

Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Değerlendirme

An Evaluation of Turkish Teachers' Opinions on Grammar Teaching

İlker Aydın¹, Yunus Emre Uyar², Merve Yılmaz Akpınar³

¹Sorumlu Yazar, Prof. Dr. Ordu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, ilkaydin67@hotmail.com,
(<https://orcid.org/0000-0003-3369-7724>)

²Doktora öğrencisi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, yunus.emre@mit.tc,
(<https://orcid.org/0000-0003-0299-0290>)

³Doktora öğrencisi, Ordu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, merveyilmaz.93@hotmail.com,
(<https://orcid.org/0000-0000-1854-1444>)

Geliş Tarihi: 27.04.2024

Kabul Tarihi: 16.09.2024

ÖZ

Türkçe öğretiminde dil bilgisi temel dil becerilerinin geliştirilmesini desteklemek üzere onlarla eşgüdümlü bir şekilde öğretilen bir alandır. Dil bilgisi öğretimi gerçekleştiren Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimine ilişkin görüşleri bu konuyu tartışırken başvurulması gereken önemli bir kaynaktır. Bu çalışmada 23 Türkçe öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme formları üzerinden görüşmeler gerçekleştirilmiş ve onların dil bilgisi öğretiminin sorunları, amaçları, materyalleri, gereklilikleri, yöntemleri vb. konulara yönelik fikirleri alınmıştır. Veriler Maxqda programı yardımı ile içerik analizine tabi tutulmuş ve bulgular kod matris tarayıcısından üretilen şekiller yoluyla gösterilmiştir. Buna göre Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimindeki zorlukların temelinde konuların soyut yapısını gördükleri, konuların ortaokul seviyesinde yer almasını şüpheye karşıladıkları, konuların nasıl yapılandırıldığını ve neye hizmet ettiğini de gözden geçirmek gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimini gündelik dil becerilerini geliştirmek ve akademik gelişimi sağlamak şeklinde iki temel amaca göre yürüttüğü, kullandıkları yöntemlerin sunuş ve buluş stratejileri kapsamında olduğu, proje tabanlı öğrenmeye dair herhangi bir yöntem kullanmadıkları belirlenmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmenleri arasında web 2.0 araçlarını kullananlar olmakla birlikte bunları hiçbir şekilde kullanmayanların da var olduğu, bazı öğretmenlerin programdaki dil bilgisi kazanımlarının ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamasını doğru bulmadığı ve birçoğunun bu değişikliğe uygun davranmadıkları gözlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil bilgisi öğretimi, Türkçe eğitimi, öğretmen görüşleri, Türkçe dersi.

ABSTRACT

In teaching Turkish, grammar is an area taught in coordination with basic language skills to support their development. The views of Turkish teachers who teach grammar are an important source to be used when discussing this issue. In this study, interviews were conducted with 23 Turkish teachers using semi-structured interview forms and their opinions were obtained on the problems, purposes, materials, requirements, methods, etc. of teaching grammar. The data were subjected to content analysis with the help of the Maxqda program and the findings were shown through figures produced by the code matrix browser. Accordingly, it was determined that Turkish teachers see the abstract structure of the subjects as the basis of the difficulties in teaching grammar, that they are skeptical about the subjects being included at the secondary school level, and that they think that it is necessary to review how the subjects are structured and

what they served. It has been determined that Turkish teachers carry out grammar teaching according to two main purposes: developing ordinary language skills and ensuring academic development, that the methods they use are within the scope of presentation and discovery strategies, and that they do not use any methods related to project-based learning. In addition, it has been observed that while there are Turkish teachers who use web 2.0 tools, there are also those who do not use them at all, that some teachers do not find it right that the grammar gains in the program are not considered as a separate learning area, and that many of them do not act in accordance with this change.

Keywords: Grammar teaching, Turkish education, teacher opinions, Turkish lesson.

GİRİŞ

Dil bilgisini tanımlamak üzere farklı kuramcılar onun birbirinden farklı yönlerine odaklansalar da tanımların ortak asgarî vurguları olduğu görülür. Akyol ve Şahin'e (2020) göre dil bilgisi kısaca her dilin kendisine göre sahip olduğu yapı ve işleyiş düzenine denir. Göğüş (1978) ise daha ayrıntılı bir tanımla dil bilgisinin söz konusu işleyiş düzenini inceleyen bir alan olduğunu vurgular ve onu dil bilimiyle kıyaslar, ona göre dil bilgisi; "bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen bir bilim dalıdır. Dillerin genel olarak nasıl oluştuğunu, gelişimlerini, dil olaylarını inceleyen bilim ise dil bilimidir. Her dilin kendine özgü kuralları bulunduğu için ayrı ayrı dil bilgisi olduğu söylenebilir" (Göğüş, 1978, s. 337).

Dil bilgisi üzerinde çalışan araştırmacıların yaklaşım ve ele alma biçimleri farklı dil bilgisi türlerinin ortaya çıkmasını getirmiştir. Bunlardan biri buyurucu yaklaşımdır (Tiryakiol, 2021). Alanyazında kuralcı yaklaşım olarak da anılan (Boz, 2020) bu yaklaşım, bazı gramer yapılarının diğerlerine göre doğruluğunu ya da üstünlüğünü esas alır. Ancak hangi yapının üstün olduğunu söylemek için hareket noktası olarak belirlenen ölçütler dil dışı alanlara dayandığından bu yaklaşım artık dil biliminde önemini yitirmiştir. 60'lardan bu yana dilin olması gerektiği gibi öğretilmesi fikrine karşı olduğu gibi öğretilmesi fikri yaygınlaşmaya başlamıştır. Süreç içinde doğal dilleri olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan betimleyici yaklaşım ortaya çıkmıştır. Alanyazında tasvirî yaklaşım olarak da anılan (Güneş, 2013) bu yaklaşıma göre esas olan dilde neyin daha doğru olduğundan ziyade var olan gerçekliği olduğu gibi betimlemektir (Tiryakiol, 2021). Betimleyici dil bilgisi farklı bölümlere ayrılır. Herhangi bir mukayeseye başvurmaksızın dilleri ve lehçeleri resmetmeye odaklanırken bunun içinde durağan/senkronik dil bilgisi ve tarihsel/evrimsel dil bilgisi yer alır. Bunlardan ilki bir dilin belirli bir dönem içindeki kesitinin yapısını resmeder, ikincisi ise dilin tarihsel süreç boyunca gösterdiği değişim ve gelişim evrelerini betimler (Azizoğlu ve Okur, 2020). Bu açıdan taban tabana zıt gibi görülse de hem kuralcı hem betimleyici yaklaşım da dil bilgisini kuramsal olarak ele almak bakımından ortaklık gösterirler. Dil bilgisinin doğrudan uygulamaya dönük olarak işlendiği yaklaşım ise pedagojik yaklaşımdır. Bu yaklaşım dil bilgisini öğretiminin dili kullanmaya hizmet edecek şekilde öğretilmesine odaklanır. Psiko-dil bilimsel yasalara dayanır, içeriğin ve materyalin aşamalı verilmesine özen gösterir, hedef kitlenin dikkatini ayrıntılara değil dilin genel hatlarına çeker (Tiryakiol, 2021).

Dilin yukarıda sözü edilen işleyişine ve onu tayin eden kurallar dizgesine iyice egemen olmak onu en iyi biçimde kullanmak için bir ön koşuldur. Buna vakıf olmayanlar temel dil becerilerinden yeterli ölçüde yararlanmakta büyük zorluklar çeker ve dilin insanın kişisel ve toplumsal gelişimine olan katkılarından yoksun kalırlar. Bu nedenle dil bilgisinin öğretimi gerek bireysel gerek toplumsal anlamda büyük bir öneme sahiptir (Epçaçan, 2013). Ergin'e (1976) göre aydın insan olmakla kendi dilini iyi kullanmak arasında sıkı bir ilişki vardır. Hayatta başarının ilk şartı da kullandığı dile hakkıyla vâkıf olmak, onu iyice bilerek kullanmaktır. Bu nedenle her millette millî dilin öğretimi temel teşkil eder. Hiçbir millet, çocuklarının dili yalnızca çevreden uygulamalı olarak edinmesiyle yetinmez. Her millet onları ayrıca okullarında kendi millî dilinin yapısını iyice belleten bir dil bilgisi öğretiminden geçirir. Nitekim cumhuriyet dönemi boyunca kullanılan Türkçe dersi programlarında dil bilgisi bir istisna hariç her zaman önemli yer tutmuştur (Balci, 2012). Her ne kadar dil becerileri doğuştan itibaren informal yollarla edinilse de bunun

azamî ölçüde nitelikli hâle getirilmesi için edinimin üzerine bir de formal öğrenme süreçleri tasarlanması gerekir. Bununla ilgili yeni yaklaşımlardan olan Yapılandırmacılık, bilişsel yaklaşımın dil edinimi savına karşı dil öğrenimini öne sürer (Güneş, 2020).

