

## Ortaokul Dil Bilgisi Konularının Öğretim Planlaması Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi

### Examining the Teaching Planning Process of Secondary School Grammar Subjects According to Teachers' Views

Murat ATEŞ<sup>1</sup>, Ahmet Gürkan KARATAŞ<sup>2</sup>, Ali Umut AŞCI<sup>3</sup>

#### Makale Hakkında

Gönd. Tarihi: 21.12.2021  
Kabul Tarihi: 07.04.2022  
Yayın Tarihi: 01.05.2022

#### Anahtar Kelimeler

Dil bilgisi öğretimi  
Türkçe dersi öğretim  
programı  
Öğretmen görüşleri  
Öğretim planlaması

#### Özet

Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte Türkçe derslerinde yapılan dil bilgisi öğretimi, dört temel dil becerisi etkinlikleri içerisinde öğrencilere sezdirilerek sunulmaktadır. Bu yaklaşımın amacı, öğrencilerde günlük hayatta yetkin bir dil kullanabilme becerisini edindirmek şeklinde belirtilebilir. Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma nitel desendir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplar, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığında görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmada amaçlı örnekleme başvurulmuştur. Bu kapsamda, 31 Türkçe öğretmenine ulaşılmış ve soruları içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir. Veriler; mail, Google Formlar aracılığıyla ve yüz yüze toplanmıştır. Verilerin analizi için MAXQDA: Qualitative Data Analysis Software programı kullanılmıştır. Araştırmacılar ve iki alan uzmanı tarafından bağımsız bir şekilde analiz edilen verilere yönelik güvenilirliği sağlamak için Miles ve Huberman’ın (2018) formülünden yararlanılmış ve verilerin güvenilirlik yüzdesi %81 olarak tespit edilmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarının haricinde başka kaynaklara da ihtiyaç duyduğu, dil bilgisi konularının sınıf seviyelerine göre dağılımlarının gözden geçirilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu dil bilgisi öğretiminin temel becerilerin haricinde ayrı bir ders zamanında yürütülmesinin daha verimli olduğunu, becerilerle birlikte planlanan dil bilgisi öğretiminin uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

#### Abstract

With the constructivist approach, grammar teaching in Turkish course is conducted inductively to attain competence in four basic language skills. The aim of this approach can be expressed as acquiring the ability of language use in authentic contexts. This study, which aims to determine the opinions of Turkish teachers about grammar teaching, has a qualitative pattern. The responses to the semi-structured interview form were analyzed through content analysis. The study group of the research consists of Turkish teachers working in the Ministry of National Education in Turkey. Purposeful sampling was used in the study. In this context, 31 Turkish teachers participated the survey, and requested them to answer the questions reliably. Data; Email was collected through Google Forms and face-to-face. MAXQDA: Qualitative Data Analysis Software program was used for data analysis. Miles and Huberman's (2018) formula was used to ensure the reliability of the data analyzed independently by researchers and two field experts, and the percentage of reliability of the data was determined as 81%. According to the results obtained from the research, it was concluded that Turkish teachers need other resources besides textbooks, and the distribution of grammar topics according to grade levels should be reviewed. The majority of the teachers who participated in the study stated that it is more efficient to carry out grammar teaching separately from other skills, and grammar teaching should be planned according to its own nature.

#### Key Words

Grammar teaching  
Turkish lesson's curriculum  
Teacher opinions  
Teaching planning

#### Atf için: For Citation

Ateş, M., Karataş, A. G. & Aşçı, A. U. (2022). Ortaokul dil bilgisi konularının öğretim planlaması sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 253-273. DOI: 10.21666/muefd.1039352

İnsanlar arasındaki iletişimde en önemli unsurlardan biri olan dil, sahip olduğu kurallar bütünü sayesinde duygu, düşünce ve istek aktarımında insanlara doğru ve amaca uygun iletişim olanakları sağlar. Bireylerin, ailelerin ve toplumların sosyal gelişiminde, yeni nesillere kültür aktarımında ve hatta

<sup>1</sup> Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi [mates@erbakan.edu.tr](mailto:mates@erbakan.edu.tr) ORCID No: 0000-0002-7361-6389

<sup>2</sup> Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, DİLMER [agkaratas@aybu.edu.tr](mailto:agkaratas@aybu.edu.tr) ORCID No: 0000-0002-4730-2992

<sup>3</sup> Milli Eğitim Bakanlığı [aliuumut68@gmail.com](mailto:aliuumut68@gmail.com) - ORCID No: 0000-0002-8038-3624

toplumlar arası iletişimde kullanılan en temel araç dildir (Duman, 1998, 413). Dil, kültür aktarımını sağlama özelliği sayesinde aynı dili konuşan insanlar arasındaki bağı canlı tutarak millet olma bilincini oluşturur. Bu bilinçle birlikte dilin kullanıldıkça canlı bir varlık gibi kendisini yenilediği ve geliştiği de göz önünde bulundurulursa dil bilgisi kurallarına hâkim olmak ve bu kurallara yönelik yeni gelişmeleri takip etmek iletişimde büyük bir önem arz eder. Dil bilgisi kurallarının verimli bir şekilde öğretimi, iletişimde ve sosyal hayatta kendini geliştirmiş bireyler yetiştirebilmek adına önemli bir dinamiktir. Bu bağlamda bireylere dil bilgisi öğretimi noktasında Türkçe dersi, diğer derslere göre bir adım öne çıkmaktadır. Bundan dolayı dil bilgisi öğretiminde yakalanmak istenen gelişim için Cumhuriyet Dönemi'nde yayımlanan her bir Türkçe dersi öğretim programı, dil bilgisi öğretimine farklı bir anlayışla yaklaşmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşıma geçilmeden önceki Türkçe dersi öğretim programlarına genel olarak bakıldığında Cumhuriyet tarihindeki ilk program 1924 İlk Mektep Müfredat Programı'dır. 1924 programında dördüncü ve beşinci sınıflar için haftada bir saat olmak üzere dil bilgisi dersleri konulmuş ve dil bilgisi programda "Sarf" (Gramer) başlığı altında sunulmuştur. 1926 İlk Mektep Müfredat Programı'nda da 1924 programında olduğu gibi dördüncü ve beşinci sınıflara haftada bir saat dil bilgisi dersleri konuşmuştur. Fakat 1926 programında dil bilgisi konuları "Kavaid" (Kurallar) başlığı altında verilmiştir. Ayrıca bu programda dil bilgisi öğretiminin somutlaştırılması ve dil bilgisi konularının konuşma ve yazma becerileriyle bir bütün halinde işlenmesi gerektiği tavsiye edilmiştir (Balci, 2014, 5-6). Harf devriminden sonra yayımlanan ilk Türkçe dersi öğretim programı olan 1929 Ortaokul Türkçe Programı'nda ikinci kademe net bir şekilde belirlendiği için dil bilgisi konu sıralamasına da düzenlemeler getirilmiştir. Bu programda dil bilgisi konuları "Gramer Dersleri" başlığı altında toplanmış ve her bir öğrenme alanıyla ilgili ayrı ayrı ders saati konuşmuştur (Kutlubay, 2015, 61-62). Programda dil bilgisi öğretimi için haftada iki ders saati konulmuştur. Ayrıca dil bilgisi konularında sadeleştirilmeye gidildiği görülmektedir. 1931 yılında ise ders programlarında düzenlemeler yapılmış ve 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı yayımlanmıştır. Bu düzenlemelerle birlikte dil bilgisi konularının düzenlemeleri yapılarak biraz daha Türkçe merkezli hale getirilmeye çalışıldığı ve o dönem için yeni olan sözcük ve terimlere de yer verildiği görülmektedir (Kutlubay, 2015, 64). 1938 Ortaokul Müfredat Programı'nda Atatürk'ün 1935 yılında vermiş olduğu emirle dil bilgisi bölümleri çıkartılmış olsa da bu programda yazma becerilerinin genel amaçları bölümünde "gramer ve sintaks" kurallarına uygun bir şekilde cümleler kurma amacı yer almaktadır. 1940 yılında Milli Eğitim Bakanlığının isteğiyle Prof. Dr. Tahsin Banguoğlu tarafından "Ana Hatlarıyla Türk Grameri" adlı kitap yazdıktan sonra ortaokullarda yeniden dilbilgisi eğitimine başlanması kararı alınmıştır (Coşkun, 2007, 8-9). 1938 programında müfredattan çıkarılan dil bilgisi konuları 1949 Ortaokul Türkçe Programı'yla birlikte yeniden Türkçe dersi öğretiminin içeriğine eklenmiştir. Fakat bu programda sınıflara göre dil bilgisi konularının sıralaması ve dağılımı yapılmamış, bu konu dağılımı ve öğretim yöntemi tercihi öğretmene bırakılmıştır. Sadece genel bir konu listesi verilmiştir. Önceki programlarda olduğu gibi bu programda da dil bilgisi öğretiminde konuşma ve yazma becerileriyle birlikte konuların işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca 1949 programında dil bilgisi öğretimi için ayrı bir ders saati olup olmamasına yönelik herhangi bir ifade bulunmamaktadır. 1962 Ortaokul Programı, dil bilgisi öğretimi açısından 1949 programının aynısıdır ve dil bilgisi bölümleri olduğu gibi 1949 programından alınmıştır. Eğitim sistemimizde yapılandırmacı anlayışa geçilmesinden önce yayımlanan son program olan 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı, 2006 yılına kadar oldukça uzun bir süre kullanımda kalmıştır. 1981 programında "Anlama, Anlatım, Yöntem, Ölçme ve Değerlendirme" bölümleri bulunmaktadır. Ayrıca 6-8. sınıfların dil bilgisi öğretimine bakıldığında, dil bilgisinin bir beceri olarak ele alındığı görülmektedir. Programın yöntem bölümünde ise derslerin nasıl işleneceği hakkında bilgiler verilerek dil bilgisi öğretiminde işlenen metinlerden kopuk olunmaması istenmiş ve dil bilgisi etkinliklerinin diğer becerilerle birlikte desteklenmesi önerilmiştir. Sınıf seviyeleri arasında konu dağılımı yapılırken her sınıfta, bir önceki sınıf konularının tekrarı yapılabilecek şekilde programın düzenlendiği görülmektedir. Programda yer alan "Dil Bilgisi Çalışmaları" bölümünde ise dil bilgisi konularına ilişkin etkinliklerin nasıl yapılacağına dair bilgiler sunulmuştur.

