

Abstract

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. Qualitative research technique was employed in this article. The research was performed with 50 Turkish language teachers working in different secondary schools in Malatya in 2016-2017 academic year in the fall semester. Interview technique was used in the research and the participants were asked eight-open ended questions which are prepared before based on experts' opinion. In the analysis of the research data, "categorical analysis", a type of content analysis method has been used. According to the findings of the study, most of Turkish teachers applied teaching functional grammar and used of induction method. 72% of the teachers stated that grammar shouldn't be separated from other fields indicating that they practically realize the grammar education within other learning fields as the occasion arises. While teaching grammar was emphasized to be realized comprehensively in the 2015 Turkish lesson curriculum and guide, the teachers generally applied grammar activities at a separate lesson time, they revealed that grammar acquisitions were made progressive accurately in respect of class levels, they didn't consider grammar activities as sufficient in grammar acquisition. %12 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. There are several suggestions in parallel with the results that gained from the study.

**Key words:** *Turkish grammar, teaching grammar, teacher views.*

Özet

Bu araştırmada ortaokul dil bilgisi öğretimi öğretmen görüşlerinden hareketle değerlendirilerek dil bilgisi öğretiminin yapılandırmacı yaklaşımla örtüşmeyen yönlerine dikkat çekilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Malatya'da bulunan farklı ortaokullarında çalışan 50 Türkçe öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmada görüşme tekniği kullanılmış ve katılımcılara uzman görüşü alınarak önceden hazırlanan sekiz açık uçlu soru sorulmuştur. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemlerinden "sınıflandırma analizi" kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Türkçe öğretmenlerinin çoğu işlevsel dil bilgisi öğretimini yapmakta, dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemini kullanmaktadır. Öğretmenlerin %72'si dil bilgisini diğer alanlardan ayırmamak gerektiğini ifade ederek dil bilgisi öğretimini diğer öğrenme alanları içerisinde yeri geldikçe uygulamalı olarak gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre dil bilgisi öğretiminin diğer becerilerle gerçekleştirilmesine vurgu yapılırken öğretmenler dil bilgisi etkinliklerini genellikle ayrı bir ders saatinde uygulamakta, dil bilgisi kazanımlarının sınıf düzeylerine göre doğru bir şekilde aşamalandırılmadığını belirtmekte ve ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli bulmamaktadırlar. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %12'sinin dil

<sup>1</sup> Bu çalışma, 18- 20 Mayıs 2017 tarihleri arasında Alanya Alaattin Keykubad Üniversitesi'nde düzenlenen II. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup>Öğretmen, MEB, e-posta: [gym.0144@hotmail.com](mailto:gym.0144@hotmail.com)

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. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** *Türkçe dil bilgisi, dil bilgisi öğretimi, öğretmen görüşleri.*

## **Giriş**

Birey aile ve yakın çevresinden dinleyerek ve konuşarak edindiği ve iletişimde kullandığı dili okulla birlikte kurallarıyla öğrenmeye başlar. Dil öğrenimi her ne kadar okulda bütün derslerde yapılsa da önemli sorumluluk Türkçe dersindedir. Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programı (2015), öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri sözlü iletişim, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Temel dil becerilerini ve bu becerilerin öğretimini yakından ilgilendiren önemli noktalardan biri dil bilgisidir. Dil öğretimi içerisinde dil bilgisi öğretiminin yeri oldukça önemlidir. Dil bilgisi öğretimini şekillendiren ve yönlendiren en temel öge kuşkusuz öğretim programı ve programa özünü veren anlayıştır. Anlayış farklılıklarının programlara yansımalarını 1982 ve 2005'teki öğretim programlarında açıkça görmek mümkündür. 1982 programında davranışçı yaklaşım benimsenmişken 2005 programında yapılandırmacı anlayış benimsenmiştir ve bu anlayış 2015 programında devam etmiştir. Yapılandırmacı dil bilgisi öğretimi anlayışında dilin kurallarının doğrudan ezber bilgiler olarak verilmesi yerine, öğrencilerin kuralları etkinlik ve yaşantılar yoluyla çıkarsamaları ve sezmeleri beklenmektedir (Güneş, 2013). Öz (2001) dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin sözlü iletişim, okuma ve yazma yönünden gelişmeleri ve gerekli alışkanlıkları, becerileri kazanmaları için gerçekleştirildiğini ifade etmiştir. Erdem (2007) dil bilgisinin işlevselliğini, bir sözcüğün, sözcüğe gelen eklerin, cümledeki öğelerin hangi rolde olduklarının ve hangi anlamı aktardıklarının kavranması olarak aktarmış, şekil öğeleriyle ilgisi olmadığını belirtmiştir. Biçimi değil, anlamı öne çıkaran öğretim süreçlerinin sonucunun daha kalıcı olduğunu belirtmiştir. Göçer (2015) dil bilgisi öğretiminin çıkış noktasının metin olması gerektiğini; dil bilgisi çalışmalarının, sınıf düzeyine uygun biçimde, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirme anlayışıyla Türkçe öğretiminin doğal bir parçası olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Onan (2012) öğretim sürecinin, yapılandırmacı yaklaşımın varsayımları doğrultusunda çocukların zihinsel gelişim sürecine paralel olması gerektiğini ifade etmiştir. Sezdirme sürecinde, metinden üretilen etkinliklerin önem taşıdığı bu yaklaşımda, dil bilgisi etkinliklerinin okuma ve dinleme metinlerinden yararlanılarak hazırlanması gereği üzerinde durmuştur. Göçer'e (2015) göre Türkçe derslerinde dil bilgisi konu ve kurallarının öğretiminde amaca hizmet edecek yöntemlere başvurularak sürece yön verilmesi büyük önem taşımaktadır. Dil bilgisi öğretiminde dil bilgisel yapıların işlevlerinin sezdirilip kavratılmasında metin ve örnek temelli tümevarım yöntemi kullanılmalıdır.

Dil bilgisi öğretiminde belli bir seviyenin yakalanması için, okul ortamının önemi büyüktür. Araç gereç kullanımı, ders kitapları, eğitim programlarının düzenlenmesi, Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi, çağdaş uygulamalardan faydalanılması, dil

biliminin verilerinin değerlendirilmesi gibi unsurlar da iyi bir dil bilgisi öğretimi için vazgeçilmez unsurlardır (Erdem, 2008).

Türkçe Dersi (1-8.Sınıflar) Öğretim Programında (2015) dil bilgisi öğretimi sonucu ulaşılabilecek kazanımlar diğer becerilerin kazanımları içerisinde verilmiştir. Göçer'e (2015) göre okullarda verilen dil eğitiminin temel amacı, öğrencilerin buldukları sınıf seviyesinin kazanımlarına uygun olarak okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerini kazandırmak ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Dil bilgisi öğretimi çalışmaları da bu temel amaca ulaşılabilmede gerekli bilgi ve becerileri kazandırma gayesiyle yürütülmesi gerekmektedir. Yani dil bilgisi öğretimi başlı başına bir amaç değil, dilin kurallarının kazandırılmasıyla becerilerin etkin kullanılmasına aracılık edecek önemli bir araçtır. Bu açıdan dil bilgisi konu ve kuralları öğrenme ve öğretme süreci etkinlikleri içerisinde becerilerden kopuk ve soyut dil alıştırmaları şeklinde değil, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin etkin kullanımına hizmet edecek bir amaç ve işlevde öğrenilmesi sağlanmalıdır.

