



ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN "DİL BİLGİSİ"NE İLİŞKİN ALGILARININ SÖZE VE ÇİZİME YANSIMASI

Mustafa BALCI*
Deniz MELANLIOĞLU**

ÖZET

Dil bilgisi öğretimi, okul çağı ile başlayan sistemli ana dili eğitiminin önemli bir bileşenidir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin etkin kullanımı için öğrencinin bilinçaltındaki dil yapılarını ortaya çıkararak kullanım alanlarını fark ettirme, dilin işleyiş özelliklerini kavratma, etkili iletişimin gerçekleşmesini sağlama gibi birtakım yükümlülüklerle sahip olan dil bilgisi öğretiminde istenilen düzeyde olunmadığı yapılan araştırmalarda ifade edilmektedir. Öğretmen yeterliği, materyal eksikliği, kullanılan yöntem ve tekniklerin niteliği şeklinde çeşitlenen problemlerin temelinde öğrencilere, neden dil bilgisine ilişkin bilgileri edinmeleri gerektiği konusunda yeterli bir açıklama yapılmamasının yer aldığı dile getirilmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı; dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin ortaokul öğrencilerinin algılarını tespit etmek olarak belirlenmiştir. İfade edilen amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden fenomenografik desenle modellenen çalışmada veri toplama aracı olarak yapılandırılmış çizim formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ancak sınıf uygulamalarının bu öğrenme alanına karşı mesafeli durmalarına yol açtığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Dil Bilgisi Öğretimi, Algı, Öğrenci Çizimleri.

REFLECTION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' PERCEPTIONS OF "GRAMMAR" ON WORDS AND DRAWING

ABSTRACT

Grammar teaching is an important component of systematic mother tongue education starting with school age. It is stated in the researches that grammar teaching, which has some obligations such as enabling the student to notice the areas of language use by revealing the subconscious linguistic structures for the effective use of listening, speaking, reading and writing skills, to comprehend the properties related to the functioning of language and to ensure the realization of effective communication, is not at the desired level. It is expressed that an adequate explanation about why they need to acquire knowledge on grammar is not made to students, and in fact, this is the underlying cause of problems ranging from teacher competency to the lack of materials and the quality of the methods and techniques used. In this sense, the aim of the study is to determine the secondary school students' perception towards the domain of grammar learning. In accordance with this aim, the study was designed in phenomenographic pattern as one of the qualitative research methods. Structured drawing form and semi-structured interview form were used as data collection tool. For the analysis of the research data, content analysis was used. As a result of the findings obtained, it can be said that the secondary school students' levels of awareness about grammar learning are high, but classroom practices lead students to remain distant from this learning domain.

Keywords: Turkish Language Education, Grammar Teaching, Perception, Student Drawings.

Araştırma Makalesi

Makale Gönderim Tarihi: 14.06.2020; Yayıma Kabul Tarihi: 01.08.2020

* Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, İSTANBUL;

ORCID: 0000-0003-3683-8705, E-posta: mustafabal@yahoo.com

** Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, KIRIKKALE;

ORCID: 0000-0002-3663-0894, E-posta: denizmelanlioglu@hotmail.com

Giriş

Ana dili derslerinin okullarda sistemli bir şekilde yürütüldüğü Türkçe dersi, öğrenciyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bakımından etkin hâle getirmeyi amaçlamaktadır. Öğrenciye sıralanan becerilerde yetkinlik kazandırmak için verilen ana dili eğitiminin Türkçenin gramer yapısına ve söz varlığına ilişkin içerikle de beslemesi gerekmektedir. Bu anlamda öğrencinin dil bilgisi konularına hâkimiyeti, onun anlama ve anlatma becerilerindeki performansını belirleyen bir değışkene dönüşmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretim programında dil bilgisi ayrı ele alınmamakta, dil becerilerini destekleyen bir öğrenme alanı olarak değerlendirilmektedir. Türkçe dersinin işleniş sürecinde doğrudan dil bilgisi öğretimi yapılmamakta, ders kitabında yer alan metinler ve bunlara bağı etkinlikler yoluyla Türkçeye özgü dil yapıları öğrencilere sezdirilmeye çalışılmaktadır.

Dil bilgisi, “Bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilim dalı.” şeklinde tanımlanmaktadır (Türkçe Sözlük, 2005). Ergin (2008: 33) dil bilgisini “Bir dili bütün cepheleriyle inceleyen bilgi koludur.” şeklinde tanımladıktan sonra ses bilgisi, şekil bilgisi, mana bilgisi, cümle bilgisi gibi alt kollardan bahsetmektedir. Korkmaz (1992: 75) ise dil bilgisini “Bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilim.” olarak açıklamakta ve bölümlerini; ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi şeklinde sıralamaktadır.

Çocuklar, dil yapılarını sezgi yoluyla edinmekte ve okul öncesi eğitim çağına geldiklerinde bu süreç neredeyse tamamlanmaktadır (Tompkins 1998: 512). Onan (2011: 95), çocukların dil yapılarını edinme ve kullanma durumlarını; “Öğrenilenleri, beyin kodlayarak bellekte saklamaktadır. Gramer kuralları da refleksif (tanımlanamayan) bellekte yer almaktadır. Refleksif belleğin, algı ve motor becerilerin kazanılması ile gramer kurallarının saklanması gibi işlevleri vardır. Gramer kuralları, dinleme, konuşma, okuma ve yazma sürecinde otomatik olarak devreye girmektedir. Kimi araştırmacılar, buradaki gramer kurallarına örtük dil bilgisi adını vermektedir.” şeklinde açıklamaktadır. Bu anlamda dil bilgisi öğretiminin amacı, çocuğun ana dili konusunda sezgi yoluyla edindiklerine yönelik farkındalık kazanmalarını sağlamaktır.

Dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin yapılacak öğretim, sistemli bir eğitimi faaliyetini gerekli kılmaktadır. Türkçe dersleri kapsamında ele alınan dil bilgisi konularına ilişkin içerik Türkçe öğretim programında belirtilmektedir. Dil bilgisini; bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarını destekleyen kurallar bütünü olarak niteleyen program, dil bilgisi kurallarının öğretimindeki amacı; öğrencinin konuşma, yazma, okuma ve dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde bu kuralları uygulanması şeklinde açıklamaktadır (MEB, 2006). Program belirttiği amaç doğrultusunda dil bilgisini ayrı bir öğrenme alanı olarak ele almamakta, öğrenciye kazandırılmak istenenleri okuma ve yazma becerilerine ilişkin kazanımlarla birlikte sıralamaktadır. Örneğin 7. sınıf okuma becerisinin söz varlığı başlığında şu kazanımlar yer almaktadır (MEB 2019: 44):

T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.

b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.

T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.

T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.

İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.

T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder.

Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.

Sıralanan kazanımlar ve açıklamalarından da anlaşılacağı üzere dil yapılarının okuma metninin içinde öğrenciler tarafından fark edilmesi istenmektedir. Çünkü dil bilgisi öğretimi, dil denem sistemi kavratmakla yükümlüdür. Öğrenciye ana dilini kavratmak için önce bütünü tanıtmak, bütünün parçalarını göstermek, sonra da bütün-parça ilişkisi temelinde parçaların önceliklerine dikkat ederek birleştirilip yeniden bütüne ulaşmak gerekmektedir (Karahan 2009: 27). Böylece öğrencilere, içinde yaşanan dilin kuralları kavratılmış olacaktır (Adalı 1983: 35). Kurudayıoğlu (2012: 49), öğrencilere verilen dil bilgisi öğretimiyle onların ana dillerini doğru kullanma bilincine ulaşması ve dil bilgisinden yararlanarak her zaman etkili bir iletişim gerçekleştirebilmelerinin sağlanmaya çalışıldığını savunmaktadır. Bu bağlamda dil bilgisi öğretiminin iletişim kurma, anlama, etkileşme, kavram ve zihinsel becerileri geliştirmeye olanak sağlaması gerekmektedir (Güneş 2013: 177). Dil bilgisi öğretiminden bu aşamada beklenen çocuğun farkında olmadan kullandığı birtakım kuralları sezmesi yoluyla ana dilini kullanmada güven kazanmasıdır (Öz 2001: 259).

Dile ilişkin saygı ve özgüven oluşturmak, akademik başarıyı artırmak, yabancı dil öğretimini kolaylaştırmak, dil ve kültüre ait farklılıklara yönelik duyarlılık sağlamak, analitik düşünmeyi öğretmek, dil bilincine sahip olmak dil bilgisi uygulamalarının yapılma gerekçeleridir, denilebilir (Yapıcı 2004: 36). Sağır'a göre (2002: 7) okunanları, dinlenenleri, izlenenleri anlama öncelikle dil bilgisinin konularıdır. Çünkü kelimelerin, kelime gruplarının, cümlelerin, paragrafların anlamlarını; anlam ve görev ilişkilerini bilmeden dil becerilerini etkili bir biçimde kullanmak mümkün değildir. Bu anlamda dil bilgisine ait bu birimlerle anlam arasındaki ilgi, öğrencilere kavratılarak, sağlam ve tutarlı anlatımın ne olduğu sezdirilerek dilin doğru kullanımı konusunda hassasiyet kazandırılması mümkündür.

