

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin ve Akademisyenlerin Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Görüşleri

Funda Hoşsöz

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsüne Eğitim
Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Tezi olarak sunulmuştur.

Doğu Akdeniz Üniversitesi
Ağustos 2023
Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Araştırma Enstitüsü onayı

Prof. Dr. Ali Hakan Ulusoy
L.E.Ö.A. Enstitüsü Müdürü

Bu tezin Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarım.

Prof. Dr. Canan Perkan Zeki
Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı

Bu tezi okuyup değerlendirdiğimizi, tezin nitelik bakımından Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans derecesinin gerekleri doğrultusunda hazırlandığını onaylarız.

Prof. Dr. Canan Perkan Zeki
Eş-Tez Danışmanı

Prof. Dr. Ahmet Pehlivan
Tez Danışmanı

Değerlendirme Komitesi

1. Prof. Dr. Ahmet Güneşli
2. Prof. Dr. Sıtkıye Kuter
3. Prof. Dr. Ahmet Pehlivan
4. Prof. Dr. Canan Perkan Zeki
5. Yrd. Doç. Dr. Fatoş Erozan

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, KKTC ilkokullarında dil bilgisi öğretimi ile ilgili sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretimi uzmanlarının (akademisyenlerin) görüşlerini almaktır. Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden olgubilim kullanılmıştır. Çalışmanın inandırıcılığını artırmak amacıyla veri toplama sürecinde yöntem çeşitlemesi, verilerin analizi sürecinde ise araştırmacı çeşitlemesi kullanılmıştır. Çalışmanın 6 araştırma sorusuna veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme ve odak grup görüşmesi yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Bu amaçla, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen 27 sınıf öğretmeni ve 6 akademisyenle önce bireysel görüşmeler yapılmış ardından, öğretmenlerle ve akademisyenlerle ayrı ayrı oluşturulan 3 öğretmen ve 1 akademisyen odak grup görüşmeleri ile veri toplanmaya devam edilmiştir. Elde edilen verilerin betimsel analizi, araştırmacı ve tez danışmanları tarafından ayrı ayrı yapılarak sonuçlar karşılaştırılmış ve ortak sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmada, öğretmen ve akademisyenlerin bazı konularda aynı bazı konularda farklı düşündükleri görülmüştür. Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin, dilde doğruluğu sağlamak, akademisyenlerin ise dil becerilerini geliştirmek için dil bilgisi öğretimini gerekli buldukları saptanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin, doğru kullanımı sağlayacak, akademisyenlerin ise dil becerilerini etkili kullanmayı sağlayacak konuların öğretilmesini gerekli gördükleri anlaşılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin yarısının dil bilgisinin dil becerileriyle ilişkilendirerek öğretilmesi gerektiğini belirttiği, diğer yarısının ise ayrı bir ders olarak işlenmesi gerektiğini düşündüğü görülmüştür. Buna rağmen, çalışmaya katılan hemen hemen tüm öğretmenlerin dil bilgisini ayrı bir ders olarak işlediği anlaşılmıştır.

Öğretmen ve akademisyenlerin, bölgesel dil türlerinin farkında oldukları saptanmıştır. Özellikle Kıbrıs Türk ağızına önem verdikleri ve kültürümüzün devamı için öğretilmesi gerektiğini düşündükleri anlaşılmıştır. Öğrencilerin bazı dil bilgisi konularını öğrenmekte zorlandıkları ancak bunun genellikle öğretmenlerin kullandığı öğretim yönteminden kaynaklı olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmaya katılan çoğu öğretmenin geleneksel yollarla (çoğunlukla anlatım ve soru-cevap) öğretim yaptığı ve çoğunlukla çoktan seçmeli sorularla ölçme-değerlendirme yaptıkları görülmüştür. Akademisyenlerin ise dil bilgisini, dil becerileriyle ilişkilendirerek öğretmek ve dil becerileri içinde değerlendirmek gerektiğini belirttikleri görülmüştür.

Çalışmada dil bilgisi öğretiminde, programdan, öğretim yöntemlerinden ve KKTC Millî Eğitim Bakanlığından kaynaklı bazı sorunlar yaşandığı sonucuna varılmıştır. Çalışma sonunda öğretmen ve akademisyenler, dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunların çözümü için Eğitim Bakanlığı, öğretmen ve ailelere çeşitli önerilerde bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: dil bilgisi öğretimi, ilkokul, sınıf öğretmeni, akademisyen

ABSTRACT

The purpose of this study is was determine the opinions of classroom teachers and Turkish teaching experts (academics) about grammar teaching in TRNC primary schools. Phenomenology, as one of the qualitative research designs, was used in the study. In order to increase the credibility of the study, method triangulation was used in the data collection process and researcher triangulation was used in the data analysis process. Semi-structured interview and focus group interview methods were used together to collect data for the 6 research questions of the study. For this purpose, individual interviews were conducted firstly with 27 classroom teachers and 6 academicians who were determined by criterion sampling method, and then data collection continued with 3 different focus group interviews with teachers and 1 with academicians, which were formed separately with teachers and academicians. The descriptive analysis of the data obtained was made separately by the researcher and the thesis advisors, and the results were compared and common results were reached.

In the research, it was seen that teachers and academicians have the same thoughts on some subjects and different thoughts on some other subjects. According to the findings, it was determined that teachers found grammar teaching necessary to ensure accuracy in language and academics to improve the learners' language skills. For this reason, it has been understood that teachers found it necessary to teach subjects that would enable correct use, and academicians found it necessary to teach subjects that would enable effective use of language skills. In addition, it was observed that half of the teachers stated that grammar should be taught by associating it with language skills, while the other half thought that it should be taught as a separate course. Despite

this, it was understood that almost all teachers participating in the study taught grammar as a separate lesson.

It has been determined that teachers and academics were aware of regional language types. It has also been understood that they especially attached importance to the Turkish Cypriot dialect and thought that it should be taught for the continuation of our culture. It was concluded that the students had difficulties in learning some grammar topics, but this was mostly due to the teaching method used by the teachers. It was observed that most of the teachers participating in the study taught through traditional methods (mostly lecture and question-answer) and mostly made testing and evaluation with multiple-choice questions. It has been observed that academics stated that it was necessary to teach grammar by associating it with language skills and evaluated it within language skills.

In the study, it has been concluded that some problems in grammar teaching were due to the curriculum, teaching methods and the TRNC Ministry of National Education. At the end of the study, teachers and academics offered various recommendations to the Ministry of Education, teachers and families for the solutions of the problems experienced in grammar teaching.

Keywords: grammar teaching, primary school, classroom teacher, academician

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans serüvenimde teşekkür etmem gereken o kadar çok yürek var ki...

Öncelikle, KKTC Temel Eğitim Programları Türkçe Dersi Programına uygun Türkçe ders kitaplarının yazım komisyonunda birlikte çalıştığımız, çok sevdiğim ve çok değer verdiğim, bilgisi, emeği ve güveni ile hep yanımda olan tez danışmanım sevgili hocam Prof. Dr. Ahmet Pehlivan'a; hizmetiçi eğitimlerde tanıyıp sevdiğim ve Doğu Akdeniz Üniversitesine adım attığım ilk günden itibaren emeğini ve bilgisini esirgemeyen, güvenini hep hissettiğim, çok sevdiğim ve değer verdiğim tez danışmanım canım hocam Prof. Dr. Canan Perkan Zeki'ye; her fırsatta mutlaka yüksek lisans yapmam gerektiğini dile getirip beni cesaretlendiren can arkadaşım Prof. Dr. Ahmet Güneyli'ye; aldığım yüksek lisans derslerinde bilgi ve donanımları ile bilgilerime bilgiler katan, ufkumu açan sevgili hocalarıma; görev yaptığım okulumdaki ders saatlerimi, yüksek lisans derslerime ve katılımcılarla görüşmelere gidebilmem için ayarlayan sevgili okul müdürüme; bana olan desteklerini hep hissettiğim öğretmen arkadaşlarıma ve tez çalışmam için benimle görüşme yapmayı kabul edip zamanlarını ayıran, görüşleri ile çalışmama destek veren sevgili katılımcılarıma çok teşekkür ederim.

Bir büyük teşekkür de sevgili aileme... Bana güvenlerini bir gün bile kaybetmeyen, maddi manevi desteklerini esirgemeyen canım anneme ve babama teşekkür ederim.

Benim iki annem var. Biri beni doğurdu, biri eşimi... Kayınvalidem, annem... Desteğini hiç eksik etmedi. Teşekkür ederim.

En büyük teşekkür ise bana sonsuz güvenen, cesaretlendiren ve destek olan sevgili eşim Salim Hoşsöz ve canım oğlum Erdoğan Hoşsöz’e. Bu iki yıllık süreçte, özellikle tezin yazım aşamasında her zorlandığım anda bir gülümsemeleri ile bana moral oldular, güzel enerjilerini bana aktardılar. Sizleri çok seviyorum. Teşekkür ederim.

Atatürk Öğretmen Akademisinde okuduğum zamandan beridir hep Eğitim Programları ve Öğretim alanında yüksek lisans yapmak istemişim, ancak bir türlü fırsat bulamamıştım. Demek ki doğru zaman bu zamanmış. Şimdi, mesleğimin 23. yılında yüksek lisansımı tamamladım. Hiçbir şey için geç değildir. İnsan yeter ki istesin. İçimdeki inancın sönmesine izin vermeyen tüm “can”larıma teşekkür ederim.

Funda Görçek Hoşsöz

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	iii
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR.....	vii
KISALTMALAR.....	xvi
TABLO LİSTESİ.....	xvii
1 GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu.....	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	7
1.3 Araştırma Soruları.....	8
1.4 Araştırmanın Önemi.....	8
1.5 Sayıtlılar.....	9
1.6 Sınırlılıklar.....	9
2 KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1 Dil ve Anadili.....	11
2.2 Dil Bilgisi.....	13
2.3 Dil Bilgisinin Alanları.....	14
2.3.1 Ses Bilgisi (Fonetik).....	14
2.3.2 Biçim Bilgisi (Morfoloji).....	15
2.3.3 Söz Dizimi (Cümle Bilgisi) (Sentaks).....	15
2.3.4 Anlam Bilgisi (Semantik).....	15
2.3.5 Sözcük Bilgisi (Leksikoloji).....	16
2.3.6 Edim Bilim (Pragmatik).....	16

2.4	Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihsel Gelişimine Kısa Bir Bakış.....	17
2.5	Dil Bilgisi Türleri.....	19
2.5.1	Kuralcı Dil Bilgisi.....	19
2.5.2	Betimleyici Dil Bilgisi.....	19
2.5.3	Okul Dil Bilgisi.....	20
2.5.4	Genel Dil Bilgisi.....	21
2.6	Dil Bilgisi Öğretiminin Amaçları.....	22
2.7	Temel Dil Becerileri ve Dil Bilgisi Öğretimi.....	25
2.7.1	Dinleme Becerisi ve Dil Bilgisi Öğretimi.....	26
2.7.2	Konuşma Becerisi ve Dil Bilgisi Öğretimi.....	27
2.7.3	Okuma Becerisi ve Dil Bilgisi Öğretimi.....	28
2.7.4	Yazma Becerisi ve Dil Bilgisi Öğretimi.....	28
2.8	Dil Bilgisi Öğretiminin İlkeleri.....	28
2.9	Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar.....	31
2.9.1	Eğitim Bilimsel Yaklaşımlar.....	32
2.9.2	Dil Bilimsel Yaklaşımlar.....	36
2.10	Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları.....	40
2.10.1	Dil Bilgisi Yaklaşımları.....	40
2.10.2	Dil Bilgisi Öğretimi Yöntem ve Teknikleri.....	44
2.11	Dil Bilgisi Öğretiminde İçerik.....	51
2.11.1	Yapısalcı Yaklaşım Göre Dil Bilgisi İçeriği.....	52
2.11.2	Durumsal Yaklaşım Göre Dil Bilgisi İçeriği.....	52
2.11.3	Kavramsal/İşlevsel Yaklaşım Göre Dil Bilgisi İçeriği.....	53
2.11.4	Dil Becerisi Merkezli Yaklaşım Göre Dil Bilgisi İçeriği.....	53
2.11.5	Konu Merkezli Yaklaşım Göre Dil Bilgisi İçeriği.....	53

2.11.6	Belirli Alan Merkezli Yaklaşımına Göre Dil Bilgisi İçeriği.....	54
2.12	KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programında Dil Bilgisinin İçeriği.....	54
2.12.1	Üçüncü Sınıf Dil Bilgisi Konuları.....	54
2.12.2	Dördüncü Sınıf Dil Bilgisi Konuları.....	55
2.12.3	Beşinci Sınıf Dil Bilgisi Konuları.....	56
2.13	Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme.....	56
2.13.1	Değerlendirme Türleri.....	57
2.13.2	Ölçme ve Değerlendirme Araçları.....	59
2.13.3	Ölçme ve Değerlendirme Araçlarında Bulunması Gereken Özellikler...	67
2.14	Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Sorunları.....	68
2.14.1	Dil Bilgisini Betimleme Sorunları.....	69
2.14.2	İçerik ve Terim Sorunu.....	70
2.14.3	Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Yaşanan Sorunlar.....	71
2.14.4	Diğer Sorunlar.....	72
2.15	İlgili Araştırmalar.....	73
2.15.1	Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar.....	73
2.15.2	Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili KKTC’de Yapılan Araştırmalar.....	83
3	YÖNTEM.....	86
3.1	Araştırma Deseni.....	86
3.2	Çalışma Grubu.....	87
3.3	Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci.....	89
3.4	Geçerlik ve Güvenirlik.....	92
3.4.1	İnandırıcılık.....	92

3.4.2	Aktarılabilirlik.....	96
3.4.3	Tutarlık ve Teyit Edilebilirlik.....	98
3.5	Verilerin Analizi.....	98
3.6	Araştırma Etiği.....	100
4	BULGULAR.....	102
4.1	Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi ile ilgili Bulgular	103
4.1.1	Tema 1: Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği (Öğretmen Görüşleri)....	103
4.1.2	Tema 1: Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği (Öğretmen Odak Grup Görüşleri).....	112
4.1.3	Tema 1: Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği (Akademisyen Görüşleri).....	114
4.1.4	Tema 1: Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği (Akademisyen Odak Grup Görüşleri).....	118
4.2	Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Nasıl Olması Gerekliği ile ilgili Bulgular.....	120
4.2.1	Tema 2: Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği (Öğretmen Görüşleri).....	120
4.2.2	Tema 2: Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği (Öğretmen Odak Grup Görüşleri).....	153
4.2.3	Tema 2: Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği (Akademisyen Görüşleri).....	160
4.2.4	Tema 2: Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği (Akademisyen Odak Grup Görüşleri).....	171
4.3	Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde İzlenmesi gereken Yollar ile ilgili Bulgular.....	178
4.3.1	Tema 3: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları (Öğretmen Görüşleri).....	178

4.3.2 Tema 3: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları (Öğretmen Odak Grup Görüşleri).....	205
4.3.3 Tema 3: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları (Akademisyen Görüşleri).....	211
4.3.4 Tema 3: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları (Akademisyen Odak Grup Görüşleri).....	219
4.4 Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılması Gereken Ölçme-Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri ile ilgili Bulgular.....	222
4.4.1 Tema 4: Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri (Öğretmen Görüşleri).....	222
4.4.2 Tema 4: Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri (Öğretmen Odak Grup Görüşleri).....	236
4.4.3 Tema 4: Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri (Akademisyen Görüşleri).....	239
4.4.4 Tema 4: Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri (Akademisyen Odak Grup Görüşleri).....	243
4.5 Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlarla İlgili Bulgular.....	246
4.5.1 Tema 5: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar (Öğretmen Görüşleri).....	246
4.5.2 Tema 5: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar (Öğretmen Odak Grup Görüşleri).....	267
4.5.3 Tema 5: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar (Akademisyen Görüşleri).....	271

4.5.4 Tema 5: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar (Akademisyen Odak Grup Görüşleri).....	278
4.6 Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunların Giderilmesine Yönelik Çözüm Önerileri ile ilgili Bulgular.....	282
4.6.1 Tema 6: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunların Giderilmesi için Çözüm Önerileri (Öğretmen Görüşleri).....	282
4.6.2 Tema 6: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunların Giderilmesi için Çözüm Önerileri (Öğretmen Odak Grup Görüşleri).....	297
4.6.3 Tema 6: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunların Giderilmesi için Çözüm Önerileri (Akademisyen Görüşleri).....	299
4.6.4 Tema 6: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunların Giderilmesi için Çözüm Önerileri (Akademisyen Odak Grup Görüşleri).....	308
5 TARTIŞMA VE SONUÇ.....	313
5.1 Sınıf Öğretmenleri ve Akademisyenlerin Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği ile İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma	313
5.2 Sınıf Öğretmenleri ve Akademisyenlerin Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği ile İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma.....	320
5.3 Sınıf Öğretmenleri ve Akademisyenlerin Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde İzlenmesi Gereken Yol/Yollarla İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma	331
5.4 Sınıf Öğretmenleri ve Akademisyenlerin Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılması Gereken Ölçme-Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma	335
5.5 Sınıf Öğretmenleri ve Akademisyenlerin Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma	337

5.6 Sınıf Öğretmenleri ve Akademisyenlerin Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Giderilmesi ile İlgili Çözüm Önerilerine Yönelik Tartışma.....	343
5.7 Çalışmanın Geneline Yönelik Sonuç ve Öneriler.....	347
5.7.1 KKTC Millî Eğitim Bakanlığına Öneriler.....	347
5.7.2 İlgili Alanda Çalışmayı Düşünen Araştırmacılara Öneriler.....	350
KAYNAKLAR.....	351
EKLER.....	371
Ek 1: Üçüncü Sınıf Dil Bilgisi Konuları	372
Ek 2: 4. Sınıf Öğretmen El Dökümanları	373
Ek 3: 5. Türkçe Ek Belgeler	376
Ek 4: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri	379
Ek 5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları.....	380
Ek 6: Bilgilendirilmiş Onam Formu.....	381
Ek 7: Katılımcı Teyidi Onay Mesajı Örneği.....	382
Ek 8: Örnek Kod Şeması Çizelgesi	382
Ek 9: Doğu Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu Uygunluk İzni.....	383
Ek 10: KKTC Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni.....	384

KISALTMALAR

Akt.	Aktaran
Bkz.	Bakınız
KGS	Kolejlere Giriş Sınavı
KKTC	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
LGS	Liseye Giriş Sınavı
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
s.	Sayfa
T.C.	Türkiye Cumhuriyeti
TDÖP	Türkçe Dersi Öğretim Programı
TEPGEP	Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi
vb.	Ve benzeri
vd.	Ve diğerleri

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği (Öğretmen Görüşleri).....	103
Tablo 2: Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği (Öğretmen Odak Grup Görüşleri).....	112
Tablo 3: Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği (Akademisyen Görüşleri).....	114
Tablo 4: Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği (Akademisyen Odak Grup Görüşleri).....	118
Tablo 5: Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği (Öğretmen Görüşleri).....	120
Tablo 6: Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği (Öğretmen Odak Grup Görüşleri).....	153
Tablo 7: Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği (Akademisyen Görüşleri).....	160
Tablo 8: Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği (Akademisyen Odak Grup Görüşleri).....	171
Tablo 9: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları (Öğretmen Görüşleri).....	178
Tablo 10: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları (Öğretmen Odak Grup Görüşleri).....	206
Tablo 11: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları (Akademisyen Görüşleri).....	211
Tablo 12: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları (Akademisyen Odak Grup Görüşleri).....	219
Tablo 13: Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri (Öğretmen Görüşleri).....	222
Tablo 14: Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri (Öğretmen Odak Grup Görüşleri).....	236
Tablo 15: Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri (Akademisyen Görüşleri).....	239

Tablo 16: Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri (Akademisyen Odak Grup Görüşleri).....	243
Tablo 17: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar (Öğretmen Görüşleri).....	246
Tablo 18: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar (Öğretmen Odak Grup Görüşleri).....	267
Tablo 19: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar (Akademisyen Görüşleri).....	271
Tablo 20: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar (Akademisyen Odak Grup Görüşleri).....	278
Tablo 21: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunların Giderilmesi için Çözüm Önerileri (Öğretmen Görüşleri).....	282
Tablo 22: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunların Giderilmesi için Çözüm Önerileri (Öğretmen Odak Grup Görüşleri).....	297
Tablo 23: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunların Giderilmesi için Çözüm Önerileri (Akademisyen Görüşleri).....	300
Tablo 24: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunların Giderilmesi için Çözüm Önerileri (Akademisyen Odak Grup Görüşleri).....	308

Bölüm 1

GİRİŞ

1.1 Problem Durumu

Dil bilgisi öğretimi gerekli mi? Gerekli ise neden öğretilmeli? Neler öğretilmeli? Nasıl öğretilmeli? Nasıl değerlendirilmeli?

Dil, insanların kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebildikleri en önemli araçtır. Dolayısı ile bireylerin doğru anlaşılması için dili doğru ve etkili kullanmaları gerekmektedir. İnsan, sosyal bir varlıktır ve iletişim kurmak insanlar için büyük bir öneme sahiptir. İnsanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli öge ise dildir. Bireylerin iletişim kurmaları bu kadar önemliyken iletişimin doğru olabilmesi, bireylerin bilgilerini, düşüncelerini, duygularını doğru bir şekilde ifade etmeleri ayrı bir önem kazanmaktadır. Her birey kendi anadili ile iletişim kurar. Anadili, çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dildir (Türk Dil Kurumu Güncel Sözlük). Tanımdan da anlaşılacağı gibi bireyler ana dillerini, öncelikle kendi ailesi ve çevresiyle etkileşimi sonucunda doğal olarak öğrenir. Başka bir deyişle anadili, her bireyin kendi aile yapısına, sosyal-kültürel çevresine ve yöresine göre şekillenir. Aslında bireyler, kendi anne-babasından ve doğal çevresinden anadilini öğrenirken dilinin kurallarını da farkında olmadan öğrenir (Kurudayıoğlu, 2014). Ancak, doğal yollarla öğrenilen dilde bazı kişisel ve toplumsal farklılıkların olması doğaldır. Bu durumda dilin mükemmel ve ortak anlaşma aracı olarak kullanılması beklenemez. Bu bağlamda, konuşulan dilin kodlanması ve bireylere, kodlanan dili doğru anlayabilmeleri, konuşabilmeleri ve yazabilmeleri için uyulması gereken kuralların öğretilmesi

gerekmektedir. Bir dilin kurallarını belirlemek, geliştirmek, yeni nesillere aktarmak toplumlar için bir gerekliliktir. Çünkü dilin ayrıca toplumsal bir işlevi vardır. Demirel (1996), dilin toplum ile kültür arasında bir bağ kurduğunu belirtmektedir. Kültür, etkileşim sonucu oluşur. Yaşanılan olay, olgu ve durumlar toplum içinde etkileşimle paylaşılır, benimsenir ve zamanla kabul görerek yeni kültürel unsurların ortaya çıkmasını sağlar (Göçer, 2012). Toplumlar, devamlılıklarını sağlayabilmek için kültürlerini doğru bir şekilde ileriki nesillere aktarma çabasındadırlar. Dil ise, kültürü gelecek nesillere taşımak için kullanılabilecek en önemli araçtır. Toplumların kültürel özellikleri, tarihleri, sözlü ve yazılı eserleri özellikle etkili ve doğru kodlanmış bir dil ile gelecek nesillere aktarılabilir. Göçer (2012), bireylerin dillerini öğrenmekle sadece dillerini öğrenmediklerini, aynı zamanda gelenek ve göreneklerini, içinde yaşadıkları toplumun kendine has özelliklerini de öğrendiklerini belirtmektedir. Bu nedenle toplumların dillerini ve dillerinin kurallarını doğru öğrenmeleri, doğru ve etkili kullanabilmeleri ve en önemlisi de doğru bir şekilde gelecek nesillere aktarabilmeleri önem kazanmaktadır. Dil ile ilgili kurallar ve ölçünlü dilin doğru kullanımı bireylere okullarda öğretilmektedir (Demirel, 1996). Anadili eğitiminde dil bilgisi önemli bir yer tutmaktadır (Erdem & Çelik, 2011; Kurudayıoğlu, 2014). Çünkü bir dili doğru ve etkili kullanmayı öğrenmek dil bilgisi ile mümkün olmaktadır (Arıcı, 2005).

Yapılan çalışmalar, dil bilgisi öğretiminin bireyleri farklı yönlerden geliştirdiğini göstermektedir. Örneğin Hudson ve Walmsley (2005), bireylerin hayatları boyunca kullanacakları dil yapılarını dil bilgisi sayesinde öğrendiklerine değinir. Ayrıca dil bilgisi öğretimi ile bireyler, dilini iyi kullanmayı (Göçer & Arslan, 2019), doğru anlamayı ve kendilerini doğru ifade etmeyi (Çeçen, 2007; İşcan & Kolukısa, 2010; Erdem & Çelik, 2011) öğrenirler. Dil bilgisi öğretiminin yabancı dil öğrenimini desteklediği de bilinmektedir (Hudson & Walmsley, 2005). Dil bilgisi, dil

becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağlayan bir ögedir. Öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile üst düzey düşünme becerilerini geliştirmeye katkı sağladığı düşünülmektedir (Demirel, 1996; Erdem & Çelik, 2011; Güneş, 2013a, 2013b; Göçer, 2015; Bayat, 2020).

Dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin dil bilimsel gelişimini destekleyip desteklemediği, eğer destekliyorsa ne oranda desteklediği geçmişten günümüze tartışılan bir konu olmuştur (Hudson & Walmsley, 2005). Dil bilgisi, bazı dönemler önemli olduğu vurgulanarak eğitim programlarında yer almış; bazı dönemler ise gereksiz bir uygulama olarak görülerek eğitim programından çıkarılan bir unsur olmuştur. Örneğin 1960'lı yıllarda ABD'de gramerin zararlı olduğu ve özellikle yazma becerisini geliştirmediği savunularak dil bilgisi öğretimi gereksiz görülmüştür (Aydın, 1999; Kolln & Hancock, 2005). 1970'li yıllarda İngiltere'de dil bilgisi, eğitim programlarından çıkarılarak yerine edebiyat eklenmiş; 1990'larda ise dil bilgisi öğretimi programda yeniden yer almıştır (Hudson & Walmsley, 2005). Özellikle İngilizce konuşulan ülkelerde dil bilgisinin okuryazarlık gelişimine etkisi ve öğretilen dil bilgisi ile doğru ve kaliteli yazma arasında bir bağ olup olmadığı tartışılmaktadır. Ancak Watson (2015)'a göre esas tartışılması gereken konu, hangi gramerin öğretilmesi gerektiği ve dil bilgisi öğretiminde hangi yaklaşım veya yaklaşımların benimsenmesi gerektiğidir. Dil bilgisi öğretiminde yıllar boyunca çeşitli yaklaşımlar benimsenmiştir (Güneş, 2011, 2013a; Dolunay, 2014; Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020; Kurnaz, 2020). Bu yaklaşımların amaçları, içerikleri ve öğretim yöntemleri birbirinden farklılık göstermektedir (Çetinkaya ve Yolcusoy, 2020). Dil bilgisi öğretiminde temelde kabul gören 2 görüş vardır: dilde doğruluğu sağlamak ve dilde kullanışlılık (Pehlivan & Aydın, 2022). Dil bilgisi öğretimi, dilde doğruluğu sağlamak amacıyla yapıldığında ölçünlü dil üstün dil olarak ön plana çıkar; diğer dil kullanımları

görmezden gelinir. (Azizoğlu & Okur, 2020; Pehlivan & Aydın, 2022). Konuşma, okuma ve yazmada ölçünlü dilin doğru kullanılması beklenir. Doğru kullanımın ön plana çıkarıldığı bir yaklaşımda kuralcı dil bilgisine göre içerik düzenlenir. Kuralcı dil bilgisi, ölçünlü dili temel alır ve öğrencilerin sosyal dil kullanımlarını yanlış kabul eder (Pehlivan & Aydın, 2022). Diğer görüş ise dilin kullanımının temele alınmasına dayanır. Dil bilgisi öğretimi ile dilin kullanım alanlarının öğretilmesinin hedeflendiği bu görüşte, dilin betimlemesi yapılır. Bu yaklaşımda, dilin bir iletişim aracı olması temelinden hareket edilir (Etlan, 2021) ve dilin farklı kullanımlarının yer aldığı bir içerik düzenlenir. Dil bilgisi önceleri kelime tanıma ve okuma becerilerini geliştirmeye yönelik yapılmaktayken 1950’li yıllardan sonra dilin bir iletişim aracı olduğu ve günlük yaşamda etkili bir şekilde kullanılması gerekliliği fikri ön plana çıkmış, dolayısı ile dil bilgisi öğretimi ile iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik bir öğretimin yapılması gerektiği düşünülmeye başlanmıştır (Güneş, 2013a).

