



**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 6-8. SINIFLAR TÜRKÇE DİL
BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE KONU SIRALAMASI
VE KONU TEKRARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Ayşegül ŞENYÜZ**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI**

Hatay-2014



**T.C.
MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI**

**İLKÖĞRETİM 6-8. SINIFLAR TÜRKÇE DİL
BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE KONU SIRALAMASI
VE KONU TEKRARI**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**Hazırlayan
Ayşegül ŞENYÜZ**

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI**

Hatay-2014

ONAY

AYŞEGÜL ŞENYÜZ tarafından hazırlanan **“İLKÖĞRETİM 6-8. SINIFLAR TÜRKÇE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE KONU SIRALAMASI VE KONU TEKRARI”** adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği ile **TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

17/ 07/ 2014

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Eyyup COŞKUN (Başkan)	
Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI (Danışman)	
Yrd. Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ (Üye)	

Ayşegül Şenyüz tarafından hazırlanan **“İlköğretim 6-8. Sınıflar Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Konu Sıralaması ve Konu Tekrarı”** adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini onaylarım.

Doç. Dr. Halil DEMİRER
Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

“6-8. Sınıflar Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Konu Sıralaması ve Konu Tekrarı” isimli yüksek lisans tez çalışmasının;

Birinci bölümünde araştırmanın gerekçelerini ortaya koyan “Problem Durumu”, “Problem Cümlesi”, “Araştırmanın Amacı”, “Alt Amaçları”, “Araştırmanın Önemi” anlatılmıştır. İkinci bölüm; dil, dil bilgisi, dil bilgisi öğretimi, dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi, ana dili öğretiminde dil bilgisi öğretimi, dil bilgisi öğretimi ve dil becerileri, dil bilgisi öğretiminde ders kitabı, dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması başlıkları ile ele alınmıştır.

Üçüncü bölümü oluşturan “Yöntem” bölümünde, “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Veri Toplama Araçları ve Uygulanması” ve “Veri Çözümleme Teknikleri” anlatılmıştır. Araştırmanın dördüncü bölümünde “Bulgular” ortaya konulmuştur. Bu bölümde öğretmenlerin 6-8. sınıflar Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarına ilişkin görüşleri belirlenmiştir. Öğretmenlere ankette yöneltilen soruların sonuçları tablolar halinde ortaya konmuştur. Ayrıca dil bilgisi öğretiminde kullanılan farklı yayınevlerine ve sınıf düzeylerine ait 6 Türkçe ders kitabı, konu sıralaması ve konu tekrarı yönünden ayrı ayrı incelenmiş ve sonuçlar tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca bu kitapların dil bilgisi konu sıralamasının 2005 Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nın dil bilgisi konu sıralamasına uygunluğu, kıyas amacıyla bir tablo üzerinde ele alınmıştır.

Beşinci bölümde, öncelikle araştırmada ulaşılan sonuçlar benzer içerikli başka araştırma sonuçları ve mevcut literatür ile karşılaştırılarak tartışılmış, daha sonra elde edilen bulgulardan yola çıkarak eğitimin temel faktörleri olan öğretmenlere, ders kitabı yazarlarına ve araştırmacılara yönelik öneriler dile getirilmiştir.

Çalışmanın her aşamasında birikimiyle bana yol gösteren, görüşleriyle destek olan, çok değerli vaktini benimle paylaşan danışman hocam Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI’ya sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Çalışmada ölçek geliştirme sürecinde görüşlerinden yararlandığım değerli Türkçe eğitimi ve dil bilgisi alan uzmanları Doç. Dr. Eyyup COŞKUN, Doç. Dr. Jale ÖZTÜRK, Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN ve Doç. Dr. Bilginer ONAN’a en içten teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca anketi sabırla

cevaplayan öğretmenlere ve bu süreçte yardımcı olan okul idarecilerine teşekkür ederim.

Son olarak çalışmamın her aşamasında maddi-manevi desteğini her zaman hissettiğim annem Mevlüde Selma ATLI'ya ve eşime şükranlarımı sunuyorum.

Ayşegül ŞENYÜZ

İLKÖĞRETİM 6-8. SINIFLAR TÜRKÇE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDE KONU SIRALAMASI VE KONU TEKRARI

Ayşegül ŞENYÜZ

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2014

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI

ÖZET

Dil bilgisi öğretimi bir amaç değil, dilin doğru ve etkili bir biçimde kullanılmasını sağlayan bir araçtır. Modern öğretimde dil bilgisi öğretiminin amacı, dille ilgili birtakım kurallar ve ilkeler öğretmek değildir. Dil bilgisi öğretiminde amaç, bireylere temel dil becerileri kazandırmak ve dilin imkânlarını en iyi şekilde kullanmalarını sağlamaktır.

Bu araştırmanın temel 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. Bunlar “Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anket Formu” ile “Türkçe Ders Kitapları Değerlendirme Formu”dur. Araştırmanın evrenini Hatay ilinde bulunan ilköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri ile Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Örneklemi ise merkez ilçe Antakya’da bulunan ilköğretim okullarından sadece merkeze bağlı 36 ilköğretim okulunda görev yapan 90 Türkçe öğretmeni ile Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı’nın 15.02.2012 tarihli <http://yayim.meb.gov.tr/duyuru.htm/15.02.2012> internet adresindeki “2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı Teslim Noktalarına Göre İlköğretim Ders Kitapları Dağıtım Planı”na göre belirlenen 6 adet Türkçe ders kitabı oluşturmaktadır. Bu kitaplar Evren Yayınları İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı, MEB Yayınları İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı, Koza Yayınları İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı, Pasifik Yayınları İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı, MEB Yayınları İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı, Tav Yayınları İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı’dır.

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.

ANAHTAR KELİMELER

Türkçe Öğretimi, Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi, Konu Sıralaması, Konu Tekrarı, Türkçe Ders Kitabı, Türkçe Öğretmenleri

**TOPIC INDEX AND TOPIC REPETATION IN PRIMARY SCHOOL (6-8.
CLASS) TURKISH GRAMMER TEACHING**

Ayşegül ŞENYÜZ

The Department of Turkish Language Education, Master's Thesis, 2014

Advisor: Assist. Prof. Dr. Ahmet BALCI

ABSTRACT

Grammar teaching is not a purpose, it mediates that using language correctly and effectively. Modern education is not purpose to teach that grammar rules and principles about native language. Grammar education aim to obtain that basic language skills and possibilities of language to person.

The aim of this study research about Turkish teachers ideas and Turkish Lesson Books that topic index and topic repetition. This study is a kind of descriptive examination that both quantitative and qualitative research techniques. The universe of research is Turkish teachers at primary schools in Hatay and Turkish lesson books. The sampling of research is 90 Turkish teachers who work 36 schools in Antakya and 6 Turkish lesson books. There is a web address Publication of the Department of National Education Ministry. It is "<http://yayim.meb.gov.tr/duyuru.htm/15.02.2012>". This web address is used for 2011-2012 Years of Education Lesson Books Distribution Plan. So, Evren Broadcasts Turkish 6 Lesson Book, Koza Broadcasts Turkish 7 Lesson Book, MEB Broadcasts Turkish 7 Lesson Book, Pasifik Broadcasts Turkish 7 Lesson Book, MEB Broadcasts Turkish 8 Lesson Book, Tav Broadcasts Turkish 8 Lesson Book are determined by Lesson Books Distribution Plan for this study. In this study two different research techniques are used. These are "Turkish Teachers Ideas Survey Form About Grammar Teaching" and "Turkish Lesson Books Evaluation Form."

According to results of this study 80.51% Turkish teacher in primary school think that 2005 Turkish Lesson (6-8. Class) Curriculum is effective. Approximately

three quarters of Turkish teachers (f=65, %72,22), think that linear approach is more effective. Approximately one in four (f=22, %24,44) think that spiral approach is more effective than linear approach. All of six Turkish Lesson Books topic index are examined with “Turkish Lesson Books Evaluation Form”. So, six Turkish Lesson Books topic index are determined. Finally Turkish Lesson Books topic index are compared with Curriculum topic index. This study revealed that pulled out Turkish Lesson Books topic index is concordant with curriculum topic index but topic repetition directive is so limited. This study determined that there is no topic repetition in some Turkish Lesson Books.

KEYWORDS

Turkish teaching, Turkish grammar teaching, topic index, topic repetition, Turkish Lesson Book, Turkish teachers.

İÇİNDEKİLER	Sayfa
ÖNSÖZ	I
ÖZET	III
ANAHTAR KELİMELER	IV
ABSTRACT	V
KEYWORDS	VI
TABLOLAR LİSTESİ	X
KISALTMALAR	XII

GİRİŞ	1
--------------	----------

BİRİNCİ BÖLÜM	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	

1.1. Dil ve Dil Bilgisi	9
1.2. Dil Bilgisi Öğretimi	18
1.2.1. Dil Bilgisi Öğretiminin Ana Dili Öğretimindeki Yeri	28
1.2.2. Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi	37
1.2.3. Dil Bilgisi Öğretiminin İlkeleri	47
1.2.4. Dil Bilgisi Öğretimi ve Dil Becerileri	53
1.2.5. İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programında Dil Bilgisi Öğretimi, İzlenen Aşamalar ve Konu Tekrarı	60
1.2.6. Dil Bilgisi Öğretiminde Ders Kitabı	65
1.3. İlgili Araştırmalar	70

İKİNCİ BÖLÜM**YÖNTEM**

	100
2.1. Araştırmanın Modeli	100
2.2. Evren ve Örneklem	101
2.3. Verilerin Toplanması	104
2.3.1. Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anket Formu	104
2.3.2. Türkçe Ders Kitabı İnceleme Formu	106
2.4. Verilerin Analizi	107

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM**BULGULAR VE YORUMLAR**

	108
3.1. Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular	108
3.2. İlköğretim Okulu Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Konu Öğretim Sıralaması ve Konu Tekrarına İlişkin Elde Edilen Bulgular	139
3.3. İlköğretim Okulu Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Konu Öğretim Sıralaması ile 2005 İlköğretim Okulları Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programındaki Konu Sıralamasının Uygunluğuna İlişkin Elde Edilen Bulgular	164

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM**SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER 173**

4.1. Sonuç ve Tartışma	173
4.1.1. “Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi” Sonuçları	174
4.1.2. İlköğretim okulu Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Konu Öğretim Sıralaması ve Konu Tekrarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar	185
4.2. Öneriler	190

KAYNAKÇA 192

EKLER	209
Ek-1: Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu	209
Ek-2: Türkçe Ders Kitabı İnceleme Formu	215
Ek-3: Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı	216
Ek-4: Uygulama Yapılan İlköğretim Okulları Listesi	218

TABLOLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 1: İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Dil Bilgisi Konuları.....	62
Tablo 2: Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımları	102
Tablo 3: Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu	102
Tablo 4: Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Programlar	103
Tablo 5: Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet Süreleri.....	103
Tablo 6: Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Tercih Ettikleri Öğretim Programları.....	109
Tablo 7: Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programını Tercih Eden Öğretmenlerin Gerekçeleri.....	109
Tablo 8: Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programını (6-8. Sınıflar) Tercih Eden Öğretmenlerin Gerekçeleri	110
Tablo 9: Araştırma Örneklemindeki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dil Bilgisinde Öğretiminde Tercih Ettikleri Yaklaşım.....	112
Tablo 10: Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Konu Sıralamasına Bağlı Yaklaşımın Tercih Edilme Gerekçeleri	112
Tablo 11: Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Sarmal Yaklaşımın Tercih Edilme Gerekçeleri	114
Tablo 12: Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Konu Sıralamasının Nasıl Olması Gerektiğine Yönelik Öğretmen Görüşleri.....	115
Tablo 13: Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Konu Sıralamasının “Ses, Kök, Ek, Kelime ve Cümle” Şeklinde Olması Gerektiğini Savunan Türkçe Öğretmenlerinin Gerekçeleri	116
Tablo 14: Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Konu Sıralamasının “Cümle, Kelime, Ek, Kök ve Ses” Şeklinde Olması Gerektiğini Savunan Türkçe Öğretmenlerinin Gerekçeleri	117
Tablo 15: Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Bir Önceki Yıla Ait Konuları Tekrar Yöntemleri.....	119
Tablo 16: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretmenler Tarafından Kullanılan Yöntem/Yöntemler.....	120
Tablo 17: Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Ders Araçlarının Öğretmenler Tarafından Kullanım Oranları	122
Tablo 18: Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Sürecinde Öğrencilerin Anlamakta Zorlandıkları Konulara İlişkin Görüşleri.....	125
Tablo 19: Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Sürecinde Öğretmekte Zorlandıkları Konulara İlişkin Görüşleri.....	132
Tablo 20: Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri.....	138
Tablo 21: Evren Yayınları Türkçe 6 Ders Kitabı Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Konu Sıralaması ve Konu Tekrarı	141
Tablo 22: Koza Yayınları Türkçe 7 Ders Kitabı Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Konu Sıralaması ve Konu Tekrarı	146
Tablo 23: MEB Yayınları Türkçe 7 Ders Kitabı Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Konu Sıralaması ve Konu Tekrarı	150
Tablo 24: Pasifik Yayınları Türkçe 7 Ders Kitabı Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Konu Sıralaması ve Konu Tekrarı	154

Tablo 25: MEB Yayınları Türkçe 8 Ders Kitabı Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Konu Sıralaması ve Konu Tekrarı	157
Tablo 26: TAV Yayınları Türkçe 8 Ders Kitabı Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Konu Sıralaması ve Konu Tekrarı	161
Tablo 27: Evren Yayınları Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı ile 2005 İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıf) Dil Bilgisi Konu Sıralaması Karşılaştırması.....	166
Tablo 28: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitapları ile 2005 İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıf) Dil Bilgisi Konu Sıralaması Karşılaştırması.....	168
Tablo 29: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitapları ile 2005 İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıf) Dil Bilgisi Konu Sıralaması Karşılaştırması.....	171

KISALTMALAR LİSTESİ

f	Frekans
G %	Geçerli yüzde
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
s.	sayfa
TDE	Türk Dili ve Edebiyatı
TDK	Türk Dil Kurumu
vb.	ve benzeri
vd.	ve diğerleri
Yay.	Yayınları
%	Yüzde

GİRİŞ

Dil insanlık için iletişim aracı olma yönüyle vazgeçilemez bir unsurdur. İnsanı bulunduğu topluma bağlar. İnsanlar duygu ve düşüncelerini dile getirmek, kendini ifade etmek, çevresinde yaşananları algılayabilmek adına dili kullanır. Dünyaya geldiği andan itibaren insan, yaşadığı çevrenin belirleyiciliğiyle konuşma aracılığıyla dili kullanmıştır. İnsanın bulunduğu toplum aracılığıyla edindiği dil o insan için ana dili olma özelliği taşımaktadır. Konuşma aracı olarak kullanılmaya başlanan dil, öğrenim hayatıyla birlikte sistemli ve çok boyutlu olarak bireylerin karşısına çıkar.

Çok boyutlu olan dilin ana dili olarak öğretimi, okul hayatının başlamasıyla birlikte Türkçe dersi kapsamında yapılmaktadır. Dilin çok boyutluluğunun Türkçe dersine yansımaları okuma, dinleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi becerileri olarak karşımıza çıkar. Türkçe dersinde bu dil becerileri birbiriyle ilişkili ve birbirini bütünler vaziyette öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Bu dil becerileri birbiriyle bağlantılıdır. Dil bilgisi denilen öğrenme alanı ise dil becerilerinin tamamıyla doğrudan bağlantılıdır. Dil bilgisi o dilin yapısını ve kurallar bütününe ifade eder. Bu yüzden dil bilgisi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmelerine, dilin güzelliklerini ve inceliklerini fark etmelerine, çevresiyle etkili iletişim kurmalarına ve herhangi bir yabancı dili edinmelerine imkân sağlamada çok önemli roller üstlenir. Diğer dil becerilerinin doğru bir şekilde kazanılması dil bilgisi becerisinin sağlıklı bir şekilde kazanılmış olmasına bağlıdır.

Dil bilgisi öğretiminde temel amaç o dilin kurallarını ezberletmek değil, öğrencinin anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine katkı sağlamaktır. Dilin kurallarının ezberletildiği bir dil bilgisi öğretim yaklaşımının değişen ve gelişen dünyada bireylerinin ihtiyacını karşılamaktan çok uzak olduğu bugün herkes tarafından bilinen gerçektir. Öğrenen bireyi merkeze alan, ezberlemeye değil kavramaya ve uygulamaya dayanan dil bilgisi öğretim yaklaşımına ihtiyaç vardır.

Öğrenme işinin en büyük düşmanı ise unutmaktır. Her alanda unutmanın önüne geçebilmenin en temel yolu da, o öğrenme işini bir kez daha yaşamaktır. Bu bağlamda karşımıza tekrar kavramı çıkmaktadır. Kalıcı ve işlevsel öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrencinin öğrenme işinin merkezine alınması ve gerekli duyduğu anlarda tekrarlarla karşılaştırılması gerekmektedir. Öğrenme yaşantılarının tekrarına hemen her alanda ihtiyaç duyulduğu gibi, soyut bir alan olan dil bilgisi alanında çok ihtiyaç vardır.

Değişen ve gelişen dünyada ihtiyaca cevap veremez hale geldiği düşünülen 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nın kullanımı bırakılarak yerine öğrenci merkezli ve etkinlik temelli öğretim yaklaşımlarına dayanan 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı'nın kullanılması benimsenmiştir. Alternatif öğretim yöntemleri ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarını beraberinde getiren bu programla, ders kitaplarında da önemli değişikliklerden söz etmek mümkündür. Bir önceki programda tek kitap üzerinden ders işlenirken, bu programda her derse için üçlü set halinde hazırlanan kitaplar söz konusudur. Öğrenci için "Ders Kitabı" ve "Öğrenci Çalışma Kitabı" adlı iki kitap hazırlanmıştır. Yine bu programa özgü büyük bir yenilik olan "Öğretmen Kılavuz Kitabı" adlı kaynak da öğretmenlere yönelik hazırlanmıştır. Ders kitabı metinlerden oluşan antoloji biçiminde bir kaynaktır. Öğrenci çalışma kitabı ise, öğrencinin derste aktif olmasını sağlayacak etkinlikler içermektedir.

Ders kitabı eğitim öğretim faaliyetlerinin temel taşlarından biridir. Ülkemizde en iyi imkânlarla sahip okullarda da, imkânları çok kısıtlı olan okullarda da eğitim öğretim aracı olarak ders kitabı kullanılmaktadır. Ders kitabından tamamen uzaklaşan bir eğitim öğretim düşünülemez. Programa uygun olarak hazırlanan ders kitapları aynı zamanda yurdun farklı yerlerinde eğitim öğretim gören bireyler için de standartlaşmayı sağlar. Bu çalışmada 6, 7 ve 8. sınıflar düzeyinde farklı yayınevlerine ait ders kitapları ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Amaç Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminde konu tekrarına yer verilip verilmediği, veriliyorsa ne derece verildiğini tespit etmektir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin de program, ders kitapları, konu tekrarı gibi hususlarda dil bilgisi öğretimi açısından görüşleri

alınmıştır. Çalışmanın sonunda ortaya çıkan sonuçlar dil bilgisi öğretimi açısından tartışılmış, öğretmen ve araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

1. Problem Durumu

İnsanlar arasında karşılıklı anlaşmayı sağlayan en önemli vasıta “dil”dir. “Dil”in niteliklerini belirleyebilmek için farklı isimler tarafından birçok tanım yapılmıştır. Türkçe Sözlük’te dil; “insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan” (TDK, 2011: 664) şeklinde tanımlanır. Bu tanımı daha kapsamlı bir şekilde genişleten Ergin ise dili canlı bir varlık olarak değerlendirmekte ve “dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir” (Ergin, 1997:3) demektedir.

Miyasoğlu (1999) ise dili kültürün taşıyıcısı olarak tanımlar ve dilin bir başka yönüne dikkat çeker. Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere dil, iletişimi sağlayan ve sürekli gelişimi içerisinde milleti millet yapan en önemli değerlerden biri olarak kültürü taşıyan bir unsurdur. Dil, artık iletişimin konuşmanın ötesinde bir olgu olarak değerlendirildiği günümüzde dahi önemini korumaktadır.

Günümüzde, farklı ülkelerin eğitim sistemleri incelendiği zaman ana dili eğitimine büyük önem verildiği dikkati çekmektedir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, insanın ancak ana dili ile düşünce ve kavram gelişimini geliştirebileceğini saptamışlardır. Bu konuya dikkati çeken Ergenç (2002: 129-137), düşünce üretimi ve kavram gelişimini gerçekleştirme şartını Türkçe eğitimine bağlar. Yapılan sempozyumlarda da benzer düşünceler ortaya konulmuştur (TTK, 1994). İletişimi sağlayabilmek, kültürel değerleri yeni nesillere aktarabilmek ancak nitelikli bir ana dili eğitimi yani Türkçe eğitimi ile mümkün olur.

Türkçe; bireyin okuma, anlama ve anlatma gücünü geliştiren bir derstir. Bu derste ana dili eğitimi ve öğretimi verilerek bireyin bu alanlarda, dilin kullanımı konusunda yetiştirilmesi, güçlendirilmesi amaçlanır. Bir bakıma okul öncesinde kullanılan ve edinilen dil; okullarda, özellikle Türkçe derslerinde, bir sistem içinde verilerek incelik ve güzellikleriyle sezdirilmeye ve kullandırılmaya çalışılır (Özbay, 2007:140). Dil bilgisi sesleri, sözcükleri, cümleleri inceler. Daha doğru, daha kusursuz düşünmemize yardımcı olur. Doğru konuşmamızda ve yazmamızda etkili olur. Bu yönleriyle dil bilgisi, herkesi, hepimizi çok yakından ilgilendiriyor. Çünkü dilimizi doğru ve düzgün kullanma konusunda sık sık yanlışlarla karşılaşırız. İşte, sesbilgisi, biçimbilgisi, sözdizimi gibi konu alanlarından oluşa dil bilgisi, dilimizin kullanımı açısından büyük önem taşımaktadır (Kavcar vd., 1998: 74).

Çeşitli ana dili becerilerinin kazandırılmasına çalışılırken, dil bilgisi öğretimine yer verilmesinin önemli yararları bulunmaktadır. Dilde doğru yanlış kavramı, büyük ölçüde dil bilgisinin saptadığı kurallarla belirir. Yanlışları öğrenciye ancak bu kuralları 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. Terimler de kavram, kural ve doğru yanlış üzerinde anlaşmamızı kolaylaştırır (Göğüş, 1978:338-339). Öğrencilerin zihin ve ruh gelişimlerinde iyi bir ana dili eğitimi ve öğretiminin rolü hiçbir dersle ölçülemeyecek kadar büyüktür. Türkçe dersi çerçevesinde dil bilgisinin gerekli ayrıntılarına yer verilerek güzel anlatımların, metinlerin oluşmasında ana dilinin doğrudan katkısı öğrencilere hissettirilir. Okuma-dil, dinleme-dil, anlama-dil, anlatma-dil ilişkileri sezdirilip kavratılmadan sağlıklı bir ana dili eğitimi ve öğretiminin gerçekleştirilmesi mümkün değildir (Özbay, 2007:140). Bunları gerçekleştirme alanı da Türkçe dersidir.

Eğitim biliminin son yıllarda gösterdiği gelişim çizgisi, her alanda olduğu gibi materyal ve malzemelerde de kendisini hissettirir. Gelişen teknoloji ile birlikte bilgisayar, tepegöz, projeksiyon cihazı, slayt gibi bir çok yenilik sınıflardaki yerini almıştır. Ancak bu gelişmeler, birçok yeniliği beraberinde getirse de çoğu ülkede henüz bu teknolojilerin yaygınlaştığını söylemek mümkün değildir. Ülkemizde

teknoloji kullanımının istenilen düzeyde yaygınlaştığını söylemek mümkün değildir. Gelişen teknoloji, dersler içinde yerini alsada eskiden beri gelen ve halen kullanımı devam eden ders araç-gereçleri de vardır. Bunlar içinde -gelecekte şekli değişecek olsa da- belki de önemini daha uzun yıllar korumaya devam edecek olan kitaplar, bir dersin sağlıklı işlenebilmesi ve temel bilgi standardının yakalanması için ortak kaynak olarak kullanılmaya devam edilmektedir. Alkan (1992: 67-76), eğitsel amaçlı kitap türlerini; ders kitapları, temel kitaplar, yardımcı kitaplar, kaynak kitaplar, öğretmen el kitabı ve öğrenci çalışma kitapları olarak sıralar.

Eğitim amaçlı kullanılan kitaplar içerisinde en başta sayılan ders kitapları, özellikle kaynağa ulaşmada sıkıntı yaşayan öğrenciler için dersin ana kaynağı olması bakımından önemlidir. Ders kitabı; “Kesin olarak belli bir dersi ele alan kitap. Sistemli bir biçimde düzenlenmiş ve belli bir derste kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Belli bir ders için kaynak görevi görür” (Öncül, 2000:308) şeklinde tanımlanmaktadır. İfadeyi daha da genişletirsek ders kitabı; “Sürekliliği, doğruluğu, değişkenliği tartışılabilen bir olgu olan bilginin yanı sıra görsel, algısal, ussal ve zihinsel kazanımların toplamı”dır (Demirel, 2003:25).

Türkçe eğitiminde, dört temel dil becerisinin kazandırılmasına yönelik olarak hazırlanmış nitelikli bir ders kitabı amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracaktır. Türkçe ders kitaplarında, dört temel dil becerisinin kazandırılmasına yönelik oluşturulan bölümlerden biri de dil bilgisi bölümleridir.

2004 yılında yayınlanan ve yapısalcı yaklaşımı benimseyen ilköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında dil bilgisi bir öğretim alanı olarak yer almamaktadır. Yine yapısalcı yaklaşımı benimseyen ve 2005 yılında yayınlanan Türkçe Programına (6-8. Sınıflar) göre dil bilgisi; bir dilin okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür (MEB, 2006:7). Hâlen kullanılmaya devam edilen bu son programda dil bilgisi öğretiminde konuların sınıflara ayrılarak işlenmesi anlayışı benimsenmiştir.

2005 programında önceki programların aksine sınıflara göre aşamalı bir konu sıralaması izlenmiştir. Konu sıralaması ses ve heceden başlayarak cümleye doğru ilerlemektedir. Ayrıca 2005 yılında hazırlanan bu son programda bir önceki yılda işlenen dil bilgisi konularının ilerleyen sınıflarda yeri geldikçe tekrar edilmesi istenmiştir.

2. Problem Cümlesi

Öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarına ilişkin görüşleri nelerdir? Ülkemizde kullanılan 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konularının tekrarına yönelik yönergelere yer verilmekte midir? Sınıf düzeylerine göre ders kitaplarında yer alan dil bilgisi konu sıralaması ile programda yer alan dil bilgisi konu sıralaması birbiriyle uyumlu mudur?

2.1. Alt Problemler

a. Mesleki kıdemi 7 yıldan fazla olan ve farklı yaklaşımlarla hazırlanmış 1981 ve 2005 Türkçe dersi öğretim programlarına göre dil bilgisi eğitimi vermiş öğretmenlerin Türkçe dil bilgisi konu öğretim sıralamasına ilişkin görüşleri nelerdir?

b. 2005 Türkçe Dersi Öğretim Programına (6-8. Sınıflar) göre her yıl tekrar edilmesi istenen bir önceki yıla ait dil bilgisi konuları hangi oranda tekrar edilebilmektedir?

c. 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında konu sıralaması ve konu tekrarına ilişkin nasıl bir yöntem izlenmektedir?

3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı; 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe derslerinde dil bilgisi konu öğretim sıralaması ve konu tekrarının öğretmen görüşlerine ve ders kitaplarına göre değerlendirilmesidir.

4. Araştırmanın Önemi

İlköğretim Türkçe dersinin temel amacı, öğrencilerin anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (yazma, konuşma) becerilerini geliştirmektir. Bu sebeple ders etkinlikleri dört temel dil becerisi ve bunları destekleyici dil bilgisi öğretiminden oluşmuştur. Dilin gramer yapısını inceleyen dil bilgisi, doğru öğretildiği zaman bireylerin konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerini etkin ve hatasız kullanmalarına yardımcı olur (Kavcar vd., 1998: 74). Dil bilgisi ile çocuklar dili doğru kullanma alışkanlık ve becerisini kazanırlar.

Soyut bir alan olan dil bilgisi öğretiminde, öğrenciyi merkeze alan etkinlikler yapılsa da pek çok alanda olduğu gibi unutma sıkıntısı yaşanmaktadır. 2005 yılında hazırlanan bu son programda bir önceki yılda işlenen dil bilgisi konularının ilerleyen sınıflarda yeri geldikçe tekrar edilmesi istenmiştir. Bugüne kadar dil bilgisi öğretimi üzerine pek çok çalışma yapılmıştır. Çalışmanın “İlgili Araştırmalar” bölümünde dil bilgisi öğretimi alanında yapılan bu çalışmaların kısa özetlerine yer verilmiştir. Yapılan araştırmalar amaçlarına ve sonuçlarına göre farklı başlıklar altında yer almaktadır. “İlgili Araştırmalar” bölümünde de görüldüğü gibi dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı açısından ders kitaplarını inceleyen ve öğretmen görüşlerine başvuran araştırmaya rastlanmamıştır.

5. Sınırlılıklar

Bu araştırma; Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı Hatay ili Antakya merkez ilçesindeki okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleri ve 2011-2012 eğitim öğretim yılında ilköğretim II. kademe Türkçe derslerinde okutulması kabul edilen ders kitaplarının incelenmesi ile sınırlıdır. Araştırma ayrıca, Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu işleniş sırasının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi; Türkçe ders kitaplarındaki konu tekrar sürecinin değerlendirilmesi ile sınırlandırılmıştır.

6. Tanımlar

Anlam Bilgisi (Semantik): “Dildeki kelimeleri anlam bakımından ele alan, kelimelerin ses yapıları ile o kelimelerin ifade ettiği kavramlar, yani dilin düşünce yapısı arasındaki ilişkileri inceleyen dil bilimi dalıdır” (Korkmaz, 1992: 9’dan akt. Erdem, 2012: 256).

Dil: “Dil insanların birbiriyle anlaşmalarını, duygu ve düşüncelerini birbirlerine iletmelerini sağlayan, geçmişten geleceğe iletişimin temelini oluşturan ve kültür taşıyıcısı olan sistemler bütünüdür” (Özbay, 2007:135).

Dil Bilgisi: “Çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlenin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalı; bu bilgileri veren dersin ve kitapların adı.” (Korkmaz, 2007:68)

Öğretim Programı: “Bir okulu bitirmek veya bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan, müfredat, ders programı, müfredat programı” (Türkçe Sözlük, 2011:1840).

Ses Bilgisi (Fonetik): “Bir dilin seslerini; oluşmaları, boğumlanma özellikleri, kelimelerdeki sıralanışları, yükledikleri görevler ve uğradıkları çeşitli değişimler açısından inceleyen gramer dalı” (Korkmaz, 2007:183).

Söz Dizimi (Sentaks): “Bir dilde düşünce ve duyguların ta olarak anlatılabilmesi için gramer kurallarına uygun olarak dizilen kelimelerin, kelime gruplarının cümle ve söz içindeki görevlerini, birbirleriyle olan ilişkilerini, sıralanışlarını ve cümle türlerini inceleyen bilim dalı” (Korkmaz, 2007:55).

Şekil Bilgisi (Morfoloji, Biçim Bilgisi): “Bir dildeki kök ve ekleri, bunların birleşme yollarını, eklerin anlam ve görevlerini, dilin türetme ve çekim özelliklerini ve şekille ilgili diğer konuları inceleyen gramer dalıdır” (Korkmaz, 2007:203).

I. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE

1.1. Dil ve Dil Bilgisi

Dil, iki bin yılı aşkın bir süreden beri insanı meşgul eden en önemli toplumsal ve düşünsel sorunlardan biridir. Eski Yunan, Roma ve Hint medeniyetlerinden başlayarak önceleri felsefenin sınırları içinde de olsa, felsefeciler, retorikçiler ve gramerciler tarafından insan dillerinin yapısının tamamlanması ve çözümlenmesi amaçlanmıştır (Eker, 2006:25). “Dil; bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sınırlarını bugün de çözemediğimiz büyümlü bir varlıktır. O, gerek insan gerek toplum gerekse insan ve toplumdan ayrı düşünülemez olan bilim, sanat, teknik gibi bütün alanlarla ilgili bulunan, aynı zamanda onları oluşturan bir kurumdur” (Aksan, 2000: 11). Dil geçmişten günümüze, insanın sürekli üzerinde durduğu ve gücünü keşfetmek için çeşitli çalışmalar yaptığı bir olgudur.

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, 2007:110). Dil ile uğraşan bilim insanları tarafından dilin çeşitli alt boyutları belirlenmiş ve bunlar farklı yöntemlerle mercek altına alınmıştır.

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, 1988:16’den akt. Erdem, 2012: 232). Bireyler ana dili edinim sürecinde, sonradan öğreneceği dil kurallarının çoğuna sahiptir.

Encyclopedic Dictionary of Linguistics'te verilen dil bilgisi tanımlarını şu maddelerde özetlemek mümkündür:

“1. Morfolojik kategori ve şekilleri sistematize eden, sentaktik kategoriler oluşturan ve kelime yapısının anlamını veren dil yapısıdır.

2. Bir dilin yapısını araştıran, onun organizasyon düzeyini belirleyen, onu kategorize edip diğer alanlarla ilişkisini sağlayan dil bilim alanıdır.

3. Gramer terimi, gramatikal kategorilerin fonksiyonlarını ve sözlük gramerini tanımlamakta kullanılır” (Meskhi, 2002:4).

W. N. Francis ise üç dil bilgisi tanımı yapmıştır:

“1. Bir dilin kelimelerinin şekli kalıplar dizisinin daha geniş anlama yapılarıyla ortaya çıkarılmasına gramer denir.

2. Tanım, analiz ve biçimsel dil kalıplarının şekillendirilmesiyle ilgili dil bilimin bir alanıdır.

3. Dil bilgisi, dil bilim kurallarıdır.”

Bu tanımlara ek olarak Karl W. Dykema, dördüncü gramer türü olarak okul gramerinden söz eder. Beşinci tür gramer olarak da M. Kolln, nesir öğretiminde kullanılan üslup gramerini açıklamaktadır (Hartell, 1985:109-110). Dil ile ilgilenen farklı bilim insanlarının tanımlarına bakıldığında, dil kavramının dil bilim ile ilişkisine dikkat çekildiği ve okul grameri ifadesiyle dilin eğitim öğretim boyutuna vurgu yapıldığı görülmektedir.

Dil bilgisi, bir dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, kelime kökenlerini, cümle kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen bilimdir. Dil bilgisi doğru konuşma ve yazmanın bilimsel yöntemini öğretir. İnsanlar dil bilgisi yardımıyla doğru düşünmeye de alışır. Dil bilgisi, konuşma ve yazma ile de uğraştığı için, hem ağız ve kulak dili hem de yazı, yani kalem ve göz dili konusunu oluşturur (Ediskun, 1988:65). Dil bilgisinin diğer dil becerileri için hem neden hem de sonuç olduğu ifade edilebilir.

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, 2012:233). Dilin temel özelliklerinden biri, düzenlenmiş ve kurallaştırılmış olması, yani bir gramerinin olmasıdır. Gramer, içerik-üslup ilişkisiyle tanımlanan sembolik bir sistemdir ve bir işaretler sistemi olarak tanımlanamaz. Dil, kavrayışla ilişkili karmaşık bir sisteme sahiptir (Halliday, 2004: 137). Bu değerlendirmelerde gramer ile dilin iletişim boyutunun iç içe girmiş olduğu görülmektedir.

“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: 337). “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, 1999: 53’ten akt. Erdem, 2007:1). Dil, düşünme ile birlikte, bellek, muhakeme, problem çözme ve planlama gibi bilişsel süreçleri de içerir. Özellikle sosyal yaşam için vazgeçilmez bir beceri olan dil; hem donanım, hem de kazanım ile ilgili bir gelişim alanıdır. İnsanlar, dile ait pek çok donanımı doğumla birlikte kazanır. Dilbilimci Hugo Moser, dilin fizyolojik, psikolojik ve bilişsel alanlarda birleştiğini ifade eder. Sesler fizyolojik temelli nitelik gösterirken kelime kullanımı, bunların seçimini ve anlam ile ilişkilendirilmelerini psikolojik alanda gruplandırılır. Dil ve düşünme ikilisi ise üçüncü alanda dilin mantıki, düzenleyici ve açıklayıcı bir görevi olduğuna işaret etmektedir (Moser, 1965:37’den akt. Öztürk Dağabakan ve Dağabakan, 2007:156). Dilin iletişim aracı olmasının yanı sıra dil bilimciler tarafından psikolojik boyutunun da üzerinde durulması dikkat çekicidir.

“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, 2001:175).

“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, 2007:135). 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, 2006:6). İletişim yönünün vurgulanması, dil olgusunun kültürle olan ilişkisini de akla getirmektedir.

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, 2007:4). Dilin özellikleri ve işlevleri şu ana başlıklarla altında sıralanabilir:

“-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, 2006:8).

“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 dalı” şeklinde tanımlayan Göğüş (1978: 337) her dilin kendine özgü kuralları ve yapısı sebebiyle ayrı dil bilgisi olduğunu belirtir. Başkan (2003: 356) ise dil bilgisini kısaca “Dilsel yapıyı belirleyen kuralların toplanması ile oluşmuş bilgilerin tümü” olarak tanımlar (Akt. Çeçen ve Mete, 2011:48). Dil bilgisinin niteliğine ilişkin ilk değerlendirmeler İ.Ö. VI. yüzyılda Eski Yunan’da düşünülmeğe 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: 265’ten akt. Karagöz, 2013:1). 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’nci yüzyıl, geleneksel dil bilgisi yaklaşımlarının başlangıcı olarak kabul edilebilir (Eker, 2006:25). Dil kavramı üzerinde genel ifadelerle konuşmak mümkünken, dil bilgisi dendiğinde her dilin kendine has olan kuralları ile karşılaşılmaktadır.

Türkçe Sözlük'te “dil bilgisi” kavramına şu anlam verilmiştir: “*Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim, gramer*” (TDK, 2011:665). Gramer, dille anlatmanın şekillerini inceler ve tespit eder: Şemalar yaparak ve örnekler göstererek dilin genel ve özel kurallarını ve bu kuralların birbiriyle ilgilerini ortaya belirlemeye çalışır. Böylece dilin daha çabuk ve doğru şekliyle öğrenilmesi ve kullanılması sağlanmış olur (Özbay, 2007:135). Dil bilgisi dilin kullanımı hususunda vazgeçilmez bir alandır.

Gramer kelimesi köken olarak, Grekçe “yazma” anlamındaki *gramma* biçiminden Fransızca *grammaire* aracılığıyla Türkçeye geçmiş ve *dil bilgisi* terimiyle karşılanmıştır (Eker, 2006:27). 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 (Güneş, 2013-a:73). Dil bilgisi sesten metine kadar çok geniş bir alanda karşımıza çıkmakta ve önemi hakkında bilgi vermektedir.

Batı kaynaklı bir kelime olarak *gramer* geniş anlamıyla “dil 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 bilim” dalıdır. Geniş anlamıyla ise, ses bilgisi (ponetique), şekil ve görev bilgisi (morfologie), dizi ve sözcük grupları bilgisi, sözcük yapısı bilgisi ve sözdizimi bilgisinden (syntax) başka, anlam bilgisi (semantique), sözcük bilgisini (lexicologie), deyim bilgisini (phraseologie), kaynak ve kök bilgisini (etimologie), dil tarihini (historire de la langue), yazımı (imla, orthographie), tecvidi (orthoepie) ve üslup bilgisini (stylistique) içine alan bir

genişliğe sahiptir (Dilaçar, 1971:83'ten akt. Erdem, 2012: 231-232). Gramerin bu alt boyutları düşünüldüğünde, çok boyutlu ve derin bir kavram olduğu anlaşılmaktadır.

Bir başka ifadeyle Dilaçar (1971: 85) dil bilgisini şu cümlelerle açıklar:

“1. Biçim, söyleniş, cümle yapısı, anlam ve sözcük tarihi bakımından belirli bir düzenlilik gösteren sistemli sözcük gruplanmalarından meydana gelen dilin, bu yönden incelenmesi.

2. Belli bir çağda belli bir dilin bu bakımından incelenmesinin konusu olan görüngeler ve bunların sistemi.

3. Bu görüngüleri yöneten kurallar.

4. Bu kuralları öğreten ders kitabı.

5. Bir sözün ya da yazının bu kurallara uyup uymama derecesi” (Akt. Daloğlu, 2005:3-4).

Baymur'a (1959: 126) göre dil bilgisi; “okutmak, ifade ve tebliğ vasıtası olan dilin kurallarını çocukta şuurlandırmak demektir”. Dil bilgisi kavramını “çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlenin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalı; bu bilgileri veren dersin ve kitapların adı” (Korkmaz 2010: 68'den akt. Sancak, 2011:23) olarak tanımlayanlar da bulunmaktadır. Kurallardan oluşan dil bilgisi kavramının, bu kuralların kullanımı hususunda bireyleri bilinçlendirme görevine dikkat çekilmektedir.

Bir dili konuşanların o dil hakkında bildikleri her şey dil bilgisi kavramının kapsam alanı içinde yer alır. Ses bilgisi ses sistemini, anlam bilim anlamlar sistemini, biçim bilgisi kelimelerin oluş kurallarını, söz dizimi de cümle kurgusunun kurallarını belirler. Ayrıca kelime dağarcığı olarak adlandırılan sözlük de dil bilgisinin ayrı bir alanıdır (Fromkin and Romdan, 1983:17'den akt. Erdem, 2007:8).

Dil bilgisi inceleme amacına göre *kuralcı* (prescriptive), *betimleyici* (decriptive), *tarihsel karşılaştırmalı* (historical comparative), *pedagojik* (pedagogical), *geleneksel* (traditional) ya da *metin bilgisel* (philological) olabilir. *Kuralcı dil bilgisi* yazı dilini esas alarak yazı dilinin kurallarını belirlemeyi amaçlar.

Betimleyici dil bilgisinde, kurallar ortaya çıkarmak yerine, dilin belli zamandaki durumu herhangi bir yargılama sürecine dahil edilmeden ele alınır. *Tarihsel dil bilgisinde*, dilin en eski dönemlerinden itibaren bütün gelişim aşamaları incelenmeye çalışılır. *Karşılaştırmalı dil bilgisi* ortak bir kökene sahip dilleri bir arada bu ortaklıkları belirlemeyi sağlayacak şekilde değerlendirir. Dil öğretimi sürecinde ise *pedagojik dil bilgisinden* yararlanılır. *Geleneksel dil bilgisi* kökleri Eski Yunan ve Latin çalışmalarına değin uzanan dil bilgisi türüdür. *Metin bilgisinde* ise, dilin yazılı eserleri, edebiyat tarihi ve edebiyat bilgisi dil bilgisel bir bakış açısıyla incelenmeye çalışılır (Eker, 2006:27-28). Dil bilgisi, inceleme alanları bakımından çeşitli yaklaşımlarla ele alınmaktadır. Bu yaklaşımların her biri, dilin farklı boyutlarını dile getirmektedir.

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: 43'ten akt. Erdem, 2007:8). Dil bilgisi; “sesleri, sözcükleri, cümleleri çeşitli yönleriyle inceler. Daha doğru, daha kusursuz düşünmemize yardımcı; doğru konuşmamızda yazmamızda etkili olur” (Özbay, 2007:135). 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 ulaşılrken bu etkinlikler yazım, noktalama ve dil bilgisi alanlarıyla beslenir (Sever, 1997: 24). Dil bilgisinin önemi, öğretim sürecinde anlama ve anlatma becerilerine olan katkısından ileri gelmektedir.

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, 2010:277). Dil bilgisi, kurala ulaşma sürecinde bir dilin yazılı metinlerinden hareket eder. Metot

bakımından “tarafsız, denetlenebilir, ispatlanabilir, sistemli, verilere dayalı, mantıklı, genelleyci olması” yönleriyle bir bilim alanı olarak kabul görür (Erk 2003: 16’dan akt. Aytaş ve Çeçen, 2010:79). Yazılı metinlerden hareketle dilin en küçük birimi olan sese gidilmesi dil bilgisi ya da gramer kavramının sistematüğini ifade eder.

Batı dillerindeki *grammar* sözcüğünün kökünün yazmak anlamı taşıması sebebiyle dil bilgisinin sadece yazısı olan dillerde olabileceği şeklinde bir görüş de ileri sürülmektedir. Bu anlayışa göre konuşulduğu halde yazılmayan dillerin dil bilgisi yoktur (Uzun, 2004: 15-16’dan akt. Karagöz, 2013:5). “Dil bilgisi bir ön söz değil, son sözdür. Belli bir cilâ sürme, bir gözden geçirip düzeltmek için dil bilgisi gereklidir.” (Başkan, 1975:437’den akt. Kaygusuz, 2006:14). Düşüncenin kalıplara dökülmesinde ve doğru ifade edilmesinde bir başlangıç aşaması olarak değil de sonuç olarak görülebilecek dil bilgisi; anlatılması tasarlananların doğru bir şekilde ortaya konulmasını sağlamaktadır.

Günümüze kadar çeşitli şekillerde tanımlanan dil bilgisi kavramını Jean-Pierre Cuq (2003), bu tanımlarda vurgulanan görüşler etrafında dört grupta toplar. Yapılardan tanımlardan hareketle dil bilgisi;

- “• 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:73).

İlk dil bilgisi kitabının Hintli Panini tarafından Sanskritçe üzerine yazıldığı bilinmektedir (Göknel, 1975:9’den akt. Süğümlü, 2009:13). Sonraki dönemlerde ise Greklerin zihin eğitiminin esaslarından biri olarak önemli gördükleri dil bilgisini; güzel ve doğru düşünmek, etkili konuşabilmek, düşünme yeteneğini geliştirmek için öğretmeye devam etmişlerdir (Ertekinöğlü, 2003:17’den akt. Süğümlü, 2009:13). Dil

bilgisi öğretimi ile düşünme ve ifade yeteneğinin geliştiği, bu yeteneklerin gelişimiyle dil bilgisinin boyutlarına olan hakimiyetin arttığı fark edilmiştir.

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, 2007:6). 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: 233). Dil bilgisinin diğer dil becerileriyle olan ilişkisinin gramer kurallarına göre daha ön planda olduğu görülmektedir.

1.2. Dil Bilgisi Öğretimi

Öğretimin ön planda olduğu dil bilgisinde yazılı tarihin en eski dönemlerinden beri, ana dillerin yapı ve işleyiş kurallarını saptamak amaçlanmıştır. Bu kurallar çerçevesinde dilin daha iyi kullanılması amaçlanır. Dil bilgisi, insanların dillerinin bağlı olduğu kuralları saptayan bilim dalı ya da daha geniş bir ifadeyle bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile çeşitli unsurları arasındaki anlam ilişkilerini ele alarak bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilim dalı olarak tanımlanabilir (Eker, 2006). Dil bilgisi amaç olmadığı ve bireylerin kendilerini ifade yeteneklerini geliştirmede araç olduğu için öğretiminin ön planda olduğu belirtilmiştir.

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 öğretmek 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, 1978:337). Dil bilgisi öğretiminden verim elde edilebilmesi için dile ait diğer boyutların da eksikliklerinin giderilmesi önemlidir.

Dil bilgisini öğretiminin gerekliliğine inanan öğrenci, dili daha istekli ve çabuk öğrenecektir. Böylece öğrendiği bilgiler de kalıcı olacaktır. Ayrıca Türkçe dil yapıları anlama süreci ve anlama becerileri bakımından çok önemli özelliklere sahiptir (Onan, 2005:718). İnsan, sahip olduğu bilgilerin çoğunu çevresini dinleyerek ve okuyarak algılar. Bu algılama sürecinde dilin yapısal özelliklerini bilmesi kolay anlamasını ve anladıklarını yorumlamasını sağlar. Bahsedilenlerin dil bilgisiyle ilgili olduğu düşünüldüğünde, bu durum dil bilgisinin diğer derslerin temeli olduğu anlamına gelir. Diğer derslerdeki başarı dil bilgisi derslerindeki başarıyla paraleldir. (Sağır, 2002: 19). Dil bilgisi kurallarını öğrenmede yaşanan eksiklik ya da yanlışlık diğer derslere de yansıtacaktır. 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, 2011:16). Anlama ve anlatma becerileriyle olan bağlantısı dolayısıyla dil bilgisi öğretimi, bireylerin diğer derslere yönelik performansları üzerinde belirleyici etkiye sahiptir.

“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, 2007:18). 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, 2006:14). Dil bilgisi öğretiminin temeli ana dili edinim sürecine dayandığı için dil bilgisinin bireysel ve toplumsal yönünün iç içe girmiş olduğunu ifade etmek mümkündür. Aslında bu dil ile kültürün iç içe geçmiş olma özelliğine benzer.

“Dil bilgisi çalışmalarında temel anlayış bilgiyi öğretmek, kuralı belletmek ya da ezberletmek değil, gösterme ve uygulamalarla öğrencilere kuralı sezdirme, 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., 2006:27). Bireyin dil bilgisi öğretimi sürecinde tek başına dil kurallarıyla karşılaşması, kuralların kullanım alanını içeren diğer dil becerilerine uzak olması dil bilgisi öğretiminde başarı getirmekten uzaktır.

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, 2007:24). Dilin anlam boyutunda da dil bilgisi çok önemli bir yere sahiptir.

Dil bilgisi öğretiminin niteliği, hedef kitleye göre değişmektedir. Bir dilin yabancılara öğretimiyle ana dili olarak öğretimi arasında farklılıklar vardır. Yabancılar, dili kurallara göre öğrenirken ana dili olarak öğrenenler, önce dili öğrenip kullanmakta sonra kurallarını fark etmektedirler (Aytaş ve Çeçen, 2010:78). Kuramsal bilginin amaç olmadığı dil bilgisi dersini, öğrencilerin Türkçedeki anlama ve anlatma güçlüklerine yardım edecek şekilde ayarlayıp programı da buna göre

düzenlemek gerekir. Kullanılacak öğretim yöntemlerinin de bu becerileri kazandırmaya yönelik düzenlenmesi gerekir (Erdem, 2007:22). Dil bilgisi öğretim sürecinde amaç, o öğretim sürecinin rotasını belirler. Ana dili ile ilgili kuralların öğrenilmesiyle yabancı bir dille ilgili olan kuralların öğrenilmesi arasında büyük farklılıklardan söz etmek gerekir.

20. yüzyılın ikinci yarısında İngiltere’de, o döneme kadar yapılan araştırma sonuçlarına bakıldığında, eğitimciler formal (biçimsel) gramer öğretiminin öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşan bir araştırmanın olmadığını görmüşlerdir. Buna rağmen siyasiler, daha fazla gramer öğretiminin gerekliliğini savunmuştur. 1988-1992 yılları arasında Ulusal Müfredat Dil Projesi, gramer öğretime vurguyu artırma girişiminde bulunmuştur. Fakat projeden çıkan model, hükümet için hayal kırıklığı olduğundan bulgular resmî olarak yayımlanmamıştır. 1998’de bir hükümet yayını, gramer öğretime gösterilen önemi destekleyen bir delil olmadığı görüşünü yalanlamıştır. Yayındaki isimsiz bir yazı, gramer öğretiminin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğine dair delil olduğunu savunmuştur. Aslında yapılan çalışmaların sayısı fikri desteklemeyecek kadar azdı. Buna rağmen yayın, gramer öğretime yapılan vurgunun ve gösterilen önemin devam ettiğinin göstergesiydi (Wyse, 2006:31-32’den akt. Çeçen, 2007:12). Gramer öğretiminin gerekliliği üzerine uzun süre tartışılmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalar arttıkça gerekliliği ortaya koyulmuştur.

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, 2010:279). Dil bilgisi öğretiminde elde edilen verimin başarıyı getirdiği gibi, bu alandaki eksiklikler de bireyin hayatında çeşitli alanlara yansımaktadır.

Dünyada son yıllarda eğitim alanında önemli gelişmeler olmuş ve bu gelişmelerden yola çıkılarak (Güneş 2007:7) ülkemizdeki öğretim programlarında birtakım değişiklikler yapılmıştır. Ülkemizde geleneksel eğitim yaklaşımları terk edilerek yerine yapılandırıcı yaklaşımı temel alan yeni öğretim programları hazırlanmıştır. Mesela 2004 Türkçe (1-5. Sınıflar) Öğretim Programında bu yaklaşımın temel alındığı görülmektedir. Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminin amacı “dil ve zihinsel beceriler ile iletişim, etkileşim ve kavram geliştirme” olarak belirlenmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımda dil bilgisi öğretimi amaç değil, çeşitli becerileri geliştirmek için araçtır. Buna bağlı olarak da dil bilgisi öğretimi yararlı, açık, işlevsel olmalı; dinleme, konuşma, okuma ve yazma denilen dört temel becerilerini geliştirmelidir. Ulaşılmak istenen bu olunca dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmemektedir (Güneş, 2009:16). Diğer dil becerilerini besleyen, destekleyen bir öğrenme alanıdır.