Dil bilgisine olduğu gibi onun nasıl öğretileceğine dair yaklaşımlar da çeşitlenmiştir. Bunlardan en eskisi olan geleneksel dil bilgisi öğretimi yaklaşımı katı bir disiplin dahilinde dilin yapısına odaklanmayı önceler ve dil bilgisini temel dil becerilerinden ayrı olarak ele alır. Dil bilgisi kurallarını öğretmek bakımından avantajlı olsa da bunların dil kullanımında uygulanmasını desteklemek söz konusu olduğunda yetersiz kaldığından yakınılır (Azizoğlu ve Okur, 2020). Ancak buna rağmen öğrencilerde güçlü bir dil bilgisi temeli oluşturmasıyla tarih boyunca tercih edilmiştir (Onan, 2017). Yapılandırmacı yaklaşım ise geleneksel yaklaşımdan farklı olarak dil bilgisini temel dil becerilerinden ayrı düşünmez ve onları geliştirmek için dil bilgisini araç olarak görür. Bu becerilerin tümleşik yapısını gözeterek bütüncül bir öğretimi önemser (Azizoğlu ve Okur, 2020). Üretici dil bilgisi yaklaşımı ise öğrencilerin sınırlı sayıda yapı ve sözcükle sınırsız dil verisi oluşturabilme yetisini temel alır. Bu yüzden bu oluşumların kurallarına ve çeşitlerine önem verir (Demirci, 2015). İşlevsel yaklaşıma göre ise öncelikle önemli olan dilin yaşam içindeki kullanımınıdır. Bu yaklaşıma göre ses olaylarını öğretmek öğrencilerin imla ve telaffuzlarını geliştirme amacı güder. Bunlara ek olarak geleneksel dil bilgisinin eleştirisiyle ortaya çıkıp dil bilgisini dil becerileri için araçsallaştıran yeni dil bilgisi yaklaşımı, metinlerdeki farklı dil yapılarına odaklanmayı amaçlayan metin temelli dil bilgisi yaklaşımı ve yapılandırmacılık ile gelenekselci yaklaşımın sentezi niteliğindeki sentezci yaklaşım ortaya çıkmıştır (Azizoğlu & Okur, 2020).

Dil bilgisi öğretiminin nasıl olacağına ilişkin tüm yanıtlar biçim odaklı ve anlam odaklı olmak üzere iki temel yaklaşıma indirgenebilir. Bunlardan ilki dil yapılarına önem verirken diğeri yapıların bağlam içinde aldıkları değerle ilgilenir. Her ikisinin eksiklikleri ve avantajları birlikte düşünüldüğünde biçim-anlam-kullanım yaklaşımı öne sürülmüştür. Buna göre dil yapılarının hem biçimsel yönünü hem anlamsal yönünü öğretmekle kalmayıp bunların gerçek yaşam durumlarındaki kullanımını da öğretimin temel belirleyicisi olarak görmek gerekir (Hamzadayı & Şentürk, 2020). Bunun bir benzer sürümü de biçim, anlam ve kullanımın öğrenciye dizgesel biçimde aktarılmasına odaklanan sunum-uygulama-üretim modelidir (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020).

Alanyazında dil bilgisi öğretiminin çeşitli amaçları ve işlevleri hem kuramcılar tarafından öne sürülmüş hem de dil bilgisi öğretmekle görevli öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Bunlar genellikle bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilmeleri için gereken dil becerileri kazandırma (Epçaçan & Akın, 2019), onların toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunma (Sever, 2000), zihinsel becerileri geliştirme (Güneş, 2007), dile ilişkin saygıyı ve özgüveni oluşturma, standartları belirlenmiş dil öğretimine yardımcı olma, yabancı dil öğretiminin kolaylaştırma (Benzer, 2023), dil ve kültüre ilişkin hoşgörüyü arttırma, bilimsel yöntem ve analitik düşünmeyi öğretme, dili kötüye kullananlara karşı dili koruma, dilin sorunlarını anlamaya yardımcı olma, dil hakkındaki genel bilgiyi derinleştirme (Hudson, akt. Aydın, 2009), yanlış anlamaları ve anlaşılabilirlik sorunlarını çözme, farkındalık oluşturma, yaratıcılığın sınırlarını genişletme (Kerimoğlu, 2007, Crystal, 2018; akt. Yaylı, 2020), yazma becerisini geliştirme, ölçünlü dili öğrenmeye yardımcı olma, bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğretme (Aydın, 1999), kavrayışı arttırma (Göçer & Arslan, 2019), toplumun birlik bütünlüğünü koruma gayreti göstermesine yardımcı olma (Karakuş, 1997) şeklinde sıralanabilir, ayrıca bütünsel beyin modeline göre sol üst beynin bir işlevi olan dil bilgisine dair eğitim bir çeşit beyin geliştirme etkinliği olarak düşünülebilir (Hamzadayı & Şentürk, 2020).

Dil bilgisi öğretiminin tarihî seyrine bakıldığında bu alanın ortaokullarda Türkçe derslerinin doğal bir parçası ya da uzantısı olarak kabul edildiği görülür (Temizyürek & Balcı, 2016). 2006 Programında dil bilgisi öğrenme alanında yer alan kazanımlar, 2019 Programında ayrı bir öğrenme alanı başlığında yer almamış, diğer dil becerilerinin kapsamına dahil edilmiştir

(İnnalı, 2020). Bu, program felsefesinin dil bilgisini ancak dil becerilerini geliştirme aracı olarak gören anlayışının getirisidir. Böylece söz gelimi fiilimsiler öğrencinin okuma becerileri kapsamında söz varlığını arttırma aracı, ses olayları ise yazma becerilerine yardımcı konular olarak tasarlanmıştır. Nitekim dil bilgisinin temel dil becerileriyle olan ilişkisi yadsınmaz. Zaten alanyazında dil bilgisi öğretiminin ancak dil becerilerini geliştirmeye yardımcı olduğu sürece gerekli ve önemli olduğuna dair yaygın bir kanaat bulunur. Bu kanaate göre dil bilgisi kuralları iletişimi güçlendirme amacı olmadıkça soyut, kuramsal, ezber bilgiler olarak kalmaya ve sahip olduğu önem derecesinde işlevi haiz olmaktan uzak kalmaya mahkumdur (Karadüz, 2007). Bu nedenle dil bilgisini öğretmek başlı başına bir amaç olmamalı, dil bilgisinden zihinsel becerileri geliştirmek için yararlanılmalıdır (Barnier, 2005; akt. Güneş 2007). Zaten öğrencilere dil bilgisi öğretmenin gereksizliğini öne sürenlerin ortak kaygıları bunun dil becerilerini geliştirecek nitelikte tasarlanmamış olmasıdır (Karadüz, 2009). Bu durumda dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğretimiyle ilişkisini ortaya koymak için dil bilgisinin temel dil becerilerini geliştirmeye hizmet eden bir araç olduğunu vurgulamak gerekir. Bu da dil bilgisinin alıcı ve verici dil becerileri üzerine olumlu etkisi olduğu savına dayanır (Bayat, 2020). Onan'ın da (2012) belirttiği gibi dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini geliştirmedeki etkisi Avrupa Birliği ülkelerince incelenmiş ve dil bilgisi öğretiminin öğrencilerde belirli bir zihinsel disiplin kazandırmada etkili olmasının yanında öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

1.1. Çalışmanın Önemi

Alanyazında dil bilgisi öğretiminin gerekliliği, hedefleri, işlevleri, yöntemleri gibi konularda birtakım ihtilaflar görülür. Bunlar dil bilgisi öğretiminin belli bir standarda oturtulması için geliştirilen çabalar olarak görülse de bu süreçteki ihtilafların, bu alanın uygulayıcıları olan öğretmenler üzerinde olumsuz etkisinin olduğu ilgili araştırmalarla ortaya konmuştur. Öğretmenlerle ve öğretmen adaylarıyla yapılan görüşmeler ve sormacalar yurt genelinde dil bilgisi öğretiminde gerek felsefi bakımdan gerek yöntem-teknik bakımından ciddi ihtilaflar olduğunu ortaya koymuştur (Aydın, 1999; Kılıç & Akçay, 2011; Kerimoğlu, 2017). Bunun da dil bilgisi öğretiminin ulusal çapta bir standarda kavuşmasını engelleyeceğinden endişe edilebilir. Türkçe öğretmenleri Türkçe öğretim programının uygulayıcısı olduklarından onların gerek program gerekse dil bilgisi öğretimi süreciyle ilgili görüşleri program geliştirmenin diğer paydaşları için büyük önem taşır.

Bu çalışmanın özgün değeri öncelikle alanyazında bu konuda yapılan çalışmalarda dil bilgisi öğretimi web 2.0 araçlarıyla ilişkilendiren ayrı bir kategoriye rastlanmamasından ileri gelmektedir. Eğitimde dijital dönüşümün yaşandığı bir dönemde dil bilgisi öğretimi hakkında konuşurken de web 2.0 araçlarının dil bilgisi öğretimine nasıl uyum sağlayacağıyla ilgili kategorilere gereksinim vardır. Öte yandan şimdiye dek yapılan çalışmalarda öğretmenlerle görüşmelerin çözümlenmesinden hareketle elde edilen verilerin genellenebilirliğini arttırmak için daha geniş örneklemelere ulaşması gerekir. Alanyazında bu konuya ilişkin az sayıda çalışmanın tamamına yakını da nicel verilerle sınırlı kalmıştır.

Aydın (1999) Türkçe öğretmenlerine uyguladığı sormaca ile onların dil bilgisi öğretimi gerekli buldukları ancak bunun için mevcut anlayışı yeterli bulmadıklarını ve gerekli zamana sahip olmadıklarından yakındıklarını ortaya koymuştur. Erdem (2008) Türkçe öğretmenlerinin öğretmekte en çok ve en az zorlandıkları dil bilgisi konularının benzer olduğunu belirlemiştir. Kerimoğlu (2011), 50 öğretmenle gerçekleştirdiği görüşmede; öğretmenlerin büyük bir kısmının dil bilgisi konularında diğer Türkçe alanlarına göre daha çok sıkıntı yaşadıklarını, üniversiteden mezun olan genç öğretmenlerin meslek yaşamlarının başında dil bilgisi konularından tedirginlik duyduklarını, milli eğitim sistemine uyum sağlayana kadar da bu tedirginliğin devam ettiğini vurgulamıştır. Kılıç ve Akçay (2011) Türkçe öğretmenleriyle yaptıkları görüşmeler sonucunda onların dil bilgisi öğretiminde karşılaştıkları çeşitli sorunları ortaya çıkarıp ayrı bir dil bilgisi öğretimi dersi konmasına ilişkin gerekliliği gündeme getirmiştir. Önal (2010) Türkçe öğretmenlerine uyguladığı anketle onların dil bilgisi öğretiminde yeniliklere açık bir görüme

sahip olduklarını saptamıştır. Göçer ve Arslan (2019) Türkçe öğretmenleriyle yaptıkları görüşmeler yoluyla onların dil bilgisi öğretirken yaşadıkları problemleri ortaya çıkarmıştır. Birçok öğretmenin dil bilgisinde kural öğretmekle yetinmesi, konuların yaş grubuna göre soyut olması, ayrılan zamanın yetersizliği, geleneksel yöntem ve tekniklere bağlılık bunların başında gelir.