İçerik ne olursa olsun, dil bilgisinin nasıl öğretilceği, öğretimin hangi yolla/yaklaşımla yapılacağı önemli bir sorundur. Dil bilgisi, her ne kadar bazı öğretmenlerce ayrı bir ders olarak işlenmeye çalışılsa da aslında dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini koordine eden (Kurudayıoğlu, 2014), dil becerileriyle birleşen bir unsurdur (Hamzadayı & Şentürk, 2020). Temel becerilerden bağımsız halde yapılan dil bilgisi öğretimi, öğrenmede sonuca götürmeyecektir (Şahin & Arseven, 2017). Üstten (2004), Güneş (2013a) ve Göçer (2015), dil bilgisi kurallarının ayrı bir ders olarak öğretilmesi yerine okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinlikleri ile iç içe öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Dil becerileri ile ilişkilendirilerek yapılan dil bilgisi öğretimi, dilin daha etkili öğrenilmesini (Baş, 2014), konuşulmasını (Fontich, 2014), dilin tam ve doğru anlaşılmasını (Anılan, 2010), dinlenen ya da okunan metnin daha kolay anlaşılmasını (Bayat, 2020)

sağlayacak ve özellikle yazılı anlatım becerilerini geliştirecektir (Erdem, 2014; Bayat, 2020). Böylece dilini etkin biçimde kullanma yetkinliği kazanan birey düşünen, üreten, tartışan, sorgulayan, problem çözen ve karar veren bir birey olacaktır (Güneyli, 2007). Bununla birlikte, dil bilgisi öğretiminin çeşitli yollarla yapılabildiği ve tek bir dil bilgisi öğretimi yaklaşımının olmadığı unutulmamalıdır (Pehlivan & Aydın, 2020). Öğretim sürecinde kullanılan yaklaşım, yöntem ve teknikler hedef, öğrenci, içerik, amaç ve kazanımlara uygun olduğu sürece dil bilgisi eğitimine katkısı da olumlu olacaktır (Hamzadayı & Şentürk, 2020).

Eğitimde bir diğer önemli unsur ise değerlendirmedir. Ölçme-değerlendirme, öğrencilerin gösterdiği ilerleme hakkında öğretmene bilgi verir ve gerekli durumlarda öğretimin tekrarlanması veya iyileştirilmesi konusunda yardımcı olur (Adom vd., 2020). Ancak, dil bilgisinin nasıl değerlendirileceği konusunda bir görüş birliğine varılmış değil (Uyumaz & Bayat, 2020). Tıpkı farklı yollarla dil bilgisi öğretimi yapılabildiği gibi, çeşitli ölçme araçlarıyla değerlendirme yapılabilmektedir. Eğitim öğretim sürecinin değerlendirilmesinde son yıllarda çoktan seçmeli soruların sıkça kullanıldığı göze çarpmaktadır. Oysa dil bilgisi, dil becerilerini geliştirmeye yönelik destekleyici bir alandır (Uyumaz & Bayat, 2020) ve öğrenilen dil bilgisel bilgiler, günlük hayatta bu beceriler içinde uygulanmaktadır. O halde mantıklı olan, dil bilgisinin dil becerileri içindeki uygulamalarının değerlendirilmesi olmalıdır.

Günümüzde yazılı basında ve sosyal medyada anlatım, yazım ve noktalama hatalarına, ayrıca radyo ve televizyonlarda program sunucularının anlatım, diksiyon, vurgu ve tonlama hatalarına oldukça fazla rastlanmaktadır. Bu hatalar “Anadilimizi neden düzgün kullanamıyoruz?” sorusunu akla getirmekte ve dil bilgisi öğretiminde sorunlar olduğunu düşündürmektedir. Kurudayıoğlu (2014), dil bilgisi öğretimi ile ilgili sorunların Kaşgarlı Mahmut’a kadar dayandığına değinir. Eski zamanlardan

beridir devam eden dil bilgisi sorunlarının hâlâ çözülememiş olduğunu görmekteyiz. Ancak dil bilgisinin, anadili öğretiminde önemli bir yer tuttuğu ve bir dili doğru ve etkili kullanmayı öğrenmek için dil bilgisi öğretimi yapılması gerektiği (Arıcı, 2005) göz önünde bulundurulmalıdır. Ayrıca dil bilgisinin, dilin ses, şekil ve cümle yapılarını çeşitli yöntemlerle öğrencilere sezdirerek ve bireylerin dillerini dil becerileri içinde etkili, doğru ve düzgün kullanmalarını sağlamaya yönelik etkinliklerle öğretilmesi (Dolunay, 2010) ve değerlendirilmesi gerektiği; dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan çeşitli sorunların çözümü için tüm eğitim paydaşlarının birlikte çalışması gerektiği (Kurudayıoğlu, 2014) unutulmamalıdır.

Türkiye’de dil bilgisi öğretimi ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu araştırmalarda öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri, hangi öğretim yollarını benimsedikleri, hangi öğretim ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarına uygun davrandıkları ve dil bilgisi öğretiminde ne gibi sorunlar yaşandığı ortaya konmuştur. Ancak, bu araştırmanın yapıldığı sırada KKTC’de görev yapan ilkokul öğretmenlerinin, dil bilgisi öğretimiyle ilgili görüşleri, dil bilgisi öğretiminde hangi yolları benimsedikleri ve hangi ölçme araçlarını tercih ettiklerini, dil bilgisi öğretimi sırasında herhangi bir sorun yaşayıp yaşamadıklarını ortaya koyan bir çalışma bulunamamıştır. Ayrıca KKTC’de, Türkçe/dil bilgisi öğretimi alanında uzman akademisyenlerin görüşlerinin alındığı bir çalışma yapılmadığı görülmüştür.

KKTC’de Türkiye’den farklı bir program ve dil bilgisi öğretimi anlayışı vardır. Temel Eğitim Türkçe Programında bu olgu açıkça görülmektedir. Hazırlanan Türkçe programında dil bilgisi öğretimi için ayrı bir ders veya başlık yer almamakta, dil bilgisi ile ilgili beceriler Türkçe dersinin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin içinde yer almaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) ise disiplinler arası yaklaşımı temel almaktadır. Program, Türkçeyi günlük yaşamında

etkili biçimde kullanabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Bu nedenle anadili öğretiminin yaşamsal öneme sahip olduğunu savunur. Anadilini doğru ve etkili kullanan bireylerin anlama ve anlatma becerilerinin gelişeceğine, böylece bireyin akademik başarısının da artacağına değinmektedir. Çok kültürlülük ve çok dilliliğin arttığı günümüzde bireylerin yalnızca ana dillerini öğrenmelerinin yeterli olmadığını belirtmektedir. Ana dillini etkili bir şekilde kullanan bireylerin diğer dilleri de kolaylıkla öğrenebileceği üzerinde durmaktadır. TDÖP ayrıca, Kıbrıs ağzının bilinmesi ve yaşatılmasının kültürel açıdan önemli olduğunu vurgulamaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programının amacı programda “Türkçeyi doğru ve etkili kullanan; ulusal ve evrensel değerleri gözeterek diğer dillere ve ağız özelliklerine saygı duyan; dil bilinci, sevgisi ve kullanım duyarlılığı olan bireyler yetiştirmek” şeklinde ifade edilmektedir (TEPGEP, 2016 s.27).

Yukarıda görüldüğü gibi TDÖP’de dil olgusuna bakış gerek felsefi gerekse yaklaşım açısından Türkiye’den farklılık göstermektedir. Programın felsefi ve bakış açısı farklılığı yanında KKTC’de ilkökul öğretmenleri yetiştirme düzeni de farklılık göstermektedir.

Problem Cümlesi

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde sınıf öğretmenleri¹ ve akademisyenlerin² dil bilgisi öğretimi ile ilgili görüşleri nelerdir?

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile, KKTC’de görev yapan ilkökul sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretimi alanında uzman akademisyenlerin ilkökulda;

- a) Türkçe dil bilgisi öğretiminin gerekliliği,
- b) Türkçe dil bilgisi öğretiminin içeriği,

¹ İlkokul öğretmenleri kastedilmektedir.

² Türkçe öğretimi alanında uzman akademisyenler kastedilmektedir.

- c) Türkçe dil bilgisi öğretiminde izledikleri yol/yollar,
- d) Türkçe dil bilgisi dersinde kullandıkları ölçme ve değerlendirme yöntem ve araçları,
- e) Türkçe dil bilgisi öğretimi ile ilgili sorunlar,
- f) Türkçe dil bilgisi öğretimi sorunlarını gidermek için öneriler

hakkındaki görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma boyunca bu amaca bağlı kalarak, aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1.3 Araştırma Soruları

KKTC’de görev yapan ilkokul sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretimi uzmanlarının;

- 1) Türkçe dil bilgisi öğretiminin gerekliliği ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 2) Türkçe dil bilgisi öğretiminin içeriğinin nasıl olması gerektiği ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 3) Türkçe dil bilgisi öğretiminde izlenmesi gereken yol/yollar ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 4) Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılması gereken ölçme yöntem, araç ve gereçler ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 5) Türkçe dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili görüşleri nelerdir?
- 6) Türkçe dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunların giderilmesi ile ilgili çözüm önerileri nelerdir?

1.4 Araştırmanın Önemi

Dünya’da ve Türkiye’de dil bilgisi öğretimi ile ilgili çeşitli çalışmalar yapılmış olmasına rağmen, bu araştırma için alanyazın taraması yapıldığı sırada KKTC’de sınıf öğretmenleri ve konu uzmanı akademisyenlerin görüşlerinin incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Oysa, Türkçe dil bilgisi öğretiminin uygulayıcısı olan öğretmenlerin

ve bu alanda uzman olan akademisyenlerin görüşleri oldukça önemlidir. Bu nedenle bu araştırma, KKTC’de sınıf öğretmenleri ve konu uzmanı akademisyenlerin dil bilgisi öğretimi ile ilgili görüşlerini belirlediğinden bu yöndeki eksikliği gidereceği; çalışma sonucunda elde edilen verilerin, KKTC Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), öğretmen ve akademisyenlere, dil bilgisi öğretimini iyileştirmek için fikirler sunacağı; katılımcıların önerileri ve çalışma sonunda sunulan öğretim programlarının temel öğelerinden olan içerik (kapsam), öğretim durumları (yöntem-teknik) ve sınav durumları (ölçme-değerlendirme) ile ilgili önerilerin olası bir Türkçe Dersi Öğretim Programı düzenlemesinde düzenlemeyi yapacak olan uzmanlara fikir vereceği ve benzer çalışmalar yapmayı planlayan araştırmacılara ışık olacağı düşünülmektedir.

1.5 Sayıtlar

Araştırma, sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretimi alanında uzman akademisyenlerin dil bilgisi öğretimi ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmak için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularının doğru ve etkili olduğu; araştırmaya katılan öğretmen ve akademisyenlerin sorulan sorulara samimi ve doğru bir şekilde yanıt verdiği varsayımından hareket etmektedir.

1.6 Sınırlılıklar

Bu araştırma,

- Yöntem açısından, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim ile;
- Zaman açısından, 2021-2022 Eğitim Öğretim yılı ile;
- Çalışma grubu açısından, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen KKTC’deki devlet ilkokullarında 3, 4 veya 5. sınıf okutan en az beş yıllık 27 sınıf öğretmeni ve KKTC üniversitelerinde görev yapan Türkçe öğretimi alanında uzman 6 akademisyen ile;

- Veri toplama aracı açısından, yarı yapılandırılmış görüşme (27 öğretmen ve 6 akademisyen) ve odak grup görüşmeleri (3 öğretmen odak grup ve 1 akademisyen odak grup) ile;
- Kapsam açısından ilkokulda uygulanan dil bilgisi öğretimi ile ilgili öğretmen ve akademisyen görüşleri ile sınırlıdır.

Bölüm 2

KURAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde dil, anadili, dil bilgisi, dil bilgisi öğretimi ve önemi, içeriği, dil bilgisi öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler, ölçme-değerlendirme yöntemleri ve dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili bilgiler sunulmuş ayrıca yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.1 Dil ve Anadili

Türk Dil Kurumu (2005) dili, “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban” olarak tanımlamaktadır. Demirel (1996) dili, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan bir iletişim aracı olarak görür. Banguoğlu dil için “dil insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemidir” demektedir (Banguoğlu, 2004; Akt. Şen, 2020, s.2). Dilin, sosyal bir varlık olan insanlar için en önemli iletişim aracı olarak kullanıldığını ve dilde ortak kullanım öğelerinin olduğunu Aksan’ın (1975; 1995) tanımında daha net görmekteyiz. Yazar, “Dil; düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş simgesel bir dizgedir” demektedir. Korkmaz (1992, s.43) ise dili “İnsanlar arasında karşılıklı haberleşme aracı olarak kullanılan; duygu, düşünce ve isteklerin ses, şekil ve anlam bakımından her toplumun kendi değer yargılarına göre şekillenmiş ortak kurallarının yardımı ile başkalarına aktarılmasını sağlayan, seslerden örülü çok yönlü ve gelişmiş bir sistem” diyerek oldukça ayrıntılı bir biçimde tanımlamıştır. Tanımlara bakıldığında dilin

iletişim kurmak için kullanılan bir araç olması ve sosyal bir olgu olması ön plana çıkmaktadır. Her birey öncelikle kendi anadili ile iletişim kurar. Bireyler anadilini, kendi ailelerinden ve içinde yaşadıkları evre ile etkileşimleri sayesinde doğal olarak edinirler. Gramer Terimleri Sözlüğü’nde anadili, “İnsanın doğup büyüdüğü aile ve soyca bağlı bulunduğu toplum çevresinden öğrendiği, bilinç altına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil” (Korkmaz, 1992, s.8) olarak tanımlanmıştır. Her birey, doğduğu andan itibaren çeşitli sesler duyar; karşısındaki kişilerin vücut hareketlerinden ve mimiklerinden oluşan bir dil ile karşılaşır. Bu ses, sözcük ve hareketler insan beyninde kodlanır ve zamanla anlam kazanır. Bu nedenle çocukların, ilk çocukluk dönemlerinden itibaren gelişim dönemlerine uygun olarak zengin dil ögeleriyle karşılaşmaları oldukça önemlidir. Çocuklara söylenen ninniler, türküler, maniler, bilmeceler, tekerlemeler, halk şarkıları ve anlatılan masallar onların ana dilleri ile ilgili söz varlıklarının zenginleşmesini sağlar. Anadili, ilk çocukluk dönemlerinden itibaren doğal olarak kazanılır; ancak anadilin kuralları, biçimlenişi, işlevi ve doğru kullanımı okulda eğitimle öğretilir. Bireyler düşünme, konuşma, yazma, tartışma, algılama, bağ kurma, karşılaştırma, genelleme, sınıflama, anlatma, problem çözme gibi dille ilgili zihinsel becerileri kendi ana dilleri ile yaparlar (Aksan, 1975). Dolayısı ile bireylerin ana dillerini doğru ve etkili bir şekilde kullanmayı öğrenmeleri ve gelecek nesillere doğru aktarmaları önem taşıymaktadır. Çünkü dil aynı zamanda toplumların kültür taşıyıcısıdır. Bir toplumdaki bireylerin dillerini doğru kullanmaları, kültürel varlıklarını da doğru şekilde betimleyip ifade etmelerine ve gelecek nesillere doğru bir biçimde taşımalarına olanak verir. Kişisel gelişim, ulusal kimliğin oluşması, yurttaşlık bilincinin yerleşmesi, kültürel olguların devamlılığının sağlanması gibi nedenlerle anadili eğitimi ve ğretimi her ülkenin eğitim politikasında

yer alan önemli bir unsurdur (Altas, 2009). Her ulus çocuklarına anadilini öğretmeyi hedefler ve buna göre bir öğretim sistemi geliştirir (Erdem & Çelik, 2011).

2.2 Dil Bilgisi

Dil, insanların kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebildikleri en önemli araçtır. Dolayısı ile bireylerin doğru anlaşılması için dili doğru kullanmaları gerekmektedir. Her dilin kendine özgü bir yapı ve işleyişi vardır. Buna dil bilgisi denilmektedir (Akyol & Şahin, 2020). İnsanlar konuşurken ses tonları, vücut hareketleri, jest ve mimikleriyle konuşmalarını destekler. Bireyin cümle kurma biçimi, seçtiği sözcükler, yaptığı vurgu ve kullandığı ses tonu dinleyicilere doğru duyguyu yansıtabilmesi için önemlidir. Aynı şekilde yazılı anlatımda da doğru sözcükleri seçip anlamlı cümleler kurmak, yazım kurallarını, noktalama işaretlerini ve ekleri doğru kullanmak gerekmektedir. Bireylere dillerini doğru, düzgün, güzel ve etkili kullanmanın kurallarını öğreten bilim dalı, dil bilgisidir (Kurnaz, 2020). Dil bilgisi bir dilin ses, biçim ve cümle yapısını inceleyip kurallarını tespit eden bilimdir (TDK, 2005). Korkmaz dil bilgisini şu şekilde tanımlamaktadır: “Çeşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlelerin öğeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalı; bu bilgileri veren dersin ve kitapların adı” (Korkmaz, 1992, s.44). Dilaçar (1971, s.83) ise dil bilgisini, “Dili meydana getiren sesleri, şekilleri, sözcükleri, yapı ve dizi işlem ve yollarını, yöntemlerini, sözcük sınıflarını, çekimlerini, cümledeki görev ve bağlantılarını düzenli olarak inceleyen bilim” olarak tanımlar. Bu tanıma göre dil bilgisi şu alanları da kapsamaktadır: ses bilgisi (fonetik), biçim bilgisi (morfoloji), söz dizimi bilgisi (sentaks), anlam bilgisi (semantik), sözcük bilgisi (leksikoloji) (Dilaçar, 1971; Fromkin and Romdan, 1983, Akt. Erdem & Çelik, 2011; Çetinkaya & Yolcusoy, 2020). Dil bilgisi; sesleri, sözcükleri, cümleleri çeşitli açılardan inceler. Doğru düşünme, konuşma ve yazmanın bilimsel yöntemini öğretir.

Dil bilgisi sayesinde bireyler daha doğru, daha kusursuz düşünür; doğru konuşur ve yazar (Erdem, 2014). Ayrıca, dilin kurallarını ve işleyişini belirlediğinden ve bu kurallarla işleyişi öğrettiğinden dili koruyan bir özelliğe sahiptir. Dil bilgisi kurallarını iyi bilen, dilin sistemini iyi kavrayan bireyler dinlediklerini, okuduklarını, gördüklerini daha doğru anlar; duygu ya da düşüncelerini daha net ve doğru bir şekilde aktarır. Dolayısı ile bir bireyin dili etkin ve doğru bir şekilde kullanabilmesi, onun iyi bir dil ve dil bilgisi eğitimi alması ile mümkün olmaktadır (Akyol & Şahin, 2020).

2.3 Dil Bilgisinin Alanları

2.3.1 Ses Bilgisi (Fonetik)

Bir dilin en küçük birimi sestir ve ses bilgisi, dilin seslerini (ünlüler, ünsüzler), oluşmalarını, boğumlanma özelliklerini, sözcüklerdeki sıralanışlarını, yüklendikleri görevleri ve uğradıkları çeşitli değişimleri (hece düzeyinde, sözcük düzeyinde ya da cümle düzeyinde gerçekleşen ses olayları), seslerin çıkış şekillerini, çıkış yerlerini ve anlam değerlerini inceler (Akyol & Şahin, 2020; Korkmaz, 1992). Türkçenin ses bilgisi alanında ses özellikleri (ünlü uyumu, ünsüz uyumu, ünlü-ünsüz uyumu vb.), Türkçenin sesleri, ses olayları (ses türemesi, ünsüz türemesi, kaynaştırma ünsüzü türemesi, ünlü düşmesi, ses değişmesi, ünlü daralması, sert ünsüzlerin yumuşaması, ünlü türemesi vb.), hece yapısı, vurgu ve tonlama konuları yer alır (Kartallıoğlu, 2008; Kurt, 2020). Ses bilgisi alanı, konuşma becerisinin gelişimi için oldukça önemlidir. Dilin seslerini hedeflenen düzeyde öğrenemeyen bir öğrenci ailesi ve çevresinden edindiği yöresel ses özelliklerini devam ettirebilir. Bu nedenle ses bilgisi öğretiminde sesleri doğru çıkarma, sözcükleri doğru telaffuz etme gibi çalışmalarla öğrencilerin konuşma becerisi geliştirilmeye çalışılır (Akyol & Şahin, 2020).

2.3.2 Biçim Bilgisi (Morfoloji)

Türkçe, sondan eklemeli bir dildir. Sözcük sonuna eklenen ekler yardımıyla yeni sözcükler türetilir (Akyol & Şahin, 2020). Biçim bilgisi bir dildeki kökleri, ekleri, bunların birleşme yollarını, eklerin anlam ve görevlerini, türetme ve çekim özellikleri gibi şekille ilgili konuları inceler (Korkmaz, 1992). Sözcüklerin yapısı, kök, gövde, ek, yapım ekleri, çekim ekleri, sözcük türleri, sözcük türetme yolları konuları “biçim bilgisi” alanında incelenir (Kartallıoğlu, 2008; Kurt, 2020). Türkçede ekler çok farklı anlam ilişkileri kurmaya yarar. Bu eklerin kullanıldığı anlam ve bağlam temel alınmalı ve dizi içindeki görevi öğrencilere sezdirme yolu ile öğretilmelidir (Akyol & Şahin, 2020).

2.3.3 Söz Dizimi (Cümle Bilgisi) (Sentaks)

Söz dizimi, bir dildeki sözcüklerin ve sözcük öbeklerinin cümle içindeki görevlerini, birbirleriyle ilişkilerini, sıralanış şekillerini ve cümle türlerini inceler (Korkmaz, 1992). Söz dizimi, sözcükleri düzenlememizi sağlar; her sözcüğün cümle içindeki işlevini ve bu sözcükler arasındaki ilişkiyi gösterir (Kurt, 2020). Söz dizimi cümleyi oluşturan sözcük öbeklerini (isim tamlaması, sıfat tamlaması, ikilemeler vb.), cümlelerin öğelerini (özne, tümleç, yüklem, nesne vb.), yüklemine yerine ve türüne göre cümleleri (kurallı/devrik, isim/fiil cümlesi vb.), anlamına göre cümleleri (olumlu, olumsuz, soru vb.), yapısına göre cümleleri (basit, birleşik, bağlı vb) ve cümle çözümlemeleri konularını inceler (Kurt, 2020).

2.3.4 Anlam Bilgisi (Semantik)

Anlam bilgisi, dili anlam yönünden ele alır. Dil bilimsel anlam bilim, göstergenin gösterilen yanını ya da içeriği eşzamanlı ve artzamanlı inceler. Gösterenle gösterilen arasındaki bağıntıları, anlamda görülen değişimleri, dilsel yapıların içerik

açısından ortaya çıkardığı çeşitli sorunları inceler. Dilin anlam boyutu anlamsal alan, kavramsal alan, sözlüksel alan, yapısal dil bilim çerçevesinde incelenir (Vardar, 2007).

Günümüzde bazı dil bilimciler, önce en küçük anlamlı birimlerin içeriğinin belirlenmesi gerektiğini savunmaktadır (sözlüksel anlam bilim). Bununla birlikte birçok dil bilimci anlamın cümle düzleminde de ele alınması gerektiğini belirtmektedir (söz dizimsel anlam bilim). Ayrıca çağdaş anlam bilimin, sadece anlamlı birimlerin özelliklerini inceleyen bir dal olması yeterli görülmemektedir. Ögelerin cümle içinde anlamsal yönü de anlam bilimi yakından ilgilendirmektedir (Vardar, 2007).

Gerçek anlam, yan anlam, mecaz anlam, zıt anlam, terim anlam, eş anlamlılık, çok anlamlılık, ters anlamlılık, anlam daralması, anlam genişlemesi, bağlam, duygu, deyimler, atasözleri, kalıp sözler gibi konular “anlam bilgisi” alanında incelenir (Kurt, 2020).

2.3.5 Sözcük Bilgisi (Leksikoloji)

Sözcük bilgisi, bir dilin söz varlığını şekil bilgisi, cümle bilgisi, anlam bilgisi açısından ele alarak türetmede görev alan birimlerini, birleşik sözcüklerini, kalıplaşmış şekillerini, deyimlerini, atasözlerini, alıntı sözcükleri vb. ögelerini inceleyen, bunların köken yapılarını araştıran, şekil ve anlam bilimi açısından geçirdikleri değişim ve gelişimleri belirleyen dalıdır (Korkmaz, 1992). İsimler, sıfatlar, zamirler, zarflar, edatlar, ünlemler, bağlaçlar, fiiller, anlam bakımından sözcükler “sözcük bilgisi” alanının konuları arasındadır (Kurt, 2020).

2.3.6 Edim Bilim (Pragmatik)

Dilin kullanım bilgisi olarak da adlandırılan pragmatik dil, dili bir iletişim aracı olarak ele alır ve dilin farklı ortamlardaki kullanımlarını ortaya koyar (Etlan, 2021). Bireylerin hangi amaçla iletişim kurduğu; iletişim kurulacak kişinin yaşı, statüsü, konu hakkındaki bilgisi, ilgisi, ihtiyacı, iletişim kurulan mekana göre konuşma biçimini

belirleme; konuşma sırasını bekleme, konuyu başlatma, devam ettirme, konudan ayrılmadan konuşma, jest ve mimikler, göz kontağı kurma gibi unsurlar edim/kullanım bilim alanına girer (Landa, 2005, Prutting & Kittchner, 1987, Russell, 2007, Topbaş, 2001, Akt. Etlan, 2021).

2.4 Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihsel Gelişimine Kısa Bir Bakış

Bilinen en eski dil çalışmaları Eski Hint ve Eski Yunana'a kadar uzanır. Duaların ve dini metinlerin doğru anlaşılması ve gelecek nesillere doğru aktarılması amacıyla birtakım yazım ve okuma kuralları konmaya çalışılırken dil bilgisi kavramları belirmiştir. M.Ö. 5. yüzyılda yaşadığı anlaşılan ünlü Hint dil bilgini Panini günümüze, *Sanskrit*³ dili ile ilgili dört bin kadar kuralı ve söz varlığı ile ilgili yazıları topladığı bir dil bilgisi kitabı bırakmıştır (Aksan, 1995). Dilaçar (1971) ise dil bilgisi çalışmalarının, Doğu'da din kitaplarında yazılanları, Batı'da ise edebi eserleri anlayabilmek gerekliliğinden doğduğunu ifade etmektedir. Babil döneminden kalma tabletlerde de dil bilgisi izlerine rastlanmaktadır. Tabletler üzerinde Akad dilini Sümerceye çeviren fiil biçimleri yer almaktadır (Yalınkılıç, 2020).

Eski Yunan'da dil bilgisi çalışmaları ünlü düşünür Aristo (M.Ö. 384-322) zamanında görülmektedir. Aristo'ya göre sesler “sesliler”, “yarı sesliler” ve “sessizler”den oluşmaktadır. Bugün kullandığımız *ad*, *eylem*, *ilgeç*, *durum* gibi sözcük türleri ve dil bilgisi kategorileri de ilk kez Aristo tarafından saptanmıştır (Aksan, 1995).

M.Ö. 2. yüzyılda Yunanistan'da ilk kez okullarda dil bilgisi öğretimi yapılmaya başlanmıştır (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020). Dionysios Thrax'ın hazırladığı *Têkhne Grammatikê* adındaki kitap, batıdaki geleneksel dil bilgisi kitaplarının ilk örneği sayılmaktadır (Aksan, 1995).

³ Hint-Avrupa dilleri grubundan olan, klasik Hint din ve edebiyat dili (<https://sozluk.gov.tr/>)

Orta çağda dil bilgisi, diğer tüm bilgilerin kaynağı olarak görülmüş ve eğitimin temeli durumuna gelmiştir. Rönesans döneminde Avrupa’da bazı dillerle (İngilizce, Almanca, İtalyanca, Fransızca) ilgili dil bilgisi kitapları yazılmaya başlanmıştır. 1660’lı yıllarda Port-Royal Okulunun geliştirdiği grammer teorisine göre yazılan “General and Rational Grammar” çalışması *bütün dillerin ortak ve genel ilkelere göre işlediğini* ifade ederek (Müldür, 2016b) dil bilgisi öğretimine farklı boyutlar getirmiştir. Bu düşünce yüzyıllar sonra (1957) Chomsky’nin Evrensel Dil Bilgisi anlayışının temelini de oluşturmaktadır (Yalınkılıç, 2020).

On yedinci yüzyıla gelindiğinde dil bilgisi öğretiminin kuralcı bir anlayışla yürütüldüğü görülmektedir. Amerika’da İngilizce öğretimi için yazılan dil bilgisi kitapları öğrencilerin ezberlemeleri gereken kurallardan ibaretti ve bu durum öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek yerine onların İngilizceden nefret etmelerine neden olmuştur. On sekizinci yüzyılda da Avrupa ve Amerika’da kuralcı dil bilgisi öğretimi hakimiyetini korumuştur (Yalınkılıç, 2020). On dokuzuncu yüzyılın ikinci yarısına gelindiğinde ezberci anlayış yavaş yavaş öğrencilerin etkinlikler yaparak dil bilgisi kurallarını öğrendikleri bir anlayışa evrilmiştir. Bu dönemdeki ders kitaplarında, günümüzdeki ders kitaplarındaki etkinliklere benzer, öğrencilerin dilsel becerilerini kullanabilecekleri çalışmalar olduğu görülmektedir (Yalınkılıç, 2020). Yirminci yüzyıl, dil bilgisi açısından önemli gelişmelerin olduğu bir dönemdir. Bu gelişmelerin bir çoğu ünlü İsviçreli dil bilimci Ferdinand de Saussure ile başlamıştır. Dilin niteliklerini, çeşitli yanlarını ve sorunlarını sağlam kanıtlarla açıklamaya çalışan Saussure’ün kuramı, dil bilimin ne olduğunu ve hangi yönde ilerlemesi gerektiğini de göstermiştir (Aksan, 1995). Yirminci yüzyılın başlarında ortaya çıkan *yapısalcı* bakış açısı ve *işlevselcilik* akımı (Yalınkılıç, 2020) bugünkü

modern dil bilgisi öğretim yaklaşım ve yöntemlerini konuşuyor, uyguluyor ve tartışıyor olmamızın önünü açmıştır.

