

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

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DİL BİLGİSİ  
ÖĞRETİMİNDE KULLANDIKLARI YÖNTEMLER VE  
ORTAOKUL TÜRKÇE KİTAP SETİNDEKİ DİL BİLGİSİ  
ÖĞRENME ALANI İÇİN VERİLEN YÖNERGE VE  
ETKİNLİKLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**

**Hazırlayan  
Turan BIYIK**

**Danışman  
Doç. Dr. Ali GÖÇER**

**Yüksek Lisans Tezi**

**Temmuz 2016  
KAYSERİ**

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

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DİL BİLGİSİ  
ÖĞRETİMİNDE KULLANDIKLARI YÖNTEMLER VE  
ORTAOKUL TÜRKÇE KİTAP SETİNDEKİ DİL BİLGİSİ  
ÖĞRENME ALANI İÇİN VERİLEN YÖNERGE VE  
ETKİNLİKLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**

**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Hazırlayan  
Turan BIYIK**

**Danışman  
Doç. Dr. Ali GÖÇER**

**Temmuz 2016  
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.



Turan BIYIK



## YÖNERGEYE UYGUNLUK

*“Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler ve Ortaokul Türkçe Kitap Setindeki Dil Bilgisi Öğrenme Alanı İçin Verilen Yönerge ve Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri”* adlı Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Lisansüstü Tez Önerisi ve Tez Yazma Yönergesi’ne uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan  
Turan BIYIK

Danışman  
Doç. Dr. Ali GÖÇER

Türkçe Eğitimi ABD Başkanı  
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN

## KABUL VE ONAY

Doç. Dr. Ali GÖÇER danışmanlığında Turan BIYIK tarafından hazırlanan “*Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler ve Ortaokul Türkçe Kitap Setindeki Dil Bilgisi Öğrenme Alanı İçin Verilen Yönerge ve Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri*” adlı bu çalışma jürimiz tarafından Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretimi Anabilim Dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

22/07/2016

### JÜRİ:

Danışman : Doç. Dr. Ali GÖÇER  
 Üye : Doç. Dr. Şahika KARACA  
 Üye : Yrd. Doç. Dr. Mesut GÜN

*(Handwritten signatures of the jury members)*

### ONAY:

Bu Tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun **05/08/2016** tarih ve .....**32-01**..... sayılı kararı ile onaylanmıştır.



**05/08/2016**

*(Handwritten signature of the Dean)*  
 Doç. Dr. Cevdet KIRPIK  
 Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Dil, insanlık için geçmişin hafızası; geleceğin basamağı; düşünmenin, anlamanın ve anlatmanın aracı; millet olmanın gereği ve göstergesi; kültürün taşıyıcısı ve koruyucusu; canlı, değişken ve sistemli bir yapıdır. Dil öğrenme süreci her ne kadar aileden ve çevreden edinilen bilgilerle başlıyor ve dil sistemi bu yolla ediniliyor olsa da dilin anlama ve anlatım gücünü keşfetmek, konuştuğu dilin inceliklerini özümseyerek kullanabilmek ancak iyi bir dil eğitimiyle mümkündür.

Dil bilgisi, bireyin konuştuğu dilin inceliklerini kavranması ve kullanmasında; anlama - anlatma sürecinde yazılı ve sözlü anlatıma destek olmasında; dili etkin ve doğru kullanma konusunda bir araçtır. Çalışma, dil bilgisi öğretiminin ortaokul düzeyinde öğrenci merkezli, aktif öğrenme modelli öğretim yöntemleri kullanılarak yapılması ve Türkçe kitap setlerindeki dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin nicelik-nitelik yönünden daha verimli ve dil bilgisi öğretiminin ilkelerine tam uyumlu hale gelmesine katkı sağlaması amacıyla yürütülmüştür.

Bu tez çalışmasının, dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler ile Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergeler hakkında yapılan araştırmalara destek olacağı düşünülmektedir.

Çalışmamda ilgi ve yardımlarımı esirgemeyen kıymetli Danışman Hocam sayın Doç. Dr. Ali GÖÇER Beyefendiye saygı ve şükranlarımı sunarım.

Çalışmalarında görüş ve önerilerine başvurduğum kıymetli hocalarıma; hayatım boyunca sevgi, emek ve fedakârlığın üstün örneği olarak gördüğüm muhterem aileme, araştırma sürecinde kıymetli vakitlerinden fedakârlık yaparak şahsıma çalışma fırsatı oluşturan eşime ve kızıma en derin kalbi sevgi ve saygılarımla...

Turan BIYIK

Kayseri, Temmuz, 2016

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE  
KULLANDIKLARI YÖNTEMLER VE TÜRKÇE KİTAP SETLERİNDE DİL  
BİLGİSİ ÖĞRENME ALANI İÇİN VERİLEN YÖNERGELER VE  
ETKİNLİKLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ**

**Turan BIYIK**

**Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,  
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Temmuz 2016  
Danışman: Doç. Dr. Ali GÖÇER**

**ÖZET**

Bu araştırmanın amacı; Türkçe öğretmenlerinin, dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve Türkçe kitap setinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinlikler hakkındaki görüş ve düşüncelerinden yola çıkarak bir durum analizi yapmaktır.

Araştırmanın 1. bölümünde dil bilgisi öğretiminin ana dili öğretimi ve dil eğitimindeki yeri ve önemi; dil bilgisi öğretiminin amacı, ilkeleri, yöntemleri ve teknikleri Türkçe alan yazınından ve uzman görüşlerinden faydalanılarak değerlendirilmiştir.

Araştırmanın 2. bölümünde Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ile Türkçe kitap setinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinlikler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla Sivas ili Şarkışla ilçesinde görev yapan 20 Türkçe öğretmenine görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formu uygulanan Türkçe öğretmenlerinden rastgele seçilen 5 Türkçe öğretmenine de gözlem formu uygulanarak dil bilgisi öğretim sürecinde kullandıkları yöntemler belirlenmeye çalışılmış, Türkçe kitap setinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinliklerden yararlanma durumları sınıf ortamında gözlemlenmiştir. Ayrıca gözlem formu uygulanan 3 Türkçe öğretmeni dil bilgisi öğretim sürecinde video kamera ile kaydedilmiş ve kayıtlar doküman analizine tabi tutulmuştur.

Araştırmada nitel araştırma deseni kullanılmıştır, elde edilen veriler betimsel analiz çerçevesinde değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında Sivas ilinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu Sivas merkez ve ilçelerinde görev yapan 20 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya konu olan Türkçe kitap seti 2014-2015 eğitim öğretim yılında Sivas merkez ve ilçelerindeki ortaokullarda kullanılan 5. sınıflar için

FCM Yayınları Türkçe kitap seti, 6. sınıflar için Gizem Yayınları Türkçe kitap seti, 7. sınıflar için CEM VEB OFSET Yayınları Türkçe kitap seti, 8. sınıflar için Yıldırım Yayınları Türkçe kitap setidir.

Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemlerinin “*öğrenciyi ezberlettiği, kalıcı öğrenim sağlamadığı*”; geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilen öğretimin “*yüzeysel, öğretim programına ve bilişsel öğrenme basamaklarına uyumsuz*” olduğu konusunda hem fikir olmakla birlikte “*sınav odaklı eğitim anlayışı, zaman yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı*” gibi nedenler ötürü dil bilgisi öğretim sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerini tercih ettikleri; Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde en sık kullandıkları dil bilgisi öğretim yöntemlerinin sırasıyla düz anlatım (%75), gösterip yaptırma (%45), ve soru-cevap tekniği (%40) olduğu; en az tercih edilen yöntemlerin sırasıyla proje (%5), tartışma (%10) ve tümdengelim (%10) yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinliklerin hem nicelik (*sayısal yetersizlik, az örneklilik, tekrar azlığı*) hem nitelik (*çeşitliliğin azlığı, öğretim programına uyumsuzluk, ana metinden kopukluk, sınav merkezlik, bilişsel öğrenme basamaklarına uyumsuzluk, yüzeysellik*) bakımından eksikliklerinin olması sebebiyle dil bilgisi öğretiminde etkisiz ve verimsiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe dersi, dil bilgisi, anadil, dil bilgisi öğretim yöntemleri, Türkçe kitap setleri, yönerge ve etkinlikler, dil bilgisi etkinlikleri, Türkçe eğitimi.

**The METHODS TURKISH TEACHERS USE in TEACHING GRAMMAR and  
THEIR VIEWS ABOUT the INSTRUCTIONS and the ACTIVITIES GIVEN for  
GRAMMER LEARNING in TURKISH BOOK SETS**

**Turan BIYIK**

**Erciyes University, Institute of Education Sciences,  
The Department of Turkish Language Education, Master's Thesis, July 2016  
Advisor: Assoc. Prof. Dr. Ali GÖÇER**

**ABSTRACT**

The aim of this research is to make a situation analysis based on the methods Turkish teachers use in grammar teaching and on their opinions and thoughts about the instructions and the activities given for grammar learning part in Turkish book sets.

In the 1<sup>st</sup> part of the research, the place and importance of grammar teaching on mother language and language teaching, aims, principals and methods of grammar teaching were evaluated by the help of Turkish body of literature and expert views.

In the 2<sup>nd</sup> part of the research, an interview form was applied to 20 Turkish teachers who worked in Şarkışla Sivas in order to determine the methods Turkish teachers use in grammar teaching and their opinions and thoughts about the instructions and the activities given for grammar learning part in Turkish book sets. An observation form was applied to 5 Turkish teachers chosen randomly from the ones to whom interview form was applied and the methods that teachers use in grammar teaching was tried to determine and the way they benefit from the activities that were given for grammar learning part in Turkish book sets was observed in the classroom environment. In addition, the lessons of 3 Turkish teachers to whom the observation form was applied was recorded via video camera in the grammar teaching process and the records were subjected to document analysis.

The qualitative research pattern was utilized in the research and data obtained were evaluated in the frame of descriptive analysis. The sampling of research is Turkish teachers who worked in 2014-2015 academic year in Sivas. The working group of the study includes 20 Turkish teachers who work in districts and center of Sivas. Turkish books that are subject to the research are FCM Broadcasts Turkish book set for 5<sup>th</sup> grades, Gizem Broadcasts Turkish book set for 6<sup>th</sup> grades, CEM VEB OFSET

Broadcasts Turkish book set for 7<sup>th</sup> grades, Yıldırım Broadcasts Turkish book set for 8<sup>th</sup> grades, which are used in 2014-2015 academic year in districts and center of Sivas.

As a result of the research Turkish teachers are in an agreement on that traditional grammar teaching methods "*push students to memorization, do not provide permanent learning*", the teaching with traditional grammar methods is "*superficial, incompatible with curriculum and cognitive learning steps*" as well as they prefer traditional teaching methods in grammar teaching process due to such reasons as "*sense of education that focuses on examination, inadequacy of time, excess of classroom size*". Also it was deduced that grammar teaching methods that Turkish teachers use the most in grammar teaching are direct and plain narration (75%), showing and having it done (45%) and question and answer method (40%) respectively and the methods they prefer the least are project (5%), discussion (10%) and deductive method (10%). In addition, it was concluded that instructions and activities given for grammar learning part in Turkish book sets are ineffective and inefficient in grammar teaching due to the fact that they have a lack of both quantity (*quantitative insufficiency, few samples, rarity of repetition*) and quality (*few variety, inconsistency to the curriculum, disconnection to the main text, being exam centered, inconsistency to the cognitive learning steps, superficiality*).

**Key Words:** Turkish lesson, grammar, mother language, grammar teaching methods, Turkish book sets, instructions and activities, grammar activities, Turkish education.

## İÇİNDEKİLER

### TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE KULLANDIKLARI YÖNTEMLER VE ORTAOKUL TÜRKÇE KİTAP SETİNDEKİ DİL BİLGİSİ ÖĞRENME ALANI İÇİN VERİLEN YÖNERGE VE ETKİNLİKLER HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK _____	ii
YÖNERGEYE UYGUNLUK _____	iii
KABUL VE ONAY _____	iv
ÖNSÖZ _____	v
ÖZET _____	vi
ABSTRACT _____	viii
İÇİNDEKİLER _____	x
TABLolar LİSTESİ _____	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ _____	xvi
KISALTMALAR _____	xvii
<b>1. GİRİŞ</b> _____	1
1.1. Araştırmanın Kapsamı _____	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi _____	6
1.3. Sınırlılıklar _____	9
1.4. Tanımlar _____	9
<b>2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE</b> _____	12
2.1. Dil _____	12
2.2. Ana Dili ve Öğretimi _____	15
2.3. Ana Dili Öğretimi ve Dil Bilgisi _____	18
2.4. Dil Bilgisi Öğretimi _____	23

2.5. Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı	33
2.6. Dil Bilgisi Öğretime Yönelik İlkeler	38
2.7. Dil Bilgisi Öğretim Yöntemleri	41
2.7.1. Düz Anlatım Yöntemi	46
2.7.2. Gösterip Yaptırma Yöntemi	47
2.7.3. Tümevarım Yöntemi	47
2.7.4. Tümdengelim Yöntemi	48
2.7.5. Tartışma Yöntemi	49
2.7.6. Proje Yöntemi	49
2.7.7. Drama (Canlandırma) Yöntemi	49
2.7.8. Çözümleme Yöntemi	50
2.8. Dil Bilgisi Öğretim Teknikleri	51
2.8.1. Soru – Cevap Tekniği	51
2.8.2. Beyin Fırtınası Tekniği	51
2.8.3. Kavram Haritaları Tekniği	52
2.8.4. Gözlem Tekniği	53
2.9. Dil Bilgisi Öğretiminde Kitap Setlerinin Kullanımı	54
2.10. İlgili Çalışmalar	58
<b>3. YÖNTEM</b>	<b>77</b>
3.1. Araştırmanın Yöntemi / Deseni	78
3.2. Durum Araştırması	78
3.3. Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu	80
3.3.1. Çalışma Grubu / Katılımcılar	81
3.4. Verileri Toplama Araçları	89
3.4.1. Görüşme Formu	89
3.4.2. Gözlem Formu	92

3.4.3. Doküman Olarak İncelenen Video Kamera Kayıtları	93
3.5. Verilerin Analizi	94
3.6. Geçerlilik – Güvenirlik	95
<b>4. BULGULAR VE YORUM</b>	<b>98</b>
4.1. Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular	98
4.2. Gözlem Formuyla Elde Edilen Bulgular ve Yorum	113
4.3. Doküman Olarak İncelenen Video Kamera Kayıtlarından Elde Edilen Bulgular ve Yorum	118
<b>5. SONUÇ-TARTIŞMA ve ÖNERİLER</b>	<b>123</b>
5.1. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Kitap Setlerindeki Dil Bilgisi Öğrenme Alanı İçin Verilen Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri İsimli Görüşme Formuyla Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma	123
5.2. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler İsimli Gözlem Formuyla Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma	129
5.3. Doküman Olarak İncelen Video Kamera Kayıtlarından Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma	131
5.4. Öneriler	133
5.4.1. Türkçe Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanı İçin Verilen Etkinlikler Hakkında Öneriler	133
5.4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler Hakkındaki Öneriler	134
5.4.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	135
<b>KAYNAKÇA</b>	<b>137</b>
<b>EKLER</b>	<b>148</b>
<b>ÖZ GEÇMİŞ</b>	<b>201</b>

## TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1.	Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı _____	82
Tablo 2.	Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu _____	82
Tablo 3.	Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Programlar _____	83
Tablo 4.	Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Meslekî Hizmet Süreleri _____	83
Tablo 6.	Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcutları _____	84
Tablo 7.	Gözlemlenen Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı _____	85
Tablo 8.	Gözlemlenen Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu _____	85
Tablo 9.	Gözlemlenen Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Programlar _____	85
Tablo 12.	Gözlemlenen Türkçe Öğretmenlerinin Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcutları _____	86
Tablo 13.	Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı _____	87
Tablo 14.	Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu _____	87
Tablo 15.	Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Programlar _____	88
Tablo 16.	Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Meslekî Hizmet Süreleri _____	88
Tablo 17.	Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Yaşları _____	88
Tablo 18.	Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcutları _____	89
Tablo 19.	Araştırmacı Gözlem Takvimi _____	93
Tablo 20.	Doküman Olarak İncelenen Video Kamera Kayıtları Uygulama Takvimi _____	94
Tablo 21.	Ortaokul Dil Bilgisi Kazanımlarının Öğretiminde Güçlük Çeken Katılımcı Sayısı _____	98

Tablo 22.	Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler _____	100
Tablo 23.	Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretim Yöntemlerinin Dil Bilgisi Öğretimine Etkisi Hakkındaki Görüşleri__	102
Tablo 24.	Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanı İçin Verilen Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri _____	105
Tablo 25.	Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanı İçin Verilen Etkinliklerin Öğrenme Sürecine Etkileri Hakkındaki Görüşleri _____	107
Tablo 26.	Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanı İçin Verilen Etkinliklerin Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri_____	109
Tablo 27.	Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanı İçin Verilen Etkinliklerin Verimliliği Hakkındaki Görüşleri _____	111
Tablo 28.	Gözlem Yapılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretim Sürecinde Dersin Dikkat Çekme Aşamasında Kullandıkları Yöntemler _____	113
Tablo 29.	Gözlem Yapılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretim Sürecinde Dersin Güdüleme Aşamasında Kullandıkları Yöntemler__	114
Tablo 30.	Gözlem Yapılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretim Sürecinde Dersin Gözden Geçirme Aşamasında Kullandıkları Yöntemler _____	115
Tablo 31.	Gözlem Yapılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretim Sürecinde Derse Geçiş Aşamasında Kullandıkları Yöntemler _____	116
Tablo 32.	Gözlem Yapılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretim Sürecinde Dersin Bireysel Öğrenme Etkinlikleri Aşamasında Kullandıkları Yöntemler _____	117
Tablo 33.	Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretim Sürecinde Dersin Dikkat Çekme Aşamasında Kullandıkları Yöntemler _____	119

Tablo 34.	Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretim Sürecinde Dersin GÜdüleme Aşamasında Kullandıkları Yöntemler _____	119
Tablo 35.	Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğrenme Sürecinde Dersin Gözden Geçirme Aşamasında Kullandıkları Yöntemler _____	120
Tablo 36.	Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğrenme Sürecinde Derse Geçiş Aşamasında Kullandıkları Yöntemler _____	121
Tablo 37.	Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğrenme Sürecinde Dersin Bireysel Öğrenme Etkinlikleri Aşamasında Kullandıkları Yöntemler _____	122

## ŞEKİLLER ve GRAFİKLER LİSTESİ

Şekil 1.	Bilimsel Araştırma Süreci _____	77
Şekil 2.	Durum Çalışması Desenleri _____	79
Şekil 3.	Standartlaştırılmış Görüşmenin Özellikleri _____	91
Şekil 4.	Geçerlik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmalarda Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması _____	96
Grafik 1.	Ortaokul Dil Bilgisi Kazanımlarının Öğretiminde Güçlük Çeken Katılımcı Sayısı _____	99

**KISALTMALAR**

<b>Bkz.</b>	: Bakınız
<b>C</b>	: Cilt
<b>diğer.</b>	: Diğerleri
<b>f</b>	: Frekans
<b>GÖ</b>	: Gözlemlenen Öğretmen
<b>GS</b>	: Görüşme Sorusu
<b>haz.</b>	: Hazırlayan
<b>K</b>	: Katılımcı
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>ÖKK</b>	: Öğretmen Kılavuz Kitabı
<b>S</b>	: Sayı
<b>s</b>	: Sayfa
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu
<b>TÖP</b>	: Türkçe Öğretim Programı
<b>V.</b>	: Video Kaydına Alınan Öğretmen
<b>vb.</b>	: ve benzeri
<b>vd.</b>	: ve diğerleri
<b>vs.</b>	: ve saire

## 1. GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın kapsamına, amacına, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına; araştırmada kullanılan terim ve kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

### 1.1. Araştırmanın Kapsamı

İnsan; düşündüğü, ürettiği, keşfettiği veya oluşturduğu soyut veya somut her ne var ise anlamlandırmaya çalışmış; anlamlandırdığı her türlü olgu, olay, durum veya varlığı ifade etme isteği içinde olmuştur. İnsanı diğer tüm varlıklardan ayıran bu sürecinin zihinsel altyapısını dil oluşturmaktadır. Bilmek ve bildirmek olarak tanımlayabileceğimiz bu sürecin her aşamasında dil yetisi karşımıza çıkmaktadır. “Duygu, düşünce ve dileklerimizi anlatmaya yarayan işaretlerin hepsine birden dil denir. Dil, düşüncenin aynasıdır” (Gencan, 2001, s. 21).

İnsan , “düşünen, düşündükleriyle yeni şeyler üreten, sonra da ürettiklerini başkalarıyla paylaşma gereği duyan sosyal bir varlıktır.” (Cüceloğlu, 1979, s. 308’den akt. Durkan, 2011, s. 2). Sosyal bir varlık olan insanın temel ihtiyaçlarından biri olan iletişimi sağlayan en önemli araç dildir. İletişim, kişinin kendi dünyasını ve kurduğu bu dünyada yaşadıklarını, hissettiklerini, düşündüklerini ve kendisi birey olarak tanımlayacak tüm olguları aktarmak ve evreni, hayatı, içinde bulunduğu toplumu ve bireyleri anlamak için kullandığı kanaldır. Bu kanalın kapanması veya zayıflaması bireyi toplumdan koparır, kendi dünyası içerisinde yalnız bırakır. Düşüncelerini, hislerini, isteklerini ifade edemeyen, başkalarının düşüncelerini, hislerini, isteklerini tam olarak anlayamayan bireyler ortak düşünce ve hisler etrafında toplanamaz, içinde bulunduğu ortamı ve bireyleri anlayamaz, ortak bir kültür mirasının sahibi olamazlar. Korkmaz (2007, s. 85) dili; insanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kuralların yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir dizge” olarak tanımlamıştır.

Dili yalın bir iletişim aracı olarak tanımlamak doğru değildir. Çünkü dil, görünen ve görünmeyen işlevleriyle bireyin hayatının kılcak damarlarına kadar ulaşmış ve hayatının her anında onu çepeçevre kuşatmış bir sistemdir. “Dil, kültür ve medeniyetin gelişiminden insanların günlük hayatındaki problemlerinin çözümüne kadar her alanda önemli fonksiyonlara sahip bir iletişim aracıdır” (Özbay, 2006, s. 2).

Dil eğitimin anahtarıdır. Öğrenme – öğretme sürecinin temel aracıdır. Dilini iyi kullanamayan öğrenme – öğretme sürecinde aksaklıklar yaşayacaktır. “Dil öğrenimi insanları yaşamın çeşitli durumlarına hazırladığı gibi onlara yeni davranışlar da kazandırır. Söz gelişi insanların birbirlerine emir vermeleri, sevgi ve kızgınlıklarını söylemeleri, dostluklar ve bu duyguyu anlatma biçimleri öğrenilen dilin gereği olarak ortaya çıkmaktadır” (Gündüz, 2005, s. 21).

İnsanın bu önemli özelliğinin, dil yetisinin, temeli doğumundan itibaren öncelikle ailesi ve yakın çevresinden daha sonra da etkileşim içinde olduğu toplumun genel özelliklerinden etkilenecek şekilde şekillenir ve zihinsel bir kod halinde bilinçaltına yerleşir. Kazanılan bu dile “ana dili” denilmektedir. Bu işlem süreci sonucunda düşünme ve yorumlama faaliyetlerinin tamamı kodlanan ve saklanan bu işlem sisteminin yani dil yetisinin kurallarıyla yürür. “Ana dili, başlangıçta aileden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 2003, s. 81).

Bireyin doğumundan itibaren evreni anlamaya ve anlamlandırmaya yönelik bakış açısını oluşturan; düşüncelerinin, inançlarının, kültürünün temelini atan; içinde yaşadığı toplumun bir ferdi olma yolunda ilk yapı taşlarını oluşturan sistem; bireyin ailesinden ve çevresinden edindiği ve kullandığı ana dilidir. Ancak bireyin aileden ve çevreden öğrendiği ana dili ilk başlarda ihtiyaç duyduğu üzere sadece sözlü ifadeler için kullanılırken ileriki yaşlarında hayatının tamamını kapsayan sistematik ve çok boyutlu olarak karşısına çıkacaktır. Ana dili eğitimi de işte burada zorunlu hale gelmektedir. “Dil insanların birbiriyle anlaşmalarını, duygu ve düşüncelerini birbirlerine iletmelerini sağlayan, geçmişten geleceğe iletişimin temelini oluşturan ve kültür taşıyıcısı olan sistemler bütünüdür. Dilin bu görevlerini yerine getirebilmesi; o dili konuşan insanların iyi bir ana dili eğitiminden geçmiş olmasına bağlıdır” (Özbay, 2007, s. 135).

Ana dili eğitiminin birey için hayati öneme sahip olması ana dili öğretiminin nasıl yapılacağı konusunu da hayati öneme sahip kılmaktadır. “Dil edinimi okul öncesinde çocuğun ailesi ve yakın çevresiyle etkileşimi sonucunda başlar. Ancak dilin doğru ve etkili kullanımıyla okuma ve yazma becerilerinin gelişimi okulda veya başka bir eğitim öğretim kurumunda sistemli bir çalışmayı gerektirebilir, bu durum da dil eğitimi önemli hâle getirir” (Alyılmaz, 2010, s. 729).

“Her dilin kendi yapısına uygun bir mantığı bulunmaktadır ve gramer, bu mantık çerçevesinde dilin sistemli bir hâlde ifade edilmesini ve kurallaştırılmasını sağlar” (Çeçen, 2007, s. 6). Kişinin doğumundan itibaren farkında olmadan kazandığı ana dilin sistematliğini, kurallarını ve mantığını doğru ve etkili kullanacak şekilde getirecek bir öğretimin temelinde dil bilgisi öğretimi yatmaktadır.

“Öğrenciler, ana dillerini okul ortamından önce ailede, dil bilgisini öğrenmeden de edinmektedirler. Bir dili sadece günlük hayatta meramını ifade edecek kadar bilmek, o dilin ana dili eğitiminin amacı değildir. Amaç ana dilini kusursuz bir şekilde kullanmasını sağlamaktır. Bireyin, ana dilini kusursuz bir şekilde anlaması ve kullanabilmesi için dilin kurallarını doğru öğrenmesi ve dil yanlışlarından da korunması gerekir. Bunun için de bir dil bilgisi eğitimine ihtiyaç vardır. Dilin işlendiği metinlerden hareketle kuralları öğretilecek, böylece öğrencinin, öğrendiği dil yapılarını bu kural ve temeller üzerine bina etmesi sağlanacaktır. Böylece dil bilgisi kurallarının ana dilini doğru kullanmada bir mihenk taşı olduğu gerçeği anlaşılacaktır” (Çeçen, 2007, s. 5).

Dil bilgisi, dilin işleyiş sistemini, kullanılış biçimlerini ve yapısal işlevlerini kurallar çerçevesinde ortaya koyar. Dil bilgisinin bu işlevi dilin daha kolay ve daha doğru öğrenilmesini sağlar. Dil bilgisinin bu kolaylaştırıcı ve kavratıcı özelliği sayesinde sınırsız veriye sahip olan dil sistematikleştirilerek belli kurallar içinde öğrenilebilir. Dilin öğrenilmesinde anahtar rol oynayan dil bilgisinin öğretimi konusu bu özelliklerinden dolayı önemli bir noktaya oturmaktadır.

“Dil bilgisi, dille anlatımın şekillerini inceler ve belirler; şemalar yaparak ve örnekler göstererek dilin genel ve özel kurallarını ve bu kuralların birbirleriyle ilgilerini ortaya koyar. Bu sayede de dilin daha çabuk, daha düzgün şekilde öğrenilmesi ve kullanılması sağlanmış olur. Bu yoldan öğrenim, gelişigüzel değildir. Çünkü kurallara gerçekten nüfuz etmek isteyen kimse, kelimelerin maddî varlığından hareket ederek bunların derin

anlatım değerine erişmeye çalışır. Dil bilgisi öğretimi çalışmaları, milletin zihniyetini, eğilimlerini ve zevkini aksettiren eserlerin ve konuşulan dilin eğilimlerine dayanır” (Özbay, 2006, s. 145).

Geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemleri metinden uzak, kuramsal bilginin ezberletilmesine dayanan bir öğretim gerçekleştirmekte ve bunun sonucunda yıllarca tekrar ve tekrar aynı konuları öğrenmeye çalışan bireylerde dil bilgisi için dilin kuralları içinde kaybolmak kanısı ile birlikte öğretim hayatında öğrendiği kuralların günlük hayatta kullanılmadığını fikri ortaya çıkmaktadır. “Dil bilgisi 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. Dil bilgisi öğretiminin başat amacı, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek olduğu için, Türkçe derslerinin bazı saatlerinin ‘dil bilgisi’ başlığı altında, öğretimin bütünlük ilkesine ters bir biçimde yürütülmesi doğru değildir. Dil bilgisi çalışmalarının anlama ve anlatma etkinlikleriyle birlikte yürütülmesi gerekir.” (Sever vd., 2006, s. 27).

Dil bilgisi öğretiminin amacına uygun olarak gerçekleştirilebilmesi ve verim alınabilmesi için dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemin dil bilgisi öğretiminin ruhuna ve hedefine uygun olması gerekmektedir. Çünkü verilen dil bilgisi eğitiminde kural, kelime veya formül ezberleten yöntemlerden ziyade dilin kurallarını sezdiren, metne dayalı öğretim yapmaya olanak sağlayan, uygulamalar ile dilin kurallarını içselleştiren, konuşurken veya yazarken dilin inceliklerini kullanmasını sağlayan, dil hatalarından koruyan bir öğretim yöntemi dil bilgisi öğretiminin hedefine ulaşmasını sağlayacaktır.

2005 Türkçe Öğretim Programı ile birlikte derslerde kitap setleri kullanılmaya başlanmıştır. Genel olarak Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı şeklinde olan bu setler birbirini tamamlar durumda olup Talim Terbiye Kurulunun onayı ile belli eğitim bölgelerindeki tüm okullarda kullanılmaktadır. MEB İlköğretim Genel Müdürlüğünün 31.08.2005 tarihli 2005/76 sayılı genelgesinde “Bakanlığımız ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarını yardımcı materyallere ihtiyaç duyulmayacak şekilde hazırlattırılmıştır.” denilmektedir. Yine MEB İlköğretim Genel Müdürlüğünün 28.09.2009 tarih ve 5584 sayılı yazısı ile

resmi devlet okullarında yardımcı kaynakların kullanılmaması konusunda uyarılar yapılmaktadır. Yine MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığının 15.10.2015 tarihli ve 10452928 sayılı yazısında “*Bakanlığımızca öğrencilerimizi dağıtım yapılan ders kitabı dışında gerek örgün eğitim faaliyetlerinde gerekse destekleme ve yetiştirme kurslarında yönetici ve öğretmenler tarafından yardımcı kitap ve kaynak adı altında tüm öğretim kademelerinde herhangi bir eğitim öğretim araç gereci kullandırılmaması, tanıtım ve reklamının yapılmaması, diğer yardımcı ders materyallerinin kullanımı konusunda zorlayıcı tutum içinde bulunulmaması gerekmektedir.*” denilmektedir. Bu sebeple tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi dil bilgisi öğretiminde de Türkçe Kitap Setlerinde verilen dil bilgisi öğretimiyle ilgili etkinlikler temel materyal olarak kullanılmaktadır. Öğretim sürecinde kullanılan bu materyallerin dil bilgisi öğretiminin amacına ve hedefine uygun olması; ezbercilikten, formülcülükten ve kalıp ifadelerden uzak; sezdirici, metne dayalı, günlük hayatla ilişkili, uygulamaya dönük bir yapıya sahip olması; milli kültürümüzden izler taşıması; edebiyatımızın seçkin yazarlarının eserlerinden faydalanılarak oluşturulması; günceli takip eden konularla desteklenmesi ve öğretmenleri uygun dil bilgisi öğretim yöntemlerini kullanmaya teşvik edici özellikte olması gerekmektedir.

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları öğretim yöntemleri ve Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili verilen etkinlikler hakkındaki görüşleri araştırılmıştır.

Görüşme, gözlem ve doküman incelemeye dayanan bu araştırmanın ele aldığı ve çözüme ulaştırmaya çalıştığı temel problem Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemlerin dil bilgisi öğretime uygun olmadığı ve Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin dil bilgisi öğretim yöntemine uyumsuzluğudur. Araştırma sonucunda dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerin dil bilgisi öğrenme alanının amaç ve hedeflerine uygun olarak seçilmesi ve kullanılması ayrıca Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin dil bilgisi öğretim yöntemlerine uygun olarak ele alınacağı düşünülmektedir.

## 1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bireyin öncelikle kendini daha sonra da evreni, çevresindeki dünyayı anlamlandırabilmesi; kendini ifade edebilmesi, ifade edileni anlaması; toplumla bütünleşmesi, bir topluma aidiyet sağlaması; içinde yaşadığı toplumun ortak kültürüne, toplumsal hafızasına, ortak düşüncesine ve hissine sahip olabilmesi bireyin dili ne derece doğru ve etkili kullandığı ile doğru orantılıdır.

Dilin sistematik olarak bireyin zihninde oluşması öncelikle aileden ve yakın çevreden daha sonra bireyin eğitim aldığı kurumlardan; etkileşim içerisine girdiği bireylerden ve ortamlardan edindiği bilgiler ile şekillenmektedir. Bireyin zihnindeki dil sistematığının edindiği dilin kuralları çerçevesinde dili doğru ve etkili kullanabileceği şekilde oluşabilmesi ancak dilin bütün becerilerinin belli bir plan çerçevesinde öğretilmesi ile mümkün olacaktır. “Dil edinimi okul öncesinde çocuğun ailesi ve yakın çevresiyle etkileşimi sonucunda başlar. Ancak dilin doğru ve etkili kullanımıyla okuma ve yazma becerilerinin gelişimi okulda veya başka bir eğitim öğretim kurumunda sistemli bir çalışmayı gerektirebilir, bu durum da dil eğitimini önemli hâle getirir.” (Alyılmaz, 2010, s. 729).

“Dil” ve “bilgi” kelimelerinin birleşimiyle oluşan “dil bilgisi”ni “bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır.” (Göğüş, 1978, s. 337) Dil bilgisi dilin işleyişindeki sistemi ortaya koyar. Ailesinden ve çevresinden dil edinimi sağlamış her birey dilin işleyiş sistemini tam anlamıyla doğru kullanıyor değildir. Edinilen dil bireyin zihnindeki dil yetisi ile belli bir düzende kullanılıyor olsa da dil ediniminin kaynağındaki hatalar veya eksiklikler bireyin dili doğru ve etkili kullanamamasına neden olabilmektedir. Birey, dil bilgisi öğretimi sayesinde dil edinimi sırasında yanlış veya eksik öğrendiği kısımları düzeltebilir ayrıca zihnine yerleşen doğru dil sistematığı sayesinde yaşantısının her döneminde ihtiyaç duyduğu her durumda dili etkili ve doğru kullanma becerisine sahip olur. “Çocukların, konuşmayı ana dillerinin yapısını ve gramerini sezerek öğrendikleri bilinen bir gerçektir. Farkında olmadan gerçekleşen bu süreç, çocuklar anaokuluna girinceye kadar neredeyse tamamlanmış olmaktadır. Buradan hareketle dil bilgisi öğretiminin amacı, ana diliyle

ilgili ve sezgiyle öğrenilmiş bilgiyi açık hâle getirmektir, denilebilir” (Tompkins, 1998, s. 512).

“Dil bilgisi, ana dili eğitiminin amaçlarından biridir. Dil bilgisi aynı zamanda bir dilin sesleri, sözcük türleri, sözcük yapıları, cümle yapıları ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır. Dil bilgisinin bu unsurları dil becerilerinin geliştirilmesine yardımcı olur. Kişi, ana dilini kullanmaya başladıktan sonra o dilin gramer yapısını da algılamaya başlar. Bireyin ana dilini bilmesi, o dili oluşturan dil dizgelerinden haberdar olmasıyla mümkündür. Bir dili oluşturan yapısal ve işlevsel kurallar bütünü, onun gramer yapısında mevcuttur. Bu yüzden insanın ana diline olan hâkimiyeti ölçüsünde, onun gramer yapısına hâkim olduğunu söyleyebiliriz. Ancak bir kişinin ana diline tam olarak hâkim olması için o dilin dil bilgisi kurallarını da içselleştirmesi gerekir. Ayrıca ana dili edinimin sürecinde kişinin ait olduğu toplumun kültürel ve tarihî bağlarını da algılaması mümkündür. Çünkü dil öğretimi aynı zamanda o dille iç içe olan kültürün de öğretimidir” (Erdem, 2012, s. 234).

Dil bilgisi öğretiminin amacı bireyin dili kullanma becerisini arttırarak dili doğru, güzel ve etkili kullanmasını sağlamak ve böylece dilin işlevlerinden en önemlisi olan iletişimi sağlıklı yürütebilmesini sağlamaktır. “Dil bilgisi öğretiminin en önemli amacı öğrencilerin, ana dillerini kusursuz bir biçimde öğrenmeleridir. Dil bilgisi sayesinde öğrenciler, dilin ifade gücünü keşfeder, kurallar vasıtasıyla dilden hedeflenen amaçları gerçekleştirme yolunda önemli bir adım atmış olurlar. Ayrıca dil bilgisiyle öğrenci, anlatımını doğru yapıp yapmadığını test etme fırsatı elde etmiş olur” (Çeçen, 2007, s. 9).

Dil bilgisi öğretiminin hedeflediği dili doğru, güzel ve etkili kullanma, iletişimi güçlendirme, dilin zenginliğinin farkına varma, anlama ve anlatma becerilerini üst düzeye çıkarma amaçlarına ancak doğru dil bilgisi öğretim yöntemleri ile ulaşılabilir. Dil bilgisi öğretiminin amaçları dilin işlevsel kullanımını kavratmaya dönük, metne dayalı, günlük hayatla ilişkili ve sezdirici öğretim yöntemlerinin kullanılmasını zorunlu hale getirmektedir.

*“Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini 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. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi, kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu sebeple dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır. Programda Türkçenin kuralları ile ilgili kazanımlar, öğrencilerin düzeylerine uygun olarak ve aşamalı bir biçimde verilmiştir. Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Türkçeyle ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi öğretimi kolaylaştıracaktır. Ayrıca, dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda konuların konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Dil bilgisiyile ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması, diğer becerileri desteklemesi açısından oldukça önemlidir” (MEB, 2006, s. 8)*

2005 TÖP ile birlikte derslerde kitap setleri kullanılmaya başlanmıştır. Genel olarak ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitabı şeklinde olan bu setler birbirini tamamlar durumda olup Talim Terbiye Kurulunun onayı ile belli eğitim bölgelerindeki tüm okullarda kullanılmaktadır. MEB İlköğretim Genel Müdürlüğünün 31.08.2005 tarihli 2005/76 sayılı genelgesinde “*Bakanlığımız ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarını yardımcı materyallere ihtiyaç duyulmayacak şekilde hazırlattırılmıştır.*” denilmektedir. Yine MEB İlköğretim Genel Müdürlüğünün 28.09.2009 tarih ve 5584 sayılı yazısı ile resmi devlet okullarında yardımcı kaynakların kullanılmaması konusunda uyarılar yapılmaktadır. Yine MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığının 15.10.2015 tarihli ve 10452928 sayılı yazısında “*Bakanlığımızca öğrencilerimize dağıtımı yapılan ders kitabı dışında gerek örgün eğitim faaliyetlerinde gerekse destekleme ve yetiştirme kurslarında yönetici ve öğretmenler tarafından yardımcı kitap ve kaynak adı altında tüm öğretim kademelerinde herhangi bir eğitim öğretim araç gereci kullandırılmaması, tanıtım ve reklamının yapılmaması, diğer yardımcı ders materyallerinin kullanımı konusunda zorlayıcı tutum içinde bulunulmaması gerekmektedir.*” denilmektedir. Bu sebeple tüm

öğrenme alanlarında olduğu gibi ortaokul dil bilgisi öğretiminde de Türkçe kitap setlerinde verilen dil bilgisi öğretimiyle ilgili etkinlikler temel materyal olarak kullanılmaktadır. Öğretim sürecinde kullanılan bu materyallerin dil bilgisi öğretiminin amacına ve hedefine uygun olması; ezbercilikten, formülcülükten ve kalıp ifadelerden uzak; sezdirici, metne dayalı, günlük hayatla ilişkili, uygulamaya dönük bir yapıya sahip olması; TÖP'nin yapılandırıcı yaklaşım felsefesine uygun olması; öğretmeni öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini kullanmaya teşvik edici özellikte olması gerekmektedir.

Bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları öğretim yöntemleri ve Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili verilen etkinlikler hakkındaki görüşleri araştırılmıştır.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemlerin tespiti ve Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin dil bilgisi öğretimine uygunluğunun belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma, dil bilgisi öğretiminin temel noktası olan öğretim yöntemlerinin ve kullanılan materyallerin dil bilgisi öğretiminin yapısına, hedeflerine ve amaçlarına uygunluğunun belirlenmesi noktasında önem taşımaktadır.

### **1.3. Sınırlılıklar**

Araştırma;

1. 2014-2015 eğitim öğretim sezonunda Sivas merkez ve ilçelerinde görev yapan öğretmenlerle,
2. 2014-2015 eğitim öğretim sezonunda Sivas merkez ve ilçelerinde okutulan Türkçe kitap setleriyle sınırlıdır.

### **1.4. Tanımlar**

**Ana dili:** Çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil (Türkçe Sözlük, 2009.)

**Dil:** “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içerisinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.” (Ergin, 1999, s.3)

“Dil, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir” (Banguoğlu, 2004, s. 9).

“Dil, evreni algılayış ve yansıtmanın ses ve sözle göstergesidir. Evren sonsuz ve devingendir. Kişioğlu evreni bilinci ile algılar, dili ile yansıtır. Kişioğlu evreni algılama ve yansıtması ölçüsünde dili güçlüdür. Bu bakımdan dil, kişinin evrene açılan aydınlığıdır” (Bozkurt, 2004, s. 5).

“Dil, kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir” (Saussure, 1998, s. 18).

“Dil; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öge ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2000, s. 55).

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

“Gramer bir dili ses, şekil ve cümle yapılarıyla dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilimdir. Ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi gramerin başlıca bölümlerini oluşturur. Tasviri gramer, tarihi gramer ve karşılaştırmalı gramer gibi türleri bulunmaktadır” (Korkmaz, 2007, s. 110).

**Öğretim Programı:** “Bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, müfredat, ders programı, müfredat programı” (Türkçe Sözlük, 2009, s. 1840).

**Metin:** Belirli bir bildirişim bağlamında bir ya da birden çok kişi tarafından sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. Bir başka deyişle, bildirişim değeri taşıyan, eyleme yönelik devingen bir bütündür. Bildirişim işlevi olmayan yazılı ya da

sözlü bir belge, metin değildir. Kısaca metin, başı ve sonu ile kapalı bir yapı oluşturan dilsel göstergelerin art arda geldiği anlamlı yapı olarak tanımlanabilir (Günay, 2003, s. 35).

**Yöntem:** Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, metot (TDK Türkçe Sözlüğü, 2009, C.2, s.1548).



## 2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde dil, ana dili, dil bilgisi ve öğretimi, dil bilgisi öğretiminde amaç, dil bilgisi öğretiminin ilkeleri, dil bilgisi öğretim yöntemleri, dil bilgisi öğretim teknikleri üzerinde durulmuştur.

### 2.1. Dil

Dil, her yönüyle bireyi çepeçevre saran; iletişimini sağlayan; düşüncesini, hislerini, davranışlarını belirlemede etkili olan; geçmişiyile geleceği arasındaki köprüyü kuran; milletleri ortak değerler altında toplayan, koruyan; kurallı, sistemli bir araçtır.

Dil, farklı yönleriyle birçok araştırmacı tarafından ele alınmış ve çeşitli tanımlamalar yapılmıştır.

“İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendi kanunları içerisinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese, seslerden örülmüş muazzam bir yapı, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış gizli bir anlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.” (Ergin, 1999, s.3)

“Dil, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir” (Banguoğlu, 2004, s. 9).

“Dil, evreni algılayış ve yansıtmanın ses ve sözle göstergesidir. Evren sonsuz ve devingendir. Kişioğlu evreni bilinci ile algılar, dili ile yansır. Kişioğlu evreni algılama ve yansıtması ölçüsünde dili güçlüdür. Bu bakımdan dil, kişinin evrene açılan aydınlığıdır” (Bozkurt, 2004, s. 5).

“Dil, kavramları belirten bir göstergeler dizgesidir” (Saussure, 1998, s. 18).

Dil; düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öge ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2000, s. 55).

“Duygu, düşünce ve dileklerimizi anlatmaya yarayan işaretlerin hepsine birden dil denir. Dil, düşüncenin aynasıdır” (Gencan, 2001, s. 21).

“Dil, sistemli olarak üretilen bir simgeler düzeni aracılığıyla düşünce, duygu ve isteklerin iletilmesinde kullanılan, içgüdüsel olmayan, yalnızca insana özgü bir yöntemdir. İnsan dili, içgüdüsel değil, ses organlarında üretilmiş işitmeye dayalı simgelerdir” (Sapir 1983, s. 53).

“Dil bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyü bir varlıktır. Gerek insan, gerek toplum, gerekse insan ve toplumdaki ayrı düşünemeyecek olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur.” (Aksan, 2000, s. 11)

“Dil genel anlamda insanlar arasında iletişimi sağlayan önemli bir araçtır. Herhangi bir iletişimden bahsedebilmek için ‘verici’ ve ‘alıcı’ olmak üzere iki temel unsura ihtiyaç vardır. Bu iki unsur dilde; ‘anlatma (verici)’ ve ‘anlama (alıcı)’ şeklinde görülür. ‘Anlatma’ da kendi içinde; ‘sözlü (konuşma)’ ve ‘yazılı anlatım (yazma)’, ‘anlama’ da kendi içinde; ‘sözlü (dinleme)’ ve ‘yazılı (okuma)’ olarak ikiye ayrılır. Herhangi bir dilde iletişimin gerçekleşebilmesi için hem anlatımın, hem de anlamının bir yanlışlığa yol açmayacak bir biçimde ve kurallara uygun olarak yapılması yani, anlatma ve anlamının; ‘şekil’, ‘işlev’ ve ‘anlam’ bütünlüğü içinde gerçekleştirilmesi gerekir” (Gürses, 2001, s. 175).

“Duygularımızı, düşüncelerimizi dil ile anlatır, geçmiş ve gelecek arasındaki iletişim köprüsünü dil ile kurarız. Yüzlerce yıl önce yaşamış bilgiler, düşüncelerini bize dil ile ulaştırır, bizler de düşüncelerimizi yüzyıllar sonrasına dil ile aktarırız” (Hengirmen, 2002, s. 15)

“Dil insanların birbiriyle anlaşmalarını, duygu ve düşüncelerini birbirlerine iletmelerini sağlayan, geçmişten geleceğe iletişimin temelini oluşturan ve kültür taşıyıcısı olan

sistemler bütünüdür. Dilin bu görevlerini yerine getirebilmesi; o dili konuşan insanların iyi bir ana dili eğitiminden geçmiş olmasına bağlıdır” (Özbay, 2007, s. 135).

“-Dil canlı, sürekli bir gelişim gösteren, kurallarını kendisi belirleyen bir varlıktır.

-Dilin başlangıcı, insanlığın başlangıcına tekabül eder.

-Dil anlama ve anlatmayı sağlayan bir iletişim aracıdır.

-Dil düşünme aracıdır. Düşünce dilsiz, dil düşüncesiz düşünülemez.

-Dil topluma mâl olmuş bir düzenektir.

-Dil, birleştirici ve bütünleştiricidir. Duygu ve düşünce birlikteliğini sağlayarak kutsal ve koparılması güç bir bağ oluşturur; insanları birleştirir ve millet olma unsuru teşkil eder.

-Dil, millî kültürün elçisidir.

-Dil insan benliğini yansıtır.

-Dil bir ülkenin kültürel zenginliğinin temel kaynağıdır” (Kaygusuz, 2006, s. 8).

Yukarıdaki tanımlardan yola çıkarak dilin özelliklerini sıralarsak:

1. Dil, bir iletişim aracıdır. İnsanların duygu, düşünce, istek ve hayallerini anlatmalarını ve anlatılanları anlamayı sağlar.
2. Dil, bir sistemdir. Kavramları, olguları ve durumları kendi kuralları içinde somutlaştırır ve kendi sistematığı içinde aktarılabilir hale getirir.
3. Dil, kendini yenileyen ve değişen bir yapıya sahiptir. Toplumun yaşayış, inanış, düşünüş ve tarihsel geçmişinden etkilenecek şekilde değişir. O günün şartlarına ve toplumun ihtiyaçlarına göre yenilenir, devingendir.
4. Dil, kültürün ve millî hafızanın aktarıcısıdır. Geçmişin hiç bilinmeyen zamanlarından bugüne kadar toplumların oluşturdukları kültürel hazinelerinin taşıyıcısıdır. Ayrıca toplumun tarihsel hafızası da dilin içinde saklıdır. Kelimelerin tarihsel geçişleri toplumların yaşantısından izler taşır.

5. Dil, düşüncenin yansımasıdır. İnsan düşünürken kendisi fark etmese bile zihinsel programları dilin kendine özgü sistematiğiyle çalışır. İçinde yaşadığı toplumun dilini duyarak büyüyen insan, ana dil sistematiğini öğrenirken aynı zamanda düşünce yapısının temelleri zihnine kazanmaktadır.
6. Dil, insan topluluklarını yığın olmaktan çıkararak; aynı his, ülkü, yaşayış etrafında toplayan ve millet yapan bütünleştirici bir araçtır.

## 2.2. Ana Dili ve Öğretimi

Araştırmacılar tarafından ana dili çeşitli yönleriyle şöyle tanımlanmıştır:

“İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil” (Vardar, 1980, s. 20).

“Ana dili, başlangıçta aileden ve yakın aile çevresinden daha sonra da ilişkili bulunulan çevreden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 2003, s. 81).

“İnsanın çocuktan itibaren tabii ortamlarda öğrendiği ve kendisini bütün iletişim alanlarında en rahat ve kolay ifade edebildiği dil” (Yıldız, 2003, s. VI).

“İnsanın çocukken ailesinden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil” (Türk Dil Kurumu, 2009, s. 93).

Tanımların üzerinde durduğu en belirgin nokta; ana dilin, kişinin doğup büyüdüğü toplumun içerisinde şekillenerek öğrendiği dil olmasıdır. Ana dili, bireyin sadece iletişim kurmak için kullandığı seslerden ziyade; düşünce, hissiyat, kimlik ve kişilik kazanma boyutunda kendisini şekillendiren temel öğeden bahsetmek daha doğrudur.

“Duygu, düşünce, hayal ve tasarıların aktarıldığı uzlaşmaya dayalı işaretler dizgesi olarak kabul ettiğimiz dil, çok boyutlu bir olgudur. Bir toplumsal davranış biçimi, iletişimi sağlayan araç, zihinsel bir olgu, ama hepsinden önce düşünceleri iletmeye yarayan işaretler dizgesidir. Bugün dili, düşüncenin ve dolayısıyla düşünce yoluyla ortaya konulan kültürün, millî varlığın temeli olarak gören bir anlayış yerleşmiştir. Kültürü ve düşünceyi tamamlayan, yaşatan ve aktaran en önemli araçtır dil. Kültür ve düşünce ise en iyi, en güzel ifadesini edebî eserlerde bulur.” (Uslu, 2007, s. 2)

“F. de Saussure’a göre dil, dil yetisinin toplumsal ve kurallaşmış yönüdür; insanlar arasında geniş bir sözleşmeden, bir uzlaşmalar bütününden doğan toplumsal bir kurumdur. Gerçekten de dil topluma ait olup; ancak toplum içerisinde değerini bulur. Toplum olmadan dil olmayacağı gibi dil olmadan da toplum içinde anlaşma olmaz. Konuşan ve anlaşmazlık istemeyen birey, bu ortaklaşa uzlaşmayı değiştiremez; ona uymak zorundadır” (Kıran ve Kıran, 2006, s. 119).

Ergin’in (1999, s. 3) dilin işlevlerini arka arkaya sıralayarak oluşturduğu tanımda dilin iletişim ve düşünce ayaklarına vurgu yapıldıktan sonra kültürün aktarıcısı, “milleti oluşturan, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese” olduğu üzerinde durur. Muhakkak dilin en önemli yönlerinden birisi de kültürün taşıyıcısı olması ve yığınları millet haline dönüştürmesi; birleştirici ve bütünleştirici olmasıdır. “Bir milletin kültürü, milli özellikleri, duyuş ve düşünüşü, dünya görüşü o milletin diline yansır. Dil toplumdan bağımsız olamaz. Birey doğumu ile kendisini bir dil sisteminin içinde bulur. Fert konuştuğu dili hazır bulur. Dil ferde cemiyetin bağışladığı en büyük miras ve donatımdır. Ana, baba, çevre, okul çocuğa dil vasıtası ile cemiyetin asırlar boyunca biriktirdiği hayat tecrübesini ve kültürünü de aktarır.” (Kaplan, 1977, s. 12’den Akt. Çarkıt 2013, s. 6).

Ana dilin etkin kullanımı bireyin toplumu anlamak ve kendisini topluma anlatmak boyutundaki iletişim becerisine büyük katkılar sağlamakla birlikte, bireyin içinde yaşadığı toplumu şekillendiren gizli kültürel ve tarihsel öğelerin yaşantısına yansıyan bir kişilik ögesi olmasına, bireyin toplumsal duyuş, düşünüş ve davranış boyutunda şekillenmesine de katkıda bulunmaktadır.

“Eğitimin temelinde, ana dilinin iyi öğretilmesi yatar. Bu sebeple eğitimin her kademesinde ana dilinin öğretilmesi gerçekleştirilmektedir” (Tural, 1982, s. 22 akt, s. Özbay, 2007, s. 137). “Bir toplumun değer hükümlerini ve kültürünü yaşatan, onu nesilden nesile aktaran dil olduğuna göre insanın sosyalleşmesinin ilk ve en önemli şartı da ana dili eğitimidir” (Duman 1998, s. 413). “İnsan, dili öğrenirken yakın çevresi aracılığıyla “dil bilimsel göstergelere /sözcüklere” anlamlar yükler. Çünkü ilk öğrendiği sözcükler, sosyal / model olarak öğrenme yaklaşımına uygun olarak aile ve yakın çevresinin kullandığı sözcüklerdir. Bu nedenle insanın, düşünce ile sözcükler arasında ilişki kurmasında ve toplumla iletişiminde ana dili kavramı önem teşkil eder” (Kilimci,

1998, s. 45). Birey içinde yaşadığı toplumun temel değer yargılarını; kültürel ve tarihi unsurlarını; duygu, düşünce ve kimlik altyapısını ana dili vasıtasıyla içselleştirir. Ayrıca dilin temel işlevi olan iletişimin de sağlam bir dil eğitimi sayesinde kusursuz hale dönüşeceği de muhakkaktır.

“Kusursuz bir iletişim becerisi ancak iyi bir dil eğitimi ile mümkün olabileceği için bireyler, ana dillerinin inceliklerini ne kadar iyi öğrenirlerse dillerini o denli etkili kullanabilirler. Bu açıdan dillerin yeterince incelenmesi ve inceliklerinin tespit edilmesi gerekmektedir” (Kurt, 2006, s. 6).

“Birey ve toplum hayatında son derece önemli etkilere sahip olan ana dilini etkin kullanabilme becerisi sağlıklı iletişim kurma, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşma, bilgi edinme için zorunludur. Ana dilinin etkin kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle iletişim kurmasını, hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlar” (Ünalın, 2001, s. 5).

Bu özellikleri ana dilin ve ana dili eğitiminin ne kadar önemli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Ana dili olarak Türkçe öğretiminin temelinde okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin olduğu görülmektedir. Tüm bu kazanımların ortak yapısını da dil bilgisi oluşturmaktadır. Türkçenin kendi sistematiği, mantığı ve kuralları çok nettir. Bu sadelik Türkçe öğrenmeyi ve konuşmayı kolaylaştırmaktadır.

“Johan Vandewalle ise, Türkçeye ilgili görüşlerini şu şekilde açıklar, s. “Yıllar boyunca Türkçenin kurallar sistemin işleyişini inceledikçe satranç oyununa olan yakınlığının daha çok farkına varıyorum. Satrançta kurallar mantıklı, basit ve az sayıda. Çok kısa bir zaman içerisinde öğrenilebilir. Yedi yaşında bir çocuk bile satranç oynamasını öğrenebilir. Temeldeki bu kolaylığa rağmen satranç oynayan kişi hayatı boyunca sıkılmaz. Oynama imkânları sınırsızdır. Dünya şampiyonluğunu kazanmak için olağanüstü yetenek ve beceri lâzım. Bütün bu nedenlerle satranç oyununun ideal bir oyun olduğunu söyleyebiliriz. Aynı durumun Türkçe dil bilgisi sisteminde bulunması bence Türk dilinin en büyüğü özelliğidir.” (Hengirmen, 1998, s. 17’den akt. Kaygusuz, 2006, s. 19).

“Alman dilcisi Max Müller Türkçe dil bilgisi ile ilgili görüşlerini şöyle ifade eder “Kişi Türkçe dil bilgisini tat alarak okur, insan bilincinin büyük beceri ve ustalığı ile

biçimlenmiştir Türkçenin dil kuralları. Ad ve eylem türetme düzeni, olağanüstü kurallardır, yalındır, saydamdır. İnsan bilinci en usta biçimde sese, söze yansımıştır. Kök sözcükler en gerekli ilişkiyi sağlayacak ölçüdedir. Bu sayılı köklerden duygu, düşünceyi en ince ayrıntılarına dek anlatan sözcükler yapılır. Anlamı belirsiz bir eyleme kip ve zaman ekleri eklenip tümce oluşturulur. Birbirini tutmayan ses birimlerinden dört başı bayındır sözcükler yaratılır. Yeni yaratım kurallıdır, ezgilidir. Türkçe insan bilincinin yontup düzelttiği anıt değerinde bir düşünce aracıdır. İlk yaratılıştaki gibi yalın ve durudur. Türkçede, dil bilgisi düzeninde, düşüncenin oluşumunu birim birim izleriz. O anda billur bir kovanda bal peteklerinin oluşumunu seyreder gibiyizdir. Ancak bir başına kalmış insanın Türkistan bozkırlarında yaratılıştan kaynaklanan yasalarla yarattığı anıtı hiçbir bilim kurumu yaratamaz. Bu göçebe ulusun böylesine sağlam kuralları olan bir dili nasıl kurduğuna şaşıyorum” (Onaran, 1996, s. 11’den akt. Kaygusuz, 2006, s. 17).

