



ORTAOKUL 5-8. SINIF TÜRKÇE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR İNCELEME*

*Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU***

ÖZET

Dil pek çok alt sisteminin bir arada mükemmel bir biçimde işlediği bir üst sistem/dizgedir. Dilin işleyişi ile ilgili çalışmalar yapılırken onun sistem olduğu gerçeğinden uzaklaşılmalıdır. Bir dil sisteminin işleyişini birtakım kurallar çerçevesinde ele alan dil bilgisi çalışmalarında sistemin birbiri ile ilgili olan parçaları tek tek ele alınmakta, bu yaklaşım dil bilgisi öğretimine de yansıtılmaktadır. Dil bilgisi öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun etkinlikler olduğu düşünülse de bu etkinliklerin dil olgusunu genellikle biçimsel yaklaşımla ele alan etkinlikler olduğu görülmektedir. Bir dil sistemi olarak Türkçenin dil bilgisini kurallar bütünü olarak ele alıp bu kuralları biçime odaklanan etkinliklerle öğretmeye çalışmak dil bilgisi öğretiminin asıl amacı ile örtüşmemektedir. Bu şekilde bir öğretim öğrencileri birbiriyle ilişkisiz görünen biçimleri ezberlemeye yöneltmekte, yapılandırmacılığın ilkeleri ile çelişen bir durum sergilemektedir. Bu araştırmada ortaokul dil bilgisi öğretiminin yapılandırmacı yaklaşımla örtüşmeyen yönlerine dikkat çekmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) deseninin kullanıldığı araştırmanın verileri 17 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilen açık uçlu anket görüşmesi ile elde edilmiştir. Görüşme kayıtlarının analizinde içerik analizi türlerinden kategorisel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Türkçe öğretmenlerinin çoğu dil bilgisi öğretiminin gerekli görmekte, dil bilgisi etkinliklerini uygularken öğrencilere kazanımlarda verilen dil bilgisi konusunu niçin öğrenmeleri gerektiğini açıklamaktadır. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na göre dil bilgisi öğretiminin sarmal olarak gerçekleştirilmesine vurgu yapılırken öğretmenler dil bilgisi etkinliklerini genellikle ayrı bir ders saatinde uygulamakta, ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirirmede yeterli bulmamakta, dil bilgisi kazanımlarının sınıf düzeylerine göre doğru bir şekilde aşamalandırıldığını belirtmekte ve öğrencilerin dil bilgisini öğrenmede genellikle isteksiz olduklarını düşünmektedirler.

* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: esra.ekinci@erdogan.edu.tr



Anahtar Kelimeler: Dil, dil bilgisi, dil bilgisi öğretimi.

AN INVESTIGATION ON 5-8TH SECONDARY SCHOOL TURKISH GRAMMAR TEACHING

ABSTRACT

Language is a top system at which a lot of subsystem is perfectly processed together. While the studies on functioning of language have been performed, the fact of that it is a system should be kept in mind. In the grammar studies dealing with functioning of language within the framework of a set of rules, the parts of the system, which are related to each other, have been handled individually, and this approach has also been reflected in grammar teaching. Although the activities carried out through the process of grammar teaching have been considered to be appropriate in terms of structural approach, it has been noted that these activities were the ones dealing with the fact of language in formal approach in general. Dealing with Turkish grammar rules as a collection of rules as being a language system and attempting to teach these rules with activities focusing on formal approach does not overlap with the main purpose of teaching the grammar. A teaching in this way forwards students to memorize these formats seeming unrelated to each other, and reveals a situation conflicting with the principles of structural case. In this study, secondary school grammar teaching was evaluated taking into consideration teacher feedback and it was attempted to draw attention to the issues of grammar teaching which doesn't overlap with structural approach. The data of the research, for which the case study pattern which is one of the qualitative research patterns was used, were provided through open-ended questionnaire interview conducted with 17 Turkish teachers. In the analysis of the discussion records, categorical analysis method, which is one of the types of content analysis, was used. According to the findings of the study, most of Turkish teachers suppose grammar teaching necessary, and while implementing grammar activities, they explain to students why they should learn these grammar topic. While teaching grammar was emphasized to be realized comprehensively in the 2006 Turkish lesson curriculum and guide, the teachers generally applied grammar activities at a separate lesson time, they didn't consider grammar activities as sufficient in grammar acquisition, they revealed that grammar acquisitions were made progressive accurately in respect of class levels and also considered that students were usually reluctant about learning grammar.

STRUCTURED ABSTRACT

This research has been carried out in accordance with the opinions of Turkish language teachers in order to evaluate the grammar education in the secondary school and to draw attention to the contradictory situations encountered, dwelling on the necessity of the usage of grammar data in grammar education. In accordance with the purpose of the research, the answers to the questions below have been searched.

Turkish Studies

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015*



1. Is grammar education necessary according to the Turkish teachers? Why?
2. Do Turkish teachers explain the students why they should learn the subjects stated in the grammar attainments? Why?
3. Do Turkish teachers use the spiral approach in teaching grammar? Why?
4. Regarding the grammar activities in the Turkish textbooks,
 - a. Do Turkish teachers think that the activities are sufficient to realize grammar attainments? Why?
 - b. Do Turkish teachers carry out the grammar activities? Why?
 - c. Do Turkish teachers think that the grammar subjects are correctly graded according to the grade levels? Why?
5. According to the Turkish teachers, are the students enthusiastic about learning grammar? Why?

In this qualitative research, case study from the qualitative research patterns has been used. The data of the research have been collected with the open ended questionnaire method. The semi-structured interview form has been applied to the Turkish teachers in order to reveal their opinions about the grammar education of the 5th, 6th, 7th and 8th grade students. The interview form has been prepared by the researcher and the content validity consists of questions provided by two academicians and three Turkish teachers. The study group of the research has been formed according to the maximum variation sampling method among the purposive sampling methods. Revealing various aspects of the problem has been attempted depending on the sample variety in the study. The study group of the research consists of 17 Turkish teachers working in schools with different socioeconomic levels in the central districts of Erzurum, Bursa and Rize during the 2014 – 2015 school year.

In the analysis of the research data, “categorical analysis”, a type of content analysis method has been used. In the analysis stage, all data have been read and the general ideas stated by the participants have been viewed. Later on, the research has passed to the data coding stage. In the coding stage, the data have been divided into categories and organized. The frequency and the percentage value of the categorized elements have been determined. In order to validate the research, the coding and the categorization have been checked by an academician specialized in this field. Also, the opinions of the teachers who had participated in this study have been quoted in the text.

According to the findings of the study, the majority of the Turkish teachers state that grammar education is necessary. They believe, above all, that the grammar education is essential for the students in order to develop the skill of using the language masterfully in compliance with the rules of the language, to express themselves sufficiently, and to comprehend the structure and functionality of the language.

According to the findings regarding the explanation of the reason behind teaching the grammar subjects to the students, it is seen that most of the teachers provide one. The teachers have stated that they explain it to the students in order to “draw the attention and interest of the students”. Other reasons stated by the teachers are the contribution

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/15 Fall 2015



of grammar knowledge in the learning process, the necessity of recognition of the relationship between the grammar subjects, the functionality of language in the communication process, reinforcing the curiosity of the students, the opportunity of getting to know life better by knowing their own language, the necessity of grammar knowledge of their native language, and concretizing the grammar subject.

It is seen that the grammar education is not being carried out in a supportive manner to other fields of skill as stated in the program. It is seen that most of the teachers spare a separate hour for the grammar subject in order to teach it better. Although the program emphasizes that the grammar education should be realized using the spiral approach, the lack of such activities in the teacher guidance books and the concern to prepare the 8th grade students to the central exams could be considered as the reason behind the grammar education through separate activities carried out within a separate hour. 29% of the teachers stated that grammar shouldn't be separated from other fields and the students shouldn't be overwhelmed, indicating that they practically realize the grammar education within other learning fields as the occasion arises. Meanwhile, 24% of the teachers stated that they both teach grammar within other fields of skill and spare a separate hour for the grammar on the grounds of making sure that the subject of grammar is learned better and preparing the students for the exams.

The findings of the study show that 82% of the Turkish teachers believe that the grammar activities are insufficient in realizing grammar attainments. According to the teachers, the textbooks contain a limited number of activities, which are not distributed in a well-balanced way in terms of grade levels, are below the students' level, are not wary of individual differences, are unable to draw the student's attention, are aimed at memorizing and searching for rules, are boring and prepared imprecisely.

82% of the Turkish teachers in the study carry out the grammar activities in the textbooks. The teachers have stated that they realize these activities because they reinforce the subject and help the students learn the subject better. The statement of one teacher, expressing that he carries out the activities just for the sake of formality can be classified as a remarkable finding. The findings point out that 18% of the teachers do not carry out the activities in the textbooks because they think that they are not suitable for the students' levels and are not interesting.

59% of the teachers in the study think that the grammar attainments are correctly graded according to the grade levels. According to the teachers, the subjects are parallel to one other and the attainments are prepared considering the students' levels and their attention. 41% of the teachers don't believe that the grammar subjects are incorrectly graded. Because according to their opinion, the subjects are not complementary and the texts are not prepared in conformity with progressivity.

According to 59% of the teachers, students are unwilling to learn grammar. The teachers have stated that students are reluctant because of reasons such as the struggle of understanding the necessity and importance of the lesson, the effect of street language and visual media on the used language, insufficient consciousness towards the

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



importance of language, difficulty of grammar according to them, inability to associate the subject with others, rapid omission and questioning why they learn grammar at all. Meanwhile, 29% of the teachers think that the students are willing to learn grammar. Application of different methods and techniques while teaching grammar, students' perception of grammar activities as games, and the curious and questioning nature of the students are among the reasons behind this will and eagerness towards learning grammar. According to 12% of the teachers, individual difference is the primary reason that determines the will to study grammar.

According to the results obtained from the findings of the study, most Turkish teachers think that grammar education is necessary. The most important reason that renders grammar education necessary is developing the skills of using the language properly and masterfully. The students should also learn grammar in order to express themselves sufficiently and comprehend the structure and functionality of the language. Other reasons regarding the necessity of grammar education are improving skills of speaking and writing through grammar education, being able to learn the grammar of a foreign language easily, becoming skillful at analyzing daily events through language, the notion of correct and efficient communication depending on the knowledge of the rules of the language, and the concern towards Turkish being forgotten day by day. Two of the teachers do not consider grammar education necessary, because they believe that education should not be based solely on grammar.

Most of the teachers explain their students why they learn grammar subjects in order to draw their interest and attention. It can be said that this is an important result in terms of developing a positive perspective towards learning grammar and providing the student with the opportunity of structuring information easily. They provide explanations because of reasons such as the contribution of grammar knowledge in learning process, the necessity of recognition of the relationship between grammar subjects, the functionality of language in communication, reinforcing the curiosity of the students, the better recognition of life itself through knowledge of their language, the necessity of grammar knowledge of their native language, the daily function and role of language, and concretizing the grammar subject. One of the teachers stated that he doesn't provide an explanation, associating the students' interest towards grammar with the number of questions that will come up in the central exams.

Most of the teachers spare a separate hour for grammar education in order to teach it better. Also, the teachers carry out grammar education separately from other learning fields since they believe that the activities in the textbooks are insufficient for education, and the students get confused with grammar related concepts. Teachers who state that grammar should not be separated from other fields and students should not be overwhelmed carry out the grammar education practically within other education fields where necessary, while some teachers realize the grammar education both within other education fields and in a separate hour, in order to make sure that the subject of grammar is learned better and to prepare the students for the exams.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/15 Fall 2015



Most of the Turkish teachers in the study think that grammar activities are incapable of providing grammar attainments. According to the teachers, the activities in the textbooks are insufficient in terms of quantity and quality. There are few activities in terms of quantity, and they are not distributed in balance according to the grade levels, are below the level of students, careless in terms of recognizing individual differences, unable to draw the student's attention, boring and are not prepared with precision. One teacher's statement claims that the grammar activities are more likely to be focused on teaching, memorizing and looking for rules.