2.5 Dil Bilgisi Türleri

Tarih boyunca dili farklı açılardan inceleyen kuramlar ve bu kuramlara bağlı olarak dil bilgisi türleri ortaya çıkmıştır. Güneş (2013a), bu türlerin uzun bir liste oluşturacak kadar çok olduğuna değinmektedir. Dilin farklı yapı veya bölümlerini inceleme alanı yapan bu türlerin ortak amacı dilin yapısını, işlevini ve kullanımını açıklamaktır (Azizoğlu & Okur, 2020). Ancak Kerimoğlu (2014), dil bilgisi tarihine bakıldığında iki büyük dil bilgisi anlayışının öne çıktığını belirtmektedir: Kuralcı Dil Bilgisi ve Betimleyici Dil Bilgisi. Bu bölümde öncelikle bu iki dil bilgisi türüne yer verilecek ardından diğer dil bilgisi türlerinden bazılarına değinilecektir.

2.5.1 Kuralcı Dil Bilgisi

Kuralcı dil bilgisi, bir dilin bir deyişkesinin diğerlerine göre üstün olduğu ve diğer dil türlerinin kullanımının yanlış olacağı görüşüne dayanır (Pehliven & Aydın, 2022). Başka bir deyişle kuralcı dil bilgisi, dilin doğru ve yanlış kullanımı üzerine odaklanır. Dilin nasıl olduğu ile değil, olması gereken şekli ile ilgilenir. Doğru dilin kurallarını bilmek ve uygulamak önemlidir. Dilde doğruluk ön planda olduğundan ölçünlü dil kullanımını temel alır. Dilin diğer kullanımlarını önemsemez (Azizoğlu & Okur, 2020). Kuralcı dil bilgisi, şekilcidir (Kurnaz, 2020); dili kullananların kendi belirlediği kurallara uymasını bekler ve doğru-yanlış değerlendirmesi yapar (Kerimoğlu, 2014).

2.5.2 Betimleyici Dil Bilgisi

Betimleyici dil bilgisi, dili toplumsal bir olgu olarak görmekte ve farklı dil türlerinin kullanım alanı olduğunu kabul etmektedir (Pehlivan & Aydın, 2022). Kural koyma ve kuralları denetleme söz konusu değildir; asıl amaç dili betimlemedir.

Kurallar, dili kullananların kullanımlardan yola çıkılarak belirlenir (Kerimoğlu, 2014). Betimleyici dil bilgisi, dili olduğu gibi ele alır (Azizoğlu & Okur, 2020). Dil ile ilgili yargılar yapmaz.

2.5.3 Okul Dil Bilgisi

İlkokuldan üniversiteye kadar öğretilen Okul Dil Bilgisi, öğrencilere öğretmek için oluşturulmuş özel bir dil bilgisidir. Okul dil bilgisinin temel dayanağı bir bilim dalı olarak dil bilgisi ile okullardaki dil bilgisi öğretiminin farklı olması gerektiği tezidir. Bu savunuya göre okullardaki dil bilgisi öğrencinin ihtiyaçlarına uygun düzenlenmelidir. 1780’li yıllarda Fransa’da okul dil bilgisi oluşturma çalışmaları başlamış ve 1870’li yıllarda ilk aşaması tamamlanmıştır (Güneş, 2013a). Birinci okul dil bilgisi anlayışı 1823 yılında Noël ve Chapsal’ın “Yeni Dil Bilgisi” kitabıyla yayılmış, 19. yüzyıla doğru belirginleşmiş ve 1920’li yıllarda okullarda öğretilmeye başlanmıştır. İkinci okul dil bilgisi anlayışı 1960’lı yıllarda ortaya çıkmıştır. Bu anlayışa göre diller arası inceleme yapılması ve dilin sosyal bilimlerde kullanılması önem kazanmış, mantık geliştirmeye uygun becerilere ağırlık verilmiştir. 1970’li yıllarda üçüncü okul dil bilgisi anlayışı (Baratte, 2010, Akt. Güneş, 2013a) 1995’ten günümüze kadar ise dördüncü okul dil bilgisi anlayışı kullanılmaktadır. Birinci ve ikinci okul dil bilgisi *geleneksel*, üçüncü ve dördüncü dil bilgisi anlayışı ise *yeni dil bilgisi* olarak adlandırılmaktadır (Vargas, 2003, Akt. Güneş, 2013a).

Geleneksel Dil Bilgisi

Geleneksel dil bilgisi, dil bilim çalışmaları öncesindeki 18. ve 19. yüzyıl dönemlerini kapsar (Azizoğlu & Okur, 2020). Geleneksel dil bilgisinde dil ile ilgili her konu ele alınır ve ilkokuldan itibaren bütün konular yoğun bir şekilde öğretilir. Her yıl bir önceki yılın konuları tekrar edilir. Dil bilgisi kuralları peş peşe ve sırayla öğretilir. Öğretilen konuların çoğu günlük hayatta kullanılmaz. Konu anlatımlarında büyük

edebi yazarların eserlerinden örnekler verilir. Dil bilgisi, öğrencileri bir üst okula hazırlamak için temel amaçtır ve zorunludur.

Geleneksel dil bilgisi tümdengelim kullanır. Soyuttan somuta, kuraldan uygulamaya, genelden özele doğru bir yaklaşım izler. Keşfetme süreci yoktur. Genelde dilin kuralları ezberletilir (Güneş, 2013a).

Yeni Dil Bilgisi

Yeni dil bilgisinde konular dil eğitimi uzmanları ve eğitimciler tarafından belirlenir. Öğrencinin ihtiyacına uygun, dil becerilerini geliştirici tanımlar ve kurallar ele alınır. Dilin kullanımı ön plandadır. Bu nedenle örnekler günlük dildeki metinlerden ve günlük yaşamdan seçilir. Dil bilgisi amaç değil, dil eğitimi için araçtır. Öğrencilerin dilin mantığını keşfetmeleri sağlanır. Dil bilgisi, öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmek amacıyla öğretilir. Daha çok işlek ve kullanışlı dil bilgisi öğretilir. Dil bilgisi içeriği ilkokuldan itibaren dengeli bir biçimde aşamalı olarak verilir. Temel içerik cümle ve metinlerdir.

Yeni dil bilgisi, eğitim alanındaki bilimsel yaklaşımlar, yöntem ve kuralları temel alarak tümevarımı kullanır. Somuttan soyuta, değişimden kurala, özelden genele doğru bir yaklaşım izler. Keşfetmeye dayanır (Güneş, 2013a).

2.5.4 Genel Dil Bilgisi

Genel dil bilgisi tek bir dille uğraşmaz. Genel olarak insan dilinin oluşumundaki kuralları ve bu kuralları aktarma biçimini inceler (Dilaçar, 1971). Bütün diller için geçerli olan ortak kuralları belirlemeyi amaçlar (Azizoğlu & Okur, 2020). Karşılaştırmalı genel dil bilgisi ise herhangi bir dil ayırt etmeden tüm doğal dilleri karşılaştırarak dil bilgisinin her yerde ve her çağda geçerli olan kurallarını ortaya çıkarmaya çalışan bir alt bölümüdür (Dilaçar, 1971).

2.6 Dil Bilgisi Öğretiminin Amaçları

Dil bilgisi öğretime eğitime yer verilip verilmemesi, verilirse neyin nasıl öğretilmesi gerektiği uzun zamandır alanyazında tartışma konusudur. Batı’da bu konu uzun zaman tartışılmış, bazı dönemlerde dil bilgisi öğretiminden uzaklaşılırken, bazı dönemlerde öğretimin odağı haline getirilmiştir (Pehlivan & Aydın, 2022). Şöyle ki örneğin Orta Çağ’da eğitimin merkezine oturtulan dil bilgisi öğretimi, 1960’lı yıllarda zararlı olduğu düşünülülerek eğitim sisteminden çıkarılmıştır (Aydın, 1999; Yalınkılıç, 2020). Ancak günümüzde anadili eğitiminde temel eğilim dil bilgisinin dil becerilerini geliştirmek amaçlı destek niteliğinde öğretilmesi gerekliliği üzerinde bir uzlaşısı vardır, denebilir (Pehlivan & Aydın, 2022).

Dilin temel amacı iletişim kurmaktır. Dolayısı ile doğru ve etkili bir iletişimden bahsedebilmek için bireyin kendisini doğru ifade etmesi ve karşısındaki bireyin onu doğru anlaması gerekmektedir. Aksan (1975), bireylerin konuştukları dilin bütün özelliklerini annelerinden ve yakın çevrelerinden gelişigüzel kültürleme yoluyla edindiklerini okullarda ise bireylere, kasıtlı kültürleme yoluyla anadilin kuralları ve doğru kullanımının kazandırılmasının amaçlandığını vurgulamaktadır. Pek çok araştırmacı da bireylerin dillerini kusursuz bir şekilde anlamaları ve kullanmaları için ana dillerinin kurallarını öğrenmeleri gerektiğini belirterek dil bilgisi öğretiminin yapılmasını savunmaktadır (Demirel, 1996; Arıcı, 2005; Erdem & Çelik, 2011; Temizkan, 2014; Kurnaz, 2020).

Anlaşıldığı gibi sağlıklı iletişimin sağlanması için anadilin doğru ve düzgün kullanılması gerekliliği ön plana çıkmaktadır. Doğru ve düzgün kullanım da dil bilgisi öğretimi ile mümkün görülmektedir. Bunu sağlayacak olan da okuldur. Dilin doğru ve düzgün kullanımından anlaşılan ölçünlü dilin temel alınmasıdır. Okullardaki dil çalışmaları ölçünlü dili temel almalıdır. Konuya bu açıdan bakılınca ölçünlü dili

burada tanımlamak gerekir. “Ölçünlü dil (standart dil), bir dilsel toplulukta bölgelerüstü anlaşma aracı olarak tanınıp benimsenen ve kurumlaşan dil türüdür” (İmer, 1990). Bu noktada, çağdaş bir yaklaşımda okullarda dil bilgisi öğretimine sadece doğru ve düzgün kullanımı sağlama aracı olarak bakmak yeterli olmayacaktır. Anadili öğretiminde diğer dil türlerinin varlığı ve işlevlerinin olduğunun öğrenciye sezdirilmesi gerekmektedir (Pehlivan, 2012).

Hudson ve Walmsley (2005)’e göre okullarda öğrencilerin dil bilgisi öğrenmeleri aşağıda sıralanan nedenlerden ötürü gereklidir:

1. *Dil bilgisi yeterliliklerini geliştirmek için:* Dil bilgisi öğretimi, çocukların günlük yaşamlarında kullanmadıkları ancak yetişkinlikte kullanacakları dil yapısı hakkında farkındalıklarını geliştirmeye yardımcı olur.
2. *Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini desteklemek için:* Dil bilgisi, öğrencilerin dil becerilerini kullanarak iletişim kurmalarına ve dilin yapıları ve türleri ile ilgili karmaşık bağlantıları keşfetmelerine yardımcı olur.
3. *Yabancı dil öğrenimini desteklemek için:* Öğrenciler kendi ana dillerinin nasıl çalıştığına ilişkin bir anlayışa sahip olurlarsa yabancı bir dili öğrenmeleri daha kolay olur.
4. *Düşünme becerilerini geliştirmek için:* Dil bilgisi, çocukların sınıflandırma, nedensellik ve zaman gibi mantıksal bağlantılar hakkında konuşabilmeleri için önemli bir araçtır. Bu nedenle bu aracı (dil bilgisini) anlamaları gerekmektedir.
5. *Araştırma becerilerini geliştirmek için:* Dil bilgisi, çocukların var olan bilgileri yoluyla öğretildiğinde, bilimsel yöneme temel oluşturur.

6. *Kendi zihinlerini takdir etmek için:* Dil bilgisi, birbiriyle oldukça bağlantılı bir zihinsel sistemdir ve iyi öğretildiğinde çocuklar bundan zevk alırlar.

Aydın (1999)'ın ortaokullarda dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşlerine yer verdiği çalışmasında da öğretmenler, Hudson ve Walmsley'in görüşlerine benzer görüşler belirtmişlerdir. Buna göre dil bilgisinin, öğrencilerin dille ilgili yanlışlarını azalttığı; yazma becerilerini geliştirdiği; zihin gelişimlerine yardımcı olduğu; yabancı dil öğrenimini kolaylaştırdığı; ölçünlü Türkçeyi öğrenmelerine yardımcı olduğu; iletişim becerilerini geliştirdiği; başka dil ve kültürlerle hoşgörülerini artırdığı; onlara bilimsel yöntem ve çözümleyici düşünmeyi öğrettiği, ayrıca öğrencilerde dilsel özgüven oluşturduğu ifade edilerek dil bilgisi öğretiminin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Demirel (1996), dil bilgisi öğretiminin gerekliliğini şu şekilde sıralamıştır: Dil bilgisi öğretimi;

1. öğrencilerin doğal yollarla edindikleri ve bilinçaltılarında yer eden dil yapılarını bilinç düzeyine çıkarmayı ve bu yapıların kullanılmasını;
2. dilin işleyiş şeklini öğrencilere kavratmayı ve
3. öğrencilerin dili bir iletişim aracı olarak doğru ve etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır.

Görüldüğü gibi dil bilgisi öğretimi, bireyleri farklı yönlerden geliştirmektedir. Bir cümleyi, eylemi, ya da bir metni anlayabilmek için dil bilgisi gereklidir. Bu nedenle, okuma yazma öğretimi başladığı andan itibaren dil bilgisi öğretime de başlanmalıdır (Güneş, 2013a). Çünkü dil bilgisi öğretimi, bireylerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmekte ve dil bilgisi kuralları sayesinde öğrenciler daha iyi iletişim kurabilmektedir (Kutlubay, 2015). Ayrıca dil bilgisi bilmenin yabancı dil öğrenmede kolaylık sağladığı bilinmektedir (Aydın, 1999; Hudson & Walmsley, 2005). Hatta

tarihteki ilk dil bilgisi kitaplarının bireylere hem kendi dillerini hem de yabancı bir dili öğretmek amacıyla yazıldığı söylenebilir (Kerimoğlu & Raffard, 2020).

Ailede ve bireyin çevresinde başlayan, ardından okulda programlı bir şekilde devam eden anadili ve dil bilgisi eğitiminin dilin devamlılığını sağlamak, düşünceye şekil vermek, dil becerilerini etkili kullanabilmek ve etkili bir iletişim kurabilmek gibi pek çok faydası olduğu görülmektedir. Çünkü anadili öğretimi tüm diğer derslerin merkezinde yer alır. Ayrıca dili etkili biçimde kullanan, dili doğru anlayan, başka bir deyişle, kendi dilini istenilen şekilde konuşabilen, okuyabilen ve yazabilen bireylerin diğer alanlarda da başarılı olması beklenir (Güneyli, 2007). Bu nedenle dil bilgisi öğretimi hem bireysel hem de toplumsal açıdan büyük bir öneme sahiptir.

2.7 Temel Dil Becerileri ve Dil Bilgisi Öğretimi

Türkçe eğitimi genel olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisine dayanmaktadır. Dinleme ve okuma becerileri *anlama*; konuşma ve yazma becerileri ise *anlatma* ile ilgili becerilerdir. Dil bilgisi ise temel dil becerilerinin edinimi ve gelişiminde önemli bir destekleyici öge olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil bilgisi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazandırmak ve etkili şekilde kullanımını sağlamak amacıyla yapılmaktadır (Göçer, 2015; Şahin & Abacı, 2019). Dil bilgisi, temel dil becerilerinin tümüyle ayrı ayrı etkileşimde bulunan ve bu becerileri destekleyen bir alandır. Dilin tam ve doğru anlaşılması için dil bilgisi, temel dil becerileriyle birlikte öğretilmelidir (Anılan, 2010). Erdem (2014)'e göre öğrenciler, dile ve dil bilgisine hakimseler dil becerilerinde -özellikle yazma becerisinde- başarılı olurlar. Birey anadilini doğal yolla edinir, eğitim sürecinde geliştirir ve yaşamı boyunca kullanır. Dilini daha etkin hale getirmek için ise dil bilgisini çok iyi bilmesi gerekmektedir (Baş, 2014). Çünkü dilbilgisel bir değer taşımayan sözcükler ve cümleler iletişimsel açıdan önemini ve işlevselliğini

kaybedecektir. Ayrıca bireylerin dil duyarlılığı ve bilinci, dilbilgisel bilginin dil becerilerinin geliştirilmesini desteklemede önemli olmaktadır (Bayat, 2020). Dil bilgisi öğretiminde amaç, dilin kurallarını öğretmek değil; dil becerilerini geliştirmek olmalıdır (Demirel, 1996; Erdem & Çelik, 2011). Her ne kadar bağımsız bir ders olarak algılanıp uygulansa da dil bilgisi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileriyle birlikte yürütülmeli, temel dil becerilerini kurallarla desteklemelidir. Yapılan alanyazın incelemesinde de pek çok araştırmacı dil bilgisi kurallarının ayrı bir ders olarak öğretilmesi yerine okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinlikleri ile iç içe öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır (Demirel, 1996; Sağır, 2002; Üstten, 2004; Erdem, 2007; Güneş, 2013a; Göçer, 2015).

2.7.1 Dinleme Becerisi ve Dil Bilgisi Öğretimi

Dinleme, ses ve konuşmaların anlamlandırılarak zihinde yapılandırıldığı bir süreçtir. Dinleme, zihinsel bir etkidir (Demirel, 1996). En önemli noktası anlamanın gerçekleşmesidir (Baş, 2014). Etkili bir dinlemeden bahsedebilmek için birey, konuşan kişinin verdiği mesajı net bir biçimde anlayabilmeli ve alınan mesaja tepki verebilmelidir (Demirel, 1996; Baş, 2014). Dinleme, sesli olarak iletilen mesajın doğru anlaşılması amacıyla kullanılır. Bireyler, iletilen sessel ve sözdizimsel yapıyı önbilgilerini ve ipuçlarını kullanarak anlamlandırır. Sözlü bir metni anlamak için dil bilgisinden yararlanılmaktadır (Bayat, 2020).

Dil öğrenme süreci dinleme ile başlar (TC.MEB, 2009). Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Derslerde öğrencilerin dinlediklerini zihninde canlandırma, bilmediği sözcüklerin anlamını araştırma, dinlediklerinin konusunu, ana düşüncesini belirleme, dinlediklerini sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, çıkarımlar yapma, sonucu tahmin etme, özetleme,

değerlendirme, gibi etkinlikler (TC.MEB, 2009) yaptırılarak dinleme becerisi geliştirilebilir.

2.7.2 Konuşma Becerisi ve Dil Bilgisi Öğretimi

İnsanların en önemli iletişim aracı konuşmadır. Düşünceler, duygular ve bilgiler seslerden oluşan dil aracılığı ile aktarılır (Demirel, 1996). Çocuklar önce dinlemeyi sonra konuşmayı öğrenir. Konuşma, dinleme ile doğrudan bağlantılıdır (TC.MEB, 2009). Bireylerin sağlıklı iletişim kurabilmeleri konuşan kişinin kendine güvenerek konuşması ve dinleyicilere doğru mesajı iletmesi ile mümkün olabilir. Bunun için bireylerin konuşma becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Öğrencilere konuşmalarında karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma gibi konuşma ve zihinsel becerileri geliştirici etkinlikler yaptırılmalıdır (TC.MEB, 2009). Öğrencilere, küçük gruplar halinde konuşmayı ve dili çeşitli yönleriyle (anlam, kullanım ve biçimsel) gözlemlemeyi öğretmek, onların üst dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır (Fontich, 2014). Bunun için de dil bilgisine ihtiyaç vardır.

Konuşmada ezgileme, kavşak, ulama, vurgu ve durak oldukça önemlidir. Bu unsurlar, sözcük ve sözcük gruplarının cümle içindeki anlamlarını güçlendiren ve aralarındaki ilişkinin kurulmasında etkili olan unsurlardır. Konuşma yapan kişinin bu kavramları ve işlevlerini bilmesi, dinleyicilerin konuşan kişiyi doğru anlamaları konusunda etkili olacaktır (Baş, 2014). Ayrıca dil bilgisi öğretimi sırasında kullanılan diyaloglar öğrencilerin kendi ve başkalarının dilbilgisel kullanımlarını gözlemlemelerini sağlayan güçlü bir araçtır. Bu yolla öğrenciler, dil bilgisi kavramlarını ezberlemekten kurtularak dile aktif bir şekilde katılmış olurlar (Fontich, 2014).

2.7.3 Okuma Becerisi ve Dil Bilgisi Öğretimi

Okuma, bir metin içindeki harfleri, sözcükleri ve işaretleri anlamlandırmadır. Burada okumadan kasıt, sadece metni seslendirme değil, anlamadır (Baş, 2014). Okuma eyleminde birey, bilişsel davranışlar ve psikomotor becerilerin ortak çalışması ile yazılı sembollerden anlam çıkarır. Başka bir deyişle okuma, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolere anlam yüklemesiyle meydana gelir (Demirel, 1996). Okuma becerisinin gelişmesi için dilbilgisel bilgi şarttır. Dilbilgisel bilgi, doğrudan öğrenilebilir veya dilin kullanımı ile edinilebilir. Yazılı bir metnin cümleleri dil bilgisi kurallarıyla üretilir. Bayat (2020)'a göre, dilbilgisel bilgiye sahip olan bireyler okudukları metni etkin biçimde anlayabilirler. Dil bilgisi, metni okuyan bireye daha hızlı ve anlayarak okumasında yardımcı olur.

2.7.4 Yazma Becerisi ve Dil Bilgisi Öğretimi

Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur. Duygu, düşünce ve olayları yazı ile anlatmadır. Yazılı metinler cümlelerle oluşturulur. Cümleler ise dilbilgisel yapılardan meydana gelir. Dolayısı ile yazma ile dil bilgisinin sürekli bir etkileşim halinde olduğu söylenebilir (Bayat, 2020). Bireylerin duygu, düşünce ve isteklerini etkili ve doğru bir biçimde yazılı olarak aktarabilmeleri için dil bilgisini iyi bilmeleri gerekmektedir. Bireyler yazılı metinler oluştururken aktarmak istediklerini en doğru şekilde yansıtabilmek için dil bilgisinden yararlanırlar.

2.8 Dil Bilgisi Öğretiminin İlkeleri

Diğer öğretim alanlarında olduğu gibi dil bilgisi öğretiminde de farklı görüşler ortaya atılmakta ve dil bilgisi öğretimine değişik açılardan bakılabilmektedir. Genel olarak günümüzde dil bilgisi öğretiminde farklı ülkelerde değişik bakış açıları ile değişik uygulamaların olduğu görülmektedir (Pehlivan & Aydın, 2020). Dil bilgisi öğretimine farklı bakış açıları olmasına rağmen, yine de dil bilgisi öğretimi ile ilgili

bazı ilkeler ortaya konabilir. Bu ilkeler, öğretmenin öğretim ortamını oluşturmasında ve etkinlikleri planlamasında yol gösterici olmaktadır. Dil öğretimi ile ilgilenen araştırmacılar dil bilgisi öğretimi ile ilgili pek çok ilke ortaya koymuştur. Bu ilkeler aşağıda sıralanmaya çalışılmıştır.

1. Dil bilgisi öğretimi tümevarım (Demirel, 1996; Onan, 2014, 2017b) ve sezdirme (Kurnaz, 2020) yöntemleriyle yapılmalıdır. Kuralları doğrudan vermek ve ezberletmek yerine çeşitli örneklerle sezdirme yoluna gidilmeli, bunun için de dinleme ve okuma metinlerinden yararlanılmalıdır (Onan, 2014, 2017b; Kurnaz, 2020).
2. Dil bilgisi öğretimini somutlaştırmak için metinden veya cümleden hareket edilmelidir. Dil bilgisi öğretimi ayrı metinlerle değıl, Türkçe derslerinde kullanılan metinlerle yapılmalıdır (Erdem, 2007). Dilbilgisel yapılar metin içinde sunulmalı, öğrenci metinden hareketle kuralı keşfetmeye çalışmalıdır (Kurnaz, 2020).
3. Örneklerden tanım ve kurallara gidilmeli, öğrenci bu yolla kuralı sezmelidir (Erdem, 2007). Konu ile ilgili olarak verilecek ilk örnekler, anlama ve anlatım etkinliklerinde kullanılan metin içinden seçilmelidir. Bu sayede öğrenciler, öğrendikleri bu bilgilerin kullandıkları dilin parçaları olduğunu görebileceklerdir (Onan, 2017b).
4. Sadece dil bilgisi kurallarını öğretmekle yetinilmemelidir. Bu kuralların öğrencide beceri ve alışkanlık haline gelmesi için çeşitli çalışmalarla desteklenmesi (Demirel, 1996; Onan, 2014b) öğretilen dil bilgisi konularının yazılı ve sözlü anlatımda kullanılır hale gelmesi sağlanmalıdır (Erdem, 2007).

5. Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Öğretimi yapılacak dil bilgisi konuları, öğrencilerin karşılaştığı dil sorunları olmalıdır. Öğrenciye, bilmediği dil kuralları öğretilmelidir. Dil bilgisi öğretimi, bilinmeyen kuralları öğretmek üzerine şekillendirilmelidir (Demirel, 1996).
6. Bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta, yakından uzağa gibi temel öğretim ilkeleri dil bilgisi öğretimi için de geçerlidir. Bu nedenle seçilecek örnekler çocukların ilgisini çeken metinlerden, çocukların kendi yaşantılarından ve cümlelerinden alınmalıdır (Erdem, 2007). Yalın örnekler yerine dil bilgisi sorunları cümle içinde incelenmelidir (Demirel, 1996).
7. Dil bilgisi kavram ve kuralları soyut olduğundan küçük yaştaki çocuklar bunları anlamakta zorlanabilir. Bundan dolayı, ilk üç sınıfta kuralları sezdirme yoluna gidilmeli, tanımlar verilmemelidir. Dördüncü sınıftan itibaren tanımlar verilmeye başlanabilir (Yangın, 2002, Akt. Onan, 2017b).
8. Dil bilgisi, anlama ve anlatmanın kusursuz olmasını sağlamak amacıyla bir araç olarak kullanılmalı; amaç haline getirilmemelidir (Onan, 2014, 2017b).
9. Dil bilgisi çalışmaları bağımsız bir ders saatinde değil, dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri ile iç içe, bütünlük anlayışı içinde birlikte yürütülmelidir (Demirel, 1996; Sağır, 2002; Üstten, 2004; İşcan & Kolukısa, 2005; Erdem, 2007; Göçer, 2015; Güneş, 2013a).
10. Dil bilgisi konuları belli bir sıraya göre işlenmemelidir. Çünkü bir sıraya göre ilerleyen dil bilgisi öğretimi belli bilgileri tekrar ederek boşa vakit

geçmesine neden olacak ve öğrencinin gerçek ihtiyacına ulaşmasını engelleyecektir (Demirel, 1996).

11. Kural dışı durumlar ve aykırılıklar da yeterince işlenmelidir (Demirel, 1996).

2.9 Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Yaklaşımlar

Dil bilgisi öğretimi, dil becerilerini geliştirme açısından önem kazandıkça öğrenme psikolojisi, dil bilim ve eğitim bilim gibi alanlarda çalışma odağı olmaya başlamıştır. 1900’lü yıllardan itibaren dünyada değişik alanlarda pek çok farklı dil bilgisi öğretimi yaklaşımı kullanılmaya başlamıştır (Güneş, 2011, 2013a; Dolunay, 2014; Çetinkaya & Yolcusoy, 2020; Kurnaz, 2020). Değişik bilim dalları ve kuramlara göre şekillenen bu yaklaşımların amaçları, içerikleri ve öğretim yöntemleri birbirinden farklılık göstermektedir. Kimi yaklaşımlar dil bilgisi öğretimini dizgesel yapmak gerektiğini belirtirken kimi yaklaşımlar dilsel becerileri ön plana alarak sezgisel olarak öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020). Güneş (2011, s.124-125), dil bilgisi öğretim yaklaşımlarının sınıflandırılmasını şu şekilde özetlemektedir:

Lecomte 1993 yılında, çeşitli araştırmalarından hareketle dil öğretim yaklaşımlarını davranışçı, iletişimsel, bilişsel, yapılandırıcı ve keşfederek öğrenme başlıkları altında toplamıştır. Ardından Develay, idealist, deneysel ve yapılandırıcı olmak üzere üç gruba ayırmıştır. Germain, bütün dil yaklaşımlarını bütünleşik, dil bilimsel ve psikolojik olarak gruplamıştır. Bu sınıflamaların birbirinden farklı olması alanda çeşitli sorunlara neden olmuştur. Bunu önlemek amacıyla Bailly 1998 yılında yeni bir sınıflama yapmıştır. Bu sınıflamada dil öğretim yaklaşımları dayandıkları temel görüş ve alandaki uygulamalara göre “davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı” olmak üzere üç ana grupta toplanmıştır.