“Her dilin farklı bir yapısı olduğundan farklı dil bilgisi kuralları vardır. Bu kuralların öğrenim zorlukları da dilden dile değişkenlik gösterir. Türkçe dil bilgisi kuralları, birçok dile göre kolay öğrenilen ve belirli bir mantık düzeni içerisinde algılanabilecek özelliklere sahiptir” (Onan, 2005, s. 721).

### **2.3. Ana Dili Öğretimi ve Dil Bilgisi**

Dil bilgisi, dilin ses, cümle ve şekil yapısı ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki yapısal ve anlamsal ilişkileri inceleyen bilimdir. “Dil bilgisinin batı dillerindeki karşılığı olan gramer kelimesi, Yunancada “yazı” demek olan grama (yazmak) köküne dayanır. Bundan da Yunanca grammatike, Latince grammatica, Fransızca grammaire, İngilizce grammar, Almanca grammatik sözcükleri türemiştir. Gramer geniş anlamıyla şöyle tanımlanabilir: Dilin kullanımında yerleşmiş kurallara göre, dili meydana getiren sesleri, şekilleri, sözcükleri, yapı ve dizi işlem yollarını, yöntemlerini, sözcük sınıflarını, çekimlerini, cümledeki görev ve bağıntılarını düzenli olarak inceleyen bilimdir. Buna göre gramer, aynı zamanda, edim ve kılıf bakımından, konuşma ve yazmayı bu incelemelerden çıkan kurallara uygun kılma sanatını öğreten bir bilim dalı da sayılabilir. Bu geniş anlamıyla alındığında, gramer; ses bilgisi (phonétique), şekil ve görev bilgisi (morphologie), dizi ve sözcük grupları bilgisi ve söz dizimi bilgisinden (syntax) başka, anlam bilgisini (sémantique), sözcük bilgisini (lexicologie), deyim bilgisini

(phrasologie), kaynak ve kök bilgisini (etymologie), dil tarihini (historire de la langue), yazımı (imla, orthographie), tecvidi (orthoepie) ve üslup bilgisini (stylistique) de içine alır.” (Dilâçar 1971 s.83)

Dil bilgisinin tarihsel geçmişi hakkında Güneş (2013, s. 73) şunları söylemiştir: “Dil bilgisi, Latince “harf ve işaret” anlamındaki “gramma” kelimesi ile “harfleri yazma ve okuma sanatı” olarak açıklanan “grammatica” kelimesi kökenlidir. Dil bilgisi günümüzde; bir dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyen, anlam ve görevlerini ortaya çıkarmayı amaçlayan bir bilim dalını ifade etmektedir. Bu yönüyle dil bilgisi dile hâkim olan kuralların tümü olarak da açıklanabilir. Dil bilgisi; sesleri inceleyen ses bilgisi (fonetik), kelime ve şekilleri konu edinen şekil bilgisi (morfoloji), kelime ve şekillerin aralarındaki ilişkileri inceleyen cümle bilgisi (sözdizimi), dilin anlam durumlarını inceleyen anlam bilgisi (semantik) olarak kendi içinde alt dallara ayrılmaktadır. Ayrıca dil bilgisi hem bu alt dallar hem de bunlar arasındaki ilişkileri kapsamaktadır.”

“Dil bilgisinin niteliğine ilişkin ilk değerlendirmeler İ.Ö. VI. yüzyılda Eski Yunan’da düşünülmeye başlanır. İlk ortaya çıkışı Mezopotamya’da ve Anadolu’da ilk sözlüklerin yazılması, farklı dillerdeki ad ve fiil çekimlerinin ortaya çıkarılmasıyla gerçekleşmiştir. Dil bilgisi çalışmaları, 19. yüzyıla kadar ticari ilişkilerin artması ve toplumların diğer dillerle karşılaşması sonucu artış gösterir. Bu, kendi dilini öğretme ve farklı dili öğrenme gibi ihtiyaçları ortaya çıkarmış, sözlüklere ve dil bilgisine olan gereksinim ortaya çıkmıştır (Akkaya, 2008, s. 265’ten akt. Karagöz, 2013, s. 1).”

“Eski Yunan’da dil bilgisi, felsefenin bir dalı olarak, yazma sanatı; benzer biçimde, Orta Çağlarda da salt doğru yazma, doğru konuşma, dil kurallarına uyma şeklinde algılanmıştır. Bugünün geleneksel gramerleri de, büyük ölçüde geçmiş dönemlerin bu anlayış ve çalışmalarına dayalıdır. Eflatun gibi felsefecilerin Eski Yunanca bazı kelimeler için yaptığı köken bilgisi denemeleri, geleneksel dil bilgisinin ilk örneklerini oluşturur. MÖ I. yüzyıl, geleneksel dil bilgisi yaklaşımlarının başlangıcı olarak kabul edilebilir (Eker, 2006, s. 25).”

Dil bilgisi araştırmacılar tarafından çeşitli yönleri ön plana çıkarılarak tanımlanmıştır.

“Gramer bir dili ses, şekil ve cümle yapılarıyla dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilimdir. Ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi gramerin başlıca bölümlerini oluşturur. Tasviri gramer, tarihi gramer ve karşılaştırmalı gramer gibi türleri bulunmaktadır” (Korkmaz, 2007, s. 110).

“Dil bilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, tümce olarak dizilmeleri ve tümce içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir dil bilimi dalıdır. Dillerin genel olarak nasıl oluştuğunu, evrimlerini, dil olaylarını inceleyen bilim ise, dilbilim adını alır. Her dilin kendine özgü kuralları bulunduğu için, ayrı bir dil bilgisi vardır” (Göğüş, 1978, s. 337).

“Dil bilgisi, kısaca bir dili “ses, şekil ve cümle yapıları bakımından inceleyip bunlarla ilgili kuralları tespit eden bir bilim dalı” olarak tarif edilebilir. Dil bilgisi öğretimi ise dilin ses, şekil ve cümle yapılarını birtakım yöntemler kullanarak öğrencilere sezdirme ve bu yolla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinlikler yapma sürecidir” (Dolunay, 2010, s. 277).

“Bir dili doğru konuşmak için oluşturulan düzenleyici ilke ve kurallar bütünü,

Bir dilin ilkelerini inceleyen eğitsel etkinlikler, doğru konuşma ve yazma sanatı,

Dilin iç işlevleri üzerine geliştirilen bir teori ve aynı zamanda gözlem aracı,

Dile ilişkin öğretilecek açıklayıcı, süreçsel ve koşul bilgileri, olmaktadır” (Cuq, 2003’den akt. Güneş, 2013-a, s. 73).

“Dil bilgisi; “sesleri, sözcükleri, cümleleri çeşitli yönleriyle inceler. Daha doğru, daha kusursuz düşünmemize yardımcı; doğru konuşmamızda yazmamızda etkili olur” (Özbay, 2007, s. 135). “Konuşulanları, okunanları, izlenenleri anlama önce dil bilgisinin konularıdır. Bir metnin iyi anlaşılabilmesi için sözcüklerin, sözcük gruplarının, cümlelerin, paragrafların anlamlarını, anlam ve yapı ilişkilerini bilmek gerekmektedir. Bu dil birimleriyle anlam arasındaki ilgi kavratılmalıdır. Sağlam ve tutarlı anlatımın ne olduğu sezdirilerek dilin kullanımını konusunda bireye güven kazandırılmalıdır” (Özbay, 2007, s. 140). “Tanımlardan anlaşıldığı gibi gramer, dilin sebebi ya da hareket noktası değil, bir sonucudur. Her dilin kendi yapısına uygun bir

mantığı bulunmaktadır ve gramer, bu mantık çerçevesinde dilin sistemli bir hâlde ifade edilmesini ve kurallaştırılmasını sağlar” (Çeçen, 2007, s. 6). “Birey dil kurallarından ve sisteminden hareket ederek cümleleri anlamakta ve diğerlerine aktarmaktadır. Birey dili öğrenmek için temel bir yeteneğe ve evrensel dil bilgisine sahiptir” (Güneş, 2007, s. 264).

“Her dil, kendi kurallarını oluşturarak bu kurallar içinde yaşar ve gelişir. Bu yönüyle dil, durağan değil canlı bir varlıktır. Herkesin üzerinde uzlaşacağı sistematik bir yapı ve temel mantığa sahip dilin oluşması ancak belli bir süreçle gerçekleşebilir. Dil, bu oluşum sürecinde kendi kurallarını da oluşturur. Dilin kendine özgün bu yapısı ve yapı içinde oluşturduğu kurallar, o dilin “dil bilgisi” yapısını oluşturur” (Erdem, 2007, s. 4).

Ana dili öğretiminin temelinde kişinin doğumundan itibaren içinde bulunduğu toplumun kendisine farkında olmadan kazandırdığı dilin sistematüğünü, kurallarını ve mantüğünü etkin ve doğru kullanır duruma getirecek şekilde bireye kazandırmak vardır. Bu dilin sistemi, kuralları ve mantık örgüsü dil bilgisi kazanımlarının elde edilmesiyle ortaya çıkacaktır. Bu durum dil bilgisi kazanımlarının öncelenmesini veya kural ezberletici bir yaklaşımla öğretilmesini gerektirmez.

“Dil bilgisi, bir dilin morfolojik ve sentaks yapısının kurallarını oluşturan bir alandır. Bu kurallar, ana dilini konuşabilen bireylerce tabii olarak bilinen kurallardır. Bir dil onu konuşan bireyin bireysel hafızasında var olur. Hafızadaki kurallar, ana dilini konuşanda kendiliğinden oluşur” (Murcia ve Hilles, 1988, s. 16’den akt. Erdem, 2012, s. 232).

Dil bilgisi; bir dilin seslerini, eklerini, sözcüklerini, cümlelerini bunların yapısal, işlevsel ve anlamsal özelliklerini; kuruluş ve kullanılış şekillerini inceleyen bilimdir. Bu özellikleriyle özellikle ana dili öğreniminde önemli bir yer tutmaktadır.

“Dil, seslerden yapılmış bir takım şekiller manzumesidir. Bu şekillerin manaları veya vazifeleri vardır. O halde seslerden cümleye kadar bütün bir dil, manası veya vazifesi olan sesli şekillerden ibarettir. Şekil kelimesini burada morfolojik şekil yani morfem karşılığı olarak kelime bünyesindeki gramatikal şekiller yerine değil; sestem cümleye kadar müstakil gramer hüviyeti olan her tür dil malzemesini, dil unsurunu; sesler, kelimeler, kök ve ek şekilleri, kelime grupları, cümle gibi çeşitli birlikleri karşılamak üzere geniş manası ile kullanıyoruz. İşte bir dili incelemek demek bu dil birliklerini,

gramer birliklerini, şekilleri mana ve vazifeleriyle birlikte incelemek demektir. O halde dil bilgisinin vazifesi seslerden cümleye kadar bütün dili ele almaktır. Dilin gramerini ortaya koymaya çalışırken dil bilgisini klasik bölümlere ayırmak yerine dili bütün halinde yapı, mana ve vazife bakımından ele almak daha doğrudur.” (Ergin, 2000, s. 28) “Henüz anne karnındayken duyma yeteneğine sahip olan bebekler dille de bu süreçte tanışmaya başlar. İşitme ile birlikte dil kazanımı da başlamış olur. Dili öncelikle yakın çevresinden duyarak edinmeye başlayan çocuk iki yaşına doğru iki kelimelik cümleler kurmaya başlar. Bu süreçte farkında olmadan dilin yapı özelliklerini de öğrenir. Kelime hazinesinin gelişmesiyle birlikte dilin gramer yapısı da kazanılmış olur. İletişimi sağlayan sadece kelimeler değil, bu kelimelerin kendi aralarında kurdukları sistemattir” (Erdem, 2012, s. 233). “Kelimelerin bir araya gelmesinden cümle kurgusuna kadar, iletişim rastgele olmadığı bilinmektedir. İletişimi sağlayan en önemli vasıta olan dil, edinim sürecinde kelime dağarcığı kadar bu kelimeleri sistematik halde sunmayı ve sonsuz sayıda cümle kurmayı sağlayan dil bilgisine de ihtiyaç duyar. Dinleme ile başlayan dil kazanımında ana dilin dil bilgisi de edinilmiş olur. Tek bir kelimedenden metne dönüşen konuşma sürecine kadar en önemli unsur öğrenilen dilin yapısıdır. Dil bilgisi dilin yapısını açıkladığı için de dil becerilerinin kazanılmasında son derece önemli bir etkiye sahiptir” (Erdem, 2012, s. 233).

“Birbirlerinden etkilenen ilişkisel bir sistem olan dil, bu sistemin açıklayıcısı durumunda olan dil bilgisi sayesinde kurallaşır. Dil bilgisi, sistemi oluşturan kuralları bulmayı, bunları tutarlı bir biçimde açıklamayı amaçlayan çalışma alanıdır. Dile değin böylesi bir bilgi iki ayrı işlevi gerçekleştirmekte kullanılabilir. Bireyin ana dilinin yapılarını, olanaklarını öğrenerek açık, sağlam ve daha etkili bir iletişimin gerçekleştirmesini sağlamak; ikinci bir dil öğreniminde o dilin dizgesini oluşturan kuralları kavrayıp ana dili ile karşılaştırmasını olanaklı kılmaktır. Dil bilgisi öğretiminin izlencesi, bu iki amaca uygun olarak düzenlenmelidir. Amaç, dil bilgisi öğretmek değil, içinde yaşanan dili kavratmaktır” (Adalı, 1983, s. 35).

“Dil bilgisi haklı olarak doğru konuşmak ve yazmak sanatıdır sözü ile tarif edilebilir. Ayrıca küçümsenmemesi gereken bir sanattır. Bir topluluğun manevi yönden yetişmesinde geçmiş devirlerde oluşturulmuş değerleri yeni nesillere aktaran edebiyat eserlerinin önemli bir yeri olduğu muhakkaktır. Edebiyatın temel eserlerini okuldan başlayarak hayatları boyunca okuyanlar, yalnız duygusal, fikri veya zihinsel eğitimlerini

geliştirmekle kalmaz, dil duygularını ve anlatma yeteneklerini de geliştirmiş olurlar. Dil bilgisi aynı zamanda da dilin kendi düzeninin korunmasını sağlayan önemli bir bilimdir” (Sinanoğlu, 1958, s. 17-19’den akt, Özbay, 2007, s. 139).

“Dilimizi doğru ve düzgün kullanma konusunda sık sık yanlışlarla karşılaşıldığından dil bilgisi; herkesi, özellikle de öğrencileri çok yakından ilgilendirmektedir. İşte bu yüzden; ses bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimi, anlam bilgisi gibi konu alanlarından oluşan dil bilgisi, dilimizin doğru kullanımı açısından büyük önem taşımaktadır. Bu durumda öğretmenlere düşen görev ve sorumluluk, hem Türkçenin dil bilgisini çok iyi bilmek, hem de onu öğrencilere çok iyi öğretmektir” (Kavcar vd., 1998, s. 74).

“Yine, diğer derslerdeki başarının da dil bilgisi dersindeki başarıya bağlı olduğu unutulmamalıdır. İnsanın topluma katılması, bağlanması, sosyalleşmesi ve içinde yaşadığı toplumun birlik ve bütünlüğünü koruma gayreti göstermesi ana dilini bilmesi ile doğru orantılıdır” (Karakuş, 1997, s. 87 akt, s. Özbay, 2007, s. 137).

#### **2.4. Dil Bilgisi Öğretimi**

Birey ilk dil eğitimini her ne kadar ailesinden ve çevresinden edinse de dili etkin ve doğru kullanabilmesi ancak iyi bir dil eğitimi ile mümkün olacaktır. Nitekim bireyin ailesinden ve çevresinden edindiği ana dili, edinilen kaynaktan bulunan eksiklik veya yanlışlıklardan dolayı eksik veya hatalı bir dil yapılanmasına sebep olabilmektedir. Dili etkin ve doğru kullanmak ancak dilin kurallarını yazılı ve sözlü anlatımda yanlışsız kullanma becerisi kazanmakla mümkün olacaktır. Bu durum da dil bilgisi eğitiminin önemini ortaya çıkarmaktadır.

Dil bilgisi öğretiminin amacı bireyin ana dilini doğru ve etkili kullanmasını sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak ancak dil bilgisi öğretim sürecinin çok iyi planlanmasına, kullanılacak yöntem, teknik ve materyallerin titizlikle yapılandırılıp uygulanmasına bağlıdır. Doğan her çocuk ana dilini kazandığına göre her ulus çocuklarına ana dilini öğretmeyi hedefler ve buna göre bir öğretim sistemi geliştirir. Bu anlamda ana dili öğretimi, bütün ulusların asla vazgeçemeyeceği en temel eğitim ve öğretim etkinliklerinden birisidir. “Ana dili ediniminde asıl sorun, bu etkinliklerin nasıl ve hangi amaç doğrultusunda organize edileceğidir. Çocuğun bilişsel ve duyuşsal düzeyine göre

organize edilmeyen öğretim etkinliklerinden istenilen sonuçlar elde edilemez” (Erdem, 2011, s. 1032).

“Başta doğru düşünme, doğru konuşma ve doğru yazma gibi becerilerin gelişmesinde önemli etkileri olan dil bilgisi; öğretimiyle de öğrencilerin, dilin imkânlarını, sınırlarını ve gizil gücünü ortaya çıkarmalarını sağlar. Ana dili öğretiminde belirlenen hedeflere anlama ve anlatma çalışmalarıyla ulaşılırken bu etkinlikler yazım, noktalama ve dil bilgisi alanlarıyla beslenir” (Sever, 1997, s. 24).

“Dil bilgisi, dil becerilerinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) geliştirilmesinde öğretim sürecinin vazgeçilmez unsurlarındandır. Öğrenciler, dile ve dil bilgisine hâkimiyetleri ölçüsünde özellikle yazma becerilerinde başarılı olurlar” (Huchinson vd. 2002, s. 43’ten akt. Erdem, 2007, s. 8).

“Dört temel dil becerisi dediğimiz okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri ile dil ilişkileri sezdirilip kavratılmadan sağlıklı bir ana dili eğitimi ve öğretiminin gerçekleştirilmesi mümkün değildir” (Sağır, 2002, s. 7).

Sadece dil bilgisi öğretiminde değil dilin tüm beceri alanlarının öğretiminde dili bir bütün olarak değerlendirmek ve dilin tüm beceri alanlarında yapılacak öğretim etkinliklerinin birbirini tamamlayan süreçler içerisinde yürütmek hem dil sistematığının bir gereği hem de dil bilgisi öğretiminin dili etkin ve doğru kullanma hedeflerine ulaşmanın en verimli yoludur.

“Dil, bir sistemler bütünüdür. Bu sistemde görevli pek çok unsur vardır. Bu unsurların bir araya geliş şeklini düzenleyen ve bunların bir sistem dâhilinde anlamlı birer birim hâline gelmesini sağlayan dil bilgisidir. Dil bilgisi, dildeki bu sistemliliği ortaya koymayı hedefleyen bir çalışma alanıdır. (Erdem 2011, s. 1032)

Her ne kadar dil bilgisi öğretimi dili etkin ve doğru kullanma konusunda hayati öneme sahip ise de dil bilgisi öğretiminin kurallar yumağı olarak algılanmasını sağlayacak çalışmalar yapmak veya henüz temel dil becerilerini tam olarak içselleştirememiş; okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerini geliştirememiş bireylere dil bilgisi kazanımlarını belletmeye çalışmak, sarmal dil eğitiminin ilkelerine ters düşecek ve bireyi kullanamadığı beceriler hakkında kurallar yumağı içine atmak olacaktır.

“Dil bilgisi bir ön söz değil, son sözdür. Belli bir cilâ sürme, bir gözden geçirip düzeltmek için dil bilgisi gereklidir.” (Başkan, 1975, s. 437). “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, 2007, s. 18). “Dil bilgisinin yararı olsa olsa, dil bir kez öğrenildikten sonra, arada belirmiş olabilecek pürüzlerin düzeltilmesi ve aksaklıkların onarılması bakımından düşünülebilir. Özellikle uzun ve karmaşık tümcelerde, sözcükler arasındaki bağlantıların iyice belirtilmeyişi sonucunda ortaya çıkacak tümce düşüklüklerini yakalamak bakımından, dil bilgisinden yararlanılabilir.” (Başkan, 1975, s. 437).

“Türkçe, bireyin okuma, anlama ve anlatma gücünü geliştiren bir derstir. Bu derste ana dil eğitimi ve öğretimi verilerek bireyin bu alanlarda, dilin kullanımı konusunda yüceltilmesi, güçlendirilmesi amaçlanır. Bir bakıma okul öncesinde farkında olmadan edinilen ve kullanılan dil; okullarda, özellikle Türkçe derslerinde, bir sistem içinde verilerek, incelik ve güzellikleriyle sezdirilmeye ve kullandırılmaya çalışılır.” (Sağır, 2002, s. 6). “Dil bilgisi bir metni okuma, anlama ve üretmenin en önemli anahtarıdır. Bu nedenle uzun yıllar öğrencilere dil bilgisini iyi öğretmek okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, dilin iyi kullanılması ve dille ilgili sorunların çözülmesi amaçlanmıştır. Ancak uygulamada dil bilgisi, mevcut sorunları çözmeye yerine yeni sorunları ortaya çıkarmıştır. Okullarda öğrencilere peş peşe bir dizi kural öğretilmiş ve her kural derinlemesine incelenerek ayrıntılarına inilmiştir. Dil bilgisi okuldaki en sıkıcı ders olmuş, öğrenciler çok sayıda kural, tanım ve terim ezberlemek zorunda kalmıştır. Bu konudaki araştırmalar en başarılı öğrencilerin bile dil bilgisini yeterince öğrenemediklerini göstermektedir. Ayrıca bu araştırmalarda dil bilgisi öğretiminin dilin mantığını keşfetmeye değil kuralları ezberlemeye yönelik olduğu etkinliklerin yeterince verilmediği, öğrenci psikolojisine dikkat edilmediği ve dil bilgisi korkusuna neden olduğu ortaya çıkmaktadır” (Güneş, 2013, s. 172).

“Bilinenin aksine dil kuralla öğrenilmez, kural dili öğrenirken kazanılır. Ayrıca dilde kurallı olmayan kullanışlar da vardır. Bu gerçekler, dil bilgisine ana dili öğretiminde verilen önemi azaltmıştır. Öte yandan ana dili eğitiminde çeşitli beceriler kazandırılması için yapılması gereken okuma, anlatım gibi etkinlikler, ana dili eğitiminin önemini de artırmıştır. Ana dili becerilerinin kazandırılmasına çalışılırken, dil bilgisi öğretiminin

yapılması büsbütün yararsız görülemez. Dilde doğru-yanlış kavramı, büyük ölçüde dil bilgisinin saptadığı kurallarla belirir. Yanlışları öğrenciye, ancak bu kuralları ölçü olarak açıklayabiliriz; öğrenci de kendi yanlışlarını, ancak bu kuralların ışığında anlayıp düzeltebilir. Dil bilgisi, bir bilim olarak, kavramları saptayıp adlandırır; başka deyişle terimler koyar. Terimler de bizim kavram, kural ve doğru yanlış üzerinde anlaşmamızı kolaylaştırır. Hal ekinin yanlış kullanıldığı bir cümlemin bozukluğunu anlatabilmek için, cümle kuruluşu bilgisine gerek vardır. Özel isimlerin yazıda büyük harfle başlatıldığını öğretmek, ancak özel isim kavramının bilinmesiyle mümkündür. “Bil, bilgi, bilim, bildik, biliyor, bilinç, bilmemek, bildirmek, bilinmek” sözcükleri arasındaki anlam ayrımlarını, yapılarını incelemekle daha bilinçli olarak öğretebiliriz. Noktalamanın işaretleri, ancak cümle kuruluşu içinde açıklanabilir. Vurgu, tonlama da sözcük ve cümle kavramlarına bağlı konulardır” (Göğüş, 1978, s. 338-339’ dan akt. Şenyüz 2014, s. 37). “Ana dili öğrenimi aşamasında çocuk doğuştan bir dil düzeneğine ve bu düzeneği oluşturan sezgisel dil bilgisine sahiptir. Dil bilgisi öğretimi, içselleştirilmiş bu bilgiyi bilinçlendirme görevini görmelidir. Sezgisel dil bilgisini bilinçlendirme görevini görece dil bilgisi öğretiminin sağlıklı olarak yapılabilmesi için aslında sezgisel olarak adlandırılan dil bilgisinin iyi bir sunuma ihtiyacı vardır” (Özbay, 2006, s. 150).

“Sözcüklerin doğru, düzgün ve seri bir biçimde okunması da dil bilgisi öğretimi ile mümkün hale gelebilmektedir. Okuduğunu anlama da yine önce dil bilgisi konu alanının sonra da, Türkçe dersinin konusudur. Metnin bütününün anlaşılması sözcüklerin, cümlelerin, paragrafların anlamına bağlıdır. Bu da dil bilgisi ile sağlanabilir. Sözcüklerin temel, yan, terim ve mecaz anlamlarını bilmek; deyimleri, özlü sözleri, atasözlerini gerektiğinde yerli yerinde kullanmak da yine dil bilgisi öğretimi ile doğrudan ilgilidir” (Özbay, 2007, s. 140). “Dil bilgisi öğretiminde esas olan, dil bilgisi öğretimiyle diğer beceri alanlarının birlikte yürütülmesidir. Diğer dil becerilerinden uzak ve uygulamadan yoksun kalındığı takdirde öğrenilen konular, ezberlenmiş olur” (Erdem, 2008, s. 88).

“Türkçe, parçadan bütüne, basitten karmaşığa, kolaydan zora sistematığı içerisinde kurulmuş, zengin bir dil olması sebebiyle belirli bir mantık dokusu doğrultusunda öğretilmelidir. Böyle bir sistematığın öğretimin gerçekleştirilmesi ancak temelde belirli bir sistemle, yani dil bilgisi öğretimiyle mümkündür. Bu da dil bilgisi öğretiminin Türkçe içerisindeki yerini ve önemini tam olarak ifade eder” (Kaygusuz, 2006, s. 15).

“Amerika Birleşik Devletlerinde de dil bilgisi öğretiminin, ana dilinde amaçladığımız çeşitli anlama ve anlatma becerilerini kazandırmadaki etkisi araştırılmıştır. 1913 yılında Thomas H. Briggs, s. “Dil bilgisi, öğrenciye yarardan uzak, bir zihin disiplini getiriyor” demiştir. Hoyt, Rapaer ve Storm, dil bilgisinin “yazın sanatını kavramaya, değerlendirmeye yararı olmadığını” belirtmişlerdir. Boreas, dil bilgisinin başka dersleri anlamakla ilgisini araştırmış, “matematik öğrenmeye yararının, yazılı ve sözlü anlatımda beceri kazandırmaya etkisinden daha çok bulunduğu” kanısına ulaşmıştır. Bunu destekleyen başka araştırmalar da bulunmaktadır. Son on yıl içindeki araştırmalar, dil bilgisi öğretimi ile yazma yeteneği arasında zayıf bir bağ olduğunu göstermiştir. Yetenekli yazarlar arasında bir cümleyi tam olarak çözümleyemeyenler çok görüldüğü gibi, bir düşüncüyü yeterince anlatamayan, fakat cümleleri çok iyi çözümleyenlere de rastlanır. Dil bilgisi öğretimi, yazma yeteneğini, kendi başına geliştiremez” (Göğüş, 1978, s. 337-338’den Akt. Şenyüz, 2014, s. 36).

“Dil bilgisi dilin kurallarını öğreten bir bilim olduğu için, gençlerin dinlediklerini ve okuduklarını anlamalarında, konuşmalarında, yazmalarında görülen eksiklikler ve dil yanlışları, genelde dil bilgisi öğretiminin eksikliğinden kaynaklanır. Daha çok dil bilgisi öğreterek bu eksikliklerin ortadan kaldırılacağı sanılır. Bu yüzden hemen her ülkede ana dili eğitimi büyük oranda dil bilgisi egemenliği altında bulunmuştur. Bu düşüncenin yanlış olduğunu ifade etmek mümkündür. Okuduğunu, dinlediğini anlamak, daha farklı bir eğitim ister. “Anlatım yanlışları ise dilin çeşitli yönlerindeki eksik eğitimden ileri gelir. Örneğin ‘geliyor’ yerine ‘geliy’ demek ağız yanlışlarıdır; ‘apartman’a ‘ev’ denmesi sözcük dağarcığının kısırlığındandır; doğru kurulmuş olsa da anlamı belirsiz tümceler, bir anlatım yetersizliğini ya da dikkatsizliğini gösterir. Sözcükleri doğru yazmamak, dil bilgisi bilmemekten çok yazım eğitimi eksikliği ya da yanlış alışkanlıktır” (Göğüş, 1978, s. 337’den Akt. Şenyüz, 2014, s. 19).

“Sözcüklerin doğru, düzgün ve seri bir biçimde okunması da dil bilgisi eğitimi ile gerçekleştirilebilen bir çalışmadır. Anlayarak okumak da yine önce dil bilgisi konu alanının sonra da, Türkçe dersinin konusudur. Cümle içinde sözcüklerin, paragraf içinde cümlelerin, parça içinde paragrafların anlamına, genel anlama katkısına yer verilerek metnin bütünüyle anlaşılması, dil bilgisel yeterlikle sağlanabilir. Sözcüklerin temel, yan, terim ve mecaz anlamlarını bilmek; deyimleri, özlü sözleri, atasözlerini gerektiğinde

yerli yerinde kullanmak da yine dil bilgisel kültür ile doğrudan ilişkili konulardır” (Sancak, 2011, s. 25).

“Dil bilgisi bir dili bütün cepheleriyle inceleyen bilgi koludur. Fakat dil bilgisinin bölümlerini müstakil olarak ayrı ayrı ele almak doğru değildir. Bunların daima birbiriyle ilişkileri vardır ve kesin çizgilerle birbirinden ayıramaz. Özellikle şekil, köken ve anlam bilgilerini birbirinden ayırmaya imkân yoktur. Esasen dil, seslerden en geniş cümleye kadar bir bütündür. Bu sebeple onun bütün cepheleriyle bir bütün olarak ele alınması gerekir. Yani, dil gibi dil bilgisi de bir bütün halinde ele alınmalıdır” (Ergin, 1998, s. 28).

Dil bilgisi, dilin sistemsel işleyişini somut kurallar halinde açıklar. Dilin, tüm beceri alanlarında olduğu gibi dil bilgisi alanı da bölümleri açısından birbiriyle bağlantılı ve birbirinden keskin çizgilerle ayrılma imkânı kalmamış durumdadır. Dil bilgisi öğretimi sürecinde dil bilgisi kazanımlarının hem temel dil becerileri kazanımlarından hem de diğer dil bilgisi kazanımlarından ayrıştırılarak değil bilakis tüm dil becerilerinin birbiriyle bağlantısının kurarak yapılması doğru olacaktır.

“Dil bilgisi konularını öğrencilere sevdirmek ve dil bilgisi konularını onlar için yararlı bir hâle dönüştürmek gerekir. Dil bilgisi konuları ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları arasında bir ilişki olmalıdır. Türkçe öğretmenleri, dil bilgisini öğretme sebeplerini bilmeli ve öğrenciye dilimizin kurallarını öğrenmesinin ona ne gibi fayda sağlayacağını açıklamalıdır” (Erdem, 2011, s. 1033).

“Uzun cümlelerden oluşan metinlerin çözümlenmesinde dil bilgisi, çok önemli bir yere sahiptir. Kelimelerin ve kelime grupları arasındaki bağlantılar ve bunların anlama dönüştürülmesi dildeki yapıların işleyiş düzenini bilmekle mümkündür. Ayrıca sürekli olarak şikâyetçi olunan ve önemli bir kısmı dil bilgisi kurallarıyla ilgili olan anlatım bozukluklarının giderilmesi için, sağlıklı bir dil bilgisi öğretimine ihtiyaç vardır” (Erdem, 2007, s. 24).

“Dil bilgisi kurallarını öğrenmede yaşanan eksiklik ya da yanlışlık diğer derslere de yansımaktır. Çünkü bireylerin çevrelerini anlayabilmeleri ve kendilerini doğru ifade edebilmeleri için temel dil becerilerini kazanmış olması gerekmektedir. İyi bir dil bilgisi öğretimi bireylere bu temel dil becerilerini kazandıracaktır (Özbulur, 2011, s. 16).

Ailede başlayıp okulda pekiştirilen dil bilgisi eğitimi dilin varlığını koruma, devam ettirme, düşünceye şekil verme ve etkili bir iletişim kurma görevini de içine alır. Bu yüzden gerek kişisel, gerekse toplumsal açıdan dil bilgisi eğitimi ve öğretimi yadsınamaz bir önem taşır” (Kaygusuz, 2006, s. 14).

“İlköğretim okullarında Türkçe dersleriyle öğrencilerin konuşma, yazma, okuma, anlama yönlerinden gelişmeleri ve gerekli alışkanlıkları, becerileri kazanmaları istendiğine göre dil bilgisi öğretimi kendi başına bir amaç değil ancak amaca varabilmek için yararlanılacak bir araç, dille ilgili bir çalışma alanıdır. Çocuk okula gelinceye kadar dilini nasıl dinleyerek, konuşarak öğrenmişse bundan sonra da yine dinleyerek, konuşarak, yazarak, okuyarak öğrenmelidir. Bu arada dil bilgisinin yardımı, çocuğun farkında olmadan kullandığı birtakım kuralları sezmesi yoluyla kullanma konusunda güven kazanması şeklinde olacaktır. Bunun için Türkçe dersinde, kural ezberletme yerine dil yanlışlarını düzeltme, dili kullanma ile ilgili alışkanlıklar, beceriler kazandırma önemlidir” (Öz, 2001, s. 259).

“Bireyler, dil bilgisi öğretimiyle kazanacakları bilgi ve becerilerden, iş ve meslekleri ne olursa olsun, hayat boyu faydalanacaklardır. Hatta hayatını dili ve kalemiyle kazanan gazeteci, spiker, sunucu, şair, yazar gibi bazı meslek grupları, konuşurken ve yazarken dil bilgisi konusunda hata yapmamak için iyi bir diksiyon ve Türkçe dil bilgisi eğitimi almalıdır. Bu konuda yeterli eğitim almamış kimselerin yaptıkları hataları her gün gazete ve kitaplarda okumak televizyonlarda veya görmek mümkündür” (Dolunay, 2010, s. 279).

“Günümüzde bütün dünyayı büyük ölçüde etkileyen küreselleşmenin dilde de etkileri görülmektedir. Bu etkiden dolayı dilde önemli değişiklikler görmek mümkündür. Bu değişiklikler arasında dilde eski devirlere nazaran ciddi bozulmalar ve yozlaşmalar sayılabilir. Yeni yetişen nesilleri dildeki yozlaşmadan ve olumsuzluklardan korumak için iyi bir ana dili eğitimine ve dil bilgisi öğretimine ihtiyaç vardır” (Aytaş ve Çeçen, 2010, s. 80).

“Yapılandırıcı yaklaşım dil bilgisi öğrenme sürecine gelişimsel ve etkileşimsel olarak yaklaşmaktadır. Çocukta dil öğrenme sürecini bebeklikten başlayarak ele almakta ve üst düzey öğrenmeye kadar incelemektedir. Aynı zamanda, dil öğrenmeyi zihinsel becerilerin gelişimiyle ilişkilendirmektedir. Dil öğrenme sürecinde, çocukla anne ve

yetişkinler arasındaki etkileşim üzerinde ağırlıklı olarak durulmaktadır” (Güneş, 2007, s. 263). “Amacın dört temel dil becerisinin kazandırılması olan dil bilgisi öğretiminde, dil bilgisi kuralları bu becerilerle iç içe olmalıdır. Hedef kitlemizin bakış açılarını sağlamlaştırmak, muhakeme yeteneklerini geliştirmek, sağlıklı bir yapıya kavuşturmak için dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmaları içinde bu faaliyetlerin omurgasını oluşturan dil bilgisi konularının önemli bir yeri vardır. “*Dil becerileri ve bir dilin gelişim süreci içerisinde gramerin işlevi nedir?*” sorusunun cevabı dil bilgisi öğretiminin geçmişten günümüze gelişim çizgisini ifade eder” (Özbay, 2007, s. 136).

“Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi, anlamak ve anlamı aktarmak için yapılmalıdır. Bruner’e göre, bir şeyler ifade edebilmek için dilin bazı öğelerini ve kurallarını bilmek gerekmektedir. Ancak bu süreçte dil bilgisini öğretmek başlı başına bir amaç olmamalıdır. Dil bilgisi herhangi bir şeyi anlamak, bir anlamı aktarmak ve iletişim kurmak için kullanılmalıdır. Dil bilgisi anlamlı olmalıdır. Düşünmek, anlamak ve zihinsel becerileri geliştirmek için yapılmalıdır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimi katı kurallar içermemelidir” (Güneş, 2007, s. 265).

“Türkçe dersi bir bilgi dersi değil, anlama ve anlatma yetenekleri çerçevesinde beceri geliştirme dersidir. Bu bağlamda duygu ve düşüncenin geliştirilip derinlik kazanmasında; hayal, tasarı ve isteklerin dile getirilmesinde gerekli olan becerileri geliştirme dersidir. 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. Öyle ise, dil bilgisi yapıları kazandırılıp geliştirilmesine aracılık edeceği becerilerin kazandırılması süreci içerisinde, becerilerle iç içe ve işlevleri metin içerisinden sezdirilerek kavratmayı gerektiren işlevsel dil bilgisi öğretimi anlayışıyla yürütülmelidir. Dil bilgisi öğretimi öğrencilerde farklı bir ders algısı oluşturmamak için kesinlikle ayrı bir dersmiş gibi müstakil bir derste yürütülmemelidir” (Göçer, 2015, s. 241)

“Yapılandırıcı yaklaşım dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi yerine çeşitli etkinliklerle sezdirilmesi gerektiğini ve dil merkezli iletişim ortamlarında çocuğa yararlı olabilecek şekilde yapılmasını savunmaktadır. Dilin etkileşimsel olarak öğrenildiği düşüncesinden hareketle, dil bilgisi öğretiminde işlevselliği ön plana çıkarmaktadır. Öğrenilen dil

kurallarının okuma, dinleme, konuşma ve yazma gibi temel dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmasını hedeflemektedir” (Onan, 2012, s. 75).

“Dil bilgisi öğretimi ile ilgili düşüncelerin geneli olumlu olmakla birlikte bazı olumsuz bakış açıları da bulunmaktadır. Yazma becerisine yönelik çalışmalarda dil bilgisi öğretiminin önemli olmadığı aksine zararlı olduğu, öğretmenlerin ders işlemede kolayca kaçmasına neden olduğu, dil bilgisine ayrılan süre yüzünden okuma, dinleme, yazma, konuşma çalışmalarına yeterince yer verilmediği gibi şeklindeki düşünceler olumsuz bakış açıları arasında ifade edilebilir. Fakat bu konuda olumsuz düşünceler, olumlu düşüncelerin yanında azımsanacak kadardır. Sonuç olarak dil bilgisi öğretiminin birçok yönden yararlı olduğu kabul edilmiştir” (Karagöz, 2013, s. 8).

“Öğrenciler, ana dillerini okul ortamından önce ailede, dil bilgisini öğrenmeden de edinmektedirler. Bir dili sadece günlük hayatta merakını ifade edecek kadar bilmek, o dilin ana dili eğitiminin amacı değildir. Amaç ana dilini kusursuz bir şekilde kullanmasını sağlamaktır. Bireyin, ana dilini kusursuz bir şekilde anlaması ve kullanabilmesi için dilin kurallarını doğru öğrenmesi ve dil yanlışlarından da korunması gerekir. Bunun için de bir dil bilgisi eğitime ihtiyaç vardır. Dilin işlendiği metinlerden hareketle kuralları öğretilecek, böylece öğrencinin, öğrendiği dil yapılarını bu kural ve temeller üzerine bina etmesi sağlanacaktır. Böylece dil bilgisi kurallarının ana dilini doğru kullanmada bir mihenk taşı olduğu gerçeği anlaşılacaktır” (Çeçen, 2007, s. 5).

“Dilin ilk edinim süreci her ne kadar ailede öğrenilmeye başlansa da gerçek anlamda dilin kural bilgisinin öğrenilmesi örgün eğitim kurumlarının ilk basamağından itibaren gerçekleştirilir. Konuşma, okuma, yazma, dinleme gibi temel dil becerilerinin bilimsel temelleri buralarda atılır. Ana dili edinimi ilköğretim çağıının sonunda tamamlanır. İlköğretim, yazı ve konuşma dili ile doğru sesletimin temel özelliklerinin kavratılması açısından oldukça önemlidir. Bu dönemlerde doğru öğretilmeyen bilgiye ait yanlışların ilerleyen dönemlerde düzeltilmesi çok daha zor ve uzun bir çabayı gerektirmektedir” (Ergenç, 1994, s. 13’den akt. Erkinay, 2010, s. 9).

“Bir dili oluşturan yapısal ve işlevsel kurallar bütünü, onun gramer yapısında gizlidir. Bu yüzden ki insanın ana diline hâkimiyeti, onun gramer yapısına hâkim olması demektir. Bir dilin gramer yapısına sahip olmak, sadece formal yollarla gerçekleşmez. Kişi, ana dilini anlamaya ve konuşmaya başladıktan sonra dilin gramer yapısını da

algılamaya başlar. Ancak bir kişinin tam olarak ana diline hâkim olması için o dilin dil bilgisi kurallarını da içselleştirmesi gerekir. Ayrıca ana dilinde kişinin ait olduğu toplumun kültürel ve tarihî bağlarını da algılaması mümkündür. Çünkü dil öğretimi aynı zamanda kültür öğretimidir” (Erdem, 2007, s. 21).

“Türkçe kurulum kuralları itibariyle sistemli, matematiksel, mantığa dayalı, işlevsel bir dildir. Dil bilgisi öğretimi, Türkçe öğretimi içerisinde önemli yer kaplar. Aynı zamanda Türkçe dil kurallarının bütünü Türkçe dil bilgisi olarak ifade edilebilir. Bu yüzden dil bilgisi öğretiminden kasıt Türkçe öğretimidir. Türkçe öğretimiyle Türkçe dil bilgisi öğretimi iç içedir, ayrı düşünülemez. Dil bilgisi Türkçenin geçmişten günümüze bir akıl ürünü olan ve tarihin derinliklerinden gelen kurallarını ortaya koyup devam ettirir; dil bütünlüğü de sağlar. Farklı coğrafyalarda kullanılan değişik ağız ve şivelerin Türkçenin esas kurallarına zarar vermesini dil bilgisi engellemektedir. Bu durum dil bilgisinin Türkçe açısından birleştirici etkisini açıklamaktadır. Değişik ağız ve şivelerin konuşulduğu yerlerde de dil bilgisi kuralları geçerliliğini korumaktadır. Aynı mantık üzerindedir ve değişkenlik göstermez. Bu sebeple Türkçenin mantık yapısını sürdürmek ve doğru kullanımını sağlamak amacıyla Türkçe öğretimi, dil bilgisi öğretiminden yoksun olarak düşünülmemelidir” (Kaygusuz, 2006, s. 20).

“Konuşulanları, okunanları, dinlenenleri, izlenenleri anlama önce dil bilgisinin konularıdır. Önce kelimelerin, kelime gruplarının, cümlelerin, paragrafların anlamlarını; anlam ve görev ilişkilerini bilmek gerekir. Bu, metnin anlaşılması için şarttır. Dil bilgisine ait bu birimlerle anlam arasındaki ilgi iyi kavratılarak, sağlam ve tutarlı anlatımın ne olduğu sezdirilerek dilin kullanımı konusunda bireye güven kazandırılmalıdır.”(Sağır, 2002, s. 7)

“Türkçe; bireyin okuma, anlama ve anlatma gücünü geliştiren bir derstir. Bu derste ana dili eğitimi ve öğretimi verilerek bireyin bu alanlarda, dilin kullanımı konusunda geliştirilmesi amaçlanır. Bir bakıma okulöncesinde farkında olmadan edinilen ve kullanılan dil; okullarda, özellikle Türkçe derslerinde, bir sistem içinde verilerek incelik ve güzellikleri kavratılmaya çalışılır. Öğrencilerin zihin ve ruh gelişimlerinde iyi bir ana dili eğitimi ve öğretiminin verildiği Türkçe dersinin rolü, hiçbir dersle ölçülemeyecek kadar büyüktür. Türkçe dersi çerçevesinde dil bilgisinin gerekli ayrıntılarına yer verilerek güzel anlatımların, metinlerin oluşmasında ana dilinin katkısı öğrencilere

hissettirilir. Anlama ve anlatma becerileri denilen dört temel dil becerileri ile dil ilişkileri sezdirilip kavratılmadan sağlıklı bir ana dili eğitimi ve öğretiminin gerçekleştirilmesi mümkün değildir. Bunları gerçekleştirme alanı da Türkçe dersidir” (Özbay, 2007, s. 139-140).

## 2.5. Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı

Birey ailesinden ve çevresinden edindiği dili edindiği kaynaktaki hatalardan arındırarak etkin, doğru ve güzel kullanabilmesi ancak iyi bir dil eğitimi ile mümkündür. Dil eğitiminin temelinde temel dil becerilerinin tamamını içeren; işevuruk, uygulamaya dönük bir eğitim süreci içerisinde; dilin kurallarını ezberletmeden ziyade sezdirme ve kavratma amaçlı uygulama ve etkinlikler olmalıdır. “Dil bilgisinin öğretiminin amacı, öğrenciye birtakım tanımlar ve kurallar belletmek olmayıp öğrencinin edinmesi gereken bilginin temeli, doğru tümce kuruluşunu anlamak ve sözcüklerin tümce içindeki görevlerine göre çeşitlerini ve biçimlerini (çekimlerini) tanımaktır” (MEB, 1942).

“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. Ana dili öğretimi bir bütün olarak ele alınmalıdır. Kaldı ki, Türkçenin dört temel dil yapısı (ses, şekil, söz dizimi, anlam), ana dili öğretimi çerçevesinde, anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri yönünden göz ardı edilemeyecek gramatikal ve bilişsel özelliklere sahiptir. Bu özellikleri dil farkındalığına dönüştürerek beceri geliştirme sürecine gerektiği ölçüde yansıtılabilmek için, dil bilgisi öğretiminin gerekliliği konusunda ön yargılardan arınmış bir ana dili eğitimi felsefesinin oluşturulması ve buna bağlı olarak ana dili öğretimiyle ilgili programların, dillerin yapısal karakterlerinden yola çıkarak yapılandırılması gerekmektedir” (Onan, 2012, s. 32).

“Dil bilgisi öğretiminin amacı; dilin kurallarını öğretmek değil, sahip olunan dilin, dil becerilerinin geliştirilmesinde dayanak olmasını sağlamaktır. Dil becerilerinden bağımsız dil bilgisi öğretimi, ezbere yönelteceğinden istenilen sonuca ulaştırmayacaktır” (Erdem, 2012, s. 234). “Dil öğretiminin 1990’lı yıllarda birçok bilim

dalı tarafından incelenip değerlendirilmesi sonucunda hayati önem taşıdığı görülmüştür. Gelişmiş ülkeler günümüzde gelecek bilimi, davranış bilimi, proje yönetimi, zaman yönetimi, yaratıcı ve eleştirici düşünme, beyin kullanımı, bellek eğitimi, insan mühendisliği, sistem mühendisliği gibi yeni bilim alanları oluşturmakta; bunları eğitimin uygun kademelerine yerleştirmektedirler. Bu bilim dallarının her birinin dille dolaylı ya da doğrudan ilgili olduğunun bilincine varılmıştır” (Ünalın, 2001, s. 185).

“Dil eğitiminin temel amacı, kişilerin düşünme ve iletişim becerilerini geliştirmektir. Dille ilgili iletişimin bir yönünü anlama, öteki yönünü anlatma oluşturur. Bu nedenle bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde, dil eğitimine, özellikle ve öncelikle ana dili eğitimine büyük önem verilmektedir. Çünkü dil, kültürün temel ögesidir ve insanları toplum içinde birbirine yaklaştıran en güçlü araçtır (Kavcar, 1998, s. 12’den akt. Özbay, 2007, s. 136).

“Dil bilgisi öğretiminin amacı, Türkçeyi kuralları ve özellikleri ile öğrenciye tanıtarak öğrencilerin bilinçli bir şekilde Türkçenin temel becerilerini kazanmalarını sağlamaktır. Dil bilgisi konuları bu noktada dil becerilerini destekleyici bir unsur olarak ana dili öğretimindeki yerini alır. Dil bilgisi öğretiminin diğer becerilerden bağımsız bir şekilde yapılması, öğretimin doğallıktan, canlılıktan ve işlevsellikten uzaklaşmasına kuru, soyut ve ezbere dayalı bir öğrenmenin ortaya çıkmasına sebep olur. Bu anlayışla yapılacak dil becerilerinden uzak, gramere dayalı bir öğretimin her şeyden önce hayattan kopuk olacağı unutulmamalıdır” (Derman, 2008, s. 7).

“Modern öğretimde, dil bilgisi öğretiminin amacı, dile ait birtakım kurallar ve ilkeleri öğretmekten ziyade dilin doğru ve etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamaktır. Dil bilgisi, bir amaç olarak ele alındığında dil bilgisi öğretimiyle ilgili hedeflere ulaşmakta sıkıntı çekilir. Metin işleme sürecinde amaç, metni doğru anlama ve anlamlandırmadır. Metinden edinilenlerin konuşma ve yazma becerilerinde kullanılmasında dil bilgisi bu amaca hizmet eden bir araç niteliği taşır. Dil bilgisi öğretimi ilköğretim okullar seviyesinde Türkçe dersleri (5-8. sınıflar), lise seviyesinde ise Dil ve Anlatım dersleri adı altında yürütülmektedir. İlköğretim 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Türkçenin kurallarıyla ilgili kazanımlar aşamalı bir biçimde, her sınıf seviyesinde (6, 7 ve 8. sınıflar) farklı verilmiştir. Dil bilgisinde basitten karmaşığa ve aşamalı olarak ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Bu

açından bakıldığında, program dil bilgisi amaçlarını/kazanımlarını sıralamada aşamalılık ve öncelik – sonralık ilkelerini dikkate almıştır” (Durukan, 2011, s. 38).

“İlköğretim okulunda, Türkçe dersleriyle öğrencilerin konuşma, yazma, okuma ve dinleme yönlerinden gelişmeleri ve gerekli alışkanlıkları, becerileri kazanmaları istenildiğine göre dil bilgisi öğretimi; kendi başına bir amaç değildir. Ancak amaca varabilmek için yararlanılacak dille ilgili, bir çalışma alanıdır. Çocuk okula gelinceye kadar dili kullanabilmektedir. Dil bilgisinin bu devredeki yardımı, çocuğun farkında olmadan kullandığı birtakım kuralları sezmesi yoluyla dili kullanmada güven kazanmasıdır” (Öz, 2001, s. 259).

“Dil bilgisi, dilin kurallarını öğreten bir bilim olduğu için gençlerin dinlediklerini ve okuduklarını anlamalarında; konuşma ve yazma becerileriyle kendilerini ifade etmede görülen yetersizlikler ve dil yanlışları, genellikle dil bilgisi eğitiminin eksikliğine bağlanır. Bu durumun giderilmesi için daha çok dil bilgisi öğretmek gerektiği sanılır. Bundan dolayı her ülkede ana dili eğitimi geniş ölçüde dil bilgisi eğitimi altında yapılmaktadır” (Demirel, 1999, s. 90).

“Dil becerilerinin etkin kullanılmasında dil bilgisi kurallarına hâkimiyetin önemi büyüktür. Bireyin dil bilgisi alanına hâkim olması sadece dilin kuralları bilgisine sahip olması demek değil, aynı zamanda dilin imkân ve sınırlarının da farkına varabilme anlamına da gelmektedir. Bir başka ifadeyle, anlama ve anlatma becerilerini etkin ve işlevsel bir şekilde kullanabilmek, dilin kurallarını özümsemeye, temel yapılarının işlevlerini içselleştirmeye ve sahip olduğu imkânlarını en üst seviyede kullanabilme yeterliğine bağlıdır. Anlama ve anlatma becerilerini etkin kullanabilmekle kendini gösteren dil bilgisi öğrenme alanı önemli bir rezerv alandır. Bu rezerv alanın farkında olma ve yerine ve ihtiyaca göre başvurarak dili güzel ve etkin bir şekilde, işlevsel olarak kullanabilmek her bireyin amacı olmalıdır” (Göçer. 2015, s. 235).

“Doğan her çocuk ana dilini kazanması her ulusa, çocuklarına ana dilini öğretmeyi hedefleyecek bir eğitim öğretim sistemi geliştirmeyi zorunlu kılar. Bu yüzde ana dili öğretimi, bütün ulusların asla vazgeçemeyeceği en temel eğitim ve öğretim etkinliklerinden birisidir. Fakat ana dili ediniminde asıl sorun, bu eğitim ve öğretimin nasıl ve hangi amaç doğrultusunda bireylere verileceğidir. Çocuğun bilişsel ve duyuşsal düzeyinin göz ardı edildiği öğretim etkinliklerinden istenilen sonuçlar elde edilemez.

Dil kazanımında son derece önemli olan bir dilin bilgisi, aynı zamanda ana dili eğitiminde de dil imkânlarını iletmenin, zenginleştirmenin ve sağlıklı iletişim kurmanın asli unsurudur. Dil bilgisi öğretiminin asıl amacı da anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir” (Erdem, 2012, s. 233).

“Dil bilgisi öğretiminin öneminin kabulü öğretim sürecindeki amaçların belirlenmesini de sağlamaktadır. Dil bilgisinin dili doğru kullanmayı sağlayacak bir amaca hizmet etmesi öğretim hedeflerinin niteliğini de belirlemektedir. Hâlen ilköğretim okullarımızda kullanılmaya devam edilen 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı da Türkçenin kurallarından hareketle dil bilgisi öğretiminin özel amaçlarını şu şekilde sıralamıştır,

#### 6. Sınıf Dil Bilgisi Amaçları

1. Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.
2. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.

#### 7. Sınıf Dil Bilgisi Amaçları

1. Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.
2. Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.
3. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.
4. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.

5. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.

#### 8. Sınıf Dil Bilgisi Amaçları

1. Fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.
2. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.
3. Anlatım bozuklarını belirleme ve düzeltme.

Programda amaçlar ve buna bağı olarak konular sınıf seviyelerine göre dağıtılmış, her sınıf düzeyinde farklı konuları kapsayacak şekilde düzenlenmiştir.” (Şenyüz 2014, s. 46) Dil bilgisi öğretimini somutlaştırmak için metinden veya en azından cümleden hareket edilmelidir. Buna dayanarak dil bilgisi öğretiminde ayrı metinler kullanılmamalı, Türkçe derslerinde kullanılan metinler esas alınmalıdır (Erdem, 2007, s. 24) Dil bilgisinde kolaydan zora ilerleyen bir sıra izlenmiş olup konuların birbiriyle olan ilişkileri gözetilmiştir. Türkçeye ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kâğıtlarının kullanılması ve konuların görsel materyallerle desteklenmesi öğrenimi kolaylaştıracaktır. Ayrıca dil bilgisi konularının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda konuların konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir” (MEB, 2006, s. 7, 8).

“Yapılandırmacı kuram bilginin yapılandırılmasına, dolayısıyla “anlamlandırma”ya önem verir. Bu nedenle dil bilgisi öğretimi de katı kuralları içermemeli ve anlamlı olmalıdır. Kurallar, ezber bilgi yerine öğrencilerin anlama / anlatma becerilerine fayda sağlayacak biçimde sunulmalıdır. Dil bilgisi ile öğrencilerin dil (okuma, dinleme, konuşma, yazma) ve zihinsel becerilerinin (sınıflama, ilişki kurma, analiz yapma, değerlendirme vb.) geliştirilmesi amaçlanmalıdır” (Güneş, 2007, s. 265).

“Aydın’ın (1999, s. 25) yaptığı bir araştırmaya göre öğretmenlerin büyük bir bölümü, dil bilgisine önem vermekte ve dil bilgisi öğretiminden yana olduklarını ifade etmektedirler. Bu gerekliliği ise şu gerekçelere dayandırmaktadırlar,

- Dil bilgisi, öğrencilerin dile ilişkin yanlışlarını azaltır (%13.59).
- Dil bilgisine ilişkin bilgi, öğrencinin yazma becerisini geliştirir (%11.96).
- Dil bilgisi çalışmaları, öğrencinin zihin gelişmesine yardımcı olur (%10.8).
- Bir yabancı dilin öğrenilmesine yardımcı olur (%10.8).
- Ölçünlü Türkçenin öğrenilmesine yardımcı olur (%9.24).
- Bilimsel yöntemleri ve çözümleyici düşünmeyi öğretir (%9.24).
- Öğrencinin daha iyi iletişim kurmasını sağlar (%8.70).

- Dilsel özgüveni oluşturur (%8.70).
- Kültürel, dilsel hoşgörüyü artırır (%5.98).
- Müfredat dil bilgisini öğretmeyi gerektiriyor (%3.80).
- Dil bilgisi öğretmekten hoşlanıyorum (%3.26).
- Dil bilgisi öğretimi sınıfa daha iyi egemen olmayı sağlıyor (%2)” (Akt. Erdem, 2008, s. 72).

## 2.6. Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik İlkeler

Türkçe alan yazını incelendiğinde çeşitli araştırmalarla dil bilgisi öğretimini kural ezberletmek boyutundan çıkararak bireyin yazılı ve sözlü anlatımda dil yanlışlarından uzak durmasını sağlayacak, dili doğru ve etkin kullanmasına olanak sağlayacak dil bilgisi öğretim ilkeleri belirlenmiştir. Dili doğru ve etkin kullanma konusunda araç olan dil bilgisi eğitiminde ancak sistemli ve ilkeli bir öğretim ile başarıya ulaşılabilir.