Dil bilgisi öğretiminin amaçları şu şekilde ifade edilebilir:

- Öğrencilerin bilinçaltı dil yapılarını bilinç düzeyine çıkarma ve bunları kullanım alanına getirme,
- Dilin işleyiş düzenini öğrencilere kavratma,
- Öğrencilerin bir iletişim aracı olarak dili doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlama (Demirel 1999: 75).

Belirtilen maddeler göstermektedir ki dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin ana dillerini doğru kullanma bilincine ulaşmasını bu sayede etkili iletişim kurabilmelerini sağlamalıdır (Sezer vd. 1991: 230). Bunun için örgün eğitim boyunca devam eden ana dili öğretimi sürecinde öğrencilere, dilin sahip olduğu ses, şekil, anlam ve sözdizimsel özellikleri, gerek kendi içinde gerekse yapılar arasındaki işleyiş kuralları çerçevesinde öğretilmektedir (Onan 2012: 32). Ancak bu şekilde öğrencilerin öğrendikleri, fark ettikleri dil yapılarını, anlama ve anlatma becerilerine taşımaları mümkün görünmektedir.

Dil bilgisi bir metni okuma, anlama ve üretmenin en önemli anahtarıdır. Bu nedenle öğrencilere dil bilgisini iyi öğretmek dil becerilerinin geliştirilmesi ve dille ilgili sorunların çözülmesi amaçlanmaktadır (Güneş 2013: 172). Ancak ilkokuldan yükseköğretime her

kademede dil bilgisi öğretimine yönelik alanyazındaki bitmeyen tartışmalar, uygulamada belirtilen amaca ulaşamadığını göstermektedir. Kerimoğlu (2010) bu tartışmaların nedeninin, konuyla ilgili istenen başarının elde edilememesine bağlamaktadır. Öğrenciler küçük yaşlarda dil bilgisi kurallarını görmeye başlamakta ancak bu konuda uygulama noktasında problem yaşamaktadır (Kuşdoğan, 2019). Çünkü dil bilgisi soyut, ezbere dayalı bilgi yığını şeklinde düşünölmekte, hayatilik ilkesini göz ardı ederek kurallar verilmekte, öğrenciden beklenen kazanımlar günlük hayata aktarılamamaktadır (Kaygusuz, 2016). Konuyla ilgili araştırmalar başarılı öğrencilerin dahi dil bilgisini yeterince öğrenemediklerini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu araştırmalar; dil bilgisi öğretiminin dilin mantığını keşfetmeye değil, kuralları ezberlemeye yönelik olduğu ve öğrenci psikolojisini dikkate almadığını ifade etmektedir (Güneş 2013: 172). Güven (2013), bu durumun öğrencilerde dil bilgisine karşı olumsuz tutuma neden olduğunu belirtmektedir.

Güneş (2011: 124), “Dil kurallarını öğrenen dili iyi kullanır.” düşüncesinin, okullarda verilen yoğun eğitime rağmen istenen düzeyde bir öğrenme çıktısı alınamaması nedeniyle geçerliğini yitirdiğini ifade etmektedir. Bu duruma yol açan nedenleri tek bir gerekçeyle açıklamaya çalışmak bilimsel bir yaklaşım olamaz. Elbette dil bilgisi öğretimi sürecinde ezbere dayalı bir öğretim yönteminin tercih edilmesi, dil becerilerinden ayrıştırılması, materyal eksikliği, sınav odaklı öğretim yapılması gibi birbiri ile ilintili birçok sorundan bahsetmek mümkündür. Konuyla ilgili yapılan araştırmalarda da belirtilen durumların vurgulandığı görölmektedir (Sağır, 2002; İşcan vd., 2005; Erdem, 2007; Durukan, 2008; Güven, 2013; Bayram, 2015; Kuşdoğan, 2019). Aydın (1999: 23), dil bilgisi öğretimindeki başarısızlığın nedenlerini sorgulamaya “Dil bilgisinin öğretimi niçin gereklidir?” sorusuyla başlanması gerektiğini savunmaktadır. Bu anlamda öğrencilerinin dil bilgisi öğrenme alanına yönelik bakış açılarının bilinmesine ihtiyaç duyulduğu düşünölmektedir.

Amaç

Bu çalışmanın amacı; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin gelişimini destekleyen bir öğrenme alanı olarak nitelenen dil bilgisine ilişkin ortaokul öğrencilerinin algılarını tespit etmek olarak belirlenmiştir. Bu amaç doğrultusunda “Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin algıları nedir?” sorusu, çalışmanın ana problemini teşkil etmektedir. Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisine ilişkin algılarının belirlenmesine yönelik gerçekleştirilen bu çalışmayla öğrencilerin içinde buldukları dil edinme sürecine ilişkin farkındalıklarının ortaya konması ve daha sonrasında da bunun artırılmasına yönelik farklı öğrenme yaşantılarının oluşturulması yönünde eğitimcilere ve araştırmacılara katkı sağlanabileceği düşünölmektedir.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Araştırmanın Deseni

Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışma fenomografik (olgubilim) modele uygun olarak yapılandırılmıştır. Fenomenografi, bireyin çevresindeki olgular hakkındaki tecrübelerini, algılarındaki farklılıkları tespit etmeyi amaçlar. Bireysel farklılıklar, kültür vb. kişinin algı, anlama ve deneyimlerini diğerlerinden farklı kılan değişkenlerdir. Bu nedenle olguları tanımlama ve yorumlama şekli bireyden bireye farklılık gösterir. Fenomenografi, bir olguyu daha iyi tanımaya ve anlamaya yardımcı olacak sonuçlar sağlayacak örnekler, açıklamalar ve deneyimleri gözler önüne sermektedir (Yıldırım vd. 2008: 75).

Çalışma Grubu

Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıfa devam eden toplam 83 öğrenci araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 47’si kız, 36’sı erkektir. Katılımcıların 15’i 5. sınıfa, 21’i 6. sınıfa, 24’ü 7. sınıfa ve 23’ü 8. sınıfa devam etmektedir. Temel amacı, genelleme yapmaktan ziyade, çeşitlilik gösteren durumlar arasında benzerliklerin olup olmadığını bulmaya çalışmak (Yıldırım vd. 2008: 114) olan maksimum çeşitlilik örnekleme, araştırmada sınıf değişkeni esas alınarak sağlanmaya çalışılmış ve örneklem seçiminde gönüllülük ilkesi göz önünde bulundurulmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamındaki verilerin toplanmasında yapılandırılmış çizim formu ile yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

İletişim sürecinde bireyler kendilerini ifade etmede sözel ve yazılı dilin imkânlarının (Ong, 1982) yanı sıra çizimlerden de yararlanmaktadır. Zians’a (1997) göre çizim, bireyin zekâ, endişe, tutum vb. hakkında bilgi veren iletişimin başka bir şeklidir. Çizimle anlatım kelime seçimi, seçilen kelimelerin bağdaşık ve tutarlı bir şekilde yan yana sıralanması gibi özelliklere sahip olan yazılı veya sözlü bir metinden daha kolay bir yol olarak belirtilmektedir (Haney Russel vd. 2004). Bu dilin kullanımında çocuk çevreye ilişkin edindiği algıları cesur biçimde çizimlerine yansıtır (Ersoy vd. 2009: 59). Çünkü çocuk, etkinliğin sonunda “doğru-yanlış”, “iyi-kötü”, “başarılı-başarısız” şeklinde değerlendirilmeyeceğinden emindir (Melanlioğlu, 2011). Çizimler, öğrencinin belirli bir konu hakkında deneyimlerini önyargısız olarak ifade etmesine yardım ettiği için eğitim araştırmalarında tercih edilen bir veri toplama tekniğidir (Chula, 1998; Gülek, 1999; Kearney vd. 2004). Bu bağlamda araştırmaya katılan öğrencilerden dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili düşüncelerini yansıtan bir resim çizmeleri ve çizdikleri resmi, altına yazacakları ifadelerle açıklamaları istenmiştir. Resim çizmeleri için öğrencilere bir ders saati süre tanınmıştır.

