

# İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ PROGRAMININ DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİNDEKİ ETKİLİLİĞİ: NİTEL BİR ARAŞTIRMA

Havva YAMAN\*

Feridun KARAARSLAN\*\*

**Özet:** Bu araştırma, yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanan ve bilgiyi keşfederek öğretmeyi amaçlayan İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nın, dil bilgisi öğretimindeki etkililiğini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Ayrıca değişen öğretim etkinliklerinin ve ders kitaplarının öğrencilerin dil bilgisine yönelik ilgisini artırmaya olan etkisi ve yeni programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretim sırasında karşılaştığı sorunlar araştırılmıştır. Araştırmada, nitel araştırma yöntemi; nitel araştırma desenlerinden olgu bilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, Türkçe öğretmenlerine uygulanan 'yarı yapılandırılmış mülakat formu' ile elde edilmiştir. Mülakat kayıtlarının değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada içerik analizi türlerinden 'kategorisel analiz' uygulanmıştır. Kategorisel analizde önce veriler kodlanmıştır. Ardından kodları genel düzeyde açıklayan kategoriler (temalar) belirlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır. Dil bilgisi konularında aşamalılık ilkesinin göz ardı edilmiş olmasının ve çok fazla etkinliğe yer verilmesinin öğretmenler tarafından eleştirildiği belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ilgili alanyazın ışığında yorumlanmış ve uygulanmakta olan programa göre dil bilgisi öğretiminin amaçlarına ulaşmasını kolaylaştırıcı birtakım öneriler dile getirilmiştir.

**Anahtar kelimeler:** İlköğretim Türkçe Dersi Programı, dil bilgisi öğretimi

## **The Effectiveness of Grammar Education According To Lower Secondary Turkish Language Curriculum: A Qualitative Research**

**Abstract:** This research has been carried out to determine the effectiveness of grammar education in Turkish language curriculum which is based on constructivist approach. Besides, the effects of changing education activities, course books on students' interests in grammar and the problems teachers face in the teaching process have been researched. Qualitative research method; among research designs phenomenology technique, has been used in the research. The data have been

---

\* Yrd. Doç. Dr., Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü.  
hyaman@sakarya.edu.tr

\*\* Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

collected from semi-structured interview forms given to the Turkish teachers. In research content analysis has been applied to interview records. Among content analysis types, categorical data analysis has been chosen. In categorical data analysis process, the data was coded first. Then, categories (themes) which explain the codes broadly have been specified and data have been interpreted. It was found that teachers criticize the fact that there are too many activities and principle of progressively has been neglected in grammar topics. The results of the research have been construed in the light of literature and suggestions which will enable the program to reach its objectives in grammar education have been raised.

**Keywords:** Lower Secondary Turkish Language Curriculum, Grammar Education

## Giriş

Değişen teknolojiyle birlikte, gelişen dünyanın eğitim ihtiyaçları da değişmiştir. Karşılaştığı sorunlara farklı çözümler sunabilen, problemlerini yaratıcı çözümler bularak aşabilen, gizil güçlerinin farkına varıp kendisini rahatlıkla ifade edebilen bireyler yetiştirmek, günümüz dünyasında eğitim öğretim faaliyetlerinin hedefleri arasındadır.

Türkiye’de 2004 yılından itibaren ders programları, yapılandırma-cı yaklaşım ekseninde yenilenmiştir. Yenilenen ders programlarında Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine sahip, güncel gelişmeleri anlamlandıran, donanımlı bireylerin yetiştirilmesi de amaçlanmıştır (Balaman, 2007:14). Bu noktada dil bilgisinin; okuma, dinleme, yazma ve konuşma alanlarından bağımsız olarak değil de bu alanların içine sindirilmiş olarak öğretilmesi istenmiştir.

Yapılandırıcı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi anlamak ve anlamı aktarmak için yapılmalıdır. Bruner’e göre bir şeyler ifade edebilmek için dilin bazı öğelerini ve kurallarını bilmek gerekmektedir. Ancak bu süreçte dil bilgisini öğretmek başlı başına bir amaç olmamalıdır. Dil bilgisi, herhangi bir şeyi anlamak, bir anlamı aktarmak ve iletişim kurmak için kullanılmalıdır. Dil bilgisi anlamlı olmalıdır. Düşünmek, anlamak ve zihinsel becerileri geliştirmek için dil bilgisinden yararlanılmalıdır (Barnier, 2005; Lusignan, 2001; Lasnier 2000; Basque, Rochelleau, Winer, 1998; Meirieu, 1988’den akt; Güneş, 2007:265).

Dil bilgisi, araştırmacılar tarafından farklı tanımlamalar ile açıklanmıştır. Genel anlamıyla dil bilgisi, sesleri, sözcükleri, cümleleri çe-

şitli yönleriyle inceleyen bilim dalıdır (Göğüş, 1978:337). Dil bilgisi bir dilin doğuş, gelişme, yapılış özellikleri gibi türlü niteliklerini konu edinen, doğru, düzgün kullanım yollarını gösteren bilgilerin tümüdür (Gencan, 2001:28). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2006) ise bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünü olarak tarif edilmiştir.

Doğuştan dil öğrenme potansiyeline sahip olan bireyler, yaşamları boyunca çevrenin etkisiyle dili öğrenmekte; ancak onu her zaman doğru bir biçimde kullanamamaktadırlar. Demirel'e (1999:86) göre bunun nedeni dil bilgisi öğretiminin içselleştirilmiş bilgiyi yeterince bilinçlendirememesidir.

Dil bilgisi öğretimi yıllardan beri sadece bilgi vermeye sınırlanmıştır (Schwenk, 1993:34). Yıllardandır Türkçe programlarında yer alan dil bilgisinin hâlâ istenilen düzeyde öğretilmediğini, uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmaması gibi tek bir nedene bağlamak, doğru olmayacaktır. Bu bakımdan bu çalışmada ilgili alanyazın ışığında öğrencilerin dil bilgisini öğrenememe nedenleri; öğretim yönteminden kaynaklanan, öğrenci ve öğretmen tutumundan kaynaklanan ve dil bilgisinin kendisinden kaynaklanan problemler olmak üzere üç kategoride irdelenmiştir:

Ergin, (1964) dil kargaşasının sebebini dil bilgisi öğretimindeki bozukluğa bağlarken, Aksan (1993:201-202), geleneksel ve çağdaş dil bilgisi öğretimi yöntemlerinin çatışması yüzünden dil bilgisinin hâlâ doğru dürüst öğretilmediğini dile getirmiştir. Sağır'ın (2002:28) temel eğitimin 6-8. sınıflarında dil bilgisi konularının yaygın olarak sadece anlatma yöntemi ve sunuş yoluyla öğretme yaklaşımıyla verildiğini belirtmesi de bu görüşü destekler niteliktedir. Bununla beraber öğretmenlerin Türkçe öğretimi sırasında birden çok yöntem ve tekniğe başvurmaları hem doğal hem de zorunludur (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995:16).

