

T.C.

AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKÇE KULLANIM
DUYARLILIK DÜZEYLERİ

Abdulkadir COŞKUN

YÜKSEK LİSANS TEZİ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI

KIRŞEHİR

TEMMUZ 2012

T.C.

AHI EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**ÖĞRETMEN ADAYLARININ TÜRKÇE KULLANIM
DUYARLILIK DÜZEYLERİ**

**CANDIDATE TEACHERS' THE SENSITIVITY LEVELS
OF USING TURKISH LANGUAGE**

Abdulkadir COŞKUN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Rüştü YEŞİL

KIRŞEHİR

TEMMUZ 2012

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Bu çalışma jürimiz tarafındanAnabilim Dalında
YÜKSEK LİSANS TEZİ / DOKTORA TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan(İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Üye.....(İmza)

Akademik Unvanı, Adı-Soyadı

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../20..

(İmza Yeri)

Akademik Unvan, Adı-Soyadı

Enstitü Müdürü

ÖZET

Eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin Türkçeye karşı duyarlılıklarının belirlenmesi bu çalışmanın genel amacını oluşturmaktadır.

Araştırma, tarama modelinde yürütülen betimsel bir çalışmadır. Araştırma verileri, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfta öğrenim gören toplam 452 öğretmen adayından elde edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu, Türkçe kullanım duyarlılık ölçeği ve kompozisyon formu kullanılmıştır. Öğretmen adaylarından toplanan veriler üzerinde tanımlayıcı istatistiksel değerlerden; katılımcı sayısı (N), yüzde (%), ortalama (\bar{X}), standart sapma (Ss); değişkenlere göre farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek üzere bağımsız örneklem (t) testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova); farkın kaynağını belirlemek üzere Tukey testi; korelasyon analizleri için Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır. $p < 0,05$ düzeyi, anlamlılık için yeterli görülmüştür.

Öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılığının;

1. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının Türkçenin kullanımına karşı duyarlı oldukları,
2. Cinsiyete göre, “Sözlü ve Yazılı Anlatım” faktöründe farklılaşmadığı bununla birlikte diğer faktörlerde ise anlamlı düzeyde farklılaştığı,
3. Mezun oldukları lise türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı,
4. Branş değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı,
5. Baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı,
6. Anne eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı,
7. Yaşamının büyük bir bölümünü geçirdiği bölgeye göre “Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe” faktöründe anlamlı düzeyde farklılaştığı, bununla birlikte diğer faktörlerde anlamlı düzeyde farklılaşmadığı,
8. Fakülteye giriş puanları ile Türkçe kullanım duyarlılıkları arasında ilişki bulunmadığı,
9. Yazılı anlatımda Türkçeyi az hata yaparak kullandıkları,

10. Yazılı anlatımda Türkçe kullanımının branşa göre farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırma sonuçlarından hareketle ilköğretimden itibaren öğrencilerin sözlü anlatım yeteneğini geliştirmek amacıyla öğrencilere, konuşma ortamlarının hazırlanmasının gerektiği söylenebilir. Bunun yanı sıra, Türkçe kullanımının gelişmesi için yazma çalışmalarının yaptırılması; ölçme ve değerlendirme uygulamalarında, Türkçeyi güzel kullanma duyarlılığı ve becerilerinin bir ölçüt olarak kullanılması önerilebilir.

Anahtar Kelimeler: Duyarlılık, Türkçe Kullanımı, Öğretmen Adayı

ABSTRACT

The main objective of this study is to determine the sensitivity levels of senior students for Turkish in the faculties of education.

The study is a descriptive research conducted by using the scanning model. The research data was obtained from 452 candidate teachers studying at senior level in the Faculty of Education of Ahi Evran University. Personal information form, sensitivity scale for using Turkish, and composition form were used as means of data collection. Of all the descriptive statistical values provided by the data obtained from the candidate teachers, the number of participants (N), the percentage (%), the average (\bar{X}) and the standard deviation (Sd) were used; independent samples t test as well as one-way variance analysis (Anova) were carried out to determine whether a differentiation according to the variables exists; Tukey Test (p, Post hoc test) was utilized to specify the source of the differentiation; Pearson Correlation Test was used for correlation analysis. $p < 0,05$ was considered to be sufficient for significance.

In the wake of the research, it has been concluded that the sensitivity levels of the candidate teachers for using Turkish;

1. As a result, prospective teachers are sensitive to the use of Turkish
2. Does not differentiate under "Verbal and Written Expression" sub-topic depending on gender variable; however, it exhibits significant variance under other sub-topics.
3. Does not differentiate significantly depending on the high school from which the candidate teachers have graduated.
4. Differentiates significantly according to branch variable.
5. Does not differentiate significantly depending on the educational level of the candidate teacher's father.
6. Does not differentiate significantly depending on the educational level of the candidate teacher's mother.

7. Differentiates significantly under “Turkish against alienation in mother tongue” sub-topic according to the region where each candidate teacher has spent most of his/her life.

8. does not correlated significantly between college entrance score and using Turkish language sensitivity level.

9. It has also been specified that the candidate teachers make a limited number of mistakes while using Turkish for written expression.

10. Using Turkish language for written expression differentiates significantly according to branch variable.

With reference to the result of the research, it can said that beginning from primary education, talking platforms should be prepared for the students to improve their verbal expression talent. In addition, it can be advised that writing exercises can be done to develop usage of Turkish and that the sensibility and talents of using Turkish well can be used as a criterion at the assessment and evaluation practices.

Keywords: sensitivity, using Turkish language, trainee teachers,

TEŞEKKÜR

Bu araştırma boyunca görüş ve önerileri ile bana her türlü yardım esirgemeyen değerli tez danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Rüşti YEŞİL'e teşekkür ederim.

Duyarlılık ölçeğinin geliştirilmesi noktasında görüş ve önerilerini esirgemeyen Sayın Arş. Gör. Remzi CAN'a, ölçek uygulamasında bana gösterdikleri yardımlardan ötürü üniversitedeki Sayın Doç. Dr. Mehmet TAŞDEMİR, Sayın Yrd. Doç. Dr. Hacı Ömer BEYDOĞAN ve Sayın Öğr. Gör. Kazım CEYLAN başta olmak üzere tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Ayrıca, bulguların yorumlanması ve İngilizce özet kısmının yazılmasında bana yardımlarını esirgemeyen Sayın Yrd. Doç. Dr. İrfan BULUT'a teşekkür ederim.

Beni yüksek lisans eğitime teşvik eden ve ilk gönden itibaren maddi ve manevi desteklerini hiç esirgemeyen annem Nazire COŞKUN, babam Medet COŞKUN ve kardeşim Salih COŞKUN'a çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	i
ABSTRACT.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	x
EKLER LİSTESİ	xii
I. BÖLÜM	
GİRİŞ	1
1. Problem Cümlesi.....	3
2. Araştırmanın Amacı.....	3
3. Araştırmanın Önemi.....	4
5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
6. Tanımlar ve Kısaltmalar.....	6
II. BÖLÜM	
KURAMSAL ÇERÇEVE.....	8
1. Dil.....	8
1.1. Dilin Tanımı.....	8
1.2. Dilin Kaynağı (Ortaya Çıkışı)	9
1.3. Dil – Toplum Arasındaki İlişki.....	11
1.4. Dil – Kültür Arasındaki İlişki	13
1.5. Dil – İletişim Arasındaki İlişki	17
2. Dilin Gelişimi ve Edinimi	21
3. Dil Kullanımı	26
3.1. Sözlü Anlatım	26
3.2. Yazılı Anlatım	27
4. Dil Kullanımında Doğru ve Yanlış	29
4.1. Dilin Yanlış Kullanılmasının ve Kirlenmesinin Nedenleri – Sonuçları....	31

5.	Türkiye Coğrafyasında Dil Öğretimi (Türkçe Öğretimi).....	35
5.1.	Türkçe Öğretiminin Gerekliği	36
5.2.	Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi.....	39
5.3.	Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları	42
5.3.1.	İlkokullara Öğretmen Yetiştirme	43
5.3.2.	Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme	50
5.3.3.	Liselere Öğretmen Yetiştirme	51
5.3.4.	Öğretmen Yetiştirme Görevinin Üniversitelere Geçışı (1982)	51
6.	Öğretmenlerin Dil Öğretimindeki Yeri.....	0
7.	Eğitim – Öğretim Programlarında Türkçenin Yeri	63
7.1.	Türkçenin Öğretim Alanları	66
7.1.1.	Dinleme	67
7.1.2.	Okuma	68
7.1.3.	Konuşma	69
7.1.4.	Yazma	71
8.	Konu İle İlgili Yapılmış Diğer Çalışmalar.....	73
III.	BÖLÜM	
YÖNTEM.....		79
1.	Araştırma Modeli	79
2.	Çalışma Evreni ve Örneklem	80
3.	Verilerin Toplanması	83
3.1.	Veri Toplama Araçları	83
3.1.1.	Nicel Verileri Toplama Araçları.....	83
4.	Verilerin Çözümü Ve Yorumlanması	93
4.1.	TKDÖ'den Elde Edilen Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	93
4.2.	Kompozisyon Formlarından Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması.....	95
IV.	BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUM.....		99

1. Türkçeye Karşı Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Belirlenen Alt Boyutlarına Göre Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri	99
1.1. Sosyal Hayatta Türkçe Faktöründeki Maddelere İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri	99
1.2. Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe Faktöründeki Maddelere İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri	101
1.3. Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe Faktöründeki Maddelere İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri	103
1.4. Eğitim Öğretimde Türkçe Faktöründeki Maddelere İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri	104
2. Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular	105
2.1. Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanım Duyarlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular	107
2.1.1. Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu	108
2.1.2. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklılaşma Durumu	111
2.1.3. Branş Türüne Göre Farklılaşma Durumu	113
2.1.4. Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu	118
2.1.5. Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu	120
2.1.6. Yaşamının Büyük Bir Kısmını Geçirdiği Coğrafi Bölgeye Göre Farklılaşma Durumu	122
2.2. Fakülteye Giriş Puanları İle Türkçe Kullanım Duyarlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki	124
2.3. Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanım Duyarlılık Ölçeğinin Faktörleri Arasındaki İlişki	126
3. Kompozisyon Formundan Elde Edilen Bulgular	127
3.1. Öğretmen Adaylarından Alınan Kompozisyon Formlarında Karşılaşılan Yanlışlar	134
3.1.1. İmla Kuralları İle İlgili Karşılaşılan Yazım Yanlışları	135
3.1.2. Noktalama İşaretleri İle İlgili Karşılaşılan Yazım Yanlışları	136
3.1.3. Söz Varlığı İle İlgili Karşılaşılan Yazım Yanlışları	137

3.1.4. Söz Dizimi İle İlgili Karşılaşılan Yazım Yanlışları	138
3.1.5. Mantık Hataları İle İlgili Karşılaşılan Yazım Yanlışları	138
3.1.6. Karşılaşılan Yabancı Kelimeler.....	139
3.2. Öğretmen Adaylarının Kompozisyon Formlarından Elde Edilen Bulguların Analizi	140
V. BÖLÜM	
SONUÇ ve ÖNERİLER	143
1. SONUÇ.....	143
2. ÖNERİLER.....	147
KAYNAKÇA.....	148
EKLER	170

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 1. 1932-1937 yılları arasında uygulanan ilköğretmen okulu programına göre haftalık ders dağıtım çizelgesi (YÖK, 2007:115)	44
Tablo 2. 1970-1974 yılları arasında uygulanan ilköğretmen okulu programına göre haftalık ders dağıtım çizelgesi (YÖK, 2007:117)	45
Tablo 3. 1975-1983 yılları arasında uygulanan iki yıllık eğitim enstitülerinin haftalık ders dağıtım ve kredi düzeni çizelgesi (YÖK, 2007:121)	46
Tablo 4. 1943 – 1947 yılları arasında uygulanan Köy Enstitüleri ders dağıtım çizelgesi (YÖK, 2007:127)	49
Tablo 5. 1947 – 1953 yılları arasında uygulanan Köy Enstitüleri ders dağıtım çizelgesi (YÖK, 2007:128)	50
Tablo 6. Eğitim fakültelerinin akademik yapılanması (1983-93 yılları dönemi) (YÖK, 2007:39)	53
Tablo 7. 1997 Yılındaki düzenleme ile eğitim fakültelerinin anabilim dalı ve programları (YÖK, 2007:173-174)	55
Tablo 8. Örneklem grubu demografik özellikleri	81
Tablo 9. Faktörlere göre madde yükleri, özdeğerleri ve varyansı açıklama oranları	89
Tablo 10. Madde toplam korelasyon katsayıları	91
Tablo 11. Ölçeğin geneli ve faktörlerine ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları	92
Tablo 12. Anket maddelerinin seçenekleri ve sayısal sınırları	95
Tablo 13. Sosyal Hayatta Türkçe Faktöründeki Maddelere İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirme Düzeyi Bulguları	100
Tablo 14. Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe Faktöründeki Maddelere İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirme Düzeyi Bulguları	101
Tablo 15. Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe Faktöründeki Maddelere İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirme Düzeyi Bulguları	103
Tablo 16. Eğitim Öğretimde Türkçe Faktöründeki Maddelere İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirme Düzeyi Bulguları	104

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeyleri Özdeğerlendirme Ortalamaları	106
Tablo 18. Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeylerindeki Farklılaşma Durumu	108
Tablo 19. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeylerindeki Farklılaşma Durumu	112
Tablo 20. Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeylerindeki Farklılaşma Durumu	114
Tablo 21: Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Anova Ve Tukey Testi Analizi	116
Tablo 22. Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeylerinin Farklılaşma Durumu	119
Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeyleri Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu	121
Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeyleri Puanlarının Yaşamının Büyük Bir Kısmını Geçirdiği Coğrafi Bölgeye Göre Farklılaşma Durumu	123
Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeyleri Puanları İle Fakülteye Giriş Puanları Arasındaki İlişki	125
Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Ölçeğinin Faktörleri Arasındaki İlişki Durumu	126
Tablo 27. Kompozisyon Formlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular	140
Tablo 28. Kompozisyon Formlarından Elde Edilen Puanların Branşlara Göre Dağılımı	141
Tablo 29. Branşa Göre Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Düzeylerine İlişkin Anova ve Tukey Testi Analizleri	141

EKLER LİSTESİ

EK 1: Araştırma İzin Belgesi.....	171
EK 2: Kişisel Bilgi Formu.....	172
EK 3: Türkçenin Kullanımına Karşı Duyarlılık Ölçeği.....	173
EK 4: Kompozisyon Formu	175

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Genel olarak “birey davranışlarının değiştirilmesi süreci” (Ertürk, 1979:12; Gözütok, 1988:1) olarak tanımlanan eğitim, doğumla başlayıp ölene kadar devam eden bir süreci içermektedir. Bu nedenle eğitimin, yaşamın ayrılmaz bir parçası olduğu söylenebilir. İnsanoğlu yaşam boyu süren bu eğitim sürecinin kısa bir dilimini planlı ve programlı (formal eğitim) olarak okullarda geçirir. Günlük yaşamda, ailede, iş yerinde, toplumda kısaca, her zaman ve her yerde insan, bilinçli ya da bilinçsiz, sonuçları olumlu veya olumsuz olan eğitim (informal eğitim) süreçlerinden geçmektedir.

Okullarda yürütülen ve belirli hedefler doğrultusunda istendik davranış değiştirme çalışmalarına “öğretme” denilmektedir (Özçelik,1989:1). Öğretme işi okullarda çoğu zaman öğretmenler tarafından yürütülmektedir. Öğretmen kelimesi, Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde (BTS, 1998:1720), “mesleği bir bilim dalını, bir sanatı veya teknik bilgileri öğretmek olan kimse, muallim, muallime” şeklinde tanımlanmaktadır.

Öğretmenler, öğretme işini yaparken öğrencilere karşı bazı sorumlulukları yüklenmektedirler. Öğretmenlerin yükledikleri sorumluluklar sadece öğretimini yapacakları derslerle sınırlı değildir. Bir taraftan ders programlarında öngörülen kazanımları öğrencilere kazandırmaya çalışırken, diğer taraftan bireysel, toplumsal ve milli nitelik gösteren tutum ve davranışları, bakış açısını, hayatı ve olayları algılayış tarzını, belirli duyarlıkları kazandırmaya çalışmalıdırlar. Gözütok (1988:2)’un da belirttiği gibi öğretmenler, sınıf atmosferi içinde bir yandan öğrencileri bilgi ve beceri bakımından istenilen düzeye ulaştırırken diğer taraftan da davranışları ile öğrencileri etkilemektedirler. Öğrenciler açısından öğretmenler, en baskın rol modeller arasında sayılmaktadır (Pekşen, Sünter, Canbaz ve Tunçel, 2005:115; Ergür, 2010:354). Öğretmenler, toplumun mimarlarıdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005:208). Bu vasıflarından dolayı öğretmenler, yarının yetişkinlerini oluşturacak olan bugünün küçüklerini biçimlendirmek yoluyla geleceğin toplumunu

kurgulamada önemli sorumluluklara sahiptirler. Bu sorumluluklarını yerine getirebilmelerinde sahip oldukları en büyük araçların ise profesyonellikleri, bilgi ve deneyim birikimleri ile model olabilme imkânlarının olduğu söylenebilir.

İnsanlar topluluğuna toplum olma vasfını kazandıran unsurlardan birinin dil olduğu, hemen bütün sosyal bilimciler tarafından kabul edilmektedir (Tezcan, 1985:39; Tosunoğlu, 1999; Yaman, 2007:239). Buna göre geleceğin toplumunu imar etme görevini yüklenmiş bir öğretmenin kesinlikle göz ardı etmemesi gereken bir yönün de dil eğitimi olduğu söylenebilir. Başka bir ifade ile, branşı ne olursa olsun bütün öğretmenlerin ortak görev alanlarından birinin dil eğitimi olduğu ifade edilebilir. Öğretmenlerin sahip oldukları bütün imkân ve araçları etkin biçimde kullanmak yoluyla yeni yetişen nesle temel iletişim ve etkileşim aracı olan dili, değişik yönleriyle öğretme sorumluluklarının bulunduğu açıktır.

Öğretmenlerin dil eğitimi konusundaki görevlerini yerine getirebilmeleri için öncelikle kendilerinin dil kullanımı konusunda yeterli bilgi ve beceri donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin öğrencilerine iyi birer model oluşturmalarının gerektiği de belirtilmelidir. Bununla birlikte, teknolojik gelişmelere bağlı olarak özellikle son yıllarda Türk dilinin yapısı ve kullanımı ile ilgili önemli sorunlar yaşandığı hem yoğun biçimde gözlenmekte hem de bilim adamları tarafından sıklıkla dile getirilmektedir (Yaman ve Erdoğan, 2007; Özezen Yüceol, 2010; Kolaç, 2009). Buna göre bireylerin Türk dilinin yapısını bilme ve Türkçenin kullanımı konusundaki duyarlılıkları ile ilgili önemli sorunların yaşandığı ve bu sorunların aşılması için birey, toplum ve devlet düzeyinde etkin mücadele etmenin gerekli olduğu söylenebilir.

Diğer birçok sorunda olduğu gibi, Türk dilinin yapısı ve kullanımı konusunda da yaşanan bu sorunların aşılmasında yine eğitim kurumlarına ve öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Okullar ve öğretmenler başta olmak üzere toplumun her kesiminde bu sorunla mücadele etme konusunda işbirliği yapılmalıdır. Bu mücadelenin başlatılmasında ve olumlu sonuçların alınması konusunda topluma yol gösterecek kişilerin yine öncelikle öğretmenler olduğu ifade edilmelidir.

Bununla birlikte, Türk dilinin yapısını bilme ve Türkçeyi kullanma konusunda öncelikle öğretmenlerin yeterli bilgi birikimine ve duyarlık düzeyine sahip olmaları, üzerinde önemle durulması gereken bir sorun niteliği taşımaktadır. Bu araştırma temel olarak bu konuyu ele almaktadır. Geleceğin öğretmenleri olacak olan öğretmen adaylarının, Türkçenin kullanımı konusunda ne düzeyde duyarlı davrandıklarını belirlemek, bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1. Problem Cümlesi

Öğretmen adaylarının Türkçeyi kullanma konusundaki tutum ve davranışları nasıldır? Sergiledikleri tutum ve davranışların duyarlılık düzeyi nedir?

2. Araştırmanın Amacı

Her toplumun varlığını devam ettirmek ve kültürünü yüceltmek adına dilini yeni kuşaklara öğretmesi en temel gereklerden biridir. Bu nedenle devletler, vatandaşlarına resmi dillerini öğretmeyi kendileri açısından hem temel bir hak hem de sorumluluk kabul ederler. Türkiye Cumhuriyeti Devleti de eğitimin her kademesinde vatandaşlarına Türkçenin en iyi şekilde öğretilmesi için eğitim programlarına, farklı adlarla da olsa (Türkçe, Türk Dili, Edebiyat, Türk Dili ve Edebiyatı vb.) dil öğretimi derslerini yerleştirmiştir. Bununla birlikte, Türkçenin öğretilmesi işinin yalnızca bu derslerle sınırlı olmadığı; tüm dersleri kuşattığı (MEB, 1953:59), Türk Milli Eğitimi'nin Genel Amaçları ve öğretim kademelerinin özel amaçları ile farklı derslerin programlarındaki kazanımları incelendiğinde kolaylıkla görülmektedir (MEB, 2006a:49; MEB, 2011:9). Bu çerçevede aynı durumun, Türkçe ya da Türk Dili dersi öğretmenleri ile sınırlı olmayıp bütün branş öğretmenleri için söz konusu olduğu; bütün branş öğretmenlerinin de temel görevlerinden birinin, Türkçenin öğretilmesi ve bu konuda öğrencilere güzel örnekler oluşturmak olduğu söylenebilir.

Farklı branşlarda öğretmenlik eğitimi alan öğretmen adaylarının Türkçeyi kullanma konusundaki duyarlık düzeylerini belirlemek bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Bu temel amaç çerçevesinde bu çalışmada başlıca şu sorulara cevap bulmak amaçlanmıştır:

1. Türkçenin kullanımındaki duyarlılıkları ile ilgili olarak öğretmen adayları kendilerini nasıl değerlendirmektedirler?
2. Türkçe kullanım duyarlılığı, öğretmen adaylarının branşlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe kullanım duyarlılığı, öğretmen adaylarının cinsiyetine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü, Türkçeyi kullanma duyarlılıklarını farklılaştırmakta mıdır?
5. Öğretmen adaylarının yetişmiş oldukları coğrafi bölge, Türkçeyi kullanma duyarlılıklarını farklılaştırmakta mıdır?
6. Öğretmen adaylarının fakülteye giriş puanları ile Türkçeyi kullanma duyarlık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?
7. Ebeveynlerin eğitim düzeyleri, Türkçe kullanım duyarlılığını farklılaştırmakta mıdır?
8. Yazılı anlatımda öğretmen adayları Türkçeyi nasıl kullanmaktadır?
9. Alanlarına göre öğretmen adaylarının Türkçeyi yazılı anlatımda kullanmalarında bir farklılaşma olmakta mıdır?

3. Araştırmanın Önemi

Dil kısaca; “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma” (BTS, 1998:586) veya “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan canlı ve tabii bir varlık” (Ergin,1993:3) olarak tanımlanmaktadır. Dil, sadece kelimeler ve işaretlerden oluşan bir iletişim aracı olmayıp bunun yanı sıra milletlerin her alanda yükselmesine öncülük eden ve geçmişle günümüz ve gelecek arasında irtibatı sağlayan bir köprüdür. Bu sebeple milletler dilin doğru bir şekilde öğretilmesine önem vermişlerdir.

Bir milleti diğer milletlerden ayıran en önemli özelliklerin başında dil gelmektedir. Çünkü dil; bir milletin yaşayışını, inancını, duygu dünyasını, kültür ve medeniyetini söz veya yazıyla ifade ettiği vazgeçilmez bir araçtır. Bu sebeple dilin doğru ve kurallarına uygun bir şekilde öğretilmesi büyük önem arz etmektedir. Bu öneme paralel olarak dilin, en güzel şekilde öğretildiği yerlerin başında okullar

gelmektedir. Bu görevi en çok üstlenmesi gereken kişiler ise öğretmenlerdir. Gelecek nesilleri bu çerçevede yetiştirecek olanların branş ayırımına girmeden tüm öğretmenler olduğu söylenebilir. Bu denli sorumlulukları bulunan öğretmenlerin önce kendilerinin, eğitimini verecekleri Türkçeyi iyi bilmeleri ve kullanmaları gerekir ki öğrencilerine de doğru bir şekilde öğretebilsinler. Buradan hareketle alanları ne olursa olsun tüm öğretmenlerin kendi alanlarını öğretmedeki sorumluluklarının yanı sıra anadil öğretimi hususunda da sorumluluklarının bulunduğu söylenebilir. Bu araştırmada, ileriki yıllarda Türkçe öğretiminde önemli sorumlulukları olacak olan öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıklarının ne düzeyde olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırma ile;

İlköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde eğitimi verilen Türkçenin, eğitim programının hedefleri doğrultusunda gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğinin belirlenmesi,

Mevcut eğitim programının eksikliği hakkında fikir edinilebileceği,

Eğitim programlarında ileriki yıllarda yapılacak olan geliştirme hamlelerine ön bilgi sağlayacağı,

Bu alanda yapılması muhtemel sonraki çalışmalar için ön çalışma olacağı ve konuyla ilgili olarak araştırmacılara yol gösterici bilgiler sağlayabileceği düşünülmektedir.

4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmanın varsayımları şu şekilde sıralanabilir:

1. Veri toplamak amacıyla görüşlerine başvuru alan öğretmen adayları, belirttikleri düşüncelerinde samimidirler.
2. Veri toplama araçlarında yer alan maddeler, araştırmanın amacını gerçekleştirebilecek bir içeriğe sahiptir.
3. Toplam öğrenci sayısı yönünden örneklem, evreni temsil yeteneğine sahiptir.

5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesiyle,
2. Eğitim fakültesi son sınıf öğrencileriyle,
3. 2010-2011 eğitim - öğretim yılıyla,
4. Ölçme araçlarından elde edilecek bilgilerle sınırlıdır.

6. Tanımlar Ve Kısaltmalar

AYKT	: Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe
BOA	: Başbakanlık Osmanlı Arşivi
BTS	: Büyük Türkçe Sözlük (Türk Dil Kurumu)
Çev.	: Çeviren
Duyarlılık	: Dış etkenlere karşı duyarlı olma durumu
Ed.	: Editör
EÖT	: Eğitim Öğretimde Türkçe
KBF	: Kişisel Bilgi Formu
N	: Frekans
SHT	: Sosyal Hayatta Türkçe
Ss	: Standart Sapma
SYAT	: Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe
Öğretmen Adayı	: Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencisi
TDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı

TKDÖ : Türkçe Kullanım Duyarlılık Ölçeği

\bar{x} : Aritmetik Ortalama

Tutum : İnsanın uyarılar karşısındaki tepkilerinin tümü

II. BÖLÜM

KURAMSAL ÇERÇEVE

1. Dil

İnsanları doğadaki varlıklardan ayıran en önemli unsurlardan birisi konuşma yeteneğidir. Doğada dil yetisini kazanma ve dili etkileyici bir şekilde kullanma insana özgü bir yetenek olmakla beraber kullanılan dilin doğru bir şekilde öğrenilmesi ve öğretilmesi de ayrı bir önem taşımaktadır. Bu bölümde önce “dil”in tanımı ve birtakım özellikleri ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

1.1. Dilin Tanımı

Dil ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bunlardan her biri, dilin farklı bir yönüne işaret eden ve oradan hareketle ortaya konulmuş olan tanımlardır. Dil ile ilgili tanımlara geçmeden önce ‘dil’in hangi kökten geldiğiyle ilgili kısa bir açıklama yapılması yerinde olacaktır.

Köken bakımından dil kelimesi, “ti-” ‘demek’ fiilinden gelmektedir (Eren 1999:112). “Demek” fiili ise TDK Türkçe Sözlük’ünde ‘söylemek’ eylemiyle anlamlandırılmıştır.

Dilin ‘demek’, ‘söylemek’ kök anlamı da dikkate alınarak çeşitli tanımları yapılmıştır. Bu tanımlarda daha çok insanların duygu ve düşüncelerini karşısındaki insana ‘söyleyerek’ anlatması temel alınmıştır. Bu bağlamda sosyal bir varlık olan insanın diğer insanlara duygu ve düşüncelerini aktarması göz önünde bulundurularak yapılmış olan tanımlardan birinde dil, kısaca şu şekilde tanımlanmaktadır; ‘İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma’ (TDK, Büyük Türkçe Sözlük, 1998:586). Ergin’e göre ise (1993:3) dil, “insanlar arasında anlaşmayı sağlayan canlı ve tabii bir varlıktır.”

Otto Jespersen (akt. Günay, 2003) de dili daha geniş anlamda ele alarak; “Canlılar arası iletişimi sağlayan her türlü anlaşma biçimi” şeklinde tanımlamaktadır.

Dilbilimci Ferdinand de Saussure'nin dili, "Kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir." şeklinde tanımladığını belirten Dağabakan ve Dağabakan (2007:1), bu aktarım sonrasında dili; "Bilgi iletmek için, sınırsız birleşimi olan istemli sembollerin kullanıldığı karmaşık bir iletişim sistemidir." şeklinde tanımlamışlardır.

Zimmer (1992:52 akt. Çakır, 2003:43) tarafından dil, "sadece insan tarafından çıkarılan bir ses dizgesi olarak değil, toplumsal ve kişiler arası iletişimin çok yönlü ve karmaşık bir yapı oluşturan sürecinin konuşma organları ve ses dizgesi dışında bir birey olarak sahip olduğu diğer bedensel ifade yöntemlerinden de yararlanarak kullandığı bir iletişim aracı" olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan hareketle her ne kadar bazı farklılıklar bulunsa da kısaca dilin, insanlar arası iletişimi sağlayan bir araç olarak tanımlandığı söylenebilir.

1.2. Dilin Kaynağı (Ortaya Çıkışı)

Her toplum kendi mitlerine göre dillerin doğuşu hakkında açıklamalarda bulunmuştur. Eski çağlarda özellikle Hint, Yunan ve Romalı bilgeler, mitler aracılığıyla dilin doğuşunu açıklamaya çalışmışlardır. Yakın dönemlerde ise araştırmacılar mitlerden sıyrılarak dilin doğuşunu bilimsel olarak açıklama çabasına girmişlerdir (Demir ve Yılmaz, 2009:6). Bu bağlamda her bilim dalı da dillerin doğuşu meselesini kendi bakış açılarıyla açıklamaya çalışmıştır (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2010:10).

Dilin doğuşu ile ilgili kuramlardan en yaygın olanları arasında "dinsel kuramlar, yansıma kuramı, ünlem kuramı, iş kuramı ve güneş-dil kuramı" sayılabilir (Demirel ve Şahinel 2006:3-5; Demir ve diğerleri, 2009:6-7; Pilancı, 2004:3-4; Ediskun, 1996:13).

Dinsel Temelli Kuramlar

Dilin kaynağını, dinsel dayanaklarla açıklamaya çalışan görüş, kendi düşüncesini Kur'an-ı Kerim ve İncil'de yer alan açıklamalara dayandırmaktadır. Kur'an-ı Kerim'de Bakara sûresinin 31. ayetinde, "Allah Adem'e bütün isimleri

öğretti...” aynı sure 33. Ayette, “Allah şöyle dedi, Ey Adem! Eşyanın isimlerini onlara sen bildir...” gibi ifadeler yer alırken; İncil’de Tanrı, Hz. Âdem’i her varlığa ad vermesi için görevlendirmiş; Hz. Âdem, hangi varlığı hangi adla çağırırsa o varlık, o adı almıştır (Yıldız ve diğerleri, 2010:10).

Dilin kaynağını dinsel temellerle açıklamaya çalışan görüş, bu düşüncesini kutsal kitaplara dayandırırken; Herder (1970) dilin Tanrı tarafından yaratılmadığını, eğer Tanrı tarafından yaratılmış olsaydı bu kadar yanlış olmayacağını, daha mantıklı ve düzenli olacağını ileri sürmüştü; dilin doğuşunu insanın iç dünyasındaki düşüncelerinin ürünü olarak açıklamıştır (akt. Yıldız ve diğerleri 2010:10).

Dilin doğuşu ister dinsel isterse din dışı temellere dayansın yeryüzünde bu kadar farklı dilin olması nasıl izah edilebilir? Soru bu bağlamda ele alınmış ve cevap bulunmaya çalışılmıştır. Bütün diller bir dilden mi doğmuştur yoksa hepsi ayrı ayrı diller midir? Bu konuyla ilgili olarak Demirel ve Şahinel; (2006:4), topluluklar arasındaki etkileşimin ve iletişimin ve ulaşım şartlarının sıkıntılı olduğu göz önünde bulundurulursa bütün dillerin tek dilden doğması olanaksızdır görüşünü ifade etmişlerdir.

Yansıma Kuramı

Dilin kaynağını açıklayan kuramlardan ikincisi yansıma kuramıdır. Bu kurama göre, bütün dillerde rastlanılabilen doğa seslerinin taklidinin kullanılması bu kuramın temel dayanağını oluşturmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006:4). Örneğin, Türkiye Türkçesindeki “miyavlamak, inlemek, şırıldamak, takırdamak vb.” sesler bu kurama temel teşkil etmektedir. Dilin doğadaki sesleri taklit ederek oluştuğu fikrini savunanlara karşılık bu fikre temkinli yaklaşanlar da bulunmaktadır. Bunlardan biri de Doğan Aksan’dır. Aksan (1979:94-100) yansıma kuramına, dillerde fazlaca taklit ürünü kelimenin bulunmaması sebebiyle eleştiride bulunmuş ve bu kuramın varsayımdan ibaret olduğunu ifade etmiştir.

Ünlem Kuramı

Ünlem kuramı, dilin kaynağını açıklayan bir diğer kuramdır. Bu kurama göre, insanların zamanla olaylar karşısında çıkardıkları sesler sözcüklere dönüşmüştür. Bu görüşü savunanlar, ünlemlerin zamanla kavramları karşıladığını ileri sürmüşlerdir (Demirel ve Şahinel, 2006:4-5).

İş Kuramı

Birlikte iş yapmanın, ortak çalışmanın dilin doğuşunda etkili olduğunu esas alan kuramdır. Bu kuram, insanların iş yaparken vücut hareketleri ile istemeksizin ortaya çıkan seslerden dilin doğduğunu savunur (Ediskun, 1996:13).

Güneş – Dil Kuramı

Bu kuram, XX. yüzyılın ilk yarısında Fransız bilim adamı H. De Barenton tarafından ortaya atılmıştır. Bu kurama göre, “Bütün dillerin ve ulusların kökünün Sümer dini ve Sümerler olması gibi, bütün dillerin kaynağı da Sümercedir.” (Pilancı, 2004:5)

Sümercede konuşma dilinin ilk foneminin güneş olmasından ve insanların güneşe tapmalarından ötürü bu kurama bu ad verilmiştir. Kuram, Türkiye’de dil çalışmalarında kullanılmıştır. Bu bağlamda Türkçenin Sümerce ile ortak noktalarının bulunması ve Türkçenin Sümerceye dayandırılmasına yönelik bazı çalışmalar yapılmıştır. Bunlardan biri olan Üçüncü Dil Kurultayı, güneş-dil kuramının tartışılması amacıyla düzenlenmiştir (TDK, 2011).

1.3. Dil - Toplum Arasındaki İlişki

Dil, toplumu oluşturan bireyler arasında her türlü iletişimi sağlayan bir unsurdur. Bu iletişimin, sadece maddi bir iletişim olmadığı, bununla beraber toplum bireyleri arasındaki duygu, düşünce, mutluluk, üzüntü vb. her türlü hislerin iletişimini de kapsadığı söylenebilir. Buradan hareketle dilin işlevsel rol oynadığı yapılardan birinin toplum olduğu ifade edilebilir. Bu bağlamda dilin toplumdaki işlevselliğini daha iyi kavramak için toplum kavramını çeşitli yönleriyle ele alıp

açıklamak konun anlaşılması açısından gereklilik arz etmektedir. Ozankaya'ya (1979:367 akt. Macit, 2004:277) göre toplum, “Yaşamı sürdürmek ve birçok temel çıkarları gerçekleştirmek için işbirliği yapan, aynı toprak parçası üzerinde birlikte yaşayan ve ortak bir kültürü olan insan kümelerine verilen addır.” Ülken'e (1986:39) göre ise toplum, maddi ve manevi olarak insanları kuşatan işler, karakterler, inançlar ve değerler sistemidir. Bu tanımlarla aynı doğrultuda başka tanımlar da yapılmıştır. Bu doğrultuda Sağ (2003:23) da toplumu şu şekilde tanımlamaktadır; ortak kültürü olan bir coğrafyaya yayılmış ve kendi kendinin devamlılığını kazanabilmiş kişiler bütünüdür.

Diğer taraftan “insana türlü etkinlik süreçleri içinde düşünce ve duygularını anlatma olanağı vererek bilme ve iletişim işlevlerini yerine getiren toplumsal üretimin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkıp gelişen söz düzeni” olarak tanımlanan dil, insanlığa toplumsal ve kültürel yönden hizmet eden önemli bir organdır (Erkal ve Baloğlu, 1998; akt. Bahar 2009:59).

Ergin (1993:3) dili, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan kendine özgü kuralları ve kaideleri olan ve bu kurallar dâhilinde gelişebilen tabii ve canlı bir varlık olarak tanımlamıştır. Dil aynı zamanda, toplumu toplum yapan unsurların (sınıflar, bireyler, gruplar, kurumlar ve sosyal yapılar) arasında ilişkinin kurulmasını sağlamaktadır (Demir, 2007:7).

Yukarıda tanımları verilen dil ve toplumu, birbirinden soyutlanmış olarak düşünmek mümkün değildir. Çünkü dilin doğduğu yer, insanların birlikte yaşadığı yer olan toplumdur. Toplumu oluşturan fertlerin birbirleriyle iletişim kurma vasıtaları da dildir. Şu hâlde dil ile toplum arasında zorunlu bir ilişki bulunduğu söylenebilir. Bu ilişki sonucunda dilde toplumun karakteristik özelliklerini ve bunun yansımalarını, toplumda da dilin etkilerini gözlemlemek mümkündür.

Humbolt'a göre diller, “Toplumların ruhunun dış görünüşüdür; ulusların pek çok özellikleri kendini dilde belli eder. Bu özellikler, dilleri temelde birbirinden ayıran ses ve biçim ayrımları gibi bu iç biçim özellikleri de onların başka, kendine özgü bir kimlik taşıy durumuna gelmelerine yol açar.” (akt. Özdemir, 1983:21).

Nasıl ki insan toplum içerisinde doğup büyüyor ve geliyorsa dil de aynen canlı bir varlık gibi toplum içinde kimi değişikliklere uğrayarak gelişir. Nitekim Grimm'e (1987) göre, "Dil gelişimi, mevcut bir dilin toplumsal değerler sistemiyle uzlaşma sürecidir" (akt. Çakır, 2003:46).

Bir arada yaşamak zorunda olan insanlar çeşitli gereksinimleri karşılamak için diğer insanlarla iletişime geçmek zorundadırlar. Bunun sonucu olarak da yeni birtakım sosyal ve kültürel yapılar oluşmaktadır. Bütün bu oluşumların dil sayesinde gerçekleştiği ve dilin de bu oluşumlardan ziyadesiyle etkilendiği söylenebilir. Şu hâlde toplumların kültür seviyeleri, toplum görüşleri, siyasi ve sosyal yapıları ile ilgili bilgiler alınmak istendiğinde toplumların dillerinin incelenmesinin önemli ölçüde yeterli olacağı söylenebilir.

1.4. Dil-Kültür Arasındaki İlişki

Dilin, sıkı ilişki içerisinde bulunduğu kavramlardan biri de kültürdür. Kültür sözcüğü Latince "cultura" sözcüğünden gelmektedir. Kültür kavramı, "tarihi, toplumsal gelişme süreci içinde yaratılan bütün maddi ve manevi değerler ile bunları yaratma" (BTS, 1998:947) olarak tanımlanmıştır. Voltaire'ye göre ise kültür, "Aklın bazı fakültelerinin (yetenek birimlerinin) amaca elverişli düşünsel çalışma ve pratiklerle geliştirilmesidir. Bu anlamda kültür; düşünme, seçme gücümüzün geliştirilmesini sağlayan bilgi ve bilincimizin bir bütünü ve bileşkesi olarak eğitim kavramına yaklaşmaktadır." (Güvenç, 1984)

Turhan'a (1972:56) göre ise kültür;

"bir cemiyetin sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden teşekkül eden öyle bir bütündür ki cemiyet için mevcut her nevi bilgiyi, alâkaları, itiyatları, kıymet ölçülerini, umumî atitüt, görüş ve zihniyet ile her nevi davranış şekillerini içine alır. Bütün bunlar birlikte, o cemiyet mensuplarının ekserisinde müşterek olan ve onu diğer cemiyetlerden ayırt eden hususî bir hayat tarzı temin eder."

Alan yazını incelendiğinde, kültürün temel unsurları arasında başlıca, din, gelenek, görenek, sanat, dünya görüşü, tarih ve dilin sayıldığı görülmektedir (Kaplan, 2005; Gökberk, 1980; Güvenç, 1992; Sevgi, 2000).

Bunlardan din unsuru, kültürün temel unsurları içerisinde çok önemli bir yere sahiptir. Elliot, din ve kültürü iki farklı vakıa olarak nitelendirmekle birlikte iki olgu arasında hayati bir münasebetin bulunduğunu “Kültür, aslında herhangi bir toplumun dininin vücut bulmuş şeklidir.” ifadesi ile dile getirmektedir (akt. Kaplan, 2005:16). Buradan hareketle din unsurunun, bir toplumun yaşayış biçimini ve dünya algısını değiştiren özelliği ile kültürel değerlerin oluşması noktasında ön saflarda yer aldığı söylenebilir. Örneğin, Türkiye için dini bayramlar ve törenler bunun en önemli göstergeleri arasından sayılabilir.

Bir milletin yazılı olmayan kuralları olarak nitelendirilebilen gelenek ve görenekler ise kültürün ikinci bir unsuru olarak ifade edilebilir. Gelenek ve görenekler toplum içi davranışlarda insanları, birbirleri ile ilişkilerini yürütmelerinde yönlendirmektedir. Kısaca gelenek ve görenekler hukuk kurallarının yetişemediği yerlerde, sosyal ilişkilerin düzenlenmesinde önemli bir yere sahiptir (Dursun, 2011:109). Gelenek ve göreneklerin kültüre göre biçimlendiği; aynı zamanda kültüre renk ve lezzet kattığı söylenebilir.

Kültürün temel taşlarından bir diğerrinin de sanat olduğu söylenebilir. Sanat, bir milleti diğerr milletlerden ayıran özelliklerden birisidir. Bir millete has duygu, düşünce ve zevklerin ortaya vurulmasında sanatın, insanların birinci dereceden yardımcısı olduğu ifade edilebilir. Bir millete özgü olan kültür, tarih boyunca değişiklik ve farklılaşma gösterebilir. Bu farklılaşmalar, o toplumun ya da kültürün bir ürünü olarak değerlendirilen mimari, edebiyat ve resim gibi alanlarda görülebilmektedir (Kaplan,2005:26-27).

Diğerr taraftan, bir milletin hayat felsefesini oluşturan inanç, örf, adet, kültür vb. değerler o milletin dünya görüşünü yansıtmaktadır. Aynı dünya görüşüne sahip olan milletler ise hal, hareket ve tutumlarında bu dünya görüşünden izler barındırmaktadır (Dursun, 2011:112). Dünya görüşünün temelinde milletin değer sistemleri bulunmaktadır. Değer sistemler, olaylar ve olgular karşısında insanların davranışlarını etkilemektedir (Uyguç, 2003:93). Buna göre dünya görüşü ile kültür arasında karşılıklı bir etkileşim olduğu; bu nedenle de dünya görüşünün, kültürün temel unsurlarından biri olarak görülmesi gerektiği söylenebilir.

Bir milleti dolayısıyla da kültürü meydana getiren unsurlardan bir diğeri de tarihtir. Tarih bir milletin hafızasıdır (Sevgi, 2000:380). Kültür, tarihin devirlerinden ilham alan zamanın tahrip ediciliğine karşı direnerek yeni nesillere taşınabilmiş değerler bütünüdür. Tarihin bir milletin nereden gelip nereye gittiğini bildirme noktasında milletler için önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Kültürü oluşturan öğelerden sonuncusu da dildir. Bireyler dillerin şekilsel zenginliklerine göre kendilerini şekillendirirler. Toplumsal çevre içerisinde hazır olarak bulunan dil, edinilerek o toplumun içine girilmiş olur. Toplum dilin kurallarını, ses yapısını, cümle düzenini ve deyimlerini belli şekillerde kazandırır. Kazandırdığı yetiler ile “Kavrananı böler, ayırt eder, birleştirir, sınıflar.” Bu nedenle de dil hazinesi kendini benimseyene de önceden belirlenmiş bir düşünme biçimini aktarır. Kısacası, “Dil bizim için düşünmektedir” (Gökberk, 1980:77). Diller insanlar tarafından taşınmakla beraber dillerin de insanları taşıdıkları söylenebilir. Diller, insanları kendi seviyelerine çeker ve insanlardan da dilin seviyesini artırmalarını bekler.

Nitekim dilin bir milletin anlam evrenini ve dünya görüşünü oluşturduğu söylenebilir. Bu çerçevede Gezer (2002:255), dil ve kültür arasındaki bağlantıyı şu şekilde açıklamaktadır:

“Dil olgusu zannedildiği gibi bir dizgeden ya da bir sözcük topluluğundan ibaret değildir. Bilakis dil başlı başına bir anlam evrenidir. Bir toplumun kâinata bakışı onu kavrama biçimi, bu kavrayış sonucunda oluşan adetler ve yaşantılar bu dilde somutlaşır. Yine ayrıca bir halkın tüm hayatı, düşünce yapıları, dünya görüşleri, estetik ve ahlaki değerler yani bütün kültürel unsurları konuşulan dilde saklıdır.”

“Kültürler de diller gibi doğar, yaşar ve ölürler. Ancak ölmüş olan diller bile bize ölmüş olan kültürlerin değer yargılarını aktarabilir. Dil, kültürün görünüş biçimidir.” (Gökberk, 1980:74).

Güvenç (1992:509), dil ve kültür arasındaki bağlantıyı “Kültürde ne varsa dilde de vardır. Dildeki her şey kültürden gelir. Kültür dilde yaşar, gelişir, birikir.” şeklinde ifade ederken bu bağlamda Yapıcı (2004:35), “Dilin gelişmişliği ulusun ve kültürün gelişmişliğiyle eşdeğerdir.” demek suretiyle her dilin kendine has bir

kültürel yapısı, dünya görüşü olduğunu ve bunu da sonraki nesillere dayatma yoluyla aktardığını, dillendirmiş olmaktadır. Humboldt da bu konuda, “Milletlerin dünya görüşleri dillerine yansır ve bu görüşlerini onların dillerinden çıkarmak mümkündür.” (akt. Akarsu, 1984:62) demektedir.

Bu arada “Dil öğretiminin, bir kültür öğretimi olduğunu unutmamak gerekir.” (Aydın, 2009:21). Eğer bir dil başka bir dilin ve kültürün etkisinde kalacak olursa, etki altında kalan dil diğer dilden sözcük almak zorunda kalır (Çakır, 2003:43). Sözcük almanın dilin kurallarına uydurulmadan yapılması, dilin yozlaşması ve kirlenmesine neden olmaktadır.

Bazı durumlarda halk yabancı kelimeler kullanabilir ancak bu kelimeleri kendi dillerine uydurarak kullanır. Heid (2001:68) bu konuda, “ Yabancı dilden alınan kelimeler halkın konuşma dilinde kullanılırsa, bu kelimeler dil tarafından tamamen özümseir, kullanıldığı yerdeki varlık veya fikirleri karşılar ve yerine Türkçe bir karşılık da kolayca yerleştirilemez görüşündedir.” Kaplan (2005:182-188) da bu doğrultuda fikirlerini dile getirmektedir. Dile yerleşmiş bu kelimeleri yabancı kelimeler olarak adlandırmak yanlış olur. Çünkü yabancı dillerden alınmış bu kelimeler dil tarafından özümsemiş kelimelerdir. “Bu kelimelere alıntı kelimeler denilmektedir.” (Yılmaz, 2008:88). Şu hâlde alıntı kelimeler dil tarafından özümsemiş ve bu kelimeler artık dilin malı olmuştur.

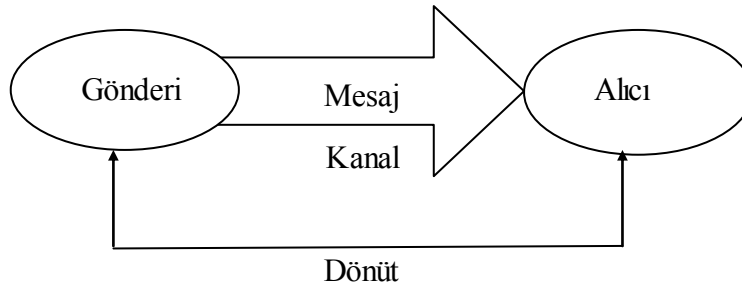
Örneğin, dünya dili olarak kabul edilen İngilizce söz varlığı açısından farklı dillerden kelimeleri bünyesinde barındırmaktadır. Bünyesinde Latince, Fransızca ve Almancadan pek çok kelimeyi içermektedir. Benzer şekilde Türkçe de bünyesinde farklı dillerden kelimeleri barındırmaktadır. Türkçenin söz varlığı içerisinde özellikle Arapça ve Farsça kelimelerin ağırlığının bulunduğu söylenebilir. Ancak Türkçenin bünyesine geçmiş olan bu kelimeler zaman içerisinde değişikliğe uğrayarak Türkçeleşmiş kelimeler niteliği kazanmışlardır.