“Sözcüklerin doğru, düzgün ve seri bir biçimde okunması da dil bilgisi eğitimi ile gerçekleşebilen 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, 2011:25). Okuduğunu anlamak ve anladığını en güzel şekilde ifade etmek isteyen birey, dil bilgisel açıdan belli bir düzeye ulaşmış olmalıdır.

Temizkan’a göre (2012: 135-136), dil bilgisi öğretiminde dilin uygulama sahası olan metinlerden yola çıkılması ve dil kurallarının ortaya çıkış sistematiğine uygun bir yaklaşımla öğretim yapılması gerekir. Sözlü ve yazılı metinlerden bağımsız olarak yapılan bir dil bilgisi öğretiminde kurallar öğrencilere ezberletilmeye çalışılır. Öğrenci konunun tanımını öğretmenden öğrenir. Daha sonra öğretmen tarafından bu tanıma uygun birkaç örnek verilir. En son aşamada ise öğretmeninden öğrendiği tanıma öğrenci kendisi örnek verir. Ancak verilen örnekler

metinden bağımsız olduğu için günlük hayattan kopuk, işlevsel olmayan, ihtiyaçları karşılamayan, soğuk ve donuk kelimelerden oluşur. Bu da öğrenme değil ezberleme demektir.

Onan (2012:32-33) son yıllarda, Avrupa Birliği ülkelerinde dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini geliştirmedeki işlevlerinin araştırıldığını belirtmektedir. Araştırma sonuçlarına göre dil bilgisi öğretimi öğrencilere belirli bir zihin disiplini kazandırmada son derece etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmaların verileri genel olarak anlatma becerileri olarak ifade edilen konuşma ve yazma göz önüne alınarak ifade edilmiştir. Hâlbuki dil bilgisi öğretimi sadece anlatma becerileri açısından değerlendirilmemeli, anlama becerileri olan okuma ve dinleme becerilerini geliştirmedeki işlevleri yönünden de ele alınmalıdır. Özellikle Türkçe gibi son derece sistemli dizge kurallarına sahip olan dillerde, dil bilgisi öğretiminin anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecindeki amaca yönelik işlevsellikleri göz ardı edilmemelidir.

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: 88). 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, 2002:7). Diğer dil becerilerinden yoksun dil bilgisi öğretimi uygulamadan uzak ve ezbere teşvik edici olur.

Dilaçar (1968:53), gramerin işlevinin gramerin türünü belirlediğini ifade eder. Örneğin gramer ses bilgisini, şekil bilgisini, söz dizimi bilgisini ve anlam bilgisini içine alıyorsa ve bu konular, dilin tarihine göre işleniyorsa bir “tarihî gramer” ortaya çıkacağını, akraba bir dille karşılaştırmalı olarak işleniyorsa zamanda bir “karşılaştırmalı gramer” elde edileceğini ya da yanlış kullanışı doğrudan ayırma ve doğruyu öğretme kaygısıyla yazılmışsa buna “öğretici gramer” ya da “normatif gramer” deneceğini belirtir (Akt. Aytaş ve Çeçen, 2010:79-80). Gramer öğrenecekler

için amaçlarını belirleyip buna uygun teknikler içeren gramer türüyle karşılaşmak önemlidir.

“Kıran’a (1996: 36) göre dil bilgisi bazı pratik amaçlara göre oluşmuştur:

1. *Eski metinleri açıklamak,*

2. *Bir yabancı dili öğretmek,*

3. *Kendi ana dilini doğru konuşmak ve yazmak sanatını öğretmek.”* (Akt.

Aytaş ve Çeçen, 2010:80).

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, 2010:80). “Bir dilin seslerini, kelime yapılarını, kelime anlamlarını, kelime kökenlerini, cümle kuruluşlarını ve bütün bunlarla ilgili kuralları inceleyen bilime dil bilgisi denir. Dil bilgisi doğru konuşma ve yazmanın bilimsel yöntemini öğretir. Dil bilgisi konuşma ve yazma ile uğraştığı için, onun konusu hem ağız ve kulak dili hem de yazı, yani kalem ve göz dilidir” (Ediskun 1988:65’ten akt. Erdem ve Çelik, 2011:1031). 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: 140). Dilin en küçük birimi olan sestem cümleye kadar bütün yapılarla ilgilenen dil bilgisi, dilin anlama ve anlatma boyutuyla da yakından ilgilidir.

Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin ön bilgileri dikkate alınarak yapılmalıdır. Öğrenilecek her bilginin, öğrencide daha önceden var olan bilgilerle bütünleştirilmesi ve yapılandırılması sağlanmalıdır. Yapılandırılmayan dil bilgisi

kuralları öğrenciler için ezberlemeye yöneltici olur (Tan, 2008:43). Dil bilgisi öğretimi uygulamaya dönük fakat aynı zamanda soyut bir alandır. Soyut bir alanın öğretimiyle ilgili mutlaka sorunlar olacaktır. Dil bilgisi öğretimiyle ilgili öğretmenlerin ifade ettiği, araştırmacıların dile getirdiği birçok sorun vardır. Kurudayıoğlu (2012:54), dil bilgisi öğretiminin sorunların kökeninin Kaşgarlı Mahmut'a kadar dayandığını söylemektedir.

Konuşulanları, okunanları, izlenenleri anlama önce dil bilgisinin konularındır. Bir metnin iyi anlaşılabilmesi için sözcüklerin, sözcük gruplarının, cümlelerin, paragrafların anlamlarını, anlam ve yapı ilişkilerini bilmek gerekmektedir. Bu dil birimleri ile anlam arasındaki ilgi kavratılmalıdır. Sağlam ve tutarlı anlatımın ne olduğu sezdirilerek dilin kullanımını konusunda bireye güven kazandırılmalıdır (Özbay, 2007:140). Böylece birey, dildeki her şeyin anlama hizmet ettiği mantığından hareketle dil bilgisinin önemini de kavramış olur.

Dil bilgisi öğretiminin önemi kadar dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlar da literatürde sıklıkla dillendirilmektedir. Işcan ve Kolukısa (2005:299 -308) ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunları aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

- ✓ “Dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi
- ✓ Dil bilgisi öğretiminin bağımsız bir ders olarak işlenmesi
- ✓ Kuralların veriliş amaçlarının söylenmemesi
- ✓ İmla kuralları verilirken anlatımın kuraldan uygulamaya yönelik olması
- ✓ Noktalama işaretleri üzerinde fazla durulmaması
- ✓ Kuralların sözcükten, sözcük grubundan hareketle anlatılması
- ✓ Dil bilgisi öğretiminde dil bilgisel bir yaklaşımın olmayışı
- ✓ Dil bilgisi öğretiminde kullanılan materyallerin yetersizliği
- ✓ Terim karmaşası
- ✓ Dil bilgisi öğelerinin işlevsel olarak anlatılmaması”.

Günümüzde yapılandırıcı yaklaşımı esas alan dil bilgisi öğretimi benimsense de dil bilgisi öğretimi, geleneksel dil bilgisi yöntem ve anlayışından kurtulamamıştır.

Bu durum dil bilgisi öğretiminde ciddi sorunlara yol açmaktadır. Araştırmalar Türk dil bilgisi ile ilgili çalışmaların çok geç başladığını göstermektedir. Bugün klasik anlamda kurallarını oluşturduğunu gördüğümüz dil bilgisi incelemeleri, Türkiye’de 1940’lı yıllarda başlamıştır. Dil bilgisi ile ilgili yeterli çalışmalar olmadığından ve önemi kavranmadığından 1930’lu yıllarda dil bilgisi öğretimi programlardan ve uygulamadan kaldırılmıştır. Zamanla dil bilgisi çalışmaları hız kazanmış olsa da bugün bile dil bilgisi öğretiminin istenen seviyede olmadığı tespiti yapılmaktadır. Geleneksel olarak okullarda öğretilen dil bilgisi kuralları, 1940’lı yıllardaki çalışmalara dayanmaktadır. Bu da dil bilgisi alanında yapılan akademik gelişmelerin dil bilgisi öğretimine yansıtılmaması sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Örneğin, akademisyenlerin hemen hepsi tarafından kabul edilen görüşe göre kaynaştırma harfi sadece “y” olduğu hâlde bugün okullarda kaynaştırma harfleri olarak “y, ş, s, n” sesleri öğretilmektedir (Erdem, 2007:28-29). Dil bilgisine ait kaynaklar arasında bilgi farklılıklarının olması, dil bilgisi öğretim sürecinde ilgili olan herkesi olumsuz yönde etkilemektedir.

Dil bilgisi öğretimi uygulamaya dönük fakat soyut bir alandır. Bu yüzden dil bilgisi öğretimiyle ilgili mutlaka sorunlar olacaktır. Geçmişten günümüze dil eğitiminde *davranışçı*, *bilişsel* ve *yapılandırıcı* olmak üzere üç temel yaklaşım bulunmaktadır. Dil eğitiminde dil bilgisi öğretiminde günümüzde kullanılan yaklaşım yapılandırıcı yaklaşımdır. Bu yaklaşımın temsilcileri Jean Piaget, Vygotsky ve Bruner’dir. “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, 2007:263-266). Dil bilgisinin etkileşimsel olarak öğretiminin dilin iletişim boyutunda ve bireylerde bu becerinin geliştirilmesinde önemli katkıları olacaktır.

Vygotsky ve Bruner dil gelişiminde, sosyal ve etkileşimsel ortamlara dikkat çekmiştir. Bu sebeple, okullarda öğrenmenin gerçekleşmesi için etkileşimsel

ortamların oluşturulması gerekmektedir. Dil bilgisi öğretiminde de, öğrencinin okulda öğrendiği kuralı işlevsel hale getirebilmesi için *dil merkezli iletişim ortamlarının* kullanılması sağlanmalıdır (Onan, 2012:75). Soyut bir alan olan dilin, kurallarının sadece soyut olarak verilip iletişimden uzak olarak ele alınması sağlıklı bir dil bilgisi öğretiminin yapılamadığının göstergesidir.

“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, 2007:265). 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, 2012:75). Bu becerilerden kopuk bir dil bilgisi öğretiminin günümüzün modern eğitim anlayışıyla bağdaşmadığı da bilinen bir gerçektir.

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, 2007:136).

Göçer (2008:103)'e göre, dil bilgisi diğer dört temel dil becerilerine kıyasla Türkçe öğretiminde verimin en az alındığı bir beceri alanıdır denilebilir. Bu yüzden dil bilgisi kavramlarını, konularını öğrencilere sevdirmek, dil bilgisi bilinci oluşturmak açısından önemlidir. Ancak bu şekilde dil bilgisi, sevilen ve insanların zihninde kalıcı olan bir öğretim alanı haline gelebilir. “Öğretilen dil bilgisel konu, kavram, kural ve unsurların işlevine yönelik bilgilerle öğrencilerde bilinç oluşturmak, uygulama çalışmalarıyla öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesi ve kalıcılığının sağlanması büyük önem taşımaktadır.”

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, 2013:8). Çünkü belirtilen olumsuz görüşlerin dil bilgisi öğretim sürecinde yeri yoktur. Dil bilgisi öğretiminin diğer becerilerin geliştirilmesi hususunda eksiklikler yaşattığı gibi düşünceler, dil bilgisi öğretim sürecine hâkim olunmadığının göstergesidir.

Gerekli olup olmadığı hakkında çeşitli görüşlerin bulunduğu ve öğretimi üzerine olumsuz bakış açılarının olduğu dil bilgisi; okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi ve bu alanda görülen eksiklikler ile yanlışlıkların düzeltilmesi bakımından önemini kabul edildiği öğrenme alanıdır.

1.2.1. Dil Bilgisinin Öğretiminin Ana Dili Eğitimindeki Yeri

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, 2007:5). Dilin kusursuz bir şekilde kullanımının hedeflenmesi dil bilgisi öğretiminin önemine önem katar.

İnsanlarda, konuştukları diller farklı olsa da hepsinin dil öğrenme süreçleri evrenseldir. İnsanlarda dil öğrenmenin içgüdüsel olarak doğuştan itibaren varlığı bilinse de her çocuk kendi çevresinde konuşulan dili, ailesinde yaşantı edinir (Yazıcı, 1999:7-8'den akt. Erkınyay, 2010:9). Çocuk dünyaya geldiğinde en yakınındaki kişi annesidir ve ilk kez annesinin konuştuğu dilin sembolleri ile karşılaşır. Bu şekilde anneden edinilen dil, bireyin ana dili olur (Vardar, 1988:20'den akt. Erkınyay, 2010:9). Ana dili, bilinçli bir öğrenim olmaksızın edinilen dildir. “Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir” (Aksan, 1994:66). Modern toplumlara göre, eğitilmiş ve aydın bireyler ana dillerini, dil kurallarına göre yazma ve konuşma becerilerine sahip olmalıdır (Eyövge, 2001:131). Bilinçsizce edinilen ana dili, dil bilgisi öğretim süreciyle beraber bireyleri eğitilmiş ve aydın hale getirir.

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 ilerletmenin, zenginleştirmenin ve sağlıklı iletişim kurmanın asli unsurudur. Dil bilgisi öğretiminin asıl amacı da anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir (Erdem, 2012:233). Hayatın her

alanında iletişimin vazgeçilmez bir unsur olduğu düşünüldüğünde anlama ve anlatmayı geliştirdiği için dil bilgisinin önemi daha rahat anlaşılacaktır.

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 çağının 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, 1994:13'den akt. Erkinay, 2010:9). Dilin etkili ve bilinçli bir şekilde kullanılmasını sağlamak için dil eğitiminin küçük yaşlarda başlaması gerekmektedir. Yapılan araştırmaların sonuçları değerlendirildiğinde ilköğretimden yükseköğretime kadar dilin etkili ve bilinçli kullanılması konusunda sorunların yaşandığı da bilinen bir gerçektir (Tekin, 1980a; Özbay, 1995; Uludağ, 2002 akt. Erkinay, 2010:9). Küçük yaşlardan itibaren kazandırılacak bu dil bilinci ve dili etkili kullanma becerisi iyi birer rol model oluşturabilecek eğitimciler aracılığıyla gerçekleştirilebilir (Kolaç 2008:443). Bu yönüyle süreç çok boyutlu ve pek çok unsurdan etkilenen bir alan görünümü arz etmektedir.

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, 2001:5).

“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, 2007:21). Ailesinden ve yaşadığı çevreden türlü şekilde ana dilini öğrenen bireyler okul dönemine kadar öğrendiklerini gelişigüzel kullanabilmekte ve kendilerini ifade edebilmektedir. Ana dilimizi dil bilgisi eğitimi almadan konuşabildiğimiz için, ana dili öğretiminde dil bilgisinin pek önemli olmadığı düşünülmektedir. (Aydın, 1996:1’den akt. Karagöz, 2013:6). Ancak okul dönemiyle birlikte bireyler, programlı bir eğitim öğretimle ana dillerinin inceliklerini ve kurallarını kavrayacak, böylece anlama ve anlatma kabiliyetleri artacaktır. Bu kuralların öğretilmesini sağlayan bilim dalı da dil bilgisidir (Karagöz, 2013:6). Dil ile kültür iç içe olduğundan, dilin kurallarının öğretimi bireyi toplumsal geçmişine bağlayıp gelecekte de modern ve aydın birey olması konusunda bilinçlendirir.

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, 2006:15). “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, 2002:6). Anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine hizmet eden Türkçe dersi, dilin kurallarının öğretimiyle sanatsal yönünün de fark edilmesine olanak sağlar.

Dillerin kuralları ve sistematik yapısı öğretim sürecini belirgin bir şekilde etkiler. 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 sözler 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, ezgildir. 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, 1996:11’den akt. Kaygusuz, 2006:17). Türkçenin uzun yıllar boyu süreklilik ve işlevsellik göstermesinin temel sebebi sağlam kurallara sahip iyi bir dil bilgisi yapısının varlığından kaynaklanır. Johan Vandewalle ise, Türkçeye ilgili görüşlerini şu şekilde açıklar: “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, 1998:17’den akt. Kaygusuz, 2006:19). Türk dil bilgisindeki bu kusursuz sistem, onu öğrenen bireylere büyük avantajlar sağlayacaktır.

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, 2006:20). Türkçe derslerinde öğretimi yapılan dil bilgisinin, hem öğrenen bireylere hem de dilin kendisine yönelik tartışılmaz faydaları vardır.

Türkçe dil bilgisinin sistematik olarak sahip olduğu kurallar bütünüünün öğretim sürecindeki etkisi üzerinde farklı kaynaklar tarafından durulmuştur. Sağır (2002:7), dil bilgisi öğretimiyle ilgili şunları ifade etmiştir: “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.” Anlam dilin en önemli boyutlarından biri olduğundan dil bilgisinden bahsedilen yerde ilk akla gelen kavramlardan biridir.

Dil, birbirlerinden etkilenen ilişkisel bir sistem, dil bilgisi de bu sistemin açıklayıcısıdır. Dil bilgisi, dilin sistemini oluşturan kuralları bulmayı, bunları tutarlı bir biçimde açıklamayı amaçlayan çalışma alanıdır. Dil bilgisi şu iki ayrı işlevi gerçekleştirmekte kullanılabilir: “Bireyin ana dilinin yapılarını, olanaklarını öğrenerek açık, sağlam ve daha etkili bir iletişim gerçekleştirmesini sağlamak; ikinci bir dil -yabancı dil- öğreniminde o dilin dizgesini oluşturan kuralları kavrayıp ana diliyle karşılaştırmasını olanaklı kılmaktır. Dilbilgisi öğretiminin izlencesi, bu iki amaca uygun olarak düzenlenmelidir. Amaç, dil bilgisi öğretmek değil, içinde yaşanan dili kavratmaktır” (Adalı, 1983:35).

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: 234). Dil bilgisi kurallarının içselleştirilmesi sürecinde, o kuralların işlenmiş halde bulunduğu kültürel ve tarihi malzemeler devreye girer. Böylece dil bilgisi öğretimi de işleve dönük ve ezberden uzak olarak karşımıza çıkar.

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, 1998:12'den akt. Özbay, 2007: 136). Dilin iletişim aracı ve kültür taşıyıcısı olma özelliği dilin toplumsal yönünü ifade eder.

Eğitimin temelinde, ana dilinin iyi öğretilmesi yatar. Bu sebeple eğitimin her kademesinde ana dilinin öğretilmesi gerçekleştirilmektedir (Tural, 1982:22 akt: Özbay, 2007:137). 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, 1997:87 akt: Özbay, 2007: 137). Dil bilgisi olmadan düşüncelerin, duyguların doğru ve eksiksiz anlatılması mümkün değildir.

“Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin anlama ve anlatma becerilerinin bir düzene kavuşmasını sağlaması yanında temel edebiyat eserlerine nüfuz etmek konusunda da önemli bir rolü vardır. Ayrıca şuur dışı edinilmiş olan dil duygusunu şuurlu dil bilgisi haline getirerek bir dilin zengin olsun olmasın, soyut kelime hazinesi ile olamayacağı; kelimelerin birtakım ek ve edatların yardımı ile yan yana gelmesinden cümlelerin oluşacağı ve bu sayede belli fikirlerin anlatılmasının sağlanabileceği” (Sinanoğlu, 1958:439’dan akt. Özbay, 2007: 136-137) tezi ortaya çıkmaktadır. İşte gramer anlatımın dille nasıl yapılacağını, anlatım 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 hızlı ve daha etkili şekilde öğrenilmesi ve kullanılması sağlanmış olur. Bu gelişigüzel bir olay değildir. Çünkü kuralları gerçekten kullanmak isteyen kimse, kelimelerin maddi varlığından hareket ederek bunların en derin anlatış değerine erişmeye çalışır. Dil bilgisi öğretimi çalışmalarını gerçekte, milletin zihniyetini ve zevkini yansıtan eserler ve konuşulan dilin eğilimleri şekillendirir. Çünkü dil bilgisi öğretiminde o dille kaleme alınmış ve ait olduğu kültürü yansıtan edebi eserler, önemli birer dil malzemesidir.

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., 1998:74).

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, 2007:139-140). Dil bilgisi kuralları ile anlama ve anlatma becerilerini kapsayan Türkçe dersi, verimli geçirildiği takdirde diğer dersler üzerinde de olumlu etkisini gösterecektir.

Türkçe dersi kendi içinde bir bütündür. Ders, her ne kadar okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi birtakım alanlara ayrılmışsa da öğretim sırasında bu alanları ayrı birer dersmiş gibi düşünmek, haftalık çalışmalarını ayrı ayrı düzenlemek ve yürütmek doğru değildir. Bazen sınıf ortamında öğrencilerle ilgili herhangi bir durumdan kaynaklı olarak ders saatinin önemli bir bölümünü dil bilgisi çalışmalarına ayırmayı gerektirebilir. Ancak böyle durumlarda bile dil öğretiminin bir bütünlük içinde yapılması gerekir (Kavcar vd., 1998:11). Türkçe programlarına göre olması gereken de budur.

Amerika Birleşik Devletlerinde de dil bilgisi öğretiminin, ana dilinde amaçladığımız çeşitli anlama ve anlatma becerilerini kazandırmadaki etkisi araştırılmıştır. 1913 yılında Thomas H. Briggs: “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 düşünceyi yeterince anlatamayan, fakat cümleleri çok iyi çözümleyenlere de rastlanır. Dil bilgisi öğretimi, yazma yeteneğini, kendi başına geliştiremez (Göğüş, 1978:337-338). Hangi alanlara ne gibi katkısının olduğunun uzun süre dilciler arasında tartışıldığı dil bilgisi öğretimi, günümüzün modern eğitim anlayışında hak ettiği ilgiyi görmektedir.

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 cümlenin 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, 1978:338-339). Dil bilgisinin boyutları birbiriyle iç içe girmiş vaziyettedir. Bir kuralın kavranamaması bir başka kuralın eksikliğinden kaynaklanabilir.

1.2.2. Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi

Türkçe dil bilgisi öğretiminin amacı ve niteliğine ilişkin tartışmaların Cumhuriyet yılları ile birlikte artış gösterdiği bilinmektedir. Özellikle Cumhuriyet’in ilk yıllarındaki Türkçe gramer kurallarının belirlenmeye çalışılması, çoğunlukla Arapça ve Farsça gramer kurallarının öğretimine dayanan dil bilgisi öğretim sürecini de yeniden gündeme taşır. 1935 yılında Mustafa Kemal Atatürk’ün Türkçenin kurallarının tam olarak belirleneceği zamana kadar dil bilgisi konularının müfredattan çıkarılması yönündeki talimatı sonrasında 1940 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Prof. Dr. Tahsin BANGUOĞLU’na “Ana Hatlarıyla Türk

Gramerî” yazdırılır (Balcı, 2012:30). Yine bu dönemde Milli Eğitim Bakanlığı, 1942 yılında ilköğretim okullar için Necmettin Halil Onan’a Dil Bilgisi kitabı yazdırmıştır. Bu kitap dolayısıyla bakanlığın okullara gönderdiği genelgede, dil bilgisi öğretiminin amacını şu cümlelerle açıklanır: “Dil bilgisi öğretiminin amacı, öğrenciye birtakım tanımlar ve kurallar belletmek olmayıp, ana dilinin canlı kullanılmasını gözlemek yoluyla iyi kullanmak ve gerek sözle, gerek yazı ile isteklerini doğru ve güzel anlatmak yeteneklerinin gelişmesine hizmet etmektir” (Göğüş, 1978:340). Genelgenin devamında “dil bilgisi derslerinden öğrencinin edinmesi gereken bilginin temeli, doğru cümle kuruluşunu anlamak ve sözcüklerin cümle içindeki görevlerine göre çeşitlerini ve biçimlerini (çekimlerini) tanımaktır” (Göğüş, 1978:340) açıklamasıyla dil bilgisi öğretiminin işlevsel olmasının, başka deyişle, dil bilgisi dersinde Türkçeyi kullanmaya yardım edecek bilgiler verilmesinin istendiği belirtilmektedir.

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, 2001:185). Bu da dil bilgisi öğretiminin gerekliliğini ve önemini yitirmeyeceğini ortaya koymaktadır.

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, 2008:7). Hayattan

kopuk bir öğretimin birey tarafından içselleştirilmesinin zorlaşacağı bilinen bir gerçektir.

“Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin kazanacağı en önemli beceri, doğru cümle kuruluşunu anlamak ve kelimelerin cümle içindeki görevlerine göre çeşitlerini ve biçimlerini tanımak olmalıdır” (Calp, 2005:275). Başkan (1975: 437) da dil bilgisi öğretiminin, dil öğrenildikten sonra ortaya çıkabilecek sorunların düzeltilmesi ve aksaklıkların onarılması konusunda yararlı olabileceğini belirtir (Akt. Aytaş ve Çeçen, 2010:82). Grameri anlama, öğrencilerin dil öğrenimindeki gelişimleri için öncelikli hedeflerden biridir. Gramer öğreniminden uzak bir dil ediniminin eksik olduğu kesindir (Meskhi, 2002:2). Dilin kullanımı konusunda ortaya çıkabilecek her türlü aksaklıkta gramer öğreniminin gerekliliği hissedilmektedir.

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 açıdan bakıldığında, program dil bilgisi amaçlarını/kazanımlarını sıralamada aşamalılık ve öncelik – sonralık ilkelerini dikkate almıştır (Durukan, 2011:38). Bu ilkeler dil bilgisi öğretimi sürecinin sistemli olmasını ve öğrenen ile öğretmenin işinin kolaylaşmasını sağlar.

“Aydın’ın (1999:25) 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, 2008:72).

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, 2005:721). Bu konuda yapılan bir araştırma, ana dilinin öğrenilme sürecinde farklı dillere ait dil bilgisinin önemini ortaya koymaktadır. “International Association for the Study of Child Language” (Uluslar Arası Çocuk Dil Araştırmaları Derneği) adlı kuruluşun Almanya’nın başkenti Berlin’de yapılan 10. kongresinde, Türk çocukların 2-3 yaşına geldiklerinde kendi dillerinde dil bilgisi kurallarına uygun konuştukları belirtilmiştir. Dil bilimi profesörü Klan Delius, Türk dilinin kolay öğrenildiğini belirterek, özellikle Türkçedeki şahıs ve zaman belirleyen eklerin düzenliliğine vurgu yapmıştır. Bu durumu “lego taşlarının yan yana dizilmesi”ne benzeten Delius, Arapça konuşulan ülkelerde çocukların ana dillerini dil bilgisi açısından doğru konuşmalarının yaklaşık 12 yıl sürdüğünü, Alman çocuklarının da ancak 4-5 yaşları arasında temel dil bilgisi kurallarına hâkim olabildiklerini ifade etmiştir (www.milliyet.com.tr, 2005’ten aktaran Eker, 2005:18). Bu da dil bilgisi öğretim sürecinin ait olduğu dilin yapısından, sistematüğinden doğrudan etkilendiğini gösterir.

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 ayrılamaz. 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, 1998:28). Anlama ve anlatma becerileri denilen diğer dil becerileriyle iç içe ve bir bütün halinde ele alınmasının vurgulanması da bundan kaynaklanmaktadır.

“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 göreceğ dil bilgisi öğretiminin sağlıklı olarak yapılabilmesi için aslında sezgisel olarak adlandırılan dil bilgisinin iyi bir sunuma ihtiyacı vardır” (Özbay, 2006:150). 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, 2012:234). Çocuğın diğer becerilerden kopuk ve ezber yoluyla öğrendiğ dil bilgisi kuralları, doğuştan sahip olduğı dil düzeneğinden de kopuk olacaktır.

“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, 2007:9). Böylece iletişim yönü güçlü bireyler ve toplumlar oluşturulmuş olur.

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, 2001:259).

Metin temelli dil bilgisi çözümlerinde 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, 2007:31). Bu da dil kurallarının işlevsel olarak verilmesi gerekliliğinin göstergesidir.

“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 öğeler olarak değerlendirilir. Bu bilgi dalında sisteme yüzeysel olarak yaklaşmakta; konular “Bu böyledir. Böyle bakacaksın! Böyle düşüneceksin!” şeklinde verilmekte, örnekler de yazı diline ait seçkin eser ve yazarlardan seçilmektedir” (Sağır, 2002:4). Böylece doğuştan kendi yaşantısı yoluyla dili edinmiş bireylerin o dile ait kurallarla karşılaştırılması gerçekleştirilmiş olur.

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 aşılamalıdır (Erdem, 2012:235). Öğrencinin dil bilgisi

öğretiminin gerekçelerini bilmesi, öğretim sürecinin işlevsel olmasını sağlamada önemlidir.

Yazma ve okuma becerilerinin geliştirilmesinin gramer öğretiminin sadece muhtemel bir amacı olduğunu belirten Hudson'a (2006:478) göre gramer öğretiminin şu amaçları da vardır:

“a. Yabancı dil öğrenmek isteyen biri, karşılaştırma yapabilmek için başka bir dilin gramerini öğrenebilir.

b. Liberal eğitimin gereği olarak kendilerinin parçası olan bir konu hakkında bilgi verme. Bu yaklaşımda, dilin diğer sahaları ile birlikte gramer öğretilir. Tarihi her vatandaşın bilmesi gerektiği gibi dil de aynı düşünce ve temel üzerinde öğretilir.

c. Grameri bilimsel metodu öğretmek için bir araç olarak kullanma.

Dil bilgisi öğretiminde son aşamada tanıma ve kurala ulaşılmalıdır. Önce tanım veya kural verilir 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, 2007:31). Bu noktada anlama ve anlatma etkinlikleri ile bol örneklerin yer aldığı bir ders işleme süreci devreye girer.

Öğrencilerde Türkçeyi doğru kullanma duyarlılığı ve bilincinin oluşturulmasında ana dilinin temel dil becerileriyle ve etkinliklerle bütünleşmiş bir dil bilgisi öğretimine önemli görevler düşmektedir (Sever, 2004:24-25). Hudson (2004:5) kuramsal dil bilim terminolojisinde grameri, “hem yetenek (bilgi) hem de uygulama (davranış veya davranışın “metin” olarak ürün vermesi) olarak kabul etmek gerektiğini” belirtmiştir. Buradan yola çıkarak, dil bilgisi öğretiminin bir yönüyle beceriye dönük olması gerektiği kabul edilirken bir yönüyle de “bilgi” olarak öğretilmesi gerektiği unutulmamalıdır (Oldenburg 2006: 43'ten akt. Aytaş ve

Çeçen, 2010:82). Hem bilgiye hem de beceriye dönük olan Türkçe dersinin diğer derslerden farkı da budur.

Sinanoğlu (1958:439), “kendi başlarına bırakılan fertlerin ister istemez genelleşmiş olan anlatım biçimlerinden az da olsa ayrılmak eğiliminde olduklarını, kendilerinde tabii olarak bu eğilimlerin bulunduğunu ve çoğu konuşurken titiz davranmayan kimselerin, bu davranışlarıyla dilin her bakımdan bozulmasına, anlaşılabilir hâle gelmesine ve dağılmasına yol açtıklarını belirtir. Bu bakımdan ana edebiyat eserlerinin okutulması ile birlikte dil bilgisi derslerinin de gösterilmesinin son derece önemli olduğunu çünkü bu yoldan dil düzeninin korunacağını vurgulayarak gramerin, aynı zamanda şuur dışı edinilmiş olan dil duygusunu şuurlu dil bilgisi hâline getirdiğini ifade eder” (Akt. Aytaş ve Çeçen, 2010:82). Dil bilgisi kurallarının öğretilmesi, bireyin doğuştan ana dili olarak edindiği dil becerilerini zihninde bu öğrendiği kurallarla birleştirmesini ve işlevsel olarak kullanımını sağlar.

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, 1999:90). Bol örnekle ezberden uzak tutulabilen dil bilgisi öğretimi dil yanlışlarının ortadan kaldırılmasına yardımcı olur.

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 öğrenciye, 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: 338-339). Böylece uzlaşma ve birliktelik Türkçe dil bilgisi kurallarının standartlaştırılmasını sağlamış olur.

Başkan (1975: 437) da dil bilgisi öğretiminde kural değil kullanım vurgusunu şu cümlelerle açıklar: “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. Dil bilgisi bir ön söz değil son sözdür. Belli bir cila sürme, bir gözden geçirip düzeltmek için dil bilgisi gereklidir” (Akt. Özbay, 2007: 138). İfadelerin sağlam zeminde yerini bulması için son söz ve düzeltme olan dil bilgisine ihtiyaç vardır.

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: 259). Dil bilgisi öğretim süreci için en tehlikeli durum, kuralların becerilerden kopuk, ezberletme anlayışı içinde verilmesidir.

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, 1958:17-19'den akt: Özbay, 2007: 139).

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 bağlı olarak konular sınıf seviyelerine göre dağıtılmış, her sınıf düzeyinde farklı konuları kapsayacak şekilde düzenlenmiştir.

1.2.3. Dil Bilgisi Öğretiminin İlkeleri

Türkçe dersi, dolayısıyla da onun konu alanlarından biri olan dil bilgisinin programda özel bir yeri vardır. Türkçe dersinin amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için Türkçe dil bilgisi konu alanının amaçlarının da gerçekleştirilmesi şarttır. Bu bakımdan dil bilgisinin günlük hayatta kullanılır bir tarzda öğretilmesi, kavratılması gerekir. Çocuklar, ana dillerini önce dinleyerek, yaşayarak öğrenirler. Ana, baba ve yakın çevreden öğrenilen bu dil, dilin ana kurallarına uygundur. Çocuk, bu kurallara farkında olmadan uyar; dilini kurallara uygun olarak kullanıma becerisini yine farkında olmadan kazanmaya başlar.

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: 150). Her öğretim alanının öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken temel ilkeleri bulunmaktadır. Türkçe dil bilgisi öğretimiyle ilgili başlıca ilkeleri aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

1. Dil bilgisi öğretiminde, tümevarım yöntemi uygulanmalıdır. Dil, öğrencinin de kullanıldığı bir sistemdir, bu sisteme egemen olan birçok kurallar vardır. Dil bilgisi dersi bu sistemin kurallarını açıklamalıdır. Dil bilgisi kuralları sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilmez, böyle bir öğretim, dil kurallarını ezberlemeye alıştırılır, uygulama gücü kazandırmaz. Öğretmen önce, öğreteceği sorunu saptar. Bu sorun üzerinde örnekler bulur. Örnekler konuşmalardan okuma parçalarından, dil bilgisi kitaplarından alınabilir. Bunları öğrencilere inceletir, benzerliklere dikkat çeker. Benzerlikler, bir kural olarak öğrencilerle birlikte

saptanır. Böylece öğretim, gözleme dayanan bir tümevarım yöntemi izlemiştir. Gözlemlerde, kural çıkarmalarda öğrencilerin eski bilgilerine dayanılır, başka bir deyişle bilinenden bilinmeyene gidilir.

2. Yalnız dil bilgisi kurallarının öğretilmesiyle yetinilmez, bunların öğrencide birer beceri ve alışkanlık durumuna gelmesi için alıştırmalar yaptırılmalıdır. Öğrencinin yazma ödevlerinde ve başka etkinliklerde bu kurallara uyması izlenmelidir. Öğrencinin yaptığı yanlışlar, bu kurallarla açıklanıp düzeltilmelidir.

3. Öğretmen, dil bilgisi konularını ve sorunlarını yalnız yazma ödevlerinden almayabilir. Öğretmek istediği konuları, okuma dersinde incelenen yazılarda da gösterip bunları öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak öğrencilere duyurabilir. Sorunların işleniş sınırlarını öğrencilerin sınıf düzeyleri ve ilgileri belirler. Dil bilgisi konuları, bir sınıfta bitecek yalın sorunlar değildir.

4. Kuralların öğretilmesinde öğrenciyi doyuracak, kuralı doğru kullanmaya yetecek derinlikte bilgi verilmeli, sorunu açıklayacak, tanıtacak zengin örnekler, değişik durumlar üzerinde çalışılmalıdır. Örneğin, nesneyi “Ali camı kırdı.” cümlesinde tek bir sözcük (camı) olarak öğrenen öğrenci, bu ögeyi hep tek sözcük olarak arar. Oysa Türkçede bu nesne “pencerenin camını” biçimlerinde görülebilir. Ancak böyle örneklerle zenginleştirilmiş bir öğretim, öğrencinin dile egemenliğini sağlayacaktır.

5. Dil bilgisinin bütün sorunları, tek başına yalın olarak değil, cümle içinde ele alınmalıdır. Çünkü düşüncelerimiz, cümle olarak anlatılır ve cümle olarak biçimlenir, sorunlar bu biçimlenmelerde, cümle içinde belirir. Noktalama işaretleri cümle dışında açıklanamaz. Ad durumları, eylem çekimleri cümleye kolayca bağlanır. Adla, sıfatla betimlemeler de örnek olarak alınacak cümle içinde açıklanmalıdır.

6. Dil bilgisi gözlemleri, alıştırmaları yapay örnekler üzerinde yaptırılmamalıdır. İnceleyeceğimiz örnekler; yazarlarımıza ait eserlerden

seçilmelidir. Konuşmalarda geçen sözler de örnek alınabilir. Dil bilgisi alıştırmaları her biri başka bir konuyla ilgili, birbiriyle bağlantısız, sadece dil bilgisi dersi için hazırlanmış cümle ve sözcükler üzerinde yapılmayacaktır.

7. Dil bilgisi dersi, başka ana dili etkinliklerine bağlı olarak okutulmalıdır. Dil bilgisi kuralları dilde yaşar ve dilin kullanımını düzenler. Bu niteliğiyle dil bilgisi dersi, dilin incelendiği okuma dersine ve dilin kullanıldığı anlatım etkinliğine kendiliğinden bağlıdır. Öğretmen dil bilgisi çalışmalarını, okuma ve anlatım etkinliklerine gözlem, sorun bulma, alıştırma, uygulama ve yanlışları düzeltme yönlerinden bağlamalıdır. Şu var ki, dil bilgisi sorunlarının ayrı ders saatlerinde incelenmesi gerekir; çünkü bu sorunlar ayrı zaman alacak ölçüde geniş ve önemlidir. Ayrıca, başka derslerin ve konuların içine sıkıştırılması, hem dil bilgisi konusu için verim alınamamasına hem de diğer etkinliklerin verimsiz geçmesine sebep olabilir.

8. Öğrencilerin ellerinde bir dil bilgisi kitabı bulunması yararlıdır. Konular sorun olarak, sıra gözetilmeden ele alınsa bile, öğrenciler kural, örnek ve alıştırma için bir kitaba başvurmak gereğini duyarlar. Dil bilgisi konularının bir defter üzerinde işlenmesi gerekir. Öğrenci bu defterde örnekleri, çıkarılan kuralları, alıştırmaları bir arada bulur. Bu amaçla Türkçe defterinin bir bölümü kullanılabilir. Türkçe defterinin bir bölümünü kullanmak, başka etkinlikler sırasında kurallara kolaylıkla bakarak, dil bilgisini başka etkinliklere bağlama olanağı yaratması bakımından da yararlıdır.

Göğüş, (1978:351-352)'e göre ele alınan yukarıdaki sekiz maddeye bakıldığında, ezbere yöneltmeyecek doğru yöntemlere ve bol örneklere başvurulması, dil bilgisi öğretim sürecinin diğer becerilerle iç içe geçmiş olarak gerçekleştirilmesi gerektiğinin vurgulandığı görülmektedir.

9. Dil bilgisi öğretimi, ezberden arındırılarak yapılmalı ve işlevsel bir yapıda uygulanmalıdır. Türkçe dersinde başarı sağlanabilmesi için birtakım kural ve tanımların öğrenilmesi, ezberletilmesi hiçbir anlam taşımaz. Bir öğrencinin sıfatın, zarfın tanımını bilmesinin ona bir yararı yoktur. Dil bilgisi öğretiminde böyle bir yol

izlenmesi, belleği yıpratmaktan, zamanı boşa harcamaktan, dil bilgisini öğrencinin gözünde sevimsiz kılmaktan başka bir işe yaramaz (Özbay, 2007:159; Dilâçar, 1971: 94'ten akt Erdem, 2007:24; Karadüz, 2007: 288). Öğrencinin öğrenme isteğinin ortadan kaldırıldığı bir dil bilgisi öğretim sürecinde, verimin alınamayacağı ihtimali yüksektir.

10. 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.

11. Dil bilgisi öğretimi, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi öğretimin temel ilkelerine göre yapılmalıdır. Örnek metinler, çocukların yaşantılarından alınmalıdır. Kültürün de öğretimi için metinler toplumun kültürel yapısına uygun olmalıdır. Kültürümüzün zengin dokusu metin içinde yerini almalıdır.

12. Dil bilgisi, Türkçe dersinin anlama ve anlatma becerileriyle birlikte ele alınmalıdır. Uygulamada kolaylık olsun diye okuma, dinleme, dil bilgisi, yazma, konuşma gibi bölümlere ayrılmış görünen beceriler arasında sıkı bir bağlantı bulunmaktadır ve bu becerilere birbirlerini tamamlayıcı birer öge olarak bakılmalıdır (Özbay, 2007:159; Demirel, 1999:95; İşcan ve Kolukısa, 2005:300).

13. 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.

14. Dil bilgisi öğretiminde örneklerden hareketle tanım ve kurala ulaşılan tümevarım yöntemi kullanılmalıdır. Dil bilgisi kuralları sözden ve yazıdan ayrı, hazır sonuçlar olarak öğretilemez. Böyle bir öğretim, öğrenciyi dil kurallarını ezberlemeye alıştıırır, öğrenciye uygulama gücü kazandırmaz. Öğretmen önce, öğreteceği konuyu tespit ederek örnekler bulur. Örnekler konuşmalardan ve okuma parçalarından, dil bilgisi kitaplarından alınabilir. Örnekleri öğrencilere inceletir, benzerliklere dikkat

çeker (Erdem, 2007:25). Benzerlikler, bir kural olarak öğrencilerle birlikte tespit edilir. Böylece öğretimde gözleme dayanan bir tümevarım yöntemi izlenmiş olur (Göğüş, 1978: 348).

15. Dil bilgisi öğretiminde metinlerden hareket edilmelidir. Böylece dil bilgisi öğretimi, ezberci ve soyut bir öğretimden arınmış olur. Dil bilgisi öğretiminde öğrenilen konuların pekiştirilmesi esastır. Pekiştirilmesi için yapılan uygulamalar denetlenmeli, öğrencinin kuralı doğru uygulaması sağlanmalıdır (Erdem, 2007:25). Pekiştirmeye yönelik uygulamalarla aynı zamanda tekrar etkinlikleri de gerçekleştirilmiş olur.

16. Öğretimde hareket noktası, öğrencinin karşılaştığı dil sorunları olmalıdır, Yani, öğrenci hangi kuralları bilmiyorsa, ondan hareketle dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır. Böylece öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına karşılık verilebilir ve onların ilgileri çekilebilir. Sorundan yola çıkılması, görev ve işlevi esas alan bir öğretim yolunun takip edilmesi anlamına gelir (Göğüş, 1978:348). Sorunların üzerinde durulmaması, ezbere yöneltilir olur. Bu da bireylerde dil bilinci oluşmasını engeller.

17. “Dil bilgisi öğretiminde gözetilecek en önemli ilke, en çok kullanılan kurala, en çok yer verilmesidir” (Demirel, 1999:93; Calp, 2005: 273). Pek çok alanda olduğu gibi dil bilgisi öğretiminde de ihtiyaçlar önemli hareket noktasıdır.

18. Dil bilgisi öğretiminde dil biliminin verilerinden faydalanılmalıdır. Dil bilgisinin durağanlığına karşın dil bilim sürekli kendini yenileme çabasındadır. Özellikle ülkemizde dil bilgisi, hazır yazılı unsurlarla ele alındığından zamanla durağanlaşmıştır. Dünyada da son zamanlarda dil bilim çalışmaları daha zenginleşmiştir. Örneğin dil bilgisi incelemelerinde konuşma dilinin unsurlarının göz ardı edildiği bilinmektedir. Fakat konuşma özellikle ses bilimi, dil bilimin önemli bir çalışma alanıdır (Erdem, 2007:25). Dil bilgisi öğretim sürecinde, dilin ihmal edilen herhangi bir boyutu beceri alanlarında mutlaka kendini belli etmektedir.

19. Üzerinde durulan kurallar, elden geldiği kadar basitleştirilmelidir. Bol örneklerle konu üzerinde gözlemler yaptırılmalı; uzun süre kural verme yerine sezdirme yolundan yararlanarak dil bilgisi işlevsel olarak öğretilmelidir (Öz, 2001, 259). Kuralın önce sezdirilmesi daha sonra verilmesi, öğrencide o kurala olan ihtiyaç hakkında bilinç oluşturur.

20. “Yeni bilgiyi önceden var olanla birleştirip yeniden inşa ederek yapılandırıcı bir yol izlemek ve edinilen yeni bilginin başka alanlara transferini sağlamak esas olmalıdır” (Yıldız ve diğer., 2006: 292 aktaran Karagöz, 2013:15). Bu durum Türkçenin ana dili olarak eğitimi sürecinin temel felsefesini ifade eder.

21. Dil bilgisi çalışmalarının amacı, dille ifade gücünü artırmak, dilin çok boyutluluğunu ve dili bilinçli kullanmayı sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için yapılan çalışmalar; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin tamamlayıcısı olarak görülmelidir. Bu nedenle dil bilgisi ve yazım kurallarının, dil becerilerinin kazandırılmasıyla ilgili etkinliklerin tümünde uygulanması göz ardı edilmemelidir (Özbay, 2007:135-145). Dil bilgisi kuralları ve yazım kuralları becerilerden bağımsız olarak ele alındığında soyut ve kuru bilgidir.

22. Dil bilgisi öğretimi, ezberden uzak ve işlevsel olmalıdır.

23. Dil bilgisi öğretiminde, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi temel öğretim ilkeleri dikkate alınmalıdır.

24. Dil bilgisi konularının öğretiminde, bilgilerin sunuş biçimi ve sırası kullanılacak öğretim yöntemleri öğrencilerin bilgileri ezbere dayalı olarak öğrenip öğrenmeyeceklerini birebir etkilemektedir. Dil bilgisi öğretimindeki en temel yaklaşım öğrencilerin bol ve çeşitli örneklerle karşılaşarak uygulamalı bir biçimde öğrenmeleridir.

26. Dil bilgisi konularının öğretimi diğer dil becerilerinden bağımsız, ayrı bir ders olarak yapılmamalıdır. Dil bilgisi konularının öğretimi anlama ve anlatma beceriyle iç içe olmalıdır.

27. Dil bilgisi konuları ile edebiyat incelemeleri arasında eşgüdüm sağlanmalı, öğrencilerin dilin özelliklerinden hareketle üslup çalışmaları yapmaları sağlanmalıdır.

28. Dilbilimi alanındaki yaklaşımlar ile dil bilgisi öğretimi alanı arasında işbirliği yapılmalıdır (Derman, 2008:19-20). Dilbilim ve dil bilgisi etkileşim içinde olan bilim dallarıdır.

Okullarımızdaki dil bilgisi çalışmaları eskiye oranla değişmiş; ama henüz istenen düzeye gelememiştir. Dil bilgisi öğretimindeki temel ilkeler üzerinde çalışılmış ve genellikle ortak sonuçlara ulaşılmıştır. Amaç öğrencilerin karşılaştığı dil sorunlarından yola çıkarak, onları ayrıntıya boğmadan çeşitli görsel ve işitsel araçlarla dersi ilgi çekici hale getirmeye çalışmaktır. Tümevarımsal bir yöntem izlenerek bol örneklerle öğrencinin dil bilgisi kuralını sezmesi sağlanmalıdır. Son aşama olarak öğrenci kurala ve tanıma kendisi ulaşmalıdır. Aksi takdirde ezberci bir yöntem kullanılmış olur. Kuralı sezen ve öğrenen öğrencinin bunu mutlaka uygulamaya dökmesi gerekir. Böylece bilgi beceriye dönüşür ve işlevsellik kazanır. Tüm bu çalışmalarla öğrencide Türkçeyi doğru kullanma bilinci ve duyarlılığı oluşturulmuş olur (Karagöz, 2013:17). Böylece ezberden uzak ve yapılandırılmış bilgiye ulaşılabilen bir dil bilgisi öğretim süreci gerçekleştirilmiş olur.

1.2.4. Dil Bilgisi Öğretimi ve Dil Becerileri

Dil bilgisi, dil becerilerinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) geliştirilmesinde öğretimin vazgeçilmez bir parçasıdır. Öğrenciler, dile ve dil bilgisine hakimiyetleri ölçüsünde özellikle yazma becerilerinde başarılı olurlar (Huchinson vd., 2002:43'ten akt. Erdem, 2012:235). Özbay'a (2007:136) göre Türkçe öğretiminde amaç, dört temel dil becerisini kazandırmaktır. Dil bilgisi

kuralları da bu becerilerle iç içe olmalıdır. Hedef kitlemizin bakış açılarını sağlamlaştırmak, muhakeme kabiliyetlerini sağlıklı bir yapıya kavuşturmak için dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmaları içinde bu faaliyetlerin omurgasını oluşturan dil bilgisi konularının önemli bir yeri vardır (Derman, 2008:13). Dil bilgisi ile konuşma, yazma, okuma ve dinleme faaliyetleri iç içe geçmiş vaziyettedir.

Ana dili öğretiminde, amaçlara anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşılırken; bu etkinlikler yazım, noktalama ve dil bilgisi çalışmalarıyla beslenip bütünleşir. Konuşulanları, okunanları, izlenenleri anlama öncelikle dil bilgisinin konularıdır. Önce sözcüklerin, sözcük gruplarının, cümlelerin, paragrafların anlamlarını; anlam ve yapı ilişkilerini bilmek gerekir ki metin iyi anlaşılabilir. 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 sonrada Türkçe derslerinin konusudur. Bunun yanında, dil bilgisinden yararlanmadan düşüncelerin, duyguların daha doğru ve daha eksiksiz anlatılması mümkün değildir (Sağır, 2002:6-18). Dil bilgisi öğretimi dile ait her alanda kendini gösterebilmektedir.

Dil bilgisi dersleri, bilgi kazandıran dersler değil, öğrencilerin dil becerilerini geliştirdikleri, doğal ortamda geçirdikleri öğrenme yaşantılarını anımsatacak etkinliklerle tanıştıkları derse dönüştürülmelidir. Çok zengin öğrenme materyallerinin kullanıldığı, aktif öğrenme tekniklerinin kullanıldığı, dilin zengin imkânlarının oyunlarla öğrencilere tanıtıldığı öğrenme ortamları oluşturulmalıdır. Öğrencilerin derste herhangi bir öğrenme etkinliğiyle kazandığı dilsel beceriyi kalıcı kılmak için nitelikli ödevler, gözlem ve araştırmaya dayalı çalışmalarla desteklemek gerekir (Karadüz, 2007:289). Soyut bir alan olan dil bilgisi öğretiminde öğrenciyi aktif kılacak ortamlardan yararlanılması, verimi arttıracaktır.

Okuma metinleri üzerindeki dil bilgisi çalışmaları, parçanın doğru okunmasını ve anlaşılmasını sağladığı gibi, öğrencilerin konuşmalarını ve yazmalarını da geliştirir (Öz, 2001:267). Metinleri takip ederek metinlerden kurallara ve metinlerdeki görevlerden şekillere gidildiğinde, gramerimiz çok daha başka bir görüş açısından ve kapsamlı bir şekilde, ufku genişlemiş olarak karşımıza çıkacaktır

(Korkmaz, 1995:10). Örnekten hareketle kurala gitme anlayışı, öğrencinin kurala bakış açısını da etkiler.

Modern öğretimde dil bilgisi öğretiminin amacı, dille ilgili birtakım kurallar ve ilkeler öğretme değildir. Önemli olan öğrenilen konuların birer beceriye dönüşmesidir. Beceriye dönüşmeyen kurallar, ezberci eğitimin bir ürünüdür. Oysa eğitimde öğrencileri ezbercilikten kurtarmak esas gaye olmalıdır. Öğrenci dil bilgisini niçin öğrenmesi gerektiğini kavrayıp bunu uygulamadıkça, bilgilerini diğer alanlarla yapılandırmadıkça başarılı bir eğitim yapılmamış olur (Erdem, 2008:87). Yapılandırılmamış, ezber bilgiler aşamalı olarak gerçekleştirilen dil bilgisi öğretiminde de önemli bir sorun teşkil eder.

Dil bilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve yazmaya yardımcı bir çalışma alanıdır. Dil bilgisi öğretimiyle öğrenciler, dilin imkanlarını, sınırlarını ve gizli gücünü ortaya çıkarırlar. Ana dili öğretiminde amaçlara, anlama ve anlatma etkinlikleriyle ulaşırken bu etkinlikler, yazım, noktalama ve dil bilgisi çalışmalarıyla beslenir (Sever, 1997:24). Yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarıyla beslenmeyen anlama ve anlatma etkinlikleri ifade gücü bakımından sığ kalır.

