

T. C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihi ve İçerik Odaklı Dil
Bilgisi Öğretimi ile Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretiminin
Uygulamalı Karşılaştırılması**

SÜMEYYE ALTAS

Yüksek Lisans Tezi

DANIŞMAN
Doç. Dr. FUNDA TOPRAK

KONYA 2009

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası	iv
Tez Kabul Formu	v
Ön Söz	vi
Özet.....	vii
Summary.....	viii

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ.....	1
I.I. Problem	2
I.II. Araştırmanın Amacı.....	5
I.III. Araştırmanın Önemi	6
I.IV. Sınırlılıklar	7
I.V. Tanımlar.....	7
I.VI. Varsayımlar	8

İKİNCİ BÖLÜM

II.I. Dil	9
II.II. Dil Nasıl Bir Sistemdir	14
II.III. Dil-Düşünce ve Evrensel Dil Bilgisi İlişkisi.....	17
II.IV. Dil Bilgisi Nedir?.....	18
II.V. Geleneksel Dil Bilgisi Açıklamaları	21
II.V.I. Yapısal Dil Bilgisi, İşitsel-Dilsel ve Dolaysız Yöntem	21
II.V.II. İşlevsel Yaklaşımlar.....	22

II.V.III. Evrensel Dil Bilgisi ve Söz Dizimin (Cümle Bilgisi) Rolü.....	22
II.V.IV. Bilişsel Yaklaşımlar	23
II.V.VI. İletişimsel Dil Öğretimi ve İnsancıl Yaklaşım.....	23
II.V.VII. Yapı Üzerinde Odaklanma.....	28

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III.I. Ana Dili	26
III.II. Dil Bilgisi Öğretiminin Ana Dili Eğitimindeki Yeri ve Önemi	33

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV.I. Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı	40
IV.II. Dil Bilgisi Öğretiminin İlkeleri.....	41
IV.III. Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Özel Amaçları (VI. – VIII. Sınıflar).....	42
IV.IV. Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretmenin Rolü	44
IV.V. Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği.....	50
IV.VI. Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları.....	51
IV.VII. Türkçe Öğretim Programlarında Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihsel Gelişimi	54

BEŞİNCİ BÖLÜM

V.I. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Metotlar.....	64
V.II. Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi.....	65
V.II.I. Görev Nedir?.....	66
V.II.II. Görevin Ölçütsel Özellikleri.....	67
V.II.III. Görevin Aşamaları ve Belirlenen Görevin Zorluğu	68

V.II.IV. Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretiminde Ders	69
V.II.V. Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretim Yönteminde İzlenen Aşamalar	70
V.II.VI. Görev Odaklı Dil Öğretiminin Faydaları	71
V.III. Metin Odaklı Dil Bilgisi Öğretim Metodu.....	72

ALTINCI BÖLÜM

VI.I. Araştırma Modeli	78
VI.II. Çalışma Grubu	78
VI.III. Verilerin Toplanması.....	79
VI.IV. Başarı Testi.....	79
VI.V. Kullanılan İstatistiksel Teknikler.....	80
VI.VI. Bulgular	80

YEDİNCİ BÖLÜM

VII. Sonuç ve Öneriler.....	83
Kaynakça	88
Ekler	
Ek I- Ön Test ve Son Test (Cümlenin Öğeleri)	95
Ek II- Görev Odaklı Dil Öğretiminde Örnek Konular	98
Özgeçmiş	106

ÖN SÖZ

İletişim, sosyal bir varlık olan insan için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Dil bu ihtiyacı karşılayan en önemli araçtır. Ana dili ise bir milleti millet yapan ve diğer milletlerden ayıran en önemli özelliğidir. Ana dilini doğru ve güzel bir şekilde öğretmek dil öğretim metotlarını doğru uygulamaktan geçer. Tarih boyunca ana dili öğretimi bütün milletler için temel görev olmuş, her millet kendi dilini kendi çocuklarına en doğru biçimde öğretebilmek için dil bilgisi kitapları yazmış, çeşitli metotlar geliştirmiştir. Bugün artık dil bilgisi öğretiminde klasik metotların yanında modern bir takım metotlar da uygulanmaktadır.

Bu çalışmada Türkçe dil bilgisi öğretiminin tarihî gelişimi ve dil bilgisi öğretim metotları incelenmiştir. Bu bağlamda dil bilgisi öğretiminin günümüze kadar gelişimi ve geçirdiği değişimler, bu değişimlerin eğitim-öğretim sürecine ne derece yansıdığı ve öğretim metotlarından temel kabul edilebilecek görev ve içerik odaklı metotlar karşılaştırılmaya çalışılmıştır.

Bu çalışmada, araştırmanın her aşamasında bana gösterdiği ilgi, destek ve sunduğu önerilerle yanımda olan danışmanım Sayın Doç. Dr. Funda TOPRAK'a teşekkür eder, çalışmanın tüm ilgililere yararlı olmasını dilerim.

Konya, Temmuz 2009

Sümeyye ALTAS

ÖZET

Toplumsal hayatta iletişimin temel ve vazgeçilmez unsuru dildir. Dilin sahip olduğu bu hayatî önem, insanoğlunu dil öğrenme ve öğretme konusunu araştırmaya ve aydınlatmaya yöneltmiştir.

Dili kaybolmaktan ve bozulmaktan koruyan kurallarıdır. Bu yüzden her dilin kendine has kuralları titizlikle uygulanır ve onlardan asla vazgeçilmez. Dil bilgisi öğretiminin tarihsel gelişimi ne kadar iyi bilinirse, öğretimdeki değişimler ve bu değişimlerin öğretime katkıları da rahatlıkla takip edilecektir.

Dünyada dil öğretimi ile ilgili değişik yöntemler uygulanmaktadır. Öğretim programlarında dil bilgisi öğretiminin örneklerden hareketle yapılması gerekliliği üzerinde durulur. Bu yüzden birçok dil bilgisi öğretim metodu ortaya çıkmıştır. Ortaya çıkan yöntemlerden Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretim Metodu, dili çalışılacak bir ders ya da konu olarak değil iletişim kurulmasını sağlayacak bir araç olarak görür. Metin Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi ise dilin kuramsal bilgi yerine uygulama ve metin üzerinden yapılması gerekliliğini savunur.

Anahtar Kelimeler: Dil, Dil Bilgisi Öğretimi, Metinden Öğrenme, Görev.

SUMMARY

Communication in social life is fundamental and indispensable element of the language. Vital importance that the language of human language learning and teaching the subject turned to research and to enlighten.

Lost to corruption and to protect the language of the rules. Therefore, every language has its own rules are applied strictly and they will never give up. How much of the historical development of language teaching is well known, changes in teaching and contributions to the teaching of this change will be easy to follow with.

About language teaching methods in the world is different. Instructional programs for language teaching should be done with examples of movement are emphasized. Therefore, many language teaching method has emerged for. The resulting methods Task Oriented Language Teaching Methods, language works as a course or subject will not be contacted as a tool. Text-Oriented Language Teaching application rather than theoretical knowledge of the language and the text must be made through the defense.

Key Words: Language, Language Teaching, Learning from Text, Task.

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Dil, toplumsal hayatta iletişimin temel unsurudur. Bu sebeple insanlığın başlangıcından günümüze kadar uzanan tarihî gelişim süreci içinde insan iletişimi ve etkileşimindeki önemini her zaman korumuştur; korumaya da devam edecektir. Dilin sahip olduğu bu hayatî önem, insanoğlunu dil öğrenme ve öğretme konusunu araştırmaya ve aydınlatmaya yöneltmiştir.

Her toplum, dil gelişimini kendi öz varlığı içinde tamamlamakta ve kimliğinin yansıtıcısı olan dilini ana dili olarak adlandırmaktadır. Çocukluktan ölümüne kadar teneffüs ettiği hava gibi insan hayatının her anına karışan dil, hayatın kendisi kadar canlı ve karmaşıktır (Kaplan 1987:194). Bu anlamda ana dil, toplumu birleştirerek millet olma gücüne ulaştırmanın yanı sıra onun kültürel göstergesi olma görevini de üstlenmiş bulunmaktadır. Türkçe de Türk milletini birleştiren, yöneten, duyuş ve düşünüş özelliklerini ortaya koyan önemli bir unsurdur.

Tahir Nejat Gencan, ünlü İngiliz bilgini Max Müller'in Dilbilim adlı kitabından aktararak şöyle diyor: "Türkçeyi söyleyip yazmak için en ufak bir istek beslenmemiş olsa dahi bir Türkçe grameri okumak bile gerçek bir zevktir. Kiplerdeki hünerli tarz, bütün çekimlerde hâkim olan kıyasîlik, şekillerde baştan başa görülen bir saydamlık, dilde pırıldayan insan zekâsının bu harikalı kudretini duyanları hayrete düşürmekten geri kalmaz. Bu öyle bir gramerdir ki, bir billur kovan içinde bal peteklerinin oluşunu nasıl seyredebilirsek onda da düşüncenin iç oluşlarını öyle seyredebiliriz" (Gencan, 1988:18). Jean Deny ise Türkçe hakkında "insan bu dilin yüce bir bilim akademisyası müzakerelerinden çıkmış olduğu zannına düşmüş olabilir" diyerek Türk dilinin mükemmel yapısını bir kez daha dikkatlerimize sunar (Gencan, 1988:18). Her millet dilini kendi ihtiyaçlarına, kültür ve medeniyet seviyesine, zevkine göre yaratır. Alman filozofu Heidegger " Dil insanın evidir" demiştir bunu genişletirsek dilin bütününe milleti oluşturan bin bir odalı bir ev gibi düşünebiliriz. Bizim dilimiz eklemeli bir dil oluşuyla kelime türetmeye imkân verirken kısıklık, açıklık ve kesinlik özellikleri onu diğer dillerden ayırır. Yukarıda da değinildiği gibi

onun grameri bir uzman elinden çıkmışçasına mükemmeldir. Bu mükemmel dilin yapısını incelemek ve öğretmek dil bilgisi diye tanımlanan bilim dalının imkânlarıyla mümkündür.

Dil bilgisi öğretimi dilin kurallarını, yapısını, işleyişini öğretmekle kalmayıp bunları uygulamaya geçirmeyi amaçlar. Böylece Türkçe öğretimi tam ve doğru olarak gerçekleştirilmiş olur. Bu durum dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğretimi içindeki önemini ve vazgeçilmezliğini göstererek, Türkçe öğretiminin dil bilgisi öğretiminden yoksun düşünülmemeyeceğini ortaya çıkarmaktadır. Bir dili öğrenmek için o dildeki kelimeleri dizmek yeterli değildir. O kelimelerin içerisinde kullanıldıkları dilin, kendine özgü olan kurallarına göre bir araya getirilmesi gerekmektedir.

I.I. Problem:

Dilin işlevini tanımlamaya geçmeden önce onun iletişim boyutunu ele almak gerekir. Dilin kavram olarak tanımlanmasını yapan bilim adamları özellikle onun insanî boyutu üzerinde durmuşlardır.

İletişim, sosyal bir varlık olan insan için vazgeçilmez bir ihtiyaçtır. Dil ise bu ihtiyacı karşılayan en önemli araçtır. Dil canlı bir varlıktır ve temelini ne zaman atıldığı belli değildir. Buna göre her dilin gelişimi farklıdır ve bu gelişim belli kanunlara göre olmaktadır. Ergin, dilin özelliklerinden hareketle şu tanımlı yapmaktadır:

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir (Ergin, 1999:3).”

Dili meydana getiren unsurlar ve bunların birbirleriyle ilişkileri vardır. Bu ilişkiler zinciri şu şekilde değerlendirilebilir:

- Dil, anlaşma vasıtasıdır.
- Her dilin gelişimi farklıdır ve bu gelişim belli kanunlara göre olmaktadır. Gülensoy'a göre bu kanunlar, dil kurallarıdır ve bunlar, dilin yapısına hâkim olan, dilin bünyesinden ve dilin eğilimlerinden doğmuş birtakım prensiplerdir. Dilin bünyesi, bu kanunlara uygun olmayan müdahaleleri reddeder. Dil, canlı bir varlık gibi doğar, büyür, gelişir ve ölür. (Gülensoy, 1998:1) Göker ise dilin canlı bir varlık gibi telakki edilmesi, onun hareketlilik ve sürekliliğinden kaynaklandığını belirtir (Göker, 2001: 22). Dil, yaşayan bir varlık olduğu için sürekli değişim içindedir.
- Dilin temelini ne zaman atıldığı belli değildir. Üzerinde anlaşılmuş gibi onu kullanan herkes aynı sözle aynı nesne, kavram ya da olayın kastedildiğini bilmektedir. Bilinçli bir anlaşma olmadığı için de gizli bir anlaşmalar sistemi olarak ifade edilebilir.
- Dilin temeli sestir. Daha sonra sesler simgeleştirilerek yazı ortaya çıkmıştır.
- Dil, iletişimi sağladığı için bireylerin dışında bütün toplumu da ilgilendirdiğinden aynı zamanda toplumsal bir kurumdur.

İnsan için böylesi önem taşıyan bir unsur olan dilin edinilmesi iki şekilde gerçekleşir: Ana dili ve yabancı dil olarak. İnsan için temel olan ve ilk edindiği dil ana dildir.

Aksan'a göre ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan unsurdur (Aksan, 1975:427). Hengirmen ise dili şu şekilde tanımlamıştır; insanın duygu ve düşüncelerini başkalarına en güzel biçimde aktardığı dildir (Hengirmen, 1998:30).

Tabii olarak öğrenilen ana dilinin de bireyler tarafından kusursuz bir şekilde edinildiğini söylemek güçtür. Bu bakımdan okullarda yabancı dil öğretildiği gibi ana dili eğitimi de yapılmaktadır.

Ana dili öğretiminin temel amaçlarını Sever şu şekilde sıralamıştır; “Bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilecek dilsel becerileri kazandırma; onların düşünce güçlerini geliştirme ve toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma gibi temel amaçları vardır” (Sever, 2004:7). Dolayısıyla ana dili öğretimi, kendi kuralları ve mantığı içinde yalnızca dil öğretimini ilgilendiren bir konu değil, toplum hayatının bütün öğelerini yakından ilgilendiren yaşamsal kavramlar bütünüdür (Yalçın, 2002:15).

Dilin temel becerileri olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın yanında bu becerilerin tümünü ilgilendiren ve kapsayan bir alan da “dil bilgisi” dir.

Küreselleşmenin bütün sosyal yapıları büyük ölçüde etkilediği günümüz dünyasında dil de bu etkiden nasibini almakta ve hızlı, önemli değişimler geçirmektedir. Dolayısıyla dilde eski devirlere nazaran ciddi bozulmalar ve yozlaşmalar görülmektedir. Yeni yetişen nesilleri bu dil yozlaşmasının olumsuzluklarından korumak için iyi bir ana dili ve dil bilgisi eğitime ihtiyaç vardır. Dil bilgisi öğretiminin dünden bugüne gelişimi izlenerek yeni öğretim metotları geliştirilmiş; bu sayede ana dili ve dil bilgisi öğretimi kolaylaştırılmıştır.

Öğrenciler, ana dillerini dil bilgisi öğrenmeden de edinmektedirler. Ana dili eğitiminden amaç, günlük hayatta meramını ifade edecek kadar dil öğretmek değildir. Bireyin, ana dilini kusursuz bir şekilde anlaması ve kullanabilmesi için dilin kurallarını doğru öğrenmesi, çeşitli etkenlerden kaynaklanan dil yanlışlarından korunması gerekir. Bunun için de bir dil bilgisi eğitime ihtiyaç vardır. Kullanılan dilden, bu dilin işlendiği metinlerden hareketle dilin kuralları öğretilecek, böylece öğrencinin, öğrendiği dil yapılarını bu kural ve temeller üzerine bina etmesi sağlanarak dil bilgisi kurallarının ana dilini doğru kullanmada bir mihenk taşı olduğu gerçeği anlaşılacaktır. Ömer Asım Aksoy yazı dilinde üç aşama olması gerektiğini söyler: Doğru yazı, iyi yazı, güzel yazı... Doğru yazı, anlatmak istediğini dil

kurallarına uygun olarak anlatan yazıdır. Niteliği sağlıklı olmaktır. Doğru yazıda sözcükler kavramları aşağı yukarı değil tam olarak karşılar, tümcenin ögeleri yerli yerinde bulunur. Yazının hoşla giden biçimde olması gerekmez. İyi yazı, doğru yazının güzel yazıya giden yolu üstündedir. Bir konu doğru olarak çeşitli biçimlerde yazılabilir, iyi yazı bu biçimlerin en uygunu, en çok beğenilecek olanıdır.. Güzel yazı, yazın ustalarının yarattıkları sanat ürünleridir. Bunlar doğru ve iyi olduktan başka özgün buluşlar ve imgelerle süslüdür (Aksoy 1980:8-9) Aksoy'un vurguladığı doğru yazı noktası dil öğretiminde hedeflenen temel dil becerilerinin öğretimini işaret eder. Yazı yazan ve konuşan herkes ana dilini iyi bilmelidir. Dili öğretmenin yolu dil bilgisi öğretiminden geçer. Doğru dil eğitiminde doğru metodu seçebilmek ve uygulamak uzmanlık isteyen alanlardan biridir.

I.II Araştırmanın Amacı

İnsanın iletişimde ve varlığını ortaya koymada en önemli göstergesi şüphesiz dil ve konuşmadır. Ana dili ise bir milleti millet yapan ve diğer milletlerden ayıran en önemli özelliğidir. Ana dili doğru ve güzel bir şekilde öğretmek dil öğretim metotlarını doğru uygulamaktan geçer. Tarih boyunca ana dil öğretimi bütün milletler için temel görev olmuş, her millet kendi dilini kendi çocuklarına en doğru biçimde öğretebilmek için dil bilgisi kitapları yazmış, çeşitli metotlar geliştirmiştir. Bugün artık dil bilgisi öğretiminde klasik metotların yanında modern bir takım metotlar da uygulanmaktadır.

Çalışmamızda öncelikle Türkçe dil bilgisi öğretiminin tarihsel gelişimi ve dil bilgisi öğretim metotları incelenmiştir. Bu bağlamda dil bilgisi öğretiminin günümüze kadar gelişimi ve geçirdiği değişimler, bu değişimlerin eğitim-öğretim sürecine ne derece yansdığı ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Ayrıca dil bilgisi öğretim metotlarından, öğretmen temelli yani öğreticinin öğretme işinin tümünü yüklediği daha çok klâsik anlayışa yakın olan görev odaklı öğretim metodu ile metni esas alan özellikle ikinci dil öğretiminde kullanılan içerik odaklı dil bilgisi öğretiminin karşılaştırılması yapılmıştır.

I.III. Araştırmanın Önemi

Dil, insan hayatının vazgeçilmez unsurlarından biridir. Belli bir süreç içerisinde gelişen ve olgunlaşan dil, eğitim ve öğretimle biçimlenir, kuralları ile birlikte yaşar. Dili kaybolmaktan ve bozulmaktan kurtaran onun kurallarıdır. Bu yüzden, her dilin kendine özgü kuralları titizlikle uygulanır ve onlardan asla vazgeçilmez. Dil bilgisi öğretiminin tarihsel gelişimi ne kadar iyi bilinirse, öğretimdeki değişimler ve bu değişimlerin öğretime katkıları da rahatlıkla takip edilebilecektir.

Dünyada dil öğretimi ile ilgili değişik yöntemler uygulanmaktadır. Öğretim programlarında dil bilgisi öğretiminin örneklerden hareketle yapılması gerektiği belirtilse de uygulama, genellikle önce kuralı ezberletme, daha sonra onunla ilgili örneklere yer verme şeklinde olmuştur. Ayrıca programlar, araştırma sonuçlarına dayanmadığı için dil bilgisi öğretiminde hangi yolların izlenmesi gerektiği, hangi konuların ne zaman öğretilmesi gerektiği bilinmemektedir.

Ana dilinin edinimi ile ilgili olarak Göğüş, dilin kurallarla öğrenilmediğini, tersine, kuralların öğrenirken kazanıldığı bir gerçekliğini ve insanoğlu, tıpkı dilin ses dizgesi gibi biçim özellikleri, yapısı ve söz dizimi kuruluşunu da ana dilini öğrenirken kaptığını savunur (Göğüş, 1978: 338). Bu açıdan ana dili öğretimi, yabancı dil öğretiminden farklı olarak metinden hareketle yapılmalıdır. Çünkü ana dilini beklenen seviyede bilen bir öğrenci, isimlerini bilmese de dil bilgisi kurallarını anlar ve uygular.

Türkçe dersi içinde dil bilgisi çalışmaları arasında dil, bilgi olarak verilmekte, Türkçe konularının sanat gibi öğretilmesi gerektiği bir bakıma unutulmaktadır. Nitekim bilgiye çok geniş yer veren dil bilgisi öğretimi, bu bilgilerin nasıl beceri ve alışkanlığa dönüşmesi gerektiği hususunda başarılı olamamaktadırlar (Sağır, 2002: 4).

Göğüş'e göre, dil bilgisi öğretiminin amacı, kuramsal bilgi değil, öğrencilerin Türkçedeki anlama ve anlatma güçlüklerine yardım etmek, uygulama gücü kazandırmak olmalıdır (Göğüş, 1978: 348).

Bu çalışma, dil bilgisi öğretiminde bilgiye çok önem veren yöntemle, kuramsal bilgi yerine uygulama ve metin üzerinden dil bilgisi öğretimi yapılması gerektiğini savunan yöntemin dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil bilgisi başarılarını ölçmesi bakımından önemlidir.

I.IV. Sınırlılıklar

Araştırma;

1- Türkçe dil bilgisi öğretiminin tarihsel gelişimi,

2- Uygulama görev ve içerik odaklı dil bilgisi öğretim metotlarının karşılaştırmasıyla sınırlıdır.

3- Araştırma, Hakkari İli Durankaya Beldesi Cumhuriyet Yatılı İlköğretim Bölge Okulu sekizinci sınıf öğrencilerinin iki şubesiyle sınırlıdır.

I.V. Tanımlar

Dil: Ergin'e göre dil, “ insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessese” şeklinde tanımlanmıştır (Ergin, 1993: 3).

Banguoğlu'na göre ise dil “İnsanlarının meramlarını anlatmak için kullandıkları bir işaretler sistemidir. Elle başla, gözle kaşla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimizi anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma vasıtamız dildir” şeklinde tanımlanmıştır.

Dil Bilgisi: Dil bilgisi kişinin dil yetisine ilişkin bilgileri, dilin yapısını, bu yapıların ögelerini ve ögelerin tümce ve metin oluşturmak için düzenlenişlerini inceleyen bir çalışma alanıdır (Kocaman, 1980: 862).

Metin: Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. Bir başka deyişle, bildirişim değeri taşıyan, eyleme yönelik devingen bir bütündür. Bildirişim işlevi olmayan yazılı ya da sözlü bir belge, metin değildir. Kısaca metin, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı olarak tanımlanabilir (Günay, 2000: 35).

Görev: Görev, öğrencilerin belirli bir sonuca ulaşmak için dili kullanma etkinliğidir (Çoban, 2006: 53).

Metot: Yöntem. Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem (TDK Türkçe Sözlüğü, C.2, s.1548).

I.VI. Varsayımlar

Araştırmaya katılan deneme ve kontrol grubundaki öğrencilerin “Başarı Testi”ni gerçek başarılarını yansıtabilecek şekilde içtenlikle cevapladıkları varsayılmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

II.I.DİL

Düşünen ve düşünme yolunun ve şeklinin resmini çıkarmaya çalışan insan özellikle düşünme aracı üzerinde çalışmalar yapmaya yönelmiştir. Tarihî dil ile takip edebildiğimiz ilk devirlerinden beri insanoğlu için, genellikle bir inanç sistemi ortaklığına dayalı olarak, oluşturduğu toplumun inanç sisteminin sürmesi amacıyla dilinin doğruluğu ve anlaşılabilirliğini sağlamaya yönelik dil çalışmaları önem kazanmıştır.

Dil insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir. Elle başla, gözle kaşla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimizimizi anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma vasıtamız dilimizdir. Dilin araştırmacılar tarafından yapılan değişik tarifleri onun farklı boyutlarını da ortaya koyar örneğin Güneş, dili toplumların varlığının temel unsuru olarak değerlendirmekte ve “şekillenmesinde dil unsurunun büyük rolü olan toplumların varlığı, dillerin varlığına bağlıdır. Herhangi bir toplumun mensupları arasında anlaşmayı sağlayan yerleşik sisteme dil denir. Bu sistem, insan beyninde cereyan eden ve birbirini gerektiren iki sürecin varlığına dayanır. Dil, bu iki süreç (düşünme ve konuşma) arasındaki ilgiler bütünüdür” şeklinde tanımlamaktadır (Güneş, 1995:6).

Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içerisinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık; milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; bin yıllar boyunca gelişerek meydana gelmiş bir sosyal kurum; seslerden örülmüş bir ağ; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemidir.

Aksan, dilin daha çok sosyal yönünü ve iletişim boyutunu ele alır. Ona göre “dil, bilgi iletmek için, sınırsız birleşimi olan istemli sembollerin kullanıldığı bir iletişim sistemidir. Dil, duygusal ve sosyal iletişimin en önemli birimlerinden biridir.

Bir anda akla gelemeyecek kadar çok yönlü, farklı farklı nitelikleri olan, bugün bile tam olarak çözülememiş bir varlıktır. Dil, insan ve toplumdan ayrı düşünülemez, bilim, sanat, teknik, kültür gibi bütün alanlarla ilgisi bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur (Aksan, 1998:11).

Dil insan benliğinin ayrılmaz bir parçasıdır. İnsan zekâsının, insanda sınırı çizilemeyen duygu ve düşünce kabiliyetinin sonuçları kendi benliğinin dışına ancak dile aktarılabilir. Bu bakımdan dil ile düşünce iç içe girmiş durumdadır. İnsan dil ile düşünür. Dilin gelişmesi düşünceye, düşüncenin gelişmesi de dile bağlıdır. Çeşitli medeniyetlerin meydana getirilmesini sağlayan düşünce, gelişmesini dile borçludur.

Dil her şeyden önce sosyal ve millî bir varlıktır. Fertlerin üstünde, bir milleti ilgilendirir. Bütün bir milletin duygu ve düşünce hazinesini teşkil eder. Bir milleti ayakta tutan, fertleri birbirine bağlayan, sosyal hayatı düzenleyen ve devam ettiren, millî şuuru besleyen bir unsur olarak dilin oynadığı rol çok büyüktür. Bağımsızlığın temeli millî şurdur. Millî şuurun en kuvvetli kaynağı ise dildir.

Dil, insanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen olgudur. Konuşma yeteneği, yani dil, insanın en önemli niteliklerinin başında gelir. İnsanın duygularını, düşüncelerini, isteklerini bütün ayrıntılarıyla açığa vurmasını, yaşamını sürdürmesini mümkün kılar. Dil, insanların toplum içerisinde yaşaması, bireyler ve toplumlar arası iletişiminin sağlanması için gereklidir.

Dili inceleyen bilim dalı olan dilbilim 19. yüzyıldan sonra ayrı bir çalışma alanı olarak dikkat çekmiş ve dili başlı başına bir olgu olarak değerlendirme esasından yola çıkmıştır. Buna göre dilin yukarıda verdiğimiz klasik tanımlarının yanında dilbilimciler tarafından verilen tanımları da dikkat çekicidir. Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde dil, "belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemli sesli göstergeler dizgesi" olarak tanımlanmaktadır (Vardar, 1998:75). Büyük dilbilimci Ferdinand de Saussure ise, dili, işaretler ve göstergelerden oluşmuş bir sistem olarak düşünmüştür (Saussure 1985:18). Ferdinand de Saussure'ün yaptığı ve birçok dilbilimcinin benimsediği ayrıma göre, dil yetisinin toplumsal ürünü olan dil, bu

yetinin bireylerce kullanılabilmesini sağlayan ve toplumca benimsenmiş olan uzlaşımsal bir düzendir. Bir dil, insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçemlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere, başka bir deyişle, anlam birimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracıdır (Martinet, 1998:28). Bununla birlikte, iletişim aracı olarak kullanılan ve doğal diller dışında kalan trafik işaretleri, sinema dili, arıların dili gibi her türlü göstergeler dizgesi ve anlatım yöntemi de dil olarak tanımlanmaktadır.