Dil bilgisi; Türkçe dersinin sözlü iletişim, yazma, okuma becerilerinden ayrı düşünülemez. Bu bağlamda dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders olarak düşünülmemeli, Türkçe dersleri içerisinde diğer beceri alanlarıyla ilişkili olarak işlevsel biçimde yer almalıdır. İşlenen dil konuları, metnin bütünlüğünden hareketle öğretilmelidir.

Dil bilgisi öğretiminin hedeflenen kazanımları gerçekleştirebilmesi için programla çelişkili durumların tespit edilerek bunların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir. Ortaokulda dil bilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştirildiğinin, öğretim uygulamalarında hangi yöntemden yararlandığının ve uygulama sürecinde yaşanan sıkıntıların belirlenmesi için uygulamaları gerçekleştiren Türkçe öğretmenlerinin görüşleri önemlidir. Bu çalışmada temelde bunlar amaçlanmakta ve alana da bu yönde bir katkı sağlayacağı umulmaktadır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi ile ilgili değerlendirme yapmak amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki soruların yanıtı aranmaya çalışılmıştır.

Türkçe derslerinde "İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimi" yapıyor musunuz? Niçin?

Dil bilgisi öğretimini hangi yöntemle (tümevarım veya tümdengelim) göre yapıyorsunuz? Niçin?

Dil bilgisi konularının sözlü iletişim, okuma ve yazma becerileri içerisinde verilmesini nasıl buluyorsunuz? Niçin?

Dil bilgisi konularının sınıf düzeylerine dağılımı nasıldır?

Dil bilgisi konularının işleniş şekli nasıldır? ( Metin içi/ Bağımsız) Sizce nasıl olmalıdır?

Dil bilgisi öğretiminde yaşadığınız sorunlar nelerdir? (Öğrenci hazırbulunuşluğu/ istekliliği, etkinlikler, zaman, kazanımlar, materyal vb. nedenler)

Dil bilgisini ölçme ve değerlendirmeyi nasıl yapıyorsunuz?

Çalışma kitaplarındaki etkinlikler dil bilgisi kazanımlarına ulaşmada yeterli midir? Niçin?

### **Araştırmanın Yöntemi**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu araştırma nitel bir araştırma olarak kurgulanmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

#### **Veri Toplama Yöntemi**

Araştırmanın verileri “açık uçlu anket görüşmesi” (Rubin, 1983 akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011) 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 beş Türkçe öğretmeni tarafından sağlanmış sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formundaki sorular öncelikle pilot uygulama gerçekleştirmek amacıyla beş Türkçe öğretmenine uygulanmış, uygulama sonunda bazı soruların ifade biçimleri değiştirilmiş ve sorular konu bütünlüğüne uygun olarak yeniden sıralanmıştır.

#### **Araştırmanın Katılımcıları**

Nitel araştırmalarda verilerin toplanması uzun zaman aldığından küçük gruplarla çalışılır. Bu yüzden araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Malatya Battalgazi ilçesinde bulunan farklı ortaokullarda çalışan 50 Türkçe öğretmeni üzerinde yapılmıştır.

#### **Araştırma Verilerinin Analizi**

Verilerin analiz edilmesinde içerik analizi yaklaşımı kullanılmıştır. Bu çalışmada içerik analizi tekniklerinden sınıflandırma analiz tekniği kullanılmıştır. Uygulamalı kategori oluşturma işleminin yapıldığı araştırmada görüşme sorularına katılımcıların verdiği cevap metinleri incelenmiştir. Kategoriler (tema) oluşturulurken bu metinlerle araştırma soruları arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Kategorilerin oluşturulmasında araştırma hedeflerine uygun temalar oluşturulmuştur. Bu araştırmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen veriler içerik analizi tekniğine göre analiz edilmiştir. Nitel araştırmalarda geçerlik, araştırılan olgunun veya konunun en doğal haliyle ve olabildiğince yansız gözlenmesiyle sağlanabilir. Bu analizde tarafsızlığın sağlanması amacıyla, öğretmenlerin sorulara verdikleri cevaplar iki araştırmacı tarafından da incelenmiş ve çözümlenmiştir. İki araştırmacı sorulara verilen cevaplardaki ortak noktaları belirlemişler ve ayrı ayrı kodlama yapmışlardır. Araştırmacıların yaptıkları kodlamalar eşleştirilip birleştirildikten sonra temalar oluşturulmuştur. Temalar, asıl verilerle karşılaştırılarak araştırmacılar tarafından bir kez daha kontrol edilmiştir. Verilerin analizinin açıklanmasında görüşme formundaki her soruya verilen cevaplardan oluşan temalar o soru başlığı altında yorumlanmıştır. Öğretmen görüşleri alıntılarla belirtilmiştir. 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 = Görüş birliği sayısı / Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı şeklindeki güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda güvenirlüğün %92 olduğu görülmüştür.

**Bulgular**

Bu bölümde Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda elde edilen bulgular tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

**Tablo 1.** Türkçe Öğretmenlerinin İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Görüşleri

	f	%	Gerekçeler	f	%	Öğretmen kodları
İşlevsel dil bilgisi öğretimi yapıyorum.	27	54	Yapılandırmacı yaklaşımın esas alınması	8	16	13, 27, 28, 41, 43, 44, 48, 49
			Uygulamanın kolay olması	3	6	4, 9, 17
			Öğrencilerin aktif olması ve öğrenmenin kalıcı olması	2	4	22, 24
			Dil bilgisinin günlük yaşamdan bağımsız olmaması	7	14	20, 21, 26, 32, 34, 37, 40
İşlevsel dil bilgisi öğretimi kısmen yapıyorum.	10	20	Öğrenilen kuralların dil becerilerinde uygulanması	7	14	6, 7, 10, 11, 12, 15, 19
			Konu sayısının fazlalığı	1	2	35
			Uygulama alanının kısıtlı olması	1	2	42
			Günlük hayatta kullanılmaması	2	4	38, 50
İşlevsel dil bilgisi öğretimi yapmıyorum.	13	26	Yöresel ağızdan kaynaklı konuşmada kullanılmaması	6	12	18, 29, 30, 33, 38, 50
			Sınav (TEOG) kaygısı	1	2	45
			Öğrenci hazırbulunuşluğu ve zaman yetersizliği	3	6	1, 23, 47
			Kuralların dil becerilerinde uygulanamaması	6	12	2, 3, 14, 31, 39, 46
			Bilgilerin teorik düzeyde kalması	3	6	8, 16, 24

Tablo 1'e göre Türkçe öğretmenlerinin %54'ü işlevsel dil bilgisi öğretimini "yapılandırmacı yaklaşımın esas alınması (8), uygulamanın kolay olması (3), öğrencilerin aktif olması ve öğrenmenin kalıcı olması (2), dil bilgisinin günlük yaşamdan bağımsız olmaması (7), öğrenilen kuralların dil becerilerinde uygulanması (7)" gibi gerekçelerle yaptıklarını belirtmişlerdir.