1.5. Dil-İletişim Arasındaki İlişki

İletişim, kavram olarak pek çok araştırmacı tarafından çok çeşitli şekilde tanımlanmıştır. Bu araştırmacılar arasında; iletişimi, bireylerin bazı semboller kullanarak karşısındakini etkileme süreci olarak tanımlayan Dökmen (1994:10); “düşünce ve görüşlerin sözlü olarak karşılıklı alış-veriş” olarak tanımlayan Hoben; “sözcüklerin, resimlerin, figürlerin, grafiklerin vb. sembollerin kullanılarak bilgi, duygu, düşünce ve becerilerin aktarılması süreci” olarak tanımlayan Berelso ve Steiner ve “bir kaynağın, davranışlarını kasıtlı bir biçimde etkilemek üzere bir alıcıya mesaj iletilmesi” olarak tanımlayan Miller (akt. Ergin ve Birol, 2000:6) sayılabilir.

Radford'a (akt. Yıldız, 2010:10) göre, iletişime geçebilmek için canlılar farklı farklı yollar denerler. İletişim kurmak sadece insan türüne ait bir özellik de değildir. Kuşlar, böcekler, balıklar da iletişim kurabilir. Ancak hiçbirinin insanlar gibi dili iletişim aracı olarak kullandıkları söylenemez.

Dil, bir iletişim aracıdır. Bu tanımlama ile dilin mekanikliği ön plana çıkarılmış olur. Böylelikle mekanik eşyaların geliştirilebilir ve mükemmelleştirilebilir olması gibi dilin de mükemmelleştirilebilir olduğu söylenebilir (Demir, 2007:24). İletişimin eksiksiz gerçekleşebilmesi, iletişim sürecinin tam olarak işletilebilmesi ile olabilir. İletişim süreci şu şekilde görselleştirilebilir;



Şekil 1: Basit İletişim Modeli (Bolat, 1996:76)

Şekilden anlaşılacağı üzere gönderici, mesajı (duygu, düşünce, bilgi vs.) alıcıya aktaran birimdir. İletişimin ilk aşamasını oluşturur. Mesaj ise iletişim

sürecinde gönderici ve alıcı arasında giden ve her iki kesim için de aynı anlama gelen simgelerle ifade edilen duygu, düşünce ve bilgidir. Göndericiden alıcıya mesaj çeşitli yollarla iletilebilir. Bu yollar söz, yazı veya işaretlerdir (Oskay, 1985, akt. Bolat, 1996:76). Sürecin bir diğer ögesini oluşturan kanal, iletişim sürecinde mesajın göndericiden alıcıya ulaşmasını sağlayan araçtır. Gönderici, mesajını gönderirken alıcının bütün özelliklerini dikkate alarak mesaja uygun olan bir kanal seçmelidir. Uygun kanalı seçerken de alıcı da en az bir duyu organına hitap etmek suretiyle mesajı göndermelidir.

Son olarak iletişim sürecinin önemli basamaklarından biri de alıcıdır. Mesaj iletiminin, tam anlamıyla gerçekleşmesi için mesajın alıcıya gelmesi yeterli değildir. Alıcının gelen mesajı elemesi, kendine göre yorumlaması ve anladığı şekliyle de göndericiye iletmesi gerekmektedir. Kısaca mesajın tek yönlü bir ileti olmadığı bir amaca yönelik olarak karşılıklı bir ileti olduğu söylenebilir. İletişimin başlıca amacı Bursahoğlu'na (1997:152) göre, "Politik kararları etkilemek, geri besleme sağlamak ve örgütteki gelişmeler hakkında personele sürekli bilgi vermektir." Davis'e (1982, akt. Celep,1992:301-302) göre ise "Grup çabası için gerekli olan bilgi ve anlayışı geliştirmek, güdülenmek, iş birliği ve iş doyumunu için gerekli tutumları sağlamaktır." Buna göre, iletişimin bir maksadı gerçekleştirmek için yapıldığı; herhangi bir amacı olmayan bir iletişimden bahsedilemeyeceği söylenebilir. Bu amacın, iletişimin kurulduğu konu, ortam ve olaylara göre farklılık arz edeceği belirtilmelidir.

1.5.1. İletişimi Etkileyen Temel Etmenler

İki yönlü ve çok ögeli bir süreci içermesi nedeniyle iletişimin niteliğinin birçok etmenden etkilendiği söylenebilir. İletişimi etkileyen bu etmenler üç başlık altında ele alınarak "psikolojik, teknik ve örgütsel etmenler" olarak sınıflandırılabilir (Bolat, 1996:77).

1.5.1.1. Psikolojik Etmenler

İletişim süreci esnasında gönderici ile alıcı arasında, birbirleri hakkındaki tutumlarının ve düşüncelerinin olumsuz olması, iletişimin sağlıklı olmasını engelleyebilir. Bu nedendir ki iletişim sürecinde iletişimin başarılı olabilmesi için göndericinin ve alıcının (Bolat, 1996:77-78);

- a) Ne söyleyecekleri hakkında kesin bir fikre sahip olmaları,
- b) Mesajı karşı tarafın sosyo-kültürel konumuna en uygun biçimde sunmaları,
- c) Mesajı açık ve yalın bir dille ifade etmeleri,
- d) Karşı tarafın iletişim yeteneklerini bilmeleri,
- e) Sabırlı olmaları,
- f) Karşı tarafı mesajı algılamaya isteklendirecek en geçerli doyum aracını bulup kullanmaları, gerekir.”

1.5.1.2. Teknik Etmenler

İletişimi etkileyen etmenlerin ikincisi teknik etmenlerdir. İletişim sürecinde göndericinin gönderdiği mesajın alıcıya sağlıklı ulaşabilmesi için iletişim kanallarının iyi belirlenmesi ve bu kanalların sağlıklı işlemesi gerekmektedir. İletişimin sağlıklı gerçekleşmesi için kanalların, mesajın ve kullanılan yazılı ve sözlü dilin teknik olarak yeterli olması gerekmektedir. Aksi takdirde sağlıklı iletişim gerçekleşemeyecektir (Bolat, 1996:78; Selimhocaoğlu, 2004:5-6). Bu nedenle kullanılan araçların dikkatlice seçilmesi gerektiği söylenebilir.

1.5.1.3. Örgütsel Etmenler

İnsan dışında tüm canlılar, kalıtımsal olarak kendilerinde bulunan iletişim sistemlerini kullanırlar. İnsan ise kalıtımsal özelliklerinin yanı sıra kalıtımsal olarak gelmeyen bir sistem geliştirmiş ve bu sistem aracılığıyla da öğretim faaliyetlerini kullanarak geçmiş birikimlerini sonraki nesillere aktarmıştır (Zilhoğlu, 1993). Sonraki nesillere aktarma işi toplum içerisinde gerçekleşmektedir. “Aynı toprak parçası üzerinde bir çıkar doğrultusunda bir arada yaşayan insanların tümü olarak tanımlanmış olan toplum” ve “ortak bir amaç veya işi gerçekleştirmek için bir araya gelmiş kurumların veya kişilerin oluşturduğu birlik olarak tanımlanmış olan örgüt”

kavramı iletişime geçilen kişileri genel manada kapsamı bakımından aynı değerlendirilebilir.

Örgütteki kişi sayısı, Bolat (1996:78) tarafından sağlıklı iletişimi engelleyen etmenler arasında gösterilmektedir. Fazla olan kişi sayısı, iletişimin gerçekleştirileceği ortamın da büyük olmasına neden olacaktır. Ayrıca Bolat (1996:78-79), iletişimin sağlıklı olmasını engelleyen örgütsel etmenler arasında grup içindeki kişilerin statü farklılıklarının da iletişimin sağlıklı olmasının önünde engel teşkil edebileceğini dile getirmiştir. Farklı statüdeki grup elemanlarının herhangi bir konu ile ilgili bilgileri aynı düzeyde olmayacaktır. Bu sebeple bilgilendirme, statüsü yüksek grup için farklı, statüsü düşük olan grup için farklı yapılmalıdır. Aksi takdirde bir statü seviyesine göre yapılmış olan bildirimlerde iletişimin sekteye uğrayacağı söylenebilir. Örgütsel açıdan iletişimi Kösterelioğlu ve Argon (2010:3), örgütü oluşturan sistemleri birbirine bağlayan ve aralarında uyumu sağlayan bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Hem insanlar hem de toplumlar arasındaki ilişkilerin temel ögesi olan iletişim, toplumsal olguların edinilmesinde ve kültürel kalıpların sonraki nesillere aktarılmasında önemli bir yere sahiptir. Bu doğrultuda iletişimin, kültürel bir varlık olan insanın içinde yaşadığı topluma, o toplumu anlamlandırarak uyum sağlamak suretiyle toplumun bir parçası olması noktasındaki en önemli öğelerden biri olduğu söylenebilir.

Örgütsel iletişim için söylenenler, genel olarak bakıldığında eğitim kurumları için de geçerlidir. Eğitim kurumlarının girdi ve çıktılarının insan olması hasebiyle iletişim kavramı, eğitim kurumlarında diğer örgütlere nazaran daha büyük öneme sahiptir (Bolat, 1996:75).

Celep (1992:303), eğitim örgütlerinde iletişimin iki grupta incelendiğini belirtmektedir. Bunlar; “okul içi iletişim” ve “okul dışı iletişim”dir. Okul içi iletişim; yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen, öğretmen-öğrenci; okul dışı iletişim ise okul-çevre iletişimidir. Okul içi iletişimde öğretmen – öğrenci iletişimi açısından sınıf içi iletişim önemli bir yere sahiptir. Öğretmen – öğrenci iletişimde sözel ve

sözel olmayan davranışlar, öğrenme ortamını doğrudan etkilemektedir (Çalışkan ve Yeşil, 2004:206). Öğrenme ortamının yeterince sağlıklı olmayışının, verilecek eğitimin de istenilen düzeyde olmamasını beraberinde getireceği söylenebilir.

2. Dilin Gelişimi ve Edinimi

İnsan hayatını belli dönemlere ayırarak inceleme yoluna giden araştırmacılar okul öncesi yıllarda tüm gelişim alanları için temel oluşturacak özelliklerin kazanıldığını belirtmektedirler (Dereli ve Koçak 2005:245). Bu dönemde dil açısından da önemli gelişmeler kaydedilmektedir. Bu gelişmeler arasında çocukta kelime hazinesinin gelişmesi (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008:31) ve kelimelerin doğru seslendirilmesi sayılabilir. Diğer taraftan yapılan araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi dönemde dil gelişimi geri kalmış çocukların, ileride bu eksikliği gidermeleri zorlaşmaktadır (Oğuzkan ve Güler, 1996:7). Bu nedenle, çocuklara okul öncesi dönemde dil gelişimleri açısından olabildiğince dikkatli davranılmasının ve dil gelişimine katkı sağlayabilecek önlemler alınmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Dereli ve Koçak (2005) tarafından yapılmış olan bir araştırmada, okul öncesi eğitim kuruluşlarına giden çocuklardaki dil gelişiminin bu kuruluşlara gitmeyen çocuklara göre olumlu yönde farklılıklar gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, çocukların anne eğitim düzeylerinin, çocukların dil gelişiminde etkili olduğu belirtilmiştir.

Huber'e (2007:9) göre, "Çocuk, hiçbir özel gayret göstermeden ve hiçbir özel yardım almadan aile denilen doğal eğitim ortamında kendisine bir dil kurar." Buna "*dil edinimi*" denilmektedir. İlk olarak edinilen bu dile, anadil adı verilmektedir (Kara, 2004:296-297;). Anadil ise bireyin zihinsel, sosyal, duygusal vb. yönlerden gelişimini destekleyebilecek önemli araçlardan biri olarak kabul edilmektedir (Demir ve Yapıcı, 2007:181). Anadil, en başta anneden, sonra yakın aile çevresinden, sonra da ilişkide bulunulan çevrelerde öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1975). Bu tanım ve Huber'in (2007:9) tanımı dikkate alındığında; "*ana dili edinimi*", aile ortamından toplumsal çevreye doğru genişleyen bir kültür ortamında, bireyin

doğumundan itibaren kendiliğinden işleyen ve her şeye rağmen gerçekleşen bir süreç olarak ifade edilebilir. Konuya bu açıdan bakıldığında kalın çizgilerle birbirinden ayrılmış iki olgu ortaya çıkmaktadır. Bunlar “*dil edinimi*” ve “*dil eğitim-öğretimi*”dir.

Bazı bilim adamlarına göre, dil edinimi üç yaşına kadar devam ederken bazılarına göre ise bu süreç beş yaşına kadar devam etmektedir. Bu döneme “*kritik dönem*” adı verilmektedir (Huber, 2007:9).

Okul öncesi dönemde çocuklar aileleri ve yakın çevreleri ile etkileşimde bulunmalarından dolayı, bu çevrede dil gelişiminin olabildiğince iyi sağlanabilmesi için dilin iyi ve güzel kullanılması gerekmektedir.

Demir ve Yapıcı (2007:179), bu sürecin iki kademeli bir gelişme olduğunu, birinci kademenin yaklaşık olarak 0–3, ikinci kademenin ise 4–6 yaşları arasında gerçekleşmekte olduğunu belirtmişlerdir. Bu gelişmeler, dil öğreniminin birinci basamağını oluşturmaktadır. Dil ediniminin birinci kademesinde çocuk, dilinin temel / asgari anlama ve anlatma formlarını öğrenmekte ve kullanmaktadır. İkinci kademe ise bu temel beceri üzerine ayrıntılar ilave edilmektedir.

Bu doğrultuda Huber (2007:12), Almanya’daki Türk göçmen ailelerin çalışma koşulları ve çocuklarının aile fertleri ile kritik dönemde olan ilişkilerinin çocukların dil edincinin zayıf olmasına neden olduğunu ileri sürmüş, buna gerekçe olarak da çocukların erken yaşta bildirişime kapatılmış olmasını göstermiştir. Buna göre erken yaşta dil bildirişimine geçmeyen çocukların kelime dağarcıklarının sınırlı olacağı, cümle anlama ve üretme düzeylerinin yeterince gelişmemiş olacağı söylenebilir.

Çocuğun, tam anlamıyla öğrenebilmesi için dili, kullanarak edinmesi gerektiği söylenebilir. Okul öncesi dönemde çocuk, dili karşısındaki insanlarla iletişim kuracak kadar öğrenebilmektedir. Ancak çocuk bu devredeki iletişim sırasında dili doğru ve kurallarına uygun olarak kullan(a)mamaktadır. Çocuk, okul öncesi bu dönemde dili, sadece ailesinden ve çevresinden konuşma düzeyinde öğrenmektedir. Bu dönemden sonra çocuk okula başlamakta ve okul öncesi edindiği

bilgileri burada dil kurallarına uygun olarak geliştirmektedir (Özbay ve Melanloğlu, 2008:31). Çocuğun, okula başladıktan sonra kitaplardaki metinleri okuyarak dil edinimini geliştirdiği söylenbilir. İşte okullarda verilen bu dil eğitimi de öğretmenler tarafından verilmektedir. Branş ayırımı olmadan tüm öğretmenler ve özelde Türkçe ğretmenleri dili kurallarına uygun olarak bilmeliler ki öğrencilere doğru bir şekilde ğretebilsinler. Bu hedefin hangi düzeyde gerçekleştiğini belirlemek üzere ğretmen adayları üzerinde Türkçenin doğru kullanımıyla ilgili bu çalışma gerçekleştirilmiştir.

Çocukların dil edinimini kazanmaları için sadece dil girdisi almaları yeterli değildir. Dil ediniminin olması için “dil bildirişimi” de olmalıdır. Dil bildirişimi ile çocuğun duyduğu seslerle çevresindeki nesnelere ve olaylar arasında ilişki kurması sağlanmış olmaktadır. Dil bildirişimi ile ocuk dili öğrenmiş olur (Huber, 2007:10-11).

“Ayrıca ocuklar üzerinde yapılan dil gelişimi çalışmaları sonunda, konuşmayı öğrenmenin ilk dönemlerinde yaklaşık olarak tüm dünya çocuklarının temelde aynı gramer kurallarını kullandıkları saptanmıştır.” (Clifford 1980:57 akt. İlhan, 2005:156). Bu durum, çocukların doğuştan getirdikleri temel yeteneklerin benzer olduğunu ve içinde yaşanılan toplumun dilinin öğrenilmesi ile toplumun dilinin dizgi yapısının öğrenildiği ve bu şekilde topluma uyum sağlandığını göstermektedir.

Dil edinimi ile ilgili görüşler; psikoloji, dil bilimi ve eğitim alanındaki akımları temel alarak gelişmiştir (Tura Sansa, 1983:16). Çocuklarda dil edinimi ile ilgili farklı görüşler olmakla birlikte, bunlardan en çok kabul görenleri arasında şunlar sayılabilir: Davranışi Görüş, Psikolinguistic Görüş, Etkileşimci Görüşler (Zihin Gelişmesi Görüşü ve Sosyolinguistik Görüş).

Dil edinimi ile ilgili görüşlerden ilki davranışi görüştür. Bu görüşü savunanlara göre dil, ses birim ve kelime, anlam ve kelime, cümle ve cevap arasındaki bağlantılardır. Bu bağlantılar, uyarana ve uyarana verilen tepki olarak öğrenilir veya koşullandır (Maviş, 2006:32).

Genel olarak davranışçı görüş, dilin tüm boyutları üzerinde değil, sadece ses boyutu üzerinde çalışmış ve bu şekilde dilin edinimini açıklamaya gayret etmiştir. Bu görüşte dil edinimindeki anlam ve şekil boyutları ise ihmal edilmiştir (Keklik, 2009:153).

Chomsky, davranışçı görüşün dil edinimi hususundaki açıklamalarına bazı eleştiriler getirmiştir (akt. Cüceloğlu, 1997:211-212);

1. Dil davranışı karmaşık bir olaydır. Dil davranışı, davranışçı görüşün açıkladığı gibi basit kas ve salgı davranışı değildir.

2. Çocuk hiç öğrenmediği veya hiç söylemediği bir cümleyi söyleyebilir. Bu durum pekiştirme ile açıklanamaz.

3. Dil öğrenmenin temelinde koşullanma yatıyorsa, farklı koşullarda dünyanın farklı yerlerinde farklı dillerin öğrenilmesinde çocukların farklı öğrenim şemaları göstermeleri beklenir. Oysa değişik koşullar altında yetişen çocukların dilleri edinme yapılarının aynı olduğu gözlemlenmiştir.

İkinci olarak dil edinimini açıklayan görüş Psikolinguistik (dil gelişimini biyolojik temellere bağlayan) görüştür. Bu görüşte herkesin genetik olarak dili öğrenmeye programlanmış olarak dünyaya geldiği savı hâkimdir. Dilin sonradan öğrenilemeyeceği ancak doğuştan getirilebileceği üzerinde durulmaktadır. Bu kuramın en önemli temsilcisi N. Chomsky'dir. Bu görüş doğrultusunda çalışmalar yapan araştırmacılara “doğuştancılar” da denmektedir.

Chomsky'e göre, dil öğrenilirken bütün çocuklar aynı aşamalardan geçmekte ve biyolojik olarak belli bir olgunluk düzeyine ulaştıklarında tıpkı yürümeyi öğrenir gibi konuşmayı da öğrenmektedirler (akt. Dağabakan ve Dağabakan, 2006:4).

Bu görüş, başlangıçta dilbilgisi olarak belirlemekle birlikte daha sonraki dönemlerde üretici anlam bilimi ve söz edinimi doğrultusunda gelişmiştir (Tura Sansa, 1983:14).

Psikolinguistik görüşe yöneltilmiş eleştiriler şunlardır (Maviş, 2006:38-40);

1. Bu görüş çevrenin önemini, çocuğun zihinsel ve sosyal gelişimini göz ardı etmektedir.
2. Psikolinguistik kuram, dil üzerindeki savlarını yetişkinlerin verileri ile açıklamaktadır.
3. Bu görüşte anlam yapıları, dilin şekline dayanmak suretiyle açıklama yoluna gidilmiş ve anlam ihmal edilmiştir.

Bir diğer dil edinim görüşü de etkileşimci görüştür. Bu görüşü savunanlar davranışçı ve psikolinguistikçi görüşlerin dil edinimi noktasında en güçlü oldukları yönleri kabul ederek bu iki görüşü ortak bir noktada buluşturmışlardır. Etkileşimci görüş, bireyin dil edinimi hususunda çevre, biyolojik ve zihinsel yapının etkili olduğunu savunmaktadır. Çevrenin dil edinimi noktasında biyolojik yapıyı etkilediği gibi, biyolojik ve zihinsel yapının da çevreyi etkilediğini savunmaktadırlar. Etkileşimci görüş zihin gelişmesi görüşü ve Sosyo-kültürel (pragmatik) görüş olmak üzere ikiye ayrılmaktadır.

Zihin gelişmesi görüşü: Yıldız ve diğerlerine (2010:39) göre dil, çocuğun çevresindeki nesnelere ve etkinliklerden oluşan bir uyarıcıdır. Çocuk öncelikle uyarıcıdaki değişmezleri algılar. Bu değişmezler nesnelere ve etkinliklere verilen addır. Çocuk bilişsel açıdan gelişip çevresindeki ayrıntıları algılamaya başladığında dildeki ayrıntıları da algılar.

Zihin gelişmesi görüşünün başlıca özellikleri ve bu görüşe yöneltilen eleştiriler şunlardır;

1. Zihin gelişimini dört ana döneme ayırmaktadır.
2. Yetişkin insan düşüncesi ile çocuk düşüncesi arasında niteliksel bir farklılık vardır.
3. Zihin gelişmesi aşamaları her millette ve kültürde aynı sırayı izlemekte olup olmadığının araştırılmasının gerektiğini ifade eden Piaget (1980), kavram kazanımının her millet ve kültürde aynı sırayı izlediğini belirtmiştir (akt. Keklik, 2009:165).

4. Piaget'in görüşünü açıklarken üç kızını gözlemlemesi ve geniş örneklerle çalışmamış olması bu görüşün genellenebilir olmasının önündeki en büyük engeldir (Günce, 1973:7).

Sosyo-kültürel görüş: Bu görüşü savunan araştırmacıların en önemli temsilcilerinden ikisi L. Vygotsky(1896–1934) ve J. Bruner(1915–1941)'dir. İki araştırmacı da dil ve düşünce araştırmalarını yaparken sosyal etkileşimi temel almışlardır (Keklik, 2009:156).

Vygotsky, gelişim esnasında çevrenin her ne kadar önemli olduğunu ileri sürse de çocuğun dil gelişimi için öncelikle iç konuşmaların önemli bir yere sahip olduğu kanaatindedir (Tümkiye, 2005, 129). İçsel konuşmanın olması için de sosyal ilişkilerin olması gerekmektedir. Bu noktada Piaget'den taban tabana ayrılmaktadır. Vygotsky, egosentrik konuşmayı sosyal faaliyetten bireysel faaliyete geçiş olarak tanımlamaktadır (Ergün ve Özsüer, 2006:273).

3. Dil Kullanımı

Dil; duygu, istek ve düşüncelerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü bir araçtır (Yelok ve Sallabaş, 2009:582). Duygu ve düşüncelerin başkalarına aktarımı iki şekilde gerçekleşmektedir. Bunlardan biri sözlü/konuşma diğeri de yazılı anlatımdır. Dilin anlatma boyutunda yer alan konuşma ve yazmayı, Demirel ve Şahinel (2006:3), dilin kullanılış düzlemleri olarak tanımlamışlardır. Sözlü ve yazılı anlatımın bazı nitelikleri bulunduğu gibi her iki anlatımın da doğru olarak karşı tarafa aktarılabilmesi için bazı noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir.

3.1. Sözlü Anlatım

Dilin kullanım alanlarından ilki sözlü anlatımdır. İnsanlar, dili ilk sözlü olarak kullanmışlardır. Diğer bir deyişle "Yazdan önce söz vardı." (Gariper, 2009:290). Sözlü anlatım (konuşma) ile ilgili yapılan tanımlar genellikle bir başkası ile anlaşma üzerine kurulmuştur (Kılıç, 2000). Taşer'e göre konuşma; duygu, düşünce ve dilekleri görsel, işitsel öğeler aracılığı ile karşımızdakine iletme,

açıklamak ve dışa vurmak (Aydın, 2009:27). Ünalın'a (2006:89) göre ise, "İnsanların duygu, düşünce ve isteklerinin seslendirilmesidir."

Konuşmanın dört önemli niteliği vardır (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2007:247-248). Bunlar:

1. Konuşmanın fiziksel niteliği: Ses dalgalarının boşlukta yayılması,
2. Konuşmanın fizyolojik niteliği: İnsanda var olan konuşma organlarının (beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük ve büyük dil, damak, dudak ve dişler) dengeli bir uyum içinde hareket etmesi,
3. Konuşmanın psikolojik niteliği: Anlam bilimine göre insanlar, kavramların kendileri üzerinde değil o kavramlara ilişkin deneyimler üzerinde düşünmekte ve konuşmaktadırlar. Bu bakımdan konuşmanın psikolojik niteliği, dış dünyanın kendisi üzerinde değil doğrudan dış dünyaya ilişkin tepkiler üzerinde konuşulması,
4. Konuşmanın toplumsal niteliği: Toplumsal hayatın bir ürünü olan konuşma, iletişim ihtiyacının sesli olarak giderilmesidir.

Bu niteliklerin yerinde ve iyi bir şekilde kullanılması hâlinde sözlü anlatımın sağlıklı bir şekilde gerçekleştirilebileceği söylenebilir.

3.2. Yazılı Anlatım

Dilin kullanım alanının ikincisi yazılı anlatımdır. Yazılı anlatım başkaları ile iletişim kurmanın ve insanların kendilerini ifade etmelerinin yollarından biridir. Ünalın (2001:123) yazılı anlatımı eğitim faaliyeti içinde, "öğrencinin gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü ve yaşadığını yazarak anlatması" olarak tanımlamıştır. Bir başka tanımda da yazılı anlatımın amacının; bireyin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etmesi (Cavkaytar, 2010:133) olduğu belirtilmektedir.

Yazılı anlatım, sözlü anlatıma göre daha zor ve dilin doğru kullanılıp kullanılmadığının açık bir şekilde görüldüğü anlatım şeklidir. Bu sebeple yazılı anlatımda bazı eğitim süreçlerinden geçtikten sonra ancak doğru bir anlatım becerisi kazanılabilir. Yazılı anlatımın zorluğuna dikkat çeken Evans (2001) yazılı anlatımı,

pek çok beceriyi gerektiren çok yönlü, karmaşık ve zor bir süreç olarak ifade etmektedir (akt. Cavkaytar, 2010:133).

Yazılı anlatım becerisinin kazanılması Kavcar'a (1983:114) göre, anadilin iyi bir şekilde öğrenilmesiyle sağlanabilir. Bu öğrenmeyle herkesin büyük bir yazar olamayacağını ifade eden Kavcar, büyük bir yazar olunmasa bile doğru yazma becerisinin kazanılabileceğini dile getirmiştir. Sever (2001:15) de bir dilin en yetkin kullanımının yazınsal nitelikli metinlerde görüldüğünü ifade etmiştir.

Temizkan ve Bağcı (2008:185), ilköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğrenme alanları hakkında öğretmenlerin görüşlerini tespit etmek amacıyla yaptıkları bir araştırmada, öğrencilerin yazılı anlatımdaki en önemli eksikliklerinin, yazılarında sağlıklı ve düzenli bir plan yapmakta zorlanmaları olduğunu belirtmişlerdir. Temizkan ve Bağcı'nın (2008) çalışması Kavcar'ın (1983:115-121) görüşlerini destekler mahiyettedir. Başarılı bir yazılı anlatım için "istem, çaba, cümle bilgisi, noktalama, yazım kuralları, okuma, plan yapma ve kontrol etme" gerekmektedir (Kavcar, 1983:115-121).

Yazılı anlatımda sorun teşkil eden durumlardan biri de dile giren yabancı sözcükler ve bunların yazılış şekilleridir. Türkçe harflerin kullanımında başlayan özensizlik, Türkçe kelimelerin de İngilizce karşılıklarının yazılmasına dönüşmektedir. Akalın'a (2003:776) göre, yabancı kelimelerin Türkçe içerisinde yaygınlaşması söz varlığının görüntüsünü; buna bağlı olarak da Türk yazı geleneğini bozmaktadır. Genel ağ (internet) kullanımı bu durumu daha da hızlandırmaktadır. Elektronik posta adreslerinde kullanılan karakterler Türkçe kelimelerde bulunan bazı harfleri (ş,ç,ö,ü,ğ) karşılamamaktadır. Bu harflerin yerine sözlü anlatımda karşılıkları olan harf gruplarını kullanmak, dilin yabancı dillerin baskısı altında olduğunun göstergesidir (Tatresal, 2003:3 akt. Yaman ve Erdoğan, 2007:239). İster sözlü isterse yazılı anlatım olsun dilin kullanımında birtakım yanlışlıklar yapılmaktadır. Bu da dil kurallarına aykırı olmakla beraber zamanla doğru gibi kabul edilir bir hâl almaktadır. Dil kullanımında yapılan doğru ve yanlışlarla ilgili bilgi vermek, anlatımın doğru yapılması yönünde yarar sağlayacaktır.

4. Dilin Kullanımındaki Doğru ve Yanlışlar

Dil yanlışları; dili, eş zamanlı dil çizgisinde kabul edilmiş resmi yapıdan ve anlamdan farklı kullanmaktır. Yılmaz'a (2007:46) göre, insanlar dili kullanırken dilin kendine özgü kuralları olduğunu göz önüne almak zorundadır. Bu kurallara dikkat edilmeden yapılan dil kullanımında çeşitli sıkıntılar ortaya çıkmaktadır. Bu sıkıntılar genel olarak dil yanlışları olarak adlandırılmaktadır. Dilin doğru veya yanlış kullanımı olarak nitelendirilmesinin temelinde anlaşma noktasında ortaya çıkan sıkıntılar yer almaktadır. Bu sıkıntılar, bazen kelimelerin çeşitli nedenlerden dolayı zamana ve mekâna bağlı olarak eski hâlleri ile kullanımda olan hlleri arasındaki farklılıklardan kaynaklanmakta bazen de kullanımdaki değişikliklerden kaynaklanmaktadır. Oysaki kullanımdaki değişiklik ile dilin kullanımı esnasında yapılan yanlışlık arasında farklılık bulunmaktadır. Değişiklik, dilin canlı olmasından kaynaklanırken yanlışlık mevcut kullanımda olan kelime hâllerinin/kiplerinin yanlış biçimlerinin kullanılması veya cümlelerin yanlış kurulmasından kaynaklanmaktadır. "Yanlış, cemiyet tarafından kullanıldıkça zamanla yanlış olmaktan çıkar ve doğruya dönüşür. Bir başka deyişle bu yanlış kullanımlar yeni yer ve zaman boyutlarında ne kadar yaygınlaşırsa o kadar doğru olur." (Wilson, 2002 akt. Yılmaz, 2008:42). Ercilasun'a (1984:59) göre, dili kullanış, bir milletin millî hassasiyetini gösteren ölçütlerden biridir.

Dilin kullanımı üzerine çalışmalar yapan araştırmacılar dilin doğru ve yanlış kullanımları hususunu dilin yanlış kullanımlarını gruplandırarak açıklama yoluna gitmişlerdir. Aksoy (1980), dilin doğru ve yanlış kullanılması hususunda dilin her düzeyde doğru ve yanlış kullanımlarla karşılaşılabilceğini belirtirken, "dil yanlışları'nın; "söz dizim, biçim bilim, ses bilim, söz varlığı, biçem bilim, deyim bilim" gibi dilin pek çok kısmını kapsadığını dile getirmiştir.

Yılmaz (2008:43), dilde yapılan yanlışlıkları, cümle ve kelimedede olmak üzere iki ana başlık altında ele almaktadır. Kelimelerde yapılan yanlışlıklar zamanla kullanılıp doğru olarak kabul edilebilirken; cümlede yapılan yanlışlıklar, kelimelere oranla daha fazla yadırganacak yanlışlıklardır. Kelimeler için yanlış kullanımların

yaygınlaşması herkesin kabul ettiği şekle dönüşebilir. Bu yanlışlıklar, aşinalığın oluşması nedeniyle yanlış olarak görülmeyebilir.

Gökdayı (2008:93) ise, dilin kullanımında doğru ve yanlış temelli yaklaşımları “dil kurallara dayalı bir dizge olması, dilin toplumsallığı, bir dili konuşan bireylerin kurallara dayalı olarak yaratıcı dil davranışı sergilemeleri” olarak üç başlık altında toplamıştır. Bunlar;

İlk olarak “dil kurallara dayalı bir dizge olması” başlığı altında dilin iç işleyişi ele alınmıştır. Bu başlık altında dilin seslerden oluşması ve seslerin birleşerek hecelere, hecelerden kelimeye, kelimelerden de cümleye doğru sıralı bir geçişin olması ifade edilmiştir. (Gökdayı, 2008:51).

Dil ile ilgili üzerinde durulması gereken ikinci husus “dil toplumsal olması”dır. Dilin toplumsallığında, dilin değerinin kullanıldığı toplum içerisinde belirleneceği ve toplum içerisinde iletişimin dil aracılığı ile sağlanacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda ‘dil toplumsallığı’, dilin iç işleyişinden farklı olarak insanların dili nasıl kullandıkları ile ilişkilidir. Dili kullanan kişilerin hitaplarından tutun, bir olay karşısındaki yaklaşımlarına kadar farklılıklar görülebilmektedir. Yazı hususunda da sözcük yazımından seslerin yazıya aktarılmasına, noktalama işaretlerinin kullanımından büyük - küçük harf ayırımına kadar dillerde farklılıklar görülebilmektedir (Gökdayı, 2008:95). Örneğin, Arapçada ve Farsçada büyük-küçük harf ayırımı yapılmazken Türkçe, İngilizce ve Fransızca gibi dillerde bu durumun tam tersine bir uygulama söz konusudur.

Son olarak, “dili kullanan bireylerin belli kurallar çevresinde yaratıcı dil davranışı sergilemeleri” ele alınmaktadır. Sınırlı sayıda olan kelimeler ile sınırsız sayıda ve sınırsız uzunlukta cümleler kurma imkânı veren dillerin, kullanımında dizimsel kurallarının olması sebebiyle insanları bir noktada da sınırlandırdığı söylenebilir. Gökdayı (2008:96), dil bilimsel yaklaşımda, kurallara bağlı kalmaksızın aykırı bir dil kullanımını yanlış olarak nitelendirmemekte ve bu farklı kullanımı “bireysel farklılık” veya “özel bir durum” olarak adlandırmaktadır. Ayrıca farklı

kullanımların kendi içinde takip ettiği düzenin veya kuralın olup olmadığını tespit etmeye çalışmaktadır.

Akalın (2000), Türkçenin yanlış kullanımları arasında ilk olarak söyleyiş bozukluğundan bahsetmektedir. Söyleyiş bozukluğunun özellikle yabancı kelimelerde görüldüğünü ifade ederek Türkçede karşılığı olan yabancı kelimelerin kullanılmaması gerektiğini, Türkçe karşılığı olmayan kelimelerin ise Türkçenin kurallarına uydurularak kullanılması yani Türkçeleştirilerek kullanılması gerektiğini dile getirmektedir. Yine, Akalın özellikle 2. Dünya Savaşı'ndan sonra İngiliz ve Amerikan kültürünün yayılcı politika izlemeleri sonucunda Türkçenin de bu kültürlerin etkisi altında kaldığını belirtmekte ve kültürlerin, dilleri de beraberinde getirdiğini ifade etmektedir. Fransızların dillerini korumak için yasa çıkarmalarına karşılık, Türkiye'de bu durumun tersine çocuklara İngilizce öğretilmeye hatta yabancı dile eğitim yapılmaya çalışılmaktadır.

4.1. Dilin Yanlış Kullanılmasının ve Kirlenmesinin Nedenleri – Sonuçları

Dil, kendine has kuralları olan ve toplum içinde anlaşmayı sağlayan bir araçtır. Konuşma ve yazı dilinde bu kurallara uyulmaması sonucu dilde birtakım bozulmalar ve kirlenmeler oluşmaktadır. Bu doğrultuda konu ile ilgilenen araştırmacılar (Tokatlı, 2005; Yılmaz, 2008; Sever 2001; Yaman ve Erdoğan, 2007) kendilerine göre dilin yanlış kullanılmasının ve kirlenmesinin nedenlerini ve sonuçlarını araştırmalarında dile getirmişlerdir.

Dilde kirlenmeye yol açan nedenleri Tokatlı (2005:191) şu şekilde özetlemiştir:

- “1) İmlâ ve söyleyiş kurallarına uyulmaması,
- 2) Dilde karşılığı olduğu hâlde, yabancı kelime kullanımı yoluyla Türkçede yabancı kelime sayısının artırılması,
- 3) Dilin kendi iç yapısına uygun kullanılmaması,
- 4) Cümle unsurlarının yanlış sıralanması,
- 5) Kelimelerin doğru anlamı ile ve yerinde kullanılmaması,
- 6) Dil bilinci ve sevgisinin olmaması.”

Yılmaz (2008:74-140) ise, dil yanlışlarının nedenlerini, dışsal ve içsel olmak üzere iki başlık altında toplayarak açıklama yoluna gitmiştir. Dışsal nedenler arasında; dilin kılavuz kaynakları, ana dili eğitimi, yabancı dil ve kültür, dil uzmanları, yayımlar, ferdi, içtimai ve insan sağlığı ile ilgili nedenleri sayarken dil içi nedenler arasında; ses, harf, kelime, cümle, anlam ve dil bilgisi ile ilgili nedenleri saymaktadır. Yılmaz, bu başlıklar için şu açıklamaları getirmiştir:

Dışsal Sebepler

a. Dilin kılavuz kaynakları; her dilin kullanılışı esnasında kullanıcılarına yol göstericisi kitaplardır. Bu kitaplar sözlükler ve yazım kılavuzlarıdır. Türkiye’de hazırlanan yazım kılavuzlarında kelimelerin yazımları hususunda birlikteliğin sağlanmamış olması, TDK tarafından çıkarılan yazım kılavuzlarının birbiri ile ve TDK tarafından çıkarılan sözlüklerdeki yazımlarla uyumlu olmaması ve yazım kılavuzlarının da sık sık değiştirilmesi dilin kılavuz kaynaklarının neden olduğu yanlışlar arasında sayılmaktadır.

b. Anadil eğitimi; anadili iyi öğrenememek, anadil bilincini kazanamamış olmak dili doğru kullanamamaya sebep olmaktadır. Anadil öğretiminde terim kargaşasının olması, anadilin geliştirilememesi, okuma alışkanlığının olmaması ve zengin söz varlığının bulunmaması anadil eğitimi ile ilgili yanlışların sebepleri arasında sayılmaktadır.

c. Yabancı dil ve yabancı kültür; yabancı kelime ve alıntı kelimenin birbirinden ayrılması gerekmektedir. Yabancı kelime her hâli ile yabancı olduğunu gösterirken, alıntı kelime alınan dil tarafından özümşenerek kullanılmıştır. Bir kelimenin özümşenmesi örneğin, Türkçe için Türkçeleştirilmesi anlamına gelmektedir. Avrupa kültürüne yönelmesi, fertlerin kültür seviyelerinin farklı olması, çeviride dikkatsiz davranılması ve yabancı dillere meyledilmesi yabancı dil ve yabancı kültür ile ilgili yanlışların sebepleri arasında sayılmaktadır.

d. Dil uzmanları; Türkçe ile ilgilenen kişilerin kullandığı terimlerin ortak bir noktada buluşmaması dil yanlışlarına neden olmaktadır. Yanlış kelime türetilmesi, gündelik dil ile bilim dilinin farklı olması, aşırı genellemeye gidilmesi, yeniciliğe meyledilmesi ve dil tartışmalarının boyut değiştirmesi dil uzmanlarının neden olduğu yanlışlar arasında sayılmaktadır.

e. Yayınlar; iletişim kaynağında dilin yanlış kullanılması dil yanlışına neden olmaktadır. Yayıncıların Türkçeyi umursamamaları, genel ağ dilinin ve cep telefonu bildirilerinin umursanmaması, dizgi yanlışlarının umursanmaması ve gösterişli yazma isteği yayınlar ile ilgili sebepler arasında sayılmaktadır.

f. Ferdi sebepler; dilin kullanımında dikkatsiz olunması, farklı olma çabası, anlaşılma kaygısı, kibar konuşma kaygısı, yanlışlara ehemmiyet vermemek ve düşünme - konuşma hızının farklılığı ferdi sebepler arasında sayılmaktadır.

g. İctimai sebepler; resmi kurumların dili umursamaması, köyden kente göçlerin yaşanması, dilin siyasileştirilmesi, yasalarda dilin anlaşılmaz biçimde kullanılması ve özel dillerin yaygınlaştırılması içtimai sebepler arasında sayılmaktadır.

h. İnsan sağlığı; beyinle, görmeyle, işitmeyle ve bedenle ilgili sağlık sorunları dilin yanlış kullanılmasına sebep olan sorunlar arasında sayılmaktadır. Ancak, bunlar doğrudan dilcilerin ilgi alanına giren sorunlar değildir. Bu nedenle insan sağlığı ile ilgili sıkıntılar dil yanlışlığı olarak nitelendirilmez.

Dil İçi Sebepler

Dilin yanlış kullanılmasının sebeplerinden ikincisi dil içi sebeplerdir. Bu şekilde yapılan yanlışlar genellikle dillerin içyapısı (kuralları ve özellikleri) ile ilgili yanlışlardır.

a. Sesler; dil kullanılırken birinci derecede seslerden faydalanılmaktadır. Ses ile ilgili yanlışlar arasında, ağız özelliklerinin dile yansması, konuşma dilinin yazı dilini etkilemesi, ses uyumları ve hadiselerinin yaygınlaşması, benzetmenin etkilenmesi, benzeşmenin etkilenmesi olarak sayılmaktadır.

b. Harfler; diller harfler aracılığı ile kelimeleri yazıya dönüştürmektedir. Harflerle ilgili sebepler arasında, harflerin değiştirilmesi ve harflerin sesleri karşılama yetersiz kalması sayılmaktadır.

c. Kelimeler; dil yanlışlarının pek çoğunun görüldüğü yer kelimelerin kullanımındır. Kelime kullanmada ırkçılığın görülmesi, yerileştirmenin aşırı olması, etkin ve edilgin kelime hazinesinin farklı olması, çağrışım öbeğinin yanlış kurulması,

kelimelerin seyrek kullanılması, yabancı kelimelerin kullanılması bu konuda görülen yanlışlar arasında sayılmaktadır.

d. Cümle; cümle ile ilgili kullanım yanlışları arasında uzun cümlelerin kullanılması, kalıp cümlelerin doğru bilinmemesi, cümle yapısının bozulması, dillerin yanlış çevrilmesi ve cümle öğelerinin eksik ve uyumsuz kullanılması sayılmaktadır.

e. Anlama; anlam ile ilgili yanlışlıklar arasında, anlam akışının dışına çıkma, anlam akışının belirsiz olması ve doğrulamanın yapılmaması sayılmaktadır.

f. Dil bilgisi; dil bilgisi bir dilin kurallarına verilen addır. İnsanlar dili, onun kurallarının farkında olmadan da kullanırlar. Bu da dil yanlışlarına neden olmaktadır.

Sever (2001:14–21), dil yanlışlarının nedenleri arasında, yabancı düşkünlüğünü (yabancı kültürün etkisi), yabancı dil kurallarına göre uydurulan kelimeleri ve Türkçe karşılıkları olmasına rağmen yabancı kelimelerin kullanılmasını göstermektedir. Yaman ve Erdoğan (2007:245-247), ise “İnternet Kullanımının Türkçeye Etkileri: Nitel Bir Çalışma” isimli makalelerinde, internet ortamında yazı dilinin rastgele ve özensiz olarak kullanıldığını, kelimelerin yazımında kısaltmalara ve konuşma dili unsurlarına yer verildiğini, İngilizce kuralların ve kelimelerin Türkçenin yapısını bozduğunu ve dilde yozlaşmaya neden olduğunu belirtmektedirler.

Dilin bilgi boyutunun yanı sıra beceri boyutunun da bulunduğu göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Sağlıklı bir iletişimin kurulabilmesi ve iletişimin temelinde oluşabilecek kopuklukların giderilebilmesi için dilin yanlış kullanımından kaçınılmalıdır (Kavcar, 1983:122). Dilin kullanımında çeşitli yanlışlar meydana gelmektedir. Meydana gelen yanlışların nedenlerinin farklılaşması gibi sonuçlarının da farklılaşması doğaldır. Yabancı dille yapılan eğitim, dilin (Türkçenin) kirlenmesinin nedenleri arasında yer almaktadır (Hasol, 1999 akt. Çelebi, 2006:296).

5. Türkiye Coğrafyasında Dil Öğretimi (Türkçe Öğretimi)

İnsanlar, dillerini doğumlarından başlayarak belli bir program dâhilinde olmaksızın ailelerinden ve etkileşimde buldukları çevreden öğrenirler. Okula başlayana kadar devam eden bu sürecin sonunda dilin öğrenilmesi, bu kurumlar aracılığıyla planlı ve programlı olarak sürdürülmektedir.

Türkçe Eğitimi Programında (MEB, 2005:2), dil öğretiminin temel hedefi, “öğrencilerin, dilin farklı bağlamlarda aldığı görünümü kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleri” olarak ifade edilmiştir. Sever’e (2001:15) göre ise Türkçe öğretiminin amacı, “Yazılı kültürle etkili bir iletişime girebilen, düşünen duyarlı insan yetiştirmek olmalıdır.”

Türkçe öğretiminde kullanılan metinlerin özellikleri ile Türkçe öğretiminin öğrencilerde oluşturmayı hedeflediği dil bilinci ve duyarlılığı öğrencilere doğal bir sosyal çevre ortamı içerisinde sezinletirilerek kazandırılır (Sever, 2001:15).

“Türkçe öğretiminde, öğretmenlerin yaratıcılığı, dili kullanma becerisi, dil bilinci, dil duyarlılığı ve yeterlilikleriyle model oluşu, öğretimin amacına ulaşmasında belirleyici bir etmendir.” (Sever, 2001:16). Bunun yanı sıra başarı durumu “Öğrencilerin hangi dil edinimi aşamasında olduklarına, okula geldiklerinde hangi düzeye ulaşmış olduklarına göre değişiklik gösterir.” (Huber, 2007:18). Yani eğitimin verileceği çocukların dil düzeyi bakımından hangi seviyede olduklarının bilinmesi önem arz etmektedir. Çünkü ileri seviyede dil düzeyine sahip olan çocuklara verilecek eğitimle, dil düzeyi geri kalmış olan çocuklara verilecek eğitimin aynı düzeyde olmamasının gerektiği ifade edilebilir. Buradan hareketle öğretmenin dil öğretiminde başarıyı yakalayabilmesi için her şeyden önce öğrencilerin dil seviyelerini belirlemesinin gerektiği söylenebilir.

“Dilin yurt genelinde istenilen ölçülerde öğretilmemesi, bu yolda bir standardın yakalanamaması ve dil bilincinin yaratılamaması” Türkçe öğretiminin önemli sorunlarından (Zülfikar, 2007:6). Dil eğitimi ve okuma yazma eğitimi üzerine yapılan tartışmaların halen devam etmesi ve bu alanın kurallarını belirlemek

amacıyla yapılmakta olan çalışmaların sürekli olması, bu alanda verilen eğitimin yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır (Kılıç, 2005:82). Bu sorunun ortadan kaldırılabilmesi amacıyla Milli Eğitim Şûraları düzenlenmekte, bu şûralarda Türkçe öğretiminin sorunlarının giderilmesi ile ilgili bazı kararlar alınmaktadır. Bu kararlardan iki tanesi şu şekildedir:

Eğitim ve öğretimin amacı, eğitimin her kademesinde okul öncesinden başlayarak yükseköğretimin sonuna kadar Türk insanının konuşma, yazma dili olarak Türkçeyi doğru ve güzel kullanabilecek, duygu ve düşüncelerinin ifadesinde yaratıcılığı geliştirebilecek bir eğitim ve kişilik yapısına sahip öğrenciler yetiştirilmesi kararıştırılmıştır. Eğitim programlarında güzel konuşma, yazma, kompozisyon yazma ve dilbilgisi derslerinin saatlerinin artırılması hususunda görüş birliğine varılmıştır (12. Şura Kararları).

On Sekizinci Milli Eğitim Şurası kararları arasında, ilköğretim ve orta öğretim ders kitaplarının Türkçeyi doğru kullanmaya katkı sağlayacak şekilde yeniden düzenlenmesinin gerektiği yer almaktadır. (MEB, 2011).

5.1. Türkçe Öğretiminin Gerekliliği

Bireyin hayata hazırlanmasında, değişen ve gelişen dünya şartlarına uygun bilgi, beceri ve davranışlar kazanmasında, kendi kültürünün gereklerine göre birikimler elde etmesinde eğitimin çok önemli bir paya sahip olduğu söylenebilir. Bu eğitimin dil kurallarına uygun bir şekilde okullarda belli bir program dâhilinde bireye aktarılmasında ise birinci derecede pay ve sorumluluk sahibi olanlar hiç şüphesiz öğretmenlerdir.