Bugüne kadar ilköğretim ikinci kademe öğrencileri için hazırlanan öğretim programları incelendiğinde genel olarak dil bilgisi için ayrı bir ders saati ayrılmadığı, ilgili konular için de ayrı bir ders kitabının bulunmadığı görülecektir. Öğretmenlerin Türkçe kitaplarındaki sıra ve dağılımlara göre dil bilgisi konularına yer verdiği, konuları ders kitaplarında işaret edildiği düzeyde işledikleri bilinmektedir (Sağır, 2002:28).

Bununla beraber dil bilgisi programlarının ve Türkçe ders kitaplarının belli terimler üzerinde kalması, sözcük türlerini tanıtır onları oluşturduğu anlam mekanizmasını kavratmaması, dil bilgisi öğretimi olumsuz etkilemektedir (Göğüş, 1978:341). İlk, orta ve yüksek öğretimde kullanılan birbirinden farklı terimler, standartlaşmayı engellemekte, anlaşılabilirliği azaltmaktadır (Korkmaz, 1992:10). Nitekim Kadaman'a (1972:298) göre öğretmenler ve kitaplar arasındaki görüş farklılıkları öğrencileri şaşırtmakta, belleklerinde dilimizin zor, kuralsız ve bozuk olduğu düşüncesini uyandırmaktadır. Okuldan okula, kitaptan kitaba hatta öğretmenden öğretmene değişen terimler, dil bilgisi öğretiminin amacına ulaşmasını zorlaştırmıştır.

Dil bilgisi öğretimi, Türkçenin diğer alanlarına nazaran öğretmenin daha fazla aktif olduğu bir alandır. Çünkü öğrenci, farkında olmadan uyduğu kuralların bilincinde değildir. Söz gelimi, konuşup, yazarken ya da okuyup dinlerken genellikle kurallı cümleler kullanmakta; ancak kurallı cümlenin ne olduğunu öğretmenin açıklamasını beklemektedir. Dolayısıyla öğrenci aslında beyininde var olan içselleşmiş dil bilgisinden habersizdir. Demirel'e (1999:86) göre, öğretmen, içselleştirilmiş bilginin bilinçlendirilmesinde önemli oranda etkilidir. Bu anlamda öğretmenin ders anlatış biçimi, öğretimin amacına ulaşmasını büyük oranda belirlemektedir.

Öğretmenlerimizin pek çoğu dil bilgisini kendilerine öğretildiği biçimde ya da kitaplarda gösterildiği gibi öğretmekte olup, çağdaş kuramlardan habersizdir (Aydın, 1999:24). Börekçi'ye (1997:12) göre, bunun nedeni öğretmen yetiştirme programlarındaki dil bilgisi derslerinin yetersizliği, dil biliminin sunduğu imkânların dil bilgisine yansımamasıdır.

Pek çok öğretmenin dil bilgisi derslerini iyi seçilmiş örneklerle dolu bir "akıl defterinden" yararlanarak işlemeyişi (Sağır, 2002:30), kimi öğretmenin de bilimsel konuşma alışkanlığından vazgeçmeyişi (Kiper, 1972:36), dil bilgisi öğretiminin öğretmen boyutuyla ilgili problemlerindedir. Öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz oluşu da dil bilgisini öğretimindeki başarısızlığın öğrenci ayağını oluşturmaktadır.

Dil bilgisi öğretmek adına basılan kitaplarda yıllardan beri geleneksel dil bilgisi esas alınmaktadır. Yine, yetiştirilen öğretmenler de geleneksel dil bilgisi anlayışının ürünüdür. Nitekim Aydın'a (1999:25)

göre, öğretimde kullanılan geleneksel dil bilgisi, iyi betimlemeler sunmamaktadır.

Dil bilgisinin amaca varabilmek için yararlanılabilecek dille ilgili bir alan olduğunun unutulup, tek başına bir amaç olarak görülmesi dil bilgisinin öğretilmemesinde etkili olmuştur (Öz, 2001:259). Dil bilgisi öğretiminin amacı Gencan'a (2001:275) göre, dil esemesini kavratmak, dilin yanlışlardan kurtularak düzgün yazılıp, doğru okunmasını sağlamaktır. Buna rağmen ülkemizdeki dil bilgisi öğretimi, ana dili öğretiminin önüne geçmiştir. Öğrenciler dil bilgisinin katı kuralları içinde boğulmuşlar, doğru yazmak, doğru konuşmaktan çok, dil bilgisi kurallarını öğrenmeye önem vermişlerdir. Bununla beraber öğrenilen kuralların gündelik yaşama aktarılamaması, dil bilgisi öğretiminin başarısının sorgulanmasına neden olmuştur.

Başkan'a (2003:355-359) göre dil bilgisi öğretiminde gerçek anlamda başarılı olunamadığına göre bütün sorun dil bilgisinin kendisinde düğümlenmektedir. Türk dil bilgisinde öncelikle akla gelen problem, Türk gramerinin Türkçeden değil başka dillerin gramerlerinden hareketle öğretilmiş olmasıdır. Türkçede kullanılan dil bilgisi modeli kaynağını Grekçeden almış Latince'dir. Farklı bir dil mantığından hareketle kurulmuş olan dil bilgisi, eğitim sırasında, biçim, anlam, işlev ölçütlerinin hepsini birden kullanmayı zorunlu kılmaktadır. Anlam ve işlev ölçütünün kaypak olup, yoruma elverişli oluşu öğretimi zorlaştırmaktadır. Buna göre dil bilgisi öğretiminde problemin birincisi taklitçilik, ikincisi dil bilgisi hakkındaki bilgisizlik, üçüncüsü sesletimin zorladığı kolaycılıktır.