“Türkçe derslerinde, diğer derslerde olduğu gibi kesin olarak ezbercilikten kaçınmak gereklidir. Türkçe öğretiminde başarı sağlanabilmesi için birtakım kuralların, tanımların öğretilmesi, ezberletilmesi hiçbir anlam taşımaz. Bir öğrencinin, noktanın ve büyük harfin nerelerde kullanılacağını, sıfatın ve zarfın tanımını, fıkranın, makalenin özelliklerini ezbere bilmesinin bir yararı yoktur. Böyle bir öğretim tarzı, belleği yıpratmaktan, zamanı boşa harcamaktan, dersi öğrenci için sevimsiz kılmaktan başka bir işe yaramaz. Türkçe öğretiminin amaçlarına ters düşer. Önemli olan, öğrencinin Türkçeyi doğru olarak bilinçle ve özenle kullanmayı alışkanlık haline getirmesi, okuduğu veya dinlediği bir parçada işlenen fikri ya da duyguyu kavrayıp sezebilmesi, okuduklarından zevk alabilmesidir” (Özbay, 2007, s. 150).

*“Dil bilgisi; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini 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. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi, kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu sebeple dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır (MEB 2006, s. 8).*

“Dil bilgisi öğretimi, Türkçenin dışında ayrı bir ders olarak değil, anlama ve anlatım etkinliklerine bağlı olarak yürütülmeli, verilecek örnekler anlama ve anlatım etkinliklerinde kullanılan metnin içinden seçilmelidir. Dil bilgisi kavram ve kuralları soyuttur. Bu nedenle öğrencilere yalnızca kuralların öğretilmesi yeterli değildir. Dil bilgisi öğretiminde örnekler ve tekrarların verildiği etkinlikler çok önemlidir” (Yangın, 2002, s. 35). “Metinlerden sezdirilen konular hakkında bilgi verildikten sonra bunların uygulama alanlarına yansımaları gerekir. Böylece dil bilgisi öğretimi, ezberci ve soyut bir öğretimden arınmış olur. Ayrıca öğrenilen konuların uygulanma ihtimali ortadan kalkar. Dil bilgisi öğretiminde öğrenilen konuların pekiştirilmesi esastır. Pekiştirilmesi için yapılan uygulamalar denetlenmeli, öğrencinin kuralı doğru uygulaması sağlanmalıdır” (Erdem, 2007, s. 25).

“Dil bilgisi öğretiminde son aşamada tanıma ve kurala ulaşılmalıdır. Önce tanım veya kural verilip ondan sonra örneklere geçilmesi öğrenciyi ezberciliğe yöneltir. Dil bilgisi öğretiminde ezberciliğin önüne geçilmesinde iki aşama çok önemlidir. Bu aşamalardan birincisi, öğrenciyi kuralı sezdirmek, ikincisi ise öğrencinin kuralı öğrendikten sonra bunu uygulamaya dökmesi yani beceriye dönüştürmesi aşamasıdır” (Erdem, 2007, s. 31). “Çeşitli ana dili becerilerinin kazandırılmasına çalışılırken, dil bilgisi öğretimine yer verilmesinin birçok yararı vardır. Dilde doğru-yanlış kavramı, büyük ölçüde dil bilgisinin saptadığı kurallarla belirir. Yanlışları öğrenciyi, dil bilgisi kurallarını ölçü olarak göstermekle açıklayabiliriz; öğrenci de kendi yanlışlarını, ancak bu kuralların ışığında anlayıp düzeltebilir. Dil bilgisi, bir bilim olarak kavramları saptayıp adlandırır; başka deyişle terimler koyar. Terim kavram, kural ve doğru-yanlış üzerinde anlaşılmasını, uzlaşılmasını sağlar” (Göğüş, 1978, s. 338-339). “Öğretimde çıkış noktası, öğrencinin karşılaştığı dil sorunları olmalı, dil bilgisinin bütün sorunları yalnız değil, cümle içinde ele alınmalıdır. Sorunu açıklayacak, tanıtacak zengin örnekler, değişik durumlar üzerinde çalışılmalıdır. Kuralı doğru kullanmaya yetecek derinlikte bilgi verilmeli, kurallarının verilmesiyle yetinilmemeli, bunların birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için alıştırmalar yapılmalıdır” (Sağır, 2002, s. 80).

“Dil bilgisi öğretiminde tümevarım yöntemi uygulanmalıdır. Böylelikle örneklerden hareketle tanım ve kurallara ulaşılır. Dil bilgisi kuralları sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilemez, böyle bir öğretim, dil kurallarını ezberlemeye alıştırmaz, uygulama gücü kazandırmaz. Öğretmen önce, öğreteceği sorunu tespit ederek örnekler

bulur. Örnekler konuşmalardan ve okuma parçalarından, dil bilgisi kitaplarından alınabilir. Bunları öğrencilere inceletir, benzerliklere dikkat çeker. Benzerlikler, bir kural olarak öğrencilerle birlikte tespit edilir. Böylece öğretimde gözleme dayanan bir tümevarım yöntemi izlenmiş olur” (Göğüş, 1978, s. 348).

Dil bilgisi öğretiminde gözetilecek en önemli ilke, en çok kullanılan kurala, en çok yer verilmesidir (Calp, 2005, s. 273). “Dil bilgisi konularını öğrencilere sevdirmek ve dil bilgisi konularını zevkli ve yararlı bir hale dönüştürmek gerekir. Dil bilgisi konuları ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları arasında bir ilişki olmalıdır. Türkçe öğretmenleri, dil bilgisini öğretme sebeplerini bilmeli ve öğrenciye dilimizin kurallarını öğrenmesinin ona ne gibi fayda sağlayacağı bilincini aşılmalıdır” (Erdem, 2012, s. 235).

“Dil bilgisinin kuralları, öğrencilerin sınıf ve kavrama düzeyleri yükseldikçe, incelenen okuma metinlerinin verdiği örneklerden ve öğrencilerin ödevlerinde görülen çeşitli yanlışlardan yararlanılarak açıklanır. Dil bilgisi kuralları böylece, kuramsal bilgiler olarak değil, kullanılarak öğretilmektedir (Göğüş ve Yücesan, 1988, s. 19).

Tanımlama ve kurallar, bol örnek üzerinde gerektiği kadar gözlem ve uygulama yapıldıktan sonra öğrenciler tarafından bulunmalı, onlar tarafından belirtilmelidir” (Baymur, 1944, s. 128).

“Bir bilgi değil, beceri alanı olan Türkçe öğretiminde bilgilerin beceriye dönüşmesi esas olduğundan dil bilgisi de beceriye dönüştürülmelidir. Bunun için öğrenilen dil bilgisi konuları, yazılı ve sözlü anlatımda kullanılır hâle getirilmelidir” (Erdem, 2007, s. 24).

“Dil bilgisi öğretimi, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi öğretimin temel ilkelerine göre yapılmalıdır. Örnek metinler, çocukların yaşantılarından alınmalı, toplumun kültürel dokusuna uygun olmalı, aynı zamanda kültür de öğretilmelidir” (Erdem, 2007, s. 24) “Türkçenin dil bilgisi, daha çok bir söz dizimi, cümle kurma bilgisidir. Dil, öğrencinin de kullandığı bir dizgedir; bu dizgeye egemen olan birçok kural vardır” (Göğüş, 1978, s. 342). “Dil bilgisi öğretiminde dil bilimden faydalanılmalıdır. Dil bilgisinin durağanlığına karşın dil bilim sürekli kendini yenileme çabasıdadır. Özellikle ülkemizde dil bilgisi, hazır yazılı unsurlarla ele alındığından zamanla durağanlaşmıştır. Dünyada da son zamanlarda dil bilim çalışmaları daha zengin bir hâle gelmektedir. Dil bilgisi incelemelerinde konuşma dilinin unsurları göz ardı

edilmekteyken özellikle ses bilimi, dil bilimin önemli bir çalışma alanıdır” (Erdem, 2007, s. 25)

Dil bilgisi öğretiminin ilkeleri konusunda Türkçe alan yazınında fikir birliğine varılan konuları maddeleyecek olursak;

- Dil bilgisi öğretimi tüm dil becerileriyle birlikte sarmal olarak yapılmalıdır,
- Dil bilgisi öğretimi ezbercilikten ve formülcülükten uzak bir öğretim yapılmalıdır,
- Dil bilgisi öğretimi uygulamaya dönük olmalıdır,
- Dil bilgisi öğretiminde sezdirici bir yaklaşım benimsenmelidir,
- Dil bilgisi öğretimi metne dayalı olarak yapılmalıdır,
- Dil bilgisi kuralları bol örnek ve tekrarlarla işlenmelidir,
- Dil bilgisi öğretimi günlük hayatla bağlantılı ve günlük hayatta kullanacağı boyutta işlevsel olmalıdır,
- Dil bilgisi öğretimi en çok kullanılan en çok yer verilecek şekilde yapılandırılmalıdır,
- Dil bilgisi öğretiminde bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta bir yol izlenmelidir.

## 2.7. Dil Bilgisi Öğretim Yöntemleri

Bu bölümde dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler alan yazınından yararlanılarak açıklanmıştır. Dil bilgisi öğretim süreci öğrenciler tarafından, dil bilgisinin tüm dil becerilerinin alt yapısını oluşturduğu, temel dil becerilerini uygulama sürecinde doğru ve etkili kullanmaya araç olduğu bilinciyle sistemli ve doğru öğretim yöntemleri kullanılarak yürütülmelidir.

“Öğretimin her basamağında dil bilgisi öğretildiği halde bu bilgileri kullanamayan, bunları dil becerilerine yansıtamayan, her basamakta tekrar öğrenmeye çalışan

öğrencilerin varlığı; dil bilgisi öğretim yöntemini sorgulamamıza sebep olmaktadır. Sorun bu kadar derinlerde ve geçmişte olduğuna göre geleneksel anlayışın bu sorunları ortaya çıkardığını söylemek mümkündür” (Erdem, 2011, s. 2033)

“Günümüzde üzerinde en çok tartışılan sorunlardan biri, ana dili öğretiminde kullanılacak yöntemlerin neler olması gerektiğidir. Türkçenin öğretiminin değişik aşamalarında birbirini bütünleyen biçimde hangi yöntemlerle daha başarılı olunacağı cevap bekleyen bir sorudur. Öte yandan araştırılıp uygulamalarla sınanıp çözülmesi gereken bir sorundur. Sorunun diğer bir önemli boyutu ise, öğrencilere öğretimin amaçlarına yönelik davranışlar kazandırmakla görevli öğretmenlerin, uygulamalarla sınanıp geliştirilen sonuçları paylaşabilmesi, uygulamaya sokabilmesi ve böylece daha başarılı bir öğretimi gerçekleştirdiğini görebilmesidir. Bu yaklaşım, öğretimde verimsizlik nedeni olarak görülen geleneksel öğretim uygulamalarında yenilikler ve değişiklikler yapmayı ya da yeni öğretme-öğrenme modellerini kullanmayı gerektirmektedir” (Sever, 2000, s. 28).

“Türkçe öğretmenleri, dil bilgisi öğretiminin amaçlarını iyice özümsemeli ve derslerinde bu amaçlar çerçevesinde ve özellikle yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımını temel alarak hareket etmelidirler. Çünkü dünyadaki son gelişmeler eğitim alanında geleneksel yaklaşımların yerine yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımının tercih edildiğini göstermektedir. Değişik araştırmacıların yukarıda verilen görüşlerinde de esas olarak dil bilgisi öğretiminin bir amaç değil öğrencilere dört temel dil becerisini kazandırmada yararlanılabilecek bir alan olarak değerlendirildiği görülmektedir” (Dolunay, 2010, s. 283).

“Dil bilgisi, dille anlatımın şekillerini inceler ve belirler; şemalar yaparak ve örnekler göstererek dilin genel ve özel kurallarını ve bu kuralların birbirleriyle ilgilerini ortaya koyar. Bu sayede de dilin daha çabuk, daha düzgün şekilde öğrenilmesi ve kullanılması sağlanmış olur. Bu yoldan öğrenim, gelişigüzel değildir. Çünkü kurallara gerçekten nüfuz etmek isteyen kimse, kelimelerin maddî varlığından hareket ederek bunların derin anlatım değerine erişmeye çalışır. Dil bilgisi öğretimi çalışmaları, milletin zihniyetini, eğilimlerini ve zevkini aksettiren eserlerin ve konuşulan dilin eğilimlerine dayanır” (Özbay, 2006, s. 145).

Dil bilgisi öğretim sürecinin yönetilmesinde öğreticilerin hazır bulunuşluk, sınıf mevcudu, kazanımın özelliği gibi çok çeşitli değişkenleri göz önünde bulundurması gerekmektedir. Bu durum dil bilgisi öğretiminde farklı yöntemlerin bir arada kullanılmasını zorunlu hale getirmektedir. “Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan, bu dersle ilgili çalımlar sırasında birden çok farklı yöneme başvurulması hem doğal hem de zorunludur” (Kavcar vd., 1998, s. 16).

“Bir dilin temel becerilerinin kazandırılması ve işlevsel bir biçimde kullanılmasında dil bilgisi kurallarının önemi büyüktür. Bir dilin işleyişine yön vererek etkili bir biçimde kullanılmasına katkı sağlayan dil bilgisi konularının öğretiminde, farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Öğrencilerin dil bilgisi konu, kavram ve kurallarının işlevlerini tanımaları ve kullanabilmeleri için öğrenme-öğretme sürecinde başvurulabilecek yöntemlerle birlikte çözümleme yönteminden de yararlanmak gerekir. Çözümleme yönteminin uygulaması sırasında öğretmen ipucu veren, yol gösteren; öğrenciler ise etkin olan, sonuca gidendir” (Göçer, 2008, s. 102)

“Öğrenci bilgiyi hazır bulmamalıdır. Bilgiye, kurala, öğrenci kendi çabalarıyla ulaşmalı, dolayısıyla da davranış kazanmalıdır. Öğretmen de (bilgiyi, kuralı) sunan kişi olmamalıdır. Biçimi öne çıkaran bir yöntem değil, biçimle işlevi birleştirip karşılaştırmalar yaptırarak somut örneklerle kavratmaya dayanan bir dil bilgisi öğretim yöntemi tercih edilmelidir.” (Sağır, 2002, s. 77)

“Metin temelli dil bilgisi çözümlenmelerinde cümle esas alınmalıdır. Cümle, kurgusu bakımından dil bilgisinin bütün konularının rahatlıkla anlatılacağı bir nitelik taşımaktadır. Özellikle ilköğretimde yapılan dil bilgisi uygulamalarında ses bilgisi, şekil bilgisi, söz dizimi ve anlam bilimiyle ilgili konular ele alındığından, bu alanları ilgilendiren konuların öğretiminde cümle olanak sağlar. Ayrıca öğretilen konuların öğrencinin anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine katkısının olması gerekir. Kelimeler ve kelime grupları ancak cümle içinde bir anlam çerçevesi kazandığından cümle olmadan anlam ilişkisi kurulması mümkün değildir. Hatta edatlar ve bağlaçlar gibi bazı dil bilgisi konuları sadece cümle içinde ortaya çıkmaktadır” (Erdem, 2007, s. 31).

“Dil bilgisi, genellikle anlama-anlatma etkinliklerinden ayrı olarak bağımsız bir ders olarak görülmekte ve uygulanmaktadır. Bu, dil bilgisi öğretiminin hedeflediği

amaçlarına da uymayan bir uygulamadır. Dil bilgisi, bağımsız bir ders olarak değil, okuma-anlama etkinliği ile birlikte yürütülmelidir. Bu dersle ilgili çalışmalar, öğrencilerin anlama, konuşma, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik olmalıdır. Öğrencilerin konuşurken ve yazarken yaptıkları yanlışların doğruları gösterilerek yeterince alıştırmaya yapmaları sağlanmalıdır” (Ünalın, 2001, s. 141).

“Dil bilgisi öğretimi günlük konuşma dilinden bağımsız ele alınmalıdır. Dil bilgisi, çocukların kişisel hayatlarıyla okudukları edebî eserler arasındaki bağı kurguladığından edebî metinlerle yapılmalıdır. Böylelikle öğrenciler, kişisel dil tecrübelerinden hislerini açıklama sürecini keşfeder, kelimelerin anlatım gücünün farkına varırlar” (Huchinson vd. 2002, s. 40).

“Dil bilgisi konularının soyutluktan kurtarılması için tanımdan kurallara, oradan da özelliklere ve örneklere doğru bir çizgi izlenmelidir. Bu yüzden, öğrencinin bildiklerinden yola çıkıp bilinenle bağlantılı bilinmeyen buldurarak yeni bilgilere ulaşılmalıdır. Ulaşılan bilgilerle planlı ve düzenli ilerlemeyle konular, çeşitlendirilip gruplandırılacak ve sonuçta da kurala ve tanıma ulaşılabacaktır. Öğrenci bilgiyi hazır bulmamalı, bilgiye, kurala kendi çabalarıyla ulaşarak davranışa dönüştürmelidir. Biçimi öne çıkaran bir yöntem değil, biçimi işlevle birleştirip karşılaştırmalar yaptırarak somut örneklerle kavratılan bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilmelidir” (Ertekinöglü, 2003, s. 38).

“Dil bilgisi çalışmalarında kullanılacak örneklerin seçkin edebî eserlerden alınmış metinlerden olması ve anlatım birimi olan cümle düzeyinde bulunması gerekir. Bu sayede öğrenci ilişkiler bütünlüğünü kavrayacak ve bildiklerinin yardımıyla bilmediklerine ulaşarak onları sistemleştirecek ve bu yolla kalıcı öğrenme gerçekleşecektir” (Erdem, 2011, s. 1035).

“Cümle çözümlemelerinden maksat, genelde kurucuları; yüklemi, öznesi, nesnesi, tümleci açıkça belli cümlelerde, o kurucuların altına yüklem, özne, nesne, tümleç yazmak değildir. Önemli olan yüklem- özne, yüklem- nesne, yüklem- tümleç ilişkilerini kavrayarak, bu öğeler arasındaki söz alış verişini görmek, sonra da isimlendirmektir. Önemli olan, öğrencinin doğru, düzgün ilişkiler kadar anlatım bozukluğu olan cümlelerdeki kusurlu ilişkileri de fark ederek kendi yazılarında o yanlışlara düşmemesidir. Yüklem olan sözcük ya da sözcük grubuna yüksek sesle “ Kim?, Ne?”;

“Kimi?, Neyi?”; “Kime?, Neyi?”; “Kime?, Kimde?, Kimden?, Neye?, Neden?, Nereye?, Nerede?, Nereden?” ; “Nasıl?, Niçin?, Ne Şekilde?, Ne ile?, Ne zaman?, Hangi sebeple?” sorularını sorarak, doğru cevabı veren kurucu kadar, anlatım bozukluğu sebebiyle cevap veremeyen öge yanlısını görebilmektir” (Sağır 2002, s. 55).

“Dil bilgisi kuralları, sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilmez. Böyle bir öğretim ezberlemeye alıştıırır, uygulama gücü kazandırmaz. Öğretmen verdiği örneklerdeki benzerliklerden yola çıkarak kurallara ulaşır. Böylece öğretimde gözleme dayanan bir tüme varım yöntemi izlemiş olur. Kuralların öğretiminde öğrenciyi doyuracak, kuralı doğru kullanmaya yetecek derinlikte bilgi verilmelidir. Sorunu açıklayacak, tanıtacak zengin örnekler, değişik durumlar üzerinde çalışılmalıdır” (Göğüş 1978, s. 350).

“Dil bilgisi, dile dar bir çerçeveden bakarken dilin kullanım biçimi, görünümü tasvir edilmeye çalışılır. Konuyla ilgili kurallar, bu kurallara uygun ya da aykırı örnekler de sıralanır. Sese, kelimeye, cümleye hep ayrı ayrı pencerelerden bakılır ve bunlar birbirlerinden bağımsız ögeler olarak değerlendirilir. Bu bilgi dalında sisteme yüzeysel olarak yaklaşılmakta; konular “Bu böyledir. Böyle bakacaksın! Böyle düşüneceksin!” şeklinde verilmekte, örnekler de yazı diline ait seçkin eser ve yazarlardan seçilmektedir” (Sağır, 2002, s. 4).

“Metin, dil becerilerinin kazandırılmasında ana malzeme olduğundan dil bilgisi de metnin kavranmasında dil becerilerini destekler. Metin incelemelerinde dil bilgisi ile ilgili hususların da sezdirilmesi, iyi bir ana dili eğitimi için şarttır. Böyle bir öğretim etkinliğinde öğrenci, metnin oluşumunda görev üstlenen dil bilgisi kurallarının farkına varacaktır. Böylelikle hem dil bilgisi konularını sezme yoluyla kavramış olacaktır hem de metnin oluşumunda dil bilgisinin etkisi hakkında bilgi sahibi olacaktır. Böylelikle öğrencide dil bilgisine karşı oluşabilecek olumsuz tavırlar engellenecektir” (Erdem, 2011, s. 1037).

“Aradan binlerce yıl geçtiği hâlde, anlatımda sözün ve cümlenin değeri değişmemiştir. Hâlâ cümle hâlinde düşünüyor ve cümle hâlinde anlatıyoruz. Meydana gelen biricik değişiklik, anlatımın, yani cümlenin, kelimelere bölünebilir bir duruma gelmiş olmasıdır. Fakat bu durum, gramerde ilk konu olarak kelimelerin ele alınmasını gerektirmez, çünkü bir dil ana dili olarak konuşulurken bu çözümleme yapılmaz.

Kelimeler ancak cümleye girip görev aldıkları zaman tam ve kesin bir değer kazanır. Onlar, bir dilin kelime hazinesinde, içleri gizli güçle dolu, fakat görevleri belirsiz ve genel olarak bir kavram ya da fikir anlatan durağan varlıklardır. Bu durumda olan kelimeler, kışlalarda ayrı ayrı koşullarda görevsiz olarak bekleyen birer ere benzer. Cümleye girdikleri zaman ise bir diziliş sistemine ve karşılıklı bağıntı esasına göre cephede görevlendirilmiş bir bütünün dinamik ögeleri olurlar. Cümlede tüm ögeler arasında zincirleme bir bağ vardır. Ögeler hem birbirlerine bağlıdır hem de kendi içlerinde bir bütündür. Ögeleri oluşturan söz öbekleri arasında da zincirleme ve bağlı olunan yönetici bir element vardır. Cümle kurmak, kelimeler arası bağdaşıklığı gerçekleştirerek cansız kelimeler yığına hayat vermek demektir. Bir cümleyi anlamak ise içerdiği çeşitli kelimeleri birleştiren bağları kavramak demektir” (Eker, 2003, s. 354).

Türkçe alan yazını incelendiğinde dil bilgisi öğretiminde kullanılacak yöntemlerin;

- Yapılandırıcı dil yaklaşımını temel alması,
- Öğrenci merkezli olması,
- Dil bilgisi öğretim ilkelerine uygun olması,
- Dil bilgisi öğretiminin amaçlarına uygun olması,
- Uygulamaya dönük olması,
- Dil bilgisi öğretim sürecinde karşılaşılan değişkenlere bağlı olarak farklı yöntemlerin bir arada kullanılabilmesi,
- Metne dayalı olması,
- Kalıp ifade ve tanımlardan uzak sezdirici yapıda olması gerekmektedir.

### **2.7.1. Düz Anlatım Yöntemi**

“Anlatma, ders konularının öğretmen tarafından açıklanması ve anlatılması temeline dayanan bir öğretim yöntemidir” (Kavcar vd., 1998, s. 18). “Anlatım yönteminde; diyalog, brifing, komite görüşmesi, panel, seminer ve konferans gibi teknikler kullanılabilir” (Sönmez, 2009, s. 222-225). “Anlatım yönteminde; diyalog, brifing,

komite görüşmesi, panel, seminer ve konferans gibi teknikler kullanılabilir” (Sönmez, 2009, s. 222-225). “Türkçe derslerinde anlatma yönteminden ve tekniklerinden metin incelemesi, sözlü anlatım, dil bilgisi ve yazım ile ilgili çalışmalarda yararlanılabilir” (Kavcar vd., 1998, s. 19).

### **2.7.2. Gösterip Yaptırma Yöntemi**

“Gösterip yaptırma yöntemi, sınıfın önünde belirli olgu ya da olaylara ilişkin ilkeleri açıklamak, bir işlemin uygulanmasını veya bir aracın çalışmasını gösterip daha sonra öğrencilere uygulama ve alıştırma yaptırarak öğretmeye çalışmak olarak tanımlanabilir” (Akpınar, 2010, s. 245). “Gösterip yaptırma yönteminde teknikler çok önemlidir. Çünkü bu yöntem, gösterip yaptırma teknikleriyle birlikte kullanılan birleşik bir yöntemdir. Gösterip yaptırma yönteminde; gösterme, yaptırma, istasyon, şiir yazma, arkası yarın gibi teknikler kullanılabilir” (Sönmez, 2009, s. 246). Gösteri öğretmen merkezli, yapma işlemi de öğrenci merkezlidir. Öğretmen, öğrencinin istenilen beceriyi kazanabilmesi için öğrenciye yeterli zaman ve tekrar şansı vermeli, becerileri aşamalı olarak öğretmelidir” (Demirel, 2003, s. 38).

### **2.7.3. Tümevarım Yöntemi**

“Tümevarım, özel durumlardan genel bir sonuca erişmek için yapılan, usavuruma dayalı bir çalışma, araştırma ve tartışma yöntemidir. Bu yöntem, öğretimde örneklerden, sorunlardan, olaylardan ve özel durumlardan hareket ederek genel sonuçlara, kurallara ya da kanıtlara varmak için kullanılır” (Kavcar vd., 1998, s. 18).

“Dil bilgisi öğretiminde en fazla kullanılan yöntemlerden biri, belki de en önemlisi tümevarım yöntemidir. Tümevarım yöntemi ile öğretilmeye çalışılan dil bilgisel konu, kavram ve kuralların pekiştirilmesi, işlevsel ve kalıcı öğrenme ile dil becerilerinin etkin kullanılmasında katkısının sağlanması, çözümleme yönteminin amaca uygun bir biçimde uygulanmasına bağlıdır. Bu bakımdan çözümleme çalışmalarını tümevarım yönteminin bir bütünleyicisi, bir tamamlayıcısı olarak düşünmek ve öğrencilerin cümlede bulunan dil bilgisel yapıların işlevlerini, çözümleme etkinlikleriyle sezmeleri ve içselleştirmeleri büyük önem taşımaktadır. Tümevarım ve çözümleme yöntemlerinin bütünsel bir anlayışla uygulanması, öğrencilere edindikleri bilgileri beceriye dönüştürme ve dil becerilerini daha etkin biçimde kullanma niteliğini de

kazandırabilmektedir. Bu tür çalışmalarla bilgi ve beceri bakımından donanımlı hale gelmiş öğrencilerin yazılı sınav, seviye belirleme sınavı vb. sınavlarda başarılı olmalarının alt yapısı oluşturulmuş olmaktadır” (Göçer, 2008, s. 118) . “Tümevarım, dil bilgisi öğretiminde sıkça kullanılan bir yöntemdir. Bir okuma parçası içinde varlıkların adlarını bildiren sözcüklere öğrencilerin dikkatinin çekilmesi, daha sonra bu sözcüklerin işlevleri üzerinde, öğrencilerin bir genelleme yaparak adın tanımını sezme başlamaları bu yöntemin dil bilgisi öğretiminde kullanılmasına bir örnek olarak gösterilebilir” (Kavcar vd., 1998, s. 18).

“Becerilerle birlikte yürütülmeye çalışılan dil bilgisi öğretiminde metinden yararlanılmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde yöntem; tanım-örnek (öğretmen) - pekiştirme amaçlı tekrar örnek (öğrenciler) çizgisinde yürütülen tümdengelim yöntemi değil, öğretmenin rehberliğinde ve metin aracılığı ile gerçekleştirilen etkinlikler çerçevesinde öğretmenin ipucu verdiği, öğrencilerin keşfederek sonuca gittiği, kurala varıp tanımlı en son oluşturduğu buluş yoluyla öğretim yaklaşımı çerçevesinde tümevarım yöntemi kullanılmalıdır” (Göçer, 2015, s. 241).

#### **2.7.4. Tümdengelim Yöntemi**

“Tümdengelim; birtakım yasa, ilke ya da kurallardan hareket ederek özel bir olayı, durumu ya da örnekleri inceleme ve açıklama yöntemidir. Dil bilgisi çalışmalarında, öğrencilere tanıtıcı ve açıklayıcı bilgiler verilmek ya da yeni teknikler öğretilmek istendiği zaman bu yöntem etkili olabilir” (Kavcar vd., 1998, s. 18).

“Tümdengelim bütünden parçaya ulaşmaktır. Bilgiyi bütün-parça ilişkisi çerçevesinde öğrenmek veya öğretmek ise eğitimin vazgeçilmez yöntemlerinden biridir. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programında dil bilgisiyle ilgili kazanımların değerlendirilmesinde, “kuralların metin veya cümle bütünlüğü ve bağlamı içerisinde ele alınması” ifadeleri dil bilgisi öğretiminde cümlenin önemine işaret etmektedir. “Cümle” merkezli bir yöntemin tavsiye edilmesi, bütün-parça ilişkisinin, yani tümdengelim Türkte öğretiminde kullanıldığını gösterir” (Karahana, 2009, s. 24-27).

### 2.7.5. Tartışma Yöntemi

“Tartışma, bir grup öğrencinin belirli bir konunun kavranması amacıyla karşılıklı görüşler, eleştiriler üreterek o konuyu kapsamlı olarak irdelenmesine dayanan yöntemdir. Öğrencileri belirli bir konu üzerinde düşünmeye yöneltmek, konu ile ilgili anlaşılmayan noktaları aydınlığa kavuşturmak ve konuya ilişkin bilgileri pekiştirmek, öğrencinin konu hakkındaki ön bilgilerini açığa çıkarmak gibi amaçlarla kullanılabilir” (Ünalın, 2006, s. 35). “Tartışma yönteminde; küçük grup tartışması, büyük grup tartışması, çember, zıt panel, münazara, görüş geliştirme, açık oturum, kartopu gibi teknikler kullanılabilir” (Sönmez, 2009, s. 226-230). “Bu yöntem iyi uygulanamazsa sınıfta gürültü olabilir, sınıf hâkimiyeti zorlaşabilir. Bu olumsuzlukların olmaması için öğretmenin tartışma konusunu, amaçlarını, süresini ve kurallarını önceden belirlemesi; tartışma planını önceden yapması; tartışmayı destekleyici bir sınıf ortama sağlaması; öğrencilerin deneyimlerini ve gelişimlerini dikkate alması gerekir” (Akpınar, 2010, s. 223-224).

### 2.7.6. Proje Yöntemi

“Proje, bir problemin bireysel ya da grup halinde ele alınarak özellikle yaşama dönük sonuçlar ya da ürünler ortaya koymayı amaçlayan bir öğretim yöntemidir. Bu yöntemin planlanması sınıfta yapılmakla birlikte, çoğunlukla sınıf dışı çalışmalarla sonuca ulaşır. Bu yöntemin, öğrencilere öğrendiklerini gerçek yaşama uygulamada destek verme gibi, birlikte çalışma alışkanlığı kazandırma, yaratıcılığı özendirme ve zaman yönetimi konularında beceri kazandırma gibi yararları vardır” (Akpınar, 2010, s. 236).

### 2.7.7. Drama (Canlandırma) Yöntemi

“Dil bilgisi öğretiminde oyunlaştırmanın kullanılması; öğrencilerin örnekleri tanımasını, bilgiye ulaşmasını sağlar. Bununla birlikte, tahtadaki bilgilerin sınıf içerisinde canlandırılması bilgilerin kalıcılığı açısından gereklidir” (Kara, 2010, s. 140).

“Hareket, konuşma, taklit gibi öğelerden yararlanarak doğa ve toplum olaylarının hayali bir ortam içinde canlandırılmasına oyunlaştırma denir. Oyunlaştırma, öğrencilere gördüklerini ya da hayal ettiklerini hareket, konuşma ve taklit yoluyla anlatma olanağı verir. Onlara, başkalarının durum ve davranışlarını canlandırırken kendi duygu ve

düşüncelerini de belirtme fırsatı verir. Oyunlaştırma etkinlikleri aracılığıyla öğrenciler hem başkalarını hem de kendilerini daha iyi tanımaya başlar. Oyunlaştırma aracılığıyla öğrencilerin sözcük dağarcığı zenginleşir, anlatım güçleri gelişir” (Kavcar vd., 1998, s. 22).

Bu yöntemin de diğer yöntemler gibi olumlu yanları ve sınırlılıkları vardır. Öğrencilere hoşlandıkları etkinlikler sayesinde tecrübe kazandırması, öğrencilere yaratıcı düşünme becerisi kazandırması, öğrencileri derse motive etmesi, sosyal becerileri geliştirmesi, iletişimin sözle birlikte harekete dayanması bu yöntemin olumlu yanlarıdır. Kalabalık sınıflarda uygulamasının zor olması, zaman alması, yetenekli öğrencilerin durumu tekelinde buldurması, öğrencilerin rollerini oynarken aşırıya kaçabilmesi, katılan her öğrencinin az da olsa yaratıcılık sergilemek zorunda olması bu yöntemin sınırlılıklarıdır (Küçükahmet, 2002).

### **2.7.8. Çözümleme Yöntemi**

Çözümleme yöntemi cümleyi ve cümleyi oluşturan sözcükleri bütünden parçaya ilkesine göre inceleyen bir dil bilgisi öğretim yöntemidir. Cümlenin kuruluş özelliklerinin kavratılarak konuşma ve yazma aşamalarında dil bilgisi kurallarını uygulama aşamasında doğru ve etkin kullanmayı hedefler. “Dil bilgisi öğretiminde çözümleme, bir cümleyi oluşturan sözcükleri tek tek ele alarak öge olarak görevlerini; hangi sözcük türünden olduğunu; anlam, biçim, durum vb. bakımlardan çeşitlerini inceleyip ortaya koymaktır. Bir başka deyişle çözümlenen cümlenin anlam, yapı, öğelerinin dizilişi, yüklemnin çeşidinin belirlenmesi ve son olarak da yüklemnin kök ve eklerinin (kip ve kişi) belirlenmesi etkinliğidir” (Göçer, 2008, s. 107)

Çözümleme yönteminin en güçlü yanı bilgiyi beceriye dönüştürme aşamasıdır. Çünkü cümle içerisinde kullanılan dil bilgisi kurallarının fark edilerek kavranması ve daha sonrada uygulama aşamasında kullanılması öğrencinin edindiği bilgilerin kalıcı olmasını sağlamaktadır. “Çözümleme yöntemi, öğrencilerin zihinlerinde yapılandırdıkları bilgileri beceriye dönüştürmelerine imkân tanımaktadır. Belirtilen aşamalara yönelik uygulamalar içeren bu yöntem, öğrencilerin zihinsel bir süreç yaşamalarını gerekli kıldığı ve bilgiyi beceriye dönüştürmeye ortam oluşturduğu için sıklıkla başvurulmalıdır” (Göçer, 2008, s. 112).

## 2.8. Dil Bilgisi Öğretim Teknikleri

Bu bölümde dil bilgisi öğretiminde kullanılan teknikler temel özellikleri açıklanarak anlatılmıştır.

### 2.8.1. Soru – Cevap Tekniği

“Soru-cevap yöntemi, önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından cevaplanması, açıklanması temeline dayanan bir yöntemdir” (Sağır, 2002, s. 87).

“Öğretmen, bu yöntemden yararlanırken sorular hakkında hazırlıklı olmalı, soruları bütün sınıfa sormalı, cevapların doğruluğu üzerinde tartışma açmalı, yanlış cevapları uygun bir şekilde düzeltirken doğru cevapları da bütün öğrencilerin anlayacağı bir şekilde tekrarlamalıdır” (Sağır, 2002, s. 87).

“Bu yöntemin; öğrenciyi düşünmeye sevk etme, öğrenci katılımını artırma, derse karşı ilgiyi artırma, tartışma başlatma, önceki öğrenmeleri gözden geçirme gibi birçok yararı vardır. Ancak, öğrencinin sürekli doğru ya da tam cevabı verememesi özgüvenini azaltabilir” (Akpınar, 2010, s. 221).

### 2.8.2. Beyin Fırtınası Tekniği

Beyin fırtınası tekniği, öğrencileri konunun zihinsel yapılandırma aşamasında aktif hale getirmek için kullanılan ve konunun temel öğelerini keşfettirmeye ve zihinde yeniden yapılandırmaya dayalı bir öğretim tekniğidir.

“Beyin fırtınası, sistemli bir yaklaşım ortaya koyması ve yaratıcılık yöntemleri içindeki kullanımı göz önünde alındığında, düşünce oluşturmaya yönelik geniş kapsamlı bir yöntemdir” (Rawlinson, 1995, s. 44).

“Yaratıcılık, sorunlara, bozukluklara, bilgi eksikliğine, kayıp öğelere, uyumsuzluğa karşı duyarlı olma; güçlüğü tanımlama, çözüm arama, tahminlerde bulunma ya da eksikliklere ilişkin denenceler geliştirme, bu denenceleri değiştirme ya da yeniden sınama daha sonra da sonucu başkalarına iletme” (Sungur, 1997 s. 13).

“Bir beyin fırtınası seansının altı kademesi vardır (Rawlinson, 1995, s. 48-49):

1. Sorunun belirtilmesi ve tartışılması

2. Sorunun yeniden tanımlanması

3. Yeniden tanımlanan sorunun, bu yeni ortaya çıkarılan tanımlarından biri temel alınarak kaç şekilde çözülebileceğinin çözülmesi

4. Isınma turu

5. Beyin fırtınası

6. En akla gelmeyecek düşünce.”

Beyin fırtınası tekniği öğretim basamakları içerisinde çok farklı zamanlarda kullanılabilir bir tekniktir. Özellikle aktif zihinsel katılımın sağlanması ve fikir üretiminin ortaya çıkarılmasının istenildiği süreçlerde çok etkili olabilecek bir tekniktir.

“Öğretmenler bu deneyimi yaşayabilmek için beyin fırtınasını, müfredat planlama okul yönetimi ve özel olaylar planlama gibi birçok profesyonel aktiviteye uygulayabilirler” (Isaksen ve Gaulin, 2005, s. 315-329).

Beyin fırtınası tekniğinde sürecin daha önceden planlanarak iyi yönetilmesi halinde yeniden oluşturarak yapılandırma süreci sayesinde öğretimde kalıcılığa önemli etkisi olacaktır. “Beyin fırtınası tekniği, öğrencilerde araştırma bilincini oluşturmak, gerçekçi problemleri çözme, öğrencilerde girişimcilik ruhunu geliştirme, geleneksel düşünme kalıbını kırma, probleme yönelik düşünce biçimi geliştirme, problem çözümede grupta işbirliği geliştirme ve yaratıcı fikirleri ortaya çıkarmaya katkı sağlar” (Beydoğan, 2001, s. 86).

### **2.8.3. Kavram Haritaları Tekniği**

Kavram haritaları soyut olarak sunulan bilginin görseller ve çizimlerle somutlaştırılarak sunulmasını ve konunun tamamını ana hatlarıyla görme olanağı sağlayan bir tekniktir. Kavram haritaları sayesinde konu zihinde anlamlandırılır.

“Kavram haritaları, üretme ve örgütleme tekniği olarak karmaşık ve farklı bilgilerin anlamlı ve tutarlı bir yapıda sunulmasına yardım eden bir stratejidir” (Johnsen ve diğ., 2000, s. 68).

Kavram haritaları tekniği dil bilgisi öğretiminde etkin olarak kullanılabilir. Öğrencinin konunun başlangıç ve bitiş noktalarını kavraması ve zihninde yapılandırması açısından görsel destek sunmakla birlikte, öğretim sürecinde konunun hangi basamağında olduğu fark etmesi açısından bir kılavuz görevi de görebilmektedir. “Kavram haritaları soru sorma ve tartışma ortamı oluşturma açısından öğretmen tarafından sınıf ortamında etkili bir biçimde kullanılabilir” (Bahar, 2001, s. 34-35).

“Bir kavramı oluşturan parçaları ve aralarındaki anlamlı bağı göstermeye yarayan tekniktir. Kavramla ilgili yeni bilgiler toplanmasını, onların kavramla ilişkilendirilmesini sağlar. Öğrencilerin kavramla ilgili ön bilgilerini öğrenmede ve yazılı bir metni anlaşılır hale getirmede kullanılır” (Keskinçelik ve Keskinçelik, 2007, s. 86).

#### **2.8.4. Gözlem Tekniği**

“Gözlem, bir olayın, bir nesnenin ya da bir gerçeğin türlü belirti ve şartlarını inceleme işidir. Gözlem sırasında öğrencilerin gördüklerini ve işittiklerini not etmeleri, belge toplayıp bunlar üzerinde inceleme yapmaları, bazı durumlarda gördüklerini yazılı olarak anlatmaları, tartışmaları ve değerlendirmeleri Türkçeyi kullanma becerisiyle yakından ilişkilidir” (Ünalın, 2001, s. 69).

Gözlem tekniği dil bilgisi öğretiminde farklı yöntemler içerisinde yardımcı öge olarak kullanılan bir tekniktir. Gözlem tekniği dil bilgisi öğretiminin uygulama basamağında etkin olarak kullanılabilir.

Dil bilgisi öğretiminde gözlem tekniği yazılı ve sözlü uygulama çalışmalarında etkin olarak kullanılabilir. “Dil bilgisi kuralları, sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilmez; böyle bir öğretim ezberlemeye alıştıırır, uygulama gücü kazandırmaz. Öğretmen önce öğreteceği sorunu saptar. Bu sorun üzerinde örnekler bulur. (Örnek konuşmalardan, okuma parçalarından, dil bilgisi ders kitaplarından alınabilir.) Bunları öğrencilere inceletir, benzerliklere dikkat çeker. Benzerlikler, bir kural olarak öğrencilerle birlikte saptanır.

Böylece öğretim, gözleme dayanan bir tümevarım yöntemi izlenmiş olur” (Göğüş, 1978, s. 349).

## 2.9. Dil Bilgisi Öğretiminde Kitap Setlerinin Kullanımı

“Ders kitabı, programda yer alan hedeflerle tutarlı konuların işlendiği, öğrencilere bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında kullanılan en önemli kaynaktır. Dil öğretiminde de en çok kullanılan temel kaynak ders kitabıdır. Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği, kitapların hazırlanması ve incelenmesi ile ilgili esas ve usulleri belirlemiştir” (Tebliğler Dergisi, 2001). “Ders kitapları, ders konularına ait bilgileri, sıralı ve doğru bir biçimde, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamak amacıyla hazırlanan araçlardır.” (Küçükahmet, 2004, s. 18)

“Dil bilgisi öğretimi sürecinde öğrencilerin işlenecek konuyu zihinlerinde yapılandırabilmeleri amacıyla öğretim teknolojilerinden ve materyallerinden yararlanılarak çoklu öğrenme ortamları oluşturulması önem arz etmektedir” (Tan, 2008, s. 43). “Eğitim süreci içinde ders araçları, daha iyiyi daha kısa zamanda elde etmek için kullanılır. Türkçe öğretimi açısından bakıldığında en belli başlı ve yaygın araç olarak ders kitaplarının kullanıldığı bilinmektedir” (Erkınay, 2010, s. 27).

“Bir ders kitabının seçiminde birinci özellik içeriktir ve içerikte güncel bilgilerin bulunması gerekmektedir. Bilgilerin günlük yaşamla bağdaştırıldığı; öğrenme ilkeleriyle tutarlı, basitten karmaşığa, kolaydan zora, somuttan soyuta doğru sıralanmış bir içerik kullanılabilirliği arttıracaktır. Ders kitabı eğitim programlarıyla tutarlı olmalı, belirlenen hedeflere uygun olarak düzenlenmelidir” (Yanpar, 2007, s. 113).

“Ders kitapları eğitim programlarının temel ögesi olarak görülmektedir. Öğrenme-öğretme süreci içinde, planlı eğitim uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceğini, öğretmenlerin neler öğreteceğini etkileyen nitelikli bir rehberdir. Öğrencilerin öğretmenin anlattıklarını istedikleri zaman ve mekânda, istedikleri miktarda tekrar etmesine olanak sağlaması, öğretimin hedeflerine ulaşmayı kolaylaştırmaktadır” (Büyükalın, 2003, s. 99’den akt. Altunkaya, 2010, s. 15).

“Ders kitaplarındaki konuların hazırlanış sürecinde hedef-davranışların alanı, düzeyi, sınırları ve basamak düzeylerine dikkat edilmelidir. Bunlar, ders kitaplarının ve programın hedef ve davranışlarından sapmayı engeller (Kılıç ve Seven, 2004, s. 79). Bu anlayışa uygun olarak başarılı bir dil bilgisi öğretimi için de ders kitaplarındaki dil

bilgisi konuları; somuttan soyuta, basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene doğru düzenlenmelidir” (Daloğlu, 2005, s. 87).

“Ders kitaplarında dil bilgisi içeriğinin nasıl düzenleneceğine ilişkin yapılan tartışmaları değerlendiren Demirel (1999, s. 30-34) temelde şu yaklaşımlardan bahseder:

1. Yapısalcı Yaklaşım: Bu anlayışa uygun hazırlanan dil öğretimi ders kitaplarında ağırlık, çoğunlukla dil bilgisi kurallarının verilmesi ve dil bilgisi kurallarını belli bir sıraya göre öğretilmesidir. Okuma parçaları öğretilecek dilin kurallarına uygun olarak; basitten karmaşığa doğru sıralanır.
2. Durumsal Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre hazırlanan kitaplar günlük hayatta yer alan gerçek durumların belirli bir düzen içerisinde sıralanması esasına dayanmaktadır. Dil bilgisi konularının seçiminde basitten karmaşığa doğru bir yol izlenmesi zorunlu görülmemekte, dil bilgisi konularının yeri geldikçe tekrarlanarak sarmal bir şekilde tekrar tekrar ele alınması benimsenmektedir.
3. Kavramsal/ İşlevsel Yaklaşım: Bu yaklaşımda dilin belirli işlevlerinin varlığı bilgisinden hareketle farklı dil yapıları ya da cümle kalıplarının öğretilmesine öncelik verilmektedir.
4. Dil Becerisi Merkezli Yaklaşım: Programların hazırlanmasında dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın ayrı ayrı öğretilmesi ve bu becerileri geliştirici bir içeriğin düzenlenmesi esas alınmaktadır.
5. Konu Merkezli Yaklaşım: Tematik yaklaşım anlayışına uygun düşen bu yaklaşımda dil derslerinin içeriği belirlenirken öğrenci ilgi ve eğilimlerinden yola çıkılmasına önem verilmektedir. Konuların düzenlenmesinde öğrencilerin ilgi ve yetenekleri önceden belirlenerek içerik düzenlemesi yapılmaktadır.
6. Belirli Alan Merkezli Yaklaşım: Bu yaklaşımda dil öğretiminin; Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi, Matematik gibi dersler öğretilirken yapılması önerilmektedir. Başka bir ifadeyle mesleki dil öğretilmesine ağırlık verilmektedir. Ancak ana dil öğretiminde bu yaklaşımın çok etkili olacağını söylemek mümkün değildir. Bu yaklaşımın daha çok yabancı bir dilin öğretiminde etkili olabileceği şeklinde görüşler ileri sürülmektedir” (Şenyüz, 2014, s. 67-68).

İlköğretim Türkçe ders kitaplarında herhangi bir dil bilgisi konusunun öğretimi genel olarak şu temel süreçlerden meydana gelmektedir:

1. Konu ile ilgili sezdirme etkinliği.
2. Dil bilgisi kurallarının ortaya konması.
3. Konuyu kavratmaya yönelik etkinlik.
4. Cümle içerisinde kullanmaya ve tespit etmeye yönelik çalışma.
5. Etkinlik yoluyla pekiştirme çalışması.
6. Tema değerlendirme soruları ile tekrar çalışması.
7. Öğrenilen konunun yeri geldikçe okuma, yazma, konuşma ve dinleme çalışmalarında hatırlatılması (Onan, 2012, s. 90).

“Dil bilgisi öğretilirken metinden yola çıkılmalı, okunan parçayla ilgili anlama, kavrama çalışmaları yapıldıktan sonra dille ilgili etkinliklere geçilmelidir. Kavramayı güçlendirmek için dil çalışmalarında her türlü dilsel ve görsel malzemeden yararlanılmalıdır. Dil bilgisi öğretiminde öğrenciye, metnin, sanatçının duygu ve düşüncelerini yansıtan bir araç olduğu gerçeğinden hareketle, bu aracın yapısını, özelliklerini, inceliklerini bilmenin onu iyi kullanmak için gerekli olduğu sezdirilmeli, dilin yapısı, özellikleri ve gücü bu anlayış içinde kavratılmalıdır.” (Sever vd., 2006, s. 27)

“Amacı ve aracı dil olan Türkçe öğretimi sürecinde kitap, diğer materyallerle kıyaslanamayacak kadar önemli bir eğitim aracıdır. Ders kitabı aracılığı Türk ve Dünya edebiyatının seçkin örneklerinin tanıtılması, Türkçenin kurallarının sezdirilmesi, metin üzerinde yapılan çalışmalarla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ders kitabı ile mümkün olabilmektedir” (Aşılıoğlu, 1993, s. 178).

“Gelişen teknolojinin ders kitabının bütünüyle yerini dolduramayacağı araştırmalarla da ortaya çıkarılmıştır” (Durukan, 2008, s. 39). “Ülkemizde dil bilgisi öğretimi yaygın olarak geleneksel (klasik) yöntem ve tekniklerle yürütülmektedir. Dil bilgisi dersleri de,

bu derslerde okutulan kitaplar da bu anlayışa uygun olarak hazırlanmıştır” (Sağır, 2002, s. 27).

“Dil bilgisi konuları ile ders kitapları arasındaki ilişkiyi değerlendiren Devenci (1999), ders kitaplarının özellikle kırsal yörelerde neredeyse tek kaynak olduğu varsayımından hareketle dil bilgisi konularının Türkçe ders kitaplarında genelde bilgi olarak öğretildiği tespitini yapmıştır” (Akt. Erdem, 2007, s. 61).

2005 Türkçe Öğretim Programı ile birlikte derslerde kitap setleri kullanılmaya başlanmıştır. Genel olarak Ders Kitabı, Öğrenci Çalışma Kitabı ve Öğretmen Kılavuz Kitabı şeklinde olan bu setler birbirini tamamlar durumda olup Talim Terbiye Kurulunun onayı ile belli eğitim bölgelerindeki tüm okullarda kullanılmaktadır. MEB İlköğretim Genel Müdürlüğünün 31.08.2005 tarihli 2005/76 sayılı genelgesinde “*Bakanlığımız ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı ve öğretmen kılavuz kitaplarını yardımcı materyallere ihtiyaç duyulmayacak şekilde hazırlattırılmıştır.*” denilmektedir. Yine MEB İlköğretim Genel Müdürlüğünün 28.09.2009 tarih ve 5584 sayılı yazısı ile resmi devlet okullarında yardımcı kaynakların kullanılmaması konusunda uyarılar yapılmaktadır. Yine MEB Rehberlik ve Denetim Başkanlığının 15.10.2015 tarihli ve 10452928 sayılı yazısında “*Bakanlığımızca öğrencilerimizi dağıtımı yapılan ders kitabı dışında gerek örgün eğitim faaliyetlerinde gerekse destekleme ve yetiştirme kurslarında yönetici ve öğretmenler tarafından yardımcı kitap ve kaynak adı altında tüm öğretim kademelerinde herhangi bir eğitim öğretim araç gereci kullandırılmaması, tanıtım ve reklamının yapılmaması, diğer yardımcı ders materyallerinin kullanımı konusunda zorlayıcı tutum içinde bulunulmaması gerekmektedir.*” denilmektedir. Bu sebeple tüm öğrenme alanlarında olduğu gibi dil bilgisi öğretiminde de Türkçe Kitap Setlerinde verilen dil bilgisi öğretimiyle ilgili etkinlikler temel materyal olarak kullanılmaktadır. Öğretim sürecinde kullanılan bu materyallerin dil bilgisi öğretiminin amacına ve hedefine uygun olması; ezbercilikten, formülcülükten ve kalıp ifadelerden uzak; sezdirici, metne dayalı, günlük hayatla ilişkili, uygulamaya dönük bir yapıya sahip olması; milli kültürümüzden izler taşıması; edebiyatımızın seçkin yazarlarının eserlerinden faydalanılarak oluşturulması; günceli takip eden konularla desteklenmesi ve öğretmenleri uygun dil bilgisi öğretim yöntemlerini kullanmaya teşvik edici özellikte olması gerekmektedir.

## 2.10. İlgili Çalışmalar

Yağcı'nın (2002) "İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Dil Bilgisi Öğretiminde Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Uygulamalı Bir Yaklaşım" adlı araştırması, üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, geleneksel öğretim yöntemleriyle programlı öğretim tekniği arasındaki farklar ortaya konulmuş ve en gelişmiş programlı öğretim tekniklerinden biri olan Bilgisayar Destekli öğretim kavramının ne olduğu, olumlu ve olumsuz yanları, BDÖ'nün başarılı olabilmesi için göz önünde bulundurulması gereken üç faktör (öğretmen eğitimi, donanım, yazılım) üzerinde durulmuştur. Bunların yanı sıra bilgisayar okuryazarlığı, kitaplarla çoklu metinler arasındaki farklar, internetle eğitim konularına değinilmiştir. İkinci bölümde, bilgisayarların çocukların sağlığı üzerindeki etkileri, beynin gelişimine olan etkisi üzerinde durulmuş ve BDE'ye başlama yaşının kaç olması gerektiği sorusunun cevabı aranmıştır. Üçüncü bölümde ise bilgisayar teknolojisinin Dil Bilgisi öğretiminde kullanımına yönelik örnek bir çalışma hazırlanmıştır. Hedef kitle olarak İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri seçilmiştir. 4. ve 5. sınıf dil bilgisi konuları, MEB Türkçe Öğretim Programı'nda belirlenmiş olan amaçlar ve öğrencilere kazandırılacak davranışlar doğrultusunda oyunlaştırılmış ve etkileşimli alıştırmalar tasarlanmıştır. Bu son bölümde özellikle bilgisayarların çocukların dil gelişimine olan etkisine değinilmiştir.

Bolat'ın yaptığı (2004) araştırmanın amacı, aktif öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları üzerindeki etkilerini ortaya koymaktır. Hedeflenen, eğitim düzeyi daha yüksek, daha nitelikli nesiller yaratmak için neler yapılabileceğinin saptanmasıdır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre; ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe başarıları üzerinde aktif öğrenme yönteminin, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Aktif öğrenme yönteminin zihne uygunluğu, kullanışlı, ekonomik olması, öğrenciye kendi öğrenmesinin sorumluluğunu yüklemesi gibi özellikleri bu etkililiği destekleyen bir nitelik taşımaktadır. Araştırma sırasında öğrenciler arasındaki etkileşime de dikkat edilmiş ve aktif öğrenme yönteminin uygulandığı deney grubu öğrencileri arasında kurulan düzgün iletişim göze çarpmıştır. Edinilen bu bulgular ışığında bu araştırmanın, bu alanda yapılacak diğer araştırmalara, araştırmacılara öğretmen yetiştiren kurumlara, ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere kaynaklık etmesi ve çeşitli alanlarda uygulanıp yaygınlaştırılması istenilmektedir.

Daloğlu'nun (2005) yaptığı çalışmada amaç, ilköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarının fizikî özellikleri ile dil bilgisi konularındaki eksikliklerini ve farklılıklarını tespit ederek, konu alanı ile ilgi gerekli düzenlemeler için önerilerde bulunmaktır. Çalışma üç ana bölümden oluşmaktadır. Bu araştırmanın sonucunda ise, ders kitaplarındaki dil bilgisi konularının Türkçe dersinin hedef ve davranışlarını gerçekleştirilmeye yönelik hazırlanmadığı tespit edilmiştir.

Kesik (2005) alışmasında ilköğretim sekizinci sınıflara yönelik olan üç dil bilgisi kitabını şekil ve muhteva açısından değerlendirmeyi ve buradan yola çıkarak iyi bir ders kitabında bulunması gereken nitelikleri ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışmanın Birinci Bölümü'nde, 1968 ve 1981 yıllarında yayımlanan Türkçe Programlarının dil bilgisi ile ilgili kısımları karşılaştırılmış ve program anlayışındaki gelişmelere işaret edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca ders kitaplarının 1981 tarihli programa uygunluk derecesi belirlenmek istenmiştir. İkinci Bölüm'de kitaplar şekil bakımından incelenmiş, tanıtılmış; kitapların resim, harita, sözlük, kaynakça, dizin kısımlarının olup olmadığına ve bunların yeterlilik derecelerine bakılmıştır. Araştırmanın Üçüncü Bölümü'nde kitaplar muhteva açısından değerlendirmeye tâbi tutulmuş; kitaplardaki terim, tanım, yaklaşım ve sınıflandırma farklarına değinilmiştir. Kitaplarda yer verilen metinler tür, yazar ve metin altı sorulan bakımından incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, biçim ve içerik açısından, incelenen dil bilgisi kitaplarında önemli farklılıklar ve hatalar tespit edilmiştir.

Onan (2005) alışmasında, Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve söz dizimi yapılarındaki dil özelliklerinin, ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretilimi çerçevesinde, 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerini (okuma / dinleme) geliştirmedeki işlevlerini tespit etmek amaçlamıştır. Çalışmada Türkçe dil yapılarının anlama sürecindeki işlevlerine yönelik analizlerde interdisipliner bir bakış açısı geliştirebilmek amacıyla, dilin zihinsel boyutu ve anlama süreciyle ilgili olarak; dil düşünce ilişkisi, dil beyin ilişkisi, anlama, öğrenme okuma, dinleme ve bellek kavramları üzerinde durulmuş, İlköğretim Türkçe Dersi (6,7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programındaki okuma, dinleme ve dil bilgisi öğrenme alanlarındaki kazanımlar çerçevesinde değerlendirilmiştir ve okuma ve dinleme öğrenme alanlarındaki kazanımların, dil bilgisi öğretilimi ve Türkçe dil yapılarından yola çıkarak geliştirilmesine yönelik önerilere yer verilmiştir.