İnsanın sosyal bir varlık olmasından hareketle, topluma kabul edilmesi, toplumla uyum içerisinde yaşaması ve toplumla ortak hareket edebilmesi gibi bazı ihtiyaçlarının olduğu söylenebilir. Bu ihtiyaçların karşılanması için kültürel değerlerin paylaşılması gerekmektedir (Başaran, 1991:251-252). Kültürel değerlerin tam olarak paylaşılabilmesinin ve sağlıklı bir şekilde uyum sağlanabilmesinin iyi kullanılan dil aracılığı ile olabileceği belirtilmelidir.

Dilin öğretilmesinde iki kurum öncelik taşır. Bunlar, aile ve devlettir. Aileler çocuklarına, aralarında iletişim sağlamak amacıyla kullandıkları dili öğretirken; devlet, varlığını koruyabilmek için okulları aracılığıyla ana dilini seven, ondan zevk alan ve onu gereği gibi kullanan bireyler yetiştirmek amacıyla dili öğretmektedir (Çavuşoğlu, 2006:42). Her iki kurum da dili öğretmekte ama dili öğretme amaçlarında farklılık görülmektedir. Dilin öğretilmesinde en büyük sorumluluk ailelerden ziyade devlete aittir. Devletin okullarda verdiği eğitim ve öğretimin amaçları bağlamında Ercilasun (2000), ilk ve orta öğretimin en önemli amacının ülkenin resmi dilini en iyi şekilde vatandaşlarına öğretmesi ve onların dillerini yanlışsız bir şekilde kullanma becerilerini kazanmalarına yardımcı olması olarak ifade etmektedir.

Türkçenin eğitim ve öğretimi, bireylerin hayat boyu bütün öğrenmelerini gerçekleştirmelerinde temel unsurdur. Eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisinde, Türkçe eğitiminin ve bu eğitimi yürütecek olan başta Türkçe öğretmenleri olmak üzere tüm öğretmenlerin ayrıcalıklı ve önemli bir yere sahip olduğu söylenebilir.

Bilgi öğretilmesinin yanı sıra milli kültür, insani ve evrensel değerler, başta Türkçe dersi olmak üzere diğer bütün derslerde, öğretmenlerin ön planda olduğu bir ortamda öğrencilere aktarılır. Bu yüzden öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi büyük önem arz etmektedir. “Türkçeyi hatasız, çocuklara ve topluma örnek olabilecek bir söyleyiş güzelliğiyle kullanması; değişimin öncüsü olarak nitelendirebileceğimiz öğretmenlerin dört temel dil becerisini (okuma, yazma, konuşma, dinleme) kullanma bakımından yetenekli olmaları gerekmektedir.” (Tosunoğlu, 2007:18). Türkçenin yeterli düzeyde öğretilmesi için dili kullanma bakımından yetenekli öğretmenlerin bulunmasının yanı sıra Türkçe eğitiminin programına uygun olarak bireylere dil bilincinin kazandırılması ve duyarlılıklarının artırılması için okutulacak olan kitaplardaki metinlerin de özenle seçilmesi, resimlenmesi ve yine aynı özenle de konuların işlenmesi gerektiği söylenebilir.

Bağcı ve Temizkan (2006:479), Türkçe öğretiminin öncelikli hedefinin, öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bilimsel bir anlayışla, planlı bir biçimde geliştirmek, onlara Türk dilini doğru ve bilinçli kullanma

duyarlılığı kazandırmak olduğunu dile getirmişlerdir. Bu hedefin yerine getirilmesinin, ilköğretime başlamadan, okul öncesi eğitim sırasında Türkçe öğretiminin bilinçli, istekli bir şekilde, donanımlı ve Türkçeyi iyi kullanan, Türkçeye karşı duyarlılığı yüksek öğretmenlerin okullarda yer alması ile sağlanabileceği söylenebilir.

Bilişsel psikoloji, sinir dil bilim ve anlam bilim gibi alanlarda yapılan çeşitli araştırmalar, anadil ve anadilde düşünme ile öğrenme arasında sıkı bir bağ olduğunu ortaya koymuştur (Ünal, 2006:6). Okuduğunu çabuk, doğru ve eksiksiz anlayabilen birey, sadece anadil eğitimi dersinde değil diğer derslerde de başarılı olabilecektir (Demir ve Yapıcı, 2007:185).

Anadillerini tam anlamıyla kazanmış olan bireylerin yaşamları boyunca öğrenmeye daha yatkın olmanın yanı sıra bilgiye ulaşma ve bilgiyi kullanma becerileri de anadilini tam anlamıyla kullanamayan bireylere nazaran daha yüksektir (Aydın, 2009:22).

İşeri'ye (2007:60) göre, dil öğretimindeki temel becerilerin geliştirilmesi bireyin diğer derslere ilişkin başarısını da etkileyebileceğinden, dil öğretiminde kullanılan araç gereç ve yöntemlerin de bu amaç doğrultusunda seçilmesi ve öğretim ilkeleri göz önüne alınarak uygun sıraya konulması ve uygulanması gerekmektedir. Öğretmenlerin, yetiştirdiği bir neslin güzel ve düzgün Türkçe kullanması ve Türkçenin kullanımına karşı duyarlı olması, gelecek nesillerin de Türkçeyi güzel ve düzgün kullanabilmelerini sağlayacağı söylenebilir. Bu bağlamda ana dili bilincinin gelecek nesillerde yaratılmaması milli kimlik sorunlarını da ortaya çıkarmıştır. Bu durum hem Türkiye hem de Avrupa'da yaşayan Türk çocuklarının problemi olarak ortaya çıkmıştır (İleri, 2000: 47).

Ana dilini etkili ve düzgün kullanmak gerek akademik gerekse mesleki hayatta insanın yaşamını kolaylaştırmaktadır. Mesleki hayattaki kolaylık da başarıyı getirmektedir. Güneş (2000:55), ilköğretim birinci kademe, lise ve üniversite öğrencileri üzerine yapmış olduğu bir çalışmada, öğrencilerin okudukları 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, lise öğrencilerinin 50 kelimesini, üniversite

öğrencilerinin ise 35 kelimesini anlayamayıp ikinci kez okuduklarını ortaya koymuştur. Bu araştırmadan hareketle iki sonuca ulaşılabilir. Bunlardan birincisi, günümüzde okuduğunu anlamayan bireyler yetiştiriliyor, ikincisi, seçilen metinler öğrencilerin seviyelerinin üzerindedir.

Dilin özellikle de Türkçenin iyi öğrenilmesinin millet hayatında ne denli önemli olduğunu ifade bağlamında Yahya Kemal Beyatlı (1971:83), Türkçe ile ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir:

“... Vatan fikri bizde daima vardı; fakat Namık Kemal’in bu fikri kalbimizde yeni bir nefesle uyandırdığı günden beri daha uyanığız. Onun vatan fikrini uyandırdığı gibi, bir diğer Türk şairi çıkıp da lisan fikrinin kutsiliğini uyandırsaydı, bize öğretseydi ki: Bizi, ezelden ebede kadar bir millet hâlinde koruyan, birbirimize bağlayan bu Türkçedir, bu bağ öyle metin bir bağdır ki vatanın hudutları koptuğu zaman bile kopmaz, hudutlar aşırı yine bizi birbirimize bağlı tutar; Türkçenin çekilmediği yerler vatandır, ancak çekildiği yerler vatanlıktan çıkar, vatanın kendi gövde ve ruhu Türkçedir.”

5.2. Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

İslamiyet öncesi Türk toplumunda eğitim, kurumsal olarak görülmemektedir. Kişi, ailede ve toplum içinde aldığı eğitim ile kendini yetiştirme yoluna gitmek zorunda kalmıştır. İslamiyet’in kabulünden sonra kurumsal anlamda Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara rastlanmamakla beraber bireysel anlamda da olsa bazı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan ilki ve en önemlisi Divan-ı Lugati’t-Türk’tür. Divan-ı Lugati’t-Türk, Araplara Türkçe öğretmek için hazırlanmış bir eserdir. “Eserin yazarı Kaşgarlı Mahmut, Türkçenin yabancılara öğretimini kendisine dini bir görev olarak görmüş ve eserin ön sözünde ‘Türkçeyi öğreniniz, çünkü onların saltanatı var.’ hadisine yer verdikten sonra ‘Eğer bu hadis sahih ise Türkçenin öğrenilmesi vacip olur; eğer sonradan uydurulmuş ise Türkçenin öğrenilmesini akıl ve izan icap ettirir. İşte saydığım sebepten ötürü Türkçeyi herkese öğretmek için bu eseri yazmakta manevi bir mecburiyet gördüm.” (Kabaklı, 1968:72 akt. Yıldız ve diğerleri, 2010:69). Sözleri ile Divan-ı Lugati’t-Türk’ün yazılış amacını ortaya koymuştur.

İslamiyet’in kabulünden sonra eğitim öğretimde kurumsallaşma anlamında önemli adımlar atılmış ve bu kurumlar medrese olarak adlandırılmıştır. Medreseler,

aile eğitimlerinin ve toplumsal eğitimin yanında ilave bir eğitim kurumu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Türklerde ilk medrese Selçuklu Devleti vezirlerinden Nizamü'l-mülk tarafından Bağdat'ta kurulan "Nizamiye" medreseleridir. Osmanlı Devleti döneminde ise, Orhan Gazi döneminde İznik'te ilk medrese açılmıştır. Yıldız ve diğerlerine (2010:68) göre, Osmanlı Devleti döneminde kurumsallaşmış olan medreselerin anadil öğretimi alanında sistemli olarak çalıştıklarından söz edilememektedir. Bu dönemde Türkçe üzerinde Arap ve Fars dillerinin ağır etkisi bulunmaktadır. Bundan dolayı dini eğitim kurumları olarak eğitim veren medreselerde, anadil olarak Türkçenin öğretimi hususundan daha ziyade Arap ve Fars dillerinin eğitiminin öncelikle hedeflendiği söylenebilir.

Osmanlı Devleti'nde, eğitim kurumlarında Türkçe öğretimine Tanzimat dönemi öncesinde fazla rastlanmamaktadır. Tanzimat öncesi dönemde Arap harflerinin öğretilmesi ve Kur'an-ı Kerim'in okutulmasının ve açıklamasının öğretilmesi üzerinde durulmuştur. Karal'a (1996:171) göre, Tanzimat'a gelinceye kadar "sıbyan mekteplerini bitirenler hayatta kendilerine yarayacak bilgilerden mahrum bulunuyorlardı. Hatta Türkçe okumayı ve yazmayı bile beceremiyorlardı." Bu görüşe katılmayan ve eleştiriler getiren Göğüş (1981:124-125) ve Özdemir (1983:23) gibi bazı yazarlar da bulunmaktadır. Ancak şu unutulmamalıdır ki Osmanlı Devleti zamanında, Osmanlı Devleti'nde ve diğer Müslüman ülkelerde 'sıbyan' mekteplerinin temel hedefi devletin dilini öğretmek değil, Kur'an-ı Kerim'i öğretmektir (Yıldız ve diğerleri, 2010:80). Medreselerde Türkçenin eğitiminin verilmemesinin nedenlerini ise Göğüş (1971:124), "Türkçe halk için, öğrenim gerektirmeden anlaşılabilir bir dildi. Bilim dili değildi. Arapça ise öncelikle Kur'an-ı Kerim'in diliydi. Onu anlamak için bu dili öğrenmek gerekmekteydi. Din ya da bilim konularında hemen hemen bütün kitaplar Arapça yazılmıştı. Bu sebeple de Arapça, medreselerde başköşeyi aldı." şeklinde açıklamaktadır.

Kuruluşunda, halkının ve devletinin dili Türkçe olan Osmanlı Devleti'nin, geniş coğrafyalara yayılması ve "imparatorluk" düzeninin kurulması safhasında, din dili sayılan Arapçanın ve edebiyat alanında gelişmiş olan Farsçanın, Türkçe üzerinde

etkisi ağırlaşmış, bu iki dilin üstünlükleri sonraki dönemde kabul edilmiş ve Türkçe kelimelerin yerine bu dillerden alınan kelimeler kullanılmaya başlanmıştır.

Yıllarca geri planda kalan Türkçe, XVIII. yüzyıldan itibaren değer kazanmaya başlamış ve bu dönemde Türkçenin güzelliklerini ortaya koymak ve diğer dillerden eksik olmadığını göstermek için Nabi, Sait Çelebi, Nedim ve Osanzade Ahmet Taib gibi yazarlar Türkçenin güzelliklerine yönelik çeşitli örnekler vermişlerdir (Karal, 1996:178). XVIII. yüzyılın sonlarına doğru Batıda da (Avrupa) Türkçe değer kazanmaya başlamıştır. Bu dönemde Paris'te Osmanlı Devleti'nde görevlendirilecek devlet adamlarına Türkçe öğretilmesi için bir okul açılmıştır. Türkçenin sadeleştirilmesi ve Türkçeye değer kazandırılması çabaları XIX. asrın ilk yarısında da devam etmiştir. Bu dönemde III. Selim vak'anüvislere yazılarını Türkçe yazmalarını emretmiştir (Karal, 1996:179). II. Mahmud zamanında Türkçenin eğitiminin sıbyan mekteplerine inmesi için sıbyan mektepleri iki kademeye ayrılmış ve ilk kademede Kur'an-ı Kerim ve okuma yazma öğretilirken ikinci dönemde el yazısı sarf ve nahiv dersleri öğretilmiştir (Göğüş, 1971:124). Türkçenin öğretimi ile ilgili bu eksikliği gören Cevdet Paşa, Batılı anlamda okulların açılması gerektiği fikrini ortaya atmış ve bu yolda da Encümen-i Daniş (Akademi) kurulması için önayak olmuştur. Cevdet Paşa, Encümen adına Akademinin vazifelerini belirten bir layiha hazırlanmıştır. Bu layihada (Karal, 1996:177):

“Akademi, Türk dilini geliştirmeye çalışacaktır. Bu dil ihlal edilmiştir. Eskiler, eserlerinde Arapça ve Farsça kelimelere o kadar yer vermişlerdir ki, bir sahifede ancak bir iki Türkçe kelimeye rastlanmaktadır. Zaten çoğu da süslü cümlelerle tertib edilen ve ilmin ancak bir branşını teşkil eden, halkın manasını anlamadığı ve anlamayacağı şiir kitaplarından ibarettir. Akademi devamlı olarak gelişmekte olan fikir cereyanlarını takip edecektir. Bunun için de ileride darülfünunun bile faydalanabileceği ilim ve sanat eserlerini yabancı dillerden Türkçeye çevirecektir. Akademi halkın genel eğitimi için faydalı olabilecek eserler de telif etmek zorundadır.”

Tanzimat'ın ilan edilmesi ile birlikte açılan rüştiyelerin eğitim programlarında anadil olarak Türkçenin öğretilmesine büyük ölçüde önem verilmiştir. Bu öneme paralel Kanun-i Esasi'de Türkçenin öğretimi ile ilgili olarak şu esaslara yer verilmiştir (BOA, Y. EE.. nr: 71/4):

"Kanun-ı Esâsi'de musarrâh olduğu veçhile Osmanlı milletinin terbiye-i siyasiye ve ehliyeleri siyâk-ı vâhidede cereyan etmek için hususî ve cemaat mektepleri

üzerinde nezaret ve teftiş hakkı bulunmak, fakat hiç bir unsurun lisân-ı mâderzâdı ile itikâdiyyât ve edyânına müdahale etmemek kaziyyesi umde ittihaz olunmuştur.

Tahsil-i iptidai mecburî ve mekâtib-i umûmiye de mecâ(n)nidir. Mekâtib-i iptidaiye-i umûmiye ve tâliyede Türkçenin yalnız lisan olarak tedrisi mecburi olmakla beraber her mahallin ana lisanı lisan-ı tedris olacaktır.”

Yukarıdaki paragraftan anlaşılacağı üzere, Osmanlı halkının siyasal eğitimi ve yetkinliğinin ortak bir amaç doğrultusunda yürütülebilmesi için devletin özel ve cemaat okulları üzerinde denetim ve gözetim hakkını ele alması ve Osmanlı Devleti’nde yaşayan bütün etnik halkın inancına, dinine ve ana dillerine müdahale edilmemesi ilkesi benimsenmektedir. Bütün ilkokulların zorunlu ve ücretsiz olduğu belirtilirken eğitimin Türkçe olarak yapılması yani eğitim dilinin Türkçe olması kararlaştırılmıştır. Ayrıca, Türkçe dersi zorunlu ders hâline getirilmiştir. Her bölgenin ana dilinin kullanılması ve öğretilmesi de karara bağlanmıştır.

Fransız İhtilalinden sonra tüm dünyaya yayılan milliyetçilik akımlarının etkisi Osmanlı Devleti’nde de görülmüştür. Bunun sonucu olarak Osmanlı Devleti hızla dağılma sürecine girmiştir. Böylece Osmanlı Devleti’nden ayrılan her topluluğun kendi dilini kullanma isteği, Türk toplumunu da daha önce görülmemiş bir şekilde kendi dilini kullanma ve öğretmeye/öğrenmeye sevk etmiştir. Bu isteklilik Cumhuriyetin ilanından sonraki dönemlerde daha da hızlanmış ve Türkçenin öğretilmesi yolunda önemli adımlar atılmıştır. Yıldız ve diğerlerine (2010:73) göre, Türkçenin öğretilmesi yolundaki en önemli adımlardan ikisi 3 Mart 1924 tarihinde kabul edilen Tevhîd-i Tedrîsat (Öğretimin Birleştirilmesi) Kanunu ve 1 Kasım 1928 tarihinde kabul edilen Türk Harflerinin Kabul ve Tatbiki Hakkında Kanundur.

5.3. Öğretmen Yetiştirme Çalışmaları

Türkiye coğrafyasında öğretmen yetiştirme faaliyeti 1848 yılında ‘Darülmüallimin’ adıyla İstanbul’da açılan Öğretmen Okulu ile başlamıştır (Başkan Atanur, Aydın ve Madden, 2006:36). Bu okulun açılışı Türk eğitim tarihi açısından önemli bir olay olarak değerlendirilmektedir. İlk öğretmen okulunun açılış tarihi olarak 1848 alınacak olursa öğretmen yetiştiren kurumların yaklaşık 160 yıllık bir geçmişi olduğu söylenebilir. Öğretmen okulunun açılmasında Tanzimatçıların

önemli bir etkisi olmuş ve ‘Darulmuallimin’in (erkek öğretmen okulu) ardından ‘Darümuallimat’ (kız öğretmen okulu) açılmıştır.

Cumhuriyetin ilanından sonra öğretmen yetiştirme çalışmaları MEB ve üniversiteler aracılığı ile yürütülmüştür. Cumhuriyetin ilanından sonra öğretmen yetiştirme üç kategoriye ayrılmıştır. Bu kurumlar; ilkokullara öğretmen yetiştirme, ortaokullara öğretmen yetiştirme ve liselere öğretmen yetiştirmedir (YÖK, 2007:27–34).

5.3.1. İlkokullara Öğretmen Yetiştirme

İlkokullara öğretmen yetiştirme başlığı altında ilköğretmen okulları, iki yıllık eğitim enstitüleri ve köylere öğretmen yetiştirmek amacıyla açılmış olan okullar ve okullardaki ders programlarında Türkçe dersine ayrılan ders süresi hakkında kısa bilgi verilecektir.

5.3.1.1. İlköğretmen Okulları

Cumhuriyetin ilanından 1974 yılına kadar öğretmen yetiştirme işlevini MEB yerine getirmiştir. 1924 eğitim öğretim yılında ders araç ve gereci bakımından yeterli seviyede olmayan ilköğretmen okulları birleştirilme yoluna gidilerek kız ilköğretmen okullarının sayısı yediye ve erkek ilköğretmen okullarının sayısı da on üçe indirilmiştir (YÖK, 2007:28). 1931 yılında okulların yapısında yapılan değişikliklerle ilköğretmen okulları, kademeli olarak lise dengi üç yıllık öğretmen okullarına dönüştürülmüştür. Bu kurumlar günümüzde de Anadolu Öğretmen Lisesi adı altında öğretim faaliyetlerini sürdürmektedir (YÖK, 2007:28-29). İlköğretmen okullarında uygulanan ders programında bu günden farklı derslerin bulunduğu dikkat çekmektedir.

Tablo 1. 1932-1937 yılları arasında uygulanan ilköğretmen okulu programına göre haftalık ders dağıtım çizelgesi (YÖK, 2007:115)

Dersler	Sınıflar			Toplam
	I	II	III	
Edebiyat	3	2	2	7
Terbiye ve ruhiyat	2	2	2	6
Felsefe İctimat	-	-	3	3
İktisat	-	-	2	2
Tedris Usulü	-	2	7	9
Tarih	2	2	2	6
Coğrafya	2	1	1	4
Riyaziye	4	4	-	8
Fizik kimya	4	4	2	10
Tıbbiye	2	2	-	4
Hıfzısıhha	-	1	1	2
Ecnebi Lisanı	5	4	4	13
Jimnastik	2	2	1	5
Resim	2	2	1	5
Elişleri	2	2	1	5
Askerlik	2	2	-	7
Musiki	1	1	1	3
Laboratuvar	1	1	4	6
TOPLAM	34	34	34	102
Biçki dikiş	1	1	-	
Ev idaresi	1	1	-	
Çocuk bakımı	-	1	-	

Tablo 1 incelendiğinde, 1932-1937 yılları arasında uygulanan ilköğretmen okullarında haftalık toplam 102 saatin 7 saati edebiyat için ayrılmıştır. 1932-1937 yılları arasında faaliyet gösteren ilköğretmen okullarında en fazla önem gösterilen dersin, derslere ayrılan saatlerden hareketle 13 saat ile ecnebi lisanı olduğu söylenebilir. Ecnebi lisanına 13 saat ayrılırken Türkçe dersi ayrı ders olarak alınmamakla birlikte edebiyat dersinin içerisinde verilmiş ve bu ders için haftalık olarak toplamda 7 saatlik zaman ayrılmıştır.

Tablo 2. 1970-1974 yılları arasında uygulanan ilköğretmen okulu programına göre haftalık ders dağıtım çizelgesi (YÖK, 2007:117)

Dersler	Sınıflar					Toplam	
	I	II	III	IV	IV (Fen Ter.)	I	II
Psikoloji	-	2	-	-	-	2	2
Eğitim Psikolojisi	-	3	2	-	-	5	5
Eğitim Sosyolojisi	-	-	-	2	2	2	2
İlkokullarda öğretim	-	-	4	4	4	8	8
İlkokullarda Yönetim	-	-	1	-	-	1	1
Seçmeli Meslek Dersleri	-	-	1	1	1	2	2
Felsefe	-	-	-	6	3	6	3
Türk Dili ve Edebiyatı Çocuk Edebiyatı	5	3	3	6	3	17	14
Tarih	2	1	1	3	2	7	6
Sanat Tarihi	-	-	-	2	-	2	-
Coğrafya	2	1	1	2	1	6	5
Din Bilgisi	1	1	-	-	-	2	2
Matematik	5	3	3	3	8	14	19
Fizik	3	2	2	2	4	9	11
Kimya	3	2	1	1	3	7	9
Tabiat bilgisi	3	2	-	-	1	5	6
Sağlık ve Beslenme eğitimi	-	-	1	-	-	1	1
Yabancı Dil	5	3	3	3	3	14	14
Milli Güvenlik	1	1	1	-	-	3	3
Beden	1	2	2	1	1	6	6
Müzik	1	2	2	1	1	6	6
Resim	2	2	2	1	1	7	7
İş ve Ev İş	2	3	3	-	-	8	8
Tarım	2	1	1	-	-	4	4
Serbest Çalışma ve Seminer	-	4	4	-	-	8	8
Toplam	38	38	38	38	38	152	152

Tablo 2 incelendiğinde, 1970 – 1974 yılları ders programına göre Türk Dili ve Edebiyatı, Çocuk Edebiyatı bir ders olarak ele alınmış ve haftalık olarak toplamda I. Dönem için 17, II. Dönem için 14 saat öngörülmüştür. Bu düzenlemede edebiyat dersinin ağırlığı artırılmış ve yabancı dil ile aynı (14 saat) seviyeye getirilmiştir. Her ne kadar edebiyat dersinin saatlerinde artış olsa da en fazla ders saati matematik dersine ayrılmıştır.

5.3.1.2. İki Yıllık Eğitim Enstitüleri

1974–1975 eğitim öğretim yılından itibaren iki yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır. Öğretmen liseleri ile iki yıllık eğitim enstitüleri arasında geçişler

sağlanmış, öğretmen liselerinden mezun olan öğrencilere bu okullara girişte kolaylıklar getirilmiştir. İki kurum arasında bir nevi devamlılık sağlanmıştır. 1982 yılındaki düzenleme ile bu kurumlar ‘Eğitim Yüksek Okulu’ adıyla üniversite çatısı altına alınmıştır (YÖK, 2007:29).

İki yıllık eğitim enstitülerinde de ilköğretmen okullarında olduğu gibi eğitim programında Türkçe eğitime, haftalık ders saati olarak yabancı dil eğitiminden daha az ders saati verilmiştir. Yabancı dil eğitimi için 1. ve 2. sınıflarda toplamda 8 saat ayrılırken, Türkçe-Kompozisyon ve Türkçe öğretimine toplamda 8 saat ayrılmıştır. Programa 8 saatin yanı sıra seçmeli olarak 9 saatlik de Türkçe dersi konulmuştur (Tablo 3.).

Tablo 3. 1975-1983 yılları arasında uygulanan iki yıllık eğitim enstitülerinin haftalık ders dağıtım ve kredi düzeni çizelgesi (YÖK, 2007:121)

DERSLER	1.SINIF		2.SINIF		KREDİLER		
	1. YARI YIL	2. YARI YIL	3. YARI YIL	4. YARI YIL	KURAM-SAL	UYGULA-MA	TOPLAM
Türkçe Kompozisyon	2	2	-	-	4	-	4
Düşünce Tarihi	-	3	-	-	3	-	3
Ekonomiye Giriş	-	3	-	-	3	-	3
Devrim Tarihi	-	-	2	2	4	-	4
Yabancı Dil	2	2	2	2	8	-	8
Hayat Bilgisi Öğretimi	-	-	-	2	2	-	2
Türkçe Öğretimi	-	-	2	2	4	-	4
Sosyal Bilgiler Öğretimi	-	-	2	-	3	-	3
Fen Bilgisi Öğretimi	-	-	3	-	3	-	3
Matematik Öğretimi	3	-	3	-	3	-	3
Müzik Öğretimi	2	2	-	-	2	4	4
Beden Eğitimi Oyun Ve Öğretim	2	2	2	-	2	4	4
Resim İş Yazı Ve Öğretimi	2	2	2	-	2	4	4
Öğretmenlik Stajı	-	-	2	-	-	-	5

GENEL KÜLTÜR VE SINIF ÖĞRETMENLİĞİ

MESLEK DERSLERİ	Eğitime Giriş	2	-	-	-	2	-	2
	Eğitim Psikolojisi	3	3	-	-	6	-	6
	Eğitim Sosyolojisi	-	-	-	3	3	-	3
	Eğitim Yöneticisi	-	-	-	3	3	-	3
	Öğretim Yöntemleri	3	-	-	-	3	-	3
	Ölçme Değerlendirme	-	-	-	3	3	-	3
	Araştırma	-	-	-	3	3	-	3
Rehberlik	-	-	-	2	2	-	5	
İŞ VE TEKNİK EĞİTİM	El Sanatları	2	2	2	2	8	6	5
	Pratik Elektrik Ve Elektronik	2	2	2	2	8	6	5
	Motor	2	2	2	2	8	6	5
	Tarım	2	2	2	2	8	6	5
	Kooperatifçilik	2	2	2	2	8	6	5
	İlk Yardım Ve Sağlık Bilgisi	2	2	2	2	8	6	9
YARDIMCI DAL	Okul Öncesi Eğitimi	-	2	4	3	9	-	9
	Özel Eğitim	-	2	4	3	9	-	9
SEÇMELİ ALANLAR	Türkçe	-	3	3	3	9	-	9
	Sosyal Bilgiler	-	3	3	3	9	-	9
	Matematik	-	3	3	3	9	-	9
	Fen Bilgisi	-	3	3	3	9	-	9
	Müzik	-	3	3	3	9	-	9
	Beden Eğitimi	-	3	3	3	9	-	9
Toplam	26	26	27	27				102

5.3.1.2. Köylere Öğretmen Yetiştirme

Köy öğretmen okullarının açılmasındaki nedenlerin başında, Cumhuriyetin ilan edildiği dönemde, nüfusun büyük kısmının yaşadığı köylere öğretmen yetiştirme

gereksinimi gelmektedir. Bunun yanı sıra köylerdeki okullaşma oranının az olması ve köylere öğretmen göndermedeki sıkıntıların önüne geçmek için sırasıyla köy muallim mektepleri, köy öğretmen kursları, köy öğretmen okulları ve köy enstitüleri açılmıştır. Bu süreç 1927 yılında başlamış ve 1957 yılında köy enstitülerinin kapanması ile sonlanmıştır (Öztürk, 2006:9).

1943-1947 yılları arasında uygulanan köy enstitüleri programlarında Türkçe dersi için birinci sınıftan beşinci sınıfa kadar haftalık olarak toplamda 16 saat ayrılmıştır (Tablo 4.).

Tablo 4. 1943 – 1947 yılları arasında uygulanan Köy Enstitüleri ders dağıtım çizelgesi (YÖK, 2007:127)

Dersler	Sınıf	Sınıf	Sınıf	Sınıf	Sınıf	Beş Yılda Okutulacak Ders Saati Sayısı
	1	2	3	4	5	
Türkçe	4	3	3	3	3	736
Tarih	2	2	1	1	1	322
Coğrafya	2	2	1	1	-	276
Yurttaşlık Bilgisi	-	1	1	-	-	92
Matematik	4	2	2	3	2	598
Fizik	-	2	2	1	1	276
Kimya	-	-	2	2	-	184
Tabiat Ve Okul Sağlık Bilgisi	2	2	2	2	1	368
Yabancı Dil	2	2	2	2	1	414
El Yazısı	2	-	-	-	-	92
Resim – İş	1	1	1	1	1	230
Beden Eğitimi Ve Ulusal Oyunlar	1	1	1	1	-	184
Müzik	2	2	2	2	2	460
Askerlik	-	2	2	2	2	368
Ev İdaresi Ve Çocuk Bakımı	-	-	-	-	1	46
Öğretmenlik Bilgisi	-	-	-	2	6	368
Zirai İşletme Ekonomisi	-	-	-	-	1	46
Ziraat Dersleri Ve Çalışmaları	11	11	11	11	11	2530
Teknik Dersleri Ve Çalışmaları	11	11	11	11	11	2530
Toplam	4	4	4	4	4	10(120)

1947-1953 yılları arasında uygulanan eğitim programında Türkçe dersi için haftalık olarak 20 ders saati ayrılmıştır. 1943 yılında uygulanmaya başlanan öğretim programında Türkçe dersine diğer derslere nazaran fazla yer verilmezken, 1947 yılında uygulamaya giren öğretim programında Türkçe dersinin ağırlığı artırılmıştır (Tablo 5.).

Tablo 5. 1947 – 1953 yılları arasında uygulanan Köy Enstitüleri ders dağıtım çizelgesi (YÖK, 2007:128)

Dersler	Sınıf				
	1	2	3	4	5
Türkçe	4	4	4	4	4
Genel Ruhbilim	-	-	-	2	-
Çocukluk Ve Gençlik Ruhbilimi	-	-	-	-	1
Eğitbilim	-	-	-	1	1
Genel Öğretim Metodu Ve Uygulama	-	-	-	2	-
Toplumbilim	-	-	-	-	2
Eğitim Tarihi Ve Teşkilatı	-	-	-	-	1
Tarih	2	2	1	1	1
Coğrafya	2	2	1	1	1
Yurttaşlık Bilgisi	-	1	1	-	-
Matematik	5	3	3	3	-
Fizik	-	2	2	2	-
Kimya	-	2	2	1	-
Tabiat Bilgisi	2	2	2	2	-
Okul Sağlık Bilgisi	-	-	-	-	1
El Yazısı	1	1	1	-	-
İş	-	1	1	1	-
Beden Eğitimi Ve Ulusal Oyunlar	1	1	1	1	1
Müzik	2	2	1	2	2
Yabancı Dil	İsteğe Bağlı				
Askerlik	-	-	1	1	1
Ev İdaresi Ve Çocuk Bakımı	-	-	-	1	1
Kooperatifçilik Ve Kooperatif Sayışımı	-	-	-	-	1
Genel Bilgi Dersleri Toplamı	20	24	22	26	24
Tarım Dersleri Ve Uygulamaları	12	10	11	9	10
Sanat Dersleri Ve Atölye Çalışmaları	12	10	11	9	10
Toplam	44	44	44	44	44

5.3.2. Ortaokullara Öğretmen Yetiştirme

Ortaokullara öğretmen yetiştirmede temel olarak kullanılan okul, üç yıllık eğitim enstitüleridir. Bu kurum 1978-1979 eğitim-öğretim yılından itibaren açılmaya başlanmış ve 1982 yılında söz konusu kurum kapatılmıştır.

Ortaokullara öğretmen yetiştirmek amacıyla ilk olarak Konya’da 1926-1927 eğitim-öğretim yılında “Konya Orta Muallim Mektebi” açılmıştır. Bu okulun adı,

1929-1930 eğitim-öğretim yılında “Gazi Orta Muallim Mektebi ve Terbiye Enstitüsü” olarak değiştirilerek Ankara’da açılmıştır (YÖK, 2007:31-32). Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla açılmış olan bu okulda 1967–1968 eğitim-öğretim yılından itibaren gelişimini tamamlayan enstitülerde sosyal bilgiler, matematik, fen bilgisi, Türkçe, İngilizce, tarım, eğitim, Fransızca, Almanca, beden eğitimi, resim-iş, müzik olmak üzere on iki bölümde öğretmen yetiştiriliyordu (Öztürk, 2006:14). 1982 yılında yapılan düzenleme ile bu okullar mevcut üniversitelerin bünyesine aktarılmış ve eğitim fakültesi adını almıştır.

5.3.3. Liselere Öğretmen Yetiştirme

Bu başlık altında yüksek öğretmen okulları ve üniversiteler ile ilgili kısa bilgi verilecektir.

5.3.3.1. Yüksek Öğretmen Okulları

Liselere öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan okulların başlangıcı olarak 1891 yılında İstanbul’da kurulan “Darülmualimin-i Aliye” kabul edilebilir (Oğuzkan, 1983:609). Daha sonra ismi Yüksek Öğretmen Okulu olarak değiştirilmiştir. Yüksek öğretmen okullarına en başarılı ve seçkin öğrenciler alınmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı’nın beklentilerini karşılayamayan Yüksek Öğretmen Okulları 1978 yılında kapatılmıştır (YÖK, 2007:33).

5.3.3.2. Üniversiteler

Cumhuriyetin ilanından 1982 yılına kadar İstanbul Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi, lise ve dengi okullara öğretmen yetiştirme işini üstlenmişlerdir. Bu dönemlerde üniversiteler başta Türk dili ve edebiyatı, matematik, fen bilimleri, tarih, coğrafya ve yabancı diller gibi alanlara öğretmen yetiştirmişlerdir (YÖK, 2007:34). 12 Ekim 1982’de YÖK’ün kurulması ile yeni bir yapılanmaya gidilmiş ve üniversitelerde okutulacak programlar da yeniden düzenlenmiştir (Tablo 6.).

5.3.4. Öğretmen Yetiştirme Görevinin Üniversitelere Geçişi (1982)

20 Temmuz 1982 tarih ve 17760 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “Yükseköğretim Kurumları Teşkilatı Hakkında Kanun Hükmünde Kararname” ile öğretmen yetiştiren kurumlar, var olan veya yeni açılan üniversitelere devredilmiştir.

(Kavcar, 2002:4). 1982-1983 eğitim-öğretim yılında öğretmen yetiştirme çalışmaları MEB ve üniversiteler tarafından birlikte yürütülmüştür.

5.3.4.1. Eğitim Fakülteleri

Öğretmen yetiştirme üniversitelere tamamen devredilmesi ile birlikte 1982 yılında öğretim programlarında değişikliğe gidilmiş ve 1983-84 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanması öngörülen öğretim programları Resmi Gazete’de yayınlanmıştır (Resmi Gazete, 1982;1-19);

- Türk Dili ve Ed. Öğr. Programı
- Müzik Öğretmenliği Programı
- Tarih Öğretmenliği Programı
- Resim-İş Öğretmenliği Programı
- Coğrafya Öğretmenliği Programı
- Beden Eğitimi ve Spor Öğr. Programı
- Matematik Öğretmenliği Programı
- Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği
- Fizik Öğretmenliği Programı
- Özel Eğitim Öğretmenliği Programı
- Kimya Öğretmenliği Programı
- Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
- Biyoloji Öğretmenliği Programı
- Eğitim Yönetimi ve Planlaması
- İngilizce Öğretmenliği Programı
- Rehberlik ve Psikolojik Dan. Programı
- Almanca Öğretmenliği Programı
- Eğitim Programları ve Öğretim Programı
- Fransızca Öğretmenliği Programı
- Sınıf Öğr. Programı (Eğitim Yüksek Okulu)’dur.

Tablo 6. Eğitim fakültelerinin akademik yapılanması (1983-93 yılları dönemi) (YÖK, 2007:39)

Bölüm	Anabilim Dalı/ Anasanat Dalı
Eğitim Bilimleri	Eğitim Programları ve Öğretim Eğitimde Psikolojik Hizmetler Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Özel Eğitim
Fen Bilimleri Eğitimi	Biyoloji Eğitimi Fizik Eğitimi Kimya Eğitimi Matematik Eğitimi
Sosyal Bilimler Eğitimi	Coğrafya Eğitimi Tarih Eğitimi
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi	Türk Dili Eğitimi Türk Edebiyatı Eğitimi
Müzik Eğitimi	Ses Eğitimi Çalgı Eğitimi Müzik Kuramları Eğitimi
Resim Eğitimi	Resim Eğitimi Grafik Eğitimi Heykel Eğitimi Seramik Eğitimi Tekstil Tasarımı İş Eğitimi
Beden Eğitimi Ve Spor	Beden Eğitimi Spor Eğitimi

1982 yılında yapılan düzenleme ile kısa sürede 21 eğitim fakültesi açılmıştır; günümüzde bu sayı 72'ye ulaşmıştır. 1983-1984 eğitim-öğretim yılında öğretmen yetiştiren eğitim fakültelerinin eğitim programları ile ilgili bir düzenlemeye gidilmiştir. Buna göre, Türk dili ve edebiyatı bölümü haricinde diğer tüm bölümlerin haftalık ders programlarına her dönem birer saat Türk dili dersi konulmuştur. Türk dili dersine bu kadar kısa zaman ayrılmasına karşın; yabancı dil için, birinci sınıfta her iki dönem için altışar saat, ikinci ve üçüncü sınıflarda her iki dönem için dörder saat ve dördüncü sınıfta her iki dönem için ikişer saat ders konulmuştur. (YÖK, 2007:135-170). Bu bilgiden hareketle 1983-1984 eğitim-öğretim yılındaki düzenlemede Türkçeye yeterince önem verilmediği ve Türkçenin ikinci plana atıldığı söylenebilir.

Öğretmen yetiştirmede, sınıf öğretmeni yetiştiren ‘Eğitim Yüksek Okulları’nın öğrenim sürelerinin 4 yıla çıkarılması ile oluşabilecek öğretmen açığını giderebilmek amacıyla MEB, YÖK’ten pedagojik formasyonu olan eğitim fakültesi mezunlarına 26 hafta süreli ve 21 kredi/saat pedagojik formasyon kurslarının açılmasını talep etmiştir (Yükseköğretim Genel Müdürlüğü 03.06.1992 tarih ve ÜNİV.92.266/17308 sayılı yazı). Böylece ortaya çıkacak öğretmen açığının kapatılması ve eğitimde doğabilecek aksamaların oluşmasının önüne geçilmek istenmiştir.

Başlangıcından 1997 yılına kadar geçen süre zarfında hem nitelik hem de nicelik olarak öğretmen yetiştirme sorunu çözülememiştir. Bu nedenle de üniversitelerin yeniden yapılanması gündeme gelmiştir (Başkan Atanur, Aydın ve Madden, 2006:37).

1997 yılında eğitim fakülteleri çağın gerekleri doğrultusunda yeniden düzenlenmiş ve bu düzenlemenin gerekçeleri olarak şu maddelere yer verilmiştir (YÖK, 1998:14-18):

❖ “1997 itibari ile Eğitim Fakültelerine bakıldığında 1982’deki kuruluş amaçlarından bazılarının biraz aşırı biçimde öne çıktığı, en az bunlar kadar önemli bazı amaçlarının ise ihmal edildiği ve ikinci planda kaldığı görülmektedir.

❖ Öğretmen yetiştiren kurumların içinde yer aldığı üniversitelerde Eğitim Fakülteleri ve Fen-Edebiyat Fakülteleri arasında etkili bir işbirliği gerçekleştirilememiş, pek çok durumda Eğitim Fakülteleri ile Fen-Edebiyat Fakülteleri arasında yapılan iş açısından tekrarlar ortaya çıkmıştır. Bazı alanlarda öğretmen yetiştirme işi birden fazla alanın ya da fakültenin etkili işbirliğini gerektirir. YÖK ile öğretmeni istihdam eden Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki sağlıklı ve verimli iletişim ve işbirliği kurulamamış, aynı sorunlar Eğitim Fakülteleri ile okullar arasında da ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğretmen yetiştirme işinde teori-pratik dengesi teori lehine bozulmuştur.

❖ Özellikle sınıf öğretmenliği alanında Eğitim Fakültelerinin artan ihtiyacı karşılayacak düzeyde öğretmen yetiştirememeleri Milli Eğitim Bakanlığı’nı gerekli formasyondan geçmemiş binlerce üniversite mezununu sınıf öğretmeni olarak atamak zorunda bırakmıştır.

❖ 1982 yılındaki yeniden yapılanma ile Eğitim Fakülteleri daha çok ortaöğretim öğretmeni yetiştirmeye yönelmiş ve ilköğretim ikinci kademe öğretmeni yetiştirmeyi ihmal etmişlerdir.

❖ Eğitim Fakültelerinde son yıllarda çok sayıda açılan program geliştirme, eğitim yönetimi, halk eğitimi, ölçme ve değerlendirme gibi eğitim bilimleri lisans programlarının belirli bir istihdam alanı bulunmamaktadır. Yeni düzenleme ile bu alanlardaki lisans programları kapatılarak lisansüstü düzeye taşınmıştır.”

1997 yılındaki düzenleme ile eğitim fakültelerinin anabilim dalı ve programları şu şekilde belirlenmiştir (Tablo 7):

Tablo 7. 1997 Yılındaki düzenleme ile eğitim fakültelerinin anabilim dalı ve programları (YÖK, 2007:173-174)

Bölüm	Anabilim Dalı	Programlar
1. İlköğretim Bölümü	1.1. Okulöncesi Eğitimi Anabilim Dalı	Okulöncesi Öğretmenliği Programı
	1.2. Sınıf Öğretmenliği Programı	Sınıf Öğretmenliği Programı
	1.3. Fen Bilgisi Anabilim Dalı	Fen Bilgisi Öğretmenliği Programı
	1.4. Matematik Eğitimi Anabilim Dalı	İlköğretim Matematik Öğretmenliği Programı
	1.5. Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı
2. Türkçe Eğitimi Bölümü	2.1. Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı	Türkçe Öğretmenliği Programı
	3.1. İngiliz Dili Eğitimi Anabilim Dalı	İngilizce Öğretmenliği Programı
3. Yabancı Diller Eğitimi Bölümü	3.2. Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı	Almanca Öğretmenliği Programı
	3.3. Fransız Dili Eğitimi Anabilim Dalı	Fransızca Öğretmenliği Programı
	3.4. Arap Dili Eğitimi Anabilim Dalı	Arapça Öğretmenliği Programı
	3.5. Japon Dili Eğitimi Anabilim Dalı	Japonca Öğretmenliği Programı
	4.1. Müzik Eğitimi Anabilim Dalı	Müzik Öğretmenliği Programı
4. Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü	4.2. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı	Resim – İş Öğretmenliği Programı
	5.1. Beden Eğitimi Ve Spor Anabilim Dalı	Beden Eğitimi Ve Spor Öğretmenliği Programı
5. Beden Eğitimi ve Spor Bölümü	6.1. İşitme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı	İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı
	6.2. Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı	Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı
	6.3. Görme Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı	Görme Engelliler Öğretmenliği Programı
	6.4. Çok Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı	Çok Engelliler Öğretmenliği Programı
	6.5. Üstün Zekalılar Eğitimi Anabilim Dalı	Üstün Zekalılar Öğretmenliği Programı
6. Özel Eğitim Bölümü	7.1 Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması Ve Ekonomisi Anabilim Dalı	
	7.2 Eğitim Programları Ve Öğretimi Anabilim Dalı	
	7.3 Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Anabilim Dalı	
	7.4 Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı	
7. Eğitim Bilimleri Bölümü		

8. Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü	8.1 Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı	Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Programı
9. Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanlar Eğitimi Bölümü	9.1 Matematik Eğitimi Anabilim Dalı	Matematik Öğretmenliği Programı (3.5+1.5) Ve (4+1.5)
	9.2 Fizik Eğitimi Anabilim Dalı	Fizik Öğretmenliği Programı (3.5+1.5) Ve (4+1.5)
	9.3 Kimya Eğitimi Anabilim Dalı	Kimya Öğretmenliği Programı (3.5+1.5) Ve (4+1.5)
	9.4 Biyoloji Eğitimi Anabilim Dalı	Biyoloji Öğretmenliği Programı (3.5+1.5) Ve (4+1.5)
10. Orta Öğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü	10.1 Tarih Eğitimi Anabilim Dalı	Tarih Öğretmenliği Programı (3.5+1.5) Ve (4+1.5)
	10.2 Coğrafya Eğitimi Anabilim Dalı	Coğrafya Öğretmenliği Programı (3.5+1.5) Ve (4+1.5)
	10.3 Felsefe Grubu Eğitimi Anabilim Dalı	Felsefe Grubu Öğretmenliği Programı (3.5+1.5) Ve (4+1.5)
	10.4 Türk Dili Ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı	Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretmenliği Programı (3.5+1.5) Ve (4+1.5)

Orta öğretim için öğretmen yetiştirmede 3,5 + 1,5 veya 4 + 1,5 şeklinde bir süreç öngörülmüştür. Bu süreç tezsiz yüksek lisans programı olarak adlandırılmış buna karşın verilen dersler lisans dersleridir (Derslerin adları ve içerikleri aynıdır.) (Kızılcıoğlu, 2005:136).

1997 yılındaki düzenleme ile bütün alanlar için birinci sınıfın birinci yarıyılında “Türkçe I Yazılı Anlatım” dersi konulmuş ve her bölüme bu ders için haftada iki saat ayrılmıştır. Bu dersin içeriğinde;

“Yazı dilinin ve yazılı iletişimin temel özellikleri, yazı dili ile sözlü dilin arasındaki temel farklar, yazılı ve sözlü anlatım; özne anlatım, nesnel anlatım; paragraf; paragraf türleri (giriş-gelişme-sonuç paragrafları) vardır. Metnin tanımı ve metin türleri (bilgilendirici metinler, yazınsal metinler); metin olma koşulları (bağlılık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, durumsallık, bilgisellik, metinler arası ilişkiler). Yazılı anlatım (yazılı kompozisyon: serbest yazma, planlı yazma); planlı yazma aşamaları (konu, konunun sınırlandırılması, amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi; yazma planı hazırlama, kâğıt düzeni); bilgilendirici metinler (dilekçe, mektup, haber, karar, ilan/reklam, tutanak, rapor, resmi yazılar, bilimsel yazılar) üzerinde kuramsal bilgiler; örnekler üzerinde çalışmalar ve yazma uygulamaları; bir metnin özetini ve planını çıkarma; yazılı uygulamalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme” yer almaktadır (Ahi Evran Üniversitesi, 2011a).

Eğitim fakültelerinin birinci sınıfının ikinci yarıyılında “Türkçe II Sözü Anlatım” dersi konulmuştur. Bu ders için haftada 2 ders saati ayrılmıştır. Bu dersin içeriğinde;

“Sözü dilin ve sözü iletişimin temel özellikleri; sözü anlatım; konuşma becerisinin temel özellikleri (doğal dili ve beden dilini kullanma); iyi bir konuşmanın temel ilkeleri; iyi bir konuşmacının temel özellikleri (vurgu, tonlama, duraklama; diksiyon vb.). Hazırlıksız ve hazırlıklı konuşma; hazırlıklı konuşmanın aşamaları (konunun seçimi ve sınırlandırılması; amaç, bakış açısı, ana ve yan düşüncelerin belirlenmesi, planlama, metni yazma; konuşmanın sunuluruşu). Konuşma türleri: (karşılıklı konuşmalar, söyleşi, kendini tanıtma, soruları yanıtlama, yılaşi, doğum, bayram vb. nemli bir olayı kutlama, yol tarif etme, telefonla konuşma, iş isteme, biriyle görüşme/röportaj yapma, radyo ve televizyon konuşmaları, değişik kültür, sanat programlarına konuşmacı olarak katılma vb.). Değişik konularda hazırlıksız konuşma yapma, konuşma örnekleri üzerinde çalışmalar ve sözü anlatım uygulamaları, konuşmalardaki dil ve anlatım yanlışlarını düzeltme” yer almaktadır. (Ahi Evran niversitesi, 2011b).