2005 yılında alınan yapılandırmacı yaklaşıma göre eğitim sisteminin düzenlenmesi kararıyla birlikte ikinci kademe için 2006, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında Türkçe dersi öğretim programları yayımlanmıştır. Yayımlanan bu programlara dil bilgisi öğretimi açısından bakıldığında 2006 İlköğretim Türkçe (6-8. Sınıf) Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisi, dört temel dil becerisinden ayrı olarak farklı bir öğrenme alanı halinde ele alınmışsa da dil bilgisi konularının becerilerle birlikte işlenmesi gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2006, 7-8; Bulut, 2019, 872). Bu programda dil bilgisine ilişkin her sınıf düzeyinde amaç ve kazanımlar verilmiş; fakat özellikle konuşma ve yazma becerileriyle dil bilgisi konularının ilişkilendirilmesi önerilmiştir. 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda öğrenme alanları sözlü iletişim, okuma ve yazma olarak üç ana başlık halinde oluşturulmuştur. Dil bilgisi öğrenme alanı olarak ayrı bir başlık halinde ele alınmadığı için kazanımlar ise sınıf seviyelerine göre aşamalı olarak düzenlenmiştir. Dil bilgisi konularının öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınması gerektiği ifade edilmiştir (MEB, 2015, 4). 2017 yılında yayımlanan Türkçe dersi öğretim programında ise dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma olmak üzere tekrardan dört öğrenme alanı şeklinde düzenlenmiştir. Önceki programlarda olduğu gibi 2017 Türkçe dersi öğretim programında da dil bilgisi kazanımları diğer becerilerle ilişkilendirilerek verilmiştir. Fakat bu programda dil bilgisine yönelik kazanım sayısının önceki programlara göre oldukça az olduğu ve sınıf düzeylerine göre dil bilgisi kazanımlarının dağılımında da farklılıklar olduğu görülmektedir (Kaya ve Demirel, 2018, 1488). 2017 Türkçe dersi öğretim programı üzerinde ufak güncellemeler yaparak yayımlanan 2018 ve 2019 Türkçe dersi öğretim programları ise dil bilgisi öğretimi açısından 2017 programı ile aynıdır.

Mevcut kullanımda olan 2019 Türkçe dersi öğretim programında, ortaokul öğrencileri için daha önce kazandıkları yetkinlikleri geliştirerek millî ve manevî değerleri benimsemiş, haklarının farkında olarak sorumluluklarını üstlenen ve yerine getiren, Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi'nce ve farklı disiplinlere özgü alanlarda karşılık bulan temel düzey becerileri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak genel amaç olarak ifade edilmiştir (MEB, 2019, 3). Ayrıca programın yetkinlikler başlığında bulunan özellikle "Ana dilde iletişim" ve "Kültürel farkındalık ve ifade" alt başlıklarında kavram, düşünce, görüş ve duyguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve dört temel dil becerisini kullanarak yorumlama yapma yetilerini öğrencilere kazandırmanın amaçlandığı açıkça ifade edilmiştir. Dört temel dil becerisine yönelik bu amaçlardan hareketle Türkçe dersi öğretim programında öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak dil bilgisi konuları ile ilgili kazanımlar, sınıf seviyelerine göre artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak düzenlenmiştir (MEB, 2019, 8). Dil bilgisi kazanımları 5 ve 6. sınıflarda sadece okuma becerisi kazanımları içerisinde verilirken 7 ve 8. sınıflarda ise hem okuma hem de yazma becerilerinin kazanımları içerisinde sunulmuştur. Ayrıca okuma becerisi içerisinde verilen dil bilgisi kazanımlarının hepsinin söz varlığı alt başlığında bulunması da dikkat çekicidir. 5. sınıfta kökler ve yapım ekleri, 6. sınıfta isim çekim ekleri, isim, sıfat, edat, bağlaç, ünlem, sözcükte yapı ve zamir, 7. sınıfta fiil çekim ekleri, fiilde yapı, zarf ve anlamlarına göre fiiller, 8. sınıfta fiilimsiler, cümlenin öğeleri, cümle türleri, fiilde çatı ve dil bilgisi yönünden anlatım bozukluğunu düzeltme konularına yer verilerek dil bilgisi öğretimi planlaması yapılmıştır.

Yapılandırmacı yaklaşım, bireylerde davranış değişikliğinden ziyade becerileri geliştirmeye odaklandığı için Türkçe dersi öğretim programlarında geleceğin bireylerine kazandırılması gereken anahtar beceriler olarak genellikle zihinsel, bireysel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık becerileri, öğrencilere kazandırılması amaçlanan hedef beceriler olarak sıralanmıştır (Güneş, 2009, 8-9). Bu becerilerin aktarılmasında ve geliştirilmesinde ise dil bilgisi kurallarına hâkim olmak ve dili etkin bir şekilde kullanmak önem arz eder. Türkçe derslerinde dil bilgisi eğitimi yapılandırmacı anlayışla birlikte konuların öğrencilere sezdirilmesi ve hissettirilmesi yöntemleriyle yapılmaktadır. Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenen dil bilgisi etkinlikleri öğrencilere dört temel dil becerisi etkinlikleriyle birlikte sunulmaktadır. Bu bakımdan dört temel dil becerisi ve dil bilgisi bir bütün olarak düşünülürse dil bilgisi öğretiminin amacı; öğrencilere duygu, düşünce, istek ve tasarımlarını doğru, anlaşılır ve etkili kullanma becerilerini edindirmek, karşı karşıya kalınan iletişim unsurlarının içerdiği anlamların iyi kavranmasını sağlamak ve öğrencilerde bir dil bilgisi bilinci oluşturmak olarak ifade edilebilir (Calp, 2007, 304; Göçer ve Arslan, 2019, 300). Dil bilgisi öğretiminde temel amaç, öğrenciye sadece birtakım kuralları öğretmekten ziyade öğrencilerin dil bilgisi becerilerini okulda ve günlük hayatta özellikle sözlü ve yazılı anlatım yoluyla yerinde ve amaca uygun bir şekilde kullanabilmelerini sağlamaktır (İşcan ve Kolukısa, 2005, 300).

Anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek için yapılan etkinliklerle birlikte sürekli dil kullanımına yönelik egzersizler gerçekleştiren öğrenciler, kendilerine ait yazılı veya sözlü ifadeleri ortaya koyarken Türkçenin yapısını, sistemini ve öğeler arasındaki ilişkileri göz ardı etmeden düşünmeyi öğrenerek söylencelerini dil kuraklarına uygun bir şekilde diğer insanlara aktaracaklardır (Çelik Pazu, 2015, 339). Bu yetkinliği sağlayan bireyler, dil bilgisi eğitiminin bilişsel amaçlarını gerçekleştirerek günlük hayatta dil kullanımı konusunda pasif kalan bireyler değil aksine dili zevkle ve kolay bir şekilde kullanan aktif bireylerdir (Demir ve Yapıcı, 2007, 181-182). Dil bilgisi öğretimin temel amaçlarına bakıldığında bilgisi öğretiminin başlı başına bir amaç olmadığı, dilin kurallarına hâkim ve uygun bir şekilde etkin kullanılmasına aracılık eden önemli bir araç olduğu söylenilebilir (Metel, 2017, 308). Bu aracı öğrenme ortamlarında kullananlar ise doğal olarak Türkçe öğretmenleridir. Bu bağlamda Türkçe derslerinde öğrencilerde dil bilgisi bilincini ve kabiliyetini oluşturmak için kullanılan eğitim yöntemleri, etkinlikler ve ders anlatımları ne kadar önemliyse Türkçe öğretmenlerinin görüş, bilgi ve deneyimleri de bir o kadar önemlidir.

Dil bilgisi öğretiminde öğrenme ortamlarındaki sorunları, Türkçe öğretim programındaki sorunları ve öğrencilerden kaynaklanan sorunları fark etme, anlama, çözme ve yeni uygulamalara gitme adına Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine başvurmak problemleri birinci ağızdan dinlemektir. Öğrenme ortamlarında öğrenciler için bir rehber olan Türkçe öğretmenleri, verimli bir dil bilgisi eğitiminin oluşmasında ana karakterdir. Dil bilgisi becerilerinde günlük hayatta yetkin bir seviyeyi yakalama noktasında okul ne kadar önemliyse öğrenme ortamlarının en önemli unsurlarından biri olan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri de dil bilgisi eğitiminde bir o kadar önemlidir. Türkçe öğretmenlerinden alınan görüşlerden hareketle dil bilgisi öğretiminde ulaşılmaması amaçlanan hedef kazanımların seviyelere uygunluğu, etkinliklerin ilgi çekiciliği, öğrencilerin öğrenme hazırbulunuşluğu ve dil bilgisine yönelik ölçme ve değerlendirme yapabilmeye gibi konularda yaşanan problemler göz önüne serilebilir. Çağdaş yöntemlerden faydalanan ve daima kendini yenileyen Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirecek nitelikte yeni etkinlikler, uygulamalar geliştirilmesi ve bireysel farklılıklara istinaden sürekli farklı öğrenme yöntemlerinin kullanılması için Türkçe öğretmenlerinin görüşleri oldukça büyük bir önem arz etmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi konularının öğretimi için ayrı bir zaman dilimi kullanımının mı yoksa konuların beceri etkinliklerinin içerisinde öğretiminin mi daha verimli olduğu noktasındaki öğretmen görüşlerinin belirlenmesi, bu araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığına bağlı farklı okullarda ve farklı illerde görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bu bağlamda çalışmanın alt amaçları şu şekilde belirlenmiştir:

1. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programının dil bilgisi yaklaşımına yönelik görüşleri nasıldır?
2. Dil bilgisi konularını öğretirken program ve ders kitabına bağlı kalma durumlarıyla derslerde alternatif materyal ve yöntemler kullanma durumlarına ilişkin görüşleri nasıldır?
3. Dil bilgisi konularının öğretimi için ayrı bir zaman kullanımının mı yoksa konuların beceri etkinliklerinin içerisinde öğretiminin mi öğrenmede daha verimli olduğu hakkındaki öğretmen görüşleri nasıldır?
4. Dil bilgisi konularının becerilerin içinde verilmesinin ders planlamasına etkisiyle ilgili öğretmen görüşleri nasıldır?
5. Dil bilgisi konularının öğretiminde etkinliklerin uygunluğu ve hangi beceri etkinliklerinin daha kullanışlı olduğu konusundaki öğretmen görüşleri nasıldır?
6. Dil bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapıldığı konusundaki öğretmen görüşleri nasıldır?

