

**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DİL BİLGİSİ ÖĞRENME ALANININ TEMEL DİL  
BECERİLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ İŞLEVİ: BİR  
DURUM BELİRLEME ÇALIŞMASI**

**Hazırlayan  
Emrah ÖZGÜL**

**Danışman  
Doç. Dr. Ali GÖÇER**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Temmuz 2017  
KAYSERİ**

**T.C.  
ERCIYES ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**DİL BİLGİSİ ÖĞRENME ALANININ TEMEL DİL  
BECERİLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ İŞLEVİ: BİR  
DURUM BELİRLEME ÇALIŞMASI  
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan  
Emrah ÖZGÜL**

**Danışman  
Doç. Dr. Ali GÖÇER**

**Temmuz 2017  
KAYSERİ**

**BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK**

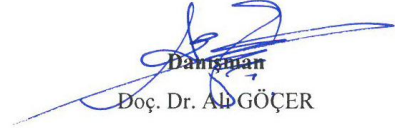
Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim. Aynı zamanda bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi, bu çalışmanın özünde olmayan tüm materyal ve sonuçları tam olarak aktardığımı ve referans gösterdiğimi belirtirim.




Emrah ÖZGÜL

“Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Temel Dil Becerilerini Desteklemedeki İşlevi: Bir Durum Belirleme Çalışması” adlı Yüksek Lisans tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ ne uygun olarak hazırlanmıştır.

  
Hazırlayan  
Emrah ÖZGÜL

  
Danışman  
Doç. Dr. Ali GÖÇER

  
Türkçe Eğitimi ABD Başkanı  
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN

Doç. Dr. Ali GÖÇER danışmanlığında Emrah ÖZGÜL tarafından hazırlanan “Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Temel Dil Becerilerini Desteklemedeki İşlevi: Bir Durum Belirleme Çalışması” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

10 / 07 / 2017

**JÜRİ:**

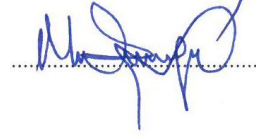
Danışman : Doç. Dr. Ali GÖÇER



Üye : Yrd. Doç. Dr. Alpaslan GÖZLER




Üye : Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

**ONAY:**

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun 20/07/2017 tarih ve ...23-02... sayılı kararı ile onaylanmıştır.



Doç. Dr. Cevdet KIRPIK  
Enstitü Müdürü 

## ÖN SÖZ

Dil bilgisi, dilin kurallarını ve sistematliğini içinde barındıran bir öğrenme alanıdır. Anlama ve anlatmanın en önemli unsuru olan dilin etkili ve doğru kullanımı, dil bilgisi kurallarına hâkim olmayı gerekli kılmıştır. Dil bilgisi kurallarına hâkim bireylerin yetişmesi ancak etkili bir dil bilgisi öğretim süreci ile mümkündür.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğrenme alanının işlevleri hakkındaki görüşleri dil bilgisi öğretim sürecini doğrudan etkileyen bir unsurdur. Dilin etkili kullanımında dil bilgisini bir araç olarak düşünen Türkçe öğretmeni, öğretim uygulamalarını da bu yönde şekillendirecektir. Yani dil bilgisini temel dil becerileriyle sürekli ilişkilendirerek ele alacak ve dil bilgisine kural ezberletmeye dayalı bir anlayışla bakmayacaktır.

Dil bilgisi öğretim sürecinde öğrencilerin dil bilgisi öğrenme alanının işlevleri hakkında farkındalık kazanmış olmaları, onların bilinçli ve verimli bir dil bilgisi öğrenimi görmelerini sağlayacaktır. Öğrenciler, dil bilgisi kurallarına hâkim olmanın kendilerine sağlayacağı katkıları bilmelidir. Bu durum ancak dil bilgisi öğrenme alanının işlevleri hakkında farkındalığa sahip öğretmenlerle gerçekleşebilir.

Bu çalışmada hem Türkçe öğretmenlerinin hem de öğrencilerin dil bilgisi öğrenme alanının işlevleriyle ilgili görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Özellikle dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili öğretmen ve öğrenci görüşlerinden yola çıkarak alanyazına katkı sağlamak, bu konuya ilişkin yeni çalışmalara kapı aralamak ve öğretim uygulamalarını olumlu şekilde yönlendirebilecek tavsiyelerde bulunmak amaçlanmıştır.

Çalışmalarım süresince her türlü yardımı ve fedakârlığı benden esirgemeyen, değerli zamanını ayıran danışmanım Sayın Doç. Dr. Ali GÖÇER'e, yoğun çalışma sürecinde her zaman destekleriyle yanımda olan aileme ve eşim Pınar ÖZGÜL'e, çalışmada katılımcı olarak yer alan ve yardımlarını esirgemeyen öğretmenlere, okul müdürlerine ve öğrencilere teşekkürü borç bilirim.

Emrah ÖZGÜL

Temmuz 2017, KAYSERİ

# **DİL BİLGİSİ ÖĞRENME ALANININ TEMEL DİL BECERİLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ İŞLEVİ: BİR DURUM BELİRLEME ÇALIŞMASI**

**Emrah ÖZGÜL**

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2017  
Danışman: Doç. Dr. Ali GÖÇER**

## **ÖZET**

Bu çalışmanın amacı; dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda Yozgat ili Boğazlıyan ilçesindeki ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri arasından amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 20 Türkçe öğretmenine ve bu öğretmenlerin görev yaptıkları okullardan amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 4 ortaokul öğrencisine görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu uygulanan 20 Türkçe öğretmeni arasından yine amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 5 Türkçe öğretmenine gözlem formu uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere ait ders defterlerindeki notlar, çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri; öğretmenlere ait ders notları, çalışma yaprakları, sınav kâğıtları şeklindeki belgeler doküman analizine tabi tutulmuştur.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Görüşme, gözlem ve doküman analiziyle elde edilen veriler; betimsel analiz ve içerik analizi yaklaşımlarıyla değerlendirilmiştir.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenleri, temel dil becerilerini bütün olarak ele almasına rağmen dil bilgisi öğrenme alanını sadece yazma becerisiyle ilişkilendirebilmektedir. Türkçe öğretmenleri; okuma, konuşma ve dinleme becerileri ile dil bilgisi öğrenme alanını ilişkilendirmekte zorluk yaşamaktadır. Türkçe öğretmenleri, dil bilgisi konularını Türkçe dersinin işlenişi sırasında değil müstakil dil bilgisi dersinde ele almaktadır. Öğretmen ve öğrenciler, metinlere dayalı dil bilgisi öğretiminin verimli olacağına ilişkin olumlu görüş ifade etmelerine karşın gözlem ve doküman analiziyle elde edilen verilere göre dil bilgisi öğretiminde tanımlardan kelime ve cümle düzeyindeki örneklere doğru bir yöntem izlendiği tespit edilmiştir. Öğretmenler, buluş

stratejisi ile dil bilgisi kurallarını metinler üzerinden sezdirme çalışmaları yerine sunuş stratejisi ve anlatım yöntemini kullanmaktadır. Dil bilgisi öğretiminde daha çok görsel materyallere, özellikle de kavram haritalarına yer verildiği tespit edilmiştir. Öğretmenler, dil bilgisine ait kazanımları değerlendirirken yazma, okuma, konuşma ve dinleme gibi uygulama çalışmaları yerine çoktan seçmeli soruları tercih etmektedir. Öğretmenler, dil bilgisi öğrenme alanıyla temel dil becerilerini ilişkilendirmekte zorluk yaşama sebeplerini; merkezi sınavların yapısı, çalışma kitaplarındaki etkinliklerin bu anlamda yetersiz oluşu ve lisans eğitimleri sırasında dil bilgisinin işlevlerine yeterince değinilmemesi şeklinde açıklamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dil, dil bilgisi, temel dil becerileri, Türkçe öğretimi, Türkçe öğretmeni.



**FUNCTION OF GRAMMAR LEARNING DOMAIN ON SUPPORT OF BASIC  
LANGUAGE SKILLS: A CASE STUDY**

**Emrah ÖZGÜL**

**Erciyes University, Institute of Educational Sciences  
Master Thesis, July 2017  
Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Ali GÖÇER**

**ABSTRACT**

The purpose of this study is to take the opinions of the teachers of the Turkish Language as well as the students with respect to the function of the field of grammar learning in supporting the basic language skills.

In line with this objective, an interview form was applied to twenty teachers of the Turkish Language who were determined by purposive sampling method among the teachers of the Turkish Language working at secondary schools in Boğazlıyan District of Yozgat Province and also to four secondary school students again determined by purposive sampling method from the schools where these teachers were working. Again an observation form was applied to five teachers of the Turkish Language who were established by means of purposive sampling method out of these twenty teachers of the Turkish Language who the interview form was applied. Furthermore, documents such as the notes on the notebooks of the students, the grammatical activities in the workbooks, the lecture notes of the teachers, worksheets, and the examination papers were subjected to document analysis.

Qualitative research method was used in the research. The data obtained by means of interview, observation and document analysis were assessed by descriptive analysis and content analysis approaches.

As a result of the research, the teachers of the Turkish Language can only relate the field of grammar learning to the writing skills even though it only deals with basic language skills as a whole. The teachers of the Turkish Language have difficulties in associating the reading, speaking and listening skills to the field of grammar learning. The teachers of the Turkish Language address the grammatical subjects not while teaching the Turkish lessons but in separate grammar lessons.

Although the teachers and the students have expressed a positive opinion that the grammar teaching based on texts shall be efficient, according to the data obtained through observation and document analysis, it has been ascertained that a correct method was followed in grammar teaching from definitions towards the samples in the word and sentence levels.

Teachers use presentation strategy and narrative method instead of suggesting the grammar rules through discovery strategy over the texts. It has been determined that mainly visual materials, especially concept maps, are included in grammar teaching. It has been found that more visual materials, especially concept maps, are included in teaching grammar.

While assessing the learning outcomes of grammar, the teachers prefer multiple-choice questions instead of application studies such as writing, reading, speaking, and listening. The teachers have explained the reasons behind the difficulties they have in relating the basic language skills to the field of grammar learning as the structure of the central examinations, insufficiency of the events contained in the workbooks in this sense, and that the functions of the grammar are not adequately addressed during undergraduate education.

**Keywords:** Language, grammar, basic language skills, Turkish education, teachers of Turkish language.

## İÇİNDEKİLER

### DİL BİLGİSİ ÖĞRENME ALANININ TEMEL DİL BECERİLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ İŞLEVİ: BİR DURUM ÇALIŞMASI

<b>BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK</b> .....	<b>i</b>
<b>YÖNERGEYE UYGUNLUK</b> .....	<b>ii</b>
<b>KABUL VE ONAY</b> .....	<b>iv</b>
<b>ÖN SÖZ</b> .....	<b>v</b>
<b>ÖZET</b> .....	<b>vi</b>
<b>ABSTRACT</b> .....	<b>viii</b>
<b>İÇİNDEKİLER</b> .....	<b>x</b>
<b>KISALTMALAR</b> .....	<b>xiii</b>
<b>TABLolar LİSTESİ</b> .....	<b>xiv</b>
<b>ŞEKİLLER LİSTESİ</b> .....	<b>xvi</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
1.1. Araştırmanın Kapsamı ve Problem Durumu .....	3
1.2. Araştırmanın Amacı .....	4
1.3. Araştırmanın Önemi .....	7
1.4. Tanımlar .....	8
1.5. Sınırlılıklar.....	9
<b>GENEL BİLGİLER</b> .....	<b>10</b>
2.1. Dilin İletişimsel İşlevleri ve Günlük Yaşamdaki Yeri .....	10
2.2. Dil ve Düşünce .....	13
2.3. Düşüncenin İfadesinde Temel Dil Becerilerini Kullanabilme Yeterliği .....	14
2.4. Dil Bilgisinin Temel Dil Becerileriyle İlişkisi .....	17
2.5. Dil Bilgisi ve Dil Bilgisi Öğretimi .....	21

2.5.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı .....	23
2.5.2. Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği.....	25
2.5.3. Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretmenin Rolü.....	26
2.5.4. Dil Bilgisi Öğretiminde İzlenen Yaklaşımlar .....	28
<b>YÖNTEM.....</b>	<b>33</b>
3.1. Araştırma Modeli .....	33
3.1.1. Durum Çalışması .....	34
3.2. Çalışma Grubu.....	34
3.2.1. Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler .....	35
3.3. Veri Toplama Araçları.....	39
3.3.1. Görüşme Formu .....	39
3.3.2. Gözlem Formu .....	41
3.3.3. İncelenmek Üzere Toplanan Dokümanlar .....	41
3.4. Veri Toplama Süreci .....	42
3.5. Verilerin Analizi.....	42
3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği.....	44
3.7. Araştırmacının Rolü .....	45
<b>BULGULAR VE YORUM.....</b>	<b>46</b>
4.1. Görüşme Formu ile Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	46
4.1.1. Öğretmenlerle Yapılan Görüşme ile Elde Edilen Bulgular ve Yorum .....	46
4.1.2. Öğrencilerle Yapılan Görüşme ile Elde Edilen Bulgular ve Yorum .....	71
4.2. Gözlem Formu ile Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	74
4.3. Doküman Analizi ile Elde Edilen Bulgular ve Yorum.....	82
4.3.1. Öğrenci Ders Defterlerine İlişkin Doküman Analizine Yönelik Bulgular ve Yorum .....	82
4.3.2. Öğretmen Ders Notları, Sınav Soruları ve Kavram Haritalarına Yönelik Doküman Analizi Sonucu Elde Edilen Bulgular ve Yorum .....	85

<b>TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>89</b>
5.1. Görüşme Formu, Gözlem Formu ve Dokümanlardan Ulaşılan Sonuçlar ve Tartışma.....	89
5.2. Öneriler.....	100
<b>KAYNAKÇA.....</b>	<b>103</b>
<b>EKLER.....</b>	<b>116</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ.....</b>	<b>141</b>



**KISALTMALAR**

<b>Akt.</b>	: Aktaran
<b>bk.</b>	: Bakanız
<b>C</b>	: Cilt
<b>G</b>	: Gözlem yapılan öğretmen
<b>GS</b>	: Görüşme sorusu
<b>K</b>	: Katılımcı
<b>MEB</b>	: Millî Eğitim Bakanlığı
<b>n</b>	: Frekans
<b>Ö</b>	: Öğrenci
<b>ÖGS</b>	: Öğrenci görüşme soruları
<b>S</b>	: Sayı
<b>s.</b>	: Sayfa
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>TDÖP</b>	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
<b>TEOG</b>	: Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş
<b>vd.</b>	: Ve diğerleri

## TABLOLAR LİSTESİ

<b>Tablo 1.</b> Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı .....	35
<b>Tablo 2.</b> Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumu.....	36
<b>Tablo 3.</b> Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Üniversiteden Mezun Oldukları Programlar .....	36
<b>Tablo 4.</b> Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süreleri.....	37
<b>Tablo 5.</b> Gözlemlenen Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları .....	37
<b>Tablo 6.</b> Gözlemlenen Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu .....	38
<b>Tablo 7.</b> Gözlemlenen Türkçe Öğretmenlerinin Üniversiteden Mezun Oldukları Programlar .....	38
<b>Tablo 8.</b> Gözlemlenen Türkçe Öğretmenlerinin Meslekteki Hizmet Süreleri .....	38
<b>Tablo 9.</b> Görüşme Yapılan Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri .....	39
<b>Tablo 10.</b> Araştırmacı Tarafından Alınabilecek Önlemler.....	44
<b>Tablo 11.</b> Dil Bilgisi Konularının Ayrı Bir Ders Saatinde Ele Alınmasıyla İlgili Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Uygulamaları.....	47
<b>Tablo 12.</b> Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Metinden Hareketle Dil Bilgisi Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri.....	49
<b>Tablo 13.</b> Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Materyal Kullanımına İlişkin Görüşleri .....	52
<b>Tablo 14.</b> Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisinin İşlevleriyle İlgili Görüşleri .....	54
<b>Tablo 15.</b> Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Temel Dil Becerilerini Kullanmadaki İşlevselliği ile İlgili Görüşleri.....	57
<b>Tablo 16.</b> Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Temel Dil Becerilerini Bir Bütün Olarak Ele Alma Konusundaki Görüşleri .....	62
<b>Tablo 17.</b> Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler Üzerine Görüşleri.....	65
<b>Tablo 18.</b> Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Öğrenci Durumlarının Değerlendirilmesiyle İlgili Görüşleri .....	68

<b>Tablo 19.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dil Bilgisi Dersinin Haftanın Belirli Gün ve Saatinde Ele Alınmasına İlişkin Görüşleri .....	72
<b>Tablo 20.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dil Bilgisi Derslerinde Metinlerden Yararlanma Durumlarına İlişkin Görüşleri .....	72
<b>Tablo 21.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dil Bilgisi Konularını Kavramada Öğretmenlerinin Beğendiği Uygulamalar ile İlgili Görüşleri .....	73
<b>Tablo 22.</b> Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dil Bilgisi Değerlendirme Çalışmalarında Hangi Uygulamaları Yaptıklarına Dair Görüşleri.....	74
<b>Tablo 23.</b> Gözlem Takvimi .....	75
<b>Tablo 24.</b> Gözlem Yapılan Sınıfların Fiziksel ve İletişimsel Özellikleri .....	76
<b>Tablo 25.</b> Gözlem Yapılan Sınıflarda Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem, Teknik ve Materyallere İlişkin Veriler .....	78
<b>Tablo 26.</b> Gözlem Yapılan Sınıflarda Dil Bilgisi Konularının Ayrı Ders Saatinde Ele Alınmasına ve Temel Dil Becerileri ile Dil Bilgisi Öğretiminin İlişkilendirilmesine İlişkin Gözlem Sonuçları.....	80
<b>Tablo 27.</b> Gözlem Yapılan Sınıflarda Dil Bilgisi Kazanımlarına Ait Öğrenci Durumlarının Nasıl Değerlendirildiğine İlişkin Gözlem Sonuçları .....	81



## ŞEKİLLER LİSTESİ

<i>Şekil 1.</i> Dil Öğretiminde Öğrenme Alanları ve Temel Dil Becerileri (Kaynak: Göçer, 2016a, s. 24).....	21
<i>Şekil 2.</i> Öğrenci Ders Defterinde İsim Tamlamaları Konusu .....	83
<i>Şekil 3.</i> Öğrenci Ders Defterinde Anlamına Göre Cümleler Konusu .....	84
<i>Şekil 4.</i> Öğrenci Ders Defterinde Sıfatlar Konusu .....	85
<i>Şekil 5.</i> Ses Bilgisi Konusuyla İlgili Öğretmen Ders Notu .....	86
<i>Şekil 6.</i> Kökler Konusunda Öğretmenin Kullandığı Kavram Haritası.....	87
<i>Şekil 7.</i> Öğretmenin Yaptığı Sınavda Dil Bilgisi Soruları .....	88

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Günümüzde birçok alanda kendisini gösteren değişim ve gelişim, eğitim alanında da birçok yenilikle kendisini göstermiştir. Yaşanan bu sürekli değişim ve gelişmeler, eğitim sahasındaki güncel gelişmeleri yakından takip etmeyi daha da önemli bir duruma getirmiştir. “İnsanlık hızla yürüdüğü kaygan zeminde düşmeden yürümeyi, bunu başarabilmek için de sürekli değişen yol haritasını güncellemeyi öğrenmelidir.” (Balay, 2004, s. 78). Özellikle programın uygulayıcıları olan öğretmenler açısından eğitim dünyasındaki gelişmelerin takibi nitelikli bir eğitim ortamı için vazgeçilmez olmuştur. 2005 yılında ülkemizde eğitim anlayışında köklü bir değişiklik meydana gelmiş ve bu değişim temel olarak programın yaklaşımında ortaya çıkmıştır. Davranışçı eğitim yaklaşımından yapılandırmacı eğitim yaklaşımına geçilmiş ve eğitim-öğretim uygulamalarına ait birçok süreç değişmiştir. “Yeni uygulanmaya başlanan ve yapılandırmacı kuram temelli olan yeni Türkçe Öğretim Programıyla, öğretmen artık doğrudan bilgi verici değil, âdeta bir orkestra şefi gibi öğrencileri bilgiye ulaşmaları noktasında yönlendirici vazife üstlenmiştir.” (Güven, 2011, s. 122). “Yapılandırmacı yaklaşımda çeşitli ölçme araçlarının kullanıldığı sürece yayılmış ölçme ve değerlendirme anlayışıyla kendi başarısı konusunda öğrencilerin görüş belirttiği yepyeni bir anlayış benimsenmiştir.” (Göçer, 2007, s. 43).

Sürekli bir değişim ve gelişimin yaşandığı günümüz bilgi çağında bireylerin üst düzey düşünme becerilerine sahip olmaları, onların içinde bulunduğu çağa ayak uydurmaları bakımından önemlidir. Dil ve düşünce etkileşimini göz önüne alarak bireylerin üst düzey zihinsel becerilerini geliştirmesinde aldıkları dil eğitiminin önemi büyüktür. Bireylerin sağlam temelleri olan bir dil eğitiminden geçmeleri, sosyal yaşamda sağlıklı

iletişim kurmaları, duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı olarak etkili bir şekilde ifade etmeleri açısından gereklidir. Bununla birlikte okullardaki Türkçe dersinin amaçları arasında temel dil becerilerinin geliştirilmesi yer almış, öğrenme alanlarının bir bütün olarak ele alınması gerektiği TDÖP’de vurgulanmış ve bu genel amaç çerçevesinde eğitim-öğretim süreçleri planlanmıştır.

Eğitim sisteminin önemseydiği ana dilini doğru, güzel ve etkili kullanma ve dil kullanımında oluşabilecek aksaklıkları giderme; genelde bütün derslerin, özelde ise Türkçe dersinin işidir. Türkçe dersi içerisinde de dil bilgisi öğrenme alanının aksaklıkları gidermede ve ana dilini etkili kullanmada ayrı bir önemi vardır. Çünkü dil bilgisinin anlama (dinleme ve okuma) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerini geliştirmeye ve çevrelemeye çalışan bir alan olması; Türkçenin doğru, güzel ve etkili bir şekilde kullanılmasını sağlar (Akkaya, 2011, s. 6).

Türkçe derslerinde geliştirilmesi amaçlanan dört temel dil becerisi (okuma, dinleme/izleme, yazma ve konuşma) yanında bu temel dil becerilerini destekleyen bir öğrenme alanı olarak da dil bilgisi belirlenmiştir. “Türkçe Dersi Öğretim Programı, okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları hem kendi içlerinde hem de birbirleriyle bir bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir.” (MEB, 2006, s. 5).

Yapılandırmacı anlayışın eğitim-öğretim süreçlerinde etkin olmasından dil bilgisi öğretimi de etkilenmiştir. Türkçe öğretiminde önemli yeri olan dil bilgisi öğretimi, davranışçı yaklaşım yerine yapılandırmacı yaklaşımla uygulanması hedeflenmiştir. Dil bilgisi öğretimi kural ezberletmeye yönelik olarak değil temel dil becerilerini destekleme işlevine yönelik olarak TDÖP’de konumlandırılmıştır.

Çakırt’a (2013, s. 7) göre bireyler sahip oldukları dilin kurallarını çok iyi bir şekilde bilip bunu günlük hayatlarına aktarmazlarsa o dili düzgün bir şekilde kullanamaz ve düşüncelerini yazılı ya da sözlü olarak ifade etmede yetersiz kalırlar.

Günümüzde Türkçe derslerine yönelik yapılan eğitim-öğretim uygulamalarında temel dil becerilerinin birbirinden bağımsız düşünmek uygun bir yaklaşım olmamaktadır. Özellikle de dil bilgisi öğrenme alanını temel dil becerilerinden ayrı düşünerek dil bilgisine yönelik müstakil bir eğitim-öğretim süreci planlamak, TDÖP’nin ilkelerine uygun değildir. TDÖP’nin uygulayıcıları olan Türkçe öğretmenlerinin buna benzer uygulamalardan kaçınabilmesi için dil bilgisinin öğretim programındaki işlevini iyi bilmeleri gerekmektedir.

Eğitim hayatımızda ve dil bilgisi öğretiminde yaşanan bu gelişmelerin eğitim-öğretim uygulamalarına ne derece yansıdığı, Türkçe öğretmenlerinin söz konusu gelişmelerden haberdar olup olmadığı ile yakından ilgilidir. Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde izlemiş olduğu yaklaşımların yaşanan değişim ve gelişmelere uygun olması beklenmektedir. Gerek Türkçe öğretmenlerinin gerek öğrencilerin dil bilgisine yönelik algılarının neler olduğu önemlidir. Türkçe öğretmenleri, dil bilgisini öğretimi yaparken bunun öğrencilere sağlayacağı faydaların neler olacağı üzerine düşünmeli, TDÖP'deki dil bilgisi öğrenme alanının işlevinden haberdar olmalıdır. Bununla birlikte öğrenciye dil bilgisini neden öğrenmesi gerektiği yine Türkçe öğretmenleri tarafından açıklanmalıdır.

Bu çalışmada, dil bilgisinin TDÖP'deki işlevine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin ve ortaokul kademesindeki öğrencilerin görüşlerinin ortaya çıkarılması hedeflenmektedir. Dil bilgisinin temel dil becerilerini (okuma, yazma, dinleme/izleme, konuşma) desteklemedeki işlevine ilişkin düşüncelerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Görüşme formu ile görüşleri alınan katılımcıların, gözlem ve doküman analiziyle de uygulamadaki yaklaşımları belirlenmiştir. Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerin dil bilgisinin işlevine ilişkin düşünceleri ile öğretim programındaki dil bilgisi işlevlerinin ne derece aynı doğrultuda olduğu sonucunu ortaya çıkarıp hem programın bu kısmına ait bir geribildirim oluşturmak hem de alanyazına bir katkı sağlamak amaçlanmıştır.

### **1.1. Araştırmanın Kapsamı ve Problem Durumu**

Araştırmanın inceleme alanı, Türkçe dersi öğretim programındaki dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini (okuma, yazma, dinleme/izleme, konuşma) desteklemedeki işlevine yönelik Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşlerini ortaya koymaktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerin dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini (okuma, yazma, dinleme/izleme, konuşma) desteklemesi işlevine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Türkçe öğretmenlerinin metne dayalı dil bilgisi öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 3) Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullanılan strateji, yöntem, teknik, materyaller ile ilgili görüşleri nelerdir?

- 4) Türkçe öğretmenlerinin, dil bilgisi konularını temel dil becerileri üzerinden değerlendirme konusundaki görüşleri nelerdir?
- 5) Öğrencilerin dil bilgisinin işlevleri ile ilgili farkındalık durumu nedir?
- 6) Öğrencilerin dil bilgisi yardımıyla anlama ve anlatma becerilerinin desteklendiğine yönelik görüşleri nelerdir?

Araştırma süresi boyunca yukarıda ifade edilen sorulara cevap aranmaya çalışılmıştır.

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın temel amacı, ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini (okuma, yazma, dinleme/izleme, konuşma) desteklemedeki işlevine ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bununla birlikte programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin dil bilgisinin işlevine ilişkin bakış açıları ortaya çıkarmak ve öğretmenlerin dil bilgisine bakış açıları ile TDÖP'deki dil bilgisi işlevlerini karşılaştırmaktır. Dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerin kullandıkları strateji, yöntem, teknik, materyaller hakkında veri elde ederek dil bilgisine yönelik genel algının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bunun yanında Türkçe dersinde öğrenme alanlarının bir bütün olarak ele alınma durumu belirlenmeye çalışılmıştır. Özellikle temel dil becerilerini bir bütün olarak ele alıp dil bilgisi öğrenme alanını, bu becerileri destekleyen geliştiren bir araç olarak görmek, işlevsel dil bilgisi öğretimine uygun bir yaklaşım olacaktır. Bunun için temel dil becerilerinin bir bütünlük içinde ele alınmasıyla ilgili görüşleri ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. "Öğretmenlerin hedeflere ne ölçüde önem verdiklerinin tespit edilmesi, gerek programın uygulayıcıları olmaları, gerekse öğrencilerin başarılarını doğrudan etkileyen bir unsur olmaları bakımından önemlidir." (Yücel, Akar ve Batur, 2004, s. 39-40).

Aydın'ın (1999) çalışmasında öğretmenlerin %93.10'u, dil bilgisi öğretiminin ortaokullarda olması gerektiğini ifade etmiştir. Bunların %11,96'sı dil bilgisi öğretme gerekçesi olarak "*Dil bilgisine ilişkin bilgi öğrencinin yazma becerisini geliştirir*" seçeneğini seçmiştir (Aydın, 1999, s. 26). Dil bilgisi öğrenme alanının yazma becerilerini desteklemedeki işlevi açısından bu çalışmaya ait bulgu oldukça önemlidir. Yazma becerileri dışındaki okuma, dinleme/izleme, konuşma becerilerinin de dil bilgisi öğrenme alanıyla desteklendiğine yönelik öğretmenlerin görüş ve uygulamalarının ortaya konması araştırmamızın amaçları arasındadır.

Göçer ve Sayın'ın (2014) yaptığı çalışmada kılavuz kitaplarda yer alan metinlerin işlevsel dil bilgisi açısından yeterliliği ele alınmış ve bu metinlerin seçiminde dil bilgisi kazanımlarının da göz önünde bulundurulması gerektiği belirtilmiştir. Özellikle anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan metinlerin dil bilgisi için de uygun olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu çalışmada da öğretmenlerin dil bilgisi ile temel dil becerilerin ilişkisine yönelik bakış açılarının ve uygulamalarının doğrudan gözlemlenmesi amaçlanmaktadır.

Onan (2012) tarafından yapılan çalışmada ise dil bilgisi öğrenme alanı ile okuma becerisi arasındaki etkileşimin analizi yapılmıştır. Bu çalışmada daha sonra tekrar değineceğimiz dil bilgisi öğrenme alanının destekleyebileceği okuma becerisine ait kazanımlardan bahsedilmiştir. Bu çalışma dil bilgisi öğrenme alanının anlama ve anlatma becerileri ile ilişkilendirilmesi gerektiğine yönelik kuramsal bilgileri içermesi açısından bizim çalışmamız için önem arz etmektedir. Bizim çalışmamızdaki amaç ise alanyazına ve programa göre düzenlenmesi gereken eğitim ortamlarının, öğretmen uygulamalarına ne derece yansıdığı doğrudan gözlemleyerek ortaya çıkarmaktır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin sahada dil bilgisi öğretimi uygulamalarını doğrudan gözlemlemek, onların görüşlerini ortaya çıkarmak ve dokümanları ele alıp incelemekle uygulamadaki durumu tespit etmek amaçlanmaktadır.

Demirel (1992), yaptığı bir çalışmada ilkökul öğretmenlerinin Türkçe dersine yönelik görüşleri arasında araştırmamızla ilgili olan şu bulguya ulaşmıştır:

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak sıralanan dört temel dil becerilerinin yanı sıra dilbilgisi öğretimine sınıf içi uygulamalarda nasıl yer veriyorsunuz sorusuna deneklerin % 70'i metin incelerken gerektiğince yer verdiklerini, % 30'u ise Türkçe ders saatlerinde sadece dilbilgisi öğretmek için ayrı bir ders saati ayırarak işlediğini belirtmektedir. Bu durum dilbilgisi kurallarının ayrı ders olarak mı verilsin yoksa belli bir bütünlük içinde birlikte mi verilsin tartışmalarını da gündeme getirmektedir (Demirel, 1992, s. 34).

Burada belirtildiği üzere konuyla ilgili derinlemesine bir araştırma yapmak, bu tartışmalı konuya katkı sağlayabilir. Günümüzde ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri arasında yapacağımız araştırmaların bulgularının bu alana katkı sağlayacağı düşüncesindeyiz.

Göçer'in (2015) çalışmasında dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevi, tümevarım yöntemi ile tematik bir yaklaşım üzerinden ele alınmıştır. Bu çalışmada dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerinden ayrı ele

alınamayacağı bütünlük ilkesi ile belirtilmiştir. Bu çalışmada şu ifadeler oldukça önemlidir:

Türkçe dersi bilme ve bilgiye sahip olma dersi değil, kavrama, bilgiyi kullanma ve bilgiyi beceri olarak sergileme dersidir. Nasıl ki resim, müzik gibi uygulamalı derslerin gerektirdiği beceriler sözlü anlatımla olmuyor, uygulama gerektiriyorsa, Türkçe dersinde beceri kazandırma işi de metin üzerinden yürütülecek uygulama çalışmalarını gerektirmektedir. Kısaca söylemek gerekirse, Türkçe dersinde kazandırılması hedeflenen kazanımlara metin aracılığıyla, metin üzerinde gerçekleştirilecek etkinliklerle ulaşılabilir (Göçer, 2015, s. 237).

Uygulamaya yön verici nitelikteki bu tavsiyeler ile öğretmen ve öğrenci uygulamalarındaki durum karşılaştırılmalıdır. Bu konuyla ilgili alana inip bizzat öğretmen ve öğrenci uygulamalarına bakıp derinlemesine bir araştırma ile bu durumun belirlenmesi çalışmamızın temel amacını oluşturmaktadır.

Araştırmanın bir diğer amacı da öğretmenlerin yanı sıra öğrencilerin de dil bilgisine yönelik görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Öğrencilerin almış oldukları dil bilgisi öğrenimi onların anlama ve anlatma becerilerini destekliyor mu? Yoksa dil bilgisi öğrenme alanına yönelik planlanan öğretim süreci, temel dil becerilerinden bağımsız yürütülen ve ezbere dayalı bir uygulama süreci midir? Bu sorulara ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmak çalışmanın amaçları arasındadır.

Göçer'e göre (2010, s. 180) Türkçe dersinde yıllarca dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileriyle, dil bilgisine yönelik bilgi, beceri ve alışkanlık edindirme çalışmaları ayrı ayrı işlenmekte; dil bilgisi konu, kavram ve kuralları, öğrencilere bilgi aktarma mantığıyla öğretilmeye çalışılmaktadır. Dil bilgisi konularının dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinden ayrı müstakil bir ders saatinde işlenmesi; dinleme becerisine yönelik amaçlı ve planlı bir etkinlik gerçekleştirilmemesi vb. uygulamalar öğrencilerin sağlam bir dil mantığı oluşturamamalarının ve dil becerilerini geliştirememelerinin nedenleri arasında sayılabilir. Bu araştırmanın konusuyla ilgili alanyazına ait çalışmalarda dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevine yönelik uygulamaya yön verici önerilerden bahsedilmiştir. Alanyazında genel olarak ifade edilen kuramsal bilgilerin sahaya inip uygulamadaki durumunu doğrudan gözlemlemek ve değerlendirmek amaçlarımız arasındadır. Konumuzla ilgili olarak yürütülen uygulamaların son durumunu ortaya çıkarmak, bu alana dikkat çekmek yine bu çalışmanın amaçları arasındadır.

Dil becerilerinin bir birinden bağımsız şekilde geliştirilmesi çalışmaları TDÖP'nin temel mantığına aykırıdır. Temel dil becerilerinin kendi arasındaki bütünsel ilişkinin gözden kaçırılması ve bunun yanında dil bilgisi öğrenme alanının da bağımsız bir süreçte ele alınması durumu, öğrencilerin dil gelişim süreçlerinde engel olarak durmaktadır. Bu şekilde gerçekleştirilen uygulamalarla öğrencilerin dili etkili kullanma becerileri yeterince geliştirilemeyeceği için araştırmamızın amacı söz konusu öğretmen ve öğrenci uygulamalarıyla ilgili var olan durumu ortaya çıkarmaktır.

### 1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçe dersinde dil bilgisi öğretimi uygulayan öğretmenlerin dil bilgisinin işlevine ilişkin hangi görüşlere sahip olduğu önemlidir.

İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin ana dillerini etkili ve güzel bir şekilde kullanmayı öğrenip anlama ve anlatma becerilerini kazanarak birbirleriyle ve içinde yaşadıkları çevreyle iletişim kurmalarını amaçlar. Başka bir ifadeyle dil bilgisi öğretimi öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde yardımcı ve destekleyici bir alan olarak değerlendirilebilir (Dolunay, 2010, s. 278).

Sever (2000) dil bilgisinin doğru konuşma, doğru düşünme ve doğru yazmaya yardımcı çalışma alanı olduğunu ifade etmiştir.

Dil bilgisinin temel dil becerilerini destekleyici işlevi TDÖP'de özellikle vurgulanmıştır. "Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür." (MEB, 2006, s. 7). Buna göre dil bilgisine yönelik programda belirtilen tanıma ve amaçlara uygun bir eğitim-öğretim süreci yürütebilmek, en başta programın kendisinden haberdar olmaya bağlıdır. Türkçe öğretmenlerinin TDÖP'de yer alan dil bilgisi tanımını ve işlevini çok iyi kavramaları gerekmektedir. Bu durum, dil bilgisi öğretiminin terim ezberletmeye dayalı bir anlayıştan sıyrılması açısından önemlidir.

Bayburtlu'nun (2015) çalışmasında 2015 TDÖP ile 2006 TDÖP'nin değerlendirmesini yapılmıştır. Bu çalışmada dil bilgisi öğrenme alanının 2015 TDÖP'de ayrı bir başlık altında değerlendirilmediği ifade edilmiştir. Bunun yerine dil bilgisi öğrenme alanı sözlü iletişim, okuma, yazma alanları içerisine serpiştirilerek ele alınmıştır. Bu durum bizim çalışmamız açısından önemli olan dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevine yönelik dikkat çekicidir. 2015 TDÖP' ile dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olmaktan da çıkarılmış ve diğer beceriler arasında verilmiştir. Bu



durum, müstakil dil bilgisi algısını ortadan kaldırmaya yönelik bir adım olarak değerlendirilmeli ve uygulamalar bu yönde gerçekleştirilmelidir.

2015'teki TDÖP ile gerçekleşen bu değişim, dil bilgisinin temel dil becerilerinden ayrı ve tamamıyla kendi başına ele alınamayacağına yönelik bir adımdır. Programdaki dil bilgisine yönelik bu yaklaşım ile öğretmen görüş ve uygulamalarındaki var olan durumun karşılaştırılmasının yapılması, çalışmamızı önemli duruma getirmiştir.

“Dil bilgisi ayrı bir ders gibi düşünülerek konular müstakil ders saatlerine sıkıştırılır ve anlama-anlatma öğrenme alanlarına yönelik dil becerileri ile iç içe verilmezse işlevsel bir dil bilgisi öğretiminden söz edilemez.” (Göçer, 2008, s. 106-107). Dil bilgisi öğretimine yönelik uygulamalar ayrı bir ders saati yerine temel dil becerilerine yönelik uygulamalarla birlikte yapılmalıdır. Bu araştırmanın sonucuyla öğretmenlerin dil bilgisi uygulamalarının bu durumdan farklı olup olmadığı ortaya çıkacaktır. Mevcut dil bilgisi öğretiminin bu açılardan ne durumda olduğuna yönelik sonuç ortaya koymak, verimlilik açısından da önemlidir.

Çalışmanın önemini artıran diğer bir husus da öğrencilerin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılmasıdır. Dil bilgisi öğrenme alanıyla öğrencilerin okuma, yazma, konuşma, dinleme/izleme becerilerinin geliştirilmesi hedefine ilişkin öğrencilerin düşünceleri ve bu konudaki bildikleri ortaya çıkarılmalıdır. “Türkçe derslerinin amaçlarına ulaşabilmesi için öğrencilerin eğitim sürecinde aktif rol alması gerekmektedir. Örneğin; öğretmenler ders konularının belirlenmesinde öğrencilerin görüş ve önerilerini almalıdırlar.” (Arslan, 2009, s. 151). Yapılandırmacı yaklaşımla beraber öğrenciye ait görüşler ve bu görüşleri ortaya çıkarmak önemli hale gelmiştir.

#### 1.4. Tanımlar

**Dil:** “Dil insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan canlı bir varlık; milleti birleştiren koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.” (Ergin, 2001, s. 13).

**Dil Bilgisi:** “Dil bilgisi; dilin ses ve şekil özelliklerini, sözcük türlerini, cümle yapılarını ve tüm bunların anlamlı bir yapıya dönüşmesini ayrıntılarıyla inceleyen bilim dalıdır.” (Öztürk ve Ömeroğlu, 2015, s. 70).

**Dinleme/izleme:** “Dilin dört temel işlevinden biri olan dinleme, kişiler arasında iletişimin vazgeçilmez bir unsuru, anlatıcıdan gelen mesajları anlama ve yorumlama çabası; işitmeyi de içine alan kapsamlı, karmaşık, aktif bir süreç; çok boyutlu bir olgu; amaçlı bir davranış ve insanın seçme özgürlüğünün de bir yansıması olarak insan beyninin bilişsel süreçlerini gerektiren zihinsel bir etkinliktir.” (Epçaçan, 2013, s. 335).

**Konuşma:** “Bireyin diğer insanlarla dil yoluyla kurduğu iletişimin bir boyutunu oluşturan konuşma bir duygu, düşünce alışverişidir. Bu anlamıyla bireyler arasındaki yaşantıların paylaşılması sürecidir.” (Kurudayıoğlu, 2003, s. 290).

**Okuma:** “Ses organları ve göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından analiz edilip değerlendirilerek anlam kazanması olarak tanımlanabilen okuma, insanın kendini gerçekleştirme ve yaşamını sürdürmesi bakımından çok büyük öneme sahiptir.” (Maden, 2012, s. 2).

**Yazma:** “Konuşma ile birlikte anlatma yönünü oluşturan bir başka beceri de yazmadır. Yazma eylemi duygu, düşünce, hayal ve isteklerin birtakım sembollerle belli bir kural dâhilinde anlatılmasıdır.” (Çelik, 2012, s. 728).

## 1.5. Sınırlılıklar

1. Bu araştırma 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Yozgat ili merkez ve ilçelerinde bulunan ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri ve bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin görüşleriyle sınırlıdır.

## BÖLÜM II

### GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin kavramsal çerçeve belirlenmiş ve araştırma konusu ile ilgili önceden yapılmış araştırmalara bu başlıklar altında değinilmiştir. Bu doğrultuda dil, dil bilgisi, dil bilgisi öğretimi, dil bilgisi öğretiminde amaç ve izlenen yaklaşımlar, dilin iletişimsel işlevleri ve yaşamdaki yeri, dil ve düşünce, düşüncenin ifadesinde temel dil becerilerini kullanabilme yeterliliği, dil bilgisin temel dil becerileri ile ilişkisi gibi konularda bilgiler verilmiştir.

#### 2.1. Dilin İletişimsel İşlevleri ve Günlük Yaşamdaki Yeri

Dilin, insanlar arasında iletişim sağlaması işlevine yönelik olarak birçok tanımları yapılmıştır:

“Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, çift eklemli toplumsal bir araç olarak tanımlanır.” (Sinan ve Demir, 2010, s. 640).

Dil, duyguları ve düşünceleri ifade etmede ve istekleri belirtmede kullanılan bir iletişim aracı olmakla birlikte elbette sadece basit bir anlaşma aracı değildir. İnsan, kelimelerle düşünür, düşüncesini cümlelerle inşa eder. Dil; bilimin, sanatın ve kültürün hem oluşumunda hem de kuşaktan kuşağa, bir toplumdaki başka bir topluma iletilmesinde aktarılmasında önemli bir paya sahiptir (Şenyiğit ve Özdemir, 2016, s. 744).

“Dil, ulus bilincinin oluşumunda en önemli faktördür. Ana diline gereken önemin verilmemesi ve dil yapısının bozulması ulusal kimliğin zedelenmesine yol açar. Çünkü ana dilinin yeterli düzeyde öğretilmemesi ve kullanılmaması kültürel çözülmeyi ve yabancılaşmayı beraberinde getirecektir.” (Karadağ, 2001, s. 183). “Bir milletin özelliklerini en iyi açıklayan dildir, hatta toplumun özellikleri dil ile birleşir ve kültürün

tam bir yansıtıcısı olur. Biri olmadan diğ erinin varlığı da düşünülemez. Kültürü aktarmayı sağlayan dildir, kültür ise ortak değerler vasıtasıyla dilin anlatılmasına olanak tanır.” (Demir ve Açık, 2011, s. 54).