Bu çalışmanın amacı ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin icra ettikleri dil bilgisi öğretiminin çeşitli boyutları hakkındaki görüşlerini saptayarak değerlendirmektir. Çalışmanın ana sorusu “Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimi durumları nasıl bir görünüm arz etmektedir?” şeklinde belirlenmiş olup yanıt aranan alt sorular şunlardır:

1. Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi konu, kavram ve kurallarını öğretirken karşılaştığı başlıca sorunlar nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerine göre dil bilgisi öğretimi hangi amaçlara dönük olmalıdır?
3. Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretirken hangi yöntem ve teknikleri kullanmaktadır?
4. Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretirken web 2.0 araçlarından ne ölçüde yararlanmaktadır? Hangilerinden yararlanmaktadır?
5. Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretiminde ne sıklıkta materyal kullanmaktadır? Hangi materyalleri kullanmaktadır?
6. Türkçe öğretmenleri bilgisi öğrenmelerini ölçerken hangi ölçme araçlarını kullanmaktadır? Hangi soru tiplerine öncelik vermektedir?
7. Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken başvurdukları kaynaklar nelerdir?
8. Türkçe öğretmenleri dil bilgisi terimlerinin farklı kaynaklarda farklı adlarla anılmasının öğretim sürecini nasıl etkilediğini düşünmektedir?
9. Türkçe öğretmenleri 2006 Programında ayrı bir öğrenme alanı olarak bulunan dil bilgisinin 2019 programında diğer öğrenme alanları içinde dağıtılmış olmasını dil bilgisi öğretimi açısından nasıl değerlendirmektedir? Buna ilişkin uygulamaları nasıldır?

YÖNTEM

2.1. Araştırma Deseni

Nitel araştırma doğası içinde gerçekleşen bu çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması şeklinde tasarlanmıştır. “Nitel araştırma; verilerin gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi yöntemlerle toplanarak algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik bir çalışmadır” (Yıldırım & Şimşek, 2011: 39). Durum çalışması bir ya da daha fazla olay, ortam ya da programın grubun ya da sistemlerin derinlikli olarak incelendiği bir yöntemdir. Bir varlığın mekâna ve zamana bağlı olarak değerlendirildiği çalışmalardır (McMilan, 2000; akt. Büyüköztürk vd. 2020).

2.2. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilerek uzman onayı alındıktan sonra pilot uygulaması yapılan bir yarı yapılandırılmış görüşme formu, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formundaki sorular görüşmenin genel ilke ve kuralları çerçevesinde katılımcılara sorulmuş ve yanıtları ses kayıt cihazıyla kaydedilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorulara verilen yanıtlardan hareketle ortaokulda dil bilgisi öğretiminin durumu ile ilgili bulgulara ulaşılmaya ve bulgulardan sonuç çıkarılmaya çalışılmıştır. Bu uygulama için Ordu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Araştırmalar Etik kurulu onayı temin edilmiştir.

2.3. Verilerin Çözümlemesi

Veri çözümlemesinde içerik analizi tekniğine başvurulmuştur. “İçerik analizinde esas gaye, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere erişmektir” (Yıldırım-Şimşek, 2011: 227). Bunun için Maxqde programından yararlanılmıştır. Programa yüklenen görüşme kayıtlarının yazılı dökümleri programın elverdiği kayıt teknikleriyle kaydedilerek kategorilere ayrılmıştır. Ulaşılan sonuçlara bakarak ortaya çıkan durumlar betimlenmiş ve yorumlanmıştır. Bunlar tablolar hâlinde gösterilmiştir. İlgili kategoriler arasındaki ilişkiler açığa çıkarılarak yorumlanmış ve birtakım sonuçlara varılmıştır.

Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için kullanılan ilk yöntem araştırmacı üçgenlemesidir. Bu, verilerin toplanmasında, yorumlanmasında ve çözümlemesinden birden fazla araştırmacının rol almasını gerektirir (Başkale, 2016). Buna göre bu çalışmadaki veriler üç Türkçe Eğitimi alanı uzmanıyla birlikte toplanmış, çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Bu sayede araştırma, söz konusu aşamalarda kişisel etmenlerden kaynaklı olarak ortaya çıkabilecek olası hatalardan arındırılmaya çalışılmıştır. Güvenirlik için başvurulmuş diğer yöntem de kodlayıcılar arası tutarlılığı gözetmektir. Bu “iki veya daha fazla kodlayıcının nitel veri tabanını analiz ederek veri tabanı için kodlar sağladığı ve kodlar üzerindeki anlaşma düzeylerinin belirlenmesi için kodlayıcı sonuçlarının karşılaştırılmasını ifade eder (Creswell, 2016:576, akt. Arslan, 2022). Bu çalışmadaki veri tabanı Türkçe eğitiminde uzman üç kişi tarafından gözden geçirilerek uzmanlar arası görüşlerin tutarlılığı sorgulanmıştır. Kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu için ise bu çalışmaya dahil olmayan bir başka Türkçe eğitimi alanı uzmanından görüş alınmıştır.

2.4. Çalışma Grubu

Bu çalışmanın grubunu MEB’e bağlı ortaokullarda fiilen görev yapmakta olan Türkçe öğretmenleri arasından uygun örnekleme yoluyla seçilen 23 öğretmen teşkil etmektedir. Uygun olma ölçütü olarak çalışmanın araştırma sorularına uygun yanıtları verebilecek verilerin elde edilmesine hizmet edebileceği düşünülen öğretmenlerin mezuniyeti, kıdemleri ve bilfiil görevde olmaları belirlenmiştir. Buna göre 16’sı kadın 7’si erkek olmak üzere toplam 23 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Bu öğretmenlerin 18’i eğitim fakültesi, 5’i fen-edebiyat fakültesi mezunudur. 9’u 0-5 yıl, 8’i 6-10 yıl, 4’ü 11-20 yıl ve 2’si 21-30 yıl arasında görev yapmıştır.

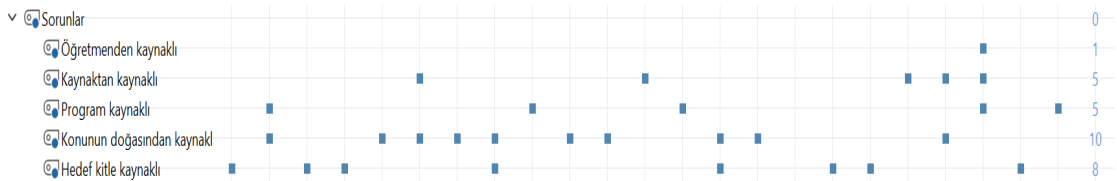
BULGULAR

3.1. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretirken Karşılaştıkları Başlıca Sorunlara İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken karşılaştıkları başlıca sorunlara ilişkin bulgular Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1

Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretirken Karşılaştıkları Başlıca Sorunların Kod Matris Tarayıcısındaki Dağılımı



Şekil 1 incelendiğinde görüşmeye katılan Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken yaşadıkları sorunların öncelikle anlattıkları konunun doğasından kaynaklı olduğunu düşündükleri görülmektedir. Söz gelimi K9 kodlu katılımcı bu durumu “Dil bilgisinde yer alan bazı konular, öğrencilere oldukça soyut geldiğinden dolayı öğrencilerin anlatılanları kavraması zor oluyor.” şeklinde özetlemiştir.

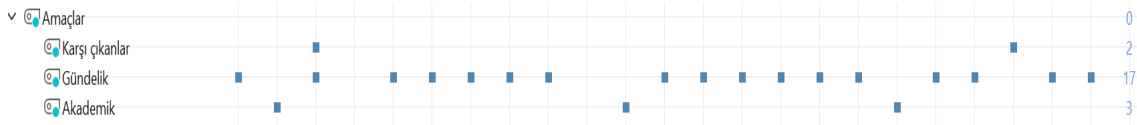
Konunun öğretildiği hedef kitleyle, konunun yer aldığı öğretim programıyla, konuların yer aldığı başvuru kaynaklarıyla ilgili ve bizzat öğretmenlerin kendilerinden kaynaklı sorunlar da dile getirilmiştir. Söz gelimi K13 kodlu katılımcı hedef kitleden kaynaklı sorunu şöyle anlatmıştır: “5 ve 6. sınıflar henüz soyut döneme geçemediği için zihinlerinde dil bilgisini somutlaştırmak oldukça zor oluyor.” K8 kodlu katılımcı ise öğretim programından kaynaklı soruna şöyle işaret etmiştir: “Ayrıca konular, sınıf düzeylerine göre düzgün ayrılmamış. Mesela zarflar 7. sınıfta fiilimsi 8. sınıfta fiilimsiyi bilmeyen çocuğa zarf anlatmak durumunda kalıyor.”

3.2. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretirken Neyi Amaçladıklarına İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken neyi amaçladıklarına ilişkin bulgular Şekil 2’de sunulmuştur.