Most of the Turkish teachers apply the grammar activities in the textbooks. According to these teachers, the activities reinforce the subject and contribute to the process of comprehension. Other reasons behind the application of these activities are the concordance of the activities with the curriculum, the lack of use of an alternative source to the textbook, and the presence of similar activities in the central exams. Teachers who believe that the activities are not suitable for the students' level and are not interesting do not apply the activities.

Most of the Turkish teachers think that the grammar attainments are correctly graded according to the grade levels. According to these teachers, the subjects are parallel to each other and the attainments are prepared in compliance with the levels of the students and their interests. 41% of the teachers think that the grammar subjects are not correctly graded because they believe that subjects do not complement each other and the texts are not prepared in a suitable manner in terms of progressivity.

According to the teachers, students are reluctant because of reasons such as the struggle of understanding the necessity and importance of the lesson, the effect of street language and visual media on the used language, insufficient consciousness towards the importance of language, difficulty of grammar according to them, inability to associate the subject with others, rapid omission and questioning why they learn grammar at all. The results presented in the first six articles of the research explain why students are unwilling to learn grammar. The inability of students in comprehending the necessity of grammar despite the explanation of the teacher, the lack of proper structure and progressivity of grammar attainments in accordance with the grade levels due to busyness, and the realization of grammar education through textbook activities which highlight the form without implicating the meaning and prevent the students from discovering the general structure of the language by correlating form and meaning brings to the attention why students are unwilling to learn grammar.

According to 29% of the teachers, students are enthusiastic about learning grammar. Different methods and techniques applied by teachers, perception of grammar activities as games, and the curious and questioning nature of the students are the reasons that show why students are willing to learn grammar. Also, students with sufficient foreknowledge are enthusiastic about learning grammar.

Key Words: Language, grammar, grammar teaching.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



GİRİŞ

“Dilin temel işlevi nedir?” diye sorulduğunda verilebilecek en yaygın yanıt “insanlar arasında iletişim kurmak” şeklindedir. Dilin genellikle iletişim kurmaya yarayan temel bir araç olduğu bilinmektedir. O hâlde “İnsan neden iletişim kurma ihtiyacı duyar?” sorusunu sormak gerekir. Börekçi (2009), bu soruya verilebilecek her bir yanıtın dilin farklı işlevlerine dikkat çektiğini vurgular. Örneğin “Duygu ve düşüncelerimizi aktarmak için iletişim kurarız.” yanıtının insanın dünya ile ilişkisini yansıttığını çünkü duygu ve düşüncelerin çevremizle ilgili olduğunu belirtir. Duygu ve düşünce oluşturabilmek için öncelikle gerçek dünyadaki varlıkları, olayları, olguları algılayıp adlandırmak gerekmektedir. Adlandırma nesne ile insan arasında kurulan ilişkinin ilk aşaması olarak değerlendirilebilir. Böylelikle adlandırmadan sonra anlamlandırma ve karşıtlıklar oluşturma aşamaları ile oluşturulan düşüncenin dil ile somutlaştırılması aşamasına geçilmektedir. Dil, düşüncenin aktarılmasından önce üretilmesi sürecinde etkin bir role sahiptir. “Dünya, düşünce düzlemine aktarıldığında bir karışıklıklar bütünü olmaktan çıkar. Çünkü bilgi, her nesneyi içinde boğulduğu kütleden çekip çıkararak bu karışık bütüne düzen getirmek, onu anlaşılır kılmak demektir. Bu da her nesneye bir isim verilerek başarılabilmiştir.” (Vendryes, 2001: 21).

Kantarcioglu, “insanın gerçekliği algılamasında ve ifade etmesinde en önemli iki etmenin zihin ve dil olduğunu” (2006: 25) ifade etmektedir. Searle’e göre insandan bağımsız olarak var olan nesnel gerçeklik düzlemi ile (fiziksel /gerçek dünya) insanların uzlaşım sonucu oluşturdukları öznel gerçeklik (örneğin eğitim, aile, doğruluk, vatanseverlik) düzleminin bağlantılı işleyişi sürecinde dil, zihnimizi biçimleyen ve aktarımlarımızla gerçekliği her defasında yeniden yapılandıran bir işlev yüklenmektedir (Kantarcioglu, 2006). Öyleyse dilin temel işlevi öncelikle iletişim kurmaktan öte, “insan ile nesne (gerçek dünya) arasında iletişim kurarak gerçek dünyayı kurmaca dünyaya (dil dünyası) aktarmaktır” (Börekçi, 2009). Gerçek dünyadaki nesnelere kurulan ilişkiyi dilin dünyasına aktarmak bireysel dil kullanımını gerektirir. Dil ile düşünce oluşturan birey, kendisini de dil ile var eder. Oymak’a (2012) göre ise evrenle, çevresindekilerle ve kendisiyle ilişkisini kavramlara karşılık gelen sözcüklerle kurup, düşünüp, anlayıp, anlatıp, üzülp, sevinip korkarak geliştirmekte ve değiştirmekte olan birey, “dil”dir.

Birey, dil ile ilgili bilgisini dil kullanımları ile çeşitli becerilere dönüştürmeyi ve gerçekleştirdiği dil kullanımlarının kendisi/hayata bakış açısı/kişilik özellikleri hakkında bilgiler verdiğini dil bilgisi öğretimi sürecinde öğrenir. Bu yüzden dilin temel işlevinin dil bilgisi öğretimine yansıtılması gerekir. Bozkurt (2012), uzun süre öğrencilerin konuşma ve yazmalarında görülen yetersizlik ve dil yanlışlarının dil bilgisi eğitimi eksikliğine bağlandığını ve bunların giderilmesi için daha çok dil bilgisi öğrenmeleri gerektiğinin savunulduğunu belirtmektedir. “Bir kişi dil bilgisi kurallarını çok iyi öğrenebilir, fakat konuşması ve yazması aynı düzeyde olmayabilir. Öyleyse kişinin konuştuğu dil üzerine bilgisi yanında bir de dili kullanma yeteneği söz konusudur. Bu yüzden dil bilgisi öğretiminden doğrudan dilin iyi kullanımı beklenir.” (Bozkurt, 2012). Dil bilgisi öğretimi sürecinde anlama ve anlatma etkinlikleri ile sürekli dil kullanımını gerçekleştiren öğrenci kendi söylemini oluştururken dilin sistemini/yapısını ve öğeleri arası ilişkileri göz ardı etmeyecek böylece düşünmeyi öğrenecek ve düşüncesini yine dil ile doğru biçimde aktarmaya özen gösterecektir. Dil bilgisi öğretimi ile sadece dilin kurallarını öğrenen pasif alıcı değil bireysel dil kullanımı ile kendini ve dilini var eden aktif katılımcı olduğunu öğrenen öğrenci dili yalnızca iletişimi sağlayan bir araç olarak görmeyecektir.

Yapısalcı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı öğrencilerde dil bilinci ve dil farkındalığı oluşturarak özellikle etkili iletişim kurma ve işlevsel okuryazarlık kavramları üzerinde durmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (2006) dilin öncelikle iletişim kurmayı sağlayan temel araç olarak ele alındığı ve dil bilgisi öğretiminin

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



öğrencilere dil farkındalığı ve işlevsel okuryazarlık becerisi kazandırmayı hedeflediği görülmektedir.

Dil bilgisi öğretimi öğrencilerin dil ile ilgili örtük bilgilerini açık bilgilere ve bu bilgilerini de dili bilinçli kullanma becerisine dönüştürerek dil farkındalığı oluşturma sürecidir. Kantarcıoğlu dil farkındalığı kavramını “dil ve üst dil adına eğitim süreci içinde verilen birey tarafından bilinçli olarak öğrenilen açıklayıcı bilgi birimlerinin, zaman içinde yinelenen uygulamalar ve zihin kontrolü ile otomatik bir şekilde dönüşüp, örtük bilgi biçimine dönüştürülerek edinilen bilgi ve becerilerin yaşam uygulamasına konulması” (2006: 105) şeklinde açıklamaktadır. Dil kullanımı gerçekleştirilirken açık bilgi yeniden örtük bilgiye dönüşebilmektedir. Onan’a (2011) göre açık bilgiden örtük bilgiye dönüş, ana dil öğretiminde dil kullanımının davranışa dönüştüğünün göstergesidir.

İşlevsel okuryazarlık kavramı ise bireyin nesnel dünyasında olup biteni dil aracılığıyla algılayıp yine dil aracılığıyla anlatma/aktarma eylemi olarak açıklanabilir. Okuma ve dinleme alıcı eylemler iken konuşma ve yazma verici eylemlerdir. Adalı (1983), okuma ve dinlemenin bir eylemsizlik durumu olarak düşünülmesine karşılık bu eylemlerin aslında algılama ve yorumlama süreci ile ilgili yaratıcı etkinlikler olduğunu ileri sürmektedir. Okuma ve dinleme etkinliği sırasında bildirilen mesajın algılanıp yorumlanması aşamasında yeni tümceler üretme işlemleri konuşma ve yazma eylemleri ile ortak özellikler göstermektedir. “Dil üretimi sadece konuşma ve yazma etkinliklerinde değil, okuma/dinleme, anlama yorumlama etkinliklerinde de gerçekleşmektedir. Anlatma etkinliklerinde üretilen tümceler gibi, anlama etkinliklerinde de tümceler üretilir; yorumlama evresinde yeniden yeni tümceler üretilir.” (Oymak, 2012: 2). Yani okuma, dinleme, konuşma ve yazma sürekli dil üretimini gerçekleştirmeye dayalı ve birbirleri ile ilişkili eylemlerdir. Aralarındaki ilişki dil ile kurulmaktadır. Dil bilgisi öğretimi ile yapısı ve kurallar bütünü kavratılmaya çalışılan dil, “düşünme, konuşma, dinleme, yazma, okumanın karşılıklı ilişkisini ortaya koymaktadır. Birey anlam evrenini bu ilişkiler zinciri içinde edinir. Dili geliştikçe anlayarak okuma, dinleme, yazma, konuşma becerisi; bunlar geliştikçe de dili kullanabilme becerisi artar.” (Adalı, 1983: 33). Aynı zamanda dil bilgisi öğretimi ile öğrenciler okurken, yazarken ve konuşurken gerçekleştirdikleri çeşitli dil kullanımları arasındaki ilişkileri görebilirler (Myhill, 2005).