“Kişiler duygu, düşünce ve isteklerini hiçbir araca ya da aracıya başvurmaksızın dil ile karşısındakilere ilet tiği gibi, onların duygu ve dileklerini de yine dil yoluyla öğrenir.” (Vargelen, 2012, s. 88).

Dil insanlar arası iletişimi sağ lamasının yanında insanların düşünme becerilerini geliştirmesini sağlar. İnsanlar kelimeler sayesinde, dil sayesinde düşünebilir. Zengin bir dil birikimi, zengin bir düşünce gücünü beraberinde getirir. Bu açıdan bakıldığında dil, insanları diğ er canlılardan ayıran önemli bir unsurdur.

Karatay’a (2011, s. 1031-1032) göre dil becerilerinin hepsi, diğ er canlılardan farklı olarak insana özgü bir yetenektir. Bu yetenekleri; okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin herhangi birini veya hepsini etkin kullanabilmek yeterli düzeyde geliştirmeye bağlıdır.

İnsanlar dil vasıtasıyla duyar, düşünür, iletişim kurar. Yaş adığı kültürü sonraki kuşaklara dil ile aktarır. Bireyleri birbirine bağlayan, millet haline getiren en önemli araç dildir. Dilin bu denli önemli oluşu, dil eğitimini de gerekli kılmaktadır. Dil eğitimi bireylere okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerini kazandırmayı amaçlar (Tok, Rachim ve Kuş. 2014, s. 268).

“İnsan hayatı için vazgeçilmez olan dil, aynı zamanda ulusların varoluş u açısından da büyük bir öneme sahiptir. Dil, insan topluluklarını bir arada tutmakta, onları ulus hâline getirmekte ve ulusun varlığını devam ettirmesinde başrol oynamaktadır.” (Akçay ve Özcan, 2012, s. 152).

“Dilin temel işlevi iletişimi sağlamak olduğ undan, dil eğitiminin temel amaçlarından biri de bireye iletişim becerilerini kazandırmaktır. İnsanlar arasında sağlıklı iletişimin kurulabilmesi, dilin etkili ve bilinçli kullanılmasına; dilin etkili ve bilinçli kullanımını ise, iyi bir dil eğitime bağlıdır.” (Coşkun, 2009, s. 41).

Güler (2002) çalışmasında dilin önemiyle ilgili şu ifadelere yer vermiştir: “Dil bir ulusun var oluş nedenidir. O ulusun yok oluş nedeni dilinin zayıflatılmasına bağlıdır. Oluş ya da yok oluş için dil bilinci geliştirilmelidir. Yoksa ne ulusal dirlik kurulur ne de bilim üretilir.” (Güler, 2002, s. 34). “Dilin yaşanılarak öğrenilen bir beceri olduğ u unutulmamalı ve izlenceler bu ilkeye göre hazırlanmalıdır.” (Çelebi, 2006, s. 305). Dil

eğitiminin ulusların geleceklerinde belirleyici etkisi olduğu unutulmamalıdır. Dil eğitiminde başarıyı yakalayamayan toplumlar, gelecekte değişen ve gelişen dünyaya ayak uydurmada da başarılı olamazlar.

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan ve bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araçtır. Dil edinimi ve eğitimi belli bir süreç içinde gelişir. Bireylerin öğrenmeye ve öğrendiklerini birleştirmeye olan doğal eğilimi, uygun yöntem ve teknikler kullanıldığında geliştirilebilir. İnsanın kendisini ve çevresindeki olayları anlamaya çalışırken kurduğu düşünce dünyası, kavramlar ve kavramlar arasındaki ilişkilerle biçimlenir. İnsan, kavramların bir dil bütünlüğü içinde kazandıkları değerlerle birlikte sosyalleşir ve dil yardımıyla öğrenme, öğrendiklerini uygulama, yorumlama gibi birtakım düşünme ve ifade etme faaliyetlerinde bulunur (MEB, 2006, s. 2).

“Dil insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir. Elle başla, gözle kaşla işaretler yaparak da bazı duygularımızı, düşünce ve dileklerimizimizi anlatırız. Fakat en mükemmel anlatma (expression) vasıtamız dildir.” (Banguoğlu, 2015, s. 9). “Dil edinimini, ilk olarak ailede başlayan ve bireyin içinde bulunduğu çevreyle etkileşime girmesiyle gelişen bir süreçtir. Bu süreç, birey eğitime başladıktan sonra bir program doğrultusunda ve sistemli olarak devam eder.” (Büyükikiz ve Hasırcı, 2013, s. 57). “Kişinin dünyayla ve hayatla olan bağına sağlayan dil aynı zamanda onun en iyi bilgilenme aracıdır ve insanın bilgiye ulaşma yolları da okuma ve dinleme temelindedir. Kişi, ya bir kimseyi dinleyerek yahut da bir kimsenin yazdığını okuyarak bilgi sahibi olabilir.” (Topuzkanamış ve Maltepe, 2010, s. 657). İnsan, dil aracılığı ile bilgiye ulaşır ve yine dil aracılığı ile ulaştığı bilgileri paylaşabilir. Bilginin en önemli güç olduğu günümüz dünyasında dilin etkili kullanılabilmesi insanların düşünebilme ve bilgi üretebilme becerisini de etkilemektedir.

Toplumların sağlıklı bir iletişim hâlinde yaşıyor olması, gündelik hayatı kolaylaştıracağı gibi eğitim düzeyini yükseltmek için de ilk adım olarak sayılabilir. Eğitim programlarının amacına ulaşması, iletişim sürecinin etkin olmasına bağlıdır. Eğitim öğretimin verildiği örgün kurumlar olan okullarda iletişim düzeyi iyi olmalı ve dilin etkin ve doğru bir şekilde kullanılması sağlanmalıdır (Sağlam, 2013, s. 275).

“Okuma, yazma, anlama, sorgulama, düşünme, sorun çözme gibi işlemler dille gerçekleştirilmektedir. Zihinsel, duygusal ve sosyal gelişmenin temel aracı dildir. İletişim kurma, duygu ve düşünceleri ifade etme, etkileşme, dış dünya ile bütünleşme, kültürü aktarma gibi süreçlerde dilin önemli bir yeri vardır.” (Güneş, 2011, s. 124). “Millî bilinç, topluma aidiyet duygusuyla bağlanma, sosyalleşme gibi kültürel değerleri benimseme ve özümseme bireylerin eğitiminde önemli konulardır. Kültürün edinilmesi ve gelecek nesiller aktarılmasında aktif rol alan dil, bilimin, sosyalleşmenin, üretimin ve kalkınmanın da anahtarıdır.” (Bulut, 2014, s. 46).

“Bir arada yaşama, ortak bir maziye ve ölküye bağlanma amaç ve isteğini taşıyan bireylerin ortaklığından teşekkül eden millet kavramının tanımlarında, diğer pek çok kavram bir yönüyle tartışılabilirken dilin tartışmasız bir şekilde millet tanımının içinde yer alması dikkate değerdir.” (Çifci, Batur ve Duru, 2017, s. 219). Milletlerin kültürel yaşamlarında ve iletişimsel alanda dilin önemi yadsınamaz niteliktedir.

## 2.2. Dil ve Düşünce

Gündoğan’a (2002) göre düşünce ile dil arasında uygunluk bulunduğu, dilin düşüncenin elbisesi veya formu olduğu anlayışı, Aristoteles tarafından savunulmuştur. Varlığın yasalarıyla düşüncenin yasaları aynı olduğundan, düşünce varlığı yansıtır ve dil de düşüncede yansıyan varlığı doğru bir biçimde dile getirir.

“Dil, düşünme ile birlikte, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içermektedir. Aynı zamanda, özellikle insanların sosyal yaşamları için kaçınılmazdır. Dil, hem donanım, hem de kazanım ile ilgili bir gelişim alanıdır.” (Dağabakan ve Dağabakan Ö., 2007, s. 156).

Düşünce üretemeyen ya da düşüncesini ifade edemeyen bireylerden meydana gelen toplumlar, gelişim gösteremezler. Bireylerin sağlam bir dil ve düşünce yapısına sahip olması, o toplumun geleceği açısından gerekliliktir.

Çağdaş kültür seviyesine yükselemeyen; aciz, okuduğunu anlamayan, düşünce üretemeyen ve düşündüklerini söyleyemeyen nesiller yetiştirmek ise “Türk varlığı”nı tehdit eden en büyük tehlikedir. Çoğumuzun bizzat yaşadığı tecrübeler göz önünde bulundurulduğunda; bununla birlikte çeşitli kurum ve aşamalarındaki öğretici konumunda bulunan kişilerin, gençlerin kendilerini ifade edememelerinden sık sık şikayet ettikleri üzerinde düşünüldüğünde; millî varlığımızın tehlike içerisinde olduğunu söyleyebiliriz (Çavuşoğlu, 2006, s. 44).

“Herhangi bir cemiyetin hayat biçiminden ve düşünme şeklinden dili hakkında bilgi sahibi olmak mümkündür. Bir insanın da nasıl yaşadığı, ne giydiği, ne yediği, ne içtiği, nereye gittiği, hangi müziği dinlediği vs. bütün bunları o kişinin kullandığı kelimelerden anlamak mümkündür.” (Özden, 2010, s. 169).

İnsanlar söylenenleri ve yazılanları anlamak, duygu ve düşüncelerini bir başkasına aktarmak için sözcüklere ihtiyaç duyarlar. Anlama ve anlatma temel dil becerilerinin etkin kullanımı ile sözcük dağarcığının zenginliği arasında yakın bir ilgi vardır. Sözcük dağarcığının zayıf veya zengin olması, hem anlama hem de anlatma yeteneğini etkilemektedir. Buradan hareketle insanların birbirlerini anlamasında sözcüklerin önemli bir işleve sahip olduğu sonucuna varılır. Bu durumda, aynı dili kullanan

insanların sözcük dağarcıklarının da aynı veya birbirine yakın seviyede olması gerekir (Karatay, 2007, s. 143).

Hangi işi yaptığımız, hangi işlerle uğraştığımız ya da hedeflerimiz, düşünce dünyamızın ne ölçüde zengin olduğu ile yakından ilgilidir. Düşünce dünyamızın zenginliğini doğrudan belirleyen unsur dil olduğuna göre yaşantımızın omurgasında dil vardır.

“Dil, düşüncelerin beyinde tasarlanmasında ve aktarılmasında aracılık etmektedir.” (Şen, 2009, s. 71). “İnsanlar, dilinin sınırı el verdiği müddetçe düşünür. Dilin canlı bir varlık olması ve gelişmesi sebebiyle, dile hakim olma yetisi de gelişir. Dil geliştiği sürece de düşünce gelişir; toplum gelişir.” (Akçakaya, 2011, s. 10). “Dil, düşüncelerin oluşumunu ve denetimini, kuralları doğrultusunda sağlayarak mantıklı iletilerin oluşturulmasına yardımcı olur. Bu da iletişime bilinçli bir yol çizerek düşüncelerin en iyi şekilde aktarımını sağlar.” (Yalçın ve Şengül, 2007, s. 767).

“Çocuk dili kullanarak çevrenin yapısını keşfetmekte ve kendini ifade edebilmektedir. Ayrıca dil, çocuğun bilişsel gelişiminde ve kavrama yeteneğinin gelişmesinde de önemli bir rol oynar. Dil düşüncenin alanını ve hızını artırır. Düşüncelerin hızlı bir şekilde ifade edilmesinde dil uygun bir araçtır.” (Erdoğan, Bekir ve Aras, 2005, s. 232).

Dil ile varlık arasındaki ilişki düşünce vasıtasıyla gerçekleşir. Ama düşünce de dile bağlı olarak gelişir. Ancak bu bağlılık tek yönlü olamaz. Çünkü dil de düşünceye bağlı olarak zenginleşir. Biz kavramlarla düşünürüz, düşündüklerimizi de kelimelerle ifade ederiz. Düşünme ufkumuz dilimizin ufkuyla, dilimizin ufku da düşünme ufkumuzla doğru orantılı olarak gelişir. Böylece de dil, düşünceyi somutlaştırdığımız bir alan, Aristoteles'in ifadesiyle, düşüncenin bir formu ya da elbisesi olur. Öyleyse dil, felsefe ve bilim yapmanın, tabiatın, bütünüyle varlığın anahtarıdır. Bu bakımdan dili zenginleştirmek düşünceyi zenginleştirmek, düşünceyi zenginleştirmek de dili zenginleştirmektir (Gündoğan, 1997, s. 10).

Buna göre temel dil becerilerine yönelik öğretim süreci planlanırken dilin düşünce ile olan karşılıklı ilişkisi her aşamada göz önünde bulundurulmalıdır.

### **2.3. Düşüncenin İfadesinde Temel Dil Becerilerini Kullanabilme Yeterliği**

“Dinleme, okuma, konuşma ve yazma diye adlandırılan iletişimsel (dilsel) becerilerdeki yetkinlik, bireylerin toplumsal yaşamın her alanındaki başarısını da belirleyen bir etkidir. ‘Dinleme ve okuma’ bir anlama; ‘konuşma ve yazma’ da bir anlatma eylemidir.” (Sever, 1998, s. 54).

“İnsanlar arasında sağlıklı ilişkilerin kurulabilmesi için etkili bir iletişime ihtiyaç vardır. İnsanların her devirde en yaygın kullandıkları iletişim aracı dil olmuştur. Dil de dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel beceriden oluşmaktadır.” (Doğan, 2008, s. 262). “Dil eğitiminin en önemli amacı bireylere dört temel dil becerisini kazandırmaktır. Birbiriyle ilişkili ve bütünsellik içinde geliştirilmesi gereken bu beceriler dinleme, konuşma, okuma ve yazmadır.” (Öztürk, 2012, s. 60).

“Dil öğretiminin temel hedeflerinden biri, öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmektir. Okuma, konuşma, yazma ve dinleme olarak belirlenen temel dil becerileri, kendi içerisinde anlama becerileri ve anlatma becerileri; yazılı dil becerileri ve sözlü dil becerileri olmak üzere dört alt gruba ayrılmaktadır.” (Onan, 2015, s. 93). “Dil öğretimi, birbiriyle örüntülü olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerine dayanır. Birey, çeşitli alanlara ilişkin bilgilerin çoğunu okuma ya da dinleme yoluyla edinir. Kendi bilgi, düşünce, duygu ve isteklerini de başkalarına konuşma ya da yazma yoluyla iletir.” (Üstüner ve Şengül, 2004, s. 199). Düşüncelerimizin ifadesinde yazma ve konuşma becerisini; başkaları tarafından ifade edilen düşüncenin anlaşılmasında dinleme ve okuma becerisini etkili şekilde kullanmak, dil eğitiminde temel hedeftir. Bireyin kendi dünyasından dış dünyaya doğru açılan bu iletişim yolları, sağlam bir temel üzerinde yer almalıdır. Dil becerilerin kendi arasında uyumlu ve sağlam temele dayalı olması, bireyin düşünce dünyasına üretkenlik kazandırır. Düşünce üretme becerisi ve temel dil becerileri birbirini destekleyerek gelişir.

“Ana dil eğitimi ve öğrenimi birbirine ayrılmaz halkalarla bağlanan dört temel beceri üzerine inşa edilir. Bunlar okuma, dinleme; konuşma ve yazma eğitimidir. Eğitim ve öğretim de hiç şüphesiz bu temel beceriler üzerine kurulur.” (Temizyürek, 2003, s. 163). Temel dil becerilerinin kullanılabilme yeterliliği, bu açıdan ana dili eğitimini oldukça önemli kılmaktadır. “Dolayısıyla ana dili, insanın ilk sözlü iletişim kurduğu, ilk düşünmeyi gerçekleştirdiği, ilk öğrenmelerinin işaretlerini barındıran, ilk içinde yaşadığı toplumun bir parçası olmasını sağlayan ve ilk kültürlenmelerini sağladığı dildir.” (Karataş, 2013, s. 1882).

İnsanlar arasında iletişimin kurulmasını sağlayan en önemli unsur, hiç kuşkusuz adına dil dediğimiz sihirli varlıktır. Bu varlık sözlü iletişim için “konuşma – dinleme” ve dinlediğini “anlama” becerilerinin, yazılı iletişim için de “yazma – okuma” ve okuduğunu “anlama” becerilerinin öğrenilmesini gerekli kılmaktadır. Bu becerileri



kazanmak kendi anadilimizi öğrenmede ne denli ön koşul ise, her hangi bir yabancı dili öğrenmede de o denli ön koşuldur (Aktaş, 2005, s. 94).

İşcan'a (2007a, s. 5-6) göre ana dili olarak Türkçe öğretimi, anlama ve anlatma eylemini gerçekleştirecek kuramsal ve uygulamalı çalışmalara dayalı olmalıdır. Öğrenciye içinde yaşadığı evreni gözlemleyecek, olan biteni algılamasını çağının edebi, sanatsal sorunlarıyla ilgilenmesini sağlayacak bilgiyi biriktirme fırsatı sunulmalıdır. Bu bağlamda yapılması gereken şey güncel sorunları içeren metinlere ya da konuşmalara ağırlık vermektir.

Temel dil becerilerini iletişim sürecinde etkili kullanabilmek için bireylerin ana diline hâkim olması gerekir. "Dilin sınırlarının dünyanın sınırlarını aştığı çağımızda, anadilini eksik öğrenen veya öğrenemeyen birey de eksik yetişiyor demektir. Anadilinde eksik olan bireylerin de bilim, sanat üretmesi olanaklı görülmemektedir." (Çelebi, 2006, s. 300). "Çocuğun ana dili kullanmadaki başarısızlığı, onun hayat boyu ikili ve toplumsal ilişkilerini olumsuz etkiler. Kendine güven duymama, diyaloga girmekten kaçınma, topluluk karşısına çıkmaktan çekinme gibi durumlarla özellikle okul ortamlarında sıkça karşılaşılmaktadır." (Yılmaz ve Doğan, 2014, s. 282).

"Ana dili dersinin etkinlik alanları anlama ve anlatma becerileri üzerine kuruludur. Ana dilinin işlek ve güzel kullanımı; anlama becerileri, okuma ve dinleme; anlatma becerileri konuşma ve yazma eğitimlerinin etkili olarak işlevselleştirilmesi ile mümkün olacaktır." (Önkaş, 2010, s. 122).

Temel dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) birbiriyle ilişki içinde gelişen ve birbirini destekleyen ancak kendine özgü ilkeleri olan birer öğrenme alanı olarak kabul edilmelidir. Her birinin farklı gelişim özellikleri bulunmaktadır. Bu nedenle temel dil becerilerinin öğretiminde değişik öğretim yöntem, teknik ve bunlara bağlı etkinliklerin kullanılması zorunludur (Maden, 2013, s. 23).

Dili etkili bir şekilde kullanabilme becerisine sahip nesiller yetiştirebilmek devletin en önemli politikaları arasında yer almalıdır. Günümüzde ülkelerin etkili bir ana dil eğitimine sahip olmaları ile gelişmişlik seviyeleri arasındaki doğru orantı, ana dili eğitiminin önemini ortaya koymaktadır.

"İnsan sürekli olarak kendini ifade etme arayışı içerisinde. Bunu yazılı veya sözlü ifadelerle sağlamaya çalışır. İnsan duygularını, ihtiyaçlarını, isteklerini, düşüncelerini karşısındakine doğru bir şekilde aktarmak ve anlaşılacak ister. Bu iletişimin sağlıklı bir

şekilde gerçekleşebilmesi için dilin çok iyi kullanılması gerekir.” (Yıldırım ve Uludağ, 2016, s. 320).

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özelliklerden biri dil yetisidir. Kişilerin birbirleriyle anlaşmasını sağlayan dilin temel bileşenleri ise anlama ve anlatmadır. Bu iki bileşen birlikte, uyumlu bir varlık gösterdiğinde, birey karşısındakiyle tam anlamıyla iletişim kurabilmektedir. İnsanlar bir anlama, bir de anlatma becerisiyle dünyaya gelirler (Demir, 2010, s. 202).

Sever’e (2003, s. 28) göre Türkçe öğretiminin öncelikli sorumluluğu, öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bilimsel bir anlayışla planlı bir biçimde geliştirmek, onlara Türk dilini doğru, bilinçli kullanma duyarlılığı ve alışkanlığı kazandırmaktır.

#### **2.4. Dil Bilgisinin Temel Dil Becerileriyle İlişkisi**

Dil bilgisi öğrenme alanı, temel dil becerilerini etkili ve kurallara uygun kullanılmasına katkı sağlar. Türkçe derslerinde temel dil becerilerini geliştirmek için uygulanan etkinlikler içinde dil bilgisi kurallarına değinilmelidir. Dil becerilerine yönelik bu etkinliklerde dil bilgisi kurallarına değinerek dil bilgisi işlevsel duruma getirilir. Diğer türlü dil becerilerinden bağımsız uygulanan dil bilgi öğretimi; kalıcı ve işlevsel olmayan, kural ezberletmeye dayalı bir bilgi yığınının dönüşü olacaktır. Göçer (2008) çalışmasında Türkçe derslerinde dil bilgisi konularının ele alınışına yönelik şu ifadeleri aktarmıştır:

İlköğretim birinci kademe Türkçe derslerinde dil bilgisel konular ayrı bir öğrenme alanı olarak verilmemiş, diğer öğrenme alanları ile birlikte ele alınmıştır. Bu devrede dil bilgisi ile ilgili konular anlama ve anlatma öğrenme alanlarına ait okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri ile iç içe, sarmal bir biçimde düzenlenerek öğrencilere dil bilgisel unsurlar ve işlevlerinin sezdirilmesi amaçlanmıştır. İkinci kademe ise öğrencilerin dil bilgisi ile ilgili oluşturdukları sezgisel temel üzerine dil bilgisi konu, kavram ve unsurlarının işlevini kavramaya ve anlatım (konuşma ve yazma) sırasında kullanmalarına yönelik uygulama çalışmalarına geçilmesi istenmiştir (Göçer, 2008, s. 103).

Buna göre dil bilgisinin temel dil becerilerinden bağımsız ele alınması, temel eğitim kademesinde uygun bir yaklaşım tarzı olmayacaktır. “Dil bilgisi öğretiminin diğer becerilerden bağımsız bir şekilde yapılması, öğretimi doğallıktan, canlılıktan ve işlevsellikten koparır; kuru, soyut, ezbere dayalı bir öğrenmenin ortaya çıkmasına sebep olur. Bu anlayışla yapılacak gramere dayalı bir öğretimin her şeyden önce hayattan kopuk olacağı dikkate alınmalıdır.” (Derman, 2011, s. 299). Onan (2009) tarafından

yapılan çalışmada yapım eklerinin, okuma ve yazma becerisini geliştirme işlevi hakkında şu ifadeler yer almaktadır:

Yapım eklerinin sahip olduğu türetme işlevi Türkçenin ana dili olarak öğretiminde kelime hazinesinin geliştirilmesi açısından bilişsel bir zemin oluşturmaktadır. Kelime ailesi oluşturan kelimeler arasındaki yapısal ilişkilerin gözlemlenebilir olması, bu aileye mensup diğer kelimelerin kazanım sürecini hızlandırıcı bir işlevi yerine getirmektedir. Bu işlev aynı zamanda, ilk okuma yazma öğrenme süreci açısından da son derece önemlidir. İlk okuma ve yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminde, eklemeli dil yapısının sunduğu bilişsel zeminler göz önüne alınmalıdır (Onan, 2009, s. 260).

“Dil bilgisi öğretimi, dille ilgili bilgilerin verildiği, Türkçenin anlama ve anlatma dil becerileriyle birlikte, bu alanları destekleyici, açıklayıcı ve örgütleyici öğretim etkinliklerini içerir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminin diğer dil becerilerinden ayrı ele alınması düşünülemez.” (Erdem ve Çelik, 2011, s. 1032). Bu açıdan bakıldığında dil bilgisinin diğer dil becerileriyle yakından bir ilişkisi söz konusudur. Dil bilgisinin diğer dil becerileriyle olan ilişkisi gözden kaçırılmamalı ve dil bilgisi öğretimi bağımsız şekilde planlanmamalıdır.

Güven’e (2013, s. 8) göre öğretmen, öğrencinin dil bilgisi konularıyla ilgili öğrendiklerini kendi sözlü ve yazılı anlatımlarında kullanmalarını ve uygulamalarını sağlamalı, bunun için önerilerde bulunmalıdır. Bu sayede öğrenci dil bilgisi kurallarını daha sağlıklı bir şekilde öğrenecektir.

Coşkun (2009) yaptığı çalışmada şu ifadelerle vurgu ve tonlamanın anlam üzerindeki etkisine dikkat çekmiştir:

Ana dili konuşanların, konuşmalarını anlamlı ve akıcı hâle getirebilmeleri için, eğitim-öğretim kurumlarında, parçalarüstü birimleri doğru üreten, sentaks ve semantik bilgisine sahip öğretmenler elinde yetişmeleri gerekir. Sentaks bilgisi, söz diziminin dilin kurallarına uygun bir şekilde oluşturulmasına yardımcı olurken; semantik bilgisi, söz diziminde yer alan kelime ve kelime gruplarının duygu ve düşünce anlamlarının kavranmasına, böylece, kavranan duygu ve düşünce anlamlarını yansıtabilecek vurgu ve tonların üretilmesine yardımcı olmaktadır (Coşkun, 2009, s. 47).

“Ana dili öğretiminin ilk aşaması olan ilköğretimin birinci kademesinde, kazandırılması gereken kelimelerin somut ve çocuğun yakın çevresiyle ilgili olmasına dikkat edilmeli, ders kitaplarındaki kelime öğretme faaliyetlerini destekler mahiyette, gerekirse kazandırılacak kavram ve kelimelerin resimleri, kavram kartları da hazırlanmalıdır.” (Karatay, 2007, s. 152). Bu bakımdan dil bilgisinin okuma becerisine yönelik destekleyici işlevinden yararlanılmalıdır.

Özsoy'a (1996) göre içerik açısından yeni bilgi aktarımı gerektiren diğer bilim alanlarına karşın ana dil eğitimi her şeyden önce içselleştirilmiş bir bilginin bilinç düzeyine çıkarılması ve sonra bu bilginin bilimsel olarak kullanımı ve betimlenmesini amaçlamalıdır. Bilinçaltı bilginin bilinçüstüne çıkarılması sürecinde çocuklar ana dillerinin özelliklerini nesnel olarak belirleyip tanımlayabilmelidirler. Dil yapılarının bilimsel incelenmesi ancak bu süreç tamamlandıktan sonra düşünülmelidir. "Anadili eğitimindeki kuralcılık, eğitsel ve kamusal alanda dilsel birliği sağlamaya yönelik olmalıdır." (Parlak, 2000, s. 5). Bu açıdan ortak bir dil eğitimi sayesinde toplumun farklı kesimlerinde aynı dilin kullanılabilmesi mümkündür. Aynı dili kullanan insanların birbiriyle olan iletişiminin güçlü olması yanında bu insanların bir ulus bilinci içerisinde hareket edebilmesi de son derece önemlidir.

"Dil öğretiminde, sadece yüzey yapı kuralları yani dil bilgisi yeterli değildir. Yüzey yapının anlamla yani derin yapıyla olan uyumu da önem taşımaktadır. Özellikle temel dil becerilerini geliştirmede etkili olan faktörler bu ilişkiler bağlamında tespit edilip ele alınmalıdır." (Onan, 2016, s. 62).

"Genel bir tanımla, dört temel dil becerisinin (konuşma, yazma, dinleme ve okuma) planlı bir öğretim programı sürecinde geliştirilmesi, anadili öğretiminin kapsamlı amacını oluşturmaktadır." (Çıkrıkçı, 2007, s. 44). Türkçe dersi bu doğrultuda planlanırken temel dil becerilerinin geliştirilmesi odak noktası olmalıdır. Bu dil becerilerini birbirinden bağımsız şekilde düşünmek yerine birbiriyle olan ilişkileri göz önünde bulundurulmalıdır. Bu becerilerin, uygulamalarla geliştirilmesine dayalı bir öğretim süreci planlanmalıdır.

Karadağ ve Kurudayıoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada Türkçenin kelime kök ya da gövdelerinden yeni kelimeler türetebilme yeteneğinin Türkçenin diğer dillerin etkisinden korunması açısından önemini belirtmektedir. Bu şekilde geliştirilen kelime hazinesinin anlama ve anlatma becerilerine katkısı şu ifadelerle belirtilmiştir:

Kelime hazinesinin geliştirilmesi/zenginleştirilmesi dil eğitiminin temel hedeflerindedir. Anlama ve anlatma becerilerinin kullanımında kelime hazinesi belirleyici bir unsurdur. Bilindiği gibi kelime hazinesi kullanım açısından iki farklı özellik gösterir. Dinleme ve okuma sırasında "alıcı kelime hazinesi", konuşma ve yazma sırasında "üretici kelime hazinesi" kullanılır. Alıcı kelime hazinesi doğal olarak üretici kelime hazinesini içermektedir. Konuşma ve yazmada kullanılan kelimeler hafızalarda en güçlü bağlarla kaydedilmiş olanlardır (Karadağ ve Kurudayıoğlu, 2010, s. 440-441).

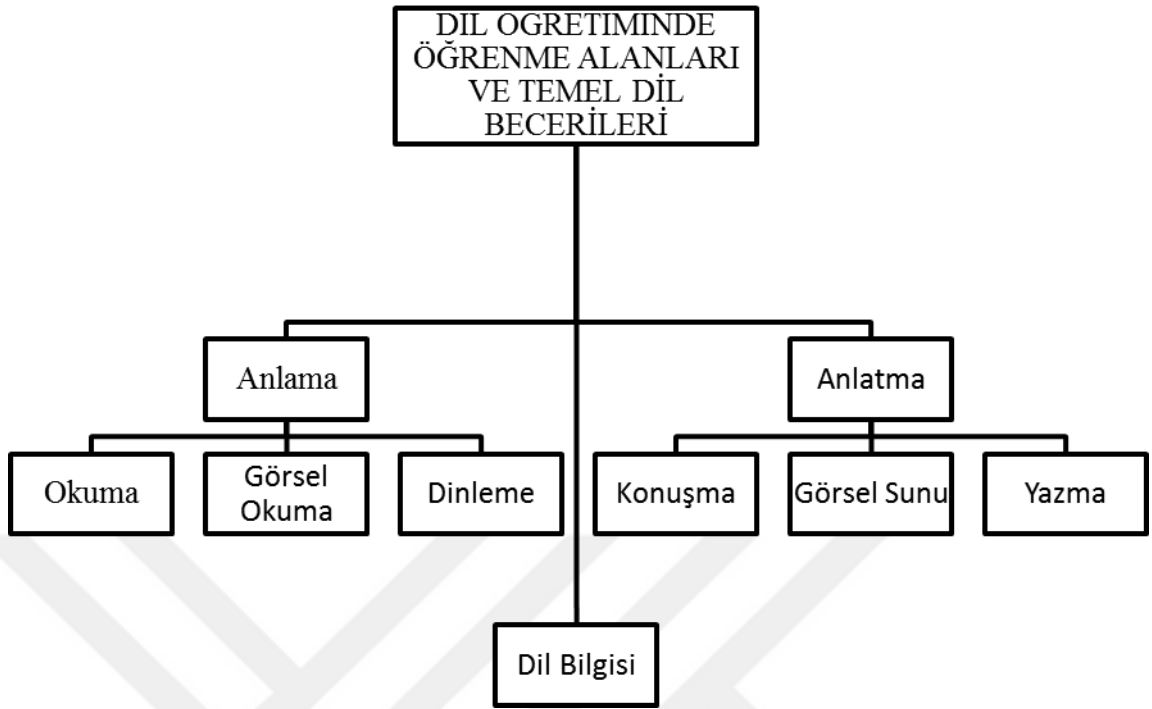
“Dili doğru ve etkili kullanma becerilerinde dil bilgisi kuralları, bir yapılandırıcı görevi üstlenir. Etkili konuşma veya yazma için dil bilgisi kurallarının bilinmesine ve uygulanmasına ihtiyaç vardır. Dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma, yazma) gelişimi, dil kurallarının iyi derecede bilinmesi ve uygulanması ile doğrudan alakalı olduğu için dil bilgisi kuralları diğer dil becerileriyle birlikte bütüncül bir şekilde öğretilmelidir.” (Göçer ve Sayın, 2014, s. 12).

Onan (2012), dil bilgisi öğretiminin anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecindeki işlevleriyle ilgili olarak dil bilgisi öğretimiyle desteklenebileceği düşünülen okuma alanındaki 9 kazanımı aşağıdaki gibi sıralamıştır:

1. *Algıladığı unsurların çağrıştırdığı söz varlığını harekete geçirir.*
2. *Noktalama işaretlerine uygun okur.*
3. *Okuduğu cümledeki örtülü anlamları bulur.*
4. *Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantıları fark eder.*
5. *Okuduğu metindeki abartılı ifadeleri tespit eder.*
6. *Sebeplere sonuç ve amaç sonuç ilişkilerini fark eder.*
7. *Şiir dilinin farklılığını ayırt eder.*
8. *Söz ve söz gruplarını anlam özelliklerine göre (eş anlam, zıt anlam, gerçek anlam vb) farklı bağlamlarda kullanır.*
9. *Kelimeler türetir (Onan, 2012).*

Buna göre dil bilgisinin okuma becerileri üzerindeki etkisi örnek kazanımlarla ifade edilmiştir. Okuma becerisinin geliştirilmesinde dil bilgisi kurallarının sağlayacağı katkı bu çalışmada somut bir şekilde ifade edilmiştir.

Dili oluşturan anlama ve anlatma unsurları ile bu alanları destekleyen dil bilgisi öğrenme alanı bir bütündür. Dil bir sistem olarak düşünüldüğünde dile ait bu alanların hiçbiri tek başına ve bağımsız ele alınmamalıdır. Göçer’e göre (2016a) bir dilin üç temel öğrenme alanı vardır. Bunlar; anlama, anlatma ve bu iki alanın etkililiğine katkı veren ve yazım-noktalamadan sesletime, ses bilgisinden cümle bilgisine kadar birçok konu, kavram ve kural bilgisini içine alan dil bilgisi alanıdır. Dilin temel öğrenme alanlarını birbirinden ayrı düşünmek imkânsızdır. Anlatma, temel olarak anlamaya dayanır. Yani, anlama gerçekleşmeden anlatma yapılamaz. Okunan, yaşanan ya da duyulan bir olayı tam olarak anlamadan bir başkasına anlatmak mümkün değildir. Buna göre anlama, anlatma ve dil bilgisi birer öğrenme alanı olarak değerlendirilmiş; okuma, görsel okuma, dinleme, konuşma, görsel sunu ve yazma ise birer beceri olarak ele alınmıştır (bk. Şekil 1).



Şekil 1. Dil Öğretiminde Öğrenme Alanları ve Temel Dil Becerileri (Kaynak: Göçer, 2016a, s. 24).

Programda öğrenme alanları “Sözlü İletişim”, “Okuma” ve “Yazma” olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenmiştir. Bu programda dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf seviyesine uygunluk gözetilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımla dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Dil bilgisi, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınmalıdır (MEB, 2015, s. 4).

Dil bilgisinin temel dil becerileri ile olan ilişkisine yönelik TDÖP’de yer alan bu değerlendirme, uygulamaya yön verici nitelikte olması açısından oldukça önemlidir. Burada ifade edildiği gibi dil bilgisi, diğer dil becerileriyle birlikte ele alınmalıdır. Aynı zamanda bu program içerisindeki dil bilgisi kazanımlarının ayrı bir başlık altında verilmesi yerine öğrenme alanları içerisinde verildiğini görüyoruz. Programdaki bu yaklaşımla dil bilgisinin temel dil becerilerini desteklemedeki işlevi oldukça belirgin şekilde ortaya konulmuştur.

## 2.5. Dil Bilgisi ve Dil Bilgisi Öğretimi

İletişimde kullandığımız dilin birtakım kuralları vardır. Dil bilgisi öğretimi ile bu kurallar, sistematik şekilde dili kullanan bireylere aktarılır. Böylelikle kullandığımız ve uyguladığımız ama farkındalığımızın olmadığı kuralların öğretimi yoluyla dile olan hâkimiyetimiz artar. Sonraki dönemlerde dilin bu kuralları, dili etkili kullanma adına

okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma becerilerini destekler ve geliştirir. 2006 TDÖP’de dil bilgisinin bu işlevi üzerinde durulmuştur. “Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür.” (MEB, 2006, s. 7).

“Dil bilgisi, dilin yapısını ve kurallar bütününe ifade eder. Bu sebeple dil bilgisi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmelerine, dilin güzelliklerini ve inceliklerini fark etmelerine, çevresiyle etkili iletişim kurmalarına ve herhangi bir yabancı dili edinmelerine imkân sağlamada çok önemli roller üstlenir.” (Balcı ve Şenyüz, 2015, s. 88).

Güneş (2013) çalışmasında dil bilgisine yönelik algıda meydana gelen değişim ve dil bilgisinin işlevi hakkında şu ifadeleri kullanmıştır:

Eskiden dil bilgisi denilince dille ilgili kurallar akla geliyor ve öğrencilere bir dizi kural öğretiliyordu. Zamanla bu sınırlı anlayış ve uygulama değişmiştir. Günümüzde dil bilgisi bireyin dili iyi anlaması, iletişim kurması, zihinsel becerilerini geliştirmesi amacıyla öğretilmektedir. Dil bilgisi sadece bir iletişim aracı değil aynı zamanda dili tanıma ve öğrenmenin konusu olmaktadır. Çünkü dil bilgisi bir dili doğru kullanmak ve geliştirmek için gereklidir (Güneş, 2013, s. 72).

“Türkçe eğitimi; anlama, anlatma ve dilbilgisi etkinliklerinin eşgüdümüyle gerçekleşmektedir. Anlama, okuma-dinleme; anlatma, konuşma-yazma etkinliğini kapsarken dilbilgisi ise dilin akıcılığını, kurallara uygun sözcük seçimini ve kullanımını kısaca dilin bilgisini işler.” (Yücel, Akar ve Batur, 2004, s. 40). “Bir dilin, ses yapısı, yazıya geçirildikten sonra fark edilen şekil özellikleri ve kelimelerin bir araya getirilişinde uygulanan kuralları ‘dil bilgisi’ adını verdiğimiz adı üstünde dille ilgili bilgiler bütünlüğüdür.” (Cemiloğlu, 2004, s. 174).

Jean-Pierre Cuq (Akt. Güneş, 2013, s. 73) dil bilgisinin tanımlama çalışmalarında vurgulanan görüşleri aşağıdaki dört grupta toplamıştır:

1. Bir dili doğru konuşmak için oluşturulan düzenleyici ilke ve kurallar bütünü,
2. Bir dilin ilkelerini inceleyen eğitsel etkinlikler, doğru konuşma ve yazma sanatı,
3. Dilin iç işlevleri üzerine geliştirilen bir teori ve aynı zamanda gözlem aracı,
4. Dile ilişkin öğretilecek açıklayıcı, süreçsel ve koşul bilgileri,

“Ana dilinin öğretiminde dil bilgisi, temel dil becerilerine alt yapı sunan ve yön veren bir alandır. Dil bilgisi öğretimi, dil bilgisinin temel kavramları edinildikten sonra dili iyi kullanmak için dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde dilin

yapısını ve anlam ilişkilerini öğrenmek, bilmek ve uygulamak üzerine kurulmaktadır.” (Arı, 2014, s. 192). “Dil bilgisinden yararlanmadan istekler, düşünceler duygular doğru ve eksiksiz ifade edilememektedir. Dil bilgisi bundan dolayı eğitim sürecinin her aşamasında ana dili eğitiminin önemli bir öğrenme alanı olarak görülmüştür.” (Karatay, Kartallıoğlu ve Coşkun, 2012, s. 201).

Dil bilgisi öğretimi sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeler açısından Çelikpazu (2015) şu ifadeleri dile getirmiştir:

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 (Çelikpazu, 2015, s. 339).

### **2.5.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı**

Dil bilgisi öğretimiyle dilin kurallarına hâkim olan bireyler düşüncelerini ve duygularını daha etkili ifade edebilmektedir.

“Dil bilgisinin temel amacı dil becerilerini daha doğru ve etkili kullanmayı sağlamaktır.” (Bulut, 2015, s. 724). Onan (2012) yaptığı çalışmada dil bilgisi öğretiminin temel amacını ifade ederken dil bilgisi öğretiminin o dilin diğer öğrenme alanlarından yani okuma, dinleme, yazma, konuşma gibi temel dil becerilerinden bağımsız ele alınmaması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

Dil bilgisi öğretiminin temel amacı, örgün eğitim boyunca devam eden ana dili öğretimi sürecinde öğrencilere, dilin sahip olduğu ses, şekil, anlam ve söz dizimsel özellikleri, gerek kendi içinde, gerekse yapılar arasındaki işleyiş kuralları çerçevesinde öğretmektir. Öncelikle şunu belirtmek gerekir ki, bir dilin işleyiş özelliklerini, o dilin öğretiminde öğretim programlarınca belirlenen öğrenme alanlarından soyutlayarak, ezberlenmesi gereken bilgi kümeleri hâline getirmek faydacı bir yaklaşım değildir (Onan, 2012, s. 32).

“Dil bilgisi öğretiminin amacı, Türkçe derslerinin ana malzemesi olan dili, kuralları ve özellikleri ile öğrenciye tanıtarak öğrencilerin şuurlu bir şekilde Türkçenin temel becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Dil bilgisi konuları bu noktada dil becerilerini destekleyici bir unsur olarak dil öğretimindeki yerini alır.” (Derman, 2011, s. 299).

“Türkçe dil bilgisi öğretiminin amacı, dilin kurallarını belletmekten ziyade, Türkçenin



her ortamda rahat bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Demek ki, amaç dil bilgisi öğretmek değil, içinde yaşanan dili kavratmaktır.” (İşcan, 2007b, s. 257).

“Bir dilin nasıl işlediğini, başka bir ifadeyle dil bilgisini bilmek; o dilin öğrenimi ve öğretimi açısından büyük önem taşımaktadır. Ana dili konularının zihinlerinde sezgiye dayalı olarak var olduğu düşünülen söz konusu dilin yapısı ve işleyiş kurallarıyla ilgili bilgiler, dil bilgisi aracılığıyla tasvir edilerek; açıklanıp örneklendirilmektedir.” (Solmaz, 2012, s. 1876).

Erdem’e (2008) göre modern öğretimde dil bilgisi öğretiminin amacı, dille ilgili birtakım kurallar ve ilkeler öğretme değildir. Önemli olan öğrenilen konuların birer beceriye dönüşmesidir. Beceriye dönüşmeyen kurallar, ezberci eğitimin bir ürünüdür. Oysa eğitimde öğrencileri ezbercilikten kurtarmak esas gaye olmalıdır. Öğrenci dil bilgisini niçin öğrenmesi gerektiğini kavrayıp bunu uygulamadıkça, bilgilerini diğer alanlarla yapılandırmadıkça başarılı bir eğitim yapılmamış olur. (Erdem, 2008, s. 86-87).

Ulutaş ve Batur (2015) tarafından yapılan çalışmaya göre ana dili eğitiminin amacı, öğrencilere anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak ve kazanılan becerilerin gelişimine olanak sağlamaktır. Okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileriyle iç içe olan ve birlikte sürdürülmesi gereken dil bilgisi öğretimine yönelik etkinlikler, bu becerilerin gelişimini destekleyen önemli bir unsur olarak görülmektedir. (Ulutaş ve Batur, 2015, s. 954).

Hudson’a göre ( Akt. Yapıcı, 2004, s. 36) dil bilgisi öğretimi yapılmasının gerekçeleri şunlardır: dile ilişkin saygıyı ve özgüveni oluşturmak, standartları belirlenmiş dil öğretimine yardımcı olmak, dil başarısını arttırmaya yardımcı olmak, yabancı dil öğretimini kolaylaştırmak, dil ve kültüre ilişkin farklılıklara yönelik hoşgörüyü arttırmak, bilimsel yöntem ve analitik düşünmeyi öğretmek, dili kötüye kullananlara karşı dili korumak, dilin sorunlarını anlamaya yardımcı olmak, dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirmek.