1997 yılındaki düzenlemede birkaç alan haricinde (sınıf ğretmenliği, sosyal bilgiler ğretmenliği, Türkçe ğretmenliği ve okulöncesi ğretmenliği) sadece birinci sınıfta okutulan Türkçe I ve Türkçe II dersleri ile Türkçe eğitimi, eğitim fakültelerinde geçiştirilmiştir. Bazı eğitim fakültelerinde Türkçe I ve II derslerine ilave olarak seçmeli güzel konuşma dersleri (diksiyon) verilmiştir.

1997 düzenlemesinin eksik yönleri olduğunu vurgulayan Kavcar (2002:7), bu eksik yönleri;

1. 150 yıllık ğretmen yetiştirme geçmişinin dikkate alınmamış ve dışarıdan ithal program görüntüsünde olması,
2. Öğretmenlik için çok gerekli olan “genel kültür” boyutunun göz ardı edilmiş olması ve Psikoloji, sosyoloji, felsefe, eğitim psikolojisi, Türk eğitim tarihi gibi derslerin programda olmaması,
3. Tezsiz yüksek lisans programının Türkiye koşullarına ve gerçeklerine uygun olmaması, ğretim süresini beş ve beş buçuk yıla uzatan bu uygulamanın ğretmen yetiştirme programlarını tercih edecek adayların kalitesinde bir düşüşe yol açma olasılığının bulunması,
4. Fazla ğrencisi olan üniversitelerde, okullarda uygulama yapmalarının sorun olması,

5. Tezsiz yüksek lisans programı için okutulan derslerin lisans dersleri olması ve bu programı bitirenlere yüksek lisans diploması verilmesi,

6. Ortaöğretim dal öğretmenlikleri için öngörülen beş yıllık süredeki alan dersleri ve öğretmenlik meslek derslerinin nasıl uygulanacağı ile ilgili bazı belirsizliklerin olması,

7. Öğretmenler arasında, tezsiz yüksek lisans yapan – yapmayan ikiliğinin ve çekişmelerin ortaya çıkabileceği,

8. Yeni düzenlemede, öğrenci kaynağına hiç değinilmemesi, oysa nitelikli öğretmen için nitelikli adaylar gerektiği,

9. Öğretmenlikte çok önemli yeri olan meslek sevgisi, hizmet duygusu, meslek ruhu ve güdülemenin tezsiz yüksek lisans programlarıyla sağlanamayacağı şeklinde dile getirmiştir.

1997 yılındaki düzenlemenin ardından 2006-2007 yıllarında bir düzenlemeye daha gidilmiştir. Bu düzenleme 1997-1998 yapılanmasını değiştirmek değil, programların güncellenmesi ve modelin aksayan yönlerini düzenlemeye yöneliktir (YÖK, 2007:62).

Yeni düzenlemenin temel gerekçesi olarak YÖK (2007:63) şu açıklamayı getirmiştir:

“Sekiz yıllık uygulama süreci içinde üniversiteler, Millî Eğitim Bakanlığı ve sivil toplum örgütlerince düzenlenen sempozyum, panel, çalıştay, açık oturum, konferans gibi akademik etkinliklerde, Eğitim Fakültelerinde uygulanan öğretmen yetiştirme programlarının; çağımızın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenler yetiştirmedeki yeterlilikleri tartışılır olmuş, bilimsel araştırma verilerine ve alan uzmanlarının görüşlerine dayalı olarak programlarla ilgili sorunları çözümlenmeye yönelik öneriler ortaya konmuştur.”

2006 – 2007 eğitim-öğretim yılı düzenlemelerinde eğitim fakültelerinin birinci sınıfının birinci yarısında “Türkçe I Yazılı Anlatım” dersi konulmuştur. Bu ders için ders programında haftalık olarak iki saat ayrılması öngörülmüştür. Bu yazılı anlatım dersinin içeriği de 1997 yılındaki yazılı anlatım dersinin içeriği ile aynıdır. Eğitim fakültelerinin birinci sınıfının ikinci döneminde “Türkçe II Sözlü Anlatım” dersi zorunlu olarak okutulmaktadır. Bu ders için ders programında haftalık 2 ders

saatinin ayrılması öngörülmüştür (YÖK, 2007:205-227). Bu dersin içeriği de yine 1997 yılındaki sözlü anlatım dersinin içeriği ile aynıdır.

Eğitim Fakültelerinin ders programlarında haftalık olarak iki ders saati ve iki kredi ayrılmasına karşın, yabancı dil için üç ders saati ayrılmış ve programdaki karşılığı da üç kredi olarak belirlenmiştir. Öğretmen yetiştirme amacıyla hazırlanmış olan ders programlarında önceki öğretim programlarında olduğu gibi bu düzenlemeyle de Türkçeye yabancı dilden daha az ders saati ayrılmıştır.

5.3.4.2. Edebiyat, Fen ve Fen-Edebiyat Fakülteleri

Lise ve dengi okullara öğretmen yetiştirme konusunda Türkiye’de önemli bir yeri olan Edebiyat, Fen ve Fen–Edebiyat Fakültelerinde yalnızca alan dersleri verilmiştir. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ise, 1982’ye kadar pedagoji bölümleri, 1982’den sonra ise eğitim fakülteleri ya da eğitim bilimleri bölümleri tarafından yürütülmüştür. İleride, öğretmen olmayı veya öğretmenlik yapma ihtimalini düşünen adaylar, iki yıl süreyle öğretmenlik sertifikası dersleri almışlardır. Bu arada okullarda uygulama (staj) yapmış ve sonuçta öğretmenlik sertifikası elde etmeye ve atanmaya hak kazanmışlardır. Bu durum 1997 yılına kadar devam etmiştir (Kavcar, 2002:4). 1997 yılından sonra kullanılan tezsiz yüksek lisans uygulaması ile formasyon eğitimi almamış olan fen-edebiyat fakültesi öğrencilerine öğretmen olarak MEB’e atanma imkanı tanınmıştır. Eğitim fakültelerinde dört yıla yayılarak verilen formasyon dersleri tezsiz yüksek lisans döneminde (bir buçuk yıl) verilmiş ve bu süreci tamamlayanlar yüksek lisans diploması almaya hak kazanmıştır. Günümüzde tezsiz yüksek lisans programının yerine pedagojik formasyon eğitim sertifikası uygulaması adı altında öğretmen olmak için gereken formasyon eğitimi verilmektedir.

Fen edebiyat fakültelerinde, günümüzde okutulan ders programlarında eğitim fakültelerinde olduğu gibi birinci sınıfta okutulmak üzere Türkçe ile ilgili Türk Dili I ve Türk Dili II dersleri konulmuştur. Türk Dili I dersinin içeriği;

“Dil nedir? Dil-düşünce ve duygu bağlantısı. Dil kültür münasebeti. Dilin kültür ve millet varlığı içindeki yeri. Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri, gelişmesi ve tarihi devreleri, Türk dilinin bugünkü durumu ve yayılma alanları. Türkçenin ses

özellikleri, ses bilgisi ve hece bilgisi, imla kuralları, noktalama işaretleri ve uygulamaları. Kompozisyonla ilgili bilgiler ve çeşitleri” (Ahi Evran Üniversitesi, 2011c) şeklinde ifade edilmiştir.

Türk Dili II dersinin içeriği;

“Türkçede yapım ekleri, cümle ve tahlili, cümle öğeleri ve çeşitleri, kompozisyon yazmada kullanılacak plan, anlatım türleri, Türkçede genel anlatım bozuklukları, cümle bozuklukları, iyi bir anlatımın nitelikleri, Anlatım ve çeşitleri anlatım bozuklukları yazılı kompozisyon türleri ve uygulamalar” (Ahi Evran Üniversitesi, 2011d) şeklinde ifade edilmiştir.

6. Öğretmenlerin Dil Öğretimindeki Yeri

İnsan hayatının en önemli dönemlerden biri hiç kuşkusuz okula başladığı dönemdir. Çocuklar, ana dilini okula başlamadan önceki dönemde ailesinden ve çevresinden eğitim kurumlarında olduğu gibi belli kurallar dâhilinde öğrenmemektedir. Bu nedenle de çocukta yanlış öğrenmelerin olması tabidir. Okuldaki eğitimle çocuktaki yanlış öğrenmelerin giderilmesi ve uygulanan dil eğitimi programları vasıtasıyla doğru dil öğretiminin gerçekleştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2006:4). Bu noktada Türkçenin kurallarının öğrencilere doğru bir şekilde öğretilmesi hususunda öğretmenlere çok büyük sorumlulukların düştüğü söylenebilir.

Çocukların okula başlayana kadar birebir etkileşim içinde buldukları ebeveynlerini taklit ettikleri ve bu yolla da dil edinimini gerçekleştirdikleri, okula başladıktan sonra okuldaki öğretmenlerini taklit etmek suretiyle dillerini geliştirdikleri Maraşlı (2005:185-186) tarafından ifade edilmiştir.

Dil öğretimi konusunda öğrencinin kullandığı dilin öğretim sistemini ve öğrencinin kültürünü bilen bir öğretmenin bu konuları bilmeyen veya dil öğretimi sırasında bunları dikkate almayan öğretmene nazaran üstünlüğünün olduğu söylenebilir. Öğretmenler öğrenciler hakkında ne kadar doğru ve çok ön bilgiye sahip olurlarsa öğrencilere eğitimleri sürecinde daha iyi yaklaşım sergileyebilir ve kısa zamanda dil öğretimi konusunda daha büyük mesafeler katedebilirler. Kısaca yeterli donanıma sahip öğretmenlerin eğitim programıyla öğrencilerin kazanmaları

öngörülen nitelikleri kısa zamanda kaliteli bir şekilde öğrencilere kazandırabilecekleri ifade edilebilir.

Öğrencilere program dâhilinde amaca uygun, tam ve doğru anlama ve anlatma becerisi kazandırılması için yapılan öğretimin etkinliğe yönelik olması gerekir. Bu etkinliklerde öğrencilere dilsel becerilerini geliştirebilecekleri sorumlulukların verilmesi, Türkçenin anlatım incelikleri ve gücünün sezdirilmesi temel amaç olmalıdır. Bu amaç öğrencilerin Türkçeyi bilinçli ve özenli kullanmaları, okuma zevki ve alışkanlığı kazanmaları gibi diğer amaçlarla bütünleştirilmelidir (Sever, 2001:15). Bunun sağlanabilmesi için öğretmenlerin de öğrenciler kadar eğitim öğretim sürecinde etkin olmalarının gerektiği söylenebilir. Ancak şu da unutulmamalıdır ki, öğretmenler ne kadar iyi olurlarsa olsunlar eğitim öğretim sürecinin başarı ile sonuçlanması öğrenenin niteliğine de bağlıdır (Kelecioğlu, 1992:175).

Dil öğretiminde en önemli noktalardan birisi de “güdülenme”dir (Carreira, 2006:136). Güdülenme süreci öğrenilenleri performansa dönüştürmeyi sağlayan bir süreçtir. Güdülenme süreci eğer iyi bir şekilde yönetilecek olursa öğretmenler açısından çok önemli bir eşik -öğrencinin istekli olması- aşılmış olur ki bu da öğrenmenin önündeki önemli engellerden birinin kalktığı anlamına gelmektedir. Fidan (1986:128) da güdülenmeyi okulda gerçekleşen öğrenci etkinliklerinin yönünü ve şiddetini belirleyen önemli bir güç kaynağı olarak ifade etmiştir. Yeşilyurt (2008), İngilizce öğretmenliği ve İngiliz dili ve edebiyatı bölümleri öğrencileri üzerinde yapmış olduğu bir araştırmada öğrencilerin içsel güdülenme düzeylerinin artması ile yazma derslerindeki başarının artması arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu orta koymuştur.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen yetiştirme ve eğitimi konusunda yaptığı çalışmalar sonucunda 21. yüzyılın öğretmen özelliklerinden bazıları özetle şu şekilde belirlenmiştir. (akt. Tosunoğlu, 2007:18):

1. “Programların planlanmasına ve geliştirilmesine katkı.
2. Eğitim sürecinde son ürünün, öğrenci davranışlarının değiştirilmesi olduğuna inanır.
3. Öğrenmeyi kolaylaştırır.

4. Ebeveynlerin, çocukların okulla bütünleşmeleri konusunda önemli rolünün olduğuna inanır.
5. Çocukların davranış tarzlarını değiştirmeye öncelik verir.
6. Konusunun içeriğini öğrencilerin ortamına uydurur.
7. Yeni eğitim teknolojisini kabul etme ve onları kullanabilme konusunda esnekler.
8. Öğrencilerin, yeteneklerini açığa çıkarmalarına ve geliştirmelerine yardımcı olur.
9. İnsan gücünü geliştirmekte kendi rolünün gerekliliğine inanır.
10. Öğretimde yeniliklere açıktır.
11. Türk dili becerilerini mükemmelleştirir.
12. Türk kültür mirasının korunmasının önemine inanır.
13. Öğretimde farklı öğretim etkinliklerini kullanır.”

MEB tarafından belirlenmiş olan öğretmen nitelikleri incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencileri yönlendirici özelliklerinin üst seviyede olması gerektiği görülmektedir. Yine öğretmenler dil öğretimi alanında da öğretim yöntemlerini ve tekniklerini iyi bilmelidirler. Dili kullanma noktasında öğrencilere örnek oluşturabilecekleri göz önüne alındığından olsa gerek öğretmenlerin Türkçeyi iyi düzeyde biliyor olmasının gerektiğini de dile getirmişlerdir.

Öğretmenler, öğrencilerinin dil ve bildirişim edinçlerindeki düzeyi belirlemeye çalışmalıdır. TDÖP’de “öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir.” (MEB , 2006b:3).

Öğretim programlarının hedefleri ve MEB tarafından belirlenmiş öğretmen niteliklerinde öğrencilerin yazılı ve sözlü ifade yeteneklerinin geliştirilmesi hususunda belirlenmiş olan özellikler bulunmasına karşın; Türkiye’de öğretmenler, sınıfı kontrol altında tutmak düşüncesiyle öğrencilerin yeterli derecede konuşmalarına izin vermemektedirler (Canbulat, Çelenk, Canbulat, 2004). “Bugün okullarımıza baktığımızda konuşmaktan çekinen, kelime dağarcığı kısıtlı, sözlü ifade yeteneği gelişmemiş bir öğrenci görüntüsü olduğu görülmektedir.” (Kara, 2009:153). Bu da toplumun konuşma becerisinin istenilen düzeyde gelişmemesinin ve hatta üniversitede “sözlü anlatım” dersinin verilmesinin bir nedeni olarak kabul edilebilir.

7. Eğitim-Öğretim Programlarında Türkçenin Yeri

Öğrencilere kazandırılmak istenen kabiliyetler en kolay şekilde eğitimle verilebilir. Verilecek eğitimin sistemli bir şekilde devam etmesi gerekmektedir. Bu nedenle de eğitimin programlanmasına gerek duyulmaktadır. Eğitimde program geliştirme farklı açılardan yaklaşılarak tanımlanmıştır. Alan yazınında eğitimde program geliştirme ile ilgili kabul gören tanımlardan bazıları şunlardır:

İstenilen davranış değişikliğini oluşturmak üzere düzenlenmiş olan ve sürekli olarak değiştirilen bir araç (Varış, 1978:27), “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istedik değişme meydana getirme süreci” (Ertürk, 1979:13) “Öğrenene okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan yaşantılar düzeneğidir.” (Demirel, 2006:6).

Eğitim programları ile ilgili çalışmalarda, 18. yüzyılda geçmiş eğitim çalışmalarının aksine özgür çalışmalara yer verilmesi ile yeni bir çığır açılmıştır. 19. yüzyılda bir adım daha ileri geçilerek dini eğitimin yanı sıra akli (fenni) eğitim veren kurumlar (tıb mektebi, darülfünun vb.) da açılmak (Ürekli) suretiyle eğitimde ciddi manada değişiklikler kaydedildiği söylenebilir. Eğitim programları üzerinde ciddi manada çalışmalar 20. yüzyılda başlamıştır. Bu dönemde ilk önemli eser Bobbit’in 1918 yılında yazmış olduğu eğitim programı kitabıdır (Odabaşı, Elçin, Durmaz ve Demirel, 2010:204). Bu kitap eğitimde program geliştirme çalışmalarını anlatan ilk kitaptır. Bu kitabın ardından yayınlanmış olan en önemli kitap 1949 yılında Ralph Tyler’in yayınladığı “Program Geliştirme: Kuram ve Uygulama”adlı eseridir (Gökmenoğlu ve Eret, 2011:669) .

Dünyada meydana gelen eğitim alanındaki gelişmelerden Türkiye de nasibini almıştır. Türkiye coğrafyasında ilköğretim için ilk eğitim programı, 1926 yılında hazırlanmıştır. Bu tarihte hazırlanmış olan eğitim programının en önemli özelliği Aslan’a (1999) göre, toplu tedris (toplu öğretim) uygulamasını getirmesidir. “Günümüzde ilköğretimde geçerli olan ve uygulanan toplu öğretim yöntemi eğitimde o devre göre son derece çağdaş bir anlayış ve uygulamaydı. Bu yöntemle göre ilk üç

sınıfta dersler Hayat Bilgisi dersindeki üniteler etrafında toplanmış ve her dersin programı yeni ve canlı esaslara dayandırılmıştır.”(Aslan, 1999).

Yeni harflerin kabul edilmesinin (1928) ardından eski harfler değiştirilmiş ve peşinden öğretime cümleden başlama yöntemine geçilmiştir (1936). Daha önceki dönemde ise, kelimedenden öğretime başlanmaktaydı (Göğüş, 1971:140-141).

1926 programında eğitim öğretim ilkeleri tam olarak ifade edilmemiş, programın içine serpiştirilmiş ve yoruma açık bırakılmıştır. 1936 yılında hazırlanan programda ise bu durum ortadan kaldırılmış, eğitim öğretim ilkeleri kesin ve net ifadeler ile yazılmıştır (Aslan, 1999). 1945 yılında hazırlanan program ve ders kitabı çalışmaları ile Türkçe öğretiminin ilk ve ortaokulda birbirlerini tamamlayıcı olması ön görülmüştür (Demirel, 2006:8). Türkçe kitaplarında anadil öğretiminin temel etkinlikleri olarak bilinen okuma, dinleme, yazma ve konuşma arasındaki bağlantılar dikkate alınmıştır (Yıldız ve diğerleri, 2010:74).

Köy enstitülerinin eğitim programında Türkçe dersi için hazırlanmış olan giriş bölümünde Türkçe dersinin amaç paragrafında dört temel dil becerisinin geliştirilmesinin gerekliliği hususuna şu şekilde değinilmiştir (Demircan ve İnandı 2008:4):

“Türkçe Dersinin Amacı: Türkçe öğretiminin amacı, talebede tabii olarak mevcut olan anlama ve anlatma kabiliyetini geliştirmektir... Türkçe öğretiminden beklediğimiz yalnız talebenin anlama ve anlatmada kazanacağı pratik meziyetler değil, bunlar vasıtasıyla düşüncesine ve ahlakına katılacak olan değerlerdir. [...] Tam anlamaya ve tam anlatmaya alışmak, kendini ve etrafını tanımaya, bilmediğini bilmeye, doğru söylemeye alışmaktır. Türkçe derslerinde talebenin kazanacağı alışkanlıklar gerek iş hayatında gerek ruh hayatında her ana müessir olacaktır.”

1953 yılında yapılmış olan bir düzenleme ile Milli Eğitim Bakanlığı Türk Dili ve Edebiyatı dersi için (MEB, 1953:59), “Okullarımızda Türk Dili ve Edebiyatı dersi sadece Türk Dili ve Edebiyatı dersi öğretmenleri tarafından değil, bütün öğretmenler tarafından ortaklaşa öğretilenektir. Her öğretmen önce anadili öğretmenidir,” ifadeleri kullanılmıştır.

1953 yılındaki düzenlemenin üzerine, 1957 yılında yeni bir eğitim programı hazırlanmıştır. Türkçe öğretiminin bu günkü temelleri bu tarihte hazırlanan Türkçe

öğretimi programında atılmıştır (Yıldız ve diğerleri, 2010:74; Demirel ve Şahinel, 2006:8). 1953 programının üzerine, 1968 yılında yeni bir eğitim programı hazırlanmış ve bu program 1981 yılına kadar yürürlükte kalmıştır.

1981 eğitim programı, çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmıştır (Demirel ve Şahinel, 2006:8). Programda genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereçler ve ölçme ve değerlendirme boyutları yer almaktadır.

1981 yılındaki programda dil öğretimi ile ilgili amaçlar ve davranışlar anlama, anlatım, dilbilgisi ve yazı boyutları altında toplanmıştır. Daha önceki eğitim programlarında boyutlar ayrılmadan genel olarak verilmişken, bu programda ise boyutlar detaylandırılmıştır. 1981 eğitim programında, 1995 yılında yeni bir düzenleme yapılmıştır. Bu düzenleme ile zorunlu eğitim sekiz yıla çıkarılmıştır. Bu tarihteki düzenlemenin yapılmasından önce programın genel amaçları içinde; özellikle öğrencilerin okuduğunu doğru olarak anlaması, gördüklerini, izlediklerini ve düşündüklerini amaca uygun olarak yazı ile anlatma becerisinin kazandırılması sayılmıştır. (Bilir, 2005:91).

1981 eğitim programından sonra, ilköğretimin ilk kademesinde, 2005 yılında hazırlanan eğitim programı uygulamaya konulmuştur. Geliştirilmiş olan program ilköğretimin ikinci kademesinde ise 2006 yılından itibaren kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır.

2005 ilköğretim Türkçe dersi eğitim programında önceki uygulanan programlardan farklı olarak program; “programın vizyonu, temel yaklaşımı, programın özellikleri, yapısı (genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları), kazanımlar, program kılavuzu, sözlük ve kaynakça” gibi ana ve alt başlıklardan oluşmuştur (MEB, 2009).

2005 yılında hazırlanan öğretim programına göre, Türkçe öğretiminin amacı, Türk Millî Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak özetle öğrencilerin;

1. “Dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek,
2. Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak,
3. Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini geliştirmek hedeflenmiştir.” (MEB, 2009:12).

2005 yılı Türkçe öğretim programında, öğrencilerin edinmesi hedeflenen temel beceriler ise (MEB, 2009:13);

1. “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma
2. Eleştirel düşünme
3. Yaratıcı düşünme
4. İletişim
5. Problem çözme
6. Araştırma
7. Bilgi teknolojilerini kullanma
8. Girişimcilik
9. Karar verme
10. Metinler arası okuma
11. Kişisel ve sosyal değerlere önem verme” olarak sıralanmaktadır.

7.1. Türkçenin Öğretim Alanları

2005 yılı Türkçe öğretim programında, öğrencilere edinmeleri hedeflenen temel beceriler kazandırılırken öğrencilerin zihinsel, duygusal ve sosyal yönden gelişmesi amacıyla, öğrenme alanları olarak alanyazınında “dinleme”, “okuma”, “yazma” ve “konuşma” becerilerine yer verilmektedir. Bu dört becerinin birbiri ile iç içe olduğunu ifade eden bilim adamları dört temel beceriyi alanyazınında “tümlşik dil becerileri” olarak adlandırmaktadır. Dört becerinin iç içe olması nedeniyle de bir bütünlük içerisinde olması gerektiğini de ifade etmişlerdir (Demirel ve Şahinel, 2006; Sever, 2004; Sever ve diğerleri 2006; İşeri ve Yılmaz, 2008).

Demir ve Yapıcı (2007:184) ve İşeri (2007:60) ise anadili öğretiminin iki boyutu bulunduğunu; bunların anlama ve anlatma olduğunu ifade etmişler ve dil öğretiminin anlama boyutunun okuma ve dinleme becerilerini, ikinci boyut olan anlatmanın ise konuşma ve yazma becerilerini kapsadığını ifade etmişlerdir.

7.1.1. Dinleme

Türkçe Sözlükte ve eğitim ile ilgili kaynaklarda farklı tanımlamalar getirilen “dinleme” kelimesi TDK Türkçe Sözlükte (1998:379), “işitmek için kulak vermek; birinin sözünü, öğüdünü kabul edip gereğince davranmak” olarak tanımlanmıştır.

Ergin ve Birol (2000:113) dinlemeyi görsel ve işitsel simgelere verilen tepki olarak ifade ederken; Özbay, (2005:94) konuşan veya sesli okuyan bir kişinin vermek istediği sözlü mesajları doğru bir şekilde anlama olarak tanımlamaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (1-5) (MEB, 2009:13) dinleme, “ses ve konuşmaların anlamlandırılarak zihinde yapılandırıldığı karmaşık bir süreç olarak tanımlanmıştır. Demirel ve Şahinel (2006:72) dinlemeyi “konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği” olarak tanımlamışlardır.

Sözselsel uyarıcıların işitilmesi ile başlayan eğitim öğretim etkinliğinde dinleme öğretimi önemli bir yere sahiptir. Dinleme aracılığı ile öğrencilere anlama eğitiminin de verilmiş olacağı söylenebilir. Dinleme etkinliği sadece Türkçe dersi için geçerli olan bir etkinlik değildir; bu, diğer dersleri de kapsamaktadır. Öğrencilerin dersleri iyi kavrayabilmeleri ve başarılı olabilmeleri için öncelikle verilmesi gereken beceriler arasında dinleme eğitiminin yer aldığı söylenebilir.

“Öğrencilerin dinlediklerini anlaması ve zihinlerinde yapılandırması dinleme sürecinin en önemli aşamalarıdır” (MEB, 2009:14). Bu iki aşamaya gereken önem verilmeli ve bu aşamaların kolaylıkla geliştirilmesi için çeşitli uygulamalar yapılmalıdır. Bu uygulamaların yapılması esnasında da uyulması gereken bazı ilkeler bulunmaktadır. Bu ilkeler Kantemir (1997:19-21) tarafından beş başlık altında özetle şu şekilde ifade edilmiştir:

1. Dinleme eğitimi küçük yaşlardan itibaren başlamalıdır.
2. Dinleme eğitiminin başarılı olması için programın ve okulun her türlü imkânlarından faydalanılmalıdır.

3. Öğretmenlerin dinleme yeterlilikleri dinleme eğitimini doğrudan etkileyecektir. Bu nedenle öğretmenlerinde başarılı birer dinleyici olmaları gerekmektedir.

4. Dinleme eğitimindeki başarı ile kullanılan yöntemler arasında doğrudan ilişki vardır.

5. Dinleme eğitiminde modern öğretim araçlarından faydalanılmalıdır.

Demirel ve Şahinel'e (2006:72-73) göre dinleme eğitiminin sonucunda öğrencilerin kazanması gerekli olan niteliklerden bazıları şunlardır:

1. “Konuşulan sözün ve okunan yazının konusunun, zamanının ve yer adlarının tam olarak anlamaları,
2. Konuşanın sözünü kesmeden görgü kurallarına bağlı kalarak hoşgörü ile dinlemeli,
3. İlgi ihtiyaçlarını dikkate alarak dinlemeli,
4. Grup konuşma ve tartışmalarına katılmalı,
5. Sesleri ayırt etmeli,
6. Dinlediklerini başkalarına anlatarak paylaşmalı.”

7.1.2. Okuma

Okuma sözcüklerin, duyu organları yoluyla algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanmasına dayanan zihinsel bir etkinliktir. Okumayı uzmanlar yazılı bir metni gözle izleyip anlamını kavramak, gerekirse seslendirmek olarak tanımlamaktadırlar (Sever, 1997 akt. Şenol, 2000:206; Kirubahar & Subashhini, 2010:125). Bu tanıma benzer bir tanım da TDÖP’de (MEB, 2006b:6), “ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından yorumlanarak değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci” şeklinde yapılmıştır.

“Aklın gelişmesine kendi başına büyük katkı yapan çok düzeyli zihinsel bir süreç” (Bamberger, 1990:1) olarak tanımlanan okuma, sadece görülenin seslendirilmesi değildir. Okumada görülen çizgilerin algılanması ve bunun ardından çizgilerin anlamlı bir şekilde bir araya getirilmesi söz konusudur. Anlamlı olarak bir araya getirilen bilgiler; sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, sorun çözme ve metinde sunulan görsellerden de yararlanılarak anlamlandırılma sürecidir (Kirubahar & Subashhini, 2010).

Staiger'in yaptığı bir başka tanıma göre okuma, bir yazar tarafından görsel uyarıcı şeklinde kodlanan anlamın, okuyucunun aklında da bir anlam ifade etmesi şeklinde gerçekleşen bir etkileşimi anlatan terimdir (akt. Yılmaz, 1993:21).

Okuma, bireysel olarak insanın kendisini geliştirmiş olmasının, toplumsal olarak ise “verimli ekonomi”, “demokratik yapı” ve “sağlıklı toplumun” sağlanması için en önemli koşullardan birisidir. UNESCO'nun okumanın eğitim üzerindeki etkileri hakkında yapmış olduğu bir araştırmada okumanın eğitimi olumlu yönde etkilediği ve eğitimin okuma ile daha verimli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akt. Kurulgan ve Çekerol, 2008:239). Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi (PIRLS) raporu da bu görüşü destekler mahiyette sonuçlar içermektedir. Bu rapora göre evlerinde çok çocuk kitabı bulunanlar, az çocuk kitabı bulunan öğrencilerden okullarında daha başarılılardır (Mullis, Martin and Gonzalez, 2003:6).

Öğretmenlerin, öğrencilerin okumalarının geliştirilmesinde önemli sorumlulukları bulunduğu söylenebilir. Öğretmenler örnek okuyucu ve motive edici olarak öğrencilerini yönlendirmelidirler (Kirubahar & Subashhini, 2010:130). Buradan hareketle öğretmenlerin, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını geliştirmek için, öğrenciler ile sesli ve sessiz okuma etkinliği düzenlemelerinin gerektiği belirtilmelidir.

7.1.3. Konuşma

Konuşma, insanların duygu ve düşüncelerini karşındakilere aktarma yollarının başında gelir. Konuşma sayesinde birey kendini sözlü olarak ifade etme imkânı bulur. Birey, konuşma becerisi kazanabilmek için bir eğitim kurumuna gitmek zorunda değildir. Konuşma, eğer konuşmayı engelleyecek fiziksel eksiklik yoksa okula başlamadan önce kazanılabilen bir beceridir (Doğan, 2009:186). Aile ortamında ve sosyal çevrede kullanılan sözcük sayısı bir dili okuyup yazmaya yetmeyecektir (Morgül, 2003:16). Ancak, kazanılan konuşma becerisinin istenilen düzeyde olması konuşma ile ilgili bir eğitimin alınması ile sağlanabilir. Konuşmanın geliştirilebilmesi için ayrıca, farklı insanlarla alıştırma yapmak gerekmektedir (Turk, 1985:6).

TDÖP’de (2006:6) konuşma; “bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araç” olarak tanımlanmıştır. Buradan anlaşılacağı üzere konuşma bireyin hayatında önemli bir yere sahiptir.

“Burada okula ve öğretmene düşen görev, çocukların yetersiz ve mahallî özellikler taşıyan konuşmalarını sabırla ve onları sıkmadan, toplumda kullanılan ortak söyleyiş ve konuşma seviyesine getirmeye çalışmaktır. Bu da öğrencilere doğru, düzenli ve yararlı bir konuşma eğitimi verilmesiyle gerçekleşebilir. Bugün itibariyle okullarımızda yaptırılan konuşma etkinliklerinde, 2005 İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı esas alınmaktadır” (Temizyürek, 2007: 119).

TDÖP’de (MEB, 2006b:6) konuşma öğretimi alanında “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” gibi amaçlara yönelik kazanımlara yer verilmiştir.

Konuşma öğretiminin amaçları Koç ve Müftüoğlu’na (1998:73) göre;

1. Öğrencilere düşündüklerini, duyduklarını, gördüklerini, yaşadıklarını, bildiklerini, açık, anlaşılır, doğru ve etkili bir şekilde sözle anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırmak,
2. Konu, amaç ve bulunan ortama göre konuşma ve konuşma türünü düzenleyebilmesini sağlamak,
3. Düzgün, doğru ve etkili konuşma yeterliliğini kazandırmak,
4. Konuşurken belli bir çerçeveye dışına çıkmamasını sağlamak,
5. Konuşmayla birlikte çabuk düşünebilme yeteneğini kazandırmak,
6. Topluluk önünde konuşabilme becerisi kazandırmak,
7. Konuşurken inandırıcı ve güven verici özelliğini kazandırmak,
8. Kelimeleri doğru söyleme, vurgu ve tonlamayı yerinde yapma becerisi kazandırmak,
9. Belli bir kültür diliyle konuşma alışkanlığı edindirmektir.

Konuşma eğitiminin amaçları doğrultusunda etkili ve güzel konuşma becerisini kazanmış bireylerin gündelik hayatta elde edecekleri yararlar Klein tarafından şu şekilde dile getirilmiştir (akt. Başaran ve Erdem, 2009:746)

1. “İyi konuşmacılar, diğer insanlara göre kendilerini daha iyi ifade ederler.
2. Zaman ve mekân farkı olmaksızın fikirlerini rahatça söyleyebilirler.
3. Tecrübeleri özümsemeye, onları birbirine bağlamada ve hatırlamada başarılıdır.
4. Dilin sembolik yapısını daha iyi anlar ve dili düşüncelerini geliştirmek için daha etkili bir şekilde kullanırlar.”

Konuşma, insanın sosyal hayatta başarılı veya başarısız olmasını belirleyen faktörlerden biri olduğu söylenebilir. Aynı zamanda konuşma günümüzde demokratik hayatı oluşturmada önemli bir faktör olduğu gibi demokratik bir toplumda vazgeçilmeyecek kadar önemli en temel bireysel hak ve görevdir (Temizkan, Erdem ve Temizkan, 2007).

7.1.4. Yazma

Yazma öğretimi dört temel dil becerisinin son halkasını oluşturur (Göğüş, 1968:14; Demirel, 2006:111). “Okumak insanı doldurur, insanlarla konuşmaya hazırlar. Yazmak ise olgunlaştırır” (Bacon, akt. Yıldız ve diğerleri, 2010:203). Yazma TDÖP’de, “zihindeki duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifade edilmesi” (MEB, 2009:17) şeklinde tanımlanmıştır.

Bir eylem olarak yazma, bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etme aracı olarak aynı zamanda da bireylerin duygusal durumlarını yansıtmaktadır (Yaman, 2010:272). Yazma aracılığıyla ruhsal rahatlamanın sağlanabileceği söylenebilir.

Yazma eyleminin temel amacı, bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etmesidir (Cavkaytar, 2010:133). Bireyin duygu ve düşüncelerini ifade etmesi diğer bir deyişle “bireyin kendisi ile tanışması” (Oral, 2003:17) dir.

TDÖP’de (MEB, 2009:17) öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinin yanı sıra zihinsel becerilerinin de geliştirilmesinin hedeflendiği ifade edilmiş ve bu hedeflere ulaşmak için öncelikle zihinsel olarak öğrencilerin hazırlanmalarının gerektiği dile getirilmiştir. Bu doğrultuda Yıldız ve diğerlerine (2010:207-208) göre yazma öğretiminin amaçları;

“Eleştirel düşünme becerisini geliştirme, yaratıcı düşünme becerisini geliştirme, iletişim becerisini geliştirme, problem çözme becerisini geliştirme, bilgi teknolojilerini kullanma becerilerini geliştirme ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini geliştirmedir”.

Kavcar (1983:115-121), da doğru ve güzel yazı yazmanın başlıca yollarını aktarırken ilk olarak istek ve çabanın olması gerektiğini, istek ve çabanın ardından da diğer unsurları dile getirmiştir. Bu unsurlar; “istek, çaba, cümle bilgisi, noktalama ve yazım (imla) kuralları, okuma, plan yapma ve kontrol etme”dir. Kavcar (1983), bu sıralamanın uygulanması halinde iyi bir yazının çıkabileceğini ifade etmektedir.

Türkçe eğitimi sürecinin başarıya ulaşmış olması TDÖP’nin genel amaçlarının öğrenci tarafından kazanılmasıyla gerçekleşecek olması unutulmamalıdır. TDÖP’de öğrencilerin dört temel dil becerisini kazanmaları ve buna ilave olarak da Türkçeyi sevme, doğru, güzel ve etkili konuşmaları amaçlanmaktadır. Bu amaçları gerçekleştiren bireylerde Türkçeye karşı duyarlı olma özelliğinin var olduğundan söz edilebilir.

Duyarlı bireylerin kendilerini ifade ederken, diğer insanlarla çeşitli vesilelerle iletişime geçerken kullandığı dili, doğru konuşması ve yazılı anlatımda bulunacaksa etkileyici ve dil kurallarına uygun bir şekilde kullanması kişiyi toplum içinde farklı bir konuma yükseltecektir.

Dilin kullanımında duyarlılık gösteren bireyler;

1. Kendisine sorulan sorulara veya muhatabın konuşmalarını anlayabilmek için öncelikle iyi bir dinleyicidir.
2. Konuşurken harflerin ve kelimelerin seslendirilmesine dikkat eder.
3. Konuşma ve yazmanın etkin bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için yeterli okuma düzeyine sahiptir.
4. Etkili ve doğru bir yazım gerçekleştirebilmek için yazım kurallarına dikkat eder.
5. Hatasız bir yazım gerçekleştirmek için yazım kılavuzları ve ilgili kaynak eserlere müracaat eder.
6. Yazarken dilde bulunmayan harflerin kullanılmaması konusunda özen gösterir.
7. Türkçenin hayatı için önemli bir olgu olduğunun bilincindedir.
8. Türkçenin dünyada saygın bir yere sahip olduğunun bilincindedir.

9. Kullandığı dili sevmesi ve onun geliştirilmesi için gayret gösterir.

8. Konu İle İlgili Yapılmış Diğer Çalışmalar

Türkiye’de Türkçenin kullanımı ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların geneli Türkçenin kullanımında karşılaşılan yanlışlıklar ve bu yanlışlıkların düzeltilmesi, yapılan yanlışların doğrularının ne olduğunu belirlenmesi üzerine yapılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

Aksoy (1964), “Dil Üzerine Düşünceler, Düzeltmeler” isimli kitabında Türkçenin kullanımında gördüğü yanlışları belirlemiş ve bu yanlışların doğrularının ne olduğu ile ilgili bilgiler vermiştir.

Aksan (1976), “Tartışılan Sözcükler ve Özleştirme Sorunu” isimli kitabında Türkçede uygulanan özleştirme çalışmalarına değinmiş ve özleştirme çalışmalarında kullanılan bazı kelimelerden örnekler vermiştir.

Aksoy (1980), “Dil Yanlışları 900 Sözüün Eleştirisi” isimli kitabında da karşılaştığı yanlışlıkları dile getirmiş ve doğrusunun nasıl olması gerektiğini ifade etmiştir.

Kaya (1985), “İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği” isimli çalışmasında Ankara ili merkez ilçelerinde yer alan ilkokullar arasından rastgele seçilen 6 ilkokulda 37 öğretmen ve 232 öğrenci üzerinde uygulama yapmıştır. Araştırmada öğrenci başarısı ve öğretmen görüşleri değerlendirmeye tabi tutulmuş ve yapılan Türkçe eğitiminin verimli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mihçioğlu (1992), “Türk Dilinin Savunulması” isimli çalışmasında Türkçeye giren yabancı kelimelerin yerine Türkçe karşılıklar bulma çalışmalarından örnekler vermiş ve önemli gördüğü bazı kelimelere de makalesinde yer vermiştir.

Beydoğan (1993), “Sosyo-ekonomik ve Kültürel Yönden Avantajlı ve Dezavantajlı İlkokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilişsel Hedeflerine Ulaşma Düzeyi” konulu araştırmasında dezavantajlı, orta avantajlı ve yüksek avantajlı öğrencilerin anadilini kullanabilme düzeylerini belirlemeye çalışmıştır. Bu araştırmanın sonucunda alt gruptan üst grupta yer alan öğrencilere gidildikçe Türkçe dersinin bilişsel hedeflerine ulaşma düzeyinin arttığı, bunun yanı sıra üst grupta yer alan öğrencilerin alt grupta yer alan öğrencilere nazaran dil becerilerini daha iyi kazandıkları sonucuna ulaşmıştır.

Yüksel (1994), “Televizyon ve Batı Dillerinin Türk Diline Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde, televizyonda 1993 yılının 4 Ekim- 2 Kasım tarihleri arasında yayınlanmış olan ana haber bültenlerinde kullanılan Türkçe üzerine çalışma yapmıştır. Araştırmasında, ana haber bültenlerinde Türkçe karşılıkları bulunmasına rağmen kullanılan yabancı kelimeleri tespit etmiş ve bu kelimelerin yerine kullanılacak Türkçe kelimeleri örnek olarak vermiştir. Yüksel, bu çalışmasında ayrıca Türkiye’de Türkçe yayın yapan televizyon kanallarının kullandıkları dilde, yabancı kelimelerin Türkçe karşılıklarının yaygın olarak kullanılmasına karşın yabancı olan kullanımların tercih edildiği sonucuna ulaşmıştır.

Osam (1997), “The Attitude Of Turkish People Towards The Use Of Foreign Words In A Turkish Context” (Türkçe Söylemde Kullanılan Yabancı Kökenli Sözcüklere Karşı Türklerin Tutumu) başlıklı doktora tezinde Türkçeye yabancı sözcüklerin nasıl geçtiği, geçen yabancı sözcüklerin kimler tarafından kullanıldığı, yabancı sözcük kullanmada hangi sosyal ve psikolojik etmenlerin

bulunduğu ve söylem içinde kullanılan yabancı sözcüklerin toplum bireyleri için bir anlama sorunu yaratıp yaratmadığı üzerine çalışmıştır.

Hepçilingirler (1999), “Türkçe Off” isimli kitabında Türkçenin kullanımında karşılaşılan yanlışlardan örnekler vermiş doğrularının nasıl olması gerektiğini ifade etmiştir.

Hepçilingirler (1999), “Türkçe Off” kitabının devamı niteliğinde “Dedim Ah” isimli kitabında da yapılan yanlışlara değinmiş ve doğrularını ifade etmiştir.

Calp (2001), “İlköğretim Okullarında İkinci Kademedeki Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma” isimli doktora tezi çalışmasında, Türkçe dersi programında yer alan dil bilgisi ile ilgili amaçlara ulaşılabilirlik düzeyini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda Erzurum ilindeki okul idarecilerine, akademisyenlere, ilköğretim müfettişlerine, öğretmenlere ve ilköğretim öğrencilerine veri toplama araçlarını uygulamıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretiminin yeterli düzeyde olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Demirbağ (2002), “Türkçe Reklam Bildirilerinde Kullanılan Yabancı Sözcükler” isimli araştırmasında, Türkçe reklam bildirilerini incelemiş ve reklam bildirilerinde kullanılan yabancı kelimeleri örnek cümleler ile ortaya koymuştur. Örnekler üzerinden yola çıkarak çözüm önerileri sunmuştur.

Çağlak (2003), “Kitle İletişim Araçlarında Türkçenin Yanlış Kullanılması” isimli makalesinde kitle iletişim araçlarında yanlış kullanılan Türkçe kelimeleri örnekler vererek açıklamıştır.

Kılıç (2005), “İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimiyle İlgili Problemler Üzerine Bir Araştırma” isimli makalesinde ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi ile ilgili problemleri belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda Ağrı ilindeki üç ilköğretim okulunda okuyan ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde araştırma yapmıştır. Bu araştırma ile öğrenciler kendilerini Türkçe dersinde başarısız olarak addettikleri ve başarısızlıklarının nedenleri arasında; yeterli düzeyde kitap okumamaları, velilerin ve öğretmenlerin kendilerine rehber olmamaları ve ilköğretim

birinci kademenin son sınıflarından itibaren Türkçe derslerine branş öğretmenlerinin girmemesi gibi sonuçlara ulaşmıştır.

Akçay (2005), “Peyami Safa’ya göre Türk Dili (Türkçenin Sorunları/Çözüm Önerileri)” isimli araştırmasında Peyami Safa’nın görüşlerinden hareketle günümüzde de Peyami Safa’nın dönemindeki gibi yanlışların bulunduğunu ve her dönemde karşılaşılan sorunlara karşı kararlı adımların atılmasının gerektiği fikrini anımsatmıştır.

Aslan (2006), “Türkçe Ders Kitaplarında ‘Türkçe Olmayan Sözcükler’in Kullanımı Üzerine Bir İnceleme” isimli çalışmasında 1–5. Sınıflar arasındaki Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan yabancı kökenli kelimeleri belirlemeyi hedeflemiştir. Tarama çalışması şeklinde yürüttüğü çalışması ile Türkçe ders kitaplarında kullanılan yabancı kelimeleri ortaya koymuştur.

Tombul (2006), “Kültürel Yozlaşmanın Göstergesi Olarak Televizyonlarda Dilin Kullanımı: Televizyon Sunucuları Örneği” isimli yüksek lisans tezinde, televizyon kanallarındaki (TRT, Kanal D ve ATV) haber ve sabah kuşağı programlarını incelemeye almıştır. Televizyon kanallarında, dil kullanımı hususunda yozlaşmanın olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karabiyik (2006), “İlköğretim 6–8. Sınıflar Türkçe Ders Kitaplarında Dil Yanlışları” adlı çalışmasında 1999-2003 yılları arasında okutulan Türkçe ders kitaplarının (41 tane) metin ve metin altı çalışmaları üzerine incelemeler yapmıştır. En fazla dil yanlışının yazım ve noktalamada yapıldığı sonucuna ulaşmıştır.

Yaman ve Erdoğan (2007), internette Türkçe kullanımı konusunda yapmış oldukları çalışmada yazı dilinin rastgele kullanıldığını kelimelerin yazımında kısaltmalara ve konuşma dili unsurlarına yer verildiği belirlenmiştir. Ayrıca İngilizce kuralların ve kelimelerin Türkçenin yapısını bozduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Zülfikar (2007), “Dünden Bu Güne Türkçe” isimli makalesinde Türkçenin sorunlarını betimlemiş ve bu sorunlara açıklamalar getirmiştir.

Arıcı (2008), Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi'ndeki sınıf ve sosyal bilgiler öğretmenliği bölümü öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada üniversite öğrencilerinin yazılı anlatımda yapmış oldukları yanlışları değerlendirmiştir.

Yılmaz (2008), "Türkçede Dil Yanlışları Sebepler – Çözümler – Teklifler" adlı çalışmasında dil yanlışlarının nedenlerinin ve sonuçlarının nelerden kaynaklandığını belirlemiş ve dil yanlışlarının nasıl düzeltilebileceği ile ilgili öneriler getirmiştir.

Kızıltan ve Ersanlı Yangın (2008), "Üniversite Öğretim Elemanlarının Dil Bilinci ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı" isimli çalışmalarında On Dokuz Mayıs Üniversitesi'ndeki öğretim elemanlarının Türkçeye karşı olan duyarlılıklarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Yaptıkları çalışma sonucunda da öğretim elemanlarının büyük bir ölçüde hem dil hem de Türkçe kullanım bilincine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Kolaç (2009), Anadolu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı ile Yabancı Diller Eğitimi bölümü son sınıf öğrencilerinin görüşlerinden yola çıkarak "Küreselleşmenin Türkçeye Etkileri"ni belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu çalışmada; öğrencilerin küreselleşmenin Türkçeyi olumsuz yönde etkilediği görüşünde oldukları, Türkçenin yapısını yabancı dillerden gelen kelimelerin bozduğu ve Türkçeyi koruma amaçlı yapılan çalışmaları da yetersiz buldukları sonuçlarına ulaşmıştır. Ayrıca öğrenciler, öğretim elemanlarından da Türkçenin kullanımı konusunda bilinçli davranmaları ve öğrencilerine örnek olmalarının gerektiğini ifade etmiştir.

Özezen (2010), Türkçenin ses bilimsel dizim özellikleriyle bilişim ortamlarındaki yazım tercihlerinin kimi bağlantılarını tespit etmek amacıyla yapmış olduğu "Türkçenin Ağ Ortamındaki Yazımı ve Bunun Ses Bilimsel Yapıyla Bağlantıları" isimli çalışmasında; bilişsel düzlemlerdeki yazım, dilin yazımından belirli farklılıklar göstermekte" olduğunu ifade etmiştir. Farklılıklar; sözlü dile ait söyleyişlerin temel alınması, çoğu ünsüzlere dayalı kısaltmaların tercih edilmesi, herhangi bir bildirişim ögesinin göstergesi olarak farklı dillerin olanaklarından veya simgelerden yararlanılması, noktalama işaretlerinin kullanılmaması (veya sıra dışı kullanılması), bitişik ve ayrı yazılan sözcüklerde serbest bir tutum sergilenmesi ve

çoğu Türkçenin hece sistemine uymayan dağınık bir görünümle bazı seslerin birden çok kere yazılması belli başlıklar altında sıralanmıştır

Konuyla ilgili olarak yapılan bu araştırmalarda genel anlamda dilin ve özel anlamda da Türkçenin kullanımında yapılan yanlışlar çeşitli yönleriyle ele alınmış ve yapılan yanlışların doğruları tespit edilmek suretiyle bireylerin yanlışları görmesi ve buna göre dilin doğru kullanımına özen göstermeleri bir kez daha hatırlatılmış olmaktadır.