Bir öğrencinin sıfat, edat veya fiilin tanımını ezbere bilmesinin ona hiçbir faydası yoktur. Önemli olan, öğrencinin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili bir şekilde şuurlu olarak kullanmayı alışkanlık haline getirmesi, okuduğu bir metinde veya dinlediği bir konuda işlenen fikir ve duyguyu kavrayıp sezebilmesi, ondan zevk alabilmesidir (Özbay, 1997:15). Kültürümüze ait metinleri zevkle okuyup anlayabilen bireylerin yetişmesi, ezberden uzak dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirildiği ortamlarda mümkündür.

Dil bilgisi, diğer dört dilsel beceri ile bir bütün olarak öğretilmesi gereken bir beceridir. Dil bilgisini diğer becerilerden bağımsız olarak düşünmek ve onu soyutlamak yanlıştır. Bu şekilde gerçekleştirilecek öğretim tüm becerilerin eşit olarak bir bütünlük içerisinde gelişmesini sağlayacaktır. Sonuç olarak sağlıklı bir ana diline sahip öğrenciler yetişecektir (Kurudayıoğlu, 2012:68).

Dil bilgisi genellikle okuma, anlama 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 beraber 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, 2001:141). Dil bilgisi öğretiminde başarı yapılandırıcı anlayışla ve ezberden uzak bir tarzla mümkündür.

Türkçe öğretiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinin kazandırılmasında bütünsellik ilkesinin gözetilmemesi, yalnızca dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerinden birinin gelişimine ya da dil bilgisi konularının öğretilmesine ilişkin eğitim ortamlarının düzenlenmesi, Türkçe öğretiminin verimini olumsuz biçimde etkilemektedir (Sever vd., 2006:17). 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 değil, ancak amaca varabilmek için yararlanılacak dille ilgili bir çalışma alanıdır. Çocuk okula gelinceye kadar dili kullanmayı becerebilmektedir. Dil bilgisinin bu devredeki yardımı, çocuğun farkında olmadan kullandığı birtakım kuralları sezmesi yoluyla dili kullanmada güven kazanması; konuşma, yazma sırasında kendi kendisini kontrol imkânını kazanması şeklinde kullanma ile ilgili alışkanlıklar, beceriler kazandırmada önemlidir (Öz, 2001:259). Böylece birey, dili kullanma noktasında kendi kendini eleştiren ve sahip olduğu dil yanlışlarını düzeltmeye eğilimi olan birey haline gelir.

Anlama ve anlatma becerileri arasındaki doğrudan aktarım, dil bilgisi ile de aynı yönde irtibatını sürdürür ve dil bilgisi ile dil becerileri arasında sarmal bir ilişki meydana gelir. Bu sarmal ilişki belirli kurallara sadece teorik açıdan sahip olma ile değil bunun yanında pratik yönde aktarımla ortaya çıkar ve bireyin iletişimde yapılandırılmış bir döngü meydana gelir. Üretici kanalların daha aktif hale gelebilmesi alıcı söz varlığının okuma ve dinleme becerileri ile beslenmesine, bu

beslenmenin sağlığı da dil bilgisi edinimine bağlıdır. Sonuç olarak dil bilgisi temel dil becerilerinden ayrı tutulamaz ve ayrı bir eğitim sürecinde değerlendirilemez. İlkretim Türkçe derslerinde dil bilgisinin ne Şekilde öğretileceği ve kullanılacağı ve anlama becerileriyle nasıl iliŐkilendirileceđi önem arz etmektedir (Baş, 2012:197). Bu iliŐkinin niteliği öğrencilerin dil bilgisi başarılarında belirleyici rol oynamaktadır.

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

- Dinleme, işitsel olarak gelen mesajların yorumlanabilmesi amacıyla seçici dikkatin oluşturulması sürecidir. Dinleme iletişim sürecinin alıcı yönüne yönelik bir etkinliktir. İletişim sürecinde bireyler kimi zaman konuşan, kimi zaman okuyan, kimi zaman dinleyen durumundadır. Bu yüzden, kaynak bireyin kendi söylediklerini de dinleyip dönüt aldığı, dolayısıyla alıcı yönünü hedeflediği unutulmamalıdır (een, 2007:36). Çift yönlü olan iletişim sürecinde kaynak bireyin kendini değerlendirebilmesi edinmiş olduğu dil becerilerine bağlıdır.

- Konuşma, kaynak birim tarafından mesajın tasarlanması, düzenlenmesi ve hedef birimin çözümleyip algılayabileceği sözel biçimle aktarılmasına yönelik beceridir. Konuşma düŐüncelerimizin sözle anlatımıdır. Konuşma sürecinde cümlelerin sadece sesler aracılığıyla aktarımı söz konusu değildir, kendine özgü kural ve ilkeleri vardır. Doğru ve düzgün konuşarak etkili bir konuŐmacı olabilmek için bu kural ve ilkeleri öğrenmek gerekir.

- Okuma, yazı (görsel yolla) aracılığıyla gelen mesajların alınıp, çözümlenmesi, algılanıp anlamlandırılmasına dayalı karmaşık bir beceridir. İletişimin alıcı yönünde anlama gücüne yönelik bir etkinliktir. Okuma becerisi,

düşünme, ana dili edinimi ve konuşma ile yakından ilişkili olan bir üst dil becerisi olarak tanımlanmaktadır.

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

Çeçen (2007:37)'e göre ele alınan yukarıdaki dört temel dil becerisinin dil bilgisiyle olan ilişkisine bakıldığında, dil becerilerinin tamamının birbiriyle bütünleşmiş ve iç içe geçmiş oldukları ifade edilebilir. Birindeki eksikliğin diğerlerini olumsuz etkilediği, tersinden ifade edilecek olursa birinin iyi olmasının diğerlerini olumlu yönde etkilediği gözlenmektedir.

Anlama ve anlatma dil becerilerini oluşturan dildeki koordinasyonu sağlayan temel araç ise o dilin dil bilgisidir. O hâlde dil bilgisinden yoksun dil becerileri öğretiminden istenilen başarıya ulaşmak mümkün değildir. Çünkü dildeki yapısal ve anlamsal bağlantılar, kelimeler arası anlamsal gruplamalar, dil göstergeleri arasındaki bağlar, bağdaşıklık ve tutarlılık unsurları, dil bilgisi ile gerçekleşir (Erdem ve Başaran, 2010:322).

Anlama becerilerinin (okuma ve dinleme) geliştirilmesinde söz varlığının geliştirilmesi ne kadar önemliyse bu sürecin tamamlanmasında dil bilgisi de aynı derecede öneme sahiptir. Türkçenin yapısal özelliklerinden kaynaklanan nitelikleri bu süreci doğrudan etkilemektedir. Öğretim sürecinde aşağıdaki hususlara dikkat edilmesi anlama sürecini de olumlu yönde etkileyecektir:

1. Türkçe öğretmenin iyi bir dil bilgisine sahip olması ve bilgilerini pratik yönde de kullanabilmesi dil bilgisi öğretimi sürecinde daha yaratıcı davranmasını sağlayacaktır.

2. Türkçenin fonolojik niteliklerine dikkat edilerek “süre, kavşak, durak, ton, ezgileme ve vurgu” kavramlarına yeterli önemin verilmesi özellikle dinleme sürecinin istenen seviyede gelişmesine olanak tanıyacaktır.

3. Bireyin şekil bilgisi farkındalığı kazanması, sondan eklemeli bir dil olan Türkçenin yapısını daha iyi kavramasına ve doğrudan anlama sürecine etki edecektir.

4. Türkçede yapım eklerinin yeni kelime oluşturulması ve kazanımı; çekim eklerinin ise kelime grupları ve cümleler arasında bağlantı kurma yönündeki işlevlerine dikkat çekilmesi anlama süreci açısından önemlidir.

5. Özellikle derin yapının oluşmasında bazı ek, kelime ve kelime gruplarının önemli işlevlerinin olması sebebiyle tasarlama kipleri, ettirgen ve işteş çatı gibi yapıların öğretimi önem arz etmektedir.

6. Türkçedeki söz diziminde yüklem temeli rolü sebebiyle anlama sürecinde cümle-yüklem bağlantısının iyi kavratılması gerekmektedir.

7. Cümle tahlilleri özellikle cümle yapısında öğeler arası ilişkilerin fark edilmesini sağlayacağı için okuma ve dinleme süreçlerinde bu çalışmalar anlamayı da doğrudan etkileyecektir.

Baş (2012:197, 224-225) tarafından dil bilgisi öğretim sürecinde ele alınan yukarıdaki hususlara bakıldığında dil bilgisinin farklı boyutları üzerinde durulduğu ve bunların öğrenciye kazandırdıklarının vurgulandığı görülmektedir.

Dil bilgisi öğretimi elbette sadece anlama becerilerini değil anlatma (konuşma ve yazma) becerilerini de yakından etkilemektedir. Özellikle konuşma eğitimi sürecinde dil bilgisi alanının fonetik (ses bilgisi) alanı belirleyici bir etkiye sahiptir. Fonetikle ilgili yapılan çalışmalar, konuşma dilinin de geliştirilmesinde önemli ipuçları vermektedir. Ayrıca konuşmanın nihayetinde anlamlı birimler üzerine inşa edileceği düşünüldüğünde şekil bilgisi, söz dizimi ve anlam bilgisinin sunduğu derinlik nitelikli bir konuşmanın da kapısını aralayacaktır (Erdem, 2012:238-257). Anlatma becerilerinin bir diğer önemli alt başlığını yazma becerisi oluşturmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin yazma eğitimi açısından önemi değerlendirildiğinde akla ilk gelen dil bilgisinin uygulamalı yani işlevsel niteliğidir. Bu süreçte özellikle öğrenilenlerin uygulanması fikri öne çıkmaktadır. Yapılan bazı araştırmalar öğrencilerin dil bilgisi bilgileri ile yazılı anlatımlarındaki hataları arasında yüksek düzeyde bir ilişki belirlememiştir (Zorbaz, 2012:264). Bu durumu genel anlamda bilginin tek başına elde edilmesinin uygulamayı sağlamadığı şeklinde yorumlamak mümkündür.

1.2.5. İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programında Dil Bilgisi Öğretimi, İzlenen Aşamalar ve Konu Tekrarı

Dil bilgisi öğretimi, “öğretim sürecinin içeriği, nasıl ve hangi sırayla öğretileceği ve ne zaman öğretilmeye başlanacağı” gibi problemler üzerinde görüş bildirilmeye devam edilen; “geçmişten bugüne ilköğretim okullarında dil bilgisi öğretimini zararlı olmasa da gereksiz görenler kadar gramer eğitiminin dil becerileri eğitiminde anahtar rol üstlendiğini savunanlara kadar farklı görüşlerin ileri sürüldüğü bilinmektedir” (Tompkins, 1988:511’den akt. Balcı, 2012:43). 1-5. sınıflar için hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarında dil bilgisi öğretimi çoğunlukla diğer beceri alanlarıyla ilişkilendirilerek Türkçenin doğru kullanımının öğretilmesini öne

çıkarmıştır. İlköğretim okulularda ise konu içeriği daha çok hissedilmektedir (Özbay ve Balcı, 2008:180).

2004 ve 2005 yılında ilköğretim birinci ve ikinci kademe sınıfları için yenilenen Türkçe dersi öğretim programları kural yerine dili doğru kullanmayı öğretmeye ağırlık veren bir anlayışla yeniden düzenlenmiştir. Özellikle 6-8. sınıflar için hazırlanan ve hâlen ilköğretim okullarında kullanılmaya devam edilen programda konu öğretim sıralamasına ilişkin yeni bir düzenlemeye gidilmiştir.

2005 yılı 6-8. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisi öğretimiyle ilgili şu açıklamalara yer verilmiştir:

“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. Türkçeye ilgili kural ve bilgilerin örneklerden hareket edilerek verilmesi daha doğru olacaktır. Derslerde konularla ilgili farklı uygulama örneklerinin yer aldığı çalışma kağıtlarının 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, 2006:8)

Programda yapılan açıklamalarda özellikle önceki yıllarda kullanılan bir önceki programın aksine konuların sınıflara göre bölümlendiği ve kolaydan zora doğru bir sıralamayla öğretileceği belirtilmektedir. Ayrıca dil bilgisi öğretim alanının diğer becerilerle yakından ilişki kurularak dilin doğru kullanımının ön plana

çıkarıldığını, uygulama ve materyal kullanımının özendirildiğini ve örnekten kuralla gitmenin vurgulandığını görmek mümkündür. Bu anlayış doğrultusunda üç sınıf için belirlenen dil bilgisi konularını aşağıdaki şekilde özetlemek mümkündür:

Tablo 1: İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Dil Bilgisi Konuları

6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Kök ve Ek	Filler	Fiilimsiler ve Kullanım Özellikleri
İsim Kökü ve Fiil Kökü	Kip ve Çekimli Fiil	Cümlenin Temel Öğeleri
Yapım Eki ve Çekim Eki	Bildirme Kipleri ve Dilek Kipleri	Cümlenin Yardımcı Öğeleri
Gövde	Fiillerin Olumlu, Olumsuz, Soru ve Olumsuz Soru Çekimleri	Cümlede Vurgulanan İfade
Yapım Eklerinin İşlevleri	Zarflar	Fiillerde Çatı
Basit, Türemiş ve Birleşik Kelimeler	Kelimelerin Cümledeki Farklı Görevlerde Kullanımı	İsim ve Fiil Cümleleri
İsim	Basit, Türemiş ve Birleşik Fiiller	Kurallı ve Devrik Cümleler
Zamir	Farklı Yapı Özelliğindeki Fiillerin Anlam Özellikleri	Cümlenin Yapı Özellikleri
Hâl Ekleri	Cümlede Zaman Kavramını Belirleyen/Destekleyen Zarflar	Kalıplaşmış Cümle Yapıları
İyelik Ekleri	Fiil Kiplerinde Zaman ve Anlam Kayması	Cümlede Anlam
İsim Tamlamaları	İsim Türündeki Kelimelerin Çekimlenmesi	Anlatım Bozukluklarına Neden Olan Kullanımlar
Sıfatlar	İsimlerin Ek Fiil Aracılığıyla Çekimlenmesi	Anlatım Bozukluklarını Düzeltme
Sıfat Tamlamaları	Zaman ve Kip Çekiminde Birleşik Yapılar	
Edat, Bağlaç ve Ünlemler	Zaman ve Kip Çekiminde Birleşik Yapılar ve Ek Fiil	
Kelimelerin Cümledeki Farklı Görevlerde Kullanımı		

2005 programında önceki programların aksine sınıflara göre aşamalı bir konu sıralaması izlenmiştir. Basit ve temel öğelerden cümleye doğru bir sıralama yapıldığı

görülmektedir. Konu sıralaması ses ve heceden başlayarak cümleye doğru ilerlemektedir.

Konu sıralamasının belirlenmesinde konuları sınıflara göre ayırarak işlemenin bazı sakıncaları olabileceği yönünde görüşler de ileri sürülmüştür. Çocuğun dil sorunlarıyla her yıl karşılaştığı düşünülürse konuların da her yıl yeniden biraz daha derinleştirilerek işlenmesi hatırlamayı ve bilgi arttırmayı kolaylaştırabilir (Göğüş, 1978: 347).

2005 programı ile birlikte ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretiminde sınıf düzeylerine göre şu öğretim aşamaları izlenmiştir:

6. Sınıf:

1. Kök ve ek kavramlarının tanıtılması.
2. İsim ve fiil kökleri arasındaki farklar.
3. Yapım ve çekim eklerinin ayırt edilmesi.
4. Kelimede gövde kavramının tanıtılması.
5. Yapım eklerinin işlevleri ve kelimeye kazandırdığı anlam özellikleri.
6. Birleşik kelimelerin kavratılması.
7. Basit, türemiş ve birleşik kelimelerin ayırt edilmesi.
8. İsimlerin cümledeki işlevlerinin kavranması.
9. Zamirlerin cümledeki işlevlerinin kavranması ve uygulanması.
10. Hal eklerinin işlevleri.
11. İyelik eklerinin işlevleri.
12. İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özellikleri.
13. Sıfatların cümledeki işlevlerinin kavratılması.
14. Sıfat tamlamalarının anlam ve kuruluş özellikleri.
15. Edat, bağlaç ve ünlemlerin işlevleri ve cümleye kazandırdığı anlam özellikleri.
16. Kelimelerin cümlelerde farklı görevlerde kullanılması” (Onan, 2012:90-91).

7. Sınıf:

1. Fiillerin anlam özelliklerinin kavratılması.
2. Kip kavramı ve çekimli fiilin kavratılması.
3. Bildirme kipleri ve dilek kipleri.
4. Bildirme kiplerinin kullanım özellikleri.
5. Dilek kiplerinin kullanım özellikleri.
6. Fiillerin olumlu, olumsuz, olumlu soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar.
7. Kelime türü olarak zarf ve zarfların cümledeki işlevleri.

8. Kelimeleri cümle içerisinde farklı görevlerde kullanabilme.
9. Basit, türemiş ve birleşik fiillerin anlam ve kuruluş özellikleri.
10. Yapı özellikleri farklı olan fiilleri anlam özelliklerini dikkate alarak kullanabilme.
11. Cümlede zaman kavramını belirleyen ve destekleyen zarflar. Zaman zarfları.
12. Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasının nasıl gerçekleştiği.
13. Fiil kiplerinin farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanılması.
14. İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından çekimlenebildiğinin kavratılması.
15. İsimlerin kip eki almasında ek fiilin işlevi.
16. İsimlerin ek fiil aracılığıyla hangi kiplerde çekimlenebildiğinin kavratılması.
17. Ek fiilin işlevine uygun olarak kavratılması.
18. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevi konusu.
19. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların kullanım özellikleri.
20. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özelliklerine uygun şekilde kullanılması”

(Onan, 2012:93-94).

8. Sınıf:

1. Fiilimsiyle, fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farklar
2. Fiilimsilerin işlevleri ve kullanım özellikleri
3. Fiilimsilerin özelliklerine uygun biçimlerde kullanılması
4. Cümlede, fiilimsiyle bağlı kelime veya kelime gruplarının tespiti
5. Cümlelerin temel özellikleri ve bu öğelerin özellikleri
6. Cümlelerin yardımcı öğeleri ve bu öğelerin özellikleri
7. Cümlede vurgulanmak istenen ifadenin belirlenmesi
8. Cümledeki fiillerin çatı özellikleri
9. isim ve fiil cümlelerin anlam ve kullanım özellikleri
10. Kurallı ve devrik cümlelerin anlam ve kullanım özellikleri
11. Cümlelerin yapı özellikleri
12. Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve anlam özellikleri
13. Cümlelerin ifade ettiği anlam özellikleri
14. Cümleye hâkim olan duygunun belirlenmesi” (Onan, 2012:97).

Türkçe dil bilgisi öğretiminde 1981 programında belirtildiği gibi aynı konuların her yıl biraz daha derinlemesine işlenmesi anlayışından sınıflara göre ayrılmış farklı konuları işleme prensibine geçilmesi 2005 programının temel farklılığını oluşturmaktadır. Dil bilgisi öğretiminde en çok kullanılan kurala, en çok yer verilmesi ilkesinden hareketle (Demirel, 1999:96) dil bilgisinin süreç içinde bölünmeden işlenmesi gerektiğini belirten görüşler de bulunmaktadır. Bu durumda konuların özellikle sınıflara göre farklılaştığı öğretim yaklaşımında önceki yıllara ait

konuların tekrarı büyük önem arz etmektedir. 2005 İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıflar) bu sorunu aşabilmek için program içinde “Ders İşleme Süreci”nin açıklandığı bölümde dil bilgisi konuları için; “bir önceki yıl ele alınan dil bilgisi konularına yönelik hatırlatma niteliğinde etkinlikler düzenlenebileceği” (MEB, 2006:246) şeklinde bir yönergeye yer verse de tekrarın niteliğine ilişkin bir açıklamada bulunmamıştır. Daloğlu (2005:120) tarafından yapılan araştırmada da dil bilgisi konularının önceki yıllara ait konularla ilişkilendirilmesinde sıkıntılar yaşandığı görülmektedir.

1.2.6. Dil Bilgisi Öğretiminde Ders Kitabı

“Ders kitapları, ders konularına ait bilgileri, sıralı ve doğru bir biçimde, öğrencilerin kendi kendilerine öğrenmelerini sağlamak amacıyla hazırlanan araçlardır.” (Küçükahmet, 2004:18) Dil bilgisi öğretimi sürecinde öğrencilerin işlenecek konuyu zihinlerinde yapılandırabilmeleri amacıyla öğretim teknolojilerinden ve materyallerinden yararlanılarak çoklu öğrenme ortamları oluşturulması önem arz etmektedir (Tan, 2008:43). 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, 2010:27). 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 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, 2003:99'den akt. Altunkaya, 2010:15). Ancak bütün bu olumlu özellikler nitelikli ders kitapları ile mümkün olabilmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin derslerini, büyük oranda (%94,44) ders kitabına bağlı kalarak işledikleri düşünüldüğünde (Özbay, 2003:27) üst düzeyde hazırlanmış Türkçe ders kitaplarının niteliği arttıracığı da muhakkaktır. Kitap, sınıf içinde öğretmen ve yazı tahtasından sonra en sık başvurulan bir araçtır (Alkan, 1995: 126'dan akt. Tokdemir, 2011:1). Konulara ilişkin bilginin planlı, düzenli ve aşamalı bir şekilde sunulduğu ders kitapları diğer modern ders araç-gereçlerine rağmen öğretmen ve öğrencilerin temel başvuru kaynağı olmaya devam etmektedir (Kolaç, 2003:106). Geleneksel öğretimden modern öğretime doğru gidildiğinde ders kitabının öneminden bir şey kaybetmediği görülmektedir.

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, 2007:113). Bu özelliklere sahip ders kitabının modern ders araç-gereçlerinden daha öncelikli ve vazgeçilmez bir araç olduğunu ifade etmek mümkündür.

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, 2002:27). Dil bilgisi konuları ile ders kitapları arasındaki ilişkiyi değerlendiren Deveci (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, 2007:61).

Türkçe dil bilgisi öğretimi amacıyla hazırlanan kitapların terim ve bazı konularda kural birlikteliğine sahip olmayışı, dil bilimin verilerinden yeterince yararlanılmaması, anlam unsurunun göz ardı edilmesi, öğrencilerin dil becerilerini

destekleyecek etkinlikler içermediği (Sağır, 2002:32; Kurudayıoğlu, 2012:62; Karadüz, 2006:27) sıklıkla dillendirilen şikayetler arasındadır.

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: 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, 2005:87). Bu özelliklere sahip ders kitapları, dil bilgisi öğretim sürecinde rol alan tüm bireylerin işini kolaylaştıracaktır.

Ders kitaplarında dil bilgisi içeriğinin nasıl düzenleneceğine ilişkin yapılan tartışmaları değerlendiren Demirel (1999:30-34) 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 öğretilen 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 öğretimine 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 öğretimine 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.

Demirel (1999:30-34'ten akt. İtmeç, 2008:45-46) tarafından dile getirilen yukarıdaki dil bilgisi içerik yaklaşımlarına bakıldığında, her birinin belirlediği işleve göre kendisine bir hareket noktası seçtiği görülmektedir. Örneğin “Dil Becerisi Merkezli Yaklaşım” dört temel dil becerisini hareket noktası olarak almış ve içeriğin de bu becerileri geliştirici etkinlikler çerçevesinde düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Yine İtmeç (2008:47) tarafından bu yaklaşımlara uygun olarak dil öğretiminde en yaygın olarak kullanılan şu yaklaşımlardan da söz edilmektedir.

i. Doğrusal Yaklaşım: Okutulacak okuma metinlerinin ve bunlara bağlı dil bilgisi konularının basitten karmaşığa doğru sıralanması yaklaşımıdır.

ii. Sarmal Yaklaşım: Özellikle dil bilgisi konularının yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar öğretilmesini esas alan yaklaşımdır. Tematik ve işlevsel dil öğretimi

yaklaşımlarında dil bilgisi öğretiminde sarmal yaklaşımın izlenmesi uygun görülmektedir.

iii. Modüler Yaklaşım: Bu yaklaşımda her okuma parçası ya da üniteye uygun seçilen okuma parçaları bir modülü oluşturmaktadır. Modülün içinde öğrenilmesi gerekli görülen dil bilgisi kuralları belli sıraya bağlı kalmadan verilmektedir. Her modülün konusu kendi başına düzenlenmiştir. Bu anlamda modüler yaklaşım tematik yaklaşıma benzemektedir.

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, 2012:90).

Türkçe dil bilgisi konularının ağırlıklı olarak ders kitabındaki metinler aracılığıyla öğretileceği düşünüldüğünde seçilecek metinlerin nitelikleri de önem kazanmaktadır.

“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., 2006:27)

Nitelikli edebî eserlerden alınmış metinler, anlatım birimi olan cümle düzeyinde bulunmalıdır. Bu sayede öğrenci ilişkiler bütünlüğünü kavrayacak ve bildiklerinin yardımıyla bilmediklerine ulaşabilecektir (Erdem, 2007:22). Seçilecek metinler mutlaka öğretilmesi gereken konularla bağlantılı olmalı ve bunların örneklerini içermelidir. Ayrıca seçilecek metinlerin kendilerinin de dilin doğru kullanımını örnekleyecek nitelikte olması şarttır. Öğrenci seviyesine uygun, estetik değer taşıyan, günlük hayatla bağlantılı metinler (Temizkan: 2012:145) dil bilgisi öğretim sürecini de kolaylaştıracaktır.

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, 1993:178). Gelişen teknolojinin ders kitabının bütünüyle yerini dolduramayacağı araştırmalarla da ortaya çıkarılmıştır (Durukan, 2008:39). Program hedeflerine uygun hazırlanmış nitelikli ders kitapları sadece Türkçe derslerinin amaçlarına ulaşmayı kolaylaştırmayacak, öğrencilerde geliştirdiği dil becerisi ile tüm alanlarda öğretim sürecini kolaylaştıracaktır.

1.3. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine yapılan çalışmalar kısaca değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmalar “*herhangi bir öğretim yönteminin Türkçe dil bilgisi öğretiminde etkililiği ile ilgili çalışmalar*”, “*dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleriyle ilgili çalışmalar*”, “*Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretimiyle ilgili çalışmalar*” ve “*Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili çalışmalar*” olmak üzere sınıflandırılmıştır.

Herhangi Bir Öğretim Yönteminin Dil Bilgisi Öğretiminde Etkililiğiyle İlgili Çalışmalar

Bu bölümde yer alan araştırmalar, araştırmacı tarafından belirlenen herhangi bir öğretim yönteminin ya da materyalinin Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerinde olumlu ve kolaylaştırıcı etkisinin olup olmadığını belirlemek üzere yapılmıştır.

İlköğretim 4 ve 5. sınıflarda dil bilgisi öğretiminde bilgisayar teknolojisinin kullanımı üzerine çalışma yapan Yağcı (2002), bilgisayar destekli öğretim hakkında bilgi vermiştir. Ardından geleneksel öğretimle bilgisayar destekli öğretimin karşılaştırması yapılmış ve en gelişmiş program tekniklerinden biri olan bilgisayar destekli öğretimin olumlu ve olumsuz yanları ortaya konmuştur. Bilgisayar destekli öğretimin başarılı olabilmesi için göz önünde bulundurulması gereken üç faktör (öğretmen eğitimi, donanım, yazılım) üzerinde durulmuştur. Bunun yanı sıra bilgisayar okuryazarlığı, kitaplarla çoklu metinler arasındaki farklar, internetle eğitim konularına değinilmiştir. Daha sonra araştırmacı tarafından 4-5. Sınıflara yönelik dil bilgisi öğretiminin amaç ve kazanımlarına uygun olarak oyunlaştırılmış ve etkileşimli alıştırmalar tasarlanmıştır. Son bölümde ise araştırmacı tarafından bilgisayar teknolojisinin dil öğretimi katkıları hakkında bilgi verilmiştir.

Bolat (2004) “İlköğretim II. Kademe 6. Sınıflarda Dil Bilgisi Öğretiminde Aktif Öğrenme Yönteminin Etkililiği” adlı çalışmasında, aktif öğrenme ve geleneksel öğretimin ilköğretim öğrencilerinin Türkçe başarıları üzerindeki etkilerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Araştırma 6. altıncı sınıf dil bilgisinin yazım-noktalama ve söz dizimi konularıyla sınırlandırılmıştır. Başarı durumu, cinsiyet, sosyoekonomik koşullar vb. açıdan benzer nitelikler taşıyan iki ayrı grup üzerinde (deney ve kontrol grubu) ön test son test araştırma deseni uygulanmıştır. Araştırma sonucu elde edilen bulgulara göre, ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe başarıları üzerinde aktif öğrenme yönteminin, geleneksel öğretim yöntemine göre daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır.

Onan (2005), ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretiminde dil yapılarının anlama becerilerini (okuma/dinleme) geliştirmedeki rolü üzerine çalışma yapmıştır. Türkçenin fonetik, morfolojik, semantik ve söz dizimi yapılarındaki dil özelliklerinin, ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimi çerçevesinde 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin anlama becerilerindeki işlevlerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Bu dil yapılarındaki anlama becerilerini geliştirebilecek hususların kazanımlara ne ölçüde yansıdığını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonunda Türkçe dil yapılarının gerek anlama sürecine zemin hazırlama gerekse anlama becerilerini geliştirmedeki işlevleri bakımından göz ardı edilemeyecek özelliklere sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu özelliklerin dil farkındalığına dönüştürülerek beceri geliştirme sürecine gerektiği ölçüde yansıtılması gerektiği ifade edilmiştir.

Kaygusuz (2006), ilköğretim II. kademe (6, 7 ve 8) Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine yaptığı çalışmada; dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunların en aza indirgenmesinde, öğrencilerin dil bilgisini daha kolay kavramasında, uygulamasında ve dil bilgisi öğretiminin okullarda işlevsellik kazanmasında doğru yöntemlerin seçimini tespit etmeyi amaçlamıştır. Dil bilgisi öğretimi çeşitli yönleriyle ele aldığı bu betimsel çalışmada; anlatım yönteminin yanı sıra diğer yöntemlere de yer verilmesinin öğretimi etkili kılacağı, teknolojiden yararlanılması gerektiği, yaparak yaşayarak öğrenme, drama, bilgisayar destekli öğretim gibi bireyselliği ön planda tutan etkinliklerin daha faydalı olacağı sonuçlarına ulaşmıştır.

Kurt (2006), zarf-fiillerin anlam farklılıklarının kavratılması üzerine yaptığı çalışmada, birbirinin yerine kullanılan zarf-fiil ekleri arasında farklılık olup olmadığını ve dil bilgisi derslerinin zevkli bir biçimde işlenmesinde zarf-fiil eklerinden nasıl yararlanılacağını araştırmıştır. Tarama deseninin kullanıldığı bu araştırmada, zarf-fiiller konusunun ele alınmış olduğu çeşitli kaynaklar incelenmiş ve bunlarda ele alınan zarf-fiil eklerinin esasında 84 adet olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın kapsamı ve konusu itibarıyla zarf-fiil olarak nitelenen tüm yapıları ele almak yerine ana başvuru kaynaklarında zarf-fiil olarak tanımlanan zarf-fiil ekleri içerisinden zarf-fiil anlamını sonlarında yer alan kelimelerden kazanan yapılar hariç tutularak bir sınırlandırma yoluna gidilmiştir. Bu anlamda günümüzde bu tür zarf-

fiillerin sayısı 20 adet olarak belirlenmiştir. Bu sebeple çalışmanın evrenini 20 adet zarf-fiil eki oluşturmaktadır. Çalışmada belirlenmiş olan sorulara cevap aramak üzere öncelikle birbirinin yerine kullanılan zarf-fiil ekleri arasındaki farklılıkların tespiti üzerinde çalışılmıştır. Bunun için zarf-fiil eklerinin işlevleri çeşitli türde yazılmış edebî eserlerden de yararlanılarak tespit edilmiştir. İşlevleri tespit edilen zarf-fiil eklerinden birbirinin yerine kullanılanlar belirlenmiş, bunlar çeşitli örnek cümleler üzerinde birbirleriyle karşılaştırılmıştır. Ayrıca konu ile ilgili kaynakların taranması sonucunda bu ekler arasında anlam farklılıkları olduğu saptanmıştır. Belirlenen anlam farklılıklarının öğrencilere kavratılmasında kullanılacak etkinlikler geliştirilmiştir.

Görsel araçların ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretimine katkısı üzerine deneysel bir çalışma yapan Akbaba (2007), öğrenci başarısına katkısını geleneksel öğretim yöntemiyle kıyaslayarak incelemiştir. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Türkçe 6. sınıf ders programında yer alan zamirlerle ilgili kazanım deney grubunda görsel araçlarla, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemiyle işlenmiştir. Araştırma verileri ön test-son test başarı testi ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda belirlenen kazanımın verilmesinde görsel materyallerin kullanıldığı yöntemle öğrenim gören öğrenciler, geleneksel öğretim yöntemiyle öğrenim gören öğrencilerden daha başarılı olmuşlardır.

Bekaroğlu (2007) yaptığı araştırmada, ilköğretim okulu 6. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının Bloom Taksonomisi'ne göre basamaklandırmasını yapmış ve 6. sınıf Türkçe dersi yazılı sınav sorularının içinde dil bilgisi sorularına ayrılan oranı ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmasında, öğretmenler tarafından dil bilgisi soruları üzerinde yoğun bir biçimde durulduğunu ve dil bilgisi sorularının anlama ve anlatım sorularına oranla daha fazla tercih edildiğini belirlemiştir. İlköğretim 6, 7, 8. Sınıflar Türkçe Programı dil bilgisi ile ilgili kazanımlara %15'lik bir dilim ayırmıştır. Bu araştırma sonucuna göre Türkçe öğretmenlerinin sınavlarında %58,14'lük dilim ayırdıkları gözlenmiştir. Öğretmenlerin dil bilgisi kazanımlarını ölçen sınavlarda metin-cümle bütünlüğünü esas almaları gerekirken, öğretmenlerin sınavlarda metin

metin dışı sorular tercih ettiklerini tespit etmiştir. Bu tür sorular doğrudan bilgi temelli ve öğrencilerin ezber bilgilerini yoklamaya yönelik sorulardır.

İşcan (2007), işlevsel dil bilgisinin hangi işlevleri yerine getirdiğini tespit etmeye çalışmıştır. İşlevsel dil bilgisinin, gerek anlambirimlerin gerek biçimbirimlerin, gerekse sesbirimlerin anlamsal değerlerine inerek dildeki fonksiyonlarını belirlediği sonucunu tespit etmiştir. Bundan dolayı dil öğretiminde dil bilgisinin işlevsel yönünü ön plana çıkaran metotların uygulanması gerektiği, Türkçenin her ortamda rahat bir şekilde kullanılmasını sağlamak olduğu ifade edilmiştir. Amacın dil bilgisi öğretmek değil, içinde yaşanılan dili kavratmak olduğu araştırmacı tarafından belirtilmiştir.

Çeçen (2007) metne dayalı dil bilgisi öğretimini araştırdığı çalışmada, metne dayalı dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil bilgisi başarılarını nasıl etkilediğini, bu yöntemle geleneksel öğretim yöntemi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışma için öncelikle altı, yedi ve sekizinci sınıfta öğretilen dil bilgisi kurallarından ek, kelime ve cümle düzeyinde olmak üzere “ek fiil, yapım ekleri, yapı bakımından kelimeler, sıfatlar, zarflar ve cümlenin ögeleri” konuları belirlenmiş, öğrencilerin bu konulardaki becerilerini ölçmek amacıyla elli sorudan oluşan çoktan seçmeli bir test hazırlanmıştır. 118 öğrenci üzerinde ön uygulamaları yapıldıktan sonra istatistikleri çıkarılmış ve gerekli düzeltmelerden sonra test, araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Araştırma sonunda metne dayalı dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin dil bilgisi becerilerini geliştirmede geleneksel yöneme 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 (2008), metne dayalı dil bilgisi öğretimi üzerine yaptıkları çalışmada, metne dayalı dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin dil bilgisi başarılarını nasıl etkilediğini, bu yöntemle geleneksel öğretim yöntemi arasında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemeyi amaçlamışlardır. “Ön test son test”e dayalı “deney ve kontrol gruplu deneysel bir çalışma olan araştırmanın sonuçlarına göre, metne dayalı

dil bilgisi öğretiminin, öğrencilerin dil bilgisi becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemle göre daha başarılı olduğu görülmüştür.

Derman (2008)'in “Dil Bilgisi Öğretiminde Metinlerin Seçimi Üzerine Bir Araştırma” adlı, çalışması, İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi konularının öğretimine yönelik “kontrol gruplu ön test ve son test modele” dayalı deneysel bir çalışmadır. Araştırmacı tarafından 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 belirlemek amaçladığı bu araştırmanın uygulamasını 107 yedinci sınıf öğrencisiyle yapılmıştır. 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.

Tan (2008) çalışmasında, ilköğretim 7. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretiminde zarf konusuyla ilgili yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış çalışma yapraklarının öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, çalışma yaprakları, zarf bilgisi başarı testi, öğrenci görüşleri anketi ve iki adet öğrenci görüşme formu kullanmıştır. Araştırma sonucuna göre ilköğretim 7. sınıf zarf konusunun, çalışma yaprakları ile öğretiminin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Zaman ekleri ve fonksiyonlarının öğretimi üzerine çalışma yapan Dolunay (2009), ilk olarak Türkçeyi iyi temsil ettiğini düşündüğü bazı şair ve yazarların eserlerini tarayarak zaman eklerinin fonksiyonlarını tespit etmiştir. Daha sonra ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları zaman ekleriyle Türkçe ders kitabındaki metinlerde kullanılan zaman ekleri belirlenerek bunların kullanım sıklıkları ve kullanım oranları hesaplanmıştır. Böylece ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin hangi zaman eklerini, ne sıklıkla ve hangi oranda kullandıkları tespit edilmiştir. Aynı işlem Türkçe ders kitapları için de yapılmıştır. Çalışmada Ankara ilinden 450 ilköğretim öğrencisine yazılı anlatım çalışması

yaptırılmış ve bu öğrencilerin bulunduğu okullarda okutulan Türkçe ders kitaplarından yararlanılmıştır. Araştırmada öğrencilerin Türkçe ders kitaplarından elde edilen bulgularla, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre bazı zaman eklerinin öğrencilerin yazılı anlatımlarında ve ders kitaplarındaki metinlerde ya çok az kullanıldığı ya da hiç kullanılmadığı görülmüştür.

Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi üzerine araştırma yapan Karahan (2009), dil bilgisi öğretiminde parçadan mı bütünden mi başlanması gerektiği konusunu tartışmıştır. Dil bilgisi öğretiminde konu sıralamasının önemine de yazar tarafından dikkat çekilerek, konu sıralamasında önceliğin parça mı bütün mü olacağı hususunda tartışmalara yer verilmiştir. “Cümle”nin yazar tarafından dil bilgisi öğretiminde sıra bakımından öncelikli olması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretim programında daha sonra cümlenin başka cümleler kurduğu “bütün”e, yani “cümle üstü birimler”e yer verilmeli, bunu cümlenin yapısında yer alan kelime ve kelime grupları ile bunların yapı ve işlev özelliklerinin izlenmesi gerektiği belirtilmiştir. Böyle bir sıra, program uygulayıcısını da konuları bütün-parça ilişkisi temelinde ele almaya zorlayacaktır. Araştırmanın sonucunda hangi seviyede olursa olsun dil bilgisi öğretim programlarında konu sırası, dilin mahiyeti gereği bildirim yüklü bütünü kavramaya yönelik olması gerektiği ifade edilmiştir.

Süğümlü (2009), senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının dil bilgisi öğretiminde etkililiğini incelediği araştırmasında, ilköğretim ikinci kademe Türkçe dil bilgisi derslerinde, senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön-test, son-test kontrol gruplu deneme modelinin kullanıldığı bu çalışmanın örnekleminde 46 altıncı sınıf öğrencisi bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre yazar tarafından; senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının geleneksel yöntemle göre Türkçe dil bilgisi öğretiminde başarıyı artırdığı belirlenmiştir. Senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı ile yapılan Türkçe dil bilgisi öğretimi ile dil bilgisine ait kavramların karmaşıklığı azalttığı, senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımı ile öğrencilerin derse güdülenme düzeyleri arttığı buna bağlı olarak derse katılımın da aynı oranda artış gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. 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 oldukları belirlenmiştir.

Türkçe dersinde beyin temelli öğrenmenin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisini araştıran Görgün (2010), ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla öğrencilerin denkleştirilmesinde kullanılmak üzere anket formu, öğrencilerin akademik başarılarını ve öğrenilenlerin kalıcılığını ölçecek 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. Araştırma sonuçlarına göre Türkçe dersinde beyin temelli öğrenme yaklaşımı uygulanan deney grubu ile geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubu arasında, beyin temelli öğrenme yaklaşımı lehine anlamlı farklılık vardır. Öğrencilerin beyin temelli öğrenmeye ilişkin görüşleri olumlu yöndedir. Öğretimi daha zevkli ve öğrenmeyi daha kalıcı hale getirdiği ifade edilmiştir.

Kara (2010), dramayla öykü oluşturma yönteminin ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretimine etkisini araştırmıştır. Dramayla öykü oluşturma yönteminin okuma, dinleme ve dil bilgisi becerilerine yönelik etkileri araştırma sonuçlarında ortaya konmuştur. Öğrenciler dramayla öykü oluşturma yönteminin dil bilgisi öğretimini sıkıcı olmaktan kurtardığını, daha kolay ve zevkli hale getirdiğini ifade etmişlerdir.

İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinde Türkçe dil bilgisi derslerinin karikatür kullanılarak işlenmesinin öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçlayan Yaman (2010), 54 öğrenci üzerinde deneysel bir çalışma yapmıştır. Ayrıca mülakat formu aracılığıyla nitel veri de elde edilmiştir. Araştırmanın uygulamalarında deney ve kontrol grubu öğrencilerine öncelikle ön test kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında karikatürlerle yapılan öğretimin geleneksel yöntemle göre öğrencilerin

Türkçe dil bilgisi başarısını artırdığı, onların derse güdülenmesine ve katılımın artmasına yardımcı olduğu belirlenmiştir.

Akçakaya (2011), dil bilgisi öğretiminde kavram yanlışlarını gidermede çalışma yapraklarının etkililiğini araştırdığı çalışmasında, İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe dil bilgisi derslerinde kelime türleri konusundaki kavram yanlışlarının neler olduğunu belirlemeyi araştırmıştır. Deney ve kontrol gruplarının 25'er kişilik olduğu araştırmanın çalışma grubunda 50 öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada, “ön test- son test kontrol gruplu deneme modeli” kullanılmıştır. İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerine kelime türleri konusu, deney grubunda kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yapraklarıyla işlenmiş; kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Araştırma sonucunda kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yapraklarıyla işlenen ders, geleneksel yöntemle işlenen derse göre Türkçe dil bilgisi öğretiminde başarıyı artırmaktadır. Kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yapraklarıyla işlenen derse karşı öğrenci güdülenmesi ve derste öğrenci katılımı artmıştır. Kavram yanlışlarına göre hazırlanan çalışma yapraklarıyla ders işleyen deney grubunun mevcut kavram yanlışları, geleneksel yöntemle ders işleyen kontrol grubuna göre büyük oranda azalma göstermiştir.

Akkaya (2011), karikatürlerle dil bilgisi öğretimi üzerine yaptığı çalışmasında, Türkçe dersi dil bilgisi öğrenme alanında karikatür kullanımının akademik başarıya, derse karşı tutuma ve öğrenilenin kalıcılığına etkisini incelemiştir. 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.

Durukan (2011), çalışmasında, bilgisayar destekli öğretimin altıncı sınıf öğrencilerinin başarılarına, kavram yanlışlarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test – son test

kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 6. sınıf dil bilgisi konularından “isim, zamir, iyelik ekleri ve hâl ekleri”nin öğretimine yönelik, programın amaçları dikkate alınarak ve uzman görüşleri alınarak bir eğitim yazılımı geliştirilmiştir. Hazırlanan yazılım, Giresun ilinde bir ilköğretim okulunun 7. sınıf öğrencileri üzerinde denenmiştir. Gerekli düzenlemelerin ardından 53 altıncı sınıf öğrencisiyle yapılan araştırmanın uygulamaları on iki hafta sürmüştür. Araştırma sonunda, bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vererek hem derse karşı tutumlarını hem de başarılarını artırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dil bilgisi kavram yanılığını ise azalttığı; öğrencilerin yonteme karşı olumlu görüş belirttikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Dil bilgisi öğretiminde metin seçimini araştıran Derman (2011), 107 yedinci sınıf öğrencisi üzerinde “kontrol gruplu ön test ve son test modele” dayalı deneysel bir çalışma yapmıştır. İlköğretim 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 belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre araştırmada denenilen, bünyesinde ders kitabındaki metinlerden, dil bilgisi konularına yönelik örnekleri daha fazla içeren metinlerle işlenen dil bilgisi konularının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını arttırmada etkili ortaya çıkmıştır.

Fiilimsilerin öğretimiyle ilgili bir çalışma yapan Güney (2011), aktif öğrenmenin etkililiğini araştırmıştır. Dil bilgisi konuları arasında yer alan isim-fiil, sıfat-fiil, zarf-fiil, isim, sıfat, zarf ve fiillerin öğretiminde aktif öğrenme yönteminin başarıya, tutuma ve kalıcılığa etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma aktif öğrenme ve dil bilgisini 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. Araştırma sonuçlarına göre aktif öğrenme yöntemi, bazı dil bilgisi konularının öğretimindeki etkisini açık bir şekilde ortaya koymuştur.

Animasyon (canlandırma) tekniğiyle ilgili araştırma yapan Sancak (2011), ayrılma hali ekinin (+dan) öğretiminde animasyon tekniğinin öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinler taranmış ve ayrılma hali ekinin bağlamdan hareketle kazandığı farklı anlam özellikleri belirlenmiştir. Bu anlam özellikleri belirlenirken özgün adlandırmalar yapılmıştır. Kullanım sıklığına göre ilk altı anlam özelliği öğrencilere verilmek üzere belirlenmiştir. Animasyon tekniğinin kullanıldığı deney grubunda bu anlam özelliklerine uygun senaryosu ve sanal karakteri araştırmacının kendisi tarafından oluşturulan ortalama üçer dakikalık animasyonlar kullanılmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. Deney grubunda ayrılma hali ekinin altı işlevi animasyon tekniği ile işlenmiş, kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle işlenmiştir. Uygulamanın öncesinde ve sonrasında her iki gruba da başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilere kişisel bilgi formu da doldurtulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre canlandırma tekniği ile ders işlenen deney grubu ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu başarı yönünden anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Canlandırma tekniği ile işlenen Türkçe dersine ilişkin tutum ile geleneksel yöntemle işlenen Türkçe dersine ilişkin tutum arasında canlandırma tekniği lehine farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Avcı (2012) “İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Reklam Filmlerinin Kullanımı” adlı çalışmasında, 6. sınıf öğrencilerinin yapım eklerini öğrenmesinde reklam filmlerinin etkililiğini tespit etmeyi, yeni ve yaratıcı bir yaklaşım olan reklam filmlerinin de Türkçe dersinde öğretim tekniği olarak kullanılabilirliğini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneme modelini kullanmıştır. 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. Araştırmanın sonucunda elde edilen bulgulara göre, reklam filmleriyle dersin işlendiği deney grubu öğrencileri ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu öğrencileri arasında “Yapım Ekleri Bilgi Testi” son test sonuçları arasında deney grubu öğrencileri lehine anlamlı fark olduğu tespit edilmiştir. Reklam filmlerinin kullanımının öğrencilerin hem akademik başarılarında hem de derse yönelik tutumlarında olumlu etkisi olduğu gözlenmiştir.

Çarkıt (2013) araştırmasında, ilköğretim okulularda dil bilgisi öğretim sürecinin yapılandırmacı yaklaşım açısından değerlendirmesini yapmıştır. İlköğretim okulularda dil bilgisi öğretim süreci, öğretmenlerin cinsiyet ve meslekte çalışma sürelerine göre karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Öğretmenlere açık uçlu sorulardan oluşan mülakat formu uygulanmıştır. Araştırma sonucuna göre ilköğretim okulularda dil bilgisi öğretim süreci yapılandırmacı yaklaşım 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. İlköğretim okulularda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi, araştırma çerçevesinde ele alınıp değerlendirildiğinde okullarda yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda uygulamaların olduğu ancak geleneksel dil bilgisi öğretiminin de hala kendini gösterdiğini ifade edilebilir. Araştırma verileri sonucunda Türkçe öğretmenlerinde yapılandırmacı dil bilgisi öğretimi algısının olduğu buna rağmen birtakım sebeplerden, öğretmenlerin çoğunluğunun geleneksel dil bilgisi öğretimi uygulamalarını da sürdürdükleri tespit edilmiştir. Okullarda sınıfların kalabalık olması, sınıflarda yeterli teknolojinin olmaması, yıllardır geleneksel dil bilgisi öğretimi yaklaşımıyla öğretim yapan öğretmenlerin yeni bir yaklaşım olan yapılandırıcı dil bilgisi öğretimine uyum sağlayamamaları gibi nedenlerle geleneksel dil bilgisi öğretimi uygulamalarının devam ettiği belirlenmiştir.

Dil bilgisi öğretiminde beyin temelli öğrenme üzerine araştırma yapan Eyüp (2013), beyin temelli öğrenmenin, 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi (sözcük türleri) konularındaki akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmasında ön test-son test kontrol gruplu deneysel model kullanmıştır. Sözcük türleri deney grubundaki öğrencilere beyin temelli öğretim etkinlikleriyle, kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel öğretim yöntemleriyle anlatılmıştır. Araştırmanın başında ve sonunda her iki gruba “sözcük türleri başarı testi”, “açık uçlu soru formu”, “Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca araştırmanın başında her iki gruba kişisel bilgi anketi, araştırmanın sonunda deney grubu öğrencilerine gönüllülük esasına dayalı olarak yedi öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Yapılan bu araştırmanın sonuçlarına göre beyin temelli öğretim etkinlikleriyle yapılan deney grubu ile geleneksel öğretimle yapılan kontrol grubu arasında başarı bakımından anlamlı fark vardır. Ayrıca deney ve kontrol grubu arasında derse yönelik tutumları incelendiğinde, deney grubu lehine anlamlı fark olduğu gözlenmiştir.

Polatcan (2013), çalışmasında 6. Sınıflarda kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretimin öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın uygulamaları için yapılandırıcı yaklaşıma ve dil bilgisi öğretimi ilkelerine uygun kavram haritaları hazırlanmıştır. Çalışmada; isimler, sıfatlar, hal ekleri ve iyelik ekleri örneklem olarak seçilmiştir. Ön test-son test kontrol gruplu deneysel desen kullanılmıştır. 20’şer kişilik deney ve kontrol grupları oluşturulmuştur. Deney grubunda kavram haritalarıyla dil bilgisi konuları işlenmiş, kontrol grubunda ise geleneksel öğretimle işlenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre başarıyı daha fazla arttırdığı ve öğrencilerin yöneme karşı olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Yapım eklerinin öğretiminde atasözlerinin kullanılması üzerine çalışma yapan Şanlı (2013), 6. sınıf müfredatına uygun isim ve fiil yapım ekleriyle ilgili çalışma yapıkları hazırlamıştır. 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 düz anlatım yoluyla

anlatılmıştır. Uygulamanın sonunda veri toplama aracı olarak hazırlanan sorular son test olarak yeniden uygulanmıştır. Uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarının ön test son test puanları arasındaki farklılığa bakılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bulgular atasözleri aracılığıyla yapılan öğretim ile düz anlatım yoluyla yapılan öğretim arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

Şenol (2013) cümle bilgisi konusunda deneysel bir çalışma yapmıştır. Öğrencilere zor, karmaşık ve soyut gelen cümle bilgisi konuları araştırmacı tarafından sözlü kültür ürünleri ve ünlü şairlerin önemli şiirleriyle öğretilerek daha zevkli, renkli, kolay ve kalıcı hale getirilmeye çalışılmıştır. Araştırma on haftalık bir süreyi kapsamaktadır. 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.

Yapılan araştırmaların sonuçlarına göre, araştırmacıların herhangi bir yöntemin, materyalin dil bilgisi öğretiminde geleneksel öğretimin yöntemlerine göre daha etkili olduğu hipotezlerini doğrular vaziyette olduğu görülmüştür.

Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleriyle İlgili Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde Türkçe dil bilgisi öğretiminde etkin rol alan öğretmenlerin bu konuda görüşlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmalar bulunmaktadır.

Kolaç (2003), ilköğretim 4. sınıf Türkçe ders kitaplarını öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasının uygulamalarını 100 dördüncü sınıf öğretmeni ile yapmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler tarafından kitaplarla ilgili olarak dil bilgisi konularının programdaki sıraya uygun dizilmediği, metinlerin dil bilgisi konularını işlemede yeterli niteliklere sahip olmadığı, dil bilgisi yapılarının sistematik olarak değişik üniteler içinde tekrar edilmediği gibi hususlar noktasında yetersiz bulunmuştur.