Yapılan araştırmalarda (Özbay, 2003; Calp, 2001), dil bilgisi öğretiminin amaçlarına yeterince ulaş(a)madığı belirlenmiştir. Bu araştırmanın amacı, bilgiyi yapılandırarak öğretmeyi amaçlayan İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nın (2006), dil bilgisi öğretimindeki etkililiğinin öğretmen görüşlerine göre derinlemesine incelenmesidir. Araştırmada ayrıca söz konusu programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin öğretim sırasında karşılaştıkları güçlükler, değişen öğretim etkinliklerinin, öğrencinin dil bilgisine olan ilgisini artırma durumu, öğretim etkinliklerinde rehber konumunda olan öğretmenlerin görüşlerinden hareketle ortaya konulması amaçlanmıştır.

## **Yöntem**

### **2.1 Araştırmanın Modeli**

Bu çalışma, betimsel bir nitel araştırma özelliği taşımaktadır. Nitel araştırma desenlerinden araştırmanın doğasına uygun olan ‘olgubilim (fenomoloji) deseni’ kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:72).

### **2.2 Çalışma Grubu**

Olgu bilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Alanda yapılacak gözlemler ve görüşmeler sonucu çalışma grubu belirlenir. Bu tür çalışmalar, uzun görüşmeler gerektirdiğinden çalışma grubunun sınırlı kalması doğaldır (Yıldırım ve Şimşek, 2005:74). Bu araştırmada, amaçlı örnekleme (Punch, 2005) yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Buradaki amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Araştırmanın çalışma grubu, farklı sosyoekonomik düzeydeki ilköğretim okullarının ikinci kademesinde (6-7-8. sınıflar) görev yapan on beş Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yedisi bayan, sekizi erkektir.

### **2.3 Veri Toplama Aracı**

Araştırmada Türkçe öğretmenlerine “yarı yapılandırılmış mülakat formu” uygulanarak İlköğretim Türkçe Dersi Programı’nın dil bilgisi öğretimindeki etkiliği sorgulanmıştır. Mülakat formu, araştırmacı tarafından hazırlanmış ve üç öğretim üyesi tarafından kapsam geçerliliği gözden geçirilmiş sorulardan oluşturulmuştur. Uzman görüşleri çerçevesinde on açık uçlu sorudan oluşan mülakat formunda, sorular yarı yapılandırılmış tarzda sorulmuş, gerektiğinde katılımcılara sondaj soruları yöneltilmiştir. Bu araştırmada kodların ve kategorilerin elde edildiği öğretmen görüşlerinden bire bir alıntı yapılarak “geçerlilik” sağlanmıştır (Patton, 1987). Kod ve kategorilerin belirlenmesinde, ilgili alanyazı-

nın yanı sıra bulgularda ortaya çıkan kavramlar da etkili olmuştur. Ham verilerin kodlara ve kategorilere dönüştürülmesi işlemi, iki araştırmacı tarafından gerçekleştirilerek “güvenilirlik” sağlanmıştır.

## 2.4 İşlem

Araştırmada nitel veriler, mülakat formu verilerine dayalı olarak ses kayıt cihazı ile elde edilmiş ardından yazıya dökülen ses kayıtları, kodlar ve kategoriler dikkate alınarak çözümlenmiştir. Mülakat kayıtlarının değerlendirilmesinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada içerik analizi türlerinden “kategorisel analiz” (Tavşancıl ve Aslan, 2001) kullanılmıştır. Kategorisel analizde önce veriler kodlanmıştır. Kodlar, kelime gruplarını sınıflandırmak ya da gruplandırmak için kullanılan semboller; araştırma sorularıyla ilgili olan kavramlardır (Robson, 2001). Ardından kodları genel düzeyde açıklayan kategoriler (temalar) belirlenmiş ve bulgular yorumlanmıştır. Araştırma bulguları sonucunda dokuz adet kategori belirlenmiştir.

## Bulgular

### 3.1 Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe Dersi Programı'nın Temel Felsefesi Olan Yapılandırmacı Yaklaşım Hakkındaki Bilgileri

Yapılandırmacı yaklaşım, mülakat yapılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından bilinmektedir. “*Bilgiyi aktarmak yerine, bilgiye öğrencinin kendisinin ulaşmasını sağlayarak bu bilgiyi kafasında yapılandırması esasına dayandığımı biliyorum.*”; “*Öğrencinin merkeze alındığı, bilgiye öğrencinin kendisinin ulaştığı bir yaklaşım.*”; “*Bu yaklaşımı kısaca ‘kendin düşün, kendin bul, kendin üret’ olarak özetleyebiliriz.*”

Yapılandırmacı yaklaşım konusunda bilgi sahibi olan öğretmenlerin büyük bir kısmı, üniversitelerden bir ile beş yıl önceki dönemlerde mezun olanlardır. Genç öğretmenlerin yapılandırmacılık hakkında bilgi sahibi olmalarında üniversitelerde okutulan dersler ve atanmak için girdikleri KPSS sınavı etkili olmuştur. “*Bu konuyla ilgili yeterli eğitimi aldım çünkü yeni mezunlardayım.*”; “*KPSS’den hatırladığım kadarıyla biliyorum.*”

Tecrübeli öğretmenlerin yapılandırmacılık konusunda neredeyse

hiç bilgisinin olmadığı tespitler arasındadır. “İlk defa duyuyorum.”; “Bu yaklaşım hakkında hiçbir bilgim yok.” Bununla birlikte yapılandırmacılık konusunda fikir beyan edenlerin bilgilerinin teorik bilgiden öteye geçemediği düşünülebilir. Öğretmenler yaklaşımın özünü bilmekle beraber nasıl uygulayacakları konusunda yeterli bilgiye sahip değildir. “Özünü biliyorum; fakat yöntemleri hakkında bilgim yok.” Bunda da öğretmenlerin davranışçı yaklaşıma uygun olarak yetiştirilmelerinin etkisi söz konusu olabilir.

Türkçe öğretmenlerimizin bir kısmı yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni Türkçe programını kısmen eksiklikleri olmasına rağmen genel anlamda başarılı kabul etmiştir: “Sınıf mevcutlarının uygun olduğu, gerekli teknolojik alt yapının sağlandığı takdirde verimli olabilecek bir program hazırlanmış.”; “Yeni Türkçe programını genel olarak olumlu buluyorum.”; “Yapılan değişiklikler çok güzel. Bence bu işi yapanlar tarihe geçmiş insanlar.”