Kaygusuz'un (2006) yaptığı çalışmada dil bilgisi öğretiminin öğrenme- öğretme süreci içerisinde daha verimli bir şekilde gerçekleştirilmesini sağlayacak yöntemler araştırılmış ve bu yöntemler kullanılarak ders plânı örnekleri hazırlanmıştır. Çalışma, dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde dil ve dil bilgisi kavramları üzerinde durulmuş; dil bilgisi öğretiminin önemine, Türkçe öğretimi içerisindeki yerine, bu alanda yaşanan sorunlara, bu sorunlara çözüm olarak düşünülen önerilere ve dil bilgisi öğretirken temel alınan ilkelere değinilmiştir. İkinci bölümde yöntem konusu ele alınmış; dil bilgisi açısından yöntem seçiminin önemi ve gerekliliği belirtilerek dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler özellikleriyle birlikte açıklanmıştır. Üçüncü bölümde dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler esas alınarak hazırlanmış ders plânı örneklerine yer verilmiş; dil bilgisi öğretimi için uygun öğrenme-öğretme ortamları oluşturulmaya çalışılmıştır. Sonuç ve önerilerin bulunduğu son bölümde ise dil bilgisinin soyut bilgi yığını olarak görüldüğü ve kalıcılıktan uzak bir şekilde öğretildiği ortaya konulmuş; dil bilgisi öğretiminin hedeflediği davranışların, uygulama boyutuna geçemediği sonucuna varılmıştır. Bu sorunun Türkçeye verdiği zarar göz önünde bulundurulmuş; çözüm olarak eğitim kurumlarında Türkçe dil bilgisi öğretiminin uygun yöntemlerle ve özenli uygulamalarla yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu amaçla Türkçe dil bilgisi öğretimine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Kerimoğlu (2006) Türkçe dil bilgisi öğretimi ile ilgili çalışmasında kelime grubu kavramlarının farklı eğitim aşamalara yönelik yayınlardaki işleniş biçimleri üzerinde durmuştur. Çalışmasında dil bilgisi öğretiminde öncelikle terim birliğinin sağlanmasını gerektiği sonucuna varmıştır. Akademisyenlerin temel konularda kargaşayı önleyecek bir çalışma içine girmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Bazı dil bilgisi konularında üzerinde anlaşma olduğu halde ilköğretim ve ortaöğretim kitaplarına yansımadığını tespit etmiştir. Kelime gruplarının öğretiminin cümle konusundan sonra yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Erdem'in (2007) yaptığı çalışmada öğretmen görüşlerinden hareketle dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerinde durularak bu sorunlara çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır. Öğretmen görüşlerini tespit etmek amacıyla hazırlanan anket formu, Ankara iline bağlı sekiz merkez ilçede uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, dil bilgisi öğretiminin anlama ve anlatma becerilerini geliştirdiğine

ilişkin verilen ifadelere büyük oranda katıldıkları, öğretmenlerin, dil bilgisi öğretiminde en çok ders kitabını kullandıkları, öğretmenlerin, dil bilgisini öğretirken en çok fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümlelerde; en az da ünlü uyumları ve ünsüzlerle ilgili kurallarda zorlandıkları, öğretmenlerin, dil bilgisi öğretimiyle ilgili verilen problemlere çoğunlukla katıldıkları, dil bilgisi öğretiminin sorunlarına ilişkin önerilen çözümlere öğretmenler büyük oranda katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Akbaba'nın (2007) yaptığı çalışmada; Türkçe dil bilgisi öğretiminde görsel araç kullanımının öğrenci başarısına etkisi, geleneksel öğretim yöntemiyle karşılaştırılarak incelenmiştir. Araştırmanın uygulaması araştırmacının dersine girdiği iki ayrı sınıfta, 6. sınıf öğrencilerinden oluşan 59 örneklem üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, ön test – son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmada Türkçe 6. sınıf ders programında yer alan zamirlerle ilgili kazanım, deney grubunda görsel araçlar kullanılarak kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemiyle verilmiştir. Araştırma verileri, 6. sınıf Türkçe dersinin çalışmamıza dâhil olan dil bilgisi kazanımlarının içeriğinden oluşan Başarı Testi (ön test), Başarı Testi (son test) ile toplanmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda belirlenen kazanımın verilmesinde görsel materyallerin kullanıldığı yöntemle öğrenim gören öğrenciler, geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

İşcan'ın (2007) yaptığı çalışmada, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin anlam bilgisi konularındaki başarı durumlarına çeşitli değişkenlerin etkisi ortaya konmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin 2005 Türkçe programındaki temel yaklaşım olan yapılandırmacı yaklaşımın anlam bilgisi konularına olan katkılarıyla ilgili görüşleri, anlam bilgisi konularının öğretiminde yaşanan sıkıntılar, kitaplarda yer alan etkinliklerin anlam bilgisi konularının kavratılmasındaki etkisi ve soyut kavramların öğretiminde kullanılan yöntemler tespit edilmiştir. Uygulanan anketler, test ve yazılı sınav, çalışmada kullanılan bağımsız değişkenlere göre değerlendirilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Elde edilen veriler ışığında, öğrencilerin başarısının bu değişkenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Yine elde edilen verilere göre, öğretmenlerin yeni programın temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşım konusyla ilgili yeterli bilgilerinin olmadığı, anlam bilgisi konularının öğretiminde farklı yöntem ve teknikleri kullandıkları tespit edilmiştir.

Çeçen'in (2007) yaptığı araştırmanın temel amacı metne dayalı dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin dil bilgisi başarılarını nasıl etkilediğini, bu yöntemle geleneksel öğretim yöntemi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemektir. Uygulama materyali olarak da 2006-2007 öğretim yılında okutulan ders kitaplarından hedef dil bilgisi kurallarına uygun metinler seçilmiş ve bunlara dayalı olarak etkinlikler hazırlanmış ve deney grubuna on iki saat süresince uygulanmıştır. Araştırma sonunda metne dayalı dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin dil bilgisi becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğu görülmüştür. Bu gelişmenin testin tümünde anlamlı olduğu ancak konulara tek tek bakıldığında belirli bir artış olmasına rağmen bunun anlamlı olmadığı gözlenmiştir.

Aytaş ve Çeçen'in (2008) yaptığı çalışmada amaç, ana dili eğitiminde dil bilgisinin nasıl bir yeri ve önemi olduğunu belirlemektir. Literatür taraması sonucu oluşturulan çalışmada öncelikle "ana dili" kavramı tanıtılmış, ana dili eğitimi hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra dil bilgisi ve öğretimi üzerinde durularak ana dili eğitimi çerçevesinde dil bilgisi öğretiminin ilkeleri belirtilmiştir. Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretimi hakkında kapsamlı bir değerlendirme yapılmış, elde edilen bilgiler tartışılarak konuyla ilgili bazı öneriler geliştirilmiştir. Çalışmada, dil becerilerine doğrudan bir etkisi olmasa da dil bilgisi öğretiminin ana dili eğitime sağladığı pek çok katkı açısından önemli ve gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dil bilgisi öğretiminin gerekçeleri, amaçları, onu ana dili eğitimi için zorunlu kıldığı gibi ana dili eğitiminin amaçlarının tam olarak gerçekleşebilmesi için de dil bilgisi öğretime ihtiyaç vardır sonucuna ulaşılmıştır.

Derman'ın (2008) yaptığı çalışmada amaç, ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi konularının öğretime yönelik olarak seçilen Türk edebiyatına ait metinleri ve araştırmacının aynı konuların öğretimi için geliştirdiği metinleri kullanan öğrenciler ile ders kitabında yer alan metinleri kullanan öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkı belirlemektir. Bulgular, araştırmada denenen, dil bilgisi konularına yönelik olarak bünyesinde ders kitabındaki metinlerden daha fazla örnek içeren metinlerle işlenen dil bilgisi konularının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen bulgulara bağlı olarak, dil bilgisi konularının öğretiminde deney gruplarında kullanılan metinlere benzer nitelikteki metinlerin kullanılabilmesi önerilmiştir.

Durukan (2008) çalışmasında öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının, Türkçe dersi öğretim programındaki temel dil becerileri (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) ve dil bilgisi hedef/kazanımlarına uygunluklarını belirlemek amaçlanmıştır. Çalışmada tarama yöntemi kullanılmış ve 2007-2008 öğretim yılında okutulmasına karar verilen üç yayınevine ait 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitapları ile öğretmen kılavuz kitaplarındaki uygulamalar programın okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi hedef/kazanımları doğrultusunda incelenmiştir. Çalışma sonunda öğrenci çalışma kitaplarının uygulamalar vasıtasıyla öğrencileri ders içerisinde etkin duruma getirebileceği, fakat temel dil becerileri alanındaki birçok kazanıma yer verilmemesi nedeniyle öğrencilerin dil becerilerini, özellikle dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı; etkinliklerin okuduğunu ve dinlediğini/izlediğini anlama ve çözümleme sürecine etki etmekten çok, anlaşılanların aktarılmasına dayandığı ve bu nedenle öğrencilerin anlama becerisini geliştirebilecek nitelikte olmadığı; dil bilgisi alanında kuralları sezdirmeye ve kavratmaya yönelik etkinlikler yer alsa da, uygulamaların büyük bölümünün öğrenilenler üzerinde alıştırma yapmaya dayalı olduğu; öğretmen kılavuz kitaplarının çalışma kitaplarındaki birçok eksikliği giderici nitelikte olmasından dolayı kılavuz kitaplardaki soruların ve yönlendirmelerin etkisiyle öğretmen rehberliğinin daha da önem kazandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Erdem'in (2008) yaptığı çalışmada iki farklı soruyla 14'er konu başlığının öğrenme güçlüğü tespit edilmiştir. Birinci soru: "Dil bilgisi öğretimi sürecinde öğrencileriniz hangi konuda ne oranda zorlanmaktadır?" İkinci soru ise: "Aşağıda verilen dil bilgisi konularını öğretirken hangilerinde ne oranda problem yaşıyorsunuz?" şeklindedir. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin öğrenmekte ve öğretmenlerin öğretmekte en çok ve en az zorlandıkları konuların benzer olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya göre, öğrencilerin öğrenirken ve öğretmenlerin öğretirken en çok zorlandıkları konular; sırasıyla fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümlelerdir. Öğrencilerin öğrenmekte ve öğretmenlerin öğretmekte en az zorlandıkları konuların ise kaynaştırma harfleri, ünsüzlerle ilgili kurallar ve ünlü uyumu kuralları olduğu tespit edilmiştir.

Göçer (2008) çalışmasında dil bilgisi öğretiminde en fazla kullanılan yöntemlerden en önemlisinin tümevarım yöntemi olduğunu, tümevarım yöntemi ile öğretilmeye çalışılan dil bilgisel konu, kavram ve kuralların pekiştirilmesi, işlevsel ve kalıcı öğrenme ile dil

becerilerinin etkin kullanılmasında katkısının sağlanması, çözümlene yönteminin amaca uygun bir biçimde uygulanmasına bağlı olduğu sonucuna varmıştır. Çözümlene çalışmalarının tümevarım yönteminin bütünleyicisi, bir tamamlayıcısı olarak düşünmek gerektiğini ve öğrencilerin cümlede bulunan dil bilgisel yapıların işlevlerini, çözümlene etkinlikleriyle sezmeleri ve içselleştirmelerinde büyük önem taşıdığı sonucuna varmıştır.

İtmeç'in (2008) yaptığı araştırmanın amacı, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın, dil bilgisi öğrenme alanını altıncı sınıf Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu temel amaç doğrultusunda ayrıca ilköğretim altıncı sınıf Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisine ait kazanımlar, etkinlikler, yöntem ve teknikler, materyaller ile ölçme ve değerlendirme teknikleri hakkındaki görüşleri de belirlenmiştir. Araştırma betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen anket formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde, öğretmenlerin kazanımları öğrenci dil gelişimine çoğunlukla uygun buldukları, programda önerilen etkinliklerin öğretmenler tarafından kullanıldığı, öğretmenlerin daha çok kolay ulaşılabilir materyalleri tercih ettikleri ve dil bilgisi öğretiminde daha çok anlatım, soru-cevap vb. yöntem ve teknikleri kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Altas'ın (2009) yaptığı çalışmada Türkçe dil bilgisi öğretiminin tarihî gelişimi ve dil bilgisi öğretim metotları incelenmiştir. Bu bağlamda dil bilgisi öğretiminin günümüze kadar gelişimi ve geçirdiği değişimler, bu değişimlerin eğitim-öğretim sürecine ne derece yansıdığı ve öğretim metotlarından temel kabul edilebilecek görev ve içerik odaklı metotlar karşılaştırılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda dil öğretiminde, metni esas alan Metin Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi metodu daha etkili bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Öğretmen temelli bir yaklaşım olan görev odaklı dil bilgisi öğretiminde, dil bilgisi kuralları öğrenciye verilmeden istenilen görevlerin yerine getirilmesinde sıkıntılar olduğu gözlenmiştir.

Karahan'ın (2009) yaptığı çalışmada "Dil bilgisi öğretimine "parça"dan mı yoksa "bütün"den mi başlamak gerekir?" sorusuna cevap aranmıştır. Bilgiyi bütün-parça ilişkisi çerçevesinde öğrenmek veya öğretmenin eğitimin vazgeçilmez yöntemlerinden

biri olduğu, dil bilgisi öğretim programlarında önceliğin “parça”ya verilmiş olduğu, ancak bu sıralamanın gerekçeleri üzerinde durulmamış olduğu, konu sırasının dil bilgisi öğretiminde de son derece önemli olduğu, konu sıralamasında önceliğin parça mı bütün mü olacağı hususundaki tartışmalarda dilin bir “bildirişim” sistemi olma özelliği gözden uzak tutulmaması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Kurt'un (2009) yaptığı çalışmada, dil öğretiminin vazgeçilmez konularından olan cümle bilgisinin öğretimi ele alınmıştır. Bilimsel araştırma yöntemlerinden genel tarama modeli esas alınarak araştırmanın problemi, alt problemleri, sınırlılıkları, önemi ve sayıltıları belirlendikten sonra cümle bilgisine ait kuramsal bilgilere yer verilmiştir. Araştırmaya genişlik kazandırmak ve cümle bilgisinin tarihî süreç içindeki gelişimini görebilmek için, Tanzimat'tan Cumhuriyet'e kadar çeşitli eğitim kurumlarında ders kitabı olarak okutulan seçilmiş bazı gramerlerde cümle bilgisinin öğretimi incelenmiştir. Araştırmaya XX. yüzyılda Avrupa'da gelişen yapısalci söz dizimi çalışmalarını eklenmiş, daha sonra yapılandırmacı ve davranışçı öğrenme kuramları açıklanmıştır. Araştırmanın son bölümünde davranışçı öğrenme kuramıyla oluşturulan 1992 Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Programı ile yapılandırmacı öğrenme kuramıyla oluşturulan 2005 Ortaöğretim Dil ve Anlatım Programlarında, cümle bilgisi öğretimindeki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak 2005 Dil ve Anlatım Programı ve yapılandırmacı anlayış, cümle bilgisinin öğretiminde bazı farklılıklar meydana getirdiği, bu farklılıklar daha çok öğretim sürecinde kullanılan strateji, yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinden kaynaklandığı, programın ve öğrenme yaklaşımının asıl başarısı, cümle bilgisini öğretme ve öğrenme sürecinde gerçekleştiği, bu başarının kaynağı, şüphesiz, modern çağın gereğine ve eğitim hedeflerine uygun hazırlanan ders programı olduğu, bunlardan farklı olarak yapılandırmacı yaklaşım, cümle bilgisinin alt konularının öğretiminde ve cümle çözümlemelerinde geleneksel dil bilgisi öğretimiyle benzerlik gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Süğümlü'nün (2009) yaptığı çalışmada amaç, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde, senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının (STÖY) öğrenci başarısına etkisini belirlemektir. Türkçe Dersi Programı'ndaki (2006) dil bilgisi kazanımlarına yönelik kelime türleri konusuyla ilgili, araştırmacı tarafından senaryo metinleri oluşturulmuştur. Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmış, bilgi testi sonuçları nicel değerlendirme teknikleri, video kamera kayıtları nitel değerlendirme

teknikleriyle yorumlanmıştır. İstatistiksel değerlendirmelerde frekans ve yüzde değerleri verilmiştir. Araştırma sonunda senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının, geleneksel yöntemle göre Türkçe dil bilgisi öğretiminde başarıyı artırdığı, senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı ile yapılan Türkçe dil bilgisi öğretimi sayesinde dil bilgisine ait kavramların karmaşıklığı azaldığı, senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin derse güdülenme düzeylerinin arttığı ve buna bağlı olarak derse katılım da aynı oranda artış gösterdiği, senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı ile ders uygulaması yapılan deney grubu öğrencilerinin, geleneksel yöntemle ders anlatımı yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre Türkçe dil bilgisi kavramlarını öğrenmede daha başarılı olduğu görülmüştür.

Akgül'ün (2010) yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademedeki yaşanan dil bilgisi öğretimi sorunları üzerinde durulmuştur. Dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar saha araştırması yöntemiyle tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda dil bilgisi öğretiminde geleneksel eğitim öğretim anlayışından vazgeçilmesi gerektiği, dil bilgisinin bilgi değil beceri dersi olduğunun farkına varılmasının gerekliliği, gerek öğretmenler gerekse müfredatı düzenleyen kurumlar öğrencinin ana dili eğitiminde aktif rol üstlenmesini sağlanması, dil bilgisi öğretiminde etkin öğrenme yöntemleri uygulanması sonucuna varılmıştır.

Altunkaya'nın (2010) yaptığı çalışmada, 6. 7. 8. sınıf Türkçe dersi eski (1981) ve yeni (2006) öğretim programı ve ders kitaplarında dil bilgisi konularının metot ve içerik yönünden karşılaştırılması yapılarak benzerlikler ve farklılıkların ortaya çıkarılmasına çalışılmıştır. Bu sebeple çalışma, her iki öğretim programı ve ders kitapları üzerinde yoğunlaşmıştır. Yapılan çalışma açıklamalar ve ilgili araştırmalar, yöntem, bulgular ve yorum, sonuç ve öneriler olmak üzere beş ana bölüme ayrılmıştır. Çalışma bilimsel doküman analizi çalışmasıdır. Araştırma sürecinde çalışmanın amacına yönelik mevcut kaynaklar bulunmuş, her kaynak dikkatlice incelenmiş, gerekli bilgiler not alınmış ve notlardan yola çıkarak değerlendirme işlemi yapılmıştır. Araştırma sonucuna göre eski Türkçe ders programında ve program doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminin tanımdan yola çıkılarak verildiği, yeni programda ve program doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarında dil bilgisi kurallarının öğrenciye sezdirilerek öğretilmesi hedeflendiği tespit edilmiştir. Programlar ve ders kitaplarında dil bilgisi öğretimi ile ilgili nelerin yapılabileceği ile ilgili öneriler sunulmuştur.

Erdem ve Başaran'ın (2010) yaptıkları araştırma dil bilgisi öğretimini gerçekleştiren öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşlerini almak için yapılmıştır. İlk bölümde öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin faydalarına ilişkin görüşleri alınmıştır. Sonra da mezun olunan bölüm değişkeni açısından dil bilgisi öğretimine bakışta bir farklılık olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma, Ankara ilinde merkeze bağlı sekiz ilçede ilköğretim II. kademedeki görev yapan öğretmenleri kapsamaktadır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket, 245 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler, dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisinin önemli bir işleve sahip olduğunu belirtmişlerdir. Genel olarak mezun oldukları öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi ile ilgili düşünce ve beklentileri üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Görgün'ün (2010) yaptığı araştırmanın amacı, ilköğretim sekizinci sınıfta Türkçe dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisini belirlemektir. Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilerin denkleştirilmesinde kullanılmak üzere bir anket formu, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenilenlerin kalıcılık düzeyini ölçecek bir başarı testi, Türkçe dersinin beyin temelli öğrenmeye göre işlenebilmesi için ders planları, ders notları, sınıf içi etkinlikler için öğretim materyalleri, ayrıca öğrencilerin beyin temelli öğrenmeye ilişkin görüşlerini almaya yönelik bir anket formu geliştirilmiştir. Yapılan veri çözümlenmelerinden sonra Türkçe dersinde beyin temelli öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun akademik başarıları arasında deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu, Türkçe dersinde, beyin temelli öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında öğrenmenin kalıcılık düzeyi bakımından deney grubu lehine anlamlı bir fark olduğu, öğrencilerin beyin temelli öğrenmeye ilişkin görüşleri olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler beyin temelli öğrenmenin öğrenmeyi ezbercilikten uzaklaştırdığını; kalıcı ve zevkli öğrenme sağladığını düşüncesine ulaşılmıştır.

Karaaslan ve Yaman'ın (2010) yaptığı araştırmada, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan ve bilgiyi keşfederek öğretmeyi amaçlayan İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nın, dil bilgisi öğretimindeki etkililiğini belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca değişen öğretim etkinliklerinin ve ders kitaplarının öğrencilerin dil bilgisine yönelik ilgisini artırmaya olan etkisi ve yeni programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin

öğretim sırasında karşılaştığı sorunlar araştırılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi; nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Türkçe öğretmenlerine uygulanan ‘yarı yapılandırılmış mülâkat formu’ ile elde edilmiştir. Mülâkat kayıtlarının değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Dil bilgisi konularında aşamalılık ilkesinin göz ardı edilmiş olmasının ve çok fazla etkinliğe yer verilmesinin öğretmenler tarafından eleştirildiği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın ışığında yorumlanmış ve uygulanmakta olan programa göre dil bilgisi öğretiminin amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırıcı birtakım öneriler dile getirilmiştir.

Yaman’ın (2010) yaptığı araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinde Türkçe dil bilgisi derslerinin karikatür kullanılarak işlenmesinin öğrenci başarısına etkisini belirlemektir. Araştırma sonucunda karikatürlerle yapılan öğretimin geleneksel yöntemle göre öğrencilerin Türkçe dil bilgisi başarısını artırdığı, onların derse güdülenmesine ve katılımın artmasına yardımcı olduğu belirlenmiştir. Karikatürlerin Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanımına ilişkin birtakım öneriler getirilmiştir.

Akçakaya’nın (2011) araştırması, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde, kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonunda kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yapraklarıyla işlenen ders, geleneksel yöntemle işlenen derse göre Türkçe dil bilgisi öğretiminde başarıyı arttırdığı, kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yapraklarıyla işlenen derse karşı öğrenci güdülenmesi ve derste öğrenci katılımı arttırdığı, kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yapraklarıyla ders işleyen deney grubunun mevcut kavram yanlışları, geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol grubuna göre büyük oranda azalma gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Akkaya’nın (2011) yaptığı çalışmada, Türkçe dersi dil bilgisi öğrenme alanında karikatür kullanılmasının akademik başarıya, derse karşı tutuma ve öğrenilenin kalıcılığına etkisi incelenmektedir. Bu amaçla, 6. sınıf dil bilgisi amaçlarından kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama kazanımlarına yönelik ön bilgileri hatırlatıcı karikatürler ve kavram karikatürleri hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Çalışmanın sonunda, karikatür destekli

öğretimin dil bilgisi öğretiminde oluşabilecek kavram yanlışlarını gidermede, akademik başarıyı ve derse karşı tutumu arttırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Çeçen ve Mete'nin (2011) yaptıkları çalışmanın amacı dil bilgisi etkinliklerini öğretmen görüşlerinden yola çıkarak değerlendirmektir. Bu çalışmada nitel araştırma tekniği kullanılmıştır. Araştırma, Elazığ'da bulunan farklı ilköğretim okullarında çalışan 20 Türkçe öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmada görüşme tekniği kullanılmış ve katılımcılara uzman görüşü alınarak önceden hazırlanan on dört açık uçlu soru sorulmuştur. Katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar görüşme sırasında araştırmacı tarafından kısa notlar şeklinde kaydedilmiştir. Alınan cevaplar ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonucunda yapılandırmacı yaklaşımın tam olarak bilinmediği, dil bilgisi etkinliklerinin yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiştir.

Durukan'ın (2011) yaptığı araştırmada, bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına, kavram yanlışlarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini değerlendirmek amaçlanmıştır. Uygulama için araştırmacı tarafından yapılandırmacı yaklaşıma ve dil bilgisi öğretimi ilkelerine uygun bir öğretim yazılımı hazırlanmıştır. Yazılımda; isimler, zamirler, hâl ekleri ve iyelik ekleri konuları örneklem olarak seçilmiştir. Dil bilgisi konuları kontrol grubunda geleneksel öğretimle, deney grubunda bilgisayar destekli öğretim ile işlenmiştir. Uygulama 12 hafta sürmüştür. Araştırmada hem nicel hem nitel veriler toplanmıştır. Araştırma sonunda, bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre başarıyı ve tutumu daha fazla artırdığı, dil bilgisi kavram yanlışını ise azalttığı; öğrencilerin yöntemle karşı olumlu görüş belirttikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Derman'ın (2011) yaptığı araştırmada amaç ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi konularının öğretimine yönelik olarak seçilen Türk edebiyatına ait metinleri ve araştırmacının aynı konuların öğretimi için geliştirdiği metinleri kullanan öğrenciler ile ders kitabında yer alan metinleri kullanan öğrencilerin akademik başarıları arasındaki farkı belirler. Yapılan araştırma, "kontrol gruplu ön test ve son test modele" dayalı deneysel bir çalışmadır. Bulgular, araştırmada denenen, bünyesinde ders kitabındaki metinlerden daha fazla dil bilgisi konularına yönelik örnekler içeren metinlerle işlenen dil bilgisi konularının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Güney (2011) yaptığı araştırmada dil bilgisi konuları arasında yer alan isim-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil, isim, sıfat, fiil ve zarfların öğretiminde aktif öğrenme yönteminin başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisini ortaya koymayı hedeflemektedir. Çalışma, aktif öğrenme ve dil bilgisi öğretimini bütünleştiren deneysel bir çalışmadır. Araştırma sonucunda aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı deney grubu, akademik başarı, tutum ve kalıcılık yönünden; öğretmen kılavuz kitabının temel kaynak olarak alındığı kontrol grubuna oranla daha başarılı olmuştur. Deneysel çalışma öncesi akademik başarı ve tutum puanları yönünden aralarında anlamlı farklılık olmayan deney grubu, deneysel çalışma sonunda deney grubu lehine farklılaşmıştır. Ayrıca deney grubu, kalıcılık puanları yönüyle de kontrol grubuna göre da öndedir. Deney grubunda uygulanan aktif öğrenme yönteminin, öğrenciler üzerindeki etkisini araştırmak amacıyla üç öğrenciyle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler, aktif öğrenme yönteminin öğrenciler üzerinde olumlu etki meydana getirdiği ortaya koymuştur. Öğrencilerin üzerinde görüş birliğine vardıkları temalar olumlu tutum geliştirme, sınıf içi etkileşim ve akademik başarıdır. Bu sonuçlar aktif öğrenme yönteminin bazı dil bilgisi konularının öğretimindeki etkisini açık bir şekilde ortaya koymuştur.

Sancak'ın (2011) yaptığı araştırma, ilköğretim 6. sınıf Türkçe dil bilgisi konularından hâl ekleri konusunda ayrılma hâli ekinin öğretiminde animasyon (canlandırma) tekniğinin öğrenci başarısına etkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın örnekleminde toplam kırk iki öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada ilköğretim 6. sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinler taranmış ve ayrılma hâli ekinin bağlamdan hareketle kazandığı farklı anlam özellikleri belirlenmiştir. Bu anlam özellikleri belirlenirken özgün adlandırmalara gidilmiştir. Kullanım sıklığına göre ilk altı anlam özelliği öğrencilere verilmek üzere seçilmiştir. Animasyon tekniğinin kullanıldığı deney grubunda bu anlam özelliklerine uygun senaryosu ve sanal karakteri araştırmacının kendisi tarafından oluşturulan ve hazırlatılan ortalama üçer dakikalık animasyonlar kullanılmıştır. Belirlenen gruplardan deney grubunda ayrılma hâli ekinin altı işlevi animasyon tekniği ile işlenmiş, kontrol grubunda ise söz konusu işlevler geleneksel yöntemle işlenmiştir. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında her iki gruba da başarı testi ve Türkçe dersine ilişkin tutum ölçeği uygulanmıştır. Araştırma sonunda animasyon (canlandırma) tekniği ile ders işlenen deney grubunun başarı düzeyinin geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubunun başarı düzeyine göre anlamlı bir şekilde arttığı,

animasyon tekniğinin uygulandığı deney grubunun Türkçe dersine ilişkin tutumunun geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubunun Türkçe dersine ilişkin tutumuna göre olumlu açıdan farklılık gösterdiği, her iki grupta da uygulama sonucu ile öğrencilerin bazı kişisel durumları arasında bir farklılık olduğu görülmüştür.

Şahinci'nin (2011) yaptığı çalışmada ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin dil bilgisi konularını anlama düzeyleri araştırılmış ve bu amaçla ilköğretim okullarındaki öğretmenlere ölçek formları uygulanmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi konularının öğretilmesi konusunda olumsuz görüşe sahip oldukları, öğretmenlerin kıdemlerine göre dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmadığı, cinsiyetlerine göre dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşleri arasında manidar fark bulunmadığı, öğretmenlerin mezun oldukları bölüme göre dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmadığı ve görev yaptıkları okula göre dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Şekerci'nin (2011) yaptığı araştırmanın amacı, İlköğretim 4-5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında (TDÖP) yer alan dil bilgisi ile ilgili kazanımların öğrenci seviyesine ne derece uygun olduğunu, İlköğretim 4-5. sınıf TDÖP'de yer alan dil bilgisine ilişkin kazanımlarla ilgili ders işlerken ne oranda problem yaşandığını belirlemektir. Bunun yanında araştırmada İlköğretim TDÖP'de dil bilgisi öğretimine ve dil bilgisi öğretiminde kullanılan araç-gereçlere ilişkin sınıf öğretmeni görüşlerinin belirlenmesi istenmiştir. Ayrıca araştırmada dil bilgisi öğretiminde ölçme değerlendirme ve dil bilgisi öğretim sürecine ilişkin sınıf öğretmenleri görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın örneklemini, Diyarbakır ve Elazığ illerindeki, ilköğretim okullarında görev yapan beşinci sınıf öğretmenleri ve beşinci sınıf okutmuş toplam 296 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada belirlenen amaca ulaşmak için hazırlanan anket, ilköğretim 4-5. Sınıf TDÖP'deki dil bilgisi ile ilgili kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğuna ilişkin bölüm, öğretim sürecinde bu kazanımları kazan(dır)ırken ne oranda problem yaşandığına ilişkin bölüm ve dil bilgisi öğretimi ile ilgili görüşlerin bulunduğu bölümden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanlar ilköğretim 4-5. sınıf TDÖP'deki dil bilgisi ile ilgili kazanımların çoğunluğunu öğrenci seviyesine çok uygun, bir kısmını ise uygun bulmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenler TDÖP'deki

dil bilgisi ile ilgili dinleme kazanımlarını öğrenci seviyesine daha uygun bulduğu ve kazanımların kazandırılması sürecinde daha az problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yazma kazanımlarını öğrenci seviyesine daha az uygun buldukları görülürken, bu kazanımların kazandırılması sürecinde ise daha fazla problem yaşadıkları tespit edilmiştir. İl ve ilçede görev yapan öğretmenler köyde görev yapan öğretmenlere göre İlköğretim 4-5. sınıf TDÖP'de yer alan dil bilgisi ile ilgili kazanımları öğrenci seviyesine daha uygun bulmuşlardır. Araştırmada 1-5 ve 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki kıdemi 11 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlere göre dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesinde alternatif ölçme araçlarından ve dil bilgisi öğretiminde farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmanın gerekliliğini daha çok kabullendikleri tespit edilmiştir. Eğitim fakültesi ve eğitim enstitüsü- yüksekokulu mezunu öğretmenlerin diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlere göre ülkemizdeki sınav sisteminin dil bilgisi öğretiminin işlevsel bir niteliğe ulaşmasını engellediğine ilişkin görüşü ve işlevsel dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerin yetersiz olduğuna ilişkin görüşü daha fazla kabullendikleri tespit edilmiştir.

Avcı'nın (2012) yaptığı araştırma, ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin yapım eklerini öğrenmesinde reklam filmlerinin etkililiğini tespit etmek, yeni ve yaratıcı bir yaklaşım olarak reklam filmlerinin de Türkçe dersinde öğretim tekniği olarak kullanılabilirliğini ölçmek amacıyla yapılmıştır. Sözcükte yapı konusu, araştırmacı tarafından hazırlanan reklam filmleriyle deney grubunda işlenmiş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntem kullanılarak işlenmiştir. Araştırmanın başında ve sonunda gruplara "Yapım Ekleri Bilgi Testi" ve "Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda, reklam filmleriyle dersin işlendiği deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin "Yapım Ekleri Bilgi Testi" son test puan ortalamaları arasında deney grubunun lehine anlamlı fark olduğu görülmüştür. Öğrencilerin son test tutum puanları dikkate alındığında deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin son test tutum puanlarında reklam filmleriyle dersin işlendiği deney grubunun lehine anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırma sonunda reklam filmlerinin Türkçe dersinde kullanılmasının, öğrencilerin hem akademik başarılarına hem de tutumlarına yönelik olarak etkili olduğu sonucu ortaya çıkarılmıştır.

Yücel, Batur ve Akar'ın (2012) yaptıkları araştırmanın amacı ilköğretim 8. sınıf öğretmenlerinin Türkçe programında yer alan hedeflere ne derecede önem verdiklerine ve öğrencilerin bu hedefleri ne düzeyde kazanabildiklerine yönelik görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma, dil bilgisi becerileri ile ilgili hedeflerle sınırlandırılmıştır. Araştırma sonucunda değişkenler açısından, ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlerin, diğer gruplara göre dil bilgisi ile ilgili hedeflere daha fazla önem verdikleri, buna karşılık öğrencilerin hedefleri kazanımı konusunda gruplar arasında bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kıdem ve mezuniyet durumu öğretmenlerin dil bilgisi ile ilgili hedeflere önem verme dereceleri ve öğrencilerin hedefleri kazanma düzeyleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çarkıt'ın (2013) yaptığı çalışmada ortaokullarda dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirilmesi yapılmıştır. Araştırma sürecinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Ortaokullarda dil bilgisi öğretim süreci, öğretmenlerin cinsiyet ve meslekte çalışma sürelerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin süreçteki uygulamaları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırma süresince öğretmenlerin görüşlerine de başvurulmuştur. Bu amaçla öğretmenlere açık uçlu sorulardan oluşan mülakat formu uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre ortaokullarda dil bilgisi öğretim süreci yapılandırmacı yaklaşıma açısından değerlendirildiğinde öğretmenlerin cinsiyet yönünden bir maddede farklılık gösterdiği ve meslekte çalışma sürelerine göre ise on maddede gruplar arasında farklılaşma olduğu tespit edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir bölümü dil bilgisi konularını kendileri anlatıp öğrencilere not ettirdikten sonra öğrenci çalışma kitabı etkinliklerini yaptıklarını ifade etmişler ve dil bilgisi öğretimi esnasında en çok düz anlatım ve soru cevap tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Eyüp'ün (2013) yaptığı çalışmanın amacı, beyin temelli öğrenmenin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi konularındaki (sözcük türleri) akademik başarı, tutum ve bilgilerinin kalıcılığına etkisini belirlemektir. Araştırmanın uygulaması, Türkçe dersindeki dil bilgisi konularından sözcük türleri (isim, zamir, sıfat, edat, bağlaç, ünlem) üzerinde yapılmıştır. Sözcük türleri deney grubundaki öğrencilerle beyin temelli öğrenmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle; kontrol grubundaki öğrencilerle ise geleneksel öğretim yöntemleriyle işlenmiştir. Yapılan uygulamalar sonrasında dil bilgisi

konularının beyin temelli öğrenmeye dayalı öğretim etkinlikleriyle yapıldığı deney grubuyla öğretmen merkezli öğretim etkinlikleriyle yapılan kontrol grubu arasında başarı bakımından anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Yine uygulama sonrasında deney ve kontrol gruplarının derse yönelik tutumları incelendiğinde deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sözcük türleri ile ilgili kavramları öğrenme düzeyleri incelendiğinde beyin temelli öğrenmeye dayalı öğretim etkinliklerinin yapıldığı deney grubu öğrencilerinin geleneksel öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerine oranla daha başarı oldukları ortaya çıkmıştır. Beyin temelli öğrenmeye dayalı etkinliklerin yapıldığı deney grubundan bazı öğrencilerle yapılan görüşmelerde de öğrencilerin bu uygulamalara yönelik olumlu görüşler bildirdiği belirlenmiştir. Öğrenciler derslerin çok eğlenceli ve zevkli geçtiğini, sıkılmadan dersleri takip ettiklerini, yapılan çeşitli etkinliklerle konuları daha sonra da kolayca hatırladıklarını belirtmişlerdir. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda okullarda dil bilgisi öğretiminde beyin temelli öğrenmeye dayalı öğretim uygulamalarından yararlanılabileceği önerilmiştir.

Hergüner'in (2013) yaptığı araştırmanın amacı, 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında hâl eki kullanma düzeylerini belirlemektir. Bunun yanında yazılı anlatım becerileri ile hâl ekleri değerlendirme testi başarılarını karşılaştırmak ve Türkçe öğretmenlerinin hâl eklerinin öğretimiyle ilgili düşüncelerinden hareketle hâl ekleri örneğinde dil bilgisi öğretimini değerlendirmek de amaçlanmıştır. Araştırma hem nicel hem de nitel değerlendirme tekniklerinin birlikte kullanıldığı betimleyici bir araştırmadır. Araştırma sonuçlarına göre 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında hâl eki kullanma oranı % 55,41'dir. Hâl eki doğru kullanım oranı ise % 98'dir. Öğrenciler doğru hâl eki kullanımında % 56,34 ile en çok yalın hâli kullanmaktadır. En az kullanılan hâl eki ise % 0,60 ile eşitlik hâl ekidir. Ayrıca öğrencilerin hâl eki değerlendirme testinde en başarılı olunan hâl eki % 76,82 ile ayrılma hâlidir. En başarısız olunan hâl eki % 64,48 ile belirtme hâl ekidir. Araştırma sonucunda hâl eki test başarıları, cinsiyete göre kız öğrenciler lehine farklılık göstermektedir. Hâl ekleri test başarıları, öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerine göre ve öğrencilerin dershaneye gitme durumlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada Türkçe öğretmenlerinin öğretirken zorlandıkları hâl eki, tamlayan hâl eki olduğu, öğretmenlerin öğretirken zorlanmadıkları hâl eki ise ayrılma hâl eki olduğu görülmüştür. Türkçe

öğretmenlerinin hâl ekleri öğretiminde en çok çoktan seçmeli test sorularını ve en az boşluk doldurma tipi soruları tercih ettiği görülmüştür. Türkçe öğretilerinin % 72'si şekil bilgisi konularının öğretimi sırasında öğrencilerin zorlandıklarını söylemiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenlerine göre dil bilgisi öğretimiyle ilgili en önemli sorunun “terim farklılaşması” olduğunu sonucuna varılmıştır. 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ile hâl ekleri test başarıları birbirine oldukça yakın olduğu sonucuna varılmıştır.

Karagöz (2013) çalışmasında, fiillerin akademik yayınlar, 2005 Türkçe öğretim programı ve 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarında nasıl yer aldığını belirlemeyi ve bu üç değişkenin dil bilgisi öğretimi nasıl etkilediğini saptamayı amaçlamıştır. Çalışmanın sonunda ulaşılan verilere göre akademik yayınlarda fiil konusunun kapsam geçerliliği farklılıklar göstermektedir. 2005 Türkçe öğretim programında ise akademik yayınlara oranla konunun kapsam geçerliliği azaltılmıştır. Öğretim programındaki azaltılmışlık 6, 7, 8. sınıf ders kitaplarına da yansımış konuyla ilgili etkinliklerde yetersizliklerin olduğu gözlemlenmiştir.

Polatcan'ın (2013) yaptığı araştırmanın amacı, kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin başarılarına etkisini değerlendirmektir. Uygulama için araştırmacı tarafından yapılandırıcı yaklaşıma ve dil bilgisi öğretimi ilkelere uygun kavram haritaları hazırlanmıştır. Çalışmada; isimler, sıfatlar, hâl ekleri ve iyelik ekleri konuları örneklem olarak seçilmiştir. Dil bilgisi konuları kontrol grubunda geleneksel öğretimle, deney grubunda ise kavram haritaları ile işlenmiştir. Uygulama on hafta sürmüştür. Araştırma sonunda, kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre başarıyı daha fazla artırdığı ve öğrencilerin yöneme karşı olumlu görüş belirttikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Şanlı'nın (2013) yaptığı araştırma 2010 - 2011 eğitim - öğretim yılında Ankara öğrenim gören 60 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Çalışma kapsamındaki yapımlar ekleri 6.sınıf müfredatındakilerle sınırlandırılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan sorular konularla ilgili veri toplama aracı olarak gruplara ön test olarak sunulmuştur. Uygulama için seçilen her konu deney grubuna atasözleri aracılığıyla kontrol grubuna ise düz anlatım yoluyla anlatılmıştır. Uygulamanın sonunda veri toplama aracı olarak hazırlanan sorular son test olarak yeniden uygulanmıştır. Uygulama sonunda deney ve

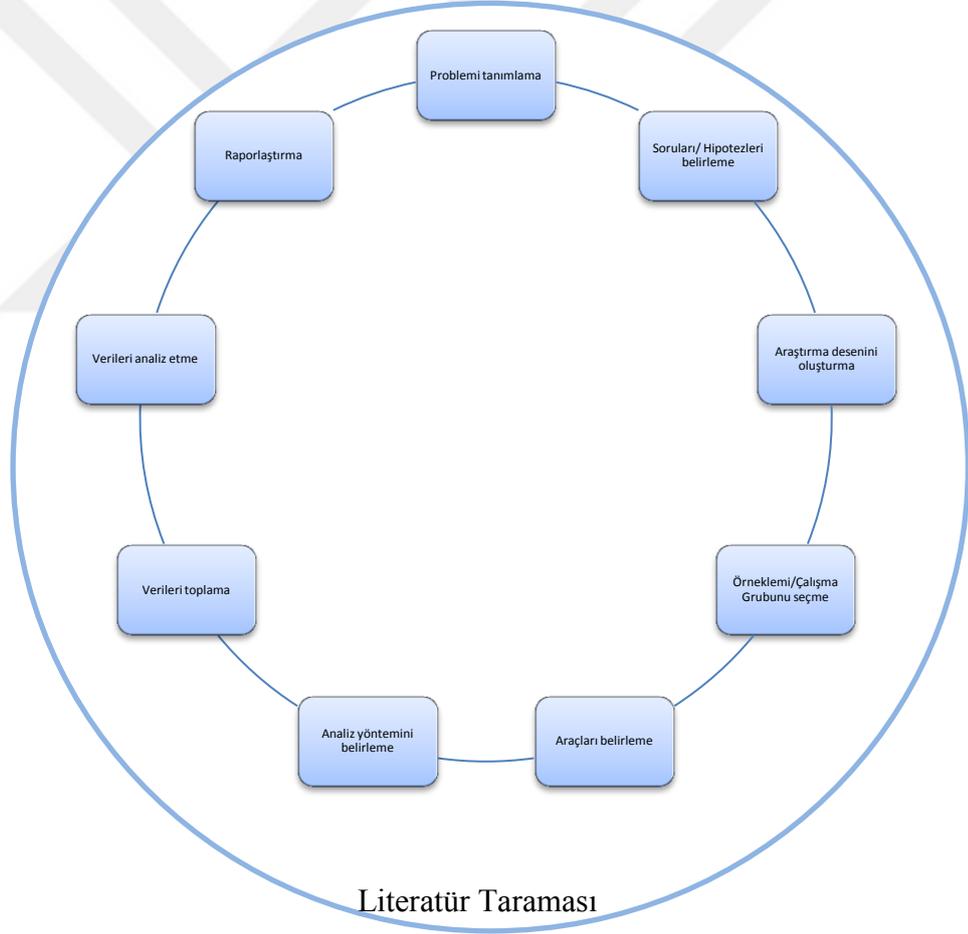
kontrol gruplarının başarı testlerinden elde edilen sonuçlar ön test- son test puanları arasındaki farkın anlamlılığını belirlemek için ilişkisiz gruplar için “t” testi uygulanmıştır. Elde edilen en önemli bulgu anlamlı bir farklılık bulunmasıdır. Bulgular atasözleri aracılığıyla yapılan öğretim ile düz anlatım yoluyla yapılan öğretim arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Şenol’un (2013) yaptığı çalışmada öğrencilere zor, karmaşık ve soyut gelen, buna rağmen her sene inatla aynı sıkıcı yöntemlerle ve sıradan örneklerle öğretilen cümle bilgisi konuları bu kez, sözlü kültür ürünleri ve ünlü şairlerin önemli şiirleriyle öğretilerek daha zevkli, renkli, kolay ve kalıcı hâle getirilmeye çalışılmıştır. Deneysel bir araştırma niteliğinde olan bu çalışma; on haftalık bir süreyi içine almaktadır. Cümle türleri konusu; deney grubuna sözlü kültür ürünleri ve şiirlerle öğretilirken kontrol grubuna, öğrenci çalışma kitaplarında yer alan cümlelerle öğretilmiştir. Yapılan başarı ve kalıcılık testleri sonucunda deney grubu öğrencilerinin daha başarılı oldukları ve konuları unutmadıkları görülmüştür.

Şenyüz’ün (2014) yaptığı araştırmanın amacı, Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarına ilişkin öğretmen görüşleri ile Türkçe ders kitaplarını incelemektir. Araştırma hem nicel hem de nitel değerlendirme tekniklerinin birlikte kullanıldığı betimleyici bir araştırmadır. Araştırmada iki farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Hatay ilinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri ile Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin %80,51’i ilköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretiminde 2005 Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nı etkili bulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin yaklaşık dörtte üçü (f=65, %72,22) doğrusal yaklaşımın Türkçe dil bilgisi öğretiminde daha etkili olduğunu düşündüğünü belirtmektedir. Yaklaşık dörtte biri ise (f=22, %24,44) Türkçe dil bilgisi öğretiminde sarmal yaklaşımın daha etkili olduğunu düşünmektedir. “Türkçe Ders Kitapları Değerlendirme Formu” ile incelenen 6 adet Türkçe kitabının konu sıralaması belirlenmiş ve daha sonra bu sıralama programda yer alan dil bilgisi konu sıralaması ile karşılaştırılmıştır. Türkçe ders kitaplarının genel olarak programda yer alan konu sıralaması ile uyum içinde olduğu fakat konu tekrarına yönelik tekrar yönergelerinin çok kısıtlı olduğu tespit edilmiştir. Hatta bazı kitaplarda konu tekrarı yönergelerinin hiç yer almadığı ortaya çıkmıştır.

### 3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma evreni, örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizine dair bilgiler verilmiştir. Büyüköztürk vd. (2014, s. 24) göre araştırma sürecinin aşamaları aşağıdaki Şekil 1’de görüldüğü gibidir. Araştırma aşamasında aşağıdaki şekilde verilen basamaklar izlenmiştir.



Şekil 1. Bilimsel Araştırma Süreci (Kaynak Büyüköztürk vd., 2014, s. 24.)

### **3.1. Araştırmanın Yöntemi / Deseni**

Araştırmada nitel araştırma çerçevesinde durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada, Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve ortaokul Türkçe kitap setindeki ilgili öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinlikler hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amacıyla önce görüşme yoluyla daha sonra da uygulama süreci içerisinde gözlemler ve video kamera kayıtları ile incelemeler yapılmıştır. Araştırmanın bu özelliği nitel araştırma yöntemi çerçevesinde durum çalışması olarak desenlenmesini gerektirmiştir.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler uygulama aşamasında gözlemlenmesine ve süreç içinde oluşturduğu içeriğin derinlemesine incelenmesine olanak tanınması açısından araştırma deseni olarak durum araştırması belirlenmiştir. Ayrıca ortaokul Türkçe kitap setlerinde dil bilgi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinlikler hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurarak bu etkinliklerin dil bilgisi öğretimine uyumluluğunun, etkililiğinin ve verimliliğinin artırılması konularında literatüre katkı sağlamak, Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemleri uygulama aşamasında gözlemleyerek dil bilgisi öğretiminde yöntem boyutunda yaşanan sorunları belirlemek suretiyle dil bilgisi öğretim alanına yöntemler boyutunda katkıda bulunmak amacı araştırmanın durum araştırması olarak belirlenmesinde belirleyici olmuştur.

### **3.2. Durum Araştırması**

“Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi yaşam çerçevesi (içeriği) içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 277).

“McMillan (2000), durum çalışmalarını bir veya daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntem olarak tanımlamaktadır. Yazara göre durum çalışmaları bir varlığın mekâna ve zamana

bağlı tanımlandığı ve özelleştirildiği araştırmalardır. Durum çalışması örnek olay çalışması olarak da bilinir” (Büyüköztürk vd., 2014, s. 21)

“Araştırmalarda durum çalışmaları, a) bir olayı meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, b) bir olaya ilişkin olası açıklamaları geliştirmek, c) bir olayı değerlendirmek amacıyla kullanılır” (Gall, Borg ve Gall, 1996’dan akt. Büyüköztürk vd., 2014, s. 21)

Yin (1984)’e göre dört tür durum çalışması deseninden söz edilebilir:

- 1) bütüncül tek durum deseni,
- 2) iç içe geçmiş tek durum deseni,
- 3) bütüncül çoklu durum deseni,
- 4) iç içe geçmiş çoklu durum deseni” (bkz. Şekil 13.1)

	<b>Tek durum desenleri</b>	<b>Çoklu durum desenleri</b>
Bütüncül (tek bir analiz birimi)	Tür 1	Tür 3
İç içe geçmiş (çoklu analiz birimleri)	Tür 2	Tür 4

**Şekil 2.** Durum Çalışması Desenleri (Kaynak: Yin, 1984, s. 41’den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 290)

“McMillan (2000) ise altı farklı durum çalışmasından söz etmiştir:

1. Tarihsel örgütlenme (Historical organizational)
2. Gözlemsel (Observational)
3. Hayat hikâyesi (Life story)
4. Durum analizi (Situation analysis)
5. Çoklu durum (Multicase)
6. Çoklu alan (Multisite)” (Büyüköztürk vd., 2014, s. 249)

“Gözlem, bir olgu ya da bir olgunun bazı boyutları üzerine yapılacak olan bir çalışmada verilerin toplanması için öncelikli yöntemdir (bir okul ya da bir okuldaki sınıflar)” (Büyüköztürk vd., 2014, s. 249).

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemleri ve Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanları için verilen yönerge ve etkinlikler hakkında görüşlerinin belirlenmesi için görüşmeler yapıldığı ayrıca uygulama esnasında gözlem yapıldığı için araştırmada gözlemsel durum çalışmasından faydalanılmıştır.

### 3.3. Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu

“Genel evren grubun tamamını temsil eden ancak ulaşılması imkânsız olan evrendir. Çalışma evreni ise hedef grubun bütün özelliklerini yansıtabilen ve ulaşılabilir olan küçük bir gruptur. Araştırmacının ya doğrudan gözleyerek ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde yapılan gözlemlerden yararlanarak hakkında görüş bildireceği evrendir.” (Karasar, 2009, s. 110). Bu araştırmanın çalışma evrenini Sivas merkez ve ilçelerinde görev yapan tüm Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu Sivas ili Şarkışla ilçesinde görev yapan 28 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada örneklem sayısının belirlenmesinde nitel araştırmanın kendine ait felsefesi ve kuramsal özellikleri belirleyici olmuştur. “Nitel araştırmaların birincil kaygısı, nicel araştırmalarda olduğu gibi belirli bir evrene sağlam genellemeler yapmak değil, bir evrende olması olası çeşitlilik, zenginlik, farklılık ve ayrılıkları çalışmalara dâhil ederek bütüncül bir resim elde etmektir” (Goetz ve LeCompte 1984’ten akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 107).

Nitel araştırmanın felsefi ve kuramsal temellerinden hareketle, araştırmada ulaşılan sonuçların evrene genelleme kaygısı taşınmamaktadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak kullanılan gözlem, görüşme ve doküman inceleme veri toplama araçları örneklemin büyüklüğü üzerinde sınırlılıklar getirilmesinde etkili olmuştur. Ayrıca veri toplama aracı olarak kullanılan gözlem, görüşme ve doküman inceleme ile elde edilen bulguların yazıya geçirilmesi, temaların belirlenmesi ve analiz edilmesi emek-yoğun bir uğraş süreci gerektirdiği için örneklem büyüklüğü 20 öğretmen ile sınırlı tutulmuştur. “İlk olarak bu tür araştırmalar araştırmacının kendileri tarafından gerçekleştirilir. Birden fazla araştırmacının bulunduğu durumlarda bile, görüşme ve gözlem verilerinin toplanması için gereken zaman, enerji, organizasyon ve para örneklemin sınırlı

tutulmasını gerektirir. İkinci olarak gözlem ve görüşmeler yoluyla elde edilen verilerin yoğunluğu ve çokluğu da bu seçimde rol oynar” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 106-107).

“Pek çok nitel araştırma yönteminde olduğu gibi, durum çalışmasında da katılımcı sayısı ve örneklem büyüklüğü görece olarak küçük olacaktır. Bu ilke, durum çalışmalarının ayrıntılı ve derinlemesine bir araştırma yöntemi olmasından kaynaklanmaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 284-285).

Çalışma grubunda bulunan tüm öğretmenlere ulaşılmış ve araştırma sorularına cevap vermek isteyen gönüllü öğretmenlere görüşme formu uygulanmıştır. Görüşme formunu 20 Türkçe öğretmeni doldürmüştür. Uygulanan görüşme formundan sonra çalışma grubu içerisinde rastgele seçim yoluyla 5 öğretmen belirlenmiş, belirlenen öğretmenler farklı zamanlarda ve farklı sınıf düzeylerinde 20 ders saati boyunca sınıf ortamında gözlemlenmiş, gözlem formu çerçevesinde gerekli notlar alınmıştır. Gözlemlenen öğretmenlerden rastgele seçimle 3 öğretmen belirlenmiş, bu öğretmenlerin dersleri video kamera kaydı ile kaydedildikten sonra kayıtlar üzerinde doküman incelemesi yapılmıştır.

Araştırmaya konu olan 2014-2015 eğitim öğretim yılında Sivas merkez ve ilçelerindeki ortaokullarda kullanılan Türkçe kitap setlerine MEB’in <http://www.meb.gov.tr/2014-2015-egitim-ogretim-yilinda-okutulacak-ilk-ve-orta-ogretim-ders-kitaplari/duyuru/7013> genel ağ adresinden ulaşılmıştır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında Sivas merkez ve ilçelerindeki ortaokullarda Türkçe kitap setleri 5. sınıflar için FCM Yayınları Türkçe kitap seti, 6. sınıflar için Gizem Yayınları Türkçe kitap seti, 7. sınıflar için CEM VEB OFSET Yayınları Türkçe kitap seti, 8. sınıflar için Yıldırım Yayınları Türkçe kitap seti kullanılmıştır.

### **3.3.1. Çalışma Grubu / Katılımcılar**

Tablo1’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir.

**Tablo1.** Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

<b>Cinsiyet</b>	<i>f</i>	<b>%</b>
Kadın	8	40
Erkek	12	60
Toplam	20	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi görüşme formundaki sorulara 20 Türkçe öğretmene cevap vermeyi kabul etmiştir. Bu öğretmenlerden 8’i (%40) kadın, 12’si (% 60) erkektir.

Türkçe öğretmenlerinin aldıkları eğitim mesleki hayatlarındaki davranışlarını ve mesleki uygulamalarını doğrudan etkilemektedir. Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin aldıkları eğitimin araştırmaya konu olan dil bilgisi öğretimiyle ilişkisi incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun oldukları program/eğitim kurumu ile ilgili bilgiler aşağıdaki Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2.** Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu

<b>Öğrenim</b>	<i>f</i>	<b>%</b>
Ön Lisans	0	0
Lisans	20	100
Yüksek Lisans	0	0
Toplam	20	100

Tablo 2’de görüldüğü araştırmaya katılan tüm öğretmenler (% 100) lisans mezunudur. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumlarının aynı nitelikte olması araştırma konusu hakkındaki görüşlerini belirlemede ayırt edici bir etkisinin olup olmadığı belirlenememiştir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları programlar ve aldıkları eğitim öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ve mesleki uygulama alanlarındaki becerilerini temelinden etkilediği için araştırmada Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları programlara da yer verilmiştir. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları bölümler Tablo 3’te belirtilmiştir.

**Tablo 3.** Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Programlar

	<i>f</i>	%
Türkçe Öğretmenliği	19	95
Türk Dili ve Edebiyatı	1	5
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 19'u (% 95) Türkçe öğretmenliği bölümü mezunudur. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden sadece 1 tanesi (%5) Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunudur.

Tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlikte de mesleki deneyim öğretmenin gelişmesi ve yaptığı işin inceliklerini kavrayarak kendini geliştirmesi sürecinde önemli bir yer tutmaktadır. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin mesleki hizmet yıllarını gösteren Tablo 4 aşağıda verilmiştir.

**Tablo 4.** Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Meslekî Hizmet Süreleri

<b>Hizmet Süresi</b>	<i>f</i>	%
1-3	4	20
4-6	7	35
7-9	3	15
10-12	2	10
13-15	4	20
<b>Toplam</b>	<b>20</b>	<b>100</b>

Tablo 4'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 4'ü (% 20) 1-3 yıl, 7'si (% 35) 4-6 yıl, 3'ü (% 15) 7-9 yıl, 2'si (% 10) 10-12 yıl, 4'ü (% 20) 13-15 yıl hizmet süresine sahiptirler. Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 6'sı (% 30)

1981 Türkçe Öğretim Programı ile 2005 Türkçe Öğretim Programının dil bilgisi öğretimi açısından karşılaştırabilecek mesleki yıla sahiptir.

Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerin seçiminde sınıf mevcudunun etkisi vardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin girdikleri sınıfların ortalama mevcutlarını tespit etmeye yönelik soruya verdikleri cevaplar Tablo 6’da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcutları

Yaş Aralığı	<i>f</i>	%
15-19	3	15
20-24	8	40
25-29	6	30
30-34	3	15
Toplam	20	100

Tablo 6’da görüldüğü gibi araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinden 3’ünün (%15) girdikleri sınıfların ortalama mevcudu 15-19 öğrenci arasında, 8’inin (%40) 20-24 öğrenci arasında, 6’sının (%30) 25-29 öğrenci arasında, 3’ünün (%15) 30-34 öğrenci arasında olduğu görülmüştür.