Kaplan'a göre dil, insanların birbirlerine bilgi, düşünce ve eğilimlerini aktarabilmelerinin yanı sıra, fikirlerini düzenleyebilmelerini ve duygularını ifade edebilmelerini mümkün kılar. Kültür değerleri ve bilgilerin çoğu kuşaktan kuşağa sözlü ya da yazılı sözcükler yoluyla iletilmektedir (Kaplan, 2002: 112). Dil ve düşünce çalışmalarında yoğunlaşan yirminci yüzyıl dilbilimcileri, psikologları ve sosyologları, bu ikisi arasında sıkı bir ilişki bulmuşlardır. Kaplan'a göre dil, onu konuşanların duygu, düşünce ve hayal dünyalarını tayin eder. Bir milletin dünya görüşü, dilinin sahip olduğu kelimelerle sınırlıdır.

İnsanlar bildikleri ve tanıdıkları varlıklara, duygu ve düşüncelere ad koyar, bilmediklerinin dillerinde adları yoktur. Herkes doğrudan kendi yaşantısı yoluyla öğrendiğinden çok daha fazlasını dil yoluyla öğrenir. Dil, düşünme ile birlikte bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir. Aynı zamanda, özellikle insanların sosyal yaşamları için kaçınılmazdır. Dil edinimi ile ilgili olarak Moser; "dil, hem donanım hem de kazanım ile ilgili bir gelişim alanıdır. Kişinin dile ilişkin doğuştan getirdiği birçok donanım vardır. Dil fizyolojik, psikolojik ve bilişsel alanlarda birleşir. Sesler fizyolojik temellere dayanarak, farklı organlar seslerin oluşumunda rol oynar. Kelime kullanımı, bunların seçimi, bunların anlam ile ilişkilendirilmeleri psikolojik alanda gruplandırılmaktadır. Dil ve düşünme ikilisi de üçüncü alana yerleşerek dilin mantıkî, düzenleyici ve açıklayıcı bir görevi vardır"(Moser, 1965: 37).

Konuşma insanoğluna vergi olan ve insanı hayvandan ayıran yüksek bir işleyiştir. İnsan konuşma yeteneği ile doğar. Fakat dil doğuştan bilinmez. Çocuk

içinde yaşadığı topluluğun dilini, ana dilini uzun bir çıraklık devresi süresince öğrenir. Aslında her dil bir insanlar topluluğu arasında bin yıllar boyunca gelişerek meydana gelmiş bir sosyal kurumdur.

Belli ses öbeklerinin kişiler arasında danışıklı bir değer kazanarak birer kavrama karşılık olmaları dilin oluşmasında esas sayılabilir. Bunun gibi onların çeşitli kullanışları da ortak değerler bağlayarak dilin kurallarını meydana getirmiş olmalıdırlar. Bunlar üreyip genişlemiş ve az çok titizlikle korunarak kuşaktan kuşağa aktarılmıştır. Ses kanunlarına uyup zamanla değişmelere uğramış olmaları da tabiidir.

Dilin biyolojik gelişimini düşünürsek dil ile düşünce organı olan insan beyni destekleşe oluşmuş olmalıdırlar. Öyle ki sonuçta dil düşünmenin de bir vasıtası olmuştur. Ana dilimizden cümleler kurarak düşünürüz. Bunları dile getirdiğimizde adına konuşma deriz. Dil olmasa düşünce ve duygu da gelişmezdi, insan topluluğu ilerlemez, bir medeniyet yaratmazdı. Yine insanoğluna vergi olan din hayatı ile sanat hayatı da dil temeli üzerine kurulmuşlardır.

Dil konuşma aygıtının çıkardığı çok çeşitli seslerin son derecede karmaşık bir birleşiminden meydana gelir. Ancak kulağımız da bunları bütün incelikleri ayırt edecek yaradılıştadır. Bu sebeple insanlar onları çözümlenmekte güçlük çekmezler. Konuşma organlarının belirli bir durum alarak bir an içinde çıkardıkları sese seslik veya sadece ses denir. Bir soluk hamlesi içinde çıkan birkaç sesin topluluğuna da hece adı verilir. Bir dilde bir anlamı olan tek veya çok heceli ses öbeklerine kelime denir. Bir dilin bütün kelimeleri birden o dilin kelime dağarcığını meydana getirir. Kelimelerin bir düşünceyi bir bütün olarak anlatan düzenli topluluğuna cümle adı verilir. Bir maksadı anlatmak için bir sıra cümleler kullanılır. Buna da söz denir.

Konuşma, dilin kalıcılığı ve gelişimi için yeterli değildir. Dilin kalıcılığı için yazının bulunduğunu düşünen Banguoğlu, “insanlar sözlerini uzaktakilere ulaştırmak ya da uzun zaman saklamak ihtiyacı ile onları daha dayanıklı bir işaret sistemine çevirmeyi düşünmüşler, yazıyı icat etmişlerdir. Eski insanlar hakkında bilgilerimizi bıraktıkları yazılı belgelerden alıyoruz. Milletlerin yazıdan önceki

yaşayışları hakkında pek az şey öğrenebildiğimiz için tarih yazıyla başlar” demiştir (Banguoğlu, 1998:9-10).

İnsan topluluğunun tarihî seyri içinde birlikte götürdüğü kıymetler arasında, uzun veya kısa ömürlü olan ve zamanla şu veya bu şekilde değişen birçok şeyler vardır. Mal, gıda maddeleri, iktisadî temeller, meşguliyet şekilleri, ev, ev eşyası, giyim-kuşam vb. bunlarda az çok değişiklikler meydana gelebilir; bazıları hatta tamamen değişebilir. Manevî değerlerde de buna benzer değişiklikler olabilir; düşünce, fikir, güzellik zevki ve bunların çeşitli ifadesi değişebilir. Topluluğun dünya görüşünde, kıymet hükmünde ve bunlarla ilgili dinî düşüncelerinde meydana gelen değişikliklere dair örnekleri, Türk tarihinde olduğu kadar, diğer milletlerin tarihinde de bol bol görebiliriz (Arat, 1987:319).

Bütün bu değerler içinde, topluluk hayatında başka bir benzeri olmayan bir temel kuvvet vardır ki, bu milletin dilidir. İnsanlık tarihinde maddî ve manevî her şeyini değiştiren, hatta birçok defalar değiştiren topluluklara tesadüf edilir; fakat dilini değiştirmiş olan topluluğa rastlanmaz. Çünkü dil, en büyüğünden en küçüğüne kadar, bütün insan topluluklarının varlıklarını güvence altında bulunduran bir esas temeldir. Dünyadaki toplulukları birbirinden ayırt eden ve onlara en bâriz vasıfları veren de onların dilleridir.

Bir millet meydana gelişinden itibaren kendisine has bir dile sahip olmuş veya daha doğru bir ifade ile bir dilin meydana gelişi onu konuşan bir milleti yaratmıştır.

Dil, bir milletin özüdür. Başlangıcından bugüne kadar olduğu gibi, bugünden sonsuz geleceğe doğru da her millî topluluğun en önemli ve değişmez bir temeli olarak devam edecektir. Bir dile sahip bulunmayan bir millet yoktur. Eğer bir millet şu veya bu sebeple kendi dilini kaybetmişse, o millet topluluk olarak ortadan kalkmıştır.

Arat’a göre dil, bir milletin tarihîdir. Dil bir millî topluluğun içinde ve onunla birlikte gelişmiş olduğu için, kendisinden o milletin binlerce yıllık tarihî

seyrini korur. Bir milletin tarihî muhtelif devirlerinde benimsemiş olduğu görüş, duygu ve fikirleri muhafaza eden canlı abide o milletin dilidir. Dil böyle mühim bir millî temel olduğu içindir ki, millî muhitlerin en çok meşgul oldukları ve en çok ehemmiyet verdikleri bir çalışma ve araştırma sahası olmuştur. Milletlerin ilim sahasındaki çalışmalarının tarihîne bir göz atarsak, en başta kendi dil meseleleri bulunduğu görülür (Arat, 1987:320).

Alain, August Comte'un dil üzerinde söylediği bir söze çok önem verir ve onu birçok yazısında, örneklere dayanarak geliştirir. Bu sözdeki düşünceye göre dil, insanlığın yüzyıllardan beri edindiği ve denediği gerçek ve hikmetleri saklayan bir hazinedir. Her gün, her yerde, milyonlarca kişi tarafından olayları yoklamak, araştırmak, münasebetleri bağlamak ve çözmek, anlamak ve anlatmak için kullanılan bu ince alet, tabiattaki varlıklar kadar doğrudur. "Güvercin nasıl hava ile güvercin vücudunun harikulade muvazenesinin ifadesi ise, dil de insanoğlunun olaylarla münasebetinin harikulade muvazeneli bir ifadesidir..." Öyle ki diyor Alain, doğru düşünmek için, kendi dilini bilerek kullanmak en iyi usuldür. Hatta o bu yolda birçok hakikatlerin meydana çıkarılabileceğine inanır (Kaplan, 1983:161).

II.II. DİL NASIL BİR SİSTEMDİR?

Noam Chomsky, insanların zihninde kalıtımsal bir dil bilgisi olduğunu söylüyordu. Ama bu kalıtım boş bir bilgisayar gibiydi. Bilgisayar, belli bir sistem dâhilinde kendisine yüklenebilecek herhangi bir programı kabul etmeye hazırdır. Chomsky, bilgisayar örneğini vermiyordu ama buna yakın bir şeyler söylüyordu. İnsan zihninin herhangi bir dilin programını öğrenmeye elverişli bir ön donanımla dünyaya geldiğini öne sürüyordu. Başka bir deyişle, zihnimiz, bir dili edinebilmek için gerekli olan verileri doğuştan birlikte getirmiş oluyordu. Bu donanım olduktan sonra, içine herhangi bir dilin programını işlemek mümkündü. Chomsky bu donanıma dil yetisi diyordu. İşlenen programın hangi dil olacağı da, çocuğun yetiştiği ortama bağlıydı. Yani zihindeki dil yetisi ancak, belli bir dille (programla) desteklendiği zaman, işlerlik kazanıyordu.

Buradaki önemli nokta; doğuştan getirdiğimiz dil yetisinin rastgele olmadığıdır. Eğer dil yetisi, insanın kalıtsal bir özelliği ise, o zaman tek tek dillerin işleyişi ve kurgusu da bir dereceye kadar birbirine benzemek durumundadır. Akerson bu konuyla ilgili olarak “nitekim beyin üstüne yapılan incelemeler de, beynimizde belli dil merkezlerinin olduğunu ortaya çıkardı. Bu dil merkezleri, herkesin beyninde aynı bölgelerde oluşmuştu. Beynin belli bölgelerinin zedelenmesi durumunda, dil yetisinde hep aynı yitimler gözleniyordu. Ama dil yetisi, beyinde topluca bir bölgede toplanmış da değildi. Farklı yerlerdeki zedelenmeler, farklı yitimlere yol açıyordu. Dolayısıyla Chomsky, dil yetisinin tüm insanlarda ortak bir yapıda olduğunu söylerken, bir yandan da tüm dillerin kabaca da olsa, birbirine benzerliğini vurguluyordu. Amacı da, işte diller arasındaki bu ortak yapıyı ortaya çıkarmaktı (Akerson, 2000:13).

Bu bilgilere dayanarak dilin özelliklerine baktığımızda:

1. Dil bir iletişim aracıdır. Dil, “Bir işaret sisteminden yararlanarak bir bilginin ya da bir duygunun bir yerden başka bir yere, bir zihinden başka bir zihne aktarılması” diye tanımlanabilen iletişim olayında kullanılan en gelişmiş bir vasıtaadır.

2. Gizli bir antlaşmalar sistemidir. Belirli bir dili kullanan toplum üyeleri arasında, o dilin kelimeleri ile gramer kuralları etrafında, gizli bir mutabakat vardır. Her devirde, herkes tarafından gözetilen bu mutabakat, dildeki sürekliliğin temel şartını oluşturur.

3. Gramer, “kelimeler ile ekleri ve kelime dizilerini bir sistem içerisinde birbirine bağlayarak anlaşmayı sağlayan kurallar topluluğu” veya “zaman içerisinde oluşmuş anlatım kalıpları” olduğuna göre, dili düşünceye dönüştüren en sağlam vasıtaadır. Gramer ihmal edilirse; dilde, dolayısıyla düşüncede, giderek toplumda bir çözülme baş gösterir.

4. Canlı bir varlıktır. Dil, varlığını sürekli gelişerek devam ettirir. Tarihi akışı içerisinde değişik devrelere ayrılması; bu devrelerin oluşmasında belirleyici

ölçü olarak görülen çeşitli ses, şekil ve kelime farklılıklarının ortaya çıkması dildeki bu canlılığın göstergeleridir. Yalnız, bu değişimler gelişigüzel bir şekilde değil, dilin kendi kuralları etrafında cereyan eder.

5. Dil, toplumsal-millî bir gerçekliktir. Belirli bir toplum, yaşadığı hayat tarzıyla ilgili olarak, dilinde ancak gerekli gördüğü kelimelere yer vermekte veya var olan bir kelimeye yeni anlamlar yüklemektedir. Yani, bir ana dil, o toplumun yaşantısı-duyguları, düşünceleri, özelemleri kısacası kültürel birikimi- doğrultusunda şekillenmektedir. Öte yandan, kendi başına bir bütünlük taşıyan dış dünya, dildeki kelimeler vasıtasıyla parçalara ayrılmakta; belirli bir dili konuşanlar, dış dünyayı, kelimelerin yarattığı bu bölünmeler etrafında ayrıntılara inerek görmek durumunda kalmaktadır. Dış dünya, kelimeler -dolayısıyla da dil- vasıtasıyla yeni bir anlam kazanmaktadır.

6. Dil, toplumdan topluma değişik özellikler gösteren; hem ait olduğu toplumun yaşayış tarzıyla şekillenen, hem de o yaşayış tarzını etkileyerek, o topluma belirli bir kimlik kazandıran tarihî ve aktüel bir gerçekliktir.

7. Bir kültür taşıyıcısıdır. Dilin toplumsal/millî bir kurum olması olayı; onun, ait olduğu toplumun kültürüyle iç içe olması sonucunu doğurmaktadır. Dolayısıyla millî bir dilden söz etmek, aynı zamanda millî bir kültürden söz etmek anlamına da gelmektedir. Dil, millî hafızanın, millî hatıraların, duyguların ve düşüncelerin, bütün maddî ve manevî değerlerin, bütün buluş ve yaratılışların ortak hazinesidir. Kültürün ilk ve temel unsurudur. Dil, millet denilen sosyal bir varlığı birleştirmektedir. Fertler arasında duygu ve düşünce birliği meydana getirmektedir. Bu duygu ve düşünceler dünden bugüne, bugünden yarına dille aktarılmaktadır.

Dil, milletler arasında da kültürü taşıyabilmektedir. Zorunlu olmayan kültür değişimlerinde bu açıkça görülür. Bir millet başka bir milletle temas etmek suretiyle birtakım kelimeler alabilir. Her kelime kültüre ait bir unsur olduğu için, alındığı şekliyle olmasa bile o milletin kültüründen izler taşıyacaktır. Günümüzde ulaşım ve iletişimin hızla gelişmesi kültür alışverişlerini de hızlandırmıştır.

II.III. DİL - DÜŞÜNCE VE EVRENSEL DİL BİLGİSİ İLİŞKİSİ

Dilin kökeni ve dil-düşünce ilişkisi yüzyıllardır insanların ilgisini çekmiştir. Dile ilk önce mitolojik, ortaçağda teolojik yaklaşmıştır. Alman düşünür Herder J. G. Herder (1744-1803) Berlin Akademisi'nin 1770'te konuyla ilgili açtığı yarışmaya sunduğu ve birinciliği alan çalışmasındaki antropolojik yaklaşımı ise insanın düşünme yeteneğini, aklını ve belleğini öne çıkarıp dilin toplumsal yönüne göndermede bulunmaktadır.

1767-1835 yılları arasında yaşayan ve Herder'den etkilenen ünlü Alman dilbilimci ve düşünür W. von Humboldt, çeşitli toplumları ve dilleri inceledikten sonra şu sonuca varmıştır: "Dil olmuş bitmiş bir ürün değil, bir etkinliktir". Humboldt bu sözüyle dil ile söz konusu dili kullanan kişi arasında karşılıklı bir etkileşim olduğunu ve dilin içyapısının insanların iç dünyalarına da etki ettiğini anlatmak istemiştir (Humboldt, 1980: 12).

Dili toplumsal bağlamda değerlendiren ilk dilbilimcilerden E. Sapir (1884 – 1939) ise dili toplumların ve kavramların aynası olarak görmekle kalmaz, ayrıca gerçeklikle dil arasında sıkı bir bağ kurar (Vardar vd. 1988: 171, 222). ABD'li toplum dilbilimci (etnolinguist) B. L. Whorf (1897 – 1941), Sapir'in düşüncelerini daha da ileriye götürerek dilbilgisel yapıların insanların düşünce yapılarını doğrudan belirlediğini savunmuştur. Bu düşünceleri kuramsallaştıran görüşe Sapir-Whorf Varsayımı denmektedir. Whorf'un çıkış noktası, çeşitli dillerin yapılarının birbirlerinden farklı olduğu ve bu farklılığın, bireylerin ve toplumların dünya görüşlerine ve dünyayı algılayış biçimlerine de yansıdığı varsayımına dayanır.

Ancak düşünme süreçleri konusunda araştırmalar yapan Pinker gibi bazı bilim adamları, dilsel farklılıkların düşünsel farklılıklara yol açacağı ve dilin düşünceyi belirlediği görüşüne kuşkuyla bakmaktadır. Kuşkularına delil olarak da, J. Greenberg'in Whorf-Sapir Varsayımına ters düşen araştırmalarının ve N. Chomky'nin doğuştanlık kuramının öne sürüldüğü görülüyor.

Dil kökeni üzerine yapılan genel araştırmalarda ise eskiden var olan bir ilk dil veya ata dilin kalıntıları olabileceği düşünölmektedir. Birçok dil ailesine kaynaklık eden Nostrat dilinin 1600 kök kelime bulunmuş, 12.000 yıl önce konuşulan bu dilde bitki adlarının olduğu, ancak kültür bitkileri ve bunların üretim yöntemlerini gösteren kelimeler olmadığı belirlenmiştir.

Nostratik teorisi, altı dil ailesinin aynı kökten çıktığını ve dolayısıyla bir “büyük aile” oluşturduğunu kabul eder. Nostratik büyük ailesini oluşturan altı dil ailesi şunlardır: Samî-Hamî, Kartvel, Hint-Avrupa, Ural, Dravid, Altay.

İnsanların evrensel dil bilgisi nedeniyle ortak bil çok dil bilgisi yapısına sahip olduğu düşünölürse, o zaman zorunlu olarak insanların evrensel dil bilgisi oranında aynı düşünmeleri sonucuna varılır. Oysa dil-düşünce ilişkisini oranlamak, bizi doğru sonuçlara götürmeyebilir. Aynı dilleri konuşanlar arasında düşünce birliği ne kadar doğal ise, aynı dili konuşanlar arasındaki düşünce ayrılığı da o kadar olağandır. Dil-düşünce ilişkisi incelenirken, dil bilgisinin düşünce biçimini etkilediği söylenebilir. Çünkü dil çok katmanlı bir üst yapı olup yalnız ses, biçim, söz dizim yapı kurallarını incelemey; kavramları, anlamı, edimi, terimleri, sözcükleri kısacası iletişimde işlev gören her olguyu kapsar. Bu sebeple dil-düşünce ilişkisi günümüzde de sık sık dil-toplum, dil-kültür ve dil-eğitim kavramlarıyla dile getirilir.

II.IV. DİL BİLGİSİ NEDİR ?

Dil bilgisinin birçok tanımı yapılmıştır. Göğüş’e göre “dil bilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır. Her dilin kendine özgü kuralları bulunduğu için, ayrı bir dil bilgisi vardır” (Göğüş, 1978:337).

Türkçe Sözlükte “dil bilgisi” kavramına şu anlam verilmiştir: “Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer” Gramer, dille anlatışın şekillerini inceler ve tespit eder: Şemalar yaparak ve örnekler göstererek dilin genel ve özel kurallarını birbirleriyle ilgilerini ortaya koyar. Bu sayede de dilin

daha çabuk ve daha düzgün şekilde öğrenilmesi ve kullanılması sağlanmış olur (Özbay 2006:143).

Dil bilgisi; sesleri, kelimeleri, cümleleri çeşitli yönleriyle inceler. Daha doğru, daha kusursuz düşünmemize yardımcı; doğru konuşmamızda yazmamızda etkili olur.

Dil bilgisi, dilin kurallarını öğreten bir bilim olduğu için, gençlerin dinlediklerini ve okuduklarını anlamalarında, konuşmalarında, yazmalarında görülen yetersizlikler ve dil yanlışları, genellikle dil bilgisi eğitiminin eksikliğine bağlanır ve bunların giderilmesi için daha çok dil bilgisi öğretmek gerektiği sanılır. Bundan dolayı her ülkede ana dili eğitimi geniş ölçüde dil bilgisi egemenliği altında bulunmuştur. Oysa bu kanı yanlıştır. Çünkü okuduğunu, dinlediğini anlamak, apayrı bir eğitim ister. Anlatım yanlışları ise dilin çeşitli yönlerindeki eksik eğitimden ileri gelir. Örneğin “geliyor” yerine “geliy” demek ağız yanlıştır; “apartman”a “ev” denmesi, sözcük dağarcığının kısırlığındandır; doğru kurulmuş olsa da anlamı belirsiz cümleler, bir anlatım yetersizliği ya da dikkatsizliği gösterir. Sözcükleri doğru yazmamak, dil bilgisi bilmemekten çok, yazım eksikliği ya da yanlış alışkanlıktır (Demirel, 1999:90).

Dilin kendisinden yola çıkarak onun yasalarını ve sistematliğini belirlediği için dil bilgisi aynı zamanda dili koruyan bir yapıdır.

Doğal bir varlık olan dilin kendine özgü birtakım kurallar vardır. Ana baba veya yakın çevreden ana dilini öğrenen çocuk, farkında olmadan dilin kurallarına da uyar (Aşılıoğlu, 1994:5). Eskiden beri insanlar, doğru okumak ve yazmak amaç ile dillerinin bağlı olduğu kurallar, belirlemeye çalışmışlardır. Bu kuralların meydana getirdiği bilgi koluna da dil bilgisi denilmiştir. “Dil bilgisi bir dilin seslerini, sözcük türlerini, bunların yapılarını, cümle olarak dizilmelerini ve cümle içindeki görevlerini, çekimleriyle ilgili kuralların, inceleyen bir dil bilimi dalıdır.” (Göğüş, 1978:337). Dil bilgisi kurallarının iyi bilinmesi dilin doğru kullanılmasına yardımcı olur. İyi bir dil bilgisi eğitimi almış birey, bilgi, duygu ya da düşünceyi herhangi bir noktayı atlamadan sırasını bozmadan, olduğu gibi kavrayabilir, anlayabilir. Kuralları

öğrenmiş olarak iyi bir yazma alışkanlığı da kazanılmış olur. Günlük hayatta karşılaşılan yazılı-sözlü anlatım bozuklukları Türkçe öğretiminde bazı aksaklıklar olduğu düşüncesini güçlendirmektedir. Kendi dilini doğru kullanamayan öğrenciler diğer derslerde de başarılı olamamaktadır. Dolayısı ile öğretim sonucunda birey istenilen nitelikleri kazanamadan meslek hayatına atılmakta, en basit yazışmaları bile yapamamakta, okuduğunu anlayamamaktadır. Bu da bireyin toplumsal hayatta verimliliğini azaltmaktadır.

Dil bilgisi, amacına göre, değişik şekillerde adlandırılır ve tanımlanır: Eker (2003:24-25) bu bölümlemeyi şu şekilde yapar:

- a. Kuralcı dil bilgisi, yazı dilini esas alır ve yazı dilinin
- b. kurallarını ortaya koyar.
- c. Betimleyici dil bilgisinde, kurallar ortaya konulmak yerine, dilin belli bir zamandaki durumu herhangi bir yargılamaya başvurmadan ele alınır.
- d. Tarihsel dil bilgisinde, diline en eski dönemlerde itibaren gelişim aşamaları incelenir.
- e. Karşılaştırmalı dil bilgisinde, ortak bir kökenden çıkan diller bir arada değerlendirilir.
- f. Pedagojik dil bilgisinden, dil öğretiminde yararlanır.
- g. Geleneksel dil bilgisi, kökleri eski Yunan ve Latin çalışmalarına değin uzanan dil bilgisi türüdür.
- h. Metin bilgisinde ise dilin yapıtları, edebiyat tarihî, edebiyat bilgisi ve dil bilgisi açılarından değerlendirilir.

Yazı dilinin kurallarından hareket ettiği için dil bilgisi öğretiminde kuralcı dil bilgisinin esas alındığı düşünülebilir. Eker, yalnızca yazı dilinin göz önünde

tutulduğu bir dil bilgisinin eksik olduğunu; çoğu dilci için dil bilgisinin betimleyici nitelik taşıması gerektiği konusunda ortak bir anlayış olduğunu ifade eder (Eker, 2003: 25).

Kıran'a göre gramerin eğitimsel bir eğilimi vardır. Gramer kitapları okuyuculara bir dilin kullanımını yöneten kurallar konusunda bilgi verir. Bu açıdan gramer genellikle kuralcıdır, yani "iyi bir kullanım" benimsetmeye çalışır ve dil yanlışlarını cezalandırır (Kıran, 1996: 36).

II.V. Geleneksel Dil Bilgisi Açıklamaları

Dil bilgisi ile uğraşan pek çok dilbilimcinin (Herron, 1976, Howatt. 1984, Rutherford, 1987) belirttiği gibi aslında dil çalışmaları 2000 yıldan beri özellikle dil bilgisi çözümlmelerine ve yazılı olanların çevirisine dayanır. Yunanca ve Latince'nin çözümlmelerinin geliştirilmesinden dilde sekiz tane kelime türü olduğu bulunmuştur. Bunlar isim, fiil, sıfat, zarf, zamir, edat, ünlem ve bağlaçtır. Dili öğrenmek bu sekiz bölümü yazılı metinlerde çalışma ve çeviri yaparken kendi kullanımlarıyla ilgili kural geliştirmeye ihtiyaç duyar.

Ancak 18. yüzyıl dilbilimcileri Latince ve Yunancanın daha da gerisini yani İngilizceyi çalışmaya başlamışlar ve sekiz kelime türünün dilin çözümlenmesinde yeterli olmadığı kelime dizininin ve söz diziminin dil bilgisel işlevler ürettiğini ve kuralların çok yönlü istisnalarının olduğunu belirtmişlerdir.

II.V.I. Yapısal Dil bilgisi, İşitsel-Dilsel Ve Dolaysız Yöntem

19. yüzyılın sonunda dilbilimciler dünya dillerini karşılaştırıp, açıkladıktan sonra sekiz tane kelime türü olan fiil, isim, zamir, sıfat, zarf, edat, bağlaç, ünlemin tür sınıflandırmasında yeterli olmadığını belirttiler. Dahası, bu dillerden çoğunun yazılı biçimlerinin olmamasından dolayı çözümlleme ses sistemlerini açıklamalara doğru kaydı. Diller böylelikle üç tane alt kolların çözümlenmesi olarak görüldü;

- Ses sistemi (sesbilim),

- Seslerin birleştirilmesiyle üretilen farklı birimler (biçim bilgisi),
- İletişim için anlam birimlerinin birleştirme sistemi (söz dizimi).

Bu üç sistem yapısal ya da betimlemeli dilbilim olarak adlandırılan bir yaklaşım ile incelenmeye çalışıldı.

II.V.II. İşlevsel Yaklaşımlar

1960 ‘lı yıllarda İngiliz dilbilimciler öğrencinin iletişim ihtiyacından doğan bir sistem oluşturdu ve iletişime dayanan bir program önerdiler. Dil bilgisi içeriği, “soru sorma” gibi çeşitli iletişimsel veya durumsal etkinliklere göre düzenlendi. İlk bakışta, bu yapısal program ile zıt olarak değerlendirilse de yapı ve işlevin ayrılmaz bir bütün olduğu gerçeği işlevsel yaklaşımı da yapısalcı bir temele oturtmuştur.

II. V.III. Evrensel Dil Bilgisi Ve Söz Diziminin (Cümle Bilgisi) Rolü

Evrensel Dil Bilgisi yaklaşımı aslında sözdizimi temelli bir yaklaşım değildir. Yapısal dilbilimcilerin yüzeysel yapıların üzerine odaklandığı üstünlüğü Chomsky’nin 1957 yılında yazdığı *Syntactic Structures* adlı eseriyle alt üst olmuştur. Bu eserde Chomsky, yapısalcıların çalışmalarında bırakılan boşlukları göz önünde bulundurmıştır. Yapısalcıların dile bakış açılarının tersine (habit=alışkanlık), Chomsky dili insanın beyinde oluşan ve sözdizime dayanan bir cümleler topluluğu olarak görür. Chomsky, kuramında dil bilgisini ise bir dilin sözdizimi kurallarına uygun cümleleri doğuran bir araç olarak ele alır ve cümlelerin öğeleri arasındaki gizli bağları ortaya çıkarmaya çalışır.