Yapılan bu araştırmada, kompozisyon formlarında bulunan yazım yanlışlarının tespiti ve bunların doğru şekillerinin belirlenmesi açısından yukarıdaki verilen araştırmalarla bir benzerlik bulunmaktadır. Ancak bu araştırmada diğerlerinden farklı olarak öğretmen adaylarının Türkçeyi kullanım duyarlılıklarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Yukarıda içerikleriyle ilgili kısa bilgiler verilen araştırmalarda genellikle Türkçeyi öğretme sorumluluğu bulunmayanların Türkçe kullanımı ile ilgili bulgular verilmiştir. Bu çalışmada ise özellikle her hangi bir branş ayırımına gidilmeden öğretmen adaylarının, Türkçenin kullanımı konusundaki duyarlılıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada bizzat okullarda görev alacak başta bu dili öğretecek Türkçe öğretmen adayları olmak üzere öğrenci için model olarak görülen tüm öğretmenlerin dilin kullanımı konusunda yaptıkları yanlışlar ve bunların duyarlılık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu araştırmanın önemi konusunda da belirtildiği gibi bu araştırmayla ilköğretim, ortaöğretim ve üniversitelerde eğitim programlarının hedefleri doğrultusunda Türkçe öğretiminin ne denli gerçekleştirilebildiği ve öğretmen adaylarının bu hedefi gerçekleştirmedeki yeterlilik düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu araştırmayla elde edilen veriler doğrultusunda eğitim programlarında ileriki yıllarda yapılması gereken değişiklik ve programları geliştirme çalışmalarına katkı sağlanması hedeflenmiştir.

III. BÖLÜM

YÖNTEM

Öğretmen adaylarının Türkçe kullanımı duyarlılıklarının belirlenmesini konu alan bu araştırmanın yöntem bölümünde başlıca; araştırma modeli, çalışma evreni ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin çözümü ve yorumlanmasına ilişkin yöntem bilgilerine yer verilmiştir.

1. Araştırma Modeli

Araştırma; tarama modelinde yürütülen, hem nicel hem de nitel özellik taşıyan betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, geçmişte ve günümüzde var olan durumu veya bir olayı olduğu gibi tanımlayan araştırmalardır (Balcı, 1989:412). Tarama modelleri ise, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2008:77).

Diğer taraftan araştırmalar, verilerinin ve verilerin çözümleme yollarının niteliğine göre nitel ve nicel olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Nicel araştırmalar; Punch'a (2005) göre en genel anlamı ile verilerin sayılar biçiminde olduğu "görgül" araştırmalardır. Diğer bir tanıma göre ise nicel araştırmalar, bir teoriyi test etmek için sayısal çözümler yapma esasına dayanan araştırma yöntemidir (Dobbin & Gatowski, 1999:41). Buna karşılık nitel araştırmalar Dobbin & Gatowski'ye (1999:46) göre, toplumsal veya insani problemleri çok yönlü olarak açıklama esasına dayanan araştırma yöntemidir. Punch (2005:6) ise nitel araştırmaları, verilerin sayılar biçiminde olmadığı araştırmalar olarak tanımlamıştır.

Bu çalışmada bir taraftan öğretmen adaylarının, Türkçe kullanımına karşı olan duyarlılıkları ile ilgili mevcut durumları, cinsiyet, branş, mezun olunan lise türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu ve fakülte giriş puanları çerçevesinde incelenmeye; diğer taraftan ise Türkçeyi kullanma konusundaki yanlışları içerik çözümlemesi yoluyla irdelenmeye çalışılmıştır.

2. Çalışma Evreni ve Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi son sınıfında okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmalarda, ana kitlenin tümünü incelemek zaman alıcı ve maliyeti yüksek olması durumlarında, ana kitleyi temsil etme yeteneği olan bir örnek kitle üzerinde çalışmanın yapılması tercih edilebilmektedir. Üzerinde çalışma yapılan bu örnek kitleye “örneklem” adı verilmektedir (Balcı, 2010:87). Bu doğrultuda araştırmanın verilerini toplamak üzere tesadüfî örnekleme yoluyla bir örneklem grubu belirlenmiştir.

Örneklem grubunun belirlenmesinde oranlı küme örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Oranlı küme örnekleme yöntemi, özellikle büyük ölçekli tarama araştırmalarında yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu yöntem evrenin kendi içinde daha benzeşik olan alt evrenlere ayrılması esasına dayanır. Küme örnekleme ilk olarak büyük kümelerin örnekleme ile başlanır (Karasar, 1986:120-121; Balcı, 2010:95). Bu çerçevede Eğitim Fakültesinin yalnızca normal öğretim yapan bölümlerinden (İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Okul Öncesi Eğitim Öğretmenliği, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği) birer şube; normal ve ikinci öğretim yapan bölümlerinden (Türkçe Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve Sınıf Öğretmenliği) ise ikişer şube örnekleme dâhil edilmiştir. Her bir bölümün son sınıflarından rastgele seçilmiş birer şube örnekleme dâhil edilmiştir. Normal ve ikinci öğretimi bulunan bölümlerden ise ikişer şube alınmıştır. Ancak şubelerdeki öğrenci sayıları eşit olmaması nedeniyle öğrenci sayılarında bu şekilde bir düzenlemeye gidilmiştir. Buna göre, Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin farklı bölümlerinde öğrenim gören toplam 452 son sınıf öğrencisi, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Örneklem grubunun cinsiyetlerine, mezun oldukları okul türüne, bransa, anne-babanın eğitim durumuna ve yaşamını geçirdiği coğrafi bölgeye göre dağılımı Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Örneklem grubu demografik özellikleri

Ana Değişkenler	Alt Değişkenler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	272	60,2
	Erkek	180	39,8
	Toplam	452	100,0
Mezun Olunan Okul Türü	Genel Lise	258	57,1
	Meslek Lisesi	14	3,1
	Anadolu Lisesi	135	29,9
	Anadolu Öğretmen Lisesi	45	10,0
	Toplam	452	100,0
Branş	Türkçe Öğretmenliği	75	16,6
	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	66	14,6
	Fen Bilgisi Öğretmenliği	75	16,6
	İlköğretim Matematik Öğretmenliği	37	8,2
	Sınıf Öğretmenliği	72	15,9
	Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	40	8,8
	Okul Öncesi Öğretmenliği	38	8,4
	Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık	49	10,8
	Toplam	452	100,0
Baba Eğitim Durumu	Hiçbir Okul Mezunu Değil	25	5,5
	İlköğretim Mezunu	216	47,8
	Lise Mezunu	117	25,9
	Yüksek Okul Mezunu	82	18,1
	Lisans Üstü Eğitim	12	2,7
	Toplam	452	100,0
Anne Eğitim Durumu	Hiçbir Okul Mezunu Değil	67	14,8
	İlköğretim Mezunu	306	67,7
	Lise Mezunu	55	12,2
	Yüksek Okul Mezunu	24	5,3
	Toplam	452	100,0
Yaşamını Geçirdiği Coğrafi Bölge	Akdeniz Bölgesi	67	14,8
	Karadeniz Bölgesi	18	4,0
	Güneydoğu Anadolu Bölgesi	22	4,9
	İç Anadolu Bölgesi	273	60,4
	Ege Bölgesi	25	5,5
	Doğu Anadolu Bölgesi	19	4,2
	Marmara Bölgesi	28	6,2
Toplam	452	100,0	

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan örneklem grubu ile ilgili şu bulgulara ulaşıldığı görülmektedir:

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 272'si (% 60,2) kız, 180'i (% 39,8) erkektir. Buna göre örneklem grubunun büyük kısmının kız olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının, 258'inin (% 57,1) genel lise, 14'ünün (% 3,1) meslek lisesi, 135'inin (% 29,9) Anadolu lisesi, 45'inin (% 10,0) Anadolu öğretmen lisesi mezunu olduğu görülmektedir. Fen lisesi mezunu olan hiçbir öğrenciye rastlanmamıştır. Buna göre Eğitim Fakültesinde genel lise ve Anadolu Lisesi mezunu öğrencilerin ağırlıkla bulunduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının, 75'inin (% 16,6) Türkçe öğretmenliği, 66'sının (% 14,6) sosyal bilgiler öğretmenliği, 75'inin (% 16,6) fen bilgisi öğretmenliği, 37'sinin (% 8,2) ilköğretim matematik öğretmenliği, 72'sinin (% 15,9) sınıf öğretmenliği, 40'ının (% 8,8) bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği, 38'inin (% 8,4) okul öncesi öğretmenliği, 49'unun (% 10,8) rehberlik ve psikolojik danışmanlık branşlarından olduğu görülmektedir. Buna göre bu araştırmada Türkçe, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının bu araştırmanın örneklem grubunun çoğunluğunu oluşturduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının, 25'inin (% 5,5) babasının hiçbir okul mezunu olmadığı, 216'sının (% 47,8) babasının ilköğretim mezunu olduğu, 117'sinin (% 25,9) babasının lise mezunu olduğu, 82'sinin (% 18,1) babasının yüksekokul mezunu olduğu, 12'sinin (% 2,7) babasının lisansüstü eğitim düzeyine sahip olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle babası ilköğretim ve lise mezunu olan öğretmen adayları araştırmanın örnekleminin ağırlıklı bir kesimini oluşturduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının, 67'sinin (% 14,8) annesinin hiçbir okul mezunu olmadığı, 306'sının (% 67,7) annesinin ilköğretim mezunu olduğu, 55'inin (% 12,2) annesinin lise mezunu olduğu, 24'ünün (% 5,3) annesinin yüksekokul mezunu olduğu görülmektedir. Buradan hareketle annesi ilköğretim mezunu olan öğretmen adaylarının, bu araştırmanın örneklem grubunun ağırlığını oluşturduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının, 67'sinin (% 14,8) Akdeniz bölgesinde, 18'inin (% 4,0) Karadeniz bölgesinde, 22'sinin (% 4,9) Güneydoğu Anadolu bölgesinde, 273'ünün (% 60,4) İç Anadolu bölgesinde, 25'inin (% 5,5) Ege bölgesinde, 19'unun (% 4,2) Doğu Anadolu bölgesinde, 28'inin (% 6,2) Marmara bölgesinde yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği görülmektedir. Buna göre, Eğitim Fakültesinde iç Anadolu bölgesinden öğrenci grubunun ağırlıklı olarak öğrenim gördüğü söylenebilir. Aynı şekilde örneklem grubuna dâhil olan öğretmen adaylarının çoğunluğunun İç Anadolu bölgesinden olduğu söylenebilir.

3. Verilerin Toplanması

Araştırmanın hem nicel hem de nitel yönleri olması nedeniyle veriler, kaynak gruplardan iki farklı şekilde ve doğrudan araştırmacı tarafından toplanmıştır. Hem nicel hem de nitel veriler, Eğitim Fakültesi Dekanlığı'ndan ve öğrencilerin derslerine giren öğretim elemanlarından izin alınarak sınıf ortamlarında ders sürecinde öğrencilere veri toplama araçları uygulanarak toplanmıştır.

3.1. Veri Toplama Araçları

Nicel ve nitel verilerin toplanmasında kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur:

3.1.1. Nicel Verileri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel verilerini toplamak amacıyla iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Bunlar; “Kişisel Bilgi Formu” ve “Türkçe Kullanımı Duyarlılık Ölçeği”dir.

. **Kişisel bilgi formu (KBF):** Araştırma kapsamındaki öğretmen adaylarının Türkçe kullanımına etki edebileceği düşünülen bağımsız değişkenlerle ilgili toplam 7 sorudan oluşmaktadır. Bağımsız değişkenler: cinsiyet, mezun olunan lise türü, branş, baba öğrenim durumu, anne öğrenim durumu, yaşamlarının büyük kısmın geçtiği coğrafi bölge ve okula girişteki puanı olarak belirlenmiştir. KBF'nda bu değişkenlere yer verilmesinin nedeni, bu değişkenlerin araştırma sonuçlarına etki edebileceği

düşüncesi ve farklı araştırmacılar tarafından daha önce yapılan araştırmalarda bu değişkenlerin kullanılmasıdır. Örneğin, Beydoğan (1993) Türkçe dersinin bilişsel hedeflerine ulaşması ile ilgili yapmış olduğu bir araştırmada değişken olarak sosyo-ekonomik ve sosyo-kültürel özellikler belirlemiştir. Ayrıca Bölükbaş (2010), ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı duyarlılıklarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada başarı, cinsiyet ve ailelerin eğitim düzeylerini değişken olarak kabul etmiştir. Kaya, Arslantaş ve Şimşek (2009) de ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı duyarlılıklarının belirlenmesi amacıyla yapmış oldukları araştırmalarında değişken olarak anne ve baba eğitim durumları, öğrencilerin ailelerinin gelir durumları ve cinsiyet değişkenleri kullanılmıştır.

Bu araştırmalarda kullanılan değişkenlerden ve araştırmanın içeriğinden yola çıkarak cinsiyet, mezun olunan lise türü, öğrenim görülen bölüm (brans), baba öğrenim durumu, anne öğrenim durumu, yaşamlarının büyük kısmının geçtiği coğrafi bölge ve okula girişteki puanı değişkenlerinin, bu araştırmada da bağımsız değişkenler olarak kullanılmasına karar verilmiştir.

. **Türkçe kullanımı duyarlılık ölçeği (TKDÖ):** Araştırmada kullanılan ölçek, öğretmen adaylarının Türkçeyi kullanım duyarlılıklarını ve bu konudaki özdeğerlendirmelerini belirlemek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ölçekte, öğretmen adaylarının Türkçe kullanımına dönük davranışlarını içeren toplam 35 madde ve bu maddelere cevap vermek üzere doldurmaları gereken beş dereceli seçenekler bulunmaktadır. Bu seçenekler her zaman, çoğu zaman, bazen, nadiren ve hiçbir zaman olarak belirlenmiştir. Bu maddeler 4 faktör altında toplanmıştır. Bu faktörler sosyal hayatta Türkçe (20 madde), sözlü ve yazılı anlatımda Türkçe (7 madde), anadilde yabancılaşmaya karşı Türkçe (4 madde) ve eğitim öğretimde Türkçe (4 madde)'dir. TKDÖ'nün geliştirilme süreci ve geçerlik-güvenirlilik değerleri ile ilgili bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

3.1.2. Nitel Veriler Toplama Araçları

. **Kompozisyon formu:** Araştırmanın nitel boyutunun üzerine kurgulandığı ve verileri toplamak üzere oluşturulan kompozisyon formunu ifade etmektedir. Bir

başka deyişle araştırmanın nitel verileri, kompozisyon formu ile toplanmıştır. Bu yöntemle öğretmen adaylarından Türkçenin kendileri için ne ifade ettiği ile ilgili düşüncelerini içeren bir kompozisyon yazmaları istenmiş; nitel araştırmanın felsefesinde yer alan tümevarımcı özellikten yararlanarak (Strauss ve Corbin, 1990 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2006:93), farklı araştırmalarda da kullanılmış olan ölçütler çerçevesinde içerik çözümlemesi yapılmak üzere veri toplanması yoluna gidilmiştir.

Bilindiği üzere veri toplama aracı olarak kompozisyon formunun kullanılması durumunda araştırılmak istenen bilgiler, katılımcılardan yazılı olarak alınmaktadır. Yazılı anlatımda elde edilen bilgiler somut ve kalıcı özellik taşımaları yönüyle güvenilir bilgilerdir. Aktaş ve Gündüz (2002: 61) tarafından yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarımlara ulaştırmaya ve böylece kalıcılığını sağlamaya imkân veren bir araç olarak tanımlanmıştır. Bu doğrultuda Özbay (2002:173) da yazının kullanılmasındaki nedeni, konuşmanın bir takım işaretlerle tespit edilmesinden dolayı insanların duygu, düşünce ve isteklerini aynı zaman diliminde yaşayan insanlara ve gelecek nesillere aktarması olarak açıklamıştır.

Bir insanın istediklerini doğru bir şekilde anlatabilmesinin, onun konuşma ve yazma yeteneklerinin gelişmiş olması ile doğrudan ilişkisi olduğu söylenebilir. Çünkü insanın kendisini ifade edebilmesi, duygu ve düşüncesini en iyi bir şekilde yansıtabilmesi ancak dilin yazılı anlatım şekliyle mümkün olabilir. Aktaş ve Gündüz (2001:57)'e göre de, dili en iyi kullanma biçimi yazılı anlatımdır.

Duyuşsal alan amaçlarının; alma, tepkide bulunma, değer verme, örgütleme ve kişilik haline getirme alt basamaklarından oluştuğu (Kaptan, 1998:22) göz önünde bulundurulduğunda duyuşsal özelliklerin doğrudan gözlemlenemeyeceği; ancak, tepkiler sonucunda gözlemlenebileceği söylenebilir. Duyuşsal özellikleri ölçmede kullanılan pek çok araç bulunmaktadır. Bu araçlardan birisi de kompozisyon yazdırma (Turgut, 1988:155-159). Öğretmen adayları da yazılı anlatım tekniğini kullanırken (kompozisyon yazarken) Türkçenin yapısal özelliklerini kullanacakları göz önünde bulundurulmuş ve öğretmen adaylarından Türkçeyi kullanmalarının nasıl olduğunu anlayabilmek için kompozisyon yazmaları istenmiştir.

3.1.2.1. Türkçe Kullanımı Duyarlılık Ölçeği (TKDÖ)'nin Geliştirilmesi

Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde öncelikle, alan yazını taramıştır. Alan yazını taramasının ardından Türkçeye karşı duyarlılık gösteren bireyin hangi davranışları sergilemesinin gerektiği maddeler halinde sıralanmıştır. Maddelerin yazımında, Türkçe kullanımında karşılaşılan yanlışların belirlendiği araştırmalar (Akalin, 2000; Aksan, 2003; Aksoy, 1980; Arıcı, 2008; Çağlak, 2003; Kavcar, 2002; Sever, 2001; Yılmaz, 2008; Kızıltan ve Ersanlı Yangın, 2008) incelenmiştir. Alan yazını taramasının yanı sıra Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe öğretmenliği 3. sınıf öğrencilerine “Bir insanın Türkçeye karşı duyarlı olduğu nasıl anlaşılır?” şeklinde bir soru yöneltilmiş ve alınan cevaplar da araştırmada kullanılmak üzere maddeleştirilerek oluşturulmuş olan madde havuzuna ilave edilmiştir. Bu çalışmaların sonucunda 51 maddelik bir havuz oluşturulmuştur.

Maddelerin yazımında iki temel yöne dikkat edilmiştir. İlk olarak Türkçenin kullanılmasındaki duyarlılığı gösterici maddelerin yazılması, ikinci olarak da duyarlılık düzeylerinin belirlenmesi için maddelerin karşılımlarına yerleştirilen sıklık ifadeleridir. Sıklık ifadeleri beşli derecelendirme usulüne göre organize edilmiştir. Aynı davranışın sıklıkla sergilenmesinin, öğretmen adaylarının davranışa karşı duyarlı olduğu anlamına geleceği söylenebilir.

Toplam 51 maddelik taslak halindeki ölçeğe nasıl doldurulacağını içeren bir yönerge eklendikten sonra; bir grup dil uzmanı (5 öğretim elemanı ve Türkçe öğretmeni) ve bir grup eğitim bilim uzmanına (3 öğretim elemanı) incelenmiştir. Her grubun yaptığı eleştiriler dikkate alınarak 7 madde çıkarılmıştır. Taslak ölçek son hali ile 44 maddeden oluşan beşli derecelendirmeli ölçek niteliğini kazanmıştır. Beşli derecelendirmede (1) Hiçbir zaman, (2) Nadiren, (3) Bazen, (4) Çoğu zaman, (5) Her zaman puan değerleri kullanılmıştır. Bu haliyle ölçek, geçerlik ve güvenirlik analizlerinin yapılabilmesi için veri toplamaya uygun hale getirilmiştir. TKDÖ geliştirilirken, mantıksal ve istatistiksel bir yaklaşım izlenmiştir. Bu süreçte yapılan istatistiksel analizler ve bulgular aşağıda sunulmuştur.

3.1.2.2. TKDÖ'nün Geçerliliği

Karasar (2008:151)'a göre, ölçülmek istenen özelliğin ölçülebilmiş olma derecesi olarak tanımlanmış olan geçerlilik, başka bir deyişle ölçülen özelliğin başka özelliklerle karıştırılmadan ölçülmesidir. Bu çerçevede TKDÖ'nün geçerlik özelliği başlıca; (1) Açımlayıcı faktör analizi ve (2) Madde-toplam korelasyonları, hesaplanarak incelenmiştir.o

a. TKDÖ'nün Yapı Geçerliliği

TKDÖ'nün yapı geçerliliğini test etmek üzere veriler üzerinde ilk olarak Kaiser – Meyer – Oklin (KMO) ve Bartlett test analizleri yapılmış ve KMO = 0,853; Bartlett testi değeri de $\chi^2=10369,554$ sd:2016 ($p=0,000$) olarak belirlenmiştir. İlgili alanyaznında Bartlett testi sonucunun anlamlı çıkması ve KMO değerinin 0,50'den büyük bir değer alması beklenmektedir (Cengiz ve Kılınç, 2007:354). İlgili alanyaznında KMO değeri için 0,60–0,70 orta, 0,70–0,80 iyi, 0,80–0,90 çok iyi ve 0,90 – 1,0 mükemmel olarak ifade edilmiştir (Kurnaz ve Yiğit, 2010:39)). Bu bilgilere göre testten elde edilen KMO ve Bartlett testi sonuçları yeterli olarak kabul edilebilir. Buna göre veriler üzerinden faktör analizi yapılabileceği sonucuna varılmıştır.

Faktör analizi, bir ölçekteki maddelerin birbirini dışta tutan daha az sayıda faktöre ayrılıp ayrılmadığını ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmaktadır (Balcı, 2010). Özellikle sosyal bilimlerde faktör yapısının ortaya konmasında temel bileşenler analizi ve varimax dik döndürme tekniği kullanılmakta ve kullanılması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2009:126). Diğer taraftan faktör analizinde kullanılan Temel Bileşenler Analizi ve buna paralel olarak yapılan Varimax Dik Döndürme tekniği sonucunda, faktör yükleri 0,30'un altında olan maddeler ile iki ayrı faktördeki yükleri arasında en az 0,100 fark olmayan; bir başka ifade ile yükü iki faktöre de dağılan maddelerin atılması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2009: 124-125). Bu doğrultuda ölçeğin tek faktörlü olup olmadığını belirlemek amacıyla temel bileşenler analizi yapılmıştır. Temel bileşenler analizi sonrasında ilişkisiz faktörlere ayrışıp ayrışmadığını belirlemek amacıyla da Varimax dik döndürme tekniği uygulanmış ve faktör yükleri incelenmiştir. Bu doğrultuda madde yükü 0,30'un altında olan ve

faktör yükleri arasındaki fark 0,100'ün altında olan 9 madde ölçekten çıkarıldıktan sonra geriye kalan maddeler üzerinde faktör analizi işlemi tekrarlanmıştır. Faktör analizi sonuçlarını değerlendirmede temel ölçüt, ölçütte yer alan ve değişkenlerle faktörler arasındaki ilişkiler olarak yorumlanabilen faktör yükleridir (Balcı, 2010:270).

Yapılan işlemler sonucunda ölçekte kalan 35 maddenin KMO değeri 0,927; Bartlett Testi değeri 5876,981; $sd=595$; $p < 0,000$ olduğu belirlenmiştir. Ölçek kapsamına alınmış maddelerin toplam varyansın 49,245'ini açıkladığı belirlenmiştir (Tablo 9). Korkmaz ve Yeşil'e (2011:122) göre, faktör yüklerinin 0,30'dan yüksek olması ve davranış bilimleri açısından açıklanan varyans miktarının %40 olması yeterlidir.

Faktör analizi sonucunda 35 maddenin dört faktör altında toplandığı görülmüştür. Faktördeki maddelerin içerikleri incelenerek faktörlere isim verilmiştir. Bu çerçevede "Sosyal Hayatta Türkçe" (SHT) adının verildiği faktör altında 20 madde; "Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe" (SYAT) adının verildiği faktör altında 7 madde; "Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe" (AYKT) adı verilen faktör altında 4 madde; "Eğitim Öğretimde Türkçe" (EÖT) adı verilen faktör altında ise 4 madde toplanmıştır (Tablo 9).

Yapılan bu işlemler sonucunda ölçekte kalan 35 maddenin faktörlere göre madde yükleri ile faktörlerin öz değerleri ve varyansı açıklama miktarlarına ilişkin bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Faktörlere göre madde yükleri, özdeğerleri ve varyansı açıklama oranları

Faktörler	Madde	Faktör Yükü	Özdeğer	Varyans oranı
SHT	Arkadaşlar arasında farklı olmak için yabancı kelimeleri kullanmanın yanlış bir düşünce olduğunu düşünüyorum.	,748	12,186	34,817
	Türkçe isimli mağazalar çağdaştır.	,742		
	Türkçe çalışmanın bana pek çok getirisi olacaktır.	,731		
	Mümkün olsa okullarda yabancı dil derslerinin yerine Türkçe derslerinin okutulmasını isterim.	,717		
	Aldığım ürünlerin üzerinde yabancı kelimeler olmamasına dikkat ederim.	,694		
	Bana göre Türkiye’de insanların Türkçelerini geliştirmek için çalışmalarını yerinde bir davranış olacaktır.	,692		
	Türkçe dersinin çok gerekli olduğunu düşünüyorum.	,681		
	Türkçe isimli mağazaların çağa çok iyi bir şekilde ayak uydurduklarını düşünüyorum.	,606		
	Her Türk gencinin Türkçeyi iyi ve güzel kullanması gerekir.	,603		
	Yazım kılavuzu Türkçe için başvurulması gereken bir kaynaktır.	,600		
	Okullarda Türkçe için daha fazla ders saatinin ayrılması gerekir.	,596		
	Kendimi Türkçe kelimeler ile daha rahat ifade ediyorum.	,593		
	Konuşma ve yazılarda insanın kendini doğru ve güzel bir şekilde ifade etmesi önemlidir.	,592		
	Eğitimin sadece Türkçe ile yapılması gerektiğini düşünüyorum.	,590		
	Bana getirisi olacağını düşündüğüm Türkçeyi iyi ve güzel kullanmaya özen gösteririm.	,589		
	Türkçenin kendimi her konuda ifade etmekte yeterli olduğunu düşünüyorum.	,584		
	Türkçenin her alanda yaygınlaştırılması gerekir.	,571		
	Kullandığım e-posta adreslerinde yabancı karakterler kullanmamaya özen gösteririm.	,504		
	Konuşmalarda insanın kendini nasıl ifade ettiği önemlidir.	,500		
	Konuşmalarda insanlar Türkçe kelimeler kullanmak için kendilerini zorlamalıdır.	,423		
SYAT	Konuşma ve yazılarımda kullandığım cümlelerin Türkçenin yapısına uygun olmasına dikkat ederim.	,729	2,144	6,125
	Yazı dilinde Türkçenin ses özelliklerini ve dilbilgisi kurallarını doğru kullanmaya dikkat ederim.	,672		
	Kurduğum cümlelerin birbiri ile uyumlu olmasına dikkat ederim.	,600		
	Türkçeyi iyi bilir ve kullanırsam diğer insanlar bana daha fazla saygı duyarlar.	,582		
	Konuşmalarımda Türkçe kelimeleri iyi telaffuz etmeye özen gösteririm.	,522		

	Türkçe dünya dilleri arasında saygın bir yere sahiptir.	,520		
	Kullandığım e-posta adreslerinde Türkçe kelimeler kullanmaya özen gösteririm.	,504		
AYKT	Türkçenin yapısı gereği (eklemeli, birleştirmeli) yabancı dillerden gelen her kelimeye karşılık bir Türkçe kelime bulunabilir.	,722		
	Teknolojik terimlerin asıllarının yerine Türkçe karşılıkları kullanılmalıdır.	,605	1,460	4,173
	Konuşmacıların konuşmalarında yabancı kelimeleri fazlaca kullanmaları bende onların daha bilgili oldukları hissini uyandırmaz.	,497		
	Türkçe çok kullanışlı bir dildir.	,450		
EÖT	Türkçe dersine çalışmaktan hoşlanırım.	,652		
	Türkçe derslerinin eğlenceli olduğunu düşünüyorum.	,613	1,445	4,130
	İsimleri yabancı olan ürünler daha kaliteli değildir.	,468		
	Üniversitelerde yabancı dille eğitimin gereksiz olduğunu düşünüyorum.	,430		
Toplam Varyans Oranı			49.245	

b. Madde Toplam Korelasyonu

Ölçeğin genel amacına hizmet etme düzeyinin anlaşılabilmesi için her bir maddeden elde edilen puan ile ölçeğin genelinden elde edilen puanların arasında korelasyonun bulunması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2009:171). Madde toplam korelasyonunun Likert tipi ölçeklerde kullanılmasındaki en önemli amaç, ölçeğin tek boyutluluğunun ölçülmesidir. Tek boyutluluk ise ölçekte yer alan bütün maddelerin aynı amaca hizmet etmesidir (Gür ve Bütüner, 2006:68). Büyüköztürk'e (2009:171) göre, madde toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0,20-0,30 arasındaki maddelerin ise düzeltilerek teste alınabileceği ve 0,20'den daha düşük olan maddelerin ise testten atılması gerekmektedir. Ölçekle toplanan veriler üzerinde yapılan madde-toplam korelasyonu değerleri maddelere göre Tablo 10'da özetlenmiştir.

Tablo 10. Madde toplam korelasyon katsayıları

M. no	r	M. no	r	M. no	r
M1	0,504*	M13	0,731*	M25	0,450*
M2	0,584*	M14	0,603*	M26	0,694*
M3	0,729*	M15	0,520*	M27	0,497*
M4	0,500*	M16	0,582*	M28	0,652*
M5	0,592*	M17	0,590*	M29	0,571*
M6	0,600*	M18	0,430*	M30	0,717*
M7	0,600*	M19	0,681*	M31	0,596*
M8	0,589*	M20	0,722*	M32	0,605*
M9	0,593*	M21	0,748*	M33	0,613*
M10	0,423*	M22	0,606*	M34	0,672*
M11	0,468*	M23	0,742*	M35	0,692*
M12	0,504*	M24	0,522*		

N:452; *=p<0,001

Tablo 10’da görüldüğü üzere, TKDÖ’nün her bir maddesi ile bu ölçeğin tamamından elde edilen puanlar arasındaki korelasyon değerleri 0,748 ile 0,423 arasında değerler almıştır. Bu değerler pozitif ve anlamlı düzeydedir (p<0,001). Bu değerlerden hareketle ölçekte yer alan maddeler için ölçeğin amacına hizmet ettikleri (Büyüköztürk, 2009:171) diğer bir ifade ile ölçeğin geçerlilik özelliğinin bulunduğu söylenebilir.

3.1.2.3. TKDÖ’nün Güvenirliliğine İlişkin Bulgular

Ölçeğin güvenirliliğini hesaplamak için iç tutarlılık analizleri yapılmıştır. Yapılan işlemler ve bulgular aşağıda verilmiştir.

a. İç Tutarlılık Düzeyi

Toplamda 35 madde ve 4 faktörden oluşan ölçeğin faktörlere göre ve genel olarak güvenirlik analizi; Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı, iki eş yarı arasındaki

korelasyon değeri, Sperman-Brown formülü ve Guttman split-half güvenilirlik formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Yapılan bu hesaplamalar sonunda elde edilen değerler Tablo 11’de özetlenmiştir.

Tablo 11. Ölçeğin geneli ve faktörlerine ilişkin güvenilirlik analizi sonuçları

Faktörler	Madde Sayısı	İki Eş Yarı Korelasyonları	Sperman -Brown	Guttman Split-Half	Cronbach Alpha
SHT	20	,830	,907	,902	,933
SYAT	7	,642	,785	,774	,776
AYKT	4	,416	,588	,585	,614
EÖT	4	,368	,538	,538	,584
Genel	35	,845	,916	,916	,937

Tablo 11’de görüldüğü üzere 20 maddeden oluşan SHT faktörünün iki eş yarı korelasyonu 0,830; Sperman Brown güvenilirlik katsayısı 0,907; Guttman Split-Half değeri 0,902; Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,933 olarak belirlenmiştir. 7 maddelik SYAT faktörü için iki eş yarı korelasyonu 0,642; Sperman Brown güvenilirlik katsayısı 0,785; Guttman Split-Half değeri 0,774; Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,776; 4 maddelik AYKT faktörü için iki eş yarı korelasyonu 0,416; Sperman Brown güvenilirlik katsayısı 0,588; Guttman Split-Half katsayısı 0,585; Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,614; 4 maddelik EÖT faktörü için ise iki eş yarı korelasyonu 0,368; Sperman Brown güvenilirlik katsayısı 0,538; Guttman Split-Half değeri 0,538; Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,584 olarak belirlenmiştir. Diğer taraftan TKDÖ’nün genelinin güvenilirlik düzeyi ile ilgili elde edilen değerlere bakıldığında ise iki eş yarı korelasyonunun 0,845; Sperman Brown güvenilirlik katsayısının 0,916; Guttman Split-Half değerinin 0,916; Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının ise 0,937 olduğu görülmektedir.

Buna göre faktörler açısından ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayılarının 0,584 ile 0,933 arasında değerler aldığı söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısının 0,40 ile 0,60 arasında olması

düşük güvenilirlik; 0,60 ile 0,80 arasında olması oldukça güvenilir; 0,80 ile 1,00 arasında olması ise yüksek derecede güvenilir şeklinde yorumlandığı görülmektedir (Kayış, 2009: 405; Büyüköztürk, 2009: 171). Buna göre, EÖT faktörü dışındaki faktörlerin güvenilirliklerinin oldukça ya da çok yüksek olduğu; buna karşılık EÖT faktörünün düşük güvenilirlik düzeyine sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bazı araştırmalarda, Cronbach Alpha değerinin 0,50'nin üzerinde olması durumunda da güvenilir kabul edildiği dikkati çekmektedir (Doğan, 1999: 152; İpek 1999: 135). Bu araştırmada, düşük güvenilirlik düzeyi sınırının üstlerinde yer alan 0,584 Cronbach Alpha değerli EÖT faktörünün ölçek kapsamında bırakılması gerektiği kanaatine ulaşılmıştır. Bu tercihte, TKDÖ'nün kapsam geçerliğine zarar vermemek belirleyici olmuştur.

Sonuç olarak, dört faktörden ve toplam 35 maddeden oluşan TKDÖ'ünün, öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlıklarını ölçme konusunda güvenilir ölçümler yapabildiği söylenebilir.

4. Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Bu başlık altında TKDÖ'den ve kompozisyon formlarından elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntemlere değinilmiştir.

4.1. TKDÖ'den Elde Edilen Verilerin Çözümü ve Yorumlanması

Çalışmada elde edilen bulgular değerlendirilirken, istatistiksel analizler için SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programı kullanılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel değerlerden; katılımcı sayısı (N), yüzde (%), ortalama (\bar{X}), standart sapma (Ss) kullanılmıştır. Değişkenlere göre farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek üzere, bağımsız örneklem t testi ve tek yönlü varyans analizi (Anova); farkın kaynağını belirlemek üzere Tukey testi; korelasyon analizleri için Pearson Korelasyon testi kullanılmıştır.

Bağımsız örnek t-testi, iki ilişkisiz grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2009:39). İki'den fazla

grup durumunda parametrelerin gruplar arası karşılaştırmalarında Tek yönlü (One way) Anova testi ve farklılığa neden olan grubun tespitinde Post Hoc Tukey testi kullanılmıştır. Tek yönlü varyans analizi, ilişkisiz ikiden daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır (Büyüköztürk, 2009:39).

Post-hoc testi, varyans analizi sonucunda eğer gruplar arasında bir fark bulunmuşsa, farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını görebilmek için kullanılmaktadır. Anova tablosu, grupların ortalamaları arasında bir fark olup olmadığını genel olarak ortaya koymaktadır. Anova tablosu 3 grup da olsa, 10 grup da olsa bütün grup ortalamalarının birbirine eşit olup olmadığını test eder. Sadece iki grup arasında farklılık olsa ve diğerleri arasında fark olmasa, varyans analizi “gruplar arasında fark vardır” sonucunu verir. Fakat bu test, farklılığın nereden kaynaklandığını göstermez. Hangi gruplar arasında farklılığın olduğunu Post-hoc testleri vermektedir. Post-hoc testleri içerisinde çalışmalarda yaygın kullanılanlardan birisi Tukey testidir (Kalaycı, 2005:135; Kayri, 2009:54).

Ölçekler arası ilişkileri saptamak için Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi, iki değişken arasındaki doğrusal ilişkiyi test etmek, varsa bu ilişkinin derecesini ölçmek için kullanılan istatistiksel bir yöntemdir. Korelasyon analizinde amaç; bağımsız değişken değiştiğinde, bağımlı değişkenin ne yönde değişeceğini görmektir (Kalaycı, 2005:115).

Fark ve ilişkilerin anlamlılık düzeyi için $p < 0,05$ düzeyi yeterli kabul edilmiştir.

TKDÖ beşli likert tipi seçeneklerden oluşan maddeleri içermektedir. Bu seçenekler (5) “Her Zaman”, (4) “Çoğu Zaman”, (3) “Bazen”, (2) “Nadiren” ve (1) “Hiçbir Zaman” çerçevesinde puanlanmıştır. Öğretmen adaylarının Türkçeye karşı duyarlılıkları, bu seçeneklere verdikleri cevaplar doğrultusunda puanlanmıştır. Verilerin analizinde, öğretmen adaylarının verdikleri cevapların beş dereceli ölçekten elde edilmiş olması nedeniyle, aritmetik ortalama aralıkları:

$$\text{Ortalama Aralığı} = \frac{\text{Aralık Sayısı}}{\text{Seçenek Sayısı}} = \frac{4}{5} = 0,80$$

formülü ile hesaplanmıştır. Puan aralıkları, seçenek karşılıkları ve anlamları Tablo 12’de özetlenmiştir:

Tablo 12. Anket maddelerinin seçenekleri ve sayısal sınırları

Aritmetik Ortalama Aralıkları	Seçenek Karşılıkları	Seçenekler
4,21-5,00	Her zaman	Çok Duyarlı
3,41-4,20	Çoğu zaman	Duyarlı
2,61-3,40	Bazen	Orta Düzeyde Duyarlı
1,81-2,60	Nadiren	Az Duyarlı
1,00-1,80	Hiçbir zaman	Duyarsız

4.2. Kompozisyon Formlarından Elde Edilen Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Öğretmen adaylarının yazılı anlatımda Türkçeyi nasıl kullandıklarını belirlemek üzere kendilerine dağıtılan kompozisyon formuna, Türkçenin kullanımı ile ilgili düşüncelerini yazmaları istenmiştir. Uygulama sonucunda kompozisyon formları değerlendirilirken yazılı anlatımda uyulması gereken kurallar esas alınmıştır. Bu kuralların listesi alan yazını taramak suretiyle belirlenmiştir (Yılmaz, 2008; Çelikipazu, 2006; İnce, 2006; Özbay, 1995). Alan yazınında kompozisyon formunu bütün olarak incelemek için kompozisyon formunun şekil açısından değerlendirme kriterleri de yer almaktadır; ancak bu çalışmada kompozisyon formları biçimden ziyade, kullanılan dil özellikleri açısından değerlendirmeye tabi tutulmuştur. Alan yazını taramasının ardından yazılı anlatım becerisinin ölçülmesinde uyulması gerekli olan başlıklar belirlenmiştir. Belirlenen özelliklerin olup olmamasına bakılarak da kompozisyon formları “iyi”, “orta” ve “kötü” olarak sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırmada, yapılan yanlış sayıları dikkate alınmıştır. Kompozisyon formları, yanlış sayıları 1-5 arası iyi; 5-10 arası orta; 10 ve daha fazla yanlış için ise kötü şeklinde sınıflamaya gidilmiştir. Sınıflandırma sonucunda elde edilen bilgilerden “iyi” için 3, “orta” için 2, “kötü” için de 1 puan verilmek suretiyle

elde edilen bulgular SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 17.0 programına aktarılmıştır. Çalışma verileri değerlendirilirken tanımlayıcı istatistiksel değerlerden; katılımcı sayısı (N) ve yüzde (%) kullanılmıştır. Değişkenlere göre farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek amacıyla Anova ve farklılığın kaynağını belirlemek için de Post hoc Tukey testi uygulanmıştır.

Yazılı anlatım yeterliliklerinin değerlendirildiği pek çok araştırmada araştırmacılar, araştırmalarının hedefleri doğrultusunda farklı farklı ölçütler kullanmışlardır.

Yılmaz (2008), “Türkçede Dil Yanlışları Sebepler – Çözümler – Teklifler” isimli doktora tezinde, dil yanlışlarını beş maddede özetlemiştir. Bu maddeler; imla kurallarında yanlışlık, noktalama işaretlerinde yanlışlık, söz varlığında yanlışlık, söz diziminde yanlışlı ve, mantıksal yanlışlıklardır.

Çelikpazu (2006), “Erzurum Merkez İlçe İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma” isimli yüksek lisans tezinde 6. Sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini ölçmeyi hedeflemiş ve bu doğrultuda da öğrencilere kompozisyon yazdırmıştır. Öğrencilerden aldığı kompozisyonları değerlendirmeyi altı madde üzerinden yapmıştır. Bu maddeler; ses bilgisi seviyesinde, şekil bilgisi seviyesinde, cümle bilgisi seviyesinde, anlam bilgisi seviyesinde, anlatım bozuklukları seviyesinde ve yazım ve noktalama seviyesinde yapılan yanlışlıklardır.

İnce (2006), “İlköğretim 3,4,5,6,7 ve 8. Sınıf öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Ölçülmesi ve Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinde Muğla ilindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmeyi amaçlamıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmek üzere öğrencilere kompozisyon yazdırmış ve noktalama kuralları, imla kuralları ve anlatım bozukluğu olmak üzere üç başlıkta kompozisyonları değerlendirmeye almıştır.

Özbay (1995) tarafından yapılan ve ilköğretim okulu son sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım bilgi ve becerilerini ölçmeyi amaçlayan doktora çalışmasında, öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik bilgilerini ölçmek için noktalama işaretleri, imla

kuralları, anlam, yapı, kelime türleri, cümle, anlatım bozuklukları ve paragraf bilgisi konularını kapsayan çoktan seçmeli 45 sorudan oluşan bir test uygulanmıştır.

Alan yazınından yola çıkarak bu araştırmada, Türkçenin kullanımına ilişkin kompozisyonların formlarının değerlendirilmesinde başlıca; imla kuralları, noktalama işaretleri, söz varlığı, söz dizimi, mantık hataları ve yabancı kelime kullanımı ölçütleri temel alınarak verilerin değerlendirilmesinin uygun olacağına karar verilmiştir.

İmla (yazım); bir dilin söz varlığını, o dönem için geçerli olan şekliyle (ses, biçim vb.) yazıya geçirmesi, dildeki sözcüklerin ve eklerin kurallara uygun yazılmasıdır. İmla kurallarının uygulanması ile yazıda birliğin ve anlaşılabilirliğin sağlanabileceği söylenebilir.

Anlatımın sağlıklı gerçekleştirilmesi için yazılı anlatımda kullanılması gereken başlıklardan birisi de noktalama işaretleridir. Noktalama işaretleri, yazıda anlatılmak istenenin anlaşılır olarak okuyucuya aktarılmasında kullanılan işaretler bütünü (Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok 2004:109) olarak tanımlanmaktadır.

Söz varlığı; dilde kullanılan kelimeler, kelimelerin biçimleri ve anlamlarının cümle içindeki kullanımınıdır (Yılmaz, 2008:20-22). Öğrenimden başlayarak kelimeleri doğru anlam ve şekilde öğrenmek, öğrenilen bu kelimeleri doğru anlam ve yerde kullanmak gerekmektedir. Bunun aksi durumlarda ise anlatımın akışında bozuklukların görüleceği söylenebilir.

Anlam bütünlüğünün sağlanabilmesi için yazılı ve sözlü anlatımda dikkat edilmesi gereken noktalardan bir diğeri söz dizimidir. Söz dizimi kelimelerin belli kurallar dâhilinde bir araya gelerek oluşturdukları anlam bütünüdür.

Mantık hataları; cümle içerisinde kelimeler arasında biçim bakımından uyumluluk bulunmasına rağmen anlam bakımından uyumsuzluğun bulunmasıdır. Anlam bakımından uyumun bulunmaması durumu mantık yanlışlığı olarak açıklanabilir.

Yabancı kelime kullanımı; yazılı ve sözlü anlatımda Türkçe karşılığı bulunan veya Türkçeleşmiş kelimelerin yerine yabancı kelimelerin asli hallerinin kullanılması yabancı kelime kullanımı ile ilgili yanlışlar arasında sayılabilir.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma probleminin çözümü için, araştırmaya katılan öğretmen adaylarından veri toplama araçlarıyla toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bu bulgulara dayalı olarak açıklama ve yorumlar yapılmıştır. İlk olarak TKDÖ ile elde edilen bulgular incelenmiş ve yorumlanmıştır. İkinci olarak da kompozisyon formlarından elde edilen veriler yorumlanmıştır.

1. Türkçeye Karşı Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Belirlenen Alt Boyutlarına Göre Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri

Öğretmen adaylarının Türkçeyi kullanım duyarlılıklarına ilişkin belirlenmesi amaçlanan özdeğerlendirme düzeyleri ve buradan elde edilen bulgular Tablo 13–17’de sunulmuştur.

1.1. Sosyal Hayatta Türkçe Faktöründeki Maddelere İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri

Öğretmen adaylarının “Sosyal Hayatta Türkçe” (SHT) faktöründe yer alan önermelerle ilgili özdeğerlendirme düzeyi bulguları Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Sosyal Hayatta Türkçe Faktöründeki Maddelere İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirme Düzeyi Bulguları

	N	\bar{X}	Ss
Arkadaşlar arasında farklı olmak için yabancı kelimeleri kullanmanın yanlış bir düşünce olduğunu düşünüyorum.	450	4,45	,99
Türkçe isimli mağazalar çağdaştır.	443	4,59	,90
Türkçe çalışmanın bana pek çok getirisi olacaktır.	446	4,55	,94
Mümkün olsa okullarda yabancı dil derslerinin yerine Türkçe derslerinin okutulmasını isterim.	448	4,52	1,00
Aldığım ürünlerin üzerinde yabancı kelimeler olmamasına dikkat ederim.	452	4,36	1,07
Bana göre Türkiye’de insanların Türkçelerini geliştirmek için çalışmaları çok önemlidir.	450	4,52	1,00
Türkçe dersinin çok gerekli olduğunu düşünüyorum.	444	4,63	,93
Türkçe isimli mağazaların çağa iyi bir şekilde ayak uydurduklarını düşünüyorum.	452	4,30	1,11
Her Türk gencinin Türkçeyi iyi ve güzel kullanması gerekir.	447	4,65	,83
Yazım kılavuzu Türkçe için başvurulması gereken bir kaynaktır.	440	4,52	,92
Okullarda Türkçe için daha fazla ders saatinin ayrılması gerekir.	448	4,40	1,07
Kendimi Türkçe kelimeler ile daha rahat ifade ediyorum.	451	4,47	,90
Konuşma ve yazılarda insanın kendini doğru ve güzel bir şekilde ifade etmesi önemlidir.	450	4,59	,78
Eğitimin sadece Türkçe ile yapılması gerektiğini düşünüyorum.	450	4,32	1,08
Bana getirisi olacağını düşündüğüm Türkçeyi iyi ve güzel kullanmamaya özen gösteririm.	451	4,30	1,13
Türkçenin kendimi her konuda ifade etmekte yeterli olduğunu düşünüyorum.	450	4,11	1,04
Türkçenin her alanda yaygınlaştırılması gerekir.	447	4,51	,88
Kullandığım e-posta adreslerinde yabancı karakterler kullanmamaya özen gösteririm.	449	4,20	1,18
Konuşmalarda insanın kendini nasıl ifade ettiği önemlidir.	441	4,36	1,06
Konuşmalarda insanlar Türkçe kelimeler kullanmak için kendilerini zorlamalıdır.	452	3,84	1,22
Sosyal Hayatta Türkçe	452	4,41	0,66

Tablo 13’te öğretmen adaylarının SHT faktöründeki davranışlara ilişkin düşünce ve özdeğerlendirmelerinin, \bar{x} = 3,84 (çoğu zaman) ile \bar{x} = 4,65 (her zaman) arasında değerler aldığı görülmektedir. Öğretmen adayları, “konuşmalarda insanların kendilerini Türkçe kelime kullanmak için zorlamaları” konusunda diğer konulara göre daha az duyarlı davranmaktadırlar (\bar{x} =3,84). Diğer taraftan öğretmen adayları, Türkçe kelime kullanmaya özen göstermek üzere kendilerini çoğu zaman zorlamakla birlikte bu konuda üst düzeyde bir duyarlılık göstermemektedirler (\bar{x} =3,84). Buna bağlı olarak konuşmalarında akıllarına gelen ilk kelimeyi kullanmayı tercih etme eğiliminde oldukları söylenebilir. Bu durum, ifade ve anlatım yanlışlarına neden

olabilir. Türkçenin etkin kullanımı ve bu konuda öğretmen adaylarının gerekli duyarlılığı göstermeyişleri, Türkçenin korunmasının önündeki önemli engellerden biri olarak kabul edilebilir. Nitekim Kara (2009:156-157), öğrenciler arasında kelimeleri yanlış kullanma ve söyleyiş hatalarının yaygınlaştığına vurgu yapmış; ayrıca öğrencilerin konuşmalarında kullandıkları kelimelerin azlığına dikkat çekmiştir. Diğer taraftan öğretmen adaylarının; her Türk gencinin Türkçeyi iyi ve güzel kullanmasının gerekliliği hususunda duyarlılıkları üst düzeydedir ($\bar{x}=4,65$). Bu durum, öğretmen adaylarının Türkçenin kullanımı hususunda çok duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

1.2. Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe Faktöründeki Maddelere İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri

Öğretmen adaylarının “Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe” (SYAT) faktöründeki maddelere ilişkin yaptıkları özdeğerlendirmelere Tablo 14’te yer verilmiştir.