Yirminci yüzyılda özellikle eğitim bilim ve dil bilim açısından farklı kuramların ortaya çıkmasıyla birlikte bu yaklaşımlar dil bilgisi öğretimine yön vermiştir. Bu nedenle eğitim biliminde ortaya çıkan yeni kuramlar ışığında dil bilgisi

öğretiminde eğitim programlarına ve öğrenme-öğretme ortamlarına yön veren *eğitim bilimsel* ve *dil bilimsel* yaklaşımlardan bahsetmenin uygun olacağı düşünülmüştür.

2.9.1 Eğitim Bilimsel Yaklaşımlar

Davranışçı Yaklaşımda Dil Bilgisi Öğretimi

Davranışçı yaklaşımda uyaran-tepki-pekiştireç ilişkisi vardır; uyarlama sonucu meydana gelen tepkiler inceleme alanını oluşturmaktadır (Ersanlı, 2020). Bu yaklaşıma göre iki olgu önemlidir: uyaran-tepki ve tekrar. Öğrenci yaparak/deneyerek doğruyu öğrenir. Bu nedenle öğrenmenin olması için tekrar olmalıdır. Genel olarak doğru davranışlar pekiştirilerek tekrar edilmesi sağlanır. Ayrıca güdüleme de öğrenmede önemli unsurlardan biridir (Sönmez, 2020). Davranışçı yaklaşıma göre çocuklar dili, diğer şeyleri öğrendikleri şekilde öğrenirler. Çünkü dil, *davranış* olarak ele alınır (Güneş, 2013a). Bireyler, bebeklikten itibaren kendilerini isteklerine ulaştıran sesleri çıkararak ve sözcükleri/cümleleri tekrar ederek ana dillerini öğrenmektedirler (Küçükkaragöz, 2020). Davranışçıların öncülerinden olan Skinner'e göre dil bilgisi de uyaran-tepki-pekiştireç ilişkisi ile öğrenilir (Güneş, 2011; Onan, 2014; Çetinkaya & Yolcusoy, 2020). Çocuğun söylediği sözcük/cümle hoş giden bir pekiştireç almışsa davranış tekrar edilir ve korunur; hoş gitmeyen bir ceza almışsa ya da pekiştireç almamışsa davranış söner ve kullanılmaz (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020).

Davranışçı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimi metinlerden bağımsız örneklerle öğretilir. Sürekli tekrarlar ve alıştırma ile dil bilgisi kuralları ezberletilir ve kalıcılık sağlanır. Dil bilgisi kuralları, dinleme ve okuma (anlama) becerileri ile ilişkilendirilmez; yazma ve konuşma (anlatım) becerileri ile ilişkilendirilir (Onan, 2014).

Davranışçı yaklaşımı temel alan dil bilgisi öğretimi şu şekilde yapılmaktadır:

1. Öğretmen, konuyla ilgili kural/kuralları verir.

2. Verilen kural/kurallar örneklerle pekiştirilir.
3. Konuyla ilgili sorular sorulur.
4. Öğretmen, verilen yanıtlara göre konunun öğrenilip öğrenilmediğini tespit eder (Onan, 2014).

Davranışçı yaklaşımda, dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi, bilgi ve sınavlar ön plandadır (Onan, 2014; Akyol & Şahin, 2020). Öğrenciler pasif birer alıcı konumundadır (Dolunay, 2014). Uzun yıllar bu yaklaşıma göre şekillenen dil bilgisi öğretimi öğrencilerin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmede, onları mekanikleştirdiği gerekçesiyle özellikle Chomsky tarafından eleştirilmiştir (Güneş, 2011, 2013a; Onan, 2014).

Bilişsel Yaklaşımda Dil Bilgisi Öğretimi

1950’lerde davranışçılığa tepki olarak ortaya çıkan bilişsel kuram, öğrenmenin yalnızca uyaran-tepki ilişkisi ile açıklanamayacağını; öğrenmede zihinsel işlevlerin daha baskın olduğunu savunmaktadır (Sönmez, 2020). Chomsky, bilişsel dil öğretim yaklaşımının en önemli temsilcisidir ve bireylerin dil edinimine uygun bir genetik yapıyla dünyaya geldiklerini savunmaktadır (Brown, 1994, Schmitt, 2002, Akt. Çetinkaya & Yolcusoy, 2020; Güneş, 2013a; Dolunay, 2014; Müldür, 2016a; Küçükkaragöz, 2020). Chomsky’ye göre dil, bir alışkanlık sonucu öğrenilmez. Bebeklerin belli bir biyolojik olgunluğa eriştiklerinde yürümeyi öğrendikleri gibi doğuştan gelen bir genetik yapı sayesinde, biyolojik olgunluğa eriştiklerinde dili öğrenirler. Bu genetik yapı sayesinde bireylerin dili edindiklerini, dilin kurallarını anladıklarını, dili içselleştirdiklerini (Küçükkaragöz, 2020) ve bütün dillerin dil bilgisini edinebilecek bir evrensel dil bilgisine sahip olduklarını savunur (Güneş, 2013a; Dolunay, 2014; Müldür, 2016b). Çünkü Chomsky’ye göre, bireylerin beyinde söz dizimi, anlam bilgisi, ses bilgisi gibi bilgiler genetik olarak bulunmaktadır (Güneş,

2013a). Örneğin, dünyanın neresinde olursa olsun her çocuk sıfatları isimlerle birlikte kullanır (Dolunay, 2014). Chomsky bunu “üretici dil bilgisi” ile açıklar. Ancak Chomsky ve öğrencilerinin bu görüşleri dil bilimciler, psiko dil bilimciler, psikologlar, gelişim psikologları ve biyologlar tarafından kabul görmemiş ve eleştirilmiştir (Dolunay, 2014).

Bilişsel yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminde tümdengelim, tümevarım veya her iki yöntem de kullanılmaktadır. Böylece bireyler, önbilgilerini kullanarak zihinlerinde kendi kavram ve bilgilerini oluşturarak öğrenmeyi gerçekleştirir (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020).

Yapılandırıcı Yaklaşımda Dil Bilgisi Öğretimi

Yapılandırmacılık, yeniden yapılandırma, inşa etme olarak tanımlanabilir (Yeşilyaprak & Uçar, 2020). Önceden öğrenilmiş bir bilgiyi yeni bir bilgiye veya duruma dönüştürmeyi ve bu bilgiyi, durumu kullanmayı ifade eder. Yapılandırmacılık, bilgiyi yeniden kurmaya dayanan bir yaklaşımdır (Güneyli, 2007). Yapılandırmacı yaklaşımda dil öğrenme ezbere dayanmaz; bireyin aktif çabalarıyla olur ve zihninde yapılandırılır (Güneş, 2013b). Bireyde önceden var olan bilgiyi yeniden yorumlamasına ve yeni bilgiyi oluşturmaya dayanır (Ardahan, 2020). Yapılandırmacı yaklaşımda anlamak ve anlamlandırmak esastır (Akyol & Şahin, 2020). Önceden öğrenilen öğrenmeler ile yeni öğrenmeler arasında bağ kurma ve yeni öğrenmeler ile eski öğrenmeleri bütünleştirme sürecidir (Arslan, 2010). Ancak burada yanlış anlaşılması gereken bir nokta vardır. Yapılandırmacılık, eski bilgiler üzerine yeni bilgiler yığmak değildir; aksine bireyin eski bilgilerini kullanarak, analiz ederek ve kendi yorumunu katarak yeni bilgiler elde etmesi, bilgiyi temelden yeniden kurması söz konusudur (Arslan, 2010; Güneyli, 2007). Düşünme, anlama, sorgulama ve sorun çözme yoluyla bilgiler arasında bağ kurma sürecidir. Öğrenciye sadece bilgiyi

aktarmaz. Öğrencinin öğrenebilmesi için bilgiyi işler, anlamlandırır ve zihninde yapılandırır (Güneş, 2013b). Yapılandırmacı yaklaşım, öğrenmenin etkin bir süreç olduğunu; bireylerin öğrenirken nasıl öğreneceklerini de öğrendiklerini; anlam oluşturmak için zihinsel becerilerin harekete geçirilmesi gerektiğini ve dil ile öğrenmenin birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğunu vurgular (Onan, 2014; Yeşilyaprak & Uçar, 2020).

Yapılandırmacılığın en önemli temsilcileri Jean Piaget, John Dewey, Lev Vygotsky, Jarome Bruner ve Von Glasersfeld'dir (Güneş, 2013b; Onan, 2014; Yeşilyaprak & Uçar, 2020). Piaget'e göre çocuğun gelişiminde zihinsel dönemler vardır (Onan, 2014). Sıralama, sınıflama, karşılaştırma, ilişkilendirme, benzerlik ve farklılıkları belirleme gibi zihinsel beceriler gerektiren dil bilgisi öğretimi, bu beceriler gelişmeden yapılmamalıdır (Güneş, 2013b). Vygotsky ve Bruner'e göre ise dil, etkileşim sonucu gelişir. Bu nedenle okullarda etkileşimsel ortamların oluşturulması gerekmektedir (Onan, 2014).

Yapılandırmacı yaklaşımda dil bilgisi öğretimi için ayrı bir ders saati düşünülmez; temel dil becerileriyle birlikte bütünün bir parçası olarak ele alınır (Şahin & Arseven, 2021). Bu yaklaşımda dilin kullanımına önem verilmekte, dil becerilerini geliştirici tanım ve kurallar ele alınmakta, sezdirme yoluna gidilmektedir. Bunun için öğrencilere düzeylerine uygun ilginç ve eğlenceli görev/etkinlikler verilmelidir. Öğrenciler bu etkinlikleri yaparken öğrenme gerçekleşmektedir (Güneş, 2013b).

Yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen yeni bir kavramı öğretmeden önce öğrencilerin önceden bildiklerini hatırlatmakla başlar. Böylece öğrencilerin kendisine güven duymasını sağlamış olur. Ayrıca sadece sınıf değil okul bahçesi, kütüphane, kafeterya, müze, cadde gibi pek çok yer öğretim için kullanılabilir (Çetinkaya & Yolcusoy, 2020).

2.9.2 Dil Bilimsel Yaklaşımlar

Bu bölümde, dil bilimin ne olduğu kısaca açıkladıktan sonra dil bilimsel yaklaşımlara değinilecektir.

Dil bilim, dili oluşturan tüm parçaları bir dil sistemi içinde gören, dilin mantığını bu sistem içinde açıklamaya çalışan (Çağlar & Canbulat, 2021), amacı sadece dilin betimlemesini yapmak olan (Kıran, 1984) bilimsel bir disiplindir. Dil bilim, öğretilecek dili betimler; her alanda kullandığımız dili kendi yapısı içinde kavramaya çalışır (Kıran, 1984). Kısacası dil bilim, dilin yapısını ve kurallarını betimler, ancak kural koymaz (Eyi, 2021; Kıran, 1990). Bir kuralda sapma olduğu zaman sapmayı da gösterir (Eyi, 2021).

Yapısalcı Dil Bilgisi

Yapısalcılık, modern dil bilimin babası sayılan Ferdinand de Saussure ile özdeşleşen bir kuramdır (Strazny, 2005, Akt. Kerimoğlu, 2014). İsviçreli bir dil bilimci olan Saussure, Cenevre’de dil bilim dersleri vermiştir. Ölümünden sonra iki öğrencisi, ders notlarını “Lectures in General Linguistics” (Genel Dil Bilim Dersleri) adı ile yayımlamıştır. Kitabın yayımlanması modern dil bilimin başlangıcı olarak kabul edilmektedir. Avrupa dil bilimi Saussure’ün görüşleri ile şekillenmiştir (Eyi, 2021).

Saussure’a göre ‘dil’, bir sistemdir. Dilin işleyişi bu sisteme bağlıdır. Dilin en küçük yapısı sesbirimdir. Ancak sesler tek başlarına bir anlam ifade etmezler. Bir anlam oluşturacak şekilde bir dizge oluşturmaları gerekmektedir. Bir araya gelen küçük yapılar bütünün içinde anlam kazanmaktadır. Türkçe de diğer diller gibi sesbirimlerden oluşmaktadır ve bu sesbirimler gelişigüzel değil bir sisteme göre bir araya gelirler. Örneğin Türkçede yüklem, cümle sonunda bulunmaktadır. “Gel-di-m” sözcüğünde “gel” fiil kök, “-di” zaman eki ve “-m” kişi ekidir. Dizge bu şekilde oluşmaktadır. Verilen bu örnekler, standart Türkçenin belli kurallara göre

sistemleştğini göstermektedir (Eyi, 2021). Dil, bir göstergeler (kavramlar) dizisidir (Kotlu, 2007; Köktürk ve Eyri, 2013). “Dil” ile “söz” arasında bir bağ bulunmaktadır (Eyi, 2021). Dil, toplumdaki her bireyin beyinde ortak izler şeklinde bulunur (Kerimoğlu, 2014). Söz ise dilin somut kullanımını yansıtır (Kotlu, 2007). Bu iki boyutun bütünlüğü iletişimin başarılı olmasını sağlar (Kerimoğlu, 2014).

Dil bilimin bir bilim dalı olması ve gelişim göstermesinde yapısalcılığın etkisi büyüktür (Kerimoğlu, 2014). Ancak yapısalcı dil bilim, dilin işlevsel kullanımını görmezden geldiğinden işlevsel dil öğretimi tarafından eleştirilmiştir (Hamzadayı & Şentürk, 2020).

Yapısalcı dil bilimin eğitim uygulamalarına girmesiyle birlikte geleneksel dil bilgisine dayalı öğretimin çehresi değiştirmiştir. Yapısalcılara göre dil bilgisi öğretiminde dilin kalıpları öğretilmelidir. Dil bilgisi öğretimi öğrencinin yaşamında kullanacağı dil kalıplarını temel alır. Yapısalcılıkta dil bilgisi öğretiminde, anadili ediniminde izlenen sıra önemlidir. Anadili edinimi dinlemeyle başlar, konuşma ile devam eder; okuma ve yazma sonra gelir. Yapısalcılık, dil öğrenmede davranışçı öğrenme akımının etkisinde olduğundan öğrenme ve öğretme süreci davranışçı öğrenme akımına göre düzenlenir.

Üretici Dönüşümlü Dil Bilgisi

Üretici dil bilgisi kavramına, ilk kez Chomsky’nin “Sözdizimsel Yapılar” (Syntactic Structures) eserinde rastlanmaktadır. Chomsky’ye göre dil, insan beyinde oluşur ve sözdizimine dayanmaktadır (Azizoğlu & Okur, 2020). Bireyler dili kullanırken zihinlerindeki tüm düşünceleri sözcüklerle ifade etmeseler bile birbirlerini anlayabilirler. Bu yapıya Chomsky *üretici dil bilgisi* demiştir. (Müldür, 2016a; Özcan, 2022). Chomsky’ye göre bireyler, doğuştan gelen zihinsel bir yeti sayesinde dili edinirler. Bu yeti ile bireyler sınırlı sayıdaki sözcüğü kullanarak sınırsız sayıda cümle

üretebilirler (Kuram, 2018a; Müldür, 2016a). Ancak üretilen cümlelerin büyük bir bölümü dilbilgisel bir yapıya sahip olmakla birlikte anlamsız olabilir. Örneğin, Chomsky'nin ünlü "Renksiz yeşil fikirler öfkeli uyur."⁴ cümlesinde olduğu gibi. Chomsky'ye göre her birey, dili kullanmaya başladığı ilk andan itibaren üretilen cümlelerin hangilerinin anlamlı hangilerinin anlamsız olduğunu içsel olarak bilir. Dil bilgisi, bir dilin sözdizimi kurallarına uygun cümleler oluşturur ve cümlelerin öğeleri arasındaki bağı ortaya koyar (Altas, 2009). Başka bir deyişle bireyler, kullandıkları dilin üretici dil bilgisini farkında olmadan içselleştirmiştir (Chomsky, 2013, Akt. Müldür, 2016a). Ayrıca, bir dilde teorik olarak sonsuz sayıda sözcükten oluşan bir cümle üretilir. İnsanın psikolojik ve fiziksel sınırları, cümlelerin sınırlarını belirler. Birey, herhangi uzunluktaki bir cümleyi zihinsel olarak işleyebilir ve ayrıştırabilir. Örneğin "Ali'nin Ayşe'ye aldığı kazağı satan adamın kızının gittiği okulda çalışan bütün hocaların alışveriş yaptığı bakkalı denetleyen zabıta ile Mehmet'in Merve'yi davet ettiği kafenin peynir aldığı bakkalı denetleyen zabitanın yolsuzluk yaptığı iddiaları kanıtlandı şeklinde sahte haber yapan gazeteciler hakkında..."⁵ cümlesi, sınırlı sayıda sesle üretilmiştir ve sonsuza kadar devam edebilecek bir yapıya sahiptir. Cümleler ve sözcükler eklem noktalarından ayrılıp başka sözcük ve seslerle birleşebilmektedir (Kuram, 2018a). Her dilin kendine özgü üretici dil bilgisi vardır ve üretilen cümleler o dilin dil bilgisi kurallarına aykırı olamaz. Bir dili konuşan bireyler, dilin üretici dil bilgisini farkında olmadan öğrenmekte ve kullanmaktadırlar (Müldür, 2016a).

Chomsky kuramında derin yapı ve yüzey yapıdan söz eder. Derin yapı, bireyin zihnindeki dil, yüzey yapı ise derin yapıların sözcüklere ve cümlelere dönüşmüş şeklidir. Derin yapıdaki tüm anlam ve yapılar yüzeye çıkmayabilir; sözcüklere

⁴ Örnek cümle alıntı kaynağı: Müldür, 2016a.

⁵ Örnek cümle alıntı kaynağı: Kuram, 2018a.

dönüşmemiş olabilir. Ancak cümlelerin derin yapısındaki anlam çeşitli ipuçları yardımı ile anlaşılabilir (Müldür, 2016a).

Üretici Dönüşümlü Dil Bilgisi, dil bilgisi öğretimde kuralların ne olduğunun öğretilmesine önem verir. Başka bir deyişle, bireyde bilinçsiz halde var olan kuralları, dil bilgisi öğretimi ile bilinçli hale getirmeye çalışır. Bunun için de öğretimde edim-edinç ayrımı bilinmeli, bireye kendinde var olan dil bilgisi kurallarının nasıl dönüştüğü öğretilmelidir. Üretici dönüşümlü dil bilgisi öğretimi tümceden hareket eder; yüzey yapıdaki tümcelerden derin yapıya ulaşılması beklenir. Bu kuramda öğrenme öğretme süreci bilişsel öğrenme kuramına yakın olmakla birlikte temel olarak bazı farklılıkları vardır. Bunlardan en önemlisi Chomsky'nin, dil yetisini herhangi bir bilişsel öğrenmeden ayrı görmesidir. Ona göre dil yetisi zihinde ayrı bir yerde yer alır.

İşlevsel Dil Bilgisi

İşlevsel dil bilgisi, kullanılan dili betimlemeye çalışır (Benzer, 2020). Başka bir deyişle, bir dilin görev ve anlam elemanlarının bir metin içindeki kullanımını ve hangi işlevi yerine getirdiğini belirler. İşlevsel dil bilgisi anlam birim, biçim birim ve ses birimlerin anlamsal değerlerini ve dildeki işlevlerini belirler (İşcan, 2010). Dil bilgisi öğretiminde, dilin işlevlerinin ön plana çıkarılması gerekliliğini savunur.

İşlevsel dil bilgisine göre her dil kuralının işlevi vardır ve bu sadece biçimle ve anlamla açıklanamaz. Değişik dil durumlarında dil değişik işlevlere sahiptir. Örneğin “sen” ve “siz” adlı değişik dil durumlarında kullanılır. Türkçede, sizden önemli bir makamda bulunan kişiye “sen” diye hitap edemezsiniz. Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminde dilin gerçek yaşamdaki işlevlerinin öğretilmesi esas alınmalıdır.

Bu yaklaşımda özellikle dil bilgisinin işlevsel yönünün kullanımını sağlayan yöntemler kullanılmalıdır (İşcan, 2010).

2.10 Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları

Dil bilgisinin genellikle sıkıcı olarak nitelendirilen kavram ve kurallarını öğrenciye sıkıcı olmayacak yöntemlerle aktarmak önemlidir. Dil bilgisi öğretimi uzun süre devam eden bir süreçtir. Dili kullandıkça öğrenilen bilgiler kalıcı hale geldiğinden öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi yaparken uygulamaya yönelik yöntemleri de kullanmaları önemli bir katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın bu bölümünde, özellikle veri toplama sürecinde elde edilen bulgulardan hareketle alanyazındaki dil bilgisi öğretimi yaklaşım ve yöntemleri açıklanmaya çalışılmıştır. Hemen burada belirtmekte yarar vardır ki alanyazın tarandığında kuram, yaklaşım, yöntem ve tekniklerin birbiri içine girdiği ve birbirleri yerine kullanıldığı göze çarpmaktadır. Buna rağmen, aşağıdaki gibi bir sınıflama yapılabilir:

2.10.1 Dil Bilgisi Yaklaşımları

Bütünden Parçaya

Bu yaklaşım, bütünden parçaya hareketle metnin tamamı veya genel bilgilerden yararlanarak dil sorunlarına çözüm bulmaya çalışır. Öğrencilerin ilgili kuralları örnekler üzerinde uyguladıkça olay, metin veya kuralları daha kalıcı öğreneceği savunulmaktadır (Hamzadayı & Şentürk, 2020).

Parçadan Bütüne

Bu yaklaşım, parçadan yola çıkarak bütüne ulaşmayı amaçlar (Güneş, 2013b). Örneklerden, durum ve olaylardan genel yargı ve kurala ulaşılır (Hamzadayı & Şentürk, 2020).

Karma Dil Bilgisi Öğretimi

Bu yaklaşım, parçadan bütüne ve bütünden parçaya yaklaşımlarını bütünleştirerek uygular. Biçim odaklı öğretim ile anlam odaklı öğretim birlikte

kullanılmaktadır. Hamzadayı ve Şentürk (2020), okuma-yazma çalışmalarında anlama ve zihinde yapılandırmada sorun yaşanmasına neden olduğu için günümüzde pek kullanılmadığını belirtmektedir.

Belirtik (Expilicite) Öğretim

Belirtik öğretim yaklaşımı, dilin kurallarının doğrudan aktarıldığı, öğretildiği bir yaklaşımdır (Pehlivan & Aydın, 2022). Bu yaklaşımda öğretmen, dil bilgisi öğretimi sırasında öğrencilerin dil yapılarını kodlama ve çözümleme süreçlerinde hangi yaklaşım ve teknikleri neden, nasıl ve ne zaman kullanabileceklerine yönelik açıklamalar yapar. Bu nedenle yaklaşıma açıklayıcı öğretim yaklaşımı da denilmektedir (Hamzadayı & Şentürk, 2020). Belirtik dil bilgisi öğretiminde dilin konuşma ve yazmadaki kullanımı ön plana çıkarılmalı, öğretimde her türlü metinden yararlanılmalı, kurallar sezdirme yoluyla değil açık (belirtik) bir şekilde öğretilmelidir (Hudson & Walmsley, 2004; Gelderen, 2006). Öğretmen, metindeki dil bilgisi yapılarını gözlemlmeleri, önemli olanları ayırt etmeleri ve çeşitli sorgulamalarla kurula ulaşmalarını sağlamak için öğrencileri yönlendirmelidir. Bu yaklaşımda öğrencilerin bilgiyi zihinlerinde yapılandırmaları daha kolay olduğundan etkili ve kalıcı öğrenme sağlanmaktadır (Hamzadayı & Şentürk, 2020).

Örtük (Implicit) Öğretim

Örtük öğretim yaklaşımı, örneklerden yararlanılarak dolaylı olarak, bir başka deyişle, sezdirme yoluyla öğretimin sağlandığı bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda dil, bir araç olarak görülür. Dilin mantığını kavrama, zihinsel becerileri geliştirme ve bu alanlarda yetkinlik kazandırmayı amaçlar. Bu yaklaşımda tümevarım kullanılmakta, somuttan soyuta, özelden genele, basitten karmaşığa doğru bir yol takip edilmektedir. Örtük öğretim yaklaşımı, öğrenci odaklı öğrenmeye uygun bir yaklaşımdır (Hamzadayı & Şentürk, 2020).

İşlevsel Dil Bilgisi

İşlevsel dil bilgisi yaklaşımı, var olanı olduğu gibi aktarmaya, betimlemeye çalışır. Bu yönü ile betimleyici dil bilgisine benzemektedir. İşlevsel dil bilgisi içerik oluşturulurken işlevi öne çıkarır (Benzer, 2020).

İnsanlar dilsel anlatımlar kullanarak duygu, düşünce, istek ve fikirlerini aktarırlar. Başka bir deyişle insanlar, dili kullanarak iletişim kurarlar. İletişim kurarken de dilsel yapıları doğru biçimde üretirler, anlarlar ve akıl yürütme yoluyla bilgi üretirler. Ayrıca ne söyleyeceklerini ve nasıl söyleyeceklerini de bilirler (Van Schaaik, 1998).

Dünya'daki tüm dillerin kendilerine özgü dil bilgisi yapıları vardır (Erenoğlu, 2006). Bu yapılar cümle içinde başka unsurlarla etkileşerek yeni bir bağlam ve kod oluşturur (Benzer, 2020; Hamzadayı & Şentürk, 2020). Cümle içindeki her bir yapının işlevi diğer parçalarla anlam kazanır. Örneğin “kalem” sözcüğü tek başına bir edim bildirmemektedir. “kalem” sözcüğünden önce veya sonrasındaki dil birimlerine göre okuyucu veya dinleyicinin “kalem” sözcüğü ile ilgili ne anlaması gerektiği açıklığa kavuşur. “Kalemi unuttum.”, “Yeni bir kalem aldım.” gibi cümlelerle kalem sözcüğü zihinde anlamlı hale gelir (Benzer, 2020).

Dil öğretimi sadece doğru yapıların kullanımını öğretmemeli, doğru kullanımın uygun zaman ve bağlamda kullanımının da kazandırılması gerekmektedir. Dil kodları oluşurken toplumsal ve sosyal değer taşıyan söylemler etkili olmaktadır. Bunlar dilin işlevsel kullanımı olarak açıklanmaktadır (Hamzadayı & Şentürk, 2020).

İşlevsel dil bilgisinin dört ilkesi bulunmaktadır (Van Schaaik, 1998):

1. *Betimleyici yeterlik*: Herhangi bir dilin dil bilgisi, o dilin genelleşmiş en önemli kural ve ilkelerini belirlemeli, bunları kullanarak bütün dilsel anlatımları üretebilmelidir.

2. *Edimsel yeterlik*: Dilsel anlatımlar, belirli bir iletişim ortamında, konuşanın kastettiği anlamı dinleyende uyandırması gerekmektedir.
3. *Psikolojik yeterlik*: Bir dil bilgisi; bir üretim modeli, dilsel anlatımların yorumlanması için bir model ve her iki modelde kullanılan temel dilsel yapı ve kuralları depolama özelliğine sahip olmalıdır.
4. *Tipolojik yeterlik*: Tüm diller için dil bilgisi sağlama ve bu sayede tek tek diller ve dil grupları arasındaki benzerlik ve farklılıkları açıklama özelliğine sahip olmalıdır.

Günümüzde işlevsel dil bilgisi önem kazanmıştır. Uygulanan Türkçe öğretim programında öğrencilere Türkçe kurallarının öğretilmesi yerine bu kuralları dinleme, konuşma ve yazma etkinliklerinde kullanmaları öğretilmektedir (Kuşdoğan, 2019). Çünkü öğrenciler, dil bilgisi yapılarını/kurallarını kendileri için anlamlı olan şekillerde kullandıkları zaman başarılı olabilirler (Gelderen, 2006).

Metin Odaklı Öğretim Yaklaşımı

Anadili eğitimi beceri kazandırma dersidir. Anadili eğitiminde dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ile dil bilgisi etkinlikleri bir bütün olarak yürütülmekte ve bu etkinlikler metinler yardımı ile yapılmaktadır (Temizkan, 2014). Metinler öğrencilere, anadili eğitiminin amaçlarını kazandırmak için kullanılmaktadır (Güneyli, 2003). Metinlerle yapılan dil bilgisi öğretiminde sezdirme yöntemi kullanılmaktadır (Altas, 2009). Dil kullanışları metinler üzerinden sezdirilerek yapıldığı için öğrenci kuralı ezberlemekle değil, uygulama yaparak öğrenir (Güneyli, 2003). Böylece öğrenme kalıcı olur ve öğrenci öğrendiği kuralı benzer durumlarda kullanır (Temizkan, 2014). Dil bilgisi öğretiminde kullanılmak üzere dilin kusursuz kullanıldığı metinler seçilmelidir. Böylece öğrencilerin, metin içinde yanlış bir kullanımla karşılaşması önlenmiş olur (Altas, 2009).