Chomsky ve onun izinden giden üretici-dönüşümsel dil bilgisi okulu, diyagramlar çizerek cümle içindeki bu hiyerarşik bağlantıları göstermişlerdir. Chomsky’e göre, bu örtük bağlantılar, dile getirmek istediğimiz düşünce aşamasında, hemen her dilde aynıdır. Düşünce aşamasındaki bu alt düzenlemeye Chomsky “derin yapı” adını verir (Erkman, 2000:51). Doğrudan doğruya cümlede anlatım bulan anlamla ilgili olan derin yapı, cümlenin temelinde bulunan bütün anlam öğelerinden oluşmuş anlam yapısıdır. Bir başka deyişle, cümlenin içeriği ve cümlede yer alan

mantıksal, soyut yapısıdır (Aksan 2000,2.cilt:133). Ancak, bu düşünceyi dışa vurma aşamasında, diller arasında farklılıklar belirir. Her dil kendi diziliş kurallarını dayatır. Chomsky, işte bu dışa vurma aşamasına da “yüzeysel yapı” der (Erkman, 2000:51). Yüzeysel yapı terimi, derin yapıda var olan açıklanmış biçimi, sese, kelimelere dökülerek gerçekleştirilmesidir. Dışa vurma aşamasına geçmek için, insanlar önce düşünce üretir, sonra bu düşüncelerini konuştukları dile uygun olarak cümlelere dönüştürürler (Erkman, 2000:51). En önemli farklılık ise yetenektir ki bu da öğrencinin dil hakkında ne kadar bildiği ve uyguladığı ve öğrencinin dili nasıl kullandığıdır.

II.V. IV. Bilişsel Yaklaşımlar

Chomsky'nin Evrensel Dil bilgisi ve Söz dizimi ile ilgili kuramları 1950 ve 1960'lı yıllarda gelişme sağlamış, kuralları açık verilen dil bilgisi öğretimi yeniden önem kazanmıştır. Dil bilgisi öğretimi ve ders programları öğrencilerin daha önce dili ne kadar bildikleri üzerine kurulmuş ve öğrencilere bildiklerine yenilerini katmak için fırsatlar tanımış ve tümdengelimsel öğrenme üzerinde durmuştur. Bu bilişsel bakış açısı dil bilgisinin çok karmaşık ve kendi başına doğal olarak öğrenilemeyeceğini ve öğrencilerin dil yeteneği kazanabilmeleri için zihinsel bir sürece ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Bu bakış açısı temellerini ruhbilim ve dil edinimi ile ilgilenen bilişsel yaklaşımlara dayandırıyor ve dönüşümlü üretimsel dil bilgisine güveniyordu. Aynı zamanda, bilişsel bakış açısı dil ediniminde dilin konuşanların ürettiği ve anladığı sonsuz sayıdaki yapılarını içine alır ve yabancı dil öğrenimi, dil bilgisi öğretimini diğer tüm becerilerinde öğrenilmesini sağlayan bir iskelet olarak görür. Yabancı dil yöntembilimi, 1970 ve 1980'lerde geleneksel biçimsel dil bilgisi açıklamalarını merkez alarak öğrencilerin çözümleyici dil bilgisel becerilerini geliştirme amacını benimsemiştir (Akt.Çoban, 2006:21).

II.V. V. İletişimsel Dil Öğretimi Ve İnsancıl Yaklaşım

1970'li yıllarda Kaliforniya'da, ana dil konuşan insanlardan daha fazla yabancı dil konuşan insanların olduğu yörelerde tüm dil bilgisi kurallarını bilen ama dili iletişim amacıyla kullanamayan ve acilen dilde edinim sağlamaya ihtiyaç

duyanlara cevap olarak yeni bir bilim dalı ortaya çıktı. Buna bağlı insancıl yaklaşımlarda bu dönemlerde gelişmeye başladı. Dil edinimini kolaylaştırmak için ve öğrencilere olumlu duygular hissetmeleri için iletişimsel etkinlikler düzenlenmişti. Bu tür iletişimsel/insancıl yaklaşımlarda biçimsel dil bilgisi açıklamalarına yer verilmez, amaç dildeki yapıların ve sözvarlığının olduğu anlam odaklı girdiler üzerinde durulur. Bunun nedeni ise tıpkı çocukların ana dil edinmesinde olduğu gibi, girdiyi anlama ve tepki verme döneminde, öğrencinin biçimleri ve sözvarlığını doğal olarak edinebilme varsayımındandır (Akt.Çoban, 2006:22).

Krashen'in 1970 ve 1980'lerdeki denetleme örneğinin iletişimsel dilbilimin yükselmesinde çok büyük etkisi olmuştur. Onun dil edinimdeki varsayımı, öğrencinin dilde okuma, konuşma, dinleme gibi becerilerle gerçek iletişime maruz bırakıldığında dil yetisine doğal yolla ulaşması ekseni etrafında döner. Krashen'in Girdi Varsayımı, dil öğreniminin anlamlı etkinliklerle "anlaşılabilir girdi" haline dönüşümü anlamına gelir. Okuma, konuşma, dinleme gibi beceriler zevk için yapılır. Böylece, iletişimsel yöntem açık dil bilgisi veya yanlış düzeltme üzerinde yoğunlaşmaz (Hinkel ve Fotos 2002:5).

İletişimsel yöntemlerin Krashen'in örneğine yansıdığı gibi öğrenciler doğruluğa iç güdüleriyle ulaşır ve böylelikle dile maruz bırakmak, dili öğrenmek ve açık dil bilgisi açıklamaları yapmak gibi durumların gereği yoktur. Yabancı dil araştırmacıları, yöntembilimciler ve uygulayıcılar dil öğrencisinin iletişim için önemli olduğunu ancak sadece anlaşılabilir girdiye maruz bırakılarak elde edilemeyeceğini belirtir (Akt. Çoban, 2006: 23).

İletişimsel yaklaşımların bir başka kısıtlaması da bazı belirgin dil türlerinin ve becerilerinin doğal süreç içinde elde edilmesinin zorluğudur. Buna akademik ve uzmanlık boyutunda konuşma ve yazma örnek olarak gösterilebilir. Bu seviyede bir dili öğrenmek ise yüksek seviyede dil edinimi içerir ve bunlar da öğretilmeden elde edilemez.

II.V.VII. Yapı Üzerinde Odaklanma

Bu kısıtlamaları tamamen iletişimsel yöntembilimde ilişkilendirerek, dil bilgisi açıklamalarını ilgilendiren, biçimsel açıklamalarla iletişimsel dili harmanlayan yapı üzerine odaklanma olarak isimlendirilen yeni bir yaklaşım oluşmuştur. “Yapı üzerine odaklanma” temellerini dil bilgisi yapılarının açık bir şekilde verilmesi ile öğrencilerin önce fark etmesi sonra ise iletişimsel girdi olarak dil bilgisi yapıları içine ele almasını gerektiren anlam odaklı yapıların kullanımı arasındaki farka dayandırır. Böylelikle öğrenciler dil bilgisi yapılarını bütünüyle iletişimsel girdi olarak alır. Bu görüşe göre dil bilgisi yapılarını belirgin bir düzenle öğreten geleneksel yapısal programların iletişimsel kazanımı sağlayamayacağıdır. Onlara göre öğrenciler kendi kendilerine diller arası gelişime ulaşmadıkları ve verilen yapıları ruhdilbilimsel açıdan kazanmaya hazır olmadıkları sürece sadece dil bilgisi kurallarının biçimsel bilgilerini üretebileceklerdir

İletişimsel programlar dil bilgisi açıklamalarını önemsemediklerinden dolayı fosilleşmeye ve sınıf içi karma dile neden olduklarından dolayı elverişsiz bulunurlar ve biçimsel açıklamalar altında bile yanlış yapmaya neden olurlar. Bu görüş, açıklamalı dil öğretiminin faydalarıyla ilgilenen bir araştırma tarafından öğrencilerin öğrenme oranları ve başarı düzeyleri göz önüne alınarak desteklenmiştir. Dil bilgisi açıklamalarını iletişimsel dil öğrenmeyle bütünleyen ve öğrencilerin dil yapılarını tanıyabildikleri benzer bir çalışmada da öğrenciler dili kullanmada yanlış yapmamayı başarmışlardır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

III.1. ANA DİLİ

Bir iletişim aracı olarak dil, insanoğlunun doğuştan itibaren toplumsallaşması sürecinde kullandığı bir araçtır. Gerek kişisel gelişim gerekse de toplumsal gelişimde dilin önemi inkâr edilemez. Dilin ne olduğu, iç ve dış yapısı üzerindeki dilbilimsel çalışmaların yoğunluğu ortadadır. Dile bilimsel yöntemlerle yaklaşımın doğal sonucu olarak da bir çalışma alanı olarak dilbilim ortaya çıkmıştır. Ana dili eğitimi de bu çerçevede ele alınması, üzerinde ciddiyle düşünülmesi gereken eğitim öğretim sürecidir. Bu açıdan Türkçe eğitiminin bilimsel ölçülerle ele alınması bir mecburiyettir. Dilin düşünceyle ilişkisi iyi anlaşıldığından Avrupa ve dünya çapındaki etkinliklerde ana dili, dil eğitimi, iletişim gibi kavramların ön plana çıktığı gözlenmektedir (Sinan, 2006:75).

“İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil.”(TDK:2005) şeklinde tanımlanan ana dili çocuk, yaşamının ilk günlerinden başlayarak içinde yaşadığı çevreden edinmeye başlar. Dil tüm kurallarıyla birlikte, yaşantılar esnasında doğal olarak öğrenilmektedir. Dili öğrenirken çocuk ilk olarak ailede anne ve babayı, daha sonra sosyal çevrede ve okulda etkileşimde bulunduğu insanları model alır. Güven ve Bal’a göre “Modeller kadar çocuklara sunulmuş, zenginleştirilmiş dil çevreleri de onların dili kazanmalarında ve yaratıcı şekilde kullanmalarında, destekleyici etkenlerdir” (Güven ve Bal, 2000:13).

Çocukların, ilk çocukluk döneminden itibaren gelişim dönemlerine uygun olarak görsel, işitsel ve dilsel iletilerle beslenmeleri gereklidir. Çocuklara anlatılan, söylenen; türkü, ninni, mani, bilmece, tekerleme ve halk şarkıları onların söz varlığının zenginleşmesini sağlar. Bir dilin kelimelerini, deyimlerini, söz kalıplarını, özdeyiş ve atasözlerini çocuklara halka edebiyatı ürünleri kazandırır. Bir dilin bütün kuralları, anlatım imkanları önce sözlü edebiyat ürünü dediğimiz halk anlatılarından konuşma dilinden hareketle günlük yaşam içerisinde çocuklar tarafından doğal bir

süreç içerisinde fark edilir. Her çocuk bulunduğu ortamın kültür özelliklerine göre dilini geliştirir. Dile bağlı olarak değer ve davranış geliştirir.

Dil eğitimin temel amacı, kişinin düşünme ve iletişim becerisini geliştirmektedir. Bu sebepten dolayı bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde, dil eğitimine, özellikle ve öncelikle ana dili eğitimine büyük önem verilir. Yetişmekte olanlara dilin çok iyi bir şekilde öğretilmesine çalışılır. (Kavcar, 1998:12)

Ana dilini kültürel öğelerle tanıyan ve kavrayan birey kültürünü yine öğrendiği ana dili sayesinde taşır. Kültürün en önemli taşıyıcısı dil olduğu için dilin yabancı unsurlardan arındırılması, değerlerinin arındırılmış haliyle öğretilmesi, korunup kollanması gerekmektedir. Bu konu hakkında Mustafa Kemal, Cumhuriyet kurulmadan önce 1923 yılında Konya Türk Ocağı'nda şöyle bir konuşma yapmıştır:

“Münevverlerimiz belki bütün cihanı, bütün milletleri tanır, lâkin kendimizi bilmeyiz. Münevverlerimiz, milletimi en mesut yapayım, der. Başka milletler nasıl olmuşa onu da aynen öyle yapayım, der. Lâkin düşünmeliyiz ki, böyle bir nazariye hiçbir devirde muvaffak olmuş değildir. Bir millet için saadet olan bir şey diğer millet için felaket olabilir. Aynı sebep ve şerait birini mesut ettiği halde diğerini bedbaht edebilir. Onun için, bu millete gideceği yolu gösterirken dünyanın her türlü ilminden, keşfiyatından, terakkıyatından istifade edelim. Lâkin unutmayalım ki asıl temeli kendi içimizden çıkarmak mecburiyetindeyiz.”

Ana dili eğitimi ve öğretimi her ülkenin eğitim politikasında önemli bir yere sahiptir. Kişisel gelişim, ulusal kimliğin oluşması, yurttaşlık bilincinin yerleştirilmesi açısından da önemli olan bu konu her zaman tazeliğini korumaktadır.

Ana dili dünyaya gelişle birlikte okul çağına kadar doğal olarak kendiliğinden kazanılan, herhangi bir öğretim gerektirmeyen süreçtir. Aynı toplum içinde bireylerin birbirinden farklı dil kullanımları vardır. Bireylerin yaşa, eğitimlerine, yaşadıkları bölgelere, ilgi alanlarına göre farklı dil kullanımları dilin bireysel yönünü oluşturur. Ancak okullarda ana dili öğretiminde temel alınan dil

standart dildir. Türkçenin konuşulan ve yazılan biçimleriyle öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.

Ana dili, dilbilimciler tarafından çocuklukla bir kişinin içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır. Bireyin çocukluk çağında tanıştığı ilk dil olması nedeniyle ana dilin öğrenilmediği; edinildiği ya da kazanıldığı hep tekrar edilir (Vardar, 1998:20). Ana dilin bir ulusa bağlılığı sağlamada gösterdiği kazancın büyük olması, dikkatleri onun öğretiminin üzerine çeker. Bu arada ülkemizde birçok insan “ana dili” ile “ana dil” terimlerini birbirlerinin yerine kullanmakta ve kafaları karıştırmaktadır. Oysa ana dili verilen tanımın çerçevesi içinde değerlendirilirken ana dil, kaynaklarda “birden çok dile kaynaklık eden dil, akraba dillerin türediği dil” olarak verilmektedir (Hengirmen, 1999:25). Yeryüzünde ana dillerin sayısı da çok fazla sayılmaz. Ana dil kavramı bir dilin tarihsel gücünü göstermek açısından oldukça önemlidir. Bugün birer kültür dili sayılan Fransızca ve İtalyanca gibi Romen dilleri Latincenin kolları durumundadır. Burada Latince bir ana dildir. Ana dili bilinci ve sevgisi aynı ulus içerisinde yaşayan insanlar arasında ortak bir düşünce sistemi, evreni birlikte anlama ve kavrama yeteneği kazandırır. Bu da aynı ulus içerisinde yaşayan insanlar arasındaki bağı kuvvetlendirir. “Ana dili” kavramındaki “ana” kavramından dolayı bazı dilbilimciler bu dilin anneden öğrenilen dil ile ilgili olduğunu savunmuşlardır. Ancak Danimarkalı dil bilimci Otto Jespersen ve birçok dil bilimci “ana dili” ile kastedilen kavramın “anne” ile ilgisinin yanında daha çok çevreden öğrenilen ve aynı ulus içerisinde ortak dil olarak kullanılan dilin anlaşılması gerektiğini belirtmişlerdir (Aksan, 1994:64). “Ana” kelimesinin hem dilimizde hem de başka dillerde hem isim hem de sıfat olarak kullanılmasından ve “ana dili” kavramında da “ana” kelimesinin anne ile ilgisinden dolayı bu göstergenin karşıladığı kavram konusunda belirsizlik vardır.

Dünyada kişisel ve toplumsal gelişmenin ortaya çıkmasında, kültürel, bilişsel ve akademik gelişmelerde, ana dili eğitim ve öğretiminin büyük katkısı bilindiği için bu alanda çok sayıda çalışma gerçekleştirilmiştir. 1999 yılında Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü (UNESCO) tarafından 20 şubat günü, “Ana dilleri Günü” olarak kabul edildi. UNESCO, bu kararda 6000’i aşkın

dilden yarısının kaybolma tehlikesi ile karşı karşıya kaldığını ve son yıllarda yeryüzünden silinen dil sayısının hızla arttığını ileri sürmüştür. UNESCO buna karar verirken, toplumlardaki dilsel çoğunluğu desteklemek, dil öğretiminin geliştirilmesini sağlamak, dilsel ve kültürel değerler konusunda bilinçlenmeyi gündemde tutmayı amaçlamıştır. Çağdaş ülkelerde, ana dili araştırmalarının yabancı dil eğitimi ile ilgili olan ilgisi fark edilmiş bu disiplinler karşılıklı olarak birbirlerini de etkilediklerinden dolayıdır ki çok dilli programlar devreye sokulmuştur. Bu kapsamda Avrupa Konseyi, 19 Ocak 1999'da, 2001 yılının "Avrupa Diller Yılı" olması yönünde karar almıştır. Bu etkinliğin amacı, Avrupa'nın dil ve kültür mirasına sahip çıkmak, Avrupa Birliği'ne üye ya da üyelik için aday ülkelerin yurttaşları arasında çok kültürlülük ve çok dilli Avrupalılık bilincini geliştirmek, kendi ana dilleri dışında en az iki Avrupa dili daha öğrenmeleri için ilgi ve istek uyandırmaktır (Sinan, 2006:76).

İnsanın doğumundan ölümüne kadar süren öğrenme, anlama ve yorumlama süreci içinde kendini gerçekleştirdiği bilinen bir husustur. Bu aşamada ana dili eğitiminin çocuğun bilişsel gelişimi üzerinde büyük bir etkiye sahip olduğunu unutmamak gerekir. Neyi, niçin öğretmesi gerektiğini bilmeyen, bu hususta gerekli yöntem ve araçları kullanmayan bir eğitim sisteminin başarılı olması da beklenmemelidir. Çocuğun bilişsel gelişim özelliklerini dikkate alan bir yaklaşımın başarıyı getireceği muhakkaktır. Bu arada biliş kavramını insanın, kendini ve çevresini anlama, yorumlama ve öğrenme eylemlerini gerçekleştiren zihin etkinliği olarak kabul etmek gerekir. Gerçekten de çağdaş ülkeler ana dilin ulusal bilinç ve duyarlılığın oluşmasındaki büyük rolü nedeniyle ana dili eğitim ve öğretimine büyük özen göstermişlerdir. Benzer bir duyarlılığın oluşmasındaki büyük rolü nedeniyle ana dili eğitim ve öğretimine büyük özen göstermişlerdir. Benzer bir duyarlılığı Türkiye Cumhuriyetinin kuruluşu sonrasında da görüyoruz (Dilaçar, 1978:9). Türkçenin 1924 Anayasasında resmi dil olarak yer alması, devlet kurumlarında açık, sade bir yazışma dili kullanımının desteklenmesi, Türkçe çalışmalarına özen gösterilmesi, 1928 yılında yazı devriminin gerçekleştirilmesi bunların kimi örneklerini oluşturur. Gerek eğitim alanında gerekse diğer alanlarda yapılan devrimlerle birlikte ana dili

uygulamaları önemli bir yer işgal etmiştir. Özellikle yazı dilini konuşma diline yaklaştırma çabalarını ve İstanbul ağzını esas alan bir sistemi öngörmesi dolayısıyla Ziya Gökalp’i bu noktada anmak gerekir. Bu çerçevede Türkçe eğitim ve öğretiminin geçen zaman içinde modern yöntemlerle geliştirilmemiş olması ülkemizin kimi bölgelerinde Türkçe açısından sıkıntılar yaratmıştır. Dil düşüncüyü aktardığı gibi düşüncüyü de biçimlendiren bir sistemdir. Doğan Aksan bu hususta şöyle der: “Biz, dünyayı ana dilimizin penceresinden görür, ana dilimizin kavramlarıyla biçimlendiririz” (Aksan, 1999:15).

Dil öğretiminin, bir yığın kuru bilginin beyne yüklenmemesi olduğunu düşünen Kayaalp’e göre ana dilini yazılı ve sözlü olarak doğru kullanabilen yurttaşlar yetiştirmek devletin eğitim sistemine yüklediği bir mükellefiyettir. Kişinin etrafındaki insanlarla iletişim kurabilmesi, sosyal bir varlık olarak toplum içerisinde kendini ifade edebilmesi, bireysel gelişimini tamamlayabilmesi ve hayatın her aşamasında başarılı olmasının yolu iyi bir ana dili eğitim ve öğretiminden geçmektedir (Kayaalp, 1998:89). Ortak bir ana dili eğitim ve öğretiminden geçmiş çok farklı meslek gruplarına ait insanların oluşturduğu kültürel alt yapısı sağlam nesillerin yetiştirilmesi bir toplumu güçlü kılar. Ana dili dersleri ulusal, demokratik değerlerin benimsediği bir süreci oluşturur (Yalçın, 2002:29).

Sinan’a göre; ana dili dersi olarak Türkçe ve onun müfredatı ulusal, demokratik değerlerin benimsenmesine dikkati çekmektedir. Özellikle ders kitaplarında kelime ve kavramlar düzeyinde ciddi sorunlar söz konusudur. Türkçenin zengin söz varlığının sözcükleri ve deyimleriyle ders kitaplarında kullanılması gerekirken, bu zenginliğin ders kitapları ve diğer yardımcı araçlara yansıdığını söylemek güçtür (Sinan, 2001:516). Bu bilgiler ışığında çağdaş ana dili öğretiminin üç temel ilkesine göre etkili bir dil öğretimi için; dil öğretiminin öğrenme durumunda gerçekleştirilmesi, etkinlikler yardımıyla yapılması ve dil öğretiminde kullanılan her çeşit malzemenin içeriğinin anlamlı olması gerekir (Yıldız, 2003:9-10).

Türkiye’de çocukların Türkçeye hâkim olamayınca diğer dersler de sıkıntı yaşadığı görülmektedir. Bu da doğal bir sonuçtur. Çünkü ana dili dersi hem ana ders

hem de diğer dersler için bir araç derstir (Yıldız, 2003:55). Okuma, yazma, dinleme ve konuşma açısından dilin etkin öğretimi bu noktada önemlidir. Etkin ana dili eğitimi insanın doğuştan getirdiği zihinsel alt yapıyı dikkate alan bir niteliğe sahip olmak zorundadır. Akerson, insanın dil yetisinin belli bir dille desteklendiği zaman işlerlik kazanan bir yapıda olduğunu düşünmektedir (Akerson, 2000:12). Doğan Aksan'a göre; ana dille ulusal değerler yaratılır, anlatılır, estetik kaygılar uyandırılır (Aksan, 1994:69). O halde dil eğitimi aynı zamanda düşünce eğitimidir. İnsanın düşüncesi, kişiliğini de ortaya koyar. Çağdaş bilim, teknik ve sanat gelişmelerine ayak uydurabilmek için, ana diline bağlı ve saygılı kuşaklar yetiştirilmesi, ortak bir dil ve yazı dili ile ulusal birliğin güçlendirilmesinin kavranılması gerekir. Ana dili Türkçe olan bir neslin devamlılığı ancak dilini en iyi biçimde öğrenmesiyle mümkündür. Bu sebepten dolayı ilköğretimden itibaren Türkçe öğretimine önem verilmesi gerekmektedir.

Ana dili kazanımı dünyaya gelen bireyin anne ve diğer aile fertleriyle iletişimiyle başlar. 12-18 aylar arasında ilk sözcüklerle başlayan dil kazanımı yaşantı sonucunda gelişir, zenginleşir. Böylelikle birey içinde yaşadığı toplumun değerlerini, dilini, kültür dokusunu algılayıp kavrar, ana dili aracılığıyla bilgi kazanır, geliştirir. Ana dili dünyaya gelişle birlikte okul çağına kadar doğal olarak kazanılır. Okulda ise eğitim sayesinde ana dilin kuralları, biçimlenişi, işlevi ve doğru kullanımı öğretilir.

İlköğretimde Türkçe derslerinin genel amaçları, öğrencilerin anlama ve anlatma gücü ile dil bilgisi ve yazma kabiliyetini geliştirmek; okuma ve dinleme alışkanlığı kazandırmak; kelime hazinesini zenginleştirmek; Türkçeyi etkili ve doğru kullanma becerisi kazandırmak; dilimizi sevdirmektir.

Türkçeyi iyi kullanabilmek okul yıllarında, iş hayatında, yaşamı boyunca önemli yere sahiptir. İlköğretime yeni başlayan çocuk ana dilini anlamayı, dinlemeyi aile içinde bir nebze olsun öğrenerek gelmiştir. İlköğretimde konuşma becerisine okuma ve yazma becerisi eklenir, kelime dağarcığı gelişir. Konuşma becerisinin Türkçe öğretimi için temel olmasının yanı sıra okuma becerisi sadece Türkçe dersi için değil diğer derslerdeki başarısı için de gereklidir. Doğru ve hızlı okuyabilen,

okuduğunu anlayan, anladıklarını zengin kelime hazinesiyle ifade edebilen bir kişinin başarılı olması kaçınılmaz bir sonuçtur.

Türkçe eğitiminin temel amacı da bireyi ana dilinin beceri alanında yetkinliğe ulaştırmaktır.

“Türkçe öğretiminde öğrencilerin kazanımlar, etkinlikler yoluyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkan 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.”(Özbay, 2006a:VI)

Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak çalışan Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2005 yılında hazırladığı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu ile ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe öğretiminin, programının genel amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

Türkçe Dersi Öğretim Programı ile Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin;

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

5. Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,
6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleri,
7. Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık haline getirmeleri,
8. Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,
9. Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları,
10. Hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri,
11. Millî, manevî ve ahlakî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır.(MEB, 2005)

III.II. Dil Bilgisi Öğretiminin Ana Dili Eğitimindeki Yeri ve Önemi

Dil bilgisi öğretiminin çeşitli amaçları vardır. Yazmanın ve okumanın geliştirilmesinin dil bilgisi öğretiminin sadece muhtemel bir amacıdır.

Kavcar'a göre dil eğitiminin temel amacı, kişilerin düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesidir. Dille iletişimin bir yönünü anlama, öteki yolunu anlatma oluşturur. Bu nedenle bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde, dil eğitimine özellikle ana dili eğitimine büyük önem verilmektedir. Çünkü dil, kültürün temel ögesidir ve insanları birbirine yaklaştıran en güçlü araçtır (Kavcar, 1998:12).

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

Özbay’a göre “Dil, insanların birbirleriyle anlaşmalarını, duygu ve düşüncelerini birbirlerine iletmelerini sağlayan, geçmişten geleceğe iletişimin temelini oluşturan ve kültür taşıyıcısı olan bir sistemler bütünüdür. Dilin bu görevleri yerine getirebilmesi; o dili konuşan insanların iyi bir ana dili eğitiminden geçmiş olmasına bağlıdır” (Özbay, 2006b:143).

Her dilin kendine özgü bir işleyiş şekli, kurallar sistemi vardır. Türkçenin de diğer diller gibi kendine özgü bir yapısı, işleyiş şekli ve kuralları bulunmaktadır. Ana dili öğrenimi anne karnından başlayarak hayat boyu devam eder. Eğitim kurumları bu dilin sistemli bir şekilde öğrenilmesini sağlar.

Sinanoğlu, kendi başlarına fertlerin ister istemez genelleşmiş olan anlatım biçimlerinden az da olsa ayrılmak eğiliminde olduklarını, kendilerinde tabii olarak bu eğilimlerin bulunduğunu ve çoğu konuşurken titiz davranmayan kimselerin, bu davranışlarıyla dilin her bakımdan bozulmasına, anlaşılmaz hâle gelmesine ve dağılmasına yol açtıklarını belirtir. Bu bakımdan ana edebiyat eserlerinin okutulması ile birlikte dil bilgisi derslerinin de gösterilmesinin son derece önemli olduğunu çünkü bu yoldan dil düzeninin korunacağını vurgulayarak gramerin, aynı zamanda şuur dışı edinilmiş olan dil duygusunu şuurlu dil bilgisi hâline getirdiğini ifade eder (Sinanoğlu, 1958:439).