"Evet, yapılıyor çünkü öğretilen dil bilgisi kurallarını konuşma, okuma ve yazma yaparken uyguluyoruz." Ö6

"İşlevsel dil bilgisi öğretimi yapılıyor. Müfredatta belirtildiği ve kılavuz kitapların yönlendirilmesiyle yapılıyor." Ö9

"Yapılandırmacı yaklaşım esas alınması gerektiği için işlevsel dil bilgisi öğretimine ağırlık verilmelidir." Ö13

"İşlevsel dil bilgisi öğretimi yapılmaktadır. Dil bilgisi bir evin salonu gibi olmamalıdır. En özenli en süslü eşyaların belli bir uyum içinde yerleştirilip sonrasında kapısına kilit vurulan bir alanın kimseye bir faydası bulunmamaktadır." Ö15

"İşlevsel dil bilgisi öğretimi yapılıyor çünkü bu yöntem öğretmenin hem eğitimini aldığı hem de rahat gördüğü bir yöntemdir." Ö17

"İşlevsel dil bilgisi öğretimi yapılıyor çünkü günlük yaşamda öğrencilerin konuşmasına yardımcı oluyor." Ö19

"Yapılıyor çünkü dil eğitimi günlük yaşamdan ve dil bilgisinden bağımsız değildir." Ö20

"İşlevsel dil bilgisi öğretimi yapılıyor çünkü dil bilgisi Türkçeden bağımsız değildir ve dilin bir parçasıdır." Ö21

"Evet, yapılıyor çünkü öğrencinin öğrendiklerini anlamlandırması kalıcılığı yakalaması için bu yöntemi gerekli görüyorum." Ö25

"Evet, yapılıyor çünkü bilgileri yaşantıya dönüştürüyoruz." Ö34

Burada Türkçe öğretmenlerinin merkeze konuyu değil öğrenciyi aldıkları söylenebilir. Öğrencilerin kalıcı bilgiye erişimleri ancak konuya ilişkin farkındalıkları arttığı zaman mümkün olabilmektedir. Yapılan bu uygulamalar, Türkçe öğretmenlerinin öğretim programında öngörülen uygulamaları gerçekleştirmeye çalıştıklarının da bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Öğretmenlerin bir bölümü daha yapılandırılmış bir yol izlemeyi tercih etmektedir. Öğretmenlerin kendilerine verilen "kılavuz kitabı" birebir izlemesi bu eğilimin temel göstergesidir.

Türkçe öğretmenlerinin %20'si işlevsel dil bilgisi öğretimini "konu sayısının fazlalığı (1), uygulama alanının kısıtlı olması (1), günlük hayatta kullanılmaması (2), yöresel ağızdan dolayı sözlü iletişimde kullanılmaması (6)" gibi gerekçelerle kısmen yaptıklarını ifade etmişlerdir.

"Konular ağır olduğu için yeterince işlenemiyor. Birçok konu veriliyor. Zaman konusunda sıkıntı var. Yine de tanımdan ziyade niçin öğreniyorum konusunda farkındalık oluşturmak gerekiyor." Ö35

"Kısmen yapılıyor çünkü uygulama alanı kısıtlıdır." Ö42

"Yapmaya çalışıyorum ama yeterince verimli olamıyor." Ö50

Türkçe öğretmenlerinin %26'sı işlevsel dil bilgisi öğretimini "sınav (TEOG) kaygısı (1), öğrenci hazırbulunuşluğu ve zaman yetersizliği (3), kuralların dil becerilerinde uygulanamaması (6), bilgilerin teorik düzeyde kalması (3)" gibi gerekçelerle yapmadıklarını belirtmişlerdir.

“Yapılamıyor çünkü öğrencilerin hazırbulunuşluğu ve zaman yetersiz. Özellikle kalabalık sınıflarda zaman yetersiz oluyor.” Ö1

“Bence işlevsel dil bilgisi öğretimi yapmıyorum. Çünkü öğrenci öğrendiğini unutuyor. Sözlü yazılı iletişimde dil bilgisi kurallarına uymuyor.” Ö2

“İşlevsel bir dil bilgisi öğretimi yapılmadığını düşünüyorum. Çünkü öğrenci öğrendiklerini günlük hayatta pek kullanmıyor. İşlevsel bir dil bilgisi öğretimi için yazma çalışmalarına ağırlık verilmesi gerekir.” Ö3

“Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi işlevsel değil de teorik düzeyde yapılıyor. Öğretilen konular günlük hayatta kullanılmıyor.” Ö8

“Yapmıyorum. Müfredata bağlı kalma zorunluluğu olduğu için öğretmene işlevsel öğretim imkânı kalmıyor.” Ö24

**Tablo 2.** Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntemlere Yönelik Görüşleri

	f	%	Gerekçeler	f	%	Öğretmen kodları
Dil bilgisi öğretimini “tümevarım” yöntemine göre yapıyorum.	19	38	Etkili ve kalıcı öğrenme sağlaması	5	10	2, 24, 33, 38, 45
			Daha verimli olması	5	10	3, 21, 31, 32, 33
			Konuları sezdirmesi	4	8	10, 14, 17, 28
			Anlamayı kolaylaştırması	3	6	21, 24, 33
			Ezberletmeden kurala ulaşmayı sağlaması	2	4	26, 36
Dil bilgisi öğretimini her iki yöneme göre de yapıyorum.	23	48	Konuya bağlı olarak	19	38	1, 6, 7, 9, 11, 12, 16, 20, 22, 23, 27, 29, 30, 35, 37, 44, 46, 47, 50
			Daha iyi kavrandığından	2	4	19, 25
			Hazırbulunuşluğa göre	2	4	30, 41
Dil bilgisi öğretimini “tüm dengelim” yöntemine göre yapıyorum.	8	16	Uygulaması kolay	4	8	5, 13, 42, 43
			Daha anlaşılır Öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersizliği	2	4	15, 18
				2	4	39, 48

Tablo 2'ye göre Türkçe öğretmenlerinin %38'i dil bilgisi öğretimini "*etkili ve kalıcı öğrenme sağlaması (5), daha verimli olması (5), konuları sezdirmesi (4), anlamayı kolaylaştırması (3), ezberletmeden kurala ulaşmayı sağlaması (2)*" gibi gerekçelerle "tümevarım" yöntemine göre yaptıklarını belirtmişlerdir.

"Daha çok tümevarım yöntemi kullanılıyor çünkü bu yöntem daha etkili ve kalıcı öğrenme sağlıyor." Ö2

"Dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemini kullanıyorum çünkü bu yöntemle öğretmenin verimli olduğunu düşünüyorum." Ö3

"Konuları sezdirme yapıldığından tümevarım yöntemi kullanılıyor." Ö10

"Tümevarım kuramına göre işliyorum. Önce örnekler verilir konu sezdiriliyor. Sonrasında konunun ne olduğu anlatılıyor." Ö14

Türkçe öğretmenlerinin %48'i dil bilgisi öğretimini "*konuya bağlı olarak (19), daha iyi kavrandığından (2), hazırbulunuşluğa göre (2)*" gibi gerekçelerle her iki yöneme göre yaptıklarını belirtmişlerdir.

"Konulara bağlı olarak işleniyor." Ö1

"İki kuram da kullanılıyor çünkü bazen parçadan bütüne bazen de bütünden parçaya gidiyoruz." Ö6

"Dil bilgisi konusuna göre her iki kuram da işleniyor. Öğrenci hangisini daha iyi anlayacaksa o kuram uygulanıyor." Ö23

Türkçe öğretmenlerinin %16'sı dil bilgisi öğretimini "*uygulaması kolay (4), daha anlaşılır olması (2) ve öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersizliği (2)*" gibi gerekçelerle "tümdengelim" yöntemine göre yaptıklarını belirtmişlerdir.