Başta Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2006) olmak üzere alan yazında konu ile ilgili diğer çalışmalarda öğrencinin ana dili doğru ve eksiksiz bir biçimde anlaması ve kullanabilmesi, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesi için dil bilgisi öğretimine ihtiyaç duyulduğu ileri sürülmektedir. Okuma ve dinleme yoluyla alınan mesajın algılanıp yorumlanmasında ve konuşma ya da yazı ile dışavurumunda dil bilgisi öğretiminin gerekliliğinden bahsedilmekte, ancak dil bilgisinin amaca dönüştürülmeyle okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde bir araç olarak kullanılması, uygulama sürecinde ise dil bilgisi öğretimine ayrı bir ders saati ayrılmayıp diğer beceri alanları içerisinde sarmal olarak gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Dil bilgisi öğretimi genellikle dilin kurallarının öğretilmesi süreci olarak değerlendirilmekte, “başlı başına bir amaç değil, dilin kurallarının kazandırılmasıyla becerilerin etkin kullanımına aracılık edecek bir araç” (Göçer, 2015) olarak görülmekte ve “doğru konuşmanın, doğru yazmanın daha önemlisi ana dili kusursuz biçimde öğrenmenin en önemli şartının dil bilgisini eksiksiz öğrenmek” (Ünal ve Şahinci, 2011) olduğu belirtilmektedir. Uygulama aşamasına bakıldığında dil bilgisinin öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında işlenen metinden bağımsız, dilin kurallar yığınına öğretmeye odaklı ve ayrı başlıklar hâlinde verilen etkinliklerin uygulanmasıyla ayrı bir öğrenme alanı olarak gerçekleştirildiği, sarmal dil bilgisi öğretiminin öğretim sürecinin ana materyaline dahi yansıtılmadığı görülmektedir. Böylece dil bilgisi öğretimi konusunda Türkçe dersi öğretim programında benimsenen yaklaşım ile uygulama süreci arasında uyumsuzluklar olduğu, dil bilgisi

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



kazanımlarının diğer öğrenme alanları içerisinde gerçekleştirilemediği söylenebilir. Öyle ise dil bilgisi öğretiminin hedeflenen kazanımları gerçekleştirebilmesi için birtakım çelişkili durumların tespit edilerek bunların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi ile ilgili değerlendirme yapmak ve karşılaşılan çelişkili durumlara dikkat çekmek amacıyla yapılmış ve dil bilgisi öğretiminde dil biliminin verilerinden yararlanılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki soruların yanıtı aranmaya çalışılmıştır.

1. Türkçe öğretmenlerine göre dil bilgisi öğretimi gerekli midir? Niçin?
2. Türkçe öğretmenleri öğrencilere dil bilgisi kazanımlarında belirtilen konuları niçin öğrenmeleri gerektiğini açıklamakta mıdır? Niçin?
3. Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretimini sarmal olarak gerçekleştirmekte midir? Niçin?
4. Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlikleri ile ilgili olarak,
 - a. Türkçe öğretmenlerine göre etkinlikler dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli midir? Niçin?
 - b. Türkçe öğretmenleri dil bilgisi etkinliklerini uygulamakta mıdır? Niçin?
 - c. Türkçe öğretmenlerine göre dil bilgisi konuları sınıf düzeylerine göre doğru olarak aşamalandırılmış mıdır? Niçin?
5. Türkçe öğretmenlerine göre öğrenciler dil bilgisini öğrenmede istekliler mi? Niçin?

YÖNTEM

1. Araştırmanın modeli

Nitel araştırma özelliği taşıyan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Durum çalışmaları genellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacıların bir durumu, olayı, eylemi veya süreci meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamalar geliştirmek için derinlemesine inceledikleri araştırma deseni (Büyüköztürk vd., 2011; Creswell, 2014). Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre durum çalışması "nasıl" ve "niçin" sorularını temel alan ve araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelediği araştırma yöntemidir.

2. Veri toplama yöntemi

Araştırmanın verileri "açık uçlu anket görüşmesi" (Rubin, 1983'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008) yöntemi ile toplanmıştır. Türkçe öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak öğretmenlerin ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf dil bilgisi öğretimi ile ilgili görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmış ve kapsam geçerliliği iki öğretim üyesi ve üç Türkçe öğretmeni tarafından sağlanmış sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formundaki sorular öncelikle pilot uygulama gerçekleştirmek amacıyla üç Türkçe öğretmenine uygulanmış, uygulama sonunda bazı soruların ifade biçimleri değiştirilmiş ve sorular konu bütünlüğüne uygun olarak yeniden sıralanmıştır.

3. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek, maksimum çeşitlilik örneklemesinde amacın "görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak" (2008: 108) olduğunu

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/15 Fall 2015



belirtmektedir. Araştırmada örneklemin çeşitliliğine bağlı olarak problemin farklı yönleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında Erzurum, Bursa ve Rize merkez ilçelerinde sosyoekonomik düzeyi farklı ortaokullarda görev yapmakta olan 17 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur.

4.Araştırma verilerinin analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemlerinden “kategorisel analiz” kullanılmıştır. “Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesini ve ardından bu birimlerin belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasını ifade eder.” (Bilgin, 2014: 19). Analiz aşamasında öncelikle bütün veriler okunarak katılımcıların söylediği genel fikirlere bakılmıştır. Daha sonra verilerin kodlanması aşamasına geçilmiştir. Kodlama aşamasında ise verilerin kategorilere ayrılarak düzenlenmesi sağlanmıştır. Kategorilere yerleştirilen öğelerin sıklık ve yüzde değerleri tespit edilmiştir. Araştırmanın geçerliliğinin sağlanabilmesi için yapılan kodlamalar ve belirlenen kategoriler alan uzmanı bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir. Ayrıca metin içerisinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Bunun için araştırmacı haricinde alan uzmanı iki öğretim üyesi tarafından veriler kodlanmıştır. Kodlayıcıların görüş birliği yüzdesi için Miles ve Huberman’ın (2015) $Güvenirlik = \frac{Görüş\ birliği\ sayısı}{Toplam\ görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı\ sayısı}$ şeklindeki güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda güvenilirliğin %85 olduğu görülmüştür.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda elde edilen bulgular tablolastırılarak yorumlanmış, alan yazındaki benzer çalışmaların bulguları ile karşılaştırılmıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nun (2006) giriş bölümünde dilin öncelikle iletişimi gerçekleştiren bir araç olduğu vurgulanmaktadır. Oysaki Türkçenin sadece biçimsel yapısının ve kurallar bütünüünün öğretilmeye çalışıldığı dil bilgisi derslerinde ise araç amaca dönüşmektedir. Öyle ki Arbelaiz ve Gorospe (2009), okulların tutucu, teknolojiyi kabul etmekte direnen işleyişi ve fiziki yapısı ile ilgili yüzyıllardır insanların zihinlerinde yer etmiş düşünceleri yıkamadığını dil bilgisi öğretimi ile ilgili uygulamalara benzetmektedir. Dil bilgisi öğretimi ile ilgili bu yaklaşım ise dile sadece iletişimi sağlayan bir araç gözüyle bakan öğrencilerin zihinlerinde çelişki yaratmaya, “**Biz sonuçta iletişim kuruyoruz, bir şekilde anlaşma sağlıyoruz. O hâlde sıfatı, zarfı ya da fiilimsileri bilmemize ne gerek var?**” şeklindeki söylemlerin oluşmasına ve böylelikle dil bilgisi öğretiminin gerekliliğine olan inancın yitirilmesine sebep olmaktadır. Tablo 1’de araştırmanın dil bilgisi öğretiminin gerekliliği ile ilgili bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliğine Yönelik Görüşleri

f	%	Gereke	Öğretmen Kodları		
			f	%	
15	%88	Dili kurallarına uygun olarak ve ustaca kullanabilmek	5	%33	Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö10
		Kişinin kendini doğru ve yeterince ifade edebilmesinin dili doğru kullanma becerisine bağlı olması	4	%27	Ö1, Ö3, Ö7, Ö11
		(Konuştukları) Dilin yapısını ve işlevselliğini	4	%27	Ö5, Ö14, Ö16, Ö17

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



<i>öğretimi gereklidir.</i>	kavrayabilmek				
	Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin dil bilgisi öğretimi ile gelişmesi	2	%13	Ö8, Ö15	
	Yabancı bir dilin gramerini öğrenebilmek	2	%13	Ö11, Ö16	
	Günlük hayatta yaşadıklarını dil sayesinde analiz etme becerisi kazanma	1	%7	Ö6	
	Doğru/etkili iletişim kurabilmek için dilin kurallarını iyi bilmeleri gerektiği	1	%7	Ö12	
<i>Dil bilgisi öğretimi gereksizdir.</i>	Türkçenin unutulmaya başlaması ve anlatım bozukluklarının hayatımıza girmesi		1	%7	Ö13
	Öğretimin sadece dil bilgisine dayandırılmaması gerektiği	2	%100	Ö4, Ö12	

Tablo 1'e göre görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin 15'i dil bilgisi öğretiminin gerekli olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlere göre dil bilgisi öğretimi en çok öğrencilerin dili kurallarına uygun olarak ustaca kullanabilme becerilerinin gelişmesi, kendilerini yeterince ifade edebilmeleri ve dilin yapısını ve işlevselliğini kavrayabilmeleri için gerekli görülmektedir.

Ö2. Dilin ustaca veya kurallarına uygun olarak kullanımı insanın hayatı boyunca karşılaşacağı bazı olumsuzlukları engeller. Başarıya olumlu katkı sağlar.

Ö10. Her vatandaş konuştuğu ana dilinin kurallarını ve inceliklerini bilmelidir.

Ö7. Gereklidir, çünkü kişinin kendini ne kadar ifade edebildiği önemli bir konudur.

Ö11. Gereklidir, çünkü gerek yazılı gerekse sözlü olarak kendilerini daha iyi ifade edebileceklerini düşünüyorum.

Ö5. Konuştukları dilin yapısını ve günlük hayattaki işlevselliğini düşünmeye başlıyorlar.

Ö14. Gereklidir. Çünkü öğrenciler anadillerinin yapısını öğrenmelidir.

Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin dil bilgisi öğretimi ile gelişmesi, yabancı bir dilin gramerini kolaylıkla öğrenebilmeleri, günlük hayatta yaşadıklarını dil sayesinde analiz etme becerileri kazanmaları, doğru ve etkili iletişim kurmanın dilin kurallarını bilmeye bağlı olduğunun düşünülmesi ve Türkçenin giderek unutulması kaygısı öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin gerekliliği ile ilişkilendirdikleri diğer sebeplerdir.

Ö8. Konuşma ve yazmada meydana gelen hatalar dil bilgisi kurallarını bilmemeden kaynaklanmaktadır. Özellikle öğrencilerdeki yazma becerisinin gelişmesi için dil bilgisi öğretimi yapılması gerekmektedir.

Ö15. Dil bilgisini öğrenemeyen bireyin diğer becerileri de kazanmada zorluk çektiğini görüyorum.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/15 Fall 2015



Ö6. Yukarıda da ifade ettiğim gibi yaşadıklarımı dilleri sayesinde daha iyi analiz edebilecekler.

Ö12. İletişim sosyal olmanın bir gereğidir. İletişim de dil ile olur. Eğer dili ve kurallarını iyi bilmezsek “iletişimsizlik” sonumuz olur.

Ö13. Özellikle günümüzde Türk Dilinin unutulmaya başlanması, birçok anlatım bozukluklarının hayatımıza girmesi dil bilgisi öğretimini gerekli kılar.

Ö11. kodlu öğretmenin “Ayrıca yabancı bir dilin gramerini kendi dillerini bildiklerinde öğreneceklerdir.” ve **Ö16.** kodlu öğretmenin “Birey anadilini en güzel şekilde öğrenmelidir. Yabancı dil öğrenme temeli de buna bağlıdır bence. Birey kendi dilinin kurallarını bilmeyince yabancı dil öğrenemez.” şeklinde ifade ettikleri ve dil bilgisi öğretiminin gerekliliğini yabancı bir dilin gramerini daha iyi öğrenebilmeleri gerekçesine dayandırdıkları bulgu ise Erdem ve Çelik’in (2011) çalışmasında savundukları görüş ile örtüşmektedir. Araştırmacılara göre sağlıklı dil bilgisi öğretimi bireylerin sadece ana dillerindeki yeterliliklerine değil aynı zamanda yabancı dil öğrenimlerine de önemli katkılar sağlayacaktır.

Öğretimin sadece dil bilgisine dayandırılmaması gerektiğini ifade eden 2 öğretmen ise dil bilgisi öğretiminin gereksiz olduğunu belirtmektedir.

Ö4. Konuşurken sıfatı şurda kullandım, burada zamir eksik oldu demezler. Dolayısıyla sezdirilmeli ancak sırf dil bilgisine dayandırılmamalıdır öğretim.

Ö12. Türkçe dersini dil bilgisi öğretimi olarak gören öğretmenlerden de değilim. Okuma, yazma alanları da ihmal edilmemeli.