Çizimlerden elde edilen verilerin gerekçelerinin sorgulanmasına zemin hazırlamak için öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme; sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla derinlemesine irdeleme özellikleriyle fenomenolojik araştırmalarda başlıca veri toplama araçlarından biri olarak nitelenmektedir (Yıldırım vd. 2008: 74). Görüşme formunda bulunan sorular öncelikle araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve beş alan uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Uzmanların olumlu ortak görüş belirttikleri toplam üç (3) soru görüşme formuna alınırken içerik olarak benzer hususlara odaklanan üç soru görüşme formundan çıkarılmıştır. İçerik ve araştırma amacına uygunluğu açısından değerlendirilen görüşme formu için bir de ön uygulama yapılmış; görüşme soruları çalışma grubunda yer almayan her sınıf düzeyinden ikişer öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda alan uzmanları ile görüşme formu tekrar gözden geçirilmiş ve forma son şekli verilmiştir. Görüşme formunda bulunan sorular şunlardır:

- 1. Sizce Türkçe dersinde neden dil bilgisi konularını öğreniyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?*
- 2. Dil bilgisi konularını öğrenmek sizce önemli midir? Görüşlerinizi paylaşabilir misiniz?*
- 3. Dil bilgisi konuları sizce nasıl anlatılmalı, görüşlerinizi söyler misiniz?*

Araştırmacılar, öğrencilerle görüşmelerini teneffüslerde gerçekleştirmiştir. Görüşmeler 10 ila 15 dakika aralığında tamamlanmıştır

Verilerin Analizi

Fenomenolojik araştırmalarda veri analizi, yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verilerin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması söz konusudur (Yıldırım vd. 2008: 75). Araştırma kapsamında çizim ve görüşme şeklinde iki veri toplama aracından yararlanıldığı için verilerin çözümlemesinde içerik analizinin nasıl yapıldığı iki veri toplama aracı için ayrı açıklanmıştır. Öğrenci resimleri analiz edilirken çizimlere fenomenolojik bir gözle bakmak, her öğrencinin resme farklı bir yolla yaklaştığını ve çizimle anlatımlarında sevdiği veya sevmediği kompozisyonlar, biçimler, renklerle kendine özgü bir resim yapma stiline sahip olduğunu kabul etmektir (Malchiodi, 2005). Katılımcılarının izimleri ortak özellikleri açısından incelenmiş ve benzer çizimler bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Belli kategoriler altında bir araya gelen resimler birbirleriyle ilişkilendirilerek analiz edilmiştir. Bu aşamada öncelikle yapılan çizimler incelenmiş, yapılan çizimlerden ve öğrencilerin çizimler üzerinde yaptıkları yazılı açıklamalardan yararlanılarak çizimler ortak özelliklerine göre kategorilere ayrılmıştır. Son olarak bu kategorileri temsil ettiği düşünölen çizimlerin belirtilme sıklıklarına bakılmıştır. Elde edilen çizimlerin analizi sonucunda belirtilme sıklıklarına göre 18 kategoriye temsil eden çizimlerden örnekler seçilerek bulgular bölümünde sunulmuştur. Görüşme verilerinin analizinde ise öncelikle görüşme kayıtları araştırmacılar tarafından ayrı ayrı iki kez listelenmiştir. Listelenen kayıtlar karşılaştırılmış ve ulaşılan kayıtlar yeniden düzenlenmiştir. Güvenilir kayıtlar elde edildikten sonra elde edilen veriler gruplandırılıp son metindeki temalar analiz edilmiştir. Gruplamalardan sonra temalar arasında kıyaslamalar yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından ulaşılan temalar böylece son hâlini almıştır. Ana anlamlar etiketlenmiş, kavramlar gruplanıp kategorize edilmiş ve temalara isimler verilmiştir. Temaların belirlenmesinden sonra tablolar oluşturulmuş ve kategorilere örnek olabilecek cümlelerle tablolar zenginleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında yer alan verilere nasıl ulaşıldığının açıklanması ve bunların detaylı rapor edilmesi nitel araştırmanın geçerliğini ortaya koyan önemli ölçütlerden biri olarak değerlendirilmektedir. Katılımcı görüşlerinin doğrudan aktarılması da geçerliği artıran unsurlardan biridir (Yıldırım vd. 2008). Araştırmanın geçerliğinin sağlanması için veri analizi süreci ayrıntılı olarak açıklanmış, verilerin analizi ve yorumlanmasında katılımcıların kendi çizimleri ve görüşleri doğrudan bulgular kısmına taşınmıştır. Ayrıca araştırma süresince katılımcılara çizim ve görüşme aşamasında yönlendirici herhangi bir örnek verilmemiş, telkinde bulunulmamış ve katılımcıların sadece kendi düşöncelerini yansıtmalarına dikkat edilmiştir. Araştırmanın iç güvenilirliği için ise çizimlere ve görüşmelere yönelik temaların oluşturulması aşamasında alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. izimler uzman görüşü için ortaokulda çalışan bir görsel sanatlar öğretmeni ve Türkçe eğitimi alanında uzman 2 öğretim elemanı tarafından incelenmiş; bu sayede çizimlere ait temalar konusunda görüş birliği sağlanmıştır. Görüşme verilerine ilişkin temaların oluşturulması ve kontrolünde de iki alan uzmanından görüş alınmış böylece güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere, sınıflarına ve cinsiyetlerine bakılmaksızın birden seksen üçe kadar numara verilmiş; yaptıkları çizimler ve görüşler doğrudan çalışmaya taşınmıştır. izimler ve tablolarda bulunan temaların ve örnek konuşma cümlelerinin yanında bulunan numaralar katılımcılara ait numaralardır (K1: Görüşleri alınan birinci öğrenci gibi.).

Bulgular

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin algılarına yönelik bulgular yaptıkları çizimler ve görüşleri doğrultusunda incelenmiş ve bulgular iki ana başlık altında sunulmuştur.

Çizimlere İlişkin Bulgular

Hiçbir yönlendirmede bulunmaksızın ortaokul öğrencilerine çizdirilen resimler, ortak özelliklerine göre gruplandırılmış ve bu özellikler kategori başlığı olarak belirlenmiştir. Çizimlerden hareketle oluşturulan kategoriler ve bunlara ait sayısal bilgiler tablolaştırılmıştır.

Kategori adı	Belirtilme Sıklığı	Kategori adı	Belirtilme Sıklığı
Ağaç	6	Kuş	2
Araba	3	Labirent	1
Atatürk	2	Merdiven	2
Cami	2	Mezar	6
Dil	5	Musluk	4
Dünya	4	Sınıf	13
Ev	3	Sözlük	6
İnsan	2	Türkçe ders kitabı	7
Konu	11	Yol	4

Tablo 1: Öğrencilerin Dil Bilgisi Öğrenme Alanına İlişkin Yaptıkları Çizimlerin Temalara Göre Dağılımı

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin çizimlerinin 18 kategoride toplandığı anlaşılmaktadır. Bu kategoriler alfabetik sıraya göre ağaç, araba, Atatürk, cami, dil, dünya, ev, insan, konu, kuş, labirent, merdiven, mezar, musluk, sınıf, sözlük, Türkçe ders kitabı ve yol şeklinde sıralanmaktadır. Tespit edilen kategoriler dikkate alındığında katılımcıların çizimlerinin çoğunlukla sınıf (13), konu (11), Türkçe ders kitabı (7), sözlük (6) gibi sınıf ortamını ile ilişkilendirilebilecek kategorilerde yoğunlaştığı görülmektedir. Bu bulgu ışığında çalışma kümesindeki öğrencilerin dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin algılarının günlük hayattan kopuk sadece okulla sınırlı olduğu gibi bir yoruma ulaşılabilir.

Dil bilgisine öğrenme alanına ilişkin algıların sistematik bir biçimde sıralandığı 18 kategori içerisinde olumsuz tutum yansıtan 2 kategori bulunmaktadır. Bunlar; labirent (1) ve mezardır (6). Diğer kategorilerdeki çizimler, katılımcıların konuya yönelik olumlu tutumlarını yansıtmaktadır. Araştırma kapsamında olumsuz tutumların nedeni sorgulanmıştır, katılımcılardan gelen dönütler şöyledir:

Benim aslında bu resmi çizmem öğretmenle alakası yok ama çok sıkıcı bir ortam yaratmak istedim. Bıktım artık böyle ders olmasın. Ölmüş gibiyim. (K4)

Zaten Türkçeyi konuşuyorum bu ders çok sıkıcı. Kural, kural, kural ne yapcam bu kadar kuralı. Beni mezara koyun daha iyi. (K73)

Türkçe, Türkçe o kadar çok konu var ki başarılı olmak istiyorsam hepsini bilmem gerekir annem öyle diyor. Bilemezsem sınavlarda başarısız olurum ve kötü liseye giderim. Konular çok karışık kendimi labirentte kaybolmuş hissediyorum. (K38)

Tablo 1’de ifade edilen kategorilere yönelik çizimler ise Şu Şekilde örneklenebilir.



Çizim 1 (K37)



Çizim 2 (K73)



Çizim 3 (K28)



Çizim 4 (K51)



Çizim 5 (K6)



Çizim 6 (K22)



Çizim 7 (K39)



Çizim 8 (K61)

Çizim 1 incelendiğinde dil bilgisi konularından oluşan bir labirentin başında resmedilen öğrenci, ancak labirentte belirtilen konuları öğrenerek labirentin çıkışına ulaşabilecektir. Çizim 2’de ise dil bilgisi bir ölü gibi tasvir edilmekte, öğrenci de mezara toprak atmaktadır. Her iki görselde katılımcıların dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin olumsuz tutum içerisinde oldukları söylenebilir. Katılımcılardan bir kısmı, dil bilgisini, sınıf ortamıyla ilişkilendirmiş; sınıf, konu, Türkçe ders kitabı, sözlük gibi öğeleri, çizimlerine yansıtmışlardır.

Çizim 3’te bir sınıf ortamı resmedilmesi, dil bilgisi konularının sadece sınıfta öğrenilebileceği algısının bir sonucu olarak görülmektedir. Çizim 4’te dil bilgisi, Türkçe söz varlığı ile ilişkilendirilmekte ve Türkçe sözlük çizimin ana unsuru olarak vurgulanmaktadır. Çizim 5 ve Çizim 6’da dil bilgisi çeşitli dil bilgisi konularının çizimlerinin yapıldığı gözlenmektedir.