“Türkçe Öğretmeni dil bilgisi öğretimini bütün sınavlardan ve kısa vadeli başarılarından ayrı tutarak ele almalı; dil bilgisi öğretimi işini, Türkçe dersinin temel amaçlarıyla

birlikte bir bütün olarak ve bu temel amaçlarda istenilen seviyeye gelebilmede basamak olarak görmelidir.” (Akın, 2015, s. 23).

### 2.5.2. Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği

Dil bilgisi, dilin beceri alanlarını geliştiren ve destekleyen bir öğrenme alanıdır. Buradan hareketle dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğretiminde önemli bir yeri olduğu sonucuna varılabilir. Özellikle temel dil becerilerini destekleyen bir öğrenme alanı olması sebebiyle bir aracın motoru dil bilgisine, dört tekeri ise temel dil becerilerine benzetilebilir. Bir aracın tekerleklerinin dönmesi için nasıl motordan güç alması gerekiyorsa bireylerin temel dil becerilerini geliştirebilmesi için de dil bilgisi öğrenme alanından destek alması gerekir. Burada önemli olan nokta dil bilgisi öğrenme alanını dört temel dil becerisi besleyen bir kaynak alanı olarak görebilmektir.

Ailesinden ve yaşadığı çevreden türlü biçimde ana dilini öğrenen bireyler, okul dönemine değin öğrendiklerini gelişigüzel kullanırken okul döneminde programlı bir eğitim aracılığıyla ana dillerinin inceliklerini ve kurallarını kavramaya başlar. Böylelikle bilinçaltı dil yapılarını bilinç düzeyine çıkarmadaki ve anlama, anlatma becerilerini kullanmadaki yetkinliklerinin de arttığı görülür. Bu noktada dil bilgisi, ana dilin inceliklerinin ve kurallarının sezdirilmesini sağlayan önemli bir çalışma alanı olarak yer alır (Karagöz ve Oyaşın, 2014, s. 188).

Buna göre ana dilini bilinçli şekilde ve kurallara uygun kullanmak için dilin kurallarına hâkimiyet sağlanması gerekir. Dili bilinçli ve etkili kullanmak, anlama ve anlatma becerilerinin bu kurallar çerçevesinde geliştirilmesine bağlıdır. “Okullarımızda Türkçe dersi içinde yürütülen dil bilgisi çalışmaları, dili kullanmanın doğru yollarını göstermektedir. Dilde doğru veya yanlış kavramı ancak dil bilgisinin kuralları ile ölçülebilir.” (Arıcı, 2005, s. 53).

“Türkçenin doğru kullanılması ancak etkili bir dil bilgisi öğretimi ile mümkündür. Bu nedenle dil bilgisi öğretimi, tesadüflere bırakılmamalıdır ve savsaklanmamalıdır.” (Anılan, 2014, s. 1895).

Ünal ve Şahinci (2011) tarafından yapılan araştırmada dil bilgisinin önemi ve gerekliliği üzerine şu ifadeler yer almaktadır:

Dil bilgisini iyi bilen bir insan ise konuşarak ya da yazarak anlatmak istediklerini daha etkili ve düzgün ifade edebilmektedir. Anlatmak istediğini eksiksiz olarak karşısındakine anlatabilmektedir. Zengin bir ifade gücüne sahip olabilmekte dil bilgisinin önemi yadsınmaz. Bireylerin dil bilincinin gelişiminde, dili düzgün ve kurallarına uygun biçimde kullanmaları için dil bilgisine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu

yüzden dil bilgisi, bir dilin vazgeçilmez becerilerinden birisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Ünal ve Şahinci, 2011, s. 1850).

Sinanoğlu'na (1958) göre bir dil, zengin olsun olmasın, soyut kelime hazinesi ile var olamaz; kelimeler birtakım ek ve edatların yardımı ile yan yana getirilerek cümle haline sokulursa, belli fikirlerin anlaşılması sağlanır; işte gramer, dille anlatışın şekillerini inceler ve tespit eder; şemalar yaparak ve örnekler göstererek dilin genel ve özel kurallarını ve bu kuralların birbirleri ile ilgilerini ortaya koyar (Sinanoğlu, 1958, s. 438).

Durukan'a (2010) göre etkili dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma, dinleme) gelişimi temelde iyi bir dil bilgisine dayanmaktadır. Nitekim bilgi olmadan becerinin belirli bir seviyenin üstünde gelişmeyeceği unutulmamalıdır. Bu nedenle öğrencilerin iyi bir dil becerisine sahip olmasını isteyen eğitim sistemi, öncelikle öğrencilerine temel dil bilgisi kurallarını işlevsel biçimde kavratmakla işe başlamalıdır (Durukan, 2010, s. 145).

Demir'e (2013) göre dil öğretimi öğrencinin anlama ve anlatma becerilerini karşılayan bilişsel bir süreci kapsamaktadır. Bu bağlamda öğrencinin bilgiyi yapılandırması sürecinde hem anlama hem de anlatma becerilerini ortaya koymada ve geliştirmede bu amacı gerçekleştirecek önemli kuramlardan biri olan bilgiyi işleme kuramının, dil öğretimine çok uygun ve yakın bir süreç olduğu söylenebilir (Demir, 2013, s. 172). Buna göre dil bilgisi öğretimi, kural ezberletmeye dayalı bir süreç olarak düşünülmemelidir. Dil bilgisine ait kazanımlar için düzenlenen etkinlikler, temel dil becerileriyle ilişkilendirilmelidir. Diğer türlü bağımsız ele alınan dil bilgisi öğretimi, araç değil amaç olacaktır.

### **2.5.3. Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretmenin Rolü**

“Öğrenme sürecinde öğrencilerin üst düzey zihinsel, dilsel ve sosyal beceriler kazanması için onların dersin işleyişine yön veren etkin katılımcı, sınıfın aktif bir üyesi olması gerekir.” (Göçer, 2016b, s. 189). Öğrenciyi merkeze alarak kendisine öğretim süreci içerisinde bir rehber rolü oluşturması gereken kişi ise öğretmendir.

Öğretmenin dil bilgisi öğretim sürecinde zengin bir materyal çeşitliliğine sahip olması gerekir. Dil bilgisine yönelik olumsuz algıların süreçte ortada kaldırılmasında öğretmenin rolü büyüktür. Kılıç ve Akçay (2011) tarafından yapılan çalışmada dil

bilgisine yönelik mevcut sorunların neler olduğu ele alındıktan sonra bunlara öneri olarak dil bilgisi konularının metinle ilişkili verilmesini ifade etmiştir. Dil bilgisi kavramlarının ezberci bir yaklaşımdan ziyade yerine göre eğlenceli etkinlik ve oyunlarla verilmesi önerilmiştir.

“Türkçe dersi öğretim programında dil bilgisinin dil etkinliklerinin uygulamalı olarak verilmesi istenmektedir; fakat öğretmen adayları öğretmen olduklarında dil bilgisinin nasıl öğretileceğini bilmemektedir. Dolayısıyla adaylar, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinde bu sorunla yüz yüze geldiklerinde çaresiz kalmakta ve aynı zamanda öğrencilerinin seviyesine inmekte de zorlanmaktadır.” (Şahin, Gürlek ve Kana, 2013, s. 2566). Lisans eğitimlerinde öğretmen adaylarına dil bilgisi kurallarının tekrar öğretilmesi yanında dil bilgisi kurallarının nasıl öğretileceği üzerinde durulması daha işlevsel sonuçlar ortaya koyabilir.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2015, s. 4) yöntem, teknik ve stratejiler kazanımlara götüren birer araç olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenlerden, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için öğrenme ortamlarında yöntem, teknik, strateji öğretimine ve bunların kullanılmasına yönelik olarak gerekli yönlendirmeleri yapmaları beklenir.

Sağır’ın (2002) çalışmasında dil bilgisi öğretimi ile ilgili şu ifadeler yer almaktadır:

Her ne kadar ilgili öğretmenlerce dil bilgisi konularına ayrı bir ders saati ayrıldığı görülse de, Türkçe saatlerinin bir kısmının belirgin bir biçimde, amaç terimi, kuralı ezberletmekmiş gibi geçirilmesi gene yanlıştır. Hâlbuki dil bilgisinin tanımları, kuralları öne çıkartılarak değil, bunların kullanımındaki yeri sezdirilip kavratılarak, öğrencilerin benzer beceri ve davranışlar kazanmaları sağlanmalıdır (Sağır, 2002, s. 58).

Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimiyle neyi amaçladıkları buradan hareketle oldukça önemlidir. Öğretmenler, uygulamalarında dil bilgisinin amaç değil araç olduğunu unutmamalıdır. Buna göre öğretmenlerin dil bilgisi için ayrı bir ders saati ayırıp ayırmadığını belirlemek, günümüzdeki uygulamaları ortaya çıkarmak açısından oldukça önem arz etmektedir.

“Öğretmenin öğrenme-öğretme sürecinde farklı öğretim yöntemlerini kullanması, monotonluğu ortadan kaldırmak için gereklidir.” (Demir ve Yapıcı, 2007, s. 182). Bu durum dil bilgisi öğretimi açısından da böyledir. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan materyaller ile öğretim daha etkili, kalıcı ve keyifli duruma getirilebilir. Öğretmenin

burada dil bilgisine yönelik algısı belirleyici niteliktedir. Eğer öğretmen dil bilgisini temel dil becerilerinden bağımsız şekilde ve sadece akademik başarı için gerekli görüyorsa ezbere dayalı bir öğretim kaçınılmaz olur. Gerek öğretim sürecinde gerekse dil bilgisine ait kazanımların değerlendirilmesi sırasında etkinlikler yoluyla temel dil becerileriyle dil bilgisi arasında ilişkilendirme yapmak, dil bilgisini işlevsel duruma getirecektir.

Kardaş (2014) yaptığı çalışmada iş birlikli grup çalışmasının geleneksel grup çalışmalarına göre dil bilgisi öğretiminde daha etkili olduğu sonucuna varmıştır. Baydar (2003) ise Türkçe dersinin okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi unsurları bünyesinde barındıran ve öğrenci merkezli bir ders olmasına karşın öğretmenlerin ilköğretim ikinci kademedeki yaygın olarak sunuş stratejisi kullandığını ifade etmiştir. Bunun yanında Arslan (2012) yaptığı bir çalışmada dil bilgisi öğrenme alanına ait sözcük türleri konusunda iş birliğine dayalı öğrenmenin öğrencilerin akademik başarılarına olan etkilerini incelemiş ve geleneksel yöntemlere alternatif olarak iş birlikli öğrenme yönteminin uygulanabileceğini ifade etmiştir. Buradan hareketle öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde geleneksel yöntemlere alternatif yöntemler üzerinde kendilerini geliştirmeleri bir gereklilik olarak ortaya çıkmaktadır. Dil bilgisi öğretiminde öğretmenin yöntem zenginliğine sahip olması son derece önemlidir.

#### **2.5.4. Dil Bilgisi Öğretiminde İzlenen Yaklaşımlar**

İşcan ve Kolukısa (2005) çalışmalarında dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve bunlarla ilgili çözüm önerilerine değinirken dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerce izlenen yaklaşımla ilgili olarak şu ifadelerle yer vermişlerdir: “Konular genellikle anlatma metoduna göre işlenmekte, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene gidilmemekte, dil bilgisi bir kurallar yığınıymış gibi hareket edilmekte, ezberci bir tutum izlenmekte, uygulamaya yer verilmemektedir.” (İşcan ve Kolukısa, 2005, s. 300).

Buna göre öğretmenlerce dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerinden ayrı bir alanmış gibi düşünülmesi ve dil bilgisinin ayrı bir ders saatinde ele alınması gibi bir yanlışlık, dil eğitiminde sorunlar oluşturabilmektedir. “Dilbilgisi çalışmalarında temel anlayış, bilgiyi öğretmek, kuralı belletmek ya da ezberletmek değil, gösterme ve uygulamalarla öğrencilere kuralı sezdirmek, onların kurala ulaşmaları için uygun eğitim ortamını sağlamak olmalıdır.” (Sever, Kaya ve Aslan, 2011, s. 26).

“Dil bilgisi soru ve etkinliklerinin öğrencilerin; uygulama, analiz, sentez yapma, değerlendirme becerilerini ortaya koyacak nitelikte olması ve aynı zamanda Türkçe öğretim programında yer alan kazanımlara uygun olarak hazırlanması dil bilgisi öğretimi açısından büyük önem taşımaktadır.” (Eroğlu ve Kuzu, 2014, s. 74). Türkçe dersinin uygulamaya dayalı bir ders olduğu unutulmamalıdır. Dil bilgisi kuralları, etkinlikler aracılığıyla uygulama seviyesinde yürütülmelidir. Bu uygulamalarda öğrenci seviyesi dikkate alınmalıdır.

“Türkçe Öğretim Programı’nın dört temel öğrenme alanıyla birlikte dil bilgisinin de yer alması sonucu öğrenme-öğretme süreçlerini çok boyutlu hale getirmiş, bir ders saati içerisinde birden fazla yöntem ve tekniğin uygulanmasını mümkün kılmıştır.” (Cayhan ve Akın, 2015, s. 2).

Kahraman (2010) eğitim fakültesi Türkçe eğitimi bölümündeki öğrencilerle yaptığı çalışmada öğrencilerin dil bilgisi konularındaki eksikliklerinin giderilmesiyle ilgili önerilerde bulunmuştur. Özellikle dil bilgisi öğretiminde izlenebilecek yaklaşımla ilgili metinden hareketle dil bilgisi konularının irdelenmesi gerektiği, dil bilgisi kurallarının bu irdelemeye dayanılarak verilmesi gerektiği önerisi önemlidir. “Sonuç olarak metinden hareketle yapılacak dil bilgisi öğretimi Türkçe derslerinde önemli bir yere sahip olan dil bilgisi öğretimini ezberci, işlevsel olmayan bir şekilde kurtararak yapılandırmacı yaklaşımın da etkisiyle uygulamalı, somut ve de kalıcı bir öğrenmenin sağlanmasında faydalı olacağı yönünde düşünceler bulunmaktadır.” (Kanat, 2016, s. 40). Erdem ve Başaran (2010), metinlerin dil bilgisi öğretim sürecinde kullanılmasıyla ilgili şu öneride bulunmuştur: “Dil bilgisi öğretiminde metin esas alınmalıdır. Ders kitapları hazırlanırken dil bilgisi konularının işlenmesi de dikkate alınmalı ve metinden sezdirdikten sonra dil bilgisi konuları anlatılmalıdır.” (Erdem ve Başaran, 2010, s. 337). Buna göre metinler, dil bilgisi öğretiminin vazgeçilmez unsuru olmalıdır.

Dil bilgisi konularının öğretimi, işlevsel ve metne dayalı olması yanında temel dil becerileri ile bütüncül şekilde olmalıdır. Bununla birlikte Balyemez (2009), yaptığı çalışmada dil bilgisi öğretiminde diğer derslerden yararlanılabileceğini verdiği örneklerle açıklamıştır. Bu çalışmada dil bilgisi öğretiminde matematik, kimya ve geometri derslerinden yararlanılabileceği üzerinde durulmuştur. Dil bilgisi öğretiminde

farklı derslerin öğretiminden yararlanma konusuna yönelik araştırmaların sınırlı olduğu ve bu konuya yönelik araştırmaların yoğunluk kazanması gerektiği vurgulanmıştır.

Buna göre öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin temel dil becerilerini geliştirildiğine yönelik düşünceleri önemlidir. Bunun yanında önemli bir diğer husus, öğretmenlerin dil bilgisi öğretim planlamaları ve uygulamaları, temel dil becerileri ile ne derece bir bütünlük içinde olduğu hususudur.

Dil bilgisi öğretiminde üzerinde durulması gereken en önemli nokta, dil bilgisi konu ve kurallarının kavratılmasında hangi yöntem(ler)in tercih edilmesinin uygun olacağı sorusunun açıklığa kavuşturulmasıdır. Dil bilgisi öğretiminde tercih edilen yöntemin uygunluğu öğrencilerin konu ve kuralı kavramasından öte, sürece bilişsel olarak etkin bir şekilde katıldığı için dil bilgisini sıkıcı bulmayacak ve işlevini sezip kavradığı yapıyı hem farklı metinlerde tanıyabilecek hem de kendi oluşturduğu metinlerde yerli yerince kullanabileceği dil bilinci kazanmış olacaktır. Bu açıdan dil bilgisi konu ve kurallarının öğretim sürecinde uygun yöntem takip etmenin önemi büyüktür (Göçer, 2015, s. 238).

Karahan (2009), çalışmasında dil bilgisi öğretiminde cümlelerin önemi üzerinde durur. O hâlde “*cümle*”, dil bilgisi öğretiminde sıra bakımından öncelikli olmalıdır. Öğretim programında daha sonra cümlelerin başka cümlelerle kurduğu “*bütün*”e, yani “*cümle üstü birimler*”e yer verilmeli, bunu cümlelerin yapısında yer alan kelime ve kelime grupları ile bunların yapı ve işlev özellikleri izlemelidir. Böyle bir sıra, program uygulayıcısını da konuları bütün-parça ilişkisi temelinde ele almaya zorlayacaktır (Karahan, 2009, s. 29).

Dolunay (2012) yaptığı çalışmada sıklık çakışmalarının dil bilgisi ve Türkçe öğretiminde önemini vurgulamıştır. Sıklık çalışmalarından Türkçe ve dil bilgisi öğretiminde hangi konulardan yararlanılabileceğini şu şekilde sıralamıştır:

1. Ana dili Türkçe olanlar için: Kelime öğretimi, seviyeye uygun sözlük hazırlama, dil bilgisi öğretimi, Türkçe ders kitabı hazırlama,
2. Yabancılarla Türkçe öğretimi için: Kelime öğretimi, seviyeye uygun sözlük hazırlama, dil bilgisi öğretimi, Türkçe ders kitabı ve okuma kitapları hazırlama,
3. İki dillilere Türkçe öğretimi için: Kelime öğretimi, seviyeye uygun sözlük hazırlama, dil bilgisi öğretimi, Türkçe ders kitabı ve okuma kitapları hazırlama,
4. Türk soylulara Türkiye Türkçesi öğretimi için: Kelime öğretimi, seviyeye uygun sözlük hazırlama, dil bilgisi öğretimi, Türkçe ders kitabı ve okuma kitapları hazırlama,
5. Çocuk edebiyatına yönelik eserler hazırlama (Dolunay, 2012, s. 87).

Tekşan’a (2012) göre dil bilgisi öğretiminde atasözlerinin hem dil bilgisi konularına uygunluğundan hem de kültürel zenginliğinden yararlanılmalıdır. Akçay ve Şahin (2012) tarafından yapılan çalışmada ise bilgisayar tabanlı Web Macerası yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına ve Türkçe derslerine yönelik tutumlarına olumlu katkı sağladığı bulgusu yer almıştır.

Çağdaş dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler, birbirinin alternatifi olarak değil; tamamlayıcısı olarak görülmektedir. Her ne kadar birçok çalışmada tümdengelim ezberci eğitimle sonuçlanacağı kaygısıyla geri plana atıldığı, tümevarım çalışmalarının özellikle ilk ve ortaokullarda öne çıkarıldığı görülmekteyse de tümevarımla başlayan dil bilgisi etkinliklerinin liselerde tümdengelim çalışmalarıyla desteklenmesi yanlış olmayacaktır. Kaldı ki dil bilgisi öğretimi kesinlikle zengin bir yöntem ve teknik repertuarıyla desteklenmelidir (Bahar, 2015, s. 21).

Buna örnek olarak Güney, Aytan ve Şengül (2014) müziksel-ritmik zeka alanına yönelik etkinliklerin dil bilgisi öğretimindeki akademik başarıya olan etkilerini ele almıştır. Yapılan çalışmanın neticesinde müziksel-ritmik zeka alanına yönelik etkinliklerle gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminin öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikler yoluyla yapılan dil bilgisi öğretimine göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Burada öğrencilerin sürece aktif olarak katılmaları, onların keyifli bir öğrenme ortamına sahip olmasına katkı sağlamıştır. Sammons, Lindorff, Ortega ve Kington (2016) ilham verici öğretimin; olumlu ilişkiler, iyi sınıf/davranış yönetimi, olumlu ve destekleyici iklim, biçimlendirici geribildirim, yüksek kaliteli öğrenme deneyimleri, keyif alma, yüksek düzeyde öğrenci katılımı ve motivasyon gibi faktörlere katkısı olduğunu belirlemişlerdir.

Güneş (Akt. Kutlubay, 2015, s. 12) dil öğretim yaklaşımlarını şu başlıklar altında ele almıştır:

- a. Geleneksel yaklaşım
  1. Dil bilgisi yaklaşımı
  2. Kelime Yaklaşımı
- b. Davranışçı yaklaşım
- c. Bilişsel yaklaşım
  1. İletişimsel Yaklaşım
  2. Kavramsal-işlevsel yaklaşım
- d. Yapılandırmacı yaklaşım

Dil bilgisi öğretiminin amacına uygun ve etkili bir biçimde uygulanmasında kuşkusuz izlenen yaklaşım önemli bir değişkendir. Bu konuya ilişkin alanyazına ait çalışmalara bakıldığında bilgisayar destekli dil bilgisi öğretimi, senaryo tabanlı dil bilgisi öğretimi gibi yapılandırmacı anlayışa uygun çağdaş yaklaşımlar geleneksel dil bilgisi öğretimine göre daha etkili olmaktadır. Bu yaklaşımlarla birlikte dil bilgisi öğretiminde verimli ve kalıcı öğrenmeler sağlayabilecek kavram haritalarının, çalışma yapraklarının ve



karikatürlerin kullanılması uygun olacaktır. (Akçakaya, 2011; Akkaya, 2011; Durukan, 2011; Süğümlü, 2009; Yılmaz ve Çolak, 2011).



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, çalışma evreni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve veri analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

#### 3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerinden hareketle var olan durumun ortaya çıkarılması için nitel araştırma yaklaşımı içerisinde durum çalışması deseni kullanılmıştır. “Nitel araştırmacılar, insanların deneyimlerini nasıl yorumladıklarını, dünyalarını nasıl kurduklarını, deneyimlerine nasıl bir anlam yüklediklerini anlamaya çalışırlar.” (Merriam, 2013, s. 5).

Yıldırım (1999) çalışmasında nitel araştırmayı şu şekilde tanımlar:

Nitel araştırma, gözlem görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanır. Başka bir deyişle nitel araştırma, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır (Yıldırım, 1999, s. 10).

Burada belirtildiği üzere dil bilgisi öğrenme alanının işlevine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerin deneyimlerini, algılarını, var olan görüş ve uygulamalarını derinlemesine ele almak için araştırma, durum çalışması şeklinde desenlenmiştir.

### 3.1.1. Durum Çalışması

Strauss ve Corbin' a (Akt. Özdemir, 2010, s. 325) göre nitel araştırma, insanların yaşam tarzlarını, öykülerini, davranışlarını, örgütsel yapıları ve toplumsal değişmeyi anlamaya dönük bilgi üretme süreçlerinden biridir. “Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır.” (Yıldırım ve Şimşek 2013, s. 83).

Merriam'a (2013) göre vaka (durum) çalışması güçlü yönleri nedeniyle eğitim, sosyal hizmetler, yöneticilik, sağlık gibi uygulamalı alanlarda çok tercih edilen bir desendir. Vaka çalışmalarının eğitimde yenilikler, değerlendirme programları ve bilgilendirme politikaları üzerinde çalışırken faydalı olduğu özellikle kanıtlanmıştır.

Durum çalışması, ifade edilen bu özellikleriyle araştırma konusunun doğasına uygun olduğu için tercih edilmiştir.

### 3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini Yozgat ilinde ortaokullarda görev yapan tüm Türkçe öğretmenleri ve bu kademedeki öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu; görüşme tekniği için Yozgat ili Boğazlıyan ilçesinde görev yapan Türkçe öğretmenleri arasından amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 20 Türkçe öğretmeni ve bu öğretmenlerin görev yaptığı ortaokullardaki 7. ve 8. sınıf öğrencileri arasından yine amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenen 4 öğrenci oluşturmaktadır. Görüşme formu uygulanan 20 Türkçe öğretmeni arasından 5 Türkçe öğretmenine gözlem formu uygulanmıştır. Gözlem yapılacak öğretmenlerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunun belirlenmesinde gönüllülük esası, amaca uygun veri elde edilmesi ve kolay ulaşılabilirlik ölçütleri dikkate alınmıştır.

Patton'a göre (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 135) amaçlı örnekleme zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur.

Bu çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme seçilmiştir. “Uygun örnekleme ise koşulların ne olduğuna bağlıdır –zamana, paraya, yere konumun kullanılabilirliğine ya da cevaplayanlara dayalı bir örneklem seçebilirsiniz.” (Merriam,

2013, s. 78). “Uygun örnekleme, araştırmanın kolaylıkla ulaşabileceği örneklem elemanlarını almayı içerir. Bu örneklem araştırmacının örneklem tasarlaması ve ulaşması çok zor olduğu durumlarda kullanılan popüler bir örneklemedir. Bazen evren elemanlarının hepsini belirlemek imkânsız olduğunda kullanılır.” (Özen ve Gül, 2007, s. 413). “Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratik kazandırır. Çünkü bu yöntem araştırmacıya yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 141).

Söz konusu çalışma grubunun kolay ulaşılabilir olması bu seçimde etkili olmuştur. Buna göre araştırmada çalışma grubu belirlenirken nitel araştırmada amaçlı örnekleme yöntemleri içinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir.

### 3.2.1. Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Veri toplama araçlarının ilk kısmında katılımcılara ait demografik bilgilere ulaşmak için birtakım sorular sorulmuştur. Bu sorular yoluyla elde edilen bilgiler tablolar şeklinde düzenlenmiştir.

Tablo 1’de görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyet dağılımı gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımı

<b>Cinsiyet</b>	<b><i>n</i></b>	<b>%</b>
Kadın	6	30
Erkek	14	70
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 1’de görüldüğü üzere görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinden 14’ü (%70) erkek, 6’sı (%30) bayandır.

Tablo 2’de görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumu gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumu

<b>Öğrenim Durumu</b>	<b><i>n</i></b>	<b>%</b>
Lisans	19	95
Lisansüstü	1	5
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de görüldüğü üzere görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin 19’u (%95) lisans mezunudur. Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinden 1’i (%5) ise yüksek lisans mezunudur.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin üniversiteden mezun oldukları programlar Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Üniversiteden Mezun Oldukları Programlar

<b>Mezun Olunan Program</b>	<b><i>n</i></b>	<b>%</b>
Türkçe Öğretmenliği	18	90
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	2	10
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 3’te görüldüğü üzere görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin 18’i (%90) Türkçe öğretmenliği programından mezun olmuştur. Görüşme yapılan öğretmenlerden 2’si (%10) ise Türk dili ve edebiyatı programından mezun olmuştur.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin meslekteki hizmet süreleri Tablo 4’te gösterilmiştir. Öğretmenlerin meslekteki hizmet süreleri, dil bilgisi öğretimindeki uygulamalarını ve dil bilgisi öğrenme alanına yönelik düşüncelerini etkileyen bir unsurdur. Özellikle 2006 yılında sonra göreve başlayan öğretmenler, bu yıldan sonra uygulanmaya başlanan programa göre eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmüştür. Son olarak 2015 yılında uygulanan programla da dil bilgisi uygulamalarının temel dil becerileriyle ilişkilendirilmesi beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet süresinin değişkenlik göstermesi önemlidir.

**Tablo 4.** Görüşme Yapılan Öğretmenlerin Meslekteki Hizmet Süreleri

<b>Hizmet Yılı</b>	<b><i>n</i></b>	<b>%</b>
1-5	11	55
6-10	2	10
11-15	4	20
16-20	2	10
21+	1	5
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 4’te görüldüğü üzere görüşme yapılan öğretmenlerden 11’i (%55) 1-5 yıl arasında hizmet süresine sahiptir. Görüşme yapılan öğretmenlerin 2’si (%10) 6-10 yıl arasında hizmet süresine sahiptir. Görüşme yapılan 4 (%20) öğretmen, 11-15 yıl arası hizmet süresine sahiptir. Görüşme yapılan 2 (%10) öğretmen 16-20 yıl arasında hizmet süresine, 1 (%5) öğretmen ise 21 yıldan fazla hizmet süresine sahiptir. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%55) 1-5 yıl arasında hizmet süresine sahip olması, yani bu öğretmenlerin 2006 yılından sonra göreve başlamış olmaları önemlidir.

Gözlemlenen sınıflardaki Türkçe öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımı Tablo 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Gözlemlenen Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyete Göre Dağılımları

<b>Cinsiyet</b>	<b><i>n</i></b>	<b>%</b>
Kadın	2	40
Erkek	3	60
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Tablo 5’te görüldüğü üzere gözlemlenen Türkçe öğretmenlerinin 2’si (%40) kadın, 3’ü (%60) ise erkektir.

Tablo 6’da gözlem yapılan Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumu gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Gözlemlenen Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu

<b>Öğrenim Durumu</b>	<b><i>n</i></b>	<b>%</b>
Lisans	5	100
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Tablo 6’da görüldüğü üzere gözlemlenen Türkçe öğretmenlerinin tamamı (%100) lisans mezunudur.

Tablo 7’de gözlemlenen Türkçe öğretmenlerinin üniversiteden mezun oldukları program gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Gözlemlenen Türkçe Öğretmenlerinin Üniversiteden Mezun Oldukları Programlar

<b>Mezun Olunan Program</b>	<b><i>n</i></b>	<b>%</b>
Türkçe Öğretmenliği	5	100
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin tamamı (%100) Türkçe öğretmenliği programından mezun olmuştur.

Tablo 8’de gözlemlenen Türkçe öğretmenlerinin meslekteki hizmet süreleri yer almaktadır.

**Tablo 8.** Gözlemlenen Türkçe Öğretmenlerinin Meslekteki Hizmet Süreleri

<b>Hizmet Yılı</b>	<b><i>n</i></b>	<b>%</b>
1-5	4	80
11-15	1	20
<b>Toplam</b>	<b>5</b>	<b>100</b>

Tablo 8’de görüldüğü üzere gözlemlenen Türkçe öğretmenlerinin 4’ü (%80) 1-5 yıl arası hizmet süresine sahiptir. Gözlemlenen öğretmenlerden 1’i (%20) ise 11-15 yıl arası hizmet süresine sahiptir.

Tablo 9’da görüşme yapılan öğrencilerin sınıf seviyeleri gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Görüşme Yapılan Öğrencilerin Sınıf Seviyeleri

<b>Sınıf Seviyesi</b>	<b><i>n</i></b>	<b>%</b>
7. Sınıf	3	75
8. Sınıf	1	25
<b>Toplam</b>	<b>4</b>	<b>100</b>

Tablo 9’da görüldüğü üzere görüşme yapılan öğrencilerin 3’ü (%75) 7. sınıf öğrencisidir. Görüşme yapılan öğrencilerden 1’i (%25) ise 8. sınıf öğrencisidir.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden görüşme, gözlem ve doküman inceleme teknikleri kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerle yapılan yüz yüze görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin süreç içerisinde belirli boyutlarla gözlemlenmesi, görüşme tekniği ile elde edilen verilerin doğrulanmasında önemli rol oynamıştır. Görüşme ve gözlem tekniği yanında öğrenci ders defterlerine, öğretmen ders notlarına, sınav kâğıtlarına, çalışma yapıklarına ve öğrenci çalışma kitabındaki dil bilgisi etkinliklerine yönelik doküman incelemesinin yapılmasıyla veri toplamada çeşitlilik oluşturulmuştur. Veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin karşılaştırılması araştırmanın tartışma bölümünde yapılmıştır.

Hammersely ve Atkinson’a göre (Akt. Türnüklü, 2001, s. 10) veri çeşitlemesi, yöntem çeşitlemesinden farklı olarak aynı sosyal olguya ait farklı koşullarda elde edilmiş verilerin karşılaştırılması olarak ifade edilebilir.

Veriler 2016-2017 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde toplanmıştır. Veri toplanması için gerekli izinler (bk. Ek 1) Yozgat İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır.

#### 3.3.1. Görüşme Formu

“Görüşme formu, araştırma problemi ile ilgili tüm boyutların ve soruların kapsanmasını güvence altına almak için geliştirilmiş bir yöntemdir. Görüşmeci, görüşme sırasında soruların cümle yapısını ve sırasını değiştirebilir, bazı konuların ayrıntısına girebilir



veya daha çok sohbet tarzı bir yöntem benimseyebilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 150). “Görüşme, gözlemleyemediğimiz davranışlar, duygular veya insanların etraflarındaki dünyayı nasıl ifade ettiklerini öğrenmek için gereklidir. Geçmişte yaşanmış ve tekrar etmeyecek olayları öğrenmek istediğimizde görüşme yoluna başvurmalıyız.” (Merriam, 2013, s. 86). Bu çerçevede araştırmanın amacına uygun veri elde etmek için görüşme formu (bk. Ek 2) hazırlanmıştır.

Araştırmada kullanılan görüşme formu Bogdan ve Biklen (1992); Patton (1987) tarafından aşağıda sıralanan ilkeler doğrultusunda hazırlanıp uygulanmıştır.

1. Kolay anlaşılabilir sorular yazma
2. Odaklı sorular hazırlama
3. Açık uçlu sorular sorma
4. Yönlendirmekten kaçınma
5. Çok boyutlu soru sormaktan kaçınma
6. Alternatif sorular ve sondalar hazırlama
7. Farklı türden sorular yazma
8. Soruları mantıklı bir biçimde düzenleme
9. Soruları geliştirme (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 156).

Görüşme formunun hazırlanmasında alanyazın taramasından yararlanılmıştır. Görüşme formu hazırlandıktan sonra uzman görüşüne başvurulmuştur. Merriam’a (2013) göre pilot görüşmeler, soruların test edilmesinde önemlidir. Araştırmacılar bu görüşmede hangi sorunun şaşırtıcı olduğunu, hangi sorunun tekrar yazılması gerektiği, hangi sorunun gereksiz veri ürettiğini size öğretir.

Pilot uygulama kapsamında görüşme formu, 3 katılımcıya uygulanmıştır. Bu ön uygulamadan sonra görüşme formu tekrar değerlendirilmiş ve forma son şekli verilmiştir.

Görüşme formunun uygulamasından önce katılımcılara ait bazı bilgiler (bk. Ek 2) toplanmıştır. Bu bilgiler elde edildikten sonra katılımcılara formda yer alan sorular yöneltilmiştir. Görüşme esnasında tutulan notların kısa sürede yazıya geçirilmesine özen gösterilmiştir.

Görüşme formunun uygulanması esnasında Brookfield (1992) ve Patton (2002) aşağıdaki ilkelerin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir:

1. Görüşme sorularını sorarken akışa göre gerekli değişiklikler yapma
2. Soruları konuşma tarzında sorma
3. Teşvik edici olma ve geri bildirimde bulunma
4. Görüşme sürecini kontrol etme
5. Yansız ve empatik olma (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 168).

Görüşme formunun uygulanmasında yukarıda sıralanan ilkeler göz önünde bulundurulmuştur.

### 3.3.2. Gözlem Formu

Çalışmanın araştırma sorusu ve kavramsal çerçevesi gözlem boyutlarının oluşturulmasına ışık tutmuştur. Araya uzun bir süre girmeden gözlem esnasında tutulan notlar düzenlenmiştir. Araştırmada gözlem ve görüşme tekniği, doküman analizi ile birlikte kullanılarak verilerin tutarlılığının ölçülmesi hedeflenmiştir.

Nitel araştırmada gözlem, sayısal veri üretmekten çok, araştırmaya konu olan olay, olgu ve duruma ilişkin derinlemesine ve ayrıntılı açıklamalar ve tanımlamalar yapmaya yönelmektedir. Bu amaçla hazırlanan gözlem formlarında da, sayısal gözlem formlarında olduğu gibi birbirinden bağımsız belirli insan davranışları yerine, insan davranışlarının bütüncül bir anlayışla tanımlanması ve kendi ortamı içinde açıklanması öncelik kazanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 200).

“Nitel araştırmada gözlem önemli bir veri toplama aracıdır. Gözlem, çalışılmakta olan konunun ilk başvuru kaynağıdır, mülakat ve doküman analizi ile birleştirildiğinde tartışılmakta olan olgunun yorumunu bütüncül bir şekilde verir.” (Merriam, 2013, s. 129).

### 3.3.3. İncelenmek Üzere Toplanan Dokümanlar

“Dokümanlar nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 218). Gözlem ve görüşme tekniği ile elde edilen verilerin yanında doküman incelemesi yoluyla da veriler elde edilmesi veri toplamada çeşitlilik oluşturmuştur.

“Fotoğraflar araştırmacılar tarafından da oluşturulabilir. Sıklıkla katılımcıların gözlemi ile bağlantılı çekilen fotoğraflar eğer çalışmanın yansıtılması için gerekli fotoğraflar

yoksa atlanabilecek detayların çalışması ve hatırlanması için bir fırsat sağlar.” (Bogdan ve Biklen, 2007, s. 151’den akt. Merriam, 2013, s. 137).

Dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevine ilişkin öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerinin ortaya çıkarılması için öğretmen yazılı soruları, öğrenci ders defterleri ve öğretmen ders notları, öğrenci çalışma kitabındaki dil bilgisi etkinlikleri, öğretmenlerin kullandıkları materyal gibi dokümanların incelenmesi önemlidir. Söz konusu bu dokümanların fotoğrafları çekilerek üzerlerinde inceleme yapılmıştır. Görüşme amacıyla gidilen okullardaki öğrencilerin ve öğretmenlerin dokümanlarının fotoğrafı alınmış ve tarama sonucunda araştırmaya en uygun olanlara yer verilmiştir. Geriye kalan dokümanlar arasından seçilen örnekler araştırmanın ekler bölümüne yerleştirilmiştir.

### **3.4. Veri Toplama Süreci**

Yozgat ili Boğazlıyan ilçesinde görev yapan 20 Türkçe öğretmeni ile yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenler arasından 5 öğretmenin dersinde gözlem tekniği uygulanmıştır. Ortaokul kademesindeki 4 öğrenciye görüşme tekniği uygulanmış ve doküman analizi için yapılan tarama sonucunda araştırmaya uygun dokümanların fotoğrafları alınıp bulgular kısmında aktarılmıştır. Bulgular kısmında yer alan dokümanların diğer örnekleri araştırmanın ekler kısmında sunulmuştur.

### **3.5. Verilerin Analizi**

Görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen veriler; içerik analizi ve betimsel analiz yaklaşımıyla değerlendirilmiştir. Doküman incelemesi yoluyla elde edilen veriler, görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen verilerle karşılaştırılmıştır.

Araştırmanın görüşme formunda yer alan 1. ve 4. görüşme sorularından elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımı ile değerlendirilmiştir. Görüşme formunda yer alan *“Dil bilgisi konularını işlemek için haftanın belirli bir gün veya saatini ayırıyor musunuz?”* sorusu için önceden *“müstakil derste dil bilgisi öğretimi”* ve *“dil becerileri ile iç içe dil bilgisi öğretimi”* temaları belirlenmiştir. Görüşme formunda yer alan *“Türkçe Öğretim Programında dil bilgisi öğrenme alanının işlevleri hakkında neler söylemek istersiniz?”* şeklindeki soruya ise *“işlevsel dil bilgisi”*, *“dil becerilerinden bağımsız dil bilgisi”* ve *“dili etkili kullanmak için dil bilgisi”* temaları belirlenmiştir.

İçerik analizine göre ise alınan cevaplardan hareketle kod ve temalar oluşturulmuştur. Çapraz değerlendirme sonucunda betimsel analiz ve içerik analizi yaklaşımlarıyla ortaya çıkan temalar karşılaştırılmıştır.

“İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 259).

Strauss ve Corbin (Akt. Özdemir, 2010, s. 332) nitel veri analizi sürecini “kodlama” olarak tanımlamaktadır. Analiz sürecinde izlenen sırayı şu şekilde açıklamışlardır:

Araştırmacı, kodlama sürecine, verilerin kavramlaştırılması ile başlamaktadır. Kavramsallaştırma, bir gözlemden, bir cümleden ya da bir paragraftan hareket ederek ilgili olay, düşünce ya da olguya isim verme sürecidir. Bu süreçte araştırmacı araştırma konusu olan olay ve olgulara yönelik kimi sorular sormaktadır. Örneğin, “bu nedir? Neyi temsil eder?” gibi. Ardından cevaplara dayalı olarak olay ve olgular karşılaştırılır ve benzer nitelikteki olaylar aynı isimler altında kavramsallaştırılır. Bu sürecin sonunda araştırmacı oldukça fazla miktarda kavram elde etmiş olur. Bu aşamada araştırmacı birbiri ile ilişkili kavramları gruplandırmak suretiyle çeşitli kategoriler (temalar) keşfeder. Böylece analiz edilecek birim sayısı da azaltılmış olur. Kavramsallaştırma aşamasında olduğu gibi kategorilere de isimler verilir. Ancak kategorilere verilen isimler kavramlara verilen isimlerden daha soyut düzeyde kalır. Ardından bu kategorilere ait özellikler ve alt boyutlar tanımlanır. (Strauss ve Corbin Akt. Özdemir, 2010, s. 332).

“Betimsel analizle görüşme yapılan bireyleri tanıtıcı bulgular değerlendirilir, içerik analizi yoluyla veriler tanımlanmaya çalışılır; birbirine benzediği ve birbiri ile ilişkisi olduğu tespit edilen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilerek yorumlanır. İçerik analiziyle katılımcıların görüşlerinin içerikleri sistematik olarak tanımlanmaktadır.” (Altunışık ve Diğerleri, 2010’ dan aktaran; Karataş, 2015, s. 70).

Katılımcıların görüşme sorularına verdiği cevaplar tek tek incelenmiş ve benzer cevaplar tabloda bir araya toplanarak sınıflandırma yoluna gidilmiştir. Yapılan sınıflandırma sonunda cevaplardan hareketle *kodlar* ortaya çıkarılmıştır. Ortak özelliği bulunan kodlar ise *temalar* başlığı altında ifade edilmiştir. Yapılan bu sınıflandırma işleminden sonra uzman görüşü alınarak kodlama güvenilirliğine katkı sağlanmıştır. Görüşme soruları, görüşmeye katılanların cevapları, gözlemlenen katılımcıların konuşmaları tablolarda kodlanarak ifade edilmiştir. Bu kodlara ait tanımlar aşağıda ifade edilmiştir. Görüşme sorusuna aynı cevabı veren katılımcı olması durumunda bunlar, katılımcı kodlarıyla birlikte tek cevap altında ifade edilmiştir.

- GS1., GS2., GS3. ... : Görüşme sorularının sırası  
 K1., K2., K3... : Görüşmeye katılan öğretmenlerin ve öğretmenlerin verdiği cevaplar  
 Ö1., Ö2, Ö3. ... : Görüşmeye katılan öğrenciler ve öğrencilerin verdiği cevaplar  
 GÖ1., GÖ2., GÖ3. ... : Gözlemlenen öğretmenler ve öğretmenlerin konuşmaları

### 3.6. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliği

Yıldırım (2010) yaptığı çalışmada nitel araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik kalitesini artırmak için izlenmesi gereken stratejileri (bk. Tablo 10) derlemiştir.

**Tablo 10.** Araştırmacı Tarafından Alınabilecek Önlemler

---

Katılımcı Teyidi (Dönüt alma, İletişimsel Geçerleme)
Uzun Süreli Çalışmalar
Ayrıntılı Betimleme
Kısa Yoldan Denetleme
Eş Denetleme (Uzman incelemesi)
Çeşitleme (Üçgenleme, Sac Ayağı)
Negatif ve Alternatif Sonuçlarla Karşılaştırma
Çarpık Durumları Gösterme
Kendini Değerlendirme (Dönüşlülük, Eylemden Etkilenme)
Araştırmanın Sınırlarını Ortaya Koyma
Analiz Formu
Bağlantılara Yoğunlaşma
Ayrıntılı Alıntılar Yapma
Rastlantısal Örneklem Seçme
Tekrarlı Sorular
Sorularla Araştırmacının Kendi Rolünü Sorgulaması

---

(Kaynak: Yıldırım, 2010, s. 85)

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik kalitesini artırmak için Tablo 10'da yer alan önlemler dikkate alınmıştır. Bunun yanında çalışma grubuna ait demografik bilgiler

ayrıntılı şekilde tablolar yardımıyla ifade edilerek araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlamak amaçlanmıştır.