Erdoğan ve Gök (2006), Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemeyi ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmayı amaçladıkları çalışmalarının uygulamalarını görev yapan sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 4. sınıf öğrencileri ile yürütmüşlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmen ve öğretmen adaylarının içerikle ilgili görüşleri incelendiğinde, en çok karşılaşılan sorunların; tema ve konuların öğrenci seviyesine uygun olmaması ve işlenen temalarda dil bilgisi konularına yeterince yer verilmemesi olduğu görülmüştür.

Sandıkçı (2006), öğretmenlerin, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğretimi uygulamalarıyla ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla betimsel araştırma yapmıştır. İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda Türkçe dersi öğretim uygulamalarına ilişkin, öğretmen görüşlerini tespit etmeye yönelik ve Türkçe öğretiminin etkinlik alanlarını içeren bir anket geliştirilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenleriyle, Türkçe öğretimi etkinlikleri (anlama, anlatma, dil bilgisi ve yazı) alanlarında görüş ve düşüncelerinin alınması amacıyla görüşme yapılmıştır. Öğretmenler, dil bilgisi öğretimi uygulamaları ile ilgili olarak; Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi bölümüne yeterince yer ayrılmadığını, dil bilgisi konularının çok olduğunu ve öğrenci seviyelerinin düşük olduğundan dil bilgisi derslerinin olumsuz yönde etkilediğini belirtmişlerdir.

Erdem (2007), çalışmasında öğretmen görüşlerine göre ilköğretim II. kademe dil bilgisi öğretiminin sorunları ve bu sorunlara öğretmenlerin çözüm önerilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmada anket formu geliştirilmiş ve 79 öğretmene bu anket formu uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin anlama ve anlatma becerilerini geliştirdiğini ifade ettiklerini, dil bilgisi öğretiminde en çok ders kitaplarını kullandıklarını belirlemiştir. Ayrıca ÖSYM tarafından yapılan sınavlarla okullarda yapılan sınavların yapısal farklılığı, yazım birliği amacına hizmet edecek bir referans kaynağı olmayışı, alanla ilgili kitaplarda farklı terimler kullanılması ve ders kitapları dışında Türkçe dersi için kaynak eser

olmayışı öğretmenlerin çoğunluğu tarafından dile getirilen sorunlar olduğu tespit edilmiştir.

Erdem (2008), öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlüklerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasında hazırladığı anketle 257 Türkçe öğretmeninden veri toplamıştır. 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.

İtmeç (2008), altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programının dil bilgisi öğrenme alanını altıncı sınıf Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirmeyi amaçladığı çalışmasında, araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretim programında yer alan kazanımların öğrencilerin dil gelişimine uygun olduğu görüşüne sahip olduklarını belirlemiştir. Öğretmenler dil bilgisi öğrenme alanında yer alan kazanımları öğretmen kılavuzlarındaki ve öğrenci ders kitaplarındaki metinlere kısmen uygun bulmuşlardır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğunun dil bilgisi öğrenme alanı için önerilen etkinlikleri aynen (%52,5) kullanmakta olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi için çoğunlukla geleneksel ders işleme yöntemlerini seçtiği, oyunlaştırma, rol yapma gibi öğrencinin aktif olduğu yöntemleri daha az tercih ettikleri görülmektedir. Ders işlerken öğretmen merkezli yöntemleri tercih ettikleri ve materyal olarak da en fazla tercih ettiklerinin ders kitabı olduğu belirlenmiştir.

2005 Türkçe ders programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirmesini yapan Kılıçoğlu (2009), Türkçe öğretim programı hakkında öğretmen görüşlerinden yola çıkarak sorunları ve eksiklikleri belirlemeyi ve bunlara ilişkin çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Araştırmada öğretmenlere yönelik on soruluk mülakat formu

kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler öğretmenlerin cinsiyetleri, mezun oldukları okul, hizmet yılları ve program hakkındaki görüşleri öğrenme değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler programın, Türkçe programındaki dört temel beceriyi (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) kazandırmada etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Programdaki kazanımların ihtiyaçlardan hareketle hazırlandığı, öğretmenlerce anlaşıldığı; fakat öğrenci ihtiyaçları ve hazır bulunuşluk düzeylerinin gerektiği kadar göz önünde bulundurulmadığının düşünüldüğü tespit edilmiştir. Öğretmenlerce üç temel kitabın (öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı) eksiklikleri olsa da etkili bir öğretim gerçekleştirilmesine fırsat verdiği ifade edilmiştir. Etkinliklere dayalı ders işleme modelinin eğitimin kalitesini artırdığı belirtilmiştir. Araç gereç temininde zorlanıldığı ifade edilmiştir. Alternatif ölçme değerlendirme faydalı olduğu, fakat sayıca fazla ölçek olmasının öğretmen ve öğrencilere zaman kaybettirici olduğu ve objektif değerlendirmeyi güçleştirdiği elde edilen öğretmen görüşleri arasındadır.

Akgül (2010), ilköğretim II. Kademedede yaşanan dil bilgisi öğretiminin sorunları üzerine yaptığı araştırmasında, anket formu ile 60 Türkçe öğretmeninden veri toplamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler dil bilgisi öğretiminde geleneksel dil bilgisi öğretim ilkelerini kullanmakta ve bilgi teknolojilerinden dil bilgisi öğretiminde gerektiği ölçüde yararlanmamaktadırlar. Ayrıca öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde daha çok uygulamaya gerek duyulan alanların öğretiminde zorlandıkları tespit edilmiştir. Ankette yer alan dil bilgisi öğretiminin sorunlarına yönelik çözüm önerilerine, öğretmenlerin katılma oranlarına bakıldığında en büyük sıkıntının dil bilgisi dersleri işlenirken günlük yaşamdan yeterince yararlanılmadığı ortaya çıkmaktadır. Ayrıca öğretmenler derslerin işlenişinde Türkçenin zenginliklerinden yararlanılmadığı fikrindedirler. Öğretmenlerin çözüm önerilerine bakıldığında ise, dil bilgisinde kaynak eser yetersizliği olduğu, ayrıca mevcut kaynaklarda terim birliği sağlanamadığı görülmektedir. Öğretmenler dil bilgisi için farklı sınav yöntemlerinin kullanılması ve merkezi sınavların soruları hazırlanırken eğitim-öğretimle ilgili tüm kurumların ortak çalışması gerektiği görüşünde olduklarını ifade etmişlerdir.

Başaran ve Erdem (2010), mezun oldukları bölümlerin öğretmenlerin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Veri toplamak amacıyla geliştirilen anket 245 Türkçe öğretmene uygulamıştır. Araştırmanın ilk 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. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin, dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisinin önemli bir işleve sahip olduğunu belirttikleri gözlenmiştir. Genel olarak mezun oldukları bölümlerin (Türkçe öğretmenliği, TDE öğretmenliği ve fen edebiyat fakültelerinin TDE bölümü olmak üzere) öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi ile ilgili düşünce ve beklentileri üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çeçen ve Mete (2011), çalışmalarında Türkçe çalışma kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerini Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Çalışmanın uygulamaları 20 Türkçe öğretmeniyle yapılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dil bilgisi etkinliklerinin sınıf düzeylerine uygunluğu açısından öğretmenler çalıştıkları yere göre iki temel görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Etkinliklerin sınıf düzeylerine uygun olduğunu belirten öğretmenler merkezde çalışmaktadır. Merkeze bağlı kırsal bölgelerde çalışan öğretmenlerle taşrada çalışanların ise etkinliklerin sınıf düzeylerine uygun olmadığı görüşünde oldukları görülmüştür.

Öztürk (2011) çalışmasında 6, 7 ve 8. sınıflarda metin işleme sürecini öğretmen görüşlerine göre incelemiştir. Örnekleminde 70 Türkçe öğretmenin bulunduğu araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bayan öğretmenlerin metin işleme sürecine daha fazla hâkim oldukları belirlenmiştir. 25-36 yaş grubunda bulunan, fakülte mezunu ve kıdem yılı 5-9 yılları arasında olan öğretmenlerin metin işleme süreci açısından daha aktif oldukları anlamsal farklılıklarla tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin diğer etkinliklere kıyasla yazma ve konuşma etkinliklerine yeterince zaman ayıramadıkları tespit edilmiştir.

Şahinci (2011), çalışmasında araştırma ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymayı amaçlamıştır. Tarama modeli benimsenen bu çalışmada, araştırmacı tarafından geliştirilen Dil Bilgisine İlişkin Görüş Ölçeği ile 100 Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dil bilgisi konularının öğretiminde kazanımların öğretmenler tarafından yeterince benimsenmediği düşünülebilir. Türkçe öğretmenleri dil bilgisi konularının öğretilmesi konusunda olumsuz görüşe sahiptirler. Öğretmenlerin kıdemlerine, cinsiyetlerine, mezun oldukları okula ve görev yaptıkları okula göre dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşleri arasında manidar fark bulunmamaktadır.

Yücel, Batur ve Akar (2012) dil bilgisi hedeflerine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında veri toplama aracı olarak likert tipi bir anket kullanmışlardır. Çalışma ilköğretim 8. sınıf öğretmenlerinin Türkçe programında yer alan hedeflere ne derecede önem verdiklerine ve öğrencilerin bu hedefleri ne düzeyde kazanabildiklerine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılmıştır. Çalışma, dil bilgisi becerileri ile ilgili hedeflerle sınırlandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler programda yer alan tüm dil bilgisi ile ilgili hedeflere, tüm hedeflerin ortalamasının üstünde önem vermektedirler ve öğrenciler de dil bilgisi ile ilgili hedefleri genel ortalamanın üstünde kazanabilmektedirler. Ortalamalarına bakıldığında, dil bilgisi ile ilgili hedeflerin iyi sayılabilecek bir düzeyde kazanılabildiği bu çalışmayla tespit edilmiştir.

Hergüner (2013) ilköğretim okulularda dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi üzerine yaptığı çalışmasında, altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında hâl eki kullanma düzeylerini ve Türkçe öğretmenlerinin hâl eklerinin öğretimi konusundaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Türkçe öğretmenleri ve altıncı sınıfta öğrenim gören 328 öğrenci ile yürüttüğü çalışmada üç farklı veri toplama aracı kullanmıştır. Bunlar, “Yazılı Anlatım Çalışması”, “Hâl Ekleri Değerlendirme Testi” ve “Öğretmen Görüşleri Anketi”dir. 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. Araştırmada hâl eki test başarısı, cinsiyete göre kız öğrenciler lehine farklılık göstermektedir. Hâl ekleri test başarısı, öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerine göre ve öğrencilerin dershaneye gitme durumlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmada Türkçe öğretmenlerinin öğretirken zorlandıkları hâl eki, tamlayan hâl ekidir. Öğretmenlerin öğretirken zorlanmadıkları hâl eki ise ayrılma hâl ekidir. Türkçe öğretmenleri hâl ekleri öğretiminde en çok çoktan seçmeli test sorularını ve en az boşluk doldurma tipi soruları tercih etmektedir. Türkçe öğretilerinin % 72'si şekil bilgisi konularının öğretimi sırasında öğrencilerin zorlandıklarını söylemiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretimiyle ilgili en önemli sorunun "terim farklılaşması" olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ile hâl ekleri test başarısı birbirine oldukça yakın çıktığı tespit edilmiştir.

Araştırmalar; dil bilgisi öğretiminin sorunlarını ve bu sorunlara yönelik öğretmen görüşleri, bir konunun öğretimi ve o sırada karşılaşılan güçlükler, farklı müfredat programlarında dil bilgisi öğretiminin yeri ile ilgili öğretmen görüşleri gibi konular üzerinedir. Veri toplamak amacıyla daha çok anket kullanılmıştır. Fakat bazı araştırmalarda öğretmenlerle görüşme yaparak veri toplayan araştırmacılar da vardır. Araştırmalarda özellikle Türkçe öğretmenleri tercih edilmiştir. Fakat bazı araştırmacılar, en az Türkçe öğretmenleri kadar işin içinde olan sınıf öğretmenlerinin de dil bilgisi öğretimiyle ilgili görüşlerine başvurmuşlardır.

Türkçe Öğretim Programıyla İlgili Çalışmalar

Bu bölümde 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı ve 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı üzerine yapılan çalışmalar kısaca değerlendirilmiştir.

Calp (2001), ilköğretim okulları ikinci kademe öğrencilerinin dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma yapmıştır. Bu araştırma, Türkçe Eğitim Programında yer alan dil bilgisi derslerinin amaçlarının gerçekleşme düzeyini belirlemek ve elde edilen bulgular ışığında çocukların dil gelişimini sağlıklı temellere oturtmak üzere teklifler sunmak amacıyla yapılmıştır. Dil bilgisi dersinin amaçlarının ne derece gerçekleştiğini belirlemek üzere okul müdürlerine, akademisyenlere, müfettişlere, Türkçe öğretmenlerine anket ve gözlem formu uygulanmıştır. Araştırma sonucunda ilköğretim okulu Türkçe Eğitim Programı 8. sınıf dil bilgisi amaçlarının gerçekleşme düzeyinin istenen seviyeye ulaşmadığı tespit edilmiştir.

Eyüp (2008), çalışmasında İlköğretim İkinci Kademe 1981 ile 2005 Türkçe Programlarının karşılaştırılması yaparak, iki program arasındaki farklılıkların ve benzerliklerin tespit edilmesini amaçlamıştır. Yapılan çalışma sonunda 1981 ile 2005 programı arasındaki benzerlikler ve farklılıklar tespit edilmiştir. 1981 programında amaç ve davranışların yaptırıcı kişiye (öğretmen), 2005 programında ise yapan kişiye (öğrenci) yönelik oluşturuldukları görülmüştür. 2005 programının, etkinlik ağırlıklı bir program olduğu belirlenmiştir. 2005 programında, 1981 programına oranla bilgiye çok az yer verildiği anlaşılmıştır. Her iki programda da değişen toplum beklentileri ve gelişen eğitim uygulamalarının programlara yansıtılmaya çalışıldığı tespit edilmiştir. 1981 programında görülen eksikliklerden dolayı 2005 programı hazırlanmıştır. Fakat 2005 programının da eksikleri olduğu için program geliştirme çalışmalarına devam edilmesi gerektiği düşüncesine varılmıştır.

Altas (2009), “Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihi ve İçerik Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi ile Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretiminin Uygulamalı Karşılaştırılması” adlı çalışmasında öncelikle Türkçe dil bilgisi öğretiminin tarihsel gelişimi ve dil bilgisi öğretim metotları incelenmiştir. Bu bağlamda dil bilgisi öğretiminin günümüze kadar gelişimi ve geçirdiği değişimler, bu değişimlerin eğitim-öğretim sürecine ne derece yansıdığı ortaya konulmaya çalışılmıştır. Ayrıca dil bilgisi öğretim metotlarından, öğretmen temelli yani öğreticinin öğretme işinin tümünü yüklediği daha çok klâsik anlayışa yakın olan görev odaklı öğretim metodu ile metni esas alan özellikle ikinci dil öğretiminde kullanılan içerik odaklı dil bilgisi

öğretiminin karşılaştırılması yapılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde, dil öğretiminde, metni esas alan metin odaklı dil Bilgisi öğretimi metodu daha etkili bir rol oynamıştır. Öğretmen temelli bir yaklaşım olan görev odaklı dil bilgisi öğretiminde, dil bilgisi kuralları öğrenciye verilmeden istenilen görevlerin yerine getirilmesinde sıkıntılar olduğu gözlenmiştir. Araştırmacı öneri olarak, dil bilgisi, kurala dayandığı ve olması gerekeni öngördüğü için özellikle ilköğretim çağında olan çocuklara bazı konuların kavratılmasında zorluklar yaşandığını bu amaçla dil bilgisi öğretimi çalışmalarında dil bilimin verilerinden de yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir.

Çomak (2009), 30.06.2005'te 186 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla kabul edilen Türkçe Öğretim Programı'ndan sonra hazırlanan İlköğretim 6.sınıf Türkçe ders kitaplarını incelemiştir. 2006–2007 öğretim yılında okutulan kitaplardan üçünü biçim, içerik, metin dağılımları; dört temel dil becerisi ve dil bilgisi için hazırlanmış olan etkinlikler yönünden ele almıştır. Ayrıca öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan ve öğrencilere yöneltilmesi önerilen soruları da inceleyip değerlendirmiştir. Öğretim faaliyetlerinde öğrencilere ve öğretmenlere daha fazla yardımcı olabilecek, Türkçe Öğretim Programı'nda belirtilen amaç ve kazanımlarla paralel metinler, etkinlikler ve sorularla dolu ders kitaplarının hazırlanabilmesi için neler yapıldığını ve yapılabileceğini ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma kitaplarındaki dil bilgisiyle ilgili etkinlik sayıları birbirinden oldukça farklıdır. 1. çalışma kitabında 57 etkinlik bulunurken, 2. çalışma kitabında 104, 3. çalışma kitabında 97 etkinlik bulunmaktadır. Eski programda dil bilgisine % 25 oranında yer verilirken yeni programda bu oran % 15'e düşürülmüştür. Etkinlik sayılarının oranlarına bakıldığında ise dil bilgisine 1. çalışma kitabında % 23, 2. çalışma kitabında % 35, 3. çalışma kitabında % 27'lik bir yer ayrıldığı görülmektedir. Bu rakamların Program'da belirtilen oranların üzerinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim 1992 ve 2005 müfredat programlarına cümle bilgisi öğretimini inceleyen Kurt (2009), iki programa göre cümle bilgisi öğretimini karşılaştırmayı amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda her iki programda cümle bilgisi öğretiminde anlamlı sayılabilecek fark olup olmadığı, yapılandırıcı yaklaşımın cümle bilgisi

öğretiminde ne gibi değişiklikler getirdiği bulunmaya çalışılmıştır. Ortaöğretim kurumlarında kullanılan programlar hedef, amaçlar, kazanımlar açısından incelenip değerlendirilmiştir. 1992 ve 2005 Türkçe öğretim programlarının ders kitapları, cümle bilgisi ünitelerinin içerikleri, öğrenme-öğretme süreçleri ve ölçme-değerlendirme nitelikleri bakımından karşılaştırılmıştır. Araştırmada son olarak ders kitaplarında cümle bilgisi öğretiminde yapılan hatalara değinilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Yapılandırıcı anlayışın cümle bilgisi öğretiminde bazı farklılıklar getirdiği gözlenmiştir. Bu farklılık strateji, yöntem ve tekniklerin çeşitliliğinden kaynaklandığı belirtilmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımın cümle bilgisi öğretiminde daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Bu başarının kaynağının da modern çağın gereğine ve eğitim hedeflerine uygun hazırlanan ders programının olduğu gözlenmiştir.

Karaarslan ve Yaman (2010), çalışmalarında İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nın dil bilgisi öğretimindeki etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. 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. Araştırmanın verileri, Türkçe öğretmenlerine uygulanan 'yarı yapılandırılmış mülâkat formu' ile elde edilmiştir. Mülâkat kayıtlarının değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın uygulanmasında karşılaştığı sorunlar kitaptan, öğretmen ve öğrenciden, müfredatın kendisinden kaynaklanan sorunlar olarak üç gruba ayrılmıştır. Kitaptan kaynaklanan sorunlar metinlerin çok uzun ve sıkıcı olması olarak ortaya çıkarılmıştır. Etkinlik sayısının çokluğunun pekiştirmeyi sağlamasının yanında öğrenciyi sıktığı ve öğretmenin de yetiştirme kaygısı yaşadığı ifade edilmiştir. Ayrıca bazı etkinliklerin öğrenci seviyesine göre oldukça zor olduğu da belirtilmiştir. Öğrenciden ve öğretmenden kaynaklanan sorunlara bakıldığında, öğretmen ve öğrencilerin eski programa aşinalığının (öğretmenin bilgi aktarmaya, öğrencinin ezberlemeye) sorun teşkil ettiği ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin dersi oyun gibi algılayarak hafife alması diğer bir sorundur. Öğrencilerin ön bilgi eksikliğinin de sayılması gereken önemli sorun olduğu ifade edilmiştir. Programın yapısından kaynaklanan bazı sorunlar

olduğu da belirtilmiştir. Dil bilgisi konularının büyük bir kısmının hâlâ soyutluktan kurtulamayışı diğer yandan dil bilgisi etkinliklerinin bütün olarak verilmesi yerine iki üç haftalık sürece yayılmasının Türkçe öğretmenlerince sorun olarak algılanmakta olduğu belirtilmiştir. Diğer yandan öğretmenin kılavuz kitaba bağlı kalmaya zorlanması, araştırılmaya katılan öğretmenler tarafından sorun olarak belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler dil bilgisi konularının “aşamalılık” ilkesine göre verilmediğini ifade etmişlerdir.

Üner (2010), çalışmasında ilköğretim yedinci sınıflarda ilk defa 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanan etkinlik temelli Türkçe öğretimi doğrultusunda hazırlanan Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabı'nda yer alan etkinlikler hazırlanırken öğrenci seviyesinin ne kadar dikkate alındığını ve bu etkinliklerin uygulanabilirliğini öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre dil bilgisi, imla kuralları ve noktalama işaretlerine yönelik etkinlikler uygulanabilir etkinlikler içerisinde yer almaktadır. Konuşma ve yaratıcı yazma etkinlikleri ise uygulanamayan etkinlikler arasındadır.

Altunkaya (2010) çalışmasında, 6. 7. 8. sınıf Türkçe dersi 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Programı ve 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) 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. 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. Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının eski programdan tamamen farklı olduğu, Cumhuriyet süresinde yapılan programların birikimlerinden, tecrübelerinden yararlanmadığı tespit edilmiştir. Eski ve yeni Türkçe ders programlarında dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmeyip diğer öğrenme alanları ile birlikte verildiği gözlenmiştir. Yeni program doğrultusunda hazırlanan öğrenci çalışma kitaplarının dil bilgisi becerileri kazanmada dersi zevkli

hale getirdiği ancak öğrenciyi cümle kurmadan tek kelimelik cevaplar vermeye yönelttiği, dolayısıyla kazandıkları dil bilgisi becerilerini yeterince kullanamamalarına yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Yeni programda dil bilgisi becerilerini ölçmede süreç değerlendirmesi yanında öğrencinin evde yaptığı performans ve proje ödevlerinin göz önünde bulundurulduğu tespit edilmiştir.

Şekerci (2011) çalışmasında, ilköğretim 4-5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında (TDÖP) yer alan dil bilgisi ile ilgili kazanımların öğrenci seviyesine ne derece uygun olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. İlköğretim 4-5. sınıf TDÖP’te yer alan dil bilgisine ilişkin kazanımlarla ilgili ders işlerken ne oranda problem yaşandığını belirlemektir. Bunun yanında araştırmada ilköğretim 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.

Araştırmaların, adı geçen iki programı dil bilgisi öğretimi açısından kıyaslama ve değerlendirme yapma ya da programlardan herhangi birini dil bilgisi öğretim yaklaşımları bakımından yorumlama üzerine olduğu görülmektedir.

Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimiyle İlgili Çalışmalar

Bu bölümde yer alan araştırmalar Türkçe ders kitaplarını biçim, içerik, görseller, metin işleme süreci, dil bilgisi bölümü, etkinlikler gibi unsurlar açısından ele alan araştırmalardır.

Erdal (1997), çalışmasında 1950-1982 yılları arasında ilköğretim okulularda dil bilgisi öğretimi için yazılan dil bilgisi kitaplarıyla ilgili bir inceleme yapmıştır. İnceleme sonunda tespit edilen olumsuzluklara yönelik teklif niteliğinde çözüm yolları önermeyi amaçlamıştır. Araştırmanın birinci bölümünde 1929, 1951 ve 1981 Türkçe programları karşılaştırılarak dil bilgisi konuları bakımından değerlendirmesi yapılmıştır. İkinci bölümde dil bilgisi kitapları şekil ve içerik bakımından incelenmiş

ve karşılaştırılmıştır. Araştırmanın sonucunda, dil bilgisi kitaplarının; öğrenciye öğrendiklerinin sadece ders için olmadığını, sosyal hayatta da ihtiyaç olduğunu kavratacak nitelikte olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bunu gerçekleştirmek için de dil bilgisi öğretiminde klasik anlayıştan sıyrılmak gerektiği üzerinde durulmuştur.

Kesik (2005), ilköğretim için hazırlanan Türkçe dil bilgisi kitapları üzerine bir çalışma yapmıştır. Çalışmasında sekizinci sınıflara yönelik olarak hazırlanan üç ders kitabını şekil ve içerik açısından incelemeyi ve iyi bir ders kitabında bulunması gereken nitelikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Birinci bölümde 1968 ve 1981 programlarının dil bilgisi bölümleri incelenmiş ve program anlayışındaki gelişmelere dikkat çekilmek istenmiştir. İkinci ve üçüncü bölümlerde ise kitapların şekil ve içerik bakımından ele alındığı ifade edilmiştir. Çalışmanın sonunda incelenen kitaplarda biçim ve içerik bakımından önemli farklılıklar ve hatalar tespit edilmiştir. Sonuç kısmında bunlara ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Daloğlu (2005), ilköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitapları fizikî yapı ve bölümleri ile dil bilgisi konularının yeterlilikleri bakımından düzeylerini araştırdığı çalışmasında, ilköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki eksiklikleri, farklılıkları tespit etmek ve ortaya çıkan sonuçlara göre Türkçe eğitimi ve öğretiminde yapılması gereken düzenlemeler için önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 19.12.2000 tarih ve 429 sayılı kararıyla yazılmış Türkçe ders kitaplarından, rastgele seçilen üç yayınevine dokuz ders kitabını değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda ders kitaplarında dil bilgisi bölümlerinden biçim bilgisine geniş yer verilmiş; söz dizimi, anlam ve ses bilgisi bölümlerine ise gelişigüzel değinilmiştir. Dil bilgisi bölümlerine verilen ağırlıklar bakımından değerlendirildiğinde, ders kitaplarının geleneksel dil bilgisi anlayışı ile yazıldığı tespit edilmiştir. Dil bilgisi terimlerine ilişkin yapılan tanımların bazıları, işlenen konuyu açıklamada yetersiz kaldığı ve dil bilgisi konularındaki sınıflandırmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Ders kitaplarında dil bilgisi konularının işleniş sırasının farklı olduğu tespit edilmiştir. Bazı dil bilgisi konularında ise ders kitapları arasında yaklaşım farklılığının olduğu

tespit edilmiştir. Sonuç olarak ders kitaplarının fizikî yapı ve bölümleri ile dil bilgisi konuları bakımından yeterli düzeyde olmadığı gözlenmiştir.

Karadüz (2006) ilköğretim Türkçe dil bilgisi kitaplarının “öğreticilik” kavramı bağlamında eleştirisi üzerine yaptığı çalışmasında, ilköğretim okulları 6, 7 ve 8. sınıfların Türkçe kitaplarının dil bilgisi bölümleriyle Türkçe derslerinde kullanılan dil bilgisi kitaplarını öğreticilik yönüyle incelemiştir. Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konularının birbirini tamamlayacak şekilde sıralanmadığını, metinlerin dil bilgisi konularına yönelik örnekleri yeterince içermediğini, Türkçe kitaplarının dil bilgisi bölümleriyle dil bilgisi konularını içeren diğer kitapların dil bilgisinin tanımları amaç edinerek hazırlandığını, öğrencilerin dil becerilerini destekleyecek etkinlikler içermediğini tespit etmiştir.

Kelime grubu kavramının farklı eğitim aşamalarına yönelik yayınlardaki işleniş biçimleri üzerinde duran Kerimoğlu (2006), çalışmasında, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim şeklinde üç bölüme ayrılan eğitim aşamalarında konunun ne şekilde ele alındığı, eğitim sistemindeki devamlılık ilkesini de dikkate alarak, karşılaştırmalı bir şekilde incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre, incelenen ders kitapları arasında dil bilgisinde terim birliğinin sağlanamadığı ortaya çıkmıştır. Akademisyenlerin, ilköğretim ve ortaöğretimde, öğrencilerin konuları daha rahat kavramaları açısından terim kargaşasını ortadan kaldırmak amacıyla birlikteliğe gitmedikleri görülmüştür.

İlköğretim Türkçe ders kitaplarını ölçme ve değerlendirme yönünden inceleyen Göçer (2008), ilköğretim okullarında okutulan Türkçe ders kitaplarının etkinlik içi ve tema sonu ölçme ve değerlendirme bölümleri incelenmiştir. Koza Yayınları 4. sınıf Türkçe ders kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayını 5. sınıf Türkçe ders kitabı, Özgün Matbaacılık 6. sınıf Türkçe ders kitabı örneklem olarak alınmıştır. Araştırma sonucuna göre 4. sınıf Türkçe kitabında dil bilgisi sorularının fazlalığı dikkat çekmektedir. Bu durumun ilköğretimin ilk beş sınıfında dil bilgisi kurallarını doğrudan verme yerine dinleme, konuşma, okuma, yazma çalışmaları içinde sezdirilmesi anlayışına ters düşmesi nedeniyle yazar tarafından soruların azaltılması

önerilmiştir. Ayrıca MEB Türkçe ders kitabı tema sonu ölçme-değerlendirme bölümünde dil bilgisine yönelik soru sayısının yetersiz olduğu görülmüştür.

Durukan (2008), Türkçe dersi öğretim programının (6-8. Sınıflar) hedef ve kazanımları doğrultusunda 7. Sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarını değerlendirdiği çalışmada; MEB, Pasifik ve Harf Yayınları'na ait kitaplar ele alınmıştır. Dil bilgisi hedef ve kazanımlarının tamamının kitaplarda yer aldığı görülmüştür. Kitaplardaki dil bilgisi etkinliklerinin programda belirlenen 7. sınıf dil bilgisi konularının sıralamasına dikkat edilerek hazırlandığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda dil bilgisiyle ilgili tüm hedef ve kazanımlara yer verilmesi ve programdaki sıranın gözetilmesi açısından öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları dil bilgisi hedef/kazanımları yönünden programa uygunluk gösterdiği tespit edilmiştir.

Türk dil bilgisi öğretiminde ünlülerin sınıflandırılmasına yönelik eleştirel bir değerlendirme yapan Altun (2010), akademik dil bilgisi ile eğitsel dil bilgisi arasındaki ilişkiyi ünlülerin sınıflandırılması bağlamında değerlendirerek, akademik çalışmalardaki güncel verilerin eğitsel dil bilgisine ne ölçüde yansıtıldığı belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada 14 akademik kaynak taranmıştır. Eğitsel kaynak olarak da diğer kaynaklara dil bilgisi bakımından temel oluşturduğu düşünülen “yazım kılavuzu” ile Milli Eğitim Bakanlığı'nın internette yayınladığı açık öğretim lisesi ders materyali araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma sonucunda ünlülerin sınıflandırılmasında eğitsel kaynaklarda, akademik dil bilgisi kaynaklarından Gencan (1966) ve Ergin (1985)'in belirgin bir biçimde diğerlerinden ayrıldığı görülmüştür. Araştırmacı tarafından Milli Eğitim Bakanlığı ve Türk Dil Kurumu'na ses bilgisi alanındaki deneysel çalışmaları dikkate alarak eğitici-öğretici materyallerini güncellemeleri önerilmiştir.

Dil bilgisi öğretiminde metin seçimini araştıran Derman (2011), kontrol gruplu ön test son test modele dayalı deneysel bir çalışma gerçekleştirmiştir. 107 yedinci sınıf öğrencisi üzerine yapılan çalışmada kontrol grubuna ders kitabındaki metinlerle, deney 1 grubuna araştırmacı tarafından belirlenen metinlerle, deney 2

grubuna ise araştırmacı tarafından geliştirilen metinlerle öğretim gerçekleştirilmiştir. “İlköğretimde, dil bilgisi konularının öğretiminde kullanılan metinlerin öğrencilerin akademik başarılarına etkisi var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, dil bilgisi konularının öğretiminde ders kitaplarındaki metinlere nazaran daha fazla örnek içeren metinleri kullanan Deney 1 grubundaki öğrenciler ile araştırmacının ilgili dil bilgisi konusuna yönelik olarak geliştirdiği, ders kitaplarındaki metinlerden daha fazla örnek içeren ayrıca alıştırmalarla takviye edilmiş metinleri kullanan Deney 2 grubundaki öğrencilerin son test puan ortalamalarının, ders kitaplarındaki metinleri kullanan Kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuç, uygun metinlerle yapılan öğretimin öğrencilerin öğrenme seviyelerini anlamlı yönde etkilediğinin bir kanıtı sayılmıştır.

6. sınıf Türkçe ders kitabının ilköğretim Türkçe programının amaçlarına uygunluğu üzerine bir çalışma yapan İşeri (2012), altıncı sınıf Türkçe ders kitabının İlköğretim Kurumları Türkçe Programının amaçlarına ulaşılması açısından öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl anlaşıldığını ve yorumlandığını saptamayı amaçlamıştır. Ders kitabının Türkçe programında belirtilen amaçların ve kazanımların gerçekleşmesinde araç olma işlevini yerine getirip getirmediğini öğretmen ve öğrencilerin görüşlerine başvurarak ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler ders kitabını orta düzeyde yeterli bulurken öğretmenler düşük düzeyde uygun olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yeni programa göre hazırlanan ders kitabının öğrenciler tarafından daha çok beğenildiği, öğrencilerin ders kitabına öğretmenlere göre daha fazla güvendikleri ve ders kitabı olarak benimsedikleri ancak öğretmenler açısından bakıldığında Türkçe ders kitabının tam olarak işlevini yerine getirmediği, öğretmenler tarafından beğenilmediği sonucunun ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak öğretmenler, altıncı sınıf Türkçe ders kitabının Türkçe Öğretim Programının belirttiği amaç ve davranışları kazandırmada araç olma işlevini düşük düzeyde yansıttığını belirtirken öğrenciler orta düzeyde yansıttığı yönünde görüş bildirmişlerdir.

Karagöz (2013), “İlköğretim 6-7-8. Sınıflarda Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Fiil” adlı çalışmasında öğrencilerin fiil öğreniminde güçlük çektikleri ve başarısız oldukları konuların neler olduğunu belirlemeyi amaçlamıştır. Konuların anlatımında görülen eksiklikler veya yanlışlıkların neler olduğunun belirlenip bunların nedenlerinin tespit edilmesini amaçlamıştır. Çalışmanın örneklemini; 2005 Türkçe öğretim programında ve ikinci kademe (6, 7, 8. sınıflar) Türkçe ders kitaplarında fiillerle ilgili bölümler, her sınıf düzeyi için seçilmiş ikişer öğrenci çalışma kitabından konularla ilgili tercihe göre bir örnek etkinlik ve ulaşılabilen akademik yayınlar oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre bahsedilen kaynaklarda fiille ilgili farklı terimlerin kullanıldığı, fiillerin anlam özellikleriyle ilgili farklı başlıkların kullanıldığı ve içeriklerinin farklı olduğu, bölümlene adlandırmalarında farklılıklar görüldüğü, fiillerde kişi konusuyla ilgili farklı görüşlerin bulunduğu tespit edilmiştir. Fiillerde yapı, çatı ve ek fiilin birleşik zaman oluşturma görevi konusunda ise tüm kaynaklarda birliktelik ve uyum gözlenmiştir.

Bu bölümde yer alan araştırmaların sonuçlarına göre Türkçe ders kitapları genel olarak, bundan önceki programlarla hazırlanan ders kitaplarıyla kıyaslandığında pek çok olumlu tarafı dikkat çekmektedir. Fakat yine de araştırmacılar ve öğretmenler tarafından Türkçe ders kitaplarının yeterli düzeyde bulunmadığı gözlenmiştir.

II. BÖLÜM: YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemini açıklamak amacıyla sırasıyla “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Analizi” başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

İlköğretim 6- 8. Sınıflar Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın modeli “betimleyici araştırma modeli”dir.

Betimleyici araştırmalar var olan durumu ortaya çıkarmayı amaçlar. Esas olan verilerin derlenmesi, düzenlenmesi ve profilin çıkarılmasıdır (Çömlekçi, 2001:28). Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2003:77). Bir konu ya da olayla ilgili olarak katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlenmesi tarama araştırmasıdır (Büyüköztürk vd., 2008:177). Bu araştırma, ilköğretim okulu Türkçe dersi öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde konu sıralamasına ilişkin görüşlerini ve ilköğretim okulu (6-8. sınıf) Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konularının öğretim sıralamasını belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu yönüyle araştırma betimsel niteliktedir. Tarama araştırmalarında betimleme için evrenden örneklem seçilir ve veri toplama süreci örnekleme yöneltile sorulara verilen cevaplara dayandırılır (Büyüköztürk vd., 2008; Kuş, 2007:43-48).

Bu çalışma aynı zamanda verilerin değerlendirilmesi bakımından nicel bir araştırmadır. Nicel araştırmalarda ölçme, veri işleme ve istatistikî yöntemlerle betimleme vardır (Geray, 2004:54).

2.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini Hatay ili merkez ilçe Antakya’da bulunan ilköğretim okulları ile Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Evren, araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği bütündür. Elde edilen bilginin genellenebilmesi için evrenin olabildiğince geniş tutulması istenir (Karasar, 2003:109-111). Araştırmanın yapıldığı 2012 yılında Antakya merkez ilçesinde 36 ilköğretim okulu bulunmaktadır¹. Araştırma evreninin tamamına ulaşmak amacıyla tüm okullara gidilmiş ve gönüllü olan Türkçe öğretmenlerinden “Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi” formunu doldurmaları istenmiştir. Bu anketi dolduran toplam Türkçe öğretmeni sayısı 90’dır. Araştırma evreninin diğer boyutunu oluşturan ders kitapları için Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı’nın 15. 02. 2012 tarihli <http://yayim.meb.gov.tr/duyuru.htm/15.02.2012> internet adresine girilmiş ve “2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı Teslim Noktalarına Göre İlköğretim Ders Kitapları Dağıtım Planı”na göre belirlenen 6 adet Türkçe ders kitabı incelenmesi kararlaştırılmıştır. Bu kitaplar Evren Yayınları İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı, MEB Yayınları İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı, Koza Yayınları İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı, Pasifik Yayınları İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı, MEB Yayınları İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı, Tav Yayınları İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı’dır.

Tablo 2’de araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre dağılımı görülmektedir:

¹ Araştırmanın yapıldığı 2012 yılında Antakya ilçesinde (ilçe merkezi ve bağlı köyler) toplam 486 Türkçe öğretmeni görev yapmaktadır. Veriler Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü’nden alınmıştır.

Tablo 2: Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Dağılımları

Cinsiyet	F	%
Kadın	53	58,9
Erkek	36	40,0
Toplam	89	98,9
Boş	1	1,1
Toplam	90	100,0

“Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu” 90 Türkçe öğretmeni tarafından cevaplanmıştır. Bu öğretmenlerden 53’ü (%58,9) kadın ve 36’sı (%40) erkektir. Bir öğretmen bu soruda işaretleme yapmamıştır.

Öğretmenlerin mesleki davranışları ve öğretmenlik becerileri aldıkları eğitim ile yakından ilgilidir. Tablo 3’te araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumlarına ilişkin elde edilen verilerin sonuçlarına yer verilmiştir:

Tablo 3: Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Öğrenim Durumu

Öğrenim Durumu	F	%
Ön lisans	2	2,2
Lisans	82	91,1
Yüksek lisans	3	3,3
Diğer	3	3,3
Toplam	90	100,0

Tablo 3’e göre araştırma örnekleminde yer alan Türkçe öğretmenlerinin önemli bir bölümü (f=82, %91,1) lisans düzeyinde eğitim almışlardır. 2 Türkçe öğretmeni ön lisans (%2,2), 3 Türkçe öğretmeni de (%3,3) yüksek lisans mezunudur. Diğer bölümünü işaretleyen 3 (%3,3) öğretmen ise “Eğitim Enstitüsü Türkçe Bölümü” mezunu olduklarını belirtmişlerdir.

Mesleki başarı ve davranış kalıplarında alınan eğitimin süresinin yanında asıl dikkat edilmesi gereken niteliğidir. Bu anlamda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin lisans eğitimlerini hangi programda tamamladıkları da önem taşımaktadır. Tablo 4’te araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları programlara ilişkin elde edilen verilere yer verilmiştir:

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Oldukları Programlar

	F	%
Türkçe Öğretmenliği	52	57,8
Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği	15	16,7
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	20	22,2
Diğer	2	2,2
Toplam	89	98,9
Boş	1	1,1
Toplam	90	100,0

Tablo 4’te ankete katılan 90 Türkçe öğretmenin mezun olduğu program bilgileri yer almaktadır. Öğretmenlerden 52’si (%57,8) Türkçe Öğretmenliği, 15’i (%16,7) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, 20’si (%22,2) Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunudur. Bu seçenekler dışında farklı bir bölümde lisans öğrenimi gören öğretmen sayısı ise 2’dir. Bu öğretmenler, bölümlerini “Almanca” ve “Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları” olarak ifade etmişlerdir.

Mesleki kariyerde ve eğitim sürecinde önemli başlıklardan biri de tecrübedir. Öğretmenlerin eğitim sürecinde tecrübelerinden sıklıkla faydalandıkları bilinmektedir. Ayrıca bu araştırmanın önemli amaçlarından biri olan öğretmenlerin 1981 ve 2005 tarihli Türkçe dersi öğretim programlarını karşılaştırabilmeleri için belirli bir mesleki kıdeme sahip olmaları ve her iki öğretim programıyla eğitim öğretim sürecine şahit olmaları gerekmektedir. Tablo 6’da araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin hizmet sürelerine ilişkin elde edilen sonuçlara yer verilmiştir:

Tablo 5: Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet Süreleri

Hizmet Süresi	F	%
1-5	10	11,1
6-10	35	38,9
11-15	22	24,4
16-20	12	13,3
21-25	3	3,3
26 ve daha fazlası	8	8,9
Toplam	90	100,0

“Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu” nu dolduran öğretmenlerin 10’u (%11,1) 1 ile 5, 35’i (%28,9) 6 ile 10, 22’si (%24,4) 11 ile 15, 12’si (%13,3) 16 ile 20, 3’ü (%3,3) 21 ile 25 ve 8’i (%8,9) 26 ve daha fazlası

hizmet yılına sahiptir. Özellikle %88,9 oranında yedi ve daha fazla hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin bulunması 1981 ve 2005 Türkçe dersi öğretim programını karşılaştırabilecek öğretmenlerin görüşlerinin elde edilmesi açısından önemlidir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri “Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anket Formu” ile “Türkçe Ders Kitapları Değerlendirme Formu”ndan elde edilmiştir. “Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anket Formu”nun uygulamaları Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alındıktan sonra 2012 yılının Nisan ve Mayıs aylarında yapılmıştır. Uygulama 36 ilköğretim okulunda bulunan öğretmenlerden gönüllülük esasına göre 90 Türkçe öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Anketler okullarda müdür, müdür yardımcısı ya da mümkünse doğrudan Türkçe öğretmenlerine verilmiştir. 9 maddeden oluşan anketin cevaplandırılma aşaması biraz zaman aldığından; genelde verilen anketler, belli bir süre sonra tekrar okullara gidilerek öğretmenlerden, müdür ya da müdür yardımcılardan teslim alınmıştır. İncelenmesi kararlaştırılan 6 adet Türkçe ders kitabı ise “Türkçe Ders Kitabı Değerlendirme Formu” ile dil bilgisi konuları, kullanılan etkinlik tipleri ve dil bilgisi öğretimine yönelik konu tekrarı yönergeleri bakımından incelenmiştir.

Ölçme araçlarının öncelikli niteliği geçerli ve güvenilir olmasıdır (AERA, APA ve NCME, 1999:9-36). Bu sebeple geliştirilen ve uyarlanan ölçeklerin kullanılmadan önce geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılması gerekir. Bu araştırmada kullanılan ölçme araçları ve ölçek geliştirme süreçleri aşağıda özetlenmiştir.

2.3.1. Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anket Formu

Anket, alan araştırmalarında sıkça kullanılan tekniklerden biridir. Kişi ya da grupların çeşitli konulardaki düşünce, duygu ve deneyimleri hakkında bilgi toplamak için hazırlanmış soru listesi (Doğan, 2007:122) olarak tanımlanan anketler, geçerlik

ve güvenilirliği düşük olmasına rağmen çok sayıda kişiden kısa sürede birçok bilgiyi toplamayı sağlaması açısından sıkça tercih edilmektedir. Anket sorularının hazırlanmasında araştırma hakkında yeterli literatür taramasının yapılması ve pilot bir gruba uygulanarak aksaklıkların giderilmesi önem taşımaktadır (Arseven, 2004:11). Ayrıca anket içeriğinin belirlenmesinden sonra buna uygun açık ve kapalı uçlu soruların yazılması da önemlidir (Baş, 2001:56-60). Açık uçlu soruları değerlendirmek zor olsa da araştırmacının sınırlamadığı ve ankete katılanların düşüncelerini tam olarak yansıtmalarını sağlayan bu tip sorulara da ihtiyaç vardır. Kısaca anket geliştirme sürecini problemi tanıma, madde yazma, uzman görüşü alma, ön uygulama ve ankete son şeklini verme olarak sıralamak mümkündür (Büyüköztürk, 2005:135).

Bu araştırmada kullanılan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretime yönelik görüşlerini belirleyebilmek amacıyla “Dil Bilgisi Öğretime Yönelik Öğretmen Görüşleri Anket Formu”nda yer alan sorular literatür taraması yapılarak geliştirilmiştir (Aydın, 1999; Arıcı, 2005; Karadüz, 2006; Erdem, 2007; Odabaşı, 2007; İtmeç, 2008; Şahin, 2008; Erdoğan ve Gök, 2009; Üner, 2010; Ünal ve Şahinci, 2011; Güven, 2011; Durukan, 2008; Aköz ve Bulut, 2010; Dalođlu, 2005; İşcan, 2007; Çeçen ve Aytaş, 2008; Erdoğan, 2007; Öztürk, 2003; İşcan ve Kolukısa, 2005; Tunçel, 2006; Demirkol, 2007; Derman, 2008). Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm kişisel bilgi formu niteliğindedir. Bu bölümde öğretmenlerin demografik ve akademik niteliklerini belirlemek amacıyla dört soru hazırlanmıştır. İkinci bölümde ise dil bilgisi öğretiminde konu sıralamasına yönelik sorular yer almaktadır. Ölçekte toplam 9 soru yer almaktadır. Kişisel bilgi formu niteliğinde olan birinci bölümde sınıflamalı ve aralıklı değerşken kullanılmıştır. Sınıflamalı değerşken, bir değerşkenin çeşitli kategorilerine ilişkin ve birbirinden bağımsız seçenekler arasından bir ya da birkaçının sečilmesini isteyerek cevapları bu kategorilere göre ayıran sistemli sorulardır. Aralıklı değerşkende ise, çok sayıdaki kategori belli yerden kesilerek kalanlar alınır, böylece sürekli değerşken adeta süreksizleştirilir (Gelen, 2007:149-150). İkinci bölümde yer alan 1., 2., 3. ve 5. sorular açık uçlu sorulardır. Diđer sorular ise sınıflamalı değerşken tipine uygun

sorulardır. “Her zaman / sık sık / ara sıra / nadiren / hiçbir zaman” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiştir.

Anket formu taslağının geliştirilme sürecinde anket konusunda bilgili, tecrübeli kişilerin ve uzmanların görüşüne başvurulur. Görüşme, danışma ve tartışmalar sonucu anket geliştirilir (Gelen, 2007: 147). Anket geliştirme sürecinde maddelerin yazımından sonra soruların kapsam geçerliliğini sağlamak için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uygulamalardan önce ölçekle ilgili 3 Türkçe eğitimi alan uzmanı ve 1 dil bilgisi alan uzmanının görüşleri alınmış, öneriler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak ölçeğe son şekli verilmiştir.

2.3.2. Türkçe Ders Kitabı İnceleme Formu

Bu araştırmada Milli Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı'nın 15. 02. 2012 tarihli <http://yayim.meb.gov.tr/duyuru.htm/15.02.2012> İnternet adresindeki “2011-2012 Eğitim-Öğretim Yılı Teslim Noktalarına Göre İlköğretim Ders Kitapları Dağıtım Planı”na göre belirlenen 6 adet Türkçe ders kitabı incelenmiştir. Bu kitaplar Evren Yayınları İlköğretim Türkçe 6 Ders Kitabı, MEB Yayınları İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı, Koza Yayınları İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı, Pasifik Yayınları İlköğretim Türkçe 7 Ders Kitabı, MEB Yayınları İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı, Tav Yayınları İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı'dır. Kitaplar dil bilgisi konu sıralaması, dil bilgisi öğretiminde kullanılan etkinlik tipleri, dil bilgisi öğretiminde kullanılan konu tekrarı yönergeleri açısından incelenmiştir. Aynı sınıf düzeyindeki kitapların dil bilgisi öğretiminde takip ettikleri sıralama birbiriyle kıyaslanmıştır. Ayrıca her kitabın konu sıralaması 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'na uyumluluğu açısından incelenmiştir. Hem ders kitabını hem öğrenci çalışma kitabını kapsadığından ve içerisinde öğretmenlere yönelik yönergeler de bulunduğundan ders kitabı incelemeleri, aynı yayının öğretmen kılavuz kitapları üzerinden gerçekleştirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri ile ilköğretim 6-8. sınıflar Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarını belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada toplanan verilerin analizinde betimsel istatistik (frekans (f), yüzde(%)) analizleri kullanılmıştır. Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analizlerde kullanılan teknikler sırasıyla aşağıda verilmiştir: Dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri anketine katılan Türkçe öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla toplanan kişisel bilgiler frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tablolaştırılarak değerlendirilmiştir. Boş bırakılan maddeler için geçerli yüzde de verilmiştir.

Türkçe Ders Kitabı İnceleme Formu'ndan elde edilen veriler temalar, metinler, dil bilgisi konuları, dil bilgisi öğretiminde kullanılan etkinlik tipleri, dil bilgisi öğretimine yönelik konu tekrarı yönergeleri şeklinde sınıflandırılarak değerlendirilmiş ve sonuçlar tablo halinde sunulmuştur.

III. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde ilköğretim okulu (6-8. sınıflar) Türkçe derslerinde dil bilgisi konu öğretim sıralaması ve konu tekrarının öğretmen görüşlerine ve ders kitaplarına göre değerlendirilmesi amacıyla toplanan verilerin sonuç ve değerlendirmelerine yer verilmiştir.

3.1. Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşlerine Dair Bulgular:

Bu bölümde araştırma örneğine dâhil edilen ilköğretim okulu Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşlerine dair toplanan verilerin sonuçlarına yer verilmiştir. Elde edilen bulgular “Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu”nun ikinci bölümünde yer alan dokuz soruya verilen cevaplardan elde edilmiştir. Bulgulara ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tablolaştırılarak değerlendirilmiştir.

Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve öğretimin niteliğine ilişkin Türkçe öğretmenlerine yöneltilen sorulardan ilki farklı öğretim yaklaşımlarını benimseyen “1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı (6-8. Sınıflar)” ile “2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı”nın Türkçe dil bilgisi öğretiminde hangisinin daha etkili olduğunu belirlemeyi amaçlamaktadır. Türkçe öğretmenlerinin bu soruya verdikleri cevapların sonuçlarına Tablo 7’de yer verilmiştir:

Tablo 6: Araştırmaya Katılan Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Tercih Ettikleri Öğretim Programları

Program	F	%
2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı	62	80.51
1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı	12	15.58
Cevap vermeyenler	3	3.89
Toplam	77	100

Türkçe öğretmenlerinin ankette yer alan bu soruya cevap verebilmeleri için hem 1981 hem de 2005 tarihli Türkçe dersi öğretim programlarını öğretmen olarak uygulamaları beklenmektedir. Bu sebeple araştırmanın yapıldığı tarihte her iki öğretim programıyla eğitim öğretim sürecini gerçekleştirmiş olan yani en az yedi yıllık mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin cevapları dikkate alınmıştır. Araştırma örneklemindeki 90 Türkçe öğretmeninden 13 kişi yedi yıldan az hizmet süresine sahip olduğu için bu soruya verdikleri cevaplar değerlendirmeye alınmamıştır. Tablo 6’da görüldüğü gibi “2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programını” tercih eden öğretmenlerin sayısı 62’dir (%80,51). Bu öğretmenlerden bir bölümü (f=23) seçimleriyle ilgili herhangi bir gerekçe belirtmezken, 39 öğretmen ise seçimlerinin gerekçesine ilişkin açıklama yapmışlardır. Bu öğretmenlerin tercih gerekçelerine ilişkin görüşleri Tablo 7’de yer almaktadır:

Tablo 7: Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programını Tercih Eden Öğretmenlerin Gerekçeleri

Gerekçe	F
Programda öğrencinin keşfetmesi ön planda ve öğrenci merkezli.	14
Etkinlik içerikli bir program olması.	7
Konuların yığılmaması, sınıflara göre düzenli konu dağılımı.	5
Ezberden uzak bir uygulama imkanı sağlaması.	3
Tekrara yer vermesi.	3
Öğrenme kalıcı, sağlıklı, faydalı.	2
Dil bilgisi konularının metinlerle bağlantılı işlenmesi.	1
Görsel unsurların zenginliği, yorum yapmaya imkan tanınması ve farklı bakış açısına sahip olması.	1
Çağın yeniliklerine daha uyumlu olması.	1
Büyüklerimiz öyle uygun gördü.	1
Daha yapılandırıcı ve öz bir program olması.	1
Toplam	39

2006 yılında pilot uygulama ile kullanılmaya başlanan Türkçe dersi öğretim programının bir önceki programa oranla Türkçe dil bilgisi öğretiminde daha nitelikli olduğunu savunan Türkçe öğretmenleri bu görüşlerini çoğunlukla programın öğrenci merkezli oluşu ve böylece keşfetme sürecine dayalı bir öğretim ortamı oluşturmasıyla (f=14) açıklamaktadır. Etkinlik temelli bir program anlayışı da (f=7) bu programın artılarından biri olarak görülmektedir. Türkçe dil bilgisi öğretiminde 1981 ve 2005 programlarının en önemli farklarından birini oluşturan konu öğretim sıralaması öğretmenlerin yaptıkları açıklamalar içinde üçüncü sırada yer almaktadır. Öğretmenlerin bir bölümü (f=5) konuların farklı sınıflara dağıtılmasının yığılmayı engellediği ve öğretimi kolaylaştırdığı kanısındadır. Bu araştırmanın alt amaçlarından birini oluşturan öğretim sürecinde dil bilgisi konularının tekrarına ilişkin de açıklamaya yer verildiği görülmektedir. Bazı öğretmenler (f=3) 2006 yılında uygulanmaya başlanan Türkçe dersi öğretim programının konu tekrarına yer vermesinin olumlu niteliklerden biri olduğu görüşündedir.

İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretiminde “2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı”na oranla “1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı”nı daha nitelikli bulan öğretmenlerin oranı daha azdır (f=12, %15,58). 1981 programını Türkçe dil bilgisi öğretiminde daha etkili bulan öğretmenler içinde 4 öğretmen seçimlerine ilişkin herhangi bir gerekçe sunmazken 8 öğretmen bu programı seçme gerekçelerini açıklamıştır. Bu gerekçeler Tablo 8’de sunulmuştur:

Tablo 8: Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programını (6-8. Sınıflar) Tercih Eden Öğretmenlerin Gerekçeleri

Gerekçe	F
Konular bir bütünlük içinde veriliyordu.	3
Dil bilgisi öğretime ayrı ders saati uygulama olanağı bulabiliyorduk.	1
Oyun oynamıyorduk. Bilgiye kendi yaratıcılığımızla ulaşıyorduk.	1
Dil bilgisi konuları daha geniş veriliyordu.	1
Daha düzenli konu dağılımı vardı.	1
Öğrencilere daha fazla örnek verme olanağı tanıyordu, araştırmaya yönelikti.	1
Toplam	8

İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretiminde 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programının (6-8. Sınıflar) daha etkili olduğunu savunan

öğretmenlerin gerekçeleri içinde özellikle “*Konuların bütünlük içinde öğretilmesi.*” (f=3) açıklaması öne çıkmaktadır. Bu programda konuların sınıflara göre ayrılmadan hemen her konunun her sınıfta tekrar edilmesi olumlu bir nitelik olarak görülmektedir.

1981 ve 2005 programları arasında tercih yapmayan 3 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden; 2 öğretmen tercihte bulunmama nedenini belirtmezken, 1 öğretmen *Her iki programı da Türkçe dil bilgisi öğretiminde yetersiz bulduğunu*” belirtmiştir.

Sarmal yaklaşım dil bilgisi konularının öğretiminde konuların her yıl neredeyse tamamının tekrar edilmesini ve sınıf seviyesine göre derinleşmeyi esas alır. Konular bütünlük içinde bir yılın sonunda tamamlanır ve her yıl bu süreç tekrar edilir. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı programın bütününde olduğu gibi dil bilgisi konularının öğretiminde de bu anlayışa uygun olarak düzenlenmiştir. Konu sıralamasına bağlı öğretim yaklaşımı ise, konuların belirlenmiş bir sıra doğrultusunda ve her yıl bir önceki yılda öğretilenlerden farklı konuların öğretilmesini esas alır. Üç yıllık bir ilköğretim okulu eğitimi düşünüldüğünde konuların da bu üç yıla paylaştırılması gerekir. 2006 yılında uygulanmaya başlanan son Türkçe Öğretim Programı (6-8. Sınıflar için) bu anlayışa uygun olarak hazırlanmıştır. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarına yönelik görüşlerini belirlemek bu çalışmanın amaçları arasında olduğundan, öğretmenlere Türkçe dil bilgisi öğretiminde sarmal yaklaşımın mı konu sıralaması yaklaşımının mı daha etkili olduğu sorusu da yöneltilmiştir. Ayrıca bu soruyu cevaplandıran öğretmenlerden konuyla ilgili görüşlerini de açıklamaları istenmiştir. Tablo 9’da araştırma örnekleminde bulunan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dil bilgisi öğretiminde sarmal ya da konu sıralaması yaklaşımlarından hangisini tercih ettiklerine ilişkin soruya verdikleri cevaplar değerlendirilmiştir:

Tablo 9: Araştırma Örneklemindeki Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dil Bilgisinde Öğretiminde Tercih Ettikleri Yaklaşım

Tercihler	f	%
Konu sıralamasına bağlı yaklaşım	65	72.22
Sarmal yaklaşım	22	24.44
Tercih yapmayanlar	1	1.11
Her iki yaklaşımı da yetersiz bulanlar	2	2.22
Toplam	90	100

Araştırma örnekleminde bulunan Türkçe öğretmenlerinden 1 tanesi bu soruda herhangi bir tercihte bulunmamıştır. 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. 2 öğretmen tarafından her iki yaklaşım yetersiz bulunmuştur. Tablo 4'te görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin önemli bir bölümü (%80,51) 2006 yılında kademeli olarak kullanılmaya başlanan son programın dil bilgisi öğretiminde daha etkili olduğunu düşündüklerini belirtmektedir. Sonuçlar Tablo 6 ile uyum içindedir.

Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralamasına bağlı öğretim yaklaşımından yana tercihte bulunan öğretmenlerden bir bölümü (f=21) neden bu yaklaşımı tercih ettiklerine dair herhangi bir açıklamada bulunmamışlardır. Gerekçelerini açıklayan öğretmenlerin (f=44) görüşleri Tablo 10'da belirtilmiştir:

Tablo 10: Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Konu Sıralamasına Bağlı Yaklaşımın Tercih Edilme Gerekçeleri

Gerekçe	F
Konu sıralamasına bağlı yaklaşımda konular aşamalı olarak birbirini destekleyecek şekilde kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır.	16
Bol örnek ve uygulamalarla öğrencinin tekrardan sıkılmadan konuları pekiştirmesi sağlanıyor.	7
Öğrenciler sarmal yaklaşımla yoğun müfredatla boğuşuyordu.	6
Türkçede tüm konuların bir yılda verilmesi mümkün değildir.	5
Öğrenciler ezberlemeden sık sık tekrar ederek öğreniyorlar.	4
Konular detaylı olarak işlenmez.	3
Öğrenciler her yıl aynı konuları görmekten sıkılmaktadır.	2
Tam öğrenme sağladığı için.	1
Konu sıralamasına bağlı öğretim yaklaşımı kendi içinde sarmal yapıda olmalıdır.	1
Her sene farklı konular dil bilincini geliştirir.	1
Konular sırayla anlatılmalı ve çocukların bilişsel düzeylerine göre verilmelidir	1

Öğrenci ben bu konuyu biliyorum mantığıyla hareket ederek tembellik yapamıyor.	1
Konu sıralamasına bağlı öğretim yaklaşımının konuları birbirinden bağımsız işlenmesi daha etkili bir öğrenme sağlıyor.	1
Öğrencilerin bağlantı kurması daha kolay oluyor.	1
Daha kalıcı.	1
Toplam	

Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması yaklaşımına uygun olarak öğretim konularının aşamalandırılması ve her sınıf için farklı konuların belirlenmesi özellikle “*öğretimin aşamalandırılarak basitten karmaşığa doğru bir sıra izlemesi*” (f=16) yönüyle olumlu bulunmaktadır. Ayrıca konuların sınıflara paylaşılması sebebiyle “*daha az konu işlenmesi*” (f=6), böylece “*fazla örnek çözülebilmesi*” (f=7) uygulamada kolaylık sağlamaktadır. Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması yaklaşımını daha etkili bulan öğretmenlerin önemli gerekçelerinden birini de “*sarmal yaklaşım sebebiyle her yıl konuların bütünüyle yetiştirilmesinin mümkün olmaması*” (f=5), bu durumun “*konuların detaylı işlenmesine engel teşkil etmesidir*” (f=3).

Türkçe dil bilgisi öğretiminde sarmal yaklaşımın daha etkili olduğunu savunan öğretmenlerin (f=22, %22,44) yaklaşık yarısı (f=10) neden bu yaklaşımı tercih ettiğine ilişkin herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Sarmal yaklaşım tercihinde bulunan ve bu tercihlerinin gerekçelerini açıklayan öğretmenlerin (f=12) görüşleri Tablo 11’de gösterilmiştir:

Tablo 11: Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Sarmal Yaklaşımın Tercih Edilme Gerekçeleri

Gerekçe	F
Konu sıralamasına bağlı öğretim yaklaşımında konular bir dönemde çok etkili öğrenilse bile zamanla unutuluyor. Bilgiler kalıcı olmuyor.	1
Aslında sarmal yaklaşımı doğru buluyorum, ama bu müfredatla değil. Eğer incellerseniz bazı yıllarda (6. Sınıf) yığılma var. Bazı yıllarda ise (7 ve 8. sınıf) konular az.	1
Çünkü bir konuyu kavratırken diğer bilgilerden de yararlanılıyor.	1
Konuların her yıl birbirinden bağımsız olması konunun öğrenimini güçleştiriyor. Okul idaresi her yıl girdiğimiz sınıfları değiştirmekte. Dolayısıyla 8. sınıfa gelmiş bir öğrenciye anlatım bozukluğu konusunu verirken 6. ve 7. Sınıfta ne verildiğini tam olarak bilemediğimizden konuyu ne kadar iyi verirsek verelim unutma, öğretmenin konuyu iyi vermemiş olması riskleri sebebiyle konuyu kavratamayabiliyoruz.	1
Konuların birbiriyle bağlantılı olması ve ortak temellere dayanması sebebiyle öğrencilerime bu temelde eğitim vermekteyim.	1
Çünkü hiçbir konu birbirinden bağımsız değildir. Her konu bir sonraki konuya temel olmaktadır. Dolayısıyla tekrar olmadan öğrenci o konuları unutmaktadır. Bu yüzden her yıl tekrar etmek daha kalıcı olmaktadır.	1
Sene boyunca sınıfın düzeyine göre konuların belli bir düzeyde verilmesi; sınıflar arasında geçen zamanın kopukluğu karşısında her yıl konuların tekrar edilmesi verimli bir sonuç elde etmemizi sağlıyordu. Tekrar etmeyen, zamanında belli konuları öğrenmeyen, kavramayan öğrenciler sonraki yıllarda tamamen kaybolmaktadır.	1
Konular bir bütünlük içinde işlenir ve bitirilir.	1
Öğrencinin tekrardan uzak kalması bildiklerini unutmalarına neden oluyor. Öğrenci sorumlu olduğu yılın konularını ezberlemeye yöneliyor. Ne yaparsanız yapın SBS sisteminde üst üste koyup sürece yaymayı değil tekrar etmeyi daha çok benimsiyor.	1
Çocuklar süreç içerisinde konuları unutuyorlar. Sarmal program sayesinde konuların her yıl genişleyerek anlatılmasını tercih ediyorum.	1
Konularda kopukluk olmuyor böylece.	1
Birlikteliğin öğrenci gelişiminde dayanışma ve kişiliği oluşturmada daha etkili olduğunu düşünmekteyim.	1
Toplam	12

Türkçe dil bilgisi öğretiminde sarmal yaklaşımın konu sıralaması yaklaşımına oranla daha etkili olduğunu savunan öğretmenlerin görüşlerinin belli bir noktada toplandığını söylemek güçtür. Ancak özellikle kısa sürede bütün konuların birbiriyle ilişki kurularak işlenebilmesi, farklı sınıflardaki farklı konular sebebiyle

kopuklukların yaşanmaması, bir önceki yıla ait konuları unutma sebebiyle hatırlatma problemi yaşatmaması gibi unsurlardan bahsedilmektedir.

Türkçe dil bilgisi öğretiminde tartışmalı konulardan biri de konu öğretiminin hangi sıra ile yapılacağıyla ilgilidir. Bu konuda ileri sürülen görüşler temelde iki ana başlıkta toplanmaktadır: Bu görüşlerden birincisi konuların “cümle” esas alınarak öğretilmesine dayanmaktadır. Öğretim sıralaması da bu anlayışa uygun olarak “cümle, kelime, kök, ek ve ses” sırasına göre yapılmaktadır. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı herhangi bir konu öğretim sıralaması yapmasa da Türkçe dil bilgisi öğretiminde “cümle”nin temel alınması istenmektedir. 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programında ise konu sıralaması yaklaşımına uygun olarak Türkçe dil bilgisi konuları üç sınıfa göre ayrılmış ve “ses, kök, ek, kelime ve cümle” sıralamasıyla konuların öğretimi istenmiştir. Araştırma örneğine dâhil olan Türkçe öğretmenlerine “Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi”nde yöneltilen bir diğer soru Türkçe dil bilgisi öğretiminin hangi konu sıralamasıyla yapılması gerektiğine ilişkindir. Elde edilen sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur:

Tablo 12: Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Konu Sıralamasının Nasıl Olması Gerektiğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Konu Sıralaması	F	%
Sesten başlayarak ses, kök, ek, kelime ve cümleye doğru gidilmelidir.	69	76.66
Cümleden başlayarak cümle, kelime, ek, kök ve sese doğru gidilmelidir.	16	17.77
Cevap vermeyenler	4	4.44
Her ikisi de kullanılmalıdır.	1	1.11
Toplam	90	100

Tablo 13’te görüldüğü gibi öğretmenlerin beşte üçünden fazlası (f=69, %76.66) Türkçe dil bilgisi öğretiminde sestem başlayarak “ses, kök, ek, kelime ve cümle” sıralamasıyla konuların öğretilmesi gerektiğine inanmaktadır. Türkçe dil bilgisi öğretiminde konuların cümleden başlayarak “cümle, kelime, ek, kök ve sese” doğru bir sıralamayla öğretilmesi gerektiğini düşünenlerin oranı daha azdır (f=16, %17.77). Bu soruya 4 öğretmen (%4.44) herhangi bir görüş belirtmezken 1 öğretmen

(%1.11) her ikisinin bir arada kullanılması gerektiği yönünde seçeneklerin dışında yorum yapmıştır.

Türkçe dil bilgisi öğretiminde konuların parça birim olan sestem başlayıp cümleye doğru giden bir sıralamayla öğretilmesi gerektiğini savunan 69 Türkçe öğretmeninden 23 kişi bu tercihleriyle ilgili herhangi bir gerekçe belirtmemiştir. Geriye kalan 46 Türkçe öğretmenlerinin konu sıralamasındaki bu tercihlerinin gerekçeleri Tablo 13’te sunulmuştur. Açıklamalarında birden fazla gerekçe gösteren öğretmenlerin gerekçeleri ayrı ayrı madde olarak sıralanmıştır:

Tablo 13: Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Konu Sıralamasının “Ses, Kök, Ek, Kelime ve Cümle” Şeklinde Olması Gerektiğini Savunan Türkçe Öğretmenlerinin Gerekçeleri

Gerekçeler	F
Tümevarımın daha başarılı olduğunu düşünüyorum.	21
Parça bütünden daha kolay öğrenilir.	10
Bu sıralamayla çocuklar daha iyi anlıyor ve kavlıyorlar.	5
Sesten başlamak iyi, doğru ve uygun bir yöntemdir.	4
Çünkü bir bina inşa ettiğimizi düşünürsek ses bu binanın temelini oluşturuyor bence.	1
Basitten zora doğru olmalıdır.	1
Daha mantıklı.	1
Anlam bilgisinden başlamalı, sözcüğün anlamına ağırlık verilmeli, ayrı bir konu olarak alınmalıdır. Konu içinde sezdirilmesi yeterli değil. Sonra sestem başlayabilir.	1
Bu şekilde sesleri öğrenip kelime ve cümleleri kendisi öğrenebilir. Diğer türlü öğrenci cümleyi ezberleyip işin kolayına kaçmaktadır.	1
Sürekli tekrarlarla bu sıralamanın daha yararlı olduğunu öğrencilerimle yaşadığım tecrübelerde gördüm.	1
Öğrenci seslerin çıkış noktalarını ve ses eğitimi iyice özümsemelidir. Fonetik bilgi verilmelidir. Cümleleri ve kelimeleri uygun fonetik ve vurgu özelliklerine göre seslendirmelidir.	1
Herhangi bir olumsuzluk olmadığı için dil bilgisi öğretimi bu şekilde olmalıdır.	1
Bütünlük olmalıdır.	1
Çünkü öğrenci dil mantığını daha kolay kavlıyor. Anlamını bilmediği kelimeleri tahmin edebiliyor. Dil bilgisi özelliklerini temelden görüyor.	1
Nereden bu konuya geldik karmaşasını yaşamamak için bu sıralama faydalıdır.	1
Sesten başlayarak yapılmalıdır. Bence öğrencilere bu şekildeki sıralamayla daha etkili ve iyi bir öğrenme kazandırılacağına inanıyorum.	1
Bana daha düzenli geliyor.	1
Bu uygun bir dizilim.	1
Ek fiil konusu 8. sınıfa alınmalı. Fiilimsiler isim, sıfat ve zarf konusuyla birlikte verilebilir.	1
Öğrenci sesleri tanımalı, heceyi bilmeli, heceyi birleştirerek kelime, kelimeyi birleştirerek cümle oluşturmalı.	1
Öğrenci konuştuğu dili ve kuralları içeriden dışarı doğru temellendirirse dile daha hâkim bir birey olacağına inanıyorum.	1
Sesten başlanmasında fayda vardır. Bilginin kökünden başlanması esas alınmalıdır.	1
Türkçe algoritmik bir dil, bir bulmaca ya da yapboz gibi. Yapbozda bize heyecan veren küçük şeyleri birleştirerek büyük resmi görmektir. Öğrenci ilk önce fonemleri öğrenmeli, fonemlerin ayırıcı özelliğini kavrayabilmelidir.	1
Şu an uygulanan sistemdir. Herhangi bir olumsuzluk olmadığı için dil bilgisi öğretimi bu şekilde olmalıdır.	1
Toplam	60

Tablo 13 incelendiğinde Türkçe dil bilgisi öğretiminde konuların “ses”ten başlaması gerektiğini savunan öğretmenlerin görüşlerini özellikle “*tümevarım yönteminin etkililiğine*” (f=21) dayandırdıkları görülmektedir. Bu anlayışa uygun olarak özellikle “*parçanın bütünden daha kolay öğrenildiği*” (f=10), sestem başlamanın basitten karmaşığa doğru bir sıralamaya daha uygun olduğu şeklinde görüş belirttikleri anlaşılmaktadır.

Türkçe dil bilgisi öğretiminde parça yerine bütünü esas alan ve konu öğretim sıralamasının “cümle”den başlaması gerektiğini savunan 16 (%17.77) Türkçe öğretmeninden 5 kişi bu tercihlerinin gerekçesini belirtmemişlerdir. Diğer 11 öğretmenin tercihlerinin gerekçelerine ilişkin açıklamaları Tablo 14’te görülmektedir:

Tablo 14: Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Konu Sıralamasının “Cümle, Kelime, Ek, Kök ve Ses” Şeklinde Olması Gerektiğini Savunan Türkçe Öğretmenlerinin Gerekçeleri

Gerekeçe	F
Tümdengelim yönteminin her zaman en etkili yöntem olduğunu düşünüyorum.	6
Anlama teoriden önemlidir.	1
Bu yöntem öğrencilerin ezberden çok mantık ve yorum güçlerini ön planda tutarak uygulamaya koydukları sürece daha olumlu katkı sağlayan bir yöntem, diye düşünüyorum.	1
Cümleden başlanmasının doğru buluyorum. Cümle anlam taşıdığı için öğrenciye daha somut gelir.	1
Öğretim ve anlama kolay olacağından.	1
Ezberden kaçmaya yönelik oluyor.	1
Toplam	11

Türkçe dil bilgisi öğretiminin konu sıralamasının “cümle”den başlaması gerektiğini savunan Türkçe öğretmenlerinin de yine yöntem vurgusu yaparak “*tümdengelim yönteminin daha etkili olduğu*” (f=6) şeklinde görüş belirttikleri görülmektedir. Yapılan açıklamalar içinde “*öğrencilerin ezberden çok mantık ve yorum güçlerini ön planda tutarak uygulamaya koydukları sürece daha olumlu katkı sağladığı*”, “*cümlenin anlamı olması sebebiyle öğretimi kolaylaştıracağı*” şeklindeki yargılar özellikle “anamlı birim”in bu öğretmenler tarafından daha çok önemli bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

2006 yılında pilot uygulama sonrasında kullanılmaya başlanan Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programının Türkçe dil bilgisi konularının üç sınıf arasında sesten cümleye doğru giden bir sırayla paylaşılması özellikle bir önceki sınıfa ait konuların nasıl tekrar edileceği konusunu da gündeme getirmiştir. Türkçe dil bilgisi konularının birbirini takip eden bir sırayla öğretilmesi elbette konuların öncelik-sonralık ölçütlerinin belirlenmesini de gerektirir. Bazı konuların öğretilmesi ancak ön bilgilerin eksiksiz olması ile mümkündür. Bu durum Türkçe Dersi Öğretim Programında da dikkate alınmış ve Türkçe öğretmenlerinden bir önceki yıla ait dil bilgisi konularını uygun yerlerde tekrar etmeleri istenmiştir (MEB, 2006). Ankette yer alan sorular arasında, öğretmenler tarafından konu tekrarının yapılıp yapılmadığı, yapılıyorsa nasıl yapıldığını belirlemeye yönelik sorular da yer almaktadır. Araştırma örnekleminde bulunan Türkçe öğretmenlerine Türkçe dil bilgisi konularının öğretiminde bir önceki sınıfa ait konuların tekrarını nasıl yaptıklarına dair soru yöneltilmiştir. Tablo 15’de Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimi esnasında bir önceki yıla ait konuları nasıl tekrar ettikleri sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır. Öğretmenlerin konu tekrarında kullandıkları yöntemler içinden ilk üç tercihlerine ilişkin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular aşağıdaki şekildedir:

Tablo 15: Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Bir Önceki Yıla Ait Konuları Tekrar Yöntemleri

	1. tercih			2. tercih			3. tercih		
	f	%	Geçerli %	f	%	Geçerli %	f	%	Geçerli %
Ders kitabına ve öğretim programına göre tekrar yapıyorum.	51	56.7	56.7	-	-	-	-	-	-
Uygun örnekleri gördükçe konu tekrarı yapıyorum.	34	37.8	37.8	38	42.2	45.2	-	-	-
Öğrencilerin hatırlamadığı konulara öncelik veriyorum.	1	1.1	1.1	25	27.8	29.8	18	20	25.0
Test çözerken cevaplanamayan sorulara göre konu tekrarı yapıyorum.	1	1.1	1.1	9	10.0	10.7	22	24.4	30.6
Öğrencilerin yönelttikleri sorular doğrultusunda konu tekrarı yapıyorum.	1	1.1	1.1	5	5.6	6	24	26.7	33.3
Konu tekrarı yapmıyorum.	-	-	-	2	2.2	2.4	-	-	-
Ders kitaplarındaki tekrar etkinliklerinden yararlanıyorum.	-	-	-	3	3.3	3.6	5	5.6	6.9
Diğer (Belirtiniz.)	2	2.2	2.2	2	2.2	2.4	3	3.3	4.2
İşaretleme yapmayanlar	-	-	-	6	6.7		18	20	
Toplam	90	100	100	90	100	100	90	100	100

Tablo 15’te görüldüğü gibi ankete katılan 90 Türkçe öğretmeninden 51’i (% 56.7) “*ders kitabına ve öğretim programına göre tekrar*” yaptığını ifade etmişlerdir. 34 öğretmen (%37.8) ise “*uygun örnekleri gördükçe konu tekrarı*” yaptıklarını belirtmişlerdir. “*Öğrencilerin hatırlamadığı konulara öncelik vererek tekrar*”, “*test çözerken cevaplanamayan sorulara göre konu tekrarı*”, “*öğrencilerin yönelttikleri sorular doğrultusunda konu tekrarı*” seçenekleri ise sadece 1’er öğretmen (%1.1) tarafından tercih edilmiştir. “*Konu tekrarı yapmıyorum.*” ve “*Ders kitaplarındaki tekrara etkinliklerinden yararlanıyorum.*” seçeneği ise bu soruda birinci tercih olarak hiçbir öğretmen tarafından tercih edilmemiştir. Ayrıca bu soruyu cevaplarırken birinci tercih olarak işaretleme yapmayan öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenlerin bu soruda tercihte bulunurken verilen maddeleri yeterli görmeyerek ekleme yapmalarını sağlamak için “diğer” seçeneği de sorunun tercih seçenekleri arasına eklenmiştir. Bu seçeneği işaretleyen öğretmenlerden konu tekrarı yaparken başvurduğu yöntemi açıklamaları istenmiştir. Anket sorusuna cevap veren 2 Türkçe öğretmeni, ankette verilen seçeneklerden daha farklı bir yöntem tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunlardan biri “*Kaynak kitaplardan faydalanarak konu tekrarı yapıyorum ve*

öğrencilerin seviyelerini belirlemek amacıyla seviye tespit sınavı yapıyorum.” ifadesidir. Diğeri ise *“Benim yönelttiğim sorulara cevap verme durumuna göre tekrar yapıyorum.”* şeklindedir.

Yapılandırıcı yaklaşımı temel alan 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı eğitim öğretim uygulamalarında ve ölçme değerlendirme sürecinde birtakım yeni yöntem ve teknikleri beraberinde getirmiştir. Araştırmanın örnekleminde yer alan Türkçe öğretmenlerinin hangi yöntem ve tekniklerle dil bilgisi öğretimi yaptıkları, yeni programla birlikte karşılaşılan yeni yöntem ve tekniklerden faydalanıp faydalanmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri kullandıklarına ilişkin yöneltilen soruya verdikleri cevaplar Tablo 16’da gösterilmiştir:

Tablo 16: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretmenler Tarafından Kullanılan Yöntem/Yöntemler

Kullanılan yöntemler	F
Soru cevap	36
Örnekleme	33
(Düz) anlatım	15
Açıklama	9
Tümevarım	8
Sezdirme	8
Tümdengelim	7
Buluş yoluyla öğretim	6
Test çözme	6
Görsel materyal	5
Dramatizasyon(oyunlaştırma)	4
Beyin fırtınası	4
Tekrarlama	3
Sunuş yoluyla öğretim	3
Not tutma	2
Yaparak yaşayarak öğrenme	2
Çoklu zekâ	2
Teknolojik araçlar	2
Ezber	2
Klasik öğretim	1
Şifreleme (kodlama)	1
Hikâye etme	1
Karşılaştırma	1
Yapılandırıcı eğitim	1

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimi sürecinde kullandıkları yöntem/yöntemleri belirleme amacıyla yöneltilen açık uçlu sorunun değerlendirilmesinde öğretmenlerin verdiği cevaplara herhangi bir şekilde müdahale

edilmemiştir. Tablo 17’de görüldüğü gibi cevaplardan bir kısmı yaklaşım, bir kısmı yöntem, bir kısmı ise teknik ve taktiktir. Teknolojik araçlar, görsel materyal ve ezberi de bu soruda ifade etmeyi uygun gören öğretmenler vardır. Bir öğretmen birden fazla yöntem belirttiği için tablonun alt bölümünde toplam sayı verilmemiştir. Sonuçlardan anlaşılacağı üzere “soru-cevap” öğretmenler tarafından en çok kullanılan yöntemdir (f=36). Buluş yoluyla öğretim (f=6), örnekleme (f=33), düz anlatım (f=15) ve sezdirme (f=8) öğretmenlerin en çok başvurduğu yöntemler arasındadır. Tümevarım, tümdengelim, buluş yoluyla öğretim, açıklama ve test çözme öğretmenlerin kullanım konusunda üzerinde birleştiği yöntemlerdendir. Dramatizasyon, beyin fırtınası, tekrarlama, sunuş yoluyla öğretim, not tutma, yaparak yaşayarak öğrenme, çoklu zekâ, klasik öğretim diğerlerine göre daha az başvurulan yöntemler arasındadır. Şifreleme, hikâye etme, karşılaştırma, yapılandırıcı eğitim gibi ise sadece 1 öğretmen tarafından kullanıldığı ifade edilen yöntemlerdir.

Dil bilgisi öğretimi sürecinde konu sıralaması, konu tekrarı ve kullanılan yöntemlerin yanında ders araçları da önemli bir yer tutmaktadır. Araştırma örnekleminde bulunan Türkçe öğretmenlerine yöneltilen bir diğer soru da “*Türkçe dil bilgisi öğretiminde belirlenen ders araçlarını hangi oranda kullandıklarına*” ilişkindir. Bu soruya verilen cevaplardan elde edilen sonuçlar Tablo 17’de sunulmuştur:

Tablo 17: Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Ders Araçlarının Öğretmenler Tarafından Kullanım Oranları

Ders Araçlarının Kullanım Oranı	Ders Araçları																													
	Ders kitabı			Dil bilgisi Kaynak Kitapları			Test kitapları ve soru bankaları			Yazım kılavuzu			Teyp-radyo			TV			Video			Bilgisayar- projeksiyon			Tepegöz			Gerçek eşya ve Tasarlanmış Modeller		
	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%
Her zaman	67	74.4	75.3	26	28.9	29.2	16	17.8	18.6	36	40	40.4	2	2.2	2.8	1	1.1	1.1	1	1.1	1.5	11	12.2	13.8	2	2.2	3.4	5	5.6	6.6
Sık sık	16	17.8	18	41	45.6	46.1	33	36.7	38.4	17	18.9	19.1	4	4.4	5.6	2	2.2	3	7	7.8	10.6	29	32.2	36.3	6	6.7	10.2	13	14.4	17.1
Ara sıra	5	5.6	5.6	19	21.1	21.3	34	37.8	39.5	33	36.7	37.1	10	11.1	14.1	5	5.6	7.5	15	16.7	22.7	23	25.6	28.8	12	13.3	20.3	30	33.3	39.5
Nadiren	1	1.1	1.1	2	2.2	2.2	3	3.3	3.5	3	3.3	3.4	29	32.2	40.8	22	24.4	32.8	16	17.8	24.2	11	12.2	13.8	6	6.7	10.2	21	23.3	27.6
Hiçbir zaman	-	-	-	1	1.1	1.1	-	-	-	-	-	-	26	28.9	36.6	37	41.1	55.2	27	30	40.9	6	6.7	7.5	33	36.7	55.9	7	7.8	9.2
Toplam	89	98.9	100	89	98.9	100	86	95.6	100	89	98.9	100	71	78.9	100	67	74.4	100	66	73.3	100	80	88.9	100	59	65.6	100	76	84.4	100
Boş	1	1.1		1	1.1		4	4.4		1	1.1		19	21.1		23	25.6		24	26.7		10	11.1		31	34.4		14	15.6	

2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak hazırlanmıştır. Öğrenci merkezli ve etkinlik temelli olan bu program, öğretiminde mümkün olduğunca gerçek yaşantı ve somutlaştırma üzerinden hareket edilmesini önerir. Öğrencinin eğitim öğretim sürecinde aktif olması, yaparak yaşayarak öğrenmesi, çok sayıda duyu organına hitap eden yaklaşımların tercih edilmesi benimsenir. Bu yüzden her öğretim sürecinde olduğu gibi dil bilgisi öğretiminde de kullanılan materyal ve araç gereçler oldukça önem taşımaktadır. “Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi”nde öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde kullandıkları araç gereçleri ve bu araç gereçleri ne oranda kullandıklarını belirlemek amacıyla hazırlanan bir soruya da yer verilmiştir. Tablo 16’da görüldüğü üzere ankete cevap veren Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandığı araç gereçleri ve bu araç gereçlerin kullanım oranı görülmektedir. Kullanım oranı “her zaman”, “sık sık”, “ara sıra”, “nadiren” ve “hiçbir zaman” şeklinde sınıflandırılmıştır. Örnekleme yer alan 67 (%75) Türkçe öğretmen tarafından dil bilgisi öğretiminde ders kitabının her zaman kullanıldığı ifade edilmiştir. Bu soruya “hiçbir zaman” kullanım oranıyla cevap veren öğretmen bulunmamaktadır. Dil bilgisi kaynak kitaplarının araç gereç olarak kullanımını 41 öğretmen (%46.6) sık sık şeklinde ifade etmiştir. Ders kitapları, test kitapları ve soru bankaları ve yazım kılavuzunun kullanımında “hiçbir zaman” seçeneği tercih edilmemiştir. 26 öğretmen (%36.6) ise dil bilgisi öğretiminde teyp-radyonun hiçbir zaman kullanılmadığını belirtmiştir. Bunun gibi televizyonun da dil bilgisi öğretiminde pek tercih edilmediği görülmektedir. 37 öğretmen (%41.1) tarafından televizyonun dil bilgisi öğretiminde hiçbir zaman kullanılmadığı belirtilmiştir. Televizyonun her zaman kullanıldığı belirten öğretmen sayısı 1 (%1.1), teyp-radyonun kullanıldığını ifade eden öğretmen sayısı ise 2 (%2.2)’dir. Tepegözün de 33 öğretmen (%55.9) tarafından dil bilgisi öğretiminde hiçbir zaman tercih edilmediği ifade edilmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımı benimseyen bu programla daha fazla tercih edilmeye başlanan bilgisayar-projeksiyonun ise 11 öğretmen (%13.8) tarafından her zaman, 29 öğretmen (%36.3) tarafından sık sık, 23 öğretmen (%28.8) tarafından ara sıra, 11 öğretmen (%13.8) tarafından nadiren kullanıldığı, 6 öğretmen (%7.5) tarafından ise hiçbir zaman kullanılmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenler bazı araç gereçler için herhangi bir kullanım oranı belirtmemeyi tercih etmişlerdir. 24 öğretmen (%26.7) video üzerine herhangi bir kullanım oranı tercihinde bulunmadığından, kullanım oranı belirtilmeyen en yüksek yüzdeye sahip araç gereç

videodur (f=24 %26.7). Gerçek eşya ve tasarlanmış modellerin kullanım oranına bakıldığında 14 öğretmenin (%15.6) herhangi bir kullanım oranı tercihinde bulunmadığı görülmektedir. 30 öğretmen (%39.5) ise gerçek eşya ve tasarlanmış modelleri ara sıra kullandığını belirtmiştir. Dil bilgisi kaynak kitapları, dil bilgisi öğretiminde araç gereç olarak 41 öğretmen (%46.1) tarafından sık sık kullanılmaktadır. 36 öğretmen ise (%40.4) dil bilgisi öğretiminde yazım kılavuzunu her zaman kullanmaktadır. Tablo 16'da da görüldüğü gibi dil bilgisi öğretiminde ders kitabı en önemli ve en temel kaynaktır. Bu da dil bilgisi öğretiminde ders kitabının vazgeçilmez bir materyal olduğunun göstergesidir. Teyp-radyo, televizyon, tepegöz, video ve gerçek eşya ve tasarlanmış modeller ise diğer araç gereçlere göre daha düşük kullanım oranına sahiptir. Yazım kılavuzunun tablo üzerindeki kullanım oranlarına bakıldığında dil bilgisi öğretiminde sahip olduğu önem anlaşılmaktadır. Öğretmen kılavuz kitaplarının varlığının, dil bilgisi kaynak kitaplarına olan ihtiyacı azalttığı ifade edilebilir.

Araştırma örnekleminde bulunan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dil bilgisi konularının öğretimi sürecinde konu başlıklarının öğretim güçlüğüne ilişkin görüşlerine de başvurulmuştur. Türkçe öğretmenlerine öncelikle Türkçe dil bilgisi konuları içinde öğrencilerin hangi konuları öğrenmekte daha fazla zorlandıkları sorusu yöneltilmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 18'de sunulmuştur:

Tablo 18: Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Sürecinde Öğrencilerin Anlamakta Zorlandıkları Konulara İlişkin Görüşleri

Oranlar	Konu Başlıkları																																
	1. Kök ve Ek			2. İsim Kökü ve Fiil Kökü			3. Yapım ve Çekim Eki			4. Gövde			5. Yapım Eklerinin İşlevleri			6. Basit, Türemiş ve Birleşik Kelimeler			7. İsim			8. Zamir			9. Hal Ekleri			10. İyelik Ekleri					
	f	%	G	F	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%			
Her zaman	4	4.4	4.8	1	1.1	1.2	7	7.8	8.1	4	4.4	4.8	7	7.8	8.5	3	3.3	3.6	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.1	1.2
Sık sık	15	16.7	18.1	11	12.2	13.1	2	30.7	31.4	1	14.3	15.7	2	22.0	24.4	7	7.8	8.4	-	-	-	3	3.3	3.7	-	-	-	13	14.4	15.9			
Ara sıra	28	31.1	33.7	20	22.2	23.8	2	32.9	33.7	3	37.4	41.8	2	31.8	34.1	3	35.2	38.6	20	22.2	24.7	24	31.1	34.4	31	37.8	41.1	30	33.3	37.3	30	33.3	36.6
Nadiren	24	26.7	28.9	35	38.9	41.7	1	18.7	19.7	2	26.4	28.9	1	21.9	23.2	3	34.1	37.3	33	36.7	40.7	40	30.3	33.3	30	36.6	41.1	23	25.6	28.4	26	28.9	31.7
Hiçbir zaman	12	13.3	14.5	17	18.9	20.2	6	6.7	7.2	7	8.9	9.6	8	8.9	9.8	1	11.0	12.6	28	31.6	34.6	34	18.2	20.6	18	20.2	22.8	28	31.1	34.6	12	13.3	14.6
Toplam	83	92.2	100	84	93.3	100	8	95.6	100	8	92.3	100	8	91.2	100	8	92.3	100	81	90.0	100	10	82.0	91.1	100	81.1	90.0	81	90.0	100	82	91.1	100
Boş	7	7.8		6	6.7		4	4.4		7	7.8		8	8.9		7	7.8		9	10.0		8	8.9		9	10.0		8	8.9		8	8.9	

Konu Başlıkları																																	
Oranlar	11.İsim Tamlamaları						12.Sıfatlar			13.Edat, Bağlaç ve Ünlemler			14.Kelimelerin Cümlede Farklı Görevlerde Kullanımı			15.Fiiller			16.Kip ve Çekimli Fiil			17.Bildirme Kipleri ve Dilek Kipleri			18.Fiillerin Olumlu, Olumsuz, Soru ve Olumsuz Soru Çekimleri			19. Zarflar			20.Basit, Türemiş ve Birleşik Fiiller		
	f	%	G%	F	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	F	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	F	%	G%	f	%	G%			
	Her zaman	2	2.2	2.4	-	-	-	1	1.1	1.2	2	2.2	2.4	3	3.3	3.7	3	3.3	3.6	3	3.3	3.7	-	-	-	-	-	-	4	4.4	4.8		
Sık sık	11	12.2	13.4	11	12.2	13.4	21	23.3	25	29	32.2	34.1	7	7.8	8.5	16	17.8	19.3	10	11.1	12.2	9	10	11	15	16.7	18.5	14	15.6	16.7			
Ara sıra	31	34.4	37.8	24	26.7	29.3	34	37.8	40.5	26	28.9	30.6	30	33.3	36.6	28	31.1	33.7	31	34.4	37.8	21	23.3	25.6	27	30	33.3	31	34.4	36.9			
Nadiren	22	24.4	26.8	32	35.6	39	21	23.3	25	24	26.7	28.2	28	31.1	34.1	26	28.9	31.3	27	30	32.9	37	41.1	45.1	28	31.1	34.6	26	28.9	31			
Hiçbir zaman	16	17.8	19.5	15	16.7	18.3	7	7.8	8.3	4	4.4	4.7	14	15.6	17.1	10	11.1	12	11	12.2	13.4	15	16.7	18.3	11	12.1	13.6	9	10	10.7			
Toplam	82	91.1	100	82	91.1	100	84	93.3	100	85	94.4	100	82	91.1	100	83	92.2	100	82	91.1	100	82	91.1	100	81	90	100	84	93.3	100			
Boş	8	8.9		8	8.9		6	6.7		5	5.6		8	8.9		7	7.8		8	8.9		8	8.9		9	10		6	6.7				

Konu Başlıkları

Oranlar	21.Farklı Yapı			22.Cümlede			23.Fiil			24.İsim			25.İsimlerin Ek			26.Zaman ve			27. Zaman ve Kip			28.Fiilimsiler ve			29.Cümlelerin			30.Cümlelerin		
	Özelliğindeki			Zaman			Kiplerinde			Türündeki			Fiil Aracılığıyla			Kip Çekiminde			Çekiminde			Kullanım			Yardımcı					
	Fiillerin			Kavramını			Zaman ve			Kelimelerin			Çekimlenmesi			Birleşik Yapılar			Birleşik Yapılar			ve Ek Fiil			Özellikleri			Temel Ögeleri		
Anlam			Belirleyen/Deste			Anlam Kayması			Çekimlenmesi			Çekimlenmesi			Çekimlenmesi			Çekimlenmesi			Çekimlenmesi			Çekimlenmesi			Çekimlenmesi			
Özellikleri			kleyen Zarflar			kleyen Zarflar			kleyen Zarflar			kleyen Zarflar			kleyen Zarflar			kleyen Zarflar			kleyen Zarflar			kleyen Zarflar			kleyen Zarflar			
f	%	G	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G	F	%	G%	F	%	G%	f	%	G%	F	%	G%	f	%	G	
Her zaman	4	4.4	4.7	1	1.1	1.2	1	1.1	1.2	-	-	-	3	3.3	3.6	2	2.2	2.4	3	3.3	3.7	9	10	10.5	1	1.1	1.2	2	2.2	2.5
Sık sık	16	17.8	18.8	5	5.6	6.2	10	11.1	12	7	7.8	8.5	15	16.7	18.1	18	20	22	20	22.2	24.7	16	17.8	18.6	8	8.9	9.8	8	8.9	9.9
Ara sıra	38	42.2	44.7	26	28.9	32.1	24	26.7	28.9	33	36.7	40.2	32	35.6	38.6	31	34.4	37.8	32	35.6	39.5	33	36.7	38.4	25	27.8	30.5	31	34	38
Nadiren	19	21.1	22.4	32	35.6	39.5	34	37.8	41	27	30	32.9	23	25.6	27.7	24	26.7	29.3	17	18.9	21	23	25.6	26.7	32	35.6	39	28	31	34
Hiçbir zaman	8	8.9	9.4	17	18.9	21	14	15.6	16.9	15	16.7	18.3	10	11.1	12	7	7.8	8.5	9	10	11	5	5.6	5.8	16	17.8	19.5	12	13	14
Toplam	85	94.4	100	81	90	100	83	92.2	100	82	91.1	100	83	92.2	100	82	91.1	100	81	90	100	86	95.6	100	82	91.1	100	81	90	100
Boş	5	5.6		9	10		7	7.8		8	8.9		7	7.8		8	8.9		9	10		4	4.4		8	8.9		9	10	

Konu Başlıkları

Oranlar	31.Cümlede			32.Fiillerde Çatı						33.İsim ve Fiil Cümleleri			34.Kurallı ve Devrik Cümleler			35.Cümlenin Yapı Özellikleri			36.Kalıplaşmış Cümle Yapıları			37.Cümlede Anlam			38.Anlatım Bozukluklarına Neden Olan Kullanımlar			39.Anlatım Bozukluklarını Düzeltme						
	f	%	G%	f	%	G%	F	%	G%	F	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%				
	Her zaman	-	-	-	9	10	10.3	-	-	-	-	-	-	5	5.6	6	3	3.3	3.7	-	-	-	6	6.7	7	7	7.8	8.2						
	Sık sık	5	5.6	6.1	29	32.2	33.3	6	6.7	7.4	5	5.6	6.1	19	21.1	22.6	16	17.8	19.8	8	8.9	9.8	21	23.3	24.4	22	24.4	25.6						
Ara sıra	15	16.7	18.3	27	30	31	17	18.9	21	15	16.7	18.3	27	30	32.1	22	24.4	27.2	25	27.8	30.5	33	36.7	38.4	34	37.8	39.5							
Nadiren	38	42.2	46.3	18	20	20.7	36	40	44.4	30	33.3	36.6	27	30	32.1	28	31.1	34.6	38	42.2	46.3	22	24.4	25.6	19	21.1	22.1							
Hiçbir zaman	24	26.7	29.3	4	4.4	4.6	22	24.4	27.2	32	35.6	39	6	6.7	7.1	12	13.3	14.8	11	12.2	13.4	4	4.4	4.7	4	4.4	4.7							
Toplam	82	91.1	100	87	96.7	100	81	90	100	82	91.1	100	84	93.3	100	81	90	100	82	91.1	100	86	95.6	100	86	95.6	100							
Boş	8	8.9		3	3.3		9	10		8	8.9		6	6.7		9	10		8	8.9		4	4.4		4	4.4								

2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı, 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı ile dil bilgisi öğretimi yönünden belli farklılıklarla birbirinden ayrılır. Bunlardan biri de 1981 programında her sınıf düzeyinde Türkçe dil bilgisi konularının her yıl en baştan sona kadar aynı sistem içinde ele alınmasıdır. 2005 programında ise Türkçe dil bilgisi konuları 6, 7 ve 8. sınıflara paylaştırılmıştır. Her yıl aynı konuların öğretildiği değil, her yıl belli konuların öğretildiği bir program anlayışı benimsenmiştir. “Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi”nde, 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda yer alan dil bilgisi konuları programda belirtilen sıraya uygun olarak verilmiş ve öğretmenlere bu konuları öğrencilerine öğrenirken hangisinde/hangilerinde ne oranda zorlandıkları sorulmuştur. Anketin bu maddesinde cevaplar “her zaman”, “sık sık”, “ara sıra”, “nadiren” ve “hiçbir zaman” şeklinde sınıflandırılmıştır. Öğretmenlerden bu soruya cevap verirken, konuya göre öğrencilerinin zorlanma oranını belirten seçeneği tercih etmeleri istenmiştir. Yukarıda tablosu verilen maddeye göre, öğretmenler *“isimler, sıfatlar, zarflar, zamirler, hal ekleri, fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru biçimleri, isim türündeki kelimelerin çekimlenmesi, cümlede vurgulanan ifade, isim ve fiil cümleleri, kurallı ve devrik cümleler, cümlede anlam”* konularında hiçbir öğretmen “her zaman” tercihinde bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenler tarafından *“isimler ve hal ekleri”* konularının “sık sık” tercihi de boş bırakılmıştır. “*Kök ve ek*” konusunda öğrencilerin zorlanma oranı 28 öğretmen (%33.7) tarafından ara sıra, 24 öğretmen (%28.9) tarafından “nadiren” olarak belirtilmiştir. 12 öğretmen ise (%14.5) öğrencilerin “*kök ve ek*” konusunda hiçbir zaman zorlanmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. “*İsim kökü ve fiil kökü*” konusunu 1 öğretmen (%1.1) öğrencilerin anlamada “her zaman” zorlandıklarını ifade etmiştir. 35 öğretmen ise (%41.7) öğrencilerin bu konuyu anlamada nadiren zorlandıklarını söylemiştir. “*Yapım eki ve çekim eki*” konusunda öğrencilerin anlamada “ara sıra” zorlandıklarını ifade eden öğretmen sayısı 29 (%33.7)’dur. Öğretmenler tarafından daha çok “ara sıra” seçeneği konuların öğrenciler tarafından anlaşılması konusunda tercih edilmiştir. “*Gövde*” konusunda da en yüksek tercih edilme yüzdesine sahip seçenek “ara sıra”dır. 34 öğretmen (%41) öğrencilerin “*gövde*” konusunu anlamada “ara sıra” zorlandıklarını belirtmişlerdir. İsimler, zamirler ve hal ekleri konusu öğretmenler tarafından cevap olarak “hiçbir zaman”ın en çok tercih edildiği konulardır. Bu konuların öğrencilerin anlama oranı açısından yüksek yüzdeye sahip olduğu görülmektedir. 28 öğretmen

(%34.6) “*isimler*” konusunda hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir. “*Hal ekleri*” konusunun hiçbir zaman seçeneği de aynı yüzdeye sahiptir. Tabloda yer alan 39 maddeye bakıldığında öğretmenlerin tercihlerinin “sık sık”, “ara sıra” ve “nadiren” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülür. “Her zaman” ve “hiçbir zaman” bunlara göre çok daha az tercih edilme yüzdesine sahip seçeneklerdir. “*Farklı yapı özelliğindeki fiillerin anlam özellikleri*” konusunda tercihlerin “ara sıra” seçeneğinde yoğunluk oluşturduğu görülmektedir. 38 öğretmen (%44.4) bu konunun öğretiminde öğrencilerin anlamada “ara sıra” zorlandığını belirtmiştir. “Her zaman” seçeneğinin en yüksek tercih yüzdesine sahip olduğu konu “*anlatım bozukluklarını düzeltme*” konusudur. 7 öğretmen (%8.2) öğrencilerin bu konuyu anlamada “her zaman” zorlandıklarını söylemiştir. Bu konuda “ara sıra” tercihinde bulunan öğretmen sayısı ise 34 (%39.5)’tür. Anlatım bozuklukları konusunun anlaşılma öğrencileri zorladığı ifade edilebilir. “*Cümlenin temel öğeleri ve cümlenin yardımcı öğeleri*” konuları yaklaşık olarak aynı tercih yüzdelere sahiptir. “Hiçbir zaman” tercihinin en yüksek tercih yüzdesine sahip olduğu konu “*kurallı ve devrik cümleler*”dir. 32 öğretmen (%39) bu konuyu anlamada öğrencilerin “hiçbir zaman” zorlanmadıklarını ifade etmiştir.

2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı ile birlikte Türkçe dil bilgisi öğretiminde de yapılandırıcı yaklaşımı esas alan, etkinlik temelli ve öğrenci merkezli olan bir program benimsenmiştir. Bu programla birlikte öğrenci merkezlik vurgulandığından, öğrenme öğretme sürecinde öğretmenin rolünde de değişiklikler olmuştur. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi, sınıfın ya da okulun araç gereç ve materyal sağlama imkanları, öğretmenin alan bilgisi ve mesleki donanımı, öğretilen malzeme gibi faktörler öğretmenin, eğitim öğretimi gerçekleştirilme oranını da etkilemektedir. Bu faktörler yerine göre öğretmen açısından eğitim öğretimi kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı etkiye sahiptir. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde konuları öğretmede zorlanıp zorlanmadıkları ya da zorlanıyorlarsa ne oranda zorlandıkları belirleyebilmek amacıyla “Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi”nde bir önceki soruda olduğu gibi 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan dil bilgisi konuları sıralanmış ve öğretmenlere, bu konuları öğrencilerine öğretirken ne oranda zorlandıkları sorulmuştur. Sorulara cevap verirken, öğretmenlerin karşısına beş ayrı seçenek çıkmaktadır. Öğretmenlerin konuları öğrencilerine öğretirken zorlanma

oranları ya da zorlanma derecelerini ortaya çıkarmak amacıyla yine bir önceki soruda olduğu gibi “her zaman”, “sık sık”, “ara sıra”, “nadiren” ve “hiçbir zaman” seçeneklerinden birini tercih etmeleri istenmiştir.