Tablo 14. Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe Faktöründeki Maddelere İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirme Düzeyi Bulguları

	N	\bar{x}	S.s
Konuşma ve yazılarımda kullandığım cümlelerin Türkçenin yapısına uygun olmasına dikkat ederim.	448	3,80	,92
Yazı dilinde Türkçenin ses özelliklerini ve dilbilgisi kurallarını doğru kullanmaya dikkat ederim.	449	3,97	,96
Kurduğum cümlelerin birbiri ile uyumlu olmasına dikkat ederim.	450	4,07	,81
Türkçeyi iyi bilir ve kullanırsam diğer insanlar bana daha fazla saygı duyarlar.	439	4,32	,95
Konuşmalarında Türkçe kelimeleri iyi telaffuz etmeye özen gösteririm.	452	4,05	,95
Türkçe dünya dilleri arasında saygın bir yere sahiptir.	449	3,99	,93
Kullandığım e-posta adreslerinde Türkçe kelimeler kullanmaya özen gösteririm.	450	3,99	1,00
Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe	452	4,02	0,60

Tablo 14’te öğretmen adaylarının SYAT faktöründeki maddelere ilişkin değerlendirmelerinin $\bar{x}= 3,80$ (çoğu zaman) ile $\bar{x}= 4,32$ (her zaman) arasında değerler aldığı görülmektedir.

Öğretmen adayları, SYAT faktöründeki maddelerden en fazla Türkçenin iyi bilinip kullanılması durumunda diğer insanların daha fazla saygı duyacakları tavrını benimsemektedirler ($\bar{x}= 4,32$). Bu bulgudan hareketle öğretmen adaylarının, sözlü anlatımda insanların kendilerini iyi ve güzel ifade etmelerinin, sosyal statülerini artıracığına inandıkları söylenebilir. Buna karşın ‘konuşmalarda ve yazılarda kullanılan Türkçeye dikkat etme’ konusunda öğretmen adaylarının diğer önermelere nazaran daha az dikkatli davrandıkları görülmektedir ($\bar{x}= 3,80$). Öğretmen adaylarının diğer önermelere nazaran bu konuda daha az dikkatli olmaları onların duyarlı olarak nitelendirilmesini engellediği söylenemez. Bununla birlikte bu konudaki duyarlılıklarının, diğerlerine göre daha düşük olduğu söylenebilir. Temizkan ve Sallabaş (2009:76), Gazi Üniversitesinde uyguladıkları “Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması” adlı araştırmalarında öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarını belirlemeye çalışmışlardır. Bu araştırmada “Yazma etkinliğinin, Türkçeyi daha doğru ve bilinçli bir şekilde kullanabilmeyi sağlayacağını düşünüyorum” önermesine öğretmen adaylarının yazma etkinliğinin Türkçeyi kullanmayı olumlu yönde etkileyeceğini ifade ettikleri ($\bar{x}= 4,26$) belirlenmiştir. Bu araştırmada TKDÖ’den elde edilen bulgu (çoğu zaman= $\bar{x}= 3,80$) ile Temizkan ve Sallabaş’ın (2009) çalışmalarından elde edilen bulgu arasında (her zaman= $\bar{x}= 4,26$) bu kadar farkın, öğretmen adaylarının okudukları üniversitelerin, demografik özelliklerin ve içinde yaşadıkları toplumun (Ankara–Kırşehir) sosyal yapısındaki farklılıklardan kaynaklanabilir.

Bununla birlikte öğretmen adayları, yazma etkinliğinin, Türkçeyi daha doğru ve bilinçli bir şekilde kullanabilmeyi sağlayacağı düşüncesindedirler. Kompozisyon formundan elde edilen bulgular (iyi=%35; orta=%38,8; kötü=%26,2) bu düşüneyi destekler mahiyettedir. Çünkü öğretmen adayları dil kurallarına uygun olarak yazmaları istenen kompozisyonlarda güzel yazma etkinliğini hatasız gerçekleştirmiş olmasalar da kötü olarak nitelendirilen kompozisyon formlarının sayısının az olması öğretmen adaylarının özdeğerlendirme sonuçları ile kompozisyon formu sonuçları arasında bir paralelliğin olduğu söylenebilir.

1.3. Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe Faktöründeki Maddele İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri

Öğretmen adaylarının “Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe” (AYKT) faktörü ile ilgili özdeğerlendirme düzeyi bulguları Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe Faktöründeki Maddele İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirme Düzeyi Bulguları

	N	\bar{x}	S.s
Türkçenin yapısı gereği (eklemeli, birleştirmeli) yabancı dillerden gelen her kelimeye karşılık bir Türkçe kelime bulunabilir.	448	3,74	1,10
Teknolojik terimlerin asıllarının yerine Türkçe karşılıkları kullanılmalıdır.	449	3,84	1,21
Konuşmacıların konuşmalarında yabancı kelimeleri fazlaca kullanmaları bende onların daha bilgili oldukları hissini uyandırmaz.	451	4,04	1,07
Türkçe çok kullanışlı bir dildir.	447	4,38	,85
Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe	452	4,00	,72

Tablo 15’te öğretmen adaylarının AYKT faktöründeki önermelere vermiş oldukları cevaplar yer almaktadır. Tablo 15 incelendiğinde, öğretmen adaylarının maddele vermiş oldukları cevaplar $\bar{x}= 3,74$ (çoğu zaman) ile $\bar{x}= 4,38$ (her zaman) arasında değişmektedir. Öğretmen adaylarının yabancı kelimelere karşılık Türkçe kelime bulunup bulunamayacağı yönünde kendilerine sunulan önermeye vermiş oldukları cevaplardan elde edilen bulgulardan hareketle AYKT faktöründe öğretmen adaylarının, yabancı kelimelerin yerlerine Türkçe karşılıklarının kullanılması noktasında duyarlı oldukları sonucuna ulaşılabilir (çoğu zaman= $\bar{x}=4,00$). Bu doğrultuda, Kızıltan ve Ersanlı Yangın (2008:47) “Üniversite Öğretim Elemanlarının Dil Bilinci ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı” isimli araştırmalarında öğretim elemanlarının alanlarıyla ilgili yayın yaparken kavramların Türkçe karşılıklarını kullanma yoluna gittikleri ve yabancı terimleri alanları ile ilgili yapılmış olan çalışmalarda gördüklerinde üzüntü duydukları sonucuna ulaşmışlardır. Yine aynı şekilde bu araştırma sonuçlarından hareketle, araştırmacılar yabancı terimlerin Türkçe karşılıklarının bulunmasının hızlanacağı yönündeki düşüncelerini ifade etmişlerdir.

Öğretmen adayları ‘‘Türkçenin çok kullanışlı bir dil olduğu’’ yönündeki soruya ise her zaman= \bar{x} = 4,38 şeklinde cevap vermişlerdir. Öğretmen adaylarının, ‘‘Türkçenin çok kullanışlı bir dil olduğu’’ ile ilgili önermeye vermiş oldukları cevaplardan (\bar{x} =4,38=her zaman) hareketle Türkçenin kullanışlı bir dil olduğu kanısında oldukları söylenebilir. Öğretmen adayları duygu, düşünce ve isteklerini karşısındaki bireylere Türkçe ile rahatlıkla ifade ettiklerini düşünmektedirler. Öğretmen adayları bu maddeye vermiş oldukları yanıtlarla Türkçenin kendilerini ifade de yeterli olduğunu ve yabancı kelimeleri kullanmaya ihtiyaç duymadıklarını belirtmişlerdir.

1.4. Eğitim Öğretimde Türkçe Faktöründeki Maddelere İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirmeleri

Öğretmen adaylarının ‘‘Eğitim Öğretimde Türkçe’’ (EÖT) faktöründeki maddelere ilişkin özdeğerlendirmeleri Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Eğitim Öğretimde Türkçe Faktöründeki Maddelere İlişkin Öğretmen Adaylarının Özdeğerlendirme Düzeyi Bulguları

	N	\bar{x}	S.s
Türkçe dersine çalışmaktan hoşlanırım.	448	4,05	1,15
Türkçe derslerinin eğlenceli olduğunu düşünüyorum.	443	4,04	1,06
İsimleri yabancı olan ürünler daha kaliteli değildir.	448	3,87	1,05
Üniversitelerde yabancı dille eğitimin yapılmasının gereksiz olduğunu düşünüyorum.	450	3,58	1,34
Eğitim Öğretimde Türkçe	452	3,89	,77

Tablo 16’da öğretmen adaylarının, TKDÖ’nün, EÖT faktöründeki önermelere ilişkin özdeğerlendirmelerinin \bar{x} =3,58 (oğu zaman) ile \bar{x} =4,05 (oğu zaman) arasında değerler aldığı görülmektedir.

‘‘Türkçe dersine çalışmaktan hoşlanırım’’ önermesindeki özdeğerlendirme ortalamasından (\bar{x} =4,05) öğretmen adaylarının Türkçe çalışmayı sevdikleri sonucuna ulaşılabilir.

Türkçe dersine yönelik tutumları belirlemek amacıyla bazı araştırmalar da yapılmıştır. Bu araştırmalardan Bölükbaş'ın (2010:914-915) ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın sonucu ile aynı doğrultuda Kaya, Arslantaş ve şimşek (2009:386) de öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını belirlemek üzere bir araştırma yapmışlar ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yurtdışında yaşayan Türk vatandaşlarının çocuklarına yönelik yapılmış olan bir araştırmada (Yağmur, 2006:39-40.) öğrencilerin dil tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu araştırmada, öğrencilerin anadillerini geliştirmek için Türkçe dersini takip etmek istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Türkçe dersine katılmayan öğrenciler de Türkçe kitaplarına ve öğretmenlerine karşı olumsuz tutum içerisinde oldukları görülmüştür. Buradan hareketle Türkçe eğitimini alan öğrencilerin bu eğitimi almayanlara göre genel olarak Türkçe konusunda olumlu yönde duyarlılık sahibi oldukları söylenebilir.

TKDÖ'de öğretmen adaylarına “Üniversitelerde yabancı dille eğitimin yapılmasının gereksiz olduğunu düşünüyorum.” şeklinde bir önerme sunulmuş ve öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevaplardan ($\bar{x}=3,58$), öğretmen adaylarının üniversitelerde yabancı dille eğitim yapılmasını tam olmasa da istedikleri sonucuna ulaşılabilir. Ayrıca, Tablo 16 incelendiğinde EÖT faktöründe öğretmen adaylarının, uygulama yapılan grup içinde en fazla fikir ayrılığına düştükleri önermenin, üniversitelerde yabancı dille eğitim yapılması ile ilgili olan bu önerme olduğu söylenebilir (S.s= 1,34).

2. Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Türkçe kullanımı duyarlılık düzeylerinin ortalamaları Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17. Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeyleri Özdeğerlendirme Ortalamaları

	N	\bar{x}	S.s
SHT	452	4,41	0,669
SYAT	452	4,02	0,605
AYKT	452	4,00	0,726
EÖT	452	3,88	0,773

Tablo 17’de, öğretmen adaylarının Türkçe kullanımı duyarlılık düzeyi puanlarının ortalamalarının $\bar{x}=4,41$ ile $\bar{x}=3,88$ arasında değerler aldığı görülmektedir. Bu tabloda öğretmen adaylarının, SHT faktöründeki özdeğerlendirme ortalamasının ($\bar{x}=4,41$) en yüksek, EÖT faktöründeki özdeğerlendirme ortalamasının ise ($\bar{x}=3,88$) en düşük olduğu görülmektedir. Bu bulgulardan hareketle öğretmen adaylarının Türkçe kullanımına karşı duyarlı oldukları söylenebilir.

Kızıltan ve Ersanlı Yangın (2008:49) tarafından 2008 yılında üniversite öğretim elemanlarının Türkçenin kullanımına karşı duyarlılıklarını belirlemek amacıyla yapılmış olan bir araştırmada da TKDÖ ile aynı doğrultuda sonuca ulaşılmıştır. Bu araştırma sonucunda öğretim elemanlarının, Türkçeye kullanım duyarlılıklarının yüksek seviyede olduğu ifade edilmiştir.

TKDÖ’den elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının, SYAT faktörüne verdikleri cevaplar ile yabancı kelimelerin yerine Türkçe karşılıklarının kullanılması noktasında duyarlı oldukları görülmektedir ($\bar{x}=4,02$). Sözlü ve yazılı anlatımda Türkçenin kullanılmasında öğretmen adaylarının duyarlı davranmalarının sosyal statü kazanmadaki düşünceleri ($\bar{x}=4,32$) ile paralellik gösterdiği söylenebilir. “Konuşmalarında Türkçe kelimeleri iyi telaffuz etmeye özen gösteririm.” önermesine öğretmen adaylarının vermiş oldukları yanıtlar ($\bar{x}=4,05$) da bu düşüncüyü destekler mahiyettedir.

Ancak, Osam’a (1997:11-14) göre, Sosyal hayatta yabancı kelimelerin kullanılmasının gerekçeleri arasında yabancı kelimelerin seslendirilmelerinin, kullanıcı tarafından sosyal statü olarak yukarıda olma hissi verdiği düşüncesi

yatmaktadır. Bu araştırmada, öğretmen adaylarının sosyal hayatta Türkçenin kullanılması hususunda duyarlı olmalarının, Osam'ın (1997) tespiti ile çeliştiği söylenebilir. TKDÖ'den elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları sosyal statü olarak yukarı seviyede olmak için Türkçenin iyi kullanılmasının gerektiğini düşünmektedir.

TKDÖ'den elde edilen bulgulara göre, öğretmen adayları AYKT faktörüne vermiş oldukları cevaplar ($\bar{x}=4,00$) ile anadilde olabilecek bir yabancılaşmaya karşılık Türkçenin kullanılmasının gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının, "Türkçe çok kullanışlıdır" önermesine vermiş oldukları yanıtlar ($\bar{x}=4,38$) göz önünde bulundurulursa, Türkçedeki kelimelerin yeterli olduğunu ve Türkçe kelimelerin yerine yabancı kelimelerin kullanılmasının gerekmediğini düşündükleri söylenebilir. Kızıltan ve Ersanlı Yangın (2008:46), üniversite öğretim elemanları üzerinde yapmış oldukları araştırmalarında, öğretim elemanlarının büyük bir kısmının (%84,5) çalışma alanları ile ilgili terimlerin Türkçe karşılıklarını kullanmaya özen gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır. Aynı şekilde Osam (1997:101-102), üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmanın sonucunda yabancı dilden Türkçeye kelime alınmasına gerek olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

TKDÖ'den elde edilen bulgular, öğretmen EÖT faktöründe diğer alanlara göre daha az duyarlı oldukları yönündedir. Kızıltan ve Ersanlı Yangın (2008:47) araştırmalarının sonucunda, öğretim elemanlarına göre ulusal eğitimin Türk dili ile gerçekteşebileceğini ifade etmişlerdir.

2.1. Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmaya katılan öğretmen adaylarının Türkçe kullanımı duyarlılık düzeyleri bir takım değişkenlere göre belirlenmiş ve Tablo 18-25'te gösterilmiştir.

2.1.1. Cinsiyete Göre Farklılaşma Durumu

Öğretmen adaylarının cinsiyetlerine göre Türkçe kullanımına ilişkin duyarlık düzeylerinin farklılaşma durumuna dönük bulgular Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Cinsiyetlerine Göre Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeylerindeki Farklılaşma Durumu

	Grup	N	\bar{x}	Ss	t	p
SHT	Kız	272	4,534	0,557	4,687	0,000
	Erkek	180	4,221	0,773		
SYAT	Kız	272	4,072	0,536	1,842	0,066
	Erkek	180	3,960	0,691		
AYKT	Kız	272	4,063	0,697	2,256	0,025
	Erkek	180	3,906	0,760		
EÖT	Kız	272	3,959	0,720	2,328	0,020
	Erkek	180	3,782	0,837		

Tablo 18’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının cinsiyetleri; SHT, AYKT ve EÖT faktörlerinde anlamlı farklılaşmalara ($p < 0,05$) neden olurken SYAT faktöründe bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p > 0,05$). Diğer taraftan dört alt boyutta da kız öğretmen adaylarının duyarlık düzeyi daha yüksektir.

TKDÖ’den elde edilen bulgulara göre, SHT özdeğerlendirme ortalamaları açısından kız öğretmen adaylarının anlamlı farkla erkek öğretmen adaylarına göre daha duyarlı oldukları söylenebilir. TKDÖ ile aynı doğrultuda Ünal (2008:110), öğrencilerin yabancı dille sözel iletişim becerilerini belirlemeye yönelik olarak yapmış olduğu çalışmasında kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran daha olumlu duruma sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Ancak, bu durum anlamlı düzeyde değildir.

SYAT faktöründeki özdeğerlendirme ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p = > 0,05$). Ünal (2008:121), “Yabancı Dil Öğrenen Türk Öğrencilerin Sözel İletişim Sorunlarında Ruhsal ve Toplumsal Etmenlerin Rolü” isimli yüksek lisans tezinde öğrencilerin yabancı dil sözel iletişimine yönelik inanç ve önyargılarını

belirlemiştir. Bu çalışmada sözel iletişime geçmede kız ve erkek öğrencilerin inanç ve önyargı puanları arasında önemli bir fark bulunmamaktadır. Ayrıca bu çalışma sonuçları sınıf değişkeni ile öğrencilerin yabancı dille iletişime geçmede inanç ve önyargı puanlarının yükseldiğini ortaya koymaktadır. Bu durum öğrencilerin yıllar ilerledikçe ana dille iletişime geçme istekliliğinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının sözlü ve yazılı anlatımda Türkçe alt boyutunda farklılaşmanın olmamasının nedeni olarak, öğretmen adaylarının üniversite eğitiminin ilk yıllarında almış oldukları sözlü ve yazılı anlatım dersinin kısmen hedeflerine ulaştığı ve öğretmen adaylarını fikrî bağlamda Türkçenin kullanımı hususunda olumlu etkilediği söylenebilir.

AYKT faktöründeki özdeğerlendirme ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,26$; $p=0,025<0,05$). Ortalamalar arasındaki farka göre, kız öğretmen adaylarının AYKT faktöründeki özdeğerlendirme ortalamaları ($\bar{x}=4,063$), erkek öğretmen adaylarının AYKT faktöründeki özdeğerlendirme ortalamalarından ($\bar{x}=3,906$) yüksektir.

Kolaç (2009), “Küreselleşmenin Türkçeye Etkileri” isimli çalışmasında “Küreselleşmenin dilimize etkisi ne yönde olmuştur?” şeklinde öğrencilere bir soru yönelmiş ve bu sorunun cevapları sonucunda kız öğrencilerden daha fazla kişi küreselleşmenin olumsuz etkisi olduğu cevabını vermişlerdir. (Toplam Öğrenci Sayısı: 336; Kız Öğrenci Sayısı: 260; Erkek Öğrenci Sayısı: 76 Kız %80, Erkek %76). Kız öğrenciler, küreselleşme ile Türkçenin olumsuz yönde etkilendiğini ifade etmekle Türkçe kullanımına karşı erkek öğrencilere nazaran daha duyarlı olduklarını göstermişlerdir. Bu araştırmada da kız öğrenciler erkek öğrencilere nazaran Türkçenin kullanılmasına karşı daha duyarlıdır.

EÖT faktöründeki özdeğerlendirme ortalamalarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan t-testi sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($t=2,33$; $p=0,020<0,05$). Kız öğretmen adaylarının EÖT faktöründeki

özdeğerlendirme ortalamaları, erkek öğretmen adaylarınınkinden yüksektir. Bu bilgiden hareketle eğitim öğretimde Türkçe kullanılması hususunda bayan öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına nazaran daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Diğer taraftan EÖT faktöründeki özdeğerlendirme ortalamalarının diğer faktörlerdeki özdeğerlendirme ortalamalarından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Bu durum, öğretmen adaylarının okullarda Türkçenin kullanılması konusunda diğer alanlara göre daha az duyarlı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Kız öğrencilerin Türkçe kullanımına ilişkin erkek öğrencilere göre daha hassas ve olumlu tutum içerisinde bulduklarını ortaya koyan farklı araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Bu konu ile ilgili yapılmış olan araştırmalardan bazıları şunlardır. Ateş (2008:102), “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları” isimli doktora tezinde, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre belirlemiştir. Bu araştırmanın sonucunda cinsiyet değişkenine göre, Türkçe dersine yönelik tutumun anlamlı düzeyde farklılaştığı ve kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilere nazaran daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

İlköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla Bölükbaş (2010:915) tarafından yapılmış olan bir araştırmada, Türkçe dersine yönelik tutumların kız öğrencilerin lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı (2009:280) tarafından 8. sınıf öğrencileri üzerinde yapılmış olan bir araştırmada da kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran okumaya karşı daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet faktörünün dil kullanımında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılmış çalışmalar incelendiğinde kız öğrencilerin Türkçenin kullanıma karşı daha duyarlı oldukları sonucuna ulaşılabilmektedir. Bu araştırmada da bu doğrultuda bulgular elde edilmiştir. Cinsiyet

faktörünün dil kullanımındaki etkisini belirlemeye yönelik yapılan çalışmalardan bazıları şunlardır:

Osam (1997:64), “The Attitude Of Turkish People Towards The Use Of Foreign Words In A Turkish Context” isimli doktora tezinde dil konusunda kızların daha bilinçli olduğunu ve Türkçedeki değişime karşı dirençli olduğu sonuçlarına ulaşmıştır.

Hanbay (2009), 10. sınıf öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada Almancaya karşı duyarlılıkları belirlemeye çalışmış ve cinsiyet değişkenine göre Almancaya karşı kız öğrencilerin lehine bir durum saptamıştır.

Oflaz (2008:297), Almanca öğretmen adaylarının dil öğreniminde kullandıkları öğrenme stratejileri” üzerine yapmış olduğu araştırmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha üstün olduklarını ifade etmiştir. Bununla beraber Akıllılar ve Uslu (2011), Almanca bölümü öğrencilerinin uyguladıkları dil öğrenme stratejileri isimli çalışmalarında öğrenme stratejilerinin cinsiyete göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Keklik (2009:380) tarafından on bir yaşına kadar çocuklardaki dil ve kavram gelişimini saptamaya yönelik olarak yapılmış olan doktora tezinde, araştırmaya katılan kız öğrencilerin erkek öğrencilere nazaran yüksek ortalamaya sahip olmalarına rağmen bu farkın anlamlı olmadığını ifade etmiştir.

Bu sonuçlardan yola çıkarak, alanyazınındaki diğer araştırma sonuçları ile bu araştırmadan elde edilen bulgular arasında genel bir tutarlılığın olduğu söylenebilir.

2.1.2. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Farklaşma Durumu

Öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türü değişkenine göre Türkçenin kullanımına ilişkin duyarlık düzeylerinin farklılaşma durumuna dönük bulgular Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Mezun Olunan Lise Türüne Göre Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeylerindeki Farklılaşma Durumu

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p
SHT	Genel Lise	258	4,373	0,668	1,251	0,291
	Meslek Lisesi	14	4,493	0,441		
	Anadolu Lisesi	135	4,495	0,576		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	45	4,336	0,936		
SYAT	Genel Lise	258	4,052	0,627	0,680	0,565
	Meslek Lisesi	14	4,143	0,517		
	Anadolu Lisesi	135	3,992	0,559		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	45	3,956	0,634		
AYKT	Genel Lise	258	4,031	0,743	1,092	0,352
	Meslek Lisesi	14	4,232	0,576		
	Anadolu Lisesi	135	3,948	0,667		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	45	3,911	0,826		
EÖT	Genel Lise	258	3,907	0,800	0,678	0,566
	Meslek Lisesi	14	4,006	0,568		
	Anadolu Lisesi	135	3,889	0,760		
	Anadolu Öğretmen Lisesi	45	3,744	0,708		

Tablo 19’da öğretmen adaylarının mezun oldukları okul türüne göre Türkçeyi kullanma duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı ($p>0,05$) görülmektedir. Buna göre, öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türünün, Türkçe kullanımı duyarlılıkları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte, SHT dışındaki faktörlerde meslek lisesi mezunu olan öğrencilerin özdeğerlendirme düzeylerinin diğer liselerden mezun olan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Buna karşılık Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu olan öğretmen adayları ise, SHT dışındaki faktörlerde özdeğerlendirme düzeyi en düşük öğrencilerdir. Anadolu Lisesi mezunları yalnız SHT faktöründe diğer liselerden daha yüksek puan ortalamasına sahiptir.

Diğer taraftan sınavla öğrenci alan -test puanı olarak başarılı olarak kabul edilen öğrencilerin kayıtlarını yaptırdıkları- liselerden gelen öğrencilerin özdeğerlendirme düzeyindeki düşüklük de dikkat çekmektedir. Bu durum, meslek liselerinde verilen Türk dili ve edebiyatı dersi başta olmak üzere diğer derslerin, Milli Eğitim Bakanlığı’nın Türkçe eğitimi ile ilgili hedeflerine daha iyi ulaştığı şeklinde yorumlanabilir.

Ortaöğretim sonunda başarılı olarak kabul edilen öğrencileri kabul eden okullar arasında yer alan Anadolu Öğretmen Liseleri ve Anadolu Liselerinin öğrencilerinden –özellikle Anadolu Öğretmen Lisesi mezunu öğrencileri için– ÖSS başarı düzeyi (okul bazında) daha düşük olan öğrencilerin eğitim fakültelerine girmiş olmasının bu sonucun oluşmasına neden olduğu söylenebilir. Meslek lisesi öğrencileri için ise bu durumun tam tersine bir durum söz konusudur. Meslek liselerinde okuyan öğrencilerden başarılı olanlar, diğer okullardan mezun olan öğrencilere nazaran daha başarılı oldukları halde eğitim fakültelerine girişte dezavantajlıdır. Meslek lisesi öğrencilerinden çok başarılı ve daha bilinçli olanlar bu bölümlere girmektedirler. Bu durum Türkçenin kullanılmasında duyarlılık göstermelerinin nedeni olarak söylenebilir.

2.1.3. Branş Türüne Göre Farklılaşma Durumu

Öğretmen adaylarının branş türüne göre Türkçenin kullanımına ilişkin duyarlılık düzeylerinin farklılaşma durumuna dönük bulgular Tablo 20 ve Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 20. Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeylerindeki Farklaşma Durumu

	Grup	N	\bar{x}	Ss
SHT	(1) Türkçe Öğretmenliği	75	4,762	0,228
	(2) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	66	4,127	0,739
	(3) Fen Bilgisi Öğretmenliği	75	4,381	0,564
	(4) İlköğretim Matematik Öğretmenliği	37	3,917	1,342
	(5) Sınıf Öğretmenliği	72	4,463	0,537
	(6) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	40	4,298	0,589
	(7) Okul Öncesi Öğretmenliği	38	4,543	0,508
	(8) Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık	49	4,574	0,296
SYAT	(1) Türkçe Öğretmenliği	75	4,368	0,473
	(2) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	66	3,946	0,672
	(3) Fen Bilgisi Öğretmenliği	75	4,007	0,508
	(4) İlköğretim Matematik Öğretmenliği	37	3,527	0,796
	(5) Sınıf Öğretmenliği	72	4,020	0,541
	(6) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	40	3,846	0,715
	(7) Okul Öncesi Öğretmenliği	38	4,132	0,486
	(8) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	49	4,104	0,383
AYKT	(1) Türkçe Öğretmenliği	75	4,487	0,510
	(2) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	66	3,951	0,725
	(3) Fen Bilgisi Öğretmenliği	75	3,778	0,648
	(4) İlköğretim Matematik Öğretmenliği	37	3,385	0,962
	(5) Sınıf Öğretmenliği	72	4,142	0,661
	(6) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	40	3,825	0,745
	(7) Okul Öncesi Öğretmenliği	38	4,066	0,506
	(8) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	49	4,015	0,634
EÖT	(1) Türkçe Öğretmenliği	75	4,397	0,636
	(2) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	66	3,833	0,799
	(3) Fen Bilgisi Öğretmenliği	75	3,662	0,770
	(4) İlköğretim Matematik Öğretmenliği	37	3,716	0,848
	(5) Sınıf Öğretmenliği	72	3,860	0,753
	(6) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	40	3,538	0,735
	(7) Okul Öncesi Öğretmenliği	38	4,002	0,565
	(8) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	49	3,903	0,721
TKDÖ (Tüm)	(1) Türkçe Öğretmenliği	75	4,486	0,256
	(2) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	66	4,008	0,600
	(3) Fen Bilgisi Öğretmenliği	75	3,973	0,451
	(4) İlköğretim Matematik Öğretmenliği	37	3,615	0,907
	(5) Sınıf Öğretmenliği	72	4,187	0,500
	(6) Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği	40	3,837	0,550
	(7) Okul Öncesi Öğretmenliği	38	4,185	0,269
	(8) Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	49	4,162	0,363

Tablo 20’de öğretmen adaylarının branşlarına göre, Türkçeyi kullanma duyarlılık düzeylerinin SHT faktöründe $\bar{x}=4,762 - \bar{x} =3,917$ aralığında; SYAT faktöründe $\bar{x}=4,368- \bar{x}=3,527$ aralığında; AYKT faktöründe $\bar{x}=4,487- \bar{x}=3,385$ aralığında; EÖT faktöründe $\bar{x}=4,397- \bar{x}=3,538$ aralığında olduğu görülmektedir.

Branş değişkenine göre, Tablo 20’de verilen aritmetik ortalama değerlerinden yola çıkarak en duyarlı olan grubun Türkçe öğretmenliğinde okuyan öğretmen adayları olduğu ($\bar{x}=4,486$) söylenebilirken; diğerlerine göre daha az duyarlılığa sahip grubun ise ilköğretim matematik öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adayları ($\bar{x}=3,615$) olduğu söylenebilir.

Üniversiteye kabulde temel alınan lise mezuniyet alanları açısından, Türkçenin kullanımına karşı özdeğerlendirme ortalamalarında bir yakınlığın olduğu söylenebilir. Eşit ağırlık puanıyla öğrenci alan; okul öncesi ($\bar{x}=4,185$), sınıf öğretmenliği ($\bar{x}=4,187$) ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık ($\bar{x}=4,162$) bölümlerinin özdeğerlendirme ortalamaları arasında; sayısal puanıyla öğrenci alan İlköğretim Matematik ($\bar{x}=3,615$), Fen Bilgisi ($\bar{x}=3,973$) ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği ($\bar{x}=3,837$) bölümlerinin özdeğerlendirme ortalamaları arasında yakınlık görülmektedir. Bununla birlikte, sözel puanıyla öğrenci alan Türkçe öğretmenliği ($\bar{x}=4,486$) ile Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ($\bar{x}=4,008$) bölümlerinin özdeğerlendirme ortalamaları arasında yakınlık görülmesine rağmen, bu yakınlığın diğer alanlarda görülen kadar olmadığı ifade edilmelidir. Ayrıca, sayısal puan türüyle öğrenci alan bölümlerin özdeğerlendirme ortalamaları eşit ağırlık ve sözel puan türüyle öğrenci alan bölümlerin ortalamalarından düşüktür.

Üniversitede aldıkları ders içeriklerinin farklı olması Türkçe öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının özdeğerlendirme ortalamalarının yüksek çıkmasına neden olabilir. Üniversitede diğer bölümler için sadece birinci sınıfın her iki döneminde yazılı ve sözlü anlatım dersi verilmektedir. Bu bulgudan hareketle verilen derslerin Türkçe kullanımı duyarlılığının yüksek seviyeye çıkarılması için yeterli olmadığı söylenebilir.

Ankara, Hacettepe ve Gazi Üniversitelerindeki sınıf ve Türkçe öğretmenliği anabilim dallarındaki öğretim elemanları ile bu okullardan mezun olan sınıf öğretmenleri üzerinde yapılmış bir araştırmaya (Evranc Acar, 2010:99) göre öğretmenler ve öğretim elemanları Türkçeyi doğru kullanma duyarlılık ve bilincine sahiptirler. Sınıf öğretmenleri Türkçe alan yeterliliklerinin eğitim – öğretim faaliyetinin yürütülmesinde önemli bir yerde olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca, Türkçe yeterliliklerinin fakülte öğrenimi sırasında önem düzeyiyle doğru orantılı olarak kazanamadıklarını düşünmektedirler.

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçeye yönelik tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapılmış olan bir çalışmada (Karacakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009:358), sınıf öğretmenlerinin Türkçeye karşı tutumlarının oldukça yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının branş değişkenine göre, Türkçe kullanımı duyarlılık düzeylerinde farklılaşmanın anlamlılığını ve nedenini belirlemek amacıyla uygulanan Anova ve Tukey testleri sonucunda elde edilen bulgular Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21: Öğrenim Gördükleri Bölümlere Göre Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeylerine İlişkin Anova Ve Tukey Testi Analizi

		Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	p	Tukey
SHT	Gruplar Arası	23,807	7	3,401	8,673	,000	1-2; 1-3; 1-4; 1-6
	Grup İçi	151,370	386	,392			2-8; 3-4; 4-5; 4-7;
	Toplam	175,176	393				4-8;
SYAT	Gruplar Arası	17,290	7	2,470	7,548	,000	1-2; 1-3; 1-4; 1-5;
	Grup İçi	137,443	420	,327			1-6; 3-4; 4-5; 4-7;
	Toplam	154,733	427				4-8;
AYKT	Gruplar Arası	37,893	7	5,413	11,944	,000	1-2; 1-3; 1-4; 1-5;
	Grup İçi	195,337	431	,453			1-6; 1-7; 1-8; 2-4;
	Toplam	233,229	438				3-5; 4-5; 4-7; 4-8;
EÖT	Gruplar Arası	27,516	7	3,931	7,262	,000	1-2; 1-3; 1-4; 1-5;
	Grup İçi	230,038	425	,541			1-6; 1-8;
	Toplam	257,554	432				
TKDÖ (Tüm)	Gruplar Arası	20,463	7	2,923	11,788	,000	1-2; 1-3; 1-4; 1-5;
	Grup İçi	85,799	346	,248			1-6; 1-8; 2-4; 3-4;
	Toplam	106,262	353				4-5; 4-7; 4-8; 5-6;

Tablo 21’de branş değişkenine göre öğretmen adaylarının Türkçe kullanımı duyarlılıklarının bütün faktörlerde anlamlı düzeyde farklılaştığı ($p<0,05$) görülmektedir. Her bir faktörde, bölümlere göre ortaya çıkan duyarlılık farklılıklarının kaynağını belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonuçları da Tablo 21’de yer almaktadır.

SHT faktöründe bulunan farklılıkların ($F=8,673$; $p=0,000$) kaynağını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda, farklılaşmanın Türkçe öğretmenliği ile sosyal bilgiler, fen bilgisi, ilköğretim matematik, sınıf, ve bilgisayar öğretmenliği bölümü; sosyal bilgiler öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık; ilköğretim matematik ile fen bilgisi, sınıf, okul öncesi öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümleri arasındaki farktan kaynaklandığı görülmektedir.

SHT özdeğerlendirme ortalamaları, branşı sosyal bilgiler, fen bilgisi, ilköğretim matematik, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği olan öğretmen adaylarının SHT özdeğerlendirme ortalamalarından yüksektir. Branşı sınıf öğretmenliği, okul öncesi öğretmenliği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık olan öğretmen adaylarının SHT ortalamaları, branşı sosyal bilgiler ve ilköğretim matematik öğretmenliği olan öğretmen adaylarının SHT ortalamalarından yüksektir.

TKDÖ’nün ikinci faktörü olan SYAT’da bulunan farklılıkların ($F=7,548$; $p=0,000$) kaynağını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda farklılaşmanın, Türkçe öğretmenliği ile sosyal bilgiler, fen bilgisi, ilköğretim matematik, sınıf, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenlikleri; ilköğretim matematik öğretmenliği ile fen bilgisi, sınıf, okul öncesi öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümleri arasındaki farktan kaynaklandığı görülmektedir.

AYKT faktöründe tespit edilen farklılıkların ($F=11,944$; $p=0,000$) kaynağını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda farklılaşmanın, Türkçe öğretmenliği ile sosyal bilgiler, fen bilgisi, sınıf, bilgisayar ve

öğretim teknolojileri, okul öncesi öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümlerinden kaynaklandığı görülmektedir.

EÖT faktöründe tespit edilen farklılıkların ($F=7,262$; $p=0,000$) kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda farklılaşmanın, Türkçe öğretmenliği ile sosyal bilgiler, fen bilgisi, ilköğretim matematik, sınıf, bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü; ilköğretim matematik bölümü ile sosyal bilgiler, fen bilgisi, sınıf, okul öncesi öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü; sınıf öğretmenliği ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümleri arasındaki farktan kaynaklandığı görülmektedir.

2.1.4. Baba Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

Öğretmen adaylarının baba öğrenim durumuna göre Türkçenin kullanımına ilişkin duyarlık düzeylerinin farklılaşma durumuna dönük bulgular Tablo 22'de sunulmuştur.

Tablo 22. Baba Öğrenim Durumuna Göre Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeylerinin Farklaşma Durumu

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p
SHT	Hiçbir okul mezunu değil	25	4,121	0,733	1,274	0,279
	İlköğretim mezunu	216	4,414	0,666		
	Lise mezunu	117	4,442	0,663		
	Yüksekokul mezunu	82	4,433	0,676		
	Lisansüstü eğitim	12	4,457	0,556		
SYAT	Hiçbir okul mezunu değil	25	3,869	0,749	1,514	0,197
	İlköğretim mezunu	216	3,993	0,569		
	Lise mezunu	117	4,131	0,587		
	Yüksekokul mezunu	82	4,031	0,669		
	Lisansüstü eğitim	12	3,952	0,539		
AYKT	Hiçbir okul mezunu değil	25	3,910	0,577	0,939	0,441
	İlköğretim mezunu	216	4,042	0,734		
	Lise mezunu	117	4,008	0,736		
	Yüksekokul mezunu	82	3,886	0,740		
	Lisansüstü eğitim	12	4,167	0,643		
EÖT	Hiçbir okul mezunu değil	25	3,523	0,726	2,136	0,075
	İlköğretim mezunu	216	3,963	0,744		
	Lise mezunu	117	3,872	0,807		
	Yüksekokul mezunu	82	3,817	0,806		
	Lisansüstü eğitim	12	3,958	0,638		

Tablo 22’de Öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre Türkçeyi kullanma duyarlılıklarını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark okula göre istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p>0,05$).

SHT faktöründeki özdeğerlendirme ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanın ($\bar{x}=4,457$) lisansüstü eğitim almış babaların çocuklarında olduğu görülmektedir. Ancak, eğitim düzeyinin artması ile özdeğerlendirme ortalamaları arasında doğru yönde bir ilişki bulunmamaktadır. Çünkü baba eğitim durumu lise olan öğretmen adaylarının Türkçe kullanımı duyarlılıkları ($\bar{x}=4,442$), baba eğitim durumu yüksekokul olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{x}=4,433$) yüksektir.

TKDÖ’nün SYAT faktöründe en duyarlı öğretmen adayları babası lise mezunu olan öğretmen adaylarıdır ($\bar{x}=4,131$). AYKT faktöründe Türkçeye karşı en duyarlı öğretmen adayları babası lisansüstü eğitim almış olan öğretmen adaylarıdır

($\bar{x}=4,167$). EÖT faktöründe ise en duyarlı grup babası ilköğretim mezunu olan öğretmen adaylarıdır ($\bar{x}=3,963$).

Benzer konularda yapılmış araştırmalar incelendiğinde benzer ya da farklı sonuçlara ulaşıldığı dikkati çekmektedir. Çetinkaya (2011), “Türkçe Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” isimli çalışmada Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki Türkçe öğretmenliği öğrencileri üzerinde anket uygulaması yapmıştır. Bu araştırmanın sonuçları arasında Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu yer almaktadır. İletişim becerileri ile babanın eğitim durumu değişkenleri arasında ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı ifade edilmiştir.

TKDÖ'nün faktörlerinden EÖT'den elde edilen bulguların aksine Bölükbaş (2010:916) tarafından yapılmış olan bir araştırmada ilköğretim öğrencilerinin Türkçe dersine karşı tutumları incelenmiş ve Türkçe dersine yönelik tutum puan ortalamaları açısından baba eğitim seviyelerinin anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Ateş (2008:102) ise “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları” isimli doktora tezinde, Bölükbaş'ın (2010:916) aksine ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının baba eğitim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu araştırmalardan yola çıkarak, araştırmalarda ele alınan örneklemin araştırmanın sonuçlarını etkilediği söylenebilir. Öğretmen adayları üzerinde yapılmış olan bu araştırmada ise baba eğitim durumuna göre Türkçe kullanımı duyarlılığı anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır. Bireylerde eğitim düzeyi arttıkça ailelerin etkisinin de o denli azalmakta olduğu da söylenebilir.

2.1.5. Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

Öğretmen adaylarının anne eğitim durumuna göre Türkçenin kullanımına ilişkin duyarlık düzeylerinin farklılaşma durumuna ilişkin bulgular Tablo 23'de sunulmuştur.

Tablo 23. Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeyleri Puanlarının Anne Öğrenim Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p
SHT	Hiçbir Okul Mezunu Değil	67	4,319	0,647	1,026	0,381
	İlköğretim Mezunu	306	4,446	0,669		
	Lise Mezunu	55	4,324	0,604		
	Yüksekokul Mezunu	24	4,389	0,847		
SYAT	Hiçbir Okul Mezunu Değil	67	3,911	0,637	1,587	0,192
	İlköğretim Mezunu	306	4,066	0,588		
	Lise Mezunu	55	4,010	0,651		
	Yüksekokul Mezunu	24	3,905	0,591		
AYKT	Hiçbir Okul Mezunu Değil	67	4,037	0,691	0,773	0,510
	İlköğretim Mezunu	306	3,988	0,750		
	Lise Mezunu	55	4,095	0,662		
	Yüksekokul Mezunu	24	3,844	0,642		
EÖT	Hiçbir Okul Mezunu Değil	67	3,867	0,852	1,250	0,291
	İlköğretim Mezunu	306	3,929	0,765		
	Lise Mezunu	55	3,718	0,653		
	Yüksekokul Mezunu	24	3,823	0,874		

Tablo 23’de öğretmen adaylarının, anne eğitim durumuna göre Türkçeyi kullanma duyarlılıklarını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki farkın istatistikî manada anlamlı bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$). Bir başka ifade ile, annelerin öğrenim düzeyi, çocuklarının Türkçe kullanım duyarlılıklarını etkilememektedir.

SHT faktöründeki özdeğerlendirme ortalamaları incelendiğinde en yüksek puanın ($\bar{x}=4,446$) ilköğretim mezunu olan annelerin çocuklarında olduğu görülmektedir. Ancak, eğitim düzeyinin artması ile özdeğerlendirme ortalamaları arasında doğru yönde bir ilişki bulunmamaktadır. Çünkü anne eğitim durumu yüksek okul olan öğretmen adaylarının Türkçe kullanımı duyarlılıkları ($\bar{x}=4,389$), anne eğitim durumu ilköğretim mezunu olan öğretmen adaylarının puan ortalamalarından ($\bar{x}=4,446$) yüksektir.

TKDÖ’nün SYAT faktöründe en duyarlı öğretmen adayları annesi ilköğretim mezunu olan öğretmen adaylarıdır ($\bar{x}=4,066$). AYKT faktöründe

Türkçeye karşı en duyarlı öğretmen adayları annesi lise mezunu olan öğretmen adaylarıdır ($\bar{x}=4,095$). EÖT faktöründe ise en duyarlı grup annesi ilköğretim mezunu olan öğretmen adaylarıdır ($\bar{x}=3,929$).

Benzer konularda yapılmış araştırmalar incelendiğinde benzer ya da farklı sonuçlara ulaşıldığı dikkati çekmektedir. Bölükbaş (2010:915) İzmir’de yapmış olduğu ‘‘İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Başarı-Cinsiyet- Ailelerin Eğitim Düzeyi Bağlamında Değerlendirilmesi’’ isimli araştırmasında annelerin eğitim durumları öğrencilerin Türkçe dersi tutum puanları arasında anlamlı bir fark olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna göre annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin tutum puanı ortalamaları da artmaktadır.

Ateş (2008:102) de İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları Ve Akademik Başarıları’’ isimli doktora tezinde, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının anne eğitim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmada da anne eğitim düzeyinin artması ile Türkçe kullanım duyarlılıkları arasında anlamlı farklılaşma bulunmamıştır. Diğer araştırmalar göz önüne alınacak olursa, eğitim düzeyi bireylerde arttıkça ailelerin etkisinin de o denli azaldığı söylenebilir.

2.1.6. Yaşamının Büyük Bir Kısmını Geçirdiği Coğrafi Bölgeye Göre Farklılaşma Durumu

Öğretmen adaylarının yaşamının büyük bir kısmını geçirdiği coğrafi bölgeye göre Türkçenin kullanımına ilişkin duyarlık düzeylerinin farklılaşma durumuna dönük bulgular Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeyleri Puanlarının Yaşamının Büyük Bir Kısmını Geçirdiği Coğrafi Bölgeye Göre Farklaşma Durumu

	Grup	N	\bar{x}	Ss	F	p	Tukey
SHT	(1) Akdeniz Bölgesi	67	4,336	0,784	1,073	0,378	---
	(2) Karadeniz Bölgesi	18	4,458	0,719			
	(3) Güneydoğu Anadolu Bölgesi	22	4,217	0,611			
	(4) İç Anadolu Bölgesi	273	4,464	0,627			
	(5) Ege Bölgesi	25	4,363	0,803			
	(6) Doğu Anadolu Bölgesi	19	4,216	0,690			
	(7) Marmara Bölgesi	28	4,352	0,634			
SYAT	(1) Akdeniz Bölgesi	67	4,031	0,563	0,910	0,488	---
	(2) Karadeniz Bölgesi	18	4,135	0,538			
	(3) Güneydoğu Anadolu Bölgesi	22	4,135	0,803			
	(4) İç Anadolu Bölgesi	273	4,060	0,602			
	(5) Ege Bölgesi	25	3,889	0,628			
	(6) Doğu Anadolu Bölgesi	19	3,926	0,326			
	(7) Marmara Bölgesi	28	3,971	0,708			
AYKT	(1) Akdeniz Bölgesi	67	4,085	0,643	2,628	0,012	4-5
	(2) Karadeniz Bölgesi	18	3,690	0,795			
	(3) Güneydoğu Anadolu Bölgesi	22	3,739	0,807			
	(4) İç Anadolu Bölgesi	273	4,058	0,718			
	(5) Ege Bölgesi	25	3,627	0,889			
	(6) Doğu Anadolu Bölgesi	19	3,982	0,545			
	(7) Marmara Bölgesi	28	3,991	0,705			
EÖT	(1) Akdeniz Bölgesi	67	3,845	0,917	0,798	0,572	---
	(2) Karadeniz Bölgesi	18	3,792	0,876			
	(3) Güneydoğu Anadolu Bölgesi	22	3,852	0,473			
	(4) İç Anadolu Bölgesi	273	3,901	0,754			
	(5) Ege Bölgesi	25	3,730	0,851			
	(6) Doğu Anadolu Bölgesi	19	3,833	0,738			
	(7) Marmara Bölgesi	28	4,143	0,651			

Tablo 24’te öğretmen adaylarının coğrafi bölge değişkenine göre, Türkçeyi kullanma duyarlılıklarını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucunda grup ortalamaları arasındaki fark AYKT faktöründe

istatistiksel açıdan anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Bununla birlikte SHT, SYAT ve EÖT faktörlerindeki fark istatistiki açıdan anlamlı bulunmamıştır ($p > 0,05$).

SHT faktöründe en duyarlı olan öğretmen adayları yaşamlarının büyük bölümünü İç Anadolu bölgesinde geçiren öğretmen adayları olurken ($\bar{x}=4,464$); SYAT faktöründe Karadeniz bölgesinde ($\bar{x}=4,135$); EÖT faktöründe ise Marmara bölgesinde yaşamlarının büyük bölümünü geçiren öğretmen adayları ($\bar{x}=4,143$) diğer bölgelerde yaşamlarının büyük bölümünü geçirmiş olan öğretmen adaylarına göre daha duyarlı olarak nitelendirilebilir.

AYKT faktöründe rastlanan farklılıkların ($F=2,628$; $p=0,016 < 0,05$) kaynaklarını belirlemek amacıyla yapılan tamamlayıcı post-hoc analizi sonucunda, farklılaşmanın İç Anadolu ve Ege bölgeleri arasındaki farktan kaynaklandığı görülmüştür.

Ayrıca, SHT faktöründe en yüksek özdeğerlendirme ortalamasına sahip olan grup İç Anadolu Bölgesi ($\bar{x}=4,464$) iken, en düşük özdeğerlendirme ortalamasına sahip grubun ise Doğu Anadolu Bölgesi ($\bar{x}=4,216$) olduğu; SYAT faktöründe en yüksek özdeğerlendirme ortalamasına sahip grup Karadeniz Bölgesi ($\bar{x}=4,135$) iken, en düşük özdeğerlendirme ortalamasına sahip grubun ise Güney Doğu Anadolu Bölgesi ($\bar{x}=4,135$) olduğu; AYKT faktöründe en yüksek özdeğerlendirme ortalamasına sahip olan grup Akdeniz Bölgesi ($\bar{x}=4,085$) iken, en düşük özdeğerlendirme ortalamasına sahip grubun ise Ege Bölgesi ($\bar{x}=3,627$) olduğu; EÖT faktöründe en yüksek özdeğerlendirme ortalamasına sahip olan grup Marmara Bölgesi ($\bar{x}=4,143$) iken, en düşük özdeğerlendirme ortalamasına sahip grubun ise Ege Bölgesi ($\bar{x}=3,730$) olduğu görülmektedir.