7. Dil bilgisi öğretimiyle ilgili Türkçe öğretim programında ve ders kitaplarında görülen eksiklikler konusundaki öğretmen görüşleri nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasıyla desenlenmiştir. Durum çalışmaları daha fazla durumu ve olayı açıklamak için tek bir durumun derinlemesine çalışılmasını, tanımlanmasını ve keşfedilmesini amaçlamaktadır (Yin, 1984; Gerring, 2007). Bu nedenle çalışmada durum çalışmasına başvurulmuştur. Durum çalışmalarında bütüncül tek durum deseni, iç içe geçmiş tek durum deseni, bütüncül çoklu durum deseni ve iç içe geçmiş çoklu durum desenleri olmak üzere dört farklı desen yer almaktadır (Yin, 1984). Araştırmalar bütüncül ve tek bir bölüm, kısım veyahut ünite olarak ele alınabilmektedir. Bu şekilde kurgulanan araştırmalarda bütüncül tek durum desenine başvurulabilir. Bunun yanında tek bir durumda birden fazla tabaka, alt birim veya konu olabildiği görülmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, 301-302). Araştırmada, dil bilgisi öğretimi planlanması süreci Türkçe eğitimi açısından önemli bir durum olarak değerlendirilmiş ve çalışmada tek bir duruma odaklanılarak iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Böylelikle öğretim programına, dil bilgisi öğretimine, uygulamalara, ölçme ve değerlendirmeye ait öğretmen görüşlerine başvurulmuş ve dil bilgisi öğretimi süreciyle ilgili iç içe geçmiş bu konulara ışık tutulmaya çalışılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 31 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme tekniğiyle belirlenmiştir. Bu tekniğe araştırmacı bir durumu, olayı veya olguyu derinlemesine inceleyeceği zaman başvurmaktadır. Bu kapsamda, 36 Türkçe öğretmenine ulaşılmış ilk etapta bilgilendirilmiş onam formunu okuyup çalışmaya katılım onayı vermeleri talep edilmiştir. Tüm katılımcılar onay vermiştir. Ardından sorular yöneltilmiş ve katılımcılardan soruları içtenlikle yanıtlamaları istenmiştir. Beş öğretmenin verdiği yanıtlarda boş, ilgisiz cevaplar vb. saptanmış ve sürece 31 öğretmenin görüşü dâhil edilmiştir.

Tablo1.

#### *Katılımcıların kişisel bilgileri*

Sıra	Kod	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Durumu	Mesleki Deneyim	Mezun Olunan Bölüm
1	Ö1	Erkek	29	Yüksek Lisans	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği
2	Ö2	Kadın	30	Lisans	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği
3	Ö3	Kadın	36	Lisans	11-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği
4	Ö4	Kadın	33	Yüksek Lisans	6-10 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü
5	Ö5	Erkek	32	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
6	Ö6	Erkek	34	Lisans	11-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği
7	Ö7	Erkek	30	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
8	Ö8	Erkek	32	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
9	Ö9	Erkek	32	Lisans	6-10 yıl	Türkçe öğretmenliği
10	Ö10	Kadın	32	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
11	Ö11	Kadın	24	Lisans	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği
12	Ö12	Kadın	29	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
13	Ö13	Erkek	29	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
14	Ö14	Kadın	31	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
15	Ö15	Erkek	30	Yüksek Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
16	Ö16	Kadın	32	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
17	Ö17	Kadın	35	Yüksek Lisans	11-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği
18	Ö18	Erkek	31	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği

19	Ö19	Erkek	30	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
20	Ö20	Erkek	35	Lisans	11-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği
21	Ö21	Erkek	35	Yüksek Lisans	11-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği
22	Ö22	Kadın	35	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
23	Ö23	Erkek	31	Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
24	Ö24	Kadın	27	Lisans	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği
25	Ö25	Erkek	30	Yüksek Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
26	Ö26	Kadın	24	Lisans	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği
27	Ö27	Erkek	45	Lisans	11-15 yıl	Türkçe Öğretmenliği
28	Ö28	Erkek	29	Lisans	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği
29	Ö29	Erkek	28	Lisans	1-5 yıl	Türkçe Öğretmenliği
30	Ö30	Erkek	33	Yüksek Lisans	6-10 yıl	Türkçe Öğretmenliği
31	Ö31	Erkek	30	Lisans	1-5 yıl	Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü

Tablo 1’de verilen bilgilere bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin çeşitli yaş gruplarına ve deneyim yıllarına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenlerden 12’si kadın 19’u ise erkektir. 7 öğretmen yüksek lisans yaparken 24 öğretmen ise lisans mezunudur. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 2’si Fen Edebiyat Fakültesi - Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden mezun olmuştur, 29 öğretmen ise Eğitim Fakültesi - Türkçe Öğretmenliği bölümünden mezundur.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma deseni olan durum çalışmasına uygun olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturularak Türkçe öğretmenlerinin görüşü alınmıştır. Bu kapsamda sekiz soru oluşturulmuş ve iki alan uzmanının bir de ölçme ve değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Görüşlerden hareketle sorulardan birisi çıkarılmış ve diğer sorularda da çeşitli düzenlemelere gidilmiş ve yarı yapılandırılmış görüşme formu için hazırlanan görüşme soruları oluşturulmuştur.

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Veriler, mail ile Google Formlar aracılığıyla (6 kişi) ve yüz yüze (25 kişi) toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuna verilen cevaplar, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Verilerin analizi için *MAXQDA: Qualitative Data Analysis Software* programı kullanılmıştır. Araştırmacılar ve iki alan uzmanı tarafından bağımsız bir şekilde analiz edilen veriler program aracılığıyla kodlanmıştır. Oluşturulan tema ve kodlar karşılaştırılmış ve uyum yüzdesine ulaşıncaya kadar süreç sürdürülmüştür. Güvenirliği sağlamak için Miles ve Huberman’ın (2018) formülünden (görüş birliği sayısı/toplam görüş birliği + görüş ayrılığı sayısı) yararlanılmıştır. Buna göre güvenilirlik yüzdesi son olarak %81 olarak tespit edilmiş ve güvenilirlik yüzdesi yüksek olarak belirlenmiştir.

### Geçerlik ve Güvenirlik

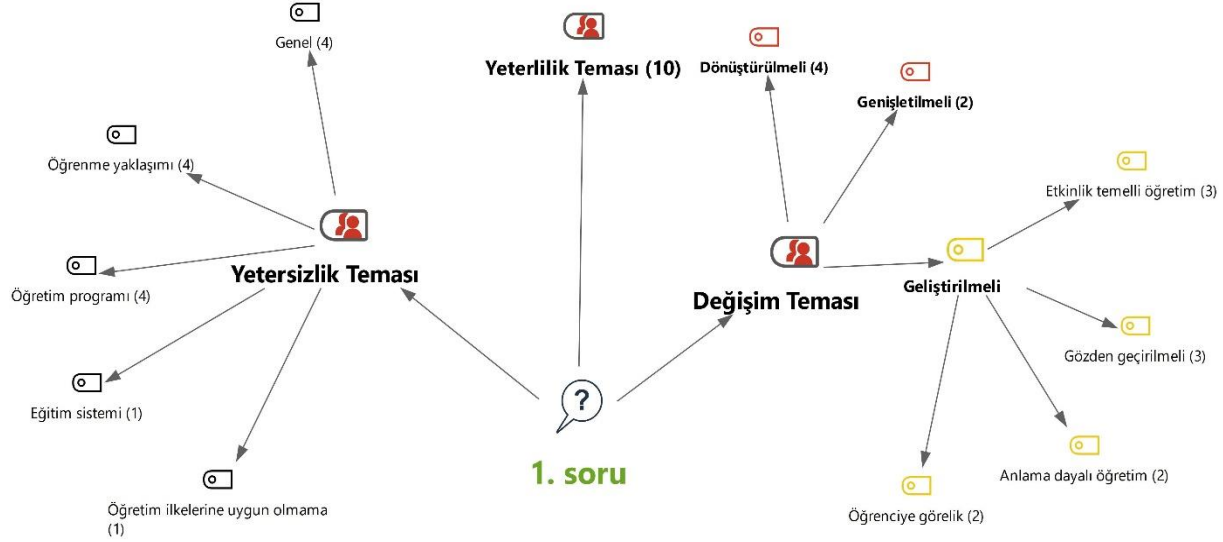
Nitel araştırmalar ile nicel araştırmalar doğası gereği farklılık arz etmektedir. Bu kapsamda, geçerlik ve güvenilirlik terimleri nitel araştırmalardan çok nicel araştırmalarda kullanılmaktadır. Bu iki kavram yerine nitel araştırmalarda iç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik), tutarlılık ve teyit edilebilirlik gibi yollarla geçerliğin ve güvenilirliğin sağlanabileceği ifade edilmiştir (Lincoln ve Guba, 1985). Yukarıda sıralananlardan inandırıcılığı sağlamak amacıyla çalışmada uzun süreli etkileşim, derin odaklı veri toplama, uzman incelemesi ve katılımcı teyidine başvurulmuştur. Aktarılabirliği sağlamak için ise amaçlı örnekleme kullanılmış ve ayrıntılı betimleme yapılmıştır.

### Etik Kurul İzni

Makalenin etik kurul izni için Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesine başvurulmuş 16.02.2021-54 tarih ve karar nolu izin ilgili kurul tarafından verilmiştir.

## Bulgular

Çalışmanın 1. alt amacına yönelik Türkçe öğretmenlerine yöneltilen “Türkçe Öğretim Programının dil bilgisi yaklaşımı hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusundan alınan görüşlere ilişkin kodlar ve temalar Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Birinci soruya ilişkin tema ve kod dağılım haritası

Yapılan kodlamalardan hareketle oluşturulan *Değişim* temasının 16, *Yeterlilik* temasının 10, *Yetersizlik* temasının 14 frekansı bulunmaktadır. Öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde en çok dikkat çekilen nokta, programın dil bilgisi yaklaşımının şimdikinden farklı bir yapıda olması gerektiğidir. Bu yolla, dil bilgisi öğretiminin verimliliğinin artacağı öne sürülmektedir. En çok frekansa sahip *Değişim* temasında bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö12: “Becerilerin içinde olması olumlu lakin özel bi ders saatinin olması da güzel olabilirdi.”

Ö19: “Dil Bilgisi konuları tekrar düzenlenmeli bazı konular bazı sınıflar için fazla ağır ve soyut kalabiliyor.”

Ö21: “Dil bilgisi alanı 2006 programında ayrı bir alan olarak değerlendirilirken son programlarda yazma, okuma gibi temel becerilerinin içine dağıtılmış durumda. Bu durum bütünlüğü biraz dağıtıyor gibi.”

Ö23: “öğrencinin ilgisine yönelik olması gerektiğini düşünüyorum. Aksi takdirde öğrenci isteksiz olacak ve edinme gerçekleşmeyecektir.”

Yukarıda sıralandığı şekliyle muhtelif görüşler yer almaktadır. Genel anlamda programdaki dil bilgisi konularının sınıf dağılımlarının gözden geçirilmesi, kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir yapıda olması, becerilerin içinde öğretime yönlendirme olsa da bunun yanında bazen müstakil çalışmalara da yer verilmesi gerektiği savunulmaktadır.