“Nitel araştırmalarda geçerliğin ve güvenilirliğin sağlamasında kullanılan önemli stratejilerden biri, çeşitilemedir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 102). Buna göre veri toplama sürecinde farklı veri toplama araçları kullanmak, veri analizinde hem betimsel analiz hem de içerik analizi yaklaşımı kullanmak suretiyle araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğinin yükseltilmesi amaçlanmıştır. Veri toplama araçlarının geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla görüşme formu, gözlem formu ve incelenen dokümanlara ilişkin uzman görüşü alınmıştır. Pilot uygulama sonrasında veri toplama araçlarına son şekli verilmiştir.

### **3.7. Araştırmacının Rolü**

Yıldırım ve Şimşek (2013) tarafından yapılan çalışmada nitel araştırmada araştırmacının rolü ile ilgili şu ifadeler yer almıştır:

Nitel araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, araştırma kapsamındaki kişilerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde bu kişilerin deneyimlerini yaşayan, alanda kazandığı bakış açısını ve deneyimleri, toplanan verilerin analizinde kullanan kişidir. Veri kaynaklarına yakın olma, ilgili bireylerle konuşma, gözlemler yapma, ilgili dokümanları inceleme, araştırılan konuyu yakından tanıma ve anlama nitel araştırmada oldukça önemli bir yer tutar (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 49).

Bu çalışmada araştırmacı; veri kaynaklarını, gözlem yapılan doğal ortamı ve araştırmanın genel seyrini etkilememeye özen göstermiştir. Bunun için özellikle veri toplama sürecinde olayların ve durumların olduğu gibi yansıtılması amaçlanmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin ve öğrencilerin görüşlerine ilişkin toplanan verilerin bulgularına ve yorumlarına yer verilmiştir. Görüşme formu, gözlem tekniği ve doküman incelemesi yoluyla elde edilen verilere ait bulgular, ayrı başlıklar altında ele alınmıştır.

#### 4.1. Görüşme Formu ile Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Öğretmen görüşme formunda yer alan sekiz soru öğretmenlere ve öğrenci görüşme formunda yer alan dört soru öğrencilere yöneltilmiştir. Alınan cevaplardan elde edilen bulgular, tablolar şeklinde sunulmuştur.

##### 4.1.1. Öğretmenlerle Yapılan Görüşme ile Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Katılımcılara öncelikle dil bilgisi konularını ayrı bir ders saatinde ele alıp almadıkları sorulmuştur. Buradan hareketle Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimini temel dil becerilerinden bağımsız ve müstakil bir derste uygulayıp uygulamadıklarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Bu soruyla elde edilen bulgular Tablo 11’de gösterilmiştir.

**Tablo 11.** Dil Bilgisi Konularının Ayrı Bir Ders Saatinde Ele Alınmasıyla İlgili Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Uygulamaları

<b>GS1. Dil bilgisi konularını işlemek için haftanın belirli bir gün veya saatini ayırıyor musunuz?</b>	<b>Kodlayarak Temalandırma</b>	
	<i>Kodlar</i>	<i>Temalar</i>
<b>K5.</b> Dil bilgisine ayrı bir ders saati ayırıyorum. Planlarım doğrultusundaki etkinlikleri bu ayrı dil bilgisi dersinde uyguluyorum.		
<b>K15.</b> Bütün sınıflarda dil bilgisi konularını ayrı bir ders saatinde ele alıyorum.		
<b>K19.</b> Haftanın bir ya da iki saatini konunun özelliğine göre dil bilgisi derslerine ayırıyorum.		
<b>K17.</b> Dil bilgisi için haftada iki saatlik ders ayırıyorum. Bu durum sekizinci sınıflarda TEOG sınavı nedeniyle haftada üç saate çıkabiliyor.		<b>Müstakil derste dil bilgisi öğretimi</b>
<b>K1.</b> Dil bilgisi konularını ders programıma bağlı olarak haftanın belirli zamanlarında ele alıyorum.		
<b>K14.</b> Dil bilgisi konuları için ayrı bir ders saati ayırıyorum.		
<b>K18.</b> Belirli dersleri dil bilgisi konuları için ayrıca belirliyorum.		
<b>K11.</b> Dil bilgisi konularını ele almak için ayrı bir ders saati gerekli diye düşünüyorum.	<b>Ayrı dil bilgisi dersi</b>	
<b>K9.</b> Dil bilgisi konularını ayrı bir ders saatinde ele alıyorum. Haftada iki saat ayırıyorum.		
<b>K10.</b> Dil bilgisi konuları için ayrı bir ders saati ayırıyorum.		
<b>K12.</b> Bütün sınıflarda dil bilgisi öğretimini ayrı bir ders saati içerisinde yapıyorum.		
<b>K3.</b> Dil bilgisi bölümünü kitaptaki etkinlik sırasına göre genellikle haftanın son ders saatlerine denk gelecek şekilde planlıyorum.		
<b>K8.</b> Her metnin arkasından dil bilgisi kurallarını ele almak konu bütünlüğünü bozduğu için dil bilgisi konuları ayrı bir ders saatinde ele alıyorum.		<b>Müstakil derste dil bilgisi öğretimi</b>
<b>K4.</b> Ayrı bir ders saati ayırmam gerektiğini düşünüyorum. Çünkü tam olarak ayrı bir derste vermem gereken kavramlar oluyor. Bunun yanında bazı öğrencilerin tanımlar yapılmadan dil bilgisi konularını kavraması mümkün olmuyor.	<b>Kavram öğretimi</b>	
<b>K2.</b> Dil bilgisi konularını haftanın son iki ya da üçüncü saati içerisinde işliyorum.		



**Tablo 11. Devamı**

<b>K7.</b> Haftanın belirli gün ve saatini dil bilgisi öğretimi için ayırıyorum.		
<b>K20.</b> Evet, dil bilgisi konularını haftanın belirli gün ve saatinde işliyorum.		
<b>K3.</b> 8. Sınıfların TEOG sınavı çalışmalarından dolayı sınıfın seviyesine uygun bir şekilde konu dağılımını planlıyorum.	<b>TEOG sınavı için planlama</b>	
<b>K6.</b> 8. sınıflarda ise TEOG sınavı çalışmaları ve zaman sorunu sebebiyle ayrı bir ders saatinde ele alıyorum.		<b>İşlevsel dil bilgisi</b>
<b>K6.</b> 5., 6. ve 7. sınıflarda ayrı bir ders olarak ele almak yerine kuralları ders işlenişi esnasında sezdiriyorum.	<b>Kuralları sezdirme</b>	
<b>K16.</b> Dil bilgisi için özel bir ders saati ayırmak yerine etkinlikler içinde kurallara değiniyorum.		
<b>K13.</b> Hayır, dil bilgisi konuları için ayrı bir ders saati ayırmıyorum. Dil bilgisi konularını metinler içerisinde verilen etkinliklerle sezdirerek işlemeye çalışıyorum. Öğrenciler ders süresi içinde ilgili kavramı anlamlandıracak şekilde öğrenirler.	<b>Metinlerle sezdirme</b>	<b>İşlevsel dil bilgisi</b>

Tablo 11’de görüldüğü üzere görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin 17’si (%85) (K1, K2, K3, K4, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K14, K15, K17, K18, K19, K20) dil bilgisi konuları için ayrı bir ders saati ayırmaktadır. Katılımcıların bu görüşleri “*müstakil derste dil bilgisi öğretimi*” temasında bir araya toplanmıştır. Katılımcılardan 1’i (%5) (K6) TEOG sınavı sebebiyle sadece 8. sınıflarda dil bilgisi için ayrı bir ders saati ayırdığını ifade etmiştir. Katılımcılardan 2’si (%10) (K13, K16) ise dil bilgisi için bir ders saati ayırmadığını ve etkinlikler içerisinde sezdirdiğini ifade etmiştir. Temel dil becerileriyle ilişkilendirilerek ele alınması ve metinler üzerinden kuralların sezdirilmesi sebebiyle bu görüşler, “*işlevsel dil bilgisi*” temasında toplanmıştır. Bu görüşün sahibi ve dil bilgisi konuları için ayrı bir ders saati ayırmayan katılımcılardan K13’ün mezun olduğu program, yüksek lisans programıdır.

Betimsel analiz çerçevesinde önceden oluşturulan tematik ölçütler, “*müstakil derste dil bilgisi öğretimi*” ve “*dil becerileri ile iç içe dil bilgisi öğretimi*” şeklinde belirlenmiştir. Katılımcıların görüşme sorusuna verdiği cevapları, bu temalar çerçevesinde ele aldığımızda katılımcıların %85’i müstakil derste dil bilgisi öğretimi gerçekleştirmektedir. Bu katılımcılardan K15 : “*Bütün sınıflarda dil bilgisi konularını ayrı bir ders saatinde ele alıyorum.*” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Katılımcıların %15’i ise dil bilgisi öğretimini ayrı bir ders saati yerine temel dil becerilerin desteklenmesine yönelik uygulanan etkinlikler içinde ele almaktadır. Bu katılımcılardan

K16: “Dil bilgisi için özel bir ders saati ayırmak yerine etkinlikler içinde kurallara değiniyorum.” şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcıların bu yöndeki görüşleri betimsel analiz çerçevesinde önceden belirlenen “dil becerileri ile iç içe dil bilgisi öğretimi” temasında değerlendirilmiştir.

Betimsel analiz çerçevesinde önceden belirlenen temalar ile katılımcıların verdiği cevaplardan hareketle oluşturulan temaların bütünlük oluşturduğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin metinden hareketle dil bilgisi öğretimi ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için ikinci görüşme sorusu sorulmuştur. Görüşme sorusuna verilen cevaplar Tablo 12’de kodlanarak ifade edilmiştir.

**Tablo 12.** Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Metinden Hareketle Dil Bilgisi Öğretimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri

GS2. Dil bilgisi öğretimini metinlere dayalı olarak mı yapıyorsunuz?	Kodlayarak Temalandırma	
	<i>Kodlar</i>	<i>Temalar</i>
<b>K5.</b> Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin verimli olacağını düşünmediğim için kendim metne dayalı öğretim yapmıyorum.	<b>Verimsizlik</b>	
<b>K8.</b> Dil bilgisi öğretimini metinlere dayalı olarak yapmıyorum.		
<b>K10.</b> Çoğu zaman dil bilgisi öğretimini metinlere dayalı olarak yapmıyorum.	<b>Geleneksel yöntem</b>	<b>Metinden bağımsız dil bilgisi</b>
<b>K1.</b> Metinlere dayalı olarak dil bilgisi öğretimi yapmıyorum. Geleneksel yöntemi izliyorum. Alıştırma çalışmalarında farklı yöntemler kullandığım oluyor.		
<b>K5.</b> Metinler yerine cümle düzeyinde örneklerle, çalışma kâğıtlarıyla dil bilgisi kurallarını sezdiriyorum. Çok sık olmasa da paragraflarda uygulama yaptığım oluyor. Bu paragrafları kendim farklı kaynaklardan buluyorum.	<b>Cümle düzeyinde çalışmalar</b>	
<b>K2.</b> Uygulamalarımda genellikle anlatım yöntemiyle dil bilgisi konularını ele alıyorum.	<b>Anlatım</b>	
<b>K3.</b> Anlatım yöntemi uygulanmadan metin uygulaması yapılırsa dil bilgisi kurallarının kavranması zor olabilir.		
<b>K18.</b> Önce kurallar öğretilmeli. Kurallar öğretildikten sonra metin üzerinde uygulamalar yapılmalıdır.		

**Tablo 12. Devamı**

<p><b>K3.</b> Öğrencinin kuralları anlatım yöntemiyle yeterli ölçüde kavradığına inandıktan sonra metin düzeyinde uygulamalar yapılabilir.</p>	<p><b>Anlatım Sonrasında Metin Uygulamaları</b></p>	<p><b>Önce tündenge- lim sonra tümevarım</b></p>
<p><b>K12.,K17.</b> Ayrı bir ders saatinde dil bilgisi kavramları öğretildikten sonra metin üzerinde çalışmalar yapılabilir.</p>	<p><b>Metin yoluyla sezdirme</b></p>	<p><b>Metne dayalı dil bilgisi</b></p>
<p><b>K4.</b> Dil bilgisi kurallarının metinler yoluyla sezdirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ders kitabı ve çalışma kitabındaki metinleri bu bağlamda kullanıyorum.</p>	<p><b>Metin yoluyla sezdirme</b></p>	<p><b>Metne dayalı dil bilgisi</b></p>
<p><b>K6.</b> Dil bilgisi öğretiminin metinlere dayalı olarak yapılmasının verimli olacağını düşünüyorum. Kendim verimli olacağını düşündüğüm metinler hazırlıyorum.</p>	<p><b>Verimlilik</b></p>	<p><b>Uygulama Zorlukları</b></p>
<p><b>K11, K16, K2.</b> Metinlerden hareketle dil bilgisini öğretiminin faydalı olacağını düşünüyorum. Metinlerden elimden geldiğince yararlanıyorum.</p>	<p><b>Öğrenci düzeyine göre metin seçimi</b></p>	<p><b>Uygulama Zorlukları</b></p>
<p><b>K15.</b> Dil bilgisi kurallarını metinlerden hareketle sezdirmeye çalışıyorum.</p>	<p><b>Çalışma yaprakları</b></p>	<p><b>Uygulama Zorlukları</b></p>
<p><b>K19.</b> Metinlerden hareketle dil bilgisi kurallarını sezdirme konu bütünlüğü sağlar.</p>	<p><b>Konuya göre uygulama birimi</b></p>	<p><b>Uygulama Zorlukları</b></p>
<p><b>K9.</b> Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin verimli olacağına inanıyorum. Ders kitapları yetersiz kaldığında kendim örnek metinler veriyorum.</p>	<p><b>Zaman sorunu TEOG sınavı kaygısı</b></p>	<p><b>Uygulama Zorlukları</b></p>
<p><b>K20.</b> Dil bilgisi öğretiminin metinlere dayalı olarak yapılması gerekir.</p>	<p><b>Zaman sorunu TEOG sınavı kaygısı</b></p>	<p><b>Uygulama Zorlukları</b></p>
<p><b>K13.</b> Evet, metinlere dayalı olarak yapıyorum. Genellikle öğrenci ders kitabında yer alan metinleri tercih ediyorum. Eğer ilgili metin işlenecek dil bilgisi konusunu sezdirmede, öğrenci seviyesi de dikkate alındığında, yetersiz kalıyorsa farklı metinlerden yararlanmayı tercih ediyorum.</p>	<p><b>Zaman sorunu TEOG sınavı kaygısı</b></p>	<p><b>Uygulama Zorlukları</b></p>
<p><b>K7.</b> Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin faydalı olacağını düşünüyorum.</p>	<p><b>Zaman sorunu TEOG sınavı kaygısı</b></p>	<p><b>Uygulama Zorlukları</b></p>
<p><b>K3.</b> Etkinlikler içerisindeki metinlerin yetersiz ve genelde cümle düzeyinde olması sebebiyle kendim eğitim siteleri üzerinden temin ettiğim metinleri kullanıyorum.</p>	<p><b>Zaman sorunu TEOG sınavı kaygısı</b></p>	<p><b>Uygulama Zorlukları</b></p>
<p><b>K14.</b> Etkinliklerdeki metinlerin yetersiz kalması durumunda çalışma yaprakları vasıtasıyla metinler kullanıyorum.</p>	<p><b>Zaman sorunu TEOG sınavı kaygısı</b></p>	<p><b>Uygulama Zorlukları</b></p>
<p><b>K2.</b> Burada konunun özelliği de önemli diye düşünüyorum. Örnek vermek gerekirse sözcükte yapı konusu metinden ziyade cümle ve kelime düzeyinde ele alabilirim diye düşünüyorum. Kitaptaki metinlere nazaran çeşitli kaynaklardan edindiğim metinlere yer veriyorum.</p>	<p><b>Zaman sorunu TEOG sınavı kaygısı</b></p>	<p><b>Uygulama Zorlukları</b></p>
<p><b>K4.</b> Bunun yanında metinlerden hareketle dil bilgisi kurallarının sezdirilmesi zaman alıcı olabiliyor.</p>	<p><b>Zaman sorunu TEOG sınavı kaygısı</b></p>	<p><b>Uygulama Zorlukları</b></p>
<p><b>K7.</b> Merkezi sınavlara hazırlık süreci, 8. sınıflarda metne dayalı dil bilgisi öğretimini olumsuz etkiliyor.</p>	<p><b>Zaman sorunu TEOG sınavı kaygısı</b></p>	<p><b>Uygulama Zorlukları</b></p>

Tablo 12’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 5’i (%25) (K5, K8, K10, K1, K2) metinler yoluyla dil bilgisi kurallarının sezdirilmesi şeklinde uygulamalar yapmadıklarını ifade etmiştir. Katılımcıların bu görüşleri “*metinden bağımsız dil bilgisi*” teması altında toplanmıştır. Bu katılımcıların metinden bağımsız şekilde dil bilgisi uygulamaları yapmasının nedenlerine bakıldığında “*verimsizlik ve geleneksek yöntem*” tercihi göze çarpmaktadır. Katılımcıların 4’ü (K3, K18, K12, K17) (%20) anlatım yöntemiyle temel kurallar verildikten sonra metin uygulamaları yapmanın faydalı olacağını belirtmiştir. Bu görüşler, “*önce tüm dengelim sonra tümevarım*” şeklinde kodlanmıştır. Katılımcıların 11’i ise ( K4, K6, K7, K9, K11, K13, K14, K15, K16, K19, K20) (%55) metinler üzerinden dil bilgisi kurallarının sezdirilmesi gerektiğine yönelik görüş belirtmiştir. Bu görüşler “*metne dayalı dil bilgisi*” teması altında toplanmıştır. Katılımcılardan 2’si (K4, K7) (%10) metne dayalı dil bilgisi öğretimindeki uygulama zorluklarının sebeplerine ilişkin açıklamada bulunmuştur. Bu açıklamalar “*uygulama zorlukları*” teması altında bir araya getirilmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde materyal kullanımına ilişkin görüşlerini ve hangi materyalleri kullandıklarını ortaya çıkarmak için üçüncü görüşme sorusu sorulmuştur. Görüşme sorusuna alınan cevaplar kodlanarak Tablo 13’te ifade edilmiştir.

**Tablo 13.** Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Materyal Kullanımına İlişkin Görüşleri

<b>GS3. Dil bilgisi öğretiminde materyal kullanımına yönelik görüşleriniz nelerdir?</b>	<b>Kodlayarak Temalandırma</b>	
	<i>Kodlar</i>	<i>Temalar</i>
<b>K2.</b> Dil bilgisi öğretiminde materyal kullanımının faydalı olacağını düşünüyorum. Böylelikle daha etkili ve verimli öğretim yapılabilir.	<b>Verimlilik</b>	
<b>K12, K17, K19.</b> Öğrenilen konuların somutlaştırılmasında materyal kullanımı oldukça önemli diye düşünüyorum.		
<b>K.13</b> Öğrencilerin zihninde konuları somutlaştırmak adına materyal kullanımı kesinlikle gereklidir. Dilbilgisi yapısı gereği soyut nitelikte bir öğrenme alanıdır. Bu alanı somutlaştırmak adına materyal kullanımı kesinlikle gereklidir.	<b>Somutlaştırma</b>	<b>Öğretime olumlu katkı</b>
<b>K3.</b> Konuların somutlaştırılması açısından materyal kullanılmasında yarar görüyorum. Daha etkili bir öğrenme ortamı oluşabilir.	<b>Somutlaştırma</b>	
<b>K7.</b> Materyal kullanımını öğrenilen konunun somutlaştırılması açısından faydalı görüyorum çünkü dil bilgisi kurallarının soyut kaldığını düşünüyorum.		
<b>K8.</b> Materyal kullanımının kalıcı öğrenmeler sağladığını düşünüyorum. Dil bilgisi öğretiminde hazırlanması ve anlamlandırması kolay materyaller tercih ediyorum.	<b>Hazırlaması kolay materyal</b>	
<b>K1.</b> Materyal kullanımının dil bilgisi öğretiminde kalıcı öğrenmeler sağlayacağını düşünüyorum.		
<b>K16, K5.</b> Kalıcı öğrenmeler için materyal kullanılmalıdır.	<b>Kalıcı öğrenmeler</b>	
<b>K15.</b> Materyaller, dil bilgisi öğretiminde öğrenilen kuralların pekişmesine katkı sağlıyor.		<b>Öğretime olumlu katkı</b>
<b>K11.</b> Dil bilgisi öğretiminin etkili şekilde yapılması için materyal kullanılmalıdır.		
<b>K14.</b> Ders kitabıyla uyumlu hazırlanan materyallerin faydalı olacağını düşünüyorum.	<b>Ders kitabına uyumluluk</b>	
<b>K9.</b> Materyal kullanımı dil bilgisi öğretiminde etkili öğrenmeler gerçekleştirir. EBA içeriklerini bu anlamda sıklıkla kullanıyorum.	<b>Etkili öğrenme</b>	
<b>K2.</b> Konunun genel hatlarıyla görülmesi için kavram haritalarından yararlanıyorum. Böylelikle konu başlıkları da öğrenciler tarafından kavranıyor.		<b>Öğretime olumlu katkı</b>
<b>K4.</b> Özellikle görsel materyal kullanılmalı diye düşünüyorum. Metinler yanında panolar yardımıyla görseller kullanıyorum.	<b>Görsel materyaller</b>	

**Tablo 13. Devamı**

<b>K12, K16, K18.</b> Kavram haritalarını ve genel olarak görselleri sıklıkla kullanıyorum.		
<b>K3.</b> Genelde kavram haritalarından yararlanıyorum. Kavram haritalarının dil bilgisi öğretiminde faydalı olduğu düşünüyorum.	<b>Kavram haritaları</b>	
<b>K7.</b> Kavram haritaları, panolar ve kimi zaman kendi el becerilerimle yaptığım materyalleri kullanıyorum.	<b>Panolar</b>	
<b>K13.</b> Kendi derslerimde konu alanına özel tasarlanmış eğitim materyalleri, video, fotoğraf, kavram haritası gibi materyallerden yararlanıyorum.	<b>Video fotoğraf</b>	<b>Görseller</b>
<b>K20.</b> Kavram haritaları, etkinlikler, çalışma yaprakları ve testleri kullanıyorum.		
<b>K5.</b> Kendim genellikle kavram haritaları, görselleri, çalışma yapraklarını kullanıyorum.	<b>Çalışma yaprakları</b>	
<b>K15.</b> Akıllı tahtalar ve kavram haritalarını sıklıkla kullanıyorum.		
<b>K10.</b> Akıllı tahta üzerinden konulara ait kavram haritalarını, ilgili slaytları ve örnekleri kullanıyorum.	<b>Akıllı tahta</b>	
<b>K6.</b> Materyal tasarlama ve hazırlama aşamalarının zaman alıcı olması sebebiyle kendim genellikle akıllı tahtadaki dil bilgisi içerikli oyunları ve etkinlikleri ele alıyorum. Bunların yanında kavram haritaları, slaytlar, müzikle öğretim ve oyunlar kullanıyorum.		

Tablo 13'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin tamamı dil bilgisi öğretiminde materyal kullanmanın faydalı olacağını ifade etmiştir. Bu görüşler, “*öğretime olumlu katkı*” temasında birleştirilmiştir. Katılımcılar, “*kalıcılık, somutlaştırma ve etkili öğrenme*” açısından dil bilgisi öğretiminde materyal kullanımının gerekli olduğunu belirtmiştir. Tabloya göre katılımcıların 13’ü (K2, K5, K4, K16, K18, K3, K7, K13, K15, K5, K10, K6, K20) (%65) materyal olarak kavram haritalarını, görselleri ve panoları tercih etmektedir. Katılımcılardan 4’ü (K15, K10, K6, K9) (%20) dil bilgisi öğretiminde akıllı tahtayı yoğunlukla kullandıklarını ifade etmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisinin işlevleri konusunda neler düşündüğünü ortaya çıkarmak için dördüncü görüşme sorusu sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 14’te kodlanarak ifade edilmiştir.

**Tablo 14.** Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisinin İşlevleriyle İlgili Görüşleri

<b>GS4. Türkçe Dersi Öğretim Programında dil bilgisi öğrenme alanının işlevleri hakkında neler söylemek istersiniz?</b>	<b>Kodlayarak Temalandırma</b>	
	<i>Kodlar</i>	<i>Temalar</i>
<b>K15.</b> Dil bilgisi kurallarının öğrencilerin günlük hayatında işine yarayacağını düşünmüyorum.		
<b>K4.</b> Dil bilgisinin günlük hayatta işe yarayacağını düşünmüyorum. Kendim programdaki kazanımları vermeye çalışıyorum.		
<b>K1.</b> Dil bilgisinin günlük hayatta işe yarayacağını düşünmüyorum.	<b>Günlük hayatta dil bilgisi</b>	<b>İşlevsel olmayan dil bilgisi</b>
<b>K16.</b> Dil bilgisi kuralları soyut kurallar olarak kalmakta ve öğrenci günlük hayatta kullandığının farkında değil.		
<b>K20.</b> Anlatım bozuklukları dışında dil bilgisi kurallarının öğrenciler tarafından günlük hayatta kullanıldığını düşünmüyorum.	<b>Günlük hayatta kullanılmayan bilgiler</b>	
<b>K14.</b> Dil bilgisi konularının günlük hayatta öğrencilerin sıklıkla işine yarayacağını düşünmüyorum.		
<b>K18.</b> Dil bilgisi öğrencilik döneminde bilinse de sonraki dönemlerde unutuluyor.		
<b>K5.</b> Dil bilgisinin, temel dil becerilerinin tamamına hitap ettiğini düşünmüyorum. Bazı becerileri geliştirirken bazı becerileri etkilemiyor diye düşünüyorum.		<b>Dil bilgisinin gerekliliği</b>
<b>K.11</b> Programda sıkıntı yok ama öğrenci istek ve arzusunda sıkıntı var.	<b>Öğrencinin öğrenme isteği</b>	
<b>K2.</b> Program içerisinde dil bilgisi konularına yeterince önem verilmediğini düşünüyorum. Bunun yanında öğrenci çalışma kitabındaki dil bilgisi etkinliklerini de yeterli görmüyorum. Bundan dolayı dil bilgisine yeterince önem verilmediği kanısındayım.	<b>Etkinliklerin yetersizliği</b>	
<b>K3, K19.</b> Ana dilimizin gramer yapısının öğrenciler tarafından kavranılması gerekir diye düşünüyorum.		
<b>K9.</b> Dilin etkili kullanılması için o dilin kurallarının bilinmesi gerekir. Bu yüzden kendi dilinin kurallarını iyi bilmeyen birisi, yeni bir dil öğrenirken zorlanır diye düşünüyorum.	<b>Yeni bir dil öğrenmek için dil bilgisi</b>	
<b>K12.</b> Dil bilgisi amaç değildir. Dili güzel kullanmak için bir araçtır. Yeni bir dil öğrenirken de dil bilgisinden yararlanılır.		

**Tablo 14. Devamı**

<p><b>K13.</b> Konuşulan dilin yapısına ve içeriğine hâkim olmak için dilbilgisi konularının öğrenciler tarafından öğrenilmesi gerekmektedir. Aksi halde öğrenciler dili konuşur ancak bağlama hâkim olmayabilir.</p>	<p><b>Dile hâkim olmak için dil bilgisi</b></p>	<p><b>Dili etkili kullanmak</b></p>
<p><b>K7.</b> Başarılı olmak için ve dili etkili kullanmak için dil bilgisine öğrencilerin ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum.</p>	<p><b>Akademik Başarı için dil bilgisi</b></p>	
<p><b>K1.</b> Eğitim sistemimizin uygulamalarından dolayı dil bilgisi öğrenmek kaçınılmazdır. Neticede dil bilgisi akademik başarı için gereklidir.</p>		
<p><b>K15.</b> Öğrencilerin ilerideki eğitim-öğretim kademesinde akademik açıdan başarılı olabilmeleri için dil bilgisi gereklidir.</p>		
<p><b>K3.</b> Ayrıca 6. sınıftaki konu yoğunluğunun bir kısmının 5. sınıfa aktarılması gerekir diye düşünüyorum.</p>	<p><b>Konu dağılımındaki dengesizlik</b></p>	
<p><b>K8.</b> Dil bilgisi bireyler için amaç değil araçtır. Dil bilgisi bireylerin daha anlama ve anlatma becerilerini geliştirir. Bu bakımdan dil bilgisine hâkim olmak iyi bir konuşmacı, iyi bir yazıcı ve iyi bir dinleyici olmayı beraberinde getirir.</p>		<p><b>Dil bilgisi ve dil becerileri</b></p>
<p><b>K10.</b> Dil bilgisinin temelde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerisini geliştirmesi gereklidir.</p>		
<p><b>K17.</b> Dil bilgisi dilin edebi yönünü oluşturur. Konuşmanın kurallara daha uygun olmasını sağlar.</p>	<p><b>Konuşma ve dil bilgisi</b></p>	
<p><b>K6.</b> Programa göre dil bilgisi, temel dil beceriler arasında bağ oluşturuyor.</p>		

Tablo 14’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 7’si (K15, K4, K1, K16, K14, K20, K18) (%35) dil bilgisi kurallarının öğrencinin günlük hayatında işine yarayacak bilgiler olmadığını ifade etmiştir. Dil bilgisinin işlevselliği konusundaki bu olumsuz görüşler, “*işlevsel olmayan dil bilgisi*” temasında birleştirilmiştir. Katılımcılardan 8’i (K3, K19, K9, K10, K17, K6, K8, K12) (%40) dilin etkili kullanılması için dil bilgisi kurallarının gerekli olduğu görüşünü ifade etmiştir. Katılımcıların bu görüşleri “*dili etkili kullanmak*” temasında toplanmıştır. Katılımcılardan 1’i (K5) (%5) dil bilgisinin temel dil becerilerinin tamamına hitap etmediğini ifade etmiştir. Katılımcılardan 1’i (K11) (%5) öğrencilerin dil bilgisi kurallarına ilişkin öğrenmedeki isteksizliğini ifade etmiştir. Katılımcılardan 3’ü (K7, K1, K15) (%15) dil bilgisinin öğrencilerin akademik başarıları için gerekli olduğu görüşünü ifade etmiştir. Katılımcılardan 4’ü (K8, K17, K16, K10) (%20) dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerinin kullanımında işlevsel olduğunu ifade etmiş ve görüşlerinde dil bilgisi ile temel dil becerilerini doğrudan ilişkilendirmiştir. Bu katılımcıların görüşleri “*temel dil becerileri ve dil bilgisi*” temasında toplanmıştır. Buna



göre öğretmenlerin 16'sı (%80) dil bilgisi öğrenme alanının TDÖP'deki en sık vurgu yapılan işlevine yani temel dil becerilerini desteklemedeki rolüne değinmemiştir.

Betimsel analiz çerçevesinde bu görüşme sorusu ile ilgili önceden "*işlevsel dil bilgisi*", "*dil becerilerinden bağımsız dil bilgisi*" ve "*dili etkili kullanmak için dil bilgisi*" temaları oluşturulmuştur. Bu temalar çerçevesinde katılımcıların görüşme sorusuna verdiği cevaplar ele alındığında katılımcıların %20'si işlevsel dil bilgisi temasına yönelik cevaplar vermiştir. Katılımcılardan K10: "*Dil bilgisinin temelde okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerisini geliştirmesi gereklidir.*" şeklindeki görüşüyle dil bilgisinin temel işlevine vurgu yapmıştır. Katılımcıların %80'i görüşlerinde dil bilgisi ile temel dil becerileri arasında doğrudan bağlantı kurmamıştır. Bu yöndeki görüşler "*dil becerilerinden bağımsız dil bilgisi*" temasıyla ilişkilendirilmiştir. Katılımcıların %40'ı ise dil bilgisi kurallarının dili etkili kullanmada işlevsel olduğunu belirtmiştir. Bu görüşler "*dili etkili kullanmak için dil bilgisi*" temasıyla birlikte ele alınmıştır. Katılımcılardan K9: "*Dilin etkili kullanılması için o dilin kurallarının bilinmesi gerekir.*" demiştir. K13 dil bilgisiyle ilgili şunları söylemiştir: "*Konuşulan dilin yapısına ve içeriğine hâkim olmak için dilbilgisi konularının öğrenciler tarafından öğrenilmesi gerekmektedir.*" Bu görüşler dilin etkili kullanımında dil bilgisinin işlevine işaret etmiştir.

Betimsel analiz ve içerik analizi yaklaşımlarıyla birlikte değerlendirme yapıldığında benzer temaların ortaya çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerinin kullanımındaki işlevselliği ile ilgili görüşleri ve uygulamaları sorulmuştur. Görüşme sorusuna verilen cevaplar Tablo 15'te gösterilmiştir.

**Tablo 15.** Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Temel Dil Becerilerini Kullanmadaki İşlevselliği ile İlgili Görüşleri

<b>GS5. Dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerinin kullanımındaki işlevselliği konusunda neler düşünüyorsunuz?</b>	<b>Kodlayarak Temalandırma</b>	
	<i>Kodlar</i>	<i>Temalar</i>
<b>K1.</b> Dil bilgisinin yazma becerilerine katkısı olduğunu düşünüyorum. Dikte çalışmaları yaparak yazım ve noktalama kuralları açısından yazıları değerlendiriyorum.	<b>Yazma becerisi ve dil bilgisi</b>	
<b>K15.</b> Dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerinden sadece yazma becerisine doğrudan katkısı olduğunu düşünüyorum.	<b>Sadece yazma becerisine katkı</b>	
<b>K8.</b> Dil bilgisi kurallarını önemli yazarların eserlerindeki sözlerden hareketle ele aldığım için öğrenciler, dil bilgisinin yazma becerisine katkılarını somut şekilde görmüş oluyor.	<b>Dil bilgisinin yazma becerisine katkısı</b>	<b>Yazma becerisine olumlu katkı</b>
<b>K4.</b> Dil bilgisinin öğrencilerin yazma becerilerine katkısı olacağı düşüncesindeyim. Dil bilgisi anlama becerilerine de katkı sağlayabilir. Yazma etkinliklerinde dil bilgisi kurallarının doğru şekilde uygulanmasına dikkat ediyorum.		
<b>K12, K17, K7, K19.</b> Dil bilgisi yazma becerilerine doğrudan katkı sağlar. Kurallara uygun yazı yazabilmek için dil bilgisi gereklidir.	<b>Kurallara uygun yazma</b>	
<b>K16.</b> Dil bilgisinin yazma becerisine doğrudan katkısı olduğunu düşünüyorum. Dilin kurallarına uygun yazı yazabilmek için dil bilgisi gereklidir.		
<b>K10.</b> Dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerinin kullanımında özellikle kendini yazılı olarak ifade edebilme becerisinin gelişmesinde olumlu katkıları olduğunu düşünüyorum.	<b>Yazılı ifade için dil bilgisinin gerekliliği</b>	<b>Yazma becerisine olumlu katkı</b>
<b>K14.</b> Dil bilgisi öğrenme alanı, yazma becerisine yönelik yazım ve noktalama kuralları açısından katkı sağlar. Bunun yanında dil bilgisinin; okuma, konuşma ve dinlemeye doğrudan katkısı olduğunu düşünüyorum.	<b>Yazım ve noktalama</b>	
<b>K2.</b> Bazı durumlarda dil bilgisinin, yazma becerisine kısmen de konuşma becerisine katkı sağlayabileceğini düşünüyorum. Yazma etkinliklerinde dil bilgisi kurallarının doğru uygulanmasını sağlamaya çalışıyorum. Özellikle yazım ve noktalama kurallarının doğru şekilde uygulanması yazma becerileriyle ilişkili diye düşünüyorum.	<b>Yazım ve noktalamanın yazma ile konuşmaya katkısı</b>	

Tablo 15. Devamı

<p><b>K20.</b> Anlatım bozukluğu, imla ve noktalama kurallarının yazma ve konuşma becerisine katkısı olur diye düşünüyorum.</p>	<p><b>Anlatım bozukluğunun yazma ve konuşmaya katkısı</b></p>	<p><b>Yazma ve konuşma becerisine olumlu katkı</b></p>
<p><b>K13.</b> Özellikle yazma ve konuşma becerisinde dil bilgisi öğrenme alanının işlevsel olabileceğini düşünüyorum. Dil bilgisi öğrenme alanının becerilerini kazanmış öğrencilerin dili yazılı ve sözlü olarak kullanma becerilerinin artacağı düşüncesindeyim.</p>	<p><b>Yazma ve konuşma becerisine katkı</b></p>	
<p><b>K6.</b> Yazma becerilerinde de noktalama işaretlerini yerinde kullanmak, bu beceriyi geliştirir. Okuma ve yazma etkinliklerinde noktalama işaretlerinin doğru kullanılmasına yönelik etkinlikler yapıyorum. Dil bilgisi konuları ile okuma ve yazma becerisi ilişkilendiren etkinlikler yapıyorum.</p>	<p><b>Noktalama işaretlerinin yazma ve okumaya katkısı</b></p>	<p><b>Yazma ve okuma becerisine olumlu katkı</b></p>
<p><b>K18.</b> Yazım ve noktalama kuralları doğrudan olmasa da okuma ve yazma becerilerine katkı sağlar.</p>	<p><b>Okuma ve yazmaya katkı</b></p>	
<p><b>K5.</b> Dil bilgisinin yazma becerilerine oldukça olumlu yönde katkılar sağladığını düşünüyorum. Okuma ve yazma etkinliklerinde dil bilgisi kurallarına değiniyorum.</p>		
<p><b>K12.</b> Vurgu ve tonlama açısından dil bilgisinin okuma becerisine katkısı olur diye düşünüyorum.</p>	<p><b>Vurgu ve tonlama</b></p>	
<p><b>K20.</b> Noktalama ve imla kuralları okuma becerisine de katkı sağlar.</p>	<p><b>Noktalama işaretlerinin okuma becerisine katkısı</b></p>	<p><b>Okuma becerisine olumlu katkı</b></p>
<p><b>K6.</b> Dil bilgisinin anlama becerilerini geliştirdiğini ve kolaylaştırdığını düşünüyorum. Okuma becerisinin gelişmesi için noktalama işaretlerine dikkat edilmesi gerekiyor.</p>		
<p><b>K5.</b> Dil bilgisi kurallarının okuduğunu anlama becerisine olumlu yönde katkı sağlayabileceğini düşünüyorum.</p>		
<p><b>K1.</b> Dil bilgisinin okuma becerisine doğrudan katkısı olmasa da bazı zamanlar metinler üzerinde okuma çalışmaları ve dil bilgisi çalışmaları yapıyorum.</p>	<p><b>Okuma becerisi ve dil bilgisi</b></p>	
<p><b>K7.</b> Dil bilgisinin kurallarının konuşma becerisine de olumlu katkısı vardır.</p>		
<p><b>K11.</b> Güzel konuşmak için duygu ve düşüncelerin doğru anlatılması gerekir. Doğru ve güzel bir konuşma için de dil bilgisi kuralları önemlidir.</p>	<p><b>Doğru ve güzel konuşma için dil bilgisi</b></p>	<p><b>Dil bilgisinin konuşma becerisine katkıları</b></p>
<p><b>K4.</b> Konuşma becerisiyle dil bilgisi öğrenme alanını etkinliklerde ilişkilendirebiliyorum.</p>		
<p><b>K12.</b> Dil bilgisinin konuşma becerisine doğrudan katkısı olacağını düşünüyorum. Dilin kurallarına uygun bir konuşma yapabilmek için dil bilgisi önemlidir.</p>		
<p><b>K5.</b> Günlük hayatta dil bilgisi kurallarının uygulama alanları dar olduğu için konuşma becerisine çok büyük bir etkisi olduğunu düşünmüyorum.</p>	<p><b>Konuşma becerisinden kopuk dil bilgisi</b></p>	<p><b>Konuşma becerisinden bağımsız dil bilgisi</b></p>
<p><b>K15.</b> Dil bilgisi ile konuşma becerisini doğrudan ilişkilendiremiyorum.</p>		

**Tablo 15. Devamı**

<p><b>K5.</b> Bunun yanında dinleme becerisine dil bilgisinin doğrudan etkisi olduğunu düşünmüyorum. Dinleme ve konuşma becerisiyle dil bilgisini ilişkilendirmediğim için etkinlik hazırlamadım.</p>		
<p><b>K12.</b> Dil bilgisi öğrenme alanının dinleme becerisine doğrudan katkısı olduğunu düşünmüyorum.</p>		
<p><b>K19.</b> Dinleme ve okuma becerisine dil bilgisin doğrudan katkısı olduğunu düşünmüyorum.</p>		
<p><b>K6.</b> Dinleme ve konuşma becerisi ise dil bilgisini doğrudan ilişkilendirmediğim için buna yönelik etkinlik hazırlamıyorum.</p>	<p><b>Dinleme becerisi ve dil bilgisi</b></p>	<p><b>Dinleme becerisinden bağımsız dil bilgisi öğretimi</b></p>
<p><b>K7.</b> Dil bilgisi anlama becerilerine de katkı sağlar ancak dinleme becerisine doğrudan katkısı olduğunu düşünmüyorum.</p>		
<p><b>K3.</b> Dil bilgisinin anlama ve anlatma becerilerine yönelik bir katkısı olduğunu düşünmüyorum. Grameri iyi olan bir öğrenci anlama ve anlatma becerilerinde sorun yaşayabilir. Bunun yanında anlama ve anlatma becerileri gelişmiş bir öğrencinin dil bilgisi konularında eksikleri olabilir. Bu örnekten hareketle dil bilgisinin temel dil becerilerine katkısı olduğunu düşünmüyorum.</p>	<p><b>Becerilerden bağımsız dil bilgisi</b></p>	
<p><b>K9.</b> Dil bilgisi konularını anlatım yöntemiyle veriyorum. Sonrasında çalışma kâğıtları ve konu tarama testleri kullanıyorum.</p>		
<p><b>K10.</b> Dil bilgisi konularının hepsi temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik olmadığı için öğrencilerin sınavlarda soruları doğru yapmaları dışında özel bir etki sağlamıyor.</p>	<p><b>Sınav başarısı odaklı dil bilgisi</b></p>	
<p><b>K2.</b> Dil bilgisi konularına hâkim bir öğrencinin temel dil becerilerinin kullanımına da hâkim olabileceğini düşünmüyorum. Bu açıdan baktığım zaman dil bilgisi öğrenme alanı farklı bir durum gibi görünüyor.</p>		
<p><b>K18.</b> Anlama ve anlatma becerileri dil bilisine göre daha öncelikli ve ayrı bir konumdadır.</p>	<p><b>Dil bilgisinin farklı ve bağımsız ele alınması</b></p>	<p><b>Dil bilgisine farklı bir konumda yer verilmesi</b></p>
<p><b>K1.</b> Dil bilgisinin okuma, konuşma, dinleme becerilerine ise doğrudan katkısı olduğunu düşünmüyorum.</p>		
<p><b>K4.</b> Tam anlamıyla temel dil becerileri ile dil bilgisini ilişkilendiren etkinlikler planlayabilmek için bunun eğitimini almış olmak gerekiyor.</p>		
<p><b>K3.</b> Dil bilgisi ile dil becerilerinin aynı etkinlik çatısı altında birleştirmenin ayrı bir uzmanlık gerektireceği için zor olacağına inanıyorum</p>	<p><b>Uzmanlık isteyen bir durum</b></p>	
<p><b>K1.</b> Dil bilgisi öğrenme alanını temel dil becerileri ile ilişkilendiren etkinlikler üzerine düşünmedim. Kendim bu alanda yeterince araştırma yapmadım. Eğitim fakültesinde bunun eğitimini yeterince almadım. Kılavuz kitaplar bu anlamda yeterince yönlendirme yapmıyor.</p>	<p><b>Üzerinde düşünülmeyen konular</b></p>	
<p><b>K7.</b> Öğrenci çalışma kitaplarında dil bilgisinin temel dil becerilerinden bağımsız şekilde etkinliklerde ele alınması süreci olumsuz etkilemektedir.</p>	<p><b>Kılavuz kitaplardaki yetersizlik</b></p>	<p><b>Temel dil becerileri ile dil bilgisi kuralları arasında ilişkilendirme zorlukları</b></p>

**Tablo 15. Devamı**

<b>K3, K6, K20.</b> Öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde dil bilgisi öğrenme alanı ile temel dil becerileri ilişkilendirilmediği için dil bilgisini bağımsız ele alıyorum.	<b>Dil bilgisi ve temel dil becerilerini ilişkilendirmek</b>
<b>K2.</b> Dil bilgisi kurallarını temel dil becerileriyle etkinliklerde ilişkilendirmenin zor olacağını düşünüyorum. Öğrenci çalışma kitabındaki etkinlikleri uyguluyorum ve bu kitaptaki etkinliklerin bu duruma yönelik hazırlanmadığını düşünüyorum.	<b>Önceki eğitim-öğretim kademesi</b>
<b>K12.</b> Dil bilgisi kurallarını ilkökul kademesinde sezmeden gelen öğrenciler için kuralları ortaokul kademesinde sezdirme zor olabiliyor.	<b>Geçmişten gelen alışkanlıklar</b>
<b>K13.</b> Zaman zaman dil bilgisi konuları ile temel dil becerilerinin ilişkilendirilmesi arasında zorluklar yaşanabilir. Bunun çok çeşitli sebepleri olmakla birlikte en öne çıkan neden öğretmenlerin dil bilgisi konularını temel dil becerilerinin dışında düşünmeleridir. Bu teamül geçmişten bugüne kadar geldiği için öğrencilerin de zihinlerinde yer etmiştir.	