Çalışma kümesinde yer alan 4 öğrenci, dil bilgisine yönelik algılarını “yol” kategorisi altında ifade etmişlerdir. Çağrışım dünyalarında dil bilgisi kurallarını, trafik kurallarıyla örtüştürmüş; nasıl trafik kurallarına uyulmadığında istenmeyen sonuçlar ortaya çıkarsa dil bilgisi kurallarına uyulmadığında da iletişim de benzer durumların yaşanacağını dile getirmişlerdir. Çizim 7 ve Çizim 8, yol kategorisini örneklemektedir.

Katılımcıların dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin algılarında ana dili bilincini yansıtan görsellere rastlandığı ifade edilebilir.



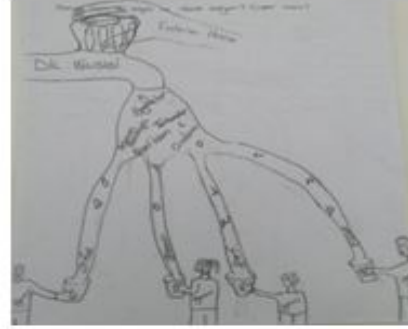
Çizim 9 (K7)



Çizim 10 (K14)



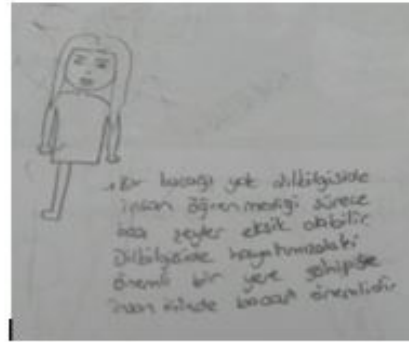
Çizim 11 (K19)



Çizim 12 (K29)



Çizim 13 (K66)



Çizim 14 (K83)

Sıralanan çizimlerde dil bilgisinin bir dünya olarak algılanması, dil yapılarındaki eksikliklerin engelli bir insanla özdeşleştirilmesi, etkileşim için Türkçe kuşunun bilinmesi gereken konuları insanlara göstermesi, dil bilgisinin Atatürk'ü çağrıştırması ve köklü bir ağaç şeklinde tasviri öğrencilerin dil bilgisi öğrenme alanını "ana dili bilinci" ile ilişkilendirmeleri şeklinde yorumlanmıştır.

Görüşmelere İlişkin Bulgular

Görüşme formunda bulunan sorulara katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda ulaşılan bulgular oluşturulan tablolarla ifade edilmiştir.

Sizce Türkçe dersinde neden dil bilgisi konularını öğreniyorsunuz? Açıklayabilir misiniz?	
Kastedilen	İfade Edilen
Ana dili bilinci (K4, K7, K12, K18, K19, K20, K23, K31, K32, K35, K43, K47,	Dil bilgisi konuları bir evin temelini benzer. Dil bilgisi de Türkçenin temelidir. Türkçeyi doğru kullanmak ve konuşmak için dil bilgisinin öğrenilmesi gerekir. Türkçeyi yabancı dillerden arındırmak için dil bilgisi öğreniyoruz. (K7) Çünkü Türkçeyi en iyi şekilde öğrenmek bizim görevimiz. Dilimize en iyi şekilde öğrenerek dilimize sahip çıkmalıyız. (K20)

K51, K52, K60, K64, K66, K69, K77, K79, K82)	<p>Ana dilimizi daha iyi anlamak ve korumak ve sahip çıkmak için öğreniyoruz. (K31)</p> <p>Kültürüme ve yaşadığım ülkeye uyum sağlamak için öğreniyorum. (K35)</p> <p>Dilimi iyi öğrenip kendi vatanımı iyi tanımak, iyi bir vatandaş olmak ve kendi milletime hayırlı biri olmak için. (K52)</p> <p>Bence dil bilgisi bizim ana dilimiz olan Türkçeyi iyi öğrenmemizi sağlıyor. Yani Türkçe konuşurken veya yazarken dil bilgisine ve kurallarına dikkat etmeliyiz. Çünkü kendi dilimizi konuşurken özenerek konuşmalıyız. Artık biz dil bilgisi kurallarına dikkat etmiyoruz. Yazışırken, konuşurken kelimelerin İngilizcesini veya harflerin seslerini atarak söylüyoruz. Bu da Türkçemizi ve dil bilgisini geride bırakıyor. Kısacası dil bilgisi bizim benliğimiz için çok önemlidir. (K64)</p> <p>Çünkü bizim ana dilimiz Türkçedir. Bizim kendi dilimizin konularını öğrenmezsek devlete ve ülkeye katkımız olmaz. (K79)</p>
İletişim (K1, K5, K9, K14, K17, K21, K24, K25, K27, K29, K30, K33, K37, K39, K41, K45, K48, K50, K53, K57, K62, K65, K67, K73, K76, K78, K80, K81, K83)	<p>Konuşmamız düzgün olur kelime varlığımız daha da çok artar. Bilgili ve çalışkan olmamız sayılabilir. Konuşmamız düzgün olmaz ve arkadaşlarımızın içinde küçük düşebiliriz. (K5)</p> <p>Düşüncelerimizi, sevgimizi, korkumuzu, anılarımızı gibi şeyleri daha kolay ve anlaşılır konuşmak için. (K27)</p> <p>Dilimizi Türkçeyi daha iyi telaffuz edebilmek için, daha güzel net ve açık bir şekilde konuşabilmek için yazı yazarken daha güzel noktalama işaretlerine dikkat ederek ve okurken insanların yazdığımızı anlaması için dil bilgisi kurallarını özümseyerek yazmalıyız. Yani dil bilgisi hayatı kolaylaştıran bir bilim. (K48)</p> <p>İnsanlarla düzgün ve saygılı iletişim kurmak ve ileride resmî yazıların daha iyi olması için. (K53)</p> <p>Akıcı bir şekilde konuşabilmek için bu kurallara mecburuz. (K76)</p> <p>Türkçenin güzelliği ile iletişimimizi güçlendirmek için. (K83)</p>
Bilgi eksikliği (K3, K6, K11, K16, K22, K26, K34, K38, K49, K58, K72)	<p>Bilmediğim için öğreniyorum. (K6)</p> <p>İnsan kelimelerde bulunduğu bazı şifreleri dil bilgisiyle açığa çıkartabiliyor. (K22)</p> <p>Dil bilgimiz gelişsin diye. Daha çok şeyler öğrenelim diye. (K26)</p> <p>Dilimizi öğrenmek ve uygulamak için. (K49)</p> <p>Dilimizi daha doğru anlaşılabilir kullanmak, hata yapmamak için öğreniyoruz. (K72)</p>
Sınav kaygısı (K2, K8, K10, K13, K15, K28, K40, K42, K46, K54, K55, K56, K61, K70, K71, K74, K75)	<p>Çünkü ileride sınavlara girerken işimize yarayacak ve belki ileride Türkçe öğretmeni olacağız. (K13)</p> <p>Daha başarılı olmak için, daha üstün yerlere gelmek için. (K46)</p> <p>Çünkü bu kuralları öğrenmek zorundayım, başka seçeneğim yok. (K61)</p>
Günlük hayat (K36, K44, K59, K63, K68)	<p>Hayatımızda bazı şeyleri kolaylaştırmak için öğreniyorum. (K59)</p> <p>Ben dil bilgisini öğreniyorum çünkü hayatı öğreniyorum. (K63)</p> <p>Hayatın her yerinde olduğu için. (K68)</p>

Tablo 2: Dil Bilgisi Konularını Öğrenme Gereççeleri

Tablo 2 göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların dil bilgisi konularını öğrenme gerekçelerinin ana dili bilinci, iletişim, bilgi eksikliği, sınav kaygısı ve günlük hayat şeklinde beş temada gruplandırıldığı anlaşılmaktadır. Çalışma kümesindeki öğrencilerin 29'u dil bilgisi konularını öğrenme gerekçelerini, iletişimde kullanma durumlarıyla ilişkilendirmiştir. 21 öğrencinin görüşü ana dili bilincine duyulan hassasiyeti yansıtmaktadır. Bu durum, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın genel amaçlarında yer alan "Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması" ifadesiyle örtüşmektedir (MEB, 2019: 8). Dolayısıyla ortaokulda öğrenciye kazandırılmak istenen ana dili bilincinin araştırma bulgularına yansımaları bu anlamda olumlu bir durum olarak değerlendirilmektedir. 17 katılımcı, sınavlarda başarılı olabilmek için dil bilgisi konularını öğrendiğini dile getirmiştir. Türkçe dersinin liselere geçiş sınavlarındaki ağırlığı, bu tür sınavlarda dil bilgisi konularını kapsayan soru sayısının fazlalığı ve sadece okuma becerisine yönelik içerikte soruların bulunması, diğer becerilerin dikkate alınmaması gibi etmenler, öğrencilerin sınav kaygısı temasında yoğunlaşmasının nedeni olarak düşünülmektedir. Katılımcılardan 11'i bu öğrenme alanına ilişkin bilgi eksiklikleri olduğu için dil bilgisi konularını öğrendiklerini söylemişlerdir. Belirtilen tema, araştırma kapsamında dikkat çekici bir bulgu olarak ele alınmaktadır. 11 öğrencinin kendi dil bilgisi öğrenme süreçlerine ilişkin bir farkındalık geliştirdikleri ifade edilebilir. Çalışma kümesindeki 5 öğrenci, günlük hayat teması altında dil bilgisi konularını öğrenme sebeplerini dile getirmiştir. Aslında günlük hayat, iletişim ile birlikte düşünülebilir ancak katılımcıların günlük hayata dair ifadelerini iletişim ile ilişkilendirmemeleri, içeriğin ayrı bir tema olarak değerlendirilmesine yol açmıştır.