2.2. Fakülteye Giriş Puanları İle Türkçe Kullanım Duyarlılık Düzeyleri Arasındaki İlişki

Öğretmen adaylarının fakülteye giriş puanları ile Türkçenin kullanımına ilişkin duyarlılık düzeyleri arasındaki ilişkiye dönük bulgular Tablo 25'te sunulmuştur.

Tablo 25. Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanımı Duyarlılık Düzeyleri Puanları İle Fakülteye Giriş Puanları Arasındaki İlişki

Boyutlar	Fakülteye Giriş Puanı		
	N	r	p
SHT	436	0,001	0,985
SYAT	436	0,003	0,942
AYKT	436	0,030	0,530
EÖT	436	0,071	0,141

Tablo 25’te öğretmen adaylarının fakülteye giriş puanlarına göre Türkçeyi kullanma duyarlılıklarını belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda grup ortalamaları arasında fakülteye giriş puanlarına göre istatistiksel açıdan anlamlı ilişki bulunmadığı görülmektedir ($p>0,05$).

Fakülteye giriş puanları öğretmen adaylarının Türkçe kullanımına olan duyarlılıklarında belirleyici olmamıştır. Öğretmen adaylarının puanları hangi bölüme girmelerine yetiyorsa o bölümü tercih ettikleri söylenebilir. Eraslan’a (2009:244) göre ‘Ekonomik sebeplerden dolayı, lise mezunu öğrenciler arasında öğretmenlik, özellikle istenen ve tercih edilen bir meslek olmaktan ziyade ‘hiç bir şey olamazsam öğretmen olurum’ veya ‘boşta kalmamak’ amacıyla öğrencilerin ÖSS tercihlerinin alt sıralarında yer alan bir meslek haline gelmiştir’. Bu görüşü destekler mahiyette yapılan araştırma sonuçları bulunmaktadır.

Hacıömeroğlu ve Taştan Şahin’in (2010:86) fen bilgisi öğretmenliği ve ortaöğretim fen ve matematik alanları eğitimi bölümü öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının belirlenmesi amacıyla yapmış oldukları araştırmaya göre, fen bilgisi öğretmenliğinde öğrenim gören öğretmen adaylarının çoğu, ÖSS’de almış oldukları puanlar sebebiyle öğretmenlik mesleğini tercih etmişlerdir.

Özsoy, Özkara, Özsoy ve Memiş’in (2010:919) öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörleri belirlemek üzere yapmış oldukları araştırmanın sonuçları, öğretmen adaylarının çoğunlukla üniversite giriş sınavlarından elde ettikleri puanlar doğrultusunda meslek seçimi yaptıklarını

göstermektedir. Bu sonuca göre öğretmen adaylarının tercih yaparken ideal ve bilinç gibi faktörleri göz ardı ettikleri söylenebilir.

Onural (2005:21), Teknik Eğitim Fakültesi öğrenci profilini belirlemek amacıyla yapmış olduğu çalışmada teknik eğitim fakültesi öğrencilerinden öğretmen olmak isteyenlerin çoğunluğunun; bu mesleği, iş güvencesi, rahatlık ve öğretmenliği saygın bir meslek olarak görmesi gibi nedenlerle tercih ettiklerini ifade etmiştir.

2.3. Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanım Duyarlılık Düzeyleri Ölçeğinin Faktörleri Arasındaki İlişki

TKDÖ'nün alt boyutlarının birbiri ile olan ilişkilerine ait bulgular Tablo 26'da sunulmuştur.

Tablo 26. Öğretmen Adaylarının Türkçe Kullanım Duyarlılık Ölçeğinin Faktörleri Arasındaki İlişki Durumu

	SHT			SYAT			AYKT			EÖT		
	N	r	P	N	r	P	N	r	P	N	r	P
SHT	/			452	0,586	0,000	452	0,560	0,000	452	0,001	0,000
SYAT	452	0,586	0,000	/			452	0,519	0,000	452	0,351	0,000
AYKT	452	0,506	0,000	452	0,519	0,000	/			452	0,392	0,000
EÖT	452	0,001	0,000	452	0,351	0,000	452	0,392	0,000	/		

Tablo 26'da öğretmen adaylarının faktörlere göre Türkçenin kullanım konusundaki duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişkilerin bulunduğu görülmektedir ($p < 0,05$).

Tablo 26'dan anlaşılacağı üzere, SYAT faktörü ile SHT faktörü arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, faktörler arasında %58,6 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,586$; $p < 0,05$). Buna göre, SYAT faktörünün puanı arttıkça SHT faktörünün puanı da artmaktadır.

AYKT faktörü ile SHT faktörü arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, faktörler arasında %56,0 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,560$; $p<0,05$). Buna göre, AYKT faktörünün puanı arttıkça SHT faktörünün puanı da artmaktadır.

EÖT faktörü ile SHT faktörü arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %54,4 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,544$; $p<0,05$). Buna göre, EÖT faktörünün puanı arttıkça SHT faktörünün puanı da artmaktadır.

AYKT faktörü ile SYAT faktörü arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %51,9 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,519$; $p<0,05$). Buna göre, AYKT faktörünün puanı arttıkça SYAT faktörünün puanı da artmaktadır.

EÖT faktörü ile SYAT faktörü arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %35,1 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,351$; $p<0,05$). Buna göre, EÖT faktörünün puanı arttıkça SYAT faktörünün puanı da artmaktadır.

EÖT faktörü ile AYKT faktörü arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan korelasyon analizi sonucunda, puanlar arasında %39,2 düzeyinde pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur ($r=0,392$; $p<0,05$). Buna göre, EÖT faktörünün puanı arttıkça AYKT faktörünün puanı da artmaktadır.

TDKÖ'nün faktörleri arasındaki pozitif yönde ve olumlu olan ilişkiden hareketle Türkçenin kullanılmasında faktörlerin bir birlerini etkilediği söylenebilir.

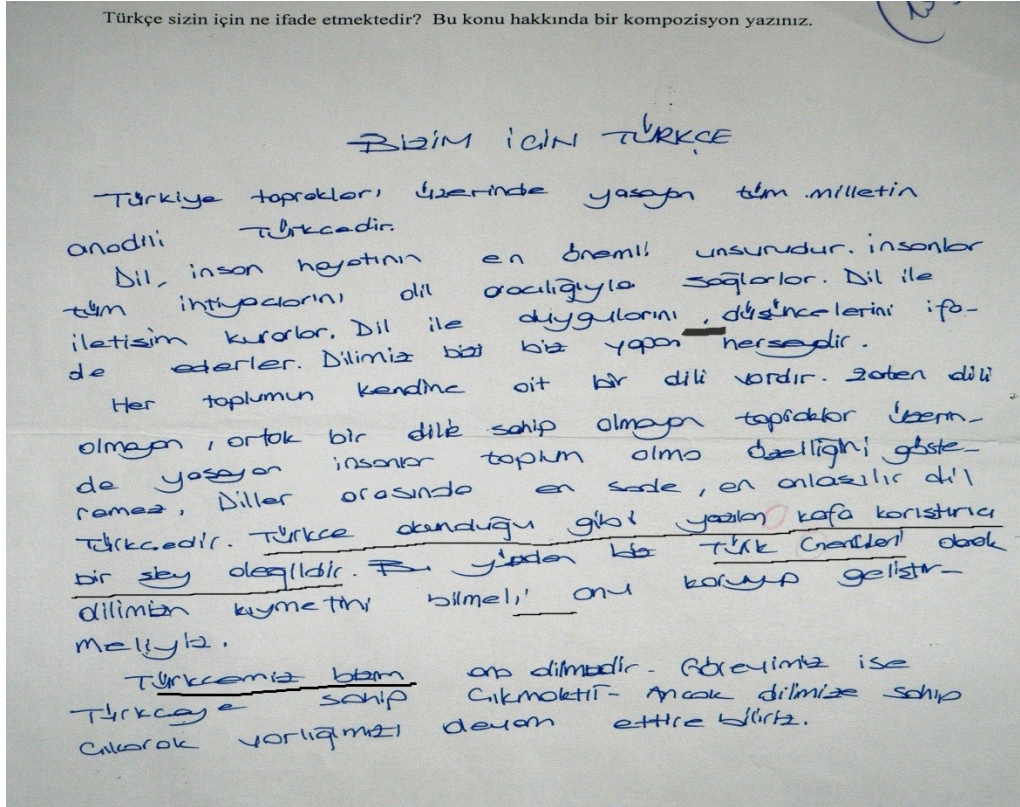
3. Kompozisyon Formundan Elde Edilen Bulgular

TKDÖ'den alınan sonuçları detaylandırmak ve derinlemesine incelemek; düşünce ile uygulama arasındaki farklılık ve benzerlikleri ortaya koymak amacıyla öğretmen adaylarına kompozisyon yazdırılmıştır. Daha önceden belirlenmiş olan imla, noktalama, söz dizimi, söz varlığı ve mantık başlıklarındaki yanlışlar ve

yabancı kelime kullanımları belirlenmiştir. Belirlenen yanlış sayılarından hareketle kompozisyon formları 1-5 arası yanlış olanlar iyi, 5-10 arası yanlış olanlar orta ve 10'dan fazla yanlış bulunanlar kötü olarak kabul edilmiştir.

Burada iyi, orta ve kötü olarak nitelendirilen kompozisyon formlarından örnekler verilecektir. Bu örneklerde bulunan yanlışlıklar altları çizilmek suretiyle gösterilmiştir. Bu ölçütlere uyan kompozisyon formlarından ikişer tane örnek, fotoğrafları çekilmek suretiyle verilmiştir.

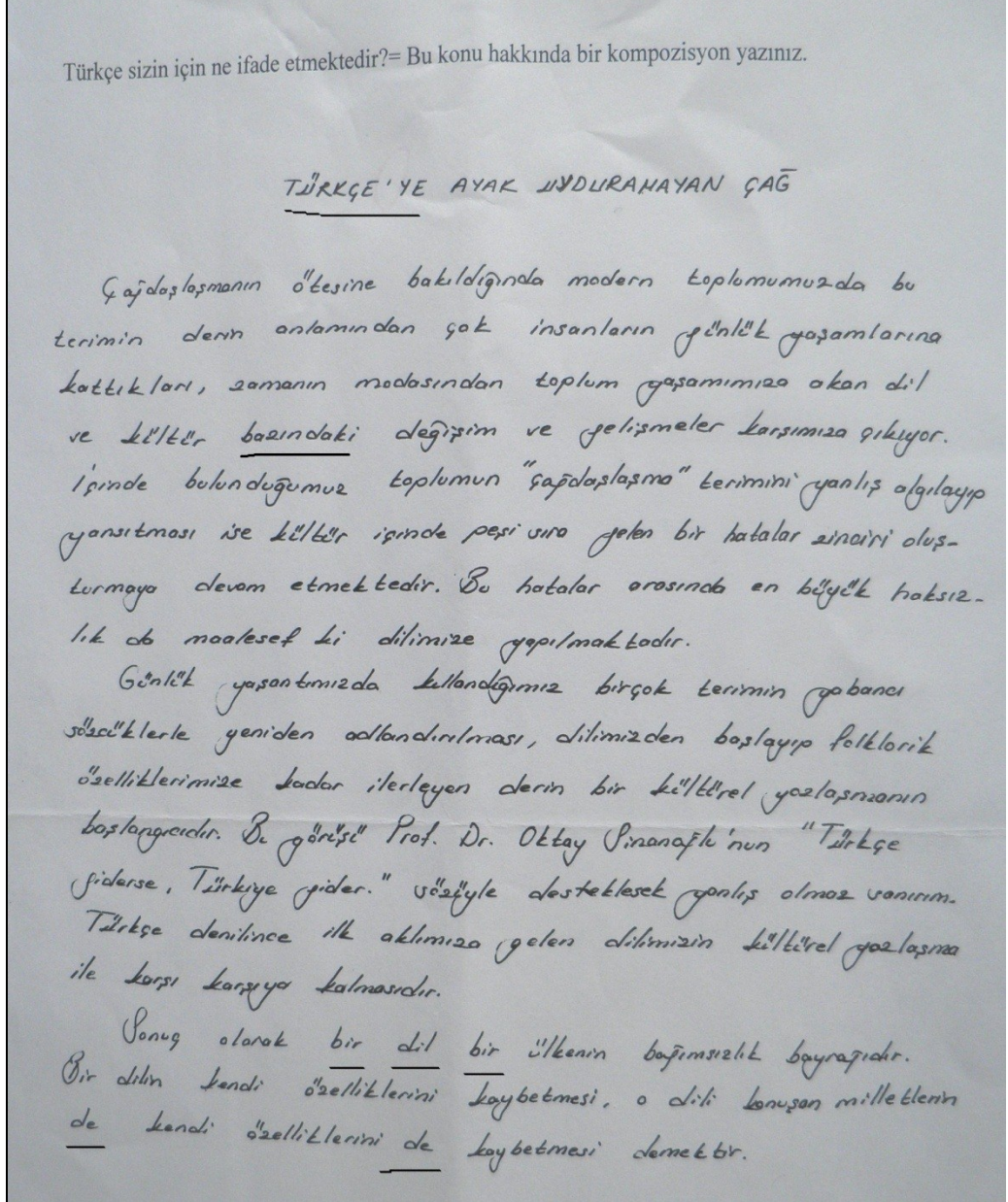
İyi Olan Kompozisyon Formları (1-5 Arası Yanlış Belirlenenler):



Bu kompozisyon formu iyi olarak değerlendirilebilecek ölçütlere sahiptir (1-5 arası yanlış). Bu kompozisyon formunda karşılaşılan hatalardan bazıları şunlardır:

“Dil ile duygularını, düşüncelerini ifade ederler.” cümlesinde “duygularını” kelimesinden sonra virgül kullanılmıştır. Oysaki cümlenin dil kuralları bakımından düzgün olması için kullanılan virgölün yerine “ve” bağlacının kullanılması gerekmektedir. Yine aynı kompozisyon formunda virgölün kullanılıp kullanılmaması

ile ilgili bir diğerk hata da, "Türkçe okunduğı gibi yazılan kafa karıştırıcı bir şey değildir." cümlesinde görölmektedir. Bu cümlede, "yazılan" kelimesinden sonra virgöl kullanılmamasından kaynaklanan bir hata bulunmaktadır.

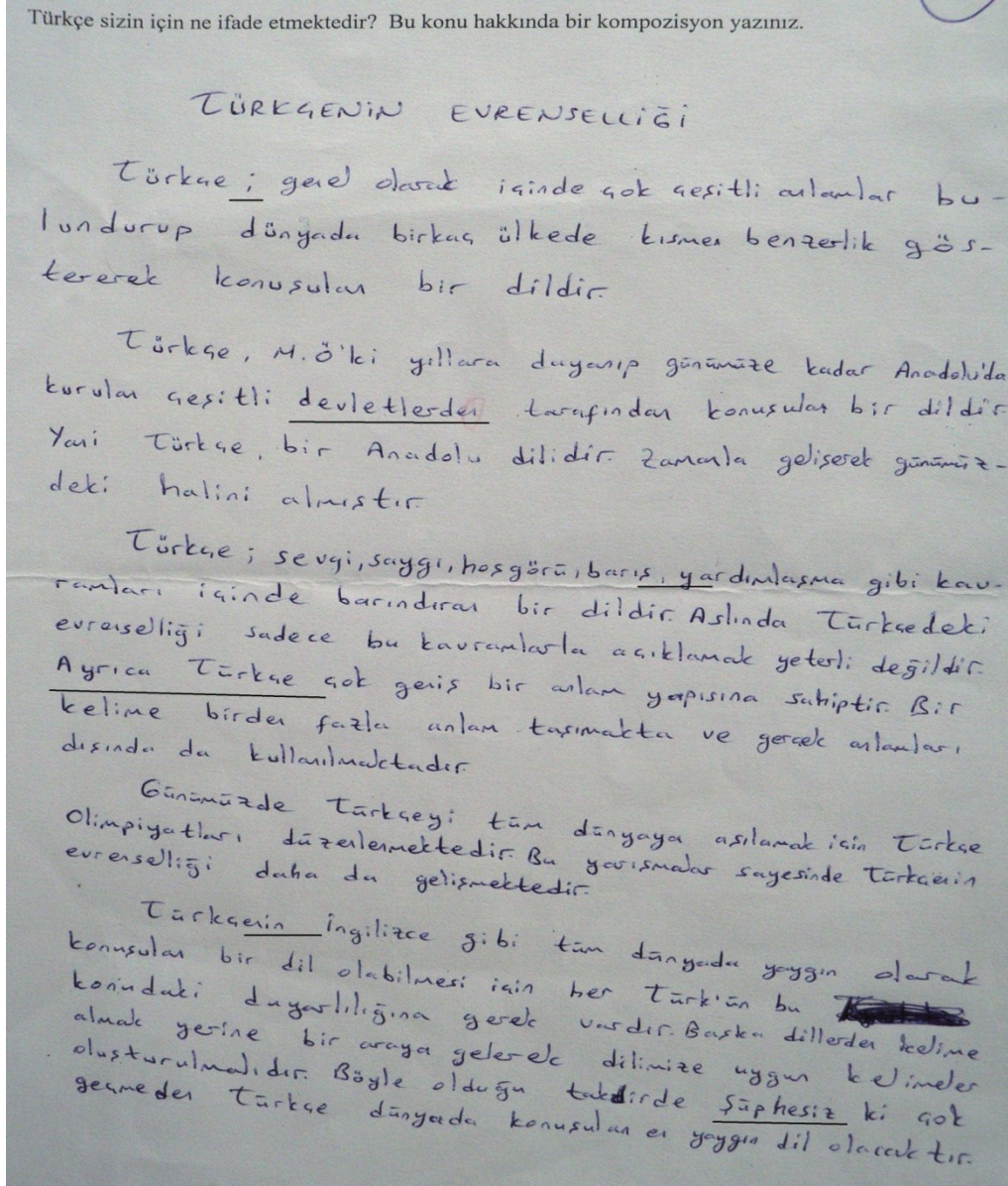


Bu kompozisyon formunda dört tane yanlış görölmektedir. Bu kompozisyon formunda karşılaşılan yanlışlardan bazıları şunlardır:

Kompozisyon formunun son paragrafında yer alan "... bir dil bir ülkenin bağımsızlık..." ve "...konuşan milletlerin de kendi ülkelerini de kaybetmesi ..." cümlelerindeki fazla kelime kullanımından kaynaklanan hataların giderilmesi için

“bir” ve “de” kelimelerinin birer tanesinin atılması gerekmektedir. Ayrıca “Türkçe’ye” kelimesinin yazımında dil isimlerine gelen eklerin kesme (‘) işareti ile ayrılması kuralı ihlal edilmiştir.

Orta Düzeyde Olan Kompozisyon Formları (5-10 Arası Yanlış Belirlenenler):



Bu kompozisyon formunda görüldüğü üzere altı tane hata bulunmaktadır. Bu da kompozisyon formunun orta düzeyde olduğu anlamına gelmektedir. Bu kompozisyon formunda rastlanılan yanlışlardan bazıları şunlardır:

“Türkçe; genel olarak içinde...”cümlesinde yer alan noktalı virgülün yerine sadece virgül kullanılması yeterlidir. Buna ilave olarak ikinci paragrafta yer alan “... Anadolu’da kurulan çeşitli devletlerden tarafından konuşulan...” cümlesindeki “devletlerden” ifadesinde yer alan ayrılma eki olan “-den” ekinin gereksiz kullanılmasından kaynaklanan hata görülmektedir.

Türkçe sizin için ne ifade etmektedir? Bu konu hakkında bir kompozisyon yazınız.

Dilsel Kırınık

“Dil, milleti millet yapan en önemli unsurlardan biridir.” diyoruz sürekli. Dil, milleti bir arada tutan araçtır, birleştirici. Fakat, hocalarımız yıllar boyu tek bir etkiyi gösterirken, bizler de bunu anlayamadığımız halde, niye böyle? Niye bu dilsel kırınık?

Dil değişir, dil gelişir ancak iyi yönde olmazsa bu gelişme ve değişim olmaz. Bir ülkeyi yönetmeye değer olmalıdır. O ülkeyi kalkındırabilir aksine. Suçun önsüzü anlamadığımız bir etkiye var, diğer kültürlerle ilişkiler. Sadece dil bakımından değil; gülmeye, konuşmaya, hareket etmeye, davranış, saygı... Her yönüyle esir alınmış durumdayız. Özellikle büyüme çağındaki gençlerimiz tutucu olmuş bu yabancı kültürlerle. Daha da kötüsü bu esaretin farkında bile değiliz.

Günümüzde kalmadı artık tepideki cepheledeki sorular. Artık daha politik oynuyor bu oyunlar. Devleti ele geçirmek için kültürünü içine sindirmeye çalışıyor. Zaten o millet sana hayran oluyor ve kendisini değiştiriyor. Cephe cephe sorular ne gerek var? Suçun bizim ülkemize de oynanan oyunlardan ibaret ne fark ki... Daha da kötüsü bizler bunun farkında olmadan vatanımıza elden gidecek. Gün gelecek her şey için acele olacak.

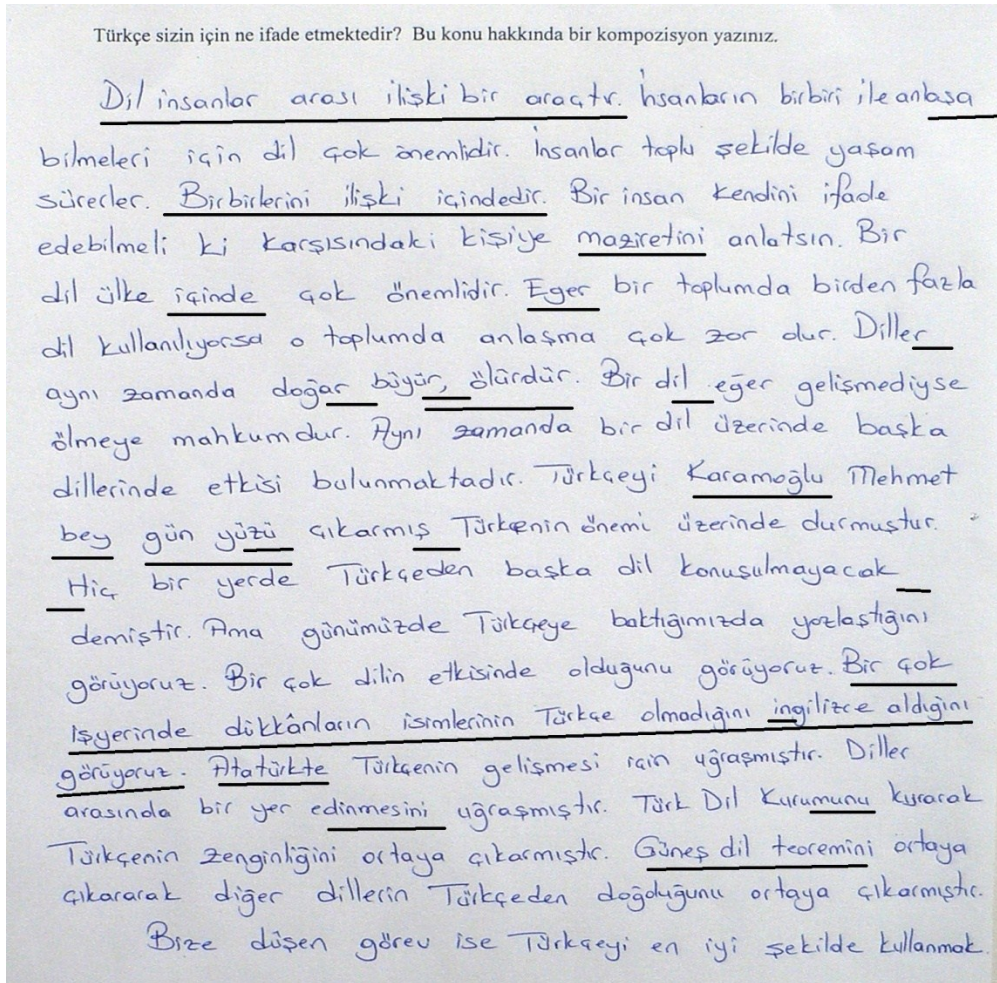
Televizyonlardaki programlar, internetteki siteler bizim kültürümüzü değiştirmeye yönelik oluşturulmuş araçlardır. Televizyonda yayınlanan haberler, diziler çok tehlikeli görülmüyor. Çünkü yabancı kültürün etkisi ile sistemimiz, kültürümüzün en basit yolu dili değiştirmektir. Dilimiz değişecek, kültürümüz değişecek ve en sonunda da özümizi kaybedeceğiz.

Elimizi içten ile keşiften kurtulmalı bizleri de içten ile kurtulmalı bu dilsel kırınık. Formda olmadan yok ediyor bizi. Dilini kaybeden bir milleti ne tutabilir ki yokta?

Bu kompozisyon formunda ise toplamda dokuz tane hata görülmektedir. Dokuz hata ise kompozisyon formunun orta düzeyde olarak nitelendirilmesini gerektirmektedir. Bu kompozisyon formunda rastlanan hatalardan bazıları şunlardır:

İkinci paragrafın başındaki cümlede “Dil değişir, dil gelişir...” şeklinde bir ifade görülmektedir. Bu cümlede anlatılmak istenenin tam olarak ifade edilebilmesi için “dil” kelimesinden sonra virgül kullanılmalı ve “değişir” kelimesinden sonra kullanılan virgülün yerine de “ve” bağlacı kullanılmalıdır. Ayrıca bu cümlede iki kez kullanılmış olan “dil” kelimesinin ikinci kez kullanılması gereksizdir. Aynı paragrafta “Şuan önünü alamadığımız...” cümlesindeki “şuan” ifadesinin yazımında da hata görülmektedir. “şuan” ifadesinin yazımı bitişik olarak değil ayrı olarak “şu an” şeklinde olmalıdır.

Kötü Olan Kompozisyon Formları (10'dan Fazla Yanlış Belirlenen)



Bu kompozisyon formunda yirmi dört tane hata tespit edilmiştir. Bu rakam bir kompozisyon formunun kötü olarak nitelendirilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Kompozisyon formunda karşılaşılan hatalardan bazıları şunlardır:

“Türk Dil Kurumunu ...” ifadesindeki “-nu” ekinin kesme işareti ile ayrılarak yazılması gerekmektedir. “Türk Dil Kurumu” bir özel isimdir. Burada özel isimlerin yazımından kaynaklanan bir hata karşımıza çıkmaktadır. Özel isimlerin sonuna bir ek geldiğinde gelen ek kesme işareti ile ayrılmalıdır. “Atatürkte Türkçenin gelişmesi için uğraşmıştır.” cümlesindeki “Atatürkte” kelimesinin yazımında da bağlaç olan “de”nin yazımından kaynaklanana bir yanlış görülmektedir. Bağlaç olan (dahi anlamındaki) “de” kelimedden ayrı yazılır ve ünsüz benzeşmesine de uğramaz.

Türkçe sizin için ne ifade etmektedir? Bu konu hakkında bir kompozisyon yazınız.

Yabancılaşyoruz...

İnsanların kültürlerini, değerlerini ve varlığını devam ettirmesi için diline sahip çıkması ve ona gereken önemi vermesi. Bizinde bunun için Türkçemizi kullanmada, yabancılaşmamada gereken önemi vermemiz gerekir.

Bende dahil olmak üzere Türkçeyi kullanan bir çok kişi hatta milyonlar nasıl kültürüne farkında değildir. Sadece bu konu üzere konuşulduğunda herkes sahip çıkıyor, dilini savunuyor belkide milliyetçilik demeroları kabarıyor. Ama normal zamanlarda ne konuşulana ne yazılana dikkat ediyor. İyi zaman ne konuşulduğuna bile farkında olmuyor. Söylediği kelimelerin ne anlama geldiğini bilmeden kullanıyor. Yabancı kelime kullanmaya özen gösteriyor çok lazıma... Dilimize yabancılaşarak ona gereken değeri vermeyerek yavaş yavaş eritiyoruz kendimizi dilimize kullanılmıyorkadar kelime var ki biz sadece belirlilerine adaklanıyoruz ve sözcük dağarcığımız o kadar dar ki kısıtlı kelime kullanıyoruz. Hani bunu aşmak zor yeni şeyler öğrenmek çok zor ya elimizde ki ile yetinmeye çalışıyoruz. Oysa ki hepimiz konuşunca değerini de yerinde çok iyi biliyoruz.

Biraz duyarlı olsak dilimizi daha çok geliştirip gelecek kuşaklara daha fazla Türkçe ile hayatlarına başlatırdık. Zamanla çok oluruz.

Bu kompozisyon formunda ise on sekiz adet yanlış bulunmaktadır. Bu yanlış sayısı kompozisyon formunun kötü olarak nitelendirilmesini gerektirmektedir.

Bu kompozisyon formundaki yer alan "...kültürlerini, değerlerini ve varlıklarını..." cümlesindeki "değerlerini" kelimesi yanlış olarak yazılmıştır. Burada kelimenin yazımından kaynaklanan bir yanlışlık görülmektedir. Bu kelimenin doğru yazımı "g" ile değil "ğ" ile 'değerlerini' şeklinde olmalıdır. Kompozisyon formunda karşılaşılan diğer hata ise cümle içinde "ve" bağlacıyla ayrılması gereken kelimelerin (... Türkçemizi kullanmada, yabancılaştırmamada gereken ...) arasına "virgül" konulmasıdır.

Aynı kompozisyon formunun ikinci paragrafının başında "Bende dahil olmak üzere Türkçeyi konuşan bir çok kişi ..." cümlesindeki "dahi" manasında kullanılan bağlaç olan "de"nin yazımından kaynaklı bir yanlışlık görülmektedir. Bağlaç olan "de"nin burada ayrı yazılması gerekmektedir. Kompozisyon formunda ise 'bende' şeklinde bitişik olarak yazılmıştır. Yine aynı cümlede bitişik yazılması gereken "birçok" kelimesi de yazım kurallarına aykırı olarak ayrı şekilde yazıldığı görülmektedir.

3.1. Öğretmen Adaylarından Alınan Kompozisyon Formlarında Karşılaşılan Yanlışlar

Özdemir (1983:19), 1983 yılında Dil Öğretimi Özel Sayısı'nda yapmış olduğu bir saptamada;

"İlköğretim, ortaöğretim bir yana, yükseköğretimden geçen gençlerimizin büyük çoğunluğu da düşündüklerini, duyduklarını, tasarladıklarını derli toplu bir biçimde dile getiremiyorlar. Anadillerini doğru ve yanlışsız kullanamıyorlar." demektedir.

Günümüzde de bu durumun değiştiğini söylemek ne yazık ki pek de mümkün değildir. 2009 yılında Temur ve Vuruş'un "İnternet (genel Ağ) Ortamında Türkçenin Kullanımına İlişkin Bir Çözümleme" adlı araştırmalarında da 163 kişinin

MSN ve Facebook yazışmaları incelenmiş ve internet ortamında Türkçenin özensiz kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

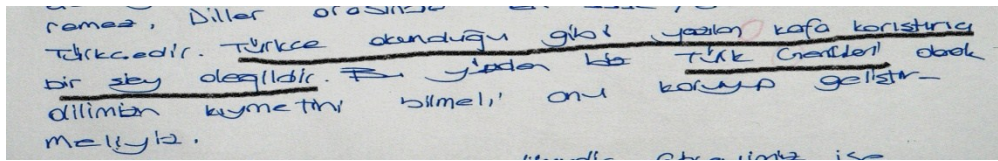
Arıcı (2008:216), üniversite öğrencilerinin yazılı anlatımda yaptıkları hataları tespit etmeye yönelik yaptığı “Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları” isimli araştırmasında öğrencilerin büyük çoğunluğunun(%68,8) imla yanlışları yaptıklarını, önemli bir kısmının da (%27,7) cümle yanlışları yaptığını ve yazılarının bozuk olduğunu, yine yaklaşık her dördünden birinin (%24,1) noktalamada hataya düştüğü sonucuna ulaşmıştır.

Amerika’da 2002 yılında yapılan Eğitimsel İlerlemenin Ulusal Değerlendirilmesi (NAEP) sınavı 12. sınıfı bitiren öğrencilerin % 77’sinin yazılı anlatım bakımından başarısız olduğunu göstermiştir (<http://www.highbeam.com/doc/1G1-156003676.html> 10.10.2011)

Öğretmen adaylarının yazmış oldukları kompozisyonları değerlendirirken bazı başlıkların temel alınarak değerlendirme yapıldığı daha önce ifade edilmişti. Burada da değerlendirmede temel alınmış olan başlıklarda karşılaşılmış olan yanlışlardan bazı örnekler verilecektir.

3.1.1. İmla Kuralları İle İlgili Karşılaşılan Yazım Yanlışları

Aşağıdaki cümlelerde, yazılı anlatımda uyulması gereken imla kuralları dikkate alınmamıştır. Bunlardan bazıları aşağıda değerlendirilmiştir.



Bu kompozisyon formunda altı çizili cümle ve kelimelerde yazılı anlatımda göz önünde bulundurulması gereken yazım kurallarına dikkat edilmemiş ve bazı yanlışlıklar yapılmıştır. Altı çizili olan “Bu yüzden...” şeklinde başlayan cümlenin ortasında küçük harfle yazılması gereken “gençleri” kelimesi yanlış bir şekilde büyük

harfle başlayarak ‘Gençleri’ şeklinde yazılmıştır. Bu da yazım kurallarına uymama sonucu ortaya çıkan bir hata olarak görülmektedir.

Eğer bir toplumda birden fazla dil kullanılıyorsa o toplumda anlaşma çok zor dur.

Kompozisyon formundan resmi çekilen üstteki altı çizili kelimedeki yazım yanlışının bulunduğu görülmektedir. Altı çizili olan “Eger” kelimesi yanlış olarak “g” harfiyle yazılmıştır. Bu kelimenin doğru yazımı “ğ” ile “Eğer” şeklinde olmalıdır.

dillerinde etkisi bulunmaktadır. Türkçeyi Karamoğlu Mehmet bey gün yüzü sıkarmış Türkenin önemi üzerinde durmuştur.

Bu cümlede birden fazla hata görülmektedir. İlk olarak adı geçen şahıs “Karamoğlu Mehmet bey” değil, “Karamanoğlu Mehmet Bey”dir. Aynı cümledeki ikinci hata ise “bey” kelimesinin yazımında karşımıza çıkmaktadır. Burada “bey” kelimesinin ilk harfinin küçük harfle değil büyük harfle (Bey) şeklinde yazılması gerekmektedir. Üçüncü hata ise “gün yüzü” kelimesinin yazımında görülmektedir. Bu kelime ayrı yazılmamalı bitişik (günyüzü) şeklinde yazılmalıdır. Ayrıca bu kelimeye eklenmesi gereken yönelme hal eki (“-e” hali) de getirilmemiştir. Bu durum cümlede anlam yönünden eksikliğe neden olmaktadır.

3.1.2. Noktalama İşaretleri İle İlgili Karşılaşılan Yazım Yanlışları

TÜRKÇE'YE AYAK İNDÜRMEYEN ÇAĞ

Yukarıdaki cümlede altı çizili kelime “Türkçe’ye” şeklinde kelimenin sonundaki ek kesme işaretiyle ayrılarak yanlış olarak yazılmıştır. Burada Türkçe kelimesi ‘Türkçeye’ şeklinde kesme işaretiyle ayrılmadan bitişik bir halde yazılmalıdır. Çünkü dil isimlerinden sonra ek geldiği takdirde bu ek, kesme (’) işareti ile ayrılmaz.

dillerinde etkisi bulunmaktadır. Türkçeyi Karamoğlu Mehmet bey gün yüzü çıkarmış Türkenin önemi üzerinde durmuştur. Hiç bir yerde Türkçeden başka dil konuşulmayacak demıştır. Ama günümüzde Türkçeye baktığımızda yerleştiğini

Öğretmen adaylarının yazdığı kompozisyon formlarından alınan yukarıdaki bölümde de noktalama kurallarına uymamaktan kaynaklanan hata göze çarpmaktadır. Şahıstan bir söz aktarımda bulunulurken eğer bu söz, kişinin ağzından çıktığı haliyle hiçbir değişikliğe uğramadan verilecekse bu durumda tırnak içinde verilmelidir. Eğer olduğu gibi verilmeyecek ve anlaşılacak anlam verilecekse tırnak içine alınmadan verilmelidir. Burada yazım konusundaki bu ilkeye riayet edilmemiş ve şahsa ait olan söz tırnak içine alınmadan verilmiştir. Yukarıdaki cümlede de tırnak içinde (“ ”) verilmesi gereken Karamanoğlu Mehmet Bey’in sözü, tırnak içinde verilmeyerek bir yanlışlık yapıldığı görülmektedir.

Dil insanlar arası ilişki bir araçtır. İnsanların birbiri ile anlaşma bilmeleri için dil çok önemlidir. İnsanlar toplu şekilde yaşam

Bu cümlede de iki tane noktalama hatası karşımıza çıkmaktadır. Bunlardan ilki, “Dil” kelimesinden sonra virgül kullanılmamasıdır. İkincisi ise, satıra sığmayan kelimeler bölünürken satır sonuna konması gereken kısa çizginin (-) kullanılmamasından kaynaklanan hatadır.

3.1.3. Söz Varlığı İle İlgili Karşılaşılan Yazım Yanlışları

Bir insan kendini ifade edebilmeli ki karşısındaki kişiye mazeretini anlatsın.

Yukarıdaki cümlede altı çizili kelime de görüldüğü gibi ‘mazeret’ kelimesi burada ‘maziret’ şeklinde yanlış yazılmıştır. Cümlenin genelinden anlaşılacağı üzere burada öğretmen adayı “mazeret” kelimesini kullanmak istemiş, ancak bu kelimeyi yanlış yazmıştır.

rimizi deşistirmeye yönelik oluşturulmuş kurgular. Televizyonda yu-
yulanon hayri dizide biz kendimizi g6rebiliyova? Tanınan yabancı

Yukarıdaki cümlede yine gereksiz, fazladan kelime kullanıldığı görülmektedir. Şayet bu kelime bulunmasa da cümlenin anlamında bir daralma söz konusu olmamaktadır. Bu cümlede “biz” kelimesinin kullanılmasına gerek yoktur. Çünkü “kendimizi” kelimesi ile “biz” kelimesi de anlatılmış olmaktadır.

Atatürk ilk inkılapçı dil de ğıdır.

Yine yukarıdaki cümlede de söz varlığı ile ilgili bir yanlış bulunmaktadır. Burada Atatürk kelimesine ‘-in’ aitlik ekinin getirilmemesinden kaynaklanan bir yanlışlık söz konusudur. Bu durumda cümlede anlatılmak istenen fiilin kime ait olduğu bilinmemekte ve anlam bakımından da olumsuzluklar ortaya çıkmaktadır.

3.1.4. Söz Dizimi İle İlgili Karşılaşılan Yazım Yanlışları

O ilkeyi kalkındırmalıdır aksine. Şuon önün6 olamadıpmız bir etkilerne var, diğer k6lt6rler6 ğnelik. Sadece dil bakımından de-

Bu cümle devrik kullanımdan kaynaklanan bir hata görülmektedir. Şiir ve konuşma dilinde devrik cümle kullanımı görülmekle beraber yazılı anlatımda genel ilke cümlenin düz olarak yazılmasıdır (Yılmaz, 2008:311) yazılmasıdır.

3.1.5. Mantık Hataları İle İlgili Karşılaşılan Yazım Yanlışları

Dil bir milletin dinden sonra gelen, k6lt6rünün direği dilidir.

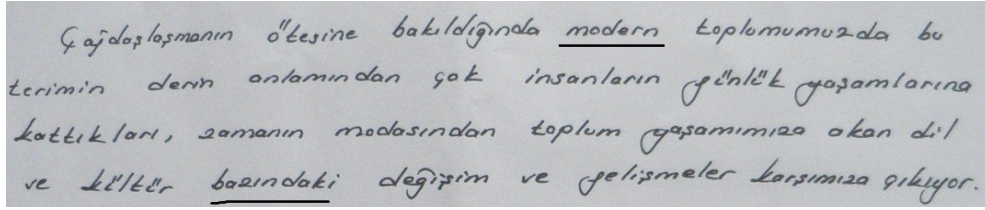
Dil insanlar arası ilişki bir araçtır.

Yukarıdaki cümlelerde ifade bozuklukları ve mantık hataları yer almaktadır. Birinci cümlede hem bir düzgün mantık örgüsü bulunmamakta hem de cümleden

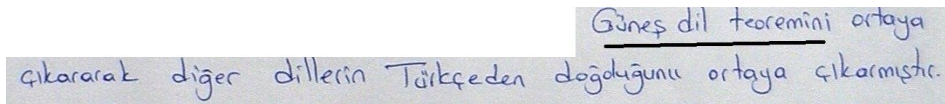
sağlıklı bir anlam ortaya çıkmamaktadır. Öğretmen adayı din ile kültür arasında önemli oldukları yönünde bir kıyaslama yapmak istemekte ancak bunu sağlıklı bir şekilde mantıksal açıdan ifade edememektedir. Dilin dinden sonra gelen önemli bir unsur olması vurgulanamadığı gibi kültürün ana unsuru olan dilin önemi de belirtilememiştir. Yine bir sonraki cümlede ‘Dil’ ‘den sonra virgül konulmaması ve ‘ilişki’ kelimesine ‘de’ bağlacının eklenmemiş olması anlatılmak istenenin açıkça ifade edilememesine sebep olmaktadır.

3.1.6. Karşılaşılan Yabancı Kelimeler

Kompozisyon formlarında fazla olmasa da yabancı kelime kullanımının olduğu görülmüştür. Bu bölümde kompozisyon formlarında karşılaşılan yabancı kelime kullanımları ile ilgili örneklere yer verilmiştir.



Bu cümlede altı çizili olan “baz” kelimesi Fransızca kökenli bir kelimedir. Bu kelimenin yerine Türkçe karşılık olarak “temel” kelimesi kullanılabilirken öğretmen adayı “baz” kelimesini kullanmayı tercih etmiştir.



Bu cümlede altı çizili olan yerdeki “teorem” kelimesi Fransızca kökenli bir kelimedir. Bu kelimenin yerine Türkçe “kuram” kelimesi kullanılabilirken, bu kelime grubunun aslında kullanılan kuram kelimesinin yerine yabancı kelime olan “teorem” kullanılmıştır.

3.2. Öğretmen Adaylarının Kompozisyon Formlarından Elde Edilen

Bulguların Analizi

Bu bölümde öğretmen adaylarından alınan kompozisyon formlarından elde edilen bulguların analizi yer almaktadır. Kompozisyon formlarında rastlanan yanlış sayısına göre formlar, iyi (1-5 yanlış), orta (5-10 yanlış) ve kötü (10 ve daha fazla yanlış) olarak nitelendirilmiştir.

Tablo 27. Kompozisyon Formlarının Değerlendirilmesine İlişkin Bulgular

	N	Geçerli yüzde
Kötü	21	26,2
Orta	31	38,8
İyi	28	35,0
Toplam	80	100,0

Tablo 27 incelendiğinde, uygulamaya katılan toplam öğretmen adayı sayısının 80 olduğu görülmektedir. Uygulama sonucunda 28 kişi 3 puan almış ve aldıkları puanlar genel grup içerisinde %35'e karşılık gelmektedir. Öğretmen adaylarından 31 tanesi 2 puan almış ve aldıkları bu puanlar grubun %39'una karşılık gelmektedir. Öğretmen adaylarından 21 tanesi de 1 puan almış ve bu sayı ile grubun %26'sını oluşturmaktadır. Alınan puanlar göz önünde bulundurulacak olursa öğretmen adaylarının Türkçeyi yazılı olarak ifade ederken Türkçenin düzgün, eksiksiz ve güzel kullanılması hususunda kötü olmadıkları ancak iyi olarak sınıflandırılan grubun içerisinde de yoğunlaşmadıkları söylenebilir.

Kompozisyon formlarından elde edilen bulgular ile TKDÖ'den elde edilen bulgular ($\bar{x}= 4,028$) karşılaştırıldığında öğretmen adaylarının ankete vermiş oldukları cevaplar ile uygulamaları arasında çok büyük farklılık görülmemektedir. Anket sonuçlarına göre, yazılı anlatım boyutunda öğretmen adayları duyarlı olarak nitelendirilebilirken; kompozisyon formlarının sonuçlarına göre de duyarlı olarak nitelendirilebilirler.

Tablo 28. Kompozisyon Formlarından Elde Edilen Puanların Branşlara Göre Dağılımı

	Frekans dağılımları		
	İyi	Orta	Kötü
Türkçe Öğretmenliği	8	2	0
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	4	4	2
Fen Bilgisi Öğretmenliği	2	3	5
İlköğretim Matematik Öğretmenliği	3	3	4
Sınıf Öğretmenliği	4	3	3
Bilgisayar Öğretmenliği	3	4	4
Okul Öncesi Öğretmenliği	2	6	2
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	4	5	1
Toplam	28	31	21

Kompozisyon formlarının sonuçlarını gösteren Tablo 28 incelendiğinde hata düzeyi en düşük formlar 8 tane ile Türkçe öğretmenliği öğrencilerine aittir. Okul öncesi öğretmenliği bölümü öğrencilerinde ise “iyi”, “orta” ve “kötü” olarak sınıflandırılan kompozisyon formlarının 6 tanesi “orta” düzeyde not almıştır. Kötü olarak nitelendirilen formlardan 5 tanesi Fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerine aittir. Böylelikle kompozisyon formlarında en fazla hataya rastlanan grubunu fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri olduğu söylenebilir. Buradan hareketle yazılı anlatımda, Türkçe öğretmenliği öğrencileri, Türkçenin düzgün ve eksiksiz kullanılması hususunda en dikkatli grup olurken; fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğrencileri, Türkçenin doğru ve eksiksiz kullanılması hususunda araştırmaya katılan gruplar içinde en dikkatsiz grubu olmuşlardır.

Öğretmen adaylarının branş türüne göre Türkçeyi yazılı anlatımda kullanma düzeylerindeki farklılaşma durumuna dönük bulgular Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29. Branşa Göre Öğretmen Adaylarının Yazılı Anlatım Düzeylerine İlişkin Anova ve Tukey Testi Analizleri

	Kareler Toplamı	df	Kareler Ortalaması	F	P	Tukey
Gruplar Arası	9,087	7	1,298	2,378	,030	Türkçe-Fen Bilgisi;
Grup İçi	39,300	72	,546			Türkçe-Bilgisayar ve
Toplam	48,387	79				Öğretim Teknolojileri

Tablo 29’da branşa göre öğretmen adaylarının yazılı anlatımda Türkçeyi kullanma düzeylerinin farklılaştığı görülmektedir ($p<0,05$). Farklılığın kaynağını

belirlemek üzere yapılan Tukey testi sonucu da Tablo 29'da yer almaktadır. Bu tabloya göre farklılaşma Türkçe ile fen bilgisi ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenlikleri arasındaki farktan kaynaklanmaktadır.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlardan hareketle, öğretmen adaylarının Türkçe kullanımına karşı duyarlılıklarının artırılması noktasında yapılabilecek önerilere yer verilmiştir.

1. SONUÇ

Bu araştırmada; öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Problem durumu başlığı altında yer alan alt problemler ışığında, istatistikî açıdan analizler yapılmış, bulgular ve yorum başlığı altında değerlendirilerek aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

“Türkçe Kullanım Duyarlılık Ölçeği”nden elde edilen bulguların ölçeğin faktörleri açısından değerlendirilmesi şu şekildedir:

1. “Türkçe Kullanım Duyarlılık Ölçeği”nden elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının Türkçenin kullanımına karşı duyarlı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Faktörler açısından “Türkçe Kullanım Duyarlılık Ölçeği” incelendiğinde öğretmen adaylarının “Sosyal Hayatta Türkçe” faktöründe çok duyarlı oldukları ($\bar{x}=4,41$), “Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe” faktöründe ($\bar{x}=4,02$), “Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe” faktöründe ($\bar{x}=4,00$) ve “Eğitim Öğretimde Türkçe” faktöründe ($\bar{x}=3,89$) duyarlı oldukları tespit edilmiştir.

Öğretmen adayları sosyal hayatta Türkçe kullanımı konusunda çok duyarlı iken eğitim öğretimde Türkçenin kullanımı konusunda en az duyarlılardır.

2. Öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıklarında cinsiyet değişkeni; “Sosyal Hayatta Türkçe”, “Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe” ve “Eğitim Öğretimde Türkçe” faktörlerinde anlamlı farklılaşmalara ($p<0,05$) neden olurken “Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe” faktöründe bir farklılaşmaya neden olmamaktadır ($p>0,05$). Araştırma bulguları kız öğretmen adaylarının Türkçe

kullanım duyarlılıklarının puan ortalamalarının erkek öğretmen adaylarının puan ortalamalarından daha yüksek olduğunu göstermektedir. Buna göre bayan öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına nazaran Türkçenin kullanımını hususunda daha duyarlı oldukları söylenebilir.