Ö4 kodlu öğretmenin ifadesi konuşurken sıfatla, zamirle, zarfla konuşulmadığı için dil bilgisi öğrenmenin gereksizliğine inanılan görüşü ortaya koymaktadır. İsim, fiil, sıfat, zarf, edat vb. dil bilimsel kavramlar olup nesnelere/varlıkların kendilerini ve eylemlerini, niteliklerini ve ilişkilerini dilin dünyasına aktarmaya yarayan sözlüksel biçimlerdir. Dil bilgisi öğretiminde amaç elbette ki tek tek ismi, sıfatı, zarfı öğretmek değil, bir dil sistemi olarak Türkçenin bütün parçalarının birbirleriyle ilişki kurarak oluşturdukları büyülü düzeni dil kullanıcılarının zihinlerinde oluşturmaktır.

Çalışmanın öğretmenlerin dil bilgisinin gerekliliğine yönelik görüşleri ile ilgili bulguları, Yaman ve Karaaslan’ın (2010) çalışmalarında elde ettikleri bulgular ile örtüşmektedir. İlgili çalışmada da dil bilgisi öğretimi neredeyse öğretmenlerin tamamı tarafından gerekli bulunmaktadır. Dil bilgisini bir dilin doğru olarak konuşulup yazılabilmesi için gerekli gösteren görüşler çalışmanın bulguları arasındadır. Ayrıca dil bilgisi öğretimi olmaksızın yabancı dil öğretiminin de imkânsızlığı çalışmaya katılan bir öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Dil Bilgisi Konularının Niçin Öğretildiğini Açıklamaya Yönelik Görüşleri

f	%	Gereççe	Öğretmen Kodları
		Kategoriler	f
			%
		Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekmek	8
			%50
16	%94	Dil bilgisi bilmenin öğrenme sürecine önemli katkısı	4
			%25
			Ö2, Ö6, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17
			Ö9, Ö10, Ö11, Ö15

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



<i>Dil bilgisi ile ilgili bir konuyu öğretirken bu konuyu neden öğrenmeleri gerektiğini açıklıyorum.</i>	Dil bilgisi konuları arasındaki ilişkinin fark ettirilmesi gerektiği		3	%19	Ö3, Ö4, Ö5
	Dilin iletişim sürecindeki işlevselliği		2	%13	Ö3, Ö16
	Öğrencilerin merak duygularının pekişmesi		2	%13	Ö1, Ö5
	Kendi dillerini öğrenerek hayatı daha iyi tanıyabilecekleri		1	%6	Ö6
	Ana dillerinin gramerini bilmeleri gerektiği		1	%6	Ö8
	Dilin günlük hayatın bir parçası olması		1	%6	Ö1
	Dil bilgisi konusunu somutlaştırmak gerektiği		1	%6	Ö13
<i>Dil bilgisi ile ilgili bir konuyu öğretirken bu konuyu neden öğrenmeleri gerektiğini açıklamıyorum.</i>	1	%6	1	%100	Ö7

Bir konunun niçin öğrenildiğinin bilinmesi o konunun tam olarak öğrenilmesini olumlu olarak etkiler. Bir şeyin niçin öğrenildiğinin bilinmesinin aynı zamanda öğrenme motivasyonunu da önemli ölçüde güçlendireceği düşünülmektedir. Dil bilgisi öğretimi açısından bakılacak olursa örneğin “çatı” ve “fiilimsiler” konuları öğretmenlerin öğretmekte, öğrencilerin ise anlamakta ve öğrenmekte güçlük çektiklerini ifade ettikleri konular arasındadır. Türkçenin dil bilgisini anlatan çoğu kaynaktan da bu konular genellikle biçimsel sınıflandırmalarla ele alınmış ve niçin öğretilmesi/öğrenilmesi gerektiği üzerinde durulmamıştır. Çatının ve fiilimsilerin özellikle Türkçenin ifade gücünü zenginleştiren ve bir sözü farklı biçimlerde söylemeye imkân tanıyarak sözü söyleyenin olaylara ve olgulara bakış açısını somutlaştırma biçimini yansıtan ve kişiliği hakkında bilgiler sunan dil bilgisi kategorileri olduğu açıklandığında amaca uygun bir öğretimin gerçekleştirildiğinden bahsedilebilir. Aksi hâlde neyi niçin öğrendiğini bilmeyen öğrencinin genellikle biçimsel yapıyı ezberleme yolunu tercih etmesi dil bilgisi öğretimi ası amacından uzaklaştırır.

Araştırmanın dil bilgisi konularının niçin öğretildiğinin öğrencilere açıklanıp açıklanmadığı ile ilgili bulgularına bakıldığında Tablo 2’ye göre öğretmenlerin çoğunun açıkladıkları görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin dil bilgisi konusunu niçin öğrendiklerini daha çok “öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmek” için açıkladıklarını ifade etmişlerdir.

Ö6. *Hem de niçin öğrenmeleri gerektiğini söyleyerek dikkatlerini çekmeyi başarıyorum.*

Ö15. *Dil bilgisi konularını öğrenirken kendilerine ileride ne gibi faydalarının olacağını açıklıyorum.*

Ö16. *Ayrıca sınavda bu konuların çıkacağını bilmesi gerekiyor.*

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/15 Fall 2015



Dil bilgisi bilmenin öğrenme sürecine olan katkısı, dil bilgisi konuları arasındaki ilişkinin fark ettirilmesi gerektiği, dilin iletişim sürecindeki işlevselliği, öğrencilerin merak duygularının pekişmesi, kendi dillerini tanıyınca hayatı daha iyi tanıyabilecekleri, ana dillerinin gramerini bilmeleri gerektiği, dilin günlük hayatın bir parçası olduğu ve dil bilgisi konusunun somutlaştırılması ise tekrar sıklığına göre öğretmenlerin ifade ettikleri diğer gerekçelerdir.

Ö9. *Dilin yaşayan canlı bir varlık olduğunu bu yüzden de dil bilgisini bilmenin daha iyi öğrenmede faydalı olacağını söylüyorum.*

Ö3. *Konuların arasında bir bağlantı olduğunu fark ederlerse konu seçmekten vazgeçip hepsine çalışabiliyorlar.*

Ö4. *Her dil bilgisi konusunun bir sonraki konuya temel olduğunu bilmeliler.*

Ö3. *Kelimelerin hayatta anlam değerlerine göre iletişime yaradığına inanıyorum*

Ö5. *Hangi konuyu niçin öğrenmeleri gerektiği, merak duygularının pekişmesine sebep oluyor.*

Ö6. *Kendi dillerini tanıdıkları zaman hayatı, insanları daha iyi tanıyabileceklerini düşünüyorum. Aynı zamanda kendilerini daha iyi ifade edebilecekler.*

Ö8. *Genel olarak iyi bir konuşmacı, iyi bir yazar her şeyden önce ana dillerinin gramerini bilmeleri gerektiğini söylüyorum.*

Ö13. *Konuyu somut hale getirmek istiyorum. Nedenini bildiğimiz şeyler, uygulamada daha az zorluk çektiklerimizdir.*

Yaman ve Karaaslan (2010) da çalışmalarında amacı bilinmeyen konularda güdülenmeyi sağlamanın çok güç olacağını ve bu yüzden dil bilgisi derslerinin niçin verildiğinin öğrencilere kavratılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğrencilerin dil bilgisi öğretimi sürecinde daha çok merkezî sınavlarda çıkacak soru sayısı ile ilgilenmelerine paralel olarak görüşmeye katılan öğretmenlerden yalnızca biri öğrencilere dil bilgisi konularını niçin öğrenmeleri gerektiğini açıklamadığını ifade etmiştir.

Ö7. *Çoğunlukla açıklamıyorum çünkü öğrenci neden öğrendiğinden çok ne kadar soru çıktığıyla ilgileniyor.*

Tablo 3. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminin Sarmal Olarak Gerçekleştirilmesine Yönelik Görüşleri

	f	%	Gerekeçe Kategoriler		Öğretmen Kodları	
			f	%		
<i>Dil bilgisi konularının öğretimi için ayrı bir ders saati ayırıyorum.</i>	8	%47	Dil bilgisi konusunu daha iyi öğretebilmek	5	%63	Ö6, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15 Ö12
			Ders kitaplarındaki etkinliklerin konunun öğretimi için yetersiz olması	2	%25	Ö4, Ö6
			Öğrencilerin dil bilgisel kavramları karıştırması	1	%13	Ö5
<i>Dil bilgisi öğretimini diğer öğrenme alanları içerisinde</i>	5	%29	Dil bilgisini diğer alanlardan ayırmanın gereksiz olması	4	%80	Ö2, Ö10, Ö11, Ö16

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



<i>yeri geldikçe uygulamalı olarak gerçekleştiriyorum.</i>		Öğrenciyi sıkmamak	1	%20	Ö17	
<i>Her ikisini de yapıyorum.</i>	4	%24	Dil bilgisi konusunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak	3	%75	Ö1, Ö8, Ö9
			Öğrencileri sınava hazırlamak	1	%25	Ö7

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2006) dil bilgisi “bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünü” olarak ele alınmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin ise ayrı bir ders saatinde değil diğer öğrenme alanlarının içerisine yerleşik olarak gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Buna bağlı olarak dil bilgisi öğretiminin Türkçe dersi içerisinde ayrı bir ders olarak düşünülmemesi, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ile birlikte ele alınması gerektiği ve bu becerilerden bağımsız bir dil bilgisi öğretiminin soyut ve ezbere dayalı bir öğrenmeyi ortaya çıkaracağı alan yazında yer alan çalışmalarda (Çeçen ve Mete, 2011; Çeçen ve Aytaş, 2008; Çolak, 2013; Erdem, 2008; Erdem ve Çelik, 2011; Göçer ve Sayın, 2014; Güven, 2013; Karadüz, 2006; Karagöz ve Oryanşın, 2014; Karatay, Kartallıoğlu ve Coşkun, 2012; Özbay, 2006; Şahbaz ve Çekici, 2012; Yaman ve Karaaslan, 2010) sıklıkla vurgulanmaktadır. Onan (2012), dil bilgisinin anlama ve anlatmanın kusursuz olmasını sağlamak için bir araç olarak kullanılması gerektiğini, dil bilgisi çalışmalarının Türkçe öğretiminde ayrı bir ders saatinde işlenecek bir amaç hâline getirilmemesini ifade etmektedir. Temizkan (2012), dil bilgisinin ayrı bir ders saatinde değil, okuma-anlama etkinlikleriyle birlikte yürütülmesini, dil bilgisi öğretimi ile ilgili çalışmaların anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik olması gerektiğini belirtmektedir. Derman'a (2011) göre ise dil bilgisi öğretiminin diğer becerilerden bağımsız bir şekilde yapılması öğretimi doğallıktan ve canlılıktan koparacaktır. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2006) “kurallar bütünü” olarak tanımlanan dil bilgisi öğretiminin tam olarak programda belirtildiği gibi diğer beceri alanlarını destekleyici nitelikte gerçekleştirilmediği düşünülmektedir. Tablo 3'te dikkatlere sunulan öğretmen görüşleri de bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Öğretmenlerin çoğunun (%47) *dil bilgisi konusunu daha iyi öğretebilmek* için dil bilgisine ayrı bir ders saati ayırdıkları görülmektedir.