Katılımcıların dil bilgisi konularını öğrenme gerekçeleri yanında dil bilgisi öğrenme alanının önemli bulma düzeyleri de araştırma kapsamında sorgulanmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 3'te belirtilmiştir.

Dil bilgisi konularını öğrenmek sizce önemli midir? Görüşlerinizi paylaşabilir misiniz?		
Kastedilen		İfade Edilen
Önemli	İletişim (K7, K12, K13, K17, K22, K27, K30, K32, K38, K43, K50, K51, K57, K59, K62)	Dil bilgisi iletişimin temeli olduğu için önemlidir. (K12) Kendimizi daha rahat ve anlaşılır ifade edebilmek için. (K22) Bence önemlidir çünkü günlük hayatımızda ve yaşamımız boyunca dil bilgisi kurallarına uyarak cümle kurarız eğer biz dil bilgisi kurallarına uymadan konuşursak toplum içinde anlaşmazlık çıkar, hiç kimse birbirinin dediğini anlamaz bu yüzden dil bilgisi öğrenmek ve uygulamak çok önemlidir. (K27) Hayatımızın her alanında kullanacağımız için önemli. (K38) Çevreyle uyum sağlamak için önemli. (K50) Önemli çünkü yabancı arkadaşlarımız olursa Türkçe öğrenmek isterlerse onlara en iyi şekilde dilimizi öğretmek için. (K57) Önemlidir çünkü Türkçeyi doğru kullanmak ve düzgün konuşmak hayatımızın bazı zamanlarında zorluk yaşamamızı engeller. (K62)
	Sınav (K1, K3, K4,	Önemli çünkü ileriki yaşantımızda çok önümüze çıkacak. (K3) Sınavlarda karşıma çıkacağı için önemli. (K11)

	K5, K11, K16, K21, K25, K29, K33, K36, K40, K42, K45, K49, K54, K63)	Evet önemlidir. Çünkü hayatımızda önemli engeller çıkabilir. Mesela bir işe girdiğimiz zaman bize bunu sorarlar. (K25) Sınavlarda bu konular çok yoğun olarak çıktığı için ileride meslek sahibi oluruz. (K36) Evet önemli. İnsan sınava girdiğinde dil bilgisinden sorular çıktığında cevaplamak için önemli. (K42) Evet. Çünkü biz sınava girdiğimizde bizden kompozisyon yazmamız istendiğinde belki yazım yanlış yapabiliriz. O yüzden dil bilgisi önemli. (K54)
	Dil becerileri (K26, K28, K31, K34, K46, K47, K56, K60, K71, K72, K79, K83)	Tabiki önemli yazmayı, okumayı öğreniyoruz. (K28) Evet bence önemli. Çünkü bana göre insanlarla nasıl konuşup konuşmayacağımıza ve kelimelere dikkat ediyoruz. (K31) Okuduğumuzu anlamak için dil bilgisi kuralları çok işimize yarar. Bilmezsek okuduğumuzu hiç anlamayız. (K56) Yazarken noktalama işaretlerini kullanmazsak kelimeleri doğru yazmazsam kimse beni anlamaz boşuna yazarım. Bunun için önemli. (K71) Bence önemlidir. Bir örnek vereyim mesela son konumuz yanlış telaffuzun zararını öğretmek için çok önemlidir. (K83)
	Dil bilinci (K6, K9, K10, K14, K20, K23, K35, K37, K41, K52, K53, K55, K61, K65, K68, K70, K73, K76, K77, K81)	Konuştuğum dilin kuralları olduğu için. (K10) Bence önemli çünkü dil, millî kültürümüzün bir unsurudur ve diğer millî kültür unsurlarının devamlılığı için gereklidir. Eğer biz dilimizi en iyi şekilde öğrenmezsek toplum içindeki birlik ve dirlik ortadan kalkar. (K23) Ana dilimizi kuralları ile kullanmazsak o dilin bir önemi kalmaz. Yanlış kelimeler, cümleler kullanmış oluruz. Anlatmak istediğimiz bir şeyi yanlış veya tam anlatamayız. Bu yüzden ilişkilerimizde etkiler. (K37) Evet önemli. Dilimizin gerektirdiği kuralları bilmemiz gerekir. Dilimizi korumak için dil bilgisi önemlidir. (K61) Evet. Çünkü bizim ana dilimiz çok önemli ve güzel ve kibar bir dil. Bu dili öğrenmek hem önemli hem kolay. (K73) Evet çünkü bizim dilimiz ve biz kendi dilimizi iyi bilmezsek başka dilleri iyi bilmenin ne önemi kalır? (K81)
Önemsiz	(K2, K8, K15, K19, K24, K39, K48, K58, K64, K66, K67, K69, K74, K75, K78, K80, K82)	Bence aşırı önemli değil, konuşuyoruz bir şekilde. (K8) Bu kadar sıkıcı ders yapmaya gerek yok bence çok önemsiz. (K39) Bunları öğrenmeden de yaşıyoduk gerek yok bence. (K74) Soru çözmezsek öğrenmemize de gerek kalmaz. Sırf soru için bu kadar bilgi gereksiz, önemli değil. (K78)

Tablo 3: Dil Bilgisini Önemli Görme Düzeyleri

Tablo 3'e bakıldığında çalışma kümesinde yer alan katılımcıların büyük çoğunluğu (63) dil bilgisi öğrenme alanının önemli olduğunu düşünmektedir. Dil bilgisi öğrenme alanının önemli olduğunu belirten 63 katılımcının görüşleri de kendi içerisinde iletişim, sınav, dil becerileri ve dil bilinci olmak üzere dört temada toplanmıştır. Sıralananlar

içerisinde dil bilinci öğrencilerin önem açıklarken en çok yoğunlaştığı temadır (19). İkinci sırada sınav teması bulunmaktadır (17). Mesleki anlamda başarılı olmanın anahtarı olarak öğrenciler, dil bilgisi konularını bilmenin gerekliliğini ifade etmiş ve hayatta başarılı olmak için dil bilgisi içeriğinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. İletişim teması etrafında birleşen 15 öğrenci vardır. Bu temadaki ifadelere bakıldığında Türkçenin estetiğine dikkat ederek dil bilincine sahip bir şekilde ana dilini düzgün ve anlaşılır konuşma üzerinde durulduğu görülmektedir. Dil becerileri teması, öğrencilerin (12) dil bilgisinin önemini okuma, yazma özellikle konuşma ile ilişkilendirmeleriyle şekillenmiştir. Bu önemli bir bulgu olarak değerlendirilmiştir. 2005'ten itibaren yürürlüğe giren Türkçe öğretim programlarında vurgulanan "Dil bilgisi, becerileri destekleyen bir öğrenme alanıdır. Türkçenin öğretiminde dil bilgisi, becerilerin gelişimini destekleyen bir araçtır, amaç değil." ilkesini desteklemesi bakımından önemlidir.

Çalışma kümesindeki 17 öğrenci ise dil bilgisi öğrenme alanının önemli olmadığını düşünmektedir. Önemli bulmama gerekçelerinin temel nedeni ise Türkçe kendilerini ifade edebilmeleri olarak dile getirmişlerdir. Çalışma kümesinde bulunan 2 katılımcının görüşü, Tablo 3'te herhangi bir temaya yerleştirilmemiştir. K1 kodlu katılımcı, dersin niteliği ile dil bilgisi öğrenme alanının önemini açıklarken K44 önem derecesini ifade etmektedir.