Şekil 2

Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretirken Neyi Amaçladıklarına İlişkin Görüşlerinin Kod Matris Tarayıcısındaki Dağılımı



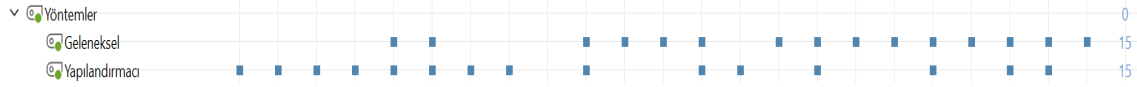
Şekilde görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretme amaçları temel olarak gündelik amaçlar ve akademik amaçlar olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Ancak herhangi bir amaç tayin etmeksizin dil bilgisi öğretiminin ortaokul düzeyinde verilmesine karşı çıkan öğretmenlerin de olduğu gözlenmiştir. Dilin gündelik olarak doğru kullanımını amaçlayan Türkçe öğretmenlerinden K1 kodlu katılımcı konuyu şöyle anlatmıştır: “Dilbilgisi öğretimi dili doğru kullanmaya yönelik olmalıdır. Dili doğru kullanmak hem yazmak hem konuşmak için gereklidir. Dil bilgisi öğretimi bir dilin temelini teşkil eder. Çocuk dilbilgisini öğrenirken dilin mantığını kavrar. Yine çocuğun ifade edici dili gelişir. Dil bilgisi sağlıklı öğrenen bir kişide dil hassasiyeti de sağlanır. Eğer çocuk dilbilgisinin sağlıklı öğrenmez ise standart Türkçe yahut İstanbul Türkçesini de telaffuzda zorlanıyor. Ayrıca kurduğu cümleler de bir şekilde bozulmuş oluyor. Bakın pop müzik içinde değerlendirilen bazı müzik sözlerinde -güfte demek istemiyorum-şimdiki zaman ve gelecek zaman eklerinde ciddi kaymalar var. Bu dil hassasiyetinin bir açıdan gelişmediğini gösterir. Diğer taraftan ağızların İstanbul Türkçesine bir açıdan galebe çaldığını da belgeler.” Dil bilgisinin akademik amaçlara odaklanması gerektiğini öne süren Türkçe öğretmenlerinden K5 kodlu katılımcı şöyle demiştir: “Dil bilgisini dilin inceliklerinden kabul etmekteyim. Dilin inceliklerini herkes bilmeli mi, bu tartışılır. Özellikle bazı konuların lisede sözel bölümü seçen yani sözel alanda uzmanlaşacak öğrenciler tarafından öğrenilmesi gerektiğini düşünüyorum. Okumadığımız ya da okuduğumuzu anlamadığımız bu dönemde ekleri ezberleyerek öğrenilen bir fiilimsi konusunun sekizinci sınıf öğrencisine ve onun dili nitelikli kullanmasına hiçbir etkisi bulunmuyor.”

3.3. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretirken Kullandıkları Yöntemlere İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken kullandıkları yöntemlere ilişkin bulgular Şekil 3’te sunulmuştur.

Şekil 3

Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretirken Kullandıkları Yöntemlerin Kod Matris Tarayıcısındaki Dağılımı



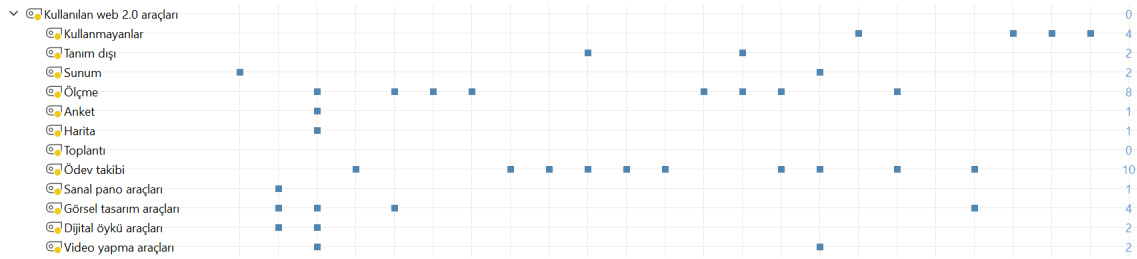
Şekil 3'te görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde kullandığı yöntemler geleneksel yöntemler ve yapılandırıcı yöntemler olmak üzere iki grupta ele alınmıştır. Her iki gruba dahil beyan sayısında eşitlik göze çarpmaktadır. Geleneksel yöntemler altında değerlendirilen beyanların sahibi olan öğretmenler en çok taktir (düz anlatım) yöntemini tercih ederken, bunu soru-cevap yöntemiyle destekledikleri de anlaşılmaktadır. Yapılandırıcı diye tanımlanabilecek beyanları dile getiren öğretmenlerinse daha çok sezdirmeyi esas alan buluş yöntemini kullandıkları, bunu desteklemek için türlü tartışmalara ve eğitsel oyunlara başvurdukları görülmektedir.

3.4. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretirken Kullandıkları Web 2.0 Araçlarına İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken kullandıkları web 2.0 araçlarına ilişkin bulgular Şekil 4'te sunulmuştur.

Şekil 4

Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretirken Kullandıkları Web 2.0 Araçlarının Kod Matris Tarayıcısındaki Dağılımı



Şekil 4'te görüldüğü üzere web 2.0 araçlarını Türkçe öğretiminde kullanmayanlar öğretmenler olduğu gibi kullananların başvurdukları araçlar çeşitlilik gösterdiği anlaşılmaktadır. Bunlar genel amaçlarına göre sunum araçları, ölçme-değerlendirme araçları, anket araçları, harita araçları, toplantı yapma araçları, ödev takibini sağlayan araçlar, sanal pano hazırlama araçları, görsel tasarım yapma araçları, dijital öykü oluşturma araçları ve video yapma araçlarıdır. Web 2.0 araçları kullanmayanlar gerekçe olarak görev yaptıkları kurumda etkileşimli tahta, bilgisayar vb. teknolojik alet donanımının yetersiz olmasını göstermiştir. Öğretmenlerin web 2.0 araçlarından en çok ödev takibine imkân verenleri kullandığı görülmüştür. Web 2.0 araçlarını oldukça yoğun kullanan katılımcılardan K1 kodlu katılımcı deneyimlerini şöyle özetlemiştir: “Ben, web 2.0 araçlarıyla pandemi döneminde tanıştım. Pandemi döneminde Zoom 'la birlikte tanıştım. Daha sonra bir proje çalışmalarım oldu. Bir demeyeyim de beş proje çalışmamda öğrendim. Kavram haritası oluşturma ve zihin haritası oluşturmada “Meet Mind” diye bir tane zihin haritası oluşturmada web 2.0'im var. Daha sonra “Bubbl.us”ı kullanıyorum kavram haritalarında. Ee bunun dışında öğrencinin anime oluşturduğu, karakter oluşturduğu bölümlerim var. Bunlar da web üzerinden yaptıklarım, adresini tam olarak söyleyemiyorum. Bir de karakter konuşturmam var, “Voki”yi kullanıyorum. Şuradan (telefondan) hemen söyleyeyim, burada uygulamam da var. İsmi yanlı söylemek de istemiyorum. Konuşma uygulamam vardı.

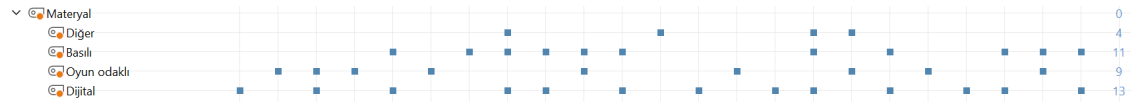
“ChatterPix”i kullandım. ChatterPix, bir de diğeri adı var, iki tane uygulama: ChatterPix ile Speakerpix. İsmi İngilizce olduğu için net söyleyemiyorum. Karakter oluşturmada “Bitmoloji” yi kullandım. Sunu hazırlama, afiş hazırlama, broşür hazırlama, videolu sunum hazırlamada “Canva”yı kullandım. Bunun dışında video kesme, oluşturmada “KineMaster” bunları Türkçe olarak (yazıldığı gibi) söylüyorum. “KineMaster”i kullandım. Bir de “InShot fotoğraf” var: fotoğraf oluşturma, video oluşturma. Bir de fotoğrafları yan yana getirmede “PicCollage” diye bir web 2.0 kullanıyorum. Sayamadıklarım da var: “Google Draw”ı da kullanıyorum, ondan sonra “Google Forms” oluşturma da... Bunun dışında şeyler anketler ya da testler oluştururken de farklı araçlar kullanıyorum. “Wordwall” kullanıyorum, “Kahoot” kullanıyorum. Kahoot özellikle çok hoşlarına gidiyor. Çevrimiçi hazırladığımda kodu yolluyorum hepsi giriyor. Bunun yanı sıra “Quizizz” kullanıyorum. Yani çeşitli, bütün öğrendiğim web 2.0’leri kullanabiliyorum.”

3.5. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretirken Kullandıkları Eğitsel Materyallere İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken kullandıkları eğitsel materyallere ilişkin bulgular Şekil 5’te sunulmuştur.

Şekil 5

Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretirken Kullandıkları Eğitsel Materyallerin Kod Matris Tarayıcısındaki Dağılımı



Şekil 5’te görüldüğü üzere Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretiminde daha çok basılı materyalleri ve dijital materyalleri de kullanmaktadır. Ayrıca eğitsel oyunlara dayanan oyun odaklı materyallere de derslerinde yer vermektedirler. Bunların dışında bu üçlü tasnife dahil edilemeyen çeşitli materyaller kullanıldığı da görülmektedir.