Ö12. *Hitap ettiğimiz öğrenci grubu henüz soyut düşünme döneminde değil. Diğer öğrenme alanları içerisinde verilen dil bilgisi konularını yeterince kavrayamıyor, neyin ne olduğunu ayırt edemiyor. O yüzden kesinlikle dil bilgisi konularının öğretimi ayrı ders saatinde olmalı.*

Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi için ayrı bir ders saati ayırdıklarını gösteren bulgu, Anılan'ın (2014) çalışmasında elde ettiği bulgu ile örtüşmektedir. Araştırmanın bulgularına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu konunun daha iyi öğrenilmesini sağlamak ve kitapların içerik bakımından yetersizliğini gidermek amacıyla dil bilgisini ayrı bir ders saatinde uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3'e göre *ders kitaplarındaki etkinliklerin konunun öğretimi için yetersiz olduğunun* düşünülmesi ve *öğrencilerin dil bilgisi ile ilgili kavramları karıştırmaları* dil bilgisi öğretiminin ayrı bir derste gerçekleştirilmesinin diğer gerekçeleridir. Programda dil bilgisi öğretiminin sarmal olarak gerçekleştirilmesi gerektiğinin vurgulanmasına rağmen öğretmen kılavuz kitaplarında bu tür etkinlik örneklerine yer verilmeyişi ve özellikle 8. sınıfta öğrencileri merkezî sınavlara hazırlama kaygısı da dil bilgisinin ayrı bir ders saatinde ayrı etkinliklerle işlenmesinin sebebi olarak düşünülebilir.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/15 Fall 2015



Ö6. Dil bilgisi konularına özel ders saatleri belirliyorum. Çünkü ders kitapları konuları çok yüzeysel işliyor. Kitaplarda yer alan etkinlikler sanki konuları bilen öğrenciler için pekiştirme amaçlı hazırlanmış. Yani derslerde dil bilgisine ayrılacak 15-20 dakika hiçbir işe yaramıyor.

Ö5. Alt sınıftaki öğrencilerimiz kavram alanlarını karıştırabiliyor. Ayrı ders saati uygulaması daha etkili oluyor. Ancak 7 ve 8. Sınıf öğrencilerimizle yeri geldikçe uygulamalı olarak dil bilgisi konularını işliyoruz. Üst sınıf öğrencilerimizin öğrenme alanlarını ayırt etme ve birbiriyle uyumlu konuları kavrama kabiliyetleri daha yüksek oluyor.

Öğretmenlerin %29'u dil bilgisini diğer alanlardan ayırmamak ve öğrenciyi sıkmamak gerektiğini ifade ederek dil bilgisi öğretimini diğer öğrenme alanları içerisinde yeri geldikçe uygulamalı olarak gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

Ö2. Bana göre Türkçe dersi okuma, anlama, anlatım (sözlü veya yazılı) dil bilgisi olarak bir bütünlük arz eder. Dil bilgisi konuları için ayrı bir ders saati ayırmak dil bilgisi konularını diğer faaliyetlerden soyutlar. Anlama, anlatım, okuma ile olan irtibatını koparır. Hepsini bir arada işlemek başarıyı olumlu etkiler. Öğrenci dil bilgisi konularının Türkçe dersinden farklı bir ders olduğu algısına kapılmamalı.

Ö10. Dil bilgisi ders olmanın dışında hayatımızın ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

Ö17. Dil bilgisi için ayrı bir ders saatinin verilmesi mantıklı olmaz. Ders içerisinde yeri geldikçe öğretmek öğrenciyi dil bilgisine karşı da soğutmayacaktır. Moda mod bir eğitim, sıralı bir dil bilgisi öğretimi öğrenciyi de sıkar.

Öğretmenlerin %24'ü ise dil bilgisi konusunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak ve öğrencileri sınavlara hazırlamak gerekçeleri ile dil bilgisi öğretimini hem diğer beceri alanlarının içerisinde yerleşik olarak hem de ayrı bir ders saatinde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

Ö1. Diğer öğrenme alanları içerisinde uygulamalı olarak gerçekleştirmekle birlikte konunun daha iyi anlaşılması için ayrı bir ders saati de ayırıyorum.

Ö8. Dil bilgisi konularının öğretimi için kimi zaman ayrı bir ders saati ayırırken kimi zaman da yeri geldikçe uygulamalı olarak yapıyorum. Dil bilgisi konusunun ağırlığına, öğrencilerin anlama durumuna göre değişiyor. Daha çok uygulamalı olarak gerçekleştirmeye çalışıyor, çalışma kitaplarındaki etkinliklerle öğrencinin konuyu tam olarak anlayıp özümsemesini sağlıyorum.

Ö7. 5 ve 6. Sınıflarda yeri geldikçe uygulamalı olarak gerçekleştiriyorum. 8. Sınıflarda ise öğrenci sınav odaklı olduğundan ayrıca zaman ayırmak zorunda hissediyorum.

Tablo 4. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Dil Bilgisi Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliklerine Yönelik Görüşleri

	f	%	Gereke		Öğretmen Kodları	
			Kategoriler	f		%
Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli	2	%12	Etkinlik sayısının yeterli olması ve etkinliklerin kaliteli olması	2	%100	Ö4, Ö14

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



<i>olduklarını düşünüyorum.</i>						
<i>Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli olduklarını düşünmüyorum.</i>	14	%82	Etkinlik sayılarının az olması	6	%43	Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö15, Ö17
			Etkinliklerin öğrenci seviyesinin altında olması	3	%21	Ö6, Ö12, Ö16
			Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmemesi	2	%14	Ö2, Ö13
			Etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmemesi	2	%14	Ö7, Ö11
			Etkinliklerin sıkıcı olması	2	%14	Ö11, Ö17
			Ders kitaplarının yeteri kadar titizlikle hazırlanmadığının düşünülmesi	1	%7	Ö10
			Etkinliklerin yoğunluğunun sınıf seviyesine göre dengeli olmaması	1	%7	Ö4
<i>Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli bakımından değişiklik göstermektedir.</i>	1	%6	Etkinlik sayılarının konulara göre dağılımının dengeli olmaması	1	%100	Ö1

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2006) etkinlik temelli bir yaklaşımın benimsendiği ve öğrenme alanları ile ilgili kazanımların derste uygulanacak etkinlikler yolu ile gerçekleştirileceği belirtilmektedir. Bu bakımdan Türkçe derslerinde uygulanacak etkinliklerin hem nitelik hem de nicelik açısından yeterli olmaları beklenmektedir. Ancak Tablo 4, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %82'sinin dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yetersiz olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Öğretmenlere göre ders kitaplarında *sayıları az, sınıf seviyelerine göre dengeli dağıtılmamış, öğrenci seviyesinin altında, bireysel farklılıklara dikkat etmeyen, öğrencinin ilgisini çekmeyen, sıkıcı ve titizlikle hazırlanmamış* etkinlikler yer almaktadır.

Ö3. *Yeterli değil çünkü örnekler az.*

Ö8. *Birkaç etkinlikle öğrenciler dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirememekte ve konuyu çok çabuk unutmaktadır. Uygulama aşamasında dil bilgisi etkinlikleri daha artırılmalıdır.*

Ö15. *Etkinlik sayıları kazanımlardan daha az sayıda. Kaliteli etkinlikleri (birden fazla kazanımı kazandıracak) öğrenciye vermek zor oluyor. Öğrencide farkındalık yaratacak daha fazla etkinlik olmalı.*

Ö12. *Bazı etkinlikler öğrenci seviyesinin oldukça altında. Öğrenciyi bırakın ben bile bu tarz etkinliklerin ne amaçla hazırlandığını anlamıyorum. Etkinlikler basitten zora aşamalı bir şekilde olmalı. Bir de mantıklı şeyler olmalı.*

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/15 Fall 2015



Ö6. *Etkinlikler çok basit. Bazıları çok saçma. Ben bile etkinliğin ne demek istediğini anlamıyorum bazen. Bir de yanlış bilgiler var.*

Ö16. *Ben yeterli olmadığını düşünüyorum. Bazen çok gereksiz etkinlikler çıkıyor. Sayı olarak yeterli olabilir ama kazanımı gerçekleştirecek kadar kaliteli değil.*

Ö2. *Her toplum, okul, sınıf ve öğrenci seviyesinin farklılığını düşünürsek etkinliklerin yetersiz olduğu sonucuna varırız. Talim Terbiyenin bu ayrıntıları göz önüne alarak ders kitaplarını veya dil bilgisi kazanımlarına yönelik değişiklikler yapması gerektiğine inanıyorum. Piyasada her sene yeni yayınların çıkması böyle bir boşluğun veya açığın varlığını kanıtlar.*

Ö13. *Ders kitapları öğrenciyi o sınıfın hazırbulunuşluk düzeyini gerçekleştirmiş kabul ederek yeni bir konuya geçiş yapıyor. Oysaki öğrenciler geçen yıldan birçok konuyu eksik öğrenerek yeni yıla başlıyor. Bu durumda tekrar yapmak zaman kaybına neden oluyor.*

Ö7. *Yeterli olduklarını düşünmüyorum öğrencilerin ilgisini de çektiğini düşünmüyorum bu etkinliklerin.*

Ö11. *Düşünmüyorum. Çünkü etkinlikler yaparken çok sıkılıyorlar. Bazıları gerçekten gereksiz. Daha dikkat çekici olabilir etkinlikler. Metinler daha güzel alanlar arasından seçilebilir.*

Ö10. *Ders kitapları hazırlanırken çok titiz davranılmamış.*

Çeçen ve Mete (2011), dil bilgisi etkinliklerini öğretmen görüşlerine göre inceledikleri çalışmalarında etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı, dil bilgisi kazanımlarına ulaşmada yetersiz olduğu ve etkinliklerin öğrenciler tarafından kolay anlaşılmadığı bulgularına ulaşmışlardır. Yaman ve Karaaslan'ın (2010) çalışmalarında ortaya çıkan bulgulara göre "Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bir kısmının çok kolay, bir kısmının hayli zor olması, bazı etkinliklerin çok kolay yapılırken bazı etkinliklerin öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olması, dil bilgisi etkinliklerinin konuları derinlemesine öğretmediği, dar kapsamlı olduğu" öğretmenler tarafından ifade edilen sorunlar arasındadır. Karadüz'ün (2006) çalışmasında ise ders kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin hem sayı hem de nitelik olarak yeterli bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin niteliğini azaltan sebeplerden biri de etkinliklerin işlenen metin bağlamından kopuk olmasıdır. Etkinlikler genellikle tek tek sözcükler, sözcük grupları ya da tümceler üzerinde odaklanmaktadır. Çeçen ve Aytaş (2008), Kahraman (2010), Derman (2011), Çeçen ve Mete (2011), Temizkan (2012) ve Karagöz ve Oryanşın'ın (2014) çalışmalarında dil bilgisi etkinliklerinin işlenen metne dayalı olarak gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Dil bilgisi öğretiminin işlenen metinler aracılığıyla gerçekleştirilmesi sürecinde "bağlam" kavramı üzerinde durmak gerekmektedir. Çünkü dil bilgisel kavramlar kullanıldıkları bağlam içerisinde değer kazanmaktadırlar. Bu durum dil bilgisi etkinliklerinin işlevsel dil bilgisi yaklaşımına göre gerçekleştirilmesini gerekli kılmaktadır. İşlevsel dil bilgisi yaklaşımında dilsel biçimler tek başlarına değil aynı bağlam içerisinde birlikte kullanıldığı diğer biçimlerle kurduğu ilişkiye göre ele alınıp değerlendirilirler. Çünkü "Dil bilgisi birbirleri ile ilişkili olan seçimler sistemidir." (Liamkina ve Ryshina-Pankova, 2012). Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisinin işlevsel olarak öğretilmesinden yana olsa da ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin işlevsel dil bilgisi anlayışından uzak, tek başına biçime odaklanan ve öğrencileri biçimi ezberlemeye iten etkinlikler olduğu görülmektedir. Örneğin 8. sınıfta fiilimsiler öğretilirken genellikle fiilimsi ekini alan fiil üzerinde durulmakta, fiilin

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



eyleyenleri ve tümleyenleri ile birlikte fiilimsi ekini aldığı göz ardı edilmektedir. “Bahçedeki çiçekleri sulayan amca’yı gördüm.” tümcesi örnek olarak verilecek olursa tümcedeki fiilimsinin yalnızca “sulayan” biçimi olduğu belirtilmektedir. Oysaki fiillerin eyleyenleri ile beraber ele alındıklarında anlamlı oldukları düşünüldüğünde “sula-“ fiilinin artık herhangi bir “sula-“ fiili değil, kullanıldığı bağlamda değer kazanan “bahçedeki çiçekleri sula-“ fiili olduğu görülecektir. Fiilimsilerin dilde hangi amaçla kullanıldıkları değil aldıkları ekler üzerinde durularak öğretilmesi öğrencilerin fiilimsi eklerini ezberlemelerine yol açmaktadır. Genellikle anlam ve biçim birlikteliğini göz ardı ederek yalnızca biçime odaklanan etkinliklerle kural sezdirilebilir ya da öğretilir. Ancak bu süreçte bir dil sistemi olarak Türkçenin yapısı ile ilgili bilinç oluşturmak güçleşecektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden birinin ifadesi dil bilgisi etkinliklerinin daha çok biçim odaklı kural ezberleme ve kural arama şeklinde gerçekleştiğini göstermesi bakımından dikkate değerdir.