Tablo 19: Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Sürecinde Öğretmekte Zorlandıkları Konulara İlişkin Görüşleri

Oranlar	Konu Başlıkları																							
	1.Kök ve Ek			2.İsim Kökü ve Fiil Kökü			3.Yapım Eki ve Çekim Eki			4.Gövde			5.Yapım Eklerinin İşlevleri			6.Basit, Türemiş ve Birleşik Kelimeler			7.İsim			8.Zamir		
	F	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	F	%	G%	F	%	G%	f	%	G%
Her zaman	1	1.1	1.3	-	-	-	1	1.1	1.3	-	-	-	2	2.2	2.6	1	1.1	1.3	-	-	-	-	-	-
Sık sık	10	11.1	12.8	4	4.4	5.3	10	11.1	12.8	10	11.1	13.2	11	12.2	14.5	3	3.3	3.9	2	2.2	2.7	4	4.4	5.5
Ara sıra	23	25.6	29.5	21	23.3	27.6	28	31.1	35.9	23	25.6	30.3	23	25.6	30.3	24	26.7	31.2	8	8.9	10.8	15	16.7	20.5
Nadiren	17	18.9	21.8	17	18.9	22.4	16	17.8	20.5	17	18.9	22.4	16	17.8	21.1	21	23.3	27.3	26	28.9	35.1	20	22.2	27.4
Hiçbir zaman	27	30	34.6	34	37.8	44.7	23	25.6	29.5	26	28.9	34.2	24	26.7	31.6	28	31.1	36.4	38	42.2	51.4	34	37.8	46.6
Toplam	78	86.7	100	76	84.4	100	78	86.7	100	76	84.4	100	76	84.4	100	77	85.6	100	74	82.2	100	73	81.1	100
Boş	12	13.3		14	15.6		12	13.3		14	15.6		14	15.6		13	14.4		16	17.8		17	18.9	

Konu Başlıkları

Oranlar	14.Kelimelerin																							
	Cümlede Farklı																							
	9.Hal Ekleri			10.İyelik Ekleri			11.İsim Tamlamaları			12.Sıfatlar			13.Edat, Bağlaç ve Ünlemler			14.Kelimelerin Görevlerde Kullanımı			15.Fiiller			16.Kip ve Çekimli Fiil		
	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	F	%	G%	F	%	G%	f	%	G%
Her zaman	1	1.1	1.3	1	1.1	1.3	-	-	-	-	-	-	1	1.1	1.3	1	1.1	1.3	-	-	-	-	-	-
Sık sık	4	4.4	5.3	7	7.8	9.1	5	5.6	6.6	4	4.4	5.4	10	11.1	13.2	15	16.7	19.2	4	4.4	5.3	7	7.8	9.5
Ara sıra	11	12.2	14.5	20	22.2	26	20	22.2	26.3	16	17.8	21.6	23	25.6	30.3	19	21.1	24.4	28	31.1	37.3	21	23.3	28.4
Nadiren	26	28.9	34.2	19	21.1	24.7	24	26.7	31.6	25	27.8	33.8	21	23.3	27.6	22	24.4	28.2	11	12.2	14.7	17	18.9	23
Hiçbir zaman	34	37.8	44.7	30	33.3	39	27	30	35.6	29	32.2	39.2	21	23.3	27.6	21	23.3	26.9	32	35.6	42.7	29	32.2	39.2
Toplam	76	84.4	100	77	85.6		76	84.4	100	74	82.2	100	76	84.4	100	78	86.7	100	75	83.3	100	74	82.2	100
Boş	14	15.6		13	14.4		14	15.6		16	17.8		14	15.6		12	13.3		15	16.7		16	17.8	

Konu Başlıkları																											
Oranlar	18.Fiillerin												21.Farklı Yapı						22.Cümlede Zaman			23.Fiil			24.İsim		
	17.Bildirme			Olumlu,			20.Basit,			Özelliğindeki			Kavramını			Kiplerinde			Türündeki								
	Kipleri ve Dilek			Olumsuz, Soru			türemiş ve			Fiillerin Anlam			Belirleyen/Destekleyen			Zaman ve			Anlam Kayması			Kelimelerin					
	Kipleri			Soru Çekimleri			19.Zarflar			Birleşik Fiiller			Özellikleri			Zarflar						Çekimlenmesi					
	F	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	F	%	G%	F	%	G%	F	%	G%	f	%	G%			
Her zaman	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1.1	1.3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-			
Sık sık	7	7.8	9.2	4	4.4	5.3	9	10	11.8	8	8.9	10.5	10	11.1	13.3	5	5.6	6.6	9	10	11.8	5	5.6	6.6			
Ara sıra	18	20	23.7	15	16.7	19.7	17	18.9	22.4	21	23.3	27.6	23	25.6	30.7	20	22.2	26.3	17	18.9	22.4	20	22.2	26.3			
Nadiren	25	27.8	32.9	22	24.4	28.9	29	32.2	38.2	19	21.1	25	22	24.4	29.3	24	26.7	31.6	20	22.2	26.3	22	24.4	28.9			
Hiçbir zaman	26	28.9	34.2	35	38.9	46.1	21	23.3	27.6	27	30	35.5	20	22.2	26.7	27	30	35.5	30	33.3	39.5	29	32.2	38.2			
Toplam	76	84.4	100	76	84.4	100	76	84.4	100	76	84.4	100	75	83.3	100	76	84.4	100	76	84.4	100	76	84.4	100			
Boş	14	15.6		14	15.6		14	15.6		14	15.6		15	16.7		14	15.6		14	15.6		14	15.6				

Konu Başlıkları																								
Oranlar	27.Zaman ve Kip Çekiminde									28.Fiilimsiler ve			29.Cümlenin			30.Cümlenin			31.Cümlede			32.Fiillerde Çatı		
	25.İsimlerin Ek			26.Zaman ve			Birleşik Yapılar			Kullanım			Temel Ögeleri			Yardımcı			Vurgulanan					
	Fiil Aracılığıyla			Kip Çekiminde			ve Ek Fiil			Özellikleri			Ögeleri			Ögeleri			İfade			Çatı		
	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	F	%	G%	f	%	G%	f	%	G%
Her zaman	1	1.1	1.3	1	1.1	1.3	1	1.1	1.4	2	2.2	2.5	1	1.1	1.3	2	2.2	2.6	-	-	-	3	3.3	3.8
Sık sık	10	11.1	13	9	10	11.5	15	16.7	20.3	16	17.8	20.3	3	3.3	3.9	5	5.6	6.5	2	2.2	2.6	18	20	23.1
Ara sıra	18	20	23.4	23	25.6	29.5	13	14.4	17.6	19	21.1	24.1	13	14.4	17.1	16	17.8	20.8	12	13.3	15.8	18	20	23.1
Nadiren	26	28.9	33.8	22	24.4	28.2	25	27.8	33.8	20	22.2	25.3	25	27.8	32.9	25	27.8	32.5	29	32.2	38.2	17	18.9	21.8
Hiçbir zaman	22	24.4	28.6	23	25.6	29.5	20	22.2	27	22	24.4	27.8	34	37.8	44.7	29	32.2	37.7	33	36.7	43.4	22	24.4	28.2
Toplam	77	85.6	100	78	86.7	100	74	82.2	100	79	87.8	100	76	84.4	100	77	85.6	100	76	84.4	100	78	86.7	100
Boş	13	14.4		12	13.3		16	17.8		11	12.2		14	15.6		13	14.4		14	15.6		12	13.3	

Konu Başlıkları																						
Oranlar	33.İsim ve Fiil Cümleleri			34.Kurallı ve Devrik Cümleler			35.Cümlelerin Yapı Özellikleri			36.Kalıplaşmış Cümle Yapıları			37.Cümlede Anlam			38.Anlatım Bozukluklarına Neden Olan Kullanımlar			39.Anlatım Bozukluklarını Düzeltme			
	f	%	G%	f	%	G%	F	%	G%	f	%	G%	F	%	G%	f	%	G%	F	%	G%	
	Her zaman	-	-	-	-	-	-	3	3.3	3.9	-	-	-	-	-	-	2	2.2	2.5	3	3.3	3.8
Sık sık	1	1.1	1.3	1	1.1	1.3	8	8.9	10.4	5	5.6	6.6	6	6.7	8	17	18.9	21	19	21.1	23.8	
Ara sıra	15	16.7	20	9	10	12	22	24.4	28.6	18	20	23.7	17	18.9	22.7	19	21.1	23.5	19	21.1	23.8	
Nadiren	20	22.2	26.7	22	24.4	29.3	23	25.6	29.9	31	34.4	40.8	24	26.7	32	23	25.6	28.4	20	22.2	25	
Hiçbir zaman	39	43.3	52	43	47.8	57.3	21	23.3	27.3	22	24.4	28.9	28	31.1	37.3	20	22.2	24.7	19	21.1	23.8	
Toplam	75	83.3	100	75	83.3	100	77	85.6	100	76	84.4	100	75	83.3	100	81	90	100	80	88.9	100	
Boş	15	16.7		15	16.7		13	14.4		14	15.6		15	16.7		9	10		10	11.1		

Tablo 19’da görüldüğü gibi öğretmenlerin bazı konularda (isim ve fiil kökü, isimler, sıfatlar, bildirme ve dilek kipleri, fiiller, çekimli fiil, zamirler) “her zaman” seçeneğini hiç tercih etmedikleri anlaşılmaktadır. Yine “sık sık” seçeneği de öğretmenler tarafından pek tercih edilmemiştir. Tercih edilse de oranın yüzde olarak çok düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tercihlerinin “ara sıra” ve “nadiren” seçeneklerinde yoğunluk kazandığı görülmektedir. “Hiçbir zaman” seçeneği de bazı konularda yüksek tercih edilme oranına sahiptir. 39 öğretmen (%52) “*isim ve fiil cümleleri*” konusunda hiçbir zaman zorlanmadıklarını belirtmiştir. “*Kurallı ve devrik cümleler*” konusunda ise 43 öğretmen (%57.3) hiçbir zaman seçeneğinden yana tercihlerini kullanmışlardır. “*Hal ekleri*” konusunda da öğretmenlerin pek zorlanmadıkları görülmektedir. 34 öğretmen (%44.7) bu konuda hiçbir zaman zorlanmadığını ifade etmiştir. 3 öğretmen tarafından her zaman zorlandıkları ifade edilen konular ise “*fillerde çatı ve anlatım bozukluklarını düzeltme*” konularıdır. Bu konular her zaman seçeneğinin en yüksek tercih yüzdesine sahip olduğu konulardır. “*İsimlerin ek fiil aracılığıyla çekimlenmesi, zaman ve kip çekiminde birleşik yapılar, zaman ve kip çekiminde birleşik yapılar ve ek fiil, filimsiler ve kullanım özellikleri, kök ve ek, kelimelerin cümlede farklı görevlerde kullanımı*” konularının “sık sık” tercihinin diğerlerine göre biraz daha yüksek tercih yüzdesine sahip olan konular olduğu görülmektedir. Bu konularda sık sık seçeneğini tercih eden öğretmen sayısı ortalama 10-15’dir. “*İsim ve fiil kökü, gövde, isim, zamir, isim tamlamaları, sıfatlar, fiiller, kip ve çekimli fiil, bildirme ve dilek kipleri, zarflar, zaman/anlam kayması*” konuları, öğretmenlerin öğrencilerine öğretirken zorlanmadıkları konular arasında sayılabilir.

Dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarına yönelik görüşleri ve var olan durumu belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada, dil bilgisi öğretim sürecine yönelik öğretmen görüşleri de belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretim sürecinde sorun yaşayıp yaşamadıkları belirlenmeye çalışılmış ve sorunların tespiti için, öğretmenlere uygulanan anket formu içerisinde farklı konulara ilişkin sorulara da yer verilmiştir:

Tablo 20: Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Sürecinde Karşılaştıkları Zorluklara İlişkin Görüşleri

Alanlar	Sorular																	
	1. Lisans döneminde dil bilgisi derslerinde en çok zorlandığınız alan hangisidir?			2.Öğrencilere dil bilgisi öğretirken en çok zorlandığınız alan hangisidir?			3.Temel kaynak bulmakta en çok zorlandığınız alan hangisidir?			4.Öğrenciler Türkçe dil bilgisi konularını öğrenirken en çok hangi alanda zorlanmaktadır?			5.Türkçe dil bilgisi konularının ölçme değerlendirme sürecinde en çok zorlandığınız alan hangisidir?			6.Türkçe dil bilgisindeki terim farklılıkları/kargaşası en çok hangi alanda öğretimi etkilemektedir?		
	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	f	%	G%	F	%	G%	f	%	G%
Fonetik (Ses Bilgisi)	17	18.9	28.3	16	17.8	22.9	10	11.1	18.5	15	16.7	19	9	10	14.1	17	18.9	23
Morfoloji (Şekil Bilgisi)	29	32.2	48.3	28	31.1	40	21	23.3	38.9	36	40	45.6	14	15.6	21.9	21	23.3	28.4
Sentaks (Cümle bilgisi)	5	5.6	8.3	8	8.9	11.4	6	6.7	11.1	18	20	22.8	12	13.3	18.8	14	15.6	18.9
Semantik (Anlam Bilgisi)	9	10	15	18	20	25.7	17	18.9	31.5	10	11.1	12.7	29	32.2	45.3	22	24.4	29.7
Toplam	60	66.7	100	70	77.8	100	54	60	100	79	87.8	100	64	71.1	100	74	82.2	100
Boş	30	33.3		20	22.2		36	40		11	12.2		26	28.9		16	17.8	

Tablo 20’de görüldüğü gibi dil bilgisi öğretiminin temel alt boyutları verilmiş ve bu boyutlarda yaşanan sorunların tespiti için öğretmenlere çeşitli sorular yöneltilmiştir. Ankette yer alan diğer sorulara oranla herhangi bir tercih yapılmayan en yüksek yüzdeye sahip soru bu bölümdedir. “*Temel kaynak bulmakta en çok zorlandığımız alan hangisidir?*” sorusunda 36 öğretmen (%40) tarafından herhangi bir tercihte bulunulmamıştır. Bu soru ankette herhangi bir tercihte bulunulmayan en yüksek yüzdeye sahip sorudur. Öğretmenler lisans öğrenimleri süresince dil bilgisi derslerinde en çok morfoloji (şekil bilgisi) alanında zorlandıklarını belirtmişlerdir (f=29, %48.3). Tablo 19’da gösterilen sorulara bakıldığında genel olarak her soru için tercih edilme yüzdesi en yüksek olan alanın morfoloji (şekil bilgisi) olduğu görülmektedir. Bu sırayı genellikle fonetik (ses bilgisi) ve semantik (anlam bilgisi) takip etmektedir. Yöneltilen sorulara göre en az tercih edilen alan ise sentaks (cümle bilgisi) alanıdır. Öğretmenler dil bilgisi öğretirken en çok zorlandıkları alanın morfoloji olduğunu belirtmişlerdir (f=28, %40). En az zorlanılan alan ise sentaks (cümle bilgisi) alanıdır (f=8, %11.4). Yine öğretim süresince konularla ilgili temel kaynak bulmada en çok zorlanılan alanın morfoloji (şekil bilgisi) olduğu ifade edilmiştir (f=21, %38.9). Öğrencilerin de dil bilgisi konularını öğrenirken yine en çok aynı alanda zorlandıkları belirtilmiştir (f=36, %45.6). Öğretmenlerin Türkçe dil bilgisi dersi ölçme değerlendirme sürecinde en çok zorlandıkları alan ise semantiktir (anlam bilgisi). Türkçe dil bilgisi öğretimi alanındaki terim farklılıkları/kargaşasının öğretimi en çok etkilediği alanın da yine semantik (anlam bilgisi) olduğu belirtilmiştir. Terim farklılıklarının/kargaşasının en düşük olduğu alan ise sentaks (cümle bilgisi) alanıdır (f=14, %18.9). Ölçme değerlendirme sürecinde en az sorun yaşanan alan ise fonetik (ses bilgisi) alanıdır (f=9, %14.1).

3.2. İlköğretim Okulu Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Konu Öğretim Sıralaması ve Konu Tekrarına İlişkin Elde Edilen Bulgular

Öğretim sürecinin vazgeçilmez unsurlarından bir diğeri de ders kitaplarıdır. İlköğretim okulu Türkçe dersleri de bütün derslerde olduğu gibi büyük oranda ders kitabı üzerinden işlenmektedir. Türkçe derslerinin metin işleme süreci esasına dayalı olması ve 2006 yılında pilot uygulama sonrasında kullanılmaya başlanan son programın etkinlik temelli bir öğretim yaklaşımını benimsemiş olması, ders ve

etkinlik kitaplarının önemini daha da arttırmıştır. Yapılandırıcı yaklaşımı esas alan programa göre hazırlanmış ders kitapları üç kitaptan oluşan set halinde hazırlanmıştır. Öğrencilere yönelik olan kitaplar “öğrenci ders kitabı” ve “öğrenci çalışma kitabı”dır. Bu programda, daha önceki programdan farklı olarak, öğretmenlere yönelik “öğretmen kılavuz kitabı” hazırlanmıştır. Öğretmen kılavuz kitapları, ait olduğu dersin öğrenci çalışma ve ders kitaplarını kapsamaktadır. Ayrıca derse ait yıllık plan, performans ve proje ödevi değerlendirme formu, öğrenci gözlem formu, akran değerlendirme formu gibi öğretmenin başvuracağı formları da içermektedir. Ders işleniş sürecinde öğretmene yol gösterici yönlendirmeler, bu kitabın en üstün özelliğidir. Kısaca öğretmen kılavuz kitapları, günümüzde kullanılan bu programda öğretmenin vazgeçilmez başucu kitabıdır. Bu araştırmada yedi farklı ilköğretim okulu Türkçe dersi ders kitabının dil bilgisi bölümleri ele alınmıştır. Bu kitaplar Evren Yayınları Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı (2011), Koza Yayınları Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı (2011), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı (2010), Pasifik Yayınları Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı (2009), Milli Eğitim Yayınları Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı (2010), Tav Yayınları Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı (2011)’dir. Bu bölümünde ilköğretim okulu Türkçe derslerinde dil bilgisi konularının öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarına ilişkin elde edilen bulguların analiz sonuçlarına yer verilecektir.

6. sınıflar için incelenen ders kitabına ait konu öğretim sıralaması, etkinlik isimleri ve konu tekrarına ilişkin verilen yönergelerle ait bulgular Tablo 21’de sunulmuştur. Tablo üzerinde Evren Yayınları Türkçe 6 Ders Kitabı’nın inceleme sonuçları görülmektedir. Öncelikle her temada yer alan metinler sıralanmış, metinler kapsamında işlenen dil bilgisi konuları, bu metinleri işlerken başvurulan etkinlikler ve son olarak öğretmen kılavuz kitabında, konu tekrarına yönelik yönergeler verilmiştir:

Tablo 21: Evren Yayınları Türkçe 6 Ders Kitabı Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Konu Sıralaması ve Konu Tekrarı

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler	Konu Tekrarı Yönergesi
1. Tema: Sevgi	1. Metin: Kuklacı	Kök ve ek	Çözümleme, eşleştirme,	–
	2. Metin: Vatan	Ünsüz yumuşaması ve ünsüz sertleşmesi	Altını çizme, çözümleme	–
	3. Metin: Tünek Ahmet	Kök, yapım eki, çekim eki	Altını çizme, gruplandırma	–
	4. Metin: Sevgi Ağacı	Kök ve ek	Boşluk doldurma, altını çizme, gruplandırma, uygun ekle tamamlama	Yönerge: Öğrencilerinize, şimdiye kadar edindikleri bilgileri etkinlikler aracılığıyla tekrar edeceğinizi söyleyiniz.
2. Tema: Atatürk	1. Metin: Atatürk'ün Yaşamı ve Düşünceleri	Kök ve ek	Eşleştirme, çözümleme	–
	2. Metin: Atatürk ve Halk Bilimi	Yapım eklerinin çeşitleri	Gruplandırma, kelime türetme	–
	3. Metin: Ev Ödevi	Yapım eklerinin ve kökün çeşitleri	Uygun ekle tamamlama, gruplandırma, cümlede kullanma	–
	4. Metin: Mustafa Kemal Paşa ve Köylü Kadın	Bağlaçlar	Cümle tamamlama	–
	5. Metin: Atatürk	Ünlemler	Gruplandırma, cümle tamamlama	–

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler	Konu Tekrarı Yönergesi
3. Tema: Kişisel Gelişim	1. Metin: Sarı Sıcak	Birleşik kelimeler	Birleşik kelime oluşturma, altını çizme	–
	2. Metin: Daha İyi Olabilir	İsim ve fiil kökü, birleşik kelime	Gruplandırma, eşleştirme	Yönerge: Bu dersinizi öğrencilerinizin tema süresince kelimenin yapı özellikleriyle ilgili bilgi ve kurallara yönelik edindikleri kazanımları pekiştirmek amacıyla değişik etkinliklere ayırınız.
	3. Metin: Kurtla Tilki	Basit, türemiş ve birleşik kelime	Gruplandırma	–
	4. Metin: Ağaç ve Sen	Özel isim, cins isim, teklik ismi, çokluk ismi, topluluk ismi, soyut isim, somut isim	Altını çizme, gruplandırma	–

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler	Konu Tekrarı Yönergesi
4. Tema: Güzel Sanatlar	1. Metin: Sahneler	Zamirler	Uygun zamirle tamamlama, çoktan seçme	–
	2. Metin: Sanat ve Halk Sanatları	Kelime yapıları, isim türleri, zamirler	Gruplandırma, altını çizme, cümleyi yeniden yazma, eşleştirme	Yönerge: Bu dersinizi daha önce öğrenilen dil bilgisi konularına yönelik etkinliklere ayırınız.
	3. Metin: Rodin'den Aldığım Ders	Hal ekleri	Uygun ekle tamamlama, eşleştirme	–
	4. Metin: Ahmet Adnan Saygun	İyelik eki	Uygun ekle tamamlama, altını çizme, gruplandırma	–

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler	Konu Tekrarı Yönergesi
5. Tema: Duygular	1. Metin: Onu Örnek Göstermeyin	Belirtili, belirtisiz, zincirleme isim tamlamaları	Gruplandırma, altını çizme, uygun ekle tamamlama, cümlede kullanma	–
	2. Metin: Yolunuz Açık Olsun	Hal ekleri ve iyelik ekleri, isim tamlamaları	Uygun ekle tamamlama, grublama, tamlama oluşturma	Yönerge: Bu dersinizi öğrencilerinizin daha önceki derslerde öğrendikleri dil bilgisi konularının tekrarına yönelik etkinliklere ayırınız.
	3. Metin: Mani Dünyamız	Sıfat, zamir	Eşleştirme, cümlede kullanma, uygun kelimeyle tamamlama, yazma, sıfatı zamire dönüştürme	–
	4. Metin: Ziller Çalacak	Sıfat	Uygun sıfatla tamlama, altını çizme, altını çizme, gruplandırma	–

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler	Konu Tekrarı Yönergesi
6. Tema: Doğa ve Evren	1. Metin: Kar Tanesi	Edatlar	Altını çizme, eşleştirme, cümleyi uygun edatla tamamlama	
	2. Metin: Rüzgar	Sıfat, sıfat tamlaması, edat	Cümleyi uygun sıfatla tamamlama, cümlede kullanma, gruplandırma	Yönerge: Bu dersinizi öğrencilerinizin tema süresince öğrendiği dil bilgisi konularıyla ilgili etkinliklere ayırınız.
	3. Metin: Küreselleştik Isınıyoruz	Kelime türleri	Cümle kurma	–
	4. Metin: Hava Soğuk, Güneş Çok Uzakta	Edat, bağlaç, ünlem	Uygun kelimeyle tamamlama, kelimeyi farklı görevlerle cümlede kullanma	–

Kitaplar programın belirlediği şekilde temalara uygun olarak hazırlanmıştır. Programda her sınıf düzeyi için zorunlu ve seçmeli temalar belirlenmiştir. Zorunlu temalar bütün yayınevlerinin hazırladıkları kitaplarda bulundurma ve ona uygun metin hazırlamaları gereken temalardır. Seçmeli temalar ise yayınevlerinin tercihine göre değişebilmektedir. Örneğin *Atatürkçülük* teması her sınıf düzeyi için zorunlu tema iken *Bilim ve Teknoloji* teması 8. sınıflarda seçmeli tema olarak verilebilir. Türkçe dersi için hazırlanan kitaplar ortalama 6 temadan oluşmaktadır. Her temada da ortalama 4-5 metin bulunmaktadır. Evren Yayınlarına ait Türkçe 6 ders kitabında beş yerde öğretmeni konu tekrarına yöneltecek tekrar yönergelerine rastlanmıştır. 24 metin üzerinden dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirildiği bu kitap için tablo üzerinde de görüldüğü gibi tekrar yönergeleri oldukça yetersizdir. Ayrıca öğretmene yönelik detaylı ve yönlendirici olmaktan uzaktır. Tekrar yönergeleri genellikle tema sonunda yer almıştır. Bir konunun bitiminde ya da yeni bir konunun girişinde öğrenciye eski konuyu hatırlatarak üzerine yeni konuyu verme şeklinde olmadığı gözlenmektedir. Bu durumun sağlıklı bir öğretmen kılavuz kitabı yönlendirmesi olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu araştırmanın öğretmenlere yönelik anket sorularına verilen yanıtlarında da görüldüğü gibi (bkz. Tablo 20), “önceki yıllara ait konuların unutulması” dil bilgisi öğretim sürecinde önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca hâlen kullanılan bu programın sık eleştirilen yönlerinden biri de bu durumdur. Çünkü bundan önceki dil bilgisi öğretim programlarında her sınıf düzeyinde tüm konuların her yıl yeniden öğretilmesi benimsenirken, bu programla konular sınıf düzeylerine paylaştırılmıştır. Bu durum dil bilgisi öğretim sürecinin en önemli iki aktörü olan öğrenci ve öğretmen için “tekrar”ın çok gerekli olduğunu göstermektedir.

7. sınıflar için incelenen ders kitaplarından Koza Yayınları’na ait 7. sınıf Türkçe ders kitabı konu öğretim sıralaması, etkinlik isimleri ve konu tekrarına ilişkin verilen yönergelere ait bulgular Tablo 22’de sunulmuştur:

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler	Konu Tekrarı Yönergesi
3. Tema: Doğa ve Evren	1. Metin: Bördübet'ten Sedir Adasına	Gereklilik ve şart kipi	Cümlede kullanma, açık uçlu soru, eşleştirme	–
	2. Metin: 7 Tane Erik Ağacı	Emir ve istek kipi	Boşluk doldurma, gruplandırma, verilen metni yeniden yazma,	–
	3. Metin: Doğanın Sesini Duymak	Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru biçimleri	Gruplandırma	–
	4. Metin: Son Kuşlar	Zarflar	Altını çizme, eşleştirme, boşluk doldurma	–

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler	Konu Tekrarı Yönergesi
4. Tema: Milli Kültür	1. Metin: Aşık Veysel	Kelimelerin cümledeki görevi	Gruplandırma, cümlede kullanma	–
	2. Metin: Kırkpınar	Fiillerin yapı özellikleri, birleşik fiiller	Gruplandırma, metni yeniden yazma	Kelimenin yapısı hakkında hatırlatmada bulunma
	3. Metin: Anadolu Davulu	Anlatım bozukluğu, zarflar, zaman kayması	Gruplandırma, cümlede kullanma, altını çizme	–
	4. Metin: Hayal Perdesi	Zaman kayması	Cümleyi yeniden yazma, cümlede kullanma	Fiillerde zaman ve anlam kaymasıyla ilgili hatırlatma

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler	Konu Tekrarı Yönergesi
5. Tema: Kişisel Gelişim	1. Metin: Büyüyünce Ne Olacaksınız?	Ek fiil	Altını çizme, sınıflandırma, çözümlene	Kökü, eki ve işlevlerini hatırlatma
	2. Metin: İyimserlik, Kötümserlik	Ek fiil	Tamamlama, cümle oluşturma	–
	3. Metin: Bize Bağlı	Zaman ve kip çekimindeki birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevi	Cümlede kullanma, açık uçlu soru	–
	4. Metin: Sevgili Babam	Birleşik yapılı fiiller	Boşluk doldurma, gruplandırma	–
	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler	Konu Tekrarı Yönergesi
6. Tema: Zaman ve Mekan	1. Metin: Ev	Birleşik yapılı fiiller	Metin oluşturma, soru oluşturma	–
	2. Metin: Bir Kule Varmış	Fiillerin anlam özellikleri, bildirme ve dilek kipleri	Gruplandırma	Tekrar ve pekiştirme etkinlikleri
	3. Metin: İstanbul	Kurallı birleşik fiillerin anlam özellikleri	Boşluk doldurma, çoktan seçmeli soru	–
	4. Metin: Erken Kalkmak, Geç Kalkmak	Ek fiil	Altını çizme, gruplandırma	Ek fiilin hangi kiplerde çekimlendiğini hatırlatma

Koza Yayınları Türkçe 7 Ders Kitabı da Evren Yayınları Türkçe 6 Ders Kitabı gibi altı temadan oluşmaktadır. Her temada dört metin yer almaktadır. İncelenen bir önceki ders kitabına göre tekrar yönergelerinin bu kitapta daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. “*Dilek kipleri ile fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru biçimleri*” konusunun öğretimi esnasında herhangi bir tekrar yönergesine yer verilmemiştir. “*Kök ve ek ile kip çekimlerinde*” öğretmenlerden “*ses değişmelerini*” öğrencilerine hatırlatmalarına yönelik tekrar yönergesi verilmiştir. Bu yönergenin çok yerinde ve öğrenci ile öğretmenin işini kolaylaştıracak bir yönerge olduğunu ifade etmek mümkündür. Çünkü kip ve şahıs eklerinin bir fiile eklenmesi sırasında çok fazla ses değişimi yaşanmaktadır. Kişisel Gelişim temasına bakıldığında ek fiil ve ardından birleşik zamanlı fiiller verilmiştir. Bunun hemen ardından ise birleşik yapıli fiiller konusu işlenmiştir. Bu bölümde tekrar yönergesi yoktur.

7. sınıflar için incelenen ders kitaplarından MEB Yayınları’na ait 7. sınıf Türkçe ders kitabı konu öğretim sıralaması, etkinlik isimleri ve konu tekrarına ilişkin verilen yönergelere ait bulgular Tablo 23’te sunulmuştur:

Tablo 23: MEB Yayınları Türkçe 7 Ders Kitabı Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Konu Sıralaması ve Konu Tekrarı

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler
1. Tema: İletişim	1. Metin: Tatlı Dil	Fiillerin anlam özellikleri	Altını çizme (sezdirme), gruplandırma (kavratma), cümlede kullanma (uygulama)
	2. Metin: Yolcu Konmaz Oteli	Kip ve çekimli fiil	İnceleme (s), çözümlene (k), cümlede kullanma (u)
	3. Metin: Bülbül ile Bağcı	Bildirme kipleri ve dilek kipleri	Gruplandırma (s, k), cümlede kullanma (u)
	4. Metin: Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür	Bildirme kipleri	Açık uçlu soru (s), cümlede kullanma (k, u)
2. Tema: Atatürk	1. Metin: Atatürk	Dilek kipleri	Gruplandırma (s), altını çizme (k), cümlede kullanma (u)
	2. Metin: Atatürk ve Sanat	Zarflar, kelime türleri	Açık uçlu soru (s), gruplandırma (k), cümlede kullanma (u)
	3. Metin: Milli Kültür	Anlam kayması	Altını çizme, açık uçlu soru
	4. Metin: Atatürk ve Türk Tiyatrosu	Ek fiil	Eşleştirme, açık uçlu (s), cümlede kullanma (k), altını çizme, cümlede kullanma (u)
	5. Metin: Türk Dili	Zaman ve kip çekimlerinin birleşik yapılarda kullanımı	Açık uçlu soru (s), eşleştirme (k)

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler
3. Tema: Kavramlar ve Çağrışımlar	1. Metin: Bilmece	Basit ve türemiş fiiller	Açık uçlu soru (s), altını çizme, gruplandırma (k), cümlede kullanma (u)
	2. Metin: Bakardım Güneş Avuçlarımda	Birleşik fiiller	Açık uçlu soru (s), eşleştirme, cümlede kullanma (k), gruplandırma, cümlede kullanma (u)
	3. Metin: Hayata Açılan Kapılar	Fiillerde yapı ve anlam özellikleri	Açık uçlu soru ve cümlede kullanma
	4. Metin: İyimserlik Kötümserlik	Basit, türemiş, birleşik fiiller	Gruplandırma, kelime oluşturma

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler
4. Tema: Millî Kültür	1. Metin: Anadolu'nun Cirit Oyunları	Zaman zarfı	Altını çizme (s), boşluk doldurma (k), cümlede kullanma (u)
	2. Metin: Miras Keçe	Fiillerde zaman ve anlam kayması	Gruplandırma (s), boşluk doldurma (k), cümlede kullanma (u)
	3. Metin: Karada Yüzen Donanma	Fiil kiplerinin farklı anlamlarda kullanılması	Açık uçlu soru, cümlede kullanma (u)
	4. Metin: Bozkırın Tezenesi	Zaman zarfları, zaman ve anlam kayması	Cümlede kullanma, altını çizme, açık uçlu soru (u)

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler
5. Tema: Doğa ve Evren	1. Metin: Susayan Konya	Ek fiil	Altını çizme, gruplandırma (s), altını çizme, çözümlleme (k), cümlede kullanma (u)
	2. Metin: Deniz Hasreti	Ek fiil	Eşleştirme (s), altını çizme, cümlede kullanma
	3. Yeşil Gözlü Kardan Adam	Ek fiil	Gruplandırma (s), çekimleme (k), cümlede kullanma
	4. Metin: Son Kuşlar	Ek fiil	Cümlede kullanma (u)

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler
6. Tema: Toplum Hayatı	1. Metin: Komşusuzluk	Birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevi	Eşleştirme, açık uçlu soru (s), altını çizme, gruplandırma (k), cümlede kullanma (u)
	2. Metin: Emine Teyze'nin Çilek Reçeli	Birleşik zamanlı fiiller	Altını çizme, açık uçlu soru (s), gruplandırma (k), cümlede kullanma (u)
	3. Metin: Mustafa Kemal'in Kağnısı	Birleşik fiillerin yapı özellikleri	Tamamlama (u)
	4. Metin: Anadolu'da Konukseverlik	Birleşik zamanlı fiillerin anlam özellikleri	Açık uçlu soru (u)

İncelenen kitaplardan biri de MEB Yayınları Türkçe 7 Ders Kitabı'dır. Daha önceki kitaplarda olduğu gibi bu ders kitabı da altı temadan oluşmaktadır. Her temada dört metin yer alırken *Atatürk* temasında beş metin bulunmaktadır. Bu yüzden bundan önce değerlendirilen kitaplarda 24 metin bulunurken bu kitapta 25 metin yer almaktadır. Tablo 24'te görüldüğü üzere kitapta öğretmene yönelik herhangi bir tekrar yönergesi bulunmamaktadır. Etkinlikler "*sezdirme, kavratma ve uygulama*" olarak üç tipte karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak verilen dil bilgisi konusundan sonra, önce *sezdirme* sonra *kavratma* ve daha sonra *uygulama* etkinlikleri sırası takip edildiği görülmektedir. Bu etkinlik sınıflandırması diğer yayınevlerine ait kitaplarda bulunmazken, sadece MEB yayınlarına ait kitaplarda bulunmaktadır. Bazı konularda sadece uygulama ya da kavratma etkinlikleri ile yetinilmiştir. Bazı etkinlikler ise iki farklı tipe uygun olarak verilmiştir. Örneğin, *gruplandırma* etkinliği bildirme ve dilek kipleri konusunda hem *sezdirme* hem *kavratma* etkinliği olarak yer almaktadır. Hiçbir ders için tekrardan yoksun bir öğretimin düşünülmemeyeceği gibi dil bilgisi öğretiminde de tekrarın yer verilmediği öğretim süreci oldukça verimsizdir. *Sezdirme, kavratma ve uygulama* etkinliklerinden sonra mutlaka tekrar etkinliklerine de yer verilmesi gerektiğini, hazırlanan bu kitap için söylemek mümkündür.

7. sınıflar için incelenen ders kitaplarından Pasifik Yayınları'na ait 7. sınıf Türkçe ders kitabı konu öğretim sıralaması, etkinlik isimleri ve konu tekrarına ilişkin verilen yönergelere ait bulgular Tablo 24'te sunulmuştur:

Tablo 24: Pasifik Yayınları Türkçe 7 Ders Kitabı Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Konu Sıralaması ve Konu Tekrarı

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler	Konu Tekrarı Yönergesi
1. Tema: Hak ve Özgürlükler	1. Metin: Çocuk Hakları Sözleşmesi Işığı Altında Çocuğun Eğitim Hakkı	Fiillerin Anlam Özellikleri	Gruplandırma	Fiili hatırlatma
	2. Metin: Hiroşimalı Masahi Nii	Çekimli fiil, mastar, fiil kök ve gövdesi	Gruplandırma, cümlede kullanma	Fiil kök ve gövdesi ile mastarı hatırlatma
	3. Metin: Hayal Çocuk	Bildirme ve dilek kipleri	Gruplandırma, boşluk doldurma	Mastar ve çekimli fiili hatırlatma
	4. Metin: Haritada Bir Nokta	Zaman ve kişi ekleri	Eşleştirme, gruplandırma	Bildirme kiplerini hatırlatma
	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler	Konu Tekrarı Yönergesi
2. Tema: Atatürkçülük	1. Metin: Atatürk'ü Tanımak	Fiil kök ve gövdeleri, kip ve kişi ekleri	Gruplandırma, altını çizme	Dilek kipleriyle bildirme kiplerinin farkını hatırlatma
	2. Metin: Atatürk'ün Türk Diline Verdiği Önem	Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru biçimleri	Boşluk doldurma, gruplandırma, verilen biçimde çekimleme	-
	3. Metin: Atatürk'ü Altınla Satın Almak İsteyen Mareşal	Zarflar	Gruplandırma, boşluk doldurma	Zarfı ve işlevini hatırlatma
	4. Metin: Muhsin Ertuğrul	Kelime türleri, kelimelerin cümledeki görevleri	Cümlede kullanma	Kelime türlerini ve kelimelerin cümledeki görevlerini hatırlatma
	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler	Konu Tekrarı Yönergesi
3. Tema: Doğa ve Evren	1. Metin: Renkler	Fillerde yapı	Gruplandırma, açık uçlu soru, altını çizme	Basit, türemiş ve birleşik kelimeyi hatırlatma
	2. Metin: Yukarıda Ne Var Ne Yok?	Basit, türemiş, birleşik fiiller	Altını çizme, gruplandırma	Fiillerin yapı ve anlam özelliklerini hatırlatma
	3. Metin: Hamilton Adası	Zaman zarfı	Altını çizme, boşluk doldurma	Zarfları ve işlevlerini hatırlatma
	4. Metin: Çevre Dostu Bir Bilimci	Zaman ve anlam kayması	Gruplandırma, açık uçlu soru	Bildirme kiplerini hatırlatma

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler	Konu Tekrarı Yönergesi
4. Tema: Duygular ve Hayaller	1. Metin: Çocukluk	Zaman ve anlam kayması	Fiil kök ve gövdesini istenen zamana göre çekimleme, cümlede kullanma	Fiil kiplerinde zaman ve anlam kaymasını hatırlatma
	2. Metin: Neşe	İsim ve fiil türünden kelimeler	Gruplandırma, altını çizme, örnek verme, cümlede kullanma	İsim ve fiil türünden kelimeleri hatırlatma
	3. Metin: Dostluğun Değeri	Ek fiil	Gruplandırma, listeleme, cümlede kullanma, altını çizme	İsimlerin kip ve kişi bakımından biçimlenerek çekimlendiğini hatırlatma
	4. Metin: Dedemin Pili Bitmesin	Ek fiil, ek fiilde zaman kayması	Gruplandırma, çözümleme, altını çizme	İsimlerin ek fiille biçimlenerek çekimlendiğini hatırlatma

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler	Konu Tekrarı Yönergesi
5. Tema: Alışkanlıklar	1. Metin: Alışkanlık	İsimlerin ek fiille çekimlenmesi	Boşluk doldurma, altını çizme, gruplandırma	İsimlerin ek fiille hangi kiplerde çekimlendiğini hatırlatma
	2. Metin: Mehmet Okur	Birleşik çekimli fiil	Altını çizme, gruplandırma, çözümleme	İsimlerin çekimlenmesinde ek fiilin rolünü hatırlatma
	3. Metin: Balıkçıl	Birleşik çekimli fiiller	Eşleştirme, altını çizme, anlam özelliklerini yazma	Fiillerin ek fiil aracılığıyla birleşik yapıda çekimlendiğini hatırlatma
	4. Metin: Hasan Ali Yücel	Birleşik çekimli fiiller	Boşluk doldurma	Fiillerin ek fiil aracılığıyla birleşik yapıda çekimlendiğini hatırlatma

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler	Konu Tekrarı Yönergesi
6. Tema: Milli Kültür	1. Metin: Milli Kültürün Önemi	Fiillerin yapı ve anlam özellikleri	Altını çizme, yapı ve anlam özelliklerini yazma	Fiillerin yapı ve anlam özelliklerini hatırlatma
	2. Metin: Çekoslovakya Türkleri	Bildirme kiplerinin kullanım özellikleri	Kullanım özelliklerini yazma, gruplama	Bildirme kiplerine örnekler verdirme
	3. Metin: Nazar Boncuğu	Kelime türleri	Gruplandırma, boşluk doldurma, cümlede kullanma	Kelime türlerine örnekler verdirme
	4. Metin: Havada Bulut Yok	Fiillerin anlam özellikleri	Gruplandırma	İş, oluş ve durum bildiren kelimeleri cümlede kullanmalarını isteme

Bu ders kitabı da diğer kitaplarında olduğu gibi 6 tema ve 24 metinden oluşmaktadır. Diğer kitaplardan en büyük farkı ise Tablo 25'te görüldüğü gibi hemen hemen her konudan sonra Türkçe dil bilgisi konularının nasıl tekrar edileceğine dair tekrar yönergesine yer verilmiş olmasıdır. Her konu öncesinde "... hatırlatma" şeklinde öğretmenlerden tekrar yapmaları istenmiştir. Böylece öğrencinin daha önce öğrenilen konuları unutmamaları ve yeni konuya giriş yapılırken de daha rahat kavramaları sağlanmış olur. Tekrar yönergeleriyle birlikte bu kaynakta yoğun bir şekilde ek etkinliklere de rastlanmaktadır. Kılavuzun bu özelliği de dil bilgisi öğretim sürecinde öğretmenin işini oldukça kolaylaştırmaktadır. Dil bilgisi öğretim sürecinde her yılın bir sonraki yıl için temel teşkil ettiği ve önemli bir basamak görevi gördüğü göz önünde bulundurulduğunda tekrarın önemi hem öğrenciler hem de öğretmenler tarafından daha rahat kavranacaktır. Tekrar yönergelerine bakıldığında hatırlatmanın yanı sıra öğrenciyi aktif hale getirecek etkinliklerin de bulunduğu göze çarpmaktadır. Örnekler verdirme, cümlede kullanmalarını isteme gibi ifadeler öğrencinin konu tekrarı sürecinde aktif olmasını sağlayacaktır. Böylece kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanmış olur.

8. sınıflar için incelenen ders kitaplarından MEB Yayınları'na ait 8. sınıf Türkçe ders kitabı konu öğretim sıralaması, etkinlik isimleri ve konu tekrarına ilişkin verilen yönergelere ait bulgular Tablo 25'de sunulmuştur:

Tablo 25: MEB Yayınları Türkçe 8 Ders Kitabı Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Konu Sıralaması ve Konu Tekrarı

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler
1. Tema: Zaman ve Mekan	1. Metin: Kız Kalesi	Fiilimsi, isim ve fiil farkı	Boşluk doldurma, açık uçlu soru, cümlede kullanma(s), gruplandırma(k)
	2. Metin: Geçmiş Zaman Şiirleri	Fiilimsilerin işlevleri ve kullanım özellikleri	Cümle kurma, açık uçlu soru(k), altını çizme(p)
	3. Metin: Verilen Sözü Tutmak ve Vaktinde İş Yapmak	Fiilimsiler	İki cümleyi uygun fiilimsiyle birleştirme
	4. Metin: Eski Ankara Evleri	Fiilimsiye bağlı kelime ve kelime grupları	Eşleştirme, açık uçlu soru, cümlede kullanma
	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler
2. Tema: Atatürk	1. Metin: Atatürk'ten Anılar	Fiilimsiler	Boşluk doldurma, gruplandırma, altını çizme
	2. Metin: Onuncu Yıl Nutku	Fiilimsiye bağlı kelime ve kelime grupları	Gruplandırma, iki cümleyi uygun fiilimsiyle birleştirme
	3. Metin: Dil Devrimi	İsim ve fiil cümlesi	Gruplandırma, cümlede kullanma
	4. Metin: Atatürk ve Bilim	Kalıplaşmış cümle yapıları	Boşluk doldurma, açık uçlu soru, gruplandırma
	5. Metin: Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi	Cümleye hâkim olan duygular	Eşleştirme, gruplandırma

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler	Konu Tekrarı Yönergesi
3. Tema: Milli Kültür	1. Metin: İhtiyar Çilingir	Fiilimsi, isim ve fiil	Gruplandırma, açık uçlu soru	Yönerge: Öğrencilerinize cümlenin temel öğelerinin özne ve yüklem olduğunu, şayet bu öğeler yoksa o kelime grubunun cümle olmadığını hatırlatınız.
	2. Metin: Gönül Mimarlarımız	Cümlenin temel öğeleri ve özellikleri	Boşluk doldurma, açık uçlu soru (s), düzeltme (k)	Yönerge: Öğrencilerinize cümlenin iki temel ögesinin özne ve yüklem olduğunu hatırlattıktan sonra, yükleme sorulan soruların yardımcı öğeleri verdiğini, yardımcı öğelerin yüklemi çeşitli yönlerden tamamladığını kavratınız.
	3. Metin: Türküler Dolusu	Cümlenin yardımcı öğeleri ve özellikleri	Açık uçlu soru (s), gruplandırma (k), altını çizme, cümlede kullanma (u)	
	4. Metin: Nevruz ve Birlik	Cümle vurgusu	Açık uçlu soru (s), altını çizme, gruplandırma (k)	

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler
4. Tema: Toplum Hayatı	1. Metin: Ergenekon Destanı	Etken ve edilgen fiiller	Açık uçlu soru, boşluk doldurma(s), etken fiilleri edilgen fiile çevirme (u)
	2. Metin: Çiğdem Der Ki	Geçişli ve geçişsiz fiil	Açık uçlu soru (s), cümlede kullanma (u)
	3. Metin: Herkesin Dostu Anton	Fiil çatıları	Gruplandırma
	4. Metin: Aşinasız	İsim ve fiil cümlesi	Gruplandırma (s), fiil cümlesini isim cümlesine dönüştürme (p)

	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler
5. Tema: Bilim ve Teknoloji	1. Metin: Basından Teknoloji Haberleri	Kurallı ve devrik cümle	Altını çizme, açık uçlu soru (s), devrik cümleyi kurallı hale getirme (u)
	2. Metin: Ekran Efendi'nin Tutsakları	Cümlede yapı	Açık uçlu soru (s) ve sorgulatma, gruplandırma (k, u)
	3. Anadolu'nun Bahtı Açık Kara Treni	Cümlenin yapısı	Gruplandırma, cümlede kullanma, boşluk doldurma
	4. Metin: Bilgisayar Yalnızlığı	Cümlenin anlam özellikleri	Gruplandırma
	Metinler	Dil Bilgisi Konuları	Etkinlikler
6. Tema: Kişisel Gelişim	1. Metin: Hayatta Başarının Yolları	Cümlenin taşıdığı anlam	Eşleştirme (s, k)
	2. Metin: İki İyi İnsan	Anlatım bozukluğu	Düzeltilme (s), gruplandırma (k)
	3. Metin: Empati İle Yaşamak	Anlatım bozuklukları	Düzeltilme, yeniden yazma
	4. Metin: Martı	Anlatım bozuklukları	Altını çizme

MEB Yayınları Türkçe 7 Ders Kitabı'nda olduğu gibi, MEB Yayınları Türkçe 8 Ders Kitabı'nda da etkinlikler “*sezdirme, kavrama ve uygulama*” etkinlikleri olarak sınıflandırılmıştır. Tablo 26'da da görüldüğü gibi sadece *Milli Kültür* temasında dil bilgisi konu tekrar yönergeleri yer almaktadır. Bunun dışında öğretmeni konu tekrarına yöneltecek herhangi bir yönergeye rastlanmamıştır. Cümlenin temel ve yardımcı ögeleri konusunda hatırlatma amaçlı öğretmenlere tekrar yönergelerine yönlendirme yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ders kitaplarının Türkçe dil bilgisi konularının tekrarına ilişkin yönerge ve yönlendirmelerinin yetersiz olduğunu söylemek mümkündür.

8. sınıflar için incelenen ders kitaplarından TAV Yayınları'na ait 8. sınıf Türkçe ders kitabı konu öğretim sıralaması, etkinlik isimleri ve konu tekrarına ilişkin verilen yönergelere ait bulgular Tablo 26'da sunulmuştur:

Tablo 26: TAV Yayınları Türkçe 8 Ders Kitabı Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Konu Sıralaması ve Konu Tekrarı

	Metinler	Dil Bilgisi	Etkinlikler
1. Tema: Duygular	1. Metin: Meraklı Pandora ve Konuşan Sandık	İsim, fiil ve fiilimsi farkı	Gruplandırma, altını çizme
	2. Metin: Aşk Mektupları	Fiilimsilerin işlevleri ve kullanım özellikleri	Gruplandırma, boşluk doldurma
	3. Metin: Kazılık Dağı'nın Aslanı Boğaç Han	Fiilimsiler	İki cümleyi uygun fiilimsiyle tek cümle olarak ifade etme.
	4. Metin: Gün Olur	Fiilimsiye bağlı kelime ve kelime grupları	Çözümleme
	Metinler	Dil Bilgisi	Etkinlikler
2. Tema: Atatürkçülük	1. Metin: Atatürk Hakkında Hatıralar ve Belgeler	Fiilimsiler	Gruplandırma, boşluk doldurma
	2. Metin: Atatürk (Kişiliği, İlkeleri, Düşünceleri)	Cümlenin temel ögeleri	Gruplandırma
	3. Metin: Akılcılık, Bilim, Eğitim	Cümlenin yardımcı ögeleri	Çözümleme, cümlede kullanma
	4. Metin: Türkiye'nin Jeopolitik Önemi	Cümleler arasındaki anlam ilişkileri	Eşleştirme, gruplandırma
	5. Metin: Gençliğe Hitabe	Anlatım bozukluğu	Gruplandırma, cümle kurma

	Metinler	Dil Bilgisi	Etkinlikler
3. Tema: Doğa ve Evren	1. Metin: Doğa Dedi ki	Cümlelerin yardımcı öğeleri	Çözümleme
	2. Metin: Güney ve Batı Anadolu Ormanları	Cümlede vurgu	Çözümleme, gruplandırma
	3. Metin: Dünya Yuvarlakmış	Fiillerin Çatı Özellikleri	Gruplandırma
	4. Metin: Sığırcık Kayası	Nesnesine göre fiil çatıları	Gruplandırma
	Metinler	Dil Bilgisi	Etkinlikler
4. Tema: Toplum Hayatı	1. Metin: Ceviz	İsim ve fiil cümlesi	Gruplandırma
	2. Metin: Birlikte	İsim ve fiil cümlesi	Gruplandırma
	3. Metin: Çalığışu	Kurallı ve devrik cümleler	Gruplandırma
	4. Metin: Saygı	Basit ve birleşik yapı cümleler	Gruplandırma
	Metinler	Dil Bilgisi	Etkinlikler
5. Tema: İletişim	1. Metin: Tarihin Tanığı Yazı	Cümlelerin yapı özellikleri	Gruplandırma
	2. Metin: Tatlı Dil	Cümle türleri	Gruplandırma
	3. Metin: Bayan Hardy	Cümle yapılarındaki kuruluş ve kullanım özellikleri	Gruplandırma, boşluk doldurma, cümlede kullanma
	4. Metin: Kurabiye Hırsızı	Cümlelerin anlam özellikleri	Eşleştirme, gruplandırma, çoktan seçmeli sorular

	Metinler	Dil Bilgisi	Etkinlikler
6. Tema: Zaman ve Mekan	1. Metin: Çocuktum, Ufacıktım, Top Oynadım, Acıktım	Cümleye hâkim olan duygu	Açık uçlu soru, gruplandırma
	2. Metin: Güney Amerika Gezi İzlenimleri	Cümlede anlatım bozukluğuna neden olan kullanımlar	Açık uçlu soru, altını çizme
	3. Metin: Hayalinizdeki Oda	Anlatım Bozukluğu	Altını çizme, cümlede kullanma, gereksiz sözcükleri atma
	4. Metin: Evim	Anlatım bozukluğu	Altını çizme, cümleden atma

Tablo 26’da görüldüğü gibi TAV Yayınlarına ait 8. sınıf Türkçe ders kitabı 6 temadan oluşmaktadır. Atatürkçülük teması dışında her temada 4 metin bulunmaktadır. Atatürkçülük teması ise 5 metinden oluşmaktadır. İncelenen MEB Yayınlarına ait kitaplarda da (7. ve 8. sınıf) görüldüğü gibi, bu kitapta da herhangi bir tekrar yönergesi bulunmamaktadır. Dil bilgisi öğretim sürecinde öğretmen için konu tekrarını vurgulayacak, ya da onun için konu tekrarını hatırlatıcı bir yönlendirmeye rastlanmamıştır.