Programın başarılı olabilmesi için mevcut şartların değişmesi ve gelişmesi gerekliliğine inanarak, zamana ihtiyaç duyulduğu fikrini benimseyenler de vardır. Okulların fiziki şartları uygun hâle getirildiğinde, teknolojik imkânlar Türkiye geneline yayıldığında, okul sayısı artırılıp sınıf mevcutları yeterli seviyeye çekildiğinde yeni programın amacına ulaşacağına ilişkin görüş de öğretmenler arasında yaygındır. “Türkiye şartlarında uygulanması çok zor. Çünkü sınıf mevcutları kalabalık, okullar teknolojik olarak yeterli değil.”; “Yeni Türkçe programı çoğu açıdan olumlu olmasına rağmen yerleşmesi zaman alacak bir uygulama.”; “Üst üste binmiş eğitim programları yeni Türkçe programının amacına ulaşmasını bir süre için aksatacaktır.”; “Yeni Türkçe programının zamanla oturacağını, şu an temel hazır olmadığı için bazı hedeflerin havada kaldığını düşünüyorum.”; “Programın düzene girmesi için 3–4 seneye ihtiyaç olduğunu düşünüyorum.”

### **3.2 Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Karşılaştığı Sorunlar**

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının uygulanması sırasında ortaya çıkan problemler; kitaptan, öğrenci ve öğretmenden, müfredatın kendinden kaynaklan problemler olmak üzere üç kategoride incelenmiştir. Kitaptan kaynaklanan problemlerin başında, metinlerin çok uzun ve öğrenciler açısından sıkıcı olması gelmektedir. Bu du-

rum öğrencinin hem etkinliklerden hem de dersten kopmasına neden olmaktadır. Dikkati dağılan öğrencinin konuyu anlaması güçleşirken, metinlerin uzun oluşu konuların zamanında tamamlanamamasına neden olmaktadır. *“Etkinlikler çok uzun sürdüğü için zamanı kullanmakta sıkıntı yaşıyorum.”*; *“Yeni programın uygulanması oldukça fazla bir zaman gerektiriyor. En başta Türkçe dersi için ayrılan beş saatlik süreyi yeterli bulmadığımı belirtmek istiyorum.”*

Diğer yandan etkinlik sayısının çokluğu, konunun pekiştirilmesini sağlamakla beraber öğrenciyi sıkmakta, öğretmenin de konuyu yetiştirememesine neden olmaktadır. *“Sorun, etkinliklere çok fazla yer verilmesi bu durum da konuların zamanında yetiştirilmemesine neden oluyor.”*; *“Kitaplarda bazen anlamsız bazen çok basit ve her zaman çok sayıda olan etkinliklerin yapılması öğrencilerin derste sıkılmasına yol açmaktadır.”*

Etkinliklerin bir kısmının çok kolay bir kısmının hayli zor olması, kimi etkinliklerin rahatlıkla yapılırken bazı etkinliklerin öğrencinin seviyesini aşması da öğretmenler tarafından belirtilen sorunlar arasındadır. *“Dil bilgisi etkinliklerinin bir kısmı çok kolayken bir kısmının öğrencinin seviyesinin üstünde olması karşıma çıkan bir diğer problem.”*

Öğrenciden ve öğretmenden kaynaklanan birtakım problemler de vardır. Öğretmen ve öğrencilerin eski programa aşinalığı (öğretmenin bilgi aktarmaya, öğrencinin ezberlemeye alışık olması) da sorun teşkil etmektedir. *“Alışkanlıklarımızdan kurtulamamamızdan kaynaklanan sorunlar önümüze çıkmaktadır. Bilgiyi hazır bir hap olarak almaya alışmış öğrencilerin ve bu bilgileri böyle vermeyi benimsemiş öğretmenlerin yeni programa ayak uydurması ve bunu sağlıklı bir şekilde yürütmesi zaman ve çaba istemektedir.”*; *“Çocuklar genelde ezberlemeye alıştığı için zorlanıyorlardı.”*

Yine öğrencinin dersi bir oyunmuş gibi düşünerek hafife alması da öğretmenlerin programı uygularken yaşadıkları sorunlar arasındadır. *“Yapılandırmacılığın yoruma dayalı olması kimi öğrencinin dersleri hafife almasına neden olmuştur.”*; *“Öğrenci konuları sürekli etkinlikler şeklinde gördüğü için oyun gibi geliyor.”*

Öğrencilerin ön bilgi eksiklikleri de programın uygulanmasında sıkıntı doğurmaktadır. *“Yeni müfredat eksik bilgi ile gelmiş öğrenciler-*

*deki uygulamada zorluk çıkarıyor.”; “Bu programın uygulanabilmesi için öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin yeterli olması gerekir.”*

Programın yapısından kaynaklanan bazı özellikler de sorunlara yol açmaktadır. Dil bilgisi konularının büyük bir kısmının hâlâ soyutluktan kurtulamayışı diğer yandan dil bilgisi etkinliklerinin bütün olarak verilmesi yerine iki üç haftalık sürece yayılması Türkçe öğretmenlerince sorun olarak algılanmaktadır. *“Dil bilgisi konularının soyut olması öğrenimlerin işini zorlaştırıyor.”; “Dil bilgisi konuları temaların farklı yerlerine yayılacağına bir arada verilseydi daha anlaşılır olabilirdi.”; “Bir konunun üç ya da dört haftaya yayılması öğrencinin zihnini toparlayıp konuyu bütünüyle anlamasını güçleştiriyor.”*

Diğer yandan öğretmenin kılavuz kitaba bağlı kalmaya zorlanması, sorun oluşturmaktadır. *“Yeni müfredat öğretmeni kitaba çok fazla bağlıyor.”; “Öğretmen kitapla sınırlandırılmış, müfettişlerin kitaba bağlı kalmak zorunda değilsiniz demelerine rağmen özellikle 7. sınıf kitabında öğretmenin söyleyeceği cümlenin dahi belirlendiğini görüyoruz.”*

Dil bilgisi konularının kimi yerlerde aşamalılık ilkesine uygun olarak verilmeyişi de sorunlar arasındadır. *“Kitaplarda bir düzensizlik var.”; “Dil bilgisi konularının sene içine yayılması konusuna daha fazla dikkat edilmeli.”; “6. sınıf kitabının kasım ayının ikinci ve üçüncü haftasının konusu olan Atatürk’ün Kişiliği ve Özellikleri metninde “bağlaçları kullanma” etkinliğinin veriliş sırasında bir kusur göze batmaktadır.”; “7. sınıf Türkçe çalışma kitabı incelendiğinde dil bilgisi konularının birbiriyle ilişkisinin çok fazla dikkate alınmadığı görülmektedir. Fiillerin anlam özellikleriyle başlayan konular, çekimli fiil, haber ve dilek kipleri, fillerin olumlu, olumsuz ve soru biçimleri, yapısına göre fiiller, zarflar, zaman kayması, ek fiil, fillerin yapı ve anlam özellikleri, bildirme kiplerinin kullanım özellikleri, kelime türleri şeklinde verilmiştir. Fiil konusundan sonra zarfların verilmesi yerinde bir karar olmakla birlikte, ek fiilin ardından tekrar çekimli fiile dönülmesi öğrencinin kafasını karıştıracak niteliktedir.”*

### **3.3 Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Derslerini İşleme Biçimleri**

Dil bilgisi derslerinin işleniş şekli incelendiğinde öğretmenler arasında üç farklı eğilimin olduğu görülmüştür.