Tablo 15’te görüldüğü üzere araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 16’sı (K1, K16, K10, K13, K5, K6, K14, K2, K15, K12, K17, K7, K19, K8, K4, K20) (%80) dil bilgisi öğrenme alanının yazma becerilerine katkı sağladığını düşünmektedir. Katılımcıların bu görüşleri “*dil bilgisinin yazma becerisine katkısı*” temasında birleştirilmiştir. Dil bilgisini öğrenme alanının yazma becerisine olan katkıları; *yazım kuralları, noktalama işaretleri ve anlatım bozukluğu* gibi sebeplerle açıklanmıştır. Katılımcılardan 2’si (K20, K13) (%10) dil bilgisinin hem yazma hem de konuşma becerisine katkı sağladığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu görüşleri, “*dil bilgisinin yazma ve konuşma becerisine katkısı*” temasında birleştirilmiştir. Katılımcılardan 3’ü (K6, K5, K20) (%15) dil bilgisinin hem okuma hem de yazma becerisine katkı sağladığını düşünmektedir. Katılımcıların bu görüşleri, “*dil bilgisinin okuma ve yazma becerisine katkısı*” temasında toplanmıştır. Katılımcılardan 2’si (K12, K18) (%10) dil bilgisinin sadece okuma becerisine katkı sağladığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu görüşleri, “*dil bilgisinin okuma becerisine katkıları*” temasında toplanmıştır. Bu katılımcılar *vurgu, tonlama, noktalama işaretleri ve yazım kuralları* açısından dil bilgisinin okuma becerisine katkıları olacağını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan 3’ü (K11, K4, K12) (%15) dil bilgisinin sadece konuşma becerisine katkı sağladığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu görüşleri, “*dil bilgisinin konuşma becerisine katkıları*” temasında toplanmıştır. Bu katılımcılar, özellikle “*etkili, doğru ve güzel bir konuşma*” için dil bilgisinin gerekli olduğu görüşünü ifade etmiştir. Katılımcıların 3’ü (K5, K1,

K15) (%15) dil bilgisini konuşma becerisiyle ilişkisi olmadığını ifade etmiştir. Bu görüşler, “*konuşma becerisinden bağımsız dil bilgisi*” temasında toplanmıştır. Katılımcıların 6’sı (K1, K5, K12, K19, K6, K7) (%30) dil bilgisini dinleme becerisiyle ilişkilendirmediğini doğrudan beyan etmiştir. Bunun yanında herhangi bir katılımcı dil bilgisi öğrenme alanının dinleme becerisine katkı sağladığını ifade etmemiştir. Katılımcıların bu görüşleri, “*dinleme becerisinden bağımsız dil bilgisi*” temasında toplanmıştır. Katılımcılardan 4’ü (K3, K9, K10, K18) (%20) dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerine göre farklı bir konumda olduğunu ifade etmiştir. Bu görüşler, “*dil bilgisine farklı bir konumda yer verilmesi*” temasında toplanmıştır. İki katılımcı (K4, K3) (%10) dil bilgisiyle temel dil becerilerini ilişkilendiren etkinlikler planlamanın uzmanlık alanı olduğu görüşüne sahiptir. Beş katılımcı (K1, K7, K3, K6, K2) (%25) çalışma kitaplarındaki etkinliklerin dil bilgisiyle temel dil becerilerini ilişkilendirme konusunda yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bir katılımcı (K12) (%5) öğrencilerin önceki eğitim-öğretim kademesinden dil bilgisi konusunda gerekli donanıma sahip olmadan geldiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı (K13) (%5) ise dil bilgisi öğrenme alanı ile temel dil becerisini ilişkilendirmedeki zorlukların sebebi olarak geçmişten gelen alışkanlıkları işaret etmiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine dil bilgisi öğrenme alanı dışında temel dil becerilerini kendi arasında ilişkilendirme konusundaki görüşleri sorulmuştur. Görüşme sorusuna alınan cevaplar Tablo 16’da gösterilmiştir.

**Tablo 16.** Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Temel Dil Becerilerini Bir Bütün Olarak Ele Alma Konusundaki Görüşleri

<b>GS6. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme becerilerinin kendi aralarında ilişkilendirilerek ele alınmasına yönelik görüşleriniz nelerdir?</b>	<b>Kodlayarak Temalandırma</b>	
	<i>Kodlar</i>	<i>Temalar</i>
<b>K6.</b> Anlatma becerilerinin gelişmesi için anlama becerilerinin gelişmesi gerekiyor.		
<b>K3.</b> Anlama ve anlatma becerileri birbirinden bağımsız düşünülemez. Anlama olmadan anlatma olamayacağı için bu kaçınılmazdır.		
<b>K7.</b> Temel dil becerilerini kendi aralarında ilişkilendirerek ele alınmasını faydalı buluyorum.		
<b>K4.</b> Anlama ve anlatma becerilerini etkinlikler içinde ilişkilendiriyorum. Bu becerilerin ilişkilendirilerek ele alınması gerekir diye düşünüyorum.	<b>Anlama ve anlatma</b>	
<b>K5.</b> Temel dil becerilerinin birbirinden bağımsız ele alınmasına karşıyım.		
<b>K8.</b> Anlama ve anlatma becerileri birbirinden bağımsız ele alınmamalıdır. Dil bilgisi ise bu becerilerin gelişmesinde aracı olmalıdır.		<b>Bütünleşik dil becerileri</b>
<b>K6.</b> Dört temel dil becerisini birbirinden ayrı düşünemeyiz.		
<b>K12.</b> Dil becerileri kendi aralarında ilişkilendirilmelidir.		
<b>K13.</b> Türkçe dersi programı incelendiğinde kazanımların bir bütünlük içerisinde ele alındığı görülmektedir. Bir kazanım aynı anda birden fazla alana hitap edebilir. Bu yüzden kazanımların birbirleri ile ilişkilendirilerek ele alınması son derece doğaldır.	<b>Kazanımlarda bütünlük</b>	
<b>K9.</b> Temel dil becerileri bir bütünün parçaları gibidir ve birindeki eksiklik hepsine yansır.		
<b>K11.</b> Dil becerileri birbirini tamamlamaktadır. Bu yüzden ayrı ele alınmamalıdır.		
<b>K1.</b> Temel dil becerilerinin kendi aralarında ilişkilendirilmesi gereklidir. Anlama becerileri gelişmeden anlatma becerileri gelişemez. Bu yüzden temel dil becerileri bağımsız ele alınamaz.		<b>Bütünleşik dil becerileri</b>
<b>K2.</b> Temel dil becerilerinin kendi içinde ilişkilendirilerek ele alınması gerekir diye düşünüyorum.		
<b>K15.</b> Okuma ve yazma becerilerinin doğrudan bağlantılı olduğunu düşünüyorum.		
<b>K6.</b> Yazma becerisi için okuma becerisinin, konuşma becerisi için de dinleme becerisinin önemli olduğunu düşünüyorum.	<b>Yazma ve okuma</b>	

**Tablo 16. Devamı**

<b>K14.</b> İyi bir okuyucu olan öğrencinin iyi bir yazıcı olabileceğini düşünüyorum.		
<b>K11.</b> Okuma becerisi, diğer alanları desteklediği için en önemli dil becerisidir diye düşünüyorum.	<b>Okuma becerisinin önemi</b>	
<b>K2.</b> Ancak konuşma becerisi diğer dil becerilerine göre biraz daha farklı bir yerde kalıyor. Öğrencinin kendini ifade etmede sorunlar yaşaması, özgüven eksiklikleri bunun nedenidir diye düşünüyorum.		
<b>K5.</b> Konuşma becerisinin diğer becerilere göre etkinlik sayısı bakımından geri planda kaldığını düşünüyorum. Dinleme ve okuma, anlamada etkili olduğu için konuşma becerisine yönelik etkinlikler okuma ve dinleme becerileriyle etkili olmalıdır.	<b>Konuşma becerisinin farklılığı</b>	<b>Konuşma becerisinin gelişimine engel durumlar</b>
<b>K19.</b> Konuşma becerisine daha çok eğilmek gerekir diye düşünüyorum.		
<b>K20.</b> Genetik etkenler, öz güven, yerel ağız özellikleri gibi sebeplerden dolayı konuşma becerisini geliştirmek biraz da zor olabiliyor.	<b>Genetik etkenler</b>	
<b>K18.</b> Dil becerilerini ilişkilendirerek ele almak başarıyı artırır ancak konuşma becerisine katkı sağlanması diğerlerine göre daha zor.		
<b>K17.</b> Konuşma becerisinde öğrencilerin şive özelliklerine sahip olması bu beceriyi geliştirmeye engel olmaktadır.	<b>Konuşmada şive özellikleri</b>	
<b>K16.</b> Konuşma becerisini geliştirmek için özellikle diğer becerilerin gelişmiş olması şarttır.		
<b>K3.</b> Özellikle okuma becerisi konuşmadan bağımsız düşünülemez. Öğrenci okuyarak kelime hazinesini geliştirir ve konuşmasında bunlara yer verir.	<b>Okuma ve konuşma</b>	
<b>K7.</b> Özellikle okuma becerisinin diğer dil becerilerine çok fazla katkısı olduğunu düşünüyorum.		
<b>K10.</b> Temel dil becerilerinin ilişkilendirilerek ele alınmasında bir olumsuzluk yok ama bunların birbirinden bağımsız beceriler olduğunu ve yeri geldiğinde bu becerilerin ayrı ayrı geliştirilmeye çalışılması gerektiğini düşünüyorum		<b>Bağımsız dil becerileri</b>
<b>K12.</b> Özellikle öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerde dil becerilerinin daha çok ilişkilendirilmesi gerekir.	<b>Etkinliklerde yetersiz ilişkilendirme</b>	

Tablo 16’da görüldüğü üzere katılımcıların tamamı temel dil becerilerinin kendi aralarında ilişkilendirilmesinin gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu görüşler “*bütünleşik dil becerileri*” temasında birleştirilmiştir. Bunun yanında iki katılımcı (K15, K14) (%10) okuma ve yazma becerileri arasında doğrudan bağlantı olduğunu vurgulamıştır. Bir katılımcı, (K7) (%5) okuma becerisinin diğer alanları desteklediği için en önemli dil becerisi olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan 6’sı (K5, K20, K19, K16, K17, K18) (%30) konuşma becerisinin geliştirilmesinde yaşanan zorlukların daha



fazla olduğunu belirtmiştir. Katılımcıların bu görüşleri “*konuşma becerisinin gelişimine engel durumlar*” temasında toplanmıştır. Katılımcılar, konuşma becerisine engel durumları “*genetik etkenler, öz güven, yerel ağız özellikleri*” gibi nedenlerle açıklamıştır. Katılımcılardan 1’i (K10) (%5) temel dil becerilerinin yeri geldiğinde ayrı ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Bir katılımcı (K12) (%5) çalışma kitaplarındaki etkinliklerin temel dil becerilerini daha çok ilişkilendirecek şekilde olması gerektiğini ifade etti. Bu görüşler “*bağımsız dil becerileri teması*” altında toplanmıştır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler üzerine neler düşündüklerini ortaya çıkarmak için yedinci görüşme sorusu sorulmuştur. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde hangi strateji, yöntem ve teknikleri kullandıkları sorulmuş; alınan cevaplar Tablo 17’de kodlanarak sunulmuştur.

**Tablo 17.** Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler Üzerine Görüşleri

GS7. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler üzerine neler söylemek istersiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
<b>K6.</b> Kendim genellikle sunuş ve buluş stratejisi kullanıyorum.		
<b>K8.</b> Dil bilgisi öğretiminde yöntem çeşitliliği amaçlansa bile genelde düz anlatım yönteminin kullanıldığını söylemeliyim.	Anlatım	
<b>K5.</b> Anlatım yöntemi ve soru- cevap tekniği kullanıyorum.	Soru-cevap	
<b>K18.</b> Görsel materyallerle desteklenmiş bir anlatım yöntemi dil bilgisinde faydalı olur diye düşünüyorum.		Sunuş stratejisi
<b>K9.</b> Konu anlatımı yaptıktan sonra test ve çalışma kâğıtlarını kullanıyorum.	Çalışma kâğıtları	
<b>K1, K2.</b> Anlatım yöntemini kullanıyorum. Dil bilgisi öğretiminde genel anlamda sunuş stratejisi kullanıyorum.	Anlatım	
<b>K14.</b> Merkezi sınavlar sebebiyle 8. Sınıflarda yöntem çeşitliliği mümkün olmayabiliyor. Özellikle zaman sorunu bunun en önemli nedenidir.		
<b>K6.</b> Sekizinci sınıflarda sunuş stratejisi ve anlatma yöntemini sık kullanıyorum TEOG sınavı sebebiyle. Kısa sürede çok bilgi öğretilmesi için sunuş stratejisi en mantıklı strateji oluyor.	TEOG sınavına yönelik yöntem	
<b>K7.</b> Anlatım yöntemini ise sekizinci sınıflarda TEOG sınavı nedeniyle sık kullanıyorum.		Sunuş stratejisi
<b>K15.</b> Merkezi sınavlar sebebiyle sekizinci sınıflarda sıklıkla anlatım yöntemi kullanıyorum.		
<b>K3.</b> Öncelikle anlatım yöntemi ile dil bilgisi kuralları kavratılır. Sonrasında çeşitli örneklerle pekiştirme yapılır. Metinler üzerinde de uygulamalar yapılabilir.		
<b>K20.</b> Anlatım ve soru-cevap tekniği kullanıyorum. Sonrasında buluş stratejisi kullanıyorum.		
<b>K16.</b> Önce kavram öğretimi için anlatım yöntemi kullanıyorum. Sonrasında örneklerle kuralları pekiştiriyorum.	Anlatım sonrası uygulama	
<b>K4.</b> Dil bilgisinin öğretiminde başlangıçta anlatım yöntemini kullanılması gerekir diye düşünüyorum. Bundan sonra örneklerle buluş yöntemi kullanılabilir. Sonrasında etkinlikler yapılabilir. Yarışmalar ve oyunları kullanıyorum.	Yarışma ve oyun	

**Tablo 17. Devamı**

<p><b>K8.</b> Bazı konularda örnekler üzerinden buluş yöntemi uygulanmalıdır. Bu açıdan dil bilgisi öğretimi özelden genele doğru olmalıdır.</p>	<p><b>Özelden genele</b></p>	
<p><b>K15.</b> Sekizinci sınıflar dışında diğer bütün sınıflarda dil bilgisi kurallarının örnekler üzerinden sezdirilmesini sağlamaya çalışıyorum.</p>		
<p><b>K12.</b> Örneklerden hareketle kuralların sezdirilmesi verimli bir yöntemdir. Kendi uygulamalarımı bu yönde yapmaya çalışıyorum.</p>	<p><b>Örnekler üzerinden kuralları sezdirme</b></p>	<p><b>Buluş Stratejisi</b></p>
<p><b>K1.</b> Dil bilgisi öğretiminde her ne kadar kendim uygulamasam da örnekler üzerinden buluş stratejisinin uygun olacağını düşünüyorum.</p>		
<p><b>K6.</b> 5., 6. ve 7. sınıflarda ise örnekler üzerinden kuralları sezdirmeye çalışıyorum yani buluş stratejisini ağırlıkla kullanıyorum.</p>		
<p><b>K19.</b> Öğrencilere kuralları başta vermiyorum çünkü kendilerinin örneklerden yola çıkarak kuralları keşfetmesini istiyorum.</p>		
<p><b>K5.</b> Problem çözme ve proje yöntemlerinin faydalı olacağını düşünsem de kendim zaman ve imkânlar nedeniyle uygulamakta zorlanıyorum.</p>	<p><b>Problem çözme</b></p>	
<p><b>K6.</b> Dil bilgisi stratejisi, yöntemi ve tekniğinin sınıfa göre, konuya göre farklılıklar göstereceğini düşünüyorum.</p>	<p><b>Konuya göre yöntem</b></p>	
<p><b>K2.</b> Bunların belirlenmesinde öğrenci ve konu özelliği dikkate alınmalı diye düşünüyorum.</p>		
<p><b>K13.</b> Kullanılan strateji, yöntemler ve teknikler konuya göre değişmekle beraber nihai hedef olarak bilginin öğrenci zihninde anlamlı olarak yapılanması olmalıdır. Öğrenci edindiği bilgiyi günlük hayatla ilişkilendirebilmeli.</p>	<p><b>Bilgiyi yapılandırma</b></p>	<p><b>Farklı yöntem uygulamaları</b></p>
<p><b>K17.</b> Kendim genellikle anlatım yöntemi kullansam da drama ve oyun yönteminin faydalı olacağına inanıyorum.</p>	<p><b>Drama</b></p>	
<p><b>K14.</b> Konuya göre birçok yöntem kullanmakla birlikte tartışma yöntemini sık kullanıyorum.</p>	<p><b>Tartışma</b></p>	
<p><b>K10.</b> Öğrencilerin dil bilgisi kurallarına yönelik teorik bilgilerini uygulayabilmelerine yönelik oyunların, etkinliklerin ve tartışmaların yapılması gerektiğini düşünüyorum.</p>	<p><b>Etkinliklerle uygulama</b></p>	
<p><b>K11.</b> Hangi yöntem kullanılırsa kullanılsın en önemlisi öğrencinin istek ve arzudur.</p>	<p><b>Öğrenci güdülenmesi</b></p>	

Tablo 17’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 16’sı (K6, K8, K5, K18, K9, K1, K2, K14, K20, K6, K7, K15, K3, K16, K4, K17) (%80) dil bilgisi öğretiminde anlatım yöntemi kullandığını ifade etmiştir. Bu görüşler, “*sunuş stratejisi*” temasında toplanmıştır. Bu katılımcılardan 5’i (K14, K6, K7, K15, K3) (%25) ise anlatım yöntemini merkezi sınavlar nedeniyle kullanmak zorunda olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan 3’ü (K3, K16, K4) (%15) ise anlatım yönteminin ardından

örnek uygulamalar yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan 5'i (K8, K15, K12, K6, K19) (%25) dil bilgisi öğretiminde örneklerden hareketle kuralların sezdirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcıların bu görüşleri, "*buluş stratejisi*" teması altında birleştirilmiştir. Katılımcılardan 3'ü (K6, K12, K13) (%15) ise kullanılması gereken strateji, yöntem ve tekniğin ele alınan dil bilgisi konusuna göre farklılık gösterebileceğini belirtmiştir. Katılımcılardan 2'si (K14, K10) (%10) tartışma yönteminin kullanılmasının önemini belirtmiştir. Bunun yanında drama, problem çözme, bilginin yapılandırılması gibi farklı yöntem ve yaklaşım belirten katılımcıların görüşleri "*farklı yöntem uygulamaları*" temasında toplanmıştır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine dil bilgisi kazanımlarına yönelik öğrenci durumlarını nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Öğretmenlere, dil bilgisi kazanımlarına yönelik değerlendirme sürecinde temel dil becerilerinin etkin kullanımı konusunda görüşleri ve uygulamaları ek sorularla sorulmuştur. Dil bilgisini, temel dil becerileriyle birlikte değerlendirme konusunda öğretmenlerin görüşleri bu ek sorularla ortaya çıkarılmış ve öğretmenlerin verdiği cevaplar Tablo 18'de kodlanarak gösterilmiştir.

**Tablo 18.** Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Kazanımlarına İlişkin Öğrenci Durumlarının Değerlendirilmesiyle İlgili Görüşleri

GS8. Dil bilgisi kazanımlarına yönelik öğrenci durumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
<p><b>K5.</b> Özellikle seçeneklerin öğrencide çağrışımlar uyandırması sebebiyle çoktan seçmeli sorular kullanıyorum.</p>		
<p><b>K12, K2, K14, K3, K1, K17, K20.</b> Çoktan seçmeli sorular yoluyla değerlendiriyorum.</p>	<b>Çoktan seçmeli sorular</b>	
<p><b>K10.</b> Soru bankasındaki soruları kullanıyorum.</p>		
<p><b>K1, K6, K5, K16.</b> Soru-cevap yöntemini de sıklıkla kullanıyorum.</p>		
<p><b>K4.</b> Dil bilgisi değerlendirme çalışmalarında çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurmalı sorular, doğru-yanlış soruları, eşleştirme soruları kullanıyorum.</p>	<b>Soru-cevap</b>	<b>Testler</b>
<p><b>K15.</b> Soru-cevap tekniği ile örnekler üzerinden uygulamalarla değerlendirme yapıyorum.</p>		
<p><b>K18.</b> Çoktan seçmeli sorular ve soru-cevap tekniğini sıklıkla kullanıyorum.</p>		
<p><b>K3.</b> Çoktan seçmeli sorular dışında boşluk doldurma soruları, eşleştirme soruları, doğru-yanlış soruları gibi birçok ölçme ve değerlendirme aracı kullanıyorum.</p>	<b>Boşluk doldurma</b>	
<p><b>K7.</b> Sekizinci sınıflarda dil bilgisini genellikle testlerle değerlendiriyorum çünkü merkezi sınavlarda bu tarzda sorular soruluyor.</p>		
<p><b>K15.</b> Sekizinci sınıflarda testler yoluyla dil bilgisini değerlendiriyorum.</p>		
<p><b>K13.</b> Genellikle merkezi sınav sisteminin ölçme değerlendirme ölçütlerini esas alarak öğrenci durumlarını değerlendirmek zorunda kalıyoruz. Ancak dil bilgisi becerilerinin değerlendirmesi kesinlikle temel dil becerileri üzerinde yapılmalıdır.</p>		
<p><b>K2.</b> Çoktan seçmeli sorular kullanmamın en önemli sebebi TEOG sınavlarında dil bilgisi konularının çoktan seçmeli sorular yoluyla ölçülmesidir.</p>		<b>TEOG sınavı başarısı için testler</b>
<p><b>K6.</b> Merkezi sistem sınavlarında çoktan seçmeli sorular kullanıldığı için kendim de sıklıkla çoktan seçmeli sorular kullanıyorum. Çoktan seçmeli soruların öğrenci bilgisini tam ölçmediğini düşünsem de testleri kullanmak zorunda oluyorum.</p>	<b>Sekizinci sınıflarda test uygulaması</b>	
<p><b>K3, K20.</b> Çoktan seçmeli soruları tercih etmemin sebebi TEOG sınavlarında dil bilgisi konularının çoktan seçmeli sorular yoluyla ölçülmesidir.</p>		

**Tablo 18. Devamı**

**K2.** Dil bilgisi değerlendirme sürecinde konunun özelliğine göre metinlere yer verilmesinin daha faydalı olacağını düşünüyorum. Ben de konunun özelliğini temel alarak dil bilgisi değerlendirme çalışmalarında metinlere yer veriyorum.

**Metne dayalı değerlendirme**

**K3.** Dil bilgisi değerlendirme sürecinde metinlerden yararlanmanın verimli olacağına inanıyorum. Özellikle metinden hareketle değerlendirmenin öğrencinin sosyal hayatına dönük katkı da sağlayabilir.

**Değerlendirmede verimlilik**

**K5.** Dil bilgisini dil becerileriyle birlikte değerlendirmenin faydalı olacağını düşünüyorum. Kompozisyon çalışmalarında okuma ve yazma becerilerini ele alırken mutlaka dil bilgisi kurallarına ne derece hâkim olduğuna dikkat ediyorum.

**K6.** Yazma ve okuma becerilerini değerlendirirken dil bilgisi kurallarına dikkat ediyorum. Yazma becerisinin değerlendirmesinde dil bilgisi kurallarının ne derece kullanıldığına dikkat ediyorum. Okuma becerisinin değerlendirilmesinde vurgu ve tonlama açısından dil bilgisine dikkat ediyorum.

**Dil becerileri ve dil bilgisi**

**K1.** Çok sık olmasa da özellikle yazma becerisine ait değerlendirme çalışmalarında dil bilgisine değiniyorum. Okuma becerilerinin değerlendirilmesinde de dil bilgisine değindiğim oluyor.

**Okuma ve yazma ile dil bilgisi**

**K15, K19, K4, K17, K20.** Yazma becerilerinde dil bilgisi kurallarına değiniyorum.

**K12.** Dil bilgisi kurallarının yazma etkinliklerinde nasıl kullanıldığına bakarak bir değerlendirme yapıyorum. Gerek öğretim sürecinde gerekse değerlendirme sürecinde dil bilgisi öğrenme alanı ile yazma becerisini ilişkilendirebiliyorum.

**Dil bilgisi ve yazma becerisi**

**Yazma becerisi üzerinden değerlendirme**

**K14.** Yazma etkinliklerinde değerlendirme yaparken dil bilgisi açısından yazım ve noktalama kurallarına da bakıyorum.

**Yazım ve noktalama**

**K11.** Metinler içerisinde dil bilgisi kurallarını tespit etmek, öğrenciler için zor oluyor.

**K1.** Dil bilgisinin değerlendirilmesi çalışmaları ile temel dil becerilerinin değerlendirme çalışmalarını tam olarak ilişkilendiremiyorum. Çünkü bu alanda kendimi yeterli görmüyorum.

**K8.** Konuşma becerisini değerlendirirken dil bilgisi kurallarına dikkat ediyorum. Örneğin uzun cümleler kuran bir öğrenci bağlaçlardan yararlanır.

**Dil bilgisi ve konuşma becerisi**

**K2.** Dil bilgisi değerlendirme süreci ile temel dil becerilerinin değerlendirme sürecini ilişkilendirerek ele almanın faydalı olacağını düşünüyorum. Ancak bu değerlendirme sürecinin açıkçası zor olacağını düşünüyorum.

**Dil bilgisini beceriler üzerinden değerlendirme**

**Tablo 18. Devamı**

<p><b>K10.</b> Dil bilgisinin temel dil becerileri üzerinden değerlendirilmesi; yüzme sporu öğrencisinin yüzme becerisini, yüzme ile ilgili teorik bilgilerinden yapılmasına benzetilebilir. Dil bilgisini bilmek ile temel dil becerileri doğrudan geliştirilemez. Bu yüzden dil becerileri üzerinden dil bilgisini değerlendirmek zordur.</p> <p><b>K3.</b> Temel dil becerilerinin değerlendirilmesi ile dil bilgisi kazanımlarının değerlendirilmesi ilişkilendirilebilir. Ancak bu uzmanlık gerektirir diye düşünüyorum. Ayrıca kılavuz kitaplar bu anlamda yönlendirici olabilir.</p>	<p><b>Değerlendirme zorlukları</b></p>	<p><b>Uzmanlık isteyen konular</b></p>
<p><b>K9.</b> Öğrenciler kuralları öğrense de bunları konuşma ve yazma sırasında kullanmıyor. Çevresinden öğrendiği şekilde dili kullanıyor.</p> <p><b>K2.</b> Öğrenci çalışma kitabında dil bilgisini temel dil becerileriyle ilişkilendiren etkinliklerin olmayışı, eğitim fakültesinde ders içeriklerinde bu konuya yönelik bir eğitim görmeyişim bu zorlukları yaşamamda etkili oluyor.</p>	<p><b>Kuralları uygulama</b></p>	
<p><b>K4.</b> Yine de dil bilgisinin değerlendirme çalışmaları ve temel dil becerilerinin değerlendirme çalışmalarını iç içe yapabilmek için bunun eğitim fakültesinde eğitimini almış olmak gerekir. Bu anlamda yönlendirici kaynaklar olmalı.</p>		
<p><b>K1.</b> Lisans eğitiminde, dil bilgisi ile temel dil becerilerini ilişkilendirilmesine yönelik etkinliklerin ve değerlendirmenin eğitimi verilmeli.</p>	<p><b>Lisans eğitimi</b></p>	
<p><b>K13.</b> Dil bilgisi ile temel dil becerileri arasında değerlendirme aşamasında zorluk yaşanması muhtemeldir. Eğitimin temel yapısı ve ölçme mantığı buna müsaade etmemektedir.</p>		<p><b>Uygulama zorlukları</b></p>
<p><b>K14.</b> Çalışma kitaplarındaki etkinlerde dil bilgisinin temel dil becerileriyle daha yoğun ilişkilendirilmesi gerekir.</p>		
<p><b>K5.</b> Kılavuz kitaplardaki etkinlikler, dil becerileri ile dil bilgisinin değerlendirmesini ilişkilendirmemiştir ve bu durum bir dezavantajdır.</p>		
<p><b>K7.</b> Dil bilgisini, temel dil becerileri üzerinden değerlendiremiyorum. Bunun en önemli sebebi ise çalışma kitabındaki etkinliklerde dil bilgisinin temel dil becerilerinden bağımsız şekilde ele alınmasıdır.</p>	<p><b>Öğrenci çalışma kitabı</b></p>	
<p><b>K18.</b> Dil bilgisinin değerlendirilmesi sırasında temel dil becerilerini kullanmak verimli olur ancak dil bilgisi, kitaplardaki etkinliklerde kendi başına ele alınmıştır.</p>		
<p><b>K16, K20.</b> Dil bilgisine yönelik değerlendirme etkinlikleri, öğrenci kitaplarında temel dil becerileriyle ilişkilendirilerek ele alınmıyor.</p>		<p><b>Çalışma kitaplarındaki eksiklikler</b></p>
<p><b>K15, K1.</b> Dil bilgisinin temel beceriler üzerinden değerlendirilmesi noktasında zorluk yaşamamın en önemli sebebi çalışma kitabındaki etkinliklerin bu bağlamda hazırlanmamış olmasıdır.</p>	<p><b>Etkinliklerdeki yetersizlik</b></p>	

Tablo 18’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 17’si (K5, K12, K2, K14, K3, K1, K17, K10, K4, K18, K3, K7, K15, K13, K2, K6, K20) (%85) dil bilgisi kazanımlarına yönelik değerlendirmede çoktan seçmeli sorular kullandığını belirtmiştir. Katılımcıların bu görüşler, “*testler*” temasında toplanmıştır. Bu katılımcılar arasından 7’si (K3, K7, K15, K13, K2, K6, K20) (%35) ise çoktan seçmeli sorular kullanmasının sebebini merkezi sınavlardaki soru türünün çoktan seçmeli sorular olmasıyla açıklamıştır. Bu yöndeki görüşler de “*TEOG sınavı başarısı için testler*” teması altında toplanmıştır. Katılımcılardan 2’si (K2, K3) (%10) dil bilgisi değerlendirme sürecinde metinlerden yararlanmanın verimli olacağını ifade etmiştir. Katılımcılardan 10’u (K5, K6, K1, K15, K19, K4, K17, K12, K14, K20) (%50) dil bilgisi değerlendirme süreciyle yazma becerisinin değerlendirme sürecini ilişkilendirdiğini belirtmiştir. Katılımcıların bu görüşleri, “*yazma becerisi üzerinden değerlendirme*” temasında toplanmıştır. Katılımcılardan 5’i (K1, K2, K10, K3, K13) (%25) dil bilgisi değerlendirme süreciyle temel dil becerilerinin değerlendirme sürecini ilişkilendirmenin zor veya uzmanlık isteyen konular olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan 1’i (K8) (%5) konuşma becerisinin değerlendirilmesinde dil bilgisi kurallarına dikkat ettiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan 9’u (K2, K14, K5, K7, K18, K16, K15, K1, K20) (%45) Türkçe dersine ait çalışma kitaplarındaki etkinliklerin dil bilgisi bölümüyle temel dil becerilerine ait bölümlerinin ayrı ele alınmasını eksiklik olarak ifade etmiştir. Bu katılımcılar dil bilgisi değerlendirme sürecinde temel dil becerilerinin kullanılmasına engel olarak Türkçe dersine ait çalışma kitaplarındaki etkinlikleri işaret etmiştir. Bu yöndeki görüşler “*çalışma kitaplarındaki eksiklikler*” teması altında toplanmıştır. Katılımcılardan 3’ü (K4, K2, K1) (%15) ise dil bilgisi değerlendirme sürecinde temel dil becerilerinden yararlanma hususunda yeterli düzeyde eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Bu görüşler “*lisans eğitimi*” teması altında toplanmıştır.

#### **4.1.2. Öğrencilerle Yapılan Görüşme ile Elde Edilen Bulgular ve Yorum**

Araştırmaya katılan öğrencilere dört sorudan oluşan görüşme formu uygulanmış ve alınan cevaplar tablolar şeklinde gösterilmiştir.



Araştırmaya katılan öğrencilere dil bilgisi konularını haftanın belirli bir gün veya saatinde mi ele aldıkları sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerden alınan cevaplar Tablo 19’da kodlanarak ifade edilmiştir.

**Tablo 19.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dil Bilgisi Dersinin Haftanın Belirli Gün ve Saatinde Ele Alınmasına İlişkin Görüşleri

<b>ÖGS 1. Dil bilgisi konularını haftanın belirli bir gün veya saatinde mi işliyorsunuz?</b>	<b>Kodlayarak Temalandırma</b>	
	<i>Kodlar</i>	<i>Temalar</i>
<b>Ö1.</b> Evet, haftanın belirli gün ve saatinde dil bilgisi konularını görüyoruz.		<b>Müstakil derste dil bilgisi öğretimi</b>
<b>Ö2.</b> Dil bilgisi konularını haftanın belirli gün ve saatinde işlemeye çalışıyoruz.		
<b>Ö3.</b> Evet, belirli günlerde dil bilgisi konularını işliyoruz.		
<b>Ö4.</b> Dil bilgisini Türkçe dersinde haftanın belirli gün ve saatinde işliyoruz.		

Tablo 19’da görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı dil bilgisi konularının ayrı bir ders saatinde ele alındığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu görüşleri “*müstakil derste dil bilgi öğretimi*” teması altında birleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere dil bilgisi öğretiminde metinleri kullanma durumları sorulmuştur. Öğrenciler görüşme sorusuna verdiği cevaplar Tablo 20’de kodlanarak gösterilmiştir.

**Tablo 20.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dil Bilgisi Derslerinde Metinlerden Yararlanma Durumlarına İlişkin Görüşleri

<b>ÖGS 2. Dil bilgisi konularını ele alırken metinlerden yararlanıyor musunuz?</b>	<b>Kodlayarak Temalandırma</b>	
	<i>Kodlar</i>	<i>Temalar</i>
<b>Ö2, Ö3, Ö4.</b> Dil bilgisi derslerinde hem kitaplardaki metinlerden hem de farklı metinlerden yararlanıyoruz.		<b>Metne dayalı dil bilgisi öğretimi</b>
<b>Ö1.</b> Dil bilgisi konularını ele alırken ara sıra metinlerden yararlanıyoruz.		

Tablo 20’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin 3’ü (Ö2, Ö3, Ö4) (%75) dil bilgisi öğretiminde metinler kullanıldığını ifade etmiştir. Öğrencilerden 1’i ise (K1) (%25) ise dil bilgisi öğretiminde metinleri ara sıra kullandıklarını belirtmiştir. İfade edilen görüşler “*metne dayalı dil bilgisi*” teması altında birleştirilmiştir.

**Tablo 21.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dil Bilgisi Konularını Kavramada Öğretmenlerinin Beğendiği Uygulamalar ile İlgili Görüşleri

ÖGS 3. Dil bilgisi konularını kavramanızda öğretmeninizin hangi uygulamalarını beğeniyorsunuz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
Ö1. Konuyla ilgili örnekler yazdırıp onu yeniden tekrar etmesini beğeniyorum.	Tekrar	
Ö4. Öğretmenimizin konu eğlenceli şekilde anlatmasını beğeniyorum.		
Ö2. Öğretmenimizin bizim anladığımız şekilde anlatmasını, anlatırken bize de sorular sorarak anlatmasını ve her konu bitişinde akıllı tahtadan konu özeti yapmasını beğeniyorum.	Anlatım	Sunuş stratejisi
Ö3. Konuyla ilgili oyunlar oynanmasını beğeniyorum.	Oyun	

Tablo 21’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerden 3’ü (Ö1, Ö4, Ö2) (%75) dil bilgisi öğretim uygulamalarında öğretmenlerin konu anlatımlarını beğendiğini ifade etmiştir. Öğrencilerden 1’i (Ö3) (%25) ise dil bilgisi konularına yönelik oyunlarla yapılan öğretimi beğendiğini ifade etmiştir. İfade edilen düşüncelerin genelinde anlatım yöntemine vurgu yapılmasından dolayı bu görüşler “*sunuş stratejisi*” teması altında birleştirilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilere dil bilgisi konularına ait hangi değerlendirme çalışmaları yaptıkları sorulmuş ve alınan cevaplar Tablo 22’de gösterilmiştir.

**Tablo 22.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Dil Bilgisi Değerlendirme Çalışmalarında Hangi Uygulamaları Yaptıklarına Dair Görüşleri

ÖGS 4. Dil bilgisi konularının değerlendirilmesinde hangi çalışmaları yapıyorsunuz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
Ö1. Değerlendirme çalışmalarında şiir yazma, hikâye yazma bazı durumlarda da grup çalışmaları yapıyoruz.	Yazma	Farklı değerlendirme uygulamaları
Ö4. O dil bilgisi konusuyla ilgili test çözüyoruz. Bazı durumlarda da hangi konuyu gördüysek metinlerde onu bulmaya çalışıyoruz.	Test	
Ö2. Değerlendirme çalışmalarında testlerden ve akıllı tahtalardan yararlanıyoruz.		
Ö3. Konuyla ilgili örnekler veriyoruz. Örnek cümlelerle çalışmalar yapıyoruz.	Örnek verme	

Araştırmaya katılan öğrencilerden 1'i (Ö1) (%25) dil bilgisi değerlendirme çalışmalarında yazma etkinlikleri yaptıklarını ifade etmiştir. Diğer katılımcılar ise (Ö4, Ö2, Ö3) (%75) test ve örnekler üzerinde çalışma yaptıklarını ifade etmiştir. Farklı etkinlikleri ifade eden bu görüşler “*farklı değerlendirme uygulamaları*” teması altında toplanmıştır.

#### 4.2. Gözlem Formu ile Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Belirlenen gözlem boyutları için daha sağlıklı bir gözlem kaydı oluşturmak adına gözlem formu düzenlenmiştir. Belirlenen gözlem boyutlarının araştırma konusuyla ilgili olmasına, görüşme formundaki verileri teyit eder nitelikte olmasına ve dil bilgisi öğretimi uygulamalarındaki mevcut durumu ortaya çıkarabilecek nitelikte oluşuna özellikle dikkat edilmiştir. Buna göre hazırlanmış gözlem formu (bk. Ek-3) ile sonrasında belirlenmiş olan gözlem takvimine (bk. Tablo 23) göre gözlemler yapılmıştır. Gözlem yoluyla elde edilen veriler kodlar ve temalarla altında tablolar yardımıyla gösterilmiştir. Gözlem sırasında izin veren öğretmenlerin derslerinde fotoğraflar çekilmiştir.

**Tablo 23.** Gözlem Takvimi

<b>Gözlem Tarihi</b>	<b>Gözlem Yapılan Okulun Adı</b>	<b>Gözlem Süresi</b>
06.04.2017	Çalapverdi Ortaokulu	40 dakika
13.04.2017	Yamaçlı Mehmet Akif Ersoy Ortaokulu	40 dakika
13.04.2017	Yamaçlı İmam Hatip Ortaokulu	40 dakika
14.04.2017	İMKB Şükran Ana Ortaokulu	40 dakika
20.04.2017	Uzunlu Cumhuriyet Ortaokulu	40 dakika
<b>Toplam</b>	<b>5 okul</b>	<b>200 dakika</b>

Sınıfların fiziksel koşullarına ait veriler; sınıf içinde iletişim, sınıfta uygulanan öğretim yöntemleri, öğrencilerin süreçte ne derece etkin oldukları vb. birçok konuda ipucu taşımaktadır. Bu yüzden gözlem yapılan sınıfların fiziksel koşullarına ve iletişimsel boyutlarına ait veriler gözlem formuyla elde edilmiş ve Tablo 24’te kodlanarak gösterilmiştir.