"Tümdengelim kuramına göre işliyorum. Bir bütün verildikten sonra onu parçalarına ayırarak işlemek daha mantıklıdır." Ö5

"Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz olması sebebiyle tümdengelim kuramına göre işliyorum." Ö8

"Yeni programda ses temelli öğretim yapıldığından tümevarım kuramı esas alınıyor. Dil bilgisi öğretimi için esas olan kuram tümdengelimdir." Ö13

"Genellikle tümdengelim kuramına göre işleniyor. Önce bütün verilir sonra parçalara geçilmektedir. Daha anlaşılır olduğunu düşünüyorum." Ö15

"Tümdengelim yöntemini kullanıyorum. Önce kavram haritasını ortaya koyuyorum sonra konunun ayrıntılarını işliyorum." Ö18

**Tablo 3.** Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Konularının Dil Becerileri İçerisinde Verilmesine Yönelik Görüşleri

	f	%	Gerekçeler	f	%	Öğretmen kodları
Dil bilgisi konularının sözlü iletişim, okuma ve yazma becerileri içerisinde verilmesini uygun buluyorum.	36	72	Beceriler içinde öğretmek daha kolay	5	10	1, 2, 22, 28, 36
			Konular arası bütünlük	16	32	4, 6, 8, 13, 17, 19,26, 31, 33, 34, 42, 45, 46, 47, 48, 50
			Ayrı ders algısını ortadan kaldırma	2	4	30, 37
			İşlevsellik	4	8	20, 25, 34, 38
			Somutlaştırma	7	14	3, 21, 25, 29, 32, 35, 40
Dil bilgisi konularının sözlü iletişim, okuma ve yazma becerileri içerisinde verilmesini kısmen uygun buluyorum.			Kolay ve anlaşılır kılma	6	12	11, 12, 16, 23, 39, 49
	2	4	Daha iyi kavranmadığından	1	2	18
			TEOG ve zaman kaygısı	1	2	27
Dil bilgisi konularının sözlü iletişim, okuma ve yazma becerileri içerisinde verilmesini uygun bulmuyorum.			Konu bütünlüğünün bozulması	2	4	3, 43
	12	24	Ayrı bir alan ve ders saatinde olması gerektiği	8	16	7, 9,10, 14, 15, 24, 41
			İyi anlaşılmaması	2	4	10, 44

Tablo 3'e göre Türkçe öğretmenlerinin %72'si dil bilgisi konularının sözlü iletişim, okuma ve yazma becerileri içerisinde verilmesini "beceriler içinde kuralları öğretmenin daha kolay olması (5), konular arası bütünlük sağlaması (16), ayrı ders algısını ortadan kaldırması (2),

*işlevsel olması (4), kuralları somutlaştırma (7), dil bilgisini kolay ve anlaşılır kılma (6)*” gibi gerekçelerle uygun buluyor.

“Uygun buluyorum çünkü dil bilgisinin işlevsel hale gelmesi ancak okuma yazma becerileri ile sağlanabilir.” Ö20

“Uygun buluyorum. Metinle birlikte somutlaştırmak daha kolay ve anlaşılır olmaktadır.” Ö21

“Daha etkili olabileceğini düşünüyorum. Türkçeden anlamdan kopuk işlenen dil bilgisi konuları sadece ezberleme olarak kalacaktır.” Ö25

“Doğru buluyorum. Bilgileri ezberlemekten kurtarıyor.” Ö29

“Daha anlamlı buluyorum. Zira bu şekilde iki ayrı ders olmadığını hissettirmiş oluruz.” Ö30

Türkçe öğretmenlerinin %4’ü dil bilgisi konularının sözlü iletişim, okuma ve yazma becerileri içerisinde verilmesini *“Daha iyi kavranmaması (1), TEOG ve zaman kaygısı (1)”* gibi gerekçelerle kısmen uygun buluyor.

“Kısmen doğru buluyorum çünkü dil bilgisi konuları ünitelere dağıtıldığından öğrenciler konuyu kavrayamıyorlar.” Ö18

“Elbette bu şekilde verilmesi doğru olacaktır ancak sınav sisteminin getirdiği zorluklar ve zaman engeli söz konusu.” Ö27

Türkçe öğretmenlerinin %24’ü dil bilgisi konularının sözlü iletişim, okuma ve yazma becerileri içerisinde verilmesini *“konu bütünlüğünün bozulması (2), ayrı bir alan ve ders saatinde olması gerektiği (8), konuların iyi anlaşılmasında (2)”* gibi gerekçelerle uygun bulmuyor.

“Dil bilgisi konuları okuma ve yazma becerileri içerisinde verilmemelidir. Konuların bütünlüğünün bozulmaması için ayrı işlenmesi gerektiğini düşünüyorum.” Ö5

“Dil bilgisi ayrı bir alan olmalı ancak dil bilgisi günlük konuşma dilindeki işlevleriyle verilmelidir.” Ö7

“Uygun bulmuyorum. Ayrı bir ders halinde işlenmesinin daha faydalı olacağı kanaatindeyim.” Ö9

“Ortak sınavlarda dil bilgisinin sorulmasından dolayı ayrı bir ders olarak işlenmesi gerektiğini düşünüyorum.” Ö10

“Bence dil bilgisinin ayrı bir başlık altında verilmesi gerekmektedir.” Ö15

Araştırmaya katılan öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi için ayrı bir ders saati ayırma eğilimlerinin olduğu görülmektedir. Programda dil bilgisi öğretiminin diğer becerilerle bir bütün olarak gerçekleştirilmesi gerektiğinin vurgulanmasına rağmen öğretmen kılavuz kitaplarında bu tür etkinlik örneklerine yer verilmeyişi ve özellikle 8. sınıfta öğrencileri TEOG kaygısı da dil bilgisinin ayrı bir ders saatinde ayrı etkinliklerle işlenmesinin sebebi olarak düşünülebilir.

**Tablo 4.** Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Konularının Sınıf Düzeylerine Dağılımına Yönelik Görüşleri

	f	%	Gerekçeler	f	%	Öğretmen kodları
Dil bilgisi konularının sınıf düzeylerine dağılımı uygundur.	12	24	Basitten zora doğru gitmektedir.	12	24	6, 7, 8, 9, 11, 14, 16, 17, 26, 30, 39, 42
Dil bilgisi konularının sınıf düzeylerine dağılımı kısmen uygundur.	11	22	Bazı konuların öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmaması	2	4	1, 19
			Konu dağılımının bazı sınıflarda dengeli olmaması	9	18	2, 3, 12, 18, 29, 34, 35, 45, 48
Dil bilgisi konularının sınıf düzeylerine dağılımı uygun değildir.	26	52	5 sınıf konularının az olması	11	22	8, 15, 24, 27, 28, 38, 41, 43, 44, 46, 47
			6 sınıf konularının yoğun olması	12	24	4, 5, 10, 20, 21, 22, 31, 32, 33, 40, 49, 50
			7. sınıf konularının az olması	2	4	23, 25
			8. konularının seviyeye uygun olmaması	2	4	36, 37

Tablo 4'e göre Türkçe öğretmenlerinin %24'ü dil bilgisi konularının sınıf düzeylerine dağılımını "konuların basitten zora doğru gitmesi (12)" gerekçesiyle uygun bulmuştur.