Dinleme ve okuma metinlerinden bağımsız olarak yapılan dil bilgisi öğretimi uygulama imkanı tanımadığından kural ezberlemekten öteye gidemez. Oysa dil bilgisi konuları bir metin yardımı ile öğreilmeye çalışılırsa verilen örneklerin benzerliklerinden yola çıkılarak kurala ulaşılır. Bu yolla öğrenci kuralı sezer ve bağlam içine yerleştirir (Temizkan, 2014).

Metinlerle dil bilgisi öğretiminde metin merkeze alınır. Dil bilgisi yapıları anlam ve işlev yönünden incelenir. Böylece öğrenciler, metinde kullanılan dil bilgisi kurallarını ve dilbilgisel yapıyı sezerek üzerinde durulan yapının işlevi ve anlamını fark eder (Kurnaz, 2020).

2.10.2 Dil Bilgisi Öğretimi Yöntem ve Teknikleri

Bu bölümde, Türkçe/dil bilgisi dersinde en çok kullanılan ve kullanılması önerilen öğretim yöntem ve teknikleri açıklanmıştır.

Anlatma

Ders konularının öğretmen tarafından anlatıldığı, öğrencilerin ise pasif bir şekilde anlatılanları dinlediği geleneksel yöntemlerden biridir (Dolunay, 2014). Bilgi düzeyindeki davranışları kazandırmak amacıyla ders başlangıçlarında, anlatılanları özetlemede veya bilgi aktarımı sırasında kullanılır. Sunuş yoluyla öğretim yaklaşımını temel alan bir yöntemdir (Demirel, 1996; Arıcı, 2010). Özellikle karmaşık konuların anlaşılması ve yorumlanabilmesinde anlatım yöntemi etkili olabilmektedir (Erciyeş, 2019). Yeni öğretim yöntemleri çıktıktan sonra eleştirilen bir yöntem olmasına rağmen öğretmenler tarafından tercih edilen bir yöntem olmaya devam etmektedir (Dolunay, 2014).

Anlatma yönteminde merkezde öğretmen vardır; öğrenci pasif dinleyicidir. Bu yöntemle, aynı anda çok sayıda kişiye bilgi aktarımı yapılabilir. Ayrıca kısa zamanda çok bilgi verme imkanına sahip bir yöntemdir (Demirel, 1996). Düz anlatım, sunu,

konferans, nutuk, demeç gibi teknikler kullanılabilir. Dil bilgisi tanım ve kurallarının aktarımı sırasında uygun bir yöntem olmakla birlikte öğretmenin dersin tamamında bu yöntemi kullanması belli bir süre sonra öğrenciyi sıkabilir ve motivasyonunu düşürebilir (Dolunay, 2014). Ayrıca, öğrenci pasif durumda olduğundan aktarılan bilginin kalıcı olmayacağı söylenebilir (Arıcı, 2010). Öğretmen, bilgi aktarımı yaparken öğrencinin ilgisini çekebilecek çeşitli konuşma türleri ve öğrenme-öğretme tekniklerinden yararlanmalı (Sönmez, 2020), çeşitli görsel materyaller, ses ve görüntülerle desteklemelidir.

Soru-Cevap

Anlatma yöntemi gibi sınıf içi uygulamalarda çok kullanılan bir yöntemdir (Demirel, 1996). Anlatma yönteminde pasif olan öğrenciler bu yöntemde aktif olarak derse katılabilmektedir (Kutlubay, 2015). Sorulan sorular, öğrencilerin konu ile ilgili düşüncelerini ve tartışmalarını sağlar. Bu yönü ile hem öğretmeni hem de öğrenciyi merkeze alan bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu yöntem, öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlığı kazandırdığından oldukça önemlidir (Demirel, 1996). Her an soru sorulabileceği düşüncesi ile öğrencilerin dikkatini derse vermesini sağlar. Başarısız öğrencilerin de kendilerine yöneltilen uygun sorularla kendilerine güven duymaları ve daha iyi seviyeye gelmeleri konusunda destek olan bir yöntemdir. Bu yöntemin etkili olabilmesi için öğretmenin konu hakkında bilgi sahibi olması ve önceden hazırlanmış olması önemlidir (Arıcı, 2010). Soru-cevap yöntemini kullanırken öğretmenlerin dikkat etmeleri gereken bazı noktalar bulunmaktadır (Demirel, 1996):

1. Sorular tüm sınıfa hitap edilerek sorulmalıdır. Yalnızca birkaç öğrenciye soru sorup onlardan yanıt almak sakıncalıdır.
2. Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir. Yanlış cevaplar tekrar ettirilerek düzeltilmelidir.

3. Tek tek öğrencilere soru sorulacaksa belli bir sıraya göre değil, tesadüfi seçimle sorulmalıdır. Böylece sınıfın dikkati ve ilgisi sıcak tutulmalıdır.
4. Öğrenciler cevap verirken veya konuşma güçlüğü olan öğrenciler sabırla dinlenmelidir.
5. Yanlış cevap veren öğrenciler azarlanmamalı, onları küçük düşürücü hareketlerden kaçınılmalıdır.
6. Her soruyu birden çok öğrencinin cevaplmasına olanak verilmelidir.
7. Sorular öğrencilerin düzeyine uygun olmalıdır.
8. Sorularda 5N1K soru sözcüklerinin kullanılmasına özen gösterilmelidir.

Soru-cevap yöntemi, dil bilgisi öğretiminde hemen hemen her konuda kullanılabilir (Arıcı, 2010). Öğrencilerin hatırlama, karar verme, değerlendirme ve yaratıcı düşüncelerine yardımcı olur. Anlatma yöntemine göre daha yavaş bir yöntemdir ve yanlış cevap verenler çoğunluktaysa zaman kaybına neden olur. Bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme düzeylerinde sorular sorularak ölçme amacıyla da kullanılabilir (Dolunay, 2014).

Tümevarım

Tümevarım yolu, parçadan hareketle bütüne ulaşmayı amaçlar (Güneş, 2013b). Basitten karmaşığa, kolaydan zora ve yakından uzağa öğretim ilkelerine elverişli ve ilkökul öğrencileri için uygun bir öğretim yoludur (Arıcı, 2010). Gerekli olan işlemleri doğru biçimde uygulayarak genel kurala varılır (Hamzadayı & Şentürk, 2020). Başka bir deyişle, parçadan bütüne doğru; örnekten, olaydan veya durumdan hareketle aşamalı bir yol izleyerek genel yargı ve kurala varılır (Göçer, 2015). Tümevarım yaklaşımı gözleme, deneye ve araştırmaya dayanır. Böylece öğrencilerin ezberlemek yerine bilimsel düşüncelerine katkı sağlar (Aşıloğlu, 1993, Kavcar vd., 1998, Akt. Dolunay, 2014).

Tümevarım yöntemi Türkçe ve dil bilgisi öğretiminde önemli bir yere sahiptir ve belki de en çok kullanılan yöntemdir (Göçer, 2015). Dil kuralları kendini en çok metinlerde gösterir. Bu nedenle dil bilgisi öğretiminde metinlerden yararlanılması gerekmektedir (Göçer, 2015). Tümevarım yönteminde öğrencinin ilgi ve dikkati öğretmenin kullandığı örnek üzerinde olmalıdır. Öğrenci, verilen örnek üzerinde düşünmeli, benzer ve farklı yönleri ortaya koyabilmelidir; ilgi, dikkat ve gözlem gücü sayesinde verilen örnekten kurala varabilmelidir (Dolunay, 2014). Öğretim sürecinde dil bilgisel kavramlar ve kodlamalar sınıf düzeyi de göz önünde bulundurularak kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir aşama izlenerek oluşturulmalıdır (Hamzadayı & Şentürk, 2020).

Tümevarım yaklaşımı ile dil bilgisi öğretiminde öğrenci, verilen örnek veya metindeki ayrıntılara bakarak konu, kavram, kural veya durumla ilgili genel kanıya varır. Genel kanıya varma sürecinde ön bilgilerinden ve zihninde oluşan çağrışımlardan yararlanır. Süreç sonunda öğrenci, öğretmenin kullandığı soru-cevap tekniğiyle kuralı bulup tanımlı yapabilir (Göçer, 2015). Tümevarım yaklaşımında bilgi ve kural öğrenciye hazır sunulmaz. Öğrenci kendi çabaları ile bilgiye ve kurala ulaşır.

Tümdengelim

Tümdengelim yaklaşımında bütünden parçaya doğru gidilerek genel yargılardan özel sonuçlara varılır. İlke ve kurallar yardımı ile bir olay, durum ya da örnek açıklanır. Bu yöntemde öğrenci önce dille ilgili kuralları öğrenir. Daha sonra kurallardan hareket ederek özel durumları açıklar (Güneş, 2013a). Öğrenci, öğrendiği kuralı örnekler üzerinden uygular. Bilgi ve kurallardan yararlanıp çözüme ulaşıldığından daha kalıcı öğrenme sağlanabilir (Hamzadayı & Şentürk, 2020).

Genellemelerden daha iyi anladıkları için tümdengelim yöntemi 8. sınıftan itibaren başvurulabilecek bir yöntemdir (Arıcı, 2010).

Dramatizasyon (Oyunlaştırma)

Drama, “-mış gibi yapma” olarak adlandırılabilir (Maden, 2010). Oyun biçiminde eğitim de denilebilir. Dramatizasyon hareket, konuşma, taklit gibi unsurlardan yararlanılarak herhangi bir konu veya olay hakkında hayali bir canlandırma yapılmasını içerir. Eğitim öğretimin etkili olabilmesi için öğrencinin birden çok duyu organına hitap etmek gerektiği bilinmektedir. Dramatizasyon veya oyunlaştırma, birçok alanda kullanılabilen bir eğitim yöntemidir. Çünkü öğrencinin birden çok duyu organına hitap eden ender yöntemlerden biridir (Dolunay, 2014). Çocuklar için oyun çok önemlidir ve her ortamda oyun oynayabilirler. Çocukların bu özelliğinden hareketle oyunu eğitim ortamında kullanmak onların yaparak, yaşayarak ve aktif bir şekilde öğrenmelerini sağlar. Ayrıca çocuk oyun oynarken gördüklerini, duyduklarını ve hayal ettiklerini yansıtır (Maden, 2010). Dersi öğrenciye oyunla birlikte sunmak, çeşitli taklitlerle konuya ilgi çekmek ve ilgiyi sıcak tutmak hem öğrencilerin daha kolay öğrenmelerini hem de öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlar (Arıcı, 2010).

Türkçe eğitiminde özellikle dil becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde dramatizasyon yöntemi çok sık kullanılmaktadır. Öğrenciler drama etkinlikleri ile metinleri daha iyi anlar, canlandırarak eğlenir, canlandırdıkları karakterlerle empati kurar ve iletişim becerileri gelişir (Kurudayıoğlu & Özden, 2015). Drama çalışmalarında daha çok konuşma etkin olduğundan (Türkel & İnnalı, 2020) dramatizasyon etkinliklerine katılan öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişir. Konuşurken kendine güveni artar. Ayrıca okuması gelişir. Dramatizasyon yöntemi ile öğrenciler, yaşamlarının her anında sözlü ve yazılı dili en etkili ve akıcı şekilde kullanabilme becerisi kazanırlar (Maden, 2010). Dramatizasyon yöntemi, dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirmesi için kullanıldığı gibi herhangi bir dil bilgisi konusunun

öğretimi de drama/oyun yöntemi ile yapılabilir. Örneğin cümlelerin öğelerinin öğretimi yapılırken her ögenin özelliği ile ilgili diyaloglar yazılıp canlandırılabilir (Dolunay, 2014). Okunan, dinlenen bir metindeki karşılıklı konuşmalar veya okunan bir şiir canlandırılabilir (Arıcı, 2010). Zamirin ismin yerine kullanıldığını, isimle birlikte kullanılmadığını kavratılabilmek için zamirin ‘zalim’ biri olduğu ve yanında başka bir isim istemediği gibi bir hikaye/oyun yaratılabilir.

Tartışma

Tartışma, öğrencilerin bir konu ile ilgili sorun veya sorunları konuşarak, tartışarak, görüşlerini ortaya koyarak (Demirel, 1996; Arıcı, 2010), birbirlerini dinleyerek, eleştirerek ve birbirlerine sorular sorarak (Dolunay, 2014) çözmeye çalıştıkları bir yöntemdir. Bu yöntem, bir konunun kavranması için karşılıklı olarak görüşler ortaya konurken, bir problemin çözüm yolları aranırken ve değerlendirme çalışmalarında kullanılabilir (Demirel, 1996). Bu yöntemde öğretmen, öğrencilerin yanlış fikirlere kapılmalarını önlemeli ve ipuçları vererek sonuca ulaşmalarına yardımcı olmalıdır (Arıcı, 2010). Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci etkileşiminin olduğu tartışma yönteminde tüm öğrencilerin katılımı sağlanmalı ve her öğrencinin görüşlerini söylemesine fırsat verilmelidir (Demirel, 1996). Böylece öğrencilerin önceden öğrendiklerini daha iyi anlamaları sağlanmalıdır (Dolunay, 2014).

İlköğretimin ikinci kademesinde (ortaokulda) kolaylıkla uygulanabilen bu yöntemle metnin veya paragrafın ana fikrini bulma, şiir veya metinle ilgili soruları yanıtlama, örnekleri inceleyerek dil bilgisi kuralını bulma gibi çeşitli etkinlikler yapılabilir (Arıcı, 2010). Tartışma süreci boyunca öğrenciler, konuşma ve dinleme becerilerini aktif olarak kullandıklarından bu becerileri gelişir. Ayrıca öğrenciler düşünme, analiz, yorumlama ve değerlendirme gibi üst düzey bilişsel yeterlikler kazanır (Dolunay, 2014).

Gösterip Yaptırma (Demonstrasyon)

Bir izleyici grubuna bir işin nasıl yapılacağını gösterildiği (Demirel, 1996) ve benzer uygulamayı öğrencilerin yapmasının beklendiği (Arıcı, 2010) bir yöntemdir. Gösterip yaptırma yönteminde öğretmen örnektir, yol göstericidir, bir işin nasıl yapılacağını gösterendir. Öğrenci ise yapandır (Arıcı, 2010). Gösteri yöntemi uygulanırken görsel, işitsel veya her ikisini de içeren araçlar kullanılabilir (Dolunay, 2014).

Özellikle psikomotor becerilerin kazandırılması amacıyla kullanılsa da Türkçe ve dil bilgisi öğretiminde de kullanılabilen bir yöntemdir. Türkçe dersinde bir okuma metnini önce öğretmenin okuması; okuma sırasında vurgu, tonlama, sözcüklerin söylenişine öğrencilerin dikkatini çekmesi örnek olmak açısından önemlidir (Dolunay, 2014). Bu uygulama gösterip yaptırma yöntemine bir örnektir. Dil bilgisi öğretiminde ise dil yanlışlarının tespit edilmesi amacıyla kitap, dergi, gazete veya internette rastlanılan dil yanlışlığı örnekleri sınıfa getirilerek öğrencilere gösterilmesi ve bu yanlışların nasıl düzeltilebileceği üzerinde durulması örnek olarak verilebilir (Dolunay, 2014).

Gösterip yaptırma yöntemi sırasında öğrenciler uygulama yapma fırsatı bulduklarından yaparak yaşayarak öğrenme gerçekleşir (Demirel, 1996). Böylece öğrenmenin kalıcılığı sağlanmış olur.

Sezdirme

Sezdirme yöntemi, örtük öğretim yaklaşımının uygulamalarından biridir (Hamzadayı & Şentürk, 2020). Dilin kurallarını ezberletmek yerine öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmeye odaklanır. Bu yöntemde öğrencinin dil hakkında bilinçli olması ve dili etkin kullanması amaçlanır. Dilsel bilgiler öğrencilere doğrudan aktarılmaz; öğrencilerin bu bilgileri çeşitli deneysel etkinliklerle keşfetmeleri sağlanır

(Güneş, 2013a). Dil bilgisi insan zihninde sezgisel olarak oluşur. Sezgisel dil bilgisi, bireylerin “*kırmızı kalem eski kutusu*” şeklindeki bir söylemin dil bilgisi bakımından yanlış olduğunu fark etmesini sağlar (Ayrancı, 2017).

Sezdirme yönteminde öğrencilerin dil üzerinde tartışmaları, birlikte gözlem yapmaları ve kuralları keşfetmeleri beklenir. Bu yöntem, tümevarım yöntemi ile birlikte kullanılır. Öğretim sürecinin başında öğrencilere gerekli açıklamalar yapılır. Gözlemlenen dil olayından yola çıkılarak benzerlik ve farklılıklar bulunur, sınıflama ve gruplamalar yapılır, böylece kurallar oluşturulur (Güneş, 2013a). İncelenen örnekler yardımıyla sezdirme yolu kullanılarak dolaylı olarak öğretim gerçekleştirilmiş olur (Hamzadayı & Şentürk, 2020).

Sezdirme yöntemi altı aşamada gerçekleşir. Birinci aşamada dil bilgisel yapılar öğrenciye sezdirilir. Böylece öğrencide farkındalık oluşur. İkinci aşamada öğrencilere açıklamalar yapılır ve araştırma yapmaları için onlara zaman tanınır. Üçüncü aşamada araştırmalardan elde edilen bilgilerle kural oluşturulur. Dördüncü aşamada kurala uyan örnekler verilir. Beşinci aşamada örnekler üzerinde çeşitli uygulamalar yapılır. Böylece zihinsel kodlamalar yapılır. Altıncı ve son aşamada ise öğrencinin dili doğal ortamda (iletişimde) kullanması değerlendirilir (Güneş, 2019, Akt. Hamzadayı & Şentürk, 2020).

2.11 Dil Bilgisi Öğretiminde İçerik

Yapılan pek çok araştırma dil bilgisi öğretiminin yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu çalışmalarda bireylerin ana dillerini iyi kullanabilmeleri (Göçer & Arslan, 2019), doğru anlayabilmeleri, kendilerini doğru ifade edebilmeleri (Çeçen, 2007; Işcan & Kolukısa, 2010; Erdem & Çelik, 2011), çeşitli sebeplerle oluşan dil yanlışlarının tespit edilip düzeltilebilmesi (Çeçen, 2007), dil becerilerinin gelişmesi, dil farkındalığı oluşması, üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesi ve yabancı dil

öğrenimini kolaylaştırdığı (Hudson & Walmsley, 2005) için dil bilgisi öğretimi gereklidir görüşü hakimdir. Belirtilen gerekçelerin dili *doğru anlama* ve *doğru anlatmaya* yönelik olduğu görülmektedir. Dolayısı ile genel olarak dil bilgisi öğretimi, bireyin duyduğunu ve okuduğunu doğru anlaması; duygu, düşünce ve isteklerini doğru anlatabilmesi amacı ile yapılmalıdır denilebilir. Pehlivan ve Aydın (2020), dil bilgisinin tüm ayrıntılarının öğrenciye verilmesi yerine öğrencinin dil becerilerini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) ve düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik olması gerektiğini belirterek yukarıda değinilen dil bilgisinin öğretilme gerekçelerini bir bakıma özetlemektedir. Bu bağlamda akla “İlkokullarda dil bilgisi adına ne öğretilmeli, ne kadar öğretilmeli?” soruları gelmektedir. Burada dili ele alış biçimi önem kazanmaktadır. Son yıllarda dil bilgisi öğretiminde içerik düzenlenirken yapısalcı, durumsal, kavramsal/işlevsel, dil becerisi merkezli, konu merkezli ve belirli alan merkezli yaklaşımlar benimsenmektedir (Demirel, 1996).

2.11.1 Yapısalcı Yaklaşım Göre Dil Bilgisi İçeriği

Yapısalcı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretiminde dil bilgisi kurallarına ağırlık verilmekte ve dil bilgisi kuralları basitten bileşiğe doğru bir sıra izlenerek öğretilmektedir. Okuma parçaları da bu kurallara uygun olarak seçilmektedir. (Demirel, 1996; Sağır, 2002; Akyol & Şahin, 2020).

2.11.2 Durumsal Yaklaşım Göre Dil Bilgisi İçeriği

Durumsal yaklaşıma göre oluşturulan dil bilgisi içeriğinde günlük hayatta yaşanan gerçek durumlar yer alır. Okulumuz, Sınıfımız, Kasabamız gibi okuma metinleri ile dil bilgisi konuları yeri geldikçe sarmal bir şekilde tekrar edilerek ele alınır (Demirel, 1996; Sağır, 2002; Akyol & Şahin, 2020).

2.11.3 Kavramsal/İşlevsel Yaklaşım Göre Dil Bilgisi İçeriği

Kavramsal/işlevsel yaklaşıma göre dilin belirli işlevleri vardır. Bu dil işlevlerini yerine getirmek için farklı dil yapılarını ya da cümle kalıplarını kullanmak gerekir. Dilin işlevsel yapıları şunlardır: *çağrı ya da yönlendirme, duyguları aktarma, bilgi aktarma ya da bilgi alma, betimleme, öyküleme* (Demirel, 1996).

Bu yaklaşımda önemli olan dili etkili bir biçimde kullanıp sağlıklı iletişim kurabilmektir. Bunun için de iletişim kurarken dilin uygun yapılarını kullanmak (Demirel, 1996) ve öğretmek gerekmektedir. Önemli olan dil bilgisi kurallarını öğretmek değil dilin işlevsel yapılarını öğretmektir. Örneğin, saatin kaç olduğu sorusuna “22.35”, “on otuz beş”, on buçuğu beş geçer”, “on bire yirmi beş var” gibi çeşitli şekillerde yanıt vermek mümkündür. Saatin kaç olduğunu söyleme bir dil işlevidir (Demirel, 1996; Sağır, 2002; Akyol & Şahin, 2020).

2.11.4 Dil Becerisi Merkezli Yaklaşım Göre Dil Bilgisi İçeriği

Dil becerisi yaklaşımında temel alınan dil becerileridir. Dil bilgisi öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birlikte ele alınması ve öğretilmesi benimsenir. Bu becerileri geliştirici bir içerik esas alınır (Demirel, 1996; Sağır, 2002; Akyol & Şahin, 2020).

2.11.5 Konu Merkezli Yaklaşım Göre Dil Bilgisi İçeriği

Konu merkezli yaklaşımda tematik yaklaşım anlayışı benimsenmiştir (Akyol & Şahin, 2020). Öğrencilerin ilgi ve eğilimlerinden hareketle dil bilgisi içeriği oluşturulur. Bu yaklaşımda sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi farklı derslerden de konular seçilmekte, konular arasında ilişki kurularak içerik oluşturulmaktadır (Demirel, 1996; Sağır, 2002; Akyol & Şahin, 2020).

2.11.6 Belirli Alan Merkezli Yaklaşımına Göre Dil Bilgisi İçeriği

Bu yaklaşımda dil öğretiminin diğer dersler öğretilirken yapılması önerilmektedir. Belirli alan yaklaşımında aslında mesleki dil öğretimi yapılmakta, içerik buna uygun olarak düzenlenmektedir. Ancak bu yaklaşımın, anadili öğretiminden çok yabancı bir dilin öğretiminde etkili olabileceği düşünülmektedir (Demirel, 1996; Sağır, 2002).

2.12 KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programında Dil Bilgisinin İçeriği

KKTC’de 2016 yılında Temel Eğitim Programları (TEP) çerçevesinde yeni Türkçe Öğretim Programı hazırlanmıştır. Hazırlanan Türkçe programında dil bilgisi öğretimi için ayrı bir ders veya başlık yer almamakta, buna rağmen birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar dil bilgisi konuları, başlıklar halinde verilmektedir. Buna göre, araştırmanın kapsamında olan 3, 4 ve 5. sınıf dil bilgisi konuları şu şekildedir:

2.12.1 Üçüncü Sınıf Dil Bilgisi Konuları

KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda üçüncü sınıf dil bilgisi konuları “Anlam ve Anlatım Bilgisi”, “Ses Bilgisi”, “Sözcük Türleri” ve “Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri” alanlarına bölünmüştür. Bu alanlar ve alt alanlarında yer alan konu başlıkları için ek 1’e bakılabilir.

Üçüncü sınıfta öğretilecek konu başlıkları verilmesine rağmen bu konuların kapsamaları programda verilmemiştir. Ancak üçüncü sınıf ders kitaplarındaki (1. ve 2. dönem kitapları) dil bilgisi bölümleri incelendiğinde eş anlamlı sözcüklerden *sınıf-derslik*, *nehir-ırmak*, *yoksul-fakir*, *okul-mektep*, *öğrenci-talebe*, *ev-konut*, *doktor-hekim*, *hayat-yaşam*, *misafir-konuk* ve *yaşlı-ihtiyar* sözcük çiftleri, zıt anlamlı sözcüklerden *büyük-küçük*, *yaşlı-genç*, *eski-yeni*, *kalın-ince*, *kısa-uzun*, *sıcak-soğuk*, *şişman-zayıf*, *dolu-boş*, *açık-kapalı*, *temiz-kirli*, *güzel-çirkin*, *tembel-çalışkan*, *geniş-dar*, *iyi kötü* ve *yüksek-alçak* sözcük çiftleri ve sesteş sözcüklerden *yüz*, *dal*, *at*, *gül*,

kır ve *bin* sözcükleri, cümle olan-olmayan dizilimler, cümle tamamlama, karışık olarak verilen en fazla beş sözcükten cümle oluşturma, bir paragrafın ana düşüncesini bulma, paragrafta uygun bir başlık önerme, paragrafı konu bütünlüğünü bozmayacak şekilde tamamlama, ilk harfleri farklı en fazla beş sözcüğü alfabetik sıraya dizme, harfleri ünlü-ünsüz olarak sınıflama, ünlüleri kalınlık ve incelik yönünden ayırma, büyük ünlü uyumu kuralı (kural bozan durumlar ve kurala uymayan sözcükler verilmez), sözcükleri hecelerine ayırma, satır sonuna sığmayan sözcükleri ayırırken satır sonunda veya satır başında tek harf bırakmadan ayırma, sözcükteki ünlüleri sayarak hece sayısını bulma, isimleri özel, cins, tekil ve çoğul olarak sınıflama, “kendi” dışındaki kişi zamirleri ve cümle içinde hâl eki almış halleri (hâl eki aldığı belirtilmez), niteleme sıfatları, büyük harflerin kullanıldığı yerler (cümle başı, özel isimlerin ilk harfi, şiir dizelerinin ilk sözcüğünün ilk harfi, başlık yazımı gibi temel noktalar) ve noktalama işaretlerinden nokta, soru işareti, ünlem işareti, virgöl, iki nokta, çift tırnak, kesme işareti, kısa çizgi ve uzun çizgi konuları yer almaktadır. Noktalama işaretlerinin en temel kullanımları cümle içinde örneklerle verilmektedir.

2.12.2 Dördüncü Sınıf Dil Bilgisi Konuları

KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dördüncü sınıf dil bilgisi konuları “Anlam ve Anlatım Bilgisi”, “Ses Bilgisi”, “Sözcük Türleri”, “Yapı Bilgisi” ve “Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri” alanlarına bölünmüştür.

Dördüncü sınıfta öğretilecek konu başlıkları verilmesine rağmen bu konuların kapsamı programda verilmemiştir. Ancak, dil bilgisi konuları ve bu konularla ilgili gerekli açıklamalar KKTC Millî Eğitim Bakanlığı internet sayfasında (www.mebnet.net), Talim ve Terbiye sekmesinde, e-ders Desteği Etkinlik ve Aktivite Havuzu bölümünde “4. sınıf öğretmen el dökümanları” başlığı ile bulunmaktadır (Ek 2).

2.12.3 Beşinci Sınıf Dil Bilgisi Konuları

KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda beşinci sınıf dil bilgisi konuları “Anlam ve Anlatım Bilgisi”, “Ses Bilgisi”, “Sözcük Türleri”, “Yapı Bilgisi”, “Söz Dizimi (Cümle Bilgisi)”, “Yazım Kuralları ve Noktalama İşaretleri” ve “Metin Bilgisi” alanlarına bölünmüştür.

Beşinci sınıfta öğretilecek konu başlıkları verilmesine rağmen bu konuların kapsamaları programda verilmemiştir. Ancak, dil bilgisi konuları ve bu konularla ilgili gerekli açıklamalar KKTC Millî Eğitim Bakanlığı internet sayfasında (www.mebnet.net), Talim ve Terbiye sekmesinde, e-ders Desteği Etkinlik ve Aktivite Havuzu bölümünde “5. *Türkçe ek belgeler*” başlığı ile bulunmaktadır (Ek 3).

2.13 Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme

Ölçme ve değerlendirme öğrencilerin, belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığını, hedeflerin öğrenciler tarafından ne düzeyde kazanıldığını ve varsa eksikliklerin belirlenmesi amacı ile yapılmaktadır (Yetim & Altıntaş, 2019). Ölçme ve değerlendirme, eğitim ve öğretimin önemli bir parçasıdır (Demirel, 1998; Özenç, 2013). Ölçme, belirlenen davranışları öğrencide gözlemlene ve gözlem sonuçlarını sayılar ya da çeşitli sembollerle göstermektir (Demirel, 1998). Bir ölçüm, bir bireyin yeterlilik derecesini sayısal olarak ifade eder. Başka bir deyişle, öğrencinin edindiği bilgi veya becerilerin seviyesini ölçer (Adom vd., 2020). Değerlendirme ise bu sayısal anlatımları belli ölçütlere göre yorumlama, öğrencilerin gösterdiği ilerlemeyi izleme ve gerekirse eğitimle ilgili yeni kararlar almak için bilgi toplama sürecidir (Kizlik, 2012).