**Tablo 24.** Gözlem Yapılan Sınıfların Fiziksel ve İletişimsel Özellikleri

1. Gözlem yapılan ortamın fiziksel özellikleri ve iletişimsel boyutuyla ilgili bulgular	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
<p><b>G1.</b> Gözlem yapılan sınıfın mevcudu yirmi bir öğrencidir. Kız ve erkek öğrenci dağılımı dengelidir. Sınıf yaklaşık 7X10 genişliğindedir. Öğrenciler sıralara ikişer kişi oturmaktadır. Sıralar arka arkaya üç grupta sıralanmıştır. Sınıfın oturma düzeni sıra düzeni şeklindedir. Öğretmen masası yazı tahtasının solunda yer almaktadır. Öğrenci sıraları sınıf küçük olduğu için yakın olmasına rağmen öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimi ders boyunca sınırlı kalmıştır. Bu durum iletişimde öğretmeni merkeze almış ve genel iletişimi de tek yönlü duruma getirmiştir. Öğrenciler öğretmenin sorularına cevap vererek, kurallara örnek vererek iletişim sürecinde aktif olmuştur.</p>	<b>Tek yönlü iletişim</b>	
<p><b>G5.</b> Gözlem yapılan sınıf, 5. sınıftır. Sınıfın öğrenci mevcudu on dokuzdur. Öğrenciler sıralara ikişerli oturmaktadır. Oturma düzeni sıra düzeni şeklindedir. Sıralar üç grup şeklinde arka arkaya sıralanmıştır. Öğrenci ve öğretmen iletişimi soru-cevap şeklindedir.</p>	<b>Sıra düzeni (geleneksel düzen)</b>	<b>Öğretmen merkezli öğretim</b>
<p><b>G2.</b> 18 kişilik bir sınıf. Sınıfın arka kısmında kütüphane rafları bulunmaktadır. Sınıfın yapısı koridor şeklindedir. Oturma düzeni sıra düzeni şeklindedir. Üç grupta sıralar arka arkaya sıralanmış şekildedir. Öğrencilerin kendi arasındaki iletişimi sınırlıdır.</p>		
<p><b>G3.</b> 10 kişilik bir sınıf. Türkçe dersi sınıfı şeklinde düzenlenmiş sınıfın duvarlarında kavram haritaları ve görseller yer almaktadır. Ek eylem ve kök ile ilgili kavram haritaları sınıf duvarlarında yer almaktadır. Sınıfın tahtasının hemen yanında kitap dolabı yer almakta ve öğrenci sıraları üçerli grup şeklinde arka arkaya sıralanmış durumdadır. Öğrencilerin kendi arasında iletişimi bulunmamaktadır. Öğrenciler, öğretmenlerin sorularına cevap vererek iletişim sürecine katıldı.</p>	<b>Kavram haritası</b>	
<p><b>G4.</b> Gözlem yapılan sınıf 6. sınıftır. Sınıfın oturma düzeni sıra düzeni şeklindedir. Öğrencilerin sıraları tek kişiliktir. Sınıfın duvarlarında panolar üzerinde dil bilgisine ait kavram haritaları yer almaktadır. Öğretmen sınıfa girdi ve öğrencilere: “<i>İyi dersler.</i>” dedi. Yerine oturduktan sonra sıfatlar konusuna devam edeceklerini söyledi. Öğretmen ve öğrenci iletişimi karşılıklı soru-cevapla devam etti. Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişim ise oldukça sınırlıydı.</p>	<b>Soru cevap</b>	<b>Sunuş stratejisi</b>
<p><b>G2.</b> Öğretmen derse girince “<i>Merhaba çocuklar, oturabilirsiniz.</i>” şeklinde sınıfa seslendi. Sonra masasına oturup derste “<i>TEOG sınavında sorumlu olduğumuz konulardan biri olan cümle türleri konusunu işlemeye devam edeceğiz.</i>” dedi. Önceki derste anlatılan konularla ilgili öğrencilere sorular sordu.</p>		

Tablo 24’te görüldüğü üzere gözlem yapılan sınıfların tamamında geleneksel oturma düzeni mevcuttur. Oturma düzeni ile ilgili bu tespitler “*tek yönlü iletişim*” şeklinde kodlanmıştır. Gözlem yapılan sınıflarında 2’inde (G3, G4) (%40) öğretmenlerin ders süresince kavram haritalarından faydalandıkları tespit edilmiştir. Bu tespitler “*kavram haritası*” şeklinde kodlanmıştır. Gözlem yapılan sınıfların tamamında öğrencilerin iletişim sürecine soru-cevap tekniği ile katıldığı gözlemlenmiştir. Bu duruma yönelik tespitler “*soru cevap*” şeklinde kodlanmıştır. Gözlemlenen sınıflardaki oturma düzenleri ve iletişim süreci ile ilgili öğretmen merkezli öğretime yönelik tespitler ortaya çıkmıştır. Tespit edilen bu veriler “*sunuş stratejisi*” teması altında toplanmıştır. Sınıf mevcutlarına bakıldığında ise öğrenci sayısının 20’den fazla olduğu herhangi bir sınıf yoktur. En kalabalık sınıf (G2) 18 öğrenciden oluşmaktadır.

Gözlem yapılan sınıflarda dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem, teknik, strateji ve materyalle ilgili elde edilen veriler Tablo 25’te gösterilmiştir.

**Tablo 25.** Gözlem Yapılan Sınıflarda Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Strateji, Yöntem, Teknik ve Materyallere İlişkin Veriler

2.Dil bilgisi öğretiminde kullanılan strateji, yöntem, teknik ve materyallere ilişkin bulgular	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
<p><b>G1.</b> Öğretmen derse girdikten sonra ders kitabındaki etkinliklerde nerede kaldıklarını sınıfa sordu. Sınıftaki öğrencilerden karışık cevaplar geldikten sonra kitabı açıp etkinliklere devam etti. Ders kitabındaki etkinlikleri yaparken “<i>Daha önce değindiğimiz de’nin yazımı konusunu tekrar edelim mi?</i>” şeklinde öğrencilere soru sordu. Sonrasında de’nin yazımı konusundaki kuralları öğrencilere sordu. Öğretmen: “<i>Çocuklar de’nin yazımındaki kuralları hatırlayan var mı?</i>” dedi. Yirmi bir öğrenciden yaklaşık on öğrenci el kaldırdı. Öğrencilerden biri “<i>Bağlaç olan da, de ayrı yazılır.</i>” dedi. Öğretmen: “<i>Türkçede başka da, de var mı?</i>” diyerek ipucu verdi. Bunun üzerine öğrenci düşünmeye devam edince diğer öğrencilerden söz hakkı isteyenlere söz hakkı verdi. Öğretmen doğru cevapları alınca tahtaya kavram haritası şeklinde da, de’nin yazım kuralını anlatan şekil çizdi.</p> <p><b>G3.</b> Öğretmen, yedinci sınıfta derste ek fiil konusuyla ilgili kuralları anlatırken “<i>Ek fiilin işlevlerini hatırlayan var mı?</i>” sorusunu sordu. Söz hakkı isteyen öğrenciler cevap verdikten sonra ek fiilin işlevlerini bir kez daha tekrarladı. Öğrencilerin kurallara örnek vermesini istedi.</p> <p><b>G5.</b> Öğretmen ses olayları ile ilgili örnekler yazdıktan sonra sınıfa: “<i>Bu kelimelerdeki ses olaylarını kim söyleyecek?</i>” şeklinde soru sordu. Öğrenciler örnekleri defterine yazarken bir yandan da öğretmenin sorusuna cevap vermeye çalıştılar.</p> <p><b>G2.</b> Öğrenciler tahtadaki örnekleri defterlerine yazdı. Cümle türleri konusundaki yeni kurallar öğretmen tarafından öğrencilere yazdırıldı. Öğretmen: “<i>Önceki sene işlediğiniz ek fiil konusunu isim cümlesinde kullanacağız.</i>” dedi. Öğretmen, örnekler verdikten sonra öğrencilerden örnekler vermesini istedi.</p> <p><b>G4.</b> Öğretmen öğrencilere sıfatlar konusuyla ilgili hatırlatma yaptı. Öğrencilere: “<i>Sıfatlarla zamirleri karıştırmayın.</i>” şeklinde uyarılarda bulduktan sonra sıfatlar ve zamirler karşılaştırmalı olarak ifade eden örnekleri tahtaya yazdı. Dersin sonunda çalışma yaprağı dağıtacağı söyledi.</p> <p><b>G5.</b> Öğretmen ses olayları konusunu anlatırken “<i>Yumuşama ses olayı maddelerde meydana gelen yumuşaya benzetilebilir.</i>” dedi.</p> <p><b>G5.</b> Dersin sonuna doğru öğretmen akıllı tahtadaki etkinlikleri yapacaklarını söyledi.</p>	<p><b>Anlatım</b></p> <p><b>Kavram haritası</b></p> <p><b>Soru-cevap</b></p> <p><b>Örnekleme</b></p> <p><b>Örnek yazma</b></p> <p><b>Anlamlı öğrenme</b></p> <p><b>Anlamlı öğrenme</b></p> <p><b>Çalışma yaprağı</b></p> <p><b>Benzetim</b></p> <p><b>Akıllı tahta</b></p>	<p><b>Sunuş stratejisi</b></p> <p><b>Örnek üretme</b></p> <p><b>Dil Bilgisi öğretiminde kullanılan materyaller</b></p>

Tablo 25’te görüldüğü üzere gözlem yapılan sınıflarda dil bilgisi öğretiminde anlatım yöntemi, soru-cevap tekniği ve sunuş stratejisinin kullanıldığı tespit edilmiştir. Anlatım, kavram haritası, soru-cevap tekniği, anlamlı öğrenme şeklinde düzenlenen kodlar “*sunuş stratejisi*” teması altında birleştirilmiştir. Gözlemlenen sınıflarında 1’inde (G4) (%20) çalışma yapraklarının materyal olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Gözlem yapılan sınıfların 1’inde (G5) (%20) akıllı tahtanın materyal olarak kullanıldığı tespit edilmiştir. Bunlar ise “*dil bilgisi öğretiminde kullanılan materyaller*” şeklinde temalandırılmıştır.

Gözlem yapılan sınıflarda dil bilgisi kurallarının dil bilgisi için ayrılmış ayrı bir ders saatinde ele alınması durumu incelenmiştir. Dil bilgisi kurallarının temel dil becerilerinden bağımsız ve müstakil bir derste ele alınmasına yönelik gözlem sonuçları Tablo 26’da gösterilmiştir. Bunun yanında gözlem yapılan sınıflarda dil bilgisi kurallarının hangi temel dil becerileriyle ilişkilendirildiğine yönelik gözlem sonuçları yine Tablo 26’da gösterilmiştir.



**Tablo 26.** Gözlem Yapılan Sınıflarda Dil Bilgisi Konularının Ayrı Ders Saatinde Ele Alınmasına ve Temel Dil Becerileri ile Dil Bilgisi Öğretiminin İlişkilendirilmesine İlişkin Gözlem Sonuçları

3. Dil bilgisi konularının ayrı derste ele alınmasına ve dil bilgisin temel dil becerileriyle ilişkilendirilmesine yönelik bulgular	Kodlayarak Temalandırma		
	Kodlar	Temalar	
<p><b>G1.</b> Yazım ve noktalama kuralları arasında bulunan de'nin yazımı konusu ayrı bir dil bilgisi dersinde ele alındı.</p>	<p><b>Yazım ve noktalama için ayrı bir ders</b></p>		
<p><b>G3.</b> Ek fiil konusu için ayrılmış ayrı bir derste öğretmen öğrencilere: <i>“Bu konuyu bilmek, sizin gelecek yıl işleyeceğiniz konular için temel oluşturacak.”</i> dedi.</p>	<p><b>El fiil konusu için ayrı ders</b></p>	<p><b>Müstakil derste dil bilgisi öğretimi</b></p>	
<p><b>G2.</b> Cümle türleri konusu, sekizinci sınıf öğrencilerine ayrı bir ders saati içinde anlatıldı.</p>	<p><b>Cümle türleri için ayrı ders</b></p>		
<p><b>G4.</b> 6. Sınıfta sıfatlar konusu için ayrılmış ayrı bir derste öğretmen öğrencilere sıfatlarla ilgili kuralları anlattı.</p>	<p><b>Sıfatlar için ayrı ders</b></p>		
<p><b>G5.</b> Öğretmen <i>“Bu derste dil bilgisi konularından ses olaylarını ele alacağız”</i> dedi.</p>	<p><b>Ses olayları için ders</b></p>		
<p><b>G1.</b> Öğretmen yazım kuralları konusunu anlatılırken öğrencilere: <i>“Şimdi sizler örnek cümleler yazın.”</i> diyerek bu kurallara ilişkin yazılı örnekler istedi.</p>	<p><b>Yazma becerisi ve dil bilgisi</b></p>		<p><b>Temel dil becerileri ve dil bilgisi</b></p>
<p><b>G5.</b> Öğretmen kelime düzeyinde örneklerle konuyu açıkladı. Öğretmen: <i>“Ünsüz sertleşmesi kuralının uygulanmaması durumunda yazım yanlış olur.”</i> dedi.</p>	<p><b>Yazma becerisi</b></p>		
<p><b>G2.</b> Öğretmen cümle türleri konusunu anlatırken öğrencilere: <i>“TEOG sınavında sorulabilecek soru kalıplarından bahsedelim.”</i> dedi. Örnek test soruları söyledi.</p>	<p><b>Testler</b></p>		
<p><b>G3.</b> Öğretmen, sınıf duvarında asılı olan kavram haritaları üzerinden kuralları söyledikten sonra öğrencilere: <i>“Çalışma kitabımızdaki ek fiille ilgili etkinlikleri yapalım.”</i> dedi.</p>	<p><b>Kavram haritaları</b></p>	<p><b>Etkili öğrenme amaçlı uygulama</b></p>	
<p><b>G4.</b> Öğrenciler konuyu dinlerken öğretmenin örnek istemesi durumunda sürece dâhil oldu. Öğretmen kuralları örneklerle açıkladıktan sonra öğrencilere çalışma yaprağı dağıttı.</p>	<p><b>Çalışma yaprağı</b></p>		

Tablo 26’da görüldüğü üzere gözlem yapılan sınıfların tamamında dil bilgisi konuları, bu konular için ayrılmış ayrı bir ders saatinde ele alınmıştır. Bu gözlem bulguları “müstakil derste dil bilgisi öğretimi” teması altında toplanmıştır. Gözlem yapılan sınıflardan 2’sinde (G1, G5) (%40) dil bilgisi kurallarının yazma becerisiyle ilişkilendirildiği tespit edilmiştir. Bu gözlem bulguları “temel dil becerileri ve dil

*bilgisi*” temasında birleştirilmiştir. Gözlem yapılan sınıfların 3’ünde (G2, G3, G4) (%60) etkili öğretim amacıyla testler, kavram haritaları ve çalışma yapraklarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu gözlem bulguları “*etkili öğrenme amaçlı uygulama*” temasında birleştirilmiştir.

Gözlem yapılan sınıflarda dil bilgisi kazanımlarına ait öğrenci durumlarının nasıl değerlendirildiğine ilişkin gözlem bulguları Tablo 27’de gösterilmiştir.

**Tablo 27.** Gözlem Yapılan Sınıflarda Dil Bilgisi Kazanımlarına Ait Öğrenci Durumlarının Nasıl Değerlendirildiğine İlişkin Gözlem Sonuçları

4. Dil bilgisi kazanımlarına ilişkin öğrenci durumlarının değerlendirilmesine ait bulgular	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
<p><b>G1.</b> Öğretmen dersin sonuna doğru öğrencilere örnekler üzerinden sorular sordu. Daha sonra çalışma yaprakları dağıtan öğretmen: “<i>Çalışma yapraklarındaki etkinlikleri yapınız.</i>” dedi. Öğrenciler bireysel olarak çalışmayı tamamladılar. Dersin sonunda ise öğretmen, çalışma kâğıtlarının cevaplarını verdi.</p> <p><b>G4.</b> Öğretmen sıfatlarla ilgili öğrencilere çalışma yaprağı dağıttı. Öğrencilere biraz süre verdikten sonra çalışma yapraklarındaki etkinlikleri cevaplayacaklarını söyledi. Öğrenciler sırayla etkinliklerin cevaplarını söyledi.</p> <p><b>G2.</b> Öğretmen öğrencilere: “<i>Cümle türleri konusunda geldiğimiz yere kadar anlaşılmayan bir nokta var mı?</i>” diyerek sordu. Öğrencilerden ses çıkmaması üzerine öğretmen: “<i>Şimdi dağıtacağım testi ödev olarak yapıp gelecek derse getirmenizi istiyorum.</i>” dedi.</p> <p><b>G3.</b> Öğretmen öğrencilerden ek fiile örnek cümleler vermesini istedi. Dersin son kısmında çalışma kitabındaki etkinliklerden yola çıkarak genel bir değerlendirme yapmaya çalıştı. Öğrenciler etkinlikleri karışık sırayla söz hakkı alarak yaptı.</p> <p><b>G5.</b> Dersin değerlendirme çalışmalarında öğrenciler akıllı tahtadan etkinlikler yaptı. Öğretmen, öğrencilere karışık sırayla etkinliklerin cevaplarını sordu. Öğretmen tahtaya yazdığı örnek cümlelerde hangi ses olaylarının olduğunu öğrencilere ödev olarak yazdırdı.</p>	<p><b>Soru cevap</b></p> <p><b>Çalışma yaprağı</b></p> <p><b>Çoktan seçmeli sorular</b></p> <p><b>Öğrenci çalışma kitabında etkinlikler</b></p> <p><b>Akıllı tahta etkinlikleri</b></p>	<p><b>Sorularla değerlendirme</b></p> <p><b>Etkinlikle değerlendirme</b></p>

Tablo 27’de görüldüğü üzere gözlem yapılan sınıfların 3’ünde (G1,G4, G2) (%60) soru-cevaplar, çoktan seçmeli sorular, çalışma yaprağındaki sorular yoluyla dil bilgisi kazanımlarına ilişkin öğrenci durumları tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu gözlem

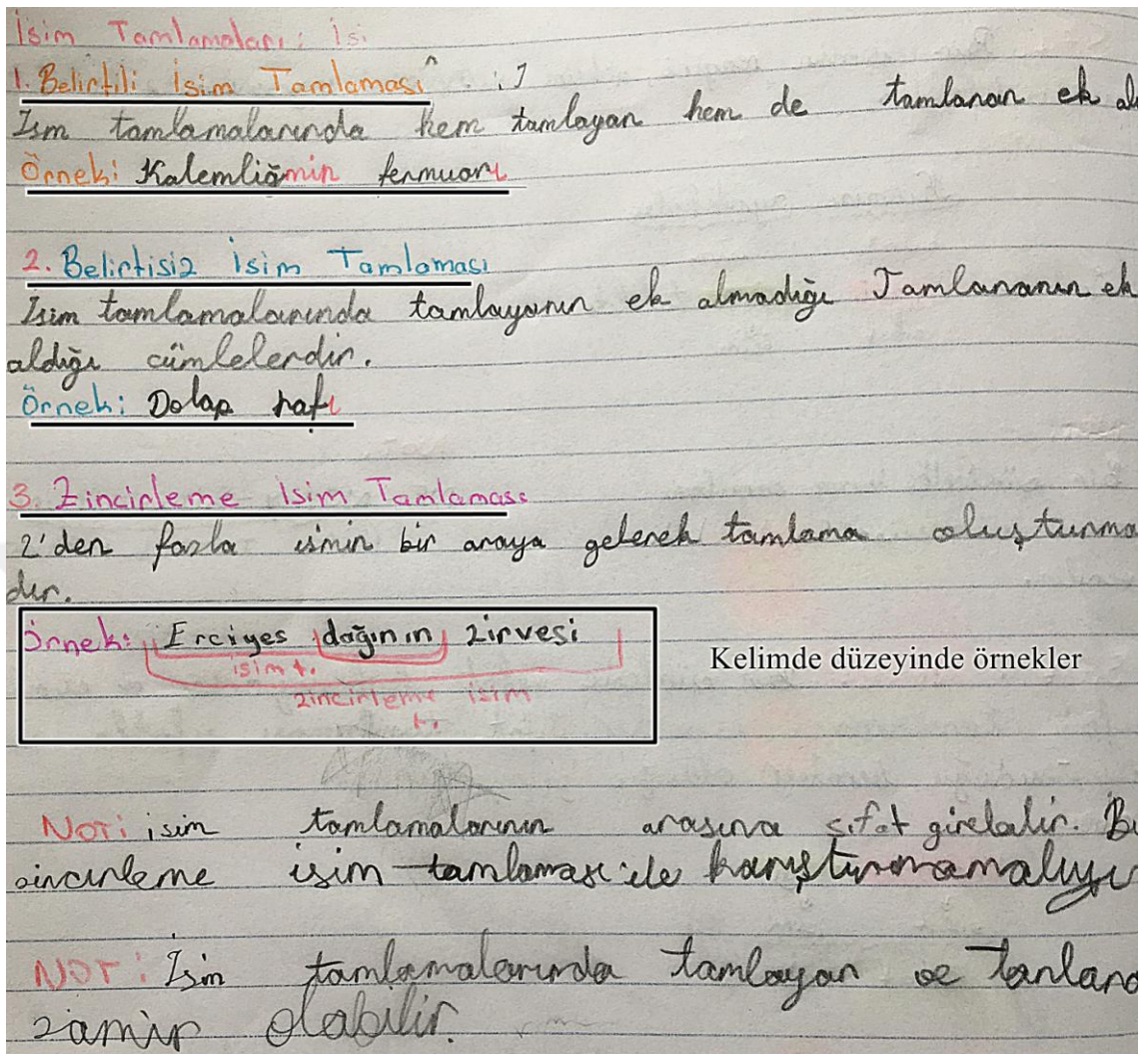
sonuçları tabloda “*sorularla değerlendirme*” teması altında ifade edilmiştir. Gözlem yapılan sınıfların 2’sinde (G3, G5) (%40) dil bilgisi kazanımlarının değerlendirilmesi öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerle ve akıllı tahtadaki etkinliklerle yapılmıştır. Bu gözlem bulguları “*etkinlikle değerlendirme*” temasında gösterilmiştir.

### **4.3. Doküman Analizi ile Elde Edilen Bulgular ve Yorum**

Doküman analizi ile veri toplamak amacıyla 20 öğrencinin ders defterleri taranmış ve arasından araştırma konusuna uygun olabilecek örneklerin fotoğrafı alınmıştır. Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme amacıyla yaptıkları sınavlarda dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili soruların olduğu bölümlere yer verilmiştir. Bunun yanında görüşme yapılan öğretmenlerden mevcut olması durumunda ders notlarının fotoğrafları alınmıştır. Özellikle görüşme formundan elde edilen verilerde öğrenci çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerine yönelik eleştiriler olması sebebiyle söz konusu bu etkinliklerin fotoğraflarına ekler bölümünde (bk. Ek 7) yer verilmiştir.

#### **4.3.1. Öğrenci Ders Defterlerine İlişkin Doküman Analizine Yönelik Bulgular ve Yorum**

Öğrenci ders defterlerinde dil bilgisi ile ilgili bölümlerin fotoğrafları araştırma kapsamında incelenmiştir. Şekil 2’de öğrenci ders defterlerinden alınan görsele yer verilmiştir.

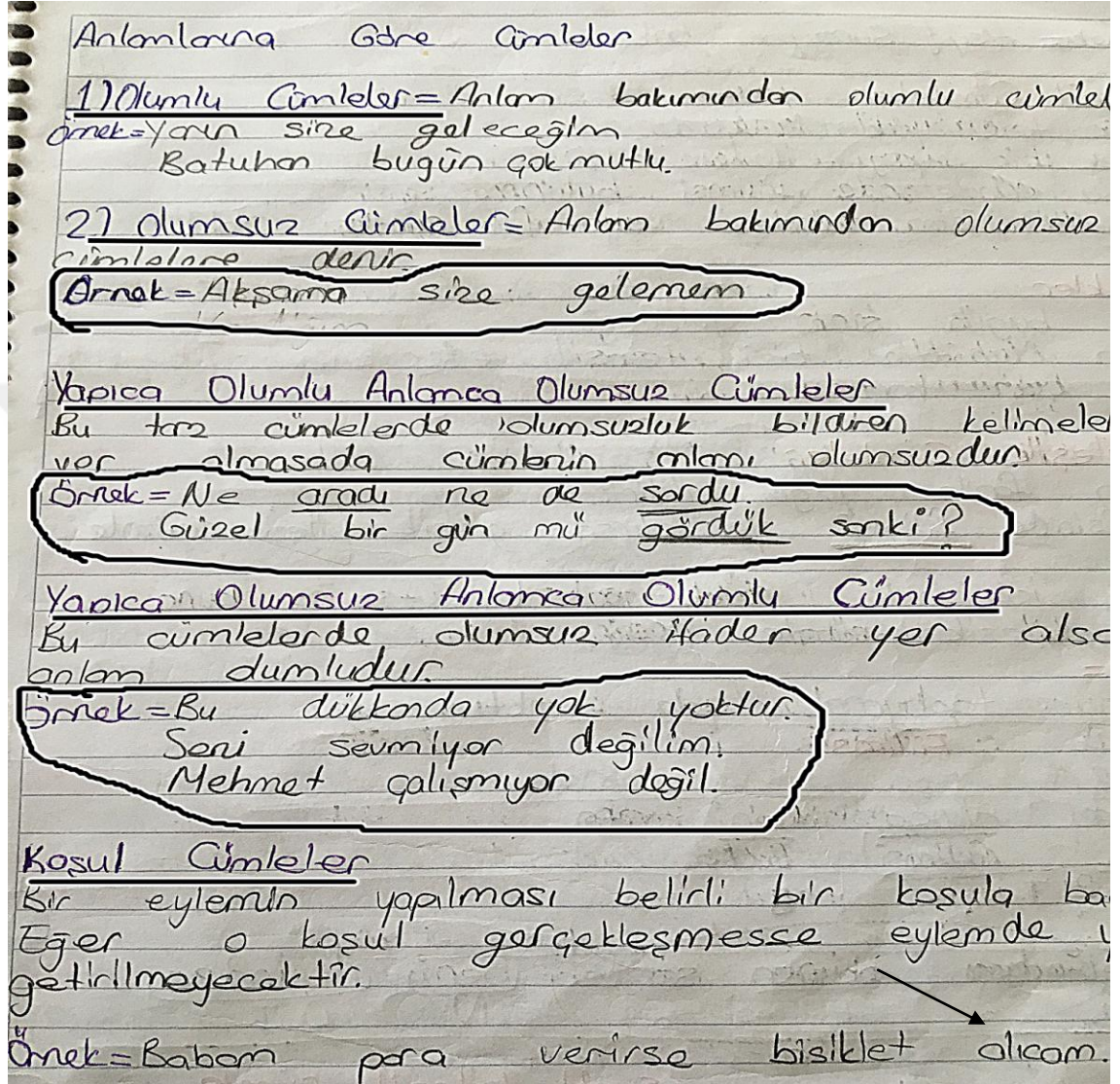


Şekil 2. Öğrenci Ders Defterinde İsim Tamlamaları Konusu

Şekil 2'de görüldüğü üzere isim tamlamaları konusunda öğrenciler, öncelikle kavramlara ait tanımları yazmışlardır. Kavramların tanımı yazıldıktan sonra örnekler tanımların altına yazılmıştır. Örneklerin metin şeklinde olmayıp kelime düzeyinde olması sebebiyle şekil üzerindeki örneklerin altı çizilmiştir. Şekilde 2'de görüldüğü üzere "kalemliğin fermuarı, dolap rafı, Erciyes Dağı'nın zirvesi" gibi örneklerle isim tamlaması türleri açıklanmaya çalışılmıştır. Ayrıca zincirleme isim tamlamasına verilen örnekte yazım hatası olduğu göze çarpmaktadır.



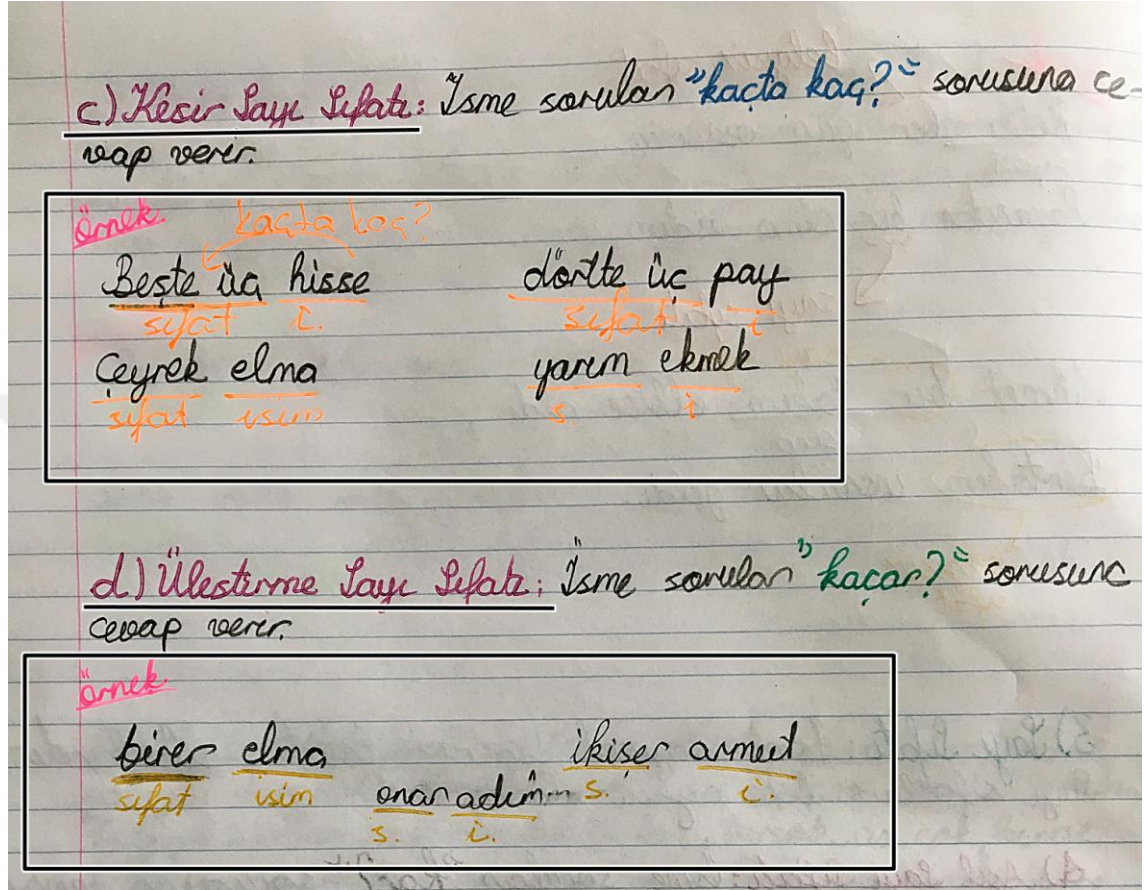
Öğrenci ders defterinde anlamlarına göre cümleler konusuna ait fotoğraf, Şekil 3'te gösterilmiştir.



Şekil 3. Öğrenci Ders Defterinde Anlamına Göre Cümleler Konusu

Şekil 3'te görüldüğü üzere anlamına göre cümleler konusunda öğrenci defterinde öncelikle -Şekil 2'de olduğu gibi- kavramlara ait tanımlara yer verilmiştir. Burada tanım ezberletmeye dayalı bir dil bilgisi öğretiminin ve metinlerden uzak örneklerin varlığı dikkat çekicidir. Şekilde tanımları yapılan konu başlıklarının ve örneklerin altı çizilmiştir. Şeklin sağ alt kısmında işaretlenen kelimenin yazımında öğrencinin yazım hatası yapıldığı görülmektedir.

Öğrenci ders defterlerinde sıfatlar konusu ile ilgili yazılı notlar Şekil 4'te gösterilmiştir. Şekilde sıfatlarla ilgili tanım ve örnekler yer almaktadır.



Şekil 4. Öğrenci Ders Defterinde Sıfatlar Konusu

Şekil 4'te görüldüğü üzere öğrenci defterindeki sıfatlar konusuna ait notlarda kavramların tanımları yazılıdır. Tanımlardan sonra gelen örnekler, kelime düzeyindedir. Kesir sayı sıfatı ve üleştirme sayı sıfatının tanımlandığı ve örneklendirildiği şekilde dil bilgisi öğretiminin metinlerden hareketle kural sezdirerek yapılmadığı ortaya çıkmaktadır.

#### 4.3.2. Öğretmen Ders Notları, Sınav Soruları ve Kavram Haritalarına Yönelik Doküman Analizi Sonucu Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Gözlem ve görüşme yoluyla veri toplama sırasında öğretmen ders notları, sınav soruları, kavram haritaları ve çalışma yaprağı gibi dokümanların fotoğrafları sonradan analiz etmek için alınmıştır.



Şekil 5'te ses bilgisi konusuna ait öğretmen notunu içeren fotoğrafa yer verilmiştir. Ses bilgisine ait öğretmen ders notunda kavramlara ait tanımlar ve örnekler yer almaktadır.

**3. Ses Olayları**

**3.1. Ünsüz Sertleşmesi (Ünsüz Benzeşmesi)**  
Türkçede **sert ünsüzle** biten bir sözcüğe **yumuşak ünsüzlerden** "c, d, g" ile başlayan bir ek geldiğinde, ekin başındaki ünsüz değişerek sertleşir. Bu ses özelliğine **ünsüz uyumu, ünsüz sertleşmesi veya ünsüz benzeşmesi** denir. Bu ses olayına ünsüz benzeşmesi denmesinin sebebi, kelime sonundaki sert ünsüzün, yanına gelen yumuşak ünsüzü kendine benzetmesidir.

**Sert Ünsüzler:** ç, f, h, k, p, s, ş, t (Sert sessizleri FıSTıKÇı ŞaHaP olarak kodlayabiliriz.)  
**Yumuşak Ünsüzler:** c, d, g, b, ğ, j, l, m, n, r, v, y, z

**Ünsüz benzeşmesinde;**  
c ünsüzü → ç ünsüzüne,  
d ünsüzü → t ünsüzüne,  
g ünsüzü → k ünsüzüne dönüşerek sertleşir.

Örnek						
» dolap	–	da	→	dolap	–	ta
↓ sert.		↓ yum.		↓ sert		↓ sert
» yavaş	–	ca	→	yavaş	–	ça
↓ sert.		↓ yum.		↓ sert		↓ sert
» unut	–	gan	→	unut	–	kan
↓ sert.		↓ yum.		↓ sert		↓ sert

» Fatih'ten bisikletini istemişti.  
» İrmaktan yavaşça geçmişti.  
» Bitkiler ışığını güneşten alır.

⇒ Birleşik kelimelerde, terimlerde, başka dillerden dilimize geçmiş sözcüklerin gövdelerinde ünsüz benzeşmesi aranmaz.

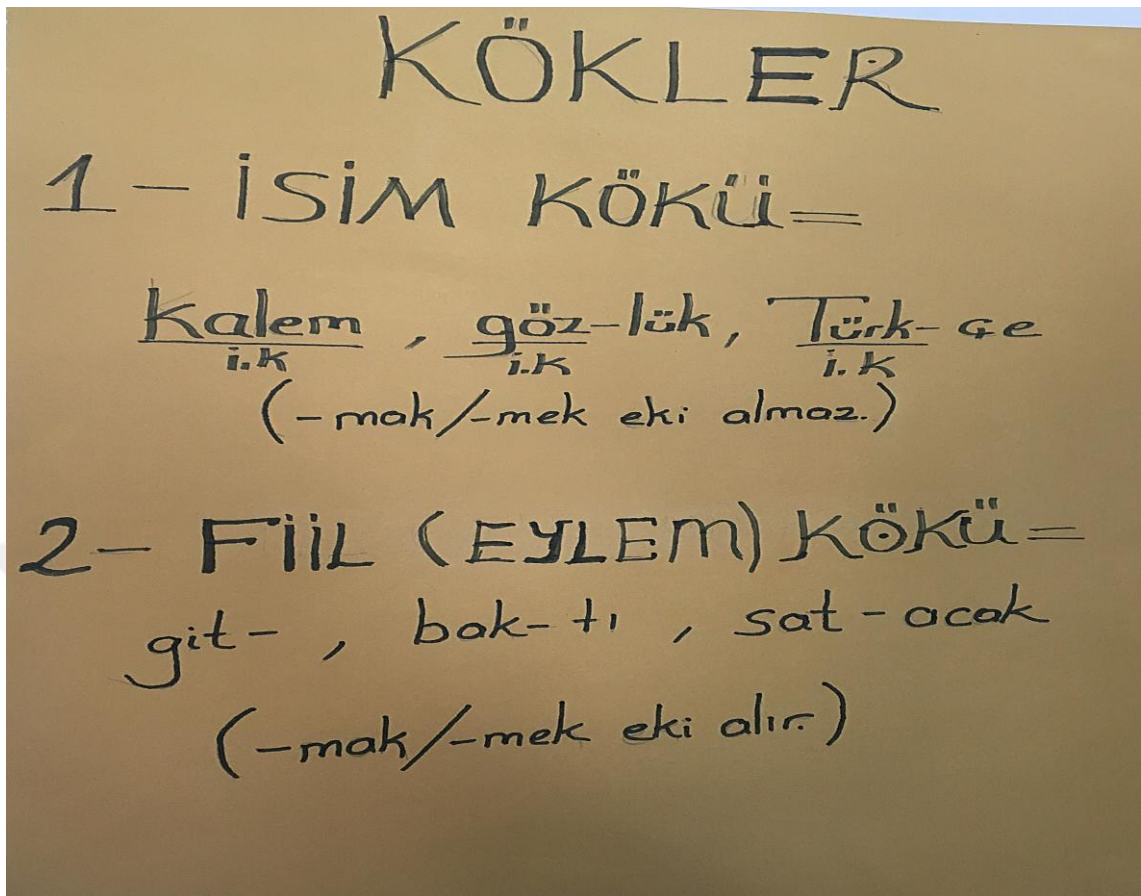
**Örnek**  
» Yine tüm güzelliğiyle ilkbahar gelmişti.  
Yukarıdaki altı çizili kelime birleşik kelime olduğu için bu kelime ünsüz sertleşmesi aranmaz.

» Üçgenin iç açıları toplamı 180 derecedir.  
Yukarıdaki altı çizili kelime terim olduğu için bu kelime ünsüz benzeşmesi aranmaz.

Şekil 5. Ses Bilgisi Konusuyla İlgili Öğretmen Ders Notu

Şekil 5'te görüldüğü üzere ses bilgisine ait öğretmen ders notunda ünsüz sertleşmesi kavramının tanımı yer almaktadır. Tanım ifadelerinin hemen altında ise tanımı yapılan kavramlara ait örnekler yer almaktadır. Şekildeki örnekler cümle niteliğinde olup belirginleştirmek için kutu içerisine alınmıştır.

Şekil 6'da kök konusunda öğretmenin hazırladığı ve duvara astığı kavram haritası yer almaktadır.



Şekil 6. Kökler Konusunda Öğretmenin Kullandığı Kavram Haritası

Şekil 6'da görüldüğü üzere kök konusunda hazırlanmış kavram haritasında her bir konu başlığına ilişkin üç örnek ve bir ipucu niteliğinde bilgi yer almaktadır. Kavram haritaları, dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerin sıklıkla başvurduğu bir materyal olması sebebiyle önem taşımaktadır. Görüşme sorularıyla elde edilen verilere göre öğretmenlerin çoğu (%65) dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarını kullanmaktadır. Bu sonuç, doküman analiziyle elde edilen verilere uygundur. Şekil 6'da görüldüğü üzere materyal olarak kavram haritalarının kullanıldığı tespit edilmiştir. Kavram haritaları kavram yanlışlarının giderilmesinde, anlamlı ve kalıcı öğrenmelerin sağlanmasında etkin şekilde kullanılabilir. Dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi aşamasında da kavram haritalarından yararlanılabilir.



11. Aşağıdaki altı çizili eklerden hangilerinin iyelik eki, hangilerinin hal eki olduklarını boşluklara yazınız. 5p

Uykudan uyanmış, gözleri mahmur. (.....)

Bilgisayarı son modeldi. (.....)

Bilgisayarı bana verir misin? (.....)

Saati kime hediye ettin? (.....)

Saçları ahenkle dans ediyor. (.....)

İki saat içerisinde teyzem yanıma geldi. (.....)

12. Aşağıdaki cümlelerde yer alan isim tamlamalarını bularak, çeşitlerini yazınız. 5P

\*Bahçe duvarı siyaha boyanmış. (ÖRNEKTİR)  
Bahçe duvarı ← Belirtisiz İsim Tamlaması

\*Anadolu insanının cömertliği çok meşhurdur.

\*Masanın örtüsü yine yıkanmamıştı.

\*Evin salonu çok büyüktü.

\*Burada süs eşyası satılıyor.

\*Karpuz kabuklarını çöpe attı.

13. Aşağıdaki sözcüklerde görülen ses olaylarını eşleştiriniz. 5p

- |             |                      |
|-------------|----------------------|
| (1) Hukukçu | ( ) ünsüz yumuşaması |
| (2) Simidim | ( ) ünlü daralması   |
| (3) Kahveyi | ( ) ünsüz benzeşmesi |
| (4) İstiyor | ( ) ünsüz kaynaşması |
| (5) Sepette | ( ) ünsüz benzeşmesi |

14. Aşağıda verilen cümlelerdeki zamirleri bulup türünü altta bulunan boşluğa yazınız. 5p

\*Hanginiz bu kitabı istiyordu? (ÖRNEKTİR).

Hanginiz ← Soru Zamiri

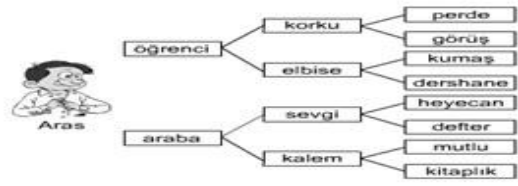
\* O, akşamları hiç televizyon izlemez.

\* Bugün kimse okula gelmemiş.

\* Mehmet, şunu alabilir miyim?

\* Kendi düşen ağlamamış.

15. Aras, sadece türemiş sözcükleri takip ettiğinde hangi sözcüğe ulaşır? 5p



Ulaştığı sözcük : .....

16. Aşağıdaki özelliklerin karşısına uygun isimler yazınız. 5p

Özel isim: Mardin (Örnek) Cins isim: .....

Teklik ismi: .....

Çokluk ismi: .....

Topluluk ismi: .....

Somut isim: .....

Soyut isim: .....

Özel isim: .....

17. Tiyatro ile sinema sanatı arasındaki farkları ve benzerlikleri anlatacağınız bir düşünce yazısı yazınız. 25p

.....

### Şekil 7. Öğretmenin Yaptığı Sınavda Dil Bilgisi Soruları

Şekil 7’de görüldüğü üzere öğretmenin sınav soruları içerisindeki dil bilgisi soruları farklı soru tipleri şeklinde öğrencilere sorulmuştur. Burada ses olayları, zamirler, iyelik ekleri, türemiş sözcükler, tamlamalar ve isimlerle ilgili sorular yer almaktadır. Sorular incelendiğinde kuralların uygulandığı örneklerin metin düzeyinde değil kelime ve cümle düzeyinde olduğu görülmektedir.

## BÖLÜM V

### TARTIŞMA – SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde görüşme, gözlem ve doküman analizi teknikleriyle elde edilen verilerden ulaşılan sonuçlar ve konu ile ilgili alanyazındaki araştırmaların sonuçları karşılaştırmalı olarak tartışılmıştır.

#### **5.1. Görüşme Formu, Gözlem Formu ve Dokümanlardan Ulaşılan Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi konularını ayrı bir ders saatinde ele alıp almadıkları belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaçla konuya ilişkin görüşme sorusu ve gözlem boyutu oluşturulmuştur.

Görüşme formuyla elde edilen araştırma sonucuna göre (bk. Tablo 11) Türkçe öğretmenlerinin 17'si (%85) dil bilgisi kuralları için ayrı bir ders saati ayırmaktadır. Araştırmacılardan 1'inin ise (%5) TEOG sınavı sebebiyle sadece sekizinci sınıflarda dil bilgisi kuralları için ayrı bir ders saati ayırdığı tespit edilmiştir. 1 katılımcı (K13) ise dil bilgisinin TDÖP'deki işlevlerine uygun olarak ayrı bir ders saati içinde değil dersin genel akışı içerisinde kuralları sezdirdiğini ifade etmiştir. Bu görüşü ifade eden katılımcının öğrenim durumu diğer katılımcılardan farklıdır. Dil bilgisi öğrenme alanının TDÖP'deki işlevlerine uygun cevap veren katılımcının (K13) yüksek lisans mezunu olması (bk. Tablo 2) ayırt edici bir durum olarak göze çarpmaktadır. Bu sonuçlar öğrenci görüşme formu ile elde edilen sonuçlarla tutarlıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı dil bilgisi konularını ayrı bir ders saatinde ele aldıklarını (bk. Tablo 19) ifade etmiştir. Görüşme formuyla elde edilen bu sonuçlar, gözlem formuyla elde

edilen sonuçlarla uyumludur. Gözlem yoluyla elde edilen bulgulara göre (bk. Tablo 26) dil bilgisi konuları dil bilgisi için ayrılmış ayrı bir derste ele alınmaktadır. Bu veriler, “*müstakil derste dil bilgisi öğretimi*” teması altında toplanmıştır. Doküman olarak incelenen öğrenci ders defterlerinde dil bilgisi kavramlarına ait tanımların yazdırılması ve tanımların ardından da örneklerin yazdırılması (bk. Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4), ayrı bir dil bilgisi dersi planlandığı algısını güçlendirmektedir. Görüldüğü üzere veri toplama araçlarının tamamından elde edilen bulgulara göre öğretmenler, dil bilgisi konularını Türkçe dersinin akışı içinde değil ayrı bir derste ele almaktadır.