Kelimeleri doğru ve yerinde kullanma, cümleleri düzgün kurma, ekleri kelimelere uygun şekilde ekleme, çeşitli sözleri, toplum içinde ifade ettiği anlamı dikkate alarak kullanma, dilin temel amacı olan iletişimi tam olarak sağlaması açısından önemlidir. Özbay’a göre “Dili doğru kullanmak ancak dil bilgisi etkinlikleriyle sağlanabilir. Dil bilgisel kurallar sıralanarak, ezberletilerek değil, her bir dil bilgisel biçim biriminin işlevi sezdirilerek, anlatıma katkısı kavratılarak hem

iyi bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilir, hem de başarılı bir Türkçe öğretimi sağlanmış olur” (Özbay, 2006b: 14).

Dil bilgisi öğretiminin gerekçelerini Hudson şu şekilde sıralamaktadır (Akt: Aydın, 1997: 24):

- a. Dilsel özsaygıyı, özgüveni oluşturmak,
- b. Ölçülü dil öğretime yardımcı olmak,
- c. Başarımı (performans) arttırmaya yardımcı olmak,
- d. Yabancı dilleri öğrenmeye yardımcı olmak,
- e. Dilsel ve kültürel hoşgörüyü arttırmak,
- f. Bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretmek,
- g. Dili kötüye karşı kullananlara karşı korumak,
- h. Dil sorunlarını anlamaya yardımcı olmak,
- ı. Dil hakkında genel bilgiyi derinleştirmek.

“Dili kötüye kullananlara karşı korumak” maddesi, dil bilgisinin ana dili öğretimindeki yerine ve önemine işaret etmektedir. Özellikle günümüzde yazılı, görsel-işitsel medyada çeviri dilinden kaynaklanan dil bozukluklarından öğrencilerin etkilenmemesi için dil bilgisi öğretime daha fazla ihtiyaç vardır.

Dil bilgisi öğretiminin ana dili eğitime katkısı yanında yabancı dilleri öğrenmeye yardımcı olmasının belirtilmesi, yabancı dil öğrenmenin büyük bir önem kazandığı günümüzde üzerinde ayrıca durulması gereken bir konudur.

“Dilsel ve kültürel hoşgörüyü arttırmak” maddesinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında Türkçe Dersinin Genel Amaçlarında belirtilen (MEB, 2005: 4), “hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri”; “bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi

öğretmek” maddesinin de, “yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri”ne işaret etmesi, dil bilgisi öğretiminin, Türkçe dersinin genel amaçlarına ulaşılmasına katkıda bulunmasın açısından önemlidir.

Türkçe öğretiminde amaç, dört temel dil becerisini kazandırmaktır. Dil bilgisi kuralları da bu becerilerle iç içe olmalıdır. Hedef kitlemizin bakış açılarını sağlamlaştırmak, muhakeme kabiliyetlerini sağlıklı bir yapıya kavuşturmak için dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmaları içinde bu faaliyetlerin omurgasını oluşturan dil bilgisi konularının önemli bir yeri vardır. Özbay’a göre “Dil becerileri ve bir dilin gelişim süreci içerisinde gramerin işlevi nedir?” sorusuna verilebilecek cevabın içerisinde dil bilgisi öğretiminin geçmişten günümüze gelişim çizgisini belirlemek mümkündür (Özbay, 2006a:144).

Dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeyi amaç edinen Türkçe öğretimi, okullarda çeşitli yaş seviyelerine göre yapılmaktadır. Bu dört temel dil becerisinin gelişiminde ise dil bilgisi ana unsur olarak karşımıza çıkar. Çünkü doğru anlama, anlatma, okuma ve yazmanın temelinde dil bilgisi kurallarının doğru öğrenilmiş olması yatmaktadır. Bu becerilerin iletişimdeki işlevlerine bakmakta fayda vardır:

- Dinleme, işitsel olarak gelen mesajların yorumlanabilmesi amacıyla seçici dikkatin oluşturulması sürecidir. Dinleme iletişim sürecinin alıcı yönüne yönelik bir etkinliktir. İletişim sürecinde bireyler kimi zaman konuşan, kimi zaman okuyan, kimi zaman dinleyen durumundadır. Bu yüzden, kaynak bireyin kendi söylediklerini de dinleyip dönüt aldığı dolayısıyla alıcı yönünü hedeflediği unutulmamalıdır.

- Konuşma, kaynak birim tarafından mesajın tasarlanması, düzenlenmesi ve hedef birimin çözümleyip algılayabileceği sözel biçimle aktarılmasına yönelik beceridir. Konuşma düşüncelerimizin sözle anlatımıdır. Konuşma sürecinde cümlelerin sadece sesler aracılığıyla aktarımı söz konusu

değildir, kendine özgü kural ve ilkeleri vardır. Doğru ve düzgün konuşarak etkili bir konuşmacı olabilmek için bu kural ve ilkeleri öğrenmek gerekir.

- Okuma, yazı (görsel yolla) aracılığıyla gelen mesajların alınıp, çözümlenmesi, algılanıp anlamlandırılmasına dayalı karmaşık bir beceridir. İletişimin alıcı yönünde anlama gücüne yönelik bir etkinliktir. Okuma becerisi, düşünme, ana dili edinimi ve konuşma ile yakından ilişkili olan bir üstdil becerisi olarak tanımlanmaktadır.

- Yazma, iletişim sürecinde kaynak bireyin mesajlarını yazı aracılığıyla göndermesine yönelik bir anlatım etkinliğidir. Yazma da okuma gibi, düşünme, ana dil edinimi ve konuşma ile yakından ilişkili olan üstdil becerisi olarak tanımlanmaktadır. Bu dört beceri alanının gelişimi öğrencinin tüm akademik ve yetişkinlik yaşantısını biçimlendirir. Bireyin iletişimsel yeterliği bu becerilerin beraber gelişimiyle bağlıdır. Öyle ki, yukarıda sözü edilen dilin biçim, içerik ve kullanım bileşenlerinin kaynaştırılması bu becerilerin aracılığıyla kazanılmaktadır. Bu da son yıllarda kaynaşık (tümleşik) beceri adı altında dört temel beceriyi bütünleştirme süreci olarak algılanmaktadır. Çünkü bir becerinin gelişimi öteki becerinin gelişimini etkilemektedir. Bu dört beceri alanının gelişimi öğrencinin akademik ve yetişkinlik yaşantısını biçimlendirir. Dil bilgisi öğretimi, bu öğretim sürecinin çalışma alanı olarak düşünülebilir. Ana dili öğretiminin amaçlarına anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılırken, bu etkinlikler dil bilgisi konularındaki yazım, söyleyiş, sözcük bilgisi, tümce kurma v.b. çalışmalarla bütünleşir, gelişir. Yine bu çalışmalar, öğrencilerin konuşma, yazma becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkiler.

Dilin biçim, içerik ve kullanımının kazandırılması amaç; konuşma, yazma, okuma dinleme ise bu süreçte araç olan etkinlik alanlarıdır. Türkçe öğretimi için saptanan bu hedeflerin gerçekleştirilmesi büyük ölçüde öğrencinin çevreyle etkileşimine ve iletişimine bağlıdır. Diğer bir deyişle, etkili bir öğrenme- öğretmenin gerçekleşebilmesi için, ortamın iyi düzenlenmesi, öğretim etkinliklerinin iyi desenlenmesi ve öğretmen niteliğinin iyi olması gereklidir. Bu bağlamda, öğrencisine

bilgi aktarımı yoluyla yeni davranışlar kazandırabilmeyi hedefleyen öğretmenin de etkili iletişimci özelliğine sahip olması, öğrencinin de bu bilgiyi almaya hazır olması gerekmektedir.

Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin anlama ve anlatma becerilerinin bir düzene kavuşmasını sağlaması yanında temel edebiyat eserlerine nüfuz etmek konusunda da önemli bir rolü vardır. Ayrıca şuur dışı edinilmiş olan dil duygusunu şuurlu bir dil bilgisi hâline getirerek bir dilin zengin olsun olmasın, soyut kelime hazinesi ile var olamayacağı; kelimelerin birtakım ek ve edatların yardımı ile yan yana gelmesinden cümlelerin oluşacağı ve bu sayede belli fikirlerin anlatılmasının sağlanabileceği (Sinanoğlu, 1958:439) tezi ortaya çıkmaktadır. İşte gramer dille anlatışın şekillerini inceler ve belirler, şemalar yaparak ve örnekler göstererek dilin genel ve özel kurallarını ve bu kuralların birbiriyle ilgilerini ortaya koyar. Bu sayede de dilin daha çabuk ve daha düzgün şekilde öğrenilmesi ve kullanılması sağlanmış olur. Bu yoldan öğrenim, ilk bakışta sanılabileceği gibi, gelişigüzel değildir. Çünkü kurallarla gerçekten nüfuz etmek isteyen kimse, kelimelerin maddî varlığından hareket ederek, bunların en derin anlatış değerine erişmeye çalışır. Dil bilgisi öğretimi çalışmaları gerçekte, milletin zihniyetini, eğilimlerini ve zevkini aksettiren eserlerin ve konuşulan dilin eğilimlerine dayanır (Özbay, 2006b:145).

Bu yönleriyle dil bilgisi, herkesi, hepimizi, özellikle de öğrencileri çok yakından ilgilendiriyor. Çünkü dilimizi doğru ve düzgün kullanma konusunda sık sık yanlışlıklarla karşılaşırız. İşte bu yüzden; ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi gibi konu alanlarından oluşan dil bilgisi, dilimizin doğru kullanımı açısından büyük önem taşımaktadır. Bu durumda bize düşen görev ve sorumluluk, hem Türkçenin dil bilgisini çok iyi bilmek, hem de onu çok iyi öğretmektir (Kavcar ve diğerleri, 1995:74).

Tura'ya göre "Eğitimin temelinde, ana dilinin iyi öğretilmesi yatar. Bu sebeple, eğitimin her kademesinde bütün imkânlardan faydalanmak suretiyle ana dilinin öğretilmesi gerçekleştirilmelidir." (Tura, 1983:22). Yine, diğer derslerdeki başarının da dil bilgisi dersindeki başarıya bağlı olduğu unutulmamalıdır. İnsanın

topluma intibak etmesi, sosyalleşmesi ve içinde yaşadığı toplumun birlik ve bütünlüğünü koruma gayreti göstermesi ana dilini bilmesi ile doğru orantılıdır. Dil bilgisinden yararlanılmadan düşüncelerin, duyguların daha doğru ve daha eksiksiz anlatılması mümkün değildir (Özbay, 2006a:145).

Etkili kullanılan dil, etkili düşünen ve etkili yaşayan insanın göstergesidir. Dilin gelişmişliği, ulusun ve kültürün gelişmişliğidir. Çünkü herkes ana dilinde, ana dilinin inceliklerine sahip olma ve zenginliği dâhilinde düşünür. Alman düşünür ve dilbilimci Humboldt'a göre; bir iç varlık olan dil, etkin bir güç taşır. Bu yok edilemez millî birikimi, bireyler paylaşır ve bundan büyük kişiler doğar. Dil, varlığın fiil, eğilim, düşünce gibi, milletin karakterine bağlı olup, onu niteler. İç benliği belirten dilin en ince örgü iplikleri ve kökleri, millî ruh gücüne bağlıdır. Dil bir iç yaşantı, düşünce ve dünya formudur (Dilaçar, 1978:12). Bu formu anlamlı ve mutluluk verici bir araca dönüştürmenin yolu ise, onu sevmek ve sevdirmektir. Bir milletin vardığı dil düzeyi, çağdaş metinlerde görülemiyorsa bu kültürel düzey, genç beyinlerce sindirilmemişse, böyle bir ülkede, ne ana dili bilincinden, hatta ne de millî duygudan söz edilebilir (Binyazar, 1988: 32). Dil insandır. Dil, insanlığın tarihî ve milletlerin karakteridir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

IV.1. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN AMACI

Dil bilgisi öğretiminin amacı, öğrencilerin belli bir zaman diliminde dil gelişimini sağlaması zengin bir dil bilgisi kaynağı hazırlaması ve bu kaynağın çeşitli iletişim bağlamlarında kullanılabilmesini mümkün kılmaktır. Başarılı dil kullanımı, dil öğrencisinin çeşitli dil bilgisi yapılarını edinebilme ihtiyacını ve çeşitli iletişim çalışmalarında bunları kullanabilme ve karşısındakinin talep ettiği cevabı verebilme ile gerçekleşir. Bu yüzden dil öğrencileri, sadece çeşitli dil bilgisi yapılarının onlara öğretilip, öğrendiklerini kullanabilmelerine değil, aynı zamanda çeşitli gerçek kullanımlarda dil bilgisi bilgilerine başvurabilmek ve amaçladıkları söylemi oluşturabilmek için yaptıkları girişimlerinin etkilerini geri bildirim olarak alabilmek ihtiyacını duyar (Çoban 2006:15).

1962 tarihli Ortaokul Programında dil bilgisinin amacı şöyle belirlenmiştir: “Öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmak.”

1957 tarihli Lise programında ise; “Dil bilgisi ... anlamın iyi kavranmasını, dolayısıyla öğrencinin kendi düşüncelerini, duygularını ve isteklerini doğru anlatma bilincine varmasını amaçlayan bir çalışma olarak anlaşılmalıdır” denmiştir (Göğüş 1978:340).

Milli Eğitim Bakanlığı, 1942 yılında ortaokullar için Necmettin Halil Onan tarafından yazdırılmış bulunduğu Dil bilgisi kitabı dolayısıyla okullara gönderdiği genelgede, dil bilgisi öğretiminin amacı, öğrenciye birtakım tanımlar ve kuralların öğretilmesi olmayıp, ana dilini iyi kullanmak ve gerek sözle, gerek yazı ile isteklerini doğru ve güzel anlatmak yeteneklerinin gelişmesine hizmet etmektir, şeklinde vurgulanmış yine bu genelgede: “Dil bilgisi derslerinden öğrencinin edinmesi gereken bilginin temeli, doğru cümle kuruluşunu anlamak ve sözcüklerin cümle içindeki görevlerine göre çeşitlerini ve biçimlerini(çekimlerini) tanımaktır” (Göğüş 1978:340) ifadesi yer alır.

İnsanlar, daha küçük yaşlardan başlayarak öğretime gereksinme duymadan dili kullanabilmektedirler. Buna bilinçaltı dil yapısı diyoruz. Bu bilinçaltı dil yapısını bilinç düzeyine çıkartmak ve bunu kullanım boyutuna getirmek; öğrencilerin, etkili bir iletişim kurabilmeleri için dillerin işleyiş biçim ve düzenini onlara kavratmak; ana dillerini sözlü ya da yazılı olarak doğru ve etkili bir biçimde kullanabilmelerini sağlamak, dil bilgisi öğretiminin temel amaçlarıdır.

IV.II. Dil Bilgisi Öğretiminin İlkeleri:

Dil bilgisi öğretimi sırasında uyulması gereken birçok ilke vardır. Dil bilgisi öğretimiyle ilgili her türlü çalışma bu temellere dayandırılmalıdır. Bunları “dil bilgisi öğretiminin esasları” olarak adlandırmak da mümkündür. Dil bilgisi öğretim yöntemlerinin ilkelerle çelişmemesi gerekir. Geliştirilecek bir yöntemde, hazırlanacak etkinlikte uyma zorunluluğu bulunan bu ilkeler başlıca şöyle sıralanabilir:

- a. Dil bilgisi kuralları sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilmez, böyle bir öğretim, dil kurallarını ezberlemeye alıştıırır, uygulama gücü kazandırmaz (Göğüş, 1978: 349).
- b. Dil bilgisi dersleri kural öğreten değil, dili kullanarak kurallarını sezdireni; kuralı ezberden değil, öğrencinin yaşantısına sokan bir içerikte tasarlanmalıdır (Karadüz, 2007: 288).
- c. Yalnız dil bilgisi kurallarının öğretilmesiyle yetinilmemeli, bunların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için alıştırmalar yaptırılmalıdır. Öğrencinin yazma ödevlerinde ve başka etkinliklerinde bu kurallara uyması izlenmelidir. Öğrencilerin yaptığı yanlışlar, bu kurallarla açıklanıp düzeltilmelidir (Göğüş, 1978: 349).
- d. Dil bilgisi öğretimindeki tek bir yöntemden hareket edilmemeli, kullanılacak yöntem, konuya göre belirlenmelidir (Özbay, 2006b: 162).

- e. Öğretimde çıkış noktası, öğrencinin karşılaştığı dil sorunları olmalıdır, başka bir ifadeyle, öğrenci kuralları bilmiyorsa, bu ders konusu olmalıdır. Ancak böyle öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine karşılık verilebilir ve onların ilgileri çekilebilir. Sorundan yola çıkış, görevsel ve fonksiyonel bir öğretim yoludur (Göğüş, 1978: 349-350).
- f. Dil bilgisi öğretimi, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi öğretimin temel ilkelerine göre yapılmalıdır. Örnek metinler, çocukların yaşantılarından alınmalı, toplumun kültürel dokusuna uygun olmalı, aynı zamanda kültür de öğretilmelidir (Erdem, 2007: 24).
- g. Dil bilgisi dersi, başka ana dili etkinliklerine bağlı olarak okutulmalıdır. Dil bilgisi kuralları dilde yaşar ve dilin kullanımını düzenler. Bu niteliğiyle dil bilgisi dersi, dilin incelendiği okuma dersine ve dilin kullanıldığı anlatım etkinliğine kendiliğinden bağlıdır. Öğretmen, dil bilgisi çalışmalarını, okuma ve anlatım etkinliklerine gözlem, sorun bulma, alıştırmaya, uygulama ve yanlışları düzeltme yönlerinden bağlamalıdır (Göğüş, 1978: 351).

Bu ilkeler, öğretim sırasında nelere dikkat edilmesi gerektiğini ifade ettiği gibi yapılacak öğretiminin yöntemini de içermektedir. Dil bilgisi öğretiminin ilkelerine uyulması, öğretimin hedeflenen düzeye ulaşabilmesi adına önemlidir.

Türkçe programında 6. 7. ve 8. sınıflar için yer alan özel amaçlar, anlama, anlatım, dil bilgisi ve yazı alt başlıkları altında yer almaktadır. Bu sınıflama doğrultusunda dil bilgisi özel amaçları aşağıdaki gibi ifade edilmektedir.

IV.III. Türkçe Öğretiminde Dil bilgisi Özel Amaçları (VI.-VIII. Sınıflar)

Dil bilgisi alt başlığında öğrencilere bilinçle şu davranışların kazandırılması amaçlanmaktadır.

- Anlamlarına göre cümleleri, cümle içinde sözcükleri doğru vurgulayabilme;
- Sözcüklerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını kavrayabilme, deyimleri anlayabilme;
- Sözcükleri gerçek, mecaz, terim anlamlarında ve sestış, anlamdaş, karşıt anlamlı kelimeleri, deyimleri anlatma etkinlikleri içinde doğal olarak kullanabilme;
- Büyük ve küçük ses uyumlarını kavrayıp uygulayabilme; Sözcük türlerini cümle içindeki anlamlarına ve görevlerine göre tanıyabilme; Sözcüklerin yapısı ve dilimizin özelliği olan kelime türetme yollarını kavrayabilme;
- Sözcükleri, takıları doğru anlayabilme ve yazabilme;
- Noktalama işaretlerini tam ve doğru olarak kullanabilme;
- Fiil kiplerini, basit ve bileşik zamanlı biçimlerini, çatılarını, ek fiilleri, yardımcı bileşik fiilleri, fiilimsileri cümle içinde kavrama ve doğru kullanabilme;
- Cümlelerde öğelerin sıralanışını, sıralanışa göre anlam değişikliğini kavrayabilme ve buna göre cümle kurabilme;
- Cümle türlerini (anlamlarına, yapılarına, yüklemelerine ve öğelerinin sıralanışına göre)öğrenebilme;
- Cümlelerin görevlerini kavrayabilme; davranışlarını kazandırmak;
- Bir önceki sınıflarda kazandıkları davranışları pekiştirmektedir.

IV.IV. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE ÖĞRETMENİN ROLÜ

Dil bilgisi öğretiminde önce öğretmenin kendi bakış açısını incelemesi önemlidir. Son zamanlara kadar pek çok öğretmen dil bilgisi kullanımı konusunda olumsuz etkileniyordu, dil bilgisine karşı bir duygu oluşturması, dil bilgisine sıkıcı ve modası geçmiş gözüyle bakması teşvik ediliyordu. Bu açıdan bakıldığında dil bilgisi öğretimi eğer yapılmak zorundaysa gizlice yapılması gerekiyordu (Stern, 1992:144). Tüm bunlar aslında önyargıdan ibarettir. Önyargılardan kurtulabilmek için ise çaba sarf edilmeli ve dil bilgisinin olanaklarının ve değerlerinin yeniden gözden geçirilmesi gereklidir. Bu elbette ki, dil bilgisi öğretiminin tamamının sorgulanmadan kabul edilmesi ya da uygunsuzluklarının, aşırılığının görmezden gelinmesi anlamına gelmez. Dil bilgisi öğretiminin gerekliliği veya gereksizliği üzerinde yapılan tartışmalarda esas çıkış noktası uygun yöntemin bulunabilmesi olmalıdır.

Uygun'un (1996) yaptığı bir araştırmanın bazı sonuçlarına göre; öğretmenlerin % 60.62'si öğrencileriyle yeterince ilgilenememekte, onları, dil gelişimi yönünden tanıyamamaktadır. Öğretmenler Türkçe dersinin öğretiminde birinci derecede "öğretmenin anlatım" yöntemini önemli bulmaktadır. Dil bilgisi konularının öğrenciye yeterince öğretilmesi için "dil bilgisi konular, metinler aracılığıyla uygulamalı verilmeli" görüşü % 58.26'lık bir oranla birinci derecede "dil bilgisi kitaplarından yararlanılması" görüşü % 50.39'luk bir oranla ikinci derecede önemli görülmüştür. Öğretmenlerin, % 87.40'lık bir oranla ders kitabını ders işlerken materyal olarak kullandıkları belirlenmiştir. MEB Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi tarafından 1998 yılında yapılan çalışmalardan biri de Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyat, öğretim programlarının geliştirilmesidir. 19 ilde 56 MLO (Müfredat Laboratuvar Okulu)'da yönetici, öğretmen, öğrenci, müfettişler ve öğrenci velilerine Türkçe öğretiminin sorunları ile ilgili bir anket uygulanmıştır. Bu anket değerlendirildiğinde öğrencilerin Türk dili ile ilgili kurallar, sadece ezberledikleri, kurallara uygun yazma alışkanlarını geliştiremedikleri ve bu etkinliklerin sistemli yürütülemediği ortaya çıkmıştır (EARGED, 1998: 81-82). Müfettişlerin yurt genelinde yaptığı ders denetlemelerinde çoğu kez Türk dili ile ilgili hedeflenen

davranışların kazandırılmadığı gözlenmiştir. Öyle ki, sıfatın, zarfın tanımını ve çeşitlerini çok iyi bilen öğrencilerin cümle içinde sıfatla zarfın görevini fark edemedikleri, ikisi arasındaki ayırımı yapamadıkları görülmüştür (Altay, 1997: 8). Bu da ezberin ön plânda tutulduğu bir dil bilgisi öğretiminin sonucudur.

Karababa'nın yaptığı (1999) "İlköğretim 3. ve 5. sınıf Türkçe ile İngilizce Ana Dili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması" adlı araştırmada içerik, yöntem, biçim bakımından İlköğretim Türkçe 3.-5. sınıf ve İngilizce 3.-5. sınıf ana dili ders kitapları karşılaştırılmıştır. Çalışmada her iki kitapta da ana dilin kurallarının nasıl öğretildiği basamak basamak ele alınmıştır. Araştırmada İngilizcede dil bilgisi konularının kitapta nasıl işlendiği örneklerle verilmiştir. Bu örneklerden biri de sözcük türetme ile ilgilidir. Bu konunun öğretim biçimi örneklendirilmiştir. Öğrencilerden verilen eklerle uygun sözcük üretmeleri istenmiştir. Sonra bu eklerin nasıl kullanıldığı açıklanmıştır. Uygulama basamağında öğrencilerden ön ve son ekleri kullanarak listeler oluşturmaları ve arkadaşlarıyla karşılaştırmaları istenmiştir. Öğrencilerin oluşturdukları yeni kelimelerdeki eklerin o kelimeyi başka bir türe dönüştürdüğünü fark etmelerine çalışılmıştır. Sıfattan fiil yapmaya dikkat çekerek örnekler verilmiştir. Dersin son aşamasında öğrencilerle ön ve son ekleri kullanarak oyun şeklinde eğlenceli sözcükler türetilmiştir (Karababa, 1999:168). Bu araştırmada da görüldüğü üzere bir dilin kuralları örneklendirilerek oyun şeklinde öğrenciye verilebilir. Aynı araştırmada İlköğretim Türkçe kitaplarında dil bilgisi çalışmalarının öğrenci için ne denli kuru, sıkıcı ve az örnekli olduğu da belirtilmektedir. Böyle materyallerin kullanıldığı öğretim sonucu sadece kuralların ezberletilebileceği ama öğrenmenin kalıcı olmayacağı bellidir.

Dil bilgisi öğretimindeki başarısızlığın temellerinde geleneksel bir öğretim uygulanması etkilidir. Öğretim sürecinin her aşamasında kuraldan örneğe gitmeyi esas alan materyaller kullanılmaktadır (Beydoğan ve Şahin, 2002:3). Öğretmenlerin çoğunun geleneksel bir öğretim yolu seçtikleri gözlenmektedir, öğretmenin anlatıcı öğrencinin de sadece dinleyici olduğu bir ders işlenişi uygulanmaktadır. Oysa öğretim ilkelerine göre öğrenci, yaparak, uygulayarak öğrenebilir ve öğrendikleri ancak bu şekilde kalıcı olabilir. Öğretmen sadece rehberdir. Çeşitli öğretim

materyallerini kullanarak ve bol alıştırma ile öğrencilere kalıcı bir öğretim yapılabilir. Zaten en etkili öğrenme, yaparak ve uygulayarak öğrenmedir (Şimşek, 1997: 60).

Bilinçli bir öğretim olmadan öğrenilen öğrenci dilin özellikleri atlayabilir, çünkü bu özellikler bir dilin içerdiği kelime sırası, edat, bağlaç gibi önemsiz noktalar olarak görülebilir. Dil bilgisi öğretimi, öğrencinin tarifi zor yapıları tanımada, çözümlenmede ve iyice öğrenmede yetenekli olmasını sağlar ki bu da dili doğru kullanabilmenin bir gereğidir.

Bu konu hakkında yapılan çeşitli araştırmalar dil bilgisinin dil öğretimindeki rolünü kuvvetlendirmiş ve öğretmenin hedeflenen dildeki biçimsel özelliklere önem vermesi gerektiğini vurgulamıştır. Sınıflarda geniş dil bilgisi öğretimi değil, bazı seçici dil bilgisi açıklamalarından yararlanarak, öğrencinin dil ötesi yeteneklerine ve dil seviyelerine göre dil bilgisi öğretimi yapılmıştır ve varılan sonuç, öğrencinin girdiyi anlayabildiği ancak uygun olan üretkenliğe erişemediği tespiti olmuştur.

Bu noktada öğretmenin üstlendiği rol çok önemlidir. Öğretmen, öğrenci için neyin daha uygun ve iyi olduğuna karar vermek durumundadır. Öğretmenin sorgulaması gereken bazı noktalar vardır. Dil bilgisinin ne kadar öğretilmesi gerektiği, açıklama ve kuralları nerede ne şekilde verilmesinin doğru olacağı, örneklerin ve uygulamaların ne kadar sıklıkta yapılması gibi konularda karar vermesi ve bu safhaları en iyi şekilde dengeleyebilmesi ondan beklenir. Dil bilgisini tanıtmak ve yerleşmesini sağlamak, öğretmenin kendi tecrübeleriyle ele alacağı bir durumdur.

Dil öğrencileri ve pek çok öğretmen, dil öğretiminin en önemli bir diğer öğretimsel rolünün öğrenci yanlışlarının düzeltilmesini sağlamak olarak görürler. Ancak dil bilgisinin sınıf içindeki yeri hâlâ belirsizdir.

Günümüzde, Temel Eğitim basamağındaki Türkçe öğretiminde, dil bilgisi konu alanının öğretimi ve de eğitimine yeterince yer verilmediği, bu alanın Türkçe öğretimi içindeki öneminin görmezlikten gelindiği herkesçe bilinmektedir. Bu yüzden ülkemizde dil bilgisi öğretiminin dolayısıyla Türkçe öğretiminin genel

durumu iyi değil, sorunları dağ gibidir. Konuyla ilgili çözüm önerileri ise hemen herkesin uzlaştığı, ancak iyileştirilmesi hususunda kimsenin bir katkıda bulunamadığı sözler olarak yazılmakta, okunmakta, konuşulmaktadır (Sağır 2002b:601).