Eğitim öğretime başlamadan önce öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini belirlemek, eğitim sürecinde öğrencilerin mevcut durumunu ortaya koymak ve eğitim öğretim faaliyetlerinin sonunda öğrencinin durumu ile ilgili bir karara varmak

amacıyla ölçme ve değerlendirme yapılmaktadır (Duran & Öztürk, 2020). Eğitimin planlanması ve ölçme değerlendirme sonuçlarından yararlanarak yeniden yapılanması açısından ölçme ve değerlendirmenin önemi büyüktür (Göçer, 2010). Ölçme değerlendirme, bir ünite veya öğretim dönemi sonunda öğrencilerin başarılarını değerlendirmek ve ilgili paydaşlara not şeklinde geri bildirim sağlamaktadır. Ayrıca, öğrencilerin gösterdiği ilerleme hakkında elde edilen verilerle öğrenme sürecinin iyileştirilmesine katkıda bulunur (Adom vd., 2020). Yapılan ölçme ve değerlendirme çalışmaları ile eğitim öğretim süreci sürekli olarak izlenmekte ve ortaya çıkan sorunlar tespit edilerek düzeltilmektedir (Özenç, 2013). Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının;

- öğrencileri tanımak ve bireysel farklılıklarını belirlemek,
- öğrenme sürecini planlamak,
- öğrencilerin zorlandıkları alanları ve zayıf yönlerini tespit etmek,
- öğrencilerin anladığı ve yapabildiği alanları fark etmelerini sağlamak,
- öğrencilerin gelişim düzeylerini ve başarı seviyelerini belirlemek,
- öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre yönlendirmek gibi amaçları bulunmaktadır (Göçer, 2010).

2.13.1 Değerlendirme Türleri

Eğitim öğretim süreci boyunca ölçme değerlendirme faaliyetleri farklı amaçlar için farklı zamanlarda yapılabilmektedir (Duran & Öztürk, 2020).

Tanılayıcı Değerlendirme

Ön değerlendirme de denilmektedir (Göçer, 2010). Öğretim süreci başında (birinci ve ikinci dönem başlarında), öğrenciyi tanımak, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerini ve derse karşı tutumlarını belirlemek amacıyla yapılan değerlendirme türüdür (Demirel, 1998; Göçer, 2010; Duran & Öztürk, 2020). Bu değerlendirme

sonucunda öğrenciye not verilmez. Amaç, öğrencinin önceki eğitim öğretim süreci boyunca nereden nereye geldiğini belirlemektir (Duran & Öztürk, 2020). Ön değerlendirme, soru-yanıt şeklinde yapılmaktadır (Göçer, 2010).

Tanılayıcı değerlendirmede yetenek, tanıma, yerleştirme ve muafiyet testleri uygulanmaktadır (Demirel, 1998).

Biçimlendirici Değerlendirme

Ara değerlendirme de denilmektedir (Göçer, 2010). Biçimlendirici değerlendirme, öğretim süreci içinde yapılan bir değerlendirme türüdür. Öğrencilerin, verilen bilgilere ne derece ulaştığını belirlemek, öğrenme güçlüklerini tespit etmek, öğretim faaliyetlerinde bir eksiklik varsa düzeltmek ve gidermek amacıyla yapılmaktadır (Demirel, 1998; Kizlik, 2012; Duran & Öztürk, 2020). Biçimlendirici değerlendirmeler, eğitim öğretim sürecine yön verdiğinden eğitsel değeri büyük olan bir değerlendirme türüdür (Göçer, 2010).

Biçimlendirici değerlendirmede izleme testleri ve ara sınavlar uygulanmaktadır (Demirel, 1998).

Düzey Belirleyici Değerlendirme

Son değerlendirme (Göçer, 2010) veya özetleyici değerlendirme (Kizlik, 2012) de denilmektedir. Bir öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin genel durumu ile ilgili bir yargıya varmak için yapılır (Kizlik, 2012). Öğrencilerin kazanmış olduğu bilişsel, duyuşsal ve devinişsel bilgi, davranış ve becerileri ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür (Demirel, 1998). Bu değerlendirme ile bir dönem boyunca öğrencilerin yapmış olduğu çalışmalar, öğretmenlerin gözlemleri sonucu elde edilen bulgular, yazılı sınavlar, konu sonu izleme testleri, ödevler, projeler gibi ürünlerle elde edilen puanlar harmanlanıp genel bir yargıya varılır (Göçer, 2010). Başka bir deyişle, bu değerlendirme ile öğrencilerin kazanımları değerlendirilmekte ve yapılan eğitim

öğretim faaliyetlerinin başarılı olup olmadığı sonucuna varılmaktadır (Duran & Öztürk, 2020).

Düzey belirleyici değerlendirmede yeterlilik testleri ile başarı testleri uygulanır (Demirel, 1998), öğrenciye not verilir (Kizlik, 2012; Duran & Öztürk, 2020) ve öğrencilerin başarı düzeyleri veya yetenekleri ilgili paydaşlara iletilir (Kizlik, 2012).

2.13.2 Ölçme ve Değerlendirme Araçları

Eğitim öğretim uygulamalarında, öğrencilerin belirli görevleri tamamlama becerilerini belirlemek ya da bir beceri veya içerik bilgisine hâkim olduklarını göstermek için çeşitli tesler kullanılır (Adom vd., 2020). Ancak alanyazında, dil bilgisinin nasıl değerlendirilmesi gerektiği konusunda bir görüş birliği yoktur (Şahin, 2020; Uyumaz & Bayat, 2020). Burada dil bilgisinin tanımlanma biçimi önemlidir. Geleneksel dil bilgisinde kuralların öğrenciler tarafından ezberlenmesi söz konusudur. Bu durum, ölçme değerlendirme sürecinde kullanılacak olan ölçme aracının niteliğini de belirler (Dilidüzgün, 2022). Geleneksel yaklaşımla yapılan dil bilgisi öğretiminin değerlendirmesinde çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma (Dilidüzgün, 2022), hata fark etme, yeniden düzenleme, tamamlama, dönüştürme, sözcük değiştirme, birleştirme (Uyumaz & Bayat, 2020), yazılı ve sözlü yoklamalar, kısa cevaplı testler, doğru-yanlış testleri gibi bütün öğretmenler tarafından bilinen (Özenç, 2013) ve genellikle ezbere dayalı olarak yanıtlanabilen soru türleri kullanılmaktadır. Ancak bu tür sınavlar, öğrencilerin dil bilgisi yetilerini sınamakla birlikte dil bilgisi kurallarını gerçek iletişim durumlarında kullanıp kullanmadıkları hakkında fikir vermez. Öğretmenler tarafından sıkça kullanılan geleneksel ölçme araçlarındaki sorular bilgi düzeyindeki kazanımları ölçmektedir. Ancak kavrama, çözümleme ve uygulama gibi üst düzey bilişsel becerileri ölçmekte yetersiz kaldığı görülmektedir (Dilidüzgün, 2022).

2005 yılında Türkiye’de ilköğretim programında yapılandırmacı anlayışa göre öğrenme ve öğretme stratejileri uygulanmaya başlanarak öğretmen merkezli yapıdan öğrenci merkezli yapıya geçilmiştir. Bu değişiklik, ölçme değerlendirme yöntem ve tekniklerinde de değişimi getirmiştir. 2005 ilköğretim programı geleneksel ölçme ve değerlendirme yöntemleri ile birlikte alternatif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması gerektiğini savunmaktadır (MEB, 2005).

2016 yılında KKTC’de geliştirilen Temel Eğitim Programları öğrenciyi merkeze almaktadır. Programda, ölçme ve değerlendirme uygulamalarında sadece ürünün değil, sürecin de değerlendirilmesi gerektiği belirtilmektedir (TEPGEP, 2016). Günümüzde bireylerin yalnızca bilgiyi bilmesi yeterli görülmemektedir. Bireylerin, bu bilgiyi özümseyerek beceriye dönüştürmesi, bu bilgiden yararlanarak yeni, özgün ve yaratıcı fikirler üretmesi beklenmektedir. Bu bağlamda, bilginin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde de değişimler olmuştur. Günümüzde, sadece öğrenciden elde edilen ürünü değerlendirmek yeterli görülmediğinden, öğrencinin o ürünü oluştururken geçirdiği süreci de değerlendirmeyi amaçlayan bir anlayış gelişmiştir (Duran & Öztürk, 2020). Süreç değerlendirme kapsamında tamamlayıcı/bütünleyici işlev gören alternatif ölçme ve değerlendirme araçları kullanılmaktadır (Göçer vd., 2017). Genel olarak bilinen ve kullanılan alternatif ölçme değerlendirme araçları portfolyo (öğrenci ürün dosyası), performans değerlendirme, proje çalışması, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, gözlem, görüşme, tanılayıcı dallanmış ağaç, yapılandırılmış grid ve kavram haritası sayılabilir (Özenç, 2013). KKTC Temel Eğitim Programları, süreç değerlendirme için performans görevleri, öğrenci ürün dosyası, dereceli puanlama anahtarı, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi, öğrenci gelişimini izleme, görüşme gibi alternatif ölçme-değerlendirme yaklaşımlarının kullanılmasını önermektedir (TEPGEP, 2016).

Öğretmenlerin uyguladığı çeşitli ölçme-değerlendirme çalışmaları ve kitaplardaki çalışmalarla, belirlenen hedeflere ulaşmak için öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan araçların, seçilen yöntem, teknik ve öğrenme stillerinin uygun ve verimli olup olmadığı ile ilgili yargıya varılmış olur (Göçer, 2019).

Bu bölümde, Türkçe ve dil bilgisi öğretiminde en çok kullanılan ve kullanılması önerilen ölçme-değerlendirme araçlarına yer verilmiştir.

Sözlü Yoklamalar

Sözlü olarak sorulan sorulara sözlü olarak yanıt alınmasına dayanan bir ölçme değerlendirme aracıdır (Duran & Öztürk, 2020). Bu teknikle daha çok öğrencilerin sözel ifade ve konuşma becerisi uygulamaları ölçülmektedir (Demirel, 1998; Duran & Öztürk, 2020). Ancak, kendini ifade etmekte zorlanan veya çekingen öğrenciler için uygun bir ölçme aracı olduğu söylenemez. Ayrıca kalabalık sınıflarda her öğrenciye eşit güçlükte soru sormanın güç olması ve soruyu yanıtlaması için yeterli süre verilememesi nedeni ile uygulanması güçtür (Duran & Öztürk, 2020). Bu teknik daha çok, öğrencilerin dinlediklerini anlama ve düzgün konuşma becerilerini ölçmeye yöneliktir. Sözlü yoklamalar, öğrencilerin mantıklı düşüncelerine, duygu ve düşüncelerini doğru aktarmalarına olanak tanıyan bir tekniktir (Demirel, 1998).

Sözlü yoklamalarda öğretmen objektif olmalıdır. Öğretmenin beklentisi öğrencinin bildiği dil kurallarını konuşması sırasında uygulaması olmalıdır (Demirel, 1998). Sorulan soruya yanıt veren öğrencinin ses tonu, kılık kıyafeti, jest ve mimikleri objektifliği etkilememelidir (Duran & Öztürk, 2020).

Bu tekniğin tek başına kullanılması uygun değildir. Sözlü yoklamalar, yazılı yoklamalar veya başka ölçme-değerlendirme araçları ile birlikte kullanılmalıdır (Duran & Öztürk, 2020).

Yazılı Yoklamalar

Yazılı olarak verilen sorulara yazılı olarak yanıt verildiği bir ölçme değerlendirme aracıdır (Duran & Öztürk, 2020). Yazılı yoklamalarda öğrenciler, düzeylerine uygun olarak verilen sorulara veya okudukları bir metinle ilgili sorulan sorulara kısa ya da uzun yanıtlar vererek düşüncelerini yazılı olarak ifade ederler (Demirel, 1998).

Hazırlanması kolay ve az zaman almasına rağmen her konu alanından yeterli sayıda soru sormaya olanak vermeyen bir araçtır. Ayrıca, yazılı yoklamaları değerlendiren kişinin objektifliğini koruması oldukça önemlidir. Öğrencinin yazı güzelliği, sayfa düzeni, yazılı anlatım becerisi ve yazım kurallarını uygulaması değerlendirilmeli, diğer etkenler değerlendiren kişiyi etkilememelidir (Duran & Öztürk, 2020).

Kompozisyon, bir yazılı yoklama örneğidir. Genellikle öğretmenler tarafından sınıf dışı etkinlik olarak verilen kompozisyon yazma, aslında sınıf içi bir etkinlik olarak düzenlenmelidir. Ödevler de yazılı anlatım çalışmalarında önemli bir yere sahiptir. Türkçe dersinde verilen ödevler, öğrencilerin dil alıştırmaları yapmalarına olanak sağlar. Yazılı anlatım çalışmalarında önemli olan, öğrencilerin Türk dilini doğru ve düzgün bir şekilde yazılarına aktarabilmesidir (Demirel, 1998).

İlkokul döneminde (1-5. sınıflar) daha çok dilin bilgilendirme ve betimleme işlevine uygun yazılı anlatım çalışmaları yapılmaktadır (Demirel, 1998).

Yazılı yoklamalar hazırlanırken öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanabilecekleri çeşitli madde türleri tercih edilmelidir. Hazırlanan maddeler yazılar (kısa metin, şiir, çizelge, grafik vb.), görseller (karikatür, fotoğraf, resim vb.) ve grafik düzenleyiciler (kavram haritaları, zihin haritaları vb.) ile desteklenmelidir. Bu tür maddeler öğrencilerin çıkarımda bulunmalarına, eleştirel düşünmelerine, çözümleme

yapmalarına, görsel okumalarına ve akıl yürütmelerine olumlu katkılar sağlayacaktır (TC.MEB, 2019).

Kısa Yanıtlı Sorular

Kısa yanıtlı sorularda öğrencilerin, sorulan soruyu tek bir sözcük, rakam veya sembol yazarak yanıtlaması istenmektedir. Sadece bilgi düzeyindeki kazanımları ölçebilmekte, üst düzey zihinsel beceriler ve dil becerilerini ölçme konusunda yetersiz kalmaktadır. Bu test türünde çok sayıda soru sorulabilmektedir. Kısa yanıtlı testlerde verilecek yanıtların belli olması, puanlamada objektifliği sağlamaktadır (Duran & Öztürk, 2020). Yanlış fark etme soruları (doğru-yanlış), tamamlama soruları (boşluk doldurma), eşleştirme soruları, birleştirme soruları kısa yanıtlı testler kapsamındadır (Dilidüzgün, 2020; Uyumaz & Bayat, 2020).

a) Yanlış Fark Etme Soruları (Doğru-Yanlış)

Sorulan yapıda bulunan hatalı durumu bulmaya yönelik bir soru tipidir. Doğru-yanlış testleri ile daha çok tanımlar ve kuralların ifadesi gibi bilgiler ölçülür. Bu ölçme aracı ile öğrencinin bir bilgiyi *yanlış bildiği* anlaşılmasına rağmen, bilginin doğrusunu bilip bilmediği anlaşılmaz. Şans başarısı yüksek (%50) olduğundan zayıf bir ölçme aracıdır. Bu sorunu gidermek için öğretmen, hatalı durumun doğrusunu isteyerek puanlamaya dahil etmelidir (Uyumaz & Bayat, 2020; Dilidüzgün, 2022).

b) Tamamlama Soruları (Boşluk Doldurma)

Dil bilgisel yapıların üretilip üretilmediğinin ölçüldüğü soru tipidir. Bu soru tipi, dilin doğru biçimlerinin üretilmesine imkân vermektedir. Tamamlama sorularında öğrencilerden, cümle veya diyaloglardaki boşluklara doğru sözcük ya da yapıları yerleştirerek cümleleri tamamlamaları istenir (Uyumaz & Bayat, 2020).

c) Eşleştirme Soruları

Eşleştirme soruları, birbiri ile ilişkili iki kümeye ait maddelerin eşleştirilmesine dayanan bir ölçme aracıdır (Duran & Öztürk, 2020; Uyumaz & Bayat, 2020; Dilidüzgün, 2022). Bu iki gruptan biri öncül, diğeri yanıttır. Şans başarısını artırmak için öncüllerle yanıtlar farklı sayıda olmalıdır (Uyumaz & Bayat, 2020). Hazırlaması ve puanlaması kolay bir ölçme aracıdır ve puanlaması oldukça objektiftir. Yalnızca alt düzey bilgi ve becerileri ölçtüğünden Türkçe dersinde çok kullanılmamalıdır (Duran & Öztürk, 2020).

d) Birleştirme Soruları

Parçalara ayrılmış cümleleri dil bilgisel düzenlemelerle birleştirmeye dayanan soru tipidir. Verilen cümlelerin hangi kurala göre birleştirileceğinin anlaşılabilmesi için açık ve anlaşılır bir yönergenin verilmesi gerekmektedir (Uyumaz & Bayat, 2020).

Çoktan Seçmeli Testler

Çoktan seçmeli testler, bir soru ve çözüm listesinden (seçenekler) oluşur. Çözüm listesinin içinde sorunun doğru yanıtı ve çeldiriciler bulunur (Duran & Öztürk, 2020; Dilidüzgün, 2022). Çoktan seçmeli testlerde, sorulan sorunun yanıtını verilen seçenekler içinden bulup işaretlemek gerekmektedir. Son zamanlarda sıkça kullanılan bir ölçme tekniği olan çoktan seçmeli testlerin belirli hazırlık aşamaları bulunmaktadır. Öncelikle testin amacı belirlenmelidir. Ardından belirtke tablosu oluşturularak soru tipleri belirlenmeli, test maddeleri yazılmalı veya seçilmeli, ön deneme yapılmalı, test formatı düzenlenmeli, test uygulanmalı, puanlanmalı ve değerlendirilmelidir (Demirel, 1998).

Çoktan seçmeli testlerin hazırlanması zordur. Ancak tek testte pek çok konu ile ilgili soru sorulabildiği, uygulaması ve puanlaması kolay olduğu için büyük gruplarda ölçme-değerlendirme yapılacağında tercih edilen bir ölçme aracıdır. Çoktan seçmeli

testler, üst düzey düşünme becerilerini ölçmekte yetersiz kalmaktadır. Ayrıca şans başarısı yüksek olduğundan ölçülmek istenen niteliğin gerçekten ölçülmesine engel olur (Duran & Öztürk, 2020). Başka bir deyişle, işaretlenen seçeneğin bilinçli ya da şansa bağlı olarak işaretlenmiş olma ihtimali bulunmaktadır.

Çoktan seçmeli testlerde sorular açık, anlaşılır, net ve seçeneklerdeki anlatımlar ile soru kökü aynı dil bilgisel yapıda olmalıdır (Uyumaz & Bayat, 2020; Dilidüzgün, 2022). Bu test türü, öğrencilerin yorum yapma becerilerini ölçmemektedir. Bu nedenle, bir beceri dersi olan Türkçe dersi için çoktan seçmeli testlerin uygun olmadığı söylenebilir (Duran & Öztürk, 2020).

Dikte

Dikte, öğrencinin duyduğunu yazması amacıyla kullanılan bir ölçme tekniğidir. Öğrencinin duyduğunu doğru anlaması ve doğru yazması açısından önemli bir etkinliktir. Sınıf içinde zaman zaman uygulanması, ayrıca bir sınav türü olarak da kullanılması gereken bir tekniktir (Demirel, 1998).

Performans Değerlendirme

Açık uçlu sorulardan oluşan ve öğrencinin üst düzey becerilerini ölçmeyi amaçlayan bir ölçme aracıdır. Performans değerlendirmede, değerlendirme süresi uzun olmalı, pek çok beceriyi ölçmeli, ürün ve süreç temelli olmalıdır (Duran & Öztürk, 2020). Performans değerlendirme ile öğrencilerin geleneksel yöntemlerle ölçülemeyecek kazanımları ölçülebilmektedir. Okul dışında, belirli bir süre verilerek yapılabilen ve sınıf içinde öğretmen gözetiminde yapılabilen performans görevleri vardır. Öğrencilerin değerlendirilmesi için verilen performans görevlerinin öğrencinin yaşına, dil düzeyine ve ilgisine uygun olmasına özen gösterilmelidir (Dilidüzgün, 2020).

Proje

Herhangi bir konu ile ilgili derinlemesine incelemenin yapılabildiği, uygulamasının ders dışı etkinlikler yoluyla olduğu bir ölçme aracıdır. Projeler, öğrencilere bireysel olarak verilebildiği gibi bir grup öğrenciye de verilebilir. Bu ölçme aracı, öğrencilerin araştırma yapmasına, var olan bilgilerini kullanarak yeni bilgilere ulaşmalarına, yaratıcı düşünmelerine olanak sağlamakta ve bu becerilerini geliştirmektedir (Duran & Öztürk, 2020).

Portfolyo (Öğrenci Ürün Dosyası)

Portfolyolar, öğrenci ürünlerinin belli bir sistematığa göre, anlamlı ve amaçlı bir şekilde toplanıp sıralandığı araçlardır. Portfolyolar, elektronik ortamda da toplanabilmektedir. Elektronik ortamda depolamayı sağlayan bilgisayar tabanlı portfolyolara elektronik portfolio veya e-portfolyo denmektedir. Portfolyoları inceleyen öğretmen ve veli, öğrencinin bir dönem içindeki gelişimi hakkında bilgi sahibi olarak bir yargıya varır (Duran & Öztürk, 2020).

Gözlem Formları

Gözlem formları bir nesne, olay veya kişinin bir amaç doğrultusunda sistematik bir şekilde gözlemlenmesine dayanan bir ölçme aracıdır. Özellikle beceri gerektiren davranışların ölçülmesinde kullanılır. Gözlem formları Türkçe dersinde sıkça kullanılmaktadır (Duran & Öztürk, 2020).

Kontrol Listeleri

Ölçülen davranışın öğrencide bulunup bulunmadığını belirlemeye yarayan bir ölçme aracıdır. Davranışın derecesi hakkında bilgi vermez. Kontrol listelerinde çeşitli davranışlar maddeler halinde sıralanır. Bu davranışların öğrencide bulunup bulunmadığı işaretlenir (Duran & Öztürk, 2020).

Öz Değerlendirme

Öz değerlendirme ile bireylerin kendi öğrenmelerini değerlendirmeleri istenmektedir. Böylece öğrenciler, neler öğrendiklerinin farkına varır (Duran & Öztürk, 2020).

Akran Değerlendirme

Akran değerlendirmesinde öğrenciler, birbirlerinin ürünlerini değerlendirir. Değerlendirme ölçütleri önceden öğrencilere aktarılmalıdır. Akran değerlendirmesi yapan öğrenciler, adil ve objektif olmaları konusunda uyarılmalıdır (Duran & Öztürk, 2020).

2.13.3 Ölçme ve Değerlendirme Araçlarında Bulunması Gereken Özellikler

Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde dil bilgisi öğretiminde kullanılan ölçme değerlendirme araçlarının özellikleri şu şekilde özetlenmektedir (Micheels & Karnes, Akt. Gürses, 2006; Adom vd., 2020; Şahin, 2020):

- Hazırlanacak ölçme değerlendirme aracındaki öğeler, öğretim hedefleriyle ilişkili olmalı ve eşleşmelidir.
- Ölçme aracındaki sorular hedef davranışı ölçecek nitelikte olmalıdır.
- Ölçme aracındaki maddeler, öğrencilerin bilmesi gereken bilgilere dayalı olmalıdır.
- Ölçme aracı belirsiz ve iyi tanımlanmamış maddeler olmamalıdır. Sorular açık ve anlaşılır olmalıdır.
- Ölçme aracındaki dil bilgisi ve yazım hataları kontrol edilmelidir.
- Ders kitabında yer alan veya kalıplaşmış dilden kaçınılmalıdır.
- Ölçme aracı somuttan soyuta, özelden genele, basitten karmaşığa doğru bir geçiş olmalıdır.

- Hazırlanacak ölçme değerlendirme aracı bilgiyi hatırlamaktan çok metne ve uygulamaya dayalı olmalıdır.
- Ölçme aracının kapsadığı dil bilgisi konuları sınırlandırılmalıdır.
- Ölçme aracı, bilişsel düzeyi ölçen sonuç odaklı hazırlanmalıdır.
- Ölçme aracı çeşitlilik göstermelidir; tek tip sorulardan oluşmamalıdır.
- Ölçme aracı, dil bilgisi kurallarını *bilme* yetisinin yanı sıra anlamı *hissetme* yetilerine de hitap edebilecek şekilde hazırlanmalıdır.
- Geliştirilen ölçme aracında, ölçülecek konuya ilişkin bir ön bilgi verildikten sonra teorik bilginin uygulanmasına dönük soru ifadeleri yer almalıdır.
- Bir soru ile ilgili tüm maddelerin tek bir sayfada olmasına özen gösterilmelidir.
- Sorulara numara verilmelidir.
- Sorular, ipucu oluşturacak şekilde sıralanmamalıdır.
- Ölçme aracındaki maddelerin puanlama anahtarı, testin uygulanmasından önce belirlenmelidir.

2.14 Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Sorunları

Dil ve dil bilgisi öğretimi, okul öncesi dönemde aile ve çevreden doğal yollarla öğrenilmeye başlanmakta, okulda ise sistemli ve planlı bir şekilde dil öğretimine devam edilmektedir (Demirel, 1996; Güneş, 2013a). Bireylerin diğer derslerde de başarılı olabilmesi için kendi dillerini doğru kullanmaları gerektiği düşünülmektedir (Kuradayıoğlu, 2014). Öğrencilere, ilkokuldan üniversiteye kadarki geniş bir dönemi kapsayan planlı ve programlı dil bilgisi eğitimi verilmesine rağmen pek çok kişinin dil bilgisi hataları yapıyor olması oldukça düşündürücüdür. Sağır (2002), Sınıf ya da Türkçe Öğretmenliği bölümlerine gelen öğrencilerin ilkokul, ortaokul ve lisede görüp öğrendikleri dil bilgisinin temel beceri ve davranışlarını kazanamamış olarak yüksek

öğrenime geldiklerini ifade etmektedir. Bunun çeşitli nedenleri olmakla birlikte yapılan alanyazın incelemesinde dil bilgisi öğretimi ile ilgili yaşanan sorunların dil bilgisini betimleme, öğretim yaklaşımı ve dil bilgisi içeriğinden kaynaklı olduğu söylenebilir (Kurudayıoğlu, 2014; Kerimoğlu & Raffard, 2020). Bunlarla birlikte içerik ve terimlerdeki farklılıklar da sorun olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.14.1 Dil Bilgisini Betimleme Sorunları

Dil bilgisi öğretimine yönelik tartışmaların temelinde dil bilgisi kavramına yüklenen anlam konusunda farklı değer ve inanışlar bulunmaktadır. Dil bilim alanlarının farklı bakış açıları, dil bilgisinin kapsam ve tanımlamasında etkili olmaktadır. Gelenekselci gruplar dil bilgisine doğruluk açısından bakarken, toplumsalcı gruplar kullanıma ve dil değişkenlerine önem vermektedir (Pehlivan & Aydın, 2022). Günümüzde dil bilgisi öğretiminin temel dil becerilerine katkı sağlaması ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmesi amacıyla yapılması konusunda görüş birliğine varıldığı söylenebilir (Güneş, 2013a, 2013b). Ancak, anadili becerileri hangi anlayışa göre geliştirilecek? Bu soru, biçim ve doğrulukla ilgili kuralcı dil bilgisi ve betimleyici dil bilgisi tartışmasını doğurmuştur. Kuralcı dil bilgisi, ölçünlü dilin değişmez ve doğru kurallarının öğretimine önem verir. Dilin nasıl olması gerektiği ile ilgilenir; doğru ve yanlışları vardır. Betimleyici dil bilgisi ise dilin nasıl kullanıldığını anlatmayı amaçlamaktadır (Pehlivan & Aydın, 2022). Ancak dilin öğretiminde “doğru” ya da “doğru kabul edilen” bilgilerde birlik sağlanmalıdır. Programda ve terminolojide birlik sağlanmadığı durumlarda yazılacak dil bilgisi kitaplarında ya da öğretilecek dil bilgisi konularında da birlik sağlanamaz (Demir, 2022).

2.14.2 İçerik ve Terim Sorunu

Alanyazında dil bilgisi öğretiminin içeriği de tartışılan konulardan biridir. Yapısalcı dil bilim ve üretici işlevsel dil bilim, dil bilgisine farklı yönlerden bakarak dil bilgisinin kapsamını belirlemektedir. Bazı modeller dilin tüm alanlarının; bazıları söz dizimi veya biçim biliminin; bazıları dilin kurallarının öğretilmesi gerektiğini savunmakta, bazıları ise kullanımı ön plana çıkarmaktadır (Pehlivan & Aydın, 2022).

Dil bilgisinin tek bir doğrusu yoktur. İhtiyaca göre değişebilen dil bilgisi ölçüleri vardır. Örneğin lisans seviyesindeki dil bilgisinin ölçüsü ile ilk ya da ortaokul seviyesindeki dil bilgisinin ölçüsü aynı olmamalıdır. Yabancılar Türkçe öğretimindeki dil bilgisi ölçüsü ile Türkoloji bölümü öğrencileri için yazılacak dil bilgisinin ölçüsü de farklı olmalıdır (Kerimoğlu & Raffard, 2020).