En çok frekansa sahip diğer bir tema olan *yetersizlik* temasında ise öğretmenler, güncel dil bilgisi öğretimi görüşlerine paralel olmasa da programın ve ders kitaplarının şimdiki hâliyle öğreticilikten ve gerçeklikten uzak olduğunu, somut olmadığını ifade etmektedirler.

Ö9: “Sezdirme yöntemi uygun değildir. Eski geleneksel yöntemlerle daha iyi başarı sağlanmaktadır.”

Ö6: “Dil bilgisinin ayrı bir beceri alanı olduğunu inkâr edip onu okuma, yazma, dinleme, konuşma alanlarına yamamaya çalışan bir öğretim programımız var.”

Ö27: “Programın dil bilgisi yaklaşımı bence uygun değil. Dil bilgisi öğretiminin sezdirme yoluyla verilebilmesi çok güç. (...) Hem öğretmen için zorlayıcı hem de öğrenci için zorlayıcı

olduğunu düşünmekteyim. Program dil bilgisini daha kapsamlı ele alarak öğrenmeyi kolaylaştırabilir.”

Veriler incelendiğinde öğretmenlerin her konuda sezdirme yöntemiyle dil bilgisi öğretiminin mümkün olmadığını belirttiği görülmektedir. Öte yandan eğitim sistemimizin ve programımızın beceri odaklı yaklaşımının dil bilgisinin önemini azalttığı düşünülmektedir. Bunu aşmak için 2006 TDÖP’teki (MEB, 2006) gibi dil bilgisi kazanımlarının becerilerden ayrı olması gerektiği savunulmaktadır.

Yeterlilik temasında ise programın dil bilgisi yaklaşımının uygun olduğu savunulmaktadır.

Ö18 “Sezdirme yöntemiyle öğrencilerin konuyu keşfetmelerini sağlamak, kuralları ezberlemekten daha etkili olmaktadır”

Ö30: “Türkçe öğretim programında dil bilgisi öğretimi yapılandırıcı yaklaşımdan hareketle sezdirerek öğretim biçimiyle ele alınmaktadır. Ayrıca belirli kazanımlar dil öğretimin doğası gereği sarmal biçimde ele alınmıştır. Diğer bir ifadeyle ortaöğretimin farklı kademelerinde dil bilgisi müfredatının bir bölümü tekrarlanarak öğrenciye sunulmaktadır.”

Sezdirme yönteminin dil bilgisi öğretimini desteklediği ve kolaylaştırdığı ifade edilmiştir. Bunun yanında öğrenciyi merkeze almasının onları aktif kıldığı ve iyi bir öğrenme ortamı sağladığı düşünülmektedir. Becerilerle iç içe olması, bütünlüğü sağlayacak etkinliklerle kurgulandığında öğrenmelerin destekleneceği belirtilmiştir. Aksi takdirde öğrencilerin özellikle yazma ve konuşma becerilerinde kaygı duyabilecekleri ve yetersiz hissedebilecekleri varsayılmaktadır.

Çalışmanın 2. alt amacına yönelik Türkçe öğretmenlerine yöneltilen “Dil bilgisi konularını öğretirken program ve ders kitabına bağlı kalır mısınız? Alternatif materyal ve yöntemler kullanır mısınız?” sorularından alınan görüşlere ilişkin bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

*İkinci soruya yönelik öğretmen görüşleri*

Kodlar	f	%	Örnek Cümle
Programa bağlıyım fakat farklı kaynak ve etkinlikleri kullanıyorum	19	% 61,29	<i>Dil bilgisi konularında okul ders kitabına kesinlikle bağlı kalmıyorum hatta okul kitabından bu anlamda faydalanmıyorum da çünkü ders kitaplarının dil bilgisinin öğretimi ve pekiştirilmesi konusunda çok yetersiz olduğunu düşünüyorum... (Ö22)</i> <i>Dil bilgisi konularını öğretirken program ve ders kitabına bağlı kalmam. Çünkü Türkçe dil bilgisi konuları yapısı gereği ardışıklık niteliğine sahiptir. Alt düzey bir dil bilgisi kazanımına ulaşılmadan ileri düzey dil becerilerinin doğru bir şekilde gelişmesi beklenemez... (Ö30)</i>
Programa bağlı kalmıyorum ve farklı yardımcı kaynaklar kullanıyorum	12	% 38,70	<i>Programa bağlı kalırım. Ancak ders kitabına bağlı kalmak mümkün değil. Çünkü etkinlikler yetersiz, amaca hizmet etmekten uzak. (Ö6)</i> <i>Programa bağlı kalıp ders kitaplarındaki etkinlikleri yetersiz gördüğüm için test ve çalışma kâğıtları ile takviye yapmaktayım. (Ö9)</i>
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>100,00%</b>	



Tablo 2 incelendiğinde görüşmeye katılan öğretmenlerden 19’u dil bilgisi öğretiminde Türkçe Öğretim Programı’na bağlı kalırken 12 öğretmenin ise programa bağlı kalmadığı görülmektedir. Dil bilgisi öğretiminde programa bağlı kalıp kalmama durumunun haricinde görüşmeye katılan tüm öğretmenlerin ders kitaplarının haricinde farklı yardımcı kaynaklara ihtiyaç duydukları görülmektedir.

Çalışmanın 3. alt amacına yönelik Türkçe öğretmenlerine yöneltilen “Dil bilgisi konularının öğretimi için ayrı bir zaman kullanımının mı yoksa konuların beceri etkinliklerinin içerisinde öğretiminin mi daha verimli olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusundan alınan görüşlere ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

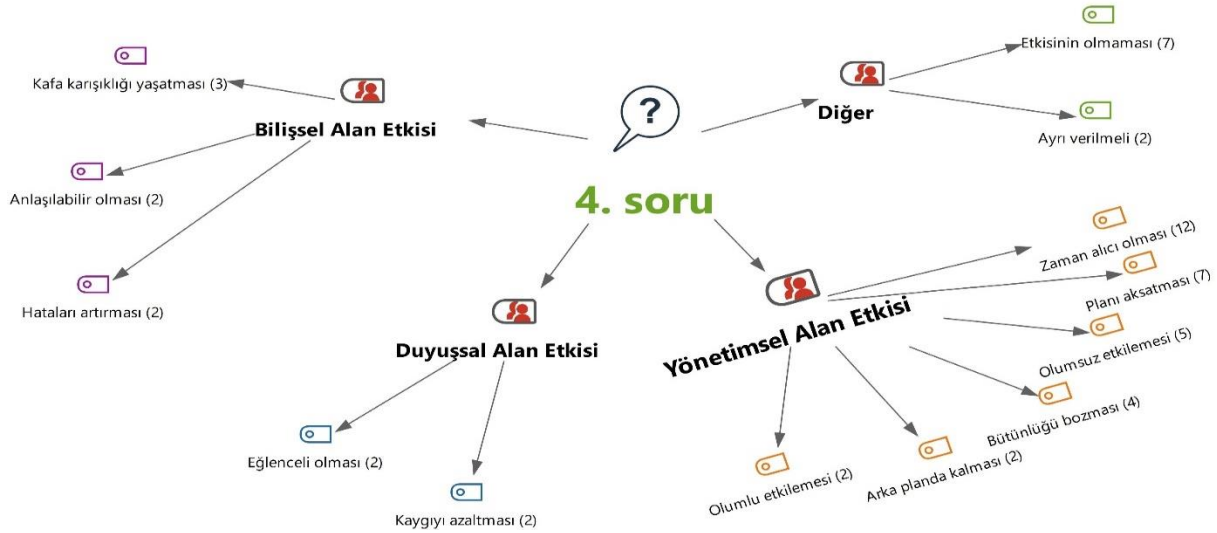
Tablo 3.

*Üçüncü soruya yönelik öğretmen görüşleri*

<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>%</b>	<b>Örnek Cümle</b>
Ayrı bir zaman kullanılmalı	15	% 48,38	<i>Konular için ayrı ders saatine ihtiyaç olduğunu düşünüyorum. (Ö3) Başlı başına farklı bir disiplin olduğu için ayrı ele alınması taraftarıyım. (Ö5)</i>
Temel beceri etkinlikleriyle birlikte olmalı	10	% 32,25	<i>Her iki yöntemi de denedim ve konuların beceri etkinliklerinin içerisinde öğretiminin daha verimli olduğunu düşünüyorum; çünkü parçadan bütüne gidildiğinde öğrencilere hem daha kolay geliyor hem de çocukların gözü dil bilgisinden korkmuyor. (Ö15) Beceri etkinlikleriyle daha verimli olmaktadır. Öğrenciler katıldığı etkinliklerle dil bilgisi kurallarını kendileri keşfetmekte ve bu sayede daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmektedir. (Ö18)</i>
Her iki yöntem de kullanılabilir	6	% 19,35	<i>Zaman zaman ayrı bir ders olarak anlatıyorum ama bazen de birlikte veriyorum. (Ö19) Her ikisini de kullanmak gerekli.(Ö20)</i>
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>100,00%</b>	

Tablo 3’e bakıldığında görüşmeye katılan öğretmenlerin 15’i dil bilgisi öğretiminin temel becerilerin haricinde ayrı bir ders zamanında yürütülmesinin daha verimli olduğunu düşündüğü görülmektedir. 10 öğretmenin ise dil bilgisi konularının temel beceri etkinlikleriyle birlikte işlenmesini daha verimli bulduğu görülmektedir. Geriye kalan 6 öğretmen de dil bilgisi öğretiminde her iki yöntemin de birlikte kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Çalışmanın 4. alt amacına yönelik Türkçe öğretmenlerine yöneltilen “Dil bilgisi konularının becerilerin içinde verilmesi ders planlamasını nasıl etkilemektedir?” sorusundan alınan görüşlere ilişkin kodlar ve temalar Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. Dördüncü soruya ilişkin tema ve kod dağılım haritası

Yapılan kodlamalardan hareketle oluşturulan *Yönetimsel Alan Etkisi* temasının 32, *Diğer* temasının 9, *Bilişsel Alan Etkisi* temasının 7, *Duyuşsal Alan Etkisi* temasının 4 frekansı bulunmaktadır. Görüşler incelendiğinde öne çıkarılan noktanın organizasyon olduğu görülmektedir. En çok koda sahip duyuşsal alan etkisi temasından bazı öğretmen görüşleri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür:

Ö14 “Ders saati yetersiz kalmaktadır.”

Ö18 “ders öncesinde daha çok etkinlik hazırlanmasını gerektirmektedir.”

Görüşlere göre dil bilgisi öğretiminin beceriler içerisinde verilmesi durumunda öğrenmeler gerçekleşmediğinde müstakil anlatıma geçilmekte ve bu da zaman alıcı olmaktadır. Bunun yanında beceri etkinliklerinin dil bilgisi ile harmanlanarak oluşturulmasının da zaman alıcı olduğu ifade edilmiştir. Böyle durumlarda kitabın yetişmediği ve planın aksadığı belirtilmiştir:

Ö27 “... ve konuya tekrar tekrar dönmek gerekebilir. Bu da sürenin ve kitabın yetişmemesine yol açabilir.”