Ö8. Genellikle dil bilgisi etkinlikleri ders kitabındaki metinlerle özdeş veriliyor. Metinlerde geçen cümlelerde dil bilgisi kurallarını aramak öğrencinin öğrenmesi ve düşünmesini daha da kolaylaştırıyor.

Tablo 4’e göre öğretmenlerin %12’si ise Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin sayı bakımından yeterli ve kaliteli olduklarını ileri sürerek dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli olduklarını ifade etmişlerdir.

Ö14. Yeterli olduğunu düşünüyorum etkinlik sayısı yeterli ve kaliteli.

Tablo 5. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Etkinliklerini Uygulamaya Yönelik Görüşleri

	f	%	Gerekeç Kategoriler		Öğretmen Kodları	
			f	%		
<i>Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini uyguluyorum.</i>	14	%82	Etkinliklerin konuyu pekiştirici nitelikte olması	5	%36	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö14
			Etkinliklerin konunun öğrenilmesine katkı sağlaması	5	%36	Ö2, Ö8, Ö9, Ö13, Ö15
	Etkinliklerin müfredatla uyumlu olması	1	%7	Ö5		
	Etkinlik yapmış olmak	1	%7	Ö7		
	Ders kitabına alternatif bir kaynağın kullanılmaması	1	%7	Ö11		
			Merkezî sınavlarda benzer etkinliklerin olması	1	%7	Ö12
<i>Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini uygulamıyorum.</i>	3	%18	Etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun ve ilgi çekici olmaması	3	%100	Ö10, Ö16, Ö17

Tablo 5’e göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %82’si ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini uygulamaktadır. Etkinlikleri uygulayan öğretmenlerin %36’sı *konuyu pekiştirici nitelikte olmaları*, %36 ise *konunun öğrenilmesine katkı sağlamaları* gerekçesi ile uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Ö1. Uyguluyorum. Öğrenciye en yakın kaynak, pekiştirici Türkçe ders kitabı. Bununla birlikte ders kitabı dışında hazırladığımız örnek etkinlikler de var.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/15 Fall 2015



Ö6. *Pekiştireç amaçlı konunun sonunda uyguluyorum. Ama daha ziyade kendi sorularımı çözdürüyorum. Özellikle 8. Sınıflarda TEOG ağırlıklı ders işlediğimiz için etkinlikler yapmak yerine çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler çözdürüyoruz.*

Ö2. *Belli bir oranda öğrenmeye katkı sağladığını düşünüyorum. Ayrıca milyonlarca öğrenciye kitapların bedavaya dağıtıldığını da düşünürsek etkinlikleri uygulamamak büyük haksızlık olur.*

Ö8. *Genellikle dil bilgisi etkinlikleri ders kitabındaki metinlerle özdeş veriliyor. Metinlerde geçen cümlelerde dil bilgisi kurallarını aramak öğrencinin öğrenmesi ve düşünmesini daha da kolaylaştırıyor.*

Tablo 5'e göre etkinliklerin müfredatla uyumlu olması, ders kitabına alternatif bir kaynağın kullanılmaması ve merkezî sınavlarda benzer etkinliklerin çıkması ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanmasının diğer gerekçeleridir.

Ö5. *Uguluyorum çünkü müfredatla uyumlu. Ancak yetersiz olduğu için kazanım etkinlikleriyle konuları pekiştiriyoruz.*

Ö11. *Başka alternatif yok elimde. Kaynak kullanmak yasal olarak engellendiği için elimizde olanı değerlendirmek zorunda kalıyoruz.*

Ö12. *Ülke genelinde uygulanan sınavlarda benzer etkinlikler olabilir. Bu yüzden öğrencilerim mağdur olmamalı. Bazı etkinlikler mantıklı, eğlenceli. Uygulaması da zevkli. Bazıları gereksiz. Nadir olsa da atladıklarım, uygulamadıklarım oluyor.*

Bir öğretmenin etkinlikleri sadece **etkinlik yapmış olmak için** uyguladığını ifade etmesi de dikkat çeken bir bulgu olarak nitelendirilebilir.

Ö7. *Genelde yapmamış olmamak için uyguluyorum.*

Tablo 5'e göre bulgular öğretmenlerin %18'inin ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini öğrenci seviyesine uygun olmamaları ve ilgi çekici olmamaları gerekçesi ile uygulamadıklarını göstermektedir.

Ö10. *Uygulamıyorum etkinlikler öğrenci seviyesine uygun değil ve öğrencilerin ilgisini çekmiyor.*

Ö16. *Uguluyorum ama hepsini değil. Bazı etkinlikleri gereksiz bulup atlıyorum. Kendim yeni etkinlikler yaptırıyorum. Sekizinci sınıf kitaplarında özellikle bolca gereksiz etkinlik var. Çok basit kalıyor 8. Sınıf öğrencisine.*

Tablo 6. Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konularının Aşamalılığına Yönelik Görüşleri

	f	%	Gerekeç	f	%	Öğretmen Kodları
			Kategoriler			
<i>Dil bilgisi konularının doğru olarak aşamalandırıldığını düşünüyorum.</i>	10	%59	Konuların birbirine paralel olması	8	%80	Ö1, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14.
			Öğrencilerin seviyeleri ve ilgileri dikkate alınarak hazırlanmış olması	2	%20	Ö3, Ö8
<i>Dil bilgisi konularının doğru olarak aşamalandırıldığını düşünmüyorum.</i>	7	%41	Konuların birbirini tamamlamaması	6	%86	Ö6, Ö7, Ö9, Ö15, Ö16, Ö17
			Metinlerin aşamalılığa uygun olmaması	1	%14	Ö2

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %59'unun dil bilgisi kazanımlarının sınıf düzeylerine göre doğru bir şekilde aşamalandırıldığını düşündükleri görülmektedir. Öğretmenler gerekçe olarak *konuların birbirine paralel olmasını ve kazanımların öğrencilerin seviyeleri ve ilgileri dikkate alınarak hazırlanmış olmasını* belirtmişlerdir.

Ö10. *Konular incelendiğinde aşamalı olduğu görülüyor.*

Ö12. *Konu sıralamasını doğru buluyorum.*

Ö8. *Kitapların öğrenci seviyesi, ilgisi dikkate alınarak hazırlandığını düşünüyorum. Dil bilgisi konuları aşamalı olarak verilmeseydi öğrenciyi daha çok ezberletirdi.*

Öğretmenlerin %41'i ise dil bilgisi konularının doğru olarak aşamalandırılmadığını düşünmektedir. Çünkü onlara göre *konular birbirini tamamlayıcı nitelikte değildir ve metinler aşamalıya uygun hazırlanmamıştır.*

Ö6. *Konuları bölmek bazen çok saçma oluyor. Örneğin fiilimsi konusu 7. Sınıfın son konusu olsa daha faydalı olacağı kanaatindeyim. 6. Sınıfta verilen tamlamalar konusuyla 8. Sınıftaki sözcük öbekleri (fiilimsi-cümlelerin ögeleri) konusunu öğrenciler birleştiremiyorlar. 6. Sınıftaki konuların bir kısmı 8. Sınıfa kaydırılabilir.*

Ö7. *Asla düşünmüyorum zaten aşamalı olduğunu düşünsem bile önemli olan öğrencinin ne bildiği ne bilmediği. Çalıştığım okulda öğrencilerin ön bilgileri çok eksik onları tamamlamak çok zaman kaybettiriyor. İsim ile fiili ayıramayan öğrenciye fiilimsi anlatmak, onun ayrıca sözcük türlerini bildiğini kabul etmek komik.*

Ö15. *Aşamalı olarak verildiğini düşünmüyorum. 8. Sınıf etkinliklerinin çoğunda 6. Sınıf dil bilgisi konularına fazlaca yer verilmesi öğrencide ilgisizliğe yol açıyor. Konuların birbirini tamamlaması gerekiyor.*

Ö16. *Aşamalı olarak verildiğini düşünmüyorum. 6. Sınıf konularında önce tamlamalar verilmiş sonra ismi-sıfatı öğreniyor öğrenci. Sıfat tamlaması adını ilk gördüğünde çocuk daha sıfatı bilmiyor oluyor.*

Onan (2012), programda Türkçenin kuralları ile ilgili kazanımların öğrencilerin düzeylerine uygun olarak aşamalı bir biçimde yapılandırıldığını ifade etmektedir. Güven (2013) de sesleri bilmeyen bir öğrencinin harfleri, harfleri bilmeyen bir öğrencinin heceleri ya da ismi bilmeyen bir öğrencinin sıfat tamlamasını öğrenmesinin mümkün olmayacağı belirtmekte, söz dizimi konularının öğretiminde sistematik bir sıranın takip edilmesinin daha doğru olacağını savunmaktadır. Erdem (2008) ise 8. sınıf konularının hem yoğun olması hem de zor olan konuların bu sınıfta öğretilmesinin 8. sınıflarda dil bilgisi öğretimini olumsuz etkileyebileceğini ifade ettiği çalışmada öğrencilerin anlamakta zorlanmayacağı bazı konuların 8. sınıftan önceki sınıflara kaydırılmasını önermektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2006) 6, 7 ve 8. sınıf dil bilgisi kazanımları sınıf düzeylerine göre yapılandırılmıştır. Programa göre 6. sınıfta öncelikle kelimenin yapı özellikleri ve kelime türleri ile ilgili bilgi ve kuralları içeren kazanımlar yer almaktadır. Kelimenin yapı özellikleri kapsamında kök, yapım ve çekim ekleri, gövde, basit, türemiş ve birleşik kelime yapısı kavramlarından, kelime türleri kapsamında ise isimler ve tümcedeki işlevleri, zamirler ve tümcedeki işlevleri, hâl ekleri, iyelik ekleri, isim tamlamaları, sıfatlar, sıfat tamlamaları, edat, bağlaç ve ünlem kavramlarından bahsedilmektedir.

7. sınıf dil bilgisi kazanımlarında yapı ve anlam özellikleri bakımından fiillerin kavratılmasına, çekimli fiil ve kip olgusuna, kip olgusu kapsamında haber ve dilek kiplerine, fiil

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



kiplerinde zaman ve anlam kaymasına, ek fiile, fiillerin olumlu, olumsuz ve soru çekimlerine, birleşik çekimli fiil yapılarına, zarf ve zarfın tümcedeki işlevlerine yer verilmektedir. 8. sınıf dil bilgisi kazanımları ise fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kurallar, tümce ile ilgili bilgi ve kurallar kapsamında çatı, tümcenin öğeleri, isim ve fiil tümceleri, kurallı ve devrik tümce yapıları, tümcenin anlam özellikleri ve anlatım bozuklukları konularında yapılandırılmıştır.