"Bütün sınıflarda konular seviyelerine uygundur." Ö14

"Uygun buluyorum çünkü konular basitten zora doğru gitmektedir." Ö6

Türkçe öğretmenlerinin %22'si "bazı konuların öğrenci hazırbulunuşluğuna uygun olmaması (9), konu dağılımının bazı sınıflarda dengeli olmaması (2)" gibi gerekçelerle dil bilgisi konularının sınıf düzeylerine dağılımını kısmen uygun bulmuştur.

"Kısmen uygundur. 6. Sınıflarda dil bilgisi konuları daha kapsamlı. Bence sözcük türleri 8. sınıfta tekrar hatırlatılmalıdır." Ö2

"Bazı dil bilgisi konuları öğrencinin hazır bulunuşluğuna ve seviyesine uygun değildir. Bazı konular daha üst sınıflarda verilse daha iyi olur." Ö1

“5. Sınıflarda dil bilgisi konularının olmaması gerektiğini savunuyorum. Diğer sınıflar uygundur.” Ö19

Tablo 4'e göre Türkçe öğretmenlerinin %52'si dil bilgisi konularının sınıf düzeylerine dağılımını “5. sınıf konularının az olması (11), 6. sınıf konularının yoğun olması (12), 7. sınıf konularının az olması (2), 8. konularının seviyeye uygun olmaması (2)” gerekçeleriyle uygun bulmamıştır.

“5. Sınıf çok rahatken 6. Sınıfta çok fazla konu var. Dağılımın dengesiz olduğunu düşünüyorum.” Ö31

“Bence düzenli değil. 5. Ve 7. Sınıflarda dil bilgisi konuları az buna rağmen 6. Sınıflarda bir yığılma var.” Ö32

“Bazı problemler var. Özellikle 6. Sınıf dil bilgisi konuları oldukça yoğun ve zor. Azaltılıp bir sonraki yıla aktarılması gerekir.” Ö34

“Dağılım kötü yapılmış. 5. ve 6. sınıflarda konu yoğunluğu var.” Ö37

“6. Sınıf konularının çok yoğun, 7. sınıf konularında ise bu durumun olmadığı kanısındayım. Fiilimsi konusunun da 7. sınıfta olması gerektiğini düşünüyorum.” Ö40

**Tablo 5.** Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Konularının İşleniş Şekline Yönelik Görüşleri

	f	%	Gerekçeler	f	%	Öğretmen kodları
Dil bilgisi konularını metinden hareketle işliyorum.	23	46	Etkili ve kalıcı olması	9	18	2, 6, 11, 17, 28, 29, 35, 36, 47
			Konuyu somutlaştırması	8	16	5, 12, 13, 19, 20, 21, 40, 50, 25, 30, 48
			Anlamayı kolaylaştırması	3	6	26, 33, 34
			İşlevselleştirmesi	3	6	
Dil bilgisi konularını hem metinden hem de metinden bağımsız işliyorum.	11	22	Bazı konuların metinlerden bağımsız olması	4	8	1, 9, 16
			Konuların karışık olması	4	8	4, 41, 42, 43
			Metinleri pekiştirmek amacıyla kullanma	2	4	15, 45
			Öğrenci seviyesine göre	1	2	27
Dil bilgisi konularını metinden bağımsız işliyorum.	16	32	Konuların metinde bulunmaması	5	10	3, 7, 8, 10, 31
			Metinlerin yetersizliği	4	8	22, 23, 24, 32
			Metinlerin uzun olması	2	4	14, 18
			Öğrenci seviyesinin uygun olmaması	5	10	38, 39, 44, 46, 49

Tablo 5'e göre Türkçe öğretmenlerinin %46'sı dil bilgisi konularını "*etkili ve kalıcı olması (9), konuyu somutlaştırması (8), anlamayı kolaylaştırması(3), işlevselleştirmesi (3)*" gibi gerekçelerle metinden hareketle işliyor.

"Metinden bağımsız olması düşünülemez. Metinle paralel işlenmelidir."Ö13

"Metin içi olması uygundur çünkü konuyu sıkıcı olmaktan kurtarıyor."Ö17

"Metin içi olması anlamayı daha etkili kılacaktır." Ö25

"Metin içi olmalıdır. Metindeki örnekler analiz edilip değerlendirilmeli ve bir kurala ulaşılmalı." Ö26

"Metin içi olmalıdır. Çünkü bağımsız işlendiğinde öğrenci uygulamada sıkıntı yaşamaktadır." Ö33

"Metin içi olmalı. Çünkü dil bilgisi bağımsız değildir. Öğrenci dil bilgisi kurallarını metin içinde bulduğu zaman amacımıza ulaşmış öğretimi işlevsel hale getirmiş oluyoruz." Ö34

Türkçe öğretmenlerinin %22'si dil bilgisi konularını bilgisi konularını "*bazı konuların metinlerden bağımsız olması (4), konuların karışık olması (4), metinleri pekiştirmek amacıyla kullanma (2) öğrenci seviyesine göre (1)*" hem metinden hem de metinden bağımsız işliyor.

"Dil bilgisi konuları metin içi işlendiğinde konular arası bütünlük sağlanmış oluyor. Aynı zamanda öğrenci metindeki dil bilgisi konularını sezerek öğrendiği için kalıcı öğrenme gerçekleşmiş oluyor. Fakat tüm konularda metin içi öğretim yapılmamaktadır. Özellikle karışık konularda bağımsız işlemeyi tercih ediyorum. Yapılan etkinliklerle metinden alıntılar yapılabilir." Ö4

"Yeri geldiğinde önce metinle sezdirilip daha sonra ayrıntılı ve bağımsız işlenmektedir." Ö15

"Her iki şekilde de işlenmeli çünkü öğrencinin hazırbulunuşluğuna göre konular kavratılmalıdır." Ö27

Tablo 5'e göre Türkçe öğretmenlerinin %32'si dil bilgisi konularını "*konuların metinde bulunmaması (5), metinlerin yetersizliği (4), metinlerin uzun olması (2), öğrenci seviyesinin uygun olmaması (5)*" gibi gerekçelerle metinden bağımsız işliyor.

"Bağımsız olarak işlenmesi mantıklıdır. Çünkü bazı metinler dil bilgisi konularında yetersiz kalabiliyor." Ö22

"Bağımsız işlenmelidir. Not tutturma sonrası etkinlik ve örneklerle pekiştirme yapılmalıdır." Ö31

"Bağımsız işlenmektedir. Metin içinin olabilmesi için öğrencinin düzeyinin uygun olması gerekir." Ö38

**Tablo 6.** Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Görüşleri

	f	%	Gerekçeler	f	%	Öğretmen kodları
Dil bilgisi öğretiminde sorun yaşamıyorum.	5	10	-			5, 6, 11, 36, 38, 46
Dil bilgisi öğretiminde sorun yaşıyorum.	45	90	Öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersizliği	16	32	12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 23, 24, 26, 34, 40, 42, 44, 45, 48, 4, 18, 25, 28
			Soyut olması	4	8	22, 27, 41, 31,
			Zaman yetersizliği	6	12	39, 47
			Ön yargı	5	10	8, 9, 10, 19, 21,
			Etkinlik azlığı	7	14	29, 32, 33, 37, 41, 43, 50
			Ezberleme	4	8	7, 25, 28, 49
			Ayrı bir ders gibi algılama	3	6	2, 3, 30

Tablo 6'ya göre Türkçe öğretmenlerinin %10'u dil bilgisi öğretiminde sorun yaşamadıklarını; %90'ı ise "Öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersizliği(16), konuların soyut olması(4), zaman yetersizliği(6), ön yargı(5), etkinlik azlığı(7), ezberleme(4), ayrı bir ders gibi algılama (3)" gibi gerekçelerle sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