Bunun yanında dil bilgisi konularını ilgili ünite ya da metin başlamadan önce anlattığını belirten ve planın bu gerekçeyle aksadığını ifade eden öğretmenler de vardır:

Ö3 “Metinler yer alan etkinliklerden önce konuyu anlatmam gerekiyor, sonra etkinlikleri yapıyoruz. Bu da planda gecikmeye neden oluyor.”

*Diğer* temasında bulunan iki kod önemli görülebilir. Çünkü bir kodda herhangi bir etkisinin olmadığı görüşü yer almaktadır. Bunun yanında diğer kodda ise diğer becerilerden ayrı olarak verilmesi gerektiği ifade edilmiştir:

Ö5 “Olumlu veya olumsuz büyük bir etkisi yok fakat ayrı verilmesi daha etkili olabilir”

Ö15 “Bu durumun ders planlamasını olumlu ya da olumsuz etkilediğini söyleyemem.”

Ö27 “Yukarıda da bahsettiğim gibi ayrı bir ders olarak verilmelidir. Sadece becerilerle verilirse yüzeysel kalabilir.”

Becerilerle bütünlük bir anlatım olduğunda dil bilgisinin sığ ve yetersiz kalacağı ve eğitim sürecinin veriminin düşeceği savunulmaktadır. Bunun yanında birlikte verilmesinin ya da müstakil olarak anlatımın yapılmasının arasında bir fark olmadığını savunan öğretmenler de bulunmaktadır. *Bilişsel alan etkisi* temasında olumlu veya olumsuz yönlere dikkat çeken kodlar yer almaktadır.

Ö6 “Her şeyden önce öğrenci dil bilgisinin öz bütünlüğü olan bir bilgi alanı olduğunu kavrayamıyor, onu rastgele konular olarak algılıyor.”

Ö22 “Öğrencilerin üst eğitim kurumlarına dilbilgisi ağırlıklı sınavlarla yerleştirilmesi ve bu konuların ders içerisinde geri plana itilmesi de ayrıca çelişkili bir durumdur.”

Ö26 “Anlama ve anlatma becerileri içinde verildiği için bağlamdan kopuk bir anlatım olmuyor.”

Dil bilgisinin becerilerle iç içe olduğunda öğrencilerin bu konuların önemini kavrayamadığı görüşü öne çıkmaktadır. Böylece yapılan gramer ağırlıklı sınavlarda da başarısız oldukları belirtilmiştir. Dil bilgisi müstakil olmadığı zaman öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde yapılandıramadıkları ifade edilmiştir. Bunun yanında bu görüşün aksini savunan öğretmenler de vardır. Dil bilgisi öğretiminin becerilerle birlikte bağlam temelli ve sarmal bir şekilde yapıldığı ve bunun da sürece büyük katkılar sunduğu öne çıkarılmıştır. Duyuşsal alan etkisi temasında da dil bilgisi öğretiminin becerilerin içerisinde yer almasının öğrencilerin yaşadığı kaygıları azalttığı ve süreci daha eğlenceli hâle getirdiği belirtilmektedir.

Ö1 “Çocuğun dilbilgisine olan korkusunu yenmektedir. Derse tüm yönüyle hazırlanmama sağlıyor.”

Ö29 “Ancak beceri içinde verilince bence dil bilgisi dilin bulmacası bu nedenle öğretimi öğrenmeyi eğlenceli hale getirmektedir.”

Tüm görüşler değerlendirildiğinde öğretmenlerin yarısından fazlası becerilerle birlikte planlanan dil bilgisi öğretiminin uygun olmadığını ve eğitim öğretimi olumsuz yönde etkilediğini ifade etmektedir. Bu şekilde gerçekleşen sürecin öğretmenler açısından zaman alıcı olduğu ve öğrenciler açısından anlaşılmayı güçleştirdiği belirtilmiştir. Yapılan planlamaları aksattığı da öne çıkan diğer bir görüştür.

Çalışmanın 5. alt amacına yönelik Türkçe öğretmenlerine yöneltilen “Dil bilgisi konularının öğretiminde dört temel dil becerisi etkinliklerinin uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz? Hangi beceri etkinlikleri dil bilgisi öğretiminde daha kullanışlıdır?” sorularından alınan görüşlere ilişkin bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

*Beşinci soruya yönelik öğretmen görüşleri*

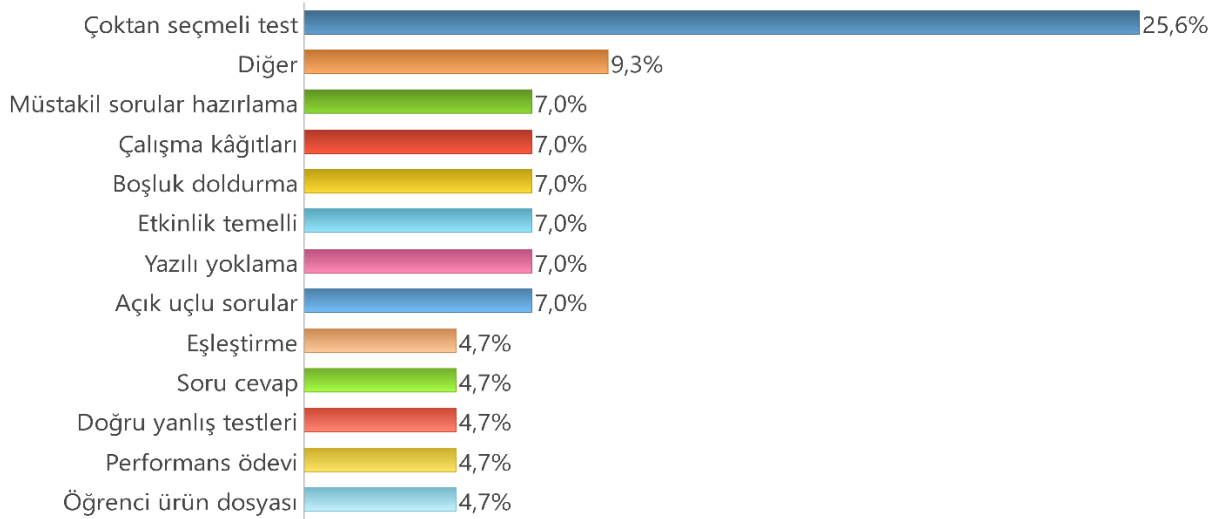
Kodlar	f	%	Örnek Cümle
Sadece yazma	10	32,25	<i>Yazma becericisinin etkinliklerinde daha uygundur. (Ö12)</i> <i>...Yazma etkinlikleri daha kullanışlıdır. (Ö16)</i>
Okuma ve yazma	9	29,03	<i>Okuma ve yazma etkinlikleri öğrencilerin konu içerisinde daha aktif yer almaları nedeniyle daha kullanışlıdır. (Ö5)</i> <i>Okuma ve yazma beceri alanları dilbilgisi etkinlikleri açısından kullanışlıdır. (Ö14)</i>
Tüm beceriler uygun	4	12,90	<i>Dil bilgisi konuları ilişkilendirilmesi gerekirse dört beceriyle de ilişkilendirilebilir... (Ö22)</i> <i>Tüm becerilerinde kullanılması gerektiğine inanıyorum. (Ö8)</i>
Sadece okuma	3	9,67	<i>Günlük konuşma dilinde Türkçenin kurallarına genel olarak uyulmadığından okuma becerisi ile yapılan etkinlikler daha etkili olmaktadır. (Ö18)</i>
Dil bilgisi etkinlikleri becerilerden ayrı olmalı	2	6,45	<i>Dil bilgisinin ayrı bir beceri alanı olarak tanımlanması gerekmektedir... (Ö6)</i> <i>Bence dilbilgisi ayrıca bir alan olmalı. (Ö10)</i>
Sadece konuşma	1	3,22	<i>Konuşma Becerisi. (Ö11)</i>
Okuma ve konuşma	1	3,22	<i>Okuma ve konuşma etkinliklerini kısmen daha iyi buluyorum. Yazma ve dinleme ise bu</i>

*konuda daha yetersiz. Okuma ve konuşma daha kullanışlı diye düşünüyorum. (Ö31)*

Konuşma ve yazma	1	3,22	<i>Konuşma ve yazma etkinliklerinde daha kullanışlıdır. (Ö9)</i>
<b>Toplam</b>	<b>31</b>	<b>100,00%</b>	

Tablo 4 incelendiğinde dil bilgisi öğretiminde daha kullanışlı olan beceri etkinlikleri hakkında bir kısım öğretmenin bir beceri alanını belirttiği, diğer kısmın ise bazı beceri alanlarının birlikte kullanılmasını daha verimli buldukları görülmektedir. Dil bilgisi öğretiminde yazma etkinliklerini 10, okuma ve yazma etkinliklerini 9, tüm beceri etkinliklerini 4, sadece okuma etkinliklerini 3 öğretmen daha kullanışlı bulurken 2 öğretmen ise dil bilgisi etkinliklerinin temel beceri etkinliklerinden ayrı olması gerektiğini ifade etmiştir. Birer öğretmen ise sadece konuşma, okuma ve konuşma, konuşma ve yazma seçeneklerini söylemiştir.