Bu gün, okullarımızda, Millî Eğitim Bakanlığınca 26 Ekim 1981 tarih, 2098 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Temel Eğitim (İlköğretim) Türkçe Programında belirtilen dil bilgisi konu alanının özel amaçları ve öğrencilere kazandırılacak davranışlar doğrultusunda eğitim vermeye, öğretim yapılmaya çalışılmaktadır. Türkçe dersi, dolayısıyla onun konuları, Temel Eğitimin 1-5. sınıflarında sınıf öğretmenleri, 6-8. sınıflarda da Türkçe öğretmenleri tarafından okutulmaktadır.

Sınıf ve Türkçe öğretmenleri, Türkçe dersinin kendi içinde bir bütünlük taşıdığını; okuma, dinleme, anlama, anlatım, dil bilgisi, yazım gibi konu alanlarına ayrılrsa da bu derste, bu etkinliklerin birbirini tamamlayacak biçimde verilmesi gerektiğine inanmakta ve dil bilgisi konularını, genel olarak Türkçe konuları içinde yer vermeye çalışmaktadırlar.

Öğretim programlarında, genel olarak dil bilgisi için ayrı bir saat ayrılmadığı gibi, ilgili konular için ayrı bir ders kitabı da bulunmamaktadır. Öğretmenler de, Türkçe kitaplarındaki sıra ve dağılıma göre dil bilgisi konularına yer vermekte, konuları ders kitaplarında işaret edildiği düzeyde işlemektedirler.

Öğretmenler, Türkçe derslerinde, genel olarak, ders kitabı, ders defteri, yazı tahtasının dışında herhangi bir görsel, işitsel ya da görsel-işitsel araç kullanmamaktadırlar. Ana dili öğretiminde yani Türkçe derslerinde kullanılan temel kaynak, ders kitaplarıdır. İlköğretim okulları Türkçe Eğitim Programında (2002,38), Türkçe öğretiminde kullanılacak araç-gereçler kısmında “Türkçe öğretiminde en belli başlı ve yaygın araç olarak geleneksel ders kitabını tanıyoruz.” ifadesi yer almaktadır. Ders kitapları; eğitim hizmetlerinin vazgeçilmez araçları olarak insan kaynaklarının niteliğinin geliştirilmesinde, öğretmenler, fizikî imkânlar ve eğitim programları kadar önemli bir yere sahiptir.(Ceyhan ve Yiğit, 2004:26) Ders

kitaplarının eğitim hizmetlerinin önemli bir parçası olmasının gerekçesini, ülkemizde ders araç-gereçlerinin sınırlı olması şeklinde açıklar. (Yalçın,1996: 24) Yapılan çalışmalar Türkçe öğretmenlerinin derslerini, büyük oranda (%94,44) ders kitabına bağlı kalarak işlediklerini ortaya koymuştur. (Özbay, 2002: 37) Bütün bu öneminden dolayı, ders kitaplarının beklentileri ve ihtiyaçları en üst düzeyde karşılayabilecek nitelikte hazırlanmasına ihtiyaç vardır.

Temel Eğitimin 1-5. sınıflarında da, 6-8. sınıflarında da dil bilgisi konuları, yaygın olarak, sadece anlatma yöntemi, sunuş biçimindeki öğretim yaklaşımı ile verilmektedir. Öğretmenler de öğrenciler de, genel olarak, dil bilgisi konularını sevmemekte, çalışmalar arasında yer almasını da pek istememektedirler. Bütün bu konular, soğuk, zor, öğrenilemeyen konular olarak görülmektedir.

Bugünkü dil bilgisi öğretimi, belirli tanımları, kuralları, sayılı ve sınırlı örneklerle söz konusu etmekten ileri gidememektedir. Araç olarak dil ve onun kuralları öne çıkartılarak, bu eğitimle yeterli ve etkili bir biçimde anlaşmanın amaç olduğu unutulmakta, öğrencilere beceri ve alışkanlığa dönüşemeyen bilgiler ezberlettirilmektedir.

Metin çözümlemeleri, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, okuma, metnin dilinin, anlatımının ve türünün incelenmesi Türkçe dersinin etkinlikleridir. Bütün bu çalışmalar nasıl birbiri içinde veriliyorsa, dil bilgisi çalışmalarının da bunlarla birlikte, bu etkinlikler içinde, onlarla iç içe verilmesi gerekirken genelde bu, gerçekleşmemektedir. Her ne kadar ilgili öğretmenlerce dil bilgisi konularına ayrı bir ders saati görülse de, Türkçe saatlerinin bir kısmının belirgin bir biçimde, amaç terimi, kuralı ezberletmekmiş gibi geçiştirilmesi yine yanlıştır. Hâlbuki dil bilgisinin tanımları, kuralları öne çıkartılarak değil, bunların kullanımdaki yeri sezdirilip kavratılarak, öğrencilerin benzer beceri ve davranışlar kazanmaları sağlanmalıdır.

Dil bilgisi konuları işlenirken kitaptaki parça ve örnekler her zaman iyi seçilmiş parçalardan ya da öğretici örneklerden oluşamayabilir. Bu yüzden öğretmenlerin konu paralelinde başvuracakları dil bilgisi “akıl defterleri” olması gerekirken, öğretmenler genelde böyle bir araç kullanmamaktadırlar.

Konuyla ilgili bütün yönergelerde dil bilgisi öğretiminin görevsel olması, başka bir deyişle, bu derste Türkçeyi iyi kullanmaya yardım edecek, beceri ve alışkanlığa dönüşen bilgilerin verilmesi istendiği hâlde, bu gerçekleşmemekte, ezberlenmiş, hayata geçirilemeyen bilgiler verilerek günler geçirilmektedir. Hâlen yükseköğretime gelen öğrencilerin büyük bir kısmı dahi, seslerin, kelimelerin, cümlenin niçin öğretildiğini bilememekte, ses ile harfi, isim ile fiili vb. birbirine karıştırmakta, cümleyi tanıyamamaktadır (Sağır 2002: 601).

İlköğretim Türkçe Programı'nın uygulanmasında ayrıca öğretmene düşen görevler şu şekilde belirtilmiştir;

- Öğrenci merkezli etkinliklere yer verir. Belirleyeceği etkinliklerin uygulanmasında öğrenciyi etkin kılar. Etkinlikleri değerlendirmek üzere çalışma kâğıtları hazırlar.
- Öğrencileri ile yapıcı iletişim kurar.
- Öğrencilerin yazılı ve sözlü ifadelerinden hareketle rehberlik servisi ile iş birliği yapar.
- Öğrencilerin seviyelerine uygun kitaplardan oluşan bir liste düzenler ve listeyi günceller.
- Dersine girdiği öğrenci grubunun gösterdiği gelişim ile ilgili bilgi edinir.
- Öğrencilerin Türkçe dersinde başarılı olabilmesi için onlarla birlikte bir çalışma plânı hazırlar, öğrencileri plâna uyma konusunda okul içinde ve dışında takip eder.
- Okuduğu kitaplardan kişisel ve kültürel gelişimi sağlayıcı nitelikte olanları tanıtmak, diğer öğretmen ve velilerle paylaşmak amacıyla sunum yapar.

- Okul içerisinde öğrencilerin iletişimlerinde, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmasını takip eder.

IV.V. DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN GEREKLİLİĞİ

Günümüzde, dil bilgisinin öğretilip öğretilmemesi ile ilgili ciddi sorunlar olduğu görülmektedir. Dil bilimcilerin, eğitim psikologlarının, öğretmenlerin, öğrencilerin dil bilgisinin gerekliliğine ilişkin tutum ve davranışları arasında ciddi uyumsuzluklar olduğu görülmektedir. Bu bir noktaya kadar normal karşılanabilir. Ama bu konuda özellikle; dil bilimcilerle, dil öğretmenleri ve eğitim psikologları arasında uyumsuzluklar bulunması özellikle düşündürücüdür. Bunu çözebilmenin yolu ortak bir noktada buluşmaktır. Bunun için de, dil öğretiminin karakteristiklerini ortaya koymak yararlı olacaktır (Yapıcı 2004: 35)

Dil bilgisi, dilin dizgesini ortaya koymayı, dizgeyi oluşturan kuralları bulmayı, bunları tutarlı bir biçimde açıklamayı amaçlayan bir çalışma alanıdır. Dil dizgesi çok gelişkin ve karmaşık bir dizgedir (Adalı, 1982: 14)

Dil bilgisi öğretimi yapılmasının gerekçeleri Hudson'a göre şunlardır:

1. Dile ilişkin saygıyı ve özgüveni oluşturmak,
2. Standartları belirlenmiş dil öğretimine yardımcı olmak,
3. Dil başarısını arttırmaya yardımcı olmak,
4. Yabancı dil öğretimini kolaylaştırmak,
5. Dil ve kültüre ilişkin farklılıklara yönelik hoşgörüyü arttırmak,
6. Bilimsel yöntem ve analitik düşünmeyi öğretmek,
7. Dili kötüye kullananlara karşı dili korumak,
8. Dilin sorunlarını anlamaya yardımcı olmak, dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirmektir (Hudson 1992: 84).

Dilin öğretimi soyut düşünme becerilerinin gelişmiş olması ile bağlantılıdır. Betimlenen özellikleri gösterebilecek ve öğrenebilecek niteliklere sahip olan birey, hiç kuşkusuz soyut düşünebilen bireydir.

IV. VI. Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları

Ana dili ya da yabancı dil öğretimi içerisinde önemli bir yeri olmasının yanında dil bilgisi öğretiminde birçok sorunla karşılaşılmaktadır. Çifçi'ye göre bu sorunun temel kaynaklarından biri, dil bilgisi terminolojisinin henüz bir istikrara kavuşamaması; aynı terim için birden fazla adlandırmanın yapılmasının öğrencilerin zihninde karışıklığa yol açmasıdır (Çifçi, 2006: 120).

Geleneksel dil bilgisi derslerinde tanım ve terimlerin yoğunlukta olduğu bu bilgileri destekleyen örnekler ders içi etkinliklerin temelini oluşturmaktadır. Öyle ki, dil bilgisi derslerinde verilen örneklerle yapılan araştırmalarda dil bilgisi teriminin kavratılması hedeflenmektedir. Bu durum öğrenciler açısından bir alışkanlık hâlini almış, ders kitaplarının da içeriğine yansımıştır. Terim ve kural öğretmeye dayalı dil bilgisi öğretimiyle terimleri temsil eden kavramların öğretimi, geleneksel olarak süregelmiş, bu bağlamda oluşan geleneksel anlayış bir amaç gibi algılanmıştır. Türkçe programlarının amaç ve davranışlarına bakıldığında dil bilgisinin kural ve terimlerinin öğretilmesi, öğretilen bu bilgilerin kullanılmasını hedefleyen amaç ve davranışlar açıkça ifade edilmiştir. Amaç ve davranışlarda yer alan ifadelere bakılacak olursa dilin kullanımı, kuralların öğretimiyle sınırlandırılmıştır. Yani dil bilgisi terimlerinin öğretimi ve bunların kullanımı birlikte düşünülmüş, terim ve kural öğretiminin dili kullanmaya destek sağladığı anlayışı ifade edilmiştir. Öğreticiler ise dil bilgisi öğretimini kural ve terim öğretimiyle sınırlı tutmuş, öğrencilerin dil becerilerini destekleyecek öğrenme etkinliklerine yeterince yer vermemiştir (Karadüz, 2007:282).

Dil bilgisiyle ilgili önemli bir sorun, dil bilgisinin dil öğretimine katkıda bulunamamasıdır. Bunun en temel nedeni dil bilgisi öğretiminin ezberci anlayışla yapılmasıdır. Dil bilgisi öğretiminin dil becerisini geliştirmeye yönelik bir uygulama olabilmesi için okul gramerlerindeki metodun değiştirilmesi ve geçerli bir metot

üzerinde birlik sağlanması gerektiğini düşünen Demir'e göre ilk ve orta öğretimde dil bilgisi öğretimi ile Türkçe öğretiminin birbirinden farklı düşünülmesi sorunu, okul gramerlerinin pedagojik endişeden uzak ve geleneksel bir yaklaşımla yazılmasından kaynaklanmaktadır (Demir, 2003: 407).

Börekçi'ye göre Türkçe dil bilgisi öğreniminde ve öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri, dil biliminin sunduğu imkânların dil öğretimine ve Türkçe dil bilgisi kitaplarına yansımamış olmasıdır. Dil bilimi, klasik dil bilgisi yöntemlerini bir tarafa bırakarak dili yeni bakış açıları, yeni bilimsel yöntemlerle incelemeye başlamış, bunda da büyük ölçüde başarı sağlamıştır. Ancak, Türkçe öğretiminde bu gelişmelerden yararlanılmamış olması, dilde karşılaşılan bazı sorunların çözümünü ertelemiştir (Börekçi, 1997: 12).

Bütün bunlardan Türkçe öğretiminin, dil biliminin ortaya koyduğu yeni yöntemler ve yeni yaklaşımlarla ele alınması gerektiği sonucunun çıktığını ifade eden Özbay, dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunları şöyle ifade etmektedir:

- a. Öğretmenler, bugün dil bilgisi öğretiminde geleneksel anlayışa bağlı, yani çağdaş kuramlardan habersiz, dil bilgisini kendilerine öğretildiği ya da kitaplarda gösterildiği biçimde öğretmektedirler.
- b. Ezbere dayalı bir dil bilgisi öğretimi yapılmaktadır.
- c. Öğretmenler ve dil bilgisi kitapları yazarları arasındaki gerek tanım, terim, gerek sınıflandırma bakımından görüş farkları öğrencilerin kafasında karışıklık yaratmakta, ana dili öğrenimini öğrencinin gözünde zorlaştırmaktadır.
- d. Dilin iyi öğrenilmemesi, konuşma ve yazmada eksikliklere neden olmaktadır.
- e. Dil biliminin ortaya koyduğu yaklaşımlar, dil öğretimine ve Türkçe dil bilgisi kitaplarına yansıtılmamaktadır.

- f. Dil bilgisi kitaplarında konulara ya şekil ya anlam bakımından yaklaşılmakta bu durum da çelişiklere neden olmaktadır (Özby 2005: 301-307).

2005 Türkçe Öğretim Programıyla bu sorunların bazıları ortadan kalkmıştır. Hazırlanan öğretmen kılavuz kitapları sayesinde öğretmenin kendi anlayışına, yetişme tarzına göre öğretim yapması engellenmiştir. Program, aktif öğrenmeyi benimsediğinden öğretim eskiye göre ezbercilikten kurtulmuştur. Dil bilgisi ayrı bir ders olmadığı ve yazılan kitaplar programı esas aldığı için konular arasında bir ayırım yoktur. Terimlerin kullanılması konusunda ortak bir karara varılmadığından bu konudaki sorunlar çözülmüş değildir. Dil bilgisi öğretiminde dil biliminin verilerinden nasıl ve hangi oranda yararlanılacağı da belirlenmediği için bu alandaki sorunlar giderilememiştir.

İşcan ve Kolukısa'nın da değindiği benzer sorunlar da özetle şöyledir (İşcan ve Kolukısa, 2005: 301-307):

- Kuralların ezberletilmesi,
- Bağımsız bir ders olarak okutulması,
- Dil bilgisi öğretiminde kuralların veriliş amaçlarının söylenmemesi,
- İmla kuralları verilirken anlatımın kuraldan uygulamaya yönelik olması,
- Noktalama işaretleri üzerinde fazla durulmaması,
- Dil bilgisi öğretiminde dil bilimsel yaklaşımın olmayışı,
- Dil bilgisi öğretiminde kuralların genellikle sözcükten, sözcük gruplarından hareketle anlatılması,
- Dil bilgisi öğretiminde kullanılan materyallerin yetersizliği,
- Terim karmaşası,

- Dil bilgisi öğelerinin işlevsel olarak anlatılmaması.

Yukarıda gramerle ilgili sıralanan sorunlar büyük ölçüde öğretime de yansımaktadır. Özellikle gramerle ilgili prensipler oluşturulurken Türk dilinin yapısının göz ardı edilmesi ve hareket noktasının “Türkçe” olmaması bu sorunların başlıca kaynaklarından. Dilin yapısından hareket edilmediği için öğretim, bilgilerin ezber yoluyla aktarılması şeklinde olmakta, dolayısıyla da kalıcılık sağlanamamaktadır (Çeçen, 2007:24).

Kamadan’a göre “Dil bilgisi kitapları, yöntem yönünden kimi konuları öğrenmede güçlük çıkartacak şekilde karışık ve dolambaçlı yönlerden ele almıştır. Konuların ayrıntılarına inilmesi ve düzensizliği öğrencinin belleğini karıştırmaktadır. Öğretmenlerin çoğu, bu yüzden dil bilgisini sevmezler ve öğretmezler. Bu durum öğrencilerin dilimizi iyi öğrenememelerine, güzel konuşma ve yazmayı becerememelerine, yabancı dil öğreniminde güçlük çekmelerine yol açmaktadır” (Kamadan, 1969: 746).

Dilin yapısını tam olarak kavrayamamış olan öğrencinin dil bilgisi konularını ayrıntılı ya da karışık bulması doğal karşılanabilir. Öğretmen içinse böyle bir durumun söz konusu olmaması gerekir. Dilin yapısından doğan dil bilgisi kuralları öğretmenin zihninde netleşmiş olmalıdır. Bu konuda öğretmenler sıkıntı çekiyorsa öğretmen yetiştirme programlarının yeniden ele alınması, dil bilgisi derslerinin içerik ve yöntemlerinin gözden geçirilmesi yararlı olabilir.

IV. VII. Türkçe Öğretim Programlarında Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Türkçe birkaç bin yılla ifade edilen geçmişe sahip, dünyanın en zengin ve en eski dillerinden biridir. Hun İmparatorluğu (M.Ö. III. yy.-M.S. I. yy.) döneminden beri bilinen, Kök- Türkler (M.S. VI.- VIII. yy) döneminden beri yazılı metinlerle izlenebilen Türkçe, öğretimi konusunda aynı şansa maalesef sahip olamamıştır. İlk ve Ortaçağ boyunca Türkçenin okullarda öğretilip öğretilmediği konusunda açık ve kesin bilgimiz yoktur. Uygurlar ve İslamlık dönemlerinde birçok çeviri çalışmalarına

şahit oluyorsak da, aile ve çevre dışında bir dil öğretimi yapıldığı noktasında bizi aydınlatıcı haberlere bu çalışmalarda rastlamıyoruz. Başta Kaşgarlı Mahmud'un "Divanü Lügati't-Türk" adlı muhteşem eseri ve elimize ulaşamayan "Cevahirü'n-Nahv" adlı dil bilgisi kitabı olmak üzere on dokuzuncu yüzyıla kadar birçok dil bilgisi kitabı kaleme alınmıştır; ancak bu eserlerin çoğu yabancıların Türkçe öğrenmesi için hazırlanmıştır. Kitapların hazırlanmasındaki amaç Türk ülkesini ziyaret eden ve Türklerle ilişkisi olan kişilerin dilimizi öğrenmesidir. Ayrıca bu kitaplar Arap dil bilgisi sistemine göre kaleme alındıkları için, dilimizin yapısına aykırı, dilimizi ifade edebilmekten çok uzaktır.

Kıpçak sahasında, Çağatay sahasında ve Anadolu sahalarında kaleme alınan eserler daha çok dil bilgisi-sözlük karakterindedir. Kıpçak sahasında "Kitabu'l-İdrak li-Lisani'l-Etrak", "et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi Lugati't-Türkiyye", "Kavamnü'l-Külliyeye li-Zabti Lügati't-Türkiyye", Çağatay sahasında "Bedaiyü'l-Luga", "Senglah Lügati". Anadolu sahasında ise ilk aklımıza gelen Bergamalı Kadri'nin "Müeyyessiretü'l-Ulum" adlı eseridir. Bu eserden sonra ta on dokuzuncu yüzyıla kadar dişe dokunur bir eser göremiyoruz. 1850'lerde Ahmed Cevdet Paşa ve izleyicileri tarafından sarf-i Türkî, Nahv-i Türkî, Sarf-i Osmanî gibi adlarla birçok kitap yayınlanmış. Bu dönemde medreselerde Türkçenin bir öğretim konusu olarak ele alınmamasının çok çeşitli sebepleri vardı. Bunların başında Türkçenin bir ilim dili olarak kabul edilmemesi geliyordu. Onlara göre Türkçe öğretim gerekmeden anlaşılabilir bir dildir (Göğüş, 1978:124). Türkçenin öğretimi ancak sarf, nahiv derslerinde elifba öğretimi ve okuma kuralları noktasında düşünülüyordu. Okuma yazma sıbyan okullarında öğretilirdi. Camilerin içindeki küçük hücrelerde veya medreselere bağlı olarak kız ve erkekler için, bazen sadece kızlar için açılan sıbyan okullarına 4-7 yaşlarındaki çocuklar alınır. Öğretmenlerinin medrese bitirmiş olmalarına bakılmaz, Kur'an ve bazı din kitaplarını okuyabilmeleri kâfi görülürdü, ancak sıbyan okullarında hemen okumaya geçilmez, çağın padişahı, devlet büyükleri için dualar ve ilahiler öğretilirdi. Sonra supara (Farsça si-pare) denilen bir elifba kitabından okumaya başlanırdı. Öğretilen alfabe Arap alfabesiydi. Türkçe p, ç, ğ seslerini gösteren harfleri kapsamazdı. Okumada bireşim (synthese) yöntemi

uygulanırdı. Harflerin öğretilmesinde bazı benzetmelere başvurulur ve bunlar tekerleme şeklinde ezberletilirdi. Bu kitaplarda da Türkçe birkaç okuma kuralıyla yer almıştır.

Harfler, okuma yazma öğrenmede büyük kolaylık olduğu halde sesleriyle değil, isimleriyle öğretilirdi. Bu yöntemin çocuk psikolojisine daha uygun olduğu bilinmezdi (Göğüs, 1978:175). 1848 yılında hocalar gönderilen bir talimatta, Sıbyan okullarında yazı öğretimine önem verilmesi istenmiş, okullara taş, tahta ve divit gönderileceği ifade edilmişti. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin Mekatib-i Sıbyaniye bölümünde Türkçe programı için “usul-i cedide veçhile elifba, yazı talimi” denmekteydi. Usul-i cedide veçhile elifba sözünden 1857’de Dr. Rüştü’nün kaleme aldığı Nuhbetü’l-Etfal adını taşıyan kitabın yöntemi kastediliyordu. İlk defa 1874 yılında hazırlanan “Rehnümü-yı Muallimin (Öğretmenlerin Kılavuzu)” adlı kitapta Türkçe okuma-yazma öğretimine önemli bir yer ayrılmıştır. Selim Sabit tarafından hazırlanan bu kitap, hem bir program hem de bir öğretim yöntemi kitabı idi. İlkokullarda okutulan derslerin konularını veriyor, öğretim yöntemlerini gösteriyordu. İlk okuma-yazma işine önemli bir yer ayırmıştı. Fonetik metodu tavsiye etmekteydi. İlk kelimeleri heceleterek okutuyor ve bu kelimelerin çocuk hayatında bulunanlardan seçilmesi gerekli bulunuyordu. Selim Sabit bu kitapta savunduğu yönteme göre, Elifba-yı Osmanî isimli bir kitap da yazdı. Gerek yöntemi, gerekse kitabı çocuk psikolojisine çok uygundu, çocukları daha kolay bir okumaya götürüyordu.

Türkçe, Türk toplumunun Cumhuriyet şemsiyesi altında toplanmasına kadar göçebe halk (Türkmenler ya da köylüler gibi) arasında kullanılan bir dil olmuştur. Bu döneme kadar Türkçe, Eski Türkçe (Orhon ve Uygur Türkçeleri), Karahanlı Türkçesi, Eski Anadolu Türkçesi dönemlerinde oldukça arı ve yalın bir dil olarak konuşulmuştur. 15. yy.dan sonra Türkçe, Arapça ve Farsçanın etkisinde kalmış ve “Osmanlıca” adı altında bir dil görünümüne bürünmüştür. Yazı dili de Arapça ve Farsçanın etkisiyle doğal niteliğini yitirmiştir. Günümüze değin okullarda Türkçe öğretimi değerlendirildiğinde uzun yıllar Türkçenin eğitim, edebiyat ve bilim dalı olarak rağbet görmediği bilinmektedir. Medreselerde İslâm dini bilimlerini öğretmek

amaçlandığı için Türkçe bir ana dil öğretim konusu ya da dersi olarak düşünülmemiştir ama öğretim dili olarak zaman zaman kullanılmıştır. Sıbyan okullarında öğretilen Kuran ve Arap dili, çocukların Türkçe yazma ve okumalarını engelleyerek, Türkçenin benimsenmesini, bir bilim ve yazı dili olarak gelişmesini ve bilimsel olarak betimlenmesini engellemiştir. Gerek askeri uzmanlık okullarına öğrenci yetiştirmek gerekse devlete memur yetiştirmek amacıyla “Rüştiyeler” ve “Maarif Mektepleri” gibi ortaöğretim kurumları II. Mahmut döneminde (1808-1839) açılmıştır.

Bu okullarda Türkçe'ye önem verilmesi istenmiş ve Türkçe ilk olarak Rüştiye okullarında öğretim dersi olarak programa alınmıştır. Ne var ki, Türkçe'de kullanılan alfabenin Arap diline göre bir alfabe olması, Türkçenin ses düzenini yansıtmaması öğrenmeyi güçleştirmiştir. Türkçe öğrenimi daha çok usta, çırak ilişkisi ve bireysel gayretlerle sürdürülmüştür. Tanzimat Döneminde genel öğretim veren okullara İdadi (Lise benzeri) eklenmiş (1873), öğretmen okulları gibi uzmanlık okulları açılmıştır. Bu yıllarda Türkçe'ye verilen önem artmıştır. 1857'de Doktor Râgıp, Türkçenin p,ç,j,g seslerini gösteren 35 harfli bir alfabe geliştirmiştir. Batı'dan tıp ve fen alanlarındaki bilim kitaplarının çevrilmesi sırasında da Türkçenin özleştirilmesi ve sadeleştirilmesi kararı alınmıştır. Maarif Nezareti 1861 yılında “Öğretim Dilini Türkçe” olarak belirlemiştir. Bu dönemde Türk Dilinde bilim dili terimleri yapılmış, edebiyat ve gazete dilinde konuşma diline yaklaşan bir yalınlaşma başlamıştır. Bu çabalar sürerken, diğer taraftan Arapça kelimelerin yeğlenmesine, okullarda Türkçe derslerinde Arapça, Farsça kuralların öğretilmesine devam edilmiştir. Aydınlar Türkçe köklerden Türkçe eklerle sözcük türetmeyi düşünememiş olacaklar ki, Arapça köklerden sözcük türetme yolunu yeğlemişlerdir.