Ders Kitapları Dağıtım Planı’na göre konu sıralaması ve konu tekrarı amacıyla incelenen 6 adet ders kitabına bakıldığında, konu tekrarı yönergesi bakımından en yoğun olan öğretmen kılavuz kitabının Pasifik Yayınlarına ait olduğu görülmektedir. Bu kaynakta neredeyse tekrarsız ders geçirilmemektedir. Öğretmene konu tekrarı hatırlatması hemen hemen her derste yapılmış, böylece tekrarın önemi hem öğretmen hem de öğrenci açısından vurgulanmıştır. Konu tekrarı yönergelerinin hiç bulunmadığı kaynaklar da MEB ve TAV Yayınlarına ait Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarıdır. Hiçbir derste konu tekrarının kaçınılmaz olduğu gibi Türkçe dersinde de konu tekrarının kaçınılmaz ve vazgeçilmez olduğu düşünüldüğünde bu kaynağının kullanıldığı bölgede bulunan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü öğretmen kendisine ait Türkçe öğretmen kılavuz kitabında konu tekrarı yönergeleri bulursa da bulunmasa da konu tekrarı yapmak zorundadır. Kullanılan kılavuz kitabında konu tekrarı yönergelerinin öğretmenin işini kolaylaştırdığı düşünülecek olursa, olmamasının da öğretmenin işini zorlaştırdığı ve ona birtakım zorluklar yüklediği ifade edilebilir.

3.3. İlköğretim Okulu Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Konu Öğretim Sıralaması ile 2005 İlköğretim Okulları Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programındaki Konu Sıralamasının Uygunluğuna İlişkin Elde Edilen Bulgular:

İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretim sürecinde yaşanan sıkıntıları öğretmen görüşleri, konu öğretim sıralaması, konu tekrarı ve ders kitapları üzerinden değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmanın amaçlarına uygun olarak, Türkçe ders kitaplarındaki konu öğretim sıralamasının programa uygunluğu da tespit edilmeye

alışılmıştır. Evren Yayınları 6. sınıf Türkçe ders kitabının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 27’de sunulmuştur:

Tablo 27: Evren Yayınları Türkçe 6. Sınıf Ders Kitabı ile 2005 İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıf) Dil Bilgisi Konu Sıralaması Karşılaştırması

Türkçe Programı 6. Sınıf Dil Bilgisi Konu Sıralaması	Evren Yay. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Dil Bilgisi Konu Sıralaması²
1. Kök ve ek kavramlarının tanıtılması	1. Kök ve ek
2. İsim ve fiil kökleri arasındaki farklar	2. Ünsüz yumuşaması ve ünsüz sertleşmesi
3. Yapım ve çekim eklerinin ayırt edilmesi	3. Kök, yapım eki, çekim eki
4. Kelimede gövde kavramının tanıtılması	4. Kök ve ek
5. Yapım eklerinin işlevleri ve kelimeye kazandırdığı anlam özellikleri	5. Yapım eklerinin çeşitleri
6. Birleşik kelimelerin kavratılması	6. Yapım eklerinin ve kökün çeşitleri
7. Basit, türemiş ve birleşik kelimelerin ayırt edilmesi	7. Bağlaçlar
8. İsimlerin cümledeki işlevlerinin kavranması	8. Ünlemler
9. Zamirlerin cümledeki işlevlerinin kavranması ve kullanılması	9. Birleşik kelimeler
10. Hâl eklerinin işlevleri	10. İsim ve fiil kökü, birleşik kelime
11. İyelik eklerinin işlevleri	11. Basit, türemiş ve birleşik kelime
12. İsim tamlamalarının kuruluş ve anlam özellikleri	12. Özel isim, cins isim, teklik ismi, çokluk ismi, topluluk ismi, soyut isim, somut isim
13. Sıfatların cümledeki işlevlerinin kavratılması	13. Zamirler
14. Sıfat tamlamalarının anlam ve kuruluş özellikleri	14. Kelime yapıları, isim türleri, zamirler
15. Edat, bağlaç ve ünlemlerin işlevleri ve cümleye kazandırdığı anlam özellikleri	15. Hal ekleri
16. Kelimelerin cümlede farklı görevlerde kullanılması	16. İyelik eki
	17. Belirtili, belirtisiz, zincirleme isim tamlamaları
	18. Hal ekleri ve iyelik ekleri, isim tamlamaları
	19. Sıfat, zamir
	20. Sıfat
	21. Edatlar
	22. Sıfat, sıfat tamlaması, edat
	23. Kelime türleri
	24. Edat, bağlaç, ünlem

² Konu sıralamasında birkaç metinde devam eden başlıklar bir defa yazılmış; araya yeni bir konunun girmesi durumunda tekrar yazılmıştır.

2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan dil bilgisi konu sıralamasıyla Evren Yayınları 6. Sınıf Türkçe ders kitabındaki konu öğretim sıralaması arasında bazı farklılıklar görülmektedir. Konu sıralamasına bakıldığında ikinci sırada programda isim ve fiil kökleri arasındaki farklar konusu yer alırken, Evren Yayınlarına ait ders kitabında ses olaylarından ünsüz yumuşaması ve ünsüz sertleşmesi konusunun bulunduğu görülmektedir. Programda yapım ve çekim eklerinden sonra, birleşik kelimelere geçilirken; ders kitabında bağlaçlar ve ünlemler konusunun ardından birleşik kelimelere geçilmiştir. Bunun dışında program ve ders kitabı arasında konu sıralaması bakımından önemli bir farklılık görülmemektedir. Buradan yola çıkılarak Evren Yayınları Türkçe 6 Ders Kitabı'nın 2005 İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'na konu sıralaması bakımından genel anlamda uygun olduğu söylenebilir.

7. sınıf Türkçe ders kitaplarının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 28'de sunulmuştur:

Tablo 28: 7. Sınıf Türkçe Ders Kitapları ile 2005 İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıf) Dil Bilgisi Konu Sıralaması Karşılaştırması

Türkçe Programı 7. Sınıf Dil Bilgisi Konu Sıralaması	Koza 7. Sınıf Dil Bilgisi Konu Sıralaması	MEB 7. Sınıf Dil Bilgisi Konu Sıralaması	Pasifik 7. Sınıf Dil Bilgisi Konu Sıralaması
1. Fiillerin anlam özelliklerinin kavratılması	1. Kelime Türleri (isim, fiil), fiillerin anlam özellikleri	1. Fiillerin anlam özellikleri	1. Fiillerin Anlam Özellikleri
2. Kip kavramı ve çekimli fiilin kavratılması	2. Master ve çekimli fiil farkı, kipler, anlam özelliklerine göre fiiller	2. Kip ve çekimli fiil	2. Çekimli fiil, master, fiil kök ve gövdesi
3. Bildirme kipleri ve dilek kipleri	3. Fiillerde zaman	3. Bildirme kipleri ve dilek kipleri	3. Bildirme ve dilek kipleri
4. Bildirme kiplerinin kullanım özellikleri	4. Kök ve ek, şimdiki zaman, şahıs ekleri, ses olayları	4. Bildirme kipleri	4. Zaman ve kişi ekleri
5. Dilek kiplerinin kullanım özellikleri	5. Gelecek zaman ve gelecek zaman kipinde meydana gelen ses değişimleri	5. Dilek kipleri	5. Fiil kök ve gövdeleri, kip ve kişi ekleri
6. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru çekimleriyle ilgili uygulamalar	6. Geniş zaman	6. Zarflar, kelime türleri	6. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru biçimleri
7. Kelime türleri olarak zarf ve zarfların cümledeki işlevleri	7. Birleşik çekimli fiil	7. Anlam kayması	7. Zarflar
8. Kelimeleri cümle içerisinde farklı görevlerde kullanabilme	8. Kelimenin cümledeki görevi, birleşik fiiller	8. Ek fiil	8. Kelime türleri, kelimelerin cümledeki görevleri
9. Basit, türemiş ve birleşik fiillerin kuruluş ve anlam özellikleri	9. Gereklilik ve şart kipi	9. Zaman ve kip çekimlerinin birleşik yapılarda kullanımı	9. Fiillerde yapı
10. Yapı özellikleri farklı olan fiilleri anlam özelliklerini dikkate alarak kullanabilme	10. Emir ve istek kipi	10. Basit ve türemiş fiiller	10. Basit, türemiş, birleşik fiiller
11. Cümlede zaman kavramını belirleyen ve destekleyen zarflar	11. Fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru biçimleri	11. Birleşik fiiller	11. Zaman zarfı
12. Fiil kiplerinde zaman ve	12. Kelimelerin cümledeki görevi	12. Fiillerde yapı ve anlam	12. Zaman ve anlam kayması

		özellikleri	
anlam kaymasının nasıl gerçekleştiği			
13. Fiil kiplerinin farklı zaman ve anlamları ifade edecek şekilde kullanılması	13. Fiillerin yapı özellikleri, birleşik fiiller	13. Basit, türemiş, birleşik fiiller	13. İsim ve fiil türünden kelimeler
14. İsim türünden kelimelerin kip ve kişi açısından çekimlenebildiğinin kavratılması	14. Anlatım bozukluğu, zarflar, zaman kayması	14. Zaman zarfı	14. Ek fiil
15. İsimlerin kip eki almasında ek fiilin işlevi	15. Zaman kayması	15. Fiillerde zaman ve anlam kayması	15. Ek fiil, ek fiilde zaman kayması
16. İsimlerin ek fiil aracılığıyla hangi kiplerde çekimlenebildiğinin kavratılması	16. Ek fiil	16. Fiil kiplerinin farklı anlamlarda kullanılması	16. İsimlerin ek fiille çekimlenmesi
17. Ek fiilin işlevine uygun olarak kullanılması	17. Zaman ve kip çekimindeki birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevi	17. Zaman zarfları, zaman ve anlam kayması	17. Birleşik çekimli fiiller
18. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevi konusu	18. Birleşik yapılı fiiller	18. Ek fiil	18. Fiillerin yapı ve anlam özellikleri
19. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların kullanım özellikleri	19. Fiillerin anlam özellikleri, bildirme ve dilek kipleri	19. Birleşik yapıların oluşumunda ek fiilin işlevi	19. Bildirme kiplerinin kullanım özellikleri
20. Zaman ve kip çekimlerindeki birleşik yapıların özelliklerine uygun şekilde kullanılması	20. Kurallı birleşik fiillerin anlam özellikleri	20. Birleşik zamanlı fiiller	20. Kelime türleri
		21. Birleşik fiillerin yapı özellikleri	21. Fiillerin anlam özellikleri
		22. Birleşik zamanlı fiillerin anlam özellikleri	

7. sınıf düzeyinde kabul edilen ve kullanılan üç farklı yayınevine ait ders kitapları programda yer alan dil bilgisi konularıyla sıralama bakımından karşılaştırılmıştır. Tablo 29'a bakıldığında konu sıralaması bakımından programla en çok benzerlik gösteren ders kitabının Pasifik Yayınlarına ait ders kitabı olduğu görülmektedir. Her üç kitapta ilk sırada programa uygun olarak *fiillerin anlam özellikleri* konusu yer almaktadır. Altıncı sırada programda *fiillerin olumlu, olumsuz, olumlu soru ve olumsuz soru biçimleri* konusu yer alırken, Koza ve MEB Yayınlarına ait kitaplarda farklı konular ele alınmıştır. Onuncu sıraya kadar bu durum devam etmiştir. Onuncu sırada programda ve tüm ders kitaplarında *fiillerde yapı* konusu bulunmaktadır. On birinci sıradan itibaren Pasifik Yayınları dışındaki diğer iki yayının ders kitaplarında konu bakımından programla benzerliğin ortadan kalktığı görülmektedir. Programda verilen dil bilgisi konuları adlandırılırken daha genel başlıkların tercih edildiği, farklı yayınevlerine ait ders kitaplarında ise daha detay ifade eden başlıkları tercih edildiği görülmektedir. Örneğin programda “dilek ve bildirme kipleri” şeklinde ifade edilirken, kitaplarda alt başlıkları içerecek şekilde “geniş zaman, şimdiki zaman” gibi ifadeler yer verilmiştir. Konular programda *fiillerde yapı* konusuyla bitirilirken Koza, MEB ve Pasifik yayınlarına ait Türkçe ders kitaplarında *fiillerin anlam özellikleri* konusuyla bitirilmesi dikkat çekmektedir. Tablo üzerinde de görüldüğü gibi ülkemizin çeşitli bölgelerinde kullanılmasına karar verilen ve dağıtımı yapılan 7. sınıf düzeyinde üç farklı yayınevine ait ders kitaplarının dil bilgisi konu sıralaması noktasında birlik içinde olmadıkları görülmektedir. Konu sıralaması bakımından kitapların her birinde farklı yerlerde Türkçe dersi öğretim programına uymama durumu göze çarpmaktadır. Örneğin on dördüncü sırada Pasifik Yayınlarına ait ders kitabı konu yönüyle programla uyumluyken, on yedinci sırada konu bakımından programla en uyumlu ders kitabının Koza yayınlarına ait ders kitabının olduğu gözlemlenmiştir. Genel olarak bakıldığında Türkçe dil bilgisi öğretim programına uyumluluk açısından, incelenen ders kitapları arasında bir sıralama yapıldığında Pasifik, Koza ve MEB yayınları şeklinde bir sıralamanın olduğunu ifade etmek mümkündür.

8. sınıf Türkçe ders kitaplarının incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 29'da sunulmuştur:

Tablo 29: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitapları ile 2005 İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı (6-8. Sınıf) Dil Bilgisi Konu Sıralaması Karşılaştırması

Türkçe Programı 7. Sınıf Dil Bilgisi Konu Sıralaması	MEB 8. Sınıf Dil Bilgisi Konu Sıralaması	TAV 8. Sınıf Dil Bilgisi Konu Sıralaması
1. Fiilimsiyle fiil ve isim soylu kelimeler arasındaki farklar	1. Fiilimsi, isim ve fiil farkı	1. İsim, fiil ve fiilimsi farkı
2. Fiilimsilerin işlevleri ve kullanım özellikleri	2. Fiilimsilerin işlevleri ve kullanım özellikleri	2. Fiilimsilerin işlevleri ve kullanım özellikleri
3. Fiilimsilerin özelliklerine uygun biçimde kullanılması	3. Fiilimsiler	3. Fiilimsiler
4. Cümlede, fiilimsiyle bağlı kelime ve kelime gruplarının tespiti	4. Fiilimsiye bağlı kelime ve kelime grupları	4. Fiilimsiye bağlı kelime ve kelime grupları
5. Cümlenin temel ögeleri ve bu ögelerin özellikleri	5. Fiilimsiler	5. Fiilimsiler
6. Cümlenin yardımcı ögeleri ve bu ögelerin özellikleri	6. Fiilimsiye bağlı kelime ve kelime grupları	6. Cümlenin temel ögeleri
7. Cümlede vurgulanmak istenen ifadenin belirlenmesi	7. İsim ve fiil cümlesi	7. Cümlenin yardımcı ögeleri
8. Cümledeki fiillerin çatı özellikleri	8. Kalıplaşmış cümle yapıları	8. Cümleler arasındaki anlam ilişkileri
9. İsim ve fiil cümlelerinin anlam ve kullanım özellikleri	9. Cümleye hâkim olan duygular	9. Anlatım bozukluğu
10. Kurallı ve devrik cümlelerin anlam ve kullanım özellikleri	10. Fiilimsi, isim ve fiil	10. Cümlenin yardımcı ögeleri
11. Cümlelerin yapı özellikleri	11. Cümlenin temel ögeleri ve özellikleri	11. Cümlede vurgu
12. Kalıplaşmış cümle yapılarının kuruluş ve kullanım özellikleri	12. Cümlenin yardımcı ögeleri ve özellikleri	12. Fiillerin çatı özellikleri
13. Cümlenin ifade ettiği anlam özellikleri	13. Etken ve edilgen fiiller	13. Nesnesine göre fiil çatıları
14. Cümleye hâkim olan duygunun belirlenmesi	14. Geçişli ve geçişsiz fiil	14. İsim ve fiil cümlesi
15. Anlatım bozukluğuna neden olan kullanımların tespit edilmesi	15. Fiil çatıları	15. Kurallı ve devrik cümleler
16. Anlatım bozukluklarını düzeltme	16. İsim ve fiil cümlesi	16. Basit ve birleşik yapı cümleler
	17. Kurallı ve devrik cümle	17. Cümlelerin yapı özellikleri
	18. Cümlede yapı	18. Cümle türleri
	19. Cümlenin yapısı	19. Cümle yapılarındaki kuruluş ve kullanım özellikleri
	20. Cümlenin anlam özellikleri	20. Cümlenin anlam özellikleri
	21. Cümlenin taşıdığı anlam	21. Cümleye hâkim olan duygu
	22. Anlatım bozukluğu	22. Cümlede anlatım bozukluğuna neden olan kullanımlar
		23. Anlatım bozukluğu

Tablo 29’da görüldüğü gibi 8. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi öğretim programı ile kullanımı kabul edilen MEB ve TAV Yayınlarına ait Türkçe ders kitapları konu sıralaması bakımından incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. 7. sınıflarda olduğu gibi konular programda daha genel başlıklarla ifade edilirken, bu sınıf düzeyinde de kitaplar tarafından konu başlıkları detaylandırılmıştır. Örneğin programda *çatı* konusu sadece *fiilde çatı* olarak ifade edilirken ders kitaplarında *nesnesine göre fiil çatıları* şeklinde ifadeler vardır. Tablo 28’in altıncı sırasına bakıldığında Türkçe dersi öğretim programında ve TAV Yayınlarına ait ders kitabında *cümlenin öğeleri* konusuna geçildiği görülmüştür. MEB Yayınlarına ait ders kitabında ise *filimsi* konusuna devam edildiği görülmektedir. Altıncı sıradan itibaren program ve ders kitapları arasında konu sıralaması bakımından uyumsuzluk göze çarpmaktadır. *Cümlenin öğeleri* konusunu programda *vurgu ve fiilde çatı* konusu takip ederken, ders kitaplarında bu konulara çok daha ileriki sıralarda yer verilmiştir. Sıralama bakımından çok tutarlılık olmasa da ilerleyen konularda programda ve ders kitaplarında cümlede yapı ve anlam özellikleri, cümleye hâkim olan duygu gibi konular ele alınmıştır. Programda ve ders kitaplarında *anlatım bozuklukları* konusunun konu sıralamasını sonlandırdığı görülmektedir. Konu sıralamasına uyumluluk açısından bir sıralamaya gidilecek olursa MEB Yayınlarına ait ders kitabıyla kıyaslandığında, TAV yayınlarına ait ders kitabının programda yer alan konu sıralamasıyla daha fazla uyumluluk içinde olduğu ifade edilebilir. Diğer sınıf düzeylerine ait uyumluluk sıralaması da göz önünde bulundurulduğunda farklı yayınevlerine ait kitaplar içinden Türkçe dersi öğretim programına en az uyumlu olan kaynakların MEB Yayınlarına ait Türkçe ders kitapları olduğu belirtilebilir.

IV. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda sonuçlara yer verilmiştir. Sonuçlar daha önce yapılmış araştırma sonuçları ile tartışılmış ve ortaya çıkan sonuçlardan hareketle öneriler geliştirilmiştir.

4.1. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarına ilişkin öğretmen görüşleri ile Türkçe ders kitaplarını incelemektir.

Dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarına ilişkin öğretmen görüşlerini belirleyebilmek amacıyla “Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu” geliştirilmiş ve 90 Türkçe öğretmenine uygulanmıştır. Ele alınan Türkçe ders kitaplarını konu sıralaması ve konu tekrarı bakımından inceleyebilmek amacıyla “Türkçe Ders Kitabı Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçekler geliştirilirken aynı alanda daha önce yapılan çalışmalardan ve dil bilgisi öğretimi alanında uzmanların görüşlerinden yararlanılmıştır. Gerekli düzeltmelerden sonra son şekli verilerek araştırmada kullanılmıştır.

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitimi Programı, dil bilgisi öğretim yaklaşımı olarak her sınıf düzeyi için tüm dil bilgisi konularının öğretimini benimsemiştir. Sarmal yaklaşımın benimsendiği bu programda her yıl dil bilgisi konularının hemen hemen baştan sona işlenmesi esastır. Bu program terkedilerek yerine konu sıralaması yaklaşımına dayanan 2005 İlköğretim Okulları (6-8. Sınıflar) Türkçe Öğretim Programı kabul edilmiştir. Bu programda konular her sınıf düzeyi için paylaştırılmıştır. Programda yer alan konular 6. sınıfta işlenmeye başlanır ve 8.

sınıfın sonunda bitirilir. Konu sıralaması ve konu tekrarını belirlemedeki amaç, programın bahsedilen bu özelliğidir.

Yapılan bu araştırmanın sonuçları ve yorumları devam eden bölümde sunulmuştur.

4.1.1. “Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri Anketi”

Sonuçları

Öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı ile ilgili görüşlerini belirleyebilmek amacıyla geliştirilen bu anket formunda, açık uçlu ve çoktan seçmeli olarak toplam 9 soru yer almıştır.

Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde öğretmenlerin demografik niteliklerine ilişkin sorular yer almaktadır.

- ✓ “Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu” 90 Türkçe öğretmeni tarafından cevaplanmıştır. Bu öğretmenlerden 53’ü (%58,9) kadın ve 36’sı (%40) erkektir. Bir öğretmen bu soruda işaretleme yapmamıştır.
- ✓ Araştırma örnekleminde yer alan Türkçe öğretmenlerinin önemli bir bölümü (f=82, %91,1) lisans düzeyinde eğitim almışlardır. 2 Türkçe öğretmeni ön lisans (%2,2), 3 Türkçe öğretmeni de (%3,3) yüksek lisans mezunudur. Diğer bölümünü işaretleyen 3 (%3,3) öğretmen ise “Eğitim Enstitüsü Türkçe Bölümü” mezunu olduklarını belirtmişlerdir.
- ✓ Ankete katılan 90 Türkçe öğretmenin 52’si (%57,8) Türkçe Öğretmenliği, 15’i (%16,7) Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği, 20’si (%22,2) Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunudur. Bu seçenekler dışında farklı bir bölümde lisans öğrenimi gören 2 öğretmen ise, bölümlerini “Almanca” ve “Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları” olarak ifade etmişlerdir.
- ✓ “Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu” nu dolduran öğretmenlerin 10’u (%11,1) 1 ile 5, 35’i (%28,9) 6 ile 10, 22’si

(%24,4) 11 ile 15, 12'si (%13,3) 16 ile 20, 3'ü (%3,3) 21 ile 25 ve 8'i (%8,9) 26 ve daha fazlası hizmet yılına sahiptir. Özellikle 88, 9 oranında yedi ve daha fazla hizmet süresine sahip olan öğretmenlerin bulunması 1981 ve 2005 Türkçe dersi öğretim programını karşılaştırabilecek öğretmenlerin görüşlerinin elde edilmesi açısından önemlidir. Şahinci'nin (2011) yaptığı bir araştırmaya göre, öğretmenlerin kıdemlerine, cinsiyetlerine, mezun oldukları okula ve görev yaptıkları okula göre dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşleri arasında manidar fark bulunmamaktadır.

İkinci bölüm dil bilgisi öğretimi üzerine sorulan sorulardan meydana gelmektedir.

- ✓ Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerine dil bilgisi öğretiminde tercih ettikleri öğretim programı sorulmuştur. 13 öğretmenin verdiği cevap, hizmet yılları yedi yıldan az olduğu için değerlendirmeye alınmamıştır. “2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programını” tercih eden öğretmenlerin sayısı 62'dir (%80,51). Bu öğretmenlerden bir bölümü (f=23) seçimleriyle ilgili herhangi bir gerekçe belirtmezken, 39 öğretmen ise seçimlerinin gerekçelerini açıklamışlardır. 14 Türkçe öğretmeni Günümüzde kullanılan Türkçe dersi öğretim programının bir önceki programa oranla Türkçe dil bilgisi öğretiminde daha nitelikli olduğunu savunan Türkçe öğretmenleri, bu görüşlerini çoğunlukla programın öğrenci merkezli oluşu ve böylece keşfetme sürecine dayalı bir öğretim ortamı oluşturmasıyla açıklamaktadır. 7 öğretmen tarafından ise etkinlik temelli bir program anlayışı bu programın artlarından biri olarak görülmektedir. Türkçe dil bilgisi öğretiminde 1981 ve 2005 programlarının en önemli farklarından birini oluşturan konu öğretim sıralaması öğretmenlerin yaptıkları açıklamalar içinde üçüncü sırada yer almaktadır. 5 öğretmen konuların farklı sınıflara dağıtılmasının yığılmayı engellediği ve öğretimi kolaylaştırdığı kanısındadır. 2005 programında öğretim sürecinde dil bilgisi konularının tekrarına ilişkin açıklamaya da yer verildiği görülmektedir. 3 öğretmen 2006 yılında uygulanmaya başlanan Türkçe dersi öğretim programının konu tekrarına yer vermesinin programın olumlu niteliklerden biri olduğu görüşündedir. Benzer bir çalışma yapan Altunkaya (2010) 1981 ve 2005 Türkçe öğretim

programlarının karşılaştırmasını yaptığı çalışmada, öğretmenler tarafından yeni program doğrultusunda hazırlanan öğrenci çalışma kitaplarının dil bilgisi becerileri kazanmada dersi zevkli hale getirdiği ancak öğrenciyi cümle kurmadan tek kelimelik cevaplar vermeye yönelttiği, dolayısıyla kazandıkları dil bilgisi becerilerini yeterince kullanamamalarına yol açtığı sonucuna ulaşmıştır.

- ✓ Öğretmenlerin %15,58'i (f=12) ilköğretim okulularda Türkçe dil bilgisi öğretiminde "2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı"na oranla "1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitim Programı"nı daha nitelikli bulmuştur. 1981 programını Türkçe dil bilgisi öğretiminde daha etkili bulan öğretmenler içinde 4 öğretmen seçimlerine ilişkin herhangi bir gerekçe sunmazken 8 öğretmen bu programı seçme gerekçelerini açıklamıştır. İlköğretim okulularda Türkçe dil bilgisi öğretiminde 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programının (6-8. Sınıflar) daha etkili olduğunu savunan öğretmenlerin gerekçeleri içinde özellikle "Konuların bütünlük içinde öğretilmesi." (f=3) açıklaması öne çıkmaktadır. Bu programda konuların sınıflara göre ayrılmadan hemen her konunun her sınıfta tekrar edilmesi olumlu bir nitelik olarak görülmektedir. 1981 ve 2005 programları arasında tercih yapmayan 3 öğretmen bulunmaktadır. Bu öğretmenlerden; 2 öğretmen tercihte bulunmama nedenini belirtmezken, 1 öğretmen "*Her iki programı da Türkçe dil bilgisi öğretiminde yetersiz bulduğunu*" belirtmiştir.
- ✓ Öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarına yönelik görüşlerini belirlemek bu çalışmanın amaçları arasında olduğundan, öğretmenlere Türkçe dil bilgisi öğretiminde sarmal yaklaşımın mı konu sıralaması yaklaşımının mı daha etkili olduğu sorusu da yöneltmiştir. Gerekçe belirterek cevap vermeleri istenmiştir. Araştırma örnekleminde bulunan Türkçe öğretmenlerinden 1 tanesi bu soruda herhangi bir tercihte bulunmamıştır. Türkçe öğretmenlerinin yaklaşık dörtte üçü (f=65, %72,22) doğrusal yaklaşımın Türkçe dil bilgisi öğretiminde daha etkili olduğunu düşünmektedir. Yaklaşık dörtte biri ise (f=22, %24,44) Türkçe dil bilgisi öğretiminde sarmal yaklaşımın daha etkili olduğunu düşünmektedir. 2

öğretmen de doğrusal yaklaşımı da konu sıralaması yaklaşımını da yetersiz bulmuştur. Türkçe öğretmenlerinin önemli bir bölümü (%80,51) 2006 yılında kademeli olarak kullanılmaya başlanan son programın dil bilgisi öğretiminde daha etkili olduğunu düşündüklerini belirtmektedir. 21 öğretmen bu düşünceleri için bir açıklamada bulunmamıştır. 16 öğretmen “öğretimin aşamalandırılarak basitten karmaşığa doğru bir sıra izlemesi” yönüyle bu programı olumlu bulunmaktadır. 6 öğretmen konuların sınıflara paylaşılması sebebiyle “daha az konu işlenmesi” yönüyle olumlu bulunduğunu belirtirken, 7 öğretmen ise “fazla örnek çözülebilmesi” yönüyle olumlu bulmuştur. 5 öğretmen Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması yaklaşımını, “sarmal yaklaşım sebebiyle her yıl konuların bütünüyle yetiştirilmesinin mümkün olmaması” sebebiyle olumlu bulmaktadır. Ayrıca 3 öğretmen de bu durumun “konuların detaylı işlenmesine engel teşkil ettiğini” belirtmiştir. Türkçe dil bilgisi öğretiminde sarmal yaklaşımın daha etkili olduğunu savunan 22 öğretmenden 10 tanesi (%22,44) neden bu yaklaşımı tercih ettiğine ilişkin herhangi bir açıklamada bulunmamıştır. Türkçe dil bilgisi öğretiminde sarmal yaklaşımın konu sıralaması yaklaşımına oranla daha etkili olduğunu savunan öğretmenlerin görüşlerinin belli bir noktada toplandığını söylemek güçtür. Ancak özellikle kısa sürede bütün konuların birbiriyle ilişki kurularak işlenebilmesi, farklı sınıflardaki farklı konular sebebiyle kopuklukların yaşanmaması, bir önceki yıla ait konuları unutma sebebiyle hatırlatma problemi yaşatmaması gibi unsurlardan bahsedilmektedir.

- ✓ “Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anketi”nde yöneltilen bir diğer soru Türkçe dil bilgisi öğretiminin hangi konu sıralamasıyla yapılması gerektiğine ilişkindir. 69 öğretmen, (%76.66) Türkçe dil bilgisi öğretiminde sestten başlayarak “ses, kök, ek, kelime ve cümle” sıralamasıyla konuların öğretilmesi gerektiğine inanmaktadır. Türkçe dil bilgisi öğretiminde konuların cümleden başlayarak “cümle, kelime, ek, kök ve sese” doğru bir sıralamayla öğretilmesi gerektiğini düşünenlerin oranı daha azdır (f=16, %17.77). Bu soruya 4 öğretmen (%4.44) herhangi bir görüş belirtmezken 1 öğretmen (%1.11) her ikisinin bir arada kullanılması gerektiği yönünde seçeneklerin dışında yorum yapmıştır. Türkçe dil bilgisi öğretiminde

konuların parça birim olan sestem başlayıp cümleye doğru giden bir sıralamayla öğretilmesi gerektiğini savunan 69 Türkçe öğretmeninden 23'ü bu tercihleriyle ilgili herhangi bir gerekçe belirtmemiştir. Türkçe dil bilgisi öğretiminde konuların “ses”ten başlaması gerektiğini savunan 21 öğretmenin görüşünün dayanağı “tümevarım yönteminin etkililiği”dir. 10 öğretmen tarafından “parçanın bütünden daha kolay öğrenildiği”, sestem başlamanın basitten karmaşığa doğru bir sıralamaya daha uygun olduğu şeklinde görüş belirtilmiştir. Türkçe dil bilgisi öğretiminde parça yerine bütünü esas alan ve konu öğretim sıralamasının “cümle”den başlaması gerektiğini savunan 16 (%17.77) Türkçe öğretmeninden 5 kişi bu tercihlerinin gerekçesini belirtmemişlerdir. Gerekçe belirten öğretmenlerden 6'sı “tümdengelim yönteminin daha etkili olduğu” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi üzerine araştırma yapan Karahan (2009), “Cümle”nin dil bilgisi öğretiminde sıra bakımından öncelikli olması gerektiği ifade etmiştir. Yazara göre öğretim programında daha sonra cümlenin başka cümleler kurduğu “bütün”e, yani “cümle üstü birimler”e yer verilmelidir. Araştırmanın sonucunda hangi seviyede olursa olsun dil bilgisi öğretim programlarında konu sırası, dilin mahiyeti gereği bildirim yüklü bütünü kavramaya yönelik olması gerektiği ifade edilmiştir. Yapılan açıklamalar içinde “öğrencilerin ezberden çok mantık ve yorum güçlerini ön planda tutarak uygulamaya koydukları sürece daha olumlu katkı sağladığı”, “cümlelerin anlamı olması sebebiyle öğretimi kolaylaştıracağı” şeklindeki yargılar özellikle “anamlı birim”in bu öğretmenler tarafından daha çok önemli bulunduğu şeklinde yorumlanabilir.

- ✓ Araştırma örneğinde bulunan Türkçe öğretmenlerine Türkçe dil bilgisi konularının öğretiminde bir önceki sınıfa ait konuların tekrarını nasıl yaptıklarına dair soru yöneltilmiştir. 90 Türkçe öğretmeninden 51'i (% 56.7) “ders kitabına ve öğretim programına göre tekrar” yaptığını ifade etmişlerdir. 34 öğretmen (%37.8) ise “uygun örnekleri gördükçe konu tekrarı” yaptıklarını belirtmişlerdir. “Öğrencilerin hatırlamadığı konulara öncelik vererek tekrar”, “test çözerken cevaplanamayan sorulara göre konu tekrarı”, “öğrencilerin yönelttikleri sorular doğrultusunda konu tekrarı” seçenekleri ise sadece 1'er öğretmen (%1.1) tarafından tercih edilmiştir. “Konu tekrarı

yapmıyorum.” ve “Ders kitaplarındaki *tekrar etkinliklerinden yararlanıyorum.*” seçeneği ise bu soruda birinci tercih olarak hiçbir öğretmen tarafından tercih edilmemiştir. Ayrıca bu soruyu cevaplarken birinci tercih olarak işaretleme yapmayan öğretmen bulunmamaktadır. Öğretmenlerin bu soruda tercihte bulunurken verilen maddeleri yeterli görmeyerek ekleme yapmalarını sağlamak için “diğer” seçeneği de sorunun tercih seçenekleri arasına eklenmiştir. 2 Türkçe öğretmeni, ankette verilen seçeneklerden daha farklı bir yöntem tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Bunlardan biri “*Kaynak kitaplardan faydalanarak konu tekrarı yapıyorum ve öğrencilerin seviyelerini belirlemek amacıyla seviye tespit sınavı yapıyorum.*” ifadesidir. Diğeri ise “*Benim yönelttiğim sorulara cevap verme durumuna göre tekrar yapıyorum.*” şeklindedir.

- ✓ Animasyon (canlandırma) tekniğiyle ilgili araştırma yapan Sancak (2011), ayrılma hali ekinin (+dan) öğretiminde animasyon tekniğinin öğrenci başarısına etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma sonuçlarına göre canlandırma tekniği ile ders işlenen deney grubu ile geleneksel yöntemle ders işlenen kontrol grubu arasında başarı yönünden anlamlı fark olduğu ortaya çıkmıştır. Canlandırma tekniği ile işlenen Türkçe dersine ilişkin tutum ile geleneksel yöntemle işlenen Türkçe dersine ilişkin tutum arasında canlandırma tekniği lehine farklılık olduğu tespit edilmiştir. Güney (2011) de, aktif öğrenmenin etkililiğini araştırmıştır. Fiilimsilerin öğretiminde etkisini belirlemeyi amaçladığı bu çalışmada deney grubuna aktif öğrenme ile konu anlatılmıştır. Sonuçlara göre aktif öğrenme yöntemi daha yüksek başarı sağlamıştır ve kalıcılık da daha yüksektir. Benzer bir çalışma da Durukan (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bilgisayar destekli öğretim ile geleneksel öğretimi hal eklerinin öğretimi açısından kıyaslamıştır. Araştırma sonunda, bilgisayar destekli dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vererek hem derse karşı tutumlarını hem de başarılarını artırmada geleneksel öğretime göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dil bilgisi kavram yanlışını ise azalttığı; öğrencilerin yönteme karşı olumlu görüş belirttikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Beyin temelli öğrenme üzerine araştırma yapan Eyüp (2013) ve kavram haritalarının dil bilgisi öğretimine etkisini araştıran Polatcan (2013) da benzer sonuçlara

ulaşmışlardır. Araştırmanın örnekleminde yer alan Türkçe öğretmenlerinin hangi yöntem ve tekniklerle dil bilgisi öğretimi yaptıkları, yeni programla birlikte karşılaşılan yeni yöntem ve tekniklerden faydalanıp faydalanmadığını belirlemek amaçlanmıştır. *Soru-cevap* öğretmenler tarafından en çok kullanılan yöntemdir (f=36). Çarkıt (2013), öğretmen görüşlerini yapılandırıcı yaklaşım açısından incelediği araştırmasında benzer sonuca ulaşmıştır. Öğretmenler dil bilgisi öğretimi esnasında en çok düz anlatım ve soru cevap tekniğini kullandıklarını belirtmişlerdir. *Buluş yoluyla öğretim* (f=6), *örnekleme* (f=33), *düz anlatım* (f=15) ve *sezdirme* (f=8) öğretmenlerin en çok başvurduğu yöntemler arasındadır. *Tümevarım, tümdengelim, buluş yoluyla öğretim, açıklama ve test çözme* öğretmenlerin kullanım konusunda üzerinde birleştiği yöntemlerdendir. *Dramatizasyon, beyin fırtınası, tekrarlama, sunuş yoluyla öğretim, not tutma, yaparak yaşayarak öğrenme, çoklu zekâ, klasik öğretim* diğerlerine göre daha az başvurulan yöntemler arasındadır. *Şifreleme, hikâye etme, karşılaştırma, yapılandırıcı eğitim* gibi ise sadece 1 öğretmen tarafından kullanıldığı ifade edilen yöntemlerdir. İtmeç'in (2008), yaptığı araştırmanın bulgularına bakıldığında sonuçların, bu çalışmada elde edilen sonuçlarla aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi için çoğunlukla geleneksel ders işleme yöntemlerini seçtiği, oyunlaştırma, rol yapma gibi öğrencinin aktif olduğu yöntemleri daha az tercih ettikleri görülmektedir. Ders işlerken öğretmen merkezli yöntemleri tercih ettikleri ve materyal olarak da en fazla tercih ettiklerinin ders kitabı olduğu belirlenmiştir.

- ✓ Türkçe öğretmenlerine yöneltilen bir diğer soru da “Türkçe dil bilgisi öğretiminde belirlenen ders araçlarını hangi oranda kullandıklarına” ilişkindir. Ders araçları; *ders kitabı, dil bilgisi kaynak kitapları, test kitapları ve soru bankaları, yazım kılavuzu, teyp-radyo, televizyon, video, bilgisayar-projektör, tepegöz, gerçek eşya ve tasarlanmış modeller* olarak belirlenmiştir. Öğretmenler bu araçlara ilişkin tercihlerde bulunurken karşılıklarına *her zaman, sık sık, ara sıra, nadiren, hiçbir zaman* şeklinde tercih oranları çıkmıştır. 67 (%75) öğretmen tarafından dil bilgisi öğretiminde ders kitabının her zaman kullanıldığı ifade edilmiştir. Bu soruda “hiçbir zaman” seçeneği hiç bir öğretmen tarafından işaretlenmemiştir. Erdem'in (2007) çalışması da bununla

paralel olarak sonuçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler dil bilgisi öğretiminde en çok ders kitaplarını kullandıklarını belirtmişlerdir. Dil bilgisi kaynak kitaplarının araç gereç olarak kullanımını 41 öğretmen (%46.6) “sık sık” şeklinde ifade etmiştir. Ders kitapları, test kitapları ve soru bankaları ve yazım kılavuzunun kullanımında “hiçbir zaman” seçeneği tercih edilmemiştir. 26 öğretmen (%36.6) ise dil bilgisi öğretiminde teyp-radyonun hiçbir zaman kullanılmadığını belirtmiştir. 37 öğretmen (%41.1) tarafından da televizyonun dil bilgisi öğretiminde hiçbir zaman kullanılmadığı belirtilmiştir. Televizyonun her zaman kullanıldığı belirten öğretmen sayısı 1 (%1.1), teyp-radyonun kullanıldığını ifade eden öğretmen sayısı ise 2 (%2.2)’dir. Tepegözün de 33 öğretmen (%55.9) tarafından dil bilgisi öğretiminde hiçbir zaman tercih edilmediği ifade edilmiştir. Yapılandırıcı yaklaşımı benimseyen bu programla daha fazla tercih edilmeye başlanan bilgisayar-projektörün ise 11 öğretmen (%13.8) tarafından her zaman, 29 öğretmen (%36.3) tarafından sık sık, 23 öğretmen (%28.8) tarafından ara sıra, 11 öğretmen (%13.8) tarafından nadiren kullanıldığı, 6 öğretmen (%7.5) tarafından ise hiçbir zaman kullanılmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenler bazı araç gereçler için herhangi bir kullanım oranı belirtmemeyi tercih etmişlerdir. 24 öğretmen (%26.7) video üzerine herhangi bir kullanım oranı tercihinde bulunmadığından, kullanım oranı belirtilmeyen en yüksek yüzdeye sahip araç gereç videodur (f=24 %26.7). Gerçek eşya ve tasarlanmış modellerin kullanım oranına bakıldığında 14 öğretmenin (%15.6) herhangi bir kullanım oranı tercihinde bulunmadığı görülmektedir. 30 öğretmen (%39.5) ise gerçek eşya ve tasarlanmış modelleri ara sıra kullandığını belirtmiştir. Akbaba (2007), görsel unsurların kullanıldığı öğretim materyallerinin zamir öğretiminde geleneksel materyallere göre, öğrencileri daha başarılı kıldığını ortaya koymuştur. Paralel sonuçlara ulaşan bir diğer araştırmacı da Akgül’dür. Akgül’ün (2010), araştırmasına göre, öğretmenler dil bilgisi öğretiminde geleneksel dil bilgisi öğretim ilkelerini kullanmakta ve bilgi teknolojilerinden dil bilgisi öğretiminde gerektiği ölçüde yararlanmamaktadırlar. Dil bilgisi kaynak kitapları, dil bilgisi öğretiminde araç gereç olarak 41 öğretmen (%46.1) tarafından sık sık kullanılmaktadır. 36 öğretmen ise (%40.4) dil bilgisi öğretiminde yazım kılavuzunu her zaman kullanmaktadır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında dil bilgisi öğretiminde ders kitabının en temel ve en

önemli kaynak olduğunu belirtmek gerekir. Hemen arkasından da öğretmenler tarafından yazım kılavuzunun önemine de dikkat çekildiği ifade edilebilir.

- ✓ Türkçe öğretmenlerine öncelikle Türkçe dil bilgisi konuları içinde öğrencilerin hangi konuları öğrenmekte daha fazla zorlandıkları sorusu yöneltilmiştir. Dil bilgisi konuları programdaki şekliyle sıralanmıştır. “İsimler, sıfatlar, zarflar, zamirler, hal ekleri, fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru biçimleri, isim türündeki kelimelerin çekimlenmesi, cümlede vurgulanan ifade, isim ve fiil cümleleri, kurallı ve devrik cümleler, cümlede anlam” konularında hiçbir öğretmen “her zaman” tercihinde bulunmamıştır. Ayrıca öğretmenler tarafından “isimler ve hal ekleri” konularının “sık sık” tercihi de boş bırakılmıştır. “Kök ve ek” konusunda öğrencilerin zorlanma oranı 28 öğretmen (%33.7) tarafından “ara sıra”, 24 öğretmen (%28.9) tarafından “nadiren” olarak belirtilmiştir. 12 öğretmen ise (%14.5) öğrencilerin “kök ve ek” konusunda “hiçbir zaman” zorlanmadıkları yönünde görüş belirtmişlerdir. “İsim kökü ve fiil kökü” konusunu 1 öğretmen (%1.1) öğrencilerin anlamada “her zaman” zorlandıklarını ifade etmiştir. 35 öğretmen ise (%41.7) öğrencilerin bu konuyu anlamada “nadiren” zorlandıklarını söylemiştir. “Yapım eki ve çekim eki” konusunda öğrencilerin anlamada “ara sıra” zorlandıklarını ifade eden öğretmen sayısı 29 (%33.7)’dur. Öğretmenler tarafından daha çok “ara sıra” seçeneği konuların öğrenciler tarafından anlaşılması konusunda tercih edilmiştir. 34 öğretmen (%41) öğrencilerin “gövde” konusunu anlamada “ara sıra” zorlandıklarını belirtmişlerdir. *İsimler, zamirler ve hal ekleri* konusu öğretmenler tarafından cevap olarak “hiçbir zaman”ın en çok tercih edildiği konulardır. Bu konuların öğrencilerin anlama oranı açısından yüksek yüzdeye sahip olduğu görülmektedir. 28 öğretmen (%34.6) “isimler” konusunda hiçbir zaman seçeneğini işaretlemiştir. “Hal ekleri” konusunun hiçbir zaman seçeneği de aynı yüzdeye sahiptir. Tabloda yer alan 39 maddeye bakıldığında öğretmenlerin tercihlerinin “sık sık”, “ara sıra” ve “nadiren” seçeneklerinde yoğunlaştığı görülür. “Her zaman” ve “hiçbir zaman” bunlara göre çok daha az tercih edilme yüzdesine sahip seçeneklerdir. “Farklı yapı özelliğindeki fiillerin anlam özellikleri” konusunda tercihlerin “ara sıra” seçeneğinde

yoğunluk oluşturduğu görülmektedir. 38 öğretmen (%44.4) bu konunun öğretiminde öğrencilerin anlamada “ara sıra” zorlandığını belirtmiştir. “Her zaman” seçeneğinin en yüksek tercih yüzdesine sahip olduğu konu “anlatım bozukluklarını düzeltme” konusudur. 7 öğretmen (%8.2) öğrencilerin bu konuyu anlamada “her zaman” zorlandıklarını söylemiştir. Bu konuda “ara sıra” tercihinde bulunan öğretmen sayısı ise 34 (%39.5)’tür. “*Anlatım bozuklukları*” konusunun anlaşılma öğrencileri zorladığı ifade edilebilir. “*Cümlelerin temel öğeleri ve cümlelerin yardımcı öğeleri*” konuları yaklaşık olarak aynı tercih yüzdelere sahiptir. “Hiçbir zaman” tercihinin en yüksek tercih yüzdesine sahip olduğu konu “*kurallı ve devrik cümleler*”dir. 32 öğretmen (%39) bu konuyu anlamada öğrencilerin “hiçbir zaman” zorlanmadıklarını ifade etmiştir.

- ✓ Ankette takip eden diğer soruda ise öğretmenlere, bu konuları öğrencilerine öğretirken kendilerinin ne oranda ve hangi konularda zorluklar yaşadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin bazı konularda (*isim ve fiil kökü, isimler, sıfatlar, bildirme ve dilek kipleri, fiiller, çekimli fiil, zamirler*) “her zaman” seçeneğini hiç tercih etmedikleri anlaşılmaktadır. Yine “sık sık” seçeneği de öğretmenler tarafından pek tercih edilmemiştir. Tercih edilse de oranın yüzde olarak çok düşük olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin tercihlerinin “ara sıra” ve “nadiren” seçeneklerinde yoğunluk kazandığı görülmektedir. “Hiçbir zaman” seçeneği de bazı konularda yüksek tercih edilme oranına sahiptir. 39 öğretmen (%52) “*isim ve fiil cümleleri*” konusunda hiçbir zaman zorlanmadıklarını belirtmiştir. “*Kurallı ve devrik cümleler*” konusunda ise 43 öğretmen (%57.3) hiçbir zaman seçeneğinden yana tercihlerini kullanmışlardır. 34 öğretmen (%44.7) “*hal ekleri*” konusunda hiçbir zaman zorlanmadığını ifade etmiştir. 3 öğretmen tarafından her zaman zorlandıkları ifade edilen konular ise “*fiillerde çatı ve anlatım bozukluklarını düzeltme*” konularıdır. Bu konular her zaman seçeneğinin en yüksek tercih yüzdesine sahip olduğu konulardır. Erdem (2008), öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında benzer sonucu elde etmiştir. Öğretmenlerin öğretimde zorlandıkları konuları belirtirken ilk sırada “*fiillerde çatı*” konusunun yer aldığını tespit etmiştir. “*İsimlerin ek fiil aracılığıyla çekimlenmesi, zaman ve kip çekiminde birleşik yapılar, zaman ve kip*

çekiminde birleşik yapılar ve ek fiil, filimsiler ve kullanım özellikleri, kök ve ek, kelimelerin cümlede farklı görevlerde kullanımı” konularının “sık sık” tercihinin diğerlerine göre biraz daha yüksek tercih yüzdesine sahip olan konular olduğu görülmektedir. Bu konularda sık sık seçeneğini tercih eden öğretmen sayısı ortalama 10-15’tir. “*İsim ve fiil kökü, gövde, isim, zamir, isim tamlamaları, sıfatlar, fiiller, kip ve çekimli fiil, bildirme ve dilek kipleri, zarflar, zaman/anlam kayması*” konuları, öğretmenlerin öğrencilerine öğretirken zorlanmadıkları konular arasında sayılabilir. Akgül (2010) tarafından yapılan araştırmada öğretmenler dil bilgisinde kaynak eser yetersizliği olduğu, ayrıca mevcut kaynaklarda terim birliği sağlanamadığını ifade etmişlerdir. Hergüner’in (2013) çalışmasında da benzer sonuçlar vardır. Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretimiyle ilgili en önemli sorunun “terim farklılaşması” olduğunu belirtmiştir. Dil bilgisi öğretiminin temel alt boyutları verilerek öğretmenlere bunlar üzerinden birtakım soruların yöneltildiği bu bölümde Akgül’ün (2010) araştırmasında yer alan sonuçlara rastlamak mümkündür. Ankette yer alan diğer sorulara oranla herhangi bir tercih yapılmayan en yüksek yüzdeye sahip soru bu bölümdedir. “Temel kaynak bulmakta en çok zorlandığınız alan hangisidir?” sorusunda 36 öğretmen (%40) tarafından herhangi bir tercihte bulunulmamıştır. Bu soru ankette herhangi bir tercihte bulunulmayan en yüksek yüzdeye sahip sorudur. Öğretmenlerin %48.3’ü lisans öğrenimleri süresince dil bilgisi derslerinde en çok *morfoloji (şekil bilgisi)* alanında zorlandıklarını belirtmişlerdir (f=29). Genel olarak her soru için tercih edilme yüzdesi en yüksek olan alanın *morfoloji (şekil bilgisi)* olduğu görülmektedir. Bu sırayı genellikle *fonetik (ses bilgisi)* ve *semantik (anlam bilgisi)* takip etmektedir. Yöneltilen sorulara göre en az tercih edilen alan ise *sentaks (cümle bilgisi)* alanıdır. Öğretmenler dil bilgisi öğretirken en çok zorlandıkları alanın *morfoloji* olduğunu belirtmişlerdir (f=28, %40). En az zorlanılan alan ise *sentaks (cümle bilgisi)* alanıdır (f=8, %11.4). Yine öğretim süresince konularla ilgili temel kaynak bulmada en çok zorlanılan alanın *morfoloji (şekil bilgisi)* olduğu ifade edilmiştir (f=21, %38.9). Öğrencilerin de dil bilgisi konularını öğrenirken yine en çok aynı alanda zorlandıkları belirtilmiştir (f=36, %45.6). Öğretmenlerin Türkçe dil bilgisi dersi ölçme değerlendirme sürecinde en çok zorlandıkları alan ise *semantiktir (anlam bilgisi)*. Türkçe dil bilgisi öğretimi

alanındaki terim farklılıkları/kargaşasının öğretimi en çok etkilediği alanın da yine *semantik (anlam bilgisi)* olduğu belirtilmiştir. Terim farklılıklarının/kargaşasının en düşük olduğu alan ise *sentaks (cümle bilgisi)* alanıdır (f=14, %18.9). Ölçme değerlendirme sürecinde en az sorun yaşanan alan ise *fonetik (ses bilgisi)* alanıdır (f=9, %14.1).

4.1.2. İlköğretim okulu Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Konu Öğretim Sıralaması ve Konu Tekrarına İlişkin Elde Edilen Sonuçlar

Bu araştırmada altı farklı ilköğretim okulu Türkçe dersi ders kitabının dil bilgisi bölümleri ele alınmıştır. Bu kitaplar Evren Yayınları Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı (2011), Koza Yayınları Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı (2011), Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı (2010), Pasifik Yayınları Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı (2009), Milli Eğitim Yayınları Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı (2010), Tav Yayınları Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı (2011)'dir.

- ✓ Evren Yayınlarına ait Türkçe 6 ders kitabında beş yerde öğretmeni konu tekrarına yöneltecek tekrar yönergelerine rastlanmıştır. 24 metin üzerinden dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirildiği bu kitap için tekrar yönergeleri oldukça yetersizdir. Ayrıca öğretmene yönelik detaylı ve yönlendirici olmaktan uzaktır. Tekrar yönergeleri genellikle tema sonunda yer almıştır. Bir konunun bitiminde ya da yeni bir konunun girişinde öğrenciye eski konuyu hatırlatarak üzerine yeni konuyu verme şeklinde olmadığı gözlenmektedir.
- ✓ Koza Yayınları Türkçe 7 Ders Kitabı da Evren Yayınları Türkçe 6 Ders Kitabı gibi altı temadan oluşmaktadır. Her temada dört metin yer almaktadır. İncelenen bir önceki ders kitabına göre tekrar yönergelerinin bu kitapta daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. “Dilek kipleri ile fiillerin olumlu, olumsuz, soru ve olumsuz soru biçimleri” konusunun öğretimi esnasında herhangi bir tekrar yönergese yer verilmemiştir. Kişisel Gelişim temasına bakıldığında ek fiil ve ardından birleşik zamanlı fiiller verilmiştir. Bunun hemen ardından ise birleşik yapıları fiiller konusu işlenmiştir. Bu bölümde de tekrar yönergeleri yoktur.