Çalışmanın 6. alt amacına yönelik Türkçe öğretmenlerine yöneltilen “Türkçe öğretmenlere yöneltilen “Dil bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirmeyi nasıl gerçekleştiriyorsunuz? Dil bilgisi konularının beceri etkinliklerinin içinde verilmesi ölçme ve değerlendirmeyi nasıl etkiliyor?” sorularından alınan yanıtlar çözümlenmiş ve kullanılan yöntemlerin yüzdelik dağılımları Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Altıncı soruya ilişkin kod dağılım oranları

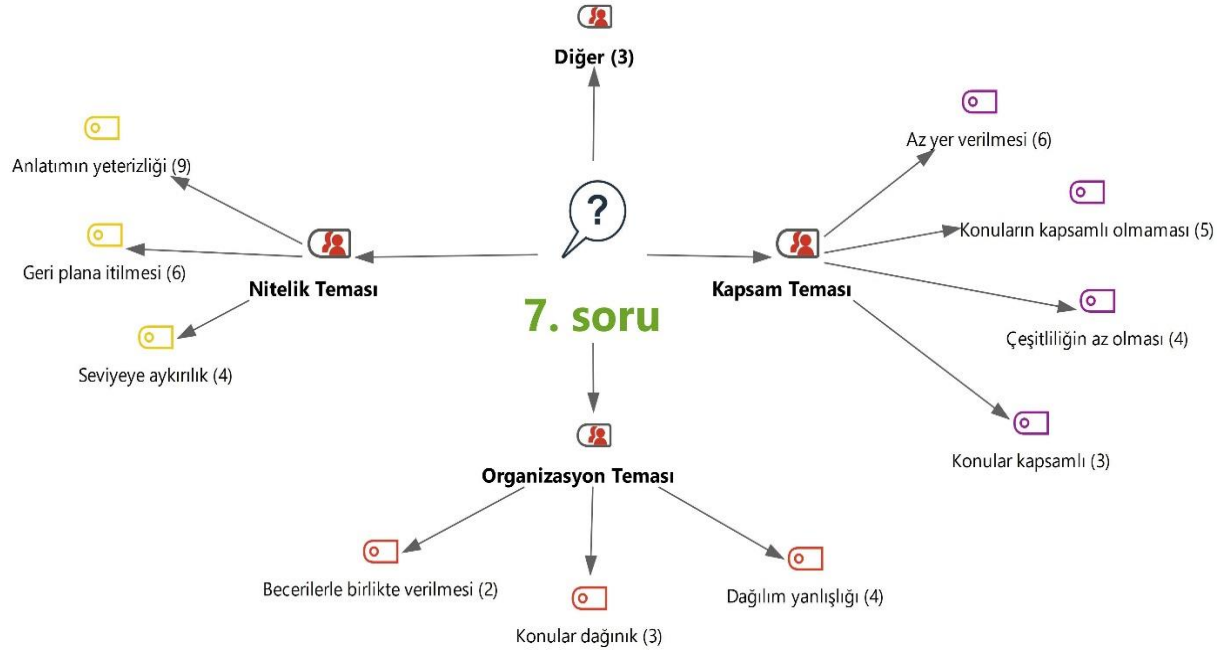
Öğretmenlerin %74,44’ü geleneksel değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını, %16,26’sı ise alternatif/çağdaş değerlendirme yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir. İki yöntemde tasniflenemeyen ve diğer başlığında yer alan görüşler ise %9,30 şeklindedir. Öğretmenlerin daha çok hangi yöntemi kullandıklarını vurguladıkları ve bunu daha ayrıntılı bir biçimde aktardıkları görülmüştür.

Ö18 “Öğrenciler keşfederek öğrendiklerinde konuyu içselleştirdikleri için sınavlarda daha başarılı olmaktadır.”

Ö24 “Becerilere yayılarak yapılacak ölçmenin öğrencilerde kafa karışıklığı ve belirsizlik yaratma ihtimali olacağını düşünüyorum. (Belki de beceriye yayılarak verilmesi hususunu daha tam anlamıyla oturtamadık.)”

Genel anlamda değerlendirildiğinde öğretmenlerin geleneksel yaklaşımı kullandıkları ve müstakil anlatım ve ölçme değerlendirme yapmanın uygun olacağını ifade ettikleri tespit edilmiştir. Bazı eğitimciler bunun eğitim programında ve sisteminde esas alınan yaklaşım ve yöntemlerin yeterince anlamlandırılmamasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir.

Çalışmanın 7. alt amacına yönelik Türkçe öğretmenlerine yöneltilen “Dil bilgisi öğretimiyle ilgili Türkçe Öğretim Programında ve ders kitaplarında gördüğünüz eksiklikler var mı? Bu konuyla ilgili düşünceleriniz ve önerileriniz nelerdir?” sorularından alınan cevaplardan hareketle kodlar ve temalar oluşturulmuştur. İlgili kod ve temaların dağılımı Şekil 4’te yer almaktadır.



Şekil 4. Yedinci soruya ilişkin tema ve kod dağılım haritası

Yapılan kodlamalardan hareketle oluşturulan *Nitelik* temasının 19, *Kapsam* temasının 18, *Organizasyon* temasının 9, *Diğer* temasının 3 frekansı saptanmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde dikkat çekilen noktanın nitelik ve kapsam olduğu görülmektedir. En çok koda sahip nitelik temasından bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir:

Ö13 “Bazen çok çok basit düzeyde etkinlikler olabilirken bazen de öğretmenin daha anlamakta zorluk çektiği saçmalıkta etkinlikler yer almaktadır.”

Ö21 “Ders kitaplarında yer alan etkinlikler çok yüzeysel. Kılavuz kitapların da olmaması öğretmenleri ne yapacağını bilemez bir duruma sokuyor. Tabiri caizse dilbilgisi kuralları koklanarak öğrenilemez.”

Ö27 “Ders kitabında bu öğretime geniş yer verilmemekte. Tam olarak bir dil bilgisi kitabı olsun demiyorum fakat öğrenci merak ettiği konuya kitaptan ulaşabilmeli.”

Öğretmenler, öğretim programı ve ders kitabında dil bilgisi öğretiminin önemsiz görüldüğünü ve oldukça az yer verilmiş olduğunu dile getirmişlerdir. Bunun yanında özellikle 5. sınıf düzeyindeki dil bilgisi konularının soyut kaldığını, öğrencilerin anlamlandırmada zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunu çözmek için ilgili sınıf düzeyindeki gramer yapılarını dengeli bir biçimde diğer sınıflara dağıtarak hafifletilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Anlatımın kitaplarda yer almaması nedeniyle öğrencilerin konuyu tekrar ederken ya da kendileri öğrenmek istediğinde zorluk yaşayacakları belirtilmiştir. Bu kapsamda yönlendirici ve temel düzeyde de olsa bir anlatımın olmasının yararlı olabileceği düşünülmektedir.

İlk tema kadar önemli görülen kapsam temasının frekansı 18’dir. Bu temada yer alan dört koda ilişkin bazı görüşler şu şekildedir:

Ö5 “Dil bilgisi etkinliklerinin biraz daha detaylı ve fazla olması gerektiğini düşünüyorum

Ö14 “Alıştırma etkinlikleri azdır ve öğrenciler ayrı bir kaynak veya alıştırma kağıdına ihtiyaç duymaktadır.”

Ö24 “Özellikle 5.sınıf dil bilgisi konularının kitapta haftalık metinlerde ve yıllık plânda çok ağır verildiği (...)”

Ö31 “Beceriler arasındaki etkinlik farklılıkları çok fazla. Dinleme etkinliği çok az meselâ. Okuma etkinlikleri iyi ama çok tekdüze. Zihin açıcı okuma metni yok denecek kadar az”

Bu tema altında muhtelif görüşler yer almaktadır. Bazı öğretmenler konuları kapsamlı bulurken bazıları bulmamaktadır. Bunun gerekçesi ise öğretmenlerin farklı sınıf düzeylerine ilişkin bu tespiti yapmış olmalarıdır. Örneğin 5. sınıf düzeyinde konuların oldukça kapsamlı olduğu ileri sürülürken 6. veya 7. sınıfta bunun tam tersi olduğu ifade edilmektedir. Ayrıca konuların sarmallık ve aşamalılık ilkesine uygun olarak ilerlemediği de öne çıkan diğer bir görüştür. Dil bilgisinin beceri etkinlikleri ve çalışmaları arasında kaldığı ve çok az yer verildiği belirtilmiştir. Tüm beceriler göz önünde bulundurularak becerilerin iç içe bir şekilde kurgulanması gerektiği düşünülmektedir.

Organizasyon, bu soruda yer alan ve 9 frekansa sahip bir temadır. Bu temadaki bazı görüşleri şu şekilde sıralayabilmek mümkündür:

Ö22 “(...) dört beceri alanıyla kaynaştırılarak öğretilmesinin de doğru bir yaklaşım olmadığını düşünmekteyim.”

Ö25 “Programa göre 6. veya 7. Sınıfta verilen bir konunun 5. Sınıfta verilmesi gerebiliyor.”

Ö26 “Uzun cümlelerde yüklemden uzak düşmüş özneyi belirtmek amacıyla konur diyoruz ama özne yüklem daha üst sınıfların konusu öğrenci bu konuda sorun yaşıyor.”

Konuların birbirini tamamlayıcı ve seviyeyi göz önünde bulundurularak tekrar gözden geçirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bunun yanında öğretmenler dört temel dil becerisinin içinde yer alan bir gramer öğretiminin her zaman uygun olmayacağını belirtmişlerdir. Ayrıca programda, dil bilgisine ilgili kazanımların becerilerin içerisinde yer aldığı ve bunun dil bilgisini önemsizmiş gibi gösterebileceği ileri sürülmüştür.

Diğer temasında herhangi bir kod veya tema altında sınıflandırılmamış görüşler yer almaktadır. Bu temadaki tüm görüşler aşağıdadır:

Ö8 “Gün geçtikçe güncellenen kitaplar umut verici. Yeni nesile yaklaştırıyor olması sevindirici. Bilgi ile boğmaması gerektiğini, algılama adına ne kadar pratik olursa o kadar isabetli olacaktır.”

Ö28 “Ben eksiklik olduğunu düşünmüyorum.”

Ö30 “(...) ilişkin yaklaşımını teoride anlamaya ve üretmeye dönük olduğunu belirtmekle uygulamada dilin bu iki ana boyutunu karşılar nitelikte olmadığı düşüncesindeyim.”

Bir öğretmen herhangi bir eksiklik olmadığını belirtmiştir. Çağdaş öğretim yöntemlerinin kullanılmasının önemli olduğu belirtilmiştir. Bunun yanında ise programdaki yaklaşımla uygulamanın birbirini tamamlamadığı ileri sürülmüştür.

Tüm görüşler değerlendirildiğinde dil bilgisinin önceki programlara nazaran arka plana itildiği, gerek etkinlikler gerekse anlatımla ilgili çeşitliliğin az olduğu ve konuların dağılımının yanlış olduğu savunulmuştur. Basitten karmaşığa, kolaydan zora gibi ilkelerin ders kitaplarında uygun bir şekilde işletilmediği ifade edilmiştir. Bunları aşmak için ders kitabı yazarlarının koordineli bir biçimde tüm sınıf seviyelerini eşgüdümlü olarak hazırlayabilecekleri önerilmektedir. Böylelikle hem sarmallık ilkesinin öne çıkarılabileceği hem de öğrencilerin daha kolay öğrenmeler gerçekleştirebileceği belirtilmiştir.

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

### 1. Türkçe Öğretim Programının Dil Bilgisi Yaklaşımına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu soruya ilişkin saptanan 3 ana tema, 3 alt tema yer almaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle programın revize edilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Programın öğrenme yaklaşımı ve öğretim ilkelerine göz önünde bulundurularak gözden geçirilmesi belirlenmiştir. Bunun için Millî Eğitim Bakanlığının eğitimin tüm paydaşlarıyla eşgüdüm içinde bir program geliştirmesi gerektiği görüşü öne çıkmaktadır. Çalışmada öğretmen görüşlerinden hareketle dil bilgisi öğretiminin programda müstakil olarak ele alınmasının uygun olacağı ifade edilebilir. Çalışmamızdaki öğretmenlerin görüşlerinin aksine bazı araştırmacılar (Bağcı Ayrancı, 2017; Karaman, 2018; Gözlet ve Çifci, 2021) ise çalışmalarında, dil bilgisi öğretiminin becerileri destekleyici bir şekilde, becerilerle bütünleşik olarak eğitim sürecinin içerisinde yer alması gerektiğini belirtmişlerdir.