Teknolojik imkânlarla sahip, sınıf mevcutlarının uygun olduğu okullarda dil bilgisi dersleri yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak işlenmeye çalışılmaktadır. *“Derslere gelmeden öğrencilerin konulara hazırlanmasını istiyorum, onlara dokümanlar hazırlatıyorum.”*; *“Sezdirme yöntemlerini kullanarak dil bilgisi derslerini işliyorum. Söylenen bazı ipuçlarıyla öğrencilerin bilgiye ulaşması sağlanmaktadır.”*; *“Dil bilgisi derslerini yeni öğretim metotlarını kullanarak işliyorum fakat bu her konu için geçerli değildir.”*

Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir kısmı ise dil bilgisi derslerini geleneksel yöntemlerle işlemektedir. Konu anlatılmakta, örnekler çözümlenip, notlar tutturulmakta, ders kitaplarındaki etkinlikler yapılmaktadır. *“Önce konuyu anlatıyor, hemen ardından etkinliklerin dil bilgisi bölümlerine geçiyorum”*; *“Konuyu tanımlıyorum, açıklıyorum, örnekler veriyorum. Konuyla ilgili not tutturduktan sonra bol örnek çözüyorum.”*; *“Öncelikle klasik yöntemlerle ben anlatıyorum, sonrasında çalışma kitabındaki etkinlikleri yapıyorum.”* Ayrıca dil bilgisi dersleri, öğrencilerin gireceği sınavlara yönelik testler vasıtasıyla işlenmektedir: *“Çalışma kâğıtlarına ve testlere ağırlık veriyorum. Çünkü öğrencilerimin kazanmaları gereken bir sınav var...”*

Geleneksel yöntemlerin yaygın olarak kullanılmasında öğretmenin davranışçı yaklaşıma göre yetiştirilmesi, öğrencinin ezberlemeye alışkın olması etkili olmaktadır. *“Alışkanlıklarımızdan kurtulamamamızdan kaynaklanan sorunlar önümüze çıkmaktadır.”* Ayrıca okulların teknolojik olarak yeterli olmayışı, sınıfların kalabalık oluşu öğretmeni geleneksel yöntemleri uygulamaya zorlamaktadır. *“Sınıf mevcutlarının çok olmasından, teknolojik imkânların yetersizliğinden sunuş yoluyla öğretim yapıyorum. Konulara bol örnek veriyorum, kitabın etkinliklerini yapıyorum.”*

### **3.4 Türkçe Öğretmenlerinin Algılarına Göre Öğrencilerin Dil Bilgisi Konularını Öğrenmesinde Ön Bilgilerin Etkisi**

Dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerin mutabık oldukları hususlardan bir tanesi ön bilgi eksiklerinin önemli sorunlara yol açtığıdır. Dil bilgisi, bir bütündür. Eksik öğrenmeler konuların tam olarak kavranmasına engel olup, bütünlüğün zedelenmesine neden olmaktadır. *“Ön bilgi olmaksızın anlamlı öğrenme sağlanamaz.”*; *“Temel konular zamanında öğrenilmezse, onlarla ilişkili diğer konuların öğrenilmesi de doğal*

*olarak oldukça zorlaşıyor.” Türkçe dil bilgisi öğretiminde ön bilgilerin oluşmasında, ilköğretim birinci kademenin önemi Türkçe öğretmenlerince vurgulanmıştır. “İlköğretim birinci kademedede dil bilgisi yeterince işlenmiyor, temelsiz öğrenmeyi sağlamak çok güçleşiyor.”; “Özellikle birinci kademedede çok iyi bir temelle yetiştirilmeleri gerekir.”; “Altyapı olmaksızın konuların doğru dürüst kavranması mümkün değildir.”*

### **3.5 Türkçe Öğretmenlerinin Algılarına Göre Bilginin Öğrenci Tarafından Keşfedilmesinin Etkililiği**

Bilgiye keşfederek ulaşma, kalıcı öğrenmeyi sağladığı için öğretmenlerin pek çoğu tarafından daha yararlı bulunmuştur. Türkçe öğretmenleri, öğrencinin aktif olmasını ve bilgiye kendi çabasıyla ulaşmasını, anlamlı öğrenmeyi sağlama bakımından olumlu değerlendirmiştir. *“Bilgiyi keşfetmek öğrencinin analiz ve sentez basamaklarına rahatlıkla ulaşmasını sağlıyor.”; “Keşfetmesinin yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrenci böylece bilgiyi unutmuyor; fakat çaba sarf etmeden ulaştığı bilgiyi çabucak unutabiliyor.”; “Konuları, araştırma ödevlerini kendileri hazırlayıp sundukları takdirde daha iyi öğreneceklerini düşünüyorum.”; “Keşfetmenin yararlı olduğuna inanmaktayım. Yaşadığımız çağın belirli bir yoldan giden insanlara değil; kendisine yeni bir yol açabilen insanlara ihtiyacı vardır.”*

Bazı Türkçe öğretmenleri arasında kabul gören bir görüş de keşfederek öğrenmenin bilgiyi ezberlemekle mümkün olacağıdır. Keşfetmek için öncelikle temel bilgilere sahip olmanın gerekliliği, bu bilgilerin ancak aktarma yoluyla öğretilbileceği vurgulanmaktadır. *“Öğrenci tarafından keşfedilmesini yararlı buluyorum. Ancak bu ilk aşama olmalı. Daha sonra bilgi aktarılmalı. Düşünen, sorgulayan, araştıran, öğrenci elbette iyi öğreniyor. Ancak keşfetmek için de bilmek gerektiği unutulmamalı.”*

### **3.6 Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Derslerini Daha Anlaşılır ve Eğlenceli Hâle Getirmek İçin Yapılabilecek Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri**

Türkçe öğretmenleri, dil bilgisinin soyutluktan kurtarılıp somutlaştırılması gerektiği, bu noktada örnekleri günlük hayattan seçmenin faydalı olacağı kanaatini taşımaktadır. *“Konunun anlaşılabilirliğini*

artırmak için günlük hayattan verilen örnekler ya da öğrencilerin görmekten, dinlemekten hoşlandıkları şeyler kullanılarak dersler işlenebilir.”; “Günlük hayatta yaşadıklarından örnekler verilerek hem konuya dikkatleri çekilmiş olur hem de konu bildikleri bir şey ile ilişkilendirilince onlar için güzel ve eğlenceli hâle gelir.”