- ✓ İncelenen kitaplardan biri de MEB Yayınları Türkçe 7 Ders Kitabı'dır. Daha önceki kitaplarda olduğu gibi bu ders kitabı da altı temadan oluşmaktadır. Her temada dört metin yer alırken Atatürk temasında beş metin bulunmaktadır. Bu yüzden bundan önce değerlendirilen kitaplarda 24 metin bulunurken bu kitapta 25 metin yer almaktadır. Tablo 22'de görüldüğü üzere kitapta öğretmene yönelik herhangi bir tekrar yönergesi bulunmamaktadır. Etkinlikler “sezdirme, kavratma ve uygulama” olarak üç tipte karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak verilen dil bilgisi konusundan sonra, önce sezdirme sonra kavratma ve daha sonra uygulama etkinlikleri sırası takip edildiği görülmektedir. Bu etkinlik sınıflandırması diğer yayınevlerine ait kitaplarda bulunmazken, sadece MEB Yayınlarına ait kitaplarda bulunmaktadır. Bazı konularda sadece uygulama ya da kavratma etkinlikleri ile yetinilmiştir. Bazı etkinlikler ise iki farklı tipe uygun olarak verilmiştir. Örneğin, gruplandırma etkinliği bildirme ve dilek kipleri konusunda hem sezdirme hem kavratma etkinliği olarak yer almaktadır. Sezdirme, kavratma ve uygulama etkinliklerinden sonra mutlaka tekrar etkinliklerine de yer verilmesi gerektiğini, hazırlanan bu kitap için söylemek mümkündür.
- ✓ 7. sınıf düzeyinde ele alınan kitaplardan biri de Pasifik Yayınlarına ait ders kitabıdır. Bu ders kitabı da diğer kitaplarında olduğu gibi 6 tema ve 24 metinden oluşmaktadır. Diğer kitaplardan en büyük farkı ise hemen hemen her konudan sonra Türkçe dil bilgisi konularının nasıl tekrar edileceğine dair tekrar yönergesine yer verilmiş olmasıdır. Her konu öncesinde “... hatırlatma” şeklinde öğretmenlerden tekrar yapmaları istenmiştir. Tekrar yönergeleriyle birlikte bu kaynakta yoğun bir şekilde ek etkinliklere de rastlanmaktadır. Kılavuzun bu özelliği de dil bilgisi öğretim sürecinde öğretmenin işini oldukça kolaylaştırmaktadır. Tekrar yönergelerine bakıldığında hatırlatmanın yanı sıra öğrenciyi aktif hale getirecek örnekler verdirme, cümlede kullanmalarını isteme gibi etkinliklerin bulunması öğrencinin konu tekrarı sürecinde aktif olmasını sağlayacaktır. Böylece kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi sağlanmış olur.

- ✓ 8. sınıf düzeyinde ele alınan ilk kitap MEB Yayınlarına ait ders kitabıdır. MEB Yayınları Türkçe 7 Ders Kitabı'nda olduğu gibi, MEB Yayınları Türkçe 8 Ders Kitabı'nda da etkinlikler *sezdirme, kavrama ve uygulama* etkinlikleri olarak sınıflandırılmıştır. Sadece Milli Kültür temasında dil bilgisi konu tekrar yönergeleri yer almaktadır. Bunun dışında öğretmeni konu tekrarına yöneltecek herhangi bir yönergeye rastlanmamıştır. Cümlelerin temel ve yardımcı ögeleri konusunda hatırlatma amaçlı öğretmenlere tekrar yönergelerine yönlendirme yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ders kitaplarının Türkçe dil bilgisi konularının tekrarına ilişkin yönerge ve yönlendirmelerinin yetersiz olduğunu söylemek mümkündür.
- ✓ İncelenen son ders kitabı TAV Yayınları İlköğretim Türkçe 8 Ders Kitabı'dır. TAV Yayınlarına ait 8. sınıf Türkçe ders kitabı 6 temadan oluşmaktadır. Atatürkçülük teması dışında her temada 4 metin bulunmaktadır. Atatürkçülük teması ise 5 metinden oluşmaktadır. İncelenen MEB yayınlarına ait kitaplarda da (7. ve 8. sınıf) görüldüğü gibi, bu kitapta da herhangi bir tekrar yönergesine rastlanmamaktadır. Dil bilgisi öğretim sürecinde öğretmen için konu tekrarını vurgulayacak, ya da onun için konu tekrarını hatırlatıcı bir yönlendirmeye rastlanmamıştır.
- ✓ Ders Kitapları Dağıtım Planı'na göre konu sıralaması ve konu tekrarının belirlenmesi amacıyla incelenen 6 adet ders kitabına bakıldığında, konu tekrarı yönergesi bakımından en yoğun olan öğretmen kılavuz kitabının Pasifik yayınlarına ait olduğu görülmektedir. Bu kaynakta neredeyse tekrarsız ders geçirilmemektedir. Konu tekrarı yönergelerinin hiç bulunmadığı kaynaklar da MEB ve TAV Yayınlarına ait Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarıdır.
- ✓ 2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan dil bilgisi konu sıralamasıyla Evren Yayınları 6. Sınıf Türkçe ders kitabındaki konu öğretim sıralaması arasında bazı farklılıklar görülmektedir. Konu sıralamasına bakıldığında ikinci sırada programda isim ve fiil kökleri

arasındaki farklar konusu yer alırken, Evren Yayınlarına ait ders kitabında ses olaylarından ünsüz yumuşaması ve ünsüz sertleşmesi konusunun bulunduğu görülmektedir. Programda yapım ve çekim eklerinden sonra, birleşik kelimelere geçilirken; ders kitabında bağlaçlar ve ünlemler konusunun ardından birleşik kelimelere geçilmiştir. Bunun dışında program ve ders kitabı arasında konu sıralaması bakımından önemli bir farklılık görülmemektedir. Buradan yola çıkılarak Evren Yayınları Türkçe 6 Ders Kitabı'nın 2005 İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı'na konu sıralaması bakımından genel anlamda uygun olduğu söylenebilir.

- ✓ 7. sınıf düzeyinde kabul edilen ve kullanılan üç farklı yayınevine ait ders kitapları programda yer alan dil bilgisi konularıyla sıralama bakımından karşılaştırılmıştır. 7. sınıflara ait ders kitapları arasında konu sıralaması bakımından programla en çok benzerlik gösteren ders kitabının Pasifik Yayınlarına ait ders kitabı olduğu görülmektedir. Genel olarak bakıldığında Türkçe dil bilgisi öğretim programına uyumluluk açısından, incelenen ders kitapları arasında bir sıralama yapıldığında Pasifik, Koza ve MEB Yayınları şeklinde bir sıralamanın olduğunu ifade etmek mümkündür.
- ✓ 8. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi öğretim programı ile kullanımı kabul edilen MEB ve TAV Yayınlarına ait Türkçe ders kitapları konu sıralaması bakımından incelenmiş ve karşılaştırılmıştır. Konu sıralamasına uyumluluk açısından bir sıralamaya gidilecek olursa MEB Yayınlarına ait ders kitabıyla kıyaslandığında, TAV yayınlarına ait ders kitabının programda yer alan konu sıralamasıyla daha fazla uyumluluk içinde olduğu ifade edilebilir. Diğer sınıf düzeylerine ait uyumluluk sıralaması da göz önünde bulundurulduğunda farklı yayınevlerine ait kitaplar içinden Türkçe dersi öğretim programına en az uyumlu olan kaynakların MEB Yayınlarına ait Türkçe ders kitapları olduğu belirtilebilir.

Kılıçoğlu'nun (2009), gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçlarına göre öğretmenler programın, Türkçe programındaki dört temel beceriyi (okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma) kazandırmada etkili olduğunu ifade

etmişlerdir. Programdaki kazanımların ihtiyaçlardan hareketle hazırlandığı, öğretmenlerce anlaşıldığı; fakat öğrenci ihtiyaçları ve hazırbulunuşluk düzeylerinin gerektiği kadar göz önünde bulundurulmadığının düşünüldüğü tespit edilmiştir. Öğretmenlerce üç temel kitabın (öğretmen kılavuz kitabı, öğrenci ders kitabı, öğrenci çalışma kitabı) eksiklikleri olsa da etkili bir öğretim gerçekleştirilmesine fırsat verdiği ifade edilmiştir. Etkinliklere dayalı ders işleme modelinin eğitimin kalitesini artırdığı belirtilmiştir. Araç gereç temininde zorlanıldığı ifade edilmiştir. Alternatif ölçme değerlendirmenin faydalı olduğu, fakat sayıca fazla ölçek olmasının öğretmen ve öğrencilere zaman kaybettirici olduğu ve objektif değerlendirmeyi güçleştirdiği elde edilen öğretmen görüşleri arasındadır.

Karaarslan ve Yaman (2010), çalışmalarında İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nın dil bilgisi öğretimindeki etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin ön bilgi eksikliğinin sayılması gereken önemli sorun olduğu ifade edilmiştir. Diğer yandan öğretmenin kılavuz kitaba bağlı kalmaya zorlanması, araştırılmaya katılan öğretmenler tarafından sorun olarak belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler dil bilgisi konularının "aşamalılık" ilkesine göre verilmediğini ifade etmişlerdir. Karadüz (2006), ilköğretim okulları 6, 7 ve 8. sınıfların Türkçe kitaplarının dil bilgisi bölümleriyle Türkçe derslerinde kullanılan dil bilgisi kitaplarını öğreticilik yönüyle incelemiştir. Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konularının birbirini tamamlayacak şekilde sıralanmadığını, metinlerin dil bilgisi konularına yönelik örnekleri yeterince içermediğini, Türkçe kitaplarının dil bilgisi bölümleriyle dil bilgisi konularını içeren diğer kitapların dil bilgisinin tanımları amaç edinerek hazırlandığını, öğrencilerin dil becerilerini destekleyecek etkinlikler içermediğini tespit etmiştir.

İlköğretim Türkçe ders kitaplarını ölçme ve değerlendirme yönünden inceleyen Göçer (2007), araştırmasında Koza Yayınları 4. sınıf Türkçe ders kitabı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayını 5. sınıf Türkçe ders kitabı, Özgün Matbaacılık 6. sınıf Türkçe ders kitabı örneklem olarak almıştır. MEB Türkçe ders kitabı tema sonu ölçme-değerlendirme bölümünde dil bilgisine yönelik soru sayısının yetersiz olduğu görülmüştür. Durukan (2008), 7. Sınıf Türkçe

dersi öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarını değerlendirdiği çalışmada; MEB, Pasifik ve Harf Yayınları'na ait kitapları ele almıştır. Kitaplardaki dil bilgisi etkinliklerinin programda belirlenen 7. sınıf dil bilgisi konularının sıralamasına dikkat edilerek hazırlandığı tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda dil bilgisiyle ilgili tüm hedef ve kazanımlara yer verilmesi ve programdaki sıranın gözetilmesi açısından öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitapları dil bilgisi hedef/kazanımları yönünden programa uygunluk gösterdiği tespit edilmiştir.

Karagöz (2013), de ders kitaplarını fiil öğretimi açısından incelemiştir. Çalışmanın örneklemini; 2005 Türkçe öğretim programında ve ikinci kademe (6, 7, 8. sınıflar) Türkçe ders kitaplarında fiillerle ilgili bölümler, her sınıf düzeyi için seçilmiş ikişer öğrenci çalışma kitabından konularla ilgili tercihe göre bir örnek etkinlik ve ulaşılabilen akademik yayınlar oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre bahsedilen kaynaklarda fiille ilgili farklı terimlerin kullanıldığı, fiillerin anlam özellikleriyle ilgili farklı başlıkların kullanıldığı ve içeriklerinin farklı olduğu, bölümlere adlandırmalarında farklılıklar görüldüğü, fiillerde kişi konusuyla ilgili farklı görüşlerin bulunduğu tespit edilmiştir. Fiillerde yapı, çatı ve ek fiilin birleşik zaman oluşturma görevi konusunda ise tüm kaynaklarda birliktelik ve uyum gözlenmiştir.

4.2. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırma sonucu elde edilen bulgulardan ve sonuçlardan yola çıkarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

- ✓ Dil bilgisi öğretiminde bugüne kadar pek çok çalışma yapılmıştır. Konu sıralaması ve konu tekrarına yönelik yeterli çalışmanın olmadığı görülmektedir. Dil bilgisi öğretiminde konu sıralamasının önemi ve konu tekrarının nasıl yapılması gerektiğine ilişkin çalışmalar yapılması gerektiği düşünülmektedir.

- ✓ Öğretmenlerin, dil bilgisi öğretimi sürecinde konu tekrarının öneminin farkında olmaları ve gerekli yerlerde konu tekrarına gitmeleri faydalı olacaktır.
- ✓ Konu sıralaması yaklaşımının kullanıldığı dil bilgisi öğretiminde konular aşamalılık ilkesine göre sıralandığı için, her konunun çok iyi bir şekilde öğrenilmesi, öğrenilecek yeni konu için de oldukça önem teşkil etmektedir. Öğretmenlere düşen konuların mümkün olduğunca anlaşılmasını sağlamak ve bir konunun sağlıklı olarak öğrenildiğinden emin olmadan, öğrencilere yeni konu öğretmemektir.
- ✓ Ders kitapları yazarlarının, öğretmen kılavuz kitabı hazırlarken, öğretmenleri tekrara yöneltecek konu tekrarı yönergeleri eklemeleri gerekmektedir. Tekrar yönergelerinin olmadığı kitapların dil bilgisi öğretiminde kullanımında konu tekrarı açısından sorunlar yaşanabilir. Bu doğrultuda her konu için ön öğrenmelerin neler olması gerektiği konusunda da araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır.
- ✓ İçeriğinde konu tekrarı yönlendirmelerinin kullanıldığı kaynaklarla öğretim yapılan ortamda bulunan öğrencilerle, konu tekrarı yönergelerinin bulunmadığı kaynaklarla öğretim yapılan ortamda bulunan öğrencilerin dil bilgisi başarıları karşılaştırılabilir.
- ✓ Dil bilgisi öğretiminde tekrarın yeri ve önemi üzerine öğretmen ve öğrenciler açısından deneysel çalışmaların artmasının öğretim sürecindeki problemlerin azalmasını sağlayacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Adalı, Oya (1983). "Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne", *Türk Dili*, 379-380, 31-35.
- Akbaba, Nuran (2007). *Görsel Araçların İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Bilgisi Öğretimine Katkısı Üzerine Deneysel Bir Çalışma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akçakaya, Tuba Çiftlik (2011). *Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Kavram Yanılgılarını Gidermede Çalışma Yapraklarının Etkililiği: Kelime Türleri Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Akkaya, Ahmet (2011). *Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Akgül, Erhan (2010). *İlköğretim II. Kademedeki Yaşanan Dil Bilgisi Öğretimi Sorunları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Aksan, Doğan (1994). "Anadili". *Dil Dergisi*, 16, 63-71.
- Aksan, Doğan (2000). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil Bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, Fatma (2006). *"Beş Şehir" in Söz Dizimi ve Bunun Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılmasına İlişkin Bazı Teklifler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Alkan, Cevat. (1992). *Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Altan, Abdulkadir, Arhan, Serdar, Başar, Sema, Özaykut, Songül, Öztürker, Gülderen, Yılmaz, Derya, Yüksel, Yavuz (2010). *İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. (4. Baskı). (Ed. Murat ÖZBAY). Ankara: Özgün Matbaacılık.

- Altan, Abdulkadir, Arhan, Serdar, Başar, Sema, Öztürker, Gülderen, Yılmaz, Derya (2010). *İlköğretim Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. (3. Baskı). (Ed. Murat ÖZBAY). Ankara: Yenigün Matbaacılık.
- Altas, Sümeyye (2009). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihi ve İçerik Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi ile Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretiminin Uygulamalı Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Altun, Mustafa (2010). “Türk Dil Bilgisi Öğretiminde Ünlülerin Sınıflandırılmasına Yönelik Eleştirel Bir Değerlendirme”. *III. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, 1-3 Temmuz 2010, Dokuz Eylül Üniversitesi DEDAM, İzmir, 2011, s:47-55*.
- Altunkaya, Hatice (2010). *Eski ve Yeni II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretiminin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- American Educational Research Association, American Psychological Association and National Council on Measurement in Education (1999). *Standarts for Educational and Psychological Testing*. Washington: American Educational Research Association.
- Applegate, A. J. and Applegate, M. D. (2004). *The Peter Effect: Reading Habits and Attitudes of Preservice Teachers*. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563)
- Arseven, A. D. (2001). *Alan Araştırma Yöntemi*. (2. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Arseven, A. D. (2004). *Anket Hazırlama (Alan Araştırmaları İçin)*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Aşlıoğlu, Bayram (1993). *İlköğretim okulularda Türkçe Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Avcı, Şeyda (2011). *Türkçe Ders Kitaplarındaki Dünya Edebiyatı Metinlerinin İçerik Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

- Avcı, Sevda (2012). *İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Dersinde Yapım Eklerinin Öğretiminde Reklam Filmlerinin Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Aydın, Özgür (1997). “Ana Dili Eğitimi, Yabancı Dil Öğretimi ve Evrensel Dil Bilgisi”. *Dil Dergisi*, sayı 54 (1997): 23-30.
- Aydın, Özgür (1999). “Orta Okullarda Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri”. *Dil Dergisi*, sayı 81 (1999): 23-29.
- Aytaş, Gıyasettin ve Çeçen, Mehmet Akif (2008). “Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretiminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Başarısına Etkisi.” *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Haziran 2008. Cilt:V, Sayı:I, 133-149. <http://efdergi.yyu.edu.tr>.
- Aytaş, Gıyasettin ve Çeçen, M. Akif (2010). “Ana Dili Eğitiminde Dil Bilgisi Öğretiminin Yeri ve Önemi.” *Türlük Bilimi Araştırmaları-XXVII-/2010-Bahar*, 77-89.
- Balcı, Ahmet (2012). “Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programlarında Dil Bilgisi Öğretimi”. (Ed.: Murat Özbay). (s. 1-44). *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Balyemez, Sedat (2011). “Bildirme Ekinin Dil Bilgisi Öğretimindeki Yeri Üzerine”. *IV. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*, 22-24 Aralık 2011, Muğla,
- Baş, Türker (2001). *Anket, Anket Nasıl Hazırlanır? – Anket Nasıl Uygulanır? – Anket Nasıl Değerlendirilir?* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Baş, Bayram (2012). “Okuma ve Dinleme eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi.” (Ed.: Murat Özbay). (s. 197-226). *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baymur, Fuat (1959). *Türkçe Öğretimi İkinci Kitap* (5. Basım). İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Bekaroğlu, Ahmet (2007). *İlköğretim 6.sınıf Türkçe Dersindeki Yazılı Sınav Sorularının Soru Basamaklarına Göre İncelenmesi ve*

- Değerlendirilmesi (Kastamonu örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Biçer, Nurşat (2011). *Kıpçak Dönemi Eserlerinin Yabancılara Türkçe Öğretimi Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Bolat, Kader Menteş (2004). *İlköğretim II. Kademedeki VI. Sınıflarda Aktif Öğrenme Yönteminin Etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Büyüköztürk, Şener. (2003). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. (3. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Şener. (2005). "Anket Geliştirme". *Türk Eğitim Bilimleri*, 2(3), 133– 151.
- Calp, Mehrali (2001). *İlköğretim Okulları İkinci Kademe Öğrencilerinin Dil Bilgisi Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Calp, Mehrali (2005). *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi* (2. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Çaylar, Ahmet (2007). *1981 ve 2005 Türkçe Öğretim Programlarının (6 - 8. Sınıflar) Karşılaştırmalı Bir Değerlendirmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Çarkıt, Cafer (2013). *İlköğretim okulularda Dil Bilgisi Öğretiminin Yapılandırıcı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Çeçen, Mehmet Akif (2007). *Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Çeçen, Mehmet Akif ve Mete, Gülşah (2011). "6-8. Sınıflarda Dil Bilgisi Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri." *Dicle Üniversitesi Elektronik Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (DÜSBED)*, 1, 47-62.

- Çelikpazu, Esra Ekinci (2012). *Dil Bilgisi Öğretiminde Çatı Kavramı ve Bu Kavramla İlgili Yanılgılar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Çomak, Gülsüm (2009). *İlköğretim Kurumlarının 6. Sınıflarında Okutulan Yeni Müfredata Uygun Türkçe Ders Kitaplarının Şekil ve İçeriği, Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Önerilen Sorular Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çömlekçi, N. (2001). *Bilimsel Araştırma Yöntemi ve İstatistiksel Anlamlılık Sınamaları*. Eskişehir: Bilim Teknik Yayınevi.
- Daloğlu, Kamil (2005). *İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Demir, Celal ve Yapıcı, Mehmet (2007). “Ana dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları”. *Sosyal Bilimler Dergisi / Cilt: IX, Sayı: 2, Aralık 2007, 177-192*.
- Demirel, Özcan (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Özcan. (2003). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Derman, Serdar (2008). *Dil Bilgisi Öğretiminde Metinlerin Seçimi Üzerine Bir Araştırma (7. Sınıf)*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Derman, Serdar (2011). “Dil Bilgisi Öğretiminde Metin Seçimi.” *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 31, Sayfa 297-319*.
- Doğan, N. (2007). *Ölçme Araçlarını Sınıflama Çabalar*. *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (2. Baskı). Atılgan, Hakan. (Ed.): Ankara: Anı Yayıncılık.
- Dolunay, Salih Kürşad (2009). *İlköğretim İkinci Kademedeki Zaman Ekleri ve Fonksiyonlarının Öğretimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Dolunay, Salih Kürşad (2010). "Dil Bilgisi öğretiminin Amacı ve Önemi." *Türklük Bilimi Araştırmaları-XXVII-/2010-Bahar*, 275-284.
- Durukan, Erhan (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, Erhan (2011). *İlköğretim 6. Sınıfta Bilgisayar Destekli Dil Bilgisi Öğretiminin Başarı ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Durukan, Erhan (2012). "Öğretim Yazılımlarının Farklı Aşamalarda Kullanımının Başarıya Etkisi: Dil Bilgisi Öğretimi Örneği". *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* Sayı: 1/4 2012 s. 134-150.
- Eker, Süer (2006). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafiker Yayıncılık.
- Erdal, Nihat (1997). *1950-1982 Yılları Arasında İlköğretim okulular İçin Yazılan Dil Bilgisi Kitapları Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, İlhan (2007). *İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Erdem, İlhan (2008). "Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri." *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.
- Erdem, İlhan ve Başaran, Mustafa (2010). "Mezun Oldukları Bölümlerin Öğretmenlerin Dilbilgisi Öğretimine İlişkin Görüşleri Üzerindeki Etkisi." *Türklük Bilimi Araştırmaları-XXVII-/2010-Bahar*, 321-339.
- Erdem, İlhan ve Çelik, Muhittin (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, İlhan (2012). “Konuşma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi.” (Ed. Murat Özbay). (s. 229-260). *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdoğan, Tolga ve Gök, Bilge (2008). “Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Öneriler: Ankara Örneği.” *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 01-16. <http://egitim.cu.edu.tr/efdergi>
- Ergenç, İclal. (2002). “Ana dilinde (Türkçe) Yapılan Eğitimin Kavram Geliştirme ve Düşünce Üretimine Etkisi”. *Türkçe'nin Dünü, Bugünü, Yarını, Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri, 7-8 Ocak 2002*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Ergin, Muharrem (1998). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım, Yayım, Tanıtım.
- Erkınay, Hadra Kübra (2010). *Türkçe Dersi Öğretim Araçlarında Yazım Kurallarının Öğretimi ve Konuyla İlgili Öğretmenlerin Görüşü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Erol, Emrah (2009). *Orta Öğretim ile Yüksek Öğretim Arasında Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Benzerlik ve Farklılıklar, Çözüm Yolları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Ertekinöglü, Servet (2003). *Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Epçaçan, Cahit ve Erzen, Melih (2008). “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi.” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal Of International Social Research* Volume 1/4 Summer 2008, 182-202.
- Epçaçan, Cahit (2013). “Yapılandırmacı Anlayışa Göre Düzenlenmiş İlköğretim okulu Türkçe Dil Bilgisi Öğrenme Alanındaki Konular ve Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri”. *The Journal of Academic*

Social Science Studies International Journal of Social Science Volume 6 Issue 4, p. 409-430.

- Eyöve, Betül (2001). “İmlâmımızdaki Sorunlar”. *Türk Yurdu*, 21(162-163), 131-142.
- Eyüp, Bircan (2008). *İlköğretim İkinci Kademe 1981 ile 2005 Türkçe Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Eyüp, Bircan (2013). *Dil Bilgisi Öğretiminde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarı, Tutum ve Kalıcı Öğrenme Üzerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Göçer, Ali (2008). “Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Çözümleme Yönteminin Kullanımı”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 101-119.
- Gelen, İsmail (2007). “Bilimsel Araştırmalarda Veri Toplama Araçları.” (Ed.: Durmuş Ekiz). (s. 125-149). *Bilimsel Araştırma Yöntemler*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Göğüş, Beşir (1978). *Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Görgün, Seden (2010). *Türkçe Dersinde Beyin Temelli Öğrenmenin Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Güneş, Firdevs (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, Firdevs (2009). “Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- Güneş, Firdevs (2013a). “Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar”. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(7), 71-92.
- Güneş, Firdevs (2013b). “Türkçe Öğretiminde Metin Seçimi”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.

- Güneş, Firdevs (2013c). “Türkçede Metin Öğretimi Yerine Metinle Öğrenme”. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 603-637.
- Güneş, Firdevs (2013d). “Yapılandırıcı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Journal of Theory and Practice in Education* 2013, 9(3): 171-187.
- Güney, Nail (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Fiilimsilerin Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Tutum, Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Gürses, Reşide (2001). “Türk Dilinin Telaffuzu ve İmlası Üzerine Bazı Düşünceler”. *Türk Yurdu*, 32 (162-163), 175-176.
- Halliday, M.A.K (2004). “The Place of Dialogue in Children’s Construction of Meaning”. (133-145), *Theoretical Models and Process of Reading* (5. Edition), (Editors: Robert B. Rudde, Norman J. Unrau) Newark, USA: International Reading Association.
- Hartwell, Patrick (1985). Grammar, Grammars and the Teaching of Grammar. *College English*. Volume: 47 (2), February.
- Hergüner, Emre (2013). *İlköğretim okulularda Dil bilgisi Öğretiminin Değerlendirilmesi: Hâl Ekleri Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 6/3 p. 1149-1167.
- İşcan, Adem (2007). “İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri.” *Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, sayı:1, s:253-258.
- İşcan, Adem ve Kolukısa, Hamza. (2005). “İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri”. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi / Journal Of Graduate School Of Social Sciences*, 5, 1, 299-308.

- İşeri, Kamil (2012). "Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabının İlköğretim Türkçe Programının Amaçlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi." *Dil Dergisi*, 136, 58-74.
- İtmeç, Fidan (2008). *İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kabadayı, Halil İbrahim (2010). "İlköğretim 5. Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitapları Hakkındaki Görüşleri." *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (2010) 3/2, 42-50.
- Kahraman, Tahir (2010). "Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu ve Sonuçları Üzerine Küçük Bir Araştırma." *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 27, 5-13.
- Kapulu, Ahmet, Karaca, Aliyar ve Aydın, Mehmet (2011). *İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Koza Yayın Dağıtım.
- Kara, Ömer Tuğrul (2010). *Dramayla Öykü Oluşturma Yönteminin İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretimine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karaarslan Feridun ve Yaman, Havva (2010). "İlköğretim Türkçe Dersi Programının Dil Bilgisi Öğretimindeki Etkililiği: Nitel Bir Araştırma". *TSA / Yıl:14, S: 1, Nisan 2010*.
- Karabıyık, Fatma ve Taşkiran, Bakiye (Ed.) (2011). *İlköğretim Türkçe 6 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Evren Yayıncılık.
- Karadüz, Adnan (2006). "İlköğretim Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarının 'Öğreticilik' Kavramı Bağlamında Eleştirisi." *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Sayı: 21, (13-31 s.).
- Karadüz, Adnan (2007). "Dil Bilgisi Öğretimi". İlköğretimde Türkçe Öğretimi (Editörler: Ahmet Kırkkılıç ve Hayati Akyol), s:281-308. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Karagöz, Melda (2013). *İlköğretim 6-7-8. Sınıflarda Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Fiil*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Karahan, Leyla (2009). "Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün-Parça İlişkisinin Önemi." *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 4/8 Fall 2009, 23-30.
- Karasar, Niyazi. (2003). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (12. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, Cahit, F. Oğuzkan ve Sever, Sedat. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaygusuz, Tuba (2006). *İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kerimoğlu, Caner (2006). "Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Söz Dizimi ile ilgili Kabuller Üzerine II (Cümle Öğeleri)." *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 20: 119-129.
- Kerimoğlu, Caner (2007). "Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Yapı Bakımından Cümle Sınıflandırmaları." *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 21: 98-107.
- Kesik, Selda (2005). *İlköğretim İçin Hazırlanan Türkçe Dil Bilgisi Kitapları üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Kılıç, Abdurrahman ve Seven, Serdal (2004). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kılıçoğlu, Merve (2009). *2005 Türkçe Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Koçak, Nihat (2010). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Yapılandırmacı Öğrenme Öğretmen Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi Kastamonu İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

- Kolaç, Emine (2003). “İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi.” *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: XVII, Sayı: 1, 2003.
- Kolaç, Emine (2008). “Sınıf Öğretmenleri Adaylarının Ana Dilimizin Yaşadığı Sorunlara İlişkin Farkındalıkları, Görüş ve Önerileri”, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(5), 441-455.
- Korkmaz, Zeynep (1995). “Türk Gramerinin Sorunları” Toplantısı (22-23 Ekim 1993). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Korkmaz, Zeynep (2007). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kurt, Pınar (2006). *Zarf-fiillerin Anlam Farklılıklarının Kavratılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kurt, Ersan (2009). *Ortaöğretim 1992 ve 2005 Müfredat Programlarında Cümle Bilgisi Öğretiminin İncelenip Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.
- Kurudayıoğlu, Mehmet (2012). “Dünyada ve Türkiyede Dil Bilgisi Öğretiminin Temel Problemleri” (Ed.: Murat Özbay). (s. 47-70). *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Küçükahmet, Leyla (2004). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Meskhi, Anna (2002). Systemic Approach in Teaching Grammer to Adult Learners. (eric.ed.gov/?id=ED468601). (İnternet Adresi, Erişim Tarihi: 23.06.2014).
- MEB (2012). <http://yayim.meb.gov.tr/duyuru.htm/15.02.2012> (Erişim Tarihi: 15.02.2012).
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara: Milli Eğitim Yayınları.
- Miyasoğlu, Mustafa (1999). *Kültür Hayatımız*. Ankara: Akçağ Yayınları.

- Onan, Bilginer (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretiminde Dil Yapılarının Anlama Becerilerini (Okuma/ Dinleme) Geliştirmedeki Rolü*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Onan, Bilginer (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.
- Oymak, Rıfat (2004). “Türkçe Öğretiminde –Dil Bilgisel- Bir Biçimbirim/ulam Olan ‘Kip’ Kavramının Biçimdizimdeki İşlevi ile Kavranma Düzeyi ve Geleneksel Dil Bilgisi Eleştirisi.” *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004*, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya, s:1-18.
- Öncül, Remzi (2000). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: MEB Yayınları.
- Öz, M. Feyzi (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, Murat (1997). *Test Türü İmtihanların Türkçe Öğretimindeki Yeri*. 11, 13-16.
- Özbay, Murat (2003). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaası.
- Özbay, Murat (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, Murat ve Balcı, Ahmet (2008). “İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi ve 2005 Türkçe Öğretim Programı”. *Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Yıl:2008, Cilt:44, Sayı: Özel Sayı, s.175-199.
- Özbulur, Emine Pınar (2011). *İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Dil Bilgisi Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Özel, Selin (2010). *Yabancılara Türkçe Öğreten Resmi Kurumlarda Dil Bilgisi Öğretimi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

- Öztürk Doğabakan, Fatma ve Doğabakan, Davut (2007). *Dil ve Çocukta dil Gelişim Kuramları*. Milli Eğitim, 174, 155-161.
- Öztürk, Derya (2011). *Türkçe Dersi İlköğretim İkinci Kademe (6, 7, 8. Sınıflar) Metin İşleme Süreçlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Polatcan, Faruk (2013). *6. Sınıflarda Kavram Haritalarıyla Dil Bilgisi Öğretiminin Başarıya Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Sağır, Mukim (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sancak, Hakan (2011). *Ayrılma Hâli ekinin (+dan) İşlevleri ve İlköğretim 6. Sınıf Düzeyinde Animasyon (Canlandırma) Tekniği ile Öğretimi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Sandıkçı, Cafer (2006). *Öğretmenlerin İlköğretim Altı, Yedi ve Sekizinci Sınıf Türkçe dersi Öğretimi Uygulamalarıyla İlgili Görüşleri (Konya İlinde Bir İnceleme)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Saraç, Hakan (2004). *İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sever, Sedat (1997). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, Sedat, Kaya, Zekeriya ve Aslan Canan (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Sinan, Ahmet Turan ve Demir, Sezgin (2011). “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlatısal Metinlerin Yapı Özellikleri ve Programa Uygunluğu.” *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 6/3 Summer 2011, p. 1149-1167.

- Solak, Murat ve Yaylı, Derya (2009). "İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Türler Açısından İncelenmesi." *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi The Journal of International Social Research* Volume 2 / 9 Fall 2009, 444-453.
- Süğümlü, Üzeyir (2009). *Dil Bilgisi Öğretiminde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği: Kelime Türleri Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Süğümlü, Üzeyir ve Yaman, Havva (2009). "Dil Bilgisi Öğretiminde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği: Kelime Türleri Örneği". *Dil Dergisi*, Sayı: 144 Nisan-Mayıs-Haziran 2009, 56-73.
- Şahin, Derya ve Kara, Mehmet (Ed.) (2011). *İlköğretim Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. İstanbul: Tav Dağıtım Pazarlama Matbaacılık
- Şahinci, Cihan (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Şanlı, Serap (2013). *Yapım Eklerinin Öğretiminde Atasözlerinin Kullanılmasının Öğrenci Başarısı ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Şekerci, Hanifi (2011). *İlköğretim 4-5. Sınıf Türkçe Dersi Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Şenol, Emine (2013). *Cümle Bilgisi Öğretiminde Sözlü Kültür Öğeleri ve Şiirlerin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Tan, Esengül (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Zarflar Konusuyla İlgili Yapılandırmacı Yaklaşımına 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.

- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe Sözlük* (11. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizkan, Mehmet (2012). “Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretimi ve Uygulamaları”. (Ed.: Murat Özbay). (s. 129-152). *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tokdemir, Nazlı (2010). *İlköğretim (6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Bağdaştırmalar Yönünden İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.
- Toksöz, Aygül (2000). *Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kazandıkları Davranışlar Açısından Dil Bilgisi Eğitiminin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Türk Tarih Kurumu (1994). *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Uludağ, Erdoğan (2002). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kurallarını Uygulama Beceri Düzeyleri. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt-Sayı: 4-: 97-114.
- Ünalın, Şükrü (2001). *Türkçe Öğretimi* (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üner, Şuayip (2010). *İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğrenci Seviyesine Uygunluğunun ve Uygulanabilirliğinin Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi (Aksaray Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Yağcı, Aysun (2002). *İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Dil Bilgisi Öğretiminde Bilgisayar Teknolojisinin Kullanımına Yönelik Uygulamalı Bir Yaklaşım*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yalar, Taha (2010). “İlköğretim 3.Sınıflarda Türkçe Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi.”

- Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2010), 30-41.
- Yaman, Havva (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, Banu, Çelepoğlu, Ayşegül ve Türkyılmaz, Fatma ve Yıldız, Hasan Hüseyin (Ed.) (2009). *İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Pasifik Yayınları.
- Yanpar, Tuğba (2007). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yapıcı, Mehmet (2004). “İlköğretim Dil Bilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu”. *İlköğretim-Online*, 3(2), 35-41, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Yılmaz, Derya, Yüksel, Yavuz, Öztürker, Gülderen, Özaykut, Songül, Başar, Sema, Arhan, Serdar ve Altan, Albulkadir. (2010). *İlköğretim Türkçe 7 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Yılmaz, Derya, Öztürker, Gülderen, Başar, Sema, Arhan, Serdar ve Altan, Albulkadir. (2010). *İlköğretim Türkçe 8 Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Ankara: Yenigün Matbaacılık.
- Yılmaz, Engin ve Topal, Zehra (2010). “Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Çözümleme Yönteminin Uygulanması.” *Türklük Bilimi Araştırmaları-XXVII-/2010-Bahar*, s: 775-788.
- Yücel, Cemil, Batur, Zekerya ve Akar, Cüneyt (2012). “Sekizinci Sınıf Türkçe Programındaki Dil Bilgisi Hedeflerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.” *Sosyal Bilimler Dergisi*. 39-50.
- Zorbaz, Kemal Zeki (2012). “Yazma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi.” (Ed.: Murat Özbay). (s. 263-278). *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

EKLER

Ek 1: Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen Görüşleri Anket Formu

Değerli Meslektaşım,

Elinizdeki anket, ilköğretim 6-8. sınıflar Türkçe derslerinde dil bilgisi konu öğretim sıralaması ve konu tekrarını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm kişisel bilgi formu niteliğindedir. Bu bölümde öğretmenlerin demografik ve akademik niteliklerini belirlemek amacıyla dört soru hazırlanmıştır. İkinci bölümde ise dil bilgisi öğretiminde konu sıralamasına yönelik sorular yer almaktadır.

Anket sonuçları sadece bilimsel verilere ulaşmak için kullanılacaktır. Lütfen her maddede sizler için geçerli olan sütundaki boşluğa (X) işareti koyunuz. Ankette bulunmayan ancak iletmek istediğiniz diğer hususlar için anketin son sayfasında bulunan boşluğu kullanabilirsiniz. Lütfen tüm soruları cevaplandırınız. Sabır ve ilgi ile soruları cevaplandırarak araştırmaya bulunduğunuz katkıdan dolayı teşekkür ederim.

Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI
MKÜ Eğitim Fakültesi
Türkçe Eğitimi Bölümü Antakya/HATAY
abalci@mku.edu.tr

Ayşegül ŞENYÜZ
MKÜ Sosyal Bilimler Ens.
Türkçe Eğitimi ABD
Yüksek Lisans Öğrencisi

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

1. Cinsiyetiniz:

Bayan Erkek

2. Öğrenim Durumunuz:

Ön Lisans Lisans Yüksek Lisans

Doktora

Diğer (Belirtiniz):.....

3. Lisans öğreniminizi gördüğünüz bölüm:

Türkçe Öğretmenliği Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü (Fen-Edebiyat Fakültesi) Diğer: (Lütfen belirtiniz):.....

4. Öğretmenlik hizmetinde kaçınıcı hizmetinizdesiniz?

.....
.....

İKİNCİ BÖLÜM

S.1) İlköğretim okulları Türkçe dil bilgisi öğretiminde aşağıdaki öğretim programlarından hangisinin daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Neden?

1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı

2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. sınıflar) Öğretim Programı

S.2) Türkçe dil bilgisi konularının öğretiminde sarmal yaklaşımın³ mı konu sıralamasına bağlı öğretim yaklaşımının⁴ daha etkili olduğunu düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

S.3) Sizce Türkçe dil bilgisi öğretimi hangi sırayla yapılmalıdır? Niçin?

Sesten başlayarak “ses, kök, ek, kelime ve cümle” sıralamasıyla.

Cümleden başlayarak “cümle, kelime, ek, kök ve ek” sıralamasıyla.

S.4) 2005 İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. sınıflar) Öğretim Programı’na uygun olarak bir önceki sınıfa ait dil bilgisi konularının tekrarını nasıl yapıyorsunuz? (Birden fazla maddeyi numaralandırarak işaretleyebilirsiniz.)

Ders kitabına ve öğretim programına göre tekrar yapıyorum.

Uygun örnekleri gördükçe konu tekrarı yapıyorum.

Öğrencilerin hatırlamadığı konulara öncelik veriyorum.

Test çözerken cevaplanamayan sorulara göre konu tekrarı yapıyorum.

Öğrencilerin yönelttikleri sorular doğrultusunda konu tekrarı yapıyorum.

Konu tekrarı yapmıyorum.

Ders kitaplarındaki tekrar etkinliklerinden yararlanıyorum.

Diğer: (Belirtiniz):.....

³ Sarmal yaklaşım dil bilgisi konularının öğretiminde konuların her yıl nerdeyse tamamının tekrar edilmesini ve sınıf seviyesine göre derinleşmeyi esas alır. Konular bütünlük içinde bir yılın sonunda tamamlanır ve her yıl bu süreç tekrar edilir. 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programı bu anlayışa uygun olarak düzenlenmiştir.

⁴ Konu sıralamasına bağlı öğretim yaklaşımı konuların belirlenmiş bir sıra doğrultusunda ve her yıl bir önceki yılda öğretilenlerden farklı konuların öğretilmesini esas alır. Üç yıllık ilköğretim ikinci kademedede üç yılın sonunda konuların tamamlanması esastır. 2006 yılında uygulanmaya başlanan son Türkçe Öğretim Programı (6-8. sınıflar için) bu anlayışa uygun olarak hazırlanmıştır.

S.5) Dil bilgisi öğretiminde hangi yöntem/yöntemleri kullanıyorsunuz?

.....

S.6) Türkçe dil bilgisi öğretiminde aşağıda belirtilen ders araçlarını hangi oranda kullanıyorsunuz?

Ders Araçları	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Ders Kitabı					
2. Dil Bilgisi Kaynak Kitapları					
3. Test Kitapları ve Soru Bankaları					
4. Yazım Kılavuzu					
5. Teyp-radyo					
6. Televizyon					
7. Video					
8. Bilgisayar-projeksiyon					
9. Tepegöz					
10. Gerçek eşya ve tasarlanmış modeller					

S.7) Türkçe dil bilgisi öğretimi sürecinde öğrencileriniz hangi konuyu anlamada ne oranda zorlanmaktadır?

Konular	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Kök ve Ek					
2. İsim Kökü ve fiil Kökü					
3. Yapım Eki ve Çekim Eki					
4. Gövde					
5. Yapım Eklerinin İşlevleri					
6. Basit, Türemiş ve Birleşik Kelimeler					
7. İsim					
8. Zamir					
9. Hal ekleri					
10. İyelik ekleri					
11. İsim Tamlamaları					
12. Sıfatlar					
13. Edat, Bağlaç ve Ünlemler					
14. Kelimelerin Cümle İçinde Farklı Görevlerde Kullanımı					
15. Fiiller					
16. Kip ve Çekimli Fiil					
17. Bildirme Kipleri ve Dilek Kipleri					
18. Fiillerin Olumlu, Olumsuz, Soru ve Olumsuz Soru Çekimleri					
19. Zarflar					
20. Kelimelerin Cümledeki Farklı Görevlerde Kullanımı					
21. Basit, Türemiş ve Birleşik Fiiller					
22. Farklı Yapı Özelliğindeki Fiillerin Anlam Özellikleri					
23. Cümlede Zaman Kavramını Belirleyen/Destekleyen Zarflar					
24. Fiil Kiplerinde Zaman ve Anlam Kayması					
25. İsim Türündeki Kelimelerin Çekimlenmesi					
26. İsimlerin Ek Fiil Aracılığıyla Çekimlenmesi					
27. Zaman ve Kip Çekiminde Birleşik Yapılar					
28. Zaman ve Kip Çekiminde Birleşik Yapılar ve Ek Fiil					
29. Fiilimsiler ve Kullanım Özellikleri					
30. Cümlelerin Temel Öğeleri					
31. Cümlelerin Yardımcı Öğeleri					
32. Cümlede Vurgulanan İfade					
33. Fiillerde Çatı					
34. İsim ve fiil Cümleleri					
35. Kurallı ve Devrik Cümleler					
36. Cümlelerin Yapı Özellikleri					
37. Kalıplaşmış Cümle Yapıları					
38. Cümlede Anlam					

39. Anlatım Bozukluklarına Neden Olan Kullanımlar					
40. Anlatım Bozukluklarını Düzeltme					

S.8) Aşağıda verilen dil bilgisi konularını öğretirken hangilerinde ne oranda güçlük yaşıyorsunuz?

Konular	Her zaman	Sık sık	Ara sıra	Nadiren	Hiçbir zaman
1. Kök ve Ek					
2. İsim Kökü ve fiil Kökü					
3. Yapım Eki ve Çekim Eki					
4. Gövde					
5. Yapım Eklerinin İşlevleri					
6. Basit, Türemiş ve Birleşik Kelimeler					
7. İsim					
8. Zamir					
9. Hal ekleri					
10. İyelik ekleri					
11. İsim Tamlamaları					
12. Sıfatlar					
13. Edat, Bağlaç ve Ünlemler					
14. Kelimelerin Cümle İçinde Farklı Görevlerde Kullanımı					
15. Fiiller					
16. Kip ve Çekimli Fiil					
17. Bildirme Kipleri ve Dilek Kipleri					
18. Fiillerin Olumlu, Olumsuz, Soru ve Olumsuz Soru Çekimleri					
19. Zarflar					
20. Kelimelerin Cümledeki Farklı Görevlerde Kullanımı					
21. Basit, Türemiş ve Birleşik Fiiller					
22. Farklı Yapı Özelliğindeki Fiillerin Anlam Özellikleri					
23. Cümlede Zaman Kavramını Belirleyen/Destekleyen Zarflar					
24. Fiil Kiplerinde Zaman ve Anlam Kayması					
25. İsim Türündeki Kelimelerin Çekimlenmesi					
26. İsimlerin Ek Fiil Aracılığıyla Çekimlenmesi					
27. Zaman ve Kip Çekiminde Birleşik Yapılar					
28. Zaman ve Kip Çekiminde Birleşik Yapılar ve Ek Fiil					
29. Fiilimsiler ve Kullanım Özellikleri					
30. Cümlenin Temel Öğeleri					
31. Cümlenin Yardımcı Öğeleri					
32. Cümlede Vurgulanan İfade					
33. Fiillerde Çatı					
34. İsim ve fiil Cümleleri					
35. Kurallı ve Devrik Cümleler					

36. Cümlenin Yapı Özellikleri					
37. Kalıplaşmış Cümle Yapıları					
38. Cümlede Anlam					
39. Anlatım Bozukluklarına Neden Olan Kullanımlar					
40. Anlatım Bozukluklarını Düzeltme					

S.9) Lütfen aşağıdaki soruları cevaplandırınız.

Sorular	Fonetik (Ses Bilgisi)	Morfoloji (Şekil Bilgisi)	Sentaks (Cümle Bilgisi)	Semantik (Anlam Bilgisi)
1. Lisans döneminde dil bilgisi derslerinde en çok zorlandığımız alan hangisidir?				
2. Öğrencilere dil bilgisi öğretirken en çok zorlandığımız alan hangisidir?				
3. Temel kaynak bulmakta en çok zorluk çektiğiniz alan hangisidir?				
4. Öğrenciler, Türkçe dil bilgisi konularını öğrenirken en çok hangi alanda zorlanmaktadır?				
5. Türkçe dil bilgisi konularının ölçme değerlendirme sürecinde en çok zorlandığımız alan hangisidir?				
6. Türkçe dil bilgisindeki terim farklılıkları/kargaşası en çok hangi alanda öğretimi etkilemektedir?				

Ek 2: Türkçe Ders Kitabı İnceleme Formu

Metinler	Dil Bilgisi	Etkinlikler	Dil Bilgisi Öğretimine Ait Tekrar Yönergesi
----------	-------------	-------------	--

1. Tema:

Ek 3: Hatay İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzin Yazısı

T.C
HATAY VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.4.31.00-00 352 / 15737
Konu : Araştırma İzin Onayı.

30/04/2012

MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Milli Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 tarihli ve B.08.YET.00.20.00.0/3616 ve 2012/13 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesi,
b) 16/04/2012 tarihli ve B.30.2.MKÜ.0.41.00.00/330 sayılı yazı,
c) 19/04/2012 tarihli ve B.08.4.MEM.0.31.20.00.321/15587 sayılı Valilik Oluru.

Üniversiteniz Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ayşegül ATLI'nın danışmanı Yrd.Doç.Dr. Ahmet BALCI yönetiminde hazırlamakta olduğu "İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Konu Sıralaması ve Konu Tekrarı" konulu araştırmasını ekli listede isimleri belirtilen İlimiz Merkez İlköğretim Okullarında uygulayabileceği ilgi (c) Valilik Oluru ile uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve araştırmanın tamamlanmasından itibaren 2 (iki) hafta içinde araştırmanın 2 örneğinin CD'ye kayıtlı olarak Müdürlüğümüz Ar-Ge Birimine teslim edilmesi hususunda gereğini bilgilerinize arz ederim.


Osman ŞİMŞEK
İl Milli Eğitim Müdür V.

EK: Valilik Onayı (1 sayfa)



İl Milli Eğitim Müdürlüğü Ürgenpaşa Mah.
Ayşe Fitnat Hanım Cad. 14 Sok.
Antakya/Hatay
Tif. : 0 326 - 2276868 PBX
Faks : 0 326 - 2276969
Elektronik Ağ : www.hataymeb.gov.tr
E-posta : hatavmem@meh.gov.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin: T.GÜRÇAM-V.H.K.İ. Dahili: 1131



T.C
HATAY VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : B.08.4.MEM.0.31.20.00 321 / 15587
Konu : Araştırma İzin Onayı.

26.../04/2012

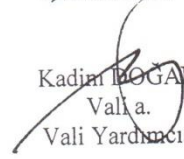
VALİLİK MAKAMINA

Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Ayşegül ATLI'nın danışmanı Yrd.Doç.Dr. Ahmet BALCI yönetiminde hazırlamakta olduğu "İlköğretim 6-8 Sınıflar Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Konu Sıralaması ve Konu Tekrarı" konulu tez çalışmasını İlimiz Merkez İlköğretim Okullarında araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle uygulamak istediğine dair dilekçesi ekte sunulmuştur.

Söz konusu araştırma ile ilgili başvuru belgeleri Müdürlüğümüz Komisyonunca incelenmiş olup, "Millî Eğitim Bakanlığının 07/03/2012 tarihli ve B.08.YET.00.20.00.0/3616 ve 2012/13 nolu Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzinleri Genelgesine" uygun olduğundan, ekli listede isimleri belirtilen okullarda araştırmanın uygulanması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.
Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Osman ŞİMŞEK
İl Millî Eğitim Müdür V.

OLUR
26.../04/2012


Kadim BOĞAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek 4: Uygulama Yapılan İlköğretim Okulları Listesi

SIRA NO	OKUL ADI
1	23 Temmuz İlköğretim Okulu
2	Abdi İpekçi İlköğretim Okulu
3	Ali Sayar İlköğretim Okulu
4	Antakya Feridun Tınaztepe İlköğretim Okulu
5	Antakya Gazi İlköğretim Okulu
6	Ataker İlköğretim Okulu
7	Atatürk İlköğretim Okulu
8	Ayşe Fitnat İlköğretim Okulu
9	Bedii Sabuncu İlköğretim Okulu
10	Beyhan Gençay İlköğretim Okulu
11	Cemalettin Tınaztepe İlköğretim Okulu
12	Cemil Şükrü Çolakoğlu İlköğretim Okulu
13	Cengiz Topel İlköğretim Okulu
14	Doktor Mustafa Gençay İlköğretim Okulu
15	Esentepe Mehmet Akar İlköğretim Okulu
16	Fatih Sultan Mehmet İlköğretim Okulu
17	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu
18	Gazipaşa İlköğretim Okulu
19	Hatay Fenerbahçe İlköğretim Okulu
20	Hatay Nizamettin Özkan İlköğretim Okulu
21	Haydar Mursaloğlu İlköğretim Okulu
22	Hayrettin Özkan İlköğretim Okulu
23	İffet-Zübeyr Göçmen İlköğretim Okulu
24	İnönü İlköğretim Okulu
25	İstiklal İlköğretim Okulu
26	Mehmet Fehmi Çankaya İlköğretim Okulu
27	Mehmet Rende İlköğretim Okulu
28	Mustafa Kemal Akbay İlköğretim Okulu
29	Nami Veysoğlu İlköğretim Okulu
30	Sümerler İlköğretim Okulu
31	Şehoğlu İlköğretim Okulu
32	TOKİ Ömer Faruk ADAŞ İlköğretim Okulu
33	Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği İlköğretim Okulu
34	Vali Teoman İlköğretim Okulu
35	Vali Utku Acun İlköğretim Okulu
36	Vali Ürgen İlköğretim Okulu