Sezdirme yaklaşımının özellikle dil bilgisi öğretimi açısından uygun olmadığı fikri, görüşüne başvurulmuş öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Beceri etkinliklerinde, kelime öğretiminde ya da herhangi bir metin çalışması yapılırken bu yaklaşımın uygun olabileceği lakin soyut olan ve somutlaştırmak için birçok çalışmaya ihtiyaç duyulan dil bilgisinde uygun olmayacağı görüşü öne çıkmaktadır. Ayrıca çalışmada dil bilgisinin programda ve derslerde ayrı olarak ele alınmaması da eleştirilen bir diğer noktadır. Bu durum, Karaman (2018)'in çalışmasıyla da bir zıtlık oluşturmaktadır.

### *2. Dil Bilgisi Konularını Öğretirken Program ve Ders Kitaplarına Bağlı Kalma Durumu ile Derslerde Alternatif Materyal ve Yöntemlerin Kullanılma Durumlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma*

Araştırmanın 2. alt amacına yönelik sorulan “Dil bilgisi konularını öğretirken program ve ders kitabına bağlı kalır mısınız? Alternatif materyal ve yöntemler kullanır mısınız?” sorusuna görüş bildiren öğretmenlerden 19’u (%61) dil bilgisi konularını öğretirken Türkçe dersi öğretim programına bağlı kaldığını ve ayrıca farklı kaynak ve etkinlikleri de kullandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin 12’si (%38) ise dil bilgisi konularını işlerken Türkçe dersi öğretim programına bağlı kalmadığını ve farklı yardımcı kaynaklar kullandığını ifade etmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe dersi öğretim programına bağlı kalma konusundaki görüşleri farklılık gösterse de Türkçe dersi için ders kitabı haricinde farklı kaynak ve etkinlikleri kullanma konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Bu noktada öğretmen görüşlerinden hareketle Türkçe ders kitaplarının dil bilgisi öğretiminde yeterli olmadığı ve farklı kaynaklara mutlaka ihtiyaç duyulduğu sonucuna varılmaktadır. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlarla Mete (2017) tarafından yapılan “Ortaokul Türkçe dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri” adlı çalışmadan elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Hem bu çalışmada hem de Mete (2017) tarafından yapılan çalışmada elde edilen sonuçlara göre her iki çalışmada da araştırmaya katılan öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi için Türkçe ders kitabı haricinde farklı kaynak ve etkinlikleri kullanmayı tercih ettikleri görülmektedir.

### *3. Dil Bilgisi Konularının Öğretimi için Ayrı Bir Zaman Kullanımının mı Yoksa Konuların Beceri Etkinliklerinin İçerisinde Öğretiminin mi Öğrenmede Daha Verimli Olduğu Hakkındaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma*

Araştırmanın 3. alt amacına yönelik sorulan “Dil bilgisi konularının öğretimi için ayrı bir zaman kullanımının mı yoksa konuların beceri etkinliklerinin içerisinde öğretiminin mi daha verimli olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusuna görüş bildiren öğretmenlerden 15’i (%48) dil bilgisi öğretimi için ayrı bir zaman kullanılmalı derken araştırmaya katılan öğretmenlerin 10’u (%32) ise dil bilgisi konularının dört temel dil becerisi etkinlikleriyle birlikte öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin 6’sı (%19) da dil bilgisi öğretiminde her iki yöntemin de kullanılabileceğini belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını dil bilgisi öğretimine farklı bir zaman ayırmanın öğrenme üzerinde daha etkili olduğunu ve genellikle önce konu anlatımı sonra soru çözümü gibi geleneksel öğretim yöntemlerini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Hatta her iki öğretim yöntemini kullanan 6 öğretmenin de ara ara da olsa dil bilgisi öğretiminde ayrı bir ders saati ve geleneksel öğretim yöntemini kullandığı düşünülürse araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu öğretim şeklini benimsediği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlarla Göçer ve Arslan (2019) tarafından yapılan “Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi” adlı çalışmadan elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Bu çalışmalarda dil

bilgisi öğretiminde zaman sıkıntısı da ortak sonuç olarak dile getirilmiştir.

#### *4. Dil Bilgisi Konularının Becerilerin İçinde Verilmesinin Ders Planlamasına Etkisiyle İlgili Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma*

Çözümlemeler neticesinde Yönetimsel Alan, Bilişsel Alan ve Duyuşsal Alan Etkisi temaları ile Diğer teması oluşturulmuştur. Genel anlamda dil bilgisi konularının becerilerin içinde verilmesinin iyi kurgulanmamış program ve ders kitabında olumsuzluklar ve yetersizlikler yarattığı görüşü ön plana çıkmaktadır. Alanyazında bu görüşlere koşut çalışmalar yer almaktadır (Ekşi, Kır ve Benzer, 2021; Salman ve Aydın, 2018; Salman 2018). Öğretmenler, ders kitaplarını ve öğretim programını yetersiz bulmakta ve sürekli tekrar eden bir yapıda kurgulanmış olduklarını belirtmektedirler. Bundan ötürü öğrencilerin sıkıldığı ve derslerin de sürekli tekrara düştüğü ifade edilmektedir. Bu durum, öğretmenin ders kitabı dışında farklı etkinlikler ve çalışmalar hazırlamasını gerektirecektir. Böylece öğretmenler normalden fazla bir mesai harcayacaktır. Bunun da öğretmenlerin zamanlarını alacağı düşünülebilir. Çalışmamızda dil bilgisi öğretiminin beceriler içerisinde verilmesinin öğrencilerde kafa karışıklığı yaşattığı, bütünlüğü bozduğu ve planı aksattığı tespit edilmiştir. Bu kapsamda dil bilgisi öğretimi için müstakil bir ders saatinin olmasının süreci daha verimli kılabileceği düşünülmektedir. Buna paralel olarak Anılan (2014) da dil bilgisi öğretimi için ayrı bir ders saatinin olması gerektiğini rapor etmiştir. Fakat çalışmamızda öğretmenler, bu şekilde planlanan öğrenme öğretme sürecinin dersi eğlenceli kıldığını ve öğrencilerdeki kaygı düzeyini azalttığını belirtmişlerdir. Buradan hareketle önemli olan husus dil bilgisinin ayrı veya bütünleşik bir şekilde verilmesinden ziyade ders kitabının ve programın verimli bir şekilde hazırlanmasıdır.

#### *5. Dil Bilgisi Konularının Öğretiminde Etkinliklerin Uygunluğu ve Hangi Beceri Etkinliklerinin Daha Kullanışlı Olduğu Konusundaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma*

Araştırmanın 5. alt amacına yönelik sorulan “Dil bilgisi konularının öğretiminde dört temel dil becerisi etkinliklerinin uygunluğu hakkında ne düşünüyorsunuz? Hangi beceri etkinlikleri dil bilgisi öğretiminde daha kullanışlıdır?” sorusuna görüş bildiren öğretmenlerin 10’u (%32,25) dil bilgisi öğretiminde yazma etkinliklerini daha uygun ve kullanışlı bulurken 9 (%29,03) öğretmen ise bu konuda okuma ve yazma etkinliklerini birlikte kullandıklarını söylemişlerdir. Tüm becerileri uygun gören öğretmenler 4 (%12,90), sadece okuma etkinliklerini söyleyenler ise 3’tür (%9,67). Konuşma ve yazma etkinliklerini birlikte uygun bulan, okuma ve konuşma etkinliklerini birlikte uygun bulan ve sadece konuşma etkinliklerini uygun bulan birer (%3,22) öğretmen vardır. 2 (%6,45) öğretmenin ise dil bilgisi etkinliklerinin dört temel dil becerisi etkinliklerinden ayrı yapılması gerektiğini yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında dil bilgisi öğretiminde özellikle yazma becerilerine yönelik etkinliklerin daha çok öne çıktığı görülmektedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuçlarla Ünal ve Şahinci (2011) tarafından yapılan “Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim 6, 7, ve 8. sınıf Türkçe dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi” adlı çalışmadan elde edilen sonuçlar benzerlik göstermektedir. Her iki çalışmada da dil bilgisi öğretiminde yazma etkinliklerinin oldukça etkili olduğu vurgusu yapılmıştır.

#### *6. Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Nasıl Yapıldığı Konusundaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma*

Ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinin son basamağıdır. Verilen kazanımların öğrenciler tarafından ne düzeyde kazanıldığını tespit etmeye yaramaktadır. Bu sayede sonuçlara göre sürecin nasıl devam ettirilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Çalışmada öğretmenlerin genellikle geleneksel değerlendirme yöntemine (%74,44) başvurulduğu görülmektedir. Alternatif değerlendirme daha az düzeyde (%16,26) kullanılmaktadır. Bu iki yöntemde tasniflenmeyen ve diğer (%9,30) olarak nitelendirilebilecek ölçme araçları ise üçüncü temayı oluşturmaktadır. Çoktan seçmeli testlere başvurma hem öğretmen açısından hem de öğrenci açısından süreci kolaylaştırmaktadır. Ölçmesi ve cevaplanması kolay olduğundan sıklıkla başvurulduğu söylenebilir. Çalışmamıza paralel olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi



alanındaki ders kitaplarında da (Göçer, 2007) ağırlıklı olarak geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemine başvurulduğu ve bilgi, kavrama, uygulama düzeyinde sorulara yer verildiği görülmektedir. Alanyazındaki hâkim görüş, eğitim sürecinden alınacak verimi artırmak için üstbilişsel becerileri harekete geçirecek tarzda çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışını benimseyen sorular sormaktır. Böylece öğretmenlerin öğrencilerin düzeyini tespitinin daha kolay olacağı söylenebilir. Öğrenciler açısından da sürecin daha verimli olacağı düşünülebilir.