Evet, önemlidir çünkü bu bir ana derstir.(K1)

Evet önemli ama çokta ince ayrıntısına inilmemeli çünkü o zaman bir sürü bilgi ayrı ayrı anlatılınca bazen bilgiler karışabiliyor ve o zaman da iş daha karmaşık bir hal alıyor onun yerine hayatımızda kullanacağımız bizim işimize yarayan bilgileri öğrenmeliyiz.(K44)

Katılımcıların çizimlerinde sınıf, mezar gibi kategorilerin bulunması nedeniyle yapılan görüşmelerde dil bilgisi konularının nasıl sunulması gerektiği ile ilgili de öğrencilerden görüş alınmıştır. Ulaşılan bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Dil bilgisi konuları sizce nasıl anlatılmalı, görüşlerinizi söyler misiniz?	
Kastedilen	İfade Edilen
Oyun (K8, K10, K12, K29, K38, K41, K45, K53, K57, K63, K65, K70, K71, K74, K76)	Dil bilgisi konularının oyunlaştırılarak öğretilmesini istiyorum. (K12) Dil bilgisi konularını eğlenceli, oyuna dönüştürerek anlatılmalı. (K29) Eğlenceli bir şekilde. Mesela oyun oynayarak, bulmaca çözerek vb. etkinlikler olarak öğretilmesini isterim. (K41) Eğlenceli oyunlar olursa çok iyi olur. (K70)
Görseller (K5, K11, K24, K37, K40, K48, K54, K58, K60)	Görsellerle anlatılmasını isterdim. Ama böyle de anlıyorum sorun değil. (K5) Resimli olsun isterdim. (K37) Görsel etkinliklerle anlatılmasını istiyorum. (K54) Komik karikatürlerle. (K58)
Metin odaklı öğretim (K6, K15, K30, K36, K42, K44, K50, K55, K66, K72, K79, K82)	Şiirlerden ve metinlerden örneklerle anlatabilir mi. Hatta bu sayede kendi şiir ve metinlerimizi bu örneklere göre şekillendirebiliriz. (K6) Konular şarkı şeklinde olabilir, aklımıza takılır ve kolay ezberleriz sadece tahtaya yazılıp anlatılmasından benim aklımda kalmıyor o yüzden şarkı olursa hem eğlenceli hem de kolay olur. (K50) Metinden bakıp zor konuları kolaylaştırarak anlatılmasını istiyorum. (K66)
Öğretmen-öğrenci	Biraz canlılık olsun diye de konuşma yani sınıfla diyalog kurarak. (K14)

etkileşimi (K7, K14, K16, K25, K28, K31, K35, K43, K46, K47, K51, K56, K59, K64, K75, K78, K80, K81)	Anlatımın hareketli, komik ve sınıfın katılımının olduğu ders isterim. (K25) Espiriler yapılarak anlatılırsa çocuklar eğlenirler ve dil bilgisini severler. (K28) Mesela böylesi konuları hocalar çok ciddiye alıyor. Bence bu tür konular espirilerle veya aktivitelerle daha eğlenceli bir şekilde anlatılabilir. Türkçenin konuları kolay ve basittir ama aynı zamanda çok da sıkıcı. Yani öğrencilerle böyle aktiviteler yaptırılmazsa öğrenci derste başka bir yere gider ve hayal dünyasında yaşar. (K31) Öğrencilerin derse katılımı sağlanmalı. (K47) Monoton olmaktan ziyade daha eğlenceli materyallerle işlenmesi daha iyi olur. Hocaların, öğrencileri anlayabildiği, bazı öğrenciler kızdırdığı zaman toplu hakareten ziyade özel olarak kalbini kırmayacak şekilde olmalı. (K75) Konular bence biraz hızlı geçiyor. Bu yüzden biraz daha zaman ayrılmalı. Her bir konu daha eğlenceli yapılabilir. Hızlı ve sıkıcı anlatıldığı için kendimi bazen baskıda hissediyorum. (K81)
Teknolojik materyaller (K3, K9, K13, K19, K49, K61, K73)	Teknolojik aletlerle anlatılmasını isterim ve daha eğlenceli olacağını umuyorum. (K9) Önümüze tablet koysunlar, o söylesin biz yazalım. (K13) Akıllı tahtada sunularla zaten hocamız gerekeni yapıyor. (K49) Bence bu yöntem değiştirilmeli, herkes telefonla tabletle ders işlese daha iyi olur ve çok seviniriz. Bir de derste yazı yazdırılmasını. (K61)
Yarışma (K18, K27, K32, K33)	Eğlenceli yarışmalarla daha iyi öğreneceğimi düşünüyorum. (K27) Bir yıldız tablosu kurulup dil bilgisinde çok yıldız alan üç kişiye hediye verilebilir. (K33)
Sınıf dışı öğrenme ortamı (K52, K69)	Daha eğlenceli, canlı olarak mesela tiyatroyla yani daha akılda kalıcı, sıkıcı değil sadece anlatarak ve yazdırarak olmaz, o zaman anlıyoz sonra kötü geliyor. (K52) Açık havada ve uygulamalı öğrenmek isterdim. (K69)
Örnek verme (K4, K20, K22, K34, K62, K67, K77, K83)	İşlediğimiz bir konunun örnekler içinde anlatılmasını isterim. (K20) Uygulama yapmaya ihtiyacımız var. (K34) Bilmeceler ve eğlenceli sorularla anlatılmasını isterim. (K67) Bana bazen konuları öğrenmek çok sıkıcı geliyor. O yüzden konular daha çok örnekle olursa benim içime Türkçe dersi hayat verir. Cehennem yerine cennet olur. (K77)
Günlük hayatla ilişkilendirme (K1, K23, K39)	Konuları anlatırken günlük hayattan örnek verilmesi. (K1) Mesela bir anda konuların anlatılması yerine konuların günlük hayatla desteklenerek yavaş yavaş anlatılmasını isterim. (K23)

Tablo 4: Dil Bilgisi Konularının Sunulma Tercihi

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılardan alınan görüşlerin dokuz tema altında toplandığı görülmektedir. Bunlar; oyun, görseller, metin odaklı öğretim, öğretmen-öğrenci etkileşimi, teknolojik materyaller, yarışma, sınıf dışı öğrenme, örnek verme ve günlük hayatla ilişkilendirme olarak sıralanmaktadır. 18 katılımcı, öğretmen-öğrenci etkileşiminin sağlanarak dil bilgisi konularının sunulmasını istemektedir. Oyunlarla konuların öğretilmesini isteyen 15 öğrenci vardır. 12 katılımcı dil bilgisine ilişkin yapıları metin içinde görmek ve metin üzerinden ders işlemek istemektedir. Görsellerle

desteklenmiş bir içerik bekleyen öğrenciler (9) ile örneklerler zenginleşen bir ders içeriği uman katılımcı sayısı (8) birbirine oldukça yakındır. Teknolojik materyallerin ders sunumunda kullanılmasını isteyen 7 öğrenci varken 4 katılımcı ders sürecinin bir rekabet ortamına dönüşmesini ve yarışmalar düzenlenmesini istemiştir. 3 öğrenci konuların günlük hayatla ilişkilendirilmesi konusunda görüş bildirirken 2 katılımcı öğrenme sürecinin sınıf dışına taşınmasını ifade etmiştir.

Tablo 4'te bir temaya dâhil edilmeyen 5 katılımcı ise öğretmenlerinin dil bilgisi konularını işleme yönteminden memnun olduklarını beyan etmişlerdir.

Bizim hocamız tahtada uygulamalı bir şekilde anlatıp bize de yaptırıyor. Bence bu uygulamaya iyi oluyor.(K2)

Böyle kalsın.(K17)

Dil bilgisi yani Türkçe çok geniş bir dil ve bizim öğretmenimiz gayet iyi anlatıyor. (K21)

Kendi Türkçe öğretmenimin anlattığı gibi anlatılmasını isterim.(K26)

Şu andaki gibi anlatılsın ama son dakkaya kadar yazı yazmayalım.(K68)

Belirtilen alıntı cümlelerden de anlaşılacağı üzere dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin bilgilerin sunumunda mevcut uygulamalardan memnun olmayıp yeni yollar öneren 78 katılımcı bulunurken öğretmenin anlatım şeklinin içeriği kavramaya yeterli olduğunu söyleyen 5 öğrenci bulunmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Dil becerilerinin gelişimini destekleyen bir öğrenme alanı olarak nitelenen dil bilgisine ilişkin ortaokul öğrencilerinin algılarını tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmada ulaşılan sonuçlar şu şekilde ifade edilebilir:

1. Dil bilgisi öğrenme alanına yönelik ortaokul öğrencilerinin çizimlerine yansıyanlar; ağaç, araba, Atatürk, cami, dil, dünya, ev, insan, konu, kuş, labirent, merdiven, mezar, musluk, sınıf, sözlük, Türkçe ders kitabı ve yol şeklinde 18 kategoride toplanmaktadır. Katılımcıların çizimlerinin sınıf ortamını ile ilişkilendirilebilecek kategorilerde yoğunlaştığı görülmektedir (sınıf, konu, Türkçe ders kitabı, sözlük gibi). Bu durum ortaokul öğrencilerin dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin algılarının günlük hayattan kopuk sadece okulla sınırlı olduğu şeklinde yorumlanmıştır ki görüşmelerden elde edilen bulgular da ulaşılan sonucu desteklemektedir.

2. Dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin algıların sistematik bir biçimde sıralandığı 18 kategori içerisinde olumsuz tutum yansıtan labirent ve mezar olmak üzere 2 kategori bulunmaktadır. Ancak öğrencilerin çizimlerinde sınıf içi ile sınırlandırılan kategorilere ait görsellerin de görüşme bulgularına göre olumsuz tutum belirttiği ifade edilebilir.