Araştırmanın çalışma grubundan görüşme formu uygulanan katılımcılar arasından rastgele seçilen beş Türkçe öğretmenine gözlem formu uygulanmıştır. Gözlem formu uygulanan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemleri belirlemek, etkinlik ve yönergelerden yararlanma durumlarını incelemek amacıyla her öğretmenin herhangi bir dil bilgisi kazanımını konu edindiği iki ders saati (80 dakika) gözlemlenmiştir. Gözlem sırasında araştırmanın kapsamına giren tüm detaylar görüşme formuna kaydedilmiştir.

Gözlemlenen Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7.** Gözlemlenen Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

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

Tablo 7’de görüldüğü gibi gözlem formu uygulanan 5 Türkçe öğretmeninden 2’si (%40) kadın, 3’ü (%60) erkektir.

Gözlemlenen Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumları Tablo 8’de gösterilmiştir.

**Tablo 8.** Gözlemlenen Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu

<b>Öğrenim</b>	<i>f</i>	%
Lisans	5	100
Toplam	5	100

Tablo 8’de görüldüğü gibi gözlem formu uygulanan Türkçe öğretmenlerin tamamı (%100) lisans mezunudur.

Gözlemlenen Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları programlar Tablo 9’da gösterilmiştir.

**Tablo 9.** Gözlemlenen Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Programlar

	<i>f</i>	%
Türkçe Öğretmenliği	5	100
Toplam	5	100

Tablo 9’da görüldüğü gibi gözlem formu uygulanan Türkçe öğretmenlerin tamamı (%100) Türkçe öğretmenliği programından mezun olmuşlardır.

Gözlemlenen Türkçe öğretmenlerinin mesleki hizmet süreleri Tablo 10'da gösterilmiştir.

**Tablo 10.** Gözlemlenen Türkçe Öğretmenlerinin Meslekî Hizmet Süreleri

Hizmet Süresi	<i>f</i>	%
1-3	2	40
4-6	1	20
7-9	0	0
10-12	0	0
13-15	2	40
Toplam	5	100

Tablo 10'da görüldüğü gibi gözlem formu uygulanan Türkçe öğretmenlerin 2'si (%40) 1-3 yıllık, 1'i (%20) 4-6 yıllık, 2'si (%40) 13-15 yıllık mesleki hizmet süresine sahiptir.

Gözlemlenen Türkçe öğretmenlerinin girdikleri sınıfların ortalama mevcutları Tablo 12'de gösterilmiştir.

**Tablo 12.** Gözlemlenen Türkçe Öğretmenlerinin Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcutları

Yaş Aralığı	<i>f</i>	%
15-19	1	20
20-24	2	40
25-29	1	20
30-34	1	20
Toplam	5	100

Tablo12'de görüldüğü gibi gözlem formu uygulanan Türkçe öğretmenlerin gözlemlendikleri sınıflardan 1'inin (%20) 15-19 öğrenci, 2'sinin (%40) 20-24 öğrenci, 1'inin (%20) 25-29 öğrenci, 1'inin (%20) 30-34 öğrenci arasında mevcutlara sahip olduğu belirlenmiştir.

Doküman olarak incelenmek üzere araştırma grubu içerisinde gözlemlenen katılımcılardan rastgele seçilen 3 Türkçe öğretmeni dil bilgisi öğretim sürecinde toplamda 5 ders saati (200 dakika) boyunca video kamera ile görüntü kaydı alınmıştır.

Derslerinde video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerden faydalanma durumları incelenmiştir.

Dil bilgisi öğretim sürecinde video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımları Tablo 13'te gösterilmiştir.

**Tablo 13.** Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Cinsiyet	<i>f</i>	%
Erkek	3	100
Toplam	3	100

Tablo 13'te görüldüğü gibi derslerinde video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenlerinin tümü erkektir.

Dil bilgisi öğretim sürecinde video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumları Tablo 14'te gösterilmiştir.

**Tablo 14.** Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu

Öğrenim	<i>f</i>	%
Lisans	3	100
Toplam	3	100

Tablo 14'te görüldüğü gibi derslerinde video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenlerinin tamamı (%100) lisans mezunudur.

Dil bilgisi öğretim sürecinde video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları programlar Tablo 15'te gösterilmiştir.

**Tablo 15.** Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Programlar

	<i>f</i>	%
Türkçe Öğretmenliği	3	100
Toplam	3	100

Tablo 15'te görüldüğü gibi derslerinde video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenlerinin tamamı (%100) Türkçe öğretmenliği programından mezun olmuşlardır.

Dil bilgisi öğretim sürecinde video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenlerinin mesleki hizmet süreleri Tablo 16'da gösterilmiştir.

**Tablo 16.** Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Meslekî Hizmet Süreleri

Hizmet Süresi	<i>f</i>	%
1-3	1	33.3
10-12	1	33.3
13-15	1	33,3
Toplam	3	100

Tablo 16'da görüldüğü gibi derslerinde video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenlerinin 1'i (%33.3) 1-3 yıllık, 1'i (% 33.3) 10-12 yıllık, 1'i (% 33.3) 13-15 yıllık mesleki hizmet süresine sahiptir.

Dil bilgisi öğretim sürecinde video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenlerinin yaşları Tablo 17'de gösterilmiştir.

**Tablo 17.** Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Yaşları

Yaş Aralığı	<i>f</i>	%
26-30	1	33.3
31-35	1	33.3
36-40	1	33.3
Toplam	3	100

Tablo 17’de görüldüğü gibi derslerinde video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenlerinin 1’i (% 33.3) 26-30 yaş dilimi, 1’i (% 33.3) 31-35 yaş dilimi, 1’i (% 33.3) 36-40 yaş dilimi arasındadır.

Dil bilgisi öğretim sürecinde video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenlerinin girdikleri sınıfların ortalama mevcutları Tablo 18’de gösterilmiştir.

**Tablo 18.** Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Girdikleri Sınıfların Ortalama Mevcutları

Yaş Aralığı	<i>f</i>	%
15-19	1	33,3
25-29	1	33,3
30-34	1	33,3
Toplam	3	100

Tablo18’de görüldüğü gibi kayıt yapılan sınıfların mevcutları yönünden 1’inin (% 33.3) 15-19 öğrenci, 1’inin (% 33.3) 25-29 öğrenci, 1’inin (% 33.3) 30-34 öğrenci arasında olduğu görülmüştür.

### 3.4. Verileri Toplama Araçları

Araştırmada veriler görüşme formu, gözlem formu ve doküman olarak incelenen video kamera kayıtları ile toplanmıştır. Verilerin toplanması için Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmış ve 2014-2015 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde veriler toplanmıştır (Bkz. Ek 1).

#### 3.4.1. Görüşme Formu

“Görüşme, sosyal bilimlerde ve özellikle de Sosyoloji’de en sık kullanılan araştırma yöntemlerinden biridir; “neredeyse sosyolojik yöntemle hemen hemen eş anlamlı kullanılır hale gelmiştir” (Chadwick ve diğerleri, 1984, s.102’ den akt. Yıldırım ve Şimşek 2011, s. 119). “Görüşme bir “bütünsel yorumlama” yöntemidir. Görüşmeden elde edilen küçük veri parçalarının ötesinde, tüm veriler “büyük resmi” yani araştırmanın ana temasını oluşturur. İyi bir görüşme, bireysel düşünceler ve inanışlar hakkında tarafsız bilgi edinme sanatı ve bilimidir. Bir kişinin bilgileri, düşünceleri,

davranışları bir sistemdir. Görüşmenin amacı bu sistemi oluşturan tüm öğeleri araştırmaktır (Teaching Clinical Psychology Using Interviews in Research, 2007'den Akt. Büyüköztürk vd., 2014, s. 151)

“Briggs (1986) görüşmenin, sosyal bilimler alanında yapılan araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemi olduğunu savunmakta ve bu durumun, görüşme yönteminin; bireylerin deneyimlerine, tutumlarına, görüşlerine, şikayetlerine, duygularına ve inançlarına ilişkin bilgi elde etmede oldukça etkili bir yöntem olmasından kaynaklandığını belirtmektedir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.119)

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve ortaokul Türkçe kitap setlerindeki dil bilgisi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinlikler hakkındaki görüşleri tespit etmek amacıyla iki bölümden oluşan görüşme formu uygulanmıştır. “Görüşme formu yöntemi, benzer konulara yönelmek yoluyla insanlardan aynı tür bilgilerin alınması amacıyla hazırlanır” (Patton, 1987, s. 111'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 122)

Araştırmada kullanılan formda yer alan sorular literatür taraması yapılarak geliştirilmiştir (Aydın, 1999; Öztürk, 2003; Arıcı, 2005; Daloğlu, 2005; İşcan ve Kolukısa, 2005; Tunçel, 2006; Erdoğan, 2007; Erdem, 2007; Odabaşı, 2007; İşcan, 2007; Demirkol, 2007; Derman, 2008; Göçer, 2008; Çeçen ve Aytaş, 2008; Durukan, 2008; İtmeç, 2008; Şahin, 2008; Erdoğan ve Gök, 2009; Aköz ve Bulut, 2010; Üner, 2010; Ünal ve Şahinci, 2011; Güven, 2011; Şenyüz, 2015, Göçer, 2015).

Araştırmada yanıtların karşılaştırılabilmesi, görüşmede etki ve ön yargıların azaltılabilmesi ve veri analizinin kolay yapılabilmesi için Standartlaştırılmış (Yarı Yapılandırılmış) Açık – Uçlu Görüşme Formu kullanılmıştır. Standartlaştırılmış açık uçlu görüşmenin özellikleri Şekil 3'te verilmiştir.

Görüşme Türü	Özellikler	Güçlü Yanlar	Zayıf Yanlar
<b>Standartlaştırılmış açık-uçlu görüşme</b>	Soruların tam olarak sırası ve tarzı önceden belirlenir. Görüşme yapılan tüm kişilere aynı temel sorular aynı sıra ile sorulur. Sorular tam anlamıyla açık uçlu bir formatta ifade edilir.	Yanıtlayanlar aynı soruları cevaplar; bu nedenle yanıtları karşılaştırabilme olasılığı artar; her birey için görüşmede ele alınan başlıklarla ilgili veri tamdır. Görüşmeyi yapan birden kişi olduğunda, görüşmeyi yapan kişinin etkileri ve ön yargı azalır. Değerlendirmeyi kullananların değerlendirmede kullanılan araçları görmesine izin verir. Veri analizini kolaylaştırır.	Görüşmeyi belirli bireyler ve durumlarla ilişkilendirme konusunda çok az esneklik; soruların standartlaştırılmış bir şekilde ifade edilmesi soruların ve yanıtların doğallığını ve ilişkisini kısıtlayabilir ve sınırlandırabilir.

**Şekil 3.** Standartlaştırılmış Görüşmenin Özellikleri (Kaynak: Büyüköztürk vd., 2014, s.

153)

Görüşme formunun ilk bölümünde katılımcının demografik ve mesleki bilgilerini tespit etmeye yönelik sorular sorulmuştur. Görüşme formunun ikinci bölümünde Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve ortaokul Türkçe kitap setlerindeki dil bilgisi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinlikler hakkındaki düşünce ve görüşlerini belirlemeye yönelik 7 soru bulunmaktadır. “Görüşmeci önceden hazırladığı konu veya alanlara sadık kalarak, hem önceden hazırlanmış soruları sorma, hem de bu sorular konusunda daha ayrıntılı bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 122).

Görüşme formunun hazırlama sürecinde literatür incelenmiş dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler ve Türkçe kitap setlerinde verilen etkinlik ve yönergelerle ilgili temel noktalar göz önünde bulundurulmuştur. Görüşme formunun hazırlanmasında uzman görüşü alındıktan sonra form 5 katılımcı üzerinde uygulanmış, katılımcıların görüşleri ve formun uygulanabilirliği değerlendirildikten sonra görüşme formuna son hali verilmiştir.

Katılımcılarla bizzat görüşülerek araştırma hakkında bilgi verilmiş ve gönüllü olanlara araştırma formu uygulanmıştır. Araştırma formunda bulunan 7 soru katılımcılara yöneltilmiş verdikleri cevaplar not edilmiştir. Görüşmenin başlangıcında katılımcılardan ses kaydı için izin istenmiş, izin veren katılımcıların ses kaydı alınmıştır. Soruların cevaplanması vakit aldığından uygun zamanlar için randevu alınmış ve katılımcıların kendilerini rahat hissedebilmelerini sağlamak için katılımcının istediği ortamlarda formlar uygulanmıştır. (Bkz. Ek 2).

Görüşme formunun uygulanması aşamasında araştırmaya konu olan Türkçe kitap setlerindeki dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerden görsel materyal olarak faydalanılmıştır. Faydalanılan bu materyaller araştırmanın ekinde sunulmuştur (Bkz. Ek 4-5).

### **3.4.2. Gözlem Formu**

Araştırmada kullanılan gözlem formu veri toplama araçlarından biridir. “Doğal ortamlarda yapılan, insan davranışlarının incelenmesini temel amaç edinen bir veri toplama aracıdır” (Ekiz, 2009, s. 56). Araştırmada görüşme formuyla birlikte gözlemin kullanılmasındaki amaç “araştırmacıya, veriye ilk elden ulaşma olanağı sağlamasıdır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 169). Gözlem yapılırken araştırmacı katılımcı gözlemi tercih etmiştir. Böylelikle yapılan etkinliklerin daha iyi anlaşılması amaçlanmıştır. “Katılımcı gözlemin en önemli getirisi araştırma ortamının, katılımcıların ve davranışların daha iyi anlaşılmasıdır” (Glesne, 2012, s. 90).

Araştırmada dil bilgisi öğretim sürecini doğal ortamında gözlemlemek ve süreç içerisinde araştırma konusunun alanına giren davranışları araştırmak amacıyla “Yarı Yapılandırılmış Gözlem Formu” kullanılmıştır. “Bu durumda araştırmacı, genellikle yapılandırılmış bir gözlem aracı veya araçları kullanacaktır. Yani gözlenen ortamı işevuruk (operational) hale getiren davranışlar ayrıştırılacak ve gözlem formu üzerinde bunlara yer verilecektir” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 172).

Gözlem formu Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemleri ve kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanları için verilen yönerge ve etkinliklerden yararlanma durumlarını öğretim süreci içerisinde gözlemlemek için geliştirilmiştir. Gözlem formunun 1. bölümü gözlemlenen öğretmenlerin demografik ve mesleki

bilgilerine yönelik sorulardan oluşturulmuştur. 2. bölümde ise dersin işlenişi sırasında gözlemlenen durumların not alındığı kısım bulunmaktadır (Bkz. Ek 3).

Araştırmacı, dil bilgisi öğretim süreci içerisinde araştırmanın kapsamına giren davranışları tam olarak seçebilmek amacıyla gözlem sürecine “katılımcı gözlemci” olarak dâhil olmuştur. “Katılımcı olarak gözlemci, faaliyetlerde hiçbir rol almayan ancak katılımcılar tarafından bilinen kişidir. Gözlemci, gözlem yapılan ortamda bulunur” (Büyüköztürk vd., 2014, s. 144).

Gözlem formu katılımcılar arasından rastgele seçilen 5 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Çalışmada gözlemin sağlıklı yürütülmesi için gözlem yapılacak dersin başında öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış, dersin normal akışına müdahil olunmaktan kaçınılmış, öğretim sürecinin normal akışından çıkmaması için gözlemci tarafından gerekli tedbirler alınmıştır. Gözlemler sırasında izin veren öğretmenlerin derslerinden görüntü kaydı alınmıştır (Bkz. Ek 6)

Araştırmanın gözlem takvimi Tablo 19’da gösterilmiştir.

**Tablo 19.** Araştırmacı Gözlem Takvimi

<b>Tarih</b>	<b>Mekân</b>	<b>Süre</b>
11.05.2015	Şarkışla Doç. Dr. Abdüllatif Şener O.O. 7/A Sınıfı	80 dakika
11.05.2015	Şarkışla Şehit Tuncer Çeliker YBO 6/A Sınıfı	80 dakika
02.06.2015	Şarkışla Gürçayır Ortaokulu 8/A Sınıfı	80 dakika
03.06.2015	Şarkışla Gürçayır Ortaokulu 6/A Sınıfı	80 dakika
03.06.2015	Şarkışla Şehit Tuncer Çeliker YBO 6/A Sınıfı	80 dakika
Toplam		400 dakika

### **3.4.3. Doküman Olarak İncelenen Video Kamera Kayıtları**

Araştırmada veri toplama aracı olarak doküman olarak incelenen video kamera kayıtları da kullanılmıştır. Araştırmanın gözlem boyutunda birçok uyarıcının bulunduğu sınıfta tüm aktivitelerin gözlemci tarafından birebir kaydedilmesine imkân yoktur. Bundan dolayı video kamera ile kaydedilen görüntüler sayesinde sınıf ortamının detaylı şekilde incelenmesi amaçlanmıştır. “Video kayıtları, araştırmacıya/öğretmene uyguladığı öğretimsel yöntemlere ve sınıf içi etkileşimlere ilişkin genel bilgi vermesi açısından

yararlı olduğu kadar sınıf ortamındaki sözel ve sözel olmayan etkileşimleri, öğrencilerin yerleşimlerini ve sınıf içi hareketliliği gözlemlemek adına da önemli bilgiler sağlamaya yardım etmektedir” (Johnson, 2005, s.15; akt. Cavkaytar, 2009, s. 116).

Video kayıtları SONY DCR TRV19E model video kamera ile alınmıştır. Kayıtlar alındıktan sonra veriler DVD ortamına aktarılmıştır. Kayıtlar genelde sınıfın arka tarafından sabit kamera ile kaydedilmiştir (Bkz. Ek 7).

Sınıf içinde kayıt yapılırken gözlemlenen öğretmen ve öğrencilerin rahat davranmaları, yapmacık davranışlardan kaçınmaları ve olabildiğince normal ders sürecinin yürütülebilmesi için kamera yerleştirilirken sınıf düzeninin bozulmamasına, kameranın küçük boyutlarda seçilmesine, hem öğretmenlerden hem de öğrencilerden izin alınmasına dikkat edilmiştir.

**Tablo 20.** Doküman Olarak İncelenen Video Kamera Kayıtları Uygulama Takvimi

Tarih	Mekân	Süre
11.05.2015	Şarkışla Doç. Dr. Abdülhatif Şener O.O. 7/A Sınıfı	80 dakika
02.06.2015	Şarkışla Gürçayır Ortaokulu 8/A Sınıfı	80 dakika
03.06.2015	Şarkışla Şehit Tuncer Çeliker YBO 6/A Sınıfı	40 dakika
Toplam		200

### 3.5. Verilerin Analizi

Görüşme yoluyla elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. “İçerik analizi, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 227). Katılımcıların görüşme sorularına verdikleri cevaplar bir araya getirilerek tek tek ele alınmış ve tablolaştırılmıştır. Elde edilen ifadelerde yer alan anahtar sözcükler *kodlar* başlığı altında toplanmış, kodların ortak yönleri ile daha genel kavramlar ise *temalar* başlığı altında ele alınmıştır. 1. görüşme sorusu içeriği itibarıyla kodlamaya ve temalandırmaya uygun olmadığı için bu sorularına verilen bazı cevaplar *kod* ve *tema* belirlenmemiş, doğrudan analize ulaşma yoluna gidilmiştir.

Analizin son aşamasında verilen kod ve ulaşılan temalar üzerinden betimleme, yorum ve tartışmalar yapılmıştır. Elde edilen verilerin analizi işlemlerinde kodlama ve tanımlama tekniği kullanılmıştır. Kodlar aşağıda gösterilmiştir.

GS1., GS2., GS3. ... : Görüşme sorularının sıralanmasını,

K1, K2, K3, .... : Görüşmeye katılan Türkçe öğretmenleri ve verdikleri cevapları,

GÖ1, GÖ2, GÖ3, ...: Gözlemlenen öğretmenleri ve verdikleri cevapları,

V1, V2, V3, ...: Video kamera kaydı alınan öğretmenlerin ders esnasındaki konuşmalarını kodlamak için kullanılmıştır.

### **3.6. Geçerlilik – Güvenirlik**

Ölçme araçlarının geçerlilik ve güvenilirliğinin sağlıklı bir araştırmanın önceliğidir. Bundan dolayı araştırmada kullanılan ölçme araçlarının oluşturulma süreci üzerinde durmak gerekmektedir. “Nitel araştırmada ise geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986’dan Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 255)

Nitel araştırmanın kuramsal ve felsefi yapısı güvenilirlik konusunda alışlagelmiş güvenilirlik ilkelerinden farklı ilkeleri temel almasını gerektirir. Nitel araştırma gerçeklerin ortama ve bireylere göre değişkenlik gösterebileceğini, her araştırmacının olayları algılama ve yorumlama biçimlerinin farklı olabileceğini kabul eder. “Nitel araştırmaya temel oluşturan ilkelerden birisi, gerçeklerin bireylere ve içinde bulunulan ortama göre sürekli bir değişme içinde olduğu ve araştırmanın benzer gruplarda tekrarlanmasının aynı sonuçlara ulaşmayı mümkün kılmadığını en baştan kabul etmektedir (dış güvenilirlik yani tekrar edilebilirlik). “Nitel yaklaşım her araştırmacının olayları algılama ve yorumlama biçiminin farklı olabileceğini kabul eder.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 259)

Nitel yaklaşımın bu özelliklerinden dolayı araştırmada aranacak iç ve dış güvenilirlik konusu alışlagelmiş biçimden farklı şekilde ele alınmasını gerektirmektedir. Nitel araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlayacak yöntemler Şekil 4’te gösterilmiştir.

<b>Ölçüt</b>	<b>Nicel Araştırma</b>	<b>Nitel Araştırma</b>	<b>Kullanılan Yöntemler</b>
Araştırmanın sonuçları yoluyla gerçeğin doğru temsili	İç geçerlik	İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim Derin odaklı veri toplama Çeşitleme Uzman incelemesi Katılımcı teyidi
Sonuçların uygulanması	Dış geçerlik (genelleme)	Aktarılabirlik (Transfer edilebilirlik)	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örneklem
Tutarlılığı sağlama	İç güvenilirlik	Tutarlık	Tutarlık incelemesi
Nesnel, yansız olma	Dış güvenilirlik (tekrar edilebilirlik)	Teyit edilebilirlik	Teyit incelemesi

**Şekil 4.** Geçerlik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmalarda Kabul Gören Kavramların Karşılaştırılması (Kaynak: Erlandson, Harris, Skipper ve Allen, 1993'ten Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 265)

Araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanabilmesi için katılımcılarla uzun süreli etkileşim içerisinde olunmuştur. Araştırmada gözlem, görüşme ve video kamera kayıtlarının alınma süreci yaklaşık 9 aylık bir zaman diliminde gerçekleşmiştir. Araştırmanın tüm veri toplama araçlarıyla derin odaklı veri toplama yoluna gidilmiş katılımcılarla birebir temas kurulması ve uygun zamanlar kollanarak derin odaklı görüşmelerin yapılmasına dikkat edilmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarında çeşitlemeye (Triangulation) gidilmiş; görüşme, gözlem ve doküman inceleme bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın her aşamasında uzman görüşüne ve incelemesine başvurulmuştur. Araştırma sonucunda çıkan sonuçlar katılımcılarla paylaşılmış ve sonuçlar katılımcı teyidine tabi tutulmuştur. Araştırmada elde edilen tüm bulgular ve sonuçlar ayrıntılı olarak betimlenmiştir. Araştırmada çalışma grubu araştırılacak duruma en uygun nitelikteki katılımcılardan seçilmiştir. Tutarlık incelemesi sağlanabilmesi için araştırmanın süreçlerinde kayıtlar alınmış, yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlem formu kullanılmıştır. Teyit incelemesinin sağlanabilmesi için araştırmada görüşme, gözlem formlarıyla video kamera kayıtları ile elde edilen tüm ham veriler muhafaza edilmiştir.

Katılımcılara uygulanan ilk veri toplama araçları olan görüşme formunun oluşturulmasında öncelikle ortaokul dil bilgisi öğretimi konusunda Türkçe alan yazını incelenmiş (Aydın, 1999; Öztürk, 2003; Arıcı, 2005; Daloğlu, 2005; İşcan ve Kolukısa, 2005; Tunçel, 2006; Erdoğan, 2007; Erdem, 2007; Odabaşı, 2007; İşcan, 2007; Demirkol, 2007; Derman, 2008; Göçer, 2008; Çeçen ve Aytaş, 2008; Durukan, 2008; İtmeç, 2008; Şahin, 2008; Erdoğan ve Gök, 2009; Aköz ve Bulut, 2010; Üner, 2010; Ünal ve Şahinci, 2011; Güven, 2011; Şenyüz, 2015, Göçer, 2015) konu ile ilgili notlar alındıktan sonra görüşme formu düzenlemiştir. Düzenlenen görüşme formu Türkçe eğitimi alanında uzmanlarca değerlendirilmiş ve görüşme formuna son hali verilmiştir. Araştırmada başvuru yapılan ikinci veri toplama aracı olan gözlem formunun düzenlenmesinde yukarıda belirtilen alan yazınından faydalanılmış ve form Türkçe eğitimi alanındaki uzmanlarca değerlendirildikten sonra forma son hali verilmiştir. Geçerlilik ve güvenilirliğin sağlanması için araştırmanın tüm aşamalarında izinler alınarak ses, video ve görüntü kayıtları kullanılmıştır.

## 4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergeler hakkındaki görüşleri hakkında toplanan verilerin bulgularına ve değerlendirmesine yer verilmiştir.

### 4.1. Görüşme Formuyla Elde Edilen Bulgular

Bu bölümde katılımcıların görüşme formunun ikinci bölümünde yer alan 7 soruya verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara yer verilmiştir (Bkz. Ek 3) . Elde edilen bulgular frekans (f) ve yüzde (%) değerleri şeklinde tablolar yardımıyla değerlendirilmiştir.

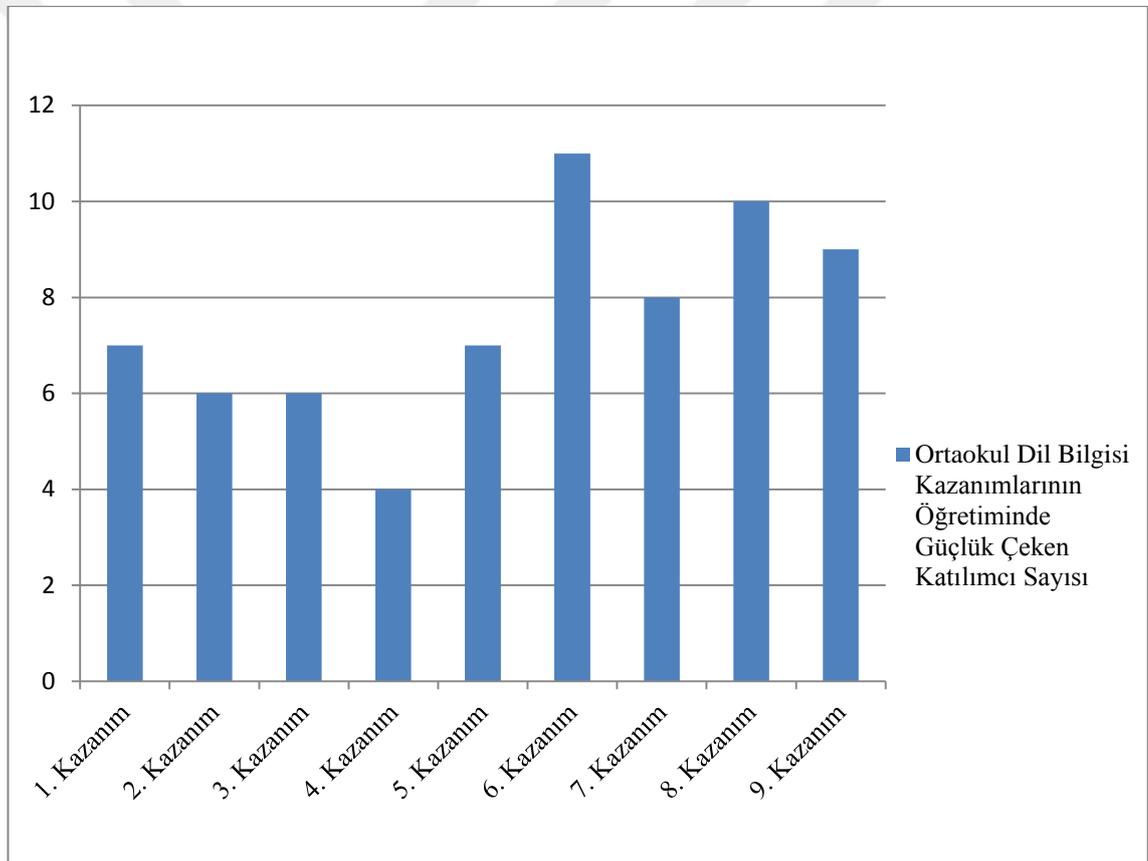
Araştırmanın çalışma grubundaki katılımcılara dil bilgisi öğretimi sürecinde güçlük çektikleri konular sorulmuş, dil bilgisi öğretiminde güçlük çekilen konuyla dil bilgisi öğretim sürecinde kullanılan dil bilgisi öğretim yönteminin bağlantısı ve yöntemin öğretim sürecine nasıl bir katkı sağladığı araştırılmaya çalışılmıştır. Katılımcılardan elde edilen bulgular Tablo 21’de ve Grafik 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 21.** Ortaokul Dil Bilgisi Kazanımlarının Öğretiminde Güçlük Çeken Katılımcı Sayısı

GS1. Dil bilgisi öğretiminde güçlük çektiğiniz konular nelerdir?	Katılımcılar	Katılımcı Sayısı
1.Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.	K4, K5, K7, K15, K17, K19, K20	7
2.Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.	K1, K8, K9, K10, K11, K13	6
3.Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.	K2, K3, K8, K14, K16, K18	6
4.Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.	K4, K6, K12, K18	4
5.Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.	K1, K5, K7, K10, K11, K13, K15	7
6. Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.	K2, K3, K6, K7, K9, K12, K14, K15, K16, K19,	11

	K20	
7. Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama.	K1, K4, K5, K10, K11, K12, K13, K16	8
8. Cümlelerin yapı özelliklerini kavrar.	K2, K3, K6, K7, K8, K9, K14, K18, K19, K20	10
9. Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme.	K1, K5, K8, K9, K10, K12, K14, K16, K17	9

**Grafik 1.** Ortaokul Dil Bilgisi Kazanımlarının Öğretiminde Güçlük Çeken Katılımcı Sayısı



Tablo 21’de ve Grafik 1’de görüldüğü üzere katılımcılara uygulanan görüşme formunda “Dil bilgisi öğretiminde güçlük çektiğiniz konular (kazanımlar) nelerdir?” sorusuna katılımcılardan 11’i (K2, K3, K6, K7, K9, K12, K14, K15, K16, K19, K20) “*Ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama*”, 10’u (K2, K3, K6, K7, K8, K9, K14, K18, K19, K20) “*Cümlelerin yapı özelliklerini kavrar*”, 9’u (K1, K5, K8, K9, K10, K12, K14, K16, K17) “*Anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme*”, 8’i (K1, K4, K5, K10, K11, K12, K13, K16) “*Cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama*”,

7'si (K1, K5, K7, K10, K11, K13, K15) “Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”, 7'si (K4, K5, K7, K15, K17, K19, K20) “Kelime türleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”, 6'sı (K2, K3, K8, K14, K16, K18) “Fiillerin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”, 6'sı (K1, K8, K9, K10, K11, K13) “Kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama”, 4'ünün (K4, K6, K12, K18) “Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama” kazanımlarının öğretiminde güçlük çektiği cevabını vermiştir.

Araştırmanın çalışma grubundaki öğretmenlere dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler sorulmuş, hangi yöntemleri sıklıkla kullandıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Katılımcıların verdikleri cevaplar kodlanarak Tablo 22'de gösterilmiştir.

**Tablo 22.** Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler

G. S. 2. Dil bilgisi öğretiminde kullandığınız yöntemler nelerdir?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
K4. Öğrenci merkezli soru yöntemleri kullanıyorum.	<i>Katılım sağlama</i>	
K7. Soru-cevap yöntemini kullanıyorum.		
K8. Soru-cevap yöntemini kullanıyorum.		
K10. Çoğunlukla düz anlatım, gösterip yaptırma, soru-cevap yöntemlerini kullanıyorum.		<i>Soru-cevap</i>
K13. Soru cevap yöntemini kullanıyorum.	<i>Soru sorma</i>	
K14. Soru-cevap yöntemini kullanıyorum.		
K17. Konu hakkında dönütler alabilmek için sorular soruyorum.		
K19. Soru-cevap yöntemini kullanıyorum.		
K2. Anlatım yöntemini kullanırım.		
K4. Genellikle klasik yöntemi kullanıyorum.		
K5. Konunun özelliğine göre düz anlatım yöntemini kullanıyorum.		
K8. Açıklama ve tekrar yöntemini kullanıyorum.	<i>Anlatma</i>	
K9. Sunuş yöntemini kullanıyorum.		
K13. Açıklama yöntemini kullanıyorum		<i>Düz Anlatım</i>
K16. Öncelikle tanımları veriyorum.	<i>Anlatma</i>	
K18. Dil bilgisi öğretimi matematik öğretimi gibidir. Kurallar		

vardır ve bu kuralların örneklere uygulanışı vardır.

K19. Düz anlatım yöntemini kullanıyorum.

K10. Çoğunlukla düz anlatım, gösterip yaptırma, soru-cevap yöntemlerini kullanıyorum.

K11. Görsel materyallerle desteklenmiş düz anlatım yöntemi kullanıyorum.

K12. Konuyu yazarak öğrenmeleri ve örnekleri kendilerinin oluşturması çok önemli.

K15. Öncelikle konuyu anlatıyorum ve defterlerine mutlaka yazdırıyorum.

K20. Not tutturuyorum.

K3. Tümdengelim yöntemiyle birlikte tümevarım yöntemini kullanıyorum.

K16. Önceki konularla bağlantısını açıklıyorum.

K5. En çok benzetme yöntemini kullanıyorum. Önce fark ettirip sonra sunuş yapıyorum.

K10. Çoğunlukla düz anlatım, gösterip yaptırma, soru-cevap yöntemlerini kullanıyorum.

K14. Model alarak öğrenme yöntemini kullanıyorum.

K4. Örnek çalışmaları öğrencilerin yapmasına fırsat veriyorum.

K7. Çalışma kâğıtları kullanıyorum.

K15. Testler ve çalışma kâğıtlarıyla konuyu pekiştirmeye çalışıyorum.

K16. Tahtaya 5-10 arası örnek yazıyorum ve nasıl çözüleceğini gösteriyorum.

K17. Tahtada örnekler çözdürüyorum.

K18. Bunun sonucu olarak da formülleri örneklere uyguluyorum.

K5. Oyun yöntemiyle dersi ilgi çekici hale getiriyorum.

K15. Grup oyunları şeklinde çalışmalar yapıyorum.

K11. Dikkat çekmek için dram yöntemini kullanıyorum.

K6. Canlandırma yöntemini kullanıyorum.

K19. Drama yöntemini kullanıyorum.

K20. Drama çalışması yaptırıyorum.

K3. Tümdengelim yöntemiyle birlikte tümevarım yöntemini kullanıyorum.

K6. Temel yöntemim keşfettirmedir.

K7. Görsel sunularla (kavram haritaları) dersi işliyorum.

K17. Tümevarım yöntemini kullanıyorum.

K12. Konu ile ilgili örneklerin oluşturulduğu defterler tutturuyorum.

K16. Konu ile ilgili örnekler bulmaları konusunda görevler veriyorum.

K13. Tartışma yöntemini kullanıyorum.

*Görsel kullanma*

*Not tutturma*

*Karma yöntem kullanma*

*Bağlantı kurma*

*Fark ettirme*

*Materyal kullanma*

*Oyunlaştırma*

*Dikkat çekme*

*Canlandırma*

*Karma yöntem*

*Keşfettirme*

*Materyal kullanma*

*Parçadan bütüne*

*Materyal oluşturma*

*Araştırma yapma*

*Tartışma*

*Tümdengelim*

*Gösterip Yaptırma*

*Drama*

*Tümevarım*

*Proje*

*Tartışma yöntemi*

Tablo 22’de görüldüğü gibi görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde çeşitli yöntemleri bir arada kullanmakla birlikte katılımcılardan 15’’inin (% 75) (K2, K4, K5, K8, K9, K10,K11, K12, K13, K15, K18, 19, K20) düz anlatım yöntemini, katılımcılardan 9’unun (%45) (K4, K5, K7, K10, K14, K15, K16, K17, K18), gösterip yaptırma yöntemini, katılımcılardan 8’inin (%40) (K4, K7, K8, K10, K13, K14, K17, K19 ) soru-cevap tekniğini, katılımcılardan 6’sının (K5, K6, K11, K15, K19, K20) drama yöntemini katılımcılardan 4’ünün (%20) (K3, K6, K7, K17) tümevarım yöntemini, tercih ettikleri görülmektedir. Katılımcıların görüşme sorusuna verdikleri cevaptan en az tercih edilen yöntemlerin tartışma (%5) (K13), proje (%10) (K12, K16) ve tümdengelim (%10) (K3, K16) olduğu görülmektedir.

Dil bilgisi öğretim yöntemlerinin dil bilgisi öğretim sürecini hangi açılardan etkilediğini belirlemek amacıyla araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine konu hakkındaki düşünceleri sorulmuş, verdikleri cevaplar kodlanarak Tablo 23’te gösterilmiştir.

**Tablo 23.** Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretim Yöntemlerinin Dil Bilgisi Öğretime Etkisi Hakkındaki Görüşleri

GS3. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemin dil bilgisi öğretime etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?	Kodlayarak Temalandırma
	<i>Kodlar</i> <i>Temalar</i>
K.2. Kullanılan yöntem hem başarıyı artırıyor hem de kalıcılığı sağlıyor.	
K.6. Öğrenme sürecini olumlu yönde etkilemektedir.	
K.7. Çok karmaşık ve zor konular interaktif yöntemler kullanılarak kolaylıkla öğretiliyor.	
K.8. Dil bilgisinde kullanılan yöntem öğrencilerin konuyu daha iyi anlaması açısından önemlidir.	<b>Öğretimde Başarı</b>
K.9. Kullanılan yöntem öğrenmenin oranını etkiliyor.	
K.10. Öğrencinin uygulama yaptığı konularda daha başarılı olduğunu düşünüyorum.	
K.13. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemin önemli olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin etkin olduğu yöntemlerde kalıcılığın ve başarının daha fazla olacağını düşünüyorum.	<b>Öğretimde Başarı</b>
K.15. Dil bilgisi öğretiminde yöntemin doğru seçilmesi konunun algılanmasını ve öğrenilmesini kolaylaştırıyor.	
K.16. Öğrenci ne kadar örnek çözerse o kadar başarılı oluyor.	
K.18. Kullandığım yöntemler sayesinde öğrenciler dil bilgisi kurallarını çok rahat örneklere uygulayabiliyorlar.	
K.2. Kullanılan yöntem hem başarıyı artırıyor hem de kalıcılığı sağlıyor.	<b>Kalıcılık</b>

K.4. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem bilginin kalıcı olması açısından önemlidir.

K.6. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem öğrenmeyi kalıcı kılmaktadır.

K.9. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerdeki çeşitlilik öğrenmenin kalıcılığını sağlıyor.

K.13. Öğrencilerin etkin olduğu yöntemlerde kalıcılığın ve başarının daha fazla olacağını düşünüyorum.

K.17. Öğrenilen konuların kalıcı olmasını sağlıyor.

K.18. Kullandığım formül ve kodlamalar sayesinde kuralların daha kalıcı olduğunu gözlemliyorum.

K.19. Verimlilik ve kalıcılık açısından drama ve soru-cevap yöntemini kullanıyorum.

K.20. Konunun kavranmasında ve kalıcı olmasında etkisi çok büyük.

K.5. Dil bilgisi öğrencilere hep soyut geliyor. Bu yüzden klasik usul ezbere düşürüyor. Mantığını kavratmıyor. Bu yüzden dil bilgisi öğretiminde yöntem olarak oyun vb. etkinliklere başvuruyorum.

K.8. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem öğrencinin derse aktif katılımını sağlıyor.

K.9. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem sayesinde öğrencilerin derse olan ilgisi artırılabilir.

K.12. Öğrenci kendi örneklerini oluşturduğu zaman konuyu daha iyi kavlıyor.

K.13. Öğrencilerin etkin olduğu yöntemlerde kalıcılığın ve başarının daha fazla olacağını düşünüyorum.

K.15. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntem öğrencilerin dikkatlerinin de canlı tutulmasını sağlıyor.

K.17. Öğrencinin ilgisinin açık tutulmasını sağlıyor.

K.9. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerin çeşitliliği başarıyı artırıyor.

K.11. Her konu ve her sınıf için farklı yöntemler kullanılmalıdır.

K.14. Hangi yöntemi hangi sınıf düzeyinde veya hangi konuda kullandığımız çok önemli.

K.16. Dil bilgisi öğretiminde birçok yöntemi farklı öğretim süreçlerinde kullanmak başarıyı artırıyor.

K.17. Dil bilgisi öğretiminde farklı sınıf düzeylerinde ve farklı konularda çeşitli yöntemlerin kullanılması gerekir.

K.19. Konuya göre farklı yöntemleri kullanıyorum.

K.9. Konunun kavratılmasından sonra çoktan seçmeli sorularla konu pekiştiriliyor.

K.15. Dil bilgisi öğretiminde yöntemin doğru seçilmesi konunun pekiştirilmesini sağlıyor.

K.18. Kullandığım yöntemler sayesinde tekrar yaparken zaman tasarrufu ve pekiştirme sağlıyoruz.

K.3. Kullanılan yöntemin dil bilgisi öğretimine etkisinin sınırlı olduğunu düşünüyorum. Kullanılan yöntemin dışında öğrenmeyi etkileyen birçok faktör var.

K.10. Dersi dinleyen ve evde tekrar eden öğrenci için verimli olduğunu düşünüyorum.

K.6. Sınav merkezli çalışma bakımından zaman almakta.

K.13. Dil bilgisi kazanımlarının yanında birçok kazanımında verilmesi gereken bir sistem içinde hareket ediyoruz. Süremiz kısıtlı ve sınav kaygısı var.

K.6. Düz anlatım gibi yöntemler öğrenci beklentisi ve değerlendirme

**Öğretime  
olumlu  
katkı**

**Somutlaştırma**

**Etkin Öğretim**

**Çeşitlilik**

**Pekiştirme**

**Diğer faktörlerle  
bağlantılılık**

**Zaman alma**

**Sınav odaklılık**

**Öğretime  
olumlu  
katkı**

**Etkililiği  
kısıtlayan  
etmenler**

bakımından daha somut sonuçlar oluşturmaktadır.

K.12. Dil bilgisi öğretiminde farklı metotlar kullanılmıyor. Sistem bunu istemiyor çünkü. O nedenle eski (klasik) metotları kullanmak gerekiyor.

K.13. Dil bilgisi kazanımlarının yanında birçok kazanımında verilmesi gereken bir sistem içinde hareket ediyoruz. Süremiz kısıtlı ve sınav kaygısı var. Bundan dolayı bazı konuların işlenmesinde düz anlatım yöntemini tercih ediyorum.

K.5. Dil bilgisi öğrencilere hep soyut geliyor. Bu yüzden klasik usul ezbere düşürüyor. Mantığını kavratmıyor.

K.6. Klasik yöntem öğrenme sürecini kısaltıyor fakat kalıcılığı sağlayamıyor.

**Etkililiği  
kısıtlayan  
etmenler**

**Ezbercilik**

Tablo 23'te görüldüğü üzere katılımcıların tamamı (%100) dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerin “*öğretimde başarı, kalıcılık, somutlaştırma, etkin öğretim, çeşitlilik, pekiştirme*” gibi etkileri sayesinde dil bilgisi öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların verdikleri bu cevaplar “*Öğretime olumlu katkı*” olarak kodlanmıştır.

Katılımcıların 10'u (%50) (K2, K6, K7, K8, K9, K10, K13, K15, K16, K18) dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerin dil bilgisi öğretiminin başarısına direkt etki ettiğini düşünmektedirler. Katılımcılardan 10'u (%50) (K2, K4, K6, K7, K13, K17, K18, K19, K20) dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler sayesinde öğrenilen dil bilgisi kurallarının kalıcı olduğuna vurgu yapmaktadırlar. Katılımcılardan 6'sı (%30) (K8, K9, K12, K13, K15, K17) dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler sayesinde öğrencilerin derse aktif olarak katıldıkları ve aktif öğrenme modeli içerisinde derslerin daha verimli geçtiği üzerinde durmuşlardır. Katılımcılardan 6'sı (%30) (K9, K11, K14, K16, K17, K19) dil bilgisi öğretiminde yöntem çeşitliliğinin şart olduğunu vurgulamışlardır. K.17'nin “*Dil bilgisi öğretiminde farklı sınıf düzeylerinde ve farklı konularda çeşitli yöntemlerin kullanılması gerekir.*” ifadesinin özetlediği bu durum daha verimli bir öğretim için şart olarak görülmektedir. Katılımcılardan 3'ü (%15) (K9, K15, K18) dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler sayesinde dil bilgisi kazanımlarının pekiştirildiği üzerinde durmuşlardır. Katılımcılardan 2'si (%10) (K6, K13) dil bilgisi öğretiminde verimli olacak yöntemlerin zaman alması sebebiyle etkili kullanılmadığı üzerinde durmuştur. Katılımcılardan 2'si (%10) (K5, K6) kullanılan düz anlatım yöntemiyle kısa vadede kuralların ezberlendiğini ancak kalıcı olmadığını vurgulamaktadır. Katılımcılardan 2'si (%10) (K3, K10) dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerin dil bilgisi öğretiminde sınırlı etkiye sahip olduğunu

söylemektedirler. Katılımcılardan 1'i (%5) (K5) kullanılan yöntemler sayesinde soyut dil bilgisi konularının somutlaştırılabildiğinden bahsetmektedir.

Katılımcılardan 5'i (% 25) (K3, K10, K6, K12, K13) dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerin etkisini kısıtlayan “*zaman alma, sınav odaklılık, ezbercilik ve diğer faktörlerle bağlantılılık*” gibi bazı etkenlerden dolayı dil bilgisi öğretiminde “*etkililiği kısıtlayan etmenler*” üzerinde durmuşlardır.

Katılımcılardan 2'si (%10) (K3, K10) ders içindeki diğer faktörlerin dil bilgisi öğretim yönteminin etkinliğini kısıtlayabileceğini vurgulamışlardır. Katılımcılardan 2'si (%10) (K6, K13) zaman kısıtlaması sebebiyle etkili olduğu bilinen yöntemlerin kullanılmadığını belirtmişlerdir. Katılımcılardan 3'ü (%15) (K6, K12, K13) dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerdeki ve öğrencilerdeki sınav kaygısı sebebiyle daha verimli olacağı bilinen yöntemler yerine kısa sürede sonuç alınabilecek ama uzun vadede kalıcı olamayacak ezber dayalı düz anlatım yönteminin kullanıldığını vurgulamışlardır. Katılımcılardan 2'si (%10) (K5, K6) kullanılan geleneksel dil bilgisi öğretim yönteminin öğrenciyi ezberlettiğini düşünmektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergeler hakkındaki görüşleri sorulmuş, alınan cevaplar kodlanarak Tablo 24'te gösterilmiştir.

**Tablo 24.** Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanı İçin Verilen Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri

GS4. Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergeler hakkında neler düşünüyorsunuz?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
K1. Tam manasıyla uygulanabilirse etkili olacağını düşünüyorum.		
K7. Etkinlikleri faydalı buluyorum.	<i>Genel yeterlilik</i>	
K11. Dil bilgisi etkinliklerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.		
K11. Merkezi sınavlar açısından düşünürsek soru dağılımı bakımından dil bilgisi etkinlikleri fazla bile diyebiliriz. Çünkü merkezi sınavlarda en fazla 4 dil bilgisi sorusu çıkıyor.	<i>Sınav açısından</i>	<i>Kazanımlara ulaşmada yeterlilik</i>
K18. Türkçe kitaplarında öğrenme alanı içerisinde en az yüzdeye sahip dil bilgisi alanıdır. Bu yüzdeyi dikkate aldığımızda kitaplardaki etkinliklerin yeterli olduğunu söyleyebilirim.	<i>Sayısal yeterlilik</i>	
K19. Etkinlikleri sayı olarak yeterli buluyorum.		
K2. Dil bilgisi etkinlikleri yetersiz. Etkinlik sayısı sınırlı olduğu için ek etkinlikler yapmak öğretmene düşüyor.	<i>Ek etkinlik yapma ihtiyacı</i>	
K8. Konunun iyi anlaşılması için etkinlikler yeterli değil.		

K9. Yeterli bulmuyorum.

K12. Ayrıca çok az örnek olduğu için farklı kaynaklara başvurmak zorunda kalıyorum.

K10. Etkinlik sayısı yeterli değil.

K20. Etkinlikler az.

K3. Hep aynı tarz etkinlikler yapıldığında belli bir süre sonra öğrenci bunlardan sıkılmakta ve dolayısıyla dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinliğin etkililiği azalmaktadır.

K9. Etkinlikler tekdüze. Boşluk doldurma, eşleştirme dışına çıkılmıyor.

K10. Soru-cevap etkinliklerinin çok fazla kullanıldığını düşünüyorum.

K15. Etkinlikler birbirinin benzeri olduğu için sanki sürekli aynı etkinlikleri yapıyormuş gibi oluyoruz.

K17. Kazanımı tek düze ele alan ve konunun bir yönünü öne çıkaran çokça etkinlik verilmiş.

K4. Kitaplarımızda verilen etkinlikler çok yüzeysel ve konunun sadece ana hatlarını içermekte. Kazanımın ayrıntılarını kavratmamaktadır. Bu yüzden etkinlikler dışında kendim ek etkinlikler yapmaktayım.

K12. Çoğu zaman etkinlikler çok basit geliyor.

K13. Dil bilgisi konularını ayrıntılı bir şekilde öğrenmeleri için etkinlikler yeterli değil.

K14. Etkinliklerin kalitesi yayından yayına değişiyor ancak genel olarak yetersiz.

K16. Bence etkinliklerin çoğu öğrenci seviyesine uygun değil. Açıkçası etkinlikler öğrencilere çok basit geliyor ve öğrenciler bunu sürekli geçiştirmek istiyor.

K17. Sayı olarak yeteri kadar etkinlik var ama kaliteli değil.

K5. Kitaplardaki etkinlikler öğrenmeden ziyade öğrenilenleri pekiştirmeye yarıyor. Bu yüzden genel hatlarıyla ilk öğretimi siz yapmak zorunda kalıyorsunuz.

K6. Etkinlikler genellikle konunun öğrenci tarafından bilindiği kabulüne dayalı olarak tasarlanmıştır.

K15. Bazı etkinlikler gereğinden uzun bu da öğrencilerde etkinliklere karşı isteksizlik uyandırıyor.

K6. Bu metinler genel olarak esas okuma metininden bağımsız olarak tasarlanmıştır. Bu da dil bilgisi öğretimini bir amaca dönüştürmektedir.

K6. Sınav merkezli bir öğretimde dil bilgisi ancak sınavda çıkacak soruları çözmeye dönük ele alınmaktadır.

K16. Bazı etkinlikler birbirinin devamı şeklinde değil.

*Sayısal yetersizlik*

*Etkinlik  
sayısının  
azlığı*

*Benzerlik*

*Yüzeysellik*

*Öğretim  
amacına  
ulaşmada  
yetersizlik*

*Öğrenme  
sürecine  
uyumsuzluk*

*Öğretim  
programına  
uyumsuzluk  
Sınava yönelilik*

*Kopukluk*

Tablo 24'te görüldüğü üzere katılımcılardan 5'i (%25) (K1, K7, K11, K18, K19) dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlikleri genel olarak kazanımlara ulaşmada yeterli bulmaktadır. Katılımcılardan 3'ü (%15) (K1, K7, K11) dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinliklerin genel nitelik yönünden, 2'si (%10) (K18, K19) etkinlik sayısı yönünden, 1'i (%5) (K11) sınava yönelik olarak düşünüldüğünde etkinlik sayısının

yeterli olduğu vurgulamaktadır. Katılımcıların verdikleri bu cevaplar “*Kazanımlara ulaşmada yeterli*” şeklinde temalandırılmıştır.

Araştırmaya katılan katılımcılardan 15’i (%75) (K1, K2, K3, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K20) dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinliklerin “*Öğretim amacına ulaşmada yetersiz*” olduğunu düşünmektedir.

Katılımcılardan 6’sı (%30) (K2, K8, K9, K10, K12, K20) etkinlik sayısının yetersiz olduğunu düşünmektedir. Katılımcıların verdiği bu cevaplar “*Etkinlik sayısının azlığı*” olarak temalandırılmıştır.

Katılımcılardan 6’sı (%30) (K4, K12, K13, K14, K16, K17) etkinliklerin dil bilgisi kazanımları kazandırmada yüzeysel olduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılardan 4’ü (%20) (K3, K9, K10, K17) etkinliklerin bir birinin benzeri veya aynı tipte olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılardan 3’ü (%15) (K5, K6, K15) etkinliklerin öğrenme sürecine uyumsuz olduğunu söylemişlerdir. Katılımcılardan 1’i (%5) (K6) etkinliklerin öğretim programına uyumsuz olduğunu ayrıca etkinliklerin sınava yönelik hazırlandığını ve bu yüzden dil bilgisi öğretiminin amaçlarına uygun olmadıklarını söylemiştir. Katılımcılardan 1’i (%5) (K16) etkinlikler arasında kopukluk olduğunu vurgulamıştır. Katılımcıların verdikleri bu cevaplar “*Öğretim amacına ulaşmada yetersiz*” olarak temalandırılmıştır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin öğrenme sürecine etkileri sorulmuş ve alınan cevaplar kodlanarak Tablo 25’te gösterilmiştir.

**Tablo 25.** Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanı İçin Verilen Etkinliklerin Öğrenme Sürecine Etkileri Hakkındaki Görüşleri

GS5 Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin öğrenme sürecini nasıl etkilemektedir?	Kodlayarak Temalandırma	
	Kodlar	Temalar
K1.Etkinliklerin öğrenciler tarafından yazılı anlatımda kullanılabilir düzeyde geliştirilmesi ve gerekli dönütlerin yapılması durumunda etkili olacağı düşüncesindeyim.	Takipli işleyiş	Öğretimde olumlu etkililik
K3. Bu etkinlikleri öğrenmeyi pekiştirme amaçlı kullandığımızdan elbette ki öğrenme sürecini olumlu yönde etkiliyor.		
K5. Pekiştirme amaçlı faydalı oluyor.	Pekiştirme	Öğretimde olumlu etkililik
K10. Öğrenci katılımını sağladığı için konunun pekiştirilmesini sağlıyor.		
K11. Öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmesini sağlıyor.		

K17. Etkinlikler öğrenme sürecinde öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini sağlıyor.

K20. Konunun pekiştirilmesinde katkısı oluyor.

K7. Öğrenme sürecini öğrencinin hayatına taşıyor.

K8. Kitapta verilen etkinlikler öğrenme süreci açısından olumlu etkiye sahiptir.

K14. Kitaplardaki etkinlikler somutlaştırma açısından dil bilgisi öğreniminde avantaj sağlıyor.

K4. Kitaplarda verilen dil bilgisi etkinlikleri öğrenci seviyesine göre düşük düzeyde kaldığından genellikle öğrencileri motive etme amaçlı kullanıyorum.

K12. Çoğu zaman dil bilgisi konularını hissettirip geçmek zorunda kalıyoruz.

K2. Verilen etkinlikler yetersiz olduğu için öğrenme süreci uzuyor.

K6. Etkinlikler öğrenme süreci bakımından uzun zaman almaktadır.

K15. Doğru ve yerinde kullanılan etkinlikler öğrenme sürecini olumlu yönde etkiliyor fakat birçok etkinliğin gereksiz olması çocukların zamanını almasına neden oluyor.

K6. Kurgusal zayıflıkları ve metinden kopuklukları nedeniyle arzu edilen sonuçlar elde edilememektedir.

K9. Öğrenme sürecine katkısının çok az olduğunu düşünüyorum. Etkinlik çeşitleri yeterli değil, çoktan seçmeli soru yok denecek kadar az.

K10. Dil bilgisi konularını ayrıntılı bir şekilde öğretilmesi için yeterli değil. Öğrenme sürecini olumlu yönde etkiliyor.

K17. Ancak öğrenme sürecinin başında öğretmene yardımcı olacak aşamalı olarak öğretmeni ve öğrenciyi düz anlatımdan kurtaracak bir özelliği yok.

K18. Amacımız öğrenmenin kalıcı olmasını sağlamaktır.

Kitaplardaki etkinlikler bana göre nitelik olarak bunu sağlıyor ancak nicelik olarak yeterli değil.

K19. Bazı konularda etkinlik sayılarının yetersiz olduğunu söyleyebilirim. Genel olarak öğrenme sürecini olumlu yönde etkiliyor.

K13. Öğrenme sürecinde konunun kavratılması aşamasında pek bir katkısı olmuyor.

K16. Etkinlikler çok yüzeysel. Etkinliklerin öğrenme sürecine hiçbir etkisi yok diyebilirim.

K16. Etkinlikler öğrencilere çok basit geliyor.

**Somutlaştırma**

**Öğretimde  
olumlu  
etkililik**

**Motivasyon**

**Zaman alma**

**Niteliksel  
yetersizlik**

**Kazanımlara  
ulaşmada  
zayıflık**

**Niteliksel  
yetersizlik**

**Bilişsel öğrenme  
basamaklarına  
uyumsuzluk**

**Yüzeysellik**

**Etkisizlik**

**Basitlik**

Tablo 25’te görüldüğü gibi katılımcılardan 12’si (% 60) (K1, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K11, K12, K13, K14, K20) Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin dil bilgisi öğrenme sürecine olumlu etki ettiğini düşünmektedir. Katılımcılardan 7’i (% 35) (K2, K6, K9, K15, K17, K18, K19) etkinliklerin dil bilgisi öğrenme sürecine “*Niteliksel yetersizlik ve bilişsel öğrenme basamaklarına uyumsuzluk*” nedeniyle kazanımlara ulaşmada zayıf kaldığını düşünmektedir.