"Herhangi bir sorunla karşılaşmıyorum. Etkinliklerimi yapmak için zaman yeterli oluyor." Ö5

"Herhangi bir sorun yaşamıyorum." Ö11

"Sorun yaşamıyorum. Dil bilgisi konularında ders işlenişi daha iyidir." Ö38

"Hazırbulunuşluk, zaman, kazanımlar ve etkinliklerde sorunlar yaşıyorum." Ö1

"Öğrenciler dil bilgisi konularına istekliler ancak dil bilgisi öğretimini ayrı bir derste verilir zannediyorlar. Ezberlemeye çalışıyorlar. Yazma etkinliklerinde dil bilgisi kazanımlarının çoğunun verilemediği görülüyor." Ö2

"Genellikle dil bilgisi konuları okuma ve yazma becerilerinden ayrı tutuluyor. Ayrı bir dersmiş gibi algılanıyor. Bu durum dil bilgisi öğretimini güçleştiriyor. Dil bilgisi öğretimi yazma becerisiyle pekiştirilir. Yazabilen bir öğrenci dil bilgisini kavramıştır, denilebilir." Ö3

"Dil bilgisine karşı öğrencilerde ön yargı var. Konuların zor olduğunu düşünüyorlar. Bu yüzden hazırbulunuşlukta sıkıntılar yaşıyoruz. Bunun dışında soyut konular olduğu için öğrencilerde öğrenilen bilginin kalıcılığını sağlamakta da zorlanıyoruz." Ö4

"Öğrenciler dil bilgisini gereksiz görüp dil bilgisi öğretimine istekli değillerdir." Ö6

“Dil bilgisi soyut kalıyor. Öğrenci dil bilgisi kurallarının işlevini çözemiyor. Günlük konuşma dilinde kullanamıyor.” Ö7

“Materyal eksikliği var ve çalışma kitabındaki etkinlikleri yetersiz buluyorum.” Ö8

“Etkinliklerin az olduğunu düşünüyorum. Daha çok ve çeşitli etkinlikler olabilir. Daha çok zaman da verilebilir. Bazı konuların sadece bir metinde değinilmiş olması yetersizdir.” Ö10

“Öğrencilerin hazırbulunuşluğu ve zaman konusunda sıkıntı yaşıyorum. Çünkü bazı öğrenciler bazı konuları tam anlamadıkları için konular ilerledikçe algılamakta zorluk yaşıyorlar.” Ö22

“Materyal bulmada sıkıntı yaşıyorum. Ders süresi açısından dil bilgisi becerisine ayrılan zamanın yetersiz olduğunu düşünüyorum.” Ö33

Tablo 7. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisini Ölçme Değerlendirmeye Yönelik Görüşleri

	f	%	Ölçme değerlendirme araçları	f	%	Öğretmen kodları
Dil bilgisini ölçme ve değerlendirme yapıyorum.	50	100	Yazılı	11	22	1, 2, 4, 5, 9, 19, 29, 32, 34, 40, 48
			Test	23	46	1, 4, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 20, 26, 27, 33, 34, 36, 38, 40, 41, 49, 50
			Ders içi katılım	13	26	2, 3, 7, 15, 17, 19, 23, 25, 26, 29, 31, 32, 37
			Karma (Çalışma kâğıdı, oyun, drama vs.	11	22	1, 5, 9, 18, 22, 30, 42, 45, 47, 48, 50

Tablo 7'ye göre Türkçe öğretmenlerinin %100'ü dil bilgisini ölçme ve değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir. Kullanılan ölçme ve değerlendirme araçları birden fazla olduğundan frekans değerleri farklı çıkmıştır. Türkçe öğretmenleri dil bilgisini ölçerken kullandıkları araçları “ yazılı (11), test (23), ders içi katılım (13), karma (11)” şeklinde belirtmişlerdir.

“Çalışma kitaplarındaki etkinliklerle, çalışma kâğıtlarıyla, çoktan seçmeli sorularla bazen de o konularla ilgili eğitici oyunlarla yapıyorum.” Ö1

“Konu anlatımı bittikten sonra öğrencilere çalışma kitabı dışında ek etkinlikler uyguluyorum. Bunun dışında akıllı tahtadan sorular çözüyoruz. Ayrıca yapılan sınavlarla da öğrencileri değerlendiriyorum.” Ö4

“Çoktan seçmeli dersler, kazanım testleri, metin üzerinde uygulama ve çalışma kitabı etkinlikleri ile yapıyorum.” Ö9

“Çoktan seçmeli, boşluk doldurma ve klasik sorularla ölçme değerlendirmeyi yapıyorum.” Ö18

“Ev ödevi alıştırmalarıyla, sınavlarda sorarak, ders içi tekrarlarla geri bildirim almaya çalışarak ölçüyorum.” Ö31

“Metin ve cümle içerisinde buldurarak ve çoktan seçmeli sorularla ölçüyorum.” Ö34

“Yazılı ve sözlü sınavlar, yarışmalar, denemeler vs.” Ö42

“Okuma yazma becerileri içerisinde değerlendirmeye çalışıyorum.” Ö45

“Yazılı sınavlarda %30'luk sorularla değerlendiriyorum.” Ö46

“Daha çok yazılı ve test uygulamaları ile değerlendiriyorum.” Ö49

“Metin içinde uygulama yaparak, test çözdürerek ölçmeyi yapıyorum. Konu bittikten sonra konu testi uyguluyorum.” Ö50

Öğretmenlerin yazılı anlatıma dayalı sınavları tercih etmeleri, öğrencilerin öğrendiklerini uygulamaya yansıtıp yansıtamadıklarını değerlendirmeye dönük olabilir. Öğretmenlerin klasik ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ağırlık verdikleri anlaşılmaktadır. Yapılandırmacı anlayış öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle değerlendirilmesini öngörmektedir.

Tablo 8. Türkçe Öğretmenlerinin Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklere Yönelik Görüşleri

	f	%	Gerekçeler	f	%	Öğretmen kodları
Çalışma kitaplarındaki etkinlikler dil bilgisi kazanımlarına ulaşmada yeterlidir.	6	12	-			5, 6, 11, 12, 17, 46
Çalışma kitaplarındaki etkinlikler dil bilgisi kazanımlarına ulaşmada kısmen yeterlidir.	3	6	Yeterliliğin yayınevine göre değişmesi	3	6	34, 40, 45
Çalışma kitaplarındaki etkinlikler dil bilgisi kazanımlarına ulaşmada yeterli değildir.	41	82	Örnek yetersizliği	16	32	1, 4, 8, 9, 10, 14, 15, 16, 19, 21, 23, 26, 29, 38, 43, 48
			Uygulamaya dayalı olmaması	6	12	24, 25, 31, 35, 36, 49

Basit olması	6	12	7, 20, 22, 27, 37, 47
Test olmaması	7	14	13, 18, 28, 39, 41, 44, 50
Yazma becerisine yönelik etkinlik olmaması	6	12	2,3, 30, 32, 33, 42

Tablo 8'e göre Türkçe öğretmenlerinin %12'si çalışma kitaplarındaki etkinlikleri dil bilgisi kazanımlarına ulaşmada yeterli bulmuştur.

"Etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyorum." Ö5

"Etkinlikler kazanımlara ulaşmada yeterlidir." Ö6

"Öğrencilerin en iyi anladığı alan olduğundan dolayı etkinlikler yeterlidir." Ö46

Türkçe öğretmenlerinin %6'sı çalışma kitaplarındaki etkinlikleri dil bilgisi kazanımlarına ulaşmada "yeterliliğin yayınevine göre değişmesi (3)" gerekçesiyle kısmen yeterli bulmuştur.

"Bazı konularda etkinlikler yeterli iken bazılarında yetersizdir. Bu kitapların yayınevlerine göre de değişmektedir." Ö34

"Bazı etkinlikler yeterli iken bazıları yeterli gelmiyor. Pekiştirme etkinlikleri çoğaltılabilir." Ö40

"En başarılı etkinlikler dil bilgisi ile ilgili olan etkinliklerdir fakat bunların yeterliliği tartışılır." Ö45

Tablo 8'e göre Türkçe öğretmenlerinin % 82'si çalışma kitaplarındaki etkinlikleri dil bilgisi kazanımlarına ulaşmada "*örnek yetersizliği (16), uygulamaya dayalı olmaması (6), basit olması (6), test olmaması (7)*" gibi gerekçelerle yeterli bulmamıştır.

"Yeterli değildir çünkü o konunun bir yönüyle ilgili etkinliklere yer veriliyor. O konuyla ilgili ayrıntılı olarak etkinlikler olmuyor. Örnekler yetersiz oluyor." Ö1

"Bence yeterli değil. Uygulamaya dayalı etkinliklerin yer alması etkili olabilir. Özellikle yazma etkinliklerinde öğrenilen dil bilgisi konularının kullanılmasına yönelik etkinlikler olmalıdır." Ö2

"Çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini konuyu tekrar amaçlı yeterli buluyorum ancak konuyu kavratma açısından yeterli bulmuyorum." Ö4

"Etkinlikler yetersizdir ve öğrencilere basit gelmektedir." Ö7

"Etkinlikler yeterli değildir. Çünkü uygulamaya ve test tekniğine yönelik soru sayısı yetersizdir." Ö13

"Etkinlikler yeterli değildir çünkü bazı konular eksik, örnekler azdır." Ö16

“Çalışma kitaplarında yeteri kadar etkinlik yok. Bu nedenle ek kaynak kullanmak zorunda kalıyoruz. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi konu anlatımından sonra yeteri kadar etkinlik yapılmalıdır.” Ö18

“Yetersiz olduğu görüşündeyim çünkü nicel olarak az nitelik olarak da öğrencilerin sezmesine ve kavramasına tam olarak yetememektedir.” Ö20

“Yeterli değildir. Daha çok etkinlik verilmelidir. Değerlendirme soruları yetersiz. Ek kaynaklar ve testler almak zorunda kalıyoruz.” Ö43

“Yeterli değil çünkü mevcut sınav sistemi çoktan seçmeli sorular üzerine olduğundan yeterli gelmiyor.” Ö44

“Yeterli olduğunu düşünmüyorum. Dil bilgisi konuları geri plana atıldığı için bu durum normal duruyor. Dil bilgisinin ağırlıklı olarak verilmesinden yanayım.” Ö47

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2015) 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.

Etkinlikleri yetersiz bulanların sayısının çokluğu düşünüldüğünde öğretmenlerin geleneksel anlamda daha fazla dil bilgisi konusuna yer verilmesi gerektiği fikrine sahip olduklarını söylemek mümkün görünmektedir. Bazı öğretmenlerin, dil bilgisi etkinliklerine, dil bilgisi öğretiminin pekiştiren uygulamalar olarak baktıkları anlaşılmaktadır. Oysa dil bilgisi öğretiminin bu etkinliklerle gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Sezdirme, kavratma ve uygulamaya olmak üzere üç basamakta hazırlanan etkinliklerle öğrencilerin dil bilgisini yapılandırmaları beklendiğinden ayrıca bir dil bilgisi temeline ihtiyaçları olmamalıdır. Dil bilgisi öğretiminin aynı zamanda daha teknik ve soyut bir alan olması, öğrencilerin daha fazla örneğe ve ayrıntıya ihtiyaç duyması Türkçe öğretmenlerinin etkinlikleri yetersiz bulmasına neden olabilir. Nitekim öğretmenler pekiştirici ve konunun anlaşılmasına yardım eden ayrıntıların olmadığı üzerine ciddi vurgu yapmaktadırlar. Yaşanan bu sorun, etkinliklerin yetersizliğinden kaynaklanıyor olabileceği gibi öğretmenlerin etkinlikleri yapılandırmacı yaklaşıma göre uygulama konusunda yeterli olmamalarıyla da ilgili olabilir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrenci çalışma kitaplarında yer alan etkinlikleri, sayı ve çeşit bakımından az, ayrıntıdan yoksun ve basit olarak gördüklerinden dil bilgisi öğretimi açısından yetersiz bulmaktadır. 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. 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.

### **Sonuç ve Tartışma**

Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi ile ilgili değerlendirme yapmak amacıyla yapılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin yarısından fazlası yapılandırmacı yaklaşıma göre düzenlenen öğretim programındaki öngörülen uygulamaları yaparak işlevsel dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise TEOG sınavı, kuralları gerçek hayata geçirememesi gibi nedenlerle işlevsel dil bilgisi öğretimi yapmamaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin büyük bir kısmı dil bilgisi öğretiminde hem tümevarım hem de tümdengelim yönteminden bir kısmı ise sadece tümdengelim yönteminden faydalanmaktadır. Konuya göre gerekçesiyle öğretmenlerce her iki kuramdan faydalanılsa da yapılandırmacı yaklaşıma göre doğrudan dilin sistematığının kurallarının verilmesi yerine; kuralların sezdirilmesi, dilde var olan örneklerden hareket edilmesi gerekmektedir. Bundan hareketle Türkçe öğretmenlerinin kural öğretmekle dil bilgisi öğretimini yaptığı söylenebilir. Bazı öğretmenler ise yapılandırmacı yaklaşıma göre tümevarım kuramından faydalanarak dil bilgisi öğretimini gerçekleştirmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin yarısından fazlası dil bilgisi konularının sözlü iletişim, okuma ve yazma becerileri içerisinde verilmesini uygun bulmuştur. Bu durum öğrencilerin dilin işlevlerini ve kurallarını aktif olarak öğrenmesine, dilin mantığını ve işleyişini keşfetmesine, bunları okuma ve yazma çalışmalarında kullanmasına katkı sağlar. Araştırmanın bu sonucu Kaygusuz'un çalışması ile paraleldir. Kaygusuz (2006) çalışmasında Türkçe dil bilgisinin yapısı gereği ezberlenerek değil, mantık çerçevesinde öğretilmesi gerektiğini dile getirmiş ve bu kuralların öğretmen tarafından açıklanması yerine öğrencilere sezdirilmesini, Türkçe dil bilgisinin öğretiminde biçimsellikten kurtularak işlevsellik kazandırılması amacıyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma etkinlikleriyle birlikte gerçekleştirilmesini önermiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmının ise dil bilgisi öğretimi için ayrı bir ders saati ayırma eğilimlerinin olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin çoğu dil bilgisi konusunu daha iyi öğretebilmek için dil bilgisine ayrı bir ders saati ayırmaktadır. Dil bilgisi öğretimi için ayrı bir ders saati ayrılmaması gerektiği (MEB, 2015) vurgulansa da araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı dil bilgisi öğretimini ayrı bir ders saatinde yapmaktadır. Bu durum Türkçe Öğretim Programına aykırıdır. 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 (Çolak, 2013; Erdem, 2008; Erdem ve Çelik, 2011; Göçer ve Sayın, 2014; Güven, 2013; Karagöz ve Oryanşın, 2014; Karatay, Kartalhoğlu ve Coşkun, 2012; Şahbaz ve Çekici, 2012; Yaman ve Karaaslan, 2010, İkinci Çelikpazu, 2015) sıklıkla vurgulanmaktadır. Elde edilen bu sonuç hem yapılandırmacı dil bilgisi öğretim anlayışının benimsediği bütüncül ve sarmal yapıya hem de dilin doğal yapısına aykırıdır. Dil bilgisi öğretimi yalnızca ayrı bir ders saatinde yapma uygulaması aslında geleneksel dil bilgisi öğretim anlayışına dayandığı ve öğretmenlerin bunun etkisinden kurtulamadığı söylenebilir.