3. Öğretmen adaylarının mezun oldukları okul türüne göre, Türkçeyi kullanma duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p>0,05$). Bununla birlikte, öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıklarının öz değerlendirme ortalamaları meslek lisesinden mezun olan öğretmen adaylarında daha yüksektir. Başka bir ifade ile meslek lisesi mezunu olan öğretmen adayları, diğer lise türlerinden mezun olan öğretmen adaylarına göre Türkçenin kullanımına karşı daha duyarlıdır. Buna karşılık Anadolu öğretmen lisesinden mezun olan öğretmen adaylarının öz değerlendirme ortalamaları diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarının öz değerlendirme ortalamalarından daha düşüktür. Buna göre Anadolu öğretmen lisesi mezunları, diğer liselerden mezun olan öğretmen adaylarına nazaran Türkçenin kullanımına karşı daha az duyarlıdır.

4. Öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları branşlarına göre anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Bu farklılaşma; Türkçe öğretmenliği ile sosyal bilgiler, fen bilgisi, ilköğretim matematik, sınıf , bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümleri arasında; ilköğretim matematik öğretmenliği bölümü ile sosyal bilgiler, fen bilgisi, sınıf, okul öncesi öğretmenliği ve rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümleri arasında; sınıf öğretmenliği ile bilgisayar ve öğretim teknolojileri bölümleri arasında görülmektedir. Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıklarının öz değerlendirme ortalamaları diğer branşlarda okuyan öğretmen adaylarına göre daha yüksektir. İlköğretim matematik öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıklarının öz değerlendirme ortalamaları ise diğer branşlarda okuyan öğretmen adaylarının öz değerlendirme ortalamalarından daha düşüktür. Branş değişkeninin öğretmen adaylarının Türkçeyi kullanma duyarlılıklarını etkilediği söylenebilir.

5. Öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları baba öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Bununla birlikte “Sosyal Hayatta Türkçe” ve “Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe” faktörlerinde

babaları lisansüstü eğitim almış olanlar, “Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe” faktöründe babaları lise mezunu olanlar, “Eğitim Öğretimde Türkçe” faktöründe ise babaları lise mezunu olanlar az bir farkla Türkçenin kullanımına karşı daha duyarlı davranmaktadırlar. Buna göre babaların eğitim durumlarının çocukların Türkçe kullanımına ilişkin duyarlılıkları üzerinde belirleyici bir etkisinin bulunmadığı söylenebilir.

6. Öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları anne öğrenim durumuna göre anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ($p>0,05$). Bununla birlikte “Sosyal Hayatta Türkçe”, “Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe” ve “Eğitim Öğretimde Türkçe” faktörlerinde anneleri ilköğretim mezunu olanlar, “Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe” faktöründe ise anneleri lise mezunu olan öğretmen adayları az bir farkla Türkçenin kullanımına karşı daha duyarlı davranmaktadırlar. Buna göre annelerin eğitim durumlarının çocukların Türkçe kullanımına ilişkin duyarlılıkları üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığı ifade edilebilir.

7. Öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları yaşamlarının büyük bölümünü geçirdikleri bölgeye göre “Sosyal Hayatta Türkçe”, “Sözlü ve Yazılı Anlatımda Türkçe” ve “Eğitim Öğretimde Türkçe” faktörlerinde anlamlı düzeyde farklılaşmazken ($p>0,05$); “Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe” faktöründe anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($p<0,05$). “Anadilde Yabancılaşmaya Karşı Türkçe” faktöründeki farklılaşma İç Anadolu ve Ege bölgeleri arasındaki farktan kaynaklanmaktadır.

8. Öğretmen adaylarının Türkçe kullanım duyarlılıkları ile fakülteye giriş puanları arasında bir ilişki bulunmamaktadır.

9. Öğretmen adaylarının faktörlere göre Türkçenin kullanımı konusundaki duyarlılık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif yönde ilişki tespit edilmiştir ($p=0,000<0,05$). “Türkçe Kullanım Duyarlılık Ölçeği”nin faktörleri arasındaki pozitif yönde ve olumlu olan ilişkiden hareketle Türkçenin kullanılmasında faktörlerin bir birlerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir.

10. Öğretmen adaylarının yazılı anlatımda Türkçeyi nasıl kullandıkları, öğretmen adaylarından kompozisyon yazmaları istenerek belirlenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adayları, Türkçeyi yazılı anlatımda iyi kullanmaktadırlar. Ayrıca branş bazında kompozisyon formları incelendiğinde, Türkçeyi, yazılı

anlatımda en iyi kullananlar Türkçe öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarıdır. Türkçeyi en dikkatsiz kullanan öğretmen adayları ise fen bilgisi öğretmenliğinde okuyanlardır. Ayrıca öğretmen adaylarının yazılı anlatımda Türkçe kullanımı branşa göre farklılaşmaktadır ($p<0,05$). Bu farklılaşma Türkçe öğretmenliği ile fen bilgisi ve bilgisayar ve öğretim teknolojileri öğretmenliği bölümü öğrencileri arasındaki farktan kaynaklanmaktadır.

2. ÖNERİLER

1. Türkçenin kullanılması ile ilgili bireysel ve toplumsal duyarlılık artırılmalıdır. Bu konuda eğitim kurumları ve basın - yayın organlarının işbirliği sağlanmalıdır. Türkçe kullanımı konusunda birlikte hareket edilmeli ve bu konuda tek ses yükselmelidir.

2. Türkçenin kullanılmasına karşı duyarlılık düzeylerinin artırılması için üniversitedeki Türkçe dersi için ayrılan süre artırılmalıdır.

3. Sözlü anlatımın geliştirilmesi için ilköğretimden başlanmak üzere öğrencilere kendilerini ifade edebilecekleri ortamların hazırlanması gerekmektedir. Kendilerini ifade ederken de öğretmenlerin yol gösterici rolünü üstlenmeleri ve Türkçeyi eksiksiz açık ve net bir biçimde kullandıkları gibi öğrencilerin yaptıkları hataları da düzeltmelidirler.

4. Yazılı anlatımın geliştirilebilmesi için mümkün olduğu kadar çoktan seçmeli sınavlardan kaçınılmalı ve ucu açık sınavlar yapılmalıdır. yapılan sınavlarda karşılaşılan yanlışlar da öğrencilere doğrularıyla birlikte gösterilmelidir.

5. Öğrencilere ilköğretim döneminden itibaren haftalık veya on beş günde bir defa bir sayfayı geçmemek üzere yazma çalışmaları yaptırılmalıdır. Yapılan yazma çalışmaları sonucunda öğrencilere dönüt verilmek suretiyle yanlışlarını düzeltmelerine yardım edilmelidir.

6. Öğrencilerin okumayı ilk öğrendikleri dönem olan ilköğretim döneminden itibaren öğrenciler için okuma saatleri ayarlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ahi Evran Üniversitesi; 2011a. (http://ef.ahievran.edu.tr/dosyalar/tbe_lisansdersicerikleri.pdf, 05.04.2011 tarihinde alınmıştır)
- Ahi Evran Üniversitesi; 2011b. (http://ef.ahievran.edu.tr/dosyalar/tbe_lisansdersicerikleri.pdf, 05.04.2011 tarihinde alınmıştır)
- Ahi Evran Üniversitesi; 2011c. (<http://fef.ahievran.edu.tr/index.php/2011-08-28-14-26-00/2011-08-28-15-17-15/2011-08-28-15-17-19>, 05.04.2011 tarihinde alınmıştır)
- Ahi Evran Üniversitesi; 2011d. (<http://fef.ahievran.edu.tr/index.php/2011-08-28-14-26-00/2011-08-28-15-17-15/2011-08-28-15-17-19>, 05.04.2011 tarihinde alınmıştır)
- AKALIN, Haluk Şükrü; “Türkçenin Güncel Sorunları”, 2000 (<http://turkoloji.cu.edu.tr/DIL%20SORUNLARI/02.php> 11.10.11 tarihinde alınmıştır).
- AKALIN, Haluk Şükrü; “Türkçenin Teknik Terim Zenginliği, Teknik Bir Dil Olarak Türkçe Çalışma Grubu Toplantısı”, **Harbiye Kültür Sitesi**, İstanbul, 2003.
- AKARSU, Bedia; **Wilhelm von Humboldt'ta Dil-Kültür Bağlantısı**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1984.
- AKÇAY, Yusuf; “Peyami Safa'ya Göre Türk Dili (Türkçenin Sorunları/ Çözüm Önerileri)”, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, s: 13, 2005.
- AKILLILAR, Tevhide – USLU, Zeki; “Almanca Bölümü Öğrencilerinin Uyguladıkları Dil Öğrenme Stratejileri”, **Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c: 2, n: 40, 2011
- AKSAN, Doğan; **Türkiye Türkçesinin Dünü Bugünü Yarını**, Bilgi Yayınevi, Ankara, 2003.

- AKSOY, Ömer Asım; **Dil Üzerine Düşünceler, Düzeltmeler**, TDK Yayınları Ankara, 1964.
- AKSOY, Ömer Asım; **Dil Yanlıları (900 Sözü Eleştirisi)**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 1980.
- AKTAŞ, Şerif – GÜNDÜZ, Osman; **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Akçağ Yayınları, Ankara, 2001.
- ARICI, A. Fuat; “Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Hataları”, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c:XXI (2), Bursa, 2008.
- ASLAN, Canan; “Türkçe Ders Kitaplarında “Türkçe Olmayan Sözcükler”in Kullanımı Üzerine Bir İnceleme”, **Dil Dergisi**, s:133 2006. (<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/758/9639.pdf> 20.11.2011 tarihinde alınmıştır)
- ASLAN, Mehmet; “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Programları ve Belli Başlı Özellikleri”, **Milli Eğitim Dergisi**, s:144, 1999. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/146/aslan.htm> 19.03.2011 tarihinde alınmıştır)
- ATEŞ, Murat; “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya, 2008.
- AYDIN, İlker; “Anadili Dersinin Etkinlik Alanları ve Dilbilgisi”, **Milli Eğitim Dergisi**, s: 181, kış, 2009.
- BACANLI, Hasan; “Çocukta Görelî Kavramların Kazanılması”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1984.

- BAGCI Hasan – TEMİZKAN, Mehmet; “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Türkçe Öğretmenlerinden Beklentileri”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, c:4 s:4, Güz, 2006.
- BAHAR, Halil İbrahim; **Sosyoloji**, USAK Yayınları, 2009.
- BALCI, Ali; “Eğitimsel Araştırmanın Eğitimsel Sorunların Çözümüne Uygulanması”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, s:22, 1989.
- BALCI, Ali; **Sosyal Bilimlerde Araştırma**, Pegem Akademi Yayıncılık, , Ankara 2007.
- BALCI, Ahmet; “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları”, **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, c:6, s:11, Hatay, 2009.
- BAMBERGER, Richard; **Okuma Alışkanlığımı Geliştirme**, (Çev. Bengü ÇAPAR) Kültür Bakanlığı, Ankara, 1990.
- BAŞARAN, İ. Ethem; **Örgütsel Davranış: İnsanın Üretim Gücü**, Kadioğlu Matbaası, Ankara, 1991.
- BAŞARAN Mustafa - ERDEM, İlhan; “Öğretmen Adaylarının Güzel Konuşma Becerisi İle İlgili Görüşleri Üzerine Bir Araştırma”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Eylül, c:17, no:3, Kastamonu, 2009.
- BAŞKAN ATANUR, Gülsüm – AYDIN, Ayhan – MADDEN, Tuğba; “Türkiye’deki Öğretmen Yetiştirme Sistemine Karşılaştırmalı Bir Bakış”, **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, c:15, s:1, 2006.
- BEYDOĞAN, H. Ömer; “Sosyo-Ekonomik Ve Kültürel Yönden Avantajlı Ve Dezavantajlı İlkokul Son Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Bilişsel Hedeflerine Ulaşma Düzeyi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1993.

HACIÖMEROĞLU, Güney – TAŞTAN ŞAHİN, Çiğdem; “Fen Bilgisi Öğretmenliği ve Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları (OFMA) Eğitimi Bölümü Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, c:11, s:1, Nisan, 2010.

BİLİR, Aynur; “İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Özellikleri ve İlk Okuma Yazma Öğretimi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, c:38, s:1, 2005.

BOA, Y. EE.. no: 71/4

BOLAT, Salih; “Eğitim Örgütlerinde İletişim: H.Ü. Eğitim Fakültesi Uygulaması”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, s:12, Ankara, 1996.

BÖLÜKBAŞ, Fatma; “İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Başar–Cinsiyet–Ailelerinin Eğitim Düzeyi Bağlamında Değerlendirilmesi”, **Turkish Studies**, v: 5/3, Summer, 2010.

BRIGHT, J.A. - MCGREGOR, G.P.; **Teaching English As A Second Language**, London: Longman. 1970.

BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Pegem A Yayıncılık, Ankara, 2009.

CALP, Mihrali; “İlköğretim Okulları İkinci Kademedeki Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum, 2001.

CANBULAT Mehmet – ÇELENK, Süleyman – CANBULAT, Aysenur Kutluca; “Almanya ve Türkiye İlköğretim Okullarının Anadil Öğretimine Konuşma ve Dinleme Becerilerine Yaklaşımları”, XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, 2004. (<http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/188.pdf> 20.01.2011 tarihinde alınmıştır)

CANTER, Lee; **Çocuğumuz Kitap Okumayı Sevmiyorsa**, (Çev.: Serap Katlan), Ankara, 1998.

CARREIRA, Junko Matsuzaki; “Motivation for Learning English as a Foreign Language in Japanese Elementary Schools”, **Japan Association for Language Teaching**, 2006. (<http://jalt-publications.org/archive/jj/2006b/art2.pdf> 22.09.2011 tarihinde alınmıştır)

CAVKAYTAR, Serap; “İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden Yararlanma”, **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, s: 3/10 kış, 2010.

CELEP, Cevat; “İlkokullarda Yönetici Öğretmen İletişimi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, s:8, Ankara, 1992.

CÖMERTPAY, Binnur; “Dramanın 5-6 Yaş Grubu Çocuklarının Dil Edinimine Etkisi”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Ana Bilim Dalı, Adana, 2006.

CENGİZ, Dicle - KILINÇ, Billur; Faktör Analizi İle 2006 Dünya Kupası'na Katılan Takımların Sıralamasının Belirlenmesi, **Marmara Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, c:XXIII, s:2, 2007.

CREECH, Suzannah Katheleen; “Impact of Written Emotional Disclosure of Trauma on Laboratory Induced Pain”, Texas A&M University, 2008. (<http://repository.tamu.edu/bitstream/handle/1969.1/85964/Creech.pdf?sequence=1> 07.05.2011 tarihinde alınmıştır)

ÇAĞLAK, Engin; “Kitle İletişim Araçlarında Türkçenin Yanlış Kullanılması”, **İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, c:2, s:4, 2003.

ÇAKIR, Mustafa; “Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**,

Eskişehir, 2003 (http://kybele.anadolu.edu.tr/makaleler/sb2002_2_1/194824.pdf,
10.05.2011 tarihinde alınmıştır)

ÇALIŞKAN, Nihat – YEŞİL, Rüştü; “Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili”,
Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, c:6, s:1, 2003.

ÇAVUŞOĞLU, Ali; “Ana Dili Eğitimi, Önemi ve Geliştirilmesi”, **Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, s:11/1, Elazığ, 2006.

ÇELEBİ, Mustafa Durmuş; “Türkiye’de Anadilin Eğitim ve Yabancı Dil Öğretimi”,
Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, s:21, 2006.

ÇELİKTEKİN, Mustafa – ŞANAL, Mustafa – YENİ, Yeliz; “Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri”,
Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, s:29, 2005.

ÇETİKAYA, Zeynep; “Türkçe Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi”,
Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, c:19, s:2, Kastamonu, 2011.

DAĞABAKAN, Fatma Öztürk - DAĞABAKAN, Davut; “Dil ve Çocukta Dil Gelişim Kuramları”
Milli Eğitim Dergisi, s:174, 2007.

DEMİR, Gökhan Yavuz; “Sosyal Bir Fenomen Olarak Dilin Belirsizliği”,
(Yayınlanmamış Doktora Tezi), Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çalışma Ekonomisi Ve Endüstri İlişkileri Anabilim Dalı, Bursa, 2007.

DEMİREL, Özcan; **Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi**, Pegem Akademi Yayıncılık, Ankara, 2003.

DEMİR, Celal - YAPICI, Mehmet; “Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları”,
Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi c:IX, s:2, Aralık, 2007.

- DEMİR, Nurettin vd; **Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım** (ed. Nurettin Demir, Emine, Yılmaz), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2009.
- DEMİRBAĞ, İsmail; “Türkçe Reklam Bildirilerinde Kullanılan Yabancı Sözcükler”, **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, c:26, n:1, Sivas, 2002.
- DEMİRCAN, Candemir – İNALDI, Yusuf; “Köy Enstitüleri Programlarında Anadilin Önemi ve Türkçe Öğretimi”, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c:4, s:2, Mersin, 2008.
- DENİZ, Hülya; “İnternet Ortamındaki Yazışmalarda Türkçenin Kullanımı”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, 2004.
- DERELİ, Esra – KOÇAK, Nurcan; “Okul Öncesi Eğitimde Devam Eden 4-6 Yaş Arasındaki Çocukların İfade Edici Dil Düzeylerinin Bakım Tarzı ve Anne - Baba Eğitim Düzeyi Açısından İncelenmesi (Konya İli Örneği)”. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, s:14, 2005.
- DOBBİN, Shirley A. & GATOWSKİ, Sophia I.; **A Judge’s Deskbook on the Basic Philosophies and Methods of Science**, The University of Nevada, (<http://judicialstudies.unr.edu/JudgesDeskbookFullDoc.pdf> 31.12.2011 tarihinde alınmıştır)
- DOĞAN, Yusuf; “Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, c:7, s:1, Kış, 2009.
- DOĞAN, Mustafa; “Changes in Attitude to Mathematics of Primary Trainee Teachers”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), The University of Leeds School of Education, 1999.
- DÖKMEN, Üstün; **Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma**, MEB Yayınları, İstanbul, 1994.

DURŞUN, Aysun; “Dede Korkut Hikayelerinde Halk Kùltürü”, **Turkish Studies**, V:6/4 2011.

EDİSKUN, Hasan; **Türk Dilbilgisi**, Remzi Kitabevi, İstanbul, 1996.

ERASLAN, Ali; “Finlandiya’nın PISA’daki Başarısının Nedenleri: Türkiye için Alınacak Dersler”, **Necatibey Eğitim Fakùltesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)**, c:3, s:2, Aralık, 2009.

ERCİLASUN, Ahmet B.;“Yirmi Birinci Yüzyıla Girerken Milli Kimlik Oluşturmada Dilin Önemi”, (<http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/23.php> 11.05.2011 tarihinde alınmıştır)

ERCİLASUN, Ahmet B.; **Dilde Birlik**, Cök Yayınları, İstanbul, 1984.

EREN, Hasan; **Türkçenin Etimolojisi Sözlüğü**, Bizim Büro, Ankara, 1999.

ERGİN, Osman; **Türkiye Maarif Tarihi**, Osmanbey Matbaası, İstanbul, 1944.

ERGİN, Muharrem; **Üniversiteler İçin Türk Dili Edebiyatı**, Bayrak Basım Yayın Dağıtım, İstanbul, 1993.

ERGİN, Akif – BİROL, Cem; **Eğitimde İletişim**, Anı Yayıncılık, Ankara, 2000.

ERGÜN, Mustafa – ÖZSÜER, Suphi; “Vygotsky’nin Yeniden Değerlendirilmesi”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, c: 8, s: 2, 2006.

ERGÜR, Derya Oktar; “Öğrenen Özerkliğinin Kazandırılmasında Öğretmenin Rolü”, **International Conference on New Trends in Education and Their Implications 11-13 November**, Antalya, 2010. (<http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/74.pdf> 25.12.2011 tarihinde alınmıştır)

ERTÜRK, Selahattin; **Eğitimde Program Geliştirme**, Meteksan Yayınları, Ankara, 1979.

- EVİRAN ACAR, Filiz; “Sınıf Öğretmenliği Programından Mezun Olan Öğretmenlerin Türkçe Dersine İlişkin Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, c:8, s:1, Kış, 2010.
- FİDAN, Nurettin; **Okullarda Öğrenme ve Öğretim**, Yelkentepe Yayınları, Ankara, 1986.
- GARİPER, Cafer; Sözlü Anlatım, **Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım**, (Ed. Nurettin, DEMİR – Emine, YILMAZ). Nobel Yayınları, Ankara, 2009.
- GEZER, Süleyman; “Kur’an’daki Belirsiz Anlatımlar (Mübhemât) Sözlü Dil Bağlamında”, **Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi**, s:2, 2002.
- GÖÇER, Ali; “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi (Niğde Örneği)” **Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi**, c:18, Ocak, 2010.
- GÖĞÜŞ, Beşir; **Türkçe Öğretim Kılavuzu**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1968.
- GÖĞÜŞ, Beşir; “Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış”, **TDAY Bellekten**, 1971.
- GÖKBERK, Macit; **Değişen Dünya Değişen Dil**, Çağdaş Yayınları, İstanbul. 1980
- GÖKDAYI, Hürriyet; “Dilin Kullanımını Değerlendirmede Doğru ve Yanlış”, **Erdem Atatürk Dil Kültür ve Eğitim Merkezi Dergisi**, s: 51, Bahar-2008 (http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/hurriyet_gokdayi_dil_kullanimi_dogru_yanlis.pdf 07.10.2011 tarihinde alınmıştır)
- GÖKMENOĞLU, Tuba – ERET, Esra; “Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı Araştırma Görevlilerinin Bakış Açısıyla Türkiye’de Program Geliştirme”, **İlköğretim Online**, c:10, s:2, 2011.

- GÖZÜTOK, F. Dilek; “Öğretmen Eğitiminde Meslek Formasyonu Öğretiminin Öğretim Elemanı Davranışına Yansıması”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1988.
- GÜNAY, V. Doğan; **Dil ve İletişim**, Multilingual, İstanbul, 2003.
- GÜNÇE, Gülseren; **Çocukta Zihin Gelişimi Piaget’in Kuramına Toplu Bakış**, Baylan Matbaası, Ankara, 1973.
- GÜNDAY, Şeref; **Zihin Felsefesi**, Asa Kitabevi, Bursa, 2003.
- GÜR, Hülya – BÜTÜNER, Suphi Önder; “Matematik Dersinde Kullanılan Zihin Haritalama Tekniğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi”, **İlköğretim Online**, c:5, s:2, 2006.
- GÜVENÇ, Bozkurt; **İnsan ve Kültür**, Remzi Kitapevi, İstanbul, 1984.
- GÜVENÇ, Bozkurt; “Dil Kültür Bağlantısı”, **Çağdaş Türk Dili (Kültür Eğitim Özel Sayısı)**, 1992.
- HEID, Urield; **Türkiye’de Dil Devrimi** (Çev. Nejlet ÖZTÜRK), IQ Kültür Sanat Yayıncılık, İstanbul, 2001.
- HUBER, Emel; “Bildirişim Edincinin Dil Edincine Etkisi”, **Dil Dergisi (DTÖ Özel Sayısı)**, s:135, 2007
- İŞIKSALAN, Nilay; “II. Meşrutiyet Dönemi Sultanilerinde Türkçe ve Edebiyat Öğretimi”, **Ankara Üniversitesi Osmanlı Tarihi ve Uygulama Dergisi** s:9, 1997.
- İLERİ, Esin; “Avrupa Topluluğunun Dil politikası ve Almanya’da Okula Giden Türk Asıllı Öğrencilerin Dil ve Eğitim Sorunları”, **Avrupa’da Yaşayan Türk Çocuklarının Anadili Sorunları Toplantısı**, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara, 2000.

- İLHAN, Nadir; “Çocukların Dil Edinimi, Gelişimi Dile Katkıları”, **Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, s:13, 2005.
- İPEK, Cemalettin; Resmi Liseler ile Özel Liselerde Örgütse Kültür ve Öğretmen-Öğrenci İlişkisi, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara-1999.
- İŞCAN, Adem; “Dil ve Anadil olarak Türkçe Üzerine”. **Erciyes Dergisi**, s:30, 2007. (http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/adem_iscan_dil_ve_ana_dil_olarak_turkce.pdf 22.03.2011 tarihinde alınmıştır)
- İŞERİ, Kamil; “Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi”, **Dil Dergisi**, s:136, Ankara, 2007.
- İŞERİ, Kamil – YILMAZ, İbrahim; “Dinleme Edinimine İlişkin Etkinliklerin Değerlendirilmesi”, **Dil Dergisi**, s:139, Ankara, 2008.
- KALAYCI, Şeref; **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, (Ed.Şeref KALAYCI) Asil Yayınları, Ankara, 2009.
- KANTEMİR, Enise; **Yazılı ve Sözlü Anlatım**, Engin Yayınları, Ankara, 1997.
- KAPLAN, Mehmet; **Kültür ve Dil**, Dergâh Yayınları, İstanbul, 2005.
- KAPTAN, Fitnat; “Fen Bilgisi Öğretiminin Niteliği ve Amaçları”, **Fen Bilgisi Öğretimi** (ed. YAŞAR, Şefik), Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, No:585, 1998.
- KARA, Ömer Tuğrul; “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersinde Konuşma Becerisinin Geliştirilmesinde Dramanın Kullanılması ve Bir Uygulama Örneği”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, c:9, s:2, 2009.

- KARA, Şeref; “Ana Dil Edinimi ve Erken Yaşta Yabancı Dil Öğretimi”, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c:17, s2, 2004
- KARAAĞAÇLI, Mustafa – MAHİROĞLU, Ahmet; “Yapılandırmacı Öğretim Açısından Teknoloji Eğitiminin Değerlendirilmesi”, **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, s:16, 2005.
- KARAKAPLAN, Selma – YILDIZ, Hatice; “Doğum Sonrası Konfor Ölçeğinin Geliştirilme Çalışması”, **Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi** c:3, s:1, 2010.
- KARASAKALOĞLU, Nuri – SARACALOĞLU, Asuman Seda; “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları, Akademik Benlik Tasarımları İle Başarıları Arasındaki İlişki”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Haziran, c:V1, s:1, 2009.
- KARAL, Enver Ziya; **Osmanlı Tarihi** II. Cilt, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Türk Tarih Kurumu Yayınları XIII. Dizi, 1996.
- KARASAR, Niyazi; **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, 2008.
- KAVCAR, Cahit; “Düzenli Yazmanın Önemi ve Yolları”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, c:16, s:2, 1983.
- KAVCAR, Cahit; “Cumhuriyet Döneminde Dal Öğretmeni Yetiştirme” **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c:35, s:1-2, 2002.
- KAVCAR, Cahit; “Türkçenin Güncel Sorunları”, **Çağdaş Türk Dili**, s:244, 2008.
- KAYA, Hasan; “İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1985.

- KAYA, A. İhsan – ARSLANTAŞ, H. İsmail – ŞİMŞEK, Nihat; “İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, c: 8 s: 30 Güz, 2009.
- KAYIŞ, Aliye; “Güvenilirlik Analizi”, **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, (Ed.Şeref KALAYCI) Asil Yayın Dağıtım, Ankara, 2009.
- KAYRI, Murat; “Araştırmalarda Gruplar Arası Farkın Belirlenmesine Yönelik Çoklu Karşılaştırma (Post-Hoc) Teknikleri”, **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, c:19, s:1, 2009.
- KEKLİK, Saadettin; On Bir Yaşına Kadar Çocukta Dil Edinimi, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2009.
- KELECİOĞLU, Hülya; “Güdülenme”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, s: 7, 1992.
- KILIÇ, Bağcı Gülşen; “Oluşturmacı Fen Öğretimi”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi**, , s:1, 2001.
- KILIÇ, Mehmet; Konuşma Eğitimi, **Milli Eğitim Dergisi**, s:145, 2000. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/145/kilic.htm> 10.11.2011 tarihinde alınmıştır)
- KILIÇ, Yasin; “İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimiyle İlgili Problemler Üzerine Bir Araştırma”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, c: 13, Mart-2005.
- KIZILÇAOĞLU, Alaattin; “Eğitim Fakültelerine Yeniden Yapılandırma Sürecine İlişkin Eleştiriler ve Öneriler”, **Bahkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, c:14, 2005.
- KIZILTAN, Nalân – ERSANLI YANGIN, Ceylan; “Üniversite Öğretim Elemanlarının Dil Bilinci ve Türkçe Kullanım Duyarlılığı”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c:25, 2008.

- KİRUNAHAR, J. Samuel – SUBASHİNİ, A.; “Extensive Reading and Reading Strategies: A Try-Out”, **Language in India Strength for Today and Bright Hope for Tomorrow**, 2010. (<http://www.languageinindia.com/sep2010/kirubakarextensivereading.pdf> 04.05.2011 tarihinde alınmıştır)
- KOLAÇ, Emine; “Küreselleşmenin Türkçeye Etkileri”, **Modern Türklük Araştırmaları Dergisi**, 2009.
- KÖSTERELİOĞLU, Meltem A.- ARGON, Türkan; “Okul Yöneticilerinin İletişim Becerilerinin İletişim Sürecindeki Etkiliğe İlişkin Öğretmen Algıları”, **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c:11 s:1, 2010.
- KURNAZ, Mehmet Altan – YİĞİT, Nevzat; “Fizik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi, Geçerliliği ve Güvenirliliği”, **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, c:4, s:1 2010.
- KURULGAN, Mesut - ÇEKEROL, G. Serap; “Öğrencilerin Okuma ve Kütüphane Kullanma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, c: 8, s: 2, 2008.
- KUTAY, Yağmur; “Batı Avrupa’da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri”, **Dil Dergisi**, s: 134, 2007. ([Http://Dergiler.Ankara.Edu.Tr/Dergiler/27/759/9644.Pdf](http://Dergiler.Ankara.Edu.Tr/Dergiler/27/759/9644.Pdf) 01.02.2011 tarihinde alınmıştır)
- KUZU, Tülay Sarar; “Etkileşimsel Modele Uygun Okuma Öğretiminin Türkçe Bilgilendirici Metinleri Anlama Düzeyine Etkisi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, c:37, s:1, Ankara, 2004.
- MACİT, Yusuf; “Hz. Muhammed’in Bazı İletişim İlkeleri”, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, s:16, 2004.
- MARAŞLI, Ahmet; **Okumayı Sevdirme Yolları**, Bilge Yayıncılık, İstanbul, 2005.

- MAViŞ, İlnur; **Çocukta Dil Edinim Kuramları Dil ve Kavram Gelişimi** (ed. S. Seyhun Topbaş), Kök Yayıncılık, Ankara. 2006
- MEB; **Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri Programı**, Milli Eğitim Basımevi Ankara, 1953.
- MEB; **İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara, 2006a.
- MEB; **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara, 2006b.
- MEB; **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar)**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara, 2009.
- MEB, Onsekizinci Şura Kararları, (http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular/2010/ttkb/18Sura_kararlari_tamami.pdf 03.05.2011 tarihinde alınmıştır)
- MEB; **Sosyal Bilimler Lisesi Osmanlı Türkçesi Dersi (10,11 ve 12 Sınıflar) Öğretim Programı**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara, 2011.
- MORGÜL, Mehiye; **Eğitimde Yaratıcı Dramaya Merhaba**, Kök Yayıncılık, Ankara, 2003.
- MULLIS, İna V.S. – MARTIN, Michael O. – GONZALEZ, Eugenio J. – KENNEDY, Ann M.; **PIRLS 2001 International Report**, International Study Center, Lynch School of Education Boston Collage, 2003 (http://timss.bc.edu/pirls2001i/pdf/p1_IR_book.pdf 21.01.2011 tarihinde alınmıştır)
- MIHÇIOĞLU, Cemal; "Türk Dilinin Savunulması", **Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, c:47, s:3, 1992. (<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/42/457/5208.pdf> 01.02.2011 tarihinde alınmıştır)

- ODABAŞI, Orhan – ELÇİN, Melih – DURMAZ, Melih – DEMİREL, Özcan;
Hacettepe Üniversitesi Tıp Fakültesi Eğitim Programı Geliştirme Modeli,
Hacettepe Tıp Dergisi, c:41, 2010.
- OFLAZ, Adnan; “Almanca Öğretmen Adaylarının Dil Öğreniminde Kullandıkları
Öğrenme Stratejileri”, **Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, s:1/3,
Bahar-2008.
- OĞUZKAN, Şükran – GÜLER, Oral; **Okul Öncesi Eğitimi**. MEB, İstanbul, 1996.
- OĞUZKAN, Ferhan; “Orta Dereceli Okul Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi,
Cumhuriyet Döneminde Eğitim”, **Cumhuriyet Döneminde Eğitim**, Milli
Eğitim Basımevi, İstanbul, 1983.
- ONURAL, Hatun; “Teknik Eğitim Fakültelerinin Öğrenci Profili”, **Eğitim ve Bilim**,
30(136), 2005.
- OSAM, Necdet; “The Attitude Of Turkish People Towards The Use Of Foreign
Words In A Turkish Context”, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe
Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1997.
- ÖZBAY, Murat; “Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin
Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma”, (Yayınlanmamış Doktora
Tezi), Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 1995.
- ÖZBAY, Murat; “Yazılı Anlatım Becerisinin Geliştirilmesi”, **Prof. Dr. Sadık
Kemal Tural Armağam**, 2002.
- ÖZBAY, Murat; **Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi**, Akçağ Yayınları,
Ankara, 2005.
- ÖZBAY, Murat – MELANLIOĞLU, Deniz; Türkçe Eğitiminde Kelime Hazinesinin
Önemi, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**. c:V, s:I,
2008.

- ÖZDEMİR ATEŞ, Emsal; Türkiye'de İngilizce Öğreniminin Yaygınlaşmasının Nedenleri, **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, c:2, s:1, 2006.
- ÖZDEMİR, Emin; “Anadili Öğretimi”, 1983. (http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/emin_ozdemir_anadili_ogretimi.pdf 07.02.11 tarihinde alınmıştır)
- ÖZÇELİK, Durmuş Ali; **Eğitim Programları ve Öğretim**, ÖSYM Eğitim Yayınları, Ankara, 1989.
- ÖZEZEN YÜCEOL, Muna; “Türkçenin Ağ Ortamındaki Yazımı ve Bunun Ses Bilimsel Yapıyla Bağlantıları”, **Bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi**, Bahar- 2010.
- ÖZSOY, Gökhan – ÖZSOY, Sibel – ÖZKARA, Yasin – MEMİŞ, Aysel D.; “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etmelerinde Etkili Olan Faktörler” **İlköğretim Online** c:9, s:3, 2010.
- ÖZTÜRK, Cemil; **Atatürk Devri Öğretmen Yetiştirme Politikası**. Türk Tarih Kurumu, Ankara, 1996.
- PEKŞEN, Yıldız – CANBAZ, Sevgi – SÜNTER, A. Tevfik – TUNÇEL, Ebru K.; “Ondokuz Mayıs Üniversitesi Yaşar Doğu Beden Eğitimi Spor Yüksek Okulu Öğrencilerinde Sigara İçme Sıklığı ve Etkileyen Faktörler”, **Bağımlılık Dergisi**, c:6 s:3, 2005.
- PİLANCI, Hülya; **Türk Dili**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2004.
- PUNCH, Keith F.; **Sosyal Araştırmalara Giriş** (Çev. Dursun BAYRAK –H. Bader ASLAN –Zeynep AKYÜZ), Siyasal Kitabevi, Ankara, 2005.
- Resmi Gazete; (<http://www.resmigazete.gov.tr/main.aspx?home=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17760.pdf&main=http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/17760.pdf> 06.11.2011 tarihinde alınmıştır)SAĞ, Vahap; “Toplumsal Değişim ve Eğitim Üzerine”, **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** c:27, no:1, 2003.

- SELİMHOC AOĞLU, Ayşegül; “İletişim ve Sınıf İçi İletişimin Önemi”, **İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, Temmuz-2004.
- SEVER, Sedat; “Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, c: 34, 2001.
- SEVER, Sedat; **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**, Anı Yayıncılık. Ankara 2004
- SEVER, Sedat – KAYA, Zekeriya – ASLAN, Canan; **Etkinliklerle Türkçe Öğretimi**, MORPA Yayınları Ankara, 2006.
- SEVGİ, Ahmet; Kültürel Değerlerimiz ve Mehmet Akif, **Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, s:7, 2000.
- SİNAN, A. Turan; Anadili Üzerine Düşünceler, (http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/Ahmet_turan_sinan_ana_dili%20egitimi_dusunceler.pdf
14.02.2012 tarihinde alınmıştır)
- ŞENOL, Musa; “Okuma ve Yazma Öğretiminin Kaynakları (Makaleler 1938/1998)”, **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, c:2, s: 2, 2000.
- SİPAHİ, Beril – YURTKORU, E. Serra – ÇİNKO, Murat; **Sosyal Bilimlerde SPSS ile Veri Analizi**, Beta Yayınları. İstanbul, 2007
- TDK; Güneş-Dil Kuramı, (http://www.tdkkitaplik.org.tr/gun_dil.asp 11.11.2010 tarihinde alınmıştır)
- TEMİZKAN, Mehmet – BAĞCI, Hasan; “2005 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı Öğrenme Alanlarının Öğreten Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi,” **Milli Eğitim Dergisi**, s:179, Yaz-2008

- TEMİZKAN, Mehmet- SALLABAŞ, M. Eyyüp; “Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması”, **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, c: 8, s:27, Kış, 2009.
- TEMİZYÜREK, Fahri; “İlköğretim İkinci Kademedeki Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi”, **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, c: 40, s: 2, 2007.
- TEMİZYÜREK, Fahri – ERDEM, İlhan – TEMİZKAN, Mehmet; **Konuşma Eğitimi**, Öncü Kitap, Ankara, 2007.
- TEZCAN, Mahmut; **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları no: 150, Ankara, 1985
- THIRUMALAI, M. S.; “How To Learn Another Language” 2002 (<http://www.languageinindia.com/jan2002/howlang.html#whatlanguage> 02.04.2011 tarihinde alınmıştır)
- TİMURTAŞ, F. Kadri; **Türkçemiz ve Uydurmacılık**, Boğaziçi Yayınları. İstanbul, 1980.
- TOKATLI, Suzan; “Türkiye Türkçesinin Bugünkü Durumu ve Sorunları Üzerine Yazılan Kitaplar”, **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** c:29 no:2, 2005.
- TOMBUL, Işıl; “Kültürel Yozlaşmanın Göstergesi Olarak Televizyonlarda Dilin Kullanımı: Televizyon Sunucuları Örneği”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir, 2006.
- TOSUNOĞLU, Mesiha; “Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi”, **Milli Eğitim Dergisi**, s:144, 1999. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/144/tosunoglu.htm> 12.12.2011 tarihinde alınmıştır)
- TOSUNOĞLU, Mesiha; “Yeni Öğretmen Yetiştirme Düzeni ve Türkçe Öğretmenliği”, **Kümbet Dergisi**, s:3, 2007.

- TURA, Sansa Sebahat; “Dil Bilimin Dil Öğretimindeki Yeri”, **Türk Dili Dergisi (Dil Öğretimi Özel Sayısı)**, 1983.
- TURGUT, M. Fuat; **Eğitimde Ölçme Değerlendirme Metotları**, Saydam Matbaacılık, Ankara, 1988.
- TURHAN, Mümtaz; **Kültür Değişmeleri**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul, 1972.
- TURK, Christopher; **Effective Speaking**, E & FN Spon, London, 1985.
(<http://www.questia.com/PM.qst?a=o&d=109167815> 18.11.2011 tarihinde alınmıştır)
- TDK; **Büyük Türkçe Sözlük**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, 1998.
- UYGUÇ, Nermin; “Cinsiyet, Bireysel Değerler ve Meslek Seçimi”, **Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, c:18, s:1, 2003.
- ÜNAL, P. Duygu; “Yabancı Dil Öğrenen Türk Öğrencilerin Sözel İletişim Sorunlarında Ruhsal ve Toplumsal Etmenlerin Rolü”, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, 2008.
- ÜNALAN, Şükrü; **Türkçe Öğretimi**, Nobel Basın Yayın Dağıtım, Ankara, 2006.
- WILSON, John; **Dil, Anlam ve Doğruluk**, (Çev. İbrahim Emiroğlu-Abdüllatif Tüzer) Ankara Okulu Yayınları, Ankara, 2002.
- YAĞMUR, Kutay; “Batı Avrupa’da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri” **Dil Dergisi**, s:134, 2006.
- YAMAN, Havva; “Türk Öğrencilerin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması”, **International Online Journal of Educational Sciences (Uluslararası Online Eğitim Bilimleri Dergisi)**, c:2, s:1 2010. (<http://asosindex.com/journal-article-fulltext?id=1840&part=1> 01.05.2011 tarihinde alınmıştır)

- YAMAN, Havva – ERDOĞAN, Yavuz; “İnternet Kullanımının Türkçeye Etkileri: Nitel Bir Çalışma”, **Journal of Language and Linguistic Studies**, Vol: 3 No: 2, October, 2007.
- YAPICI, Mehmet; “İlköğretim Dilbilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu”, **İlköğretim-Online**, c:3, s:2, 2004.
- YELOK, Veli Savaş – SALLABAŞ, M. Eyyüp; “Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, c:7, s:3, Yaz, 2009.
- YEŞİL, Rüştü – KORKMAZ, Özgen; “Medya Ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri Ölçeği Geçerlilik Ve Güvenirlik Çalışması”, **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, c:8, s:2, 2011
- YEŞİLYURT, Savaş; “The RelationShip Between Students’Perceived Autonomy Support and Motivation Patterns İn English Writing Courses: A Self Determination Theory Approach”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, c:12, s:2, 2008.
- YILDIZ, Cemal – OKUR, Alpaslan – ARI, Gökhan – YILMAZ, Yakup; **Yeni Öğretim Programna Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi**, (ed. YILDIZ, Cemal) Pegem Akademi Yayınları, Ankara, 2010.
- YILMAZ, Muamber; “İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Seviyeleri ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji Derslerindeki Başarıları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi”, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, s: 29, 2011.
- YILMAZ, Yakup; “Türkçede Dil Yanlıları Sebepler – Çözümler – Teklifler”, (Yayınlanamamış Doktora Tezi), Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, İstanbul, 2008.
- YÖK; **Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi**, Ankara, 1998.

YÖK; **Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007)**, Ankara, 2007.

YURDUGÜL, Halil; “Faktör Analizinde KMO ve Bartlett Testleri Neyi Ölçer?”
(<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/Kuresellik.pdf> 05.11.2011 tarihinde alınmıştır)

YÜKSEL, N. Aysun; “Televizyon ve Batı Dillerinin Türk Diline Etkileri”,
(Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir, 1994.

ZILLIOĞLU, Merih; **İletişim Nedir?**, Cem Yayınevi, İstanbul, 1993.

ZÜLFİKAR, Hamza; “Dilimizin İçinde Bulunduğu Sorunlar-1”, **Kümbet Dergisi**, s:3, 2007.

EKLER

EK 1: Araştırma İzin Belgesi

EK 2: Kişisel Bilgi Formu

EK 3: Türkçe Kullanım Duyarlılık leği (TKD)

EK 4: Kompozisyon Formu

EK 1: Araştırma İzin Belgesi



T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı

Sayı :B.30.2.AEÜ.0.12.71.00/ 375
Konu :Anket Çalışması

KIRŞEHİR
22.03/2011

T.C.
AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne

İlgi: 01.03.2011 tarih ve B.30.2.AEÜ.0.41.00.00/84 sayılı yazınız.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Öğrencisi *Abdulkadir COŞKUN*'un, ilgi yazınızda belirtilen konuda yüksek lisans tez çalışmasını gerçekleştirmesi için, Fakültemiz son sınıf öğrencilerine yönelik anket uygulaması yapmasında sakınca görülmemektedir.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof.Dr.Leyla HARPUTLU
Dekan

AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü
Tarih : 22-03-11
Sayı : 177

EK 2: Kişisel Bilgi Formu

ANKET FORMU

Sayın öğretmen adayı arkadaşım,

“Öğretmen Adaylarının Türkçeye ve Türkçenin Kullanımına Karşı Olan Duyarlılıkları” konulu yüksek lisans tez çalışmam için, aşağıdaki sorulara vereceğiniz cevaplara ihtiyaç duyulmaktadır. Lütfen her bir soruyu dikkatle cevaplandırınız.

Anket maddelerine vereceğiniz cevaplar yalnızca araştırma amaçlı kullanılacak olup kesinlikle gizli tutulacaktır. Anketi doldururken tüm sorulara eksiksiz cevap vermeye özen gösteriniz. Şimdiden katkılarınız için teşekkür ederim.

Abdulkadir COŞKUN

Eğitim Bilimleri Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz Kız Erkek
2. Mezun Olduğumuz Lise Türü
 Genel lise Anadolu lisesi Fen lisesi
 Meslek lisesi Anadolu Öğretmen lisesi
3. Branşınız
 Türkçe Öğretmenliği Sınıf Öğretmenliği
 Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği
 Fen Bilgisi Öğretmenliği Okulöncesi Öğretmenliği
 İlköğretim Matematik Öğretmenliği Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık
4. Babanızın Öğrenim Durumu
 Hiçbir okul mezumu değil İlköğretim Mezumu Lise Mezumu
 Yükseköğretim Mezumu Lisans Üstü Eğitim
5. Annenizin Öğrenim Durumu
 Hiçbir okul mezumu değil İlköğretim Mezumu Lise Mezumu
 Yükseköğretim Mezumu Lisans Üstü Eğitim
6. Yaşamınızın daha büyük kısmını geçirdiğiniz coğrafi bölge
 Akdeniz Bölgesi İç Anadolu Bölgesi Doğu Anadolu Bölgesi
 Karadeniz Bölgesi Ege Bölgesi Marmara Bölgesi
 Güneydoğu Anadolu Bölgesi
7. Fakülteye Giriş Puanınız: (Lütfen yazınız): ...

EK 3: Türkçenin Kullanımına Karşı Duyarlılık Ölçeği

	Her zaman	Çoğu Zaman	Bazen	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Kullandığım e-posta adreslerinde Türkçe kelimeler kullanmaya özen gösteririm.					
2. Türkçenin kendimi her konuda ifade etmekte yeterli olduğunu düşünüyorum.					
3. Konuşma ve yazılarımda kullandığım cümlelerin Türkçenin yapısına uygun olmasına dikkat ederim.					
4. Konuşmalarda insanın kendini nasıl ifade ettiği önemlidir.					
5. Kendimi Türkçe kelimeler ile daha rahat ifade ediyorum.					
6. Kurduğum cümlelerin birbiri ile uyumlu olmasına dikkat ederim.					
7. Yazım kılavuzu Türkçe için başvurulması gereken bir kaynaktır.					
8. Bana getirisi olacağını düşündüğüm Türkçeyi iyi ve güzel kullanmaya özen gösteririm.					
9. Konuşma ve yazılarda insanın kendini doğru ve güzel bir şekilde ifade etmesi önemlidir.					
10. Konuşmalarda insanlar Türkçe kelimeler kullanmak için kendilerini zorlamalıdır.					
11. İsimleri yabancı olan ürünler daha kaliteli değildir.					
12. Kullandığım e-posta adreslerinde yabancı karakterler kullanmamaya özen gösteririm.					
13. Türkçe çalışmanın bana pek çok getirisi olacaktır.					
14. Her Türk gencinin Türkçeyi iyi ve güzel kullanması gerekir.					
15. Türkçe dünya dilleri arasında saygın bir yere sahiptir.					
16. Türkçeyi iyi bilir ve kullanırsam diğer insanlar bana daha fazla saygı duyarlar.					
17. Eğitimin sadece Türkçe ile yapılması gerektiğini düşünüyorum.					
18. Üniversitelerde yabancı dille eğitimin gereksiz olduğunu düşünüyorum.					
19. Türkçe dersinin çok gerekli olduğunu düşünüyorum.					
20. Türkçenin yapısı gereği (eklemeli, birleştirmeli) yabancı dillerden gelen her kelimeye karşılık bir Türkçe kelime bulunabilir.					
21. Arkadaşlar arasında farklı olmak için yabancı kelimeleri kullanmanın yanlış bir düşünce olduğunu düşünüyorum.					
22. Türkçe isimli mağazaların çağa ayak çok iyi bir şekilde ayak uydurduklarını düşünüyorum.					
23. Aldığım ürünlerin üzerinde yabancı kelimeler olmamasına dikkat ederim.					
24. Konuşmalarımda Türkçe kelimeleri iyi telaffuz etmeye özen gösteririm.					
25. Türkçe çok kullanışlı bir dildir.					
26. Türkçe isimli mağazalar çağdaştır.					
27. Konuşmacıların konuşmalarında yabancı kelimeleri fazlaca kullanmaları bende onların daha bilgili oldukları hissini uyandırmaz.					
28. Türkçe dersine çalışmaktan hoşlanırım.					
29. Türkçenin her alanda yaygınlaştırılması gerekir.					

30. Mümkün olsa okullarda yabancı dil derslerinin yerine Türkçe derslerinin okutulmasını isterim.					
31. Bana göre Türkiye’de insanların Türkçelerini geliştirmek için çalışmaları yerinde bir davranış olacaktır.					
32. Teknolojik terimlerin asıllarının yerine Türkçe karşılıkları kullanılmalıdır.					
33. Türkçe derslerinin eğlenceli olduğunu düşünüyorum.					
34. Yazı dilinde Türkçenin ses özelliklerini ve dilbilgisi kurallarını doğru kullanmaya dikkat ederim.					
35. Okullarda Türkçe daha fazla ders saatinin ayrılması gerekir.					

EK 4: Kompozisyon Formu

Türkçe sizin ne ifade etmektedir? Bu konu ile ilgili kompozisyon yazınız.