Sınıf düzeylerine göre yapılandırılan dil bilgisi kazanımlarına bakıldığında Türkçenin eklemeli dil yapısı özelliğine paralel olarak 6. sınıfta kelime yapısından başlanıp 8. sınıfta tümce yapısına doğru giden bir aşamalıktan bahsedilebilir. Ancak bahsedilen aşamalılığın da yine yapılandırmacılık ile bağdaşmayan genellikle biçim odaklı bir yapı sergilediği görülmektedir. Karahan (2009) da öncelikle eklerden başlayıp daha sonra tümceye uzanan konu sıralamasını doğru bulmamakta, dil bilgisi öğretim programlarında konu sırasının dilin bir sistem olmasından hareketle bildirim yüklü bütünü kavramaya yönelik olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Soyut işlemler dönemine henüz girmiş 6. sınıf öğrencileri için dil sevgisi ve kullandıkları dille ilgili bilinç oluşturacak dil bilgisi öğretiminin öncelikle yapı ve kural odaklı olmaması gerektiği düşünülmektedir. Yani kullanıcılarının zihinlerinde sezgisel olarak var olan dil bilgisinin bilinçli bilgiye ve daha sonra beceriye dönüştürülmesi sürecinde öncelikle gerçek dünya/nesnel dünya ile dilin dünyası karşıtlığından başlanmalıdır. Gerçek dünya/nesnel dünyasındaki şeylerin/varlıkların/kavramların, niteliklerinin ve ilişkilerinin dilin dünyasındaki sözcüklerle karşılaşmasına paralel olarak 6. sınıfta dil bilgisi kazanımları öncelikle sözcük türleri ve sözcük türlerinin birbirleri ile kurduğu ilişkiler ve daha sonra oluşturdukları dizimler kapsamında yapılandırılmalıdır. Ö7 ve Ö16 kodlu öğretmenlerin ifadeleri bu öneriyi destekler niteliktedir. Böylelikle öğrenci kullandığı dilin öncelikle iletişim aracı olmaktan öte kendisini ve dünyasını var etme aracı olduğunu öğrenecek, dil bilincini ve dil sevgisini ezberlenen kuralları yazı dilinin kusursuz tümcelerinde aramakla değil daha sağlam temellerle kazanacaktır. Okuduğu ya da dinlediği metinlerde kullanılan dil yapıları ile kendi kullandığı dil yapıları arasında ilişki kuracak, eleştirecek, çözümleyebilecek ve kuralcı dil bilgisinin açıklayamadığı durumlarda istisna olarak nitelendirdiği yapıları sorgulama becerisine sahip olacaktır.

Tablo 7. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Dil Bilgisi Konularını Öğrenmede İstekli Olup Olmamalarına Yönelik Görüşleri

	f	%	Gerekeç Kategoriler		Öğretmen Kodları	
			f	%	f	%
<i>Öğrenciler dil bilgisi konularını öğrenmede istekliler.</i>	5	%29	Öğretmenin derste farklı yöntem uygulaması	2	%40	Ö15, Ö16
			Dil bilgisi etkinliklerinin oyun gibi olması	2	%40	Ö8, Ö13
			Öğrencilerin meraklı ve sorgulayıcı olmaları	1	%20	Ö1
<i>Öğrenciler dil bilgisi konularını öğrenmede isteksizler.</i>	10	%59	Dersin gerekliliğini ve önemini anlamada sıkıntı yaşanması	6	%60	Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17
			Sokakta konuşulan dil ve görsel basının engel olması	1	%10	Ö2
			Dilin öneminin yeterince bilinmemesi	1	%10	Ö9
			Dil bilgisini zor bulmaları, konuları birbirleri ile ilişkilendirememeleri ve çabuk unutmaları	1	%10	Ö6
			Öğrencilerin dil bilgisini neden öğrendiklerini sorgulamamaları	1	%10	Ö7

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



Öğrencilerin bazıları dil bilgisi konularını öğrenmede istekli, bazıları isteksiz.	2	%12	Bireysel farklılık	2	%100	Ö3, Ö14
--	---	-----	--------------------	---	------	---------

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin %59'una göre öğrencilerin dil bilgisini öğrenmede isteksiz oldukları görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin *dersin gerekliliğini ve önemini anlamada sıkıntı yaşamaları, sokakta konuşulan dil ve görsel basının kullanılan dil üzerinde etkili olması, dilin önemini yeterince bilmemeleri, dil bilgisini zor bulmaları, konuları birbirleri ile ilişkilendirememeleri ve çabuk unutmaları ve dil bilgisinin neden öğrendiklerini sorgulamamaları* gibi nedenlerden ötürü dil bilgisini öğrenmede isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir.

Ö4. *İsteksizler çünkü gereğini anlamada sıkıntılar var. Sadece dil bilgisine dayalı bir öğretimden sonra bunun gerekliliğini dersin genelinde uygulamalı göstermek daha yerli yerinde oluyor.*

Ö10. *Sınavlar dışında bu konuların bir işe yaramayacağını düşünüyorlar.*

Ö12. *5 ve 6. Sınıf öğrencileri dil bilgisi konularını öğrenmede oldukça istekli. Ancak 7 ve 8. Sınıflar bu konuların gereksiz olduğunu, hayatta bir işe yaramadığını ve boşa zaman harcadıklarını düşünüyorlar.*

Ö2. *İsteksizler çünkü sokakta konuşulan (en kültürlü yöre ve toplum da dâhil) dil ve görsel basın bizim öğretme, öğrencinin de öğrenme çabasına baskın çıkıyor. Bu nedenle Türkçenin korunması adına daha köklü tedbirler alınmasını gerekliliğine inanıyorum. Örnek, argo konuşmanın rağbet gördüğü bir ortamda bizim mücadelemiz yeterli olmuyor. Öğrenciler bu veya benzeri nedenlerle isteksiz oluyorlar.*

Ö9. *Dilin önemini, faydasını yeteri kadar bilmiyorlar. Dili pervasızca kullanıyorlar. Haliyle dil bilgisi konularını da öğrenmede istekli değiller.*

Ö6. *Genelde isteksizler. Çünkü dil bilgisi zor geliyor. Öğrendiklerini birbirleri ile ilişkilendiremedikleri için çok çabuk unutuyorlar. Mesela ek eylem ya da fiilimsi konularını cümlelerin öğelerini işlerken kullanacaklarını akıl edemiyorlar. 7. Sınıf konuları 7. Sınıfla birlikte unutuluyor.*

Ö7. *İstekli olduklarını düşünmüyorum. Neden öğrendiklerini sorgulamıyorlar ben de bu nedeni onlara yeterince açıklayabildiğime inanmıyorum. Öğretmen ve öğrenci yetiştirme konusunda ciddi problemler olduğuna inanıyorum bu sistemde.*

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin %29'u ise öğrencilerin dil bilgisini öğrenmede istekli olduklarını düşünmektedir. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretirken *farklı yöntem ve teknikler uygulaması, dil bilgisi etkinliklerinin öğrenciler tarafından oyun gibi algılanması ve öğrencilerin meraklı ve sorgulayıcı olmaları* öğrencilerin dil bilgisini öğrenmede istekli olduklarını gösteren gerekçeler arasındadır. Öğretmenlerin %12'sine göre ise *bireysel farklılık* öğrencilerin dil bilgisini öğrenmede istekli olup olmadıklarını belirleyen temel neden olarak görülmektedir. Öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgileri varsa ve yeterli ise öğrenci dil bilgisi konusunu öğrenmeye karşı istek duymaktadır.

Ö16. *İstekliler çünkü konuya geçmeden önce bu konuyu bilmenin ona neler kazandıracağını söylüyorum. Güdülemek amacıyla. Günlük hayattan örnekler veriyorum, ilgilerini çekiyor. Bu kullanımının nedenini sonradan öğreniyor, dersi dinlediğinde.*

Ö8. Okudukları metni anlamak, çözümlemek daha zor geliyor. Dil bilgisi etkinlikleri öğrencilere oyun gibi gelmekte, konuyu anlayan öğrenciler daha zevk almaktadır.

Ö13. Günümüz öğrencileri konuşmuyor, yazmıyor, okumuyor. Hal böyle iken dil bilgisi işlemek, örnek vermek, parçalayıp bölmek, ödevlendirmek vb. durumlar daha akıcı oluyor.

Ö1. Dil bilgisi konularını öğrenmede diğer öğrenme alanlarına göre daha aktifler. Özellikle üst sınıflarda öğrencilerin daha meraklı, daha sorgulayıcı, mantık arayışı içinde oldukları görülmektedir.

Ö3. Bazıları istekli, bazıları isteksiz oluyor. Bunda öğrencinin yetiştiği aile ortamı, kendi zihin durumu, önceden aldığı eğitim etkili oluyor.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğuna göre dil bilgisi öğretimi gereklidir. Dil bilgisi öğretimi gerekli kılan en önemli sebep ise öğrencilerin dili kurallarına uygun olarak ustaca kullanabilme becerilerinin gelişmesidir. Öğrenciler, kendilerini yeterince ifade edebilmeleri ve dilin yapısını ve işlevselliğini kavrayabilmeleri için de dil bilgisini öğrenmelidirler. Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin dil bilgisi öğretimi ile gelişmesi, yabancı bir dilin gramerini kolaylıkla öğrenebilmeleri, günlük hayatta yaşadıklarını dil sayesinde analiz etme becerileri kazanmaları, doğru ve etkili iletişim kurmanın dilin kurallarını bilmeye bağlı olduğunun düşünülmesi ve Türkçenin giderek unutulması kaygısı öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin gerekliliği ile ilişkilendirdikleri diğer sebeplerdir. Öğretmenlerin ikisine göre dil bilgisi öğretimi gerekli değildir, çünkü öğretim yalnızca dil bilgisine dayandırılmamalıdır.

Öğretmenlerin çoğu genellikle öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmek için öğrencilere dil bilgisi konularını niçin öğrendiklerini açıklamaktadırlar. Bu sonucun dil bilgisi öğrenmeye karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmeyi ve öğrencinin bilgiyi kolaylıkla yapılandırmasını sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenler dil bilgisi bilmenin öğrenme sürecine olan katkısı, dil bilgisi konuları arasındaki ilişkinin fark ettirilmesi gerektiği, dilin iletişim sürecindeki işlevselliği, öğrencilerin merak duygularının pekişmesi, kendi dillerini tanıyınca hayatı daha iyi tanıyabilecekleri, ana dillerinin gramerini bilmeleri gerektiği, dilin günlük hayatın bir parçası olduğu ve dil bilgisi konusunu somutlaştırmak gerektiği gibi nedenlerle öğrencilere açıklama yapmaktadırlar. Öğretmenlerden biri öğrencilerin dil bilgisine ilgi göstermelerini merkezî sınavlarda çıkacak soru sayısı ile ilişkilendirerek açıklama yapmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin çoğu (%47'si) dil bilgisi konusunu daha iyi öğretebilmek için dil bilgisine ayrı bir ders saati ayırmaktadır. Ayrıca öğretmenler, ders kitaplarındaki etkinliklerin konunun öğretimi için yetersiz olduğunu ve öğrencilerin dil bilgisi ile ilgili kavramları karıştırdıklarını düşündüklerinden dolayı dil bilgisi öğretimi diğer öğrenme alanlarından ayrı olarak gerçekleştirmektedir. Dil bilgisini diğer alanlardan ayırmamak ve öğrenciyi sıkmamak gerektiğini ifade eden öğretmenler, dil bilgisi öğretimi diğer öğrenme alanları içerisinde yeri geldikçe uygulamalı olarak gerçekleştirmektedir. Öğretmenlerin %24'ü ise dil bilgisi konusunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak ve öğrencileri sınavlara hazırlamak için dil bilgisi öğretimi hem diğer öğrenme alanlarının içerisinde hem de ayrı bir ders saatinde gerçekleştirmektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğu dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlere göre ders kitaplarındaki etkinlikler nicelik ve nitelik açısından yeterli değildir. Etkinlikler sayı bakımından az, sınıf seviyelerine göre dengeli dağıtılmamış, öğrenci seviyesinin altında, bireysel farklılıklara