Derslerde canlandırma, tiyatro, oyun gibi etkinliklere başvurmanın öğrenmeyi kolaylaştırdığı; bulmacalara, görsel ve işitsel unsurlara yer vermenin kalıcılığı artırdığı araştırmanın bulguları arasındadır. “Konularla ilgili bulmacaların hazırlanmasının da faydalı olduğu kanaatindeyim.”; “Öğrenciler hâlâ tam olarak çocukluktan kurtulmuş sayılmazlar. Dil bilgisi konularını oyunlaştırarak bu tarz etkinliklerle öğretilir.” “Konulara göre anlatılanlar dramatize edilebilir ya da kişileştirme yapılabilir. Görsel materyaller kullanılarak öğrencilerin konuyu anlaması kolaylaştırılabilir.”

Türkçe öğretmenlerine göre derste teoriden çok uygulamaya önem verilerek, ders sıkılcı olmaktan çıkarılabilir. “Uygulamalara daha çok önem vermek gerekir. Öğrenciyi tahtaya kaldırmak dahi onu etkileyecektir.”

Amacı bilinmeyen konularda güdülenmeyi sağlamak çok güçtür. Bu sebeple dil bilgisi derslerinin niçin verildiği öğrencilere kavratılmalıdır. “Öncelikle dersin özü öğrenciye aktarılmalı. Bu ders neden işleniyor? Neden öğrenilmesi gerekir? Bu soruların cevabı öğrencinin kafasında çözülmeli.”

Günümüz çocukları teknoloji ile iç içe yaşamaktadırlar. Türkçe öğretmenlerine göre imkânları yeterli olan okullarda teknolojiye faydalanmak, dersin daha etkili bir biçimde öğretilmesini sağlayabilir. “Öğretmenlik yaptığım süre içinde gördüğümüz kadarıyla çocukların teknolojiye olan ilgisinden, dil bilgisi eğitimi konusunda itici güç olarak faydalanılabilir.”; “Teknoloji çocukların ilgisini çok çekiyor. O yüzden slaytlardan ses kasetlerinden, CD’lerden yararlanılmalı.”

### **3.7 Türkçe Öğretmenlerinin Algularına Göre Öğrencilerin Dil Bilgisi Dersine Bakışı**

Öğretmenlerin verdiği cevaplar, öğrencilerin dil bilgisi derslerini farklı değerlendirdiklerini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir kısmı bu derslerin öğrencileri için zevkli geçtiğini, öğrencinin bu

derslerde daha aktif olduğunu belirtmektedir. Bilinmeze olan merak ve öğretmenin dil bilgisi dersine verdiği önem, dersin ilgi çekici olmasını sağlamaktadır. *“Dil bilgisi derslerinden sıkılmıyorlar ve dersleri severek dinliyorlar.”* *“Dil bilgisi işlerken öğrenciler daha dikkatli. Dersi önemli görüyorlar.”* *“Birçoğu daha eğlenceli buluyor.”*

Öğretmenlerin bazıları ise öğrencilerin dil bilgisi derslerini sıkıcı bulduğunu dile getirmiştir. *“Dil bilgisi bir kurallar bütünü olması ve öğrencilere çok fazla hareket alanı bırakmadığı için diğer konular kadar ilgi ile karşılanmamaktadır.”* *“İlgileri fazla değil. Sınavlarda dil bilgisi sorularının yapılmadığını görüyorum.”*

Derse olan tutumun konuya ve öğrenciye göre değiştiğini de bulgular arasındadır. *“Bildiği gibi öğrencilerin derse olan ilgisi, ilgili olan dersin algılanış şekline göre değişiyor.”* *“Öğrenciye, sınıfa, konuya göre değişiyor. Sözel becerileri olanlar bazı konuları anlamakta zorlanıyor. Sayısal becerilere sahip olanlar ise çok fazla zorluk çekmiyorlar.”*

### **3.8Türkçe Öğretmenlerinin Algılarına Göre Türkçe Dersi Kitaplarındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Yeterliliği**

Öğretmenlerin dil bilgisi dersine bakışının farklılığı, ders kitaplarındaki etkinlikleri değerlendirirken de ortaya çıkmaktadır. Bir kısım öğretmen kitabın kalıcı öğrenmeyi sağlayacak nitelikte olduğunu belirterek etkinlikleri yeterli ve yararlı bulurken, *“Ben bu etkinliklerin yararlı olduğunu, öğrenilen konunun daha iyi kavranmasını, kalıcı olmasına imkân sağladığını düşünüyorum.”*; *“Etkinlikleri yeterli; hatta başarılı buluyorum.”*) bir kısmı ise etkinlikleri yetersiz ve geliştirilmesi gerekli olarak değerlendirmiştir.

Dil bilgisi etkinliklerinin, konuları derinlemesine öğretmediği, dar kapsamlı olduğu yapılan eleştirilerin başında gelmektedir. *“Dil bilgisi konularını derinlemesine vermek güçleşti.”*; *“Etkinliklerin kapsamı dar, ayrıntıya girilmemiş. Yalnızca kılavuz kitaptan hareketle konuların tam olarak öğretilebileceğini düşünmüyorum.”*; *“Yeterince kalıcı bir öğrenme bu etkinlikler ile sağlanamamaktadır.”*

Dil bilgisi etkinliklerinin belirli bir sıra içinde verilmeyişi eleştirilen bir diğer noktadır. *“Kitaplarda konular birbirinin içine girmiş. Zamir konusunun içinde sıfata değinmek zorunda kalıyorsun oysaki öğ-*

renci daha sıfatı bilmiyor.”; “7. sınıf kitaplarının acele hazırlandığını düşünüyorum üzerinde biraz daha çalışılmalıymış.”