Bu sonuçlar, 2006 yılında uygulamaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2006) ve 2015 yılında uygulamaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (MEB, 2015) ifade edilen yaklaşımlarla farklılık göstermektedir. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dil bilgisi öğrenme alanı ile ilgili şu ifadeler yer almaktadır: “Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir ancak daha da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır.” (MEB, 2006, s. 7). Buradan hareketle dil bilgisi konularının ayrı bir ders saatinde ele alınmayıp temel dil becerilerini destekleyecek şekilde ele alınması uygun yaklaşım olacaktır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ise dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin yaklaşımla ilgili şu ifadeler yer almaktadır: “Bu yaklaşımla dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Dil bilgisi, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınmalıdır.” (MEB, 2015, s. 4). Bunun yanında 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dil bilgisi kazanımları ayrı bir öğrenme alanı şeklinde değil, diğer öğrenme alanları içerisine sistematik şekilde yer almıştır. Durum böyleyken dil bilgisi konularını ayrı düşünüp bu konulara müstakil ders saati ayırmak, programa uygun bir yaklaşım olmamaktadır.

Araştırmanın bu sonucu, Göçer ve Sayın (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarıyla uyumluluk göstermektedir. Göçer ve Sayın tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına ilişkin şu ifadelere yer verilmiştir: “Elde edilen sonuçlara göre, dil bilgisi konularının ilgili ana metin ile ilişkili olmadığı, diğer dil becerileriyle bir bütün olarak

öğretim yapılmadığı, dil bilgisi konularının farklı bir dersmiş gibi ayrı ders saatinde işlendiği ortaya çıkmıştır.” (Göçer ve Sayın, 2014, s. 11).

Sever, Kaya ve Aslan (2011) çalışmalarında şunları ifade etmiştir: “ Dilbilgisi öğretiminin başat amacı, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olduğu için, Türkçe derslerinin bazı saatlerinin ‘ Dilbilgisi’ başlığı altında, bütünlük ilkesine ters bir biçimde yürütülmesi doğru değildir. Dilbilgisi çalışmalarının anlama ve anlatma etkinlikleriyle birlikte yürütülmesi gerekir.” (Sever, Kaya ve Aslan 2011, s. 26).

Göçer (2017), çalışmasında dil bilgisi öğretimi uygulamalarına yönelik şu önerilerde bulunmuştur: “Dil bilgisi öğretimine yönelik çalışmalar muhakkak okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin etkinlikleri içerisinde yürütülür. Dil bilgisi öğretimi müstakil bir ders içerisinde tanım verilip örneklerle pekiştirilen bilgi öncelikli tündengelim yöntemiyle gerçekleştirilmemelidir.” (Göçer, 2017, s. 274). Söz konusu bu önerilerin araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri tarafından uygulanmadığı, katılımcılar tarafından işlevsel dil bilgisi anlayışına yönelik uygulamaların gerçekleştirilmediği sonucu ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın sonucu, Sağır’ın (2002) yaptığı çalışmadaki tespitlerle uyumludur. Sağır (2002) tarafından yapılan çalışmada şu tespitlere yer verilmiştir: “Metin çözümlemeleri, kelime dağarcığının zenginleştirilmesi, okuma, metnin dilinin, anlatımının ve türünün incelenmesi Türkçe dersinin etkinlikleridir. Bütün bu çalışmalar nasıl birbiri içinde veriliyorsa, dil bilgisi çalışmalarının da bunlarla birlikte, bu etkinlikler içinde, onlarla iç içe verilmesi gerekirken genelde bu, gerçekleşmemektedir.” (Sağır, 2002, s. 58).

Araştırmanın sonucu, İşcan ve Kolukısa (2005) tarafından yapılan çalışmadaki sonuçlara benzer tespitler ortaya çıkarmıştır. İşcan ve Kolukısa, çalışmada şu tespitlere yer vermiştir: “Öğretmenlerin çoğu dil bilgisini ayrı bir ders gibi düşünmekte, Türkçe dersinin bütünlüğü içinde ona yer vermemektedir.” (İşcan ve Kolukısa, 2005, s. 300). Yine bu çalışmada İşcan ve Kolukısa, dil bilgisinin bağımsız bir ders olarak okutulması durumunu, dil bilgisi öğretiminin sorunları arasında göstermiştir.

Araştırmanın sonucu, Güven’in (2013) çalışmasındaki şu önerilerle farklılık göstermektedir: “Türkçe dersi okuma, anlama, dinleme, yazma becerileriyle birlikte bir

bütündür. Dil bilgisi öğretimi de bu bütünün bir parçasıdır. Bu yüzden dil bilgisi öğretimi kesinlikle Türkçe dersi içinde ayrı bir dal olarak düşünülmemeli, diğer alanlar olan konuşma, yazma, dinleme, anlama ve görsel okuma becerileriyle birlikte ele alınmalıdır.” (Güven, 2013, s. 8).

Araştırma sonucu, Önal (2010) tarafından yapılan araştırmanın bulgularıyla uyumludur. Önal, araştırmasında şu bulgulara ulaşmıştır: “Bulgulardan örneklemeindeki öğretmenlerin % 43,2’ sinin dil bilgisi derslerini işlerken Türkçe derslerinden ayrı bir ders saati ayırdıklarını söyleyebilmek mümkündür. Bu sonuca ‘ bazen’ şeklinde cevap veren öğretmenleri de eklersek, % 65,5 oranla dil bilgisinin ayrı bir derste işlenmekte olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum programa aykırıdır.” (Önal, 2010, s. 75).

Araştırma sonucu Yılmaz (2012) tarafından yapılan araştırmanın şu bulgularıyla tutarlıdır: “Programda her ne kadar dil bilgisinin diğer beceri alanlarının kazanımlarını gerçekleştirmede bir araç olduğu düşüncesi öne çıksa da, mevcut uygulamalar dil bilgisini diğer beceri alanlarından ayırmakta, hatta bu yanlış dil bilgisine ayrı bir ders saati ayırmak şeklinde de tezahür edebilmektedir.” (Yılmaz, 2012, s. 1254).

Kutlubay (2015) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretim programlarında dil bilgisi öğrenme alanının değerlendirilmesi yapılmış ve araştırma sonucu şu ifadelerle açıklanmıştır: “Türkçe öğretimi programlarında, dil bilgisi öğretiminin öncelikli amacının dili doğru kullanmayı sağlamak olduğu anlaşılmaktadır. Programların tümünde dil bilgisi öğretiminin dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerilerini destekleyecek şekilde öğretilmesinin vurgulandığı dil bilgisi öğretim sürecinde uygulanacak yöntem ve teknikler, öğretim sürecinde kullanılacak materyaller hakkında yeterli bilgilerin verilmediği sonucuna varılmıştır.” (Kutlubay, 2015, s. 5). Kutlubay’ın araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretim programlarının tamamında dil bilgisi öğretiminin, temel dil becerilerini destekleyecek şekilde uygulanması vurgulanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin müstakil derste dil bilgisi öğretimi uygulaması, Türkçe öğretim programlarındaki bu yaklaşıma uygunluk göstermemektedir.

Görüşme formu ile elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 11’i (%55) metinler üzerinden dil bilgisi kurallarının sezdirilmesinin faydalı olacağına yönelik görüş (bk. Tablo 12) bildirmiştir. Bu sonuçlar öğrenci görüşme formuyla elde edilen sonuçlarla tutarlıdır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 3’ü

(%75) dil bilgisi derslerinden metinlerden yararlandıklarını (bk. Tablo 20) ifade etmişlerdir. Öğretmen ve öğrenciler tarafından ifade edilen bu görüşler, “*metne dayalı dil bilgisi*” temasında toplanmıştır. Her ne kadar araştırmaya katılan öğretmenler, metinler üzerinden dil bilgisi öğretimini faydalı olarak düşünse de gözlem formuyla ve doküman incelemesiyle elde edilen sonuçlara bakıldığında uygulamalarda metinler yoluyla sezdirme çalışmaları yapılmamaktadır. Gözlem formuyla elde edilen verilere göre (bk. Tablo 25), öğretmenler dil bilgisi konularını metinlerden yola çıkarak değil sunuş stratejisi ile ele almaktadır. Doküman olarak incelenen öğrenci ders defterlerinde (bk. Şekil 2, Şekil 3 ve Şekil 4) örneklerin metin düzeyinde olmadığı, kelime ve cümle düzeyinde olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonucu, Erdem ve Başaran (2010) tarafından yapılan araştırmanın tespitleriyle uyumludur. Erdem ve Başaran’ın çalışmasında araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %61.2’si “*Dil bilgisi öğretimi metinler aracılığıyla yapılmalıdır.*” şeklindeki görüşe tamamen katılmıştır (Erdem ve Başaran 2010, s. 331).

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 13’ü (%65) dil bilgisi öğretiminde materyal olarak “*kavram haritaları*” kullandıklarını (bk. Tablo 13) ifade etmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretiminde materyal kullanımını “*kalıcılık, somutlaştırma ve etkili öğrenme*” açısından gerekli görmektedir. Görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğretmenler, dil bilgisi öğretiminde görsel materyallere öncelik vermektedir. Gözlem formuyla elde edilen verilere göre (bk. Tablo 25) öğretmenler kavram haritalarına dil bilgisi öğretiminde yer vermektedir. Doküman olarak incelenen belgeler içinde öğretmene ait kavram haritası (bk. Şekil 6) yer almaktadır. Buradan anlaşılacağı üzere kavram haritaları, dil bilgisi öğretiminde sıklıkla kullanılmaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin kavram haritaları ile ilgili görüş ve uygulamaları, Polatcan (2013) tarafından yapılan çalışma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Poatcan’ın çalışma sonuçlarına göre kavram haritalarının 6. sınıfta dil bilgisi öğretiminde kullanılması, geleneksel öğretime göre başarıyı daha çok artırmış ve öğrenciler tarafından olumlu karşılanmıştır. Buna göre Türkçe öğretmenleri tarafından kavram haritalarının kullanılması olumludur. Kavram haritalarını, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını metinler aracılığıyla keşfetmesini engelleyecek şekilde kullanmamaya dikkat edilmelidir.

Akbaba (2007) çalışmasında görsel araçların dil bilgisi öğretiminde, geleneksel yöntemlere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Görüşme formuyla Türkçe öğretmenlerine “*Türkçe Öğretim Programında dil bilgisi öğrenme alanının işlevleri hakkında neler söylemek istersiniz?*” sorusu sorulmuştur. Bu soruyla birlikte hem katılımcıların dil bilgisine yönelik algılarını ortaya çıkarmak hem de TDÖP’deki dil bilgisi öğrenme alanının işlevleriyle ilgili farkındalık durumlarını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Görüşme formundan elde edilen verilere göre (bk. Tablo 14) katılımcıların 4’ü (%20) dil bilgisi öğrenme alanı ile ilgili görüşlerinde temel dil becerilerine değinmiştir. Bu sonuca göre araştırmaya katılan öğretmenlerin 16’sının (%80) TDÖP’deki dil bilgisi öğrenme alanının işlevleri hakkında yeterli farkındalığı olmadığı tespit edilmiştir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenlerin 7’si (%35) dil bilgisi kurallarının günlük hayatta işe yaramadığı görüşünü belirtmiştir. Bu düşünce, temel dil becerileriyle ilişkilendirilmeyen bir dil bilgisi algısının sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Dil bilgisi kuralları ile temel dil becerilerini ilişkilendirmeyen katılımcılar tarafından dil bilgisi öğrenme alanı, doğal olarak gereksiz görülmektedir. Katılımcıların 8’i (%40) “*dili etkili kullanmak*” için dil bilgisine ihtiyaç olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlar, Çelikipazu (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Çelikipazu’nun yaptığı çalışmada Türkçe öğretmenlerine dil bilgisinin gerekliliği sorulmuş ve araştırmaya katılan öğretmenlerin 15’i (%88) dil bilgisini gerekli görmüştür. Öğretmenlerin 5’i (%33) dil bilgisini, “*dili kurallarına uygun ve ustaca kullanmak*” gerekçesiyle gerekli görmüştür.

Araştırmanın sonuçları, Erdem ve Başaran’ın (2010) araştırmasındaki şu sonuçlarla tutarlıdır: “Genel olarak öğretmenler, dil bilgisi öğretiminin Türkçenin etkili kullanılmasında, anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesinde, merkezi sınavlarda başarının artırılmasında ve diğer dil becerilerinin geliştirilmesinde oldukça etkili; düşünme ve iletişim becerilerinin geliştirilmesinde ise daha az etkili olduğunu düşünmektedirler.” (Erdem ve Başaran, 2010, s. 337).

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 16’sı (%80) dil bilgisi öğretiminin yazma becerilerine katkı sağladığını (bk. Tablo 15) ifade etmiştir. Bu sonuçlar gözlem formuyla elde edilen verilerle uyumludur. Gözlem formuyla elde edilen sonuçlara göre (bk. Tablo 26) gözlem yapılan sınıfların 2’sinde (%40) dil bilgisi kuralları, yazma

becerisini destekleyecek şekilde ele alınmıştır. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenler, dil bilgisi öğrenme alanını en çok yazma becerisiyle ilişkilendirmiştir. Bu sonuçlar Aydın'ın (1999) çalışmasındaki bulgularla tutarlıdır. Aydın'ın çalışmasındaki katılımcıların çoğunluğu, dil bilgisinin yazma becerisini geliştireceği yönünde görüşe sahiptir.

Görüşme formuyla elde edilen verilere göre (bk. Tablo 15) Türkçe öğretmenlerinin toplamda 5'i (%25) dil bilgisi öğrenme alanının okuma becerisine katkı sağladığını düşünmektedir. Geriye kalan 15 (%75) öğretmen ise dil bilgisi ile okuma becerileri arasında ilişki kurmamıştır. Buna ek olarak araştırmaya katılan öğretmenlerden hiçbiri, görüşlerinde dil bilgisi öğrenme alanı ile "*dinleme*" becerisi arasında ilişki kurmamıştır. Bu durum, gözlem formu ve doküman analiziyle elde edilen verilerin sonuçları için de geçerlidir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi ile temel dil becerileri arasındaki ilişkiye yönelik bu görüşleri, Onan (2005) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlar kısmındaki şu ifadelerle karşılaştırılabilir: "Okuma ve dinleme öğrenme alanlarında, anlama becerilerini geliştirmede kullanılacak hususlarla ilgili olarak toplam, 58 kazanım belirlenmiştir. Bu kazanımlar, dil bilgisi öğrenme alanındaki 55 kazanımla geliştirilebilir niteliktedir." (Onan, 2005, s. 733). Bu değerlendirmeye göre araştırmaya katılan öğretmenler, dil bilgisi öğrenme alanının okuma becerisine yönelik katkılarından yeterince haberdar değildir. Her ne kadar araştırmaya katılan öğretmenler dil bilgisiyle okuma ve dinleme becerisini ilişkilendirmese de 2005 yılında uygulamaya konulan programa ilişkin Onan'ın çalışma sonuçlarına bakıldığı zaman dil bilgisi öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar, okuma ve dinleme becerisini geliştirmektedir.

Onan (2012) tarafından yapılan bir diğer araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır: "2006 yılı ilköğretim Türkçe programında okuma öğrenme alanındaki 9 kazanım, doğrudan doğruya dil bilgisi öğretimiyle desteklenebilir niteliktedir. Dil bilgisi öğrenme alanındaki 37 kazanım ise okuma öğrenme alanındaki 9 kazanımı desteklemektedir." (Onan, 2012, s. 30). Dil bilgisi öğrenme alanı ile okuma becerisi arasındaki ilişkiyi doğrudan ortaya koyan bu şekilde araştırma sonuçları olması oldukça önemlidir. Bu sonuçlara karşılık araştırmamıza katılan öğretmenlerin çoğu (%75) dil bilgisi ile okuma becerisi arasında ilişki kurmamıştır. Bunun yanında hiçbir öğretmen, dil bilgisi ile dinleme becerisi arasındaki ilişkilendirme yapmamıştır. Bu sonuçlardan hareketle dil bilgisi öğretim sürecine ilişkin oldukça düşündürücü bir tablo ortaya çıkmaktadır.



Göçer (2015) tarafından yapılan araştırmada şu ifadeler yer verilmiştir: “Dil bilgisi, becerilerin etkin ve amaca hizmet edecek şekilde kullanımına katkı veren bir rezerv alandır. Dil bilgisi öğretimi de bir amaç değil, dilin kurallarının kazandırılmasıyla okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerin etkin kullanılmasına aracılık edecek önemli bir araç anlayışıyla yürütülmelidir.” (Göçer, 2015, s. 241). Buna karşılık araştırmamıza katılan Türkçe öğretmenlerinin 16’sı (%80), dil bilgisi öğrenme alanı ile yazma becerisi arasında ilişki kurduysa da dil bilgisi öğrenme alanının okuma, dinleme ve konuşma becerilerine olan katkısına değinmemişlerdir. Görüşme sırasında 4 (%20) öğretmen, dil bilgisi öğrenme alanı ile temel dil becerilerinin farklı konumlarda yer aldığını beyan etmiştir.

Araştırmaya sonucunda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğrenme alanıyla temel dil becerileri arasında yeterince ilişkilendirme yapmaması, Yılmaz (2012) tarafından yapılan araştırmanın şu bulgularıyla benzerlik göstermektedir:

Ülkemizde dil bilgisi öğretimi sırasında yaşanan sıkıntılardan biri de dil bilgisi konularının beceri alanlarıyla ilişkilendirilmeyişidir. Oysa dil; dinleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere dört temel beceriden oluşur ve dil bilgisinin görevi bu beceri alanlarının öğretimine ışık tutmak, yardım etmektir. Lakin ülkemizde sürdürülen dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil becerilerini desteklemediği, sadece sınavlarda soru çözmek için bu bilgilerin kullanıldığı herkes tarafından kabul edilen bir gerçektir (Yılmaz, 2012, s. 1253).

Görüşme formundan elde edilen verilere göre (bk. Tablo 16) Türkçe öğretmenlerinin tamamı temel dil becerilerinin bir bütün olarak ele alınması gerektiğini ifade etmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin 6’sı (%30) konuşma becerisinin geliştirilmesinde yaşanan zorluklara dikkat çekmiştir. Konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için bireyin kişisel özelliklerine de dikkat etmek gerekebilir. Doğan (2009) tarafından yapılan bir araştırmada, konuşma becerisinin yazma becerisine göre daha sıklıkla kullanıldığı ve sosyalleşme ile ilgisi en çok olan becerinin konuşma becerisi olduğu ifade edilmiştir.

Görüşme formundan elde edilen verilere göre (bk. Tablo 17) araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 16’sı (%80) dil bilgisi öğretiminde anlatım yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşme sonuçlarından da aynı sonuçlar (bk. Tablo 21) ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin görüşleri “*Sunuş stratejisi*” temasında birleştirilmiştir. Gözlem formuyla elde edilen verilere göre gözlem yapılan sınıfların tamamında geleneksel oturma düzeni ve tek yönlü bir iletişimin egemen olduğu

sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte gözlem yapılan sınıfların tamamında soru-cevap tekniği sıklıkla kullanılmıştır. Gözlem yapılan sınıfların 2'sinde (%40) kavram haritalarının kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bütün bu bulgular, “*sunuş stratejisi*” temasında (bk. Tablo 24) toplanmıştır. Doküman analizi yoluyla elde edilen verilere göre gerek öğrenci ders defterlerinde gerekse öğretmen ders notlarında dil bilgisi kavramlarının tanımları ve ardından bu kavramlara ilişkin örnekler yer almaktadır. Örneklerin kelime düzeyinde olması dikkat çekicidir. Bu verilerden yola çıkarak dil bilgisi öğretiminde metinlere dayalı sezdirme yerine anlatım yönteminin sıklıkla kullanıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu sonuç, görüşme formu ve gözlem formu ile elde edilen sonuçlarla tutarlıdır.

Araştırma sonuçları, İtmeç (2008) tarafından yapılan araştırmanın şu sonuçlarıyla tutarlılık göstermiştir: “Araştırmaya katılan öğretmenler TDÖP dil bilgisi öğrenme alanında ders işlerken daha çok öğretmen merkezli yöntemleri tercih etmektedir.” (İtmeç, 2008, s. 152).

Araştırmanın bu sonuçları Akgül (2010) tarafından yapılan araştırmanın şu sonuçlarıyla tutarlıdır: “Dil bilgisi öğretiminde dilbilim verileri göz ardı edildiği için dilde yaşanan gelişim ve değişimler takip edilememektedir. Dolayısıyla da dil derslerinde hala klasik eğitim anlayışıyla öğretim gerçekleştirilmektedir.” (Akgül, 2010, s. 92).

Araştırma sonuçları, Çarkıt (2013) tarafından yapılan araştırmanın şu sonuçlarıyla tutarlıdır: “Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir bölümü dil bilgisi konularını kendileri anlatıp öğrencilere not ettirdikten sonra öğrenci çalışma kitabı etkiliklerini yaptırdıklarını ifade etmişler ve dil bilgisi öğretimi esnasında en çok düz anlatım ve soru cevap tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. ” (Çarkıt, 2013, s. 5).

Araştırma sonuçları, Kaygusuz (2006) tarafından araştırmanın sonuçlarıyla tutarlıdır. Kaygusuz, araştırmasında dil bilgisi konularının soyut konular olarak kaldığı, kalıcılıktan uzak şekilde öğretildeği, uygulama boyutuna geçemediği sonucuna varmıştır. Özellikle öğrenci merkezli yöntem ve tekniklerin tercih edilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Alanyazın incelendiğinde (Akkaya, 2011; Bayram, 2015; Bolat, 2004; Durukan, 2011; Eyüp, 2013; Süğümlü, 2009) geleneksel yöntemler yerine öğrenciye merkeze alan aktif

öğrenme, senaryo tabanlı öğrenme, bilgisayar destekli öğrenme, karikatürle öğrenme, 5E modeliyle öğrenme, beyin temelli öğrenme gibi yaklaşımların tercih edilmesi dil bilgisi öğretiminde başarıyı artırmaktadır.

Gözlem formuyla elde edilen verilere göre 1 (%20) öğretmen, görüşme formundan elde edilen verilere göre 2 öğretmen (%10) çalışma yapraklarını kullanmaktadır. İtmeç (2008) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin en sık tercih ettiği dil bilgisi değerlendirme tekniğinin çalışma yaprakları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu sonucuyla ilgili Tan (2008) tarafından yapılan çalışmada yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan çalışma yapraklarının öğrenci başarısını artırdığı sonucuna varılmıştır. Akçakaya (2011) tarafından yapılan çalışmada kavram yanılgılarını gidermek için hazırlanan çalışma yaprakları, geleneksel yöntemle göre daha verimli sonuçlar ortaya koymuştur. Bu çalışmaların sonuçları düşünüldüğünde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde çalışma yapraklarının kullanması olumludur. “Çalışma, işlem ya da araştırma kâğıtları olarak bilinen çalışma yaprakları, öğrencilerin derse ilgilerini artırmak ve kalıcı öğrenme sağlamak amacıyla kullanılan önemli bir araçtır.” (Göçer, 2016c, s. 367).

Araştırmanın doküman analiziyle elde edilen sonuçlarına göre (bk. Şekil 2, Şekil 3, Şekil 4) dil bilgisi öğretiminde öğretmenler, tanımlardan örneklere doğru giden bir yol izlemektedir. Görüşme formuna göre (bk. Tablo 17) 5 (%25) öğretmen dil bilgisi kurallarının örneklerden yola çıkarak sezdirilmesi gerektiğini söylemiştir. Uygulamalarında buluş stratejisi kullandığını ifade eden sadece 1 (%5) öğretmen vardır. Gözlem formuyla elde edilen verilere göre (bk. Tablo 25) buluş stratejisi yerine öğretmenler, sunuş stratejisini sıklıkla kullanmaktadır. Veri toplama araçlarının bütünüyle ulaşılan bu sonuca göre öğretmenler buluş stratejisini, örnekler üzerinden kuralları sezdirme ve keşfettirme uygulamalarını dil bilgisi konularında etkin şekilde uygulayamamaktadır. Bunun yerine kuralları öğrencilere önceden tanımlayarak onları ezberle yönlendirmektedir. Oysa öğretmenlerin izlediği bu yöntem dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevine uygun değildir. Konuyla ilgili Erdem ve Çelik (2011) araştırmalarında şu sonuca ulaşmıştır: “Dil bilgisinin diğer dil becerilerini geliştirebilmesi için metinden en azından cümleden hareketle, işlevsel bir şekilde öğretilmesi için yöntem kullanılmalıdır. Dil bilgisi öğretilirken ezberden kurtulmak için tanımdan örneklere değil örnekten ve sezdirildikten sonra kurala

ulaşılacak bir yöntem kullanılmalıdır.” (Erdem ve Çelik, 2011, s. 1030). Bunun yanında 2006 yılında uygulanmaya başlanan TDÖP’de örneklerin metin düzeyinde olmasıyla ilgili şu ifadeler yer almaktadır: “Dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, diğer becerileri desteklemesi açısından oldukça önemlidir.” (MEB, 2006, s. 8).

Görüşme formu sonuçlarına göre (bk. Tablo 18) araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 17’si (%85) dil bilgisi öğretiminin değerlendirme çalışmalarında testleri kullanmaktadır. Katılımcıların 6’sı (%30) ise test kullanma sebebini merkezi sınavlarda testlerin kullanılması olarak açıklamaktadır. Araştırmaya katılan öğrenciler de (bk. Tablo 22) değerlendirme çalışmalarında testler çözdüklerini ifade etmiştir. Gözlem formuyla elde edilen verilerle göre (bk. Tablo 27) gözlem yapılan sınıfların 3’ünde (%60) dil bilgisi değerlendirme çalışmalarında çoktan seçmeli sorular, soru-cevap tekniği ve çalışma yaprakları kullanılmaktadır. Doküman incelemesiyle elde edilen sonuçlara göre (bk. Ek 8) öğretmenlerin yaptıkları sınav sorularındaki dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili sorular incelenmiştir. Soruların daha çok kavrama düzeyinde olduğu tespit edilmiştir. Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili kazanımların değerlendirilmesinde kelime ve cümle düzeyinde örneklerden sorular oluşturulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veri toplama araçlarının bütünüyle ulaşılan bu sonuca göre öğretmenler, dil bilgisi değerlendirme çalışmalarından sıklıkla testleri kullanmaktadır. Bu durum, öğrenilen dil bilgisi kurallarının temel dil becerileri vasıtasıyla uygulanmasını olumsuz etkilemektedir. Buna benzer bir konuda araştırma yapan Üstüner ve Şengül (2004), Türkçe dersinde testlerin üst düzey düşünme becerilerini, yazılı ve sözlü ifadeyi, yorumlama ve çözümlmeyi olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Görüşme formuyla elde edilen verilerle göre (bk. Tablo 18) araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 10’u (%50) dil bilgisi değerlendirme çalışmaları ile yazma becerisini ilişkilendirdiğini ifade etmiştir. Gözlem formuyla elde edilen verilerle göre (bk. Tablo 26) gözlem yapılan sınıfların 2’sinde (%40) dil bilgisi değerlendirme sürecinde yazma becerilerine değinilmiştir. Görüşme formuyla elde edilen verilerde katılımcıların bir kısmı (%50) Türkçe dersine ait öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin dil bilgisi bölümüyle temel dil becerilerine ait bölümlerinin ayrı ele alınmasını eksiklik olarak ifade etmiştir. Buradan hareketle öğrenci çalışma kitaplarındaki dil bilgisi öğrenme

alanıyla ilgili etkinlikler doküman analizine tabi tutulmuştur. Etkinlikler incelendiğinde (bk. Ek 7) dil bilgisi kurallarının anlaşılma düzeyini ölçen soruların yer aldığı görülmektedir. Temel dil becerileri ile dil bilgisi öğrenme alanını ilişkilendirmeyi kolaylaştıracak etkinler olmadığı konusundaki eleştirilerin yerinde olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların öğrenci çalışma kitabındaki dil bilgisi etkinlikleri konusundaki bu görüşleri, Daloğlu (2005) tarafından yapılan araştırmanın şu sonuçlarına benzemektedir: “Bu araştırmanın sonucunda ise, ders kitaplarındaki dil bilgisi konularının Türkçe dersinin hedef ve davranışlarını gerçekleştirmeye yönelik hazırlanmadığı tespit edilmiştir.” (Daloğlu, 2005, s. 6).

Kanat (2016) araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır: “İnceleme sonucunda ders kitaplarına metin seçiminde işlenen dil bilgisi konularına örnekler içermesi yönünden dikkat edilmediği, öğretmen kılavuz kitaplarında dil bilgisi öğretiminde çoğunlukla cümleden hareket edildiği görülmüştür.” (Kanat, 2016, s. 3). Arıcı (2005) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre Türkçe öğretmenleri, Türkçe dersine ait öğrenci çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini yetersiz bulmaktadır.

## 5.2. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde dil bilgisi öğretimindeki uygulamalarla ilgili, Türkçe dersine ait öğrenci çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleriyle ilgili ve dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevi ile ilgili şu önerilere yer verilmiştir:

1- Müstakil derste dil bilgisi öğretimi ezber odaklı bir öğretim anlayışı yanında işlevsel olmayan bir dil bilgisi öğretimini de beraberinde getirmektedir. Bu yüzden dil bilgisi öğrenme alanı ile ilgili kurallar, Türkçe dersinin bütünlüğü içerisinde ele alınmalıdır.

2- Dil bilgisi öğretim sürecinde anlatım yönteminin sıklıkla kullanılması dil bilgisinin temel dil becerilerini desteklemedeki işlevini olumsuz etkilemektedir. Tek başına anlatım yöntemiyle dil bilgisinin konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerine katkısı tam manasıyla sağlanamaz. Bu yüzden dil bilgisi öğretiminde yöntem seçilirken dil bilgisinin temel işlevi göz önünde bulundurulmalıdır. Sadece anlatım yöntemi ile kuralları anlatmak yerine temel dil becerilerinin geliştirilmesi için tasarlanmış etkinliklerde de dil bilgisi kuralları ele alınmalıdır.

3- Dil bilgisi öğretiminde öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişim süreci tek yönlü olmamalıdır. Öğrenci merkezli uygulamaların tercih edilmesi ders içindeki etkileşimi de çok boyutlu duruma getirecektir.

4- Özellikle sekizinci sınıflarda dil bilgisinin gerek öğretim süreci gerekse değerlendirme süreci TEOG sınavına yönelik olarak testler aracılığıyla yürütülmektedir. Bu durum dil bilgisinin müstakil derste ele alınmasına yani dil bilgisinin esas amacından uzaklaşmasına sebep olmaktadır. Bu yüzden dil bilgisi kuralları sadece test başarısı için değil temel dil becerilerini daha etkin kullanmak için öğretilmelidir.

5- TDÖP'deki dil bilgisi öğrenme alanının işleviyle ilgili öğretmenlerin farkındalıklarını artırmak ve dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerin yöntem zenginliğine katkıda bulunmak için öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir.

6- Türkçe öğretmenleri, temel dil becerilerini bir bütün olarak düşünmesine rağmen dil bilgisi öğrenme alanını beceri alanlarından farklı bir yerde konumlandırmaktadır. Bu durumun önüne geçmek adına bu konuyla ilgili dil bilgisi öğretim uygulamalarına yön verici nitelikte daha fazla araştırma yapılmalıdır.

7- Özellikle temel dil becerilerinin kullanımı üzerinden dil bilgisine ait değerlendirme yapmak, TDÖP'deki dil bilgisi öğrenme alanına ait yaklaşıma uygun olacaktır. Bu yüzden dil bilgisi kazanımları değerlendirilirken çoktan seçmeli soruların yanında uygulamaya dayalı değerlendirmeye yer verilmelidir.

8- Öğrencilerin sadece yazma etkinliklerinde değil konuşma ve okuma etkinliklerinde de dil bilgisi kurallarını uygulama durumlarına dikkat edilmelidir. Bunun yanında öğrenciler, dinleme sırasında da dil bilgisi kurallarının uygulanma durumunu değerlendirebilmelidir. En önemlisi dil bilgisi kurallarının bağlam üzerindeki etkisini keşfedebilmelidir.

9- Türkçe öğretmen adaylarının, TDÖP'ye uygun bir dil bilgisi algısı oluşturabilmeleri için lisans eğitimlerinde dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini destekleme işlevi ile ilgili uygulama çalışmaları yapmaları gerekmektedir.

10- Tanımların ardından verilen kelime ya da cümle düzeyindeki örneklerle öğrencilere kural ezberletmek, işlevsel dil bilgisi öğretimi açısından amaçlanan sonuç değildir. Bu

duruma dikkat edilmediği sürece dil bilgisi, günlük hayatta kullanılmayan kurallar yığıını olmaktan öteye gidemeyecektir. Bunu önlemek için dil bilgisi kuralları, Türkçe dersinde ele alınan ana metin üzerinden yapılan çalışmalarla öğrencilere sezdirilmelidir. Kuralların sezdirilmesi ya da pekiştirilmesi için metin düzeyinde örnekler seçilerek, öğrencilerin dil bilgisi kuralı ile bağlam arasındaki ilişkiyi somut şekilde görmesi sağlanmalıdır.

11- Türkçe dersine ait öğrenci çalışma kitaplarında dil bilgisi etkinlikleri, temel dil becerilerinden bağımsız şekilde tasarlanmamalıdır. Bu durum öğretmen ve öğrencileri de dil bilgisi öğrenme alanı ile temel dil becerilerini bağımsız ele almaya yönlendirmektedir. Bu yüzden dil bilgisi etkinlikleri, dil bilgisi kurallarını temel dil becerileri üzerinden uygulatmaya dayalı olarak tasarlanmalıdır.

12- Öğretmenler, metinden hareketle dil bilgisi öğretimine ilişkin olumlu görüşlere sahip olmalarına rağmen uygulamalarda zorluk yaşamaktadır. Bu yüzden işlevsel dil bilgisi öğretiminin uygulanmasındaki zorlukların tespitine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Akbaba, N. (2007). *Görsel araçların ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretimine katkısı üzerine deneysel bir çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akçakaya, T. Ç. (2011). *Dil bilgisi öğretimine ilişkin kavram yanlışlarını gidermede çalışma yapılarının etkililiği: Kelime türleri örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akçay, A. ve Özcan, M. F. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgisayar ve genel ağ terimlerinin Türkçe karşılıklarını bilme yeterlikleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 151-161.
- Akçay, A. ve Şahin, A. (2012). Webquest (Web Macerası) öğrenme yönteminin Türkçe dersindeki akademik başarı ve tutuma etkisi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 33-45.
- Akgül, E. (2010). *İlköğretim II. kademedeki yaşanan dil bilgisi öğretimi sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, Ankara.
- Akın, E. (2015). Türkçe çalışma kitaplarındaki (6, 7 ve 8. sınıflar) dil bilgisi etkinliklerinin çeşitli açılardan değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 19-34.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 89-100.
- Anılan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(5), 1893-1924.
- Arı, G. (2014). Dil bilgisi ve sözcük öğretiminde alt eylemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 191-201.



- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 52-60.
- Arslan, A. (2009). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı ve Türkçe öğretimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(1), 143-154.
- Arslan, A. (2012). Sözcük türleri öğretiminde jigsaw tekniğinin etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(32), 157-168.
- Aydın, Ö. (1999). Ortaokullarda dilbilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi*, 81, 23-29.
- Bahar, M. A. (2015). Dil ve anlatım 11. sınıf ders kitaplarının dil bilgisi öğretimi açısından incelenmesi, *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(1), 9-26.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, A. ve Şenyüz, A. (2015). Ortaokul 6-8. sınıflar Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 87-148.
- Balyemez, S. (2009). Dil bilgisi öğretiminde diğer derslerden yararlanma. *Çağdaş Eğitim*, 34(365), 32-38.
- Banguoğlu, T. (2015). *Türkçenin grameri*.(10.bs.).Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe Öğretim Programı ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 10(15), 137-158.
- Baydar, A. S. E. (2003). İlköğretim okullarının ikinci kademesinde dil bilgisi öğretimi. *Türk Dili*, S. 624, 779-783.
- Bayram, B. (2015). *5E modelinin 6. sınıf dil bilgisi öğretiminde başarıya, akademik motivasyona ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bolat, K. M. (2004). *İlköğretim II. kademe VI. sınıflarda dil bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Bulut, M. (2014). Dil bilgisi öğretiminde yaşanan kavram kargaşasının Türkçe öğretimine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(12), 43-55.
- Bulut, P. (2015). İlkokul öğrencilerine dil bilgisi öğretiminde bir yöntem önerisi: yaratıcı drama. *Journal of International Social Research*, 8(37).724.
- Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Ana dili öğretiminde konuşma becerisinin yeri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 1(1), 57-63.
- Cayhan C. ve Akın E. (2015). TEOG sınavı Türkçe dersi sorularının Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlar açısından değerlendirilmesi. *Süirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 1-9.
- Cemiloğlu, M. (2004). Üniversitelerde okutulan Türk dili dersi ile ilgili tespitler, değerlendirmeler ve öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 173-182.
- Coşkun, M. V. (2009). Ana dili eğitiminde parçalarüstü birimlerin önemi ve teknoloji destekli olarak kavratılması. *Bilig*, S. 48, 41-52.
- Çakırt, C. (2013). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11 (1), 37-46.
- Çelebi, D. (2006). Türkiye’de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 21, Yıl: 2006/2, 285-307.
- Çelik, M. E. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7(1), 727-743.
- Çelikpazu, E. E. (2015). Ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine inceleme, *Turkish Studies*, 10(15), 333-360.
- Çıkrıkçı, S. S. (2007). Metindilbilimin temel kavramlarının anadili öğretimi süreci açısından değerlendirilmesi. *Dil Dergisi*, S. 138, s.44

- Çifci M., Batur Z. ve Duru K. (2017). Cumhuriyet dönemi Türkçe dersi öğretim programlarının konuşma becerisi açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(6), 215-234.
- Dağabakan, F. Ö., ve Dağabakan, D. (2007). Dil ve çocukta dil gelişim kuramları. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 155-161.
- Daloğlu, K. (2005). *İlköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demir, A. ve Açık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 30(30), 51-72.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demir, T. (2010). Türkçe öğretiminde anlama ve zihinde yeniden yapılandırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 201-223.
- Demir, T. (2013). Türkçe derslerinde dil bilgisi konuları öğrenilirken kullanılan öğrenme stratejileri üzerine bir değerlendirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 167-206.
- Demirel, Ö. (1992). İlkokullarda Türkçe öğretimi ve sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(8), 31-38.
- Derman, S. (2011). Dil bilgisi öğretiminde metin seçimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 297-319.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Journal of Türklük Bilimi Araştırmaları*, 15(27), 275-284.

- Dolunay, S. K. (2012). Türkçe ve dil bilgisi öğretiminde sıklık çalışmalarının yeri. *Gazi Türkiyat*, S. 10, 81-89.
- Durukan, E. (2010). Türkiye Türkçesinde sözcük grupları ve öğretimi üzerine. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 17(43), 145-166.
- Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2013(11), 331-352.
- Erdal, N., Şenses F., Osman, A., vd. (2016). *İlköğretim Türkçe 6 Öğrenci Çalışma Kitabı*. Ankara: Dörtel Yayınları.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.
- Erdem, İ. ve Başaran, M. (2010). Mezun oldukları bölümlerin öğretmenlerin dilbilgisi öğretimine ilişkin görüşleri üzerindeki etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 321-339.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Electronic Turkish Studies*, 6(1), 1030-1041.
- Erdoğan, S., Bekir, H. Ş. ve Aras, A. S. E. (2005). Alt sosyoekonomik bölgelerde ana sınıfına devam eden 5-6 yaş grubundaki çocukların dil gelişim düzeylerine bazı faktörlerin etkisinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 231-246.
- Ergin, M. (2001). *Üniversiteler için Türk dili* (1.bs.). İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Eroğlu, D. ve Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Eyüp, B. (2013). *Dil bilgisi öğretiminde beyin temelli öğrenmenin akademik başarı, tutum ve kalıcı öğrenme üzerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

- Göçer, A. (2007). İlköğretim I. kademe Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme çalışmaları. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 94, 43-52.
- Göçer, A. (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 101-119.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. ve Sayın, H. (2014). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe kılavuz kitaplarındaki metinlerin dil bilgisi öğretimindeki yeterliliği ve kullanım durumlarının incelenmesi. *Journal Of European Education*, 4(2), 11-28.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.
- Göçer, A. (2016a). *Yazma eğitimi*. (2.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göçer, A. (2016b). Türkçe eğitimde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 188-201.
- Göçer, A. (2016c). *Etkinlik temelli ilköğretilere ve yazma öğretimi* (3.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri* (2.bs.). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güler, A. (2002). Türk dilinin kirlenmesi bilim dili olmasını engeller. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 27-34.
- Gündoğan, A. O. (1997). Bilim dili olarak Türkçe. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (8), 7-12.
- Gündoğan, A. O. (2002). Dil düşünce varlık ilişkisi. *Türk Yurdu*, 178, 18-22.
- Güney, N., Aytan, T. ve Şengül, M. (2014). Müziksel-ritmik zekâyaya yönelik etkinliklerin dil bilgisi öğretiminde akademik başarıya etkisi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 9(2), 120-134.

- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 121-133.
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları, dil ve edebiyat eğitimi dergisi, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.
- İşcan, A. (2007a). Dil ve ana dil olarak Türkçe üzerine, *Erciyes Dergisi*, 30, 5-6.
- İşcan, A. (2007b). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 9, Sayı 1, 253-258.
- İşcan, A., ve Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- İtmeç, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kahraman, T. (2010). Dilbilgisi öğretiminin durumu ve sonuçları üzerine küçük bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 5-13.
- Kanat, A. (2016). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında metinlerin dil bilgisi konularıyla ilişkisi üzerine inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Karadağ, Ö. (2001). Sivas'taki okullar örneği çerçevesinde eğitim sürecinde ana dili kullanma becerisinin gelişimi üzerine bir araştırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 10(10), 180-194.
- Karadağ, Ö. ve Kurudayıoğlu, M. (2010). Türkçedeki kelime türetme özelliğinin ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarına yansımaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, Y. 15, S. 27, s. 437-455.

- Karagöz, M. ve Oryaşın, 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*, 4(8), 23-30.
- Karataş, M. (2013). Üniversitelerdeki Türk dili ve Türkçe konusundaki tutumlar. *Electronic Turkish Studies*, 8(1), 1881-1898.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 62-80.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 141-153.
- Karatay, H. (2011). 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6(3), 1029-1047.
- Karatay, H., Kartallıoğlu, N., ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenme düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32(32), 199-219.
- Kardaş, M. N. (2014). İş birlikli ve geleneksel grup çalışmasının dil bilgisi öğretiminde akademik başarıya etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 603-622.
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kılıç, M. ve Akçay, A. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde dil bilgisi eğitimi. *Sakarya University Journal of Education*. 1(1). 26-31.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 287-309.
- Kutlubay, H. (2015). *1928'den günümüze kadar Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Maden, S. (2012). Ekran okuma türleri ve Türkçe öğretmeni adaylarının ekran okumaya yönelik görüşleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-16.

- Maden, S. (2013). Temel dil becerileri eğitiminde kullanılabilecek aktif öğrenme öğretimsel iş/taktikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 20-35.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8). sınıflar öğretim programı*, Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- MEB (2015). İlköğretim Türkçe dersi (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı, [http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/t%c3%bcrkce\\_1\\_8.rar](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/t%c3%bcrkce_1_8.rar) (Erişim Tarihi: 23.05.2017).
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (3.bs.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma ve dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Onan, B. (2009). Eklemeli dil yapısının Türkçe öğretiminde oluşturduğu bilişsel (kognitif) zeminler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 237-264.
- Onan, B. (2012). Dil bilgisi ve okuma öğrenme alanları arasındaki etkileşim üzerine bir analiz çalışması, *İDİL*, C. 1, S. 3, s. 30-47.
- Onan, B. (2015). Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 91-110.
- Onan, B. (2016). Dil eğitiminde kullanılan bilimsel terminoloji üzerine bir tasnif çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(34), 51-67.
- Önal, M. E. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim II. Kademedeki gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Önkaş, N. A. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, S. 24, 121-128.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma, *Eskişehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343.