Oyun odaklı materyallere örnek olarak K2 kodlu katılımcının şu ifadeleri verilebilir: “...mesela; benim oluşturduğum işte, sıfatlarla ilgili 6. Sınıf seviyesinde (Ne yapmışız biz?) işte, tren yapmışız. İşte, trenin ön kısmı isim; niteleyeni, arkadan geleni sıfatı gibi.” K5 kodlu katılımcı ise şu ifadeleriyle basılı materyallerin kullanımını örnekler: “Ben metinler aracılığıyla verilmesi taraftarıyım. Tek başına cümle etkinlikleri de çocuğu eksik bırakıyor. Bu sefer zamiri cümle içerisinde bulabiliyor; ama metinde bulamıyor, göremiyor. O yüzden ben, metinler aracılığıyla olması taraftarıyım.” Dijital materyaller için en yaygın örneği ise K4 kodlu katılımcının da belirttiği FATİH projesi kapsamında kullanılan etkileşimli tahta ve uygulamaları oluşturmaktadır: “Akıllı tahtayı, Fatih kalemini özellikle soru çözümlerinde çok işlevsel olarak kullanıyorum. Özellikle Fatih kaleminin farklı renklerde olabilmesi dil bilgisindeki ayrıntıları öğrencilere fark ettirmemde çok işlevsel oluyor.”

3.6. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretirken Kullandıkları Ölçme-Değerlendirme Araçlarına İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken kullandıkları ölçme-değerlendirme araçlarına ilişkin bulgular Şekil 6’da sunulmuştur.

Şekil 6

Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretirken Kullandıkları Ölçme-Değerlendirme Araçlarının Kod Matris Tarayıcısındaki Dağılımı



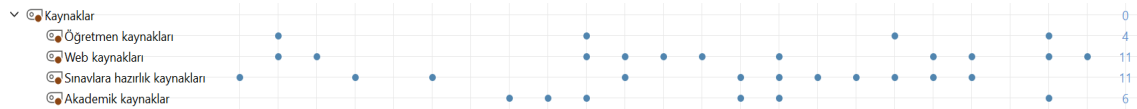
Şekil 6’da Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken kullandıkları ölçme-değerlendirme araçlarının geleneksel araçlar ve tamamlayıcı araçlar olmak üzere iki ana gruba ayrıldığı, geleneksel araçların ağır bastığı görülmektedir. Geleneksel yaklaşıma K18 kodlu katılımcının yanıtı örnek verilebilir: “Soru-cevapla ölçme-değerlendirme yapıyorum. Küçük gruplarda oyunlarla konu tekrarlarını gerçekleştiriyorum. 8. sınıflarda quizler, kazanım testleri ve deneme sınavları aracılığıyla sınavları yapıyoruz. 7. sınıflarda ikinci dönemden sonra bu ölçme araçlarını kullanmaya başlıyoruz. “kelime” ile ilgili konularda bulmaca kullanıyoruz. Okul genelinde son sınavlarımız zümre kararı ile test yapılırken; ben kendi öğrencilerime açık uçlu, yazma becerisini ölçmeye yönelik bir soru soruyorum.” Tamamlayıcı ölçme araçlarının geleneksel olanlarla birlikte kullanılmasına K9 kodlu katılımcı örnek teşkil etmektedir: “Sonuç değerlendirmede çoğu zaman geleneksel yöntemlerden olan yazılı sorular, kısa testler, eşleştirme soruları doğru-yanlış testleri, çoktan seçmeli sorulardan; süreç değerlendirme yaparken ise çoğu zaman tanılayıcı dallanmış ağaç, performans görevi ve portfolyodan yararlanıyorum. Özellikle portfolyo, değerlendirmede başvurduğum etkili bir araç. Öğrencilerin gelişimini bundan yararlanarak daha kolay takip edebiliyorum. Her öğrenciye bir ürün dosyası tutturup yıl boyunca hazırladığımız ürünleri o dosyada muhafaza etmelerini istiyorum ve sık sık kontrolünü yapıyorum.”

3.7. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretirken Kullandıkları Kaynaklara İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken kullandıkları kaynaklara ilişkin bulgular Şekil 7’de sunulmuştur.

Şekil 7

Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretirken Kullandıkları Kaynakların Kod Matris



Şekil 7’de görüldüğü üzere Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretiminde kendilerinin oluşturdukları öğretmen kaynaklarından, web kaynaklarından, özel yayınların sınavlara hazırlık amacıyla yayımladığı kaynaklardan ve akademik yayınlardaki kaynaklardan yararlandıklarını beyan etmiştir.

Yanıtların tamamında dikkat çeken husus öğretmenlerin tek bir kaynak çeşidine bağlı kalmayarak birden çok çeşitte kaynağı kullanmalarıdır. K18 kodlu katılımcının yanıtı bu çeşitliliğin örneği niteliğindedir: “Ders kitabını kullanıyorum. Yardımcı kaynak olarak özel yayımların okulumuzda kullanılması yasak. Kendi hazırladığım veya EBA’daki içerikleri kullanıyorum. Pandemi döneminde slaytla ders anlattık fakat çok faydalı olduğunu düşünmüyorum. İmkânlar dahilinde teknolojik materyalleri kullanmaya çalışıyorum.” Kaynak söz konusu olduğunda MEB’in sınırları dahilinde çalışmaya dikkat eden Türkçe öğretmenlerinin varlığı da dikkat çeken diğer bir husustur: “Genelde MEB’in hazırladığı kaynaklar üzerinden gidiyorum” (K1). Yine özel yayınların çıkardığı konu anlatımlı kitaplara ve soru bankalarına dayalı kaynak kullanımına odaklanan öğretmenler de vardır: “Burada piyasadaki farklı yayınevlerinin kaynaklarını da kullanıyoruz. Bunlar da epey işimizi hafifletiyor, diyebilirim.

Anlatım olarak zaten çoğu öğretmenimiz donanımlı, kolaylıkla anlatabilir. Örneklendirirken ya da farklı etkinlikler yaparken bu tarz kaynaklar daha çok kullanılıyor” (K4).

3.8. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretirken Kullandıkları Kaynakların Kavramları Arasındaki Tutarsızlıklara Dair Görüşlere İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken kullandıkları kaynakların kavramları arasındaki tutarsızlıklara dair görüşlere ilişkin bulgular Şekil 8’de sunulmuştur.

Şekil 8

Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretirken Kullandıkları Kaynakların Kavramları Arasındaki Tutarsızlıklara Dair Görüşlerinin Kod Matris Tarayıcısındaki Dağılımı



Şekil 8’de görüldüğü gibi Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu, dil bilgisi öğretirken kullandıkları kaynaklarda görülen birtakım tutarsızlıkların öğretim sürecine olumsuz yansıdığı görüşünü paylaşmışlardır. Az sayıda öğretmen durumu olumlu olarak yorumlamıştır. Olumsuz görüş beyan edenlerin öğrencinin zihnindeki karmaşaya dayalı kaygıları ön plandadır. K5 kodlu katılımcının görüşü bu durumu örnekler niteliktedir: “Akıl karıştırıyor. Küçük çocuklara, şimdi, durum/hâl tamam. Ama işte bunun daha farklı bir şekilde verilmesi, çocuklarda bildikleri bir şeyi bilmiyormuş gibi algısı yaratıyor. Farklı şekilde ayırım yapan, şimdi ortaokul seviyesi, lise seviyesi kurallarımızın ayırmaları değişebiliyor ama bazı yardımcı kaynaklar lise düzeyinde ortaokul kitapları çıkarıyor ve zorlaştırıyor, çocuklar da bu sefer bildikleri bir konuyu bile yapamadıklarını hissediyorlar. Terim farklı geldiği için soruyu hiç çözmek bile istemiyorlar. O yüzden de kafa karışıklığı yaratıyor.” K 4 kodlu katılımcı ise söz konusu tutarsızlığı bir zenginlik kaynağı olarak görmektedir: “Ben, aslında dilin zenginliği olarak kabul ediyorum, bu tür şeyi. Yani, farklı sözcüklerle karşılanabilir. Bu, bir zenginliktir yani sınırlandırmak çok doğru değildir. Biz, öğretirken de farklı kavramlarının olduğunu bunu belirterek sınıfta öğretmeye çalışıyoruz. Yani, söz gelimi zarfa “belirteç” de dendiğini söylüyoruz. Köken olarak çocuklar sorguluyor, kimi zaman bunları. “Bu neden, bu neden?” diye o zaman da söylüyoruz: Bu da bizim dilimizden değil ama; yıllardır bu topraklarda kullanılan bir şey, bunları bu şekilde hani bir kenara atmak olmaz, diye her ikisini de kullanıyoruz.”

3.9. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Konularının Yeni Programdaki Konumuna Dair Görüşlerine İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmelerinin dil bilgisi konularının yeni programdaki konumuna ilişkin görüşlerine ait bulgular Şekil 9’da sunulmuştur.