Dil bilgisi derslerinde hangi konuların öğretileceğinin belirlenmesi çok önemlidir (Demirel, 1996). Türkçe dil bilgisi kitaplarının genellikle ses bilgisi, şekil bilgisi, söz dizimi ve anlam bilgisi düzeni ile hazırlandığı görülmektedir (Erdem, 2007). Dil bilgisinin kapsamında olan tüm konuların ilk ve ortaokullarda ayrıntılı bir şekilde okutulmasının öğrenciye yarar sağlamayacağı açıktır (Demirel, 1996; Erdem, 2007). Bu nedenle içerikte, en çok kullanılan kurallara yer verilmesi gerekmektedir (Demirel, 1996).

Dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlardan bir diğeri, dil bilgisi kuralları ve terimleriyle ilgili bir görüş birliğinin olmamasıdır (Çolak, 2013; Kurudayıoğlu, 2014; Kerimoğlu & Raffard, 2020; Hançer & Dilidüzgün, 2021; Demir, 2022). Çünkü bütün dilciler dil bilgisi kurallarını adlandırırken aynı kavram ya da kural için kendilerine göre farklı terimler türetmişlerdir (Kurudayıoğlu, 2014). Örneğin akademik çevreler yalnızca “y” sesini kaynaştırma harfi olarak görmektedir. Ancak okullarda “y, s, ş, n” harfleri kaynaştırma harfi olarak öğretilmektedir (Erdem, 2007). Dil bilgisi kaynakları

incelendiği zaman buna benzer pek çok kural ve terim farklılığı görmekteyiz. Örneğin içinde fiilimsi bulunan cümleler birleşik cümle mi, basit cümle mi? Bir edata bağlı sözcük grupları zarf tümleci mi, edat tümleci mi? Dolaylı tümleçler yüklemi dolaylı olarak mı tanımlar, yoksa cümlede yer mi bildirir? Kaç çeşit isim tamlaması vardır? Fiilimsi türeten ekler yapım eki mi, çekim eki mi? Cümlelerin temel öğeleri sadece özne ve yüklem mi? Cümle, anlam bakımından kaç gruba ayrılabilir? Zamir mi, adıl mı? Sıfat mı, ön ad mı? Zarf fiil mi, bağ fiil mi, bağ eylem mi, ulaç mı? Sıfat fiil mi, ortaç mı? (Demir, 2022) gibi sorular öğretmen ve öğrencilerin farklı bilgiler arasında ne yapacağını bilmez halde kalmasına neden olmaktadır (Kerimoğlu & Raffard, 2020).

2.14.3 Öğrenme ve Öğretme Sürecinde Yaşanan Sorunlar

Farklı alt alanlara sahip olan dil bilgisinin her alanında kendine özgü sorunlar yaşanmaktadır. Ancak tümünün de ortak sorunu öğretim sürecindeki anlayış ve yaklaşımdır (Çolak, 2013). Dil bilgisi kitapları farklı teoriler temele alınarak yazılır. Olması gereken de budur. Çünkü bir olguyu anlamak ve açıklamak için bir teoriye ihtiyaç vardır (Kerimoğlu & Raffard, 2020). Dil bilgisi öğretimi uzun yıllar sunuş yoluyla yapılmıştır. Ancak sunuş yolunun ezberci yöntem ve teknikleri, öğrencilerin belirlenen kazanımlara ulaşmalarında yetersiz kalmıştır. 2005 yılından beridir Türkiye öğretim programları yapılandırmacı yaklaşımı temel almıştır. Buna rağmen halen davranışçı ya da geleneksel yaklaşımın yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir (Çolak, 2013; Pehlivan & Aydın, 2022). Eğitim Fakültelerinin Sınıf ve Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde dil bilgisi derslerinde yalnızca konular üzerinde durulması ve bunların nasıl öğretileceğinin eksik bırakılması nedeni ile bölümlerden mezun olan öğretmenler okullarda diğer öğretmenlerden gördüğü geleneksel yöntemlerle öğretim yapmaya devam etmektedir (Erdem, 2007). Buna ek olarak sınav sisteminin getirdiği bazı sorunlar da yaşanmaktadır. (Kerimoğlu & Raffard, 2020).

2.14.4 Diğer Sorunlar

Alanyazın incelendiğinde, dil bilgisi öğretimi ile ilgili yaşanan sorunların, yukarıda sıralananlarla sınırlı olmadığı görülmektedir. Dil bilgisi öğretiminde ayrıca şu sorunlara da rastlanmaktadır:

- Programdan, öğrencilerden, öğrenme-öğretme sürecinden ve araç-gereç yetersizliğinden kaynaklı sorunlar (Uygun & Katrancı, 2013),
- Öğretim yöntemi, uygulama azlığı, müfredat ve içeriğin ağırlığı, materyal yetersizliği, öğrencilerin hazır bulunuşluk yetersizliği, dil bilgisi terimlerinin tutarsızlığı, dil bilgisi kurallarının sürekli değişmesi ile ilgili sorunlar (Hançer & Dilidüzgün, 2021),
- Öğrencilere dil bilgisi kurallarının ezberletilmesi ve işlevsel olarak dil bilgisi kurallarının öğretilmemesinden kaynaklı sorunlar (Şekerci, 2011).
- Kuralların ezberletilmesi, dil bilgisinin ayrı bir ders olarak işlenmesi, dil bilgisi öğretiminde öğrencilere kuralların veriliş amacının söylenmemesi, anlatımın kuraldan uygulamaya yönelik olması, noktalama işaretlerine gereken önemin verilmemesi, kuralların sözcükten hareketle anlatılması, dil bilgisi öğretiminde dil bilimsel bir yaklaşımın olmaması, materyal yetersizliği, terim karmaşası ve dil bilgisinin işlevsel olarak anlatılmaması nedeni ile yaşanan sorunlar (İşcan & Kolukısa, 2005),
- Öğretmenden, konudan, öğrenciden, programdan, yöntem-teknikten ve terimlerin farklı adlandırılmasından kaynaklı sorunlar (Çolak, 2013),
- Öğretmenlerin sezdirme yöntemi yerine kuralı anlatmayı tercih etmesinden kaynaklı sorunlar (Ayrancı, 2017),

- Dil bilgisi konularının öğrenciye göre soyut kalması, kuralların ezberletilmesi ve zaman yetersizliğinden kaynaklı sorunlar (Göçer & Arslan, 2019).

Tüm bu nedenlerden dolayı öğrenciler kendi dillerinin kurallarına küçük yaşlardan itibaren soğumakta ve dillerinin gizil gücünü öğrenememektedir (Şekerci, 2011). Çolak (2013), bu sorunların giderilmesi için geleneksel öğretim yöntemlerinden ve çoktan seçmeli değerlendirmeden vazgeçilmesi ve öğrencinin aktif olduğu, öğretim sürecinde öğrendiklerini uygulama fırsatı bulabileceği yöntem ve tekniklere geçilmesi gerektiğini önermektedir.

2.15 İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelemesi yapılırken dil bilgisi öğretiminin farklı boyutları (dil bilgisinin amacı, önemi, program değerlendirmesi, öğretim sorunları, öğretmen görüşleri) ile ilgili pek çok çalışma yapıldığı görülmüştür. Yapılan çalışmaların genellikle ortaokullardaki dil bilgisi öğretimini kapsadığı görülmüştür. Çalışmanın bu bölümünde, alanyazında dil bilgisi öğretimi ile ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı araştırmalara ve ulaşılan sonuçlara kronolojik sıra ile yer verilmiştir. Yapılan alanyazın incelemesinde konu ile ilgili akademisyenlerin görüşlerinin alındığı yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır.

2.15.1 Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi ile ilgili Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Aydın (1999)’ın, ortaokul öğretmenlerinin dil bilgisi öğretimi üzerine görüşlerini aldığı çalışmasında genel olarak öğretmenlerin dil bilgisi öğretimini desteklediği sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte dil bilgisi öğretimi çağdaş ve uygulamaya yönelik bulmadıkları sonucuna da ulaşılmıştır. Çalışmada öğretmenler, dil bilgisi öğretime çok zaman ayırdıkları halde bu zamanın yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Arıcı (2005)'nın çalışmasında öğretmenler, öğrencilerin yeterli düzeyde dil bilgisi becerisine sahip olmadıklarını belirtmiştir. Çalışmada öğrencilerin kip, çatı, ek fiil, noktalama ve imla konularını öğrenmekte zorlandıkları; en çok okuma, en az dinleme etkinliklerini sevdikleri, dil bilgisi etkinliklerini ise orta düzeyde sevdikleri sonucuna varılmıştır.

Karadüz (2006) çalışmasında, ilköğretim Türkçe dil bilgisi kitaplarının öğreticilik kavramı bağlamında eleştirisini yapmıştır. Buna göre, Türkçe ders kitaplarındaki konuların birbirini tamamlayacak şekilde olmadığı; metinlerde, dil bilgisi konularına uygun yeterli sayıda örnek olmadığı; dil bilgisi tanımlarına ağırlık verildiği, buna rağmen dil becerilerini geliştirici etkinliklerin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Erdem (2007), ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretimin sorunları üzerine bir araştırma yaparak doktora tezini yazmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin morfoloji ve semantik alanlarında diğer alanlara göre daha fazla sorun yaşadıkları; fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümlelerinin hem öğretilmesinin hem de öğrenciler tarafından öğrenilmesinin zor olduğu; öğretmekte ve öğrenilmesinde en kolay konuların kaynaştırma harfleri, ünsüzlerle ilgili kurallar ve ünlü uyumu kuralları olduğu; semantik alanında ölçme değerlendirme yapmakta öğretmenlerin zorlandığı; morfoloji alanında terim farklılıklarının çok olduğu; dil bilgisi öğretimi için tüm öğretmenlerin kullanabileceği referans bir kaynak olmadığı; ÖSYM tarafından yapılan sınavlarla okullarda yapılan sınavların yapısal farklılıkları olduğu; alanla ilgili kitaplarda farklı terimler kullanıldığı, bu farklılığı çözmek için TDK tarafından terim birliğine varılması gerektiği; dil bilgisinin, günlük dilden yararlanılarak somut örneklerle işlenmesi gerektiği; dil bilgisi öğretiminde çeşitli etkinliklerle kuralların sezdirilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

İtmeç (2008), yüksek lisans tezi çalışmasında ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisi öğrenme alanını öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Çalışmada öğretmenlerin, dil bilgisi kazanımlarını öğrencilerin dil gelişimine uygun bulduğu; bu kazanımların ders kitabındaki metinlerle kısmen uyumlu olduğu; Türkçe Dersi Öğretim Programında dil bilgisi öğrenme alanı için önerilen etkinlikleri aynen veya çoğunlukla kullandıkları; dil bilgisi öğretimi yaparken çoğunlukla soru-cevap, tümevarım, klasik ve öğretmen merkezli ders işleme yöntemlerini tercih ettikleri; tüm dengelim, karma, oyunlaştırma, rol yapma gibi öğrencilerin aktif olduğu yöntemleri daha az uyguladıkları; imkânsızlıktan dolayı dil bilgisi öğretiminde teknolojik materyalleri az kullandıkları; ölçme değerlendirme aracı olarak daha çok çalışma kâğıtları ile kısa cevaplı soruları kullandıkları, buna karşın gözlem ve süreç gelişim dosyasını çok az kullandıkları; altıncı sınıfta dil bilgisi öğretimi için ayrılan süre ve etkinlikleri yetersiz buldukları; program ile ders kitapları, kılavuz kitaplar ve öğrenci çalışma kitaplarını tutarsız buldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenler, programda dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek materyaller, yöntemler, ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkında yeterli açıklamanın olmadığını düşünmektedirler.

Önal (2010), Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim ikinci kademedeki gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşlerini aldığı yüksek lisans tezinde dil bilgisinin Türkçenin diğer beceri alanları üzerinde etkili olduğu; dil bilgisi programının dil bilgisi öğretimi için yeterli olmadığı, bu nedenle geliştirilmesi gerektiği; öğretmenlerin dil bilgisi öğretimini kural ezberletmekten uzak bir şekilde yapmak istedikleri, bu nedenle çeşitli yöntem-teknikler kullanmaya çalıştıkları, çoğunlukla programa uygun olarak sezdirme yöntemini kullandıkları ve dramaya önem verdikleri; genellikle kitaba bağlı kaldıkları, ders sırasında en çok tahtayı

kullandıkları, teknolojik araçları pek kullanmadıkları; sınav sonrasında geri bildirim yaptıkları, değerlendirmede süreci de göz önüne aldıkları sonucuna varılmıştır.

Yaman ve Karaaslan (2010)'ın, ilköğretim Türkçe dersi programının dil bilgisi öğretimindeki etkililiğini incelediği çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin, dili doğru konuşup yazabilmek için dil bilgisinin gerekli olduğunu düşündükleri ve öğrencilerde ön bilgi eksikliği olması, Türkçe ders kitaplarının dil bilgisi bölümlerinde konuların bütün olarak verilmesi ve sürece yayılmaması, dil bilgisinin “aşamalılık” ilkesine uyulmaması nedenleri ile sorunlar yaşandığı sonucuna varılmıştır.

Kılıç ve Akçay (2011), öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde dil bilgisi eğitimi incelemiş ve dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunları ortaya koymaya çalışmıştır. Çalışmada öğretmen adaylarının dil bilgisi derslerine ayrılan zamanın yetersizliği, dil bilgisi öğretiminin kavramlar üzerinden yürütülmesi, öğretim üyeleri arasında terim birliğinin sağlanamamış olması ve yazım kılavuzunun sürekli yenilenmesi nedeni ile sorun yaşadıkları tespit edilmiştir.

Şahinci (2011), Türkçe Öğretim Programında (6-8. sınıflar) yer alan dil bilgisi kazanımlarına göre geliştirdiği ölçeği, ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerine uygulamıştır. Ölçekten elde edilen verilere göre, dil bilgisi kazanımlarının öğretmenler tarafından benimsenmediği ve dil bilgisi öğretilmesi konusunda olumsuz görüşe sahip oldukları sonucuna varılmıştır.

Şekerci (2011), ilköğretim 4-5. sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programını dil bilgisi öğretimi açısından incelemiştir. Buna göre, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki 4-5. sınıf dil bilgisi kazanımları öğrenci düzeyine uygun bulunmuştur. Dil bilgisi ile ilgili dinleme kazanımlarının öğrenci düzeyine daha uygun olması nedeni ile bu kazanımların öğretilmesinde daha az sorun yaşandığı, buna karşılık yazma kazanımlarının öğrenci düzeyine daha az uygun olduğundan bu kazanımların

öğretilmesinde daha fazla sorun yaşandığı; öğretmenlerin dil bilgisi konularını yetersiz bulduğu, programda bulunmayan bazı dil bilgisi konularının da öğretilmesi gerektiği; dil bilgisinin programda ayrı bir öğrenme alanı olması gerektiği; ders ve kılavuz kitaplarının dil bilgisi öğretiminde yetersiz kaldığı; dil bilgisi öğretimi sırasında görsel araç-gereçlerin kullanılması gerektiği; dil bilgisinin, örneklerden yola çıkılarak sezdirerek öğretilmesi gerektiği; Türkiye’deki sınav sisteminin dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilediği ve dil bilgisinin ölçme-değerlendirilmesinde çoktan seçmeli sınavların kullanılmaması, değerlendirmenin yazma etkinlikleriyle yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anılan (2014)’ın, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe dil bilgisi öğretimi değerlendirdiği çalışmasında, öğretmenlerin çoğunun dil bilgisi öğretimi örnekler yardımıyla ve sezdirerek gerçekleştirdiği; dil bilgisini ayrı bir ders saatinde işlediği; Türkçe Dersi Öğretim Programını, programdaki açıklama ve yönergeleri, öğrenci ders ve çalışma kitaplarını, öğretmen kılavuzunu, dil bilgisi içeriğini, öğrenci çalışma kitaplarındaki dil bilgisi öğretim etkinliklerinin yeterliğini yetersiz bulduğu; dil bilgisi konuları ile metinleri kısmen uyumlu bulduğu; dil bilgisi öğretiminde başka kaynaklara ihtiyaç duyduğu; ölçme değerlendirmede soru-cevap, çoktan seçmeli sorular, boşluk doldurma ve kısa cevaplı sorular gibi birçok farklı araç kullandığı; dil bilgisi öğretiminde çeşitli sorunlar yaşadığı sonucuna varılmıştır.

Ayrancı (2017) çalışmasında, sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini almıştır. Buna göre konularda ve yöntemlerde belirgin olunması, dil bilgisi öğretime önem verilmesi, materyal kullanımının artırılması, dil bilgisi öğretiminde uygulamaya ağırlık verilmesi, dil bilgisinin sezdirerek öğretilmesi, dil bilgisi kurallarının metin-cümle bütünlüğü içinde değerlendirilmesi gerektiği; derslerde kullanılan metinlerin dil bilgisi öğretimi

açısından işlevsel olmakla birlikte dil bilgisinin programdaki oranının yetersiz olduğu ve sınav odaklı ders anlatımının zararlı olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada, dil bilgisinin dil becerileriyle ilişkilendirilerek öğretilmesi veya ayrı bir ders olarak işlenmesi; yöntem ve tekniklerinin programda yer almasının gerekip gerekmediği konusunda öğretmenlerin eşite yakın görüş bildirdiği görülmüştür

Batur, Erkek, Kaplan ve Ercan (2017)'ın dil bilgisi öğretimi ile ilgili sorunların ve çözüm önerilerini belirlemeye çalıştıkları çalışmada, Türkçe ve İngilizce öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Buna göre, dilin kurallarının temelinde dil bilgisi olduğu ve dil bilgisinin öğretilmesi gerektiği; dil bilgisi kurallarının öğretildiği ancak becerilerin öğretiminde, kazandırılmasında sorun yaşandığı; müfredatın yoğun olmasından dolayı sürenin yetersiz kaldığı; dil bilgisinin soyut olduğu ve bir sonraki eğitim basamağında öğretilmesi gerektiği; Türkçe dil bilgisi kuralları ile yabancı dil öğretimi arasında olumlu ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmenler, ders kitaplarının niteliğini de sorun olarak belirtmişlerdir.

Çelikipazu (2018)'nın, dilin temel işlevi ve Türkçenin yapısı açısından 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığını Türkçe öğretmenleri ve dil veya dil eğitimi alanında çalışan akademisyenlerin görüşlerini olarak oluşturduğu çalışmasında, kazanımların doğru şekilde aşamalandırıldığını ancak programdaki dil bilgisi kazanımlarının doğru şekilde yapılandırılmadığı; 5. sınıf programının kök ve ek ile başlamasının anlamı göz ardı edip biçimi ön plana çıkarabileceği, konunun 5. sınıf düzeyi için zor olduğu, parçaların bütün ile ilişkisini engelleyeceği, öğrencileri ezbere yöneltebileceği gibi birtakım sorunlar doğurabileceği (akademisyen görüşleri); eklerin sınırlandırılmadığı, öğrencilerin ek almış biçimlere odaklandığı, biçimi ön plana alarak ezbere yönelttiği ve bu durumun dil bilgisine karşı ön yargı oluşturduğu; kazanımlarla ilgili değişiklikler yapılması

gerektiği; dil bilgisi kazanımlarının 5. sınıfta kök ve ek kavramları ile değil, sözcük kavramı ve sözcük türleri ile başlaması gerektiği; çatı konusunun anlaşılması zor olduğundan bir sonraki öğretim basamağına aktarılması gerektiği (öğretmen görüşleri) sonucuna varılmıştır.

Salman ve Aydın (2018), yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. Çalışmada öğretmenlerin yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimini, kalıcı ve etkili öğrenmeyi sağladığı, dil bilinci kazandırdığı ve öğrencilerin derse olumlu tutum geliştirmesini sağladığı için olumlu gördükleri, buna rağmen yapılandırmacı yaklaşım ve yapılandırmacı yaklaşıma göre Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan seminerlere katılmadıkları; sınıf mevcutlarının kalabalık olması, müfredatın yoğun olması, sürenin yetersiz olması, merkezi sınav sisteminin yapılandırmacı yaklaşıma uygun olmaması nedenleri ile sorunlar yaşandığı sonucuna varılmıştır.

Çiftçi ve Uzunyol (2019), Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin kaynaklarını öğretmen görüşlerine göre belirlemeye çalışmıştır. Çalışmada öğretmenler, müfredatın tüm öğrencilere hitap etmediğini; müfredatın çok sık güncellendiğini; 5. sınıfın 6, 7 ve 8. sınıflardan bağımsızmış gibi müfredatta bütünlüğün olmadığı ve kazanımların öğrencinin seviyesine uygun olmadığını; ders kitaplarındaki metinlerin çocuğun ilgisini çekmediğı, metinlerin uzun ve metinlere ayrılan sürenin yetersiz olduğu, metinlerin istenilen mesajı vermediğı ve metin etkinliklerinin becerileri kazandırmada yetersiz kaldığını; ders araç-gereçleri konusunda eksikliklerin olduğu ve tek materyalin ders kitabı olduğunu; ailenin sosyo-ekonomik durumunun öğrencinin kaynaklara ulaşması, sosyal, kültürel, eğitim ve zekâ düzeyinde etkili olduğunu; okul şartlarının iyi olmaması ve sınıfların kalabalık olması nedeni ile öğrencilerin hepsine ulaşamadığını dile getirmiştir.

Göçer ve Arslan (2019), ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunu öğretmen görüşlerine göre değerlendirmiştir. Buna göre, Yenilenmiş Türkçe Dersi Öğretim Programında yapılan değişikliklerin olumlu olduğu ancak yeterli olmadığı; dil bilgisi kazanımlarının sadeleştirilerek seviyeye uygun hale getirildiği ancak kazanımların sınıf seviyesine göre dağılımında bazı eksiklikler olduğu; dil bilgisi konularının öğretiminde öğretim programı ile eğitim materyali uyumundan ve öğretim yönteminden kaynaklı birtakım sorunlar yaşandığı; dil bilgisi konularının sınıf seviyesine uygun olmaması nedeniyle soyut kaldığı ve sorunlar yaşandığı; öğrencilerin ilgisizliği, motivasyon eksikliği, kuralların ezberletilmesi, öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve anlama durumlarının dikkate alınmaması nedenleri ile dil bilgisi öğretiminde sorunlar yaşandığı; ezbere dayalı yaklaşımdan vazgeçilmesi gerektiği; dil bilgisinin, dil becerilerinin işlevsel kullanımında ve beceri gelişiminde önemli katkılar sağladığı; dil bilgisi öğretime daha fazla zaman ayrılması ve kazanım sayısının artırılması gerektiği; çoğunlukla geleneksel dil bilgisi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı; test kitaplarından faydalandığı; dil bilgisi kazanımlarının genelde öğrenci seviyesine uygun olduğu belirlenmiştir.

Kuşdoğan (2019), işlevsel dil bilgisi öğretimiyle ilgili öğretmen görüşlerini olarak yüksek lisans tezini hazırlamıştır. Çalışmasında öğretmenlerin çoğu, dil bilgisi öğretiminde uygulamalı, beceri geliştirmeye yönelik ve öğrenci merkezli yaklaşımın esas alınması gerektiği; dil bilgisinin ayrı bir ders olarak işlenmesine karşı olduğu ancak bir kısmının ayrı bir ders olarak işlenmesini desteklediği; dilin bildirişim işlevine öncelik verilmesi ve dil becerilerini destekliyi nitelikte dil bilgisi öğretimi yapılması gerektiği; dil bilgisi konularının sıralı bir şekilde öğretilmesi gerektiği; işlevsel dil bilgisi öğretiminin metinler, somut etkinlikler ve sorular yardımıyla sezdirilerek gerçekleştirilmesi gerektiği; dil bilgisi öğretiminde dil bilim verilerinden

yararlanılması gerektiği; ses bilgisinin öğrenciye iyi öğretilmesinin onların konuşma becerilerini geliştireceği; cümlelerin öğelerinin işlevsel olarak kavratılmasının ise anlatım bozukluklarını azaltacağı ve işlevselliğin dört temel beceriyle ilişkilendirilerek verilmesi gerektiğini düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Ay (2020)'ın, 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki dil bilgisi etkinliklerinin öğretmenler açısından değerlendirildiği yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin dil bilgisinin öğretilmesini gerekli bulduğu; öğrencilerin dil bilgisi kazanımlarını sağlaması ve dersin amaçlarına ulaşması açısından seçilen metinlerin niteliklerine dikkat edilmesi gerektiği; 5. sınıf öğrencilerinin somut işlemler döneminde olmasından dolayı olay örgüsüne dayalı hikâye tarzının benimsenmesi gerektiği; çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunun dil bilgisi kazanımlarını öğrencilerin dil gelişimine uygun bulduğu; ders kitabındaki dil bilgisi konularının 5. sınıf düzeyi için yeterli olduğu; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, metin dilinin anlaşılır olmaması, metinlerde geçen kavram ve ifadelerin soyut olması veya çocuklara hitap etmemesi gibi nedenlerin etkinliklerin anlaşılmasını etkilediği sonucuna varılmıştır.

Bayraktar ve Erkoç (2021), Türkçenin anadili olarak öğretiminde yaşanan sorunlar üzerine yapılan çalışmaları inceleyerek mevcut sorunları ortaya koymaya çalıştıkları çalışmada, dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlar göz önüne alındığında işlevselliğin önemi unutulurken kuralların ezberletilmesi, ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarının yanlış olması ve öğrencilerin farklı öğrenme stillerine sahip olmasının göz ardı edilmesinin, dil bilgisi öğretim alanında sorunlar yaşanmasına neden olduğu sonucuna varılmıştır.

Ekşi, Kır ve Benzer (2021)'in çalışmasında dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri alınmıştır. Buna göre öğretmenlerin çoğunun, konu bütünlüğü sağladığı, kazanımların diğer becerilerden farklı olması ve daha anlaşılır

olduğu için dil bilgisinin programda ayrı bir başlık olarak ele alınmasını olumlu buldıkları; konuların kademeli olarak sıralanmasını uygun buldıkları; örnekten kurala ulaşmayı tercih ettikleri; ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini yetersiz buldıkları; ders kitaplarındaki metinleri dil bilgisi öğretimi için uygun bulmadıkları; konunun daha iyi anlaşılması ve pekiştirilmesi, ders kitaplarının yetersizliği nedeni ile çalışma yapraklarını kullandıkları; dil bilgisi öğretimi için iki ders saati ayırdıkları; ortaokulda öğretilen tüm dil bilgisi konularının gerekli olduğunu ancak bir kısım öğretmenin fiilde çatı, fiilimsi ve fiilde anlam konularını gereksiz buldıkları anlaşılmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenler dil bilgisi öğretiminin günlük hayatla ilişkilendirilmesi, etkinliklerin nicelik ve niteliğinin artırılması, konuların öğrenci düzeyine uygun olması, uygulamaya önem verilmesi ve metinlerin dil bilgisi öğretimine uygun hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Hançer ve Dilidüzgün (2021), Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi ve sorunları ile ilgili öğretmen görüşlerini almıştır. Çalışmada öğretmenlerin çoğunun, dil bilgisi bilmenin dört temel dil becerisine yansıyacağı ve daha iyi iletişim kurmayı sağlayacağı için önemli bulduğu; dil bilgisi öğretimi sırasında kuralların soyut ve fazla olması, istisnai durumların ve detaylarının fazla olması, ezbere dayalı öğretimin tercih edilmesi, uygulama sayısının azlığı, devlet okullarındaki kitaplarda etkinlik sayılarının azlığı, sezdirme yönteminin uygulamasının zor olması nedeniyle sorunlar yaşadığı anlaşılmıştır. Ayrıca çalışmada, dil bilgisi yapılarının öğrenilmiş olmasının, kalıcı öğrenmenin gerçekleştiğinin bir göstergesi olmadığı sonucuna varılmıştır.

Dilekçi (2022), Türkçe dersinin yapılandırılmasını incelediği çalışmasında ortaokulda görev yapan Türkçe öğretmenleriyle görüşmüştür. Bu çalışmada, öğrencilerin kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade edebilmeleri için temel dil becerilerinin geliştirilmesi; öğrencilere dil farkındalığı kazandırılması ve kültür

aktarımı yapılması; dil becerilerinin, dil bilgisi öğretimini destekleyecek içeriklerle işlenmesi; seçilecek içeriklerin öğrenci seviyesine uygunluk ve çocuğa görelilik ilkelerine uygun olması; derslerin yaşam temelli ve uygulamaya dayalı etkinliklerle işlenmesi; anlamlı ve kalıcı öğrenmenin sağlanması için teknolojinin etkin ve doğru kullanılması; dil bilgisi öğretiminin metne bağlı, uygulamaya dayalı, becerileri destekleyecek etkinliklerle yapılması gerektiği; daha çok geleneksel ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarını kullandıkları; Türkçe derslerinde dört dil becerisi için ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin yapılması; sözlü anlatım becerilerinin uygulamalı değerlendirilmesinin gerektiği sonucuna varılmıştır.