İkinci Meşrutiyet döneminde ise okullar tekrar düzenlenmiş, ders programları yenilenmiş ve bunlara paralel olarak Türkçenin öğretimine de özel bir önem vermişlerdir. İttihat ve Terakki Partisi önderliğinde idarenin milliyetçi bir dünya görüşüyle hareket etmesi ile birlikte ilk ve orta dereceli okullarda Türkçe öğretimi yeni bir anlayışla ele alınmıştır. 1332/1916 tarihli “Türkçenin Usul-i Tedrisi (Türkçenin Öğretim Yöntemi)” adlı eser Hüseyin Ragıp Bey tarafından hazırlanarak

dönemin öğretmenlerine sunulmuştur. Eğitim tarihçilerinin ve Türkçe öğretmenlerinin çoğu tarafından gözden kaçırılan eser, çalışmamızın esasını oluşturmaktadır. Türkçe öğretimine esas önemin verilmesi Atatürk döneminde olmuştur. Milli devlet esasına dayanan ve temeli milli kültür olan Türkiye Cumhuriyeti bilim dili olarak Türkçeyi kabul etmiş ve Arapça, Farsça öğretimine son verip yaygın ve örgün öğretim kurumlarında sadece Türkçe öğretimine hız vermiştir. (03.03.1924) 1929 yılında hazırlanıp yayınlanan Türkçe öğretim programı, dil ve edebiyat öğretiminin bütüncü bir tarzda ele almış, izlenecek yöntem hakkında açıklamalar getirmiştir. 1945 yılında yapılan program ve ders kitabı çalışmaları ile ilk ve ortaokul seviyelerinin birbirini tamamlamasına önem verilmiş, buna karşılık lise seviyesindeki edebiyat dersleri farklı düşünülmüştür. Bugünkü uygulamaların temelini 1957 yılındaki Türkçe programları oluşturmaktadır. Günümüzde uygulanmakta olan ilköğretim okullarındaki Türkçe dersinin programı, MEB Talim ve Terbiye Kurulunun 22.09.1981 tarihli ve 172 sayılı kararıyla kabul edilmiş, 26.10.1981 ve 2098 sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır

Dili Türkçeleşmiş, konuları ulusal sorunlardan alınmış olan bu edebiyatın ürünleri okullarda çabuk benimsenmiştir. II. Meşrutiyet dönemine gelindiğinde sınırlı da olsa bu gelişmeler sürüp gitmiştir. Cumhuriyete kadar gelinen yıllarda, ana dili eğitiminin okul programlarında çeşitli bilgi ve beceri yönleriyle bir yer aldığı ve amaca uygun bir yöntem kazanmaya başladığı görülmektedir; ama etkinlikleri ve yöntemi henüz gelişmiş ve yeterli sayılamaz. Kural öğretilmekle dilin iyi kullanılacağı sanılır, okuma-yazmanın sürekli ve yöntemli araştırmalarla, bir beceri olarak kazanılacağı bilinmezdi. Ders kitapları, eğiticilik yönünden zayıf olduğu gibi çeşit bakımından da zengin değildi. Dildeki yabancı kelimeler bu öğretimi çok güçleştiriyordu; sözlük, ansiklopedi gibi başvurma kitapları da pek azdı. Cumhuriyet yönetimi, Türkçeyi ulusal bağlardan biri olarak görmüştür. Dilin Türkçeleşmesi de hem uluslaşmak, hem demokratlaşmak yönlerinden önemsenmiştir. Genel amaçların hedeflenen düzeyde gerçekleştirilmesi için Türkçe programı da sürekli olarak incelenmiş ve sık sık değişikliğe maruz kalmıştır.

İlköğretim ikinci kademe Türkçe Eğitim Programı;

1. 1924 Lise Birinci Devre Müfredat Programı
2. 1929 Orta Mektep Türkçe Programı
3. 1031-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı
4. 1938 Ortaokul Türkçe Programı
5. 1949 Ortaokul Türkçe Programı
6. 1962 Ortaokul Türkçe Programı
7. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı,

değişikliklerine uğramış; en son 2005 yılında kabul edilen İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı uygulanmaya başlanmıştır (Özbay, 2006a:41).

Cumhuriyet döneminde dil dersi ile eğitim öğretim ve kültür yaşantımızda önemli atılımlar olmuştur. Atatürk, dili ulusal kimliğimiz için önemsemiştir. 1928 yılında Arap alfabesi bırakılarak, Latin alfabesine dayalı ve Türkçenin seslerini kapsayan bir alfabe yapılmıştır. Türkiye Büyük Millet Meclisince 1 Kasım 1928’de kabul edilen bu alfabe, o ders yılı okullarda öğretilmiştir. Ders kitapları bu alfabe ile yazılmıştır. Yeni alfabeyle yazım kılavuzu olarak, Milli Eğitim Bakanlığında kurulan Dil Encümeni’nce hazırlanmış olan “İmlâ Lügâti” kullanılmıştır. 1929 yılı okul programları Türkçenin ana dili olarak benimsenmesi bakımından ayrıca önem taşımaktadır. Dil öğretim etkinlikleri bu ana dil göz önünde bulundurularak, öğrencilere düşünme alışkanlığı kazandıracak nitelikte düzenlenmesi, konuşma ve yazma becerilerinin bütünlük içinde geliştirilmesi ve ana dilinin doğru kullanılması gündeme getirilmiştir. Türkçeyi topluma kazandırabilmek için bu konuların uzmanlarının ve öğretmenlerinin de yetiştirilmesi sık sık vurgulanmıştır. Bu amaçla öğretmen okullarımızda ve Köy enstitülerimizde Türkçe öğretimine oldukça önem verilmiştir. 12 Temmuz 1932’de Türk Dili Tetkik Cemiyeti’nin (1936’da Türk Dil Kurumu olarak değiştirildi) kuruluşu ile dil seferberliği hız kazanmış, kurumsallaşmıştır. 1935’ten sonra Türkçenin kökenine ve niteliğine ilişkin

çalışmaların arttığı gözlenmektedir. Bu çabaların sonucu olarak 1942’de ortaokul programına “Dil bilgisi” adı altında yeni bir ders konmuştur.

1949 yılında toplanan IV. Milli Eğitim Şurası kararı ile ana dili öğretimi yönünden oldukça geliştirilmiş bir program yürürlüğe girmiştir. Dil Devrimi, öğrencilere benimsetilip sevdirmesi gereken bir amaç olarak gösterilmiştir (1981 tarihli programdan bu amaç çıkarıldı). Günümüze kadar ki öğretim uygulamalarının temelini 1957 yılında hazırlanan Türkçe programları oluşturmaktadır. 1981 tarihinde geliştirilip yürürlüğe giren Türkçe programı zamanının çağdaş öğretim anlayışına uygun düzenlenmeye gayret edilmiştir. Bu program Türkçe öğretiminde genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme - değerlendirme boyutlarını içermektedir. Dil öğretimine ilişkin özel amaçlar ve davranışlar anlama, anlatım, dil bilgisi ve yazı alt başlıkları altında gösterilmiştir. Ancak aşağıdaki bölümde de belirtildiği gibi Türkçe programlarının düzenlenmesinde sorunlar olduğu bilinmektedir. Bu nedenle Talim ve Terbiye Kurulu halen İlköğretim okulları Türkçe programı üzerinde çalışmaktadır.

Öğretim programları, üzerinde birçok uzmanın çalıştığı, hangi bilgi ve becerilerin öğrenciye hangi yollarla kazandırılması gerektiğini içeren kılavuzlardır. Öğretimde hangi prensiplerin benimsendiğini ifade etmesi bakımından programların öğretimde önemli bir yeri vardır. Cumhuriyet dönemi ilköğretim ikinci kademe Türkçe programlarında gramer öğretimine geniş yer verilmiştir.

1340 (1924) Lise Birinci Devre Müfredat Programında (Maarif Vekâleti, 1340: 5-9) henüz yeni harflere geçilmediğinden daha çok Osmanlı Türkçesi kurallarına ait bilgiler “Sarf ve Nahiv” adı altında yer almıştır. Müfredatta herhangi bir yöntem belirtilmemiştir. Ancak öğretilecek kurallar sıralanırken zaman zaman , “bunlara dair tatbikat” gibi ifadelerle uygulama yapılması gerekliliği vurgulanmıştır.

1929 Orta mektep Türkçe Programının (Temizyürek ve Balcı, 2006: 236) gramer bölümünde öğretilecek kurallar sıralandıktan sonra “... gramer dersleri istikraî usulle amelî ve tatbikî bir yolda tedris edilecektir.” ifadesi kullanılarak dil

bilgisi öğretiminin tümevarım yoluyla uygulamalı olarak yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programında (Maarif Vekâleti, 1931: 22), öğretilecek kurallar belirlenirken bazılarının ne şekilde yapılacağına dair açıklamalara yer verilmiştir. Örneğin, “gramer ve sintaks neveleri” için “muhtelif cümlelerde ve mükâmele parçalarında mana itibarile yaptırılacak tahlillerden intaç suretile” açıklaması yapılarak gramer ve sözdizimi türlerinin cümle ve konuşma parçalarından çıkarılmak suretiyle yapılması gerektiği belirtilmiştir.

1949 Ortaokul Türkçe Programının özellikle dil bilgisi açısından önceki programlara göre daha ayrıntılı ve açıklayıcı olduğu görülmektedir. Dil bilgisinin amacı “öğrencilere Türk dilinin konuşma, yazma ve okuma ile ilgili ana kurallarını sezdirip ana dilini kullanışta güven kazandırmak” olarak ifade edilmektedir. Açıklamalarda ise dil bilgisinin öğrenilmek için değil “kullanmak ve uygulanmak” için verildiği, bu sebeple onları çocuğun ezbere tarif etmesine değil öğrenip kullanmasına dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir (MEB, 1949: 63). Burada dil bilgisinin bir amaç değil, dili doğru ve düzgün kullanmak için bir araç olduğu ifade edilmiştir.

Programda dil bilgisi öğretiminin nasıl yapılması gerektiği, öğretim sırasında nelere dikkat edilmesi gerektiğini açıklayan şu ifadelere yer verilmiştir:

“Türkçe dersinin öteki etkinlikleri olan metin çözümlenmeleri, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, okunan metnin dilinin, anlatımının ve türünün incelenmesi, yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları da öğrencilerin anlama ve anlatma yeteneklerinin geliştirilmesini amaç edinmiştir. Bu çalışmalar nasıl birbiri içinde, birbirini destekler ve tamamlar biçimde verilecekse dil bilgisi çalışmalarının da bunlarla birlikte, o etkinlikler içinde, onlarla kaynaştırılmış olarak yürütülmesi gereklidir. Türkçenin bu etkinliklerinden, soyutlanmamış bir dil bilgisi öğretimi, 6, 7, 8. Sınıflarda ne kadar iyi yapılırsa yapılsın çocuğun bir gün kullandığı dil ile ilgisi kurulamamış, ezbere bilgiler hâline getirilmiş birtakım soyut kurallar, soyut tanımlar yığını öğrencilerin belleklerine zorla aktarmaktan başka bir sonuç vermez.

Bunun içindir ki Türkçe dersinin bütün etkinlikleri sırasında ihtiyaç duyulduğu her durumda ve her fırsatta, söz gelimi, bir metnin tüm özellikleri, anlatım özellikleri üzerinde çalışılırken, metnin olay, duygu ve düşünceleri üzerinde çalışılırken ses bilgilerinden söz dizimi konularına kadar bütün dil bilgisi konuları, çok doğal fırsatlar yaratılarak konu ile çok mantıklı bir ilgi içinde işlevsel bir biçimde verilebilir. Dil bilgisi için ayrı bir ders saatinin ayrılmaması, dil bilgisi derslerini kuramsal, soyut, tümüyle tanım ve kural ezberletilen bir ders olmaktan kurtarmak için gereklidir. Dil bilgisinden, okunan, çözümlenen metnin tadı ve sıcaklığı içinde, bu etkinliği daha bilimsel ve bilinçli duruma getirmek için yararlanılmalıdır.”

Dil bilgisinin, bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünü olarak tanımlandığı 2005 Türkçe öğretim programında (MEB, 2005: 7-8) dil bilgisi alanı, şu şekilde ifade edilmiştir:

“Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir; ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır.” Programda Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbirleriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Türkçeyle ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi öğrenimi kolaylaştıracaktır. Ayrıca dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır. Bu yüzden konuların konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir.

Dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, diğer becerileri desteklemesi açısından oldukça önemlidir.

2005 Türkçe öğretim programındaki ifadeleri önceki programlarda yer almayan yönleriyle özetlemek gerekirse:

1. Dil bilgisi öğretiminde önemli olan, dil bilgisi kurallarının temel dil becerileriyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır.
2. Dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır.
3. Dil bilgisi öğretimi, örneklerden hareketle yapılmalıdır.
4. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi dil bilgisi öğrenimini kolaylaştıracaktır.
5. Dil bilgisi konularının anlama olan katkısı dikkate alınmalıdır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

V.I. Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Metotlar

Dil öğretiminde son yaklaşımlarda dikkatlerin “üründen” “süreç”e kaydığını görüyoruz. Son yıllarda öğretmen merkezli yaklaşımlardan öğrenci ve öğrenme merkezli yaklaşımlara geçildiğini göz önüne alarak, program tasarımlarında süreç odaklı yaklaşımların benimsenmesi gerektiği söylenebilir. Süreç odaklı yaklaşımlardaki temel hipotez, her dil davranışının altında, öğrencilerin söylemi anlamak veya üretmek için kullandıkları belirli beceri ve stratejilerin olduğudur. Öğrenme ortamı önemlidir çünkü öğrenciler öğrenme ortamlarında yeteneklerinin ve potansiyellerinin farkına varırlar. Öğrenmenin nasıl meydana geldiğini anlamak da çok önemlidir, çünkü bu, öğrencileri hedef dil görevleri ile kendi başlarına başa çıkmaya özendirir. Böyle bir şey öğrenciye bağımsız çalışmayı öğrettiği için ders dışında da öğrencilerin işine yaramaya devam eder.

Amaç, öğrencinin dili doğru ve uygun kullanma yeteneğini artırmak olduğu için, program geliştirme yaklaşımlarının güçlü yönleri bir araya getirilerek program türlerinin hepsinden yararlanılabilir. Böylelikle ortaya çıkarılan program yaklaşımına karma yaklaşım denmektedir. Bu program da;

- **Yapısal** (dil bilgisi yapıları),
- **Durumsal** (iletişim ortamları), öğrenciler belirli cümleler öğrenmek yerine, daha önce karşılaşmadıkları bir duruma uygun cümleler üretebilecek bir düzeneği öğrenmelidirler. Böyle bir düzeneği edinmiş olan bir kişi, o dilde sonsuz sayıda cümleyi yorumlayabilmekte ve üretebilmektedir. Bir dili konuşan kişinin dil bilgisi, sonsuz sayıda cümleyi anlayabilen ve üretebilen belli sayıda kurallar düzenine dayanır.
- **İçerik odaklı**, derste işlenen metinleri temel alan ve o metinler üzerinden dil bilgisi kurallarının sezdirilmesini gerekliliği üstünde durur.

- **Kavramsal/işlevsel** (Dil bilgisi Kuralları/Kavramlar+Yapılar ve Kullanım/Tutarlı Söylemde İşlevler),
- **Süreç/görev odaklı** (öğrencinin gerçek dünyadaki dil problemleriyle ilgili görevler),
- **Beceri odaklı** (dilsel ve akademik beceriler) yaklaşımlardan yararlanılmıştır.

Bu çalışmada Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi ile metin odaklı dil bilgisi öğretim metotları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir.

V. II .GÖREV ODAKLI DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ

Dil öğretiminde görev odaklı yaklaşım temellerini ruhbilim ve dilbilimin bulgularına dayandırır. Bu yaklaşım geleneksel yaklaşımların yani “sunu, alıştırma, üretim” modelinin karşısında durmuştur. Geleneksel olarak dil, basamakların ardı ardına çıkıldığı ve her birinin bir öncekinden önce iyi bir şekilde öğrenilmesi gerektiğini vurgular. “Sunu, alıştırma, üretim” dil öğretim modeli, temellerini yapılarını seri halde sunumu ile en iyi şekilde öğretilebileceği varsayımıdır. Yanlışlar yetersiz öğrenmenin kanıtıdır ve “sunu, alıştırma, üretim” ile ele alınması gerekir (Çoban, 2006:35).

“Sunu, alıştırma, üretim” dil öğretim modeline alternatif olarak, “sına, öğret, sına” yaklaşımı ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımda üretim ilk başta ortaya çıkar ve öğrenciler derin bir boşluğa atılır ve görevi yerine getirir. Bu daha sonra, ilk aşamada ortaya çıkan dil bilgisel ve anlamsal sorunların öğretmen tarafından ele alınmasıyla devam eder ve öğrenciler ya ilk aşamadaki görevi ya da benzer görevi yerine getirirler.

Görev odaklı öğretim, öğrencilere dili günlük hayatta kullanım olanağını sunarken sınıf içinde dili anlamlı kılmayı ve böylelikle daha doğal öğrenme ve kullanım yolunu gösterir. Dilin doğal bir bağlam içinde sunar ve öğrenciler bol miktarda etkileşimde bulunurlar. Bu tür etkileşimlerin dil edinimini kolaylaştıracağı

düşünülür. Çünkü öğrenciler birbirlerini anlamak ve kendilerini dile getirmek durumundadır. Bunu yaparak sahip oldukları yetenekten çok daha fazlasını dinlerler ve daha sonra dilde kullanmak için kendi bilgilerine katarlar. Bu açıdan bakıldığında en önemli şey “görev”dir, dil görevi yapmasını sağlayan bir araçtır.

V.II.I. Görev Nedir?

Görev, öğrencilere sınıf içinde yüklenen ve dil öğrenim sürecinin oluşmasını sağlayan bir işlemdir. Aşağıda görev ile ilgili birkaç tanım görülebilir:

1. Görev, öğrencilerin belirli bir sonuca ulaşmak için dili kullanma etkinliğidir.
2. Skehan’a göre görev, anlamın çok önemli olduğu, gerçek hayatla bir çeşit ilişkide olduğu, gerçek hayatla bir çeşit ilişkide bulunduğu bir etkinliktir; görev tamamlamanın bazı öncelikleri vardır ve görevi yerine getirmenin değerlendirilmesi görevin sonucu ile ilgilidir.
3. Bygate, Skehan ve Swain’e göre görev öğrencinin dili kullanma gereksinimini, anlamı vurgulayarak amacı elde etme etkinliğidir.
4. Herhangi bir yapısal dil öğrenimi, belirli bir amaç, uygun içerik, belirli bir çalışma yordamı ve görevi üstlenenler için sonuçlar düzenleme çabası içindedir. “Görev” böylelikle, dil öğrenimini basitten en karmaşık etkinliklerle kolaylaştıran tüm amaçların olduğu bir düzendir ve sorun çözme, karar verme gibi alıştırmalar bunlara örnektir.
5. Öğrencilerin dili sonuca ulaşmak için kullandığı amaç yönlü etkinliklerdir. Bir başka ifadeyle öğrencinin erek dilin kaynaklarını sorun çözme, bulmaca çözme, oyun oynama, deneyim paylaşma ya da karşılaştırma gibi amaçlarla kullanmasıdır (Akt. Çoban; 2006: 36).

Görev terimine daha pek çok tanım getirilebilir ancak görev kelimesine daha geniş bir açıdan bakılırsa görev öğrencilerin dili daha ayrıntılı olarak öğrenebilmesi için dil ile ilişki halinde olması yöntemidir.

V.II.II. Görevin Ölçütsel Özellikleri:

Görevin bazı ölçütsel özellikleri vardır. Bunlar;

1. Görev, bir iş taslağıdır. Görev, öğrencilerin yapacakları etkinlikler için bir taslaktan oluşur. Bu taslak, öğretmenin aklındadır ve öğretilecek olan konuyla şekillenir.

2. Görevde en önemli nokta anlamdır.

Görev, dilin sergilenişinden çok öğrenciyi edimbilimsel dil kullanımı ile meşgul eder. Edimbilim ise, önce neyi, niçin, kime, hangi amaçla, hangi koşullarda söylediğimizi araştırır (Erkman-Akerson, 2000:54). Yani asıl amaç, anlamdır. Örneğin görevi bir çeşit boşluk doldurma ise öğrenciyi dili kullanarak boşluğu doldurma yolunda güdüler. Katılan kişi görevi tamamlamak için gereksinim duyulan, dilsel olan ya da olmayan kaynakları seçer. İş taslağı katılımcının dilde neyi kullanacağını belirtmez; aksine görevde çıktıya ulaşmak için gereksinim duyulan dilin seçilmesine izin verir. Öğrencinin hangi dili kullanma gereksinimi duyacağı görev sınırlamalarıyla belli edilip en son kararın öğrenciyeye bırakılması sağlanabilir.

3. Görev dilin gerçek yaşamdaki kullanım işlemlerini içerir.

Dil kullanım süreci, görevin yerine getirilmesi sonucunda ortaya çıkar. Yapılan iş taslakları öğrencilerin gerçek hayatta karşısına çıkabilecek bir etkinlik olabileceği gibi, yapay olan herhangi bir konu üzerinde de durabilir. Soru sorma, yanıt arama, yanlışlıklarla ilgilenme gibi görevler gerçek yaşamdaki iletişimle oluşur.

4. Görev dilin dört becerisini de içerebilir.

Verilen görev taslağı öğrenciden bir metni dinleme veya okumayla anladığını göstermeyi, sözlü ya da yazılı bir metin üretmeyi, alılmayıcı ve

betimleyici becerileri birleştirmeyi isteyebilir. Görev, dil kullanımı karşılıklı veya bireysel olması şeklinde yönlendirebilir. Böyle durumlarda etkinliklerden pek de farkı yoktur. Ancak ikisi arasındaki ayırmada göze çarpan ilk nokta etkinliklerin yapı odaklı, görevlerin ise anlam odaklı olduğudur. Görev açısından kişi dil kullanıcısı olarak yorumlanırken, etkinliklerde kişi tam bir öğrenici olarak ele alınır. Etkinliklerde dil kullanımı bir şey öğretme maksadı ile yapılırken, görevlerde dil kullanımı ikinci derecede önem taşır.

5. Görev, bilişsel işlemleri içerir.

Görevin tamamlanabilmesi için öğrencilerden seçme, sınıflama, sıraya koyma, nedenlendirme ve bilgiyi değerlendirme gibi bilişsel işlemlere başvurması istenebilir. Bu seçimler dil kullanımı belirlemez ama etkiler.

Tüm bu özelliklere ve tanımalara bakıldığında görev; öğrencilerin dili edimibilim çerçevesinde doğru veya uygun önerisel içerik iletebileceği bir çıktıya ulaşmak için işlemlendirme ihtiyaç duyduğu bir iş taslağıdır. Görev, bunun sonucunda anlam üzerine yoğunlaşır. Görev dolaylı ya da dolaysız gerçek hayattaki dil kullanımı ile benzerlik göstermesini amaçlar. Diğer dil etkinlikleri gibi görev, algılayıcı ya da betimleyici ve yazılı ya da sözlü dil becerilerini ve çeşitli bilişsel işlemleri birbiri içine geçirir.

V.II.III. Görevin Aşamaları ve Belirlenen Görevin Zorluğu:

Görev zorluğu birbirlerine benzer ve birbirlerini etkileyen pek çok ögenin katkısı olduğundan dolayı vardır ve bu yüzden görevleri aşamalandırmak oldukça karmaşık bir konudur. Neyin kolay ya da zor olduğunu belirlemek kişiden kişiye, durumdan duruma çeşitlilik gösterir. Görevin zorluğu öncelikle girdinin etkisi altındadır. Ayrıca;

- Metnin dil bilgisel karmaşıklığı,
- Metnin uzunluğu

- Girdi olarak ne kadar bilgi içerdiği,
- Kullanılan sözvarlığı,
- Dinleme metinlerinin hızı ve kaç kişi olduğu,
- Bilginin açıklığı,
- Tür, söylem yapısı ve metin içerisindeki öğelerin dizilimi,
- Resimlerin ne derecede desteklediği de görevin zorluğunu etkiler.

V.II.IV. Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretiminde Ders

Görev odaklı dil öğretiminde, diğer iletişimsel yaklaşımlarda olduğu gibi amaçlar belirli öğrencilerin belirli ihtiyaçları doğrultusunda oluşur.

Geleneksel programlar bir dersin içeriğini dil yapıları, işlevler, başlıklar ve konular, temel beceriler (okuma, yazma, dinleme, konuşma), metin türleri ve kelimeler olarak belirlerler ve bu programlar, derslik öğretimi ve öğretim gereçlerinin hazırlanması için temel oluştururlar.

Görev odaklı öğretim uzmanları ise öğrencinin bu tür bir içerikle yetişmesine tamamen karşı olmamakla beraber, beceriler ve içerikten çok, öğrenmenin işlem boyutu üzerinde durmaktadırlar. Bunun sebebi bu işlemlerin kullanılması ile becerilerin zaten kendiliğinden kazanılacağını düşünmeleridir. Bu nedenle, görev odaklı dil öğretimi, bir program içinde, öğrencilerin gerçekleştirmesi gereken görevleri belirler. Bu görevler gerçek yaşam görevleri veya eğitici görevler olabilir.

Görev odaklı dil öğretiminde öğretmenin üstelenmesi gereken roller de vardır. Öğretmen öncelikle görevleri seçen ve sıralayan kişidir. Öğretmen gerektiğinde kendisi de yaratabileceği görevleri öğrencilerin ihtiyacına, ilgisine ve dilsel beceri seviyesine göre değiştirebilmelidir. Öğretmenin ikinci bir rolü öğrencileri role hazırlamaktır. Öğrencilerin hiçbir ön hazırlık yapmadan doğrudan

görevin içine itilmesi çoğu zaman olumsuz bir etki yaratır. Öğretmen başlık çalışması yaparak, görevin yapılış basamaklarını netleştirerek veya önemli kelimeler ve kalıpları öğrencilere hatırlatarak onları göreve hazırlayabilir. Öğretmenin diğer bir rolü de bir dizi yapı odaklı yöntem kullanarak öğrencilerin görev gerçekleştirilirken kullanılan dildeki çok önemli noktalara dikkat çekerek bilinç yükseltmesidir. Bu öğrencinin göreve başlamadan önce yapılması gereken dil bilgisi dersi anlamına gelmez ancak dikkat odaklı ön görev etkinlikleri, metin incelemeleri, benzer görevlere yol gösterme ve ilgi çekici gereç kullanıma gibi etkinlikleri içerir.

Eğitsel gereçler de görev odaklı dil öğretiminde çok önemli bir role sahiptir. Çünkü görev odaklı dil öğretiminin dersliğe uygun görevler konusunda güçlü bir desteğe ihtiyacı vardır. Görev odaklı dil öğretimi çerçevesinde yapılan görevlerin kimileri ciddi oranda zaman, kabiliyet ve kaynak gerektirir. Gazeteler, televizyon, internet gibi gerçek yaşam gereçleri olarak orada kullanılan dilin dersliğe aktarılması açısından çok yararlı araçlar olarak kullanılabilirler.

V.II.V. Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretim Yönteminde İzlenen Aşamalar:

Görev odaklı dil bilgisi öğretimini özellikle dil öğretmenlerine seçenek sunar. Görev odaklı dil bilgisi öğretiminde, derste öğretmen neyin çalışılacağını belirlemek durumunda değildir, ders ana görevin yerine getirilmesine odaklanılır ve dil, öğrencilerin yaptıklarıyla belirlenir. Ders belirli aşamalar halinde ilerler.

Bu aşamalar üç grupta toplanabilir. İlk aşama ön görevlerin yapıldığı, göreve başlamadan önce öğrenci ve öğretmenlerin yapacaklarıyla ilgilidir. Öğrenciye görev için zaman verip vermeme gibi konular hakkında planlama yapılır. İkinci aşama ise çalışmanın yapıldığı bölümdür. Görevin etrafında yoğunlaşılır ve öğrenciye zaman kısıtlaması yapıp yapılmayacağı gibi konular hakkında çeşitli seçenekler üzerinde durulur. Son aşamada ise görev sonrası etkinlikler üzerinde durulur.

Aşama	Seçenek Örnekleri
A	<p>Ön Görev</p> <p>Etkinliği tasarlamak, örneğin görevin çıktısının tespiti</p> <p>Zamanı ayarlanmak</p> <p>Benzer görevleri yapmak</p>
B	<p>Görev</p> <p>Zaman baskısı</p> <p>Katılımcı sayısı</p>
C	<p>Görev sonrası</p> <p>Öğrenici aktarmaları</p> <p>Görev tekrarı</p>

Görev odaklı dil bilgisi öğretiminde bu üç aşamadan zorunlu olanı çalışmanın yapıldığı olan aşamadır. Yani öğrencilerin etkinliği gerçekleştirdiği bölümdür.

V.II.VI. Görev Odaklı Dil Öğretiminin Faydaları:

Görev odaklı dil bilgisi öğretiminin çok açık faydaları vardır:

- “Sunu, alıştırma, üretim” modelinin aksine öğrenciler dil kullanımında özgürdür. Her aşamada, önceden belirlenen unsur için uygulamalar yapmaktansa kendi dil kaynaklarını kullanmalıdırlar.
- Dil, öğrenci ihtiyacından doğar. Ders öğretmenin ya da ders kitabının verdiği karardan değil bu ihtiyaçla doğar.
- Görev odaklı dil öğretimi öğrencilerin çok yoğun iletişimde bulunmasını talep eden iletişimsel bir yaklaşımdır. Yani öğretmen merkezli değildir.
- Görev odaklı dil öğretimi eğlendirici ve güdüleyicidir.

V.III. METİN ODAKLI DİL BİLGİSİ ÖĞRETİM METODU

Dilin kuralları kendi içinden çıkmıştır. Dil bilgisi öğretiminde dilin uygulama sahası olan metinlerden hareket edilmesiyle dil kurallarının ortaya çıkış sistematığına uygun bir yaklaşımla öğretim yapılması sağlanmış olur.