- Özdemir, M. ve Şenyiğit, Y. (2016). 1974-1975 yıllarında “dilde sadeleşme” tartışmalarının kubbealtı akademi mecmuası’na yansımaları. *Electronic Turkish Studies*, 11(4), 739-760.
- Özden, M. (2010). Türkçe kaynak metinler ve Türkçe eğitimi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, S. 1, 167-180.
- Özen, Y., ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (15), 394-422.
- Özsoy, A. S. (1996). Kitle iletişim araçları, dil ve anadili öğretimi üçlemi. *Dilbilim Araştırmaları Dergisi*, 216-229.
- Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Öztürk, J. ve Ömeroğlu, A. F. (2015). Dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 69-86.
- Parlak, B. (2000). Dil değişimi ve Türkçe kullanımı tartışmaları. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 1, Sayı 2, 1-16.
- Polatcan, F. (2013). *6. Sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sağır, M. (2002). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi. *Türk Dili*, S. 601, 56-59.
- Sağlam, M. S. (2013). Oyunların dil bilgisi öğretiminde ve kelime serveti etkinliklerindeki yeri (Yenilenen ilköğretim 5. Sınıf ders kitapları örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(4), 274-285.
- Sammons P., Lindorff A. M, Ortega L. ve Kington A. (2016). Inspiring teaching: learning from exemplary practitioners, *Journal of Professional Capital and Community*, 1(2), 124-144.
- Sarbay A., Maçoğlu C., Çek, G., vd. (2016). *İlköğretim 7 Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı*. İstanbul: Meram Yayınları.


- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (etkili yazılı ve sözlü anlatım). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 31(1), 51-66.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (3.bs.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, S. 13, 27-38.
- Sever, S., Kaya Z. ve Aslan C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi* (2.bs.). İzmir: Tudem Yayınları.
- Sinan, A. T. ve Demir, S. (2010). Dil bilimini sevdiren adam: Prof. Dr. Doğan Aksan (1929-2010). *Turkish Studies*, (5/4), s. 640.
- Sinanoğlu, S. (1958). Dilbilgisinin önemi, *Türk Dili*, S. 81, s. 438.
- Solmaz, M. (2012). Ortaöğretim dil bilgisi kitaplarında dil olgusu. *Turkish Studies*, (7/1), 1875-1890.
- Süğümlü, Ü. (2009). *Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: Kelime türleri örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şahin, E. Y., Gürlek, M., ve Kana, F. (2013). Öğretmen adaylarının Türk dilinin sorunları üzerine düşünceleri: bir durum çalışması. *Electronic Turkish Studies*, 8(9), 2557-2569.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.
- Tan, E. (2008). *İlköğretim 7. sınıf dil bilgisi öğretiminde zarflar konusuyla ilgili yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Tekşan, K. (2012). Atasözlerinin dil bilgisi öğretiminde kullanılabilirliği. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 31, 301-322.
- Temizyürek, F. (2003). Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Türkçenin Öğretimi özel Sayısı, S. 13, 161-167.

- Tetik, N., Zorlu, N., Türker, H. ve Polat, Z. (2016). *Ortaokul Öğrenci Çalışma Kitabı Türkçe 5. Sınıf*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Tok, M., Rachim, S. ve Kuş, A. (2014). Yazma alışkanlığı kazanmış öğrencilerin yazma nedenlerinin incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(2), 267-292.
- Topuzkanamış, E. ve Maltepe, S. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türlük Bilimi Araştırmaları*, XXVII: 655-677.
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim bilim alanında aynı araştırma sorusunu yanıtlamak için farklı araştırma tekniklerinin birlikte kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 26(120), 8-13.
- Ulutaş, M. ve Batur, Z. (2015). Görsel- soru temelli dil bilgisi öğretimi: resimli Türk lisanı örneği, *Turkish Studies*, C. 10/7, 951-966.
- Ünal, E. ve Şahinci, C. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim 6, 7, ve 8. sınıf Türkçe dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(1), 1849-1862.
- Üstüner, A. ve Şengül, M. (2004). Çoktan seçmeli test tekniğinin Türkçe öğretimine olumsuz etkileri. *Firat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 197-208.
- Vargelen, H. (2012). Bilim dili olarak Türkçe. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 88-94.
- Yalçın, S. ve Şengül, M. (2007). Dilin iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Turkish Studies/ Türkoloji Araştırmaları*, 2(2), 749-769.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu, *İlköğretim-Online*, 3(2), 35-41,
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9.bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, D. ve Uludağ, E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin bazı noktalama işaretlerini ve yazım kurallarını uygulayabilme düzeyleri (İstanbul örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 319-342.
- Yıldırım, K. (2010). Nitel araştırmalarda niteliği artırma. *İlköğretim Online*, 9(1), 79-92.
- Yılmaz, K. ve Çolak, R. (2011). Kavramlara genel bir bakış: kavramların ve kavram haritalarının pedagojik açıdan incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(1), 185-204.
- Yılmaz, T., ve Doğan, Y. (2014). 7. sınıf öğrencilerinin anlamını bilmedikleri kelimeler ve Türkçe ders kitaplarındaki kelime çalışmaları bağlamında kelime öğretimi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 279-285.
- Yılmaz, O. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi becerilerinin sosyokültürel değişkenler açısından değerlendirilmesi: Erzincan örneği, *Turkish Studies*, 7(2), 1251-1266.
- Yücel, C., Batur, Z. ve Akar, C. (2004). Sekizinci sınıf Türkçe programındaki dil bilgisi hedeflerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*. VI(2), s.39-40.

## EKLER

## EK 1. ARAŞTIRMA İZİNİ



**T.C.  
YOZGAT VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 55005497-605.01-E.487896  
Konu : Araştırma İzni

12/01/2017

**VALİLİK MAKAMINA**

İlgi: a) Milli Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 tarihli ve B.08.0.YET.00.20.00.0/3616 sayılı 2012/13 nolu genelgesi.  
b) Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü'nün 03/01/2017 tarihli ve 14065294-044.E.162 sayılı yazısı.

Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı Öğrencisi Emrah ÖZGÜL'ün yürütmekte olduğu "Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Temel Dil Becerilerini Desteklemedeki İşlevine İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasını ilimiz Yozgat Merkez ve ilçelerde bulunan öğretmen ve öğrencilere 2016-2017 eğitim öğretim yılı ikinci yarıyılı içerisinde uygulanması için gerekli izin isteğine aittir (b) sayılı yazı ve işlemler belgeleri ekte sunulmuştur.

Adı geçen araştırma izninin, İlgi (a) genelgede belirtilen esaslar doğrultusunda, ilimiz Yozgat Merkez ve ilçelerde bulunan öğretmen ve öğrencilere anket uygulaması yapılmasında sakınca bulunmamaktadır.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Saim KÜŞ  
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek: İlgi sayılı yazılar (9 sayfa)

OLUR  
12/01/2017  
Şükrü ÇAKIR  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

A. Nohutlu Mah. 2. Hükümet Konağı 66100 YOZGAT  
Elektronik Ağ: www.yozgat.meb.gov.tr  
e-posta: arge66@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: T. BAĞ Şef  
Tel: (0 354) 280 66 21  
Faks: (0 354) 280 48 69

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1cc1-dc58-30d8-9168-7a71 kodu ile teyit edilebilir.

## EK 2. ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

**Araştırma Sorusu: DİL BİLGİSİ ÖĞRENME ALANININ TEMEL DİL  
BECERİLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ İŞLEVİ: BİR DURUM BELİRLEME  
ÇALIŞMASI**

**Okul:**

**Tarih-saat:**

**Öğretmen:**

**Öğretmenin Mezun Olduğu Program:**

**Öğretmenin Meslekteki Hizmet Süresi:**

**Öğretmenin Cinsiyeti:**

**Öğretmenin Öğrenim Durumu:**

Merhaba ben **Emrah ÖZGÜL**. Erciyes Üniversitesi Türkçe Eğitimi ABD’de Yüksek lisans öğrencisiyim. “**DİL BİLGİSİ ÖĞRENME ALANININ TEMEL DİL BECERİLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ İŞLEVİ: BİR DURUM BELİRLEME ÇALIŞMASI**” konusunda bir tez çalışması yürütmekteyim. Sizinle dil bilgisi öğretim süreci ile ilgili konuşmak ve sizden dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini geliştirmedeki işlevine yönelik görüş ve değerlendirmelerinizi öğrenmek istiyorum. Bu görüşmede amacım dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bununla birlikte bu konudaki uygulamaların daha bilinçli yapılabilmesine ve bu konu üzerinde çalışmaların yoğunlaşmasına katkı sağlamak hedefindeyim. Bu hedefe bağlı olarak sizden bu konudaki görüş ve uygulamalarınızı öğrenmek istiyorum.

Bu görüşme esnasında ifadeleriniz tamamı gizli kalacaktır. Bu bilgileri araştırmacı dışında herhangi bir kimse görmeyecektir. Bunun yanında araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğüm bireylerin isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır.

Başlamadan önce bu söylediklerimle ilgili belirtmek istediğiniz bir görüşe ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?

Bu görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz sorularıma başlamak istiyorum.

## ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Dil bilgisi konularını işlemek için haftanın belirli bir gün veya saatini ayırıyor musunuz?
- 2- Dil bilgisi öğretimini metinlere dayalı olarak mı yapıyorsunuz?
  - Dil bilgisi öğretiminde hangi metinlerden yararlanıyorsunuz?
- 3- Dil bilgisi öğretimi uygulamalarında materyal kullanımıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?
  - Dil bilgisi öğretiminde sizin kullandığınız materyaller nelerdir?
- 4- Türkçe dersi öğretim programında dil bilgisi öğrenme alanının işlevleri hakkında neler söylemek istersiniz?
- 5- Dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerinin kullanımındaki işlevselliği konusunda neler düşünüyorsunuz?
  - Dil bilgisi öğrenme alanının temel dil becerilerini desteklemedeki işlevine yönelik hangi etkinlikleri uyguluyorsunuz?
  - Dil bilgisi konuları ile temel dil becerilerine yönelik etkinlikleri tam anlamıyla ilişkilendirmekte yaşadığınız zorluklar var mı? (Varsa sebepleri neler olabilir?)
- 6- Okuma, yazma, konuşma, dinleme/izleme becerilerinin kendi aralarında ilişkilendirilerek ele alınmasına yönelik görüşleriniz nelerdir?
- 7- Dil bilgisi öğretiminde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler üzerine neler söylemek istersiniz?
- 8- Dil bilgisi kazanımlarına yönelik öğrenci durumlarını nasıl değerlendiriyorsunuz?
  - Dil bilgisinin temel dil becerileri üzerinden değerlendirilmesi hakkında neler söylemek istersiniz?
  - Dil bilgisine ve temel dil becerilerine yönelik değerlendirme çalışmalarını tam anlamıyla ilişkilendirmekte yaşadığınız zorluklar var mı? (Varsa sebepleri neler olabilir?)

### EK 3. ÖĞRENCİ GÖRÜŞME SORULARI

- 1- Dil bilgisi konularını haftanın belirli gün ve saatinde mi işliyorsunuz?
- 2- Dil bilgisi konularını ele alırken metinlerden yararlanıyor musunuz?
- 3- Dil bilgisi konularını kavramanızda öğretmeninizin hangi uygulamalarını beğeniyorsunuz?
- 4- Dil bilgisi konularının değerlendirilmesinde hangi çalışmalar yapıyorsunuz?



## EK 4. GÖZLEM FORMU

**Araştırma Konusu: DİL BİLGİSİ ÖĞRENME ALANININ TEMEL DİL BECERİLERİNİ DESTEKLEMEDEKİ İŞLEVİ: BİR DURUM BELİRLEME ÇALIŞMASI**

TARİH		SAAT	
BAŞLANGIÇ	BİTİŞ	BAŞLANGIÇ	BİTİŞ
SINIF			
DERS SAATİ			
TEMA-KONU			
KAZANIM			

Kişisel Veriler

CİNSİYETİ:	
MESLEKİ YILI:	
MEZUN OLDUĞU PROGRAM:	
ORTALAMA SINIF MEVCUDU	

GÖZLEME İLİŞKİN NOTLAR:

---



---



---



---



---

**EK 5. GÖZLEM FOTOĞRAFLARI 1**

**EK 5. GÖZLEM FOTOĞRAFLARI 2**



**EK 5. GÖZLEM FOTOĞRAFLARI 3**

**EK 5. GÖZLEM FOTOĞRAFLARI 4**

**EK 5. GÖZLEM FOTOĞRAFLARI 5**



## EK 6. ÖĞRENCİ DERS DEFTERLERİ 1

Örnek. Ali topu tutar.  
Örnek. Torik'a Tarığa

3) **Ünsüz Sertleşmesi Cünsüz benzeşmesi**:  
 sızlerinden herhangi biriyle biten kelimelere "cc" harfleriyle başlayan bir ek gelirse "cc" harfleri sertleşerek "cc" harflerine dönüşür.

Örnek => Fıstık, kışkık, hırp  
 Sınıfta -da = Sınıfta  
 Ağaç -da = Ağaçta  
 Elmas -cı = Elmasçı  
 Aşçı -cı = Aşçı

Sertleşme  
 Cümsama } cc  
 Sert } cc

4) **Ünlü düşmesi**: Türkçede birden fazla hecesi olan bazı kelimeler ünlü ile başlayan bir ek aldığı anda orta hecedeki ünlü düşer. Bu olaya ünlü düşme denir.

Örnek: Burun -u = Burnu  
 Beyin -i = Beyni  
 Omuz -u = Omuzu  
 Akıl -ı = Akli  
 Gönlü -ü = Gönlü  
 Devir -ik = Devrik

## EK 6. ÖĞRENCİ DERS DEFTERLERİ 2

**"Noktalama İşaretleri"**

**Nokta:** Saat ve dakika arasında, tarihlerde gün, ay, yıl arasında, maddelendirmede rakam veya harflerden sonra bibliyografik künyelerin sonuna konur.

**Örnek:** Saat ve dakika: 10.46  
Tarih: 10.12.2016  
Benim en kıymetlim annemdir.

**Virgül:** \*Birbiri ardına sıralanan eş görevli kelimelerin ve kelime gruplarının arasında bulunur.

**ÖRNEK:** Pazardan elma, kiraz ve ayva aldım.  
Eş görevli sözcüklerde kullanılır.

\*Sıralı cümleleri, birbirinden ayırmak için kullanılır.

**ÖRNEK:** Annemi özledim, eve gittim, ona sarıldım.

\*Cümlede özel olarak vurgulanması gereken öğelerden sonra konur.

**ÖRNEK:** Gittim çünkü seviyordum, ölmeden uzaklaştım.

\*Uzun cümlelerde yüklerden uzak düşmüş ögeyi belirtmek için kullanılır.

**Örnek:** Ben, eğer seni sevmeseydim sana asla bakmaz, kirpillerini saymazdım.

\*Cümle içinde ara sözleri ve ara cümleleri ayırmak için konur.

**NOT:** -ara söz-  
-ara söz-

**ÖRNEK:** Annemi, en kıymetlimi, en çok beni sevenim.

\*Anlam karışıklığını gidermek için konur.

**ÖRNEK:** O, adamı seviyordu.



## EK 6. ÖĞRENCİ DERS DEFTERLERİ 3

**ZARF (BELİRTEÇ)**

⇒ Fiillerin durum, zaman, yer-yön, miktar, soru bakımından niteleyen sözcüklere **zarf** denir. Zarflar fiillerin nitelediği gibi kendisi gibi zarfları ve sıfatları da derecelendirme yoluyla niteler.

⇒ Sıfatlar isimleri nitelerken; zarflar fiilleri niteler.

**ÖRÜ**  
Güzel elbise → Sıfat  
Sıfat isim

**ÖRÜ**  
Güzel okudum → Zarf  
Zarf fiil

**ZARF**

① Durum Zarfı  
"Nasıl?"  
"Neden?"

② Zaman Zarfı  
"Ne zaman?"  
"Ne zamandan beri?"  
"Ne zamana dek?"

③ Miktar Zarfı  
"Ne kadar?"

④ Yer-yön Zarfı  
"Nere?"

⑤ Soru Zarfı

## EK 6. ÖĞRENCİ DERS DEFTERLERİ 4

**"Ek Fiil (Ek Eylem)"**

İsim sayılı sözcüklere gelerek onların cümle içerisinde yüklem olmasını sağlayan, basit zamanlı fiillere gelerek onları birleşik zamanlı fiil yapan eylemdir.

Örnek: Ali geldi. → <sup>gelelim fiil</sup> ek fiil

Film güzel di. → isim yüklem olmuş

Ek fiilin I. görevi.

**① Ek Fiilin Görevi**

a-) Ek fiilin görülen geçmiş zamanı

Hava güzel di.  
isim ek fiilin görülen geçmiş z.

b-) Ek fiilin duyulan geçmiş zamanı

Hava güzel miş.  
isim ek fiilin duyulan geçmiş zamanı

c-) Ek fiilin şartı

Hava güzel se.  
isim ek fiilin şartı

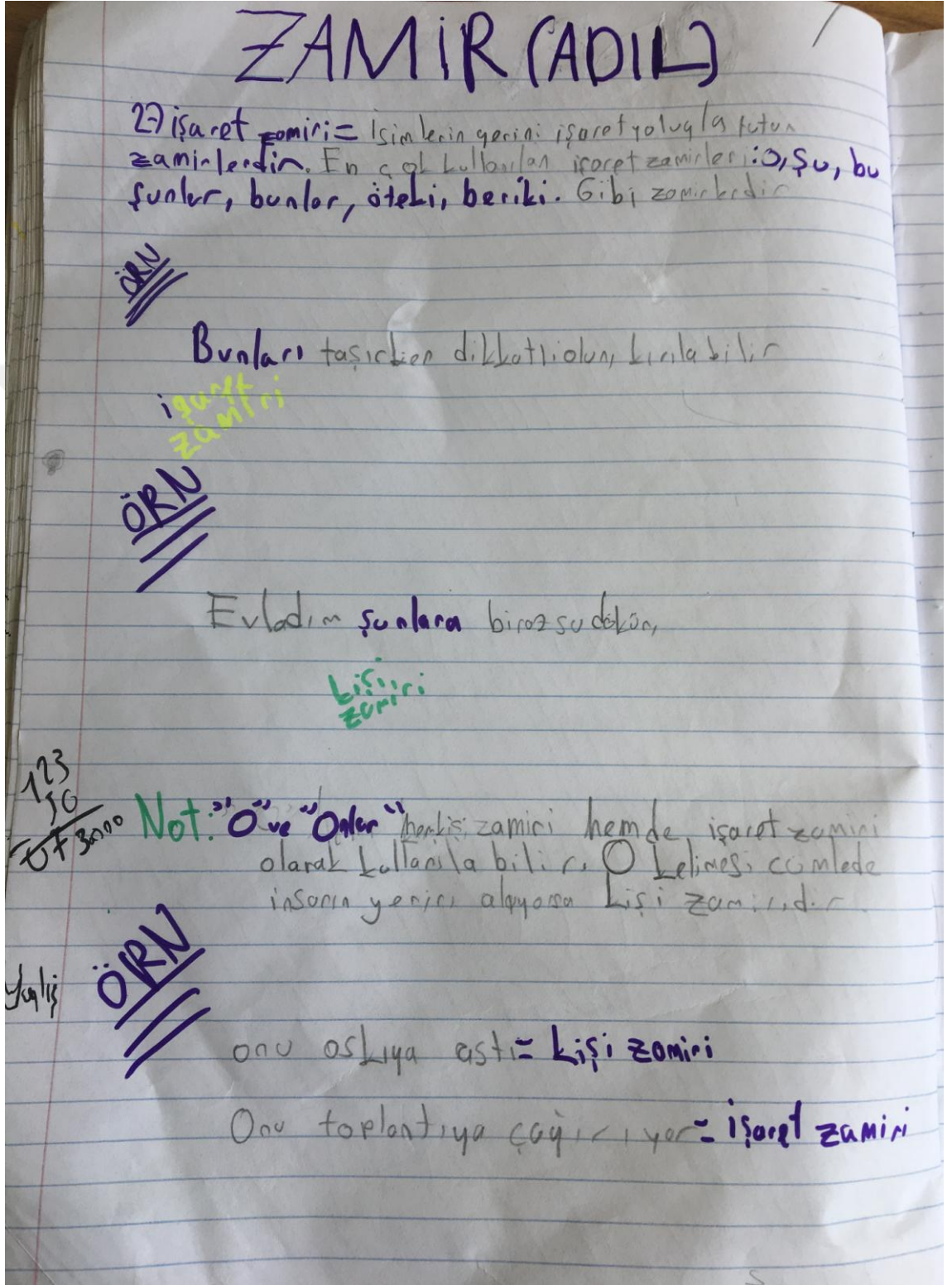
d-) Ek fiilin geniş zamanı

\* -dır, -dir, -dur, -dür ekiyle yapılır. Bazı durumlarda bu ek düşebilir.

Hava güzel dir. Hava güzel.  
isim ek fiilin geniş zamanı



## EK 6. ÖĞRENCİ DERS DEFTERLERİ 5



## EK 7. DİL BİLGİSİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ 1

### 4. Etkinlik

Aşağıdaki örnekleri inceleyiniz. Fiil çekimini örneği dikkate alarak yapınız.

#### Örnekler

büyü(mek)	büyümeli
koş(mak)	koşmalı
uyu(mak)	uyumalı

#### Gelmek

Gel-meli-ğim  
 Gel-meli-sin  
 gel - meli  
 gel - meli - y - ie  
 gel - meli - siniz  
 gel - meli - ler

### 5. Etkinlik

Aşağıdaki örnekleri inceleyiniz. Fiil çekimini örneği dikkate alarak yapınız.

#### Örnekler

büyü(mek)	büyüye
koş(mak)	koşa
uyu(mak)	uyuya

#### Gelmek

gel - e - y - im  
 gel - e - sin  
 gel - e  
 gel - e - lim  
 gel - e - siniz  
 gel - e - ler

### 6. Etkinlik

Aşağıdaki örnekleri inceleyiniz. Fiil çekimini örneği dikkate alarak yapınız.

#### Örnekler

büyü(mek)	büyüse
koş(mak)	koşsa
uyu(mak)	uyusa

#### Gelmek

gel - se - m  
 gel - sen  
 gel - se  
 gel - se - k  
 gel - se - niz  
 gel - se - ler



## EK 7. DİL BİLGİSİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ 2

**7. Etkinlik**

Aşağıdaki cümlelerin yanında yay ayraçların içine olumlu, olumsuz, olumlu soru, olumsuz soru ifadelerinden uygun olanı yazınız.

- Tatilde İzmir'e gideceğiz. ( olumlu )
- Kapını ben çalmadım. ( olumsuz )
- Ozan'ın yanında durur musun? ( olumlu soru )
- Öğretmenimle beraber bilgi yarışmasını izlemeye gittik. ( olumlu )
- Artık uçağı görünce mutlu olmuyorum. ( olumsuz )
- Bu kitapları okuyor musun? ( olumlu soru )
- Seninle dolaşmak istemiyorum. ( olumsuz )
- Ağlayarak elindeki patlak topu gösteriyordu. ( olumlu )
- Kaç yıldır bir şey söylemiyor musun? ( olumsuz soru )
- Sokağın başındaki eskicinin görüntüsü hepimizi korkutmuştu. ( olumlu )
- Bugün bizimle pazara gelir misin? ( olumlu soru )
- Sorduğum sorulara cevap verecek misin? ( olumlu )
- Caddede dolaşan sokak köpeklerine üzülerek baktı. ( olumlu )
- Bu iş böyle olmaz mı? ( olumsuz soru )
- Senin buraya gelmeni istemiyorum. ( olumsuz )
- Çiçekler hangi mevsimde açar? ( olumlu soru )
- İyi bir öğretmen olmak için çalışıyordu. ( olumlu )
- Sizin gibi düşünemediğimi söylemiştim. ( olumlu )
- Yarın size gelmiyoruz. ( olumsuz )
- Güneş dağların ardından yavaş yavaş kayboluyordu. ( olumlu )
- Isparta'ya ne zaman gideceğiz? ( olumlu soru )
- Kurallara göre yaşamalısın. ( olumlu )
- Sen olmadan bir yere gitmem. ( olumsuz )
- Kaç yıldır burada yaşıyorsunuz? ( olumlu soru )
- Yağmurun yağmasını beklemiyordu. ( olumsuz )
- Bilgisayarda çok fazla oyun oynuyorsun. ( olumlu )

## EK 7. DİL BİLGİSİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ 3

### 4. TEMA: BİLİM VE TEKNOLOJİ Perseid Göktaşı Yağmuru

#### 5. ETKİNLİK İsimler İsimlerle Tamlanır

Aşağıdaki örneği inceleyin. Karışık olarak verilen kelimeleri anlamca ilişkilendirin. Oluşturduğunuz tamlamaları tabloya yazın.

Kelime ve Kelime Grupları	Tamlama	
Annem	Ayak	Masanın ayağı
Masa	Kavanoz	
Boya	Omuz	
Kitap	Plan	
Babaannem	Hak	
Bağ	Makas	
Ağaç	Burun	
Nar	Alt	
Pekmez	Yazar	
Saç	Koku	
Ö	Toka	

#### 6. ETKİNLİK Tamlamalar Ayrılır

Aşağıda **Perseid Göktaşı Yağmuru** adlı metinden alınmış kelime grupları yer almaktadır. Bu kelime gruplarından isim tamlaması olanları seçerek aşağıdaki alana yazın.

Işık kirliliği

Kum tanesi

Büyük göktaşları,

Gece yarısı

Göktaşı yağmurları

Parlak iz

Kaybolmayan parlak izler

Göktaşı sayısı

Parlak olmayan göktaşları

#### İsim Tamlamaları

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## EK 7. DİL BİLGİSİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ 4

## 9. Etkinlik

Aşağıdaki hikâyede geçen yay ayrıçların içine uygun noktalama işaretlerini yazınız.

## AYŞE GÜL

- ( - ) Kızım o başına taktığın kırmızı çiçeğin adını bilir misin ( ? )  
 ( - ) Bilirim ( \* ) Kadife ( \* )  
 ( - ) Bu su kenarında açan çiçekler ( ... )  
 ( - ) İnci çiçeği ( \* )  
 ( - ) Ya senin adın nedir ( ? )  
 Utandı ( , ) kısaca ( , ) usulca ( \* )  
 ( - ) Ayşe Gül ( , ) dedi ( \* )  
 Burada yemişler ( , ) çiçekler ( , ) ağaçlar ( , ) isimler ( , ) hepsi ( , ) her şey güzel ( , ) tertemiz ve güzel ( ... ) Ya Ayşe Gül ( , ) Hepsinden daha güzel ( \* )

Refik Halit KARAY

## 10. Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerde bağlaç veya ünlem olarak kullanılan kelimelerin altını çiziniz.

- Bravo, sınıfı geçmişsin!
- Buraya gelmiş de bize uğramamış.
- Beni kırdın oysa seni en iyi arkadaşım bilirdim.
- Baktı ki olmayacak vazgeçti.
- Hişt! Bana baksana sen.
- Pek hızlı koşamıyor ama iyi yürüyor.
- Oh be, bu iş de bittil!
- Bugün çok neşeli çünkü annesi geliyor.

## 11. Etkinlik

Aşağıdaki edat, bağlaç ve ünlemleri türlerine uygun birer cümlede kullanınız.

- |          |   |                           |
|----------|---|---------------------------|
| gibi     | → | Senin gibi başarılı biri. |
| ve       | → | Ali ve Ayşe arkadaşları.  |
| oh!      | → | Oh! Ne güzel.             |
| için     | → | Yola çıktığı için ağladı. |
| fakat    | → | O fakat: lan ağladım.     |
| da       | → | O da "Eldi."              |
| hey!     | → | Hey! Yola çıktık.         |
| kadar    | → | Senin kadar başarılı.     |
| ile      | → | Ali ile bu arkadaşları.   |
| ile      | → | Arabayla gitti.           |
| vah vah! | → | Vah vah! Yık oldu.        |
| ayy!     | → | Ayy! Çekme oldu.          |



## EK 7. DİL BİLGİSİ ETKİNLİK ÖRNEKLERİ 5

### 7. Etkinlik

a. Aşağıdaki cümlelerde geçen iyelik eklerini bulup altlarını çiziniz.

- Belediye başkanımız yollarımızı asfalt yaptırdı.
- Nevruz Bayramınız kutlu olsun.
- Annem ve babam yakın akrabaları ziyarete gitti.
- Oğuz ödevini özenle hazırladı.
- Burası babaannemin evidir.
- Bu kitap Ahmet'in değil mi?

b. Aşağıdaki cümlelerin noktalı yerlerini uygun iyelik ekleriyle tamamlayınız.

- Onun yazısı.....nı beğendim.
- Müdürün..... öğrencilere hitaben bir konuşma yaptı.
- Evinin..... skula ne kadar uzaktadır?
- Başarının..... başarısız..... olsun.
- Çocukların..... okulun bahçesi.....ndan çıkamadık.
- Arkadaşlarının.....da bugün sizin..... skula gelecek.

c. İyelik eklerinin kullanıldığı kelimelerle cümleler kurunuz.

Birim..... kalenin..... ilgisinden..... daha..... büyüktür.

Sacem..... kestirmedin.

Okulunda..... kullandığınız..... eşyaların..... çoğu..... dealektikdir.

3) Öğretmeninin..... bizlere..... aktarı..... ve..... okudu.....

Sarı tabakanın..... yanlısı..... tarifi..... gösteriyor.

Ayakları..... kutunun..... anaem..... boyama.

Kitabının..... yayını..... dördü.

Pembe bisikletin..... rengi..... gün..... geçtikçe..... soluyor.

2) Okulunun..... binası..... yarıdır.

1) Kitapların..... olmazsa..... başarı..... demeyin.



## EK 8. ÖĞRETMEN SINAV SORULARI 1

ADI SOYADI: .....

SINIF: ..... NO : .....

2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı  
5. SINIF 2. DÖNEM 1. TÜRKÇE SINAVI

1) Aşağıdaki cümlelerde geçen deyimleri rakamları parantez içine yazarak eşleştiriniz.

### CÜMLELER

(1) Zavallı kediyi görünce icim parçalandı.

(2) Okuldan kaçtığımı öğrenen babam ateş püskürdü.

(3) İki soru çözdü diye havaya girdi.

(4) Hediyesini alınca havalara uçtu.

(5) Askerdeki abim gözümde tütüyor.

### DUYGULAR

( ) çok özlemek

( ) kendini beğenme

( ) acıma

( ) kızgınlık

( ) mutluluk

2) Aşağıdaki isimleri örnekteki gibi isim tamlaması oluşturacak biçimde yazınız.

örnek	araba - tekerlek	arabanın tekerleği
1	ağaç - dal	
2	masa - örtü	
3	dolap - anahtar	
4	pencere - perde	
5	öğretmen - masa	

3) Aşağıdaki cümlelerin başına nesnel olanlara N, öznel olanlara Ö yazınız.

- ( ) Türkiye yedi bölgeden oluşur.  
 ( ) Sınavda öğretmen on dokuz soru sormuş.  
 ( ) Bu kazak sana çok yakışmış.  
 ( ) Bu sorular çok kolay olmuş.  
 ( ) Okulda futbol turnuvası yapılacak.



4) Aşağıdaki cümlelerde boş bırakılan yerlere uygun hal eklerini ( e - i - de - den ) getiriniz.

Çocuklar halı saha ..... maç yapıyorlar.

Annem ev ..... bir saatte temizledi.

Pazar günü deneme sınavı için okul..... gittik.

Öğretmen ..... izin alarak dışarı çıkmalıyız.

Akşam oturmaya teyzem ..... gideceğiz.

## EK 8. ÖĞRETMEN SINAV SORULARI 2

### 6. SINIF TÜRKÇE DERSİ II. DÖNEM I. YAZILI

Adı, Soyadı :

Sınıfı, Numarası:

#### BALIKÇIL

Bir gün uzun bacakları üstünde balıkçıl,  
Uzun boynuna takılmış uzun bir gaga,  
Dolaşıyordu bir su kıyısında.  
Su en güzel günlerdeki gibi pırlı pırlı  
Güzel turna kardeş fır dönüyordu içinde  
O nefis yayın kardeşle birlikte  
Balıkçıla o kadar yaklaşıyorlardı ki  
Uzansa hepsini yakalayverecekti  
Ama hiçbir şey yapmadı, bekledi;  
Karnım biraz daha acıksın dedi  
Muntazam yaşardı, vaksiz yemek yemezdi.  
Nerden sonra hazret acıktığını hissetti.  
Yavaşça kıyıya doğru yaklaştı.  
Bu sefer de sazanlar dolaşıyordu suda.  
Bekleyecekti, hoşuna gitmemiştir bu da.  
Nedense biraz fazla kibirliydi.  
Beğenmezdi öyle değme yemeği;  
Sazana mı kaldım diyordu, kuşların beyi.  
Bununla mı doyacağım! Beni ne sanıyorlar?  
Sazan da gitti, şimdi bir kaya balığı var;  
Onunla da koskoca balıkçıl nasıl doyar?  
Allah korusun! diyordu, kımıldamam bile.  
Ama sonra daha azı için kımıldandı.  
Kalmamıştı suda balığın adı.  
Acıkmıştı; bir sümüklü böceğe rastladı;  
Bir anda yaladı yuttu lezzetle.

5- Aşağıdaki cümlelerde bulunan zamirleri bulup türlerini örnekteki gibi yanlarına yazınız. (10)

Cümleler	Zamir	Çeşidi
Ben akşamları kitap okurum.	Ben	Kişi zamiri
Orada arkadaşım yaşıyor.		
Ali'yi kim şikâyet etmiş?		
Bu akşam bazıları gelecek.		
Ali onu maça çağırdı.		
Kendim ettim kendim buldum.		

6- Aşağıda koyu yazılmış olan eklerin hâl eki mi yoksa iyelik eki mi olduklarını yanlarına yazınız. (5)

- Arabayı hemen yıkayın. ....
- Öğretmenimiz sınav yapacak. ....
- Kalemim ne kadar da güzelmiş. ....
- Ankara'da kimler yaşar? .....
- Haftaya sınava gireceğiz. ....

7- Aşağıdaki kelimeleri yapılarına göre inceleyip uygun kutucuğa yerleştiriniz. (10)

"Beşiktaş, emekli, sevgi, balıklar, bilgisayar, dereotu, kiracı,

Basit Kelimeler	Türemiş Kelimeler	Birleşik Kelimeler
•	•	•
•	•	•
•	•	•
•	•	•

toprağın, hisset, kitaplık"

## EK 8. ÖĞRETMEN SINAV SORULARI 3

Her yıl tüm dünya çocukları bu bayramı kutlar.

a) Yukarıdaki cümlelerin öğelerini bulunuz.

b) Cümledeki vurgulu öğeyi belirtiniz.

c) **Etken çatılı** olan bu cümleyi **edilgen çatılı** yapınız.

10.Soru ( 5 puan )

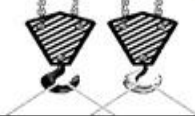


a) Yukarıda belirtilen özellikte bir cümle kurunuz.

b) Aşağıdaki cümleyi belirtilen özelliklere göre inceleyiniz.

**Geceleyn bir ses böler uykumu.**

11.Soru ( 5 puan )



1. Çocuğumuz her geçen gün gittikçe büyüyor.

2. Kediler minderde uyuyorlardı.

3. Kimi ilaçlar, sporculara yarardan çok zarar sağlamaktadır.

4. İzinsiz dersten çıkanlara çok kızardı

Yukarıdaki vinçte asılı bulunan cümlelerin indirilmesi için anlatım bozukluklarının nedeninin yazılması gerekiyor:

**Yeni Mesaj**

Müzik ( )  
şanşların en  
zevklisidir ( ) ama  
bir şey öğretmez ( )  
Buna karşılık şiir ( )  
hem ruhun gıdası  
hem de iyi bir  
öğretmendir ( )

**Yandaki mesajda boş bırakılan yerlere hangi noktalama işaretleri getirilmelidir?**

13.Soru (3 puan)

Bir soruşturma dolayısıyla Atatürk'ün başardığı işlerden Vasıf Çınar söz açmıştı. Kendisine Sordu:  
-Sizin en büyük eseriniz hangisidir?  
Atatürk'ün kısa cevabı şu olmuştu:  
-Benim yaptığım işler, bir ötekine bağlı gerekli olan işlerdir. Fakat, bana yaptıklarından değil, yapacaklarımdan söz edin.

Yukarıdaki yazının türü nedir?

.....

14.Soru (2 puan)

"Eve gitmeden önce marketten ekme aldım."  
Cümlesinin öğeleri hangi seçenekte doğru olarak sıralanmıştır?

- A) zarf tümleci-dolaylı tümleş-nesne-yüklem  
B) dolaylı tümleş-nesne-özne-yüklem  
C) zarf tümleci-nesne-dolaylı tümleş-yüklem  
D) dolaylı tümleş-özne-nesne-yüklem

SORU 15 Aşağıdaki cümlelerin yüklemelerini çatı bakımından inceleyiniz. (5 puan)

- ▼ İstanbulu dinliyorum, gözlerim kapalı;  
(.....)
- ▼ Kuşlar geçiyor, derken; yükseklerden, sürü sürü, çığlık çığlık.  
(.....)
- ▼ Ağlar çekiliyor dalyanlarda;  
(.....)
- ▼ Bir kadının suya değişiyor ayakları;  
(.....)
- ▼ Yavaş yavaş sallanıyor yapraklar, ağaçlarda.  
(.....)

SORU 15 Aşağıdaki cümlelerde geçen fiilimsileri bulup çeşitlerini altına yazınız. (5 puan)

- ▼ Bitmeyen işler yüzünden
- ▼ (Siz böyle olsun istemezsiniz)
- ▼ Bir bakış bile yeterken anlatmaya her şeyi
- ▼ Kalbinizi dolduran duygular
- ▼ Kalbinizde kaldı

## EK 8. ÖĞRETMEN SINAV SORULARI 4

Edison günlerce uğraşıp bir ampul yapar, yanında çalışan çocuğa verip üst k götürmesini ister çocuktan. Fakat çocuk ampülü düşürüp kırar. Edison tekrar günlerce uğra yeni bir ampul yapar, yine aynı çocuğun eline verir. Arkadaşları hemen itiraz ederler, bu “sak çocuğa nasıl olup da yine güvendiğini anlayamazlar. Edison ise şöyle der: “Eğer ikinci d ampülü eline vermeseydim, hayat boyu kendisini beceriksiz bir insan olarak düşünece Kendine güvenini kaybetmesin diye verdim.”

### SORULAR

(İlk dört soru metne göre cevaplandırılacaktır.)

- 1 Edison günlerce uğraşıp ne yapmıştır? (5 P)
- 2 Edison neden ikinci kez ampülü çocuğa verir? (10 P)
- 3 Bu metnin ana fikri nedir? (10 P)
- 4 Metne uygun bir başlık yazınız (5 P)
- 5 Aşağıdaki fiilleri örnekte olduğu gibi anlam özelliklerine göre inceleyiniz. (4 P)

	İş (Kılış) Fiili	Durum Fiili	Oluş Fiili
Okumak	X		
Yazmak			
Yatmak			
Susmak			
Morarmak			

- 6 Aşağıdaki kiplerin almış olduğu ekleri karşılarına yazınız. (6 P)

KİPLER	ALDIĞI EK
Görülen Geçmiş Zaman	-di
Duyulan Geçmiş Zaman	
Şimdiki Zaman	
Gelecek Zaman	
Geniş Zaman	
Gereklilik Kipi	
Şart Kipi	

- 7 Aşağıdaki fiilleri örnekte olduğu gibi şahıs eklerine göre inceleyiniz. (6 P)  
(1.,2.,3. Teklik ve 1.,2.,3. Çokluk Şahıs)

KELİME	ÖRNEK
Çıktım	1. teklik şahıs
Kalıyorsun	
Geldi	
Susadık	
Yaptırdınız	
Yaptılar	
Geldiler	



## EK 8. ÖĞRETMEN SINAV SORULARI 5

### ŞEHİTLER GÜNÜ

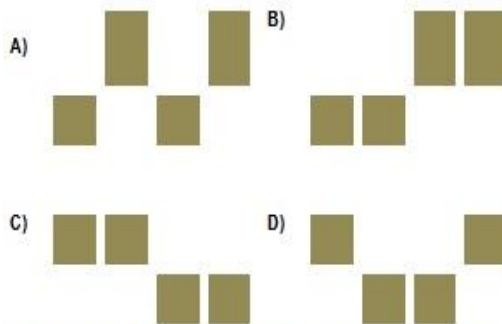
Türk'ün en büyük zaferinin simgesi olan 18 Mart "Şehitler Günü" olarak kabul edilmiştir. Her yıl bugün, canları pahasına vatanımızı savunan aziz şehitlerimizi anıyoruz. Ancak, 18 Mart 1915 günümüz tarihimizde çok özel bir anlamı var. İstanbul'u işgal etmek üzere Çanakkale Boğazı'nı geçmek isteyen üstün ateş gücüne, teknolojisine sahip İtilaf Devletleri Donanması, Nusret Mayın Gemisinin döktüğü mayınlar ve Boğaz'daki bir avuç kıyı topçusuyla insanüstü gayretleriyle yenilgiye uğratılmış ve "Çanakkale Boğazı'nın geçilemez" olduğu gösterilerek önemli bir deniz zaferi kazanılmıştır. Çanakkale Savaşları, Türk'ün vatan sevgisini üstün sezgi ve zekâsıyla dost düşman tüm dünyaya gösteren emsalsiz bir deniz zaferiyle başladı. 8.5 ay süren savaşlara, her iki taraftan bir milyona yakın insan katıldı ve taraflar yaklaşık 250.000 kayıp verdi.

1. 18 Mart 1915 gününün tarihimizde özel bir anlamın olmasının nedeni nedir? (10p.)

2. Çanakkale savaşları nasıl bir zaferle başlamış ve bu savaşlarda ne kadar kayıp verilmiştir? (5p)

3. Şehitler günü olarak kabul edilen gün hangi gündür? (5p)

4. Aşağıdaki tabloda içinde ek-fil olan cümlelerin yer aldığı kutucuklar boyanırsa şeklin görünümü aşağıdakilerden hangisi olur? (5p)



Bu konuyu konuşalım.	Dinlersen anlarsın.	Bu kitabı okumadık.	Çok severdik.
Bu, güzel bir kitap.	Yarın eve erken gel.	Seni böyle bilmezdim.	Güzel bir şiir yazmış.

5. Aşağıdaki fiilleri uygun olanlarla eşleştiriniz. (5p)

- (c) Ali dün öleyazmış! ( ) TEZLİK  
 (b) Öylece bakakaldım ( ) YETERLİLİK  
 (a) Elimden kaçtıverdi. ( ) SÜRERLİK  
 (d) Bu işi başarabilirsin. ( ) YAKLAŞMA

6. Aşağıdaki cümlelerde geçen altı çizili zarfları belirterek çeşitlerini yanına yazınız. (5p)

\*Marmara derizini yüzerek geçti. ....

\*Biraz yürüdükten sonra geni dönmüş. ....

\*Bu akşam rüyamda seni gördüm. ....

\*SBS'yi kazanmak için çok çalışmalız. ....

## ÖZ GEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı Soyadı:** Emrah ÖZGÜL  
**Uyruğu:** Türkiye (T.C)  
**Doğum Tarihi ve Yeri:** 14.03.1988 - Sivas  
**Medeni Durum:** Evli  
**E-mail:** censori@hotmail.com  
**Yazışma Adresi:** Aşağı Mahalle 61. Sokak No: 13 Boğazlıyan/YOZGAT

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Anadolu Üniversitesi, Türk Dili ve Edebiyatı	2015
Lisans	Amasya Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği	2010
Lise	Boğazlıyan Anadolu Lisesi, Yozgat	2006

### İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2016- Halen	İMKB Şükran Ana Ortaokulu	1+
2014-2016	Çalapverdi Ortaokulu	2 yıl
2010-2014	Boğazlıyan Sırçalı Ortaokulu	4 yıl

### YABANCI DİL

İngilizce