Şekil 9

Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Konularının Yeni Programdaki Konumuna Dair Görüşlerinin Kod Matris Tarayıcısındaki Dağılımı



Şekil 9’da görüldüğü üzere Türkçe öğretmenlerinin çoğunlukta olan kısmı dil bilgisi konularının yeni programdaki yerini yanlış bulduklarını diğer kısmı ise doğru bulduklarını beyan etmiştir. Dil bilgisi konularının ayrı bir öğrenme alanı olmaktan çıkarılıp diğer dil becerilerine ilişkin öğrenme alanlarının içine kazanımlar şeklinde dağıtılmasını doğru bulanlardan K6 kodlu katılımcı şöyle bir görüş belirtmiştir: “Ayrı olması “evet, sanki bizi özgürleştirdi.” diye düşünüyorum. Bazen işte, mesela; metinle alakalı olmasa bile işte o an gidişata göre hareket

ediyorsun, vermek istiyorsan veriyorsun. Çocuğun alabileceği durumdaysa veriyorsun, mesela hani ya da şöyle yapıyoruz: Mesela; ben, diyor ki mesela müfredatta isim peşine zamir, sıfat geliyor. Ben, mesela; esneklik yapabiliyorum şimdiki müfredatta. Diyorum ki ismin peşine ben mesela; sıfatı verirsem daha mı kolay olur çocuk için? Hani esneklik yapabiliyorsun ya da isimleri veriyorsun şimdi, mesela; ikinci dönem isim tamlamaları var diyorsun ki “Ben şimdi vereyim, isim konusunu verdim illa onu beklemek zorunda değilim.” diyorsun. İsim tamlamasını veriyorsun, çocuk çok da güzel anlıyor ama öncekinde öyle değildi. Öncekinde bir kurallar şeklinde vardı ve siz ona her şekilde uymak...” Karşıt görüştekilere örnek olarak ise K1 kodlu katılımcının görüşü verilebilir: “Konu bütünlüğü açısından birtakım zorlukları bulunabiliyor. Bazı dil bilgisi konularının bütün halinde verilmesi daha uygun. Farklı bir beceri alanı olduğunda ise soyut bazı kavramların metinden uzak olduğunda veya diğer beceri alanlarına sindirilmediğinde oturması zorlaşıyor. Amaç Türkçemizin kurallarının bilinmesinin öğrenciyi doğru düşünmeye sevk etmesi olarak bakıldığında bu uygulama doğru ancak uygulayıcılar açısından kaliteli metinlerin varlığının az olması bir engel teşkil edebiliyor. Kazanımların yapılandırılmasının ardından daha yararlı olabilir.”

SONUÇ

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken karşılaştıkları başlıca sorunlar dikkate alındığında, öğretmenlerin daha çok dil bilgisi konularının soyut yapısı ve hedef kitlenin doğası üzerine görüş beyan ettikleri görülmüştür. Bu sorunları programın kendisinden kaynaklanan sorunlar ve dil bilgisi kaynaklarından ileri gelen sorunlar takip etmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi konularını öğretme amaçlarının daha çok dilin gündelik kullanımına yönelik olduğu ortaya çıkmıştır. Az sayıda öğretmen dil bilgisi öğretimindeki amacın akademik gelişmeyi desteklemek olduğunu vurgulamıştır. Bunun dışında ortaokul seviyesinde dil bilgisi konularının yer almaması gerektiğini savunan öğretmen de gözlenmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken kullandıkları yöntemler bağlamında daha çok sunuş ve buluş stratejilerine dahil olan geleneksel yöntem ve yapılandırmacı yöntemler kullandıkları gözlenmiştir. Geleneksel yöntemler altında öğretmenlerin daha çok düz anlatım yöntemini tercih ettikleri, bunu soru-cevap yöntemiyle destekledikleri; yapılandırmacı yaklaşım içinde olan öğretmenlerinse daha çok sezdirmeyi esas alan buluş stratejisini kullandıkları saptanmıştır. Ancak Türkçe Öğretim Programının büyük önem verdiği proje tabanlı öğretime yer veren hiçbir öğretmen görüşüyle karşılaşılmamıştır.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken kullandıkları Web 2.0 araçlarına gelince her ne kadar 2019 programında yeterli ölçüde vurgulanmasa da özellikle Covid 19 salgınıyla birlikte ivme kazanan öğretimde dijital materyallerin katkısı, dil bilgisi öğretimine de bir ölçüde yansımış görünmektedir. Öğretmenlerin bazıları Meet Mind, Bubbl.us, Voki, ChatterPix, Speakerpix, Bitmoloji, Canva, KineMaster, InShot fotoğraf, PicCollage, Google Forms, Wordwall, Kahoot vb. uygulamaların farkında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda dil bilgisi öğretirken web 2.0 araçlarından yararlanamayan Türkçe öğretmenlerinin varlığı bu konuda hâlâ yoksunlukların yaşandığını gösterse de ödev takibinden ölçme-değerlendirmeye dek oldukça geniş bir yelpazede dil bilgisi öğretimi amaçlı web 2.0 araçlarını kullanan Türkçe öğretmenleri de gelişmelere ayak uydurabilenlerin olduğunu gösterir.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken kullandıkları eğitsel materyallere ilişkin görüşler incelendiğinde eğitimde dijital dönüşümün etkilerinin Türkçe öğretiminde de görüldüğü ortaya çıkmıştır. Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi anlatırken kullandıkları materyal daha çok dijital materyaller olarak belirmiştir. Dijital materyal olarak etkileşimli tahta ön plana çıkmaktadır. Öte yandan materyal kullanmanın en ön plandaki amacı oyunlaştırma olarak

görülmektedir. Basılı materyaller ise hâlâ yerini ve önemini korur durumdadır. Bunların başında ders kitaplarının gelmesi önemli bir veri olarak yorumlanmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken kullandıkları ölçme-değerlendirme araçları bağlamında Türkçe öğretmenleri ekseriyetle geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarını kullandıkları, tamamlayıcı ölçme araçlarının ise istisna olarak kaldığı saptanmıştır. Bu da tamamlayıcı ölçme araçlarının da işe koşulmasını salık veren mevcut öğretim programının gerekliliklerine uymak konusunda bir zafiyetin yaşandığını ortaya koymuştur. Böyle bir tablo öğrenmelerin çok yönlü değerlendirme imkânlarından yararlanma düzeyini azalttığı gibi süreçle ve çıktılarla ilgili sağlıklı sonuçlar almayı da güçleştirecektir.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde web kaynaklarından, özel yayınların sınavlara hazırlık amacıyla yayımladığı kaynaklardan, kendilerinin oluşturdukları öğretmen kaynaklarından ve akademik yayınlardaki kaynaklardan yararlandıkları tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken yararlandıkları kaynaklar arasında özel yayınların sınavlara hazırlık için yayımladığı kitapların egemen olduğu görülürken akademik kaynakların geri planda kalması dikkat çekici olarak yorumlanmıştır. Bunun nedeni öğretmenlerin değerlendirilmesinde öğrencilerin ulusal ölçekli sınavlardaki skorlarının etkisi olabilir. Bir yandan dijital dönüşüm sürecinde web kaynaklarının da öğretmenlerin başvurdukları arasında olması Türkçe öğretiminde dijitalleşme konusu için önemli bir ayrıntıdır. Buradaki en önemli husus öğretmenlerin kaynaklarında görülen çeşitliliktir. Öğretmenler bir kaynağa bağlı kalmadan çoklu kaynaklardan beslenmektedir.

Kaynaklardaki kavramların tutarsızlığına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin genel kanaati olumsuz görüş belirtmek üzere şekillenmiştir. Bunun öğrenmeleri zorlaştıran, kavram kargaşası yaratarak bilişsel yükü arttıran etkileri dile getirilmiştir. Ancak bunun bir tür zenginlik olarak görülmesi gerektiğine ilişkin yaklaşımlar da vardır.

Dil bilgisi kazanımlarının programdaki yerine gelince Türkçe öğretmenleri arasında dil bilgisi kazanımlarının ayrı bir öğrenme alanı olarak tasarlanması yerine diğer dil becerilerine ilişkin öğrenme alanlarının altına serpiştirilmesini benimseyenler olduğu gibi bunu benimsemeyenler de bulunmaktadır. Onlar Programdaki ne yönde değişirse değişsin uygulamada dil bilgisini ayrı bir öğrenme alanı gibi gördüklerini beyan ederek aslında mevcut programın önemli bir değişikliğini işe koşmamaktadır.

TARTIŞMA

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken karşılaştıkları en önemli sorunlar dil bilgisi konularının soyut yapısından kaynaklanmaktadır. Oldukça soyut düşünme gerektiren bu konuların henüz soyut işlemler dönemine geçememiş ya da yeni geçmiş olan öğrencilerin hedef kitle olduğu ortaokul düzeyinde öğrenilmesi zorlukların temelinde yer almaktadır. Nitekim her ne kadar bu döneme 11 yaşında girildiği varsayılsa da bu çocukların sosyal kültürel altyapılarına göre değişiklikler gösterebilmektedir (Piaget, 2019). Güneş (2013) araştırmalarda; dil bilgisi öğretiminin dilin mantığını anlamaya yönelik olmadığı, daha çok kuralları ezberleme üzerinde durulduğu, etkinliklerin yeterli düzeyde verilmediği ve öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerine dikkat edilmediği gerçeğinin ortaya çıktığını vurgular. Göçer ve Arslan (2019) da Türkçe öğretmenleriyle yaptıkları görüşmelerde böyle bir sonuca ulaşmış, ayrıca diğer sorunların programın kendisine ve dil bilgisi kaynaklarına dayandığını ortaya koymuştur. Azizoğlu ve Okur (2021) da benzer biçimde dil bilgisi öğretimindeki sorunların devam etmesini, dil bilgisi konularının çoğunun soyut olmasına ve bireylerin 12-13 yaşından önce soyut düşünme becerilerinin gelişmemesine bağlar.

Dil bilgisinin dilin gündelik kullanımına dönük amaçlarla öğretilmesi 2006'dan itibaren Programlara yansıyan Yapılandırmacı anlayışın gereklilikleri ve hedefleriyle uyum içinde

görülmektedir. Nitekim Yapılandırmacı anlayış öğretilenlerin gündelik yaşamın bir parçası hâline getirilmesi ve gündelik yaşamı desteklemeyi öncelemeyi ön planda tutar (Aydın, 2012). “İletişimin sağlanması için bir sözcüğün sözlük anlamını bilmek yeterli değildir; sözcüğün kullanım biçimlerini (sıfat, zarf, zamanlara göre aldığı ekler, eyleme bağlanırken aldığı ekler, vb.) yani dil bilimsel kullanımını da bilmek gerekir. Böyle olduğu zaman sağlıklı bir iletişim sağlanabilir” (Bölükbaşı Kaya, 2023). Bu sonuç dil bilgisi öğretimini yeni programın felsefesine uygun yürütmekte olan öğretmenlerin de varlığına delalet eder. Gür vd. (2013) çalışmasında hizmet öncesi eğitim dönemindeki Türkçe öğretmenlerinin Yapılandırmacılık konusunda kendilerini uygulama bakımından eksik görseler de kuramsal açıdan yeterli gördüklerini ortaya koymuştur.

Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi anlatırken kullandıkları yöntemler sunuş ve buluş stratejilerine dahildir. Her ne kadar sunuş stratejisinin mevcut öğretim programının bir gerekliliği olarak işe koşulması olumlu ise de hâlâ yalnızca sunuş yoluyla ders anlatan öğretmenlerin varlığı ve Programın büyük önem verdiği proje tabanlı öğretime yer veren hiçbir görüşmeci öğretmenin olmaması dil bilgisi öğretiminin benimsenen stratejiler açısından Programın beklentileriyle olan uyumsuzluklarını gösterir. İtmeç (2008) Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretirken daha çok sunum ve soru-cevap yöntemlerine ağırlık verdiğini söylediklerini ortaya koymuştur. Saracaloğlu ve Karasakaloğlu (2011) Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşlerine dair yaptıkları araştırmada özellikle soru cevap tekniği ve drama yönteminin öğretmenler tarafından daha sık kullanıldığını ifade etmişlerdir. Aydın (1999) Türkçe öğretmenleri ile dil ilgisi öğretimi üzerine yaptığı bir çalışmada, 1982 Programı döneminde de öğretmenin dil bilgisi öğretimindeki yöntem ve yaklaşımların yenilenmesi gerektiğini düşündüklerini ortaya çıkarmıştır. Strateji ve yöntemlerin çeşitlendirilmesi ve Yapılandırmacı felsefeye uygun hale getirilmesi Kılıç ve Akçay (2012)’ın Türkçe öğretmeni adaylarıyla yaptığı çalışmada da önemli bir vurgudur. İşcan (2007) yaptığı araştırmada dil bilgisinin işlevsel yönünü ön plana çıkaran yöntemler ile dil bilgisi öğretim sürecinde daha verimli sonuçlar elde edilebileceğini vurgulamıştır. Bu nedenle öğrencilere çok yönlü becerilerin kazandırılmasını hedefleyen Türkçe öğretiminde, çalışmaların daha verimli olabilmesi için öğretim sürecinde birden fazla yöntem ve tekniğe başvurmak gereklidir (Kavcar, vd., 1995).

Alanyazında temel dil becerilerini geliştirmek üzere web 2.0 araçları kullanılsa da (Mete & Batıbay, 2019; Fansa, 2020; Baki, 2022); Türkçe öğretmenlerinin söz konusu dil bilgisi olduğunda web 2.0 araçlarını kullanma durumlarına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada ise öğretmenler arasında dil bilgisi öğretimi kapsamında ödev takibi, ölçme vb. çeşitli amaçlara dönük web 2.0 araçlarını kullananların olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşar Sağlık ve Yıldız (2021) yaptığı çalışmada Web 2.0 araçlarının kullanımının son yıllarda artış gösterdiğini ifade etmiştir. Benzer şekilde Altunışık ve Aktürk (2021) tarafından yapılan araştırmada da Web 2.0 araçlarının son yıllarda daha çok dikkat çeken bir konu olduğu ve bu konuda yapılan çalışmaların artış gösterdiği ifade edilmiştir.

Materyal kullanımında ders kitabına olan bağlılık Önal’ın (2010) Türkçe öğretmenleri ile görüşerek hazırladığı yüksek lisans tezinde de ortaya çıkan bir durumdur. Yine İtmeç (2008) Türkçe öğretmenlerinin materyal seçiminde daha çok kolay ulaşılabilirliği göz önünde tuttıklarını ortaya koymuştur. Bunların başında da bu çalışmanın sonucuyla örtüşen ders kitapları gelmektedir.

Öğretmenler süreç odaklı ölçme ve değerlendirme araçlarını uygulama sırasında kullanmamakta ve programda ön plana çıkan tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını çok fazla tercih etmemektedir (Canbulat, vd., 2017). Türkçe öğretmenlerinin tamamlayıcı ölçme araçlarını kullanmadaki yetersizlikleri ve geleneksel ölçme araçlarına ve soru tiplerine olan bağlılıkları alanyazındaki başka çalışmalara da yansımıştır. Söz gelimi Çeçen ve Mete (2011) Türkçe öğretmenlerinden ders kitaplarını değerlendirmelerini istediklerinde, birçoğu çoktan seçmeli soru tipinin daha fazla kullanılmasını önermiştir. Yine Karatay ve Dilekçi’nin (2019)

Türkçe öğretmenleri ile yaptıkları görüşmelerde Türkçe öğretmenleri, öğrenciler hakkındaki kanılarından dolayı dil başarı puanlarının güvenilir olmadığını ayrıca soru yazma konusunda yeterli olmadıklarını ve bu konuda eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Göçer (2015) Türkçe dersini yürüten öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme ile ilgili konularda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını ve ölçme araçlarını hazırlayıp uygulamada sıkıntılar yaşadıklarını ifade etmiştir. Benzer ve Eldem (2013) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin ölçme ve değerlendirmeye yönelik anlayışlarının yapılandırmacılığı yeterli düzeyde yansıtmadığı, geleneksel ölçme ve değerlendirmeye bağlı kaldıklarını ileri sürmüşlerdir.

Dil bilgisi öğretiminde Türkçe öğretmenlerin alanyazındaki kavram kargaşasından yakındıkları görülmüştür. Bu durumun öğrencilerde kavram yanılgılarına yol açması başlıca sorun olarak ortaya konmuştur. Kılıç ve Akçay'ın (2011) çalışmasında dil bilgisi konularında ortak bir terminoloji gerekliliği vurgulanmıştır. Kerimoğlu (2011), üniversitenin dil bilgisi eğitiminde belirleyici ve yön verici bir niteliğinin kalmadığına, konuların büyük oranda akademik yayınlara dayanmayan kabullere göre anlatıldığına, terim konusunda daha da büyük karışıklığın yaşandığına dikkat çekmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin 2019 Programında dil bilgisi kazanımlarının temel dil becerilerine ilişkin öğrenme alanlarına dağıtılmasına karşı bakışının pek olumlu olmadığı, onların ders akışlarını buna uygun yürütmediklerini beyan ettikleri görülmüştür. Oysaki bir öğretim programının başarıya ulaşması için onu kuramsal bir çerçeve olmaktan çıkarıp hayata geçiren öğretmenlerin programın ilkelerini benimsemeleri ve ona uygun davranmaları önemli bir gerekliliktir. Nitekim öğretmen unsuru eğitimin tüm bileşenlerine olduğu gibi programlara da işlerlik kazandırır (Erdoğan & Cüceloğlu, 2013).

ÖNERİLER

Dil bilgisi konularının soyut doğasından dolayı öğretim programı inşa süreçlerinde dil bilgisi konularının yeri ve zamanlamasının öğrencilerin gelişim düzeylerine göre düzenlenmesi önemlidir. Türkçe öğretmenliği lisans programlarına dil bilgisinin nasıl öğretileceğine ilişkin bir dersin eklenmesi gerekliliği de ortaya konmuştur. Görevdeki öğretmenlerin de öğretim yöntem ve teknikleri konusunda hizmet içi eğitime tabi tutulması güncel yaklaşımlara uyum sağlama noktasında önem arz etmektedir.

Hem web 2.0 araçlarının hem de çeşitli ders materyallerinin kullanımına yönelik yoksunlukların giderilmesi için Türkçe öğretmenlerinin program kazanımlarını destekleyebilecek web 2.0 araçlarına dair hizmet içi eğitime tabi tutulması ve bunları kullanmak için teşvik edilmesini sağlayan önlemler gerekir. Ayrıca öğretmenlerin ders materyallerine ve bunları hazırlayacak teknik donanıma erişmeleri için önlemler alınmalıdır. Dil bilgisi öğretiminin sürecine ve çıktılara dair sağlıklı sonuçlar almak için Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme araçlarının kullanımıyla ilgili kapasitelerinin hizmet içi eğitimler yoluyla güçlendirilmesi önerilebilir. Alanyazındaki kavram kargaşasına dair yetkili makamlar ortak bir terminoloji belirleyip yayın politikasında istikrarlı bir biçimde buna uymalıdır.