Katılımcılardan 1'i (%5) (K16) etkinliklerin dil bilgisi öğretim sürecinde “*etkinliklerin yüzeyselliği ve basitliği*” sebebiyle etkisiz olduğunu düşünmektedir.

Katılımcılardan 6'sı (%30) (K3, K5, K10, K11, K17, K20) etkinliklerin öğrenme sürecine pekiştirme amaçlı katkı sunduğunu vurgulamışlardır. Katılımcılardan 2'si (%10) (K7, K8) etkinliklerin konuyu “*somutlaştırma*” açısından öğrenme sürecine katkıda bulunduğunu vurgulamıştır. Katılımcılardan 2'si (%10) (K4, K12) etkinliklerin öğrenme sürecine “*motivasyon*” anlamında katkı sunduğunu düşünmektedir. Katılımcılardan 1'i (%5) (K1) etkinliklerin geliştirilmesi ve gerekli dönütlerin takip edilmesi durumunda etkili olacağını düşünmektedir. Katılımcıların verdikleri bu cevaplar “*Öğretimde olumlu etki*” olarak temalandırılmıştır.

Katılımcılardan 6'sı (%30) (K6, K10, K17, K18, K19, K20) etkinliklerin nicel yetersizliklerinin olduğunu ve bu durumun öğrenme sürecini kısmen olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır. Katılımcılardan 3'ü (%15) (K2, K6, K15) etkinliklerin zaman aldığı ve bunun öğrenme sürecinde kazanımlara ulaşmada zafiyet meydana getirdiğini vurgulamışlardır. Katılımcılardan 1'i (%5) (K17) etkinliklerin “*bilişsel öğrenme basamaklarına uyumsuzluğunun*” öğrenme sürecine yansıdığını vurgulamaktadır. Katılımcıların verdikleri bu cevaplar “*Kazanımlara ulaşmada zayıflık*” olarak temalandırılmıştır.

Katılımcılardan 1'i (%5) (K16) etkinliklerin yüzeysel olması sebebiyle öğrenme sürecine hiçbir olumlu etkisinin olmadığını düşünmektedir. Katılımcının verdiği bu cevap “*Etkisizlik*” olarak temalandırılmıştır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin yeterlilikleri sorulmuş ve alınan cevaplar kodlanarak Tablo 26'da gösterilmiştir.

**Tablo 26.** Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanı İçin Verilen Etkinliklerin Yeterliliği Hakkındaki Görüşleri

GS6. Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin yeterliliği konusunda neler söyleyebilirsiniz?	Kodlayarak Temalandırma	
	<i>Kodlar</i>	<i>Temalar</i>
K1. Etkinlikler yeterlidir.		
K3. Bazı dil bilgisi konularında yeterli bazılarında yetersiz.	<i>Amaca uygunluk</i>	<i>Kazanımlara ulaşmada yeterlilik</i>
K7. Genel anlamda kitapların ve etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyorum.		

K11. Etkinliklerin yeterli olduğunu düşünüyorum.

K14. Yeterliliği yayından yayına fark ediyor ama genel olarak yeterli.

K17. Sayısal olarak yeterli olduğunu düşünüyorum.

*Etkinlik sayısı*

K20. Etkinliklerin sayısal olarak yeterli olduğunu düşünüyorum.

K5. Genel hatlarıyla yetersiz buluyorum. Çünkü yirmi farklı cümleyi yirmi beş kişilik sınıfa uyguluyoruz. Kişi başı bir cümle bile düşmüyor.

K8. Yeterli olmadığını düşünüyorum. Daha fazla etkinlik olabilir.

K9. Yeterli değil. Yıl boyunca verilmesi gereken kazanım sayısı çok fazla.

*Sayısal Yetersizlik*

*Etkinliklerin  
sayısal  
yetersizliği*

K10. Etkinliklerin daha fazla olmasını istiyorum.

K12. Etkinlikler çok az olduğu için dil bilgisi anlatımı yetersiz kalmaktadır.

K15. Tam manasıyla yeterli olduğunu düşünmüyorum.

K18. Kalıcılık tekrar ile mümkündür. Tekrarın da sık sık yapılması gereklidir. Kitaptaki etkinlikler bu ihtiyacı tam anlamıyla karşılamamaktadır.

*Yetersiz tekrar*

K2. Etkinlikler öğretici olmaktan çok uzak.

*Öğrenme  
sürecine  
uyumsuzluk*

K6. Yeterli olduğunu söylemek mümkün değil. Etkinlikler öğrenmeyi sağlamaktan öte öğrenilenleri pratik edilmesine yönelik.

K2. Etkinlikler hem yeterli seviyede değil hem de öğrencinin farklı sorularla karşılaştığında cevap verebilmesine hizmet etmiyor.

*Benzerlik/Tek  
tiplilik*

K4. Yeterli bulmuyorum. Sıradan, birbirinin tekrarı aynı tip etkinlikler.

*Zaman alma*

K4. Sıkıcı bazen de zaman kaybına neden oluyor.

K10. Etkinliklerin konuyu kapsayıcılığının geniş olmasını istiyorum.

K13. Türkçe kitaplarında dil bilgisi konuları daha düzenli ve ayrıntılı bir şekilde verilebilir.

*Yüzeysellik*

*Kazanımlara  
ulaşmada  
yetersizlik*

K16. Basit, düşündürmeyen, yavan buluyorum.

K19. Etkinliklerden çoğu istenen verimlilikte ve kalitede değil.

K20. Etkinliklerin kalitesini yeterli bulmuyorum.

K16. Cümleyi verip içinden zarfı, fiili, yüklemi bulun altını çizin yerine farklı sorularla düşündürmeye yönelik etkinlikler hazırlanmalı.

*Öğretim  
programına  
uyumsuzluk*

Tablo 26’da görüldüğü gibi katılımcılardan 7’si (%35) (K1, K3, K7, K11, K14, K17, K20) etkinliklerin yeterli olduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların verdiği bu cevaplar “Kazanımlara ulaşmada yeterli” olarak temalandırılmıştır.

Katılımcılardan 13’ü (% 65) (K2, K4, K5, K6, K8, K9, K10, K12, K13, K15, K16, K18, K19) Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin “sayısal yetersizlik, öğrenme sürecine uyumsuzluk, benzerlik/tek tiplilik,

*zaman alma, yüzeysellik, öğretim programına uyumsuzluk ve yetersiz tekrar” gibi sebeplerden dolayı dil bilgisi öğretiminde kazanımlara ulaşmada yetersizlik olduğunu düşünmektedirler. Katılımcıların verdikleri bu cevaplar “Etkinlik sayılarının azlığı ve Kazanımlara ulaşmada yetersizlik” temalandırılmıştır.*

Katılımcılardan 6’sı (%30) (K5, K8, K9, K10, K12, K15) etkinliklerin sayısal olarak yetersiz olduğunu düşünmektedir. Katılımcılardan 1’i (%5) (K18) etkinliklerin yetersiz tekrarı sebebiyle genel olarak yetersiz olduğunu düşünmektedir. Katılımcılardan 5’i (%25) (K10, K13, K16, K19, K20) etkinlilerin yüzeysel olması sebebiyle yetersiz olduğunu söylemişlerdir. Katılımcılardan 1’i (%5) (K16) etkinliklerin öğretim programına uyumsuzluğu sebebiyle yetersiz olduğu kanısındadır. Katılımcılardan 2’si (%10) (K2, K6) etkinliklerin öğrenme sürecine uyumsuz olduğunu düşünmekte ve yetersiz bulmaktadır. Katılımcılardan 2’si (%10) (K2, K4) etkinliklerin tek tipli veya benzer olması sebebiyle yetersiz bulmaktadır. Katılımcılardan 1’i (%5) (K4) zaman alması sebebiyle etkinliklerin yetersiz olduğunu vurgulamıştır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin verimliliği sorulmuş ve alınan cevaplar kodlanarak Tablo 27’de gösterilmiştir.

**Tablo 27.** Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanı İçin Verilen Etkinliklerin Verimliliği Hakkındaki Görüşleri

<b>GS7. Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin verimliliği konusunda neler söyleyebilirsiniz?</b>	<b>Kodlayarak Temalandırma</b>	
	<i>Kodlar</i>	<i>Temalar</i>
K11. Öğrenciye verilen konunun pekiştirilmesinde verimli olduğunu düşünüyorum.	<i>Pekiştirme</i>	
K8. Etkinliklerin verimliliğini orta düzeyde buluyorum.		<i>Öğretim sürecinde verimlilik</i>
K14. Bazı etkinlikleri çok verimli buluyorum.	<i>Genel verimlilik</i>	<i>verimlilik</i>
K15. Etkinlikler bazı konularda verimli olabiliyor.		
K3. Verilen dil bilgisi etkinliklerden istenilen seviyede verim alınmamaktadır. Kitaplarda verilen etkinliklerin çeşitliliğin artırılması verimliliği arttıracaktır.		
K4. Kitaplarda verilen etkinlikler verimli değil. Ek etkinlikler yapılmazsa öğrenme için yeterli olmamaktadır.		<i>Öğretim sürecinde verimsizlik</i>
K9. Çeşitlilik az olduğu için etkinliklerin verimliliği yeterli değildir.	<i>Çeşitliliğin azlığı</i>	
K5. Az örnek olduğu için verimli olmuyor. Verilen etkinlikler kalıcılığı sağlayamamaktadır.	<i>Az örnekli</i>	
K12. Kitaplarda verilen etkinlikler az olduğu için farklı		

kaynaklardan yararlanmaya çalışıyoruz. Yeteri kadar verim alınamıyor.

K6. Amaca hizmet etmediği, öğrenmeye dolayısıyla dili daha iyi kullanmaya tam hizmet etmediğini düşüncesindeyim

**Öğretim  
Programına  
Uyumsuzluk**

K1. Etkinlikler için birer ikişer cümleler verilerek geçiştiriliyor. Ana metinler dil bilgisi kazanımının kavratılmasında kullanılsa daha verimli olur.

K6. Dil bilgisi etkinliklerinin ana metinden kopuk olduğu için verimli değildir.

**Ana Metinden  
Kopukluk**

K19. Etkinliklerin referans alacakları bir metin bulunmuyor.

K20. İşlenen metinler kazanımı destekleyecek örnekler baz alınarak seçilmiyor. Bu da verimliliği azaltıyor.

**Öğretim  
sürecinde  
verimsizlik**

K6. Sınav merkezli bir ders modelinde etkinlikler işlevsiz kalıyor. Öğrencilerin bu etkinliklere rağbeti de kalmıyor.

**Sınav Merkezli  
Öğretim  
Öğrenim  
Basamaklarına  
uyumsuzluk**

K6. Etkinliklerin çoğu öğrenme basamaklarından uygulama ve tekrara yöneliktir.

**Yüzeysellik**

K16. Etkinlikler çok basit kalıyor bu yüzden verimli bulmuyorum.

K18. Geçmiş konulara dair tekrar ve etkinlikler yetersiz olduğundan istediğimiz verime ulaşamıyoruz.

**Tekrar azlığı**

Tablo 27’de görüldüğü gibi katılımcılardan 4’ü (%20) (K8, K11, K14, K15) etkinliklerin öğretimde sürecinde verimli olduğunu düşünmektedir.

Katılımcılardan 12’si (%60) (K3, K4, K5, K6, K9, K12, K13, K16, K17, K19, K20) etkinliklerin “çeşitliliğin azlığı, az örneklilik, öğretim programına uyumsuzluk, kopukluk, sınav merkezlilik, öğretim basamaklarına uyumsuzluk, yüzeysellik ve tekrar azlığı” sebebiyle öğretim sürecinde öğretimde sürecinde verimsiz olduğunu düşünmektedir.

Katılımcılardan 3’ü (%15) (K3, K4, K9) etkinliklerdeki çeşitliliğin azlığı sebebiyle etkinliklerin yeteri kadar verimli olmadığını düşünmektedir. Katılımcılardan 2’si (%10) (K5, K12) etkinliklerin az örneklilik olması sebebiyle etkinliklerin verimli olmadığını vurgulamışlardır. Katılımcılardan 4’ü (%20) (K1, K6, K19, K20) etkinliklerin öğretim programına uyumsuz olduğu için, etkinliklerin ana metinden kopuk olması sebebiyle ayrıca sınav merkezli öğretim sebebiyle etkinliklerin verimsiz olduğunu düşünmektedir. Katılımcılardan 1’i (%5) (K16) etkinliklerin yüzeyselliği sebebiyle verimsiz olduğunu söylemiştir. Katılımcılardan 1’i (%5) (K18) tekrar azlığı sebebiyle etkinliklerden öğretim sürecinde verim alınamadığını vurgulamıştır. Katılımcılardan 4’ü (%20) (K2, K7, K10, K13) bu soruda görüş belirtmemiştir.

#### 4.2. Gözlem Formuyla Elde Edilen Bulgular ve Yorum

Gözlem formuyla elde edilen bilgiler dersin bölümleri göz önüne alınarak kullanılan yöntemler kodlanarak gösterilmiştir. Dersler “dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş, bireysel öğrenme etkinlikleri ve özet” aşamaları şeklinde tasarlanmış ve Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler derslerin bölümleri göz önünde bulundurularak belirlenmiş ve kodlanarak tablolarda gösterilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde dersin giriş bölümü olan “dikkat çekme” aşamasında ders ortamına uyumlarını sağlamak, dersin akışını başlatmak amacıyla yapılan etkinlik bölümünde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler gözlem formu ile tespit edilmiş ve kodlanarak Tablo 28’de gösterilmiştir.

**Tablo 28.** Gözlem Yapılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretim Sürecinde Dersin Dikkat Çekme Aşamasında Kullandıkları Yöntemler

<b>Kodlayarak Temalandırma</b>		
	<b>Kodlar</b>	<b>Temalar</b>
GÖ1. Öğretmen cümlenin öğeleri konusunu tekrar edeceklerini söyledi. Konu hakkında genel bilgiler vererek derse başladı.	<i><b>Tekrar</b></i>	
GÖ4. Öğretmen “anlatım bozuklukları” konusunu işleyeceğini söyleyerek derse başladı ve genel bir açıklama yaptı.	<i><b>Anlatma</b></i>	<i><b>Düz Anlatım</b></i>
GÖ2. Öğretmen derse yeni konuya geçmeden önce önceki derslerin tekrarını hatırlatarak başladı.	<i><b>Hatırlatma</b></i>	<i><b>Tümdengelim</b></i>
GÖ3. Öğretmen dersin başında soru-cevaplarla hatırlatmalar yaptı.	<i><b>Soru sorma</b></i>	
GÖ5. Öğretmen tahtaya “anlatım bozukluğu” yazdı ve kelimelerin anlamlarının öğrencilere ne çağrıştırdığını sorarak konuya girdi.	<i><b>Dikkat çekme</b></i>	<i><b>Soru-Cevap</b></i>

Tablo 28’de görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemleri belirlemek amacıyla uygulanan gözlem formuna göre dil bilgisi öğretiminde dersin “dikkat çekme” aşamasında öğretmenlerin 2’si (G1, G4) (%40) düz anlatım yöntemini, 2’si (G3, G5) (%40) soru-cevap tekniğini, 1’i (G2) (%20) tümdengelim yöntemini kullanmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde dersin “güdüleme” aşamasında öğrencilerin konuya odaklanmalarını sağlamak, düşüncelerinin odak noktasını işlenecek

konuya taşımak amacıyla yapılan etkinlik bölümünde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler gözlem formu ile tespit edilmiş ve kodlanarak Tablo 29’da gösterilmiştir.

**Tablo 29.** Gözlem Yapılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretim Sürecinde Dersin Güdüleme Aşamasında Kullandıkları Yöntemler

<b>Kodlayarak Temalandırma</b>		
	<b>Kodlar</b>	<b>Temalar</b>
GÖ1. Öğretmen cümleyi arabaya cümlenin öğelerini de arabanın parçalarına benzetti. Öğretmen öğrencilere sınıfta bir araç canlandırmalarını söyledi. Cümlenin asıl öğelerini aracın motoruna, yardımcı öğelerini de diğer parçalarına benzeterek öğrencileri derse güdüledi.	<b><i>Benzetim</i></b>	<b><i>Canlandırma</i></b>
GÖ3. Öğretmen “Nasrettin Hoca ve Ziyafet” fıkrasını tahtaya görsellerle canlandırdı. Öğrencilerden birini Nasrettin Hoca kılığına soktu ve fıkrayı anlattı. Sonra buradaki varlıklardan yola çıkarak varlıkların isimlerinin yerini tutan kelimeleri işaret etti.	<b><i>Görseller Kullanma</i></b>	
GÖ2. Öğretmen tahtaya bir örnek yazdı ve bu örnekte varlığın adı olmadığı halde onun yerini tutan herhangi bir sözcük olup olmadığını sordu.	<b><i>İpucu verme</i></b>	
GÖ5. Öğretmen cümlenin anlatımının nasıl olması gerektiği konusunda yönlendirici çeşitli sorular sordu. Anlatım bozukluğu bulunan cümlelerden örnekler vererek bu cümlelerdeki anlatım bozukluğuna sebep olan faktörleri buldurmaya yönelik soru sorarak öğrencileri güdüledi.	<b><i>Soru sorma</i></b>	<b><i>Soru-Cevap</i></b>
GÖ4. Öğretmen “anlatım bozuklukları” konusuna cümlenin “açık ve duru” olması gerektiğini belirterek giriş yaptı. Zıtlıklar kullanarak öğrencileri güdüledi. Cümlenin “açık ve duru” olmasının ne anlama geldiğini kelimelerin gerçek anlamlarından yola çıkarak ve zıt anlamlarından yararlanarak açıkladı.	<b><i>Anlatım</i></b>	<b><i>Düz Anlatım</i></b>

Tablo 29’da görüldüğü gibi Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretiminde derslerin güdüleme aşamasında 3 farklı yöntemden faydalanmaktadır. Gözlemlenen Türkçe öğretmenlerinden 2’si (G1, G3) (%40) canlandırma yöntemini, 2’si (G2, G5) (%40) soru-cevap tekniğini, 1’i (G4) (%20) düz anlatım yöntemini tercih etmektedirler.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde dersin “gözden geçirme” aşamasında öğrencilerin konuyla ilgili eski bilgilerini kontrol etmek, uyarmak ve hatırlatmak, önceki kazanımlarla bağlantı sağlamak amacıyla yapılan etkinlik bölümünde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler gözlem formu ile tespit edilmiş ve kodlanarak Tablo 30’da gösterilmiştir.

**Tablo 30.** Gözlem Yapılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretim Sürecinde Dersin Gözden Geçirme Aşamasında Kullandıkları Yöntemler

<b>Kodlayarak Temalandırma</b>		
	<b>Kodlar</b>	<b>Temalar</b>
GÖ1. Öğretmen anlatacağı “cümlelerin öğeleri” konusuna geçmeden önce sorular sorarak öğrencilerin eski bilgilerini yokladı.	<i>Eski bilgileri çağırma</i>	
GÖ2. Öğretmen öğrencilerin konuyu hatırlamaları ve eski bilgilerini kontrol etmek için sorular sorarak dönüt almaya çalıştı.		
GÖ3. Öğrencilere öğrendikleri konuları hatırlatmak amacıyla basamaklı sorular sordu.	<i>Hatırlatma</i>	<i>Soru-Cevap</i>
GÖ5. Öğretmen cümlelerin yapısı ve anlamıyla ilgili olan bilgileri hatırlatmak amacıyla sorular sordu.		
GÖ4. Öğretmen anlatacağı “anlatım bozuklukları” konusuyla ilgili bilgileri yoklamak amacıyla yönlendirici sorular sordu.	<i>Ölçme</i>	
GÖ3. Öğretmen işlenen konuları hatırlatmak amacıyla tahtaya balık kılıcı şeması çizdi ve konuları ana hatlarıyla anlatarak tekrar etti.	<i>Tekrar etme</i>	<i>Düz Anlatım</i>
GÖ5. Öğretmen cümlelerin yapısı ve anlamıyla ilgili olan bilgileri hatırlatmak amacıyla sonra genel bir anlatımla tekrar yaptı.	<i>Anlatma</i>	
GÖ3. Öğretmen işlenen konuları hatırlatmak amacıyla tahtaya balık kılıcı şeması çizdi.	<i>Görsel kullanma</i>	<i>Tümevarım</i>

Tablo 30’da görüldüğü gibi Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretiminde derslerin gözden geçirme aşamasında 3 farklı yönetime başvurmuşlardır. Derse gözden geçirme, gözlemlenen öğretmenlerden tamamı (%100) soru cevap tekniğini kullanmıştır. Ayrıca soru – cevap tekniğiyle birlikte öğretmenlerden 2’si (G3, G5) (%40) düz anlatım yöntemini 1’i (G3) tümevarım yöntemini kullanmışlardır.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde dersin asıl noktası olan “derse geçiş” aşamasında öğrencilere yeni kazanımı kazandırma aşamasında yapılan etkinlik bölümünde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler gözlem formu ile tespit edilmiş ve kodlanarak Tablo 31’de gösterilmiştir.

**Tablo 31.** Gözlem Yapılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretim Sürecinde Derse Geçiş Aşamasında Kullandıkları Yöntemler

<b>Kodlayarak Temalandırma</b>	
<b>Kodlar</b>	<b>Temalar</b>
GÖ3. Öğretmen örnek cümleleri tahtaya yazdı ve bu cümlelerdeki isimlerin neler olduğu ve bunların yerine farklı kelimeler kullanıp kullanılamayacağını sordu. Kullanılan kelimelerin hangi tür isimlerin yerlerini tutturdukları kavratmak için yönlendirici sorular sordu.	<b>Yönlendirme</b>
GÖ1. Öğretmen “cümlelerin öğelerini” örnek cümleleri tahtaya yazdıktan sonra belirlediği öge hakkında yönlendirici sorular sorarak ögenin görevini kavratmaya çalıştı.	<b>Soru-Cevap</b>
GÖ4. Öğretmen anlatacağı “anlatım bozuklukları” konusuyla ilgili örnekleri tahtaya yansıttıktan sonra bu cümlelerde herhangi bir bozukluk olup olmadığını sordu. Anlatımındaki bozukluğun sebebini buldurmak amacıyla yönlendirici sorular sordu.	<b>Buldurma</b>
GÖ1. Öğretmen örnek cümlelerdeki öğelerin görevlerini sezdirdikten sonra konuyu anlattı ve not tutturdu.	
GÖ2. Öğretmen tahtaya “Zamirler” başlığını yazdı ve bu konuyu işleyeceklerini söyledi. Konuyu ana hatlarıyla anlattı ve öğrencilerden not tutmalarını istedi.	<b>Not tutturma</b>
GÖ3.Örnek cümlelerde isimlerin yerine kullanılacak kelimeleri bulduktan sonra konuyu ana hatlarıyla anlattı.	
GÖ4. Öğretmen cümlelerde anlatım bozukluğuna sebep olan faktörleri tespit ettirdikten sonra konuyu ana hatlarıyla anlatıp not tutturdu.	<b>Anlatma</b>
G5.Öğretmen “anlatım bozuklukları” konusunu tahtaya yazdıktan sonra konuyu ana hatlarıyla anlattı ve öğrencilere not tutturdu. Örnek soruları ve çözümlerini tahtaya yazarak gösterdi.	
GÖ1. Öğretmen konuyu anlatıp not tutturduktan sonra konuyla ilgili örnek sorular üretip önce kendisi cümlede istenen ögeyi buldu sonra farklı örnekleri defterlerine yazmalarını ve istenen ögeyi bulmalarını istedi. Soruları tahtada öğrencilerle birlikte çözdü.	
GÖ2. Genel hatlarıyla konuyu anlattıktan ve not tutturduktan sonra tahtaya örnek cümleler yazdı önce kendisi cümlede geçen zamirleri buldu sonra farklı örneklerde öğrencilerin cümlede geçen zamirleri ve çeşitlerini bulmalarını istedi.	<b>Örnek oluşturma</b>
GÖ4. Öğretmen konuyu ana hatlarıyla anlatıp not tutturduktan sonra tahtaya yansıttığı örnek cümlelerdeki anlatım bozukluklarını, anlatım bozukluğunun sebebini ve nasıl düzeltileceğini önce kendisi gösterdi sonra da öğrencilerin yapmasını istedi. Örnek cümleleri defterlerine not ettirdi.	<b>Gösterip Yapıtırma</b>
GÖ3. Etkinlik kitabında konu ile ilgili verilen etkinleri okuttu ve öğrencilere çözdürdü. Zamirler konusunun anlatımı bittikten sonra öğretmen öğrencilerin defterlerine iki cümle yazdırdı ve bu cümlelerde geçen zamirleri ve bu zamirlerin çeşitlerini bulmalarını istedi.	

GÖ5. Öğretmen konuyu ana hatlarıyla anlattıktan ve not tutturduktan sonra Öğrenci Çalışma Kitabında yer alan etkinlikleri okutturdu ve öğrencilerin soruları yapmalarını istedi. Öğrenciler etkinlikleri bitirdikten sonra söz almak isteyenlerle birlikte sorular sınıf ortamında çözüldü.

*Materyal  
kullanma*

GÖ3. Öğretmen cümle içerisinde isimlerin yerine kullanılacak kelimeleri buldurduktan sonra bu kelimelerin zamir olduğunu kavratmış sonra zamirlerin hangi kelime grubunun üyesi olduğunu şemadan hatırlattı.

*Şema kullanma Tümevarım*

Tablo 31’de görüldüğü gibi Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretiminde derse geçiş aşamasında kullandıkları 4 farklı yöntem kullandıkları görülmüştür. Derse geçiş aşamasında, gözlemlenen öğretmenlerin tamamı (%100) düz anlatım yöntemiyle birlikte öğretmenlerin tamamı (%100) gösterip yaptırma yöntemini kullanmaktadırlar ayrıca gözlemlenen öğretmenlerden 3’ü (G1, G3, G4) (%60) bu yöntemlerle birlikte soru-cevap tekniğini ve 1’i (G3) tümevarım yöntemini de kullanmaktadırlar.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde dersin sonuç bölümü olan “bireysel öğrenme etkinlikleri” aşamasında öğrencilere edindikleri kazanımı pekiştirme, farklı kalıplarda görme ve tekrar etme aşamasında amacıyla yapılan etkinlik bölümünde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler gözlem formu ile tespit edilmiş ve kodlanarak Tablo 32’de gösterilmiştir.

**Tablo 32.** Gözlem Yapılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretim Sürecinde Dersin Bireysel Öğrenme Etkinlikleri Aşamasında Kullandıkları Yöntemler

<b>Kodlayarak Temalandırma</b>	
<b>Kodlar</b>	<b>Temalar</b>
GÖ1. Öğretmen örnek test sorularını tahtaya yansıttı ve öğrencilerin çözmeleri için zaman verdi. Sonra çözmek isteyen öğrencilerle birlikte soruyu çözdü.	
GÖ2. Öğretmen örnek soruları öğrencilerin defterlerine yazdırdı, cümlelerde geçen zamirleri ve bu zamirlerin çeşitlerini bulmalarını istedi. Daha sonra öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikleri çözdürdü.	<i>Örnek üretme</i>
GÖ3. Öğretmen örnek soruları öğrencilerin defterlerine yazdırdı, cümlelerde geçen zamirleri ve bu zamirlerin çeşitlerini bulmalarını istedi. Daha sonra öğrenci çalışma kitabında yer alan etkinlikleri çözdürdü.	<i>Gösterip Yaptırma</i>
GÖ4. Öğretmen tahtaya örnek test soruları yansıttı ve çözmek isteyen öğrencilerle birlikte soruları çözdü.	
GÖ4. Öğretmen tahtaya yansıttığı soruları çözmek için gönüllü olmayan öğrencileri de seçti onlara yönlendirici sorular sorarak kazanımı kavratmaya çalıştı.	<i>Materyal kullanma</i>

GÖ5. Konunun genel anlatımı bittikten sonra Öğrenci Çalışma Kitabında yer alan etkinlikler çözüldü. Kalan etkinlikler ödev verildi.

GÖ4. Öğretmen dersin sonunda televizyon yayınlarındaki konuşmalarda yapılan anlatım bozukluklarını bulmaları ve sınıfta sunmaları konusunda öğrencilere ödev verdi.

GÖ5. Öğrencilere medyadan alınan içerisinde anlatım bozukluğu bulunan haber yazıları gösterildikten sonra buna benzer örnekler bulmaları ve slayt gösterisi halinde sınıfta sunmaları konusunda ödev verildi.

*Araştırma*

*Medya  
kullanımı*

*Proje  
Yöntemi*

Tablo 32’de görüldüğü gibi Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretiminde dersin bireysel öğrenme etkinlikleri aşamasında 2 farklı yöntem kullandıkları tespit edilmiştir. Bireysel öğrenme etkinlikleri aşamasında, gözlemlenen öğretmenlerin tamamı (%100) gösterip yaptırma yöntemini kullanmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerden 2’si (%40) (G4, G5) proje yöntemini de kullanmaktadırlar.

### **4.3. Doküman Olarak İncelenen Video Kamera Kayıtlarından Elde Edilen Bulgular ve Yorum**

Doküman olarak incelenen video kamera kayıtlarından elde edilen bulgular dersin bölümleri göz önüne alınarak kullanılan yöntemler kodlanarak gösterilmiştir. Dersler “dikkat çekme, güdüleme, gözden geçirme, derse geçiş, bireysel öğrenme etkinlikleri ve özet” aşamaları şeklinde tasarlanmış ve Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler derslerin bölümleri göz önünde bulundurularak belirlenmiş ve kodlanarak tablolarda gösterilmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde dersin giriş bölümü olan “dikkat çekme” aşamasında ders ortamına uyumlarını sağlamak, dersin akışını başlatmak amacıyla yapılan etkinlik bölümünde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler video kamera kayıtları incelenerek tespit edilmiş ve kodlanarak Tablo 33’te gösterilmiştir.

**Tablo 33.** Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretim Sürecinde Dersin Dikkat Çekme Aşamasında Kullandıkları Yöntemler

<b>Kodlayarak Temalandırma</b>		
	<b>Kodlar</b>	<b>Temalar</b>
V1. “Arkadaşlar bugün cümlenin öğeleri konusunu tekrar edeceğiz.”		
V2. “Arkadaşlar bugün anlatım bozukluklarını işleyeceğiz. Anlatım bozukluklarını iki bölüm altında işleyeceğiz: biçimsel anlatım bozuklukları, anlamsal anlatım bozuklukları.”	<i>Anlatım</i>	<i>Düz Anlatım Yöntemi</i>
V3. Dersin başında öğrencilerin “ <i>Anlatım bozukluğu konusunu anlamadım, cümle içinde tespit edemiyorum.</i> ” demesi üzerine “ <i>Neden tespit edemiyoruz, sebepleri neler olabilir?</i> ” sorusuyla derse giriş yaptı.	<i>Düşündürme</i>	<i>Beyin Fırtınası</i>

Tablo 33’te görüldüğü gibi dil bilgisi öğretim sürecinde dersin dikkat çekme aşamasında video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenlerinden 2’si (V1, V2) (% 66.6) düz anlatım yöntemini, 1’i (V3) (33.3) beyin fırtınası tekniğini kullanmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde dersin “güdüleme” aşamasında öğrencilerin konuya odaklanmalarını sağlamak, düşüncelerinin odak noktasını işlenecek konuya taşımak amacıyla yapılan etkinliklerde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler kamera kaydı incelenerek tespit edilmiş ve kodlanarak Tablo 34’te gösterilmiştir.

**Tablo 34.** Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretim Sürecinde Dersin Güdüleme Aşamasında Kullandıkları Yöntemler

<b>Kodlayarak Temalandırma</b>		
	<b>Kodlar</b>	<b>Temalar</b>
V1. <i>Arkadaşlar biliyorsunuz TEOG’a çok az kaldı ve TEOG’da kaç dil bilgisi konusundan sorumluyuz? Bunlardan biri de Cümlenin Öğeleri konusu.</i>	<i>Dikkat çekme</i>	<i>Soru-cevap</i>
V2. <i>Bir metnin anlatımının bozuk olmaması için duru ve açık olması gerekir. Duru nedir sizce? Açık nedir?</i>	<i>Soru sorma</i>	
V3. <i>Anlatım bozukluğu ifadesinden ne anlıyorsunuz? Tanımlayabilir misiniz?</i>	<i>Fikir üretme</i>	<i>Beyin Fırtınası</i>

Tablo 34’te görüldüğü gibi video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenlerinden dil bilgisi öğretimin sürecinde derslerin güdüleme aşamasında 2’sinin (V1. V2) (%66.6) soru-cevap tekniğini, 1’inin de (V3) (%33,3) beyin fırtınası tekniğini tercih ettiği görülmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde dersin “gözden geçirme” aşamasında öğrencilerin konuyla ilgili eski bilgilerini kontrol etmek, uyarmak ve hatırlatmak, önceki kazanımlarla bağlantı sağlamak amacıyla yapılan etkinlik bölümünde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler video kamera kayıtları incelenerek tespit edilmiş ve kodlanarak Tablo 35’te gösterilmiştir.

**Tablo 35.** Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğrenme Sürecinde Dersin Gözden Geçirme Aşamasında Kullandıkları Yöntemler

<b>Kodlayarak Temalandırma</b>		
	<b>Kodlar</b>	<b>Temalar</b>
V1. <i>Cümlelerin öğeleri konusuna başlarken cümleyi arabaya benzetmiştik. Araba birçok parçadan oluşur. Arabanın en önemli unsurları da motoru ve direksiyonudur.</i>	<b>Benzetme</b>	<b>Canlandırma</b>
V2. <i>Cümlenin anlaşılır olması o cümlenin duru ve açık olduğu anlamına gelir. Bunu da cümleyi kurarken kullandığımız kelimeler sayesinde sağlarız.</i>	<b>Anlatım</b>	<b>Düz Anlatım</b>
V3. <i>Cümlenin kurulumu konusunda ilgili neler hatırlıyorsunuz?</i>	<b>Soru sorma</b>	<b>Soru-Cevap</b>

Tablo 35’te görüldüğü gibi video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretiminde derslerin gözden geçirme aşamasında 3 farklı yöntem başvurmuşlardır. Türkçe öğretmenlerinden 1’i (%33,3) (V1) canlandırma yöntemini, 1’i (%33,3) (V2) düz anlatım yöntemini, 1’i (V3) (%33,3) soru-cevap tekniğini kullanmayı tercih etmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde dersin asıl noktası olan “derse geçiş” aşamasında öğrencilere yeni kazanımı kazandırma aşamasında yapılan etkinlik bölümünde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler video kamera kayıtları incelenerek tespit edilmiş ve kodlanarak Tablo 36’da gösterilmiştir.

**Tablo 36.** Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğrenme Sürecinde Derse Geçiş Aşamasında Kullandıkları Yöntemler

<b>Kodlayarak Temalandırma</b>		
	<b>Kodlar</b>	<b>Temalar</b>
V1. Öğretmen, “Özne, yüklemde belirtilen işi yapandır.”, “Yüklem, cümlenin sonunda ise bu cümleye devrik cümle deriz. <i>Cümlenin yüklemde gerçekleşen işin ne zaman, ne kadar, niçin, nasıl, neden gerçekleştiğini anlatan ifadelerle zarf denir.</i> ” gibi tanım cümleleri ile konuyu anlattı.	<b>Tanımlama</b>	
V2. Öğretmen “ <i>Eş anlamlı sözcükler bir arada kullanıldığında anlatım bozukluğuna sebep olur. Cümlede birbirine zıt ifadelerin kullanılması mantıksal yanlışlığa sebep olur. Bu da anlatım bozukluğuna sebep olur.</i> ” gibi ifadelerle konuyu anlattı.	<b>Anlatma</b>	<b>Düz Anlatım</b>
V3. Öğretmen “ <i>Dilin, kurallarına ve anlatım ilkelerine aykırı kullanılmasından oluşan bozukluklara anlatım bozuklukları denir. Sözcüklerin yanlış yerde kullanılmasıyla oluşan anlatım bozuklukları genelde sıfatlarla zarfların yanlış yerde kullanılmasından kaynaklanmaktadır.</i> ” gibi tanım ifadeleri kullanarak konuyu anlattı. <i>Tanımları ve örnekleri öğrencilerin defterlerine not tutturdu.</i>	<b>Not tutturma</b>	
V1. Öğretmen tahtaya yansıttığı test sorularını öğrencilerle birlikte çözdü.	<b>Örnek üretme</b>	
V2. Öğretmen örnek soruları önce kendi çözdü sonra öğrencilerden benzer örnekleri çözmelerini istedi.		<b>Gösterip Yaptırma</b>
V3. Öğretmen tahtaya yansıttığı konu anlatımı ve örnek soru içeren belgelerden hem konuyu anlattı hem de soru çözdürdü.	<b>Materyal kullanma</b>	
V1. Öğretmen konu anlatım sırasında yönlendirici sorulardan faydalanarak öğrencilerin konuyu kavramları sağladı.	<b>Yönlendirme</b>	
V2. Öğretmen konunun örnek soru çözümleri esnasında yönlendirici sorular kullanarak öğrencilerin doğru cevaba ulaşmalarını sağladı.		<b>Soru - Cevap</b>
V3. Öğretmen konunun tam olarak kavranıp kavranmadığı test etmek amacıyla sık sık sorular sordu ve doğru cevabı buldurmaya çalıştı.	<b>Ölçme</b>	

Tablo 36’da görüldüğü gibi video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretiminde derse geçiş aşamasında kullandıkları 3 farklı yöntem kullandıkları görülmüştür. Derse geçiş aşamasında, video kaydı alınan öğretmenlerin tamamı düz anlatım yöntemiyle birlikte gösterip yaptırma ve soru cevap tekniğini de kullanmışlardır.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde dersin sonuç bölümü olan “bireysel öğrenme etkinlikleri” aşamasında öğrencilere edindikleri kazanımı pekiştirme, farklı kalıplarda görme ve tekrar etme aşamasında amacıyla yapılan etkinlik bölümünde öğretmenlerin kullandıkları yöntemler video kamera kayıtları incelenerek tespit edilmiş ve kodlanarak Tablo 37’de gösterilmiştir.

**Tablo 37.** Video Kamera İle Görüntü Kaydı Alınan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğrenme Sürecinde Dersin Bireysel Öğrenme Etkinlikleri Aşamasında Kullandıkları Yöntemler

<b>Kodlayarak Temalandırma</b>		
	<b>Kodlar</b>	<b>Temalar</b>
V1. Öğretmen örnek test sorularını tahtaya yansıttı ve öğrencilerin çözmeleri için zaman verdi. Sonra çözmek isteyen öğrencilerle birlikte soruyu çözdü.	<b>Materyal kullanma</b>	<b>Gösterip Yaptırma</b>
V2. Öğretmen tahtaya örnek test soruları yansıttı ve çözmek isteyen öğrencilerle birlikte soruları çözdü.		
V3. Öğretmen tahtaya yansıttığı soruları çözmek için gönüllü olmayan öğrencileri de seçti onlara yönlendirici sorular sorarak kazanımı kavratmaya çalıştı.		
V1. Öğretmen dersin sonunda televizyon yayınlarındaki konuşmalarda yapılan anlatım bozukluklarını bulmaları ve sınıfta sunmaları konusunda öğrencilere ödev verdi.	<b>Görsel medya takibi</b>	<b>Proje</b>
V3. Öğrencilere medyadan alınan içerisinde anlatım bozukluğu bulunan haber yazıları gösterildikten sonra buna benzer örnekler bulmaları ve slayt gösterisi halinde sınıfta sunmaları konusunda ödev verildi.	<b>Araştırma, benzer örnek üretme</b>	

Tablo 37’de görüldüğü gibi video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretiminde dersin bireysel öğrenme etkinlikleri aşamasında 2 farklı yöntem kullandıkları tespit edilmiştir. Bireysel öğrenme etkinlikleri aşamasında, gözlemlenen öğretmenlerin tamamı (%100) gösterip yaptırma yöntemini kullanmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerden 2’si (%66,6) (V1, V2) proje yöntemini de kullanmaktadırlar.

## 5. SONUÇ-TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu bölümde Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ile Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergeler hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşme, gözlem ile doküman olarak incelenen video kamera kayıtlarından elde edilen sonuçlar dil bilgisi öğretimi alan yazınıyla karşılaştırılarak tartışılmıştır.

### 5.1. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Kitap Setlerindeki Dil Bilgisi Öğrenme Alanı İçin Verilen Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri İsimli Görüşme Formuyla Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma

Araştırmanın veri toplama araçlarından görüşme formu ile Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve Türkçe kitap setlerindeki dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlikler hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir (Bkz. Ek 2).

Araştırmanın sonucunda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde güçlük çektikleri kazanımların sırasıyla “*ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama*”, “*cümlelerin yapı özelliklerini kavrar*” ve “*anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme*” olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılardan 11’i “*ek fiille ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama*”, 10’u (%50) “*cümlelerin yapı özelliklerini kavrar*”, 9’u “*anlatım bozukluklarını belirleme ve düzeltme*”, 9’u “*cümleyle ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama*” kazanımlarını kavratmakta güçlük çektikleri sonucuna ulaşmıştır.

Bu sonuçlar Erdem’in (2007) yaptığı benzer içerikteki araştırmasının sonuçları ile uyumaktadır. Erdem’in (2007) yaptığı benzer araştırmada elde edilen sonuçlardan şu şekilde söz edilmektedir:

*Öğretmenlere göre öğrencilerin öğrenmekte en çok zorlandıkları konulardan biri de birleşik cümlelerdir. 38 (%14,8) öğretmene göre öğrenciler filimsileri öğrenirken her zaman, 97'sine (%37,7) göre sık sık, 79 (%30,7) öğretmene göre ara sıra, 32 (%12,5) öğretmene göre nadiren zorlanmakta; 11 (%4,3) öğretmene göre ise hiçbir zaman zorlanmamaktadırlar (Erdem, 2007, s. 91).*

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde en çok *“düz anlatım, soru-cevap ve gösterip yaptırma”* yöntemlerini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde birden fazla yöntemi kullanmakla birlikte katılımcılarından 15'inin (% 75) düz anlatım yöntemini, 9'unun (%45) gösterip yaptırma yöntemini, 8'inin (%40) soru-cevap tekniğini, 6'sının drama yöntemini, 4'ünün (%20) tümevarım yöntemini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. En az tercih edilen yöntemlerin tartışma (%5), proje (%10) ve tündengelim (%10) yöntemleri olduğu görülmektedir.

Araştırmanın veri toplama araçlarından elde edilen bulgulardan geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemlerinin *“öğrenciyi ezberlettiğini, kalıcı öğrenim sağlamadığını”* ayrıca geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilen öğretimin *“yüzeysel olduğu, öğretim programına uyumsuz gerçekleştiği, bilişsel öğrenme basamaklarına uyumsuz olduğunu”* konusunda hem fikir oldukları ancak *“sınav odaklı eğitim anlayışı, zaman yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı”* gibi nedenler ötürü dil bilgisi öğretim sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlar İtmeç'in (2008) ve Çarkıt'ın (2013) yaptıkları benzer araştırmaların sonuçlarıyla uyuşmaktadır.

İtmeç'in (2008) yaptığı araştırmada dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler hakkında elde edilen sonuçlardan şu şekilde bahsedilmektedir:

*“Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi öğrenme alanı için “Soru-cevap yöntemi”ni en sık tercih etmişlerdir. En az tercih edilen yöntem ise “Karma Yöntem” olmuştur. Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin TDÖP dil bilgisi öğretimi için çoğunlukla klasik ders işleme yöntemlerini seçtiği, oyunlaştırma, rol*

*yapma gibi öğrencinin aktif olduğu yöntemler daha az tercih ettikleri görülmektedir”* (İtmeç, 2008, s.152-153).

Çarkıt'ın (2013) yaptığı benzer araştırmada dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler hakkında elde edilen sonuçlardan şu şekilde bahsedilmektedir:

*“Dil bilgisi öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknik, öğrenmenin amaca uygun olarak gerçekleşmesi bakımından önemli bir paya sahiptir. Yapılandırmacı dil bilgisi öğretim yaklaşımı, öğrencilerin aktif olarak derse katılmalarını sağlayan yöntem ve teknikler ile öğrenme sürecinin yürütülmesini öngörür. Bu çerçevede görüşmeye katılan öğretmenlerin konunun özelliğine göre yöntem ve teknik belirledikleri ama düz anlatım ve soru cevap yöntemlerini yoğun olarak tercih ettikleri söylenilebilir”* (Çarkıt, 2013, s. 77).

Araştırma sonucunda dil bilgisi öğretiminde kullanılan dil bilgisi öğretim yöntemlerinin *“öğretimde başarı, kalıcılık, somutlaştırma, etkin-aktif öğretim, çeşitlilik, pekiştirme”* açısından dil bilgisi öğrenme sürecine olumlu katkıda bulunduğunu sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcıların 10'u (%50) dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemlerin dil bilgisi öğretiminin başarısına direkt etki ettiğini, 10'u (%50) dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler sayesinde öğrenilen dil bilgisi kurallarının kalıcı olduğunu, 6'sı (%30) dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler sayesinde öğrencilerin derse aktif olarak katıldıklarını ve aktif öğrenme modeli içerisinde derslerin daha verimli geçtiğini, 6'sı (%30) dil bilgisi öğretiminde yöntem çeşitliliğinin şart olduğunu, 3'ü (%15) dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerdeki ve öğrencilerdeki sınav kaygısı sebebiyle daha verimli olacağı bilinen yöntemler yerine kısa sürede sonuç alınabilecek ama uzun vadede kalıcı olamayacak ezber dayalı düz anlatım yönteminin kullanıldığını, 3'ü (%15) dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler sayesinde dil bilgisi kazanımlarının pekiştirildiği görüşündedirler. Bu görüşlerin sonucunda Türkçe öğretmenlerinin yöntemlerin dil bilgisi öğretimine katkısı konusunda *“öğretimde başarıyı etkilediği, kullanılan etkin yöntemler sayesinde edinilen kazanımların kalıcı olduğu, yöntemin öğrenciyi derste aktifleştirdiği ve aktif öğrenmenin gerçekleşmesini sağladığı, dil bilgisi öğretiminde yöntem çeşitliliğinin şart olduğu ve etkin kullanılan yöntemler sayesinde konuların pekiştirildiği”* sonuçlarına ulaşılmıştır.

Elde edilen bu sonuçlar Görgün'ün (2010) yaptığı çalışmada elde edilen sonuçlarla uyusmaktadır. Görgün (2010, s. 108) beyin temelli öğrenmenin Türkçe öğretimine etkisi hakkında yaptığı çalışmada *“beyin temelli öğrenme yaklaşımı, bilgilerin kalıcılık düzeyini arttırmada geleneksel öğretime göre daha etkilidir”* sonucuna ulaşmıştır.

Geleneksel yöntem ile yapılan dil bilgisi öğretiminin öğrenciyi ezbere ittiği, tanım ve kuralları ezberleyerek dil bilgisi kazanımını edinen öğrencilerde bu kazanımın beceriye dönüşmediği, öte yandan aktif öğrenme modeline uygun yöntemler sayesinde *“öğrencilerin derste etkin olduğu ve aktif öğrenmenin gerçekleştiği”* ayrıca dil bilgisi öğretim sürecinin sonucunda öğrencilerin edindikleri kazanımları kalıcı hale getirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen bu sonuçlar Bolat'ın (2004), Akbaba'nın (2007), Çeçen'in (2007), Süğümlü'nün (2009), Güney'in (2011), Sancak'ın (2011) yaptıkları araştırmalarda dil bilgisi öğretiminde yöntemin etkisi hakkında elde edilen sonuçlar ile uyusmaktadır.

Bolat'ın (2004, s.64) yaptığı çalışmada *“aktif öğrenmenin yönteminin, ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarısını arttırmada geleneksel yöntemle göre daha etkilidir”* sonucuna ulaşmıştır.

Akbaba'nın (2007) yaptığı çalışmada elde ettiği sonuç şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Dil bilgisi öğretiminde görsel araçlar kullanılarak yapılan ders işlenişinde öğrenciler, düz anlatım ve soru cevap tekniklerinin kullanıldığı geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır”*( 2007, s. 45).

Çeçen'in (2007, s. iv) yaptığı çalışmada *“Araştırma sonunda metne dayalı dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin dil bilgisi becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğu görülmüştür.”* sonucuna ulaşılmıştır.

Süğümlü'nün (2009, s.74) yaptığı çalışmada *“Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğrenim gören deney grubunun son test puan ortalamasının geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubuna göre yüksek olması, senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının dil bilgisi öğretiminde başarıyı artırdığını göstermektedir.”* sonucuna ulaşılmıştır.

Güney'in (2011, s. 63) yaptığı araştırmada aktif öğrenme yönteminin dil bilgisi öğretimindeki etkisi konusunda *“Bu çalışma, aktif öğrenme yönteminin seçilen dil bilgisi konularının öğretiminde akademik başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisini ortaya koymuştur”*. sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonucunda *“ dil bilgisi öğretiminde yöntem çeşitliliğinin şart olduğu”*, dil bilgisi öğretiminde rutinin dışına çıkmadan belirli yöntemleri kullanmanın etkisiz olduğu; *“Dil bilgisi öğretiminde farklı sınıf düzeylerinde, farklı konularda; kazanıma ve sınıf düzeyine uygun yöntemlerin kullanılması”*nın verimliliği arttıracığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin *“hem sayısal hem de öğretimin amacına ulaşmada yetersiz olduğu, birbirinin benzer/tek tipli olduğu, kazanımları kavratmada yüzeysel kaldığı, öğretim programına uyumsuz olduğu, öğrenim basamaklarına uygun çeşitlilik göstermediği, genel olarak alıştırmaya ve tekrar amaçlı olduğu”* sonucuna ulaşılmıştır.

Katılımcılardan 15'i (% 75) Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin *“sayısal yetersizlik, öğrenme sürecine uyumsuzluk, benzerlik/tek tiplilik, zaman alma, yüzeysellik, öğretim programına uyumsuzluk ve yetersiz tekrar, sınava yönelilik ve kopukluk”* gibi faktörlerden dolayı dil bilgisi öğretiminin amaçlarına ulaşmada yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Sayısal yeterlilik konusunda elde edilen sonuçlar ile Durukan'ın (2008) yaptığı araştırmada elde edilen sonuçlarla uyuşmamakla birlikte niteliksel yetersizlik (*öğrenim basamaklarına uyumsuzluk*) konusunda elde edilen sonuçlar birbiriyle uyuşmaktadır. Durukan (2008) elde ettiği sonuçları şu şekilde ifade etmiştir:

*“Niceliksel olarak yeterli olan öğrenci çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin bir kısmı kuralları sezdirici ve kavratıcı nitelikte olsa da birçoğu dil bilgisi kurallarını sezdirip kavratılmaktan çok, öğrenilen kurallar üzerinde tekrar ve alıştırmaya yöneliktir. Bu nedenle öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin çoğunluğu dil bilgisi öğretimi sürecinin basından çok, sürecin sonunda fayda sağlayabilecek niteliktedir”* (Durukan, 2008, s. 107).

Araştırma sonucunda Türkçe kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin dil bilgisi öğrenme sürecini olumlu etkilemekle birlikte *“niteliksel yetersizlik, bilişsel öğrenme basamaklarına uyumsuzluk, zaman alma, yüzeysellik ve basitlik”* etmenlerinden ötürü kazanımlara ulaşmada zayıflık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan 12’si (% 60) Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin dil bilgisi öğrenme sürecine olumlu etki ettiğini düşünmektedir. Katılımcılardan 7’si (% 35) etkinliklerin dil bilgisi öğrenme sürecinde *“zaman alma, niteliksel yetersizlik ve bilişsel öğrenme basamaklarına uyumsuzluk”* gibi etmenlerden ötürü kazanımlara ulaşmada zayıf kaldığını düşünmektedir. Katılımcılardan 1’i (% 5) etkinliklerin dil bilgisi öğretim sürecinde *“etkinliklerin yüzeyselliği ve basitliği”* sebebiyle etkisiz olduğunu düşünmektedir.

Araştırma sonucunda Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin dil bilgisi öğretiminde *“sayısal yetersizlik, öğrenme sürecine uyumsuzluk, benzerlik/tek tiplilik, zaman alma, yüzeysellik, öğretim programına uyumsuzluk ve yetersiz tekrar”* gibi sebeplerden dolayı kazanımlara ulaşmada yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcılardan 13’ü (% 65) Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin *“sayısal yetersizlik, öğrenme sürecine uyumsuzluk, benzerlik/tek tiplilik, zaman alma, yüzeysellik, öğretim programına uyumsuzluk ve yetersiz tekrar”* gibi faktörlerden dolayı dil bilgisi öğretiminde kazanımlara ulaşmada yetersiz olduğunu düşünmektedirler.

Araştırma sonucunda *“yetersiz tekrar”* konusunda elde edilen sonuçlarla Balcı ve Şenyüz’ün (2015) yaptıkları araştırmanın sonuçlarıyla uyuşmaktadır. Dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinliklerin sayısı hakkında *“Türkçe ders kitaplarında konu tekrarına ilişkin yönergelerin genel anlamda yetersiz olduğu sonucu da düşünüldüğünde öğretmenlerin ders kitabı merkezli konu tekrarı çalışmasının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılabilir.”* denilmektedir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin verimsiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcılardan 12’si (%60) *“çeşitliliğin azlığı, az örneklilik, öğretim programına uyumsuzluk, ana metinden kopukluk, sınav merkezlilik, öğretim basamaklarına uyumsuzluk, yüzeysellik ve tekrar azlığı”* sebebiyle etkinliklerin

verimsiz olduğunu düşünmektedir. Araştırmanın sonunda elde edilen bu sonuçlarla Çeçen ve Mete'nin (2011) elde ettiği sonuçlar uyuşmaktadır. Çeçen ve Mete'nin yaptığı araştırmanın sonucunda *“Konulara göre metinler seçilmeli ayrı bir metinden konu işlenmemelidir. Bu sayede metinle etkinlik arasındaki kopukluk da giderilmiş olur. Etkinliklerin sayıca yetersiz oluşu da vurgulanan hususlardan biridir. Bu yüzden öğrencilerin farklı kaynaklara yöneldiği ve bunun sonucunda öğrencilerin ikilemde kaldığı belirtilmektedir”* denilmektedir (2011, s. 59-60).

## **5.2. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler İsimli Gözlem Formuyla Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmanın veri toplama araçlarından gözlem formu ile Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler belirlenmiş ve Türkçe dersinin aşamaları göz önünde bulundurularak elde edilen bulgulardan sonuçlara ulaşılmıştır. (Bkz. Ek 3-6).

Dil bilgisi öğretiminde dersin “dikkat çekme” aşamasında öğretmenlerin 2'si (%40) düz anlatım yöntemini, 2'si (%40) soru-cevap tekniğini, 1'i (%20) tümdengelim yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretiminde derslerin güdüleme aşamasında 3 farklı yöntemden faydalanmaktadırlar. Gözlemlenen Türkçe öğretmenlerinden 2'si (%40) canlandırma yöntemini, 2'si (%40) soru-cevap tekniğini, 1'i (%20) düz anlatım yöntemini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretiminde derslerin gözden geçirme aşamasında 3 farklı yönteme başvurmuşlardır. Derse gözden geçirme, gözlemlenen öğretmenlerden tamamı (%100) soru cevap yöntemini kullanmıştır. Ayrıca soru –cevap yöntemiyle birlikte öğretmenlerden 2'si (%40) düz anlatım yöntemini 1'i tümevarım yöntemini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretiminde derse geçiş aşamasında kullandıkları 4 farklı yöntem kullandıkları görülmüştür. Derse geçiş aşamasında, gözlemlenen öğretmenlerin tamamı (%100) düz anlatım yöntemiyle birlikte öğretmenlerin tamamı (%100) gösterip yaptırma yöntemini kullanmaktadırlar ayrıca gözlemlenen öğretmenlerden 3'ü (%60) bu

yöntemlerle birlikte soru-cevap tekniğini ve 1'i tümevarım yöntemini de kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretiminde dersin bireysel öğrenme etkinlikleri aşamasında 2 farklı yöntem kullandıkları tespit edilmiştir. Bireysel öğrenme etkinlikleri aşamasında, gözlemlenen öğretmenlerin tamamı (%100) gösterip yaptırma yöntemini kullanmaktadırlar. Bununla birlikte öğretmenlerden 2'si (%40) (G4, G5) proje yöntemini de kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dersin tüm aşamaları göz önünde bulundurulduğunda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde en sık kullandıkları yöntemlerin sırasıyla soru-cevap, düz anlatım, gösterip yaptırma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde en az tercih ettikleri yöntemlerin sırasıyla tümdengelim, drama, proje ve tümevarım yöntemi olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Elde edilen sonuçlar araştırmanın veri toplama araçlarından olan görüşme formu ile elde edilen sonuçlarla uyumaktadır. Görüşme formuyla elde edilen sonuçlara göre *“Dil bilgisi öğretiminde birden fazla yöntemi kullanmakla birlikte en çok tercih edilmekle birlikte katılımcıların en çok tercih ettikleri yöntemler konusunda 15'i (% 75) düz anlatım yöntemini, 9'u (%45) gösterip yaptırma yöntemini, 8'i (%40) soru-cevap tekniğini, 6'sı drama yöntemini, 4'ü (%20) tümevarım yöntemini tercih ettikleri sonucuna”* ulaşılmıştır.

Gözlem formu ile elde edilen bu sonuçlar İtmeç'in (2008) ve Çarkıt'ın (2013) yaptıkları benzer araştırmaların sonuçlarıyla uyumaktadır.

İtmeç'in (2008) yaptığı araştırmada dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler hakkında elde edilen sonuçlardan şu şekilde bahsedilmektedir:

*“Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi öğrenme alanı için “Soru-cevap yöntemi” ni en sık tercih etmişlerdir. En az tercih edilen yöntem ise “Karma Yöntem” olmuştur. Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin TDÖP dil bilgisi öğretimi için çoğunlukla klasik ders işleme yöntemlerini seçtiği, oyunlaştırma, rol yapma gibi öğrencinin aktif olduğu yöntemler daha az tercih ettikleri görülmektedir”* (İtmeç, 2008, s.152-153).