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. Öğretmenlerin bir kısmı 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.

6. sınıf dil bilgisi etkinliklerinin sınıf düzeyine uygun olmadığı, araştırma sonuçlarında öne çıkan görüşlerdendir. Konuların çok yoğun olduğu ve diğer sınıflara göre dengeli dağıtılmadığı belirtilmektedir. 5 ve 7. Sınıf konularının az olması da diğer dikkat edilen sonuçtur. Bazı öğretmenler de 8. Sınıf konularının seviyeye uygun olmadığını belirtmektedir.

Seçiminde tema; tür; okuma, dinleme becerilerine ilişkin kazanımları gerçekleştirme vb. birçok özelliği taşıması beklendiğinden ders işlenişinde kullanılan metinlerin bir de ilgili

dil bilgisi kazanımına uygunluğu mümkün olmamakta, bu yüzden dil bilgisi etkinlikleri için ayrıca kısa bir metin kullanılmaktadır. Bu durum, metin çözümlemesine dayanan Türkçe dersinin işlenişinde bütünlüğün bozulmasına yol açmaktadır. Ders kitabındaki metinlerin bazılarında dil bilgisi konularına uygun örnek yer almamaktadır, bu yüzden farklı metinlerden örnekler verilmektedir. Dil bilgisi etkinliklerinin ana metinden bağımsız oluşunun, kopukluğa neden olması şeklinde ifade edilmesi dikkat çekicidir. Özellikle metin bağlamının gerekli olduğu kazanımlarda bu durum, tematik eğitimin benimsendiği programın uygulaması adına çözülmesi gereken önemli bir sorun olarak görünmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde öğrenci hazırbulunuşluğunun yetersizliği, konuların soyut olması, zaman yetersizliği, ön yargı, etkinlik azlığı, ezberleme, ayrı bir ders gibi algılama gibi birtakım sorunlar vardır. Bu sorunların varlığı dil bilgisi öğretiminin yapılandırmacı anlayışa göre işlevsel yapılmadığının göstergesidir.

Öğretmenlerin klasik ölçme ve değerlendirme uygulamalarına ağırlık verdikleri en çok yazılıları araç olarak kullandıkları anlaşılmaktadır oysa yapılandırmacı anlayış öğrencilerin alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemleriyle de değerlendirilmesini öngörmektedir. Yapılandırmacılığın öngördüğü alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına çok fazla yer verilmemesi kaygı vericidir.

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 dikkat etmeyen, öğrencinin ilgisini çekmeyen, sıkıcı etkinliklerdir. Anılan (2014) ve Akın (2015) çalışmalarında benzer sonuçlara değinmiş ve yapılan çalışmaların da bu doğrultuda olduğunu vurgulamışlardır. Arıcı (2005), Epçaçan ve Erzen (2008) ile Epçaçan ve Okçu'nun (2008) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin Türkçe çalışma kitaplarının yetersiz olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Güven (2011) çalışmasında öğretmenlerin öğrenci çalışma kitaplarındaki eksikliklere vurguda buldukları görülmüştür. Ocak ve Dai (2010) çalışmalarında Türkçe çalışma kitaplarının yeni sisteme göre çok uygun olmadıklarını belirtmişlerdir. Akkaya (2011) çalışmasında etkinliklerin, karikatür gibi hem mizah hem de düşünce boyutu olan görsellerle desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı ise Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin sayı bakımından yeterli ve kaliteli olduklarını ileri sürmektedir.

### **Öneriler**

Öğretmenlere işlevsel dil bilgisi öğretiminin nasıl yapılacağına yönelik hizmet içi eğitimler verilebilir.

Gerek sınıf öğretmeni gerekse Türkçe öğretmeni adaylarına bütün dil bilgisi konularının tümevarım yöntemine göre nasıl uygulanacağı öğretilir. Görevde olan öğretmenlere de hizmet içi eğitim verilerek sorunlar ortadan kaldırılabilir.

Merkezi sınavların varlığı dil becerilerini öğretmeye engel olurken aynı zamanda öğrenciye kural ezberletmektedir. Türkçe Öğretim Programının uygulanmasına araç olan materyaller programın kazanımlarına yönelik hazırlanırsa daha faydalı olabilir.

Dil bilgisi 6. sınıf kazanımlarının bir kısmının 7 ve 8. sınıflara aktarılması yararlı olabilir.

Yapılan dil bilgisi öğretimi yapılandırmacı anlayışa uygun şekilde ölçülüp değerlendirilebilir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin, işlenen metne göre hazırlanmasında ve yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde yeniden gözden geçirilmesinde yarar vardır. Öğretmen kılavuz kitaplarındaki yönergelerin de daha açıklayıcı bir biçimde sunulması, etkinliklerle ilgili sorunların çözümüne katkıda bulunabilir.

#### **Kaynakça**

- Akın, E., (2015). “Türkçe çalışma kitaplarındaki (6, 7 ve 8. Sınıflar) dil bilgisi etkinliklerinin çeşitli açılardan değerlendirilmesi / Turkish Workbooks (6, 7, and 8. Classes) Grammar Amongst The Various Angles Evaluation”, *Turkish Studies*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15Fall 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8722>, p. 19-34.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Konya.
- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 52-60.
- Anılan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1893-1924.
- Çolak, F. (2013). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin genel sorunları ile alan literatüründeki tartışmalı konuların ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimine yansımaları ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.
- Ekinci Çelikkpazu, E., (2015). “Ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme / An Investigation On 5-8th Secondary School Turkish Grammar Teaching”, *Turkish Studies*, 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.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), 182-202.
- Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 39(187), 39-51.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademe dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.
- 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*, 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.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri, *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.29, s.121-133, İzmir
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. 2(6), 110.
- 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.
- Karatay, H., Kartallıoğlu, M. ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin dil bilgisikonularını öğrenme düzeyleri. *TÜBAR XXXII*, 199-219.
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- MEB (2015). İlköğretim Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı, 15.01.2017 Tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi. (2. Baskıdan çeviri) (çev. ed: Sadegül Akbaba Altun-Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Ocak, G. ve Dai, A. (2010). İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarının yapılandırmacı öğrenme anlayışına göre değerlendirilmesi. *TSA (Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi)*, 14(3), 1-21.
- Onan, B. (2012). *Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar. 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.
- Öz, F. (2001). Uygulamalı Türkçe öğretimi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- 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.
- 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. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (Güncelleştirilmiş geliştirilmiş 6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.