Metne dayalı dil bilgisi öğretiminde sezdirme esas alınır. Öğrencinin yanlış bir kullanımla karşılaşmaması için kullanılacak metinlerin dilin kusursuz işlendiği metinler olmasına dikkat edilmelidir. Bu yaklaşım, dil bilgisinin kullanımına dayandığı için sonuçları da kullanıma yönelik olmaktadır. Burada amaç, bazı kuralların ezberletilmesi değil, dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmaktır.

Sezdirmenin önemini Karadüz şöyle açıklamaktadır; “Dil bilgisi dersinde birtakım kuralları kavratmak yerine bireyin dil edinimini destekleyecek etkinliklere yer vermelidir” (Karadüz, 2007: 295). Bunun için de dile ait kurallar tek başına değil, Türkçe dersinde metinlerle sezdirilmelidir.

Ezbere dayalı dil bilgisi öğretiminin amacına ulaşamayacağını vurgulayan Quandt, gramer bilmenin, gramerin kendisi hakkında bir şeyler bilmek olmadığını; dilin nasıl işlediğini, tecrübe ve kullanımlarla bilmek olduğunu belirtirken dilin işlevine dikkat çekmektedir. Önemli olan kural bilmek değil, dili doğru kullanabilmektir (Quandt, 1983: 219).

Değişik dil öğretim yöntemlerinin varlığı ile ilgili Özkan, gramerin nasıl öğretileceği hakkında fikir vermek amacıyla çeşitli yöntemler geliştirilmiş ve her yöntem, önceki yaklaşım ya da yaklaşımlara göre yetersizlik ve uygulanma zorluğu taşıdığından eleştirilmiştir, demiştir (Özkan, 2003: 35). Dil öğretimiyle ilgili yöntemlere bakıldığında bunların büyük oranda yabancı dil öğretimini esas aldıkları görülmektedir. Ana dili zaten toplum içinde etkileşim yoluyla edinildiğinden onun üzerinde pek durulmamıştır. Ana dili eğitimi için gramer öğretimine dair kuralları tam olarak ortaya konmuş, nasıl uygulanacağı belirlenmiş bir yöntemden söz edilemese de bu konuda çeşitli düşünceler vardır. Bunlardan en önemlisi sayılabilecek düşünce Emre'nin Cumhuriyet öncesinden başlayıp Cumhuriyet

döneminde de devam eden gramer çalışmalarının yapıldığı süreçte, gramerimize tekşif usulü adı verilen ve kuralları örneklerden çıkarmaktan ibaret olan bir öğretim sistemi girdiğini belirttiği görüştür. Sezdirme metodu, görüldüğü gibi eskiden beri üzerinde durulan bir konudur. Ancak Emre'nin, daha o zaman yakındığı, tekşif usulüne riayet etmeyen, manayı ihmal ederek şekilleri belletmekle meşgul olan gramerlerin de öğretimde kullanıldığı sorunu güncelliğini korumaktadır (Emre, 1941:4).

Şanal'ın Mustafa Sâtı Bey'in öğretmenlere önermiş olduğu eğitim yöntemleri adlı araştırmasında, ilk ve en çok kullanılan yöntem olarak takrir, ikinci yöntem olarak da tekşif usulünü göstermiştir. Takrir yönteminde öğretmen öğreteceği şeyleri doğrudan doğruya kendisi söyler. Bu yöntemde öğretmen, yalnızca takrîr ve anlatma ile meşgul olmaktadır. Tekşif yönteminde ise öğretmen, öğreteceği şeyleri doğrudan doğruya söylemez. Onları kendisi söylemeden önce çocuklara keşfettirmeye çalışır. Dersi takrir ve anlatmaya değil, öğrencilerin zihninde doğurtmaya ve keşfe (tekşif) gayret eder. Onlara yalnız anlayıp anlamadıklarını meydana çıkarmak için değil, fazla olarak öğretmek istediği hakikati kendiliklerinden keşfetmelerini temin etmek için soru sorar. Sâtı Bey, usûl-i tekşif yönteminin, sadece tefekkür ve muhakeme ile bulunabilecek, yeniden keşfedilecek hakikatleri öğreten derslerde, rahatlıkla uygulanabileceğini ifade etmiştir. Bu derslere örnek olarak Lisan, Hesap, Ahlâk, Hendese, Malûmat-ı Fenniye derslerini göstermiştir. Ona göre bu ilimlerin ihtiva ettiği hakikatleri keşfetmek için düşünmekten, tetkikler ve tecrübeler yapmaktan başka bir şeye gerek yoktur (Şanal, 2001: 3). Örneğin Sâtı Bey, Lisan dersinin tekşif yöntemi ile anlatılmasının önemini şu sözlerle açıklamıştır:

“Lisan dersinde kabil-i tatbiktir; çünkü Lisan, çocuklar tarafından zaten isti'mâl edilmekte, onlarca fîlen ve zîmnen mâlûm bulunmaktadır. Bir lisanın kaidelerini yeniden keşfetmek için isti'mâllere dikkat etmekten başka bir şeye hacet yoktur...” (Akt. Şanal, 2001:4).

Dilaçar'ın, gramer öğretimi ile ilgili düşünceleri şu şekildedir; “Gramerî şekil esasına göre öğretmek, dilin tam olarak anlaşılmasını sağlamaz. Gramer şekil açıklaması değildir çünkü aynı şekil bazen birden fazla kategori ifade edebilir. Dil bilgisi öğretiminde en sağlam yol, “fikir grameri” metodudur” (Dilaçar, 1961:516). Yani, fikir ve düşünce kategorilerini öne alarak öğrenciye ilk önce anlatım ve cümle tiplerini örneklerle göstermektir.

Kiper de Dilaçar'ı destekleyerek “fikir grameri”nin “şekil grameri”ne feda edilmemesi, öğrenci belleğinde bir dil bilgisi kuralları topluluğu kurmaktan vazgeçilmesi gerektiğini belirtmektedir. Çünkü şekil öğretme kaygısıyla işlevden ve anlamdan vazgeçilmesi, dil bilgisi öğretiminin amacına uygun düşmemektedir (Kiper, 1962: 368).

Bir dili ana dili olarak konuşan kimsenin daima cümle hâlinde düşündüğünü ana ilke olarak ortaya koymak gerekir. Buna göre de “düşünmeden başlayıp şekle varmak” yöntemi doğru bir yöntem olacaktır (Dilaçar, 1968: 55).

Kuralcı dil bilgisine getirilen eleştirilerden biri kelime kavramı üzerine kurulmuş olmasıdır. Oysa kelime, artık anlamlı en küçük birim olarak görülmemektedir. Bir diğer eleştiri de dil bilgisinin, kurallarını dilden çıkaracağına dili kurallara boyun eğdirmeye zorlamasıdır (Arık, 1996: 47). Bu eleştirilerin dil bilgisi öğretimine yansması, dil bilgisi öğretiminin metne dayalı olarak yapılmasıyla yakından ilişkilidir. En küçük anlamlı birimler, kelimedenden cümleye, cümleden de metne kaymaktadır.

Dil bilgisini kurallaştırmak, onun gramer öğrencisi için zorlaştırmak demektir. Çünkü sadece bazı gramer kurallarının tanımlanması ve farklı gramer türleri için bunların formüle edilmesi yeterli olmamaktadır.

Dil bilgisi dersinde öğretmen kuraldan söz etmemeli, örneklerden yararlanarak kuralların nasıl oluştuğunu göstermelidir (İşcan ve Kolukısa, 2005:301).

Çotuksöken'e göre dil bilgisi mutlaka ders metinleriyle bağlantılı olarak işlenmelidir. Bazı dil yapılarının kullanımda çeşitlilik göstermesi onların

tanımlanmasını da zorlaştırmaktadır. Metin içindeki işlev, yapının tanımına sığmamaktadır. Örneğin ayrılma hâl eki olarak adlandırılan “-dan” ve bulunma hâl eki denen “-da”, yer yer adlandırılmalarındaki mekân işlevinin dışında zaman ifade ederek çok farklı şekillerde kullanılabilir. “İşe *geceden* geldim.” ve “*Geldiğimde* kimsecikler yoktu.” örneklerinde zaman bildiren bu ekler, metindeki işlevlerinden hareketle öğretilmezse her biçim biriminin bütün işlev ve görevlerini ezberletmek gerekir (Çotuksöken, 1990:6).

Öğretim sırasında bir tam eser olan cümleyi, içindeki küçük parçalarla ele almayı, bütünden küçük parçalara doğru gitmeyi savunan Burdurlu, böylece tümü tüm içinde incelemenin, uygun, verimli bir yöntem gibi görüldüğünü ifade etmektedir. En küçük dil biriminin cümle değil, metin olması bu sözün geçerliğini tartışılır hâle getirir de “tümü tüm içinde inceleme”nin vurgulanmış olması, metne dayalı dil bilgisinin benimsenmesini için önemli bir prensiptir (Burdurlu, 1961:837).

Dil bilgisi, dilin işleyişi, düzeni ve kullanım kurallarını inceleyen bir bilim dalı olduğundan dil bilgisi öğretiminin, ayrı bir ders olarak okutulmaktan çok Türkçe öğretimi dersinde belli bir bağlam içinde verilmesi daha uygundur (Demirel, 2003: 112).

Yıldız ‘a göre dil bilgisi çalışmaları, okuma-anlama, yazma ve konuşma alanlarıyla birlikte yürütülmelidir. Dil bilgisi dersinin temel amacı, öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yöneliktir (Yıldız, 2003b:108). Özbay ise, doğru konuşmak, doğru yazmak, doğru anlamak ancak dil bilgisi etkinlikleriyle sağlanabilir, demiştir (Özbay, 2006b:149).

Ezbere dayalı olarak yapılan dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dil bilgisi konularına ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarını da olumsuz yönde etkilemekte ve başarılı olmalarını engellemektedir:

Ezbere dayalı dil bilgisi öğretimi öğrencilerin korkulu rüyalarından biridir. Dil bilgisi metinlere dayalı olarak metinler işlenirken öğretilmezse dil bilgisi öğretimi de amacına ulaşamaz. Bir sözcüğün kök ve eklerinin ayrı ayrı gösterilmesi,

öğrenciyi Türkçenin sözcük üretme potansiyelini görmeye yöneltmiyor, kök-ek birleştirmeleriyle söz varlığına yeni sözler katma becerisi kazandıramıyorsa, cümle yapıları dönüştürmelerle sınırsız sayıda cümle üretilebileceği bilincini veremiyorsa dil bilgisi derslerinden pek bir yarar sağlandığı söylenemez. Amaç dil bilgisini öğretmek değil, dili ve onu doğru kullanma becerisini geliştirmektir (Çotuksöken, 1990:6).

Ana dili öğretimindeki konulardan biri de, öğretimin betimsel veya emredici olması; dil bilimcilerin betimsel öğretimi emredici öğretime tercih etmelerinin nedenlerinin sadece sosyal değil, aynı zamanda zihinsel ve pedagojik olduğu belirtilir.

Emredici olarak nitelenen öğretim tarzı, ezberci eğitim olmalıdır. Öğrenci, ana diline yeterince vakıf değilse ona kural ezberletmeye kalkmak anlamsız bir çabadır. Çünkü ana dili, doğal bir süreç içerisinde sezilerek ve kavranarak öğrenilmektedir (Çeçen, 2007: 34)

Schulze'a göre, dil bilgisini kurallaştırmak, onu gramer öğrencisi için zorlaştırmak demektir. Çünkü sadece bazı gramer kurallarının tanımlanması ve farklı gramer türleri için bunların formüle edilmesi yeterli olmamaktadır (Schulze 1998:216).

Hudson, dil bilgisi öğretiminin fark ettirmeden yapılabileceğini ancak belli başlı gramer teorisi ve en az dil bilimsel terminoloji kullanılarak yapılması gerektiğini belirtir. Bu da ancak öğretimin metne dayalı olarak yapılmasıyla mümkün olabilir (Hudson, 2001: 2).

Anlam ancak ve ancak bir bağlamda var olabilir (Çakır 2004: 248). Sözcüğün anlamı tamamen bağlam tarafından belirlenir. Bir sözcüğün ne kadar bağlamı varsa o kadar da anlamı vardır (Voloşinov 2001'den aktaran Aydın 2003: 209).

Bilgin'e göre tartışmacılar, sözcüğün ya da onun iletisi durumundaki kavramın tek başına incelenemeyeceği konusunda görüş birliği içindedirler. Bir

sözcüğün belirttiği kavram, ancak ilişkili olduğu öteki kavramlarla birlikte düşünüldüğü zaman açıklık kazanır (Bilgin, 2002 : 27).

Cümlelerin dışında da çalışmalar yapılması gerekliliğini savunan Üstünova'ya göre, bugün, dilin bütün birimlerinin birbirleriyle sınıksız bir ilişki içinde oldukları ve dil öğelerinin birbirini tamamlar biçimde işlev üstlendikleri görüşü ilke olarak benimsenmiştir (Üstünova, 2002: 151). Amerikan dil bilim okulundan Chomsky ve Z. S. Harris XX. yüzyılın önemli akımını başlatırken cümleden büyük birimler üzerinde çalışmanın gerekliliğine dikkat çeken isimlerden olmuşlardır.

Metinler, bağlamsal bir yapıya sahip olduğundan sözcükler, cümleler, öğrenciler için metnin anlamlı dünyasında değer kazanır. Öğrenciler, bağlama göre anlamlandırdıkları bu yapıları kullanarak dil kazanımlarını daha kolay geliştirirler (Karadüz 2007:296).

Anlamca birbirine yakın deyimleri, ancak bağlam içerisinde ayırt etmek mümkün olabilir. Öğrencilerin çokça karıştırdığı “etekleri tutuşmak” ile “etekleri zil çalmak” deyimleri bu duruma örnek olarak verilebilir. Kelimelerin “bağımsız” yani gerçek anlamlarından ya da göstergelerinden hareketle “tutuşmak”la “zil çalmak” arasında ayırıcı bir ilişki kurarak “telaş” ve “heyecan” kavramlarına ulaşmak mümkün değildir.

Dil yapılarının işlevleri de büyük ölçüde bağlamla ilgilidir. Ana dili edinimi sırasında dil yapılarının işlevleri de doğal olarak öğrenilmektedir. Dil yapılarının bağlamın dışında ele almak, bazen yanlış genellemelere yol açabilir. “-yor” eki şimdiki zaman eki olarak ezbere bilgi şeklinde öğretildiğinde öğretmenler, geniş ve gelecek zaman ifade eden şekillerini istisna olarak öğretmek zorunda kalmaktadır. Oysa ana dilini kullanan bir öğrenci bu eki, hem şimdiki zaman hem de geniş ve gelecek zaman için zaten kullanmaktadır. Önemli olan, öğrencinin bunun farkına varmasını sağlamaktır. Bu da işlenecek metinler üzerinde çalışılarak yapılabilir.

ALTINCI BÖLÜM

YÖNTEM

VI.I. Araştırma Modeli

Araştırmada “ Kontrol Gruplu Ön-Test Son-Test Modeli” kullanılmıştır. Bu modele uygun olarak iki grup belirlenmiştir. Bu iki gruptan birine Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi ile diğer gruba ise metin odaklı dil bilgisi yöntemi ile dil bilgisi konuları verilmiştir.

Yapılan ölçme işleminde, sınıf içinde öğretmeni temele alan görev odaklı dil bilgisi metodu ile daha çok metni esas alan içerik odaklı dil bilgisi öğretim metodunun etkililiği karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Bu ölçme işlemi sırasında çoktan seçmeli test tekniği kullanılmıştır.

Bu öğretim süreci 6 hafta sürmüştür. Ön test uygulandıktan sonra öğrenci seviyelerinin durumuna bakılmış, daha sonra asıl uygulama yapıldıktan sonra son test uygulanarak dil bilgisi metotlarının etkililiği karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir.

VI.II. Çalışma Grubu

Çalışma grubu Hakkâri İli Durankaya Beldesi Cumhuriyet Yatılı İlköğretim Bölge Okulu sekizinci sınıf öğrencilerinden seçilmiş; 20 öğrenciden oluşan kontrol grubu, 20 öğrenciden oluşan deney grubu olmak üzere toplam 40 öğrenciden meydana getirilmiştir. Deney grubuna Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretim metodu, kontrol grubuna ise içerik odaklı dil bilgisi öğretim metodu ile dil öğretimi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının akademik başarılarının birbirlerine denk olması amacıyla öğrencilerin önceki yıllardaki akademik başarıları incelenmiş, birbirine denk olduğu düşünülen gruplar, tesadüfi bir şekilde deney ve kontrol grubu olarak seçilmiştir.

VI.III. Verilerin Toplanması

Araştırmada belirlenmiş problemin sınanması için veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen çoktan seçmeli testten elde edilmiştir.

Deney ve kontrol grupları birbirine yakın gruplardan seçilmiştir.

VI.IV. Başarı Testi

Araştırmada ele alınan dil bilgisi öğretim metotlarının etkililiğine ilişkin verilerin toplanabilmesi amacıyla “Cümlelerin Öğeleri Algılama Testi” adıyla başarı testi hazırlanmış, geliştirilmiş ve uygulanmıştır. Araştırma deneme işleminde kullanılan materyalle ilişkili olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı sekizinci sınıf amaç ve kazanımlarının cümlelerin öğeleri bölümleri belirlenmiştir. Bu şekilde toplam 12 tane çoktan seçmeli madde hazırlanmıştır. Bu aşamada ölçme değerlendirme ve konu alanı uzmanlarına danışılmıştır. Hazırlanan test, ön-test olarak uygulanmadan önce araştırmanın yapıldığı gruba denk iki sınıfa uygulanmıştır. Uygulama sonuçları alındıktan sonra her bir soru maddesi üzerinde tek tek madde analizi yapılmıştır. Madde analizleri sonucu madde güçlüğü (P_j) 0,40 ile 0,60 ve ayırıcılık gücü katsayısı (r_{pb}) 0,30'un üzerinde olan maddeler olduğu gibi standart başarı testine alınmıştır. Madde güçlükleri 0,25-0,79 civarında olan maddeler ise seçenek analizi ve uzman görüşleri doğrultusunda düzeltilerek araştırmada kullanılan başarı testine alınmıştır. Bu şekilde madde güçlüğü orta düzeyde ve ayırıcılık gücü yüksek on iki cümlelerin öğeleri konulu maddeden oluşan standart bir başarı testi elde edilmiştir. Hazırlanan testin daha sonra KR20 güvenilirliği hesaplanmış ve güvenilirlik katsayısı 0.64 bulunmuştur. Hazırlanan erişim testi, deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test almak üzere iki kez uygulanmıştır.

Bu test hazırlanırken Millî Eğitim Bakanlığı'nın okutulmak üzere onay verdiği kitapların atasözü ve deyimlerle ilgili soruları gözden geçirilmiştir. Konunun uzmanlarına danışılarak da sorulara son şekli verilmiştir. Yazılı sınavda yer alan sorular hazırlanırken Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük esas alınmıştır. Bu sorular Türkçe dersinin amaç ve kazanımlarına uygun olarak ve Millî Eğitim Bakanlığı

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca 2006 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendikten sonra hazırlanmıştır.

Araştırmada çalışma takvimimiz şu şekildedir:

Tablo 1 : Çalışma Takvimi

ÖN TESTLER	ÖĞRETİM SÜRECİ	SON TESTLER
17 Şubat 2009	19 Şubat-26 Mart 2009 (6 Hafta)	2 Nisan 2009

Araştırmada ön test ve son testten birine girmeyen öğrenci, araştırma verilerinin dışında tutulmuştur. Sınavlarda öğrencilere soruları cevaplandırmaları için yeterli süre verilmiştir.

VI.V. Kullanılan İstatistiksel Teknikler

Araştırmada istatistiksel teknikler olarak, aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi kullanılmıştır. İstatistiksel analizler bilgisayar ortamında Excel 7.0 ve SPSS 15.00 programlarında yapılmıştır.

VI.VI. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde deneysel çalışma öncesi ve sonrasında problemle ilgili toplanan veriler uygun istatistiksel tekniklerle analiz edilmiş ve tablolar hâlinde sunulmuştur.

Tablo 2. Deney ve Kontrol Gruplarının Ön Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (Ss)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu	20	0.55	0,49	0,33 p<0,05 (Anlamsız)
Kontrol Grubu	20	0.49	0,50	0,19 p<0,05 (Anlamsız)

Tablo 2 incelendiğinde, dil bilgisi öğretim metotlarının etkililiği uygulaması yapılmadan önce deney ve kontrol grupları ön teste ait puan ortalamaları arasında $p<0,05$ anlamlılık düzeyinde bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 3: Deney ve Kontrol Gruplarının Son Test Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplar	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (Ss)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu (Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi)	20	0,56	0,51	0,01 p<0,05 (Anlamlı)
Kontrol Grubu (Metin Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi)	20	0,67	0,52	0,03 p<0,05 (Anlamlı)

Tablo 3 incelendiğinde, Metin Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi yapılan kontrol grubunun ortalaması 0,67, Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi yapılan deney grubunun ortalaması ise 0,50'dir. Deney ve kontrol gruplarının ortalamaları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı "t" testiyle yoklanmıştır. Gözlenen fark 0.05 düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Veriler kontrol grubunda uygulanan metin odaklı dil bilgisi öğretiminin daha etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Deney Grubu ve Kontrol Grupların Ön test – Son Test Puan**Farklarının Karşılaştırılması**

Gruplar	n	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma (Ss)	Anlamlılık Düzeyi (p)
Deney Grubu (Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi)	20	0,1	0,2	0,001 p<0,05 (Anlamlı)
Kontrol Grubu (Metin Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi)	20	0,18	0,2	0,008 p<0,05 (Anlamlı)

Tablo 4 incelendiğinde deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test-son test arasındaki puan ortalamaları arasındaki fark ortalaması kontrol grubunda, deney grubundan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

YEDİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bütün bulgular ve sonuçlar incelendiğinde dil öğretiminde, metni esas alan Metin Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi metodu daha etkili bir rol oynamıştır. Öğretmen temelli bir yaklaşım olan görev odaklı dil bilgisi öğretiminde, dil bilgisi kuralları öğrenciye verilmeden istenilen görevlerin yerine getirilmesinde sıkıntılar olduğu gözlenmiştir.

Dil bilgisi öğretiminin varlığı yıllar boyu tartışılmıştır. Dilbilimcilerden bazıları dil bilgisi öğretimine karşı çıkmışlar ve çocukların dili, öğretim olmadan dilin etkisinde kalarak edindiğini savunmuşlardır. Kimileri ise dil bilgisi öğretimi olmadan dil öğretiminin olmayacağını savunmuş ve dil öğretiminin dili öğrenmede en önemli etken olduğundan söz etmiştir. Ancak temelde bilinmesi gereken dil bilgisinin dil öğretiminde önemli bir role sahip olduğu ve dil bilgisi öğretiminin her öğrenci ve her yaklaşıma göre ele alınması ve genellemelerden kaçınılması gerekliliğidir. Kısaca dil bilgisi öğretiminin ne kadar olması gerektiği, öğrencinin ihtiyacına göre belirlenmelidir. Dili sadece günlük işleri yerine getirmek amacıyla öğrenen bir kişi ile iş ya da eğitim amacıyla öğrenen kişileri birbirlerinden ayırt etmek gerekir.

İşte bu sebeple dil bilgisi öğretiminde çeşitli metotlar ortaya çıkmıştır. Bu yüzden dil bilgisi öğretimi sorgulanırken geleneksel yöntemlere bir dönüşün gerekli olduğu düşünülemez. Dil bilgisi bilincinin yükseltilecek ana dili konuşucuları ile öğrencilerin kendi üretimleri arasındaki farkları görerek öğrenmeleri amaçlanır. Kişi dili iletişim için öğrenir, yani anlamak ve anlaşılma ihtiyacı her zaman vardır. Başlangıç düzeyinde de bunlar yeterli olabilir ancak dilde uzmanlık bazı öğrenciler için gereklidir ve dil bilgisi öğretimi olmadan sadece bir dilin etkisinde kalarak o dilde uzmanlığa erişmenin gerçekleşebileceği fikri pek kabul görececek bir fikir değildir.

Öğrenme kuramcıları ve dil öğretimi uzmanlarının ortak fikri; öğrenme işinin tek başına yapılamayacağı yani herhangi bir şeyi başarıyla öğrenmenin öğrenilecek yeni şeyin daha önceki öğrenilenlerle anlamlı bağlantılar kurmasıyla olduğudur. Bu anlamda dil bilgisi önemli rollere soyunur ancak burada dikkat edilmesi gereken kuralların doğrudan verilmesiyle öğrenme amacına ulaşılamayacağı ve dil bilgisinin dil öğreniminde bir araç olduğu görüşüdür. Öğrenciyi düşünmeye sevk etmek, kuralları birebir vermektense bir bağlam içinde sunarak öğrencilerin keşfetmelerini sağlamak, öğrenilmesi beklenen şeylerin akılda kalmasını sağlar. Böylelikle bir bağlam oluşur ve öğrenci iletişim yapabilir. Dil bilgisi ise iletişim yapılan bir bağlama dönüşür ki burada Görev Odaklı Dil Öğretim Yöntemi ihtiyaç duyulan yaklaşım haline gelir.

Görev Odaklı Dil Öğretim Yöntemi öğrencilere dili günlük hayatta kullanım imkânını sunarken sınıf içinde anlamlı kılmayı ve böylelikle doğal öğrenme ve kullanma yolunu gösterir. Seçilen dil yaşayan dildir ve doğal bir bağlam içinde sunulur. Bu bağlamda görev çok önemli hale gelir. Öğrencilere çeşitli görevler verilir ve öğrenciler görevleri yerine getirmek için sınıf içinde bolca etkileşimde bulunurlar.

Gerçek günlük dili doğal ortamda sunan, öğrencinin sürekli etkileşim içinde olmasını gerektiren bir yaklaşım olması, Görev Odaklı Dil Öğretim Yöntemini eğlenceli ve güdüleyici yapar. Öğrencilerin görevleri yerine getirmeleri onlara kendine güven duygusunu aşılır ve öğrenciler sınıf dışında da öğrendiklerini rahatlıkla kullanırlar.

Görev Odaklı Dil Öğretim Yöntemi güdülenme, ilgi düzeyleri, gerçek dil kullanımı vb. pek çok olumlu yanları olmasına rağmen akılda tutulması gereken birkaç olumsuz noktaya sahiptir. Bunlardan ilki dilin doğru kullanılmasıyla ilgilidir. Dilin doğruluk düzeyi, görev esnasında iletişim gerçekleştiği sırada oldukça düşüktür. Çünkü öğretmen görevi yerine getirirken öğrenciye iletişim kurmada zorlandıkları yerlerde yardımcı olur ancak yapılan yanlışlara müdahale etmez. Bu Görev Odaklı Dil Öğretim Yönteminin doğasında vardır. Yanlışlar kaçınılmaz ve

üretkenlik belirtisi olarak ele alınır. Ancak bu yanlışların iletişim aşamasında düzeltilmemesi dilin doğruluk düzeyini düşürür.

Bir diğer olumsuzluk söylenen bazı cümlelerin ne amaçla kullanıldığını anlamakla ilgilidir. Örneğin “Saatiniz var mı?” sorusunun ne anlamda sorulduğunu anlamak belli bir dil düzeyini gerektirir. İşte bu yüzden de Görev Odaklı Dil Öğretim Yöntemini başlangıç düzeyinde kullanmak ne kadar verimli olabilir konusu tartışılır. Öğrencinin sahip olmadığı dil bilgisi kurallarıyla, bir dilde üretim yapabilmesi çok zordur. Bu açıdan bakıldığında uygun dil seviyesine ulaşması öğrenci ve görev açısından çok önemlidir. Öğrenciyi görevi yerine getirecek şekilde derse hazırlamak, öğrencinin dikkatini uygun zamanda uygun noktalara çekmek, öğrencinin ihtiyacına, ilgisine ve dil becerilerine göre hazırlıklar yapıp öğrencileri yönlendirmek öğretmenin yerine getirmesi gereken görevlerdir. Bu yöntemde görevi öğrenci yerine getiriyor olsa da öğrenciyi o göreve hazırlamak oldukça fazla dikkat ve önem gerektirir.

Metne dayalı dil bilgisi öğretimine bakıldığı zaman da, Türkçe öğretim programlarında ve kitaplarda dil bilgisi öğretiminin metne dayalı olarak yapılmadığı görülmektedir. 2005 Türkçe öğretim programlarında ve kitaplarda dil bilgisi öğretiminin metne dayalı olarak yapılmadığı görülmektedir. Dil bilgisi öğretimin fark ettirmeden yapılabilir fakat belli başlı gramer bilgileri ve en az dil bilgisi terminolojisinden faydalanılması lazımdır. Bu da ancak yapılan öğretimin metne dayalı olarak yapılmasıyla mümkündür.