### 3.9 Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminde Gerekliliğine İlişkin Algıları

Dil bilgisi öğretimi öğretmenlerin neredeyse tamamı tarafından gerekli bulunmaktadır. Dil bilgisini, bir dili doğru olarak konuşulup, yazabilmesi için gerekli gösteren görüşler, bulgular arasındadır. “*Türkçenin keyifsiz bir dil hâlini almaması için dil bilgisi öğretimi şarttır.*”; “*Evet, tabii ki gerekli buluyorum. İnsanın kendi dilini bilmesi gerekiyor. Dil bilgisi bence birçok şeyi kapsıyor.*”; “*Dili doğru kullanabilmek için dil bilgisi öğretimi şart.*” Ayrıca dil bilgisi öğretimi olmaksızın yabancı dil öğretiminin de imkânsızlığı bir öğretmen tarafından dile getirilmiştir. “*Başka dillerin öğretilmesinde de ana dilin dil bilgisi kurallarının, genel kavramların bilinmesi şarttır.*”

Öğretmenlerin birkaçı dil bilgisi öğretimi sırasında çok fazla ayrıntıya gerek olmadığını, insanların kendilerini ifade edebilmelerini sağlayacak kadar dil bilgisi öğretilmesini uygun bulmaktadırlar. (“*Türk dil bilgisinin çok fazla istisnası var.*”) Çünkü dil bilgisi konularının gündelik hayatta kullanım yeri, sınavlar dışında neredeyse yok gibidir. “*Önemli olan çocuğun kendini doğru dürüst ifade edebilmesi. İnsan kendini yeterince ifade edebiliyorsa “yüklemin genelde cümlelerin sonunda yer aldığı, öznenin işi yapan varlık ya da kavram olduğunun bilinmesinin pek de önemli olduğunu düşünmüyorum.*” “*İyi bir yazı yazabilecek, iyi bir konuşma yapabilecek kadar dil bilgisi öğretilmeli. Ayrıntıyı, dil bilgisinde ihtisas yapacak olanlar öğrenmeli. Derslerde öğretilenler günlük hayatta kullanılmıyor. İnsanlar öznenin, nesnenin ne olduğunu bilmeden de cümle kurabiliyorlar. Yararı yoksa bilgi hamallığından başka bir şey değil.*”

### Tartışma

Dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin yazılı ya da sözlü anlatımlarını niteliksel (söz dizimi bakımından gelişme) ve niceliksel (cümle veya kelime sayısı) yönden geliştirmeyi hedefler (Andrews, Torgerson, Beverton, Freeman, Locke, Low, Robinson & Zhu, 2006:42). Dilin metin düzleminde ve bağlam içinde incelenmesini temel alan işlevsel dil bilgisi öğretimi, öğrencilerin dilin metinlerle kullanımını gözlemlemele-

rine imkân tanır. Metinler üzerinde gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi aynı zamanda öğrencilerin kelimeler üzerinde çalışmasını sağlayarak okuryazarlık gelişimine katkı sağlar (Nunan, 1998:152).

Yapılandırıcı dil yaklaşımına göre dil bilgisi öğretiminin amacı, dil becerileri, iletişim, anlama, etkileşim, işlevsellik, kavramları geliştirme ve zihinsel becerileri geliştirme olarak ele alınmaktadır. Bu anlayış dil bilgisi öğretimi amaç olarak değil çeşitli becerileri geliştirmek için araç olarak ele almaktadır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimi katı kuralları içermemektedir. Dil bilgisinin yararlı, açık ve işlevsel olması, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmesi üzerinde durulmaktadır. Dil bilgisi öğretim sürecinde ise cümlede söz dizimi ve anlamaya ağırlık verilmektedir (Roland, 2005, Bentolila, 2006'dan akt: Güneş, 2007:262).

Araştırmanın bulgularına göre dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerin ortak görüş belirttikleri hususlardan biri de öğrencilerin ön bilgi eksiklerinin önemli sorunlara yol açtığıdır. Eksik öğrenmeler konuların tam olarak kavranmasına engel olup, bütünlüğün zedelenmesine neden olmaktadır. Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında dil bilgisi öğretimine yönelik etkinliklerde konuların bütün olarak verilmesi yerine iki üç haftalık sürece yayılması ve dil bilgisi öğretiminin temel ilkelerinden olan “aşamalılık” ilkesine uyulmaması, Türkçe öğretmenlerince dile getirilen sorunlar arasındadır. Bu bağlamda Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarının bütünlleştirici bir yaklaşımla yeniden gözden geçirilmesi, dil bilgisi konularının aşamalılık ilkesine göre düzenlenmesi önerilebilir.

Karahan'a (2009) göre, dil bilgisi öğretimi programlarında konu sırası, dilin mahiyeti gereği bildirim yüklü bütünü kavramaya yönelik olmalıdır. Bugüne kadar uygulanmış dil bilgisi programlarının hepsinde cümle konusu en sonda yer almaktadır. İnsan zihni önce “bütün”ü algılar, daha sonra parçaların ve ayrıntıların farkına varır. O hâlde “cümle”, dil bilgisi öğretiminde sıra bakımından öncelikli olmalıdır. Öğretim programında daha sonra cümlenin başka cümlelerle kurduğu bütüne yani “cümle üstü birimler”e yer verilmeli, bunu cümlenin yapısında yer alan kelime ve kelime grupları ile bunların yapı ve işlev özellikleri izlemelidir.

Araştırmanın bulgularına göre hizmet yılı 1-5 olan Türkçe öğret-

menleri, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın temelini oluşturan yapılandırmacı yaklaşım konusunda bilgi sahibi iken hizmet yılı çok olan Türkçe öğretmenlerinin söz konusu yaklaşım hakkındaki bilgileri azdır. Bu bağlamda görev yapan Türkçe öğretmenlerine hizmet içi eğitimlerle İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı ve yapılandırmacı yaklaşımı tanıtan seminerlerin yapılması önerilebilir.

Türkçe öğretmenleri dil bilgisini, bir dilin doğru olarak konuşulup, yazabilmesi için gerekli olduğunu düşünmektedir. Bu noktada dil bilgisi öğretiminin “amaç” mı “araç” mı olduğu konusu ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda dil bilgisinin etkili ve verimli sözlü ve yazılı anlatım etkinlikleri gerçekleştirme amacına yönelik öğretilmesinin gereği ortaya çıkmaktadır. Ancak amacı bilinmeyen konularda güdülenmeyi sağlamak güçtür. Bu sebeple dil bilgisi derslerinin niçin verildiği öğrencilere kavratılmalıdır.