Çarkıt'ın (2013) yaptığı benzer araştırmada dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler hakkında elde edilen sonuçlardan şu şekilde bahsedilmektedir:

*“Dil bilgisi öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknik, öğrenmenin amaca uygun olarak gerçekleşmesi bakımından önemli bir paya sahiptir. Yapılandırmacı dil bilgisi öğretim yaklaşımı, öğrencilerin aktif olarak derse katılmalarını sağlayan yöntem ve teknikler ile öğrenme sürecinin yürütülmesini öngörür. Bu çerçevede görüşmeye katılan öğretmenlerin konunun özelliğine göre yöntem ve teknik belirledikleri ama düz anlatım ve soru cevap yöntemlerini yoğun olarak tercih ettikleri söylenilebilir”* (Çarkıt, 2013, s. 77).

Gözlem sonucunda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergeleri temel kaynak olarak kullanamadıkları; dil bilgisi öğretiminde örnekleri, etkinlikleri ve soruları genellikle kendi hazırladıkları sunumlardan işledikleri; Türkçe kitap setlerinde verilen etkinlikleri alıştırmaya ve tekrar aşamasında kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bu sonuç araştırmanın veri toplama araçlarından görüşme formu ile elde edilen sonuçlarla uyusmaktadır.

Görüşme formuyla elde edilen bulgulara göre Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin *“hem sayısal hem de öğretimin amacına ulaşmada yetersiz olduğu, birbirinin benzer/tek tipli olduğu, kazanımları kavratmada yüzeysel kaldığı, öğretim programına uyumsuz olduğu, öğrenim basamaklarına uygun çeşitlilik göstermediği, genel olarak alıştırmaya ve tekrar amaçlı olduğu”* sonucuna ulaşılmıştır.

### **5.3. Doküman Olarak İncelen Video Kamera Kayıtlarından Elde Edilen Sonuçlar ve Tartışma**

Araştırmanın veri toplama araçlarından doküman olarak incelen video kamera kayıtlarıyla ile Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler belirlenmiş ve Türkçe dersinin aşamaları göz önünde bulundurularak elde edilen bulgulardan sonuçlara ulaşılmıştır (Bkz. Ek 7).

Dil bilgisi öğretim sürecinde dersin dikkat çekme aşamasında video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenlerinden 2'si (% 66.6) düz anlatım yöntemini, 1'inin (% 33.3) beyin fırtınası tekniğini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dil bilgisi öğretim sürecinde dersin güdeleme aşamasında video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenlerinden 2'si (% 66.6) soru-cevap tekniğini, 1'inin (% 33.3) beyin fırtınası tekniğini kullandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Dil bilgisi öğretim sürecinde dersin gözden geçirme aşamasında video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenlerinin 3 farklı yönetime başvurdukları görülmüştür. Türkçe öğretmenlerinden 1'i (%33,3) canlandırma yöntemini, 1'i (%33,3) düz anlatım yöntemini, 1'i (%33,3) soru-cevap tekniğini kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Dil bilgisi öğretim sürecinde dersin geçiş aşamasında video kaydı alınan öğretmenlerin tamamının (% 100) düz anlatım yöntemiyle birlikte gösterip yaptırma ve soru cevap tekniğini de kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Video kamera ile görüntü kaydı alınan Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretiminde dersin bireysel öğrenme etkinlikleri aşamasında öğretmenlerin tamamının (%100) gösterip yaptırma yöntemini kullanmakla birlikte 2'sinin (%66,6) proje yöntemini de kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Video kamera görüntülerinden elde edilen bulgulara göre dersin tüm aşamaları göz önünde bulundurulduğunda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde en sık kullandıkları yöntemlerin soru-cevap, düz anlatım, gösterip yaptırma olduğu, bu yöntemlerle birlikte sık olmamakla birlikte beyin fırtınası, proje ve canlandırma yöntemini de kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Video kamera kayıtlarının incelenmesi sonucu elde edilen sonuçlar araştırmanın veri toplama araçlarından görüşme formuyla elde edilen sonuçlarla uyuşmaktadır. Görüşme formuyla elde edilen bulgulara göre *“dil bilgisi öğretiminde birden fazla yöntemi kullanmakla birlikte katılımcılardan 15'inin (% 75) düz anlatım yöntemini, 9'unun (%45) gösterip yaptırma yöntemini, 8'inin (%40) soru-cevap tekniğini, 6'sının drama yöntemini, 4'ünün (%20) tümevarım yöntemini tercih ettikleri sonucuna”* ulaşılmıştır.

Video kamera kayıtlarının incelenmesi sonucu elde edilen sonuçlar araştırmanın veri toplama araçlarından gözlem formu ile elde edilen sonuçlarla uyusmaktadır. Gözlem formuyla elde edilen bulgulara göre “dersin tüm aşamaları göz önünde bulundurulduğunda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde en sık kullandıkları yöntemlerin sırasıyla soru-cevap, düz anlatım, gösterip yaptırma olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde en az tercih ettikleri yöntemlerin sırasıyla tümdengelim, drama, proje ve tümevarım yöntemi olduğu sonucuna” ulaşılmıştır.

#### **5.4. Öneriler**

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergeler hakkında yapılacak çalışmalar ve atılacak adımlar şunlar olmalıdır:

##### **5.4.1. Türkçe Kitap Setlerinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanı İçin Verilen Etkinlikler Hakkında Öneriler**

1. Türkçe alan yazınında fikir birliğine varılan “dil bilgisi kazanımlarının müstakil bir ders şeklinde işlenmemesi” için Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinliklerin ana metinle bağlantılı olması, ana metnin verilecek dil bilgisi kazanımı konusunda bol ve çeşitli örnekler içermesi, kazanımın tüm yönlerine ışık tutacak nitelikte olması gerekmektedir.
2. Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergeler bilişsel öğrenme basamaklarından “uygulama” basamağından ziyade üst düzey bilişsel öğrenme basamaklarını kapsayacak şekilde güncelleştirilmelidir.
3. Etkinlik ve yönergeler Türkçe öğretmenlerini; aktif öğrenme modeli, öğrenci odaklı ve uygulamaya dönük dil bilgisi öğretim yöntemlerini kullanmaya teşvik edecek şekilde yapılandırılmalıdır.
4. Etkinlik ve yönergeler tüm sınıf düzeylerinde öğrencinin yaş grubuna, hayal gücüne ve ruh dünyasına hitap eden resim, grafik ve şekillerden yararlanılarak

hazırlanmalı. Biçimsel olarak yazı boyutu, rengi, yazı tipi (bitişik eğik yazı) gibi özelliklere dikkat edilmelidir.

5. Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergeler soyut dil bilgisi kazanımlarını somutlaştırıcı ve akılda kalıcı şekle sokacak, ezbercilikten ve formülcülükten uzak bir yaklaşımla yapılandırılmalıdır.
6. Etkinlik ve yönergeler dil bilgisi öğretimini amaç olmaktan çıkararak Türkçe'nin inceliklerini kavratacak, yazılı ve sözlü anlatımı etkin ve doğru kullanmayı sağlayacak bir araç halinde tasarlanmalıdır.
7. Etkinlik ve yönergeler tek tiplilikten uzak; bireysel çalışmayı veya grup çalışmasını destekleyen, tartışma, akıl yürütme, yeniden oluşturma gibi etkinlik yapılarını içerecek şekilde tasarlanmalıdır.
8. Etkinlik ve yönergelerde kullanılacak metinlerin öğrencinin ruhsal, bilişsel ve sosyal düzeylerine uygun olmasına özen gösterilmeli, öğrencinin yaşının gerektirdiği sosyal, bilişsel veya ruhsal seviyesinin üstünde anlayamayacağı kadar karmaşık veya ilgisini çekmeyecek kadar basit metinlerden kaçınılmalıdır.
9. Etkinlik ve yönergeler için kullanılacak metinlerin seçiminde dil ile kültür arasındaki bağ unutulmamalı, dilimizin müstesna yazarlarının eserlerinden yararlanma konusunda hassas davranılmalıdır. Ayrıca seçilecek metinlerde günceli takip ederek öğrencilerin dikkatlerinin çekilmesi sağlanmalıdır.

#### **5.4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler Hakkındaki Öneriler**

1. Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretim yöntemlerinden bazılarını hiç kullanmadıkları ve her ne kadar yapılandırıcı yaklaşımın esas alındığı 2005 Türkçe Öğretim Programının esasını teşkil eden öğrenci merkezli öğretim yöntemlerini bilseler de geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemlerini tercih ettikleri görülmüştür. Türkçe öğretmenlerine hem akademik eğitim aşamalarında hem de hizmet içi eğitimlerde öğrenci merkezli, aktif öğrenme modelli öğretim

yöntemlerinin öğretim sürecinde uygulanışı ve öğretime katkısı konusunda uygulamalı eğitim fırsatları oluşturulmalıdır.

2. Danışman öğretmenler tarafından yeni atanan öğretmenlere aday öğretmenlik sürecinde dil bilgisi öğretiminin aşamalarında farklı dil bilgisi öğretim yöntemlerinden yararlanması konusunda teşvik edici rehberlik yapılmalıdır.
3. Türkçe ÖKK'nin Türkçe öğretmenlerini dil bilgisi öğretim süreci içerisinde öğrenci merkezli, aktif öğrenme modellenli yöntemleri kullanmaya yönlendirecek etkinlikler ve açıklamalar içerecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.
4. Türkçe öğretmenleri sınav kaygısı sebebiyle geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemlerini tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Merkezi sınavlarda dil bilgisi kazanımıyla ilgili soruların sınav kaygısını azaltacak ve öğretmenleri öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim yöntemlerini kullanmaya teşvik edecek şekilde ve soruların bilgi düzeyinden ziyade üst bilişsel öğrenme basamakları seviyesinden seçilmesine özen gösterilmelidir.
5. Türkçe öğretmenleri Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin hem nicelik hem de nitelik olarak yetersiz olduğunu düşünmektedir. Bu durumun öğretmenleri dil bilgisi öğretiminde farklı kaynaklardan, özellikle test kitaplarından, yararlanmaya yönelttiği görülmüştür. Bu durum dil bilgisi öğretimini sınav odaklı hale getirmiştir. Etkinliklerin hem nicelik hem de nitelik yönünden zenginleştirilmesi dil bilgisi öğretiminde ek kaynak ihtiyacını ortadan kaldıracak ve öğretmeni dil bilgisi öğretiminde öğrenci merkezli, aktif öğrenme modellenli yöntemleri kullanmasına olanak sağlayacaktır.

#### **5.4.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler**

1. Dil bilgisi öğretim yöntemleri arasında özellikle geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemiyle öğrenci merkezli, aktif öğrenme modeline uygun dil bilgisi öğretim yöntemlerini, dil bilgisi öğretiminin amacı olan dili etkin ve doğru kullanma, yazılı ve sözlü anlatımında dilin inceliklerini ve kurallarını kullanabilme açısından karşılaştırmalı değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır.

2. Dil bilgisi öğrenme alanı için Türkçe öğretmenlerini, öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim yöntemlerini kullanmaya teşvik edecek, özellikle üst bilişsel öğrenme süreçlerinin kapsayacak alternatif yönerge ve etkinlikler ile Türkçe kitap setlerinde dil bilgisi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinliklerin dil bilgisi öğretimi açısından karşılaştırmalı değerlendirme çalışmaları yapılmalıdır.
3. Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemleri belirleyen faktörler ve bu faktörlerin dil bilgisi öğretimine etkisi konusunda araştırmalar yapılmalıdır.
4. Dil bilgisi kazanımlarını için kullanılan ölçme araçlarının (özellikle merkezi sınavların) dil bilgisi öğretiminin amaçlarına uygunluğu hakkında ve dil bilgisi öğretiminin amaçlarına uygun alternatif ölçme araçlarının geliştirilmesi konusunda araştırmalar yapılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1983). Anadili olarak türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili*, 379-380, 31-35.
- Akbaba, N. (2007). *Görsel araçların ilköğretim ikinci kademede 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 yapraklarının etkililiği: Kelime türleri örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akgül, E. (2010). *İlköğretim II. kademede yaşanan dil bilgisi öğretimi sorunları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Akkaya, A. (2011). *Karikatürlerle dil bilgisi öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Akpınar, B. (2010). *Eğitim programları ve öğretim eğitimde program geliştirme öğretme ve öğrenme kuramları öğretim ilke ve yöntemleri*, Elazığ: Data Yayınları.
- Aksan, D. (1975). Yabancı dil öğretiminde dilbilgisinin yeri. (*Haziran 1975, C: XXXI, S: 285, s. 435-438 Özel Bölüm. Ana Dili - Yabancı Dil Öğretiminde Dilbilgisinin Yeri Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*)
- Aksan, D. (2000). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Altas, S. (2009). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin tarihi ve içerik odaklı dil bilgisi öğretimi ile görev odaklı dil bilgisi öğretiminin uygulamalı karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Altunkaya, H. (2010). *Eski ve yeni II. kademe türkçe dersi öğretim programları ve ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5 (3), 728-749.
- Aşlıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda türkçe öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara Üniversitesi.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türlük Bilimi Araştırmaları-XXVII-/2010-Bahar*, 77-89.
- Avcı, S. (2012). *İlköğretim 6. sınıf türkçe dersinde yapım eklerinin öğretiminde reklam filmlerinin kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Baymur, F. (1944). *İlkokullarda türkçe öğretimi (İkinci Kitap)*. İstanbul: Tan Matbaası.
- Beydoğan, H. Ö. (2001). *Öğretimi planlama ve değerlendirme*. Erzurum: Eser Ofset.
- Bolat, K. M. (2004). *İlköğretim II. kademedeki VI. sınıflarda aktif öğrenme yönteminin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Bozkurt, F. (2004). *Türkiye türkçesi*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Calhoun, E. F. (2002). *Action research for school improvement*. *Educational Leadership*, 59(6), 18-24.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak türkçe öğretimi*. (2. Baskı) Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çarkıt, C. (2013). *Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin yapılandırıcı yaklaşım açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.

- Çeçen, M. A. (2007). *Metne dayalı dil bilgisi öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çeçen, M. A. ve Mete, G. (2011). 6-8. sınıflarda dil bilgisi etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Elektronik Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED)*, 1, 47-62.
- Daloğlu, K. (2005). *İlköğretim okullarında okutulan türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2003). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için türkçe öğretimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Derman, S. (2008). *Dil bilgisi öğretiminde metinlerin seçimi üzerine bir araştırma (7. Sınıf)*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Derman, S. (2011). Dil bilgisi öğretiminde metin seçimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 31, Sayfa 297-319*.
- Dilâçar, A. (1971). *Grammer*. TDAY Belleten, Ankara: TDK Yayınları.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları-XXVII-/2010-Bahar, 275-284*.
- Duman, A. (1998). Neden Türkçe Eğitimi? *Türk Dili, S. 557, s. 413-415*.
- Durukan, E. (2008). *Türkçe dersi öğretim programının (6-8. sınıflar) hedef ve kazanımları doğrultusunda 7. sınıf türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Durukan, E. (2011). *İlköğretim 6. sınıfta bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin başarı ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Eker, S. (2003). *Çağdaş türk dili*. 2. Baskı. Ankara: Grafiker Yay.

- Eker, S. (2006). *Çağdaş türk dili*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. kademedeki dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- 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-XXVII-/2010-Bahar*, 321-339.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1*, p. 1030-1041.
- Erdem, İ. (2012). *Konuşma eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*. (Ed. Murat Özbay). (s. 229-260). Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ergin, M. (1998). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım, Yayımlar, Tanıtım.
- Ergin, M. (1999). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ergin, M. (2000). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erkınay, H. K. (2010). *Türkçe dersi öğretim araçlarında yazım kurallarının öğretimi ve konuyla ilgili öğretmenlerin görüşü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Ertekinoglu, S. (2003). *Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Eyüp, B. (2013). *Dil bilgisi öğretiminde beyin temelli öğrenmenin akademik başarı, tutum ve kalıcı öğrenme üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Gaulin, John P. ve Scott G. Isaksen (2005), —A reexamination of brainstorming research: implications for research and practice (Creativity Research Unit, The Creative Problem Solving Group, Inc. s.315-329.), *A Reexamination of Brainstorming Research: Gifted Child Quarterly, Fall, vol:49, No:4*.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev. Editörleri, A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Göçer, A. (2008). Türkçe dil bilgisi öğretiminde çözümleme yönteminin kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(10), 101-119*.
- 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, Cilt 4, Sayı 1, 233-242*.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarda türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Göğüş, B. ve Yücesan, S (1988). *Türkiye’de bir türkçe eğitimi portresi*. Ankara: Tekişik Matbaası.
- Günay, V. D. (2003). *Metin bilgisi*. Multilingual.
- Gündüz, O. (2005). Anadili öğretiminde anlatım sorunları ve çözümüne dair bazı öneriler. *Kâzım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi 12, s. 19-34*
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2(7), 71-92*.
- Güney, N. (2011). *İlköğretim ikinci kademedeki fülimsilerin öğretiminde aktif öğrenmenin tutum, başarı ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Gürses, R. (2001). Türk dilinin telaffuzu ve imlası üzerine bazı düşünceler. *Türk Yurdu*, 32 (162-163), 175-176.
- Görgün, S. (2010). *Türkçe dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Hengirmen, M., (2002) *Türkçe dilbilgisi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hergüner, E. (2013). *İlköğretim okullarda dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi: hâl ekleri örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Hutchinson, D.; Mccavitt, S.; Kude, K.; Vallow, D. (2002). *Improving Student Achievement Through Grammar Instruction*. Chicago, Illinois: St. Xavier University, May.
- İtmeç, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim ikinci kademedeki türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kara, Ö. T. (2010). *Dramayla Öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe türkçe öğretimine etkisi*, Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Karaarslan F. ve Yaman, H. (2010). İlköğretim türkçe dersi programının dil bilgisi öğretimindeki etkililiği: Nitel bir araştırma. *TSA / Yıl:14, S: 1, Nisan 2010*.
- Karagöz, M. (2013) *İlköğretim 6-7-8. sınıflarda türkçe dil bilgisi öğretiminde fiil*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

- Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4/8 Fall 2009*, 23-30.
- Karasar, N. (1991). *Bilimsel araştırma yöntemi* (4. basım). Ankara: Sanem Matbaacılık.
- Kavcar, C., Ferhan O. ve Sever, S. (1998). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kesik, S. (2005). *İlköğretim için hazırlanan türkçe dil bilgisi kitapları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç, S. B. (2007). *Strateji, yöntem ve teknikleriyle türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kerimoğlu, C. (2006). Türkçe dil bilgisi öğretiminde söz dizimi ile ilgili kabuller üzerine II ( Cümle öğeleri ). *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi 20*: 119-129.
- Kıran, Z. ve Kıran , A. (2006). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kilimci, A. (1998). *Ana dilinde çocuk olmak*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.
- Kocaman, A. (1980). Dilbilimsel anlambilim dilbilim ve dil incelemeleri genel bir değerlendirme dilbilim ve dil bilgisi konuşmaları 1. s.33-40, *Ankara, TDK Yayınları*.
- Korkmaz, Z. (2007). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurt, E. (2009). *Ortaöğretim 1992 ve 2005 müfredat programlarında cümle bilgisi öğretiminin incelenip karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Kurt, P. (2006). *Zarf-fillerin Anlam Farklılıklarının Kavratılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Küçükahmet, L. (2002). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*, (13. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Küçükahmet, L. (2004). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- MEB (1942). Dil bilgisi öğretimi üzerine (Genelge), *192 Sayılı Tebliğler Dergisi*.
- MEB (2006). İlköğretim türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı. *Ankara, Milli Eğitim Yayınları*.
- İşcan, A. (2007). İşlevsel dil bilgisinin türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, sayı:1, s:253-258*.
- Onan, B. (2005). *İlköğretim ikinci kademe türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/ dinleme) geliştirmedeki rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Onan, B. (2012). Dil Bilgisi Öğretiminde Temel İlkeler ve İzlenen Aşamalar. (Ed.: Murat Özbay). (s. 71-102). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2006). *Özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbulur, E. P. (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlikleri üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Polatcan, F. (2013). *6. sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin başarıya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Rawlinson, J. G.(1995). *Yaratıcı düşünce ve beyin fırtınası*. (Çev.: Osman Değirmen) İstanbul: Rota Yayınları.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında türkçe dil bilgisi öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sancak, H. (2011). *Ayrılma hâli ekinin (+dan) işlevleri ve ilköğretim 6. sınıf düzeyinde animasyon (canlandırma) tekniği ile öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.

- Sapır, E. (1983). *Dil ve toplum XX. Yüzyıl Dilbilimi* (Çev. Ömer Demircan). Ankara.
- Saussure, F. (1998). *Genel dilbilim dersleri* (Çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan C. (2006). *Etkinliklerle türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sönmez, V. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınları.
- Süğümlü, Ü. (2009). *Dil bilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: Kelime türleri örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şahinci, C. (2011). *İlköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin türkçe öğretmenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Şanlı, S. (2013). *Yapım eklerinin öğretiminde atasözlerinin kullanılmasının öğrenci başarısı ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Şekerci, H. (2011). *İlköğretim 4-5. sınıf türkçe dersi dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Şenyüz, A. (2014) *İlköğretim 6-8. sınıflar türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Şenol, E. (2013). *Cümle bilgisi öğretiminde sözlü kültür öğeleri ve şiirlerin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

- 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.
- Tebliğler Dergisi (2001). Millî eğitim bakanlığı ders kitapları ve eğitim araçları yönetmeliği. S:2640, 07.01.2011.
- Tompkins, Gail E. (1998), *Language Arts: Content and Teaching Strategies, 4th Edition*, Prentice-Hall. Inc., New Jersey.
- Türk Dil Kurumu (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tüzel, S. (2012). *İlköğretim ikinci kademe türkçe derslerinde medya okuryazarlığı eğitimi: bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uslu, K., (2007). *Genel liselerin ikinci sınıflarında okutulan edebiyat ders kitaplarının semantik boyutu üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Vardar, B. (1980). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Yaman, H. (2010). Bir öğretim aracı olarak karikatür: türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice 10 (2), Bahar / Spring 2010, s: 1215-1242*.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya türkçe öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- Yanpar, T. (2007). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yücel, C., Batur, Z. ve Akar, C. (2012). *Sekizinci sınıf türkçe programındaki dil bilgisi hedeflerine ilişkin öğretmen görüşleri. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. 39-50.*



## **EKLER**

### **EK:**

1. Araştırma İzin Belgesi
2. Görüşme Formu
3. Gözlem Formu
4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri
5. Dil Bilgisi Yönerge Örnekleri
6. Gözlem Fotoğrafları
7. Video Kayıt Fotoğrafları

## EK 1. Araştırma İzin Belgesi



T.C.  
SİVAS VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : 92255297-605.01-E.4477613

29.04.2015

Konu: Araştırma İzni  
(Yük.Lis.Öğrc. Turan BIYIK)

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi :a)Erciyes Üniversitesi Rektörlüğü Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 13/04/2015 Tarihli ve 14065294-044-6088 Sayılı Yazısı.  
b)Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 07/03/2012 Tarihli B.08.0.YET.00.20.00.0-3616 Sayılı 2012/13 No'lu Genelgesi.  
c)Valilik Makamının 10/04/2015 Tarihli ve 92255297-605-3872938 Sayılı Onayı.

Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi ve İlimiz Şarkışla İlçesi Gürçayır Ortaokulu Müdür Yardımcısı Turan BIYIK, "Türkçe Öğretmenlerinin Dilbilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler ve Ortaokul Türkçe Kitap Setindeki Dilbilgisi Öğrenme Alanı için Verilen Yönerge ve Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri" konulu araştırma çalışması kapsamında, İlimiz Şarkışla İlçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine yönelik görüşme yapmak istemektedir.

İlgi (a) yazı ekindeki görüşme soruları, Valilik Makamının İlgi (c) Onayı ile oluşturulan Araştırma Değerlendirme Komisyonu tarafından incelenmiş olup görüşmenin, eğitim öğretimin aksatılmaması kaydıyla İlimiz Şarkışla İlçesinde bulunan ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerine uygulanmasında bir sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun bulunduğu takdirde onaylarınıza arz ederim.

Celal KARAHAN  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

OLUR  
29.04.2015

Zekeriya ÇINAR  
Vali a.  
Millî Eğitim Müdürü

**Güvenli Elektronik İmza**

**Ash ile Aynadır.**  
**05.105/2015**

**Hakan AKER**  
Şef

Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:23 SİVAS  
Elektronik Ağ:http://sivas.meb.gov.tr  
Eposta:arge58@meb.gov.tr;istatistik58@meb.gov.tr

Bilgi için: L. KELDAL / Şef  
Tel:0 346 2284800/132  
Faks:0 346 2270639

## EK 2. Araştırma Görüşme Formu

### GÖRÜŞME FORMU

**Araştırma Sorusu:** Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve ortaokul Türkçe kitap setindeki dil bilgisi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?

TARİH		SAAT	
BAŞLANGIÇ	BİTİŞ	BAŞLANGIÇ	BİTİŞ

Kişisel Bilgiler:

<b>Adı Soyadı:</b>	
<b>Cinsiyeti:</b>	
<b>Derse Girdiği Sınıflar:</b>	
<b>Ortalama Sınıf Mevcudu:</b>	
<b>Mesleki Yılı:</b>	
<b>Mezun Olduğu Program/Eğitim Kurumu:</b>	

### GİRİŞ

Merhaba ben Turan BIYIK. Şarkışla Gürçayır Ortaokulunda müdür yardımcısı olarak görev yapıyorum. Erciyes Üniversitesinde Türkçe Eğitimi alanında yüksek lisans yapıyorum. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda 6, 7, 8. sınıf dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler ve Türkçe kitap setlerinde bulunan dil bilgisi etkinlikleri hakkında Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini araştırmak istiyorum. Bu görüşmede dil bilgisi öğretiminde kullandığımız yöntemler ile Türkçe kitaplarında bulunan dil bilgisi etkinlikleri hakkında size sorular yönelteceğim. Bu araştırma sonucunda dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler ve Türkçe kitaplarındaki etkinliklerin verimliliği açısından faydalı olacağını düşünüyorum.

- ✓ Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizli kalacaktır. Bu bilgileri araştırmacının dışında kimsenin görmesi mümkün değildir. Araştırma raporunda kişisel bilgilerinize yer verilmeyecektir.

- ✓ Görüşmeye başlamadan önce sormak istediğiniz veya eklemek istediğiniz bir şey var mı?
- ✓ Görüşmeyi izin verirseniz kaydetmek istiyorum. Bunun sizce bir sakıncası var mı?
- ✓ Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. İzin verirseniz görüşmeye başlamak istiyorum.

### **SORULAR**

1. Dil bilgisi öğretimi sürecinde güçlük çektiğiniz konular hakkında neler söyleyebilirsiniz?

İpucu: Kullanılan yöntemin öğrenme sürecine etkisi.

2. Dil bilgisi öğretiminde kullandığınız yöntemleri ve bu yöntemleri ne oranda kullandığınızı söyleyebilir misiniz?

3. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemin dil bilgisi öğretime etkisi hakkında neler düşünüyorsunuz?

4. Türkçe kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergeler hakkında neler düşünüyorsunuz?

5. Türkçe kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergeler öğrenme sürecini nasıl etkiliyor?

6. Türkçe kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin yeterliliği konusunda neler söyleyebilirsiniz?

7. Türkçe kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanı için verilen etkinlik ve yönergelerin verimliliği konusunda neler söyleyebilirsiniz?

### EK 3. Gözlem Formu

#### GÖZLEM FORMU

**Araştırma Sorusu:** Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları yöntemler ve ortaokul Türkçe kitap setindeki dil bilgisi öğrenme alanı için verilen yönerge ve etkinlikler hakkındaki görüşleri nelerdir?

TARİH		SAAT	
BAŞLANGIÇ	BİTİŞ	BAŞLANGIÇ	BİTİŞ
<b>SINIF</b>			
<b>DERS SAATİ</b>			
<b>TEMA – KONU</b>			
<b>KAZANIM</b>			

Kişisel Bilgiler:

<b>Cinsiyeti:</b>	
<b>Derse Girdiği Sınıflar:</b>	
<b>Ortalama Sınıf Mevcudu:</b>	
<b>Mesleki Yılı:</b>	
<b>Mezun Olduğu Program/Eğitim Kurumu:</b>	

**Notlar:**

---



---

## EK 4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri 1 (6. Sınıf)

Atatürk

### 11. Etkinlik

a. Aşağıdaki kelimelerin aldıkları ekleri ve gövdelerini örnekteki gibi gösteriniz.

isteminiz: iste - m - iniz → istem : gövde  
yapım ekim eki eki

gönüllü: gönül - lü → gönülü = gövde  
yapım eki eki

çiftçilik: çift - i - lik → çiftçi = gövde  
yapım eki eki

geleneksel: gel - en - ek - sel → gelenek = gövde  
yapım eki eki eki

arkadaşını: arkadaş - lık - ını → Arkadaş = gövde  
yapım eki eki

gözlemleri: göz - lem - ler - i → gözlem = gövde  
yapım eki eki

uçurtma: uç - ur - tu - ma → uçurt = gövde  
yapım eki eki

havacılıkta: hava - cı - lık - ta → havacılık = gövde  
yapım eki eki

bitkileri: bit - ki - ler - i → bitki = gövde  
yapım eki eki

eksicidir: eks - i - ci - dir → eksice = gövde  
yapım eki eki

b. Aşağıdaki köklere "-li, -lik, -la, -ci" eklerinden uygun olanları getirerek yeni kelimeler türetiniz. Türettiğiniz kelimeleri birer cümlede kullanınız.

Kök	Ek	Yeni kelime	Cümle
sebze	lik	Sebzelik	Annem sebzeliğe sebze aldı
et	ci	etçi	Etçi den et aldık
top	la	topla	Raca kâğıtları topladı
demir	lik	demirlik	

## EK 4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri 2 (6. Sınıf)

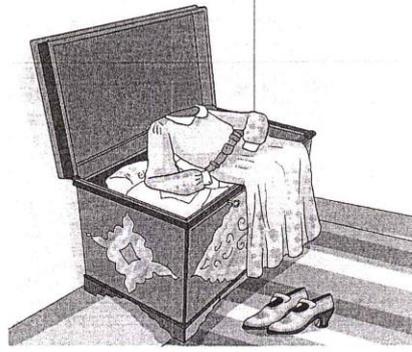
Dostluğun Değeri

**11. Etkinlik** Aşağıdaki metinden basit, türemiş, birleşik yapıtlı dokuz kelime bulunuz. Bu kelimeleri ilgili başlıkların altına gruplayarak yazınız.

### ANNEANNEMİN SANDIĞI

Anneannem camgöbeği renginde, yer yer sararmış, erimiş, dokunsan dağılıverecekmiş gibi incelmış bir elbise ile yüksek ökçeli bir ayakkabı gösterdi. Bunları büyükbabamla nişanlandıkları gün giydiğini söyledi. Elbiseyi ve ayakkabıyı sandığa tekrar özenle yerleştirdi. Sandığın kapağını kapatırken kurutulmuş hanımellerini fark etti, yerden aldı: "Bir ilkbahar günü evlendiğimizde büyükbabanın verdiği ilk çiçek demetiydi." dedi.

Komisyon



Basit kelimeler

yerleştirdi  
etti  
aldı  
dedi  
sarımsı  
erimiş  
dokunsan  
söyledi  
kapatırken  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Türemiş kelimeler

nişanlandıkları  
kurutulmuş  
Bunları  
incelmış  
giydiğini  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

Birleşik kelimeler

camgöbeği  
dağılıverecekmiş  
ilkbahar  
büyükbaba  
naım elbis  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

**12. Etkinlik** Aşağıdaki kelime gruplarını yapıları yönünden inceleyiniz. Gruplarda yapısı yönünden farklı olan kelimeleri işaretleyiniz.

( ... ) masa

( ✓ ) güvercin

( ✓ ) yangın

( ... ) şeker

( ... ) birlik

( ✓ ) pazartesi

( ... ) göçük

( ... ) başkan

( ... ) özdeyiş

( ... ) kartopu

( ... ) birdirbir

( ✓ ) belediye

## EK 4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri 3 (6. Sınıf)

### Kişisel Gelişim

**10.Etkinlik** Aşağıdaki şiirde geçen isim tamlamalarını bulunuz. Bulduğunuz isim tamlamalarını çeşitlerine göre gruplayınız.

#### YAZ GEÇTİ

Bütün yaz  
Kuyunun başında yedik  
Akşam yemeklerini.

Cevizler iç tuttu,  
Bademlerin kabukları kurudu,  
Ayvalara sindi gün ışığı.

Yaz geçti,  
İçeriye aldık  
Masayı sandalyeyi.

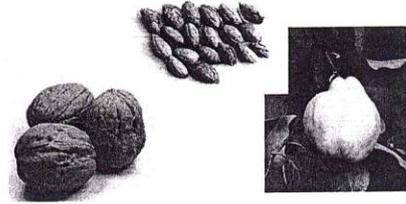
Karıncalar ortaldan çekildi,  
Kuyunun taşında arılar yok,  
Boş kova devrik durur şimdi.

Necati Cumali

Belirtili isim tamlaması

Belirtisiz isim tamlaması

Kuyunun başı ..... Dersin yamalları  
Bademlerin kabukları ..... Gün ışığı  
Kuyunun taşı .....  
.....



**11.Etkinlik** Aşağıda verilen isimler arasında anlam ilişkileri kurarak örnekteki gibi isim tamlamaları oluşturunuz. Oluşturduğunuz tamlamaları birer cümlede kullanınız.

Nasrettin Hoca	park	bekçi
mahalle	kabuk	toka
Türk	saç	yeşil
Ezgi	asker	ses
ceviz	eşek	cesaret
	göz	şeker

Nasrettin Hoca'nın eşeğinin sesi çok güzelmiş.

Bizim mahallemizdeki parkta toka bekçi var  
Türk askerleri cesaretlidir  
Ezgi'nin saçındaki toka çok güzel  
Ceviz kabuğu yeşildir

## EK 4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri 4 (6. Sınıf)



### ZAMAN VE MEKÂN

#### 12. Etkinlik

Aşağıdaki metinde bulunan altı çizili kelimelerin hangi türde kullanıldığını belirleyiniz. Türünü belirlediğiniz kelimeleri aşağıdaki kutulardan uygun olana yerleştiriniz.

#### KAZ YOLLASAM YOLAR MISINIZ?

Padişah bir gün, tebdilkiyafet çıkmış sarayından, dolaşıyormuş. Bir kulübeye uğramış, yolu üstünde. Orada on beş yaşlarında bir kız oturmuş, gergef işliyormuş. Kız, padişahı buyur etmiş. Vezir de berabermiş. Padişah ile kız konuşmaya başlamışlar. Vezir de dinlemiş:

- Kızım, baban nerede?
- Azı çok etmeye gitti.
- Annen nerede?
- Biri iki etmeye gitti.
- Eviniz pek güzel ama bacası eğri.
- Bacası eğri ama dumanı doğru çıkar.
- Bir kaz yollasam yolar mısın?
- İnce tüylerine kadar...

Padişah, "Allaha ısmarladık." demiş, ayrılmış. Saraya vardıklarında vezirine:

– Kulübedeki kız ile konuştuklarımızın manasını verirsin, yoksa başını cellat alacak demiş. Vezir de safın biriymiş, nerden bilecek:

– Aman padişahım, bana üç gün izin ver, diye yalvarmış. Bir gün düşünmüş, iki gün düşünmüş, işin içinden çıkamayacağını kestirince doğru kıza gitmiş:

– Geçen gün padişahla konuştuğunuz sözlerin manasını bilmezsem başım uçacak. Aman kızım, bana söyle şunları.

– Anlatırım ama her biri için altın isterim, demiş kız. Vezir parayı vermiş. Kız da bir bir anlatmış:

– Babam çiftçi; "Azı çok etmeye gitti." dememin manası bir ekecek, on, yirmi alacak... Annem ebe; doğuma çağırışlardı o gün; "Biri iki yapmaya gitti." dedim.

– Padişah: "Bacanız eğri" deyince "Dumanı doğru çıkar." dedin. O ne demek?

– Benim gözüm şaşı olduğu için padişah böyle söyledi, ben de "Dumanı doğru çıkar." diye karşılık verdim. Yani "İyi görürüm." demek istedim.

– Peki, bir de padişah "Bir kaz yollasam yolar mısın?" diye sordu. Sen "Hay, hay!" dedin. Bunun üzerine kız gülmüş:

– İşte padişah bana seni yolladı, güzelce yoldum ya, demiş.

Pertev Naili Boratav

İSİM	SIFAT	ZARF	ZAMİR	FİİL	EDAT	BAĞLAÇ
Padişah Gergef Vezir	İnce Geçeri Üç	Doğru	Bana Beni Ben	Dolaşıyormuş Yalvarmış Yoldum	İçin	İle De Ama

## EK 4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri 5 (6. Sınıf)

### Toplum Hayatı

#### 13. Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerde sayıların yazılışlarını inceleyiniz. Cümlelerdeki sayıların yazımını dikkate alarak eksik cümleleri örnekteki gibi tamamlayınız.

XXI. yüzyıl, IV. Murat, VI. cilt, 19.V.1919

• Yüzyılların, hükümdar adlarının, kitap ciltlerinin ve tarihlerdeki ayların numaralandırılmasında Romen rakamları kullanılır.

• On yedi çocuk için bir mektep. Garip Lüks! (Reşat Nuri Güntekin-Çalıkuşu)

Edebi metinlerde geçen sayılar yazılır..... yazılır.

• Saat 17.30'da, 2.500.000 TL- 35 kilogram, 210 kilometre, 2.310.000 kişi

Saat, para tutarı, ölçü, istatistik verilerine ilişkin sayılar ile büyük sayılar yazılır..... yazılır.

• Kardeşini üç yüz altmış beş gün bekledi.

Birden fazla kelimeden oluşan sayılar yazılır..... yazılır.

• Mezunlar, her yılın ikinci ayının 3. günü buluşmak için sözleştiler.

Sıra sayıları yazılır..... ya da rakamla yazılabilir. Rakamla yazılması durumunda ya rakamdan sonra bir nokta konur (3.) ya da rakamdan sonra kesme konularak derece gösteren ek yazılır (3'üncü).

• Aile bireyleri hastanın başında üçer gün bazen de ikişer gün beklediler.

Üstünme sayıları rakamla..... değil yazılır..... belirtilir.

#### 14. Etkinlik

Aşağıdaki tabloda verilen isimlerin özelliklerini örnekteki gibi işaretleyiniz.

İsimler	Özel isim	Cins isim	Tekil ismi	Çokluk ismi	Topluluk ismi	Somut isim	Soyut isim
kartal		x	x			x	
mallar		x		x		x	
akıl		x	x				x
Deniz	x		x			x	
sürü		x			x	x	
kuzular		x		x		x	
kardeş		x	x				x
deniz		x	x			x	
Elif	x		x			x	
kardeşlik		x	x				x
Bolu	x		x				x
hak		x	x				x

## EK 4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri 6 (6. Sınıf)

### Atatürk ve Müzik Devrimi

#### 7. Etkinlik

Aşağıdaki şiirde koyu yazılmış kelimelerin görevini dizelerin sonundaki yay ayrıçların içine yazınız. Koyu yazılmış bu kelimeleri yay ayrıç içinde belirtilen görevde kullanınız.



#### SAAT KAÇ

Saç kaç mı? ( Zamir )  
 Saati neylesin Mustafa Kemal ( Sıfat )  
 İyisin, dünden iyisin bugün ( Sıfat )  
 Seni iyi gördükçe biz de mutlu yuz ( Sıfat )  
 Bak, gün adam boyu yükseldi ( isim )  
 Saat dokuz. ( isim )

Saat kaç mı?  
 Dokuzu beş geçiyor Mustafa Kemal  
 Saat  
 Dokuzu  
 Beş geçiyor  
 İçimden kan geçiyor  
 Hışım gibi bir yel esiyor Dolmabahçe'den ( Sıfat )  
 Madem böyle bir kararın vardı  
 Saklamamalıydın bizden.

Özcan Doğruöz

kaç. Kışın... (sıfat)  
 iyi. Kışın... (sıfat)  
 mutlu. Kışın... (sıfat)  
 dokuz. Kışın... (sıfat)  
 bir. Kışın... (zamir)

## EK 4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri 7 (6. Sınıf)

Nilüfer Prenses

### 10. Etkinlik

Aşağıdaki metinde gerekli yerlere nokta ( . ) koyunuz.

21 9 2008 - 24 9 2008 tarihleri arasında sınıf kitaplığını üç arkadaş düzenledik , Her gün 15 30'da çalışmaya başladık 3 günlük bir çalışma programı hazırladık , 1 gün ben çalıştım. 2 gün Ayşe ve 3 gün Emre çalıştı ,

Kitapları:

- a Masal
- b Hikâye
- c Şiir
- d Roman olarak grupladık

### 11. Etkinlik

Aşağıdaki kelimelerin köklerini bulunuz. Bu köklerin isim kökü mü, fiil kökü mü olduğunu örnekteki gibi yazınız.

Kelime	Kök	Kök çeşidi
Örnek: toprakta	toprak	isim kökü
ağlamış	ağla	fiil
rüzgârların	rüzgâr	isim
sürdürmüş	sürdür	fiil
gülümsemiş	gülümse	fiil
yolculuk	yol	isim
yaralıymış	yar	fiil
aramızda	ara	fiil
kızılmış	kızıl	fiil
bildiğiniz	bil	fiil
oturur	otur	fiil
gövdelerini	gövde	isim

## EK 4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri 8 (7. Sınıf)

2.  
TEMA

ATATÜRK

7. Etkinlik

Cümlelerdeki boşlukları aşağıdaki çekimli fiillerden uygun olanıyla tamamlayınız. Fiillerin içerdiği anlam özelliklerini (iş, oluş, durum) cümlelerin yanındaki boşluklara yazınız.

<del>oturuyordu</del>	<del>gideceğiz</del>	<del>büyüdü</del>	<del>solmuş</del>	<del>yazdı</del>
<del>yağdı</del>	süpürmüş	çürümüş	<del>kızartı</del>	<del>uzanmış</del>
<del>uzanmış</del>	<del>kırdı</del>	iyileşiyor	kalktı	yatmış
<del>okuyorum</del>	<del>çittik</del>	<del>atın</del>		

• Bahçeye diktiğim çiçekler .....	büyüdü	(..... oluş.....)
• Okuldan döndüğümde annem bahçede .....	oturuyordu	(..... durum.....)
• Babam dokülen yaprakları .....	süpürmüş	(..... iş.....)
• Vazodaki çiçeklerin hepsi .....	solmuş	(..... oluş.....)
• Hafta sonunda pikniğe .....	gideceğiz	(..... durum.....)
• Ahmet Hasim, çok güzel şiirler .....	yazdı	(..... iş.....)
• Yemekten sonra çay .....	çittik	(..... iş.....)
• Halide Edip Adıvar'ın Sinekli Bakkal'ini .....	okuyorum	(..... iş.....)
• Kedi, halının üzerine .....	yattı	(..... durum.....)
• Dün gece kar .....	yağdı	(..... oluş.....)
• Delaptaki meyvelerin hepsi .....	çürümüş	(..... oluş.....)
• Çocuk, kumun üzerine .....	uzanmış	(..... durum.....)
• Patatesleri tavada .....	kızarttı	(..... iş.....)
• Çöplerinizi çöp kutusuna .....	atın	(..... iş.....)
• Adam yavaşca yerinden .....	kalktı	(..... durum.....)
• Çocuğun sacı .....	uzanmış	(..... oluş.....)
• Elindeki bandajları yere döküp .....	kırdı	(..... iş.....)
• Hastamız gittikçe .....	iyileşiyor	(..... oluş.....)

## EK 4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri 9 (7. Sınıf)

2.  
TEMA

ATATÜRK

### 4. Etkinlik

Aşağıdaki fiillere kutu içindeki ekleri getirip oluşturduğunuz kelimeleri cümlelerdeki boşluklara yazınız.

• çalış -	-dir	çalıştır
• yürü -	-dü	yürüdü
• dönü -	-yor	dönüyor
• dökül -	-yor	dökülüyor
• atma -	-malı	atmalı
• yap -	-ar	yapar

• boya -	-miş	Boyamış
• bitir -	-e	Bitire
• çalış -	-malı	Çalışmalı
• et -	-se	Etse
• geçir -	-ir	Geçirir
• yapıl -	-acak	yapılacak

• Bahçeye doğru	Geliyor	
• Çocukları eve	Gidiyor	
• Acele edip işlerimi	Bitirdim	
• Dün gece sabaha kadar bu konuya	Baktı	
• Yel estikçe ağaçların yaprakları	Dökülüyor	
• Bahçedeki çitleri	Söktü	
• Sokaklara çöp	Attı	
• Derslerine çok	Çalışıyor	
• Biraz gayret	Etse	başaracak.
• Sabahları kahvaltısı	Etmeli	
• Her sene tatilimizi Bodrum'da	Yaparsın	
• Maçları bu sene büyük stadyumda	yapılacak	

42

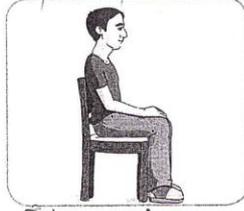
## EK 4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri 10 (7. Sınıf)

KİTAPLARLA KURULAN DOSTLUK

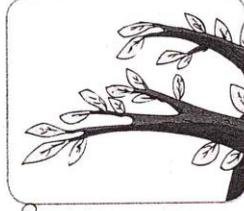
### 11. Etkinlik

a) Aşağıdaki fiilleri dikkatlice okuyunuz. Fiillerin hangi resimle ilgili olduğunu belirleyip bu fiili resmin altındaki boşluğa yazınız.

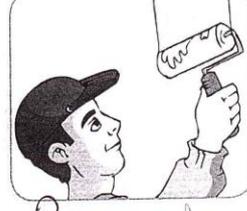
sarılmak, oturmak, yeşermek, gülmek, beklemek, çürümek, uyunmak, okumak, boyamak, süpürmek, yazmak, olgunlaşmak



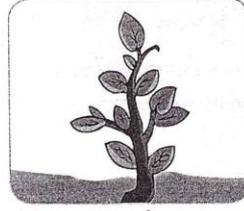
Oturmak



Sarılmak



Boyamak



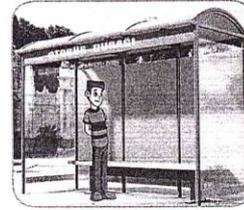
Yeşermek



Süpürmek



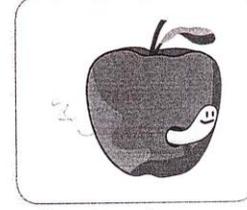
Gülmek



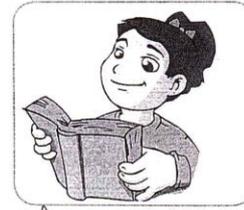
Beklemek



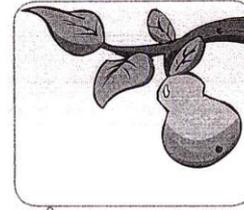
Yazmak



Çürümek



Okumak



Olgunlaşmak



Uyunmak

## EK 4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri 11 (7. Sınıf)

2.  
TEMA

ATATÜRK

b) Aşağıdaki cümlelerde ek fiille çekimlenmiş kelimelerin (çalışkansın, başarılısın) diğer kip ve kişi ekleriyle çekimlenmiş şekillerini tabloların içine yazınız.

Sen çok çalışkansın.

Geniş zaman kipi	Görülen geçmiş zaman kipi	Duyulan geçmiş zaman kipi	Şart kipi
Çalışkansın	Çalışkandın	Çalışkanımsın	Çalışkansırsa

Siz bu çalışmanızda çok başarılısınız.

Geniş zaman kipi	Görülen geçmiş zaman kipi	Duyulan geçmiş zaman kipi	Şart kipi
Başarılısınız	Başarıydınız	Başarılmışsınız	Başarılsanız

### 6. Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerde ek fiille çekimlenmiş kelimelerin altını çiziniz. Daha sonra bu kelimeleri kiplerine göre gruplandırarak tablodaki yerlerine yazınız.

- Ahmet Bey iyi bir doktordür.
- Bugün biraz rahatsızım.
- Eğer başarılıysa bu işin de üstesinden gelir.
- Fatma Hanım bu okulda öğrenciymiş.
- Onların evleri üç katlıydı.
- Bu koca ova bir zamanlar bizimdi.
- Onlar çok temizlermiş.

	Geniş zaman kipi	Görülen geçmiş zaman kipi	Duyulan geçmiş zaman kipi	Şart kipi
Ben	rahatsızımdır	rahatsızıydım	rahatsızım	rahatsızımsa
Sen	öğrencisin	öğrenciydin	öğrenciymişsin	öğrenciysen
O	doktordur.	doktordu	doktormuş	doktorsa
Biz	binimdir	binimdi	binimmiş	binimse
Siz	balıdır	balıydı	balıymış	balıysa
Onlar	Aeminler	eminlerdi	eminlermiş	Aeminlerse

16

## EK 4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri 12 (7. Sınıf)

YAZAR VE OKUYUCU

**12. Etkinlik** Aşağıdaki cümleleri kutuların içindeki zaman eklerinden uygun olanlarla tamamlayınız.

1. O her hafta spor salonuna gid. iyor
2. Biz gelecek ay açış dik. eceğimiz
3. Sen geçen yıl mı mezun ol. dun
4. Babası bu konuda ne söyle. miş
5. O şu an bir mektup yaz. ıyor
6. Yazın bize gel. ecekler
7. Fatma televizyon seyred. iyor
8. Ahmet, dün ne getir. miş
9. Anaba mı al. dun
10. Yarın sinemaya gid. eceğimiz

- (i) yor	- ecekler	- eceğimiz
- (i) yor	- eceğimiz	
- er	- dun	- din
- miş	- miş	

**13. Etkinlik** Sol sütunda verilen çekimlenmiş fiilleri okuyunuz. Sağ sütunda yer alan cümlelerdeki boşlukları sol sütundaki fiillerden uygun olanlarla tamamlayınız.

gideceğiz	• Şu an kitap ..... <u>okuyorum</u> ..... rahatsız etme.
toplamaşlar	• Dolaptaki domateslerin hepsi ..... <u>çürümüş</u> .....
geleceksiniz	• Hafta sonu pikniğe ..... <u>gideceğiz</u> .....
okuyorum	• Güneş her zaman doğudan ..... <u>doğar</u> ..... ve batıdan ..... <u>batar</u> .....
yapacaksınız	• Ödevini dikkatlice ..... <u>yapacaksınız</u> .....
çürümüş	• Bahçedeki çöpleri ..... <u>toplamaşlar</u> .....
doğar	• Yarın bize ..... <u>geleceksiniz</u> .....
batar	

**14. Etkinlik** "Topla-" ve "süsle-" kelimelerine "-yor" ekini getirerek cümleler oluşturunuz.

Yaprakları topluyor  
Düğün için bu süslüyor

Fiillerde nasıl bir değişiklik olmuştur? Yazınız.

Senlerindeki a ve e ..... u ve ü'ye ..... dönüştü

Aşağıya buna benzer bir örnek yazınız.

Yürüyor

## EK 4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri 13 (7. Sınıf)

3.  
TEMA

### MİLLÎ KÜLTÜR

#### 9. Etkinlik

Sağ sütündeki soruları dikkate alarak cümlelerdeki boşlukları tamamlayınız.

Tatlı bir haziran sabahında ..... uyanıyorum.	→	Ne zaman?
Hemen giyinip ..... çıkıyorum.	→	Nereye?
Arkadaşlarımla birlikte piknik yerine ..... gidiyoruz.	→	Nasıl?
Aksama kadar ..... eğleniyoruz.	→	Ne kadar?

#### 10. Etkinlik

Aşağıda verilen cümlelerdeki zarfları bularak yandaki boşluklara yazınız.

- Ahmet Bey güzel konuştu. (..... güzel .....)
- Asude şimdi yukarı çıktı. (..... şimdi yukarı .....)
- Bodrum'a ne zaman gideceksin? (..... ne zaman .....)
- Güneş yavaş yavaş kayboldu. (..... yavaş yavaş .....)
- Dün size uğramıştım. (..... dün .....)
- Seni durakta çok bekledik. (..... çok .....)
- Dün niçin gelmedin? (..... dün .....)
- Emre üzgün görünüyordu. (..... üzgün .....)

#### 11. Etkinlik

Aşağıda boş bırakılan yerlere uygun zarfları yazınız.

Bugün okula ..... koşarak gittim.  
 Adam az önce ..... indi.  
 Annem ..... konuşmadı.  
 Sen ..... ağlıyorsun?  
 Güneş ..... doğmamıştı.  
 Yarın ..... çalışacağız.  
 Söyleneni ..... dinliyorduk.

#### 12. Etkinlik

Aşağıdaki kelimeleri zarf görevinde olacak biçimde birer cümlede kullanınız.

İçeri : Mehmet biraz önce içeri girdi.  
 biraz : Bugün biraz çalıştım.  
 neden : Ali okula neden gelmedi?  
 hızlı : Beklemeden hızlı almalydı.  
 hemen : Onu görünce hemen koy.

74

## EK 4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri 14 (7. Sınıf)

1.  
TEMA

OKUMA KÜLTÜRÜ

7. Aşağıda verilen cümlelerdeki koyu yazılmış çekimli fiilleri anlam yönünden inceleyiniz. Kip eklerinin çekimli fiillere kazandırdığı anlamı tespit ederek yazınız.

Cümleler	Kök ve Ekler	Kip Ekinin Kazandırdığı Anlam
Çarşıdan birşeyler <b>alayım</b> .	al - a - y - im	istek
Her sabah parkta <b>yürüyorum</b> .	yürü - yor - um	zaman
Sen arayınca <b>geleceğim</b> .	gel - ecek - im	zaman
Eşyalarını toplayıp evden <b>gitmiş</b> .	git - miş	zaman
Ödevimi hemen <b>yapmalıyım</b> .	yap - mali - ym	gereklilik
Babam dün gece <b>geldi</b> .	gel - di	zaman
O da bizimle <b>gelsin</b> .	gel - si - n	şart

8. Aşağıdaki cümlelerde altı çizili fiilleri belirtilen kişi ekleriyle örnekteki gibi eşleştiriniz.

Bu metni bilgisayarda o <u>yazacak</u> .	3. çokluk
Bu yaz Antalya'ya <u>gittik</u> .	1. G.
Dün bize <u>gelmişsin</u> .	1. teklik
Onu bu hâlde <u>görmemelisiniz</u> .	1. çokluk
Bana da aynı soruları <u>sorsalar</u> .	2. çokluk
Bu olaya çok <u>güldüm</u> .	3. teklik

Ben ⇒ 1. tekli

Sen ⇒ 2. tekli

O ⇒ 3. tekli

Biz ⇒ 1. çoğul

Siz ⇒ 2. çoğul

Onlar ⇒ 3. çoğul

30

## EK 4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri 15 (7. Sınıf)



### ZAMAN VE MEKÂN

#### 7. Etkinlik

Aşağıdaki kelimelere kutu içindeki eklerden uygun olanları getiriniz. Türettiğiniz kelimelerle cümleler oluşturunuz. Her eki bir kez kullanınız.

-le-      -leş-      -in-      -dür-      -lan-      -laş-      -il-  
 -ümse-      -in-      -ş-      -ış-      -t-      -ük-  
 -el-      -a-      -ele-      -ur-      -sa-

gül	gülümse-	Ahmet gülümseyordu.
düz	düzlemek	Mehmet topu düzleyip vurdu.
akıl	akıllanmak	Osman ipe akıllandı.
temiz	temizlemek	Mehmet duvarları temizliyor.
giy	giymek	Bakır bugün çok giyiyor.
kayna	kaynat	Kilvalarda kaynatıyordu.
yaz	yazmak	Yel çok güzel yazıyor.
yas	yasın	Min yasa çok gitti.
yakın	yakınmak	O taftın yakındı.
sev	sevmek	O çok seviyor.
göz	gözlemek	O beni gözlemliyordu.
söz	sözlü	Bunun sözlü dersiniyi.
day	dayan	Ameni saçım benim dayanırdı.
su	sulandı	O tarla önce sulandı.
gül	gülümse-	O çok gülümseyen.
ken	kenen	O delinmiş kekenen.
es	eslesen	Ali ile Jeli esleşti.
bekle	beklense	O beni beklersen.

#### 8. Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerde altı çizili fiilleri inceleyiniz. Bu fiillerin nasıl oluştuğunu söyleyiniz.

- Emine, öğretmenine teşekkür etti.
- Hastalara her yönden yardımcı oldular.
- Çocuk oyun alanını terk etti.
- Yaptıkların yüzünden seni hiç affetmeyecek.
- Hiçbir şey hissetmiyorum.
- Her zaman hâlimize şükretmeliyiz.
- O yapılanlara sabrediyor.
- Burada yirmi yıl hizmet etti.

yardımcı oldular  
 teşekkür etti  
 affetmeyecek  
 hissetmiyorum  
 şükretmeliyiz  
 sabrediyor  
 hizmet etti

## EK 4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri 16 (8. Sınıf)



..... Ergenekon Destanı

### 7. Etkinlik

Aşağıdaki metni okuyunuz. Metinde bazı kelimelerin yazımı yanlış. Bu kelimeleri belirleyiniz ve yazım yanlışlarını düzeltme sembollerini (bk. s. 183) kullanarak düzeltiniz.

#### TRAFİK CEZASI

Hoca, sevgili karakaçanına atlar ve şehrin göbeğinde cadde ortasında, kendi hâlinde melul melul yol almaya başlar. Eee... (bu koca şehir, adım başı trafik polisi... Daha yüz metre geçmeden polis, Hoca'yı çevirir:

"Hocam, sana saygımız sonsuz ancak bu şekilde caddede gidemezsin. Sana ceza kesmek zorundayım." (Hoca istifini bozmaz.)

"Memur Bey görevini yapıyorsun. Ancak bana niye ceza kesecekmışsin anlamadım. Ben sadece eşeğin sırtındayım. Caddeye giren eşektir. Cezayı (karakaçana kesmek lazım!.." (Polis güler.)