3. Katılımcıların dil bilgisi konularını öğrenme gerekçeleri; ana dili bilinci, iletişim, bilgi eksikliği, sınav kaygısı ve günlük hayat olmak üzere beş tema altında toplanmaktadır. Çalışma kümesindeki öğrencilerin 29'u dil bilgisi konularını öğrenme gerekçelerini, iletişimde kullanma durumlarıyla ilişkilendirmiştir. 21 öğrencinin görüşü ana dili bilincine duyulan hassasiyeti yansıtmaktadır. 17 katılımcı, sınavlarda başarılı olabilmek için dil bilgisi konularını öğrendiğini dile getirmiştir. Katılımcılardan 11'i bu öğrenme alanına ilişkin bilgi eksiklikleri olduğu için dil bilgisi konularını öğrendiklerini söylemişlerdir. Çalışma kümesindeki 5 öğrenci ise günlük hayat teması altında dil bilgisi konularını öğrenme nedenlerini dile getirmiştir.

4. Dil bilgisini önemli bulma durumları sorgulanan ortaokul öğrencilerinin 63’ü, dil bilgisini önemli bir öğrenme alanı olarak nitelerken 17’si önemli görmediği yönünde görüş bildirmiştir. Önemli bir alan olduğunu düşünen katılımcıların gerekçeleri ise iletişim, sınav, dil becerileri ve dil bilinci olmak üzere dört temada gruplandırılmıştır.

5. Ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi konularının anlatımında nasıl bir yol benimsenmesini istedikleri de araştırma kapsamında sorgulanmıştır. 5 katılımcı dersteki uygulamaların yeterli olduğunu söylemiş, 78 öğrencinin sıraladıkları öneriler ise oyun, görseller, metin odaklı öğretim, öğretmen-öğrenci etkileşimi, teknolojik materyaller, yarışma, sınıf dışı öğrenme, örnek verme ve günlük hayatla ilişkilendirme şeklinde 9 temada toplanmıştır.

6. Öğrenciler, düz anlatım yönteminden ve ders sürecini sürekli yazarak geçirmekten sıkıldıklarını, dil bilgisi konularını öğretmen-öğrenci ve akran etkileşimine dayalı işlemek istediklerini ifade etmişlerdir.

Ulaşılan sonuçlardan hareketle ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin farkındalık düzeylerinin yüksek olduğu ancak sınıf uygulamalarının bu öğrenme alanına karşı mesafeli durmalarına yol açtığı söylenebilir.

Dil bilgisi kurallarının işlevsel bir şekilde öğretimi, Kavcar ve arkadaşlarına (1998) göre ancak öğretmenin bu kurallara hâkimiyetiyle mümkündür. Kalıcı bir öğrenmenin sağlanması için öğrenciye dil bilgisi konularının sevdirmesi gerekmektedir. Bunun için dil bilgisi konuları ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları arasında ilişki kurulmalıdır. Türkçe öğretmenleri, dil bilgisini öğretme sebeplerini bilmeli ve öğrenciye ana dilinin kurallarını öğrenmesinin ne gibi faydalar sağlayacağını açıklamalıdır (Erdem vd. 2011: 1033). Öğretmenlerin çoğu, dilin bildirişim işlevine öncelik tanınması ve dil bilgisi öğretiminin dört temel dil becerisini destekleyici nitelikte gerçekleştirilmesi gerektiğini dile getirmektedir (Kuşdoğan, 2019). Ancak uygulama aşamasına bu görüşü yansıtamadıkları gözlenmektedir (Adın, 1999; Çelikipazu, 2015; Coşkun, 2019).

Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin çoğunluğunun dil bilgisi becerilerinin yeterli olmadığını ve öğrencilerin Türkçe dersinde dil bilgisi etkinliklerini orta düzeyde sevdiklerini ifade etmektedir (Arıcı 2005: 59). Öğrencilerin yazarak veya konuşarak kendilerini istenen düzeyde ifade edemediğinden şikâyet edilmektedir, aynı durum dinleme ve okuma becerileri için de geçerlidir. Bunun nedeni dil denene sisteme ait kurallar bütününe işlevsel değil liselere geçiş sınav dolayısıyla ezberletilerek öğretilmesidir. Günümüzde özellikle ortaokul 8. sınıfta Türkçe dersleri tamamen dil bilgisi dersi olarak işlenmektedir (Demir vd. 2007). Öğretmenlerin sınav odaklı ders işledikleri için plana uymadıkları, ders kitabını takip etmedikleri ve çoktan seçmeli soru çözümü yaptıkları bilinmektedir (Coşkun, 2019). Çelikipazu (2015) da öğretmenlerin % 47’sinin dil bilgisine müstakil bir ders saati ayırdığını söylemektedir. Bu olumsuz durum, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını, dil becerileri ile ilişkilendirmelerini engellemekte, öğretimde bütünlük ilkesinin karşılanamamasına yol açmaktadır. Göçer (2015: 241), dil bilgisi öğretiminin öğrencilerde farklı bir ders algısı oluşturmamak için kesinlikle müstakil bir ders gibi yürütülmemesi gerektiğini dile getirmektedir.

Dil bilgisinin sadece kurallar ve kelime örnekleriyle aktarılması, kuralların kısa bir zamanda unutulmasıyla sonuçlanmaktadır. Verilen kural ve bilgilerin edebî eser ve yazılı metinlerden seçilen örneklerle sunulması, dil bilgisini kurallar yığını olmaktan kurtarmaktadır (Korkmaz, 2003). Dil bilgisi kurallarının ve örneklerinin okuma/dinleme metinleri ile bağlantı kurularak öğretilmesi, hedef dil yapısının somutlaşmasını sağladığı

için kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesini desteklemektedir (Göçer vd. 2014). Ertekinoğlu'na (2003: 38) göre dil bilgisi öğretim sürecinde öğrenci bilgiyi hazır olarak bulmadan bilgiye, kuralla kendi çabalarıyla ulaşmalıdır. Tanımlama ve kurallar, örnekler üzerinden öğrenciye gerektiği kadar gözlem ve uygulama imkânı sunulduktan sonra onlar tarafından bulunmalı ve belirtilmelidir (Baymur 1944: 128). Bunun için uygulama sayısı ve çeşitliliğin artırılması gerekmektedir. Yangın (2002: 35), dil bilgisi öğretiminde örnekler ve tekrarların verildiği etkinliklerin oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Uygulama sırasında yapılacak her etkinliğin, öğrencilerin gelişim özelliklerine uygun bir şekilde somutlaştırılarak sunulması gerekmektedir (Işcan, 2007).

Aydın (1999), öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun dil bilgisini kendilerine öğretildiği biçimde veya kitaplarda gösterildiği gibi öğrettiklerini ve çağdaş kuramlardan habersiz olduklarını ifade etmektedir. Türkçe öğretmenleri, dil bilgisi öğretiminin amaçlarını özümsemeli ve derslerinde Türkçe öğretim programının omurgasını oluşturan yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımını temel alarak hareket etmelidir (Dolunay 2010: 283). Öğretmenler, kalıcı ve etkili öğrenme sağlama, öğrencilerin ilgi ve isteklerine cevap vermesi ve dil bilinci oluşturma bakımından yapılandırmacı yaklaşımı faydalı bulduklarını belirtmektedir ancak zaman, fiziksel yetersizlikler, sınıf mevcutlarının fazlalığı, ders kitaplarının yetersizliği, müfredatın yoğunluğu gibi etmenlerin uygulamayı zorlaştırdığını düşünmektedirler (Durukan, 2008; Salman, 2018). Türkçe öğretmenlerinin geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemlerinin “öğrenciyi ezbere ittiği, kalıcı öğrenim sağlamadığı”; geleneksel dil bilgisi öğretim yöntemleriyle gerçekleştirilen öğretimin “yüzeysel, öğretim programına ve bilişsel öğrenme basamaklarına uyumsuz” olduğu konusunda hem fikir olmakla birlikte “sınav odaklı eğitim anlayışı, zaman yetersizliği, sınıf mevcutlarının fazlalığı” gibi nedenlerden dolayı dil bilgisi öğretim sürecinde geleneksel öğretim yöntemlerini tercih ettikleri bilinmektedir (Bıyık, 2016).

Güney (2011) aktif öğrenme yönteminin dil bilgisi hedeflerine ulaşmada etkin bir yöntem olduğunu, öğrencinin aktif rol aldığı öğretim süreçlerinin daha kalıcı olduğu söylemektedir. Bolat (2004) geleneksel yöntemle oranla aktif öğrenme yönteminin başarıyı artırdığını vurgulamaktadır. Akbaba (2007) öğretim sürecinde görsel araçların, Akkaya (2011) karikatür kullanımının dil bilgisi başarısı üzerindeki etkisini vurgularken Süğümlü (2009) senaryoya dayalı öğretim başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Öztürk ve Ömeroğlu (2015) yöntem ve tekniklerin farklılaşmasının ders ortamında öğretmen-öğrenci etkileşimini canlı tutacağını ve eğlenceli bir öğretim ortamı sağlayacağını ifade etmektedir. Bayram (2015) farklı yöntem denemelerinin dil bilgisi konularının öğretiminde akademik başarıyı artırdığı gibi öğrenci motivasyonunu da güçlendirdiğini vurgulamaktadır. Polatcan (2013), kavram haritalarıyla dil bilgisi öğretiminin geleneksel öğretime göre daha iyi sonuçlar ortaya koyduğunu saptamıştır. Ayrıca dil bilgisi öğretim sürecinde öğrencilerin bilgileri keşfederek öğrenmesini sağlayan buluş yoluyla öğretim stratejisinin diğer geleneksel yöntemlere nazaran öğrenci başarısında ve öğrenilenlerin kalıcılığında daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Yakışan 2017). Antekin (2019) de Jigsaw IV tekniğinin geleneksel yöntemle kıyaslandığında daha başarılı sonuçlar verdiğini tespit etmiştir. Bu anlamda öğrencinin dil bilgisi öğretim sürecine aktif olarak katıldığı uygulamaların etkili sonuçlar verdiği söylenebilir.