Eğitim politikası yapıcılarının sınıflardaki eğitim-öğretim sürecinde değişiklikler yapmak için müfredat değiştirerek tepeden inme bir biçimde ikame etmenin yeterli ve etkili olmadığı öğretmenlerin programdaki bazı ilkeleri uygulamadıklarını beyan etmeleriyle görülmüştür. Bunun üzerine bundan sonraki olası program değişikliklerinin hayata geçirilmesi adına, eğitimin diğer paydaşlarının da söz konusu değişikliklere dair sürece kazandırılmasının önemini vurgulamak gerekir.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. & Şahin, A. (2020). Dil bilgisi ve imla öğretimi. H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi* içinde (s. 213-239). Pegem Akademi.
- Altunışık, M. & Aktürk, A. O. (2021). Türkiye’de web 2.0 araçlarının eğitim-öğretim ortamlarında kullanımına bir bakış: 2010-2020 dönemi tezlerinin incelenmesi. *Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Dergisi (BEST Dergi)*, 5(2), 205-227.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51, 395-407.
- Arslan, S. & Göçer, A. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 297-326
- Aydın, H. (2012). *Felsefi temelleri ışığında yapılandırmacılık*. Nobel Yayınları.
- Aydın, İ. (2009). Anadilinin etkinlik alanları ve dil bilgisi. *Millî Eğitim Dergisi*, 37(181), 20-52.
- Aydın, Ö. (1999). Ortaokullarda dilbilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Dil Dergisi* 81(1), 23-29.
- Azizoğlu, N. İ. & Okur, A. (2020). Dil bilgisi öğretiminde içerik ve kapsam. A. Pehlivan ve İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 53-74). Pegem Akademi.
- Baki, Y. (2022). Web 2.0 araçlarının dijital okuryazarlık becerilerinin ve web pedagojik içerik bilgisinin gelişimine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 671-695.
- Balcı, A. (2012). Cumhuriyet dönemi ilköğretim Türkçe dersi programlarında dil bilgisi öğretimi, M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 1-44). Pegem Akademi.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Bayat, N. (2020). Dil bilgisi ve dil becerileri. A. Pehlivan ve İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 171-187). Pegem Akademi.
- Benzer, A. (2023). *Çocuklar için dil bilgisi*. Pegem Akademi.
- Benzer, A., & Eldem, E. (2013). Türkçe ve edebiyat öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme araçları hakkında bilgi düzeyleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 649-664.
- Boz, E. (2020). Dilbilgisel ve dilbilgisi dışı kavramları üzerin, *Disiplinler Arası Dil Araştırmaları*, 1(1), 1-11.
- Bölükbaşı Kaya, F. (2023). Yabancılara türkçe öğretiminde dil bilgisi. Y. Yılmaz ve Ö. Çangal (Ed.), *Yurt Dışında Türkoloji ve Türkçe Öğretimi 2: Yabancılara Türkçe Öğretimi* içinde (s. 193-217). Kırklareli & Erzurum. Fenomen Yayıncılık & RumeliYA Yayıncılık Publishing
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi
- Canbulat, M., Bıçak, B., ve Uyumaz, G. (2017). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1(5), 462-477.

- Çeçen, M. A., & Mete, G. (2011). 6-8. sınıflarda dil bilgisi etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 47-62.
- Çetinkaya, G. & Yolcusoy, Ö. (2020). Dil bilgisi öğretiminde eğitim bilimsel yaklaşımlar. A. Pehlivan ve İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 105-138). Pegem Akademi.
- Demirci, K. (2015). *Türkoloji için dil bilim*. Anı Yayınları.
- Epçaçan, C. (2013). Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş ortaokul Türkçe dil bilgisi öğrenme alanındaki konular ve etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(4), 409-430.
- Epçaçan, C. & Akın, E. (2019). Dil bilgisi öğretiminde temel hususlar, C. Epçaçan ve E. Akın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 1-10). Anı Yayıncılık.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.
- Erdoğan, İ. & Cüceloğlu, D. (2013). *Öğretmen olmak bir cana dokunmak*. Final Kültür Sanat Yayınları.
- Ergin, M. (1976). *Türk Dili Dersleri I*. Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları.
- Fansa, M. (2020). Geçici eğitim merkezindeki Suriye uyruklu öğrencilerin ve Türkçe öğreticilerin Storyjumper deneyimleri: “Yamen Okulda”. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 360-376.
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 197-210.
- Göçer, A. (2015). Türk dili ve edebiyatı eğitiminde ölçme ve değerlendirme uygulamalarına genel bir bakış. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(3), 787-815.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Kadioğlu Matbaası.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayınları.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar, *Journal of Language and Literature*, 2(7), 71-92.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi.
- Hamzadayı, E. & Şentürk, R. (2020). Dil bilgisi öğretimi hangi öğretim yolu? A. Pehlivan ve İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 75-104). Pegem Akademi.
- İnnalı, H. Ö. (2020). Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihsel Süreci. A. Pehlivan ve İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 297-330). Pegem Akademi.
- İşcan, A. (2010). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 253-258.
- İtmeç, F. (2008). *İlköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Karadüz, A. (2009). Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının “yapılandırmacı öğrenme” kavramı bağlamında eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), 189-210.
- Karakuş, İ. (2002). *Türkçe Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Anıtepe Yayıncılık.

- Karatay, H., & Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., ve Sever, S. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ergin Yayınevi.
- Kerimoğlu, C. (2007). Türkçe dil bilgisi öğretiminde yapı bakımından cümle sınıflandırmaları. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 98-107.
- Kerimoğlu, C., (2011). *Dil bilgisi öğretiminde üniversitenin yeri üzerine*. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Kurultayı'nda sunulan bildiri. İzmir.
- https://www.academia.edu/2097817/Dil_Bilgisi_Oğretiminde_Üniversitenin_Yeri_Üzerine_Dünya_Dili_Türkçe_Sempozyumu_İzmir_2010_?auto=download.e.t.20.09.2024
- Kılıç, M. & Akçay, A. (2011). Türkçe Öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde dilbilgisi eğitimi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(1), 26-31.
- Mete, F. & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047.
- Onan, B. (2012). Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar. M. Özbay (Ed.), *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi içinde* (s. 71-104). Pegem Akademi.
- Onan, B. (2017). Dil bilgisi öğretiminde sentezci yaklaşım, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2627-2638.
- Önal, M. E. (2010). *Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim II. kademedeki gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Piaget, J. (2019). *Çocuğun gözüyle dünya*. Dost Kitabevi.
- Saracaloğlu, A. & Karasakaloğlu, N. (2011). Türkçe öğretmenlerinin öğretimde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(3), 951-960.
- Sever, S. (2000). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Temzyürek, F. & Balcı, A. (2016). *Cumhuriyet dönemi ilköğretim okulları Türkçe programları*. Nobel Yayıncılık.
- Tiryakiol, S. (2021). *Pedagojik gramer yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tasarımı*. Nobel Yayıncılık.
- Yalçın, S. (2018). 21. yüzyıl becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi (JFES)*, 51(1), 183-201.
- Yaşar Sağlık, Z. & Yıldız, M. (2021). Türkiye'de dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımına yönelik yapılan çalışmaların sistematik incelemesi. *JRES*, 8(2), 418-442.
- Yaylı, D. (2020). Yabancı dil öğretiminde dil bilgisi. A. Pehlivan ve İ. S. Aydın (Ed.). *Dil bilgisi öğretimi içinde* (s. 151-169). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In teaching Turkish, grammar is an area that is taught in coordination with the basic language skills of listening, speaking, reading and writing to support the development of them. It has been revealed in the literature that there is a close relationship between these fields and grammar. Grammar teaching has been approached with a new approach with the 2019 Programme. Accordingly, grammar acquisitions no longer constitute a separate learning area. It is evaluated within the scope of other basic language skills. This has increased many discussions about the aims of grammar teaching, its methods, materials and problems. The teacher element has a major share in the implementation of the program. For this reason, the opinions of Turkish teachers who teach grammar regarding grammar teaching are an important source that should be consulted when discussing this issue. The aim of this study is to determine the opinions of Turkish teachers working in secondary schools about the grammar teaching they carry out. The main question of the study was determined as: What is the situation of Turkish teachers in teaching grammar?

Method

For this purpose, opinions of Turkish teachers were taken on the following subjects: Problems in grammar teaching, aims of grammar teaching, methods and techniques used in grammar teaching, web 2.0 tools used in grammar teaching, materials used in grammar teaching, measurement-evaluation in grammar teaching, grammar. The resources used in teaching, the use of the concepts in the resources, the place of grammar acquisitions in the new program. This study was designed as a case study, one of the qualitative research designs. Data was collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers and expert opinion was obtained. The data was analyzed by content analysis with the help of Maxqda program. Based on the results obtained, the situations that emerged were described and interpreted. The group of this study consists of 23 teachers selected through convenient sampling among Turkish teachers actually working in secondary schools affiliated with the Ministry of Education.

Results and Discussion

The basis of the most important problems that Turkish teachers face while teaching grammar is that grammar subjects are abstract. This situation is compatible with the results of other studies in the literature. For this reason, it may be recommended to review the location and timing of grammar topics in the curriculum construction processes. Turkish teachers are in favor of teaching grammar subjects for two main purposes: to support the daily use of the language and to support academic development. Turkish teachers use methods and techniques within the scope of presentation and invention strategies when explaining grammar. In the literature, it is seen that Turkish teachers think that methods and approaches need to be renewed. This study reveals the need to add a course on how to teach grammar to undergraduate programs. The contribution of digital materials in teaching, which has gained momentum with the Covid 19 epidemic, seems to be reflected in grammar teaching to some extent. The existence of Turkish teachers who cannot benefit from web 2.0 tools while teaching grammar shows that there are still deficiencies in this regard. In order to eliminate these problems, measures can be recommended to ensure that Turkish teachers are subjected to in-service training on web 2.0 tools that can support program achievements and are encouraged to use them. The effects of digital transformation in education are also seen in Turkish teaching. The primary purpose of using materials is gamification. The fact that printed materials are still considered important is a phenomenon also encountered in the literature.

Turkish teachers mostly use traditional measurement-evaluation tools in teaching grammar. This indicates a lack of compliance with the requirements of the current curriculum, which recommends the use of complementary measurement tools. Because complementary measurement tools are also recommended in the new program. This indicates that there are significant deficiencies in the authentic evaluation of learning. It is noteworthy that among the resources used by Turkish teachers while teaching grammar, books published by private publications for exam preparation dominate, while academic resources remain in the background. The reason for this may be students' scores in national-scale exams in the evaluation of teachers. Teachers are fed from multiple sources without being tied to one source. The general opinion of Turkish teachers regarding the inconsistency of the concepts in the sources is negative. It is emphasized in the literature that a common terminology is needed for this. It has been revealed that teachers do not embrace the place of grammar in the new curriculum. Teachers stated that they did not implement the change in the curriculum in their own lessons. This shows that changes made in the program without convincing teachers have no equivalent in the field.