Dil bilgisi becerilerini geliştirmek amacıyla incelediğimiz her iki dil bilgisi öğretim metodundan Türkçe derslerinde faydalanılabilir. Öğrencilere metin yazma görevi verilerek, bu metinler üzerinde zenginleştirme ve düzenleme çalışmaları yapılabilir. Öğrencilerin görüşleri de alınarak bu metinlerin uygun yerlerine sıfatlar, zarflar getirilerek; yeni ögeler eklenebilir. Amaca göre cümlenin yapısında değişiklikler yapılmalı, böylece öğrencilerin metni daha iyi anlaması sağlanmalıdır. Fiil cümleleri, yüklemeleri değiştirilerek isim cümlesine dönüştürülmeli, dil bilgisinin anlatıma katkısı benzeri yollarla hissettirilmelidir. Bu şekilde Görev Odaklı Dil

Bilgisi Öğretim Yöntemi ile Metin Odaklı Öğretim Yöntemlerinden aynı ders içinde yararlanılmış olur.

Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi, dilin kurallarını vermede yetersizdir. Çünkü öğrencinin bilmediği bir kural üzerine verilmiş bir görevi yerine getirmesi mümkün değildir. Bu açıdan bakıldığında uygun dil düzeyine erişmesi öğrenci ve görev açısından çok önemlidir. Öğrenciyi görevi yerine getirecek şekilde derse hazırlamak, öğrencinin dikkatini uygun zamanda uygun noktalara çekmek, öğrencinin ihtiyacına, ilgisine ve dil becerilerine göre hazırlıklar yapıp öğrencileri yönlendirmek öğretmenin yerine getirmesi gereken görevlerdir. Bu yöntemde görevi öğrenci yerine getiriyor olsa da öğrenciyi o göreve hazırlamak oldukça fazla dikkat ve önem gerektirir.

Metne dayalı dil bilgisi öğretiminde sezdirme esas alındığı için, öğrencilerin dilin kurallarını kavraması daha kolaydır. Bu yüzden öğrencilere önce dilin kuralları sezdirilir, daha sonra bu kurallarla ilgili görevler verilebilir. Ayrıca öğretmenler, ders işlenişi sırasında dil bilgisi çalışmalarına başlamak için metin okuma sürecinin bitmesini beklememelidir. Metin okunurken, ilgili dil bilgisi kazanımına yönelik ifadeler öğrencilerin dikkati çekilerek, konuyu sezmeleri sağlanmalıdır. Bu hususta metin okuma sürecindeki kopuklukları gidermek amacıyla metin ikinci kez okutturulmalıdır.

Dil bilgisi, kurala dayandığı ve olması gerekeni öngördüğü için özellikle ilköğretim çağında olan çocuklara bazı konuların kavratılmasında zorluklar yaşanmaktadır. Bu amaçla dil bilgisi öğretimi çalışmalarında dil bilimin verilerinden de yararlanılmalıdır.

Öğrencilerin dil gelişimleri üzerinde ayrıntılı çalışmalar yapılarak hangi dil bilgisi kazanımının kaçınıcı sınıfta verilmesi gerektiği bilimsel veriler ışığında belirlenmelidir.

Bu bilgilerin ışığında Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi dil bilgisini daha eğlendirici hâle getirirken, Metin Odaklı Dil Bilgisi Öğretim metodu ise dilin

kurallarını daha çok öğrencilerin bulmasını amaçlamıştır. Her iki yöntemden de dil bilgisi derslerinde faydalanılarak; eğlenceli ve verimli dersler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- ADALI, Oya. (1982). *Yüksek Öğretimde Sözlü ve Yazılı Anlatım*. İzmir: Aydın Yayınları.
- AKSAN, Doğan. (1975). Ana Dili. *Türk Dili*, C31, S.285, s.423-434.
- AKSAN, Doğan. (1994). Ana Dili. *Dil Dergisi Doğan Aksan Özel Sayısı*, S.16, s.63-71 Şubat 1994, Ankara: TÖMER Yayınları.
- AKSAN, Doğan. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK.
- AKSAN, Doğan. (1999). *Anlambilim*. Ankara: Ergin Yayınları.
- AKSOY, Ömer. (1980). *Dil Yanlıları*. Ankara: TDK Yayınları.
- ALEMDAR, Yalçın. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- ARAT, Reşit Rahmeti. (1987). *Makaleler Cilt 1*. (Yay. Haz:Osman Fikri Sertkaya). Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- ARIK, Tülin. (1941). Geleneksel Dil bilgisi, Dağılımsal Dilbilim ve Dil Öğretimi. *Dil Dergisi*, S.40, s.45-48.
- AŞILIOĞLU, B (1994). *Ortaokullarda Türkçe Öğretimi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- AYDIN, Özgür, (1997), “Ana Dili Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi ve Evrensel Dil Bilgisi”, *Dil Dergisi*, S.81, s.23-29.
- BANGUOĞLU, Tahsin. (1998). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Kurumu Yayınları.
- BEYDOĞAN, Ö. ve ŞAHİN, A. (2002). Dil Bilgisi Öğretiminde Kavram Haritası ve Düz Metne Dayalı Öğretim Materyallerinin Öğrencilerin Öğrenme Düzeyine Etkisinin Karşılaştırılması Üzerine Bir Araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, S.1, s.3, Ankara.

- BİLGİN, M. (2002). Anlamdan Anlatıma Türkçemiz. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- BİNYAZAR, Adnan. (1988). Ana Dili Öğretimi, Dil Yazıları II. Ankara, TDK Yayınları 395.
- BÖREKÇİ, Muhsine. (1997). Türk Dilinin En Büyük Sorunlarından Biri: Dilbilimin Dil Öğretimine Yansımamış Olması. *Dil Dergisi*, S.56, s.12-17.
- BURDURLU, İ.Z. (2001). Gramer Öğretimindeki Metot. *Türk Dili*, C.X, S.119, s. 837-839.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener. (2001). *DeneySEL Desenler*. Ankara, Pegem A Yayıncılık.
- CEYHAN, Erdal, YİĞİT Birol. (2004). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Ankara:Anı Yayıncılık.
- ÇAKIR, C. (2004). Anlamın Bağlam Açısından İncelenmesi: Kökanlambilim ve Artanbilim. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, C.24, S.3, ss.245-255.
- ÇEÇEN, Mehmet Akif, (2007). *Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ÇİFÇİ, Musa. (2006). *Türkçe Öğretiminin Sorunları, Türkçenin Çağdaş Sorunları*. (Editör: Gürer GÜLSEVİN, Erdoğan BOZ). s.77-134. Ankara: Gazi Kitapevi.
- ÇOBAN, Filiz. (2006). *Görev Odaklı Dil Öğretimi İle Dil bilgisi Öğretimi Ve Örnek Dil bilgisi Konuları*, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- ÇOTUKSÖKEN, Yusuf. (1990). Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretimi:Sorunlar-Çözümleri. *Varlık*, S.997, s.4-6.
- DEMİR, Celal. (2003). Türkçe Zarf Tümlaçleri. *Türklük Bilimleri Araştırmaları*, S.13, s.407-423.
- DEMİREL, Özcan. (2003). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- DİLAÇAR, Agop. (1978). *Ana Dili İlkeleri ve Türkiye Dışındaki Başlıca Uygulamaları*. Ankara:TDK Yayınları.
- DOĞAN, Günay. (2001). *Metin Bilgisi*. İstanbul: Multilingual.
- EKER, S. (2003). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- ELLİS, R. (2003). *Task-Based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- EMRE, Ahmet Cevat. (1941). *Gramerimiz İçin*. İzmir:Hilmi Kitabevi.
- ERDEM, İlhan (2007). *İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ERGİN, Muharrem. (1993). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım Yayım Dağıtım.
- ERKMAN AKERSON, Fatma. (2000). *Türkçe Örneklerle Dile Genel Bir Bakış*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- GÖĞÜŞ, Beşir. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara:Gül Yayınevi.
- GÖKALP, Ziya. (1990). *Türkçülüğün Esasları*. İstanbul: Meb Yayınları.
- GÜVEN, N. ve BAL, S. (2000). *Dil Gelişimi ve Eğitim*. İstanbul: Epsilon Yayınevi.
- HENGİRMEN, Mehmet. (1998). *Türkçe Dil Bilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- HENGİRMEN, Mehmet. (1999). *Dil Bilgisi ve Dil Bilgisi Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitapevi.
- HINKEL, E and S. Fotos (2002). *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- HUMBOLDT, W. (1980). *Schriften zur Sprache* (Hrsg. M. Böhler). Stuttgart: Ph. Reclam Verlag.

HUDSON, R. (1992). *Teaching Gramer. A Guide for the National Curriculum* Oxford: Blackwell.

İŞCAN, A. ve KOLUKISA, H. (2005). İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C.5, S.1, ss.209-308.

KAMADAN, M. (1969). Ortaöğretimde Dil bilgisi Sorunu. *Türk Dili*, S.216, ss. 746-751.

KAPLAN, Mehmet. (1987). *Türk Edebiyatı Üzerine Araştırmalar 2*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

KAPLAN, Mehmet. (2002). *Kültür ve Dil*. İstanbul: Dergâh Yayıncılık.

KARABABA, Z.C. (1999). İlköğretim 3. ve 5. Sınıf Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.

KARADÜZ, A. (2007). *Dil Bilgisi Öğretimi*. İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: PegemA Yayıncılık.

KAVCAR, C., OĞUZKAN, F., SEVER, S. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

KAYAALP, İsa. (1998). *İletişim ve Dil*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.

KIRAN, Z. (1996). *Dilbilim Akımları*, Ankara: Onur Yayınları.

KİPER, K. Z. (1962). Gramer Öğretiminde Metot. *Türk Dili*, C.XI, S.126, ss.368-369.

KOCAMAN, Ahmet. (1980). *Dilbilimsel Anlambilim Dilbilim ve Dil İncelemeleri Genel Bir Değerlendirme Dilbilim ve Dil Bilgisi Konuşmaları 1*. s.33-40, Ankara: TDK Yayınları.

- MARTINET, Andrea. (1998). *İşlevsel Genel Dilbilim*. (Çeviren: Berke Vardar), Birey ve Toplum Yayınları, İstanbul: Multilingual.
- MEB (1949). *Ortaokul Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar) Taslak Basım*. Ankara: Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü.
- MOSER, Hugo. (1965). *Deutsche Sprachgeschichte Niemeyer*. Verlag: Tübingen.
- MÜLLER, Max. (2003). *Dilimizin Şaşmaz Düzeni*. (Akt. Tahir Nejat Gencan), Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- ÖZBAY, Murat. (2002). *Öğretmen Görüşlerine Göre Ankara Merkez Okullarının Türkçe Öğretimi*. Ankara.
- ÖZBAY, Murat. (2006a). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitapevi.
- ÖZBAY, Murat. (2006b). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitapevi.
- PORZING, Walter. (1985). *Dil Denen Mucize*. (Çeviren:Vural Ülkü), Ankara: Turizm Bakanlığı Yayınları 631.
- RICHARDS, J. C. –T. S RODGERS. (2001). *Görev Odaklı Dil Öğretiminde Öğrenci Öğretmen ve Eğitsel Gerecin Rol*. Cambridge: Cambridge University Pres.
- QUANDT, I.J. (1983). *Language Arts for Child*. Prentice-Hall, Inc.: Englewood Cliffs.
- SAĞIR, Mukim. (2002a). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- SAĞIR, Mukim. (2002b). İlköğretim Okullarında Dil bilgisi Öğretimi. *Türk Dili Dergisi*, Ocak ss.601.
- SÂTI, Mustafa. (h. 1326). Usûl-i Tedrisin Kâvâid-i Esasiyesi. *Tedrisat-ı İbdidaiye Mecmuası*, Sayı:6, ss.203.

- SÂTI, Mustafa. (h.1326). Usûl-i Takrir ve Usûl-i Tekşif. *Terbiye-i İbtidaiye Mecmuası*, Sayı:8 ss.59-64.
- SAUSSURE, Ferdinand. (1985). *Genel Dilbilim Dersleri*. (Çeviren: Berke Vardar). Birey ve Toplum Yayınları.
- SCHULZE, M. (1998). *Checking Grammar-Teaching Grammar*. Computer Assisted Language Learning. Vol. 11, No.2, pp.215-227.
- SİNAN, Ahmet Turan. (2001). *Türkçenin Deyim Varlığı*. Malatya: Kubbealti Yayınları.
- SİNAN, Ahmet Turan. (2006). *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, Şubat, C. 4, Sayı:2, ss.75-78.
- SİNANOĞLU, S. (1958). Dil Bilgisinin Önemi. *Türk Dili*, C.VII, S.81, ss. 438-440.
- STERN, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford University Press :England
- ŞANAL, Mustafa. (2001). Mustafa Sâti Bey'in Öğretmenlere Önermiş Olduğu Öğretim Yöntemleri. *Erciyes Üniversitesi Dergisi*, S.11, ss.1-14.
- ŞİMŞEK, N. (1997). *Derste Eğitim Teknolojisinin Kullanımı*. Ankara.
- TDK (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara : TDK Yayınları
- TURA, S.S. (1983). Dilbilimin Dil Öğretimindeki Yeri. *Türk Dili*, S.379-380, ss.8-17.
- UYGUN, S. (1996). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumlarında Türkçe Programlarınının Değerlendirilmesi*, Gazi Üniversitesi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- ÜSTÜNOVA, K. (1998). Cümle Çözümlemelerinde Yüzey Yapı-Derin Yapı İlişkileri. *Türk Dili*, S.563, ss.398-406.

VARDAR, Berke. (1998). *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.

YAPICI, M. (2004). İlköğretim Dil Bilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu. *İlköğretim Online Dergisi*, ss.35-41.

YALÇIN, A. (2002). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.

YILDIZ, C. (2003a). *Türkçe Öğretiminde Alternatif Yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

YILDIZ, C. (2003b). *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Ek 1**Ön ve Son Test (Cümlelerin Öğeleri)**

1. “En güzel günler çocuklukta yaşanır.” cümlesinin öznesi aşağıdakilerden hangisidir?

- a) En güzel b) Güzel c) En güzel günler d) Çocuklukta

2. Aşağıdakilerden hangisinin öge ayrımı yanlış yapılmıştır?

- a) Sonra/ Ferit’in yüzüne dikkatle bakarak/ sordu.
 b) Onun/ bize yaptıkları/ unutulacak gibi değildi.
 c) Büyük bir ümitle/ birdenbire/ yerinden/ kalktı.
 d) Hepimiz/ akşam olunca/ büyük bir merakla/ babamı/ bekliyorduk.

3. Aşağıdaki cümlelerin hangisi yalnızca özne ve yüklemden oluşmuştur?

- a) Kardeşiyle arasındaki sevgi bağını koparmak zorunda kaldı.
 b) Sağlıksız yapıları azaltmak için, onları zorla yıkmak gerekmez.
 c) Canlılar arasındaki iletişimi sağlayan en önemli araç dildir.
 d) Her yönüyle onu derinden etkileyen o şehre gitmek istiyordu.

4. Aşağıdaki cümlelerden hangisi sadece özne ve yüklemden oluşmuştur?

- a) O eski günleri hiçbir zaman unutamam.
 b) Yeni aldığı elbise pahalıydı.
 c) Bu şiirleri gençliğimde yazmıştım.
 d) O kasabaya iki yıl önce gitmiştim.

5. Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili kısımlardan hangisi farklı bir ögedir?

- a) Annem gece lambasını bulamamış.
- b) Misafirlere vişne suyu içirdik.
- c) Asla el yazısı yazamam.
- d) Yazın ağaç gölgesi ne hoştur.

6. Babamın içine / aniden / bir hüznün / çöktü.

Yukarıdaki cümlenin öğeleri sırasıyla hangisidir?

- a) Özne-Zarf tümleci-Zarf tümleci-Yüklem
- b) Dolaylı tümleç-Zarf tümleci-Özne-Yüklem
- c) Dolaylı tümleç-Özne-Zarf tümleci-Yüklem
- d) Dolaylı tümleç-Dolaylı tümleç-Özne-Yüklem

7. “Benim gençliğim karanlık dolu bir fırtınaydı.”

Cümlesinin öğeleri hangi seçenekte doğru verilmiştir?

- a) Özne-Dolaylı tümleç-Yüklem
- b) Özne-Yüklem
- c) Nesne-Zarf tümleci-Yüklem
- d) Dolaylı tümleç-Yüklem

8. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde, öğeleri ayırmada yanlışlık yapılmıştır?

- a) Geçmişin hesabını vermek/ kolay değildir?
- b) Bundan sonra/ bu ilacı/ kullanabilirsin.
- c) Yolda/ kalan insanlara/ kimse/ yardım etti.
- d) Gençliğin değeri/ ihtiyarlayınca/ anlaşılır.

9. Aşağıdaki sorulardan hangisinin cevabı, özne de yüklem de değildir?

- a) –Kardeşin ne yapıyor? –Uyuyor.
- b) –Ayşe kimi arıyor? –Annesini.
- c) –Kim geldi? –Kapıcı.
- d) –Bu pakette ne var? –Çikolata.

10. “Evimizin önündeki küçük bahçeyi, her sabah kuş sesleri doldurdu.”

Bu cümlede aşağıdaki öğelerden hangisi yoktur?

- a) Dolaylı Tümleç
- b) Zarf Tümleci
- c) Özne
- d) Nesne

11. “Yaşadığı şehri seven, onunla bütünleşen insan, onu hoyratça örselemez.”

Bu cümlede aşağıdaki soruların hangisinin cevabı yoktur?

- a) Kim
- b) Ne kadar
- c) Nasıl
- d) Neyi

12. “Atılan ok geriye dönmez.”

Cümlesinin öge dizilişi aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

- a) Belirtisiz nesne, özne, yüklem
- b) Özne, belirtili nesne, yüklem
- c) Belirtili nesne, özne, yüklem
- d) Özne, dolaylı tümleç, yüklem

EK-II

Listeleme

Sonuç	Tamamlanmış liste ya da taslak akıl haritası
İşlemler	Beyin fırtınası, doğrunun keşfi
Başlama noktaları	kelimeler, nesnelere, nitelikler, kişiler, yerler, hareketler, iş ilintili beceriler
	<ul style="list-style-type: none">▪ Çeşitli uluslararası sözcükler, örneğin spor, müzikle ilgili olanlar▪ Belirli yerlerde bulunan nesnelere, örneğin mutfakta, plajda▪ Günlük nesnelere, örneğin sürekli taşıdığınız, unuttuğunuz ya da kaybettiğiniz şeyler▪ Herhangi bir üründe aranan özellikler, örneğin iyi bir kalem, müzik sistemi gibi▪ Herhangi bir iş için aranan özellikler, örneğin öğretme işi, yönetim işi, başbakan olmak gibi▪ Kişisel özellikler, örneğin ünlü birinin özellikleri▪ Herhangi bir yerin özellikleri, örneğin bir tatil yeri, dil okulu ya da bir spor merkezinin özellikleri▪ Yaptığınız görevler ya da işler, örneğin bir suçta tanık olduğunda, bir parti düzenlemesinde ya da ev taşınmasında karşılaşılan durumlar

- İşleri ya da görevleri yapma yolları, örneğin yeni öğrenilen sözceleri hatırlama yolları, yemek pişirme yöntemleri, para biriktirme şekilleri gibi
- Sıkça rastlanılan sorular, örneğin otelde kalan müşterinin personele olan soruları, turistlerin çeşitli kişilere sorduğu sorular

Tamamlama etkinlikleri

- Bellek zorlayıcı sorular (listeler ve kaynaklar gizlenip öğrencilere bir kereliğine istenilen fazlalıkta sorular yöneltilebilir.)
- Sıralama ve sınıflandırma ve karşılaştırma görevleri öğrencilerin yaptığı listeye göre belirlenebilir.

Sıralama Ve Tasnif Etme

Sonuç Belirlenen ölçütlere göre bilgi kümelerini sıralamak ve sınıflamak

İşlemler	Sıralama	Derecelendirme	Kümelendirme	Sınıflama
Başlama noktaları	karmaşık listeler/ yönerge kümeleri/ metinler/ hava durumları	belirli ölçütlere göre bazı kişisel deneyimlerin, nesnelere, özelliklerin tasnif edilmesi/ kişisel değerler	başlıklar/yarı tamamlanmış tablolar/ bazı açıklama kümeleriyle izlenen şemalar, çeşitli kaynaklardan bilgiler	günlük nesnelere ya da olaylar, çeşitli nesne ya da kelimelerin listeleri
Örnek görevler	-Haftanın günlerini düzgün sıralama -Uluslararası telefon konuşması yapmak için sıralı yönergeleri izle- me/bir sihir yapmak	-Yeni bir dili en iyi şekilde öğrenme üzerinde ortak fikre sahip olma/iki yer arasında yolculuk yapma/ ehliyet sınavını geçme. -Bazı nesnelere önem, ilgi,	-Bazı açıklamaları hem fikrim, değilim, kararsız gibi başlıklar altında gruplama. -Metindeki bilgilerle tablo tamamlama	-Günlük yenilenler, evde yapılan işler, günlük okunanlar ülkelere göre kaç yolla sınıflandırılır? -Resimdeki giyecek

için sıralı işlemler yapma	kullanışlılık, değer açısından derecelendirme.	veya hayvanları beş farklı şekilde sınıflandırın.
-Olayları zaman sırasına koyarak yeniden yazma		

Tamamlama etkinlikleri

- Kayıp nesneyi/maddeyi bulun. Öğrenciler sıradan bir nesne/maddeyi çıkarır ve listeyi diğer öğrencilere okur.	-Gruplar kendi derecelendirmelerini sınıfa sunar ve tartışarak ortak bir fikre varılır.	-‘Farklı olamı dışarı atın’ öğrenciler dört-beş benzer maddeyi bir araya getirip bir tane farklı eklerler. Diğer öğrencilerle kendi hazırladıklarını değiş tokuş ederek cevabının bulunup bulunamayacağını görürler

Karşılaştırma

Sonuç Bireysel görevlerin amaçlarına göre değişir ancak maddeler uygun olarak eşleştirilir ya da bir araya getirilir ya da benzerlikler ve/veya farklılıklar bulunabilir.

İşlemler	Eşleştirme	Benzerlikleri bulma	Farklılıkları bulma
Başlama noktaları	İki farklı kaynaktan (metin ve görsel araçlar) elde edilen bilgiden bir şeyi ya da bir kimseyi bulmak için eşleştirme yapmak	Ortak temaya sahip iki bilgi kümesinin (kişisel deneyimler/ görsel araçlar/metinler)benzerlikler bulma amacıyla karşılaştırılması	Ortak temaya sahip iki farklı bilgi kümesinin (kişisel deneyimler/ görsel araçlar/metinler)farklılık bulma amacıyla karşılaştırma.
Örnek görevler	-Açıklamalar Tanımlanan kişi ya da yerin kim ve neresi olduğunu anlamak için yapılan tarifi dinlemek veya okumak -Hikaye anlatımı	-Karşılaştırmak, örneğin TV dizisindeki iki karakter ya da aynı olayın farklı iki gazeteden yorumlanması -Kişinin kendi ürününü özgün haliyle karşılaştırması, örneğin kendi yazdığı bir hikayenin sonunu özgün metinle	-Farklılıkları bul, örneğin iki resim arasında, farklı sonu olan hikayeler, aynı hikayenin iki farklı izahı. bulmaca görüntüleri, örneğin bir filmin yazılı halinde gerçeklere dayanan yanıtlarının

Bu anlatımları okumak/dinlemek, örneğin dört şemadan hangisinin araba kazasını en iyi resmettiği. -Yönergeleri izleme Metin ile harita ya da grafiklerin eşleştirilmesi, örneğin haritada izleri izlemek, bir evin katlarını tamamlamak, bir model monte etmek	karşılaştırmak -Farklı şehir ya da ülkelerde yapılanları Karşılaştırmak, örneğin sanatı desteklemek, kahve yapmak, pirinci pişirme biçimi gibi.	karşılaştırılması. Sınıfın yarısı filmi görebilir diğer yarısını ise yazılı metne sahip olur ve birlikte yanlışı bulurlar. -Zıtlıklar düzeneği, örneğin farklı ülkelerde ki eğitimin karşılaştırılması / kütüphaneden kitap alımı
---	---	--

Tamamlama etkinlikleri

Öğrenciler kendi bilgilerini temel alan benzer görevler tasarlarlar ya da özgün bilgiye göre değişiklik yaparlar. -örneğin, metni şemalarla eşleştirdikten sonra öğrenciler kendi evlerinin katlarını tasarılar ve arkadaşına tarif ederek çizmesini sağlar.	-örneğin, hava durumlarındaki benzerlikler bulunduğundan sonra öğrenciler başka gazetelerden benzer haberleri getirir.	-örneğin, resimler arası farklılıklar bulduktan sonra öğrenciler kendi resimleri içinde üç şeyi değiştirir, metni farklı üç yanlışı yeniden yazar ve farklı bul oyununun oynanması.
---	---	--

Sorun Çözme

Sonuç

Bir soruna çözümler bulma ve daha sonra değerlendirme

İşlemler

Gerçek ya da varsayımsal durumların çözümlenmesi, nedenlendirme ve karar verme

Başlama noktaları

Kısa bulmacalar, mantık soruları	Gerçek yaşam problemleri, Kişisel deneyimler, Varsayımsal konular	Tamamlanmamış hikayeler /şiiirler/raporlar; görsel / kaset ya da video kayıtlarının küçük kesitleri; gizli resimler, tahmin için ip ucu sözcükler ve tahmin oyunları	Ayrıntılı bilgilere sahip olarak ve bilgisayar simulasyonları olan olgu çalışmaları
-------------------------------------	---	--	--

Örnek görevler

- Kek kesimi Bir keki eşit sekiz parçaya bölmek için kaç tane düz kesime gereksinim vardır? -Nehrin karşısına geçmek	-Bu mektuba Güzin abla köşesinde ne öğütler vererek seslenirsiniz? -En iyi iki yere karar verin 'ucuz ama güvenli'. Bir genç	-Hikayede eksik olan kısmı/ hikayenin sonunu istediğiniz şekilde tamamlama.. -İpuçlarından, resimlerden, kaset ya da video kayıtlarının	-Suçlular üzerinde araştırma. Suç işlemleri nasıl önlenir?Suçluların geçmişleri, aile bilgileri saklanır ancak daha önce
--	--	---	--

Yaşlı bayan bir kurt, bir keçi ve bir lahana ile Küçük bir kayak içinde sadece bunlardan ikisini alarak geçmek ister. Nasıl geçer?	sizin yaşadığınız şehre yalnız geliyor. Kararınızı verin. -Uzak ülkelerden gelen bir grup misafir için akşam Yemeği mönüsü hazırlayın. (Daha sonra diyet yapanlar, Vejeteryanlar eklenebilir.)	küçük kesitlerinden olası bir hikaye oluşturma. -Uygun cümle veya sözcüklerle metindeki boşlukları tamamlama. -Üstü örtülü olan resimdekileri /kapalı çanta içindekileri tahmin etme.	yapılan çözümler ya da istatistikler sunulur. Yeniden suç işlemelerini engellemek için en iyi kararın verilmesi sağlanır -Gelişim için yardım. Şirketin ya da ülkenin gelişimi için uygun olan üç tane karar verin. -Sonuç sınavı
			Bilgisayar simülasyonları olan oyunlar oynanıp rapor edilir.

Tamamlama etkinlikleri Öğrenciler karşılaştırma görevi yerine getirirler, sunarlar, doğrulamak ve en iyi çözümü bulmak için sınıf içi tartışmalar ve oylamalar yaparlar.



T.C.
SELÇUK ÜNİVERSİTESİ
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü



Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Sümeyye ALTAS			
Doğum Yeri:	Konya			
Doğum Tarihi:	18.05.1985			
Medeni Durumu:	Bekar			
Öğrenim Durumu				
Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	Selçuk İlkokulu		Afyonkarahisar	1996
Ortaöğretim	Sultandağı İHL		Afyonkarahisar	1999
Lise	Sultandağı İHL		Afyonkarahisar	2002
Lisans	Mersin Üni. Türkçe Öğretmenliği		Mersin	2006
Yüksek Lisans				
İş Deneyimi:	Hakkari Durankaya Beldesi Cumhuriyet Yatılı İlköğretim Bölge Okulu			
Tel:	0 532 701 51 46			
E-Posta:	sumeyye342@hotmail.com			
Adres	Hakkari Durankaya Beldesi Cumhuriyet Yatılı İlköğretim Okulu Pansiyonu			