Özbay'ın yaptığı çalışmada (2003) Türkçe öğretmenleri, öğrencilerin Türkçe dersine ilgi duymasını ve motivasyonlarının artmasını sağlayan en önemli unsur olarak ‘metodun uygunluğunu’ göstermiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler, Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konularının büyük bir kısmının hâlâ soyutluktan kurtulamayıpından yakınmaktadır. Soyut birtakım kural ve kavramların aktarılmasına dayanan dil bilgisi öğretimi somutlaştırmak üzere çeşitli öğretim tekniklerinden ve görsel birtakım materyallerden yararlanılabilir.

Yine Özbay'ın araştırmasında (2003), Türkçe öğretmenleri, metod seçerken en çok, metodu iyi bilip uygulayabilmelerini dikkate aldıklarını ve mezun oldukları üniversitenin dil bilgisi alanında kazandırdığı bilgi ve becerilerin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin gerek dil bilgisi alanında gerekse özel öğretim yöntemleri alanında nitelikli bir biçimde yetiştirilmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Türkiye’de uzun yıllardan beri öğrencilerin dinledikleri ve duyduklarını anlamalarında, konuşmalarında, yazmalarında görülen yetersizlikler ve dil yanlışları genellikle dil bilgisi öğretiminin eksikliğine bağlanmış ve bunların giderilmesi için daha çok öğretmek gerektiği düşünülmüştür (Demirel, 1999:73). Bu işin sorumluluğu da öğretmene yüklenerek problem aşılmaya çalışılmıştır. Oysaki pek çok neden yüzünden başarısızlıkla sonuçlanan dil bilgisi öğretiminin problemlerini

tek taraflı çözmek mümkün görünmemektedir. İstenilen düzeyde bir dil bilgisi öğretimi sağlamak için dil bilgisi uzmanlarının, öğretmenlerin ve MEB'in ortak hareket etmesinin sorunun çözümüne yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bunlardan başka dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerin şu hususlara dikkat etmelerinin yararlı olacağını düşünülmektedir: Dil bilgisi derslerinde verilen örnekler iyi seçilmeli ve çok sayıda olmalıdır. Konular arasında bütünlük korunmalı ayrıntılarla öğrencinin zihni bulandırılmamalıdır. Öğretmen bilgiyi aktarmak yerine, öğrencinin bilgiyi keşfetmesini sağlarsa daha başarılı olacaktır. Bu noktada tümevarım metodunun kullanılması, bulunan sonuçların kısa notlarla yazdırılması öğrenmenin kalıcılığını artıracaktır. Dil bilgisinin soyut konularını, günlük hayattan örnekler ya da görsel materyallerle somutlaştırmak, öğrenciyi derse çekmekle beraber öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Hiçbir etkinliğin olumlu bir model kadar etkili olmadığı gerçeğinden hareketle Türkçe öğretmenlerinin dili iyi kullanmak zorunda olduğu da unutulmamalıdır.

Bu araştırmada örneklem yerine çalışma grubuyla çalışılmış olması, bulguların genellenebilirliğini sınırlandırmaktadır. Bu araştırma sonrasında, daha kapsamlı araştırmalarla nicel ve nitel araştırma yöntemleri kullanılarak ilköğretim okullarında dil bilgisi öğretiminin çeşitli değişkenlerle yordandığı ileri araştırmalar, hem bireylerin dil becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacak hem de ilgili alanyazını zenginleştirecektir.

#### **Kaynaklar**

- Aksan, D. (1993), "Ana Dili Eğitimi", *VIII. Dil Bilimi Kurultayı Bildirileri 13-14 Mayıs 1993*, (Haz: K. İmer, N.E. Uzun), Ankara Üniversitesi DTCF Yayınları, Ankara.
- Aydın, Ö. (1999), "Orta Okullarda Dil bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri", *Dil Dergisi*, S.81,23-29.
- Balaman, Y. (2007), "Yeni Müfredat ve Öğretmenlerden Beklentiler", *MEB Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*, S.83, 14-16.
- Başkan, Ö. (2003), *Bildirişim*, Altın Kitaplar Yayınları, Ankara.
- Börekçi, M. (1997), "Türk Dilinin En Büyük Sorunlarından Biri: Dil bilimin Dil Öğretimine Yansımamış Olması", *Dil Dergisi*, S.56.

- Demirel, Ö. (1999), *İlk Öğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, MEB. Yayınları, İstanbul.
- Ergin, M. (1964), “Türkçe ve Dil Bilgisi Öğretimi”, *Türk Kültürü*, S.18.
- Gencan, T. N. (2001), *Dil bilgisi*, Ayraç Yayınevi, Ankara.
- Göğüş, B. (1978), *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Gül Matbaacılık, Ankara.
- Güneş, F. (2007), *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Kadaman, M. (1972), “Ortaöğretimde Dil bilgisi Sorunu”, *Dil bilgisi Sorunları II*, TDK Yayınları, s.298–306.
- Karahan, L. (2009), “Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün-Parça İlişkinin Önemi”, *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, S. 4(8), 23-30.
- Kavcar, C. Oğuzkan, F. ve Sever, S. (1995), *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınevi, Ankara.
- Kiper, K. Z. (1972), “Gramer Öğretiminde Metot Dolayısıyla”, *Dil Bilgisi Sorunları*, TDK Yayınları, s.35–38.
- Korkmaz, Z. (1992), *Gramer Terimleri Sözlüğü*, TDK Yayınları, Ankara.
- MEB, (2006), *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar)*, MEB Yayınları, Ankara.
- Nunan, D. (1998), *Language Teaching Methodology*, Prentice Hall, UK.
- Öz, F. (2001), *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Anı Yayınları, Ankara.
- Özbay, M. (2003), *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Gölge Matbaacılık, Ankara.
- Patton, M. Q. (1987), *How to use qualitative methods in evaluation*, Sage Publications, USA.
- Punch, K. F. (2005), *Sosyal Araştırmalara Giriş (Çev. D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz)*, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Robson, C. (2001), *Real world research*, Blackwell Publishers, USA.
- Sağır, M. (2002), *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Schwenk, H. (1993), “Anadili ve Yabancı Dil Öğretiminde Dil Bilgisi”, *Dil Dergisi*, S.13, 33-37.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001), *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*, Epsilon Yayınları, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005), *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayınları, Ankara.