"Akılsız eşek cezadan ne anlıyor?" (Hoca eşekten iner. Torbasından bir tutam ot çıkarır.) Yolda parketmiş bir otomobili tutarak;

"Gel otomobilim gel, bak sana ot vereceğim. Belki otu sevmezsin, sana en güzel benzinlerden vereceğim!.." der. Doğal olarak arabadan her hangi bir karşılık ve hareket çıkmaz. Elindeki otu karakaçana göstererek;

"Gel karakaçanım!.." der demez karakaçan kulaklarını diktiği gibi hoca'nın yanına koşar. Hoca, "Bak polis bey... Karakaçan yiyecektende anlıyor, laftanda anlıyor. Demekki akıllıdır. Gördüğün gibi otomobilden hiç bir hareket gelmedi. Ama karakaçan öylemi yaptı? Dediğimi hemen anladı. Demekki o bir otomobil değildir ve akıllıdır. O zaman bana ceza kesmemelisin!.. Ama ben karakaçanı ikna edebilsem yol kenarından gitmeye çalışırız!.." Polis bu cevap karşısında hem şaşırır hem de güler, hoca'yı salıverir.



### 8. Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerde altı çizilmiş kelimelerin fiil mi fiillimsi mi olduklarını örnekteki gibi yazınız.

Bütün illerin hanları ve beyleri toplanıp (fiillimsi) konuştular (fiil).

Birlikte toplanmaya (fiillimsi) karar verdiler (fiil).

Dağın üstünü, arkasını, önünü ateşleyip (fiillimsi) körüklediler (fiil).

Önce han, bunu demir kıskaçla tutarak (fiillimsi) örsün üzerine koyar (fiil).

Ergenekon'dan çıkışını öğrenince (fiillimsi) baş eğdiler (fiil).

Yarışmada ödül kazananlar (fiillimsi) açıkladı (fiil).

Akacak (fiillimsi) kan, damarda durmaz (fiil).

Çevreyi keşfetmek (fiillimsi) için dolaşyoruz (fiil).

Çocuğun sessizce ağlayışı (fiillimsi) beni çok üzdü (fiil).

Gezide tanıdık (fiillimsi) kimselere rastlamadım (fiil).

Dallara konan (fiillimsi) kuşlar, dökülen (fiillimsi) yemlere üşüştü (fiil).

## EK 4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri 17 (8. Sınıf)

Atatürkçülük .....

### 9. Etkinlik

Aşağıdaki cümleleri ögelerine ayırınız.

Bağdan gelirken onlarca çocuk Nasrettin Hoca'dan üzüm istemiş.  
2.T 0 3.T B.2.N. 3.

Üç günden beri dağdaki çobanlardan haber alamadık.  
2.T 3.T B.2.N. 3.

Hepimiz çantalarımızı hazırlayıp erkenden yola çıktık.  
0 2.T 2.T 3.T 3.

O taş büyük bir kuş yumurtası büyüklüğündeydi.  
N. 0 3.

Anneannem okumayı yazmayı kendi kendine öğrendi.  
0 B.1.N. 2.T 3.

Annem bu hafta pazardan tam beş kilo çilek aldı.  
0 2.T 3.T B.2.N. 3.

Böyle salına salına nereden geliyorsunuz?  
2.T 2.T 3.

Hırkamin kolları sıraya sürtünmekten aşındı.  
0 2.T 3.

Saatlerce soğuk odada nasıl çalıştılar?  
2.T 3.T 2.T 3.

Aşağıda köpüre köpüre akan bir dağ suyu vardı.  
0 3.

Kediler, paketteki çiğerin kokusunu alınca gözlerini fal taşı gibi açtı.  
0 B.1.N. 3.

### ŞİİR OKUMA BECERİSİ AKRAN DEĞERLENDİRME FORMU

Arkadaşınızın şiir okuyuşunu değerlendirmek amacıyla aşağıdaki değerlendirme formunu doldurunuz.

Ölçütler	Evet	Kısmen	Hayır
Şiir okurken nefesini ayarladı.		✓	
Şiiri işitilebilir bir sesle okudu.	✓		
Kelimeleri doğru telaffuz etti.	✓		
Şiir okurken gereksiz sesler çıkarmaktan kaçındı.		✓	
Uygun yerlerde vurgu, tonlama, duraklama yaptı.		✓	
Yapmacıktan, taklit ve özentiden uzak bir sesle okudu.	✓		
Sözleriyle jest ve mimiklerinin uyumuna dikkat etti.		✓	
Canlandırmalarda sesini varlık ve kahramanları çağrıştıracak şekilde kullandı.		✓	
Dinleyicilerle göz teması kurdu.		✓	

## EK 4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri 18 (8. Sınıf)

Toplum Hayatı .....

### 9. Etkinlik

Aşağıdaki cümlelerde verilen altı çizili kelimelerden fiilimsi olanları yuvarlak içine alınız.

Sıcacık ekmek mis gibi koktu.

Bu çalışma, saatlerce sürdü.

Tarlaya ekin ekmek ona zor geliyordu.

Yazın başı pişenin/kışın aşı pişer.

Masal anlatmamı ister misin?

Pazarda dolaşırken şiddetli bir yağmur başladı.

Handwritten annotations: "İsim-Fiil" written next to "ekmek", "çalışma", "sürdü", "pişenin", "pişer", "anlatmamı", "dolaşırken", "yağmur".

### 10. Etkinlik

Aşağıdaki metni okuyunuz. Metinde altı çizili kelimeleri tabloda verilen ilgili başlıkların altına yazınız.

#### MARİFETLİ BABA

Trende pencereden sarkan çocuğun başından şapkası düşecekti. Bunu fark eden babası, belli etmeden çocuğun şapkasını kapıp arkasına sakladı. Sonra da ona "Şapkanı rüzgâr aldı götürdü." dedi. Çocuk ağlamaya başladı. Fakat babası onu dinlemedi. Ağladı, ağladı, ağladı... Nihayet dayanamayan baba, "Peki, şimdi ben bulacağım senin şapkanı... Bir ıslık çalacağım, hemen geri gelecek şapkan."

Adam bir ıslık çaldı. Aynı anda arkasında sakladığı şapkeyi çıkardı ve çocuğa verdi. Ağlayan çocuk birden gülmeye başladı. Sevinmiş, bu oyunu da sevmişti. Hemen uzandı, babasının askıdan şapkasını aldı, vagon penceresinden fırlattı. Babasına;

"Hadi bakalım, bir ıslık çal, kendi şapkanı da getir!" dedi.



Selçuk Yıldırım

İsim	Fiil	Fiilimsi
Pencereden vagon şapkasını	düşecekti	Sarkan
Rüzgâr	saklamak	fark eden
ağladı	götürdü.	belli etmeden
Babası	dedi	kapıp
ıslık	ağlamak	dayanamayan
oyunu	sevinmiş	bulacağım
askıdan	çal	ağlayan
	getir	gülmeye

## EK 4. Dil Bilgisi Etkinlik Örnekleri 19 (8. Sınıf)

4. Metinden çıkardığınız sonuç nedir?

Bütün zorlukla çalışmakta aşılabılır.

5. "Karamsarlık, davet, hür" kelimelerinin eş anlamlılarını birer cümlede kullanınız.

Karamsarlık = hüsrup. davet = çağrı  
hür = özgür

6. Aşağıdaki cümlelerde terimlerin altını çiziniz.

- Anadolu efsane yönünden zengindir.
- Küçük yaştan beri şüre ilgi duyuyordu.
- Ani voltaj düşüklüğü televizyonda görüntüyü bozdu.
- Her gün İstanbul Boğazi'ndan gemiler geçiyor.
- Sanatçı nota bilmediğini söyleyince hepimiz şaşırдық.

7. Aşağıda verilen kelimeleri kullanarak şiirdeki noktalı yerleri uygun şekilde tamamlayınız.

gördüm, birmişti, giymişti, geldi, gördüm, diyordu  
MUSTAFA KEMAL  
Mustafa Kemal'i ..... gördüm ..... düşümdü.  
Daha ..... gördüm .....  
Üğruna şehit olasım ..... geldi ..... hemen.  
Sabaha, diyordu.

Al bir kalpak ..... giymişti ..... al.  
Al bir ata ..... gördüm ..... al.  
Zafere inak mı ..... gördüm .....  
Sha, diyordu.

Fazıl Hüsni Dağlarca

8. Aşağıdaki cümleleri inceleyiniz. Ögeleri doğru ayrılan cümlelerin başına D, yanlış olanların başına Y yazınız.

(D) Ben / gizli özne / Seninle sohbet etmeyi çok ama çok özledim.  
belirtili nesne zarf tam. yüklem

(Y) Bizim köyde bunlara ebegümcü derler.  
özne yer tüm. nesne yüklem

(Y) Dünyadaki bütün insanların en büyük arzusu kavgasız, gürültüsüz yaşamaktır.  
özne yüklem

(D) Bir düşünür, "İnsan olmak soru sormayı öğrenmektir." demiş.  
özne belirtisiz nesne yüklem

(Y) Birlikte yaşamamanın getirdiği sorumluluklar vardır.  
özne yüklem









## EK 5. Dil Bilgisi Yönerge Örnekleri 5 (6. Sınıf)

**2. Tema**

Öğrencilerinize, Türklerin tarih boyunca kurdukları devletleri ve insanlığa yaptığı hizmetleri kavratmak için etkinlikte verilen çalışmayı yaptınız (7. Etkinlik) (Atatürkçülük 7).

**Konuşma**

Öğrencilerinizi güdümlü konuşma yöntemiyle (Konuşma 3.12) konuşturunuz. Atatürk'ün Nutku CD'sini dinletiniz. Öğrencilerinize Atatürk'ün sesini duyduklarında neler hissettiklerini sorarak onları konuşturunuz. Öğrencilerinize 10. Yıl Nutku'ndan alınmış aşağıdaki bölümleri okuyunuz. Bu bölümlerden hareketle Atatürk'ün Türk milletinde gördüğü temel özelliklerin neler olduğunu açıklatınız (Atatürkçülük 4).

"Bu anda, büyük Türk milletinin bir ferdi olarak bu kutlu güne kavuşmanın en derin sevinci ve heyecanı içindeyim.

... Geçen zamana nispetle daha çok çalışacağız. Daha az zamanda daha büyük işler başaracağız. Bunda da muvaffak olacağımıza şüphem yoktur. Çünkü Türk milletinin karakteri yücsüktür. Türk milleti çalışkandır, Türk milleti zekidir. Çünkü Türk milleti millî birlik ve beraberlikle güçlükleri yenmesini bilmiştir."

Mustafa Kemal Atatürk

Öğrencilerinize, konuşmalar sırasında bulunduğu ortama uygun bir tutum gelişmelerini (Konuşma 1.3), konunun özelliğine uygun düşüncüyü geliştirme yolları kullanmalarını (Konuşma 3.5), konuşmalarını bir ana fikir etrafında planlamalarını (Konuşma 3.3), ana fikri yardımcı fikirlerle desteklemelerini (Konuşma 3.4) ve konuşmalarını sunarken Atatürk'ün fotoğraflarını kullanabileceklerini, CD ya da kasetle sesini dinletebileceklerini (Konuşma 3.7) söyleyiniz.

**bk. Konuşma, Açıklama 4, s. 38**

**Yazma**

Öğrencilerinize, öğrendikleri kelime, kavram ve özdeyişleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayarak söz varlıklarını zenginleştirmeleri için kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma yöntemiyle (Yazma 2.12) aşağıdaki etkinliği yaptınız.

Aşağıdaki kelime, kavram ve özdeyişleri tahtaya yazınız:

"Tarih, ışık tutmak, Türk Tarih Kurumu, kazı, araştırma, uygarlık, öğrenme, gençlik"

Türk çocuğu atalarını tanıdıkça daha büyük işler yapmak için kendinde kuvvet bulacaktır. (Mustafa Kemal Atatürk)

Öğrencilerinizden, bu kavramları, kelimeleri ve özdeyişleri kullanarak "Atatürk'ün Türk tarihinin araştırılmasına verdiği önem" konulu bilgilendirici bir yazı yazmalarını (Yazma 3.2) isteyiniz. Yazılarında kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etmelerini (Yazma 1.1), düzgün, okunaklı ve işlek "bitişik eğik yazı"yla ve standart Türkçe ile yazmalarını (Yazma 1.2, 1.4), yazılarını bir ana fikir etrafında planlamalarını (Yazma 2.3), ana fikri yardımcı fikirlerle desteklemelerini (Yazma 2.4), konunun özelliğine uygun düşüncüyü geliştirme yollarını kullanmalarını (Yazma 2.5), yazılarına konuyla ilgili bir başlık koymalarını (Yazma 2.10), yazım ve noktalama kurallarına uymalarını (Yazma 1.11) hatırlatınız.

**Atatürk**

**7. Etkinlik** Aşağıdaki bir özgeçmiş yazma çalışması için hazırladığınız

**TÜRKLERİN TARİHİ**

Tarih biliminin en değerli kaynağıdır. Türk milleti, en eski devlet kurmuştu. Anadolu'da ilk devletler; Urartular, Karamanlar; Büyük İmparatorluk Devleti, Osmanlı Devleti bu devletin en değerli kaynaklarıdır. 1928 yılında Mustafa Kemal Atatürk'ün öncülüğünde Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur. Bu devletin en değerli kaynağıdır.

1928 yılında Mustafa Kemal Atatürk'ün öncülüğünde Türkiye Cumhuriyeti kurulmuştur. Bu devletin en değerli kaynağıdır.

Bu bilgiyi kullanınız:

1. Türkiye Cumhuriyeti kurulmadan önceki devletleri inceleyiniz. Örneğin; Anadolu'da ilk devletlerin adı geçebilir mi?

2. Türk milletinin en değerli kaynağı nedir?

3. Cumhuriyetin Anayasa ve Atatürk'ün Türk milletine, halkına ettiği hizmetleri inceleyiniz?

**8. Etkinlik** Kısaca bir örneğin, görsel ve yazma ve değerlendirme için hazırladığınız

Örneğin; Atatürk'ün hayatı hakkında yazma çalışması için hazırladığınız

Örneğin; Atatürk'ün hayatı hakkında yazma çalışması için hazırladığınız

Örneğin; Atatürk'ün hayatı hakkında yazma çalışması için hazırladığınız

### Yazma, Açıklama 8

#### Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma

Amaç: Öğrencilerin öğrendikleri kelime, kavram, atasözü ve deyimleri anlatımlarında kullanmalarını sağlayıcı kalıcı kılmak ve böylece söz varlıklarını zenginleştirmek.

Uygulama: Öğretmen tarafından kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden oluşan bir havuz oluşturulur. Bu kâğıda ya da tahtaya yazılarak öğrencilere verilir. Öğrenciler belirledikleri yazma konusuna ya da yazacaklarının ana fikrine bağlı olarak bu kelime, kavram, atasözü ve deyimlerden uygun olanlarını seçerek yazılarında kullanırlar.

### Dil Bilgisi

Öğrencilerinize, edat ve bağlaçları işlevlerine uygun olarak kullanmalarını için etkinlikte verilen çalışmayı yaptınız (8. Etkinlik) (Dil Bilgisi 2.8).

### Ölçme ve Değerlendirme

Öğrencilerinize "dizi, sav, devir" kelimelerinin eş anlamlarını buldurunuz. "Tez" kelimesini farklı anlamlarda birer cümle kullanınız.

Öğrencilerinizin yazma çalışmalarını bu kitabın 178. sayfasındaki "Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu"nu kullanarak değerlendiriniz.

## EK 5. Dil Bilgisi Yönerge Örnekleri 6 (6. Sınıf)

Atatürk ve Milli Devlet

**7. Etkinlik** Aşağıdaki görsel veya yazılıp görsel ile ilgili görevleri sorularla yapıp arkadaşlarınızla tartışın.



**SANAT KAÇ**

Şey ney mi? (.....) **2000**

Sarıya yakın kırmızı kırmızı (.....) **1000**

İkiyi, üçten iyiden büyük (.....) **1000**

Bir iki gördüğü bir de görüyor (.....) **1000**

Bir, gözünden boyu yitmişti (.....) **1000**

Sarı da kırmızı (.....) **1000**

Şey ney mi?

Dokuz beş peşer Mustafa Kemal (.....) **1000**

Dokuz (.....) **1000**

Beş peşer (.....) **1000**

İkiyi, üçten iyiden büyük (.....) **1000**

Hüsnü bir iki milyar dokuz bin (.....) **1000**

Herkes böyle bir karanın vakti (.....) **1000**

Söylendi ki bir iki milyar (.....) **1000**

**Özden Doğru:**  
Atatürk 7 Temmuz  
Mustafakamil Selçuk'un Fikriyeti

bu ..... (1000)

ki ..... (1000)

mi ..... (1000)

de ..... (1000)

ki ..... (1000)

ki ..... (1000)

66

Atatürk

**8. Etkinlik** Aşağıdaki görsel veya yazılıp görsel ile ilgili görevleri sorularla yapıp arkadaşlarınızla tartışın.

**Gözetim kavramı ile ilgili kavramlar bul.**  
1000 ..... **1000**

**Doğru kavramlar doğruya yazın.**  
1000 ..... **1000**

**Bir iki Özet kavramı ile ilgili kavramlar bul.**  
1000 ..... **1000**

**Bir kavramı iki iki de kavramla yazın.**  
1000 ..... **1000**

**DİL BİLGİSİ VE DİL KURALLARI**

Özellikle metin, paragraf ve diğer dil bilgisi kavramları için değerlendirme yapın.

Özellikler	Evil	Kısmen	Hayır
Dil bilgisi metin kavramları kullanılır.			
Dil bilgisi metin kavramları kullanılır.			
Dil bilgisi metin kavramları kullanılır.			
Dil bilgisi metin kavramları kullanılır.			
Dil bilgisi metin kavramları kullanılır.			

**DİL BİLGİSİ VE DİL KURALLARI**

Aşağıdaki görsel veya yazılıp görsel ile ilgili görevleri sorularla yapıp arkadaşlarınızla tartışın.

Özellikler	Evil	Kısmen	Hayır
Dil bilgisi metin kavramları kullanılır.			
İkiyi, üçten iyiden büyük (.....) <b>1000</b>			
Herkes böyle bir karanın vakti (.....) <b>1000</b>			
Söylendi ki bir iki milyar (.....) <b>1000</b>			
Hüsnü bir iki milyar dokuz bin (.....) <b>1000</b>			
İkiyi, üçten iyiden büyük (.....) <b>1000</b>			
Herkes böyle bir karanın vakti (.....) <b>1000</b>			
Söylendi ki bir iki milyar (.....) <b>1000</b>			
Hüsnü bir iki milyar dokuz bin (.....) <b>1000</b>			
İkiyi, üçten iyiden büyük (.....) <b>1000</b>			
Herkes böyle bir karanın vakti (.....) <b>1000</b>			
Söylendi ki bir iki milyar (.....) <b>1000</b>			
Hüsnü bir iki milyar dokuz bin (.....) <b>1000</b>			

66

Atatürk

**Dil Bilgisi**

Öğrencilerinize, kelimeleri cümlede farklı görevlerde kullanmaları (Dil Bilgisi 2.9) amacıyla Çalışma Kitabı'ndaki etkinliği yaptırınız (7. Etkinlik).

**Ölçme ve Değerlendirme**

Atatürk'ün sanatla ilgili sözlerinden birkaçını tahtaya yazınız. Öğrencilerinize bu sözlerdeki bazı kelimelerin gerçek, mecaz ve terim anlamlarını buldurunuz ve bu sözlerden ne anladıklarını sorunuz.

Öğrencilerinizden, kaşık olarak verdiğiniz basit, türemiş ve birleşik kelimeleri gruplamalarını isteyiniz.

59

## EK 5. Dil Bilgisi Yönerge Örnekleri 7 (6. Sınıf)

### 3. Tema



#### Dil Bilgisi

Birleşik kelimeyi kavratmak için tahtaya "aslan ağız" kelimelerini yazınız ve öğrencilerinize bunların anlamlarını sorunuz. "Aslan ağız" tamlamasını cümlede kullanınız. Daha sonra "aslanağız" kelimesini yazınız ve sözlükten anlamını buldurunuz. Bu çiçeğin resmini öğrencilerinize gösteriniz. "Aslan ağız" ve "aslanağız" kelimeleri arasındaki yazım ve anlam farkını açıklayınız. "Aslanağız" kelimesinde olduğu gibi "Kuşburnu, öküzgözü" birleşik kelimelerinde de her iki kelimenin (kuş + burnu, öküz + göz) anlam kaybına uğradığını; "anaokulu, sıvrisinek" birleşik kelimelerinde ise bir kelimenin (ana, sıvri) anlam kaymasına uğradığını vurgulayınız.

Örneklerden hareketle dile yeni kelime kazandırma yollarından birinin de kelime birleşmesi olduğunu, Türkçede bu yolla yapılmış birçok kelime bulunduğunu söyleyiniz. Başta okudukları metinden olmak üzere birleşik kelimeye örnekler (dedikodu, bugün, hiçbir, hazır ol; Atatürk, Anadolu, günaydın vb.) verilebilir ve örneklerde anlam kaybına uğramış kelimeleri (dedi + kodu, bu + gün, hiç + bir, Ata + türk, Ana + dolu gibi) belirlemelerine yardımcı olunuz.

Dilimizdeki bazı kelimelerin, yeni bir kavramı karşılamak üzere birden çok kelimenin birleşmesiyle oluştuğunu ve bu kelimelere birleşik kelime denildiğini öğrencilerinize söyleyiniz (Dil Bilgisi 1.6).

Örneklerden hareketle "dedikodu, hiçbir" gibi birleşik kelimeler bitişik yazıldığı hâlde "hazır ol" kelimesinin ayrı yazıldığına öğrencilerin dikkatini çekiniz. Birleşik kelimelerin bitişik ve ayrı yazımıyla ilgili olarak öğrencilerinizi "TDK Yazım Kılavuzu'nun "Birleşik Kelimelerin Yazılışı" bölümüne yönlendirebilirsiniz.

Öğrencilerinize birleşik kelimelerle ilgili etkinlikleri yaptırınız (9 ve 10. Etkinlikler).



#### Ölçme ve Değerlendirme

Öğrencilerinize, "KONUĞA İKRAM" başlıklı serbest okuma metnini okuyarak metnin anahtar kelimelerini buldurunuz.

Tahtaya birleşik kelimelerden örnekler yazınız. Bazı kelimelerin yazımında yanlışlık (ayrı yazılması gerekeni bitişik; bitişik yazılması gerekeni ayrı yazınız.) yapınız. Öğrencilerinizden, bu kelimelerin doğru yazılıp yazılmadığını, TDK Yazım Kılavuzu'ndan kontrol etmelerini isteyiniz.

Öğrencilerinizin yazma çalışmalarını bu kitabın 178. sayfasında verilen "Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu" nu kullanarak değerlendiriniz.

Öğrencilerinizin yazma çalışmalarını bu kitabın 181. sayfasında verilen "Düşünce Yazısı Değerlendirme Formu"nu kullanarak değerlendiriniz.

#### 9 Etkinlik

Aşağıdaki kelimeleri birleşik ve bitişik yazınız. Eylemleri de kelimelerden birleşik kelimelere yazınız.

aklı	→	çip	→	AKAYIBI
teker	→	levan	→	çekişme
yal	→	akı	→	atardığı
ok	→	han	→	kuşburnu
leğ	→	teğ	→	başlangıç
beğ	→	bul	→	atıştırmak
leçli	→	göç	→	çiygeç
bıç	→	teknik	→	başlangıç
di	→	yal	→	çiygeç
ya	→	teker	→	kuşburnu

#### 10 Etkinlik

Aşağıdaki bitişik yazılmış kelimeleri birleşik yazınız. Bu kelimelerin yeni bir kelimeyi oluşturup oluşturmadığını belirleyiniz. Eğer oluşturmuşlarsa, birleşik kelimeyi yazınız.

Masrafların açıklanması	Anlamından farklı bir anlam kazandıran yeni bir anlam taşımayan
Özellikle bitişik yazılan	kelimeler
Büyük küçük harflerle	
Geçmiş zamanla	
Yeni yazılan	

78

#### NOTLAR



## EK 5. Dil Bilgisi Yönerge Örnekleri 9 (7. Sınıf)

### OKUMA KÜLTÜRÜ

ediniz. Yazma çalışması bittikten sonra birkaç öğrenciye yazdıklarını okutunuz. Okunan şiirleri dinlerken öğrencilerinizin kelimeleri doğru anlamda kullanıp kullanmadıklarına dikkat ediniz. Gerekli yerlerde uyarılarda bulununuz. Diğer öğrencilerinizin de bu konuda duyarlı davranmasını sağlayınız.

➤ Öğrencilerinizi, yazdıkları bu şiiri, yazacakları başka şiirleri ve ürünleri saklayabilecekleri bir ürün dosyası oluşturmaları konusunda yönlendiriniz (Y.5.9). Ayrıca öğrencilerinizin beğendikleri şiirleri yazabilecekleri bir şiir defteri tutmalarını sağlayınız (Y.5.4).

❏ Öğrencilerinizin, Öğrenci Çalışma Kitabı sayfa 165 ve sayfa 166'daki formları kullanarak dosyalarını düzenlemelerini ve ürünlerini değerlendirmelerini sağlayınız.

❏ Siz de öğrencilerinizin bu ürün dosyasını belirli aralıklarla değerlendirmek amacıyla Öğretmen Kılavuz Kitabı sayfa 263'te verilen "Ürün Dosyası Ölçme ve Değerlendirme Formu"nu kullanınız.

➤ Araştırma bölümünde verilen kitaplardan birinin kısa tanımını yaptırınız. Tanıtımda, öğrencilerin standart Türkçeyi kullanmalarını ve Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurmalarını sağlayınız (Y.1.4, 5). Bu tanımlarını numaralandırarak kişisel arşivlerine eklemelerini isteyiniz. Öğrencilerinizin okudukları kitapları Okuma Gelişim Dosyaları'na işlemelerini sağlayınız (Y.5.9).

❏ Öğrencilerinize, hatırlatıcı bir çalışma olarak yazımı kanştırılan kelimelerle ilgili kuralları uygulamaya yönelik etkinliği yaptırınız (Y.6.1) (**10. etkinlik**).

⚠ Kelimelerin doğru yazımı için yazım kılavuzundan (TDK'nın son basımı) faydalanabileceklerini hatırlatınız.

### DİL BİLGİSİ

❏ Öğrencilerinizden, etkinlikte verilen fiilleri dikkatlice okumalarını, hangi fiilin hangi resimle alakalı olduğunu bulup resmin altına o fiili yazmalarını isteyiniz. (**11. etkinlik**) (DB.1.1).

**7. Sınıf** OKUMA KÜLTÜRÜ

10. Etkinlik

11. Etkinlik

12. Etkinlik

13. Etkinlik

14. Etkinlik

15. Etkinlik

16. Etkinlik

17. Etkinlik

18. Etkinlik

19. Etkinlik

20. Etkinlik

21. Etkinlik

22. Etkinlik

23. Etkinlik

24. Etkinlik

25. Etkinlik

26. Etkinlik

27. Etkinlik

28. Etkinlik

29. Etkinlik

30. Etkinlik

31. Etkinlik

32. Etkinlik

33. Etkinlik

34. Etkinlik

35. Etkinlik

36. Etkinlik

37. Etkinlik

38. Etkinlik

39. Etkinlik

40. Etkinlik

41. Etkinlik

42. Etkinlik

43. Etkinlik

44. Etkinlik

45. Etkinlik

46. Etkinlik

47. Etkinlik

48. Etkinlik

49. Etkinlik

50. Etkinlik

51. Etkinlik

52. Etkinlik

53. Etkinlik

54. Etkinlik

55. Etkinlik

56. Etkinlik

57. Etkinlik

58. Etkinlik

59. Etkinlik

60. Etkinlik

61. Etkinlik

62. Etkinlik

63. Etkinlik

64. Etkinlik

65. Etkinlik

66. Etkinlik

67. Etkinlik

68. Etkinlik

69. Etkinlik

70. Etkinlik

71. Etkinlik

72. Etkinlik

73. Etkinlik

74. Etkinlik

75. Etkinlik

76. Etkinlik

77. Etkinlik

78. Etkinlik

79. Etkinlik

80. Etkinlik

81. Etkinlik

82. Etkinlik

83. Etkinlik

84. Etkinlik

85. Etkinlik

86. Etkinlik

87. Etkinlik

88. Etkinlik

89. Etkinlik

90. Etkinlik

91. Etkinlik

92. Etkinlik

93. Etkinlik

94. Etkinlik

95. Etkinlik

96. Etkinlik

97. Etkinlik

98. Etkinlik

99. Etkinlik

100. Etkinlik

Öğrencilerinize;

Fiillerde yapılan iş ve hareket gözle görünür nitelikte ve belirginse; hareketten etkilenen bir nesne varsa bu tür fiillere "iş fiilleri" denildiğini,

Fiillerde hareket belirgin bir nesneyle ilgili değilse; bunlar kişilerin durumlarını ifade eden eylemlerse ve nesne almazlarsa bunlara "durum fiilleri" denildiğini,

Varlıkların gözle görülemeyecek kadar yavaş gerçekleşen hareketlerini bildiren fiillereyse "oluş fiilleri" denildiğini söyleyiniz.

❏ Öğrencilerinize fiillerin anlam özelliklerini anlayıp anlamadıklarını kontrol etmek için **12. etkinliği** yaptırınız. Anlaşılmayan yerleri tekrar ediniz.

## EK 5. Dil Bilgisi Yönerge Örnekleri 10 (7. Sınıf)

OKUMA KÜLTÜRÜ

Öğrencilerinizi bu konunun önemli noktalarının neler olabileceğini düşünmeleri, yazacaklarını bu önem sırasına göre yazmaları gerektiği konusunda uyarınız. Onları, yazılana konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapmaları, yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlamaları konusunda yönlendiriniz (Y.2.8,9).

△ Öğrencilerinizi, yazarken Türkçenin kurallarına uygun cümleler kumaları, yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurmaları, tekrara düşmeden yazmaları, yazım ve noktalama kurallarına uymaları konusunda uyarınız (Y.1.5, 8, 10, 11).

■ Öğrencilerinizin yazdıkları yazılan değerlendirilmelerini sağlamak amacıyla onlardan Öğrenci Çalışma Kitabı sayfa 161'de verilen "Yazma Öz Değerlendirme Formu"nu doldurmalılarını isteyiniz (Y.4.1, 2, 3).

■ Sayıların yazımıyla ilgili etkinliği yaptırınız (4. etkinlik) (Y.6.1).

Metin içerisinde yazıyla, birden fazla kelime-den oluşan sayıların ayrı; para ile ilgili işlem ve senet, çek vb. ticari belgelerde geçen sayıların bitişik yazıldığını, romen rakamlarının ancak yüzyıllarda, hükümdar adlarında, tarihlerde ayların yazılışlarında, kitap ve dergi ciltlerinde ve kitapların asıl bölümlerinden önceki sayıların numaralandırılmasında kullanılabileceğini; beş ve beşten çok rakamlı sayıların sondan sayılmak üzere üçlü gruplara ayrılarak yazıldığını; sayılarda kesirlerin virgül ile ayrıldığını; sıra sayıların yazıyla ve rakamla gösterilebileceğini; üleştirme sayıların rakamla değil yazıyla belirtildiğini; notayı niteleyen sayıların ayrı yazıldığını; oyun adlarını niteleyen sayıların bitişik yazıldığını belirtiniz.

△ Öğrencilerinizin yazma çalışmalarını düzeltirken kullanacağınız Öğretmen Kılavuz Kitabı sayfa 267'de verilen düzeltme sembollerini sınıfta görülebilecek bir yere asınız.

### DİL BİLGİSİ

■ Öğrencilerinize, kip ve çekimli fiillerle ilgili sezdirme etkinliğini yaptırınız (5. etkinlik) (DB.1.2).

Etkinliği yaptırdıktan sonra öğrencilerinize belirli bir zaman veya dileği kişi ile birlikte gösteren fiillere **çekim fil** dediğini; fiillerin zaman ve anlam özelliklerine göre çeşitli eklerle girdikleri değişik biçimlere **kip** dediğini, her kipin kendine ait ekleri olduğunu söyleyiniz.

Çekimli fiillerin cümlede yüklem görevinde olduğunu ve cümlenin yargısını bildirdiğini değişik örneklerle kavratınız.

■ Daha sonra öğrencilerinize kip ve çekimli fiiller ile ilgili kavratma etkinliğini yaptırınız (6. etkinlik).

■ Öğrencilerinize, kip ve çekimli fiillerle ilgili uygulama etkinliği yaptırınız (7. etkinlik).

### NOTLARIM

## EK 5. Dil Bilgisi Yönerge Örnekleri 11 (7. Sınıf)

OKUMA KÜLTÜRÜ

Öğrencilerinizi bu konunun önemli noktalarının neler olabileceğini düşünmeleri, yazacaklarını bu önem sırasına göre yazmaları gerektiği konusunda uyarınız. Onları, yazılana konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapmaları, yazıyı etkileyici ifadelerle sonuca bağlamaları konusunda yönlendiriniz (Y.2.8,9).

△ Öğrencilerinizi, yazarken Türkçenin kurallarına uygun cümleler kumaları, yazılarında sebep-sonuç ilişkileri kurmaları, tekrara düşmeden yazmaları, yazım ve noktalama kurallarına uymaları konusunda uyarınız (Y.1.5, 8, 10, 11).

■ Öğrencilerinizin yazdıkları yazılan değerlendirilmelerini sağlamak amacıyla onlardan Öğrenci Çalışma Kitabı sayfa 161'de verilen "Yazma Öz Değerlendirme Formu"nu doldurmalılarını isteyiniz (Y.4.1, 2, 3).

■ Sayıların yazımıyla ilgili etkinliği yaptırınız (4. etkinlik) (Y.6.1).

Metin içerisinde yazıyla, birden fazla kelimedenden oluşan sayıların ayrı; para ile ilgili işlem ve senet, çek vb. ticari belgelerde geçen sayıların bitişik yazıldığını, romen rakamlarının ancak yüzyıllarda, hükümdar adlarında, tarihlerde ayların yazılışlarında, kitap ve dergi ciltlerinde ve kitapların asıl bölümlerinden önceki sayıların numaralandırılmasında kullanılabileceğini; beş ve beşten çok rakamlı sayıların sondan sayılmak üzere üçlü gruplara ayrılarak yazıldığını; sayılarda kesirlerin virgül ile ayrıldığını; sıra sayıların yazıyla ve rakamla gösterilebileceğini; üleştirme sayıların rakamla değil yazıyla belirtildiğini; notayı niteleyen sayıların ayrı yazıldığını; oyun adlarını niteleyen sayıların bitişik yazıldığını belirtiniz.

△ Öğrencilerinizin yazma çalışmalarını düzeltirken kullanacağınız Öğretmen Kılavuz Kitabı sayfa 267'de verilen düzeltme sembollerini sınıfta görülebilecek bir yere asınız.

### DİL BİLGİSİ

■ Öğrencilerinize, kip ve çekimli fiillerle ilgili sezdirme etkinliğini yaptırınız (5. etkinlik) (DB.1.2).

Etkinliği yaptırdıktan sonra öğrencilerinize belirli bir zaman veya dileği kişi ile birlikte gösteren fiillere **çekim fil** denildiğini; fiillerin zaman ve anlam özelliklerine göre çeşitli eklerle girdikleri değişik biçimlere **kip** denildiğini, her kipin kendine ait ekleri olduğunu söyleyiniz.

Çekimli fiillerin cümlede yüklem görevinde olduğunu ve cümlenin yargısını bildirdiğini değişik örneklerle kavratınız.

■ Daha sonra öğrencilerinize kip ve çekimli fiiller ile ilgili kavratma etkinliğini yaptırınız (6. etkinlik).

■ Öğrencilerinize, kip ve çekimli fiillerle ilgili uygulama etkinliği yaptırınız (7. etkinlik).

### NOTLARIM

## EK 5. Dil Bilgisi Yönerge Örnekleri 12 (7. Sınıf)

### OKUMA KÜLTÜRÜ

#### DİL BİLGİSİ

• Öğrencilerinizin bildirme (zaman) kiplerinin kullanım özelliklerini kavramalarını sağlamak amacıyla onları dört gruba ayırınız. Birinci grubun adı "Dün", ikinci grubun adı "Şimdi", üçüncü grubun adı "Yarın", dördüncü grubun adı ise "Her zaman" olsun. Her gruba ayrı ayrı sorular yöneliniz ve bu sorulara cevaplar vermelerini isteyiniz (DB.1.4).

"Dün" grubuna;

Geçen yıl okulda neler yaptınız?

Fatih, ödevini yapmış mı?

"Şimdi" grubuna;

Şimdi siz ne yapıyorsunuz?

Şu an hangi metni okuyorsunuz?

"Yarın" grubuna;

Yarın neler yapacaksınız?

Gelecekte hangi mesleği seçeceksiniz?

"Her zaman" grubuna;

Her gün dişlerinizi fırçalar mısınız?

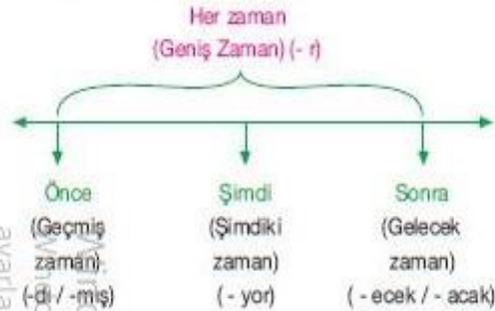
Su kaç derecede kaynar?

Hafta sonları neler yaparsınız?

Güneş her zaman doğar mı?

Öğrencilerinizin söyledikleri cümlelerdeki fiillerin zamanlarının kendi gruplarının adlarıyla örtüşmesini sağlayınız.

Öğrencilerinizin bildirme kiplerinin neler olduğunu sezmelerini sağlamak amacıyla aşağıdaki tabloda yararlanınız.



Öğrencilerinize, yukarıda verilen eklerin ünlü ve ünsüz uyumuna göre değişebileceklerini örnekler vererek sezdiniz. Geçmiş zaman kipinin "görülen geçmiş zaman" ve "öğrenilen geçmiş zaman" olarak adlandırıldığını, ilkiyle tanıştı olduğumuz, bildiğimiz olayların, ikincisiyle ise başkasından öğrendiğimiz veya sonradan fark ettiğimiz durumların anlatıldığını örnekler vererek vurgulayınız.

• Öğrencilerinize bildirme kipleri kullanım özellikleri ile ilgili sezdirme etkinliğini yaptınız (**11. etkinlik**).

• Zaman ekleri ile ilgili etkinliği yaptınız (**12. etkinlik**).

• Çekimlenmiş fiillerin uygun cümlelerle eşleştirilmesinin istediği **13. etkinliği** uygulayınız.

Bu etkinlikleri yaptırırken fiillerdeki şahıs eklerine dikkat çekiniz. Buradan hareketle **özne** kavramına değininiz.

Tahtaya "başla-", "sakla-", "bekle-" kelimelerini yazınız. Öğrencilerinizden bu kelimelere "-yor" ekini getirerek cümleler oluşturmalarını isteyiniz.

Ömek cümleler:

Ahmet koşmaya başlıyor.

Çocuk elindeki şekeri saklıyor.

Kapının önünde bekliyoruz.

• Öğrencilerinize, bu kelimelerde nasıl bir değişiklik olduğunu sorunuz. Şimdiki zaman ekinin ünlü daralmasına (Fiilin kök ya da gövdesi, düz-geniş [a,e] ünlülerinden biriyle bitiyorsa sonda bulunan düz-geniş ünlü daralır.) neden olduğunu kavratınız. Daha sonra ilgili etkinliği yaptırınız (**14. etkinlik**).

• Öğrencilerinize, "ye-, de-" fiillerinin "-ecek" ekinden önce ünlü daralmasına uğradığını da kavratınız. Tahtaya bununla ilgili örnekler yazınız.

Ömek cümleler:

Akşam dondurma yiyeceğiz.

Bunu ona diyeceğim.





## EK 5. Dil Bilgisi Yönerge Örnekleri 15 (7. Sınıf)

konusunda bir makale yazmalarını isteyiniz. Konuyu eğitim, çevre, televizyon programları açısından ele almalarını sağlayınız. Her gruptan konunun bir yönünü yazmalarını ve **grup olarak yazma** yöntemini (Y.2.12) kullanmalarını isteyiniz. Yazılan metinleri bütün grupların okumasını sağlayınız (3. etkinlik) (Y.3.2).

• Öğrencilerinizi, yazacaklarının taslağını oluşturmalan (Y.2.2); kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etmeleri (Y.1.1); düzgün, okunaklı ve işlek "bitişik eğik yazı"yla yazmalarını (Y.1.2); standart Türkçe ile yazmalarını (Y.1.4); Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurmalarını (Y.1.5); yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin yerine Türkçelerini kullanmalarını (Y.1.6) konusunda yönlendiriniz.

• Öğrencilerinizin yazdıklarını biçim ve içerik yönünden değerlendirmelerini sağlamak amacıyla onlara şu soruları yöneltiniz (Y.4.1).

✓ Yazıya başlamadan önce konuyla ilgili ne düşünüyorsunuz?

✓ Yazdıklarınız sizin hangi düşüncelerinizi tam olarak yansıtıyor?

### DİL BİLGİSİ

• Öğrencilerinizin ek fiilin olumsuzunun yüklem olarak kullanılan isim veya isim soyundan kelimelerden sonra "değil" kelimesi getirilerek yapıldığını sezdirme amacıyla önce örnek cümleler veriniz daha sonra aşağıdaki tablolardan yararlanınız. Öğrencilerinizin farklı örnekler vermelerini sağlayınız.

Geniş Zaman	
olumlu	olumsuz
doğruyum	doğru değilim
doğrusun	doğru değilsin
doğru	doğru değil
doğruyuz	doğru değiliz
doğrusunuz	doğru değilsiniz
doğrudur	doğru değildir

olumlu	olumsuz
güzelim	güzel değilim
iyiymişim	(görülen geçmiş zaman) iyi değilmişim
rahatsızsan	(duyulan geçmiş zaman) rahatsız değilsen (şart)

Öğrencilerinize ek fiilin soru biçimini kavratmak amacıyla aşağıdaki örneklerden yararlanınız. Öğrencilerinizin farklı örnekler vermelerini sağlayınız.

Geniş Zaman Kipinin Soru Biçimi:

Tekil şahıs	Çoğul şahıs
doğru muyum?	doğru muyuz?
doğru musun?	doğru musunuz?
doğru mudur?	doğru mudurlar?

Görülen Geçmiş Zaman Kipinin Soru Biçimi:

Tekil şahıs	Çoğul şahıs
doğru muydum?	doğru muyduk?
doğru muydun?	doğru muydunuz?
doğru muydu?	doğru muydular?

Duyulan Geçmiş Zaman Kipinin Soru Biçimi:

Tekil şahıs	Çoğul şahıs
güzel miymişim?	güzel miymişiz?
güzel miymişsin?	güzel miymişsiniz?
güzel miymiş?	güzel miymişler?

Şart Kipinin Soru Biçimi:

Tekil şahıs	Çoğul şahıs
rahatsızsam mı?	rahatsızsak mı?
rahatsızsan mı?	rahatsızsanız mı?
rahatsızsa mı?	rahatsızlarsa mı?

• Etkinlikte verilen örnekleri incelemelerini (a), daha sonra da kutu içindeki kelimeleri yay ayrıç içinde belirtilen kip ve kişiye göre çekimleyerek cümle içinde kullanmalarını isteyiniz (b) (4. Etkinlik) (DB. 4.4).

## EK 5. Dil Bilgisi Yönerge Örnekleri 16 (7. Sınıf)

kavram, atasözü ve deyimlerin duygu ve düşüncelerini daha rahat dile getirmek amacıyla kullanıldığı sonucuna varmalarını sağlayınız (K.5.4). Öğrencilerinizden konuşma konularına bağlı olarak oluşturduğunuz havuzdan seçtikleri kelime ve kavramları kullanarak bir konuşma yapmalarını isteyiniz.

➤ Öğrencilerinize, el sanatlarını konu alan şiirler okutunuz.

### YAZMA

📌 **Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma** yöntemini kullanmalarını sağlayarak öğrencilerinize şiir yazma etkinliğini yaptırınız (Y. 2.12). Şiiri yazarken yeni öğrendikleri kelime, kavram vb. kullanmalarını isteyiniz. Burada verilen kelimelere siz de ek yapabilir ya da öğrencilerinizin verilen kelimelerden bazılarını seçmelerine izin verebilirsiniz (5. etkinlik) (Y. 3.4; 5.2).

➤ Öğrencilerinizden, düzgün, okunaklı ve işlek "bitişik eğik yazı"yla yazmalarını ve standart Türkçeyi kullanmalarını isteyiniz (Y. 1.2, 4).

⚠ Burada öğrencilerinizin çalışmalarını doğru-yanlış biçiminde değerlendirmeyiniz, gösterdikleri çabayı göz önünde bulundurunuz.

➤ Öğrencilerinizin yazma alışkanlığı kazanmalarını sağlamak amacıyla onları yazdıklarını arkadaşlarıyla paylaşmaları konusunda yönlendiriniz. Çeşitli yazma çalışmalarının sonunda aşağıdaki soruları öğrencilerinize sorarak bunun bir alışkanlığa dönüşmesine yardımcı olunuz (Y. 5.8).

✓ Yazdıklarınızı kimlerle paylaşıyorsunuz?

✓ Metinlerinizi okuyan kişilerin değerlendirmelerini dikkate alıyor musunuz?

✓ Metinlerinizi okuyan kişilerin değerlendirmeleri sizin sonraki yazma çalışmalarınızı nasıl etkiliyor?

➤ Virgülün bibliyografik künyelerde yazar, eser, basımevi vb. maddelerden sonra konduğunu kavratmak amacıyla aşağıdaki örnekleri tahtaya yazınız (Y. 6.2).

Mehmet Kaplan, Kültür ve Dil, Dergâh Yayınları, İstanbul, 1989.

Yazarın soyadı önce yazılmışsa soyadından sonra da virgül konur:

Sarıyüce, Hasan Lâtif, Anadolu Efsaneleri, Nehir Yayınları, İstanbul, 1999.

Öğrencilerinizden de defterlerine okudukları kitapların künyelerini çıkartmalarını isteyiniz.

### DİL BİLGİSİ

➤ Öğrencilerinizin dilek kiplerinin (gereklilik, şart, istek, emir) kullanım özelliklerini sezmelerini sağlamak amacıyla aşağıdaki metni tahtaya yazınız (Altı çizili kelimeleri yazmayınız.) (DB.1.5).

– Bugün hava hafif rüzgârlı. Bir uçurtmamız olsa da uçursak.  
– İstersen kocaman güzel bir uçurtma yapabiliriz.  
– Gerçekten yapabilir miyiz?  
– Neden yapamayacakmışız. Hadi bakalım! Uçurtmamız için önce üç tane aynı uzunlukta çita bulmalıyız. İpe ve büyük bir naylonu da ihtiyacımız var. Eğer malzemeleri hemen bulursak bir saat içinde güzel bir uçurtmaya sahip oluruz. Sen hemen kos ve marangoz amcandan üç uzun çita al. Ben de ipi ve naylonu bulayım. Tabii makası da unutmayalım.

Yazdığınız metindeki boşlukları öğrencilerinizin uygun fiillerle ve dilek kipleriyle tamamlamalarını sağlayınız.

📌 Öğrencilerinizin **6. etkinliği** yapmalarını sağlayınız.

"Çalışmalıyız, getirsen, okuyayım, gel" kelimelerini tahtaya yazınız.

Bunlardan hangilerinin tek başına bir yargı bildirdiğini sorunuz. Yargı bildiren bu kelimelerin hangi ekler aldığı, bu eklerin kelimeye nasıl bir anlam kazandırdığını sorarak dilek kiplerini kavratınız.

📌 Öğrencilerinizin cümlelerde uygun dilek kiplerini kullanmalarını sağlayınız (**7. etkinlik**).









## EK 5. Dil Bilgisi Yönerge Örnekleri 21 (8. Sınıf)

### 1. Tema

“Zil çaldı, öğrenciler sınıfa girdiler.” cümlesini tahtaya yazınız. Öğrencilerinize bu cümlenin iki ayrı cümleden oluştuğunu gösteriniz. Daha sonra “Zil çalınca öğrenciler sınıfa girdiler.” cümlesini tahtaya yazınız. Bu iki cümle arasında anlam yönünden bir fark olmadığını sezdiriniz. Bu ömekten hareketle filimsilerin cümleleri bağlayıcı özelliğe sahip olduğunu belirtiniz. Konuyu pekiştirmek için Çalışma Kitabı'ndaki etkinliği yaptırınız (14. Etkinlik).

Öğrencilerinizin filimsiye bağlı kelime veya kelime gruplarını bulmalarını (Dil bilgisi 1.4) sağlamak amacıyla aşağıdaki cümleleri tahtaya yazınız.

Babamın kızgınlıkla bakan gözleri, bana sevdi dolu bir sığınak gibi gelmişti.

Yere saçılan boncukları topladım.  
isim

Arkadaşımın sorduğu soruyu doğru cevapladım.  
isim

Söyleyecek söz bulamadım.  
isim

Üç katı tırmanarak çatı katına çıktım.  
fiil

Aynaya baktığında yüzündeki çamuru gördü.  
fiil

Öğretmenim bana seslerince hemen yanı na koştum.  
fiil

Önce ilk dört cümledeki altı çizili isimleri niteleyen ya da belirten sıfatların, sıfat gruplarının altını çiziniz. Sonra son üç cümledeki altı çizili fiilleri durum ya da zaman anlamıyla tamamlayan zarfların, zarf gruplarının altını çiziniz. Buradan hareketle filimsilerin başka kelimeleri kendisine bağlayarak filimsi grubu oluşturduğunu açıklayınız. Farklı örnekler vererek konuyu pekiştiriniz. Öğrencilerinize, cümlede filimsiye bağlı kelime ya da kelime gruplarını bulmaları ve buldukları filimsi gruplarının kullanıldıkları cümleye kattığı anlamları (durum, zaman, sebep) yazmaları amacıyla Çalışma Kitabı'ndaki etkinliği yaptırınız (15. Etkinlik).

### ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME

“Toplum Hayatı” temasının serbest okuma metinlerinden birini seçiniz. Öğrencilerinize seçtiğiniz metinden gerçek, mecaz anlamlı kelimeler buldurunuz ve kelimeler arasındaki anlam ilişkilerine (eş anlamlılık, yakın anlamlılık, karşıt anlamlılık, eş seslilik) örnekler vermelerini söyleyiniz.

Aynı metinden ünsüz benzeşmesine uğrayan kelimelere örnek vermelerini isteyiniz.

Öğrencilerinizin yazma çalışmalarını Öğretmen Kılavuz Kitabı'nın 190 ve 183. sayfalarında verilen “Grup Üyeleri Değerlendirme Formu” Ek-13'ü, “Yazılı Anlatım Genel Değerlendirme Formu” Ek-6'yı kullanarak değerlendiriniz.

### Toplum Hayatı

14. Etkinlik Aşağıdaki cümleleri uygun filimsiyle belirleyip örnekleri gibiyak cümlede yazınız.

Dünyanın dört bir yanını dolaıyor, / yeni insanlar tanıyıyor.  
Dünyanın dört bir yanını dolaşarak yeni insanlar tanıyor.

Gülmeye başlamıştı. / Saadetine uyandı.  
Gülmeye başladığında saadetine uyandı.

Askar mataramın kapağını açtı. / Süzülme teması içti.  
Asker mataramın kapağını açarak süzülme teması içti.

Sabah duyurdu. / Gün ışığı parçasından oluşmaya başladı.  
Sabah erken gün ışığı parçasından oluşmaya başladı.

Sizi buraya kadar yorduk. / Kuzulu beklemeyin.  
Sizi buraya kadar yorduk için kuzulu beklemeyin.

Bibek mayı meşru ayıyordu. / Zil sesi onu uyandırdı.  
Bibek mayı meşru ayıyordu için zil sesi onu uyandırdı.

15. Etkinlik Aşağıdaki cümlelerde kullanılan filimleri parantez içinde belirleyip tamamlayan kelimelerin ya da filimsilerin hangi kelime ya da kelime gruplarının altına girer. Bu filimsi gruplarına buldukları cümleye filimsi kelimenin zaman, durum, sebep anlamlarından hangisini belirler ya da nasıl belirler yazınız.

Yatağı gözdürğünzamanıyorduktan uyuy başlamış. (.....)

Çiziletilir biririne götürnden deniz ayrılmak. (.....)

Çok erkde sohbet çerçerinde oturarak yaşamışlar. (.....)

Deniz geçtir ayakkabalarını silme ışık. (.....)

Çok yaşlandı ç için ark ile as değer arabay pekin ordu. (.....)

Evden çerçer erçer erçer erçer erçer erçer erçer. (.....)

Hacer ark erçer erçer erçer erçer erçer erçer. (.....)

Papazdan gelir gelir gelir gelir gelir gelir. (.....)

Niçin kerçerine kerçerine kerçerine kerçerine kerçerine. (.....)

### NOTLAR



**EK 6. Gözlem Fotoğrafları 1**

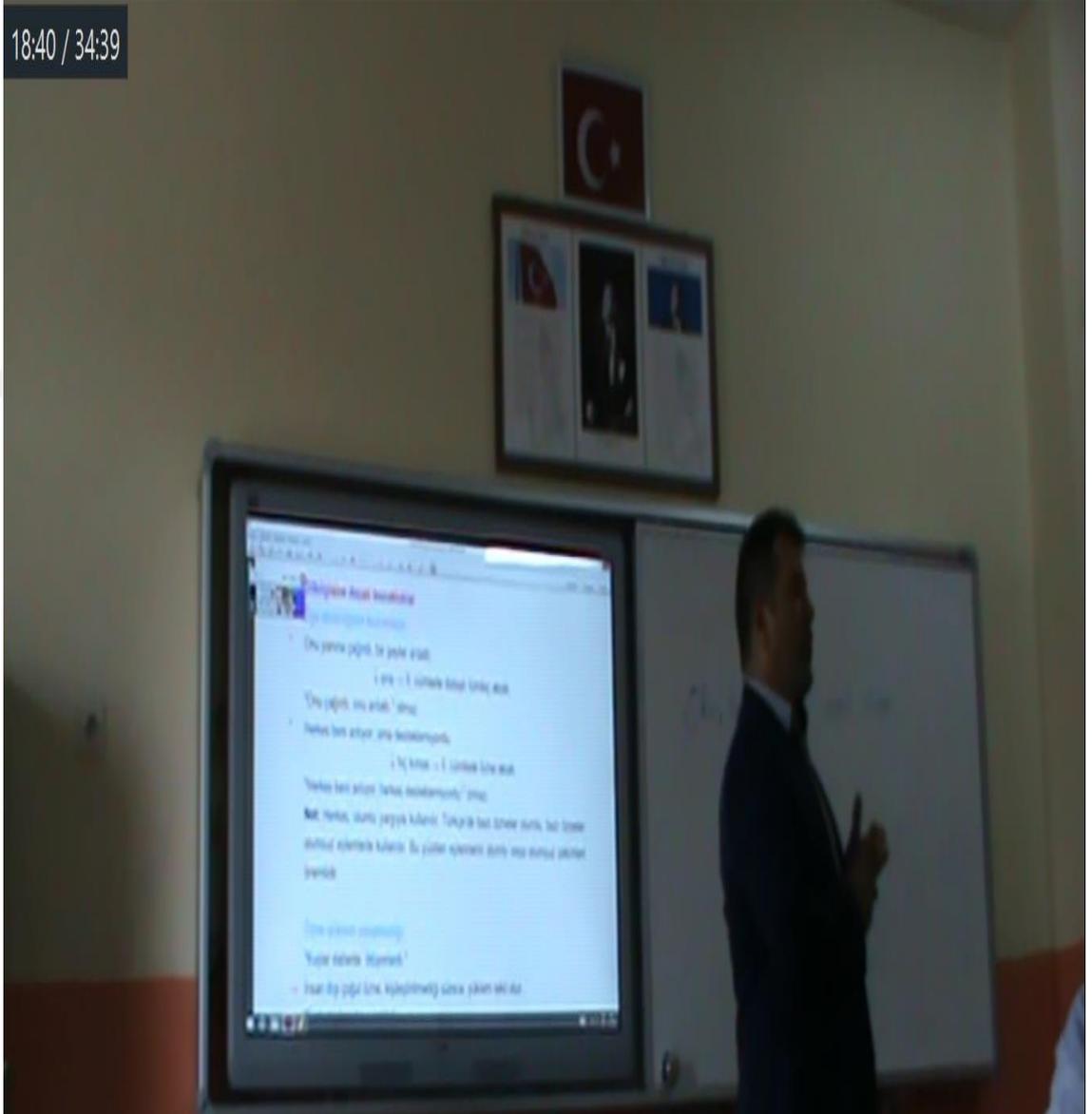
**EK 6: Gözlem Fotoğrafları 2**

**EK 6. Gözlem Fotoğrafları 3**

**EK 6. Gözlem Fotoğrafları 4**

**EK 7. Video Kayıt Görüntüleri 1**

## EK 7. Video Kayıt Görüntüleri 2



**EK 7. Video Kayıt Görüntüleri 3**

## ÖZ GEÇMİŞ

### KİŞİSEL BİLGİLER

**Adı, Soyadı:** Turan BIYIK

**Uyruğu:** Türkiye (TC)

**Doğum Tarihi ve Yeri:** 13.01.1983, Sivas

**Medeni Durumu:** Evli

**Tel:** 0 507 750 61 44

**e-posta:** turan.haksah@gmail.com

**Yazışma Adresi:** Yıldırım Mah. Şehit Muhsin Canpolat Sok. Özarı Sitesi D Blok No: 5  
Şarkışla / Sivas

### EĞİTİM

Derece	Kurum	Mezuniyet Tarihi
Lisans	Atatürk Üniversitesi	2005
Lise	Şarkışla Anadolu Lisesi	2001

### İŞ DENEYİMLERİ

Yıl	Kurum	Görev
2006-2015	MEB'e Bağlı Resmi Okullar	Türkçe Öğretmeni
2015- Halen	Şarkışla Gürçayır Ortaokulu	Müdür Yardımcısı

### YABANCI DİL

İngilizce

### YAYINLAR