### 7. Dil Bilgisi Öğretimiyle İlgili Türkçe Öğretim Programında ve Ders Kitaplarında Görülen Eksiklikler Konusundaki Öğretmen Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretmenlerinin öğretim programı ve ders kitapları hakkındaki görüşleri çalışmada önem arz eden diğer bir husustur. Çalışmada, Nitelik, Kapsam, Organizasyon ve Diğer temalarının yer aldığı bulgulanmıştır. Öğretmenler ders kitaplarında dil bilgisi konularının anlatımının yer almamasını bir yetersizlik olarak belirtmişlerdir. Bunun yanında dil bilgisinin sönük kaldığı ve geri plana itildiği ve konulara kapsamlı bir şekilde yer verilmediği ifade edilmiştir. Ayrıca konuların dağılımının yanlış olduğu, bazı konuların seviyeye aykırı olduğu bazen de tüm sınıf seviyesindeki (örneğin beşinci sınıf) konuların düzeye uygun olmadığı belirtilmiştir. İmrol, Dinçer vd. (2021) de çalışmalarında öğretmen görüşlerine başvurmuş ve Türkçe Dersi Öğretim Programını değerlendirmelerini istemişlerdir. Öğretmenlerin görüşlerinden hareketle İmrol, Dinçer vd.'nin (2021) çalışmasının bu çalışmayla koşut bulgulara sahip olduğunu ifade etmek mümkündür. MEB (2018) dil bilgisi konularının aşamalılık ilkesine uyularak kurgulandığını belirtse de iki çalışmada da bazı öğretmenler bu görüşe tam anlamıyla katılmamaktadır.

### Öneriler

Türkçe öğretim programına dönük fıkırsel çatışmaları engellemek adına eğitim sürecinin tüm paydaşlarını buluşturan bir çalıştay yapılması ve öğrencilerin üst düzey becerilerinin artırılarak Türkçe dersinde dil bilgisine yönelik farkındalık kazandırılması tavsiye edilmektedir. Bunu sağlamak için ise öncelikle öğretmenlere MEB tarafından hizmet içi eğitim kursları düzenlenebilir. Ayrıca dil bilgisi kazanımlarının sınıf seviyelerine göre dağılımında değişikliklere gitmek önerilmektedir. Öğrencilerin dil bilgisi öğrenme tutumlarını olumlu yönde değiştirmek için okul içinde ya da okul dışında eğlenceli ve dikkat çekici farklı etkinlikler düzenlemek mümkün olabilir. Bununla birlikte dil bilgisi öğretiminde konuları somutlaştıran materyallerin sınıf seviyelerine uygun bir şekilde oluşturulması ve kullanımı teşvik edilebilir.

### Kaynakça

- Anılan, H. (2014). Evaluation of Turkish grammar instruction based on primary school teachers' opinions. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 14(5), 1914-1924.
- Bağcı Ayrancı, B. (2017). Sezdirme yöntemi ile dilbilgisi öğretimi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 145-164.
- Balcı, A. (2014). Cumhuriyet dönemi ilköğretim Türkçe dersi öğretim programlarında dil bilgisi öğretimi, M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*, (2.Baskı) (1-44). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bulut, K. (2019). 2006 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 862-881.
- Calp, M. (2007). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi* (3. Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Coşkun, E. (2007). Geçmişten günümüze Türkçe öğretiminin gelişimi, A. Kırkkılıç-H. Akyol (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi*, (1-12). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çelik Pazu, E. (2015). Ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 10(15), 333-360.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.

- Duman, A. (1998). Neden Türkçe eğitimi?. *Türk Dili*, 557, 413-415.
- Ekşi, S., Kır N. ve Benzer A. (2021). Dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(1), 58-79.
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. New York: Cambridge University Press.
- Göçer, A. (2007). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, (137), 30-48.
- Göçer, A., ve Arslan, S. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 297-326.
- Gözlet, D. ve Çifci, M. (2021). Dil bilgisi öğretiminin Türkçe eğitimindeki yeri. *Homeros*, 4(1), 11-20. DOI: 10.33390/homeros.4.1.02
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde yeni yaklaşımlar ve yapılandırmacı öğretim. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1-21.
- İmrol, M. H., Dinçer, A., Güldenoğlu, B. N. D. ve Babadoğan, M. C. (2021). 2018 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim* 46(207), 403-437.
- İşcan, A. ve Kolukisa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- Karaman, S. (2018). *Tüm dil yaklaşımı ışığında Türkçe öğretimi programlarındaki dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Denizli.
- Kaya, İ. ve Demirel, Ş. (2018). 2006, 2015 ve 2017 yıllarında uygulanan Türkçe dersi öğretim programlarındaki (ortaokul) yazma kazanımlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 13(27), 1477-1490.
- Kutlubay, H. (2015). *1928'den günümüze kadar Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Lincoln, Y. S. ve Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Maarif Vekâleti (1924). *İlk Mektep Müfredat Programı*. İstanbul: Matbaa-i Amire.
- Maarif Vekâleti, (1926). *İlk Mektep Müfredat Programı*. İstanbul: Milli Matbaa
- Maarif Vekâleti (1929). *Orta mektep ve liselerin Türkçe müfredat programı*. Ankara: Yeni Gün Matbaası.
- Maarif Vekâleti (1931). *Ortamektep müfredat programı, (1931-1932 Ders Senesi Tadilatı)*. İstanbul: Devlet Matbaası.
- MEB, (1938). *Ortaokul Müfredat Programı*. Ankara: Mili Eğitim Basımevi.
- MEB, (1949). *Ortaokul Türkçe Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (1962). *Ortaokul Programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (1981). *İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2015). *İlköğretim Türkçe Dersi (1- 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2017). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2018). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Mete, G. (2017). Ortaokul Türkçe dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 306-328.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2018). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak kitap* (2. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Eds). Ankara: Pegem Akademi.
- Salman, B. (2018). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İzmir.

- Salman, B. ve Aydın, İ. (2018). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Turkish Studies Educational Sciences*, 13(27), 1265-1284
- Ünal, E. ve Şahinci, C. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim 6, 7, ve 8. sınıf Türkçe dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(1), 1849-1862.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*. (3rd ed.). California: Sage Publications.

## Extended Abstract

### Introduction

Teaching grammar in Turkish courses is practiced with constructivist approach and essential knowledge is constructed by students. Constructivist-approach-based grammar activities can facilitate gaining four major language skills, and students can easily express their emotions, thoughts, wishes and desires efficiently, clearly and effectively; this can enhance awareness of the language and the intended grammar structure. When taken into consideration of the main objectives of teaching grammar, it has been observed that teaching grammar is not only obtaining basic linguistic aspects of language, but also a crucial tool to mediate the effective use of the language dominating the rules. Those who resort to this tool in learning stage are generally Turkish teachers. Within this context, the opinions, knowledge and experiences of Turkish teachers are as significant as the methods and techniques that are applied for creating grammar awareness and ability, activities and narrating in Turkish lesson .Based on the opinions obtained from Turkish teachers, the problems encountered in subjects such as the suitability of the target acquisitions desired to be achieved in grammar teaching for the levels, the attractiveness of the activities, the students' readiness to learn and the ability to test, and the evaluation of grammar can be analyzed.

### Method

This study, which aims to determine the opinions of Turkish teachers about grammar teaching, has a qualitative pattern. The responds given to the semi-structured interview form were analyzed by content analysis. The sample of the study consists of Turkish teachers working in the Ministry of National Education in Turkey. Purposeful sampling was used in the study. In this context, 31 Turkish teachers participated the survey, and requested them to answer the questions reliably.. Data; Email was collected through Google Forms and face-to-face. MAXQDA: Qualitative Data Analysis Software program was used for data analysis. Miles and Huberman's (2018) formula was used to ensure the reliability of the data analyzed independently by researchers and two field experts, and the percentage of reliability of the data was determined as 81%. According to the results obtained from the research, it was concluded that Turkish teachers need other resources besides textbooks, and the distribution of grammar topics according to grade levels should be reviewed. The majority of the teachers who participated in the study stated that it is more efficient to carry out grammar teaching seperately from other skills, and grammar teaching should be planned according to its own nature.

### Findings and Discussion

The findings were commented following research questions as below.

Questions 1: What are the opinions of Turkish teachers about the grammar approach of the Turkish Curriculum?

When the responds to the above question are analyzed, , from the point of answers, the Inadequacy, Change and competence themes were determined. In general, it is required to review the class distribution of the grammar topics in the curriculum, the teaching method must be from easy to difficult and from simple to complex, and teaching together with skills; but sometimes it is advocated by teachers

Questions 2: What are their opinions on their adaptation of the curriculum and the textbook while teaching grammar subjects, and their use of alternative materials and methods in the lessons?

When the responds to the above question are analyzed, from the point of answers, it has been observed that all the teachers participating in the interview need different supplementary materials along with the textbooks.

Questions 3: What are the teachers' opinions about whether additional time is used for teaching grammar subjects or teaching the subjects within skill-based activities is more efficient in learning?

When the responds to the above question are analyzed, from the point of answers, it has been observed that most of the teachers who participated in the study stated that it was more efficient to carry out teaching grammar in a separate course time apart from basic skills.

Questions 4: What are the opinions of teachers about the effect of giving grammar topics within the skills on lesson planning?

When the responds to the above question are analyzed, from the point of answers, more than half of the teachers state that the teaching grammar planned together with the basic skills is not appropriate and affects the education adversely.

Questions 5: What are the teachers' opinions on the appropriateness of the activities in teaching grammar subjects and which skill activities are more useful?

When the responds to the above question are analyzed, from the point of answers, it can be stated that writing and reading skills are more useful in teaching grammar.

Questions 6: What are the teachers' opinions on how assessment and evaluation procedures are practiced in teaching grammar?

When the responds to the above question are analyzed, from the point of answers, it has been determined that the teachers used the traditional approach (paper-pencil tests) and stated that it would be appropriate to make independent lectures and assessments.

Questions 7: What are the teachers' opinions on the deficiencies in the Turkish curriculum and textbooks related to teaching grammar?

When the responds to the above question are analyzed, , from the point of answers, it was argued when grammar was infused in activities, compared to previous curriculum, there was less variety in both activities and expression, when it comes to topic distribution, it has been assumed that the topic preference was not suitable.

In the study, it can be stated that it would be appropriate to consider grammar teaching independently in the curriculum, based on the views of the teachers. Contrary to the views of the teachers in our study, some researchers (Bağcı Ayrancı, 2017; Karaman, 2018; Gözlet ve Çifci, 2021) stated in their studies that grammar teaching should be incorporated into the teaching process that supports the basic skills.

These results gathered from this research are similar to the results obtained from the study named "Evaluation of grammar teaching status performed in secondary school according to teachers' opinions" by Göçer and Arslan (2019). In these studies, the limited amount of time in grammar teaching was also expressed as a common result.

Similar to the findings of this study, it has been observed that in the textbooks in the field of teaching Turkish as a foreign language (Göçer, 2007), traditional testing and evaluation methods are mainly applied and questions at the level of knowledge, comprehension and application are included. The prevailing view in the literature is to ask questions that adopt the modern testing and evaluation approach in a way that will activate metacognitive skills in order to increase the efficiency of the learning. Thus, it can be mentioned that it will be easier for teachers to determine the level of students. It can be thought that the process will be more efficient for students as well.

- 
- Bu makaleye yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.
  - Bu araştırma için Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Etik Araştırma Merkezi'nden 16.02.2021 tarihli ve 54 nolu karar ile etik kurul uygunluk onayı alınmıştır.