Her dil etkinliği önce bireysel sonra toplumsal özellikler arz etmektedir. Bunun için insanın dünyadaki yerini ve değerini belirleyen (Aksan, 1998) dilin kurallarına yönelik farkındalık geliştirmek önemli görölmektedir. Yapılan bu çalışma ile de öğrencilerin dil bilgisi öğrenme alanının öneminin farkında olmakla birlikte içeriğin sunulma biçiminden

kaynaklı problemler yaşadığı ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Öğrenciye, hangi kademde olursa olsun, dil bilgisi öğrenme alanına ilişkin bilgileri neden edinmesi gerektiği işlevsel bir şekilde açıklanmalıdır.
- Dil bilgisi öğretimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle bir bütün hâlinde ele alınmalı ve kuralların öğretiminde beceri odaklı bir yaklaşım benimsenmelidir.
- Nitelik olarak soyut olan dil bilgisi konularının öğretiminde metin temelli bir öğretimin esas alınması, öğrencilerin hedef dil yapılarını bağlam içerisinde görmelerini sağlayacağı için öğrenilenlerin uygulamaya aktarılmasını kolaylaştıracaktır.
- Dil bilgisi kurallarının öğrenciye doğrudan sunulması yerine öğrencinin verilmek istenen kurala dair çıkarımlarda bulunması sağlanmalıdır. Bunun için sezdirme yöntemi (olayı gözleme, hipotez oluşturma, hipotezi doğrulama, kural oluşturma, uygulama) kullanılmalıdır.
- Öğrencilere, öğrendikleri konuları pekiştirmeleri için örnek uygulamaların sayısı mümkün olduğu kadar artırılmalı; örnekler, çocuğa görelilik ilkesi gözetilerek seçilmelidir.
- Yapılan uygulamalarda öğrencilerin önceki bilgileri ile yeni öğrendiklerini sentezlemeleri için gerekli zemin oluşturulmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencilerin ders sürecine etkin bir biçimde katılacağı, iş birliğine dayalı yöntemleri kullanmaktan kaçınmamalı; yeni uygulamalara açık olmalıdırlar.
- Eğitim sisteminin sınav merkezli olması, dil bilgisi konularının da sınav odaklı değerlendirilmesine neden olmaktadır. Bu bağlamda sınavda dil bilgisi içeriği, çoktan seçmeli soruların yanı sıra dil becerileriyle ilişkilendirilerek tasarlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- ADALI, O. (1983). “Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne”. *Türk Dili*. 379-380: 31-35.
- AKBABA, N. (2007). *Görsel Araçların İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Bilgisi Öğretimine Katkısı Üzerine DeneySEL Bir Araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- AKKAYA, A. (2011). *Karikatürlerle Dil Bilgisi Öğretimi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- AKSAN, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ANTEKİN, S. Ç. (2019). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Jigsaw IV Tekniğinin Akademik Başarıya, Türkçe Dersine Karşı Tutuma ve Biliş Ötesi Farkındalığa Etkisi*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi).
- ARICI, A. F. (2005). “İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri”. *KKEFD*. 12: 52-60.
- AYDIN, Ö. (1999). “Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri”. *Dil Dergisi*. 81: 23-29.
- BAYMUR, F. (1944). *İlkokullarda Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Tan Matbaası.

- BAYRAM, B. (2015). *5E Modelinin 6. Sınıf Dil Bilgisi Öğretiminde Başarıya, Akademik Motivasyona ve Kalıcılığa Etkisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- BIYIK, T. (2016). *Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler ve Ortaokul Türkçe Kitap Setindeki Dil Bilgisi Öğrenme Alanı İçin Verilen Yönerge ve Etkinlikler Hakkındaki Görüşleri*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- BOLAT, K. M. (2004). *İlköğretim II. Kademedeki VI. Sınıflarda Aktif Öğrenme Yönteminin Etkililiği*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- COŞKUN, A. (2019). *Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ÇELİKPAZU, E. (2015). "Ortaokul 5-8. Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme". *Turkish Studies*. 10: 333-360.
- DEMİR, C.-M. YAPICI (2007). "Anadili Olan Türkçenin Öğretimi ve Sorunları". *Sosyal Bilimler Dergisi*. IX/2: 177-192.
- DEMİREL, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- DOLUNAY, S. K. (2010). "Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Önemi". *TÜBAR*. 27: 275-284.
- DURUKAN, E. (2008). *Türkçe Dersi Öğretim Programının (6-8. sınıflar) Hedef ve Kazanımları Doğrultusunda 7. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarının Değerlendirilmesi*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ERDEM, İ. (2007). *İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- ERDEM, İ.-M. ÇELİK (2011). "Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler". *Turkish Studies*. VI/1: 1030-1041.
- ERGİN, M. (2008). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınevi.
- ERTEKİNOĞLU, S. (2003). *Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- GÖÇER, A. (2015). "Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Yeri, İşlevi ve Öğretimi: Bütünlük İlkesi ve Tümevarım Yöntemi Ekseninde Tematik Bir Yaklaşım". *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. IV/1: 233-242.
- GÖÇER, A.- H. SAYIN (2014). "6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Kılavuz Kitaplarındaki Metinlerin Dil Bilgisi Öğretimindeki Yeterliliği ve Kullanım Durumlarının İncelenmesi". *Journal Of European Education*. IV/2: 11-28.
- GÜNEŞ, F. (2011). "Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar". *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. VIII/15: 123 – 148.
- GÜNEŞ, F. (2013). "Yapılandırıcı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi". *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. IX/3: 171-187.

- GÜNEY, N. (2011). *İlköğretim İkinci Kademedeki Fiilimsilerin Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Tutum, Başarı ve Kalıcılığa Etkisi*. Konya: Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- GÜVEN, A. Z. (2013). “Dil Bilgisi Konularının Öğretim Sorunları”. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. II/6: 1-10.
- HANEY, W. vd. (2004). “Drawing on Education: Using Drawings to Document Schooling and Support Change”. *Harvard Educational Review*. 74/3: 247-272.
- İŞCAN, A. (2007). “İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. IX/1: 253-258.
- İŞCAN, A.-H. KOLUKISA (2005). “İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri”. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. V/1: 299-308.
- KARAHAN, L. (2009). “Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün-Parça İlişkisinin Önemi”. *Turkish Studies*, IV/8: 23-30
- KAVCAR, C. vd. (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- KAYGUSUZ, T. (2006). *İlköğretim İkinci Kademedeki Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- KERİMOĞLU, C. (2010). “Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Söz Dizimi ile İlgili Kabuller Üzerine II (Cümle Öğeleri)”. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 20: 676-778.
- KORKMAZ, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- KURUDAYIOĞLU, M. (2012). *Dünyada ve Türkiye’de Dil Bilgisi Öğretiminin Temel Problemleri*. (ed. Murat Özbay). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- KUŞDOĞAN, Z. Y. (2019). *İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimiyle İlgili Öğretmen Görüşleri (Bitlis Örneği)*. Malatya: İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MELANLIOĞLU, D. (2011). “Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersi Algılarına Yönelik Yaptıkları Çizimler”. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*. III/1: 27-38.
- ONAN, B. (2011). *Anlama Sürecinde Türkçenin Yapısal İşlevleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- ONAN, B. (2012). *Dil Bilgisi Öğretiminde Temel İlkeler ve İzlenen Aşamalar*. (ed. Murat Özbay). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ÖZ, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZTÜRK, J.-A. F. ÖMEROĞLU (2015). “Dil Bilgisi Öğretiminde Kavram Haritalarının Kullanımı”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. XII/31: 69-86.

- POLATCAN, F. (2013). *6. Sınıflarda Kavram Haritalarıyla Dil Bilgisi Öğretiminin Başarıya Etkisi*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- SAĞIR, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SALMAN, B. (2018). *Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- SEZER, A. vd. (1991). *Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi*. (ed. Bekir Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- SÜĞÜMLÜ, Ü. (2009). *Dil Bilgisi Öğretiminde Senaryo Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Etkililiği: Kelime Türleri Örneği*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- TOMPKINS, G. E. (1998). *Language Arts: Content and Teaching Strategies*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- YAKIŞAN, O. (2017). *Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretiminde Buluş Yoluyla Öğretim Stratejisinin Öğrenci Başarısına ve Kalıcılığa Etkisinin İncelenmesi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- YANGIN, B. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- YAPICI, M. (2004). "İlköğretim Dil Bilgisi Konularının Çocuğun Bilişsel Düzeyine Uygunluğu". *İlköğretim-Online*. III/2: 35-41.
- YILDIRIM, A.- H. ŞİMŞEK (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.