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



dikkat etmeyen, öğrencinin ilgisini çekmeyen, sıkıcı ve titizlikle hazırlanmamış etkinliklerdir. Öğretmenlerden birinin ifadesi dil bilgisi etkinliklerinin daha çok biçim odaklı kuralları öğretme, kural ezberleme ve kural arama şeklinde uygulandığını göstermektedir. Öğretmenlerin %12'si ise Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin sayı bakımından yeterli ve kaliteli olduklarını ileri sürmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin çoğu ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini uygulamaktadır. Etkinlikleri uygulayan öğretmenlere göre etkinlikler konuyu pekiştirici niteliktedir ve konunun öğrenilmesine katkı sağlamaktadır. Etkinliklerin müfredatla uyumlu olması, ders kitabına alternatif bir kaynağın kullanılmaması ve merkezî sınavlarda benzer etkinliklerin çıkması, öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinlikleri kullanmasının diğer gerekçeleridir. Öğretmenlerin %18'i ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini öğrenci seviyesine uygun olmamaları ve ilgi çekici olmamaları nedeniyle uygulamamaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin çoğu dil bilgisi kazanımlarının sınıf düzeylerine göre doğru olarak aşamalandırıldığını düşünmektedir. Öğretmenlere göre konular birbirine paraleldir ve kazanımlar öğrencilerin seviyeleri ve ilgileri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Öğretmenlerin %41'i ise dil bilgisi konularının doğru olarak aşamalandırılmadığını düşünmektedir. Çünkü konular birbirini tamamlayıcı nitelikte değildir ve metinler aşamalıya uygun hazırlanmamıştır.

Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin çoğu dersin gerekliliğini ve önemini anlamada sıkıntı yaşamaları, sokakta konuşulan dil ve görsel basının kullanılan dil üzerinde etkili olması, dilin önemini yeterince bilmemeleri, dil bilgisini zor bulmaları, konuları birbirleri ile ilişkilendirememeleri ve çabuk unutmaları ve dil bilgisini neden öğrendiklerini sorgulamamaları gibi nedenlerden dolayı dil bilgisini öğrenmede isteksizlerdir. Öğretmenlerin ifade ettikleri nedenlerin ortaokulda dil bilgisi öğretiminin nitelikleri ile ilgili bilgiler sunduğu söylenebilir. Buna göre öğrencilerin dil bilgisini niçin öğrenmeleri gerektiğini anlamadıkları, sosyal medyadaki olumsuz/yanlış dil kullanımlarının etkisinden kurtulamadıkları, konuları ve kavramları birbirleri ile ilişkilendirmeden ve sorgulamadan ezberledikleri, ezberledikleri bilgileri beceriye dönüştüremeyip unuttukları yani bilgiyi yapılandırmacı yaklaşımın istediği gibi kendi öz niteliklerine göre yapılandıramadıkları bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilmektedir. Ayrıca araştırmanın ilk altı maddesinde sunulan sonuçlar öğrencilerin dil bilgisi öğrenmede neden isteksiz olduklarını açıklar niteliktedir. Öğretmenlerin dil bilgisinin gerekliliğine inanıp öğrencilere açıkladıklarını ifade etmelerine rağmen öğrencilerin dil bilgisinin gerekliliğini anlayamamaları, dil bilgisi kazanımlarının gerek yoğunluk gerekse aşamalılık açısından sınıf düzeylerine uygun yapılandırılmaması ve dil bilgisi öğretiminin ders kitaplarındaki öncelikle anlamı sezdirmeden biçimi öne çıkaran ve öğrencilerin biçim ve anlam arasında ilişki kurarak dilin genel yapısını keşfetmelerine engel olan etkinliklerle gerçekleştirilmesi öğrencilerin dil bilgisini öğrenmede niçin istekli olmadıklarını dikkatlere sunmaktadır.

Öğretmenlerin %29'una göre ise öğrenciler dil bilgisini öğrenmede isteklidir. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretirken farklı yöntem ve teknikler uygulaması, öğrencilerin dil bilgisi etkinliklerini oyun gibi algılaması ve öğrencilerin meraklı ve sorgulayıcı olmaları öğrencilerin dil bilgisini öğrenmede istekli olduklarını gösteren nedenlerdir. Öğretmenlerin %12'sine göre ise bireysel farklılık öğrencilerin dil bilgisini öğrenmede istekli olup olmadıklarını belirleyen temel nedendir. Konu ile ilgili ön bilgileri yeterli olan öğrenciler dil bilgisi konusunu öğrenmeye karşı istek duymaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortaokul 5-8. sınıf dil bilgisi öğretimi ile ilgili genel bir değerlendirmenin yapıldığı bu çalışmada dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirilmesi ile ilgili sorunların giderilmesine katkı sağlamak amacıyla şu öneriler sunulabilir:

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



1. Dil bilgisi öğrencilere yalnızca dilin belirlenmiş kurallarını öğreten değil, anlama ve anlatma etkinlikleri ile kendi söylemlerini oluşturmalarını sağlayan bir öğrenme alanıdır. Bu yüzden öğrencilere dil bilgisini öğrenirken sadece dilin kurallarını öğrenen pasif alıcılar değil, dili bireysel kullanımla yeniden üreten etkin katılımcılar oldukları sezdirilmelidir.

2. Dil bilgisi öğretiminde dil bilimsel yaklaşımlardan yararlanılmalıdır. Öğrencilere öncelikle konuştukları dilin bir sistem olduğu ve kendisine özgü bir yapısı olduğu öğretilmelidir. Dil bilgisi etkinlikleri uygulanırken bir dil sistemi olarak Türkçenin yapısal özelliklerini oluşturan biçimsel ve anlamsal ilişkiler birbirinden ayrı değerlendirilmemelidir. Dil dizgesini yani yapıyı oluşturan temel unsur dildeki ögeler arası ilişkilerdir. Hiçbir öge tek başına anlamlı değildir. Ögeler dizge/yapı içerisinde değer kazanırlar. Bu bakımdan dil ögeleri ilişkili olduğu diğer ögelerden ayrılıp tek başına ele alındıkları etkinliklerle değersizleştirilmemelidir. Bu tür dil bilgisi etkinlikleri ile öğrencilerin tek tek biçimleri ezberlemelerinin önüne geçilemeyecektir.

3. Dil bilimi araştırmacıları sözlü dile/konuşma diline önem vermektedirler. Dil bilgisi ise dilin kurallarını yazı dilinin kusursuz standart tümcelerinden seçtiği örneklerle açıklamaya çalışmakta dilin bireysel kullanımı ile ortaya çıkan farklılıklar üzerinde durmamaktadır. Bu yüzden öğrenciler dil bilgisini sevmemekte ve öğrenememektedirler. Dil bilgisi öğretiminde öncelikle doğal olan sözlü dil ürünleri üzerinden -özellikle öğrencilerin kendi ürünlerinden-hareketle etkinlikler planlanmalıdır. Dilin farklı işlevlerini (ortaokul dönemi öğrencileri için daha çok anlatım, gönderge, çağrı işlevi ve sanatsal işlev) yansıtan sözlü dil kullanımları örnekleri ile yapılacak uygulamalarla öğrenciler kendi söylemlerini oluşturmaya özendirilirken dil dizgesinin özellikleri de sezdirilmiş olacaktır.

KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1983). Anadili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı, C: XLVII, S: 379-380*, s. 31-35.
- Anılan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri 14 (5)*, 1893-1924.
- Arbelaz, A. M. and Gorospe, J. M. C. (2009). Can be grammar schooling be changed?. *Computers and Education 53*, 51-56.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bozkurt, F. (2012). Türkçede dil bilgisi öğretimi -1. *Türk Dili Dergisi*, Cilt: 26, Sayı: 151, <http://www.turkdilidergisi.org/151/FuatBozkurt.htm>. Erişim Tarihi: 15.12.2015
- Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Erzurum.
- Büyükkantarcioglu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil*. İstanbul: Multilingual.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (4. Baskıdan çeviri) (çev. ed: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çeçen, M. A. ve Aytaş, G. (2008), Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5 (1)*, 133-149.
- Çeçen, M. A. ve Mete, G. (2011). 6-8. sınıflarda dil bilgisi etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3 (5)*, 47-62.
- Çolak, F. (2013). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin genel sorunları ile alan literatüründeki tartışılabilir konuların ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimine yansımaları ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 10/ 15 Fall 2015



- Derman, S. (2011). Dil bilgisi öğretiminde metin seçimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 297-319.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 85-105.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 6/1, 1057-1069.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Journal of Research in Education and Teaching* 4(1), 233-242.
- Göçer, A. ve Sayın, H. (2014). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe kılavuz kitaplarındaki metinlerin dil bilgisi öğretimindeki yeterliliği ve kullanım durumunun incelenmesi. *Journal of European Education*, 4 (2), 11-28.
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve edebiyat eğitimi dergisi*. 2 (6), 1-10.
- Kahraman, T. (2010). Dil bilgisi öğretiminin durumu ve sonuçları üzerine küçük bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 5-13.
- Karadüz, A. (2006). İlköğretim Türkçe dil bilgisi kitaplarının “öğreticilik” kavramı bağlamında eleştirisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 13-31.
- Karagöz, M. ve Oryanşın, U. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ilişkisi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3 (2), 187-194.
- Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 4/8, 23-30.
- Karatay, H., Kartallıoğlu, M. ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenme düzeyleri. *TÜBAR XXXII*, 199-219.
- Lıamkina, O. and Ryshina-Pankova, M. (2012). Grammar dilemma: teaching grammar as a resource for making meaning. *The Modern Language Journal*, 96, 270-289.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (2. Baskıdan çeviri) (çev. ed: Sadegül Akbaba Altun-Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Myhill, D. (2005). Ways of knowing: writing with grammar in mind. *English Teaching: Practise and Critique*, Volume 4, Number 3, 77-96.
- Onan, B. (2011). Türk atasözlerinde dil farkındalığı ve işlevsel dil kullanımı. *Millî Folklor*, Yıl 23, Sayı 91, 91-100.
- Onan, B. (2012). Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar. Murat ÖZBAY. (Ed.). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (1. Baskı) içinde (s. 71-102). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Oymak, R. (2012). *Dil üretimine dayalı Türkçe eğitimi ve öğretimi*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. (1. Baskı). Ankara: Öncü Basımevi.
- Şahbaz, N. K. ve Çekici, E. (2012). Disiplinler arası bir disiplin olarak Türkçe eğitimi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/3, 2367-2382.
- Temizkan, M. (2012). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları. Murat ÖZBAY. (Ed.). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (1. Baskı) içinde (s. 129-150). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Ünal, E. ve Şahinci, C. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim 6, 7, ve 8. Sınıf Türkçe dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 6/1*, 1915-1929.
- Vendryes, J. V. (2001). *Dil ve düşünce*. (çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual
- Yaman, H. ve Karaaslan, F. (2010). İlköğretim Türkçe dersi programının dil bilgisi öğretimindeki etkililiği: nitel bir araştırma. *TSA, Yıl: 14, S: 1*, 251-269.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Güncelleştirilmiş geliştirilmiş 6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Ekinci Çelikpazu, E., (2015). “Ortaokul 5-8. Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme / An Investigation On 5-8th Secondary School Turkish Grammar Teaching”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8926>, p. 333-360.