2.15.2 Türkçe Dil Bilegisi Öğretimi ile ilgili KKTC’de Yapılan Araştırmalar

Yapılan alanyazın incelemedinde KKTC’de dil bilgisi öğretimi ile ilgili öğretmen görüşlerinin alındığı çok az araştırmaya rastlanmıştır. Bu nedenle, dil bilgisi öğretimi ile ilgili araştırmalar incelenmiştir. Aşağıda, bu çalışmalara yer verilmiştir.

Konedralı (1999), araştırması sırasında uygulanmak üzere dil bilgisi konu sırası belirlemiş, bu sıra ile kılavuz kaynak kitaplar hazırlamış ve kılavuz kaynak kitaplardaki dil bilgisi konularına ait “bilişsel alan”daki (bilgi, kavrama ve uygulama düzeyleri) hedef ve hedef davranışları belirlemiştir. Buna göre, KKTC’de ortaokul üçüncü sınıf Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılan Türkçe dil bilgisi kaynak kitabın erişiyeye etkisini araştırıp doktora tezini hazırlamıştır. Uygulama sonunda belirli bir konu sırasına göre hazırlanmış kılavuz kaynak kitapla dil bilgisi öğretimi yapılan grubun “bilgi”, “kavrama” ve “uygulama” düzeyleri ve “toplam” erişiy ortalaması ile geleneksel yöntemeye göre dil bilgisi öğretimi yapılan grubun “bilgi”, “kavrama” ve “uygulama” düzeyleri ve “toplam” erişiy ortalaması arasında, kılavuz kaynak kitapla dil bilgisi öğrenimi gören grup lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Konedralı, araştırmasının ikinci aşamasında, ilk uygulamanın yapıldığı öğretim yılından sonraki

yılda dil becerileri temelli, dil bilgisi öğretimi ile ilgili yeni bir kaynak kitap hazırlamış ve uygulamıştır. Türkçe dersleri, dil bilgisi öğretimi ile dil becerileri bütünleştirilerek işlenmiştir. Bu uygulama sonunda, kılavuz kaynak kitabın uygulandığı deney grubunun dil bilgisine ait erişilerinin ve yazılı anlatım (kompozisyon) becerilerinin geliştiği saptanmıştır.

Güneyli ve Küçükavşar (2011)'ın Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilim ve dil bilgisi kavramlarına ilişkin algılarını ölçtükleri çalışmada, öğretmen adaylarının dil bilimi “kapsamlı”, “değişime açık”, “sistemli”, “aydınlatıcı” ve “çözümleyici” bir bilim olarak tanımladıkları ancak birçoğunun dil bilim konusunda eksik, tutarsız ve yanlış bilgiye sahip olduğu; dil bilgisini tanımlarken kural sözcüğünü ön plana çıkarmalarının dil bilgisi kurallarını önemsedikleri ve kabullendiklerini gösterdiği; dil bilgisi konusunda da eksik, tutarsız ve yanlış bilgiye sahip oldukları; özellikle dil bilimiyle ilgili Türkçe yazılmış alanyazından haberdar olmadıkları, dil bilim ve dil bilgisi farkını içselleştiremedikleri ve dil bilim alanıyla ilgili önemli ölçüde bilgi eksikliklerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Dede (2011), öğretmen görüşlerine göre KKTC ortaokullarında Türkçe öğretimini incelediği yüksek lisans tezinde Türkçe öğretmenlerinin derslerinde dil bilgisine diğer alanlardan daha çok yer verdikleri; dil bilgisi öğretiminde tümevarım yönteminin kullanılması gerektiğini, dil bilgisi öğretiminin yazılı anlatım kusurlarını azalttığı ve iyi bir konuşmacı olmaya katkı sağladığını düşündükleri; öğretmenlerin çoğunlukla anlatma, uygulama, örnekleme ve soru-cevap yöntemlerini tercih ettikleri; öğrencilerin en fazla fiil çatıları, fiilimsiler, birleşik cümleler ile imla ve noktalama konularında zorlandıkları; sınıfların kalabalık olması nedeniyle “kısmen” sorun yaşadıkları; ölçme değerlendirme aracı olarak akran değerlendirmesi ve grup öz

değerlendirmesini “çok az”, kısa cevaplı testler ve çoktan seçmeli soruları “çok fazla” kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Bölüm 3

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmada izlenen yöntem açıklanmıştır. Araştırmanın deseni, çalışma grubu ve çalışma grubunun belirlenmesi, veri toplama araçları ve veri toplama süreci, geçerlik ve güvenirlik, verilerin analizi ve araştırmada dikkat edilen etik ilkeler hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1 Araştırma Deseni

KKTC Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Dairesi'ne bağlı devlet ilkokullarında görev yapan ilkokul öğretmenlerinin ve KKTC üniversitelerinde görev yapan Türkçe öğretimi alanında uzman akademisyenlerin, ilkokullarda dil bilgisi öğretimi ile ilgili görüşlerini derinlemesine ortaya koymak ve onların görüşleri doğrultusunda daha nitelikli ve etkili bir dil ve dil bilgisi öğretiminin yapılabilmesi için öneriler sunmak amacıyla yapılan bu araştırmada, *nitel araştırma yöntemleri* kullanılmıştır.

Nitel araştırmalar, algıların ve olayların doğal ortamında gözlem, görüşme veya doküman analizi yapılarak ortaya konması amacıyla yapılır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Patton (1987)'a göre nitel araştırmalarda, araştırmanın konusu olan olgu veya olayın doğal ortamında incelenmesi gerekmektedir. Çünkü nitel çalışmalar, doğal ortamlarda gerçekleşen insan davranışlarını anlamaya çalışan çalışmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Araştırmanın desenini, nitel araştırma desenlerinden biri olan *olgubilim (fenomenoloji)* oluşturmaktadır. Olgubilim, farkında olduğumuz ancak hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olmadığımız olguların incelendiği çalışmalardır. Olgular olaylar,

deneyimler, yönelimler, algılar, kavramlar ve durumlar olarak ortaya çıkmaktadır. Olgubilim, günlük yaşantımızda karşılaştığımız, bize yabancı olmayan ama tam anlamıyla kavrayamadığımız olguların araştırıldığı çalışmalardır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bildiğimiz olguları bireylerin nasıl algıladığı ve yorumladığı ile ilgilenir. Olgubilim araştırmalarında veriler, olgunun odağında olan, olguyu birebir yaşayan ve bu olguyu araştırmacıya aktarabilecek bireyler ya da gruplardan toplanır (Yıldırım & Şimşek, 2018; Büyüköztürk, vd., 2020). Bu nedenle, çalışma grubu belirlenirken olguyu birebir yaşayan kişilere ulaşmak gerekir. Araştırmacı, katılımcıların olgu ile ilgili deneyimlerini ortaya çıkaracak sorular sorarak veri elde eder. Veriler genellikle 5 ve 25 kişi ile yapılan görüşmelerden elde edilir (Gündoğdu & Eken, 2020).

3.2 Çalışma Grubu

Nitel araştırmaların amacı, konu ile ilgili en zengin bilgiye sahip kişilere, olaylara veya durumlara ulaşmaktır. Bu nedenle nitel araştırmalarda daha çok *amaçlı örnekleme yöntemi* kullanılmaktadır (Yazar & Keskin, 2020).

Bu araştırma, ilkokullarda dil bilgisi öğretimi olgusu üzerine odaklanmıştır. Bu nedenle araştırma için en uygun çalışma grubu, ilkokullarda dil bilgisi öğretiminin uygulayıcısı olan sınıf öğretmenleri ve üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapan Türkçe öğretimi alanında uzman akademisyenler olarak belirlenmiştir. Katılımcılarla yüz yüze görüşme yapılarak veri toplanılacağından ve bu tür veri toplama sürecinin uzun sürmesinden dolayı çalışma grubunun sınırlandırılması gerekmiştir. Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden *ölçüt örnekleme yöntemi* uygulanmıştır.

Bu yöntemde araştırmacı, çalışma için en uygun özellikleri gösteren katılımcılara ulaşabilmek için ölçütler belirlemektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Amaçlı örnekleme yönteminde katılımcıların, araştırılan konu hakkında deneyimlerinin olması önemli bir unsurdur (Yazar & Keskin, 2020). Araştırılan konu

hakkında deneyimi ve görüşü olan katılımcıların belirlenmesi kaliteli veri elde edilmesini sağlayarak araştırmacıya olumlu katkı sağlamaktadır. Araştırmanın konusu olan dil bilgisi öğretimi ilkokullarda özellikle 3, 4 ve 5. sınıflarda ele alınan bir alandır. Bu nedenle araştırmanın yapıldığı dönemde 3., 4. veya 5. sınıf öğretmeni olmak ilk ölçüt olarak belirlenmiştir. Okuma-yazma öğretimine odaklandıkları için 1. sınıf öğretmenleri ve çok az dil bilgisi içeriği olduğu için 2. sınıf öğretmenleri kapsam dışında bırakılmıştır.

Dil bilgisi öğretiminde deneyimin de göz önünde bulundurulması araştırmada sağlıklı veri almak açısından önemli olduğu kanısına varılmıştır. Bu nedenle çalışma grubuna dahil edilecek sınıf öğretmenlerinin en az 5 yıllık öğretmen olması ikinci ölçüt olarak belirlenmiştir.

Çalışma grubunda olacak akademisyenlerin belirlenmesinde ise KKTC'deki üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev yapmak ve Türkçe öğretimi alanında uzman veya doktorasını Türkçe öğretimi ile ilgili yapmış olmak ölçüt olarak belirlenmiştir.

Her ilçeden belirlenen ölçütlere uyan öğretmenin seçilmesine ve şehir merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin yanında köylerde görev yapan öğretmenlerin de çalışma grubunda yer almasına özen gösterilmiştir⁶. Ayrıca her bölgede her sınıf düzeyinden eşit sayıda öğretmenin çalışma grubuna dahil edilmesine çalışılmıştır. Buna göre Lefkoşa bölgesinden 3 üçüncü sınıf, 3 dördüncü sınıf, 3 beşinci sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 9; Gazimağusa bölgesinden 3 üçüncü sınıf, 3 dördüncü sınıf, 3 beşinci sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 9; Girne bölgesinden 2 üçüncü sınıf, 2 dördüncü sınıf, 2 beşinci sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 6; Güzelyurt bölgesinden 1 üçüncü sınıf, 1 beşinci sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 2; İskele bölgesinden 1 üçüncü sınıf, 1 dördüncü sınıf, 1 beşinci sınıf öğretmeni olmak

⁶ Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri için Ek-4'e bakılabilir.

üzere toplam 3 ve Lefke bölgesinden 1 beşinci sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 30 öğretmen belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alacak akademisyenlerin belirlenmesi aşamasında araştırmanın danışmanlarından yardım alınarak KKTC üniversitelerinde görev yapan ve Türkçe öğretimi alanında uzman olan 6 akademisyen belirlenmiştir.

3.3 Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreci

Dil bilgisi öğretimi olgusu ile ilgili görüşlerin incelendiği bu araştırmada, çalışma deseni olarak olgubilim kullanılarak ilkokullarda dil bilgisi öğretiminin uygulayıcısı olan sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretimi alanında uzman akademisyenlerden veri toplanmıştır.

Bir kişinin herhangi bir konudaki görüşlerini ya da duygularını öğrenmek için en uygun yöntem, kişinin kendisine sormaktır. Kişinin, sorulan sorulara verdiği yanıtlar çerçevesinde onun düşüncelerini, duygularını ya da görüşlerini öğrenmek mümkündür (Türnüklü, 2000). Bu nedenle araştırmada *görüşme* tekniği tercih edilmiştir. Görüşme, araştırmanın kapsamında olan sorulara cevap alabilmek için araştırmacı ile katılımcı arasında yapılan bir iletişim sürecidir (Büyüköztürk, vd. 2020). Görüşmede amaç, katılımcıya araştırma konusuyla ilgili sorular yönelterek onun kişisel düşünce ve duygularını öğrenmek, anlamak ve tanımlamaktır (Türnüklü, 2000).

Araştırmada, *yarı yapılandırılmış görüşme tekniği* kullanılarak veri toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler önceden belirlenmiş soruları içerir. Ancak araştırmacı görüşme sırasında farklı sorular sorarak katılımcının verdiği yanıtı daha da açmasını sağlayabilir. Eğer katılımcı bir soruyu yanıtlarken başka soruları da yanıtlamışsa araştırmacı bu soruları sormayabilir (Türnüklü, 2000). Sağladığı bu esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarında çokça tercih edilen bir görüşme

türüdür (Sözer & Aydın, 2020; Törnüklü, 2000). Araştırmada kullanılacak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken bu araştırmanın araştırma soruları dikkate alınarak alanyazında benzer çalışmalar incelenmiş ve araştırmacı tarafından sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu araştırmanın danışmanları tarafından incelenmiş ve gerekli düzeltmeler yapılarak forma son şekli verilmiştir (Ek 5).

Veri toplama sürecinde öncelikle, çalışma grubundaki öğretmenlere ve akademisyenlere telefonla ulaşılarak araştırma hakkında kısaca bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılıp katılmamanın gönüllülük esasına bağlı olduğu bilgisi verilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucunda 27 öğretmen ve 6 akademisyen araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Katılımcı olmayı kabul eden öğretmen ve akademisyenlerle görüşme gün ve saatleri belirlenerek ayarlamalar yapılmıştır. Araştırmacının görev yaptığı okula yakın olan okullarda görev yapan öğretmenlerle, ders saatleri ayarlanarak katılımcıların okullarında görüşülmüştür. Bazı katılımcılarla okul saatleri dışında buluşularak görüşme yapılmıştır. Araştırmacıya uzak olan bölgelerdeki bazı katılımcılarla ve Covid-19 hastası olduğu için karantinada olan bazı katılımcılarla çevrimiçi ortamda görüşme yapılmıştır. Bazı katılımcılarla, okulların açık olduğu zaman zarfında görüşülemediğinden okulların tatil olduğu dönemde görüşme yapılabilmektedir. Akademisyenlerle yapılan görüşmelerde ise, akademisyenlerin ve araştırmacının ders saatlerine uygun olarak akademisyenin görev yaptığı üniversiteye gidilerek görüşme gerçekleştirilmiştir.

Görüşme sırasında katılımcılara araştırma hakkında detaylı yazılı bilgi verilmiş ve çalışmaya gönüllü katıldıklarına dair onam formu imzalatılmıştır (Ek 6). Ayrıca katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Her görüşme ortalama 45-60 dakika sürmüştür. Görüşmeler boyunca belirlenen yarı yapılandırılmış görüşme sorularına

bağlı kalınmıştır. Gerekli durumlarda katılımcıdan konu hakkında daha detaylı bilgi alabilmek için esas soruyla bağlantılı sorular sorulmuştur. Araştırmacı, katılımcıların verdiği yanıtları kısa notlar halinde yazmış, elde edilen veriler doğrultusunda zaman zaman teyit soruları sormuş ve söylenilenleri doğru anlayıp anlamadığını teyit ettirmiştir. Böylece daha sonra yapılacak olan verilerin analizi bölümü için ön analiz yapmıştır.

Yapılan görüşmeler ile katılımcıların dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşlerinin ortaya çıkarılması ve derinlemesine sonuçlar elde edilmesi amaçlanmıştır. Görüşmeler, Mart 2022'den Ağustos 2022'ye kadar devam etmiştir.

Araştırmada ayrıca görüşme tekniklerinden biri olan *odak grup görüşmesi* kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi araştırmacı ve küçük gruplar halinde katılımcıların bir araya gelerek belirlenen konu/konular hakkında ortak bir görüşme gerçekleştirmesidir (Sözer & Aydın, 2020). Odak grup görüşmeleri, araştırmacının süreç içindeki sosyal etkileşimleri görmesi açısından önemlidir (Işık & Semerci, 2019). Gruptaki her üye, araştırmacının sorusunu kendi görüşlerine göre yanıtlarken diğer üyelerin de görüşlerini öğrenmiş olur. Böylece katılımcılar birbirlerinin görüşlerinden etkilenebilirler. Odak grup görüşmesinde veri kaynağı, katılımcılar arasındaki etkileşimdir (Sözer & Aydın, 2020). Üyeler genellikle konuyu birbirleri ile tartışır. Araştırmacı, üyelerin konudan uzaklaşmasını önlemek ve ortaya çıkan verileri toplamakla yükümlüdür (Karasar, 2020). Önceden belirlenen ölçütlere göre en az altı, en fazla sekiz kişilik gruplarla odak görüşme yapılması önerilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu araştırmada, bireysel olarak görüşülen öğretmen ve akademisyenlere odak grup görüşmesi yapılacağı bilgisi önceden verilmiştir. Bireysel görüşmeler yapıldıktan yaklaşık iki ay sonra öğretmen ve akademisyenlere ulaşılmıştır. Araştırmanın başında,

araştırmaya katılan öğretmenlerle beşer kişilik 6 odak grup görüşmesi yapılması planlanmıştı. Ancak kimi öğretmen başka çalışmaları olduğundan, kimi öğretmene belirlenen gün ve saat uymadığından, kimi öğretmen de katılmak istemediğinden hedeflenen sayıya ulaşamamıştır. Odak grup görüşmesine katılmayı kabul eden 9 öğretmenle üçer kişilik 3 odak grup oluşturulmuştur. Her grupla ayrı ayrı belirlenen gün ve saatte buluşularak görüşmeler yapılmıştır. Bireysel olarak görüşülen akademisyenlerin tümü odak grup görüşmesine katılmayı kabul etmiştir. Ancak, planlanan odak grup görüşmesi, bir akademisyenin ders saatlerinin uymamasından dolayı 5 kişi ile yapılabilmektedir. Odak grup görüşmelerinde de bireysel görüşmelerde uygulanan aşamalar uygulanmıştır. Odak grup görüşmelerinde sorular tek bir katılımcıya değil, bütün gruba sorulduğundan (Işık & Semerci, 2019) katılımcılarla bireysel olarak yapılan görüşmelerde yöneltilen sorular odak grup görüşmelerinde tüm gruba yöneltilmiştir.

3.4 Geçerlik ve Güvenirlik

Guba ve Linkoln (1985), nitel çalışmalarda geçerlik ve güvenirlik yerine farklı kavramlar kullanmaktadır: Nitel araştırmalarda iç geçerlik *inandırıcılık*, dış geçerlik *aktarılabirlik*, iç güvenirlik *tutarlık*, dış güvenirlik *teyit edilebilirlik* (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2018) olarak ortaya çıkar.

3.4.1 İnandırıcılık

Bilimsel bir araştırmada araştırma sürecinin ve sonuçlarının açık, tutarlı ve başka araştırmacılar tarafından teyit edilebilir olması gerekir. Bu nedenle araştırmacı, elde ettiği bulguların gerçek olduğunu, benzer ortamlarda sonuçların geçerliğini, süreçlerin birbiri ile tutarlı olduğunu, nesnel bir yaklaşımla veri topladığını ve nesnel bir yaklaşımla sonuçlara ulaştığını kanıtlamak durumundadır. Guba ve Linkoln (1985), bir araştırmanın inandırıcılığını artırmak için uygulanması gerekenleri derinlikli veri

toplama, uzun süreli etkileşim, uzman incelemesi, çeşitleme, ve katılımcı teyidi olarak önermektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu araştırmada, inandırıcılığı artırmak için *uzun süreli etkileşim*, *çeşitleme*, *uzman görüşü* ve *katılımcı teyidi* yöntemleri kullanılmıştır.

Uzun Süreli Etkileşim

Araştırmada inandırıcılığı artırmak için uzun süreli etkileşim ilkesi göz önünde bulundurulmuş ve katılımcılarla aynı ortamda bulunarak yüz yüze görüşme yapılmıştır. Böylece araştırmacı ile katılımcı arasında bir etkileşim yaratılmıştır. Sağlıklı veri toplayabilmek için katılımcının samimiyetle gerçek görüşlerini ifade etmesi önemlidir. Bu nedenle katılımcının araştırmacıya ve araştırmaya güven duyması gerekmektedir. Görüşme sırasında öncelikle konu dışı konuşmalarla araştırmacı ve katılımcılar arasında güven ortamı sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca Yıldırım ve Şimşek (2018)'e göre katılımcılar genellikle görüşmenin başında araştırmacının etkisi altında kalabilirler ve verdikleri yanıtlarda çekingen davranabilirler. Görüşme süresi uzadıkça güven ortamı olduğundan katılımcılar, verdikleri yanıtlarda daha samimi olurlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu nedenle görüşme süresini uzun tutarak hem katılımcının güveni sağlanmağa çalışılmış hem de araştırmacının etkisinden kurtulup kendi samimi görüşlerini yansıtması için zaman yaratılmıştır.

Araştırma için hazırlanan soruların geçerlik ve güvenilirliğini test etmek için ise sorular, dil bilgisi öğretimi alanında uzman iki akademisyenin görüşlerine sunularak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Çeşitleme

Çeşitleme, bir diğer adıyla üçgenleme, nitel araştırmalarda yanlış algılamayı ve sonuçların geçersizliğini en aza indirmek için kullanılan bir yöntemdir (Stake, 1995,

Akt. Işık & Semerci). Bu araştırmada inandırıcılığı artırmak için *yöntem çeşitlemesi* (bireysel görüşme ve odak grup görüşmesi) ve *araştırmacı çeşitlemesi* yöntemleri kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2018), bir araştırmada çeşitleme yöntemi kullanılmasının o araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırdığını ifade etmektedirler (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Veri toplama sürecinde öncelikle katılımcılarla tek tek bireysel görüşme yapılarak veriler toplanmıştır. Yaklaşık iki ay sonra yapılan odak grup görüşmeleri ile veri toplanmaya devam edilmiştir. Araştırmada, görüşme ve odak grup görüşmesi yöntemleri birlikte kullanılarak yöntem çeşitlemesi yapılmıştır. Katılımcı ile birden fazla görüşme yoluyla veri toplanması, verilerin gerçeği yansıtması açısından önemli bir durumdur (Yıldırım & Şimşek, 2018). Görüşme ve odak grup görüşmesi yöntemleri ile elde edilen veriler, birbirini teyit amacıyla kullanılmıştır.

Verilerin analizi sürecinde ise *araştırmacı çeşitlemesi* yöntemi kullanılmıştır. Araştırmayı yürüten kişi ile iki tez danışmanı, elde edilen verileri farklı mekan ve zamanlarda betimsel analiz çerçevesinde analiz etmişlerdir. Ardından bir araya gelerek analizler karşılaştırılarak ortak noktalara varılmıştır.

Uzman Görüşü

Araştırmanın inandırıcılığını artırmak için araştırma konusu hakkında bilgisi olan ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzmanlaşmış kişilerin araştırmanın çeşitli yönlerini incelemesi önemli bir unsurdur. Uzman görüşü, araştırmacı ile uzmanın birlikte değerlendirme toplantısı yapması veya danışmanın, araştırmacının gönderdiği tüm dökümanları inceleyip geri bildirimde bulunması şeklinde yapılabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu araştırmanın tüm aşamalarında (araştırma deseni, çalışma grubunun seçimi, verilerin toplanması, analizi, yorumlanması ve raporlaştırılması) konu hakkında bilgi

sahibi ve nitel çalışmalarda uzman olan tez danışmanlarının görüşleri alınmıştır. Belli aralıklarla araştırmacı ve danışmanlar bir araya gelmiş ve araştırma süreci hakkında bilgi alışverişi yapılmıştır. Danışmanlar tarafından yapılan geri dönüşlere göre gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra dökümanlar danışmanlar tarafından incelenmiştir.

Katılımcı Teyidi

Nitel araştırmalar etkili veri toplama yöntemlerine sahiptir. Bu sayede araştırmacının zengin sonuçlara ulaşmasını sağlar. Ancak araştırmacının toplanan verilerle farklı sonuçlara varması olası bir durumdur. Bu nedenle araştırmacının, topladığı verileri direk veri kaynağından teyit etmesi gerekmektedir. Katılımcı teyidi şu şekillerde yapılabilir:

1. Araştırmacı, veri toplama süreci sonunda topladığı verileri özetleyip katılımcıdan bu verilerin doğruluğunu teyit etmesini isteyebilir.
2. Araştırmacı, topladığı verileri daha geniş bir zamanda yazıya aktararak katılımcıya gönderip onay isteyebilir.
3. Araştırmacı, katılımcı ile bireysel ya da grup olarak bir araya gelerek teyit toplantısı yapabilir (Yıldırım & şimşek, 2018).

Bu araştırmanın inandırıcılığını artırmak için katılımcılarla yüz yüze görüşme yapılmıştır. Görüşmeler sırasında, katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmış ve katılımcıların görüşleri yazılmıştır. Görüşme sırasında katılımcı tarafından söylenenlerin doğru anlaşılıp anlaşılmadığına dair bilgi edinmek amacıyla katılımcıdan teyit alınmıştır. Katılımcı teyidi almak geçerliği artırdığından (Baltacı, 2019) verilen yanıtlardan sonra katılımcının verdiği yanıtlar kısaca özetlenmiş, katılımcıya “Sylediklerinizden şunu mu anlamalıyım?” “Bunu mu kast ettiniz?” gibi sorularla sunulmuş ve doğru olduğu teyit edildikten sonra diğer sorulara geçilmiştir. Böylece araştırmacının, yanlış anlaşılmaktan kaynaklı farklı sonuçlara ulaşması

önlenmiştir. Bununla birlikte, görüşmenin sonunda katılımcıdan toplanan veriler özetlenerek, eklemek veya değiştirmek istediği kısım olup olmadığı sorulmuştur. Ayrıca, toplanan veriler farklı bir zamanda ses kayıtlarından yaralanılarak yazıya aktarılmış ve katılımcıya gönderilmiştir. Katılımcıdan onay mesajı alınarak yapılan görüşmeler teyit edilmiştir (Ek 7).

3.4.2 Aktarılabilirlik

Nitel araştırmalarda “genellenebilirliğe” karşılık, nitel araştırmalarda geçerliliğin ölçütü aktarılabilirliktir. Bir araştırmada aktarılabilirlik, bulgular arasındaki benzerlikler nedeniyle başka durumlara uygulanabilmesi ile ilgilidir (Tutar, 2022). Bireyler, kendi yaşantılarından ve içinde bulundukları ortamdan etkilenerek olay ve olgularla ilgili görüş sahibi olurlar. Nitel çalışmalarda belirli bir gruptan elde edilen veriler, ancak o grubun bulunduğu ortam ve zamana özgü olabilir (Başkale, 2016). Verilerin elde edildiği ortamların benzer diğer örneklerde aynı şekilde temsil edilmesi mümkün olmadığından ayrıca olay ve olgular ayrıntılı bir şekilde derinliğine incelendiğinden elde edilen sonuçlar genellenemez (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu nedenle nitel çalışmalarda “genelleme” yerine *aktarılabilirlik* kavramı kullanılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Nitel çalışmalarda, benzer konularda araştırma yapacak olanlara ve okuyuculara kendi çalışmaları için yol gösterici olması açısından, katılımcılardan elde edilen verilerin ayrıntılı olarak tanımlanması gerekmektedir (Başkale, 2016). Aktarılabilirliği artırmak için Erlandson ve diğerleri (1993), ayrıntılı betimleme ve amaçlı örnekleme yöntemlerini önermektedir (Akt. Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu araştırmada, aktarılabilirliği artırmak için *ayrıntılı betimleme* ve *amaçlı örnekleme* yöntemleri kullanılmıştır.

Ayrıntılı Betimleme

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin yeterli düzeyde betimlenebilmesi, o araştırmanın sonuçlarının aktarılabilirliğini artırır. Ayrıntılı betimlemede, elde edilen ham veriler yorum katmadan okuyucuya sunulur. Bu amaçla nitel araştırmacılar, doğrudan alıntılamaı sık kullanırlar (Yıldırım & Şimşek, 2018). Doğrudan alıntılama, yapılan araştırmanın geçerliğini artırır (Baltacı, 2019). Araştırmadaki ayrıntılı betimleme ile okuyucu, verilerin elde edildiği ortamı daha iyi anlayabilir (Yıldırım & Şimşek, 2018).

Bu araştırmanın veri toplama sürecinde, görüşmeler sırasında alınan ses kayıtları görüşme sonunda sessiz bir ortamda yeniden dinlenerek tüm görüşmeler yazıya dökülmüştür. Böylece elde edilen veriler zengin ve ayrıntılı betimlemeler yapılarak sunulmuştur. Ayrıca bulgular sunulurken katılımcıların verdiği yanıtlardan doğrudan alıntılamalara sıkça yer verilmiştir.

Amaçlı Örnekleme

Nitel araştırmalarda aktarılabilirliği artırmak için amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması önerilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Çünkü amaçlı örnekleme, araştırmayla ilgili olan birey veya grupların, araştırmanın kapsamına alınmasını sağlayan bir tekniktir (Tutar, 2022).

Bu araştırmada aktarılabilirliği artırmak, dolayısıyla araştırma için en uygun katılımcıların araştırmaya dahil edilebilmesini sağlamak için amaçlı örnekleme yöntemlerinden *ölçüt örnekleme yöntemi* uygulanmıştır. Bu yöntemle, araştırma için en uygun özellikleri gösteren katılımcıları seçebilmek için ölçütler belirlenmiş ve uygun katılımcılara ulaşılmıştır.

3.4.3 Tutarlık ve Teyit Edilebilirlik

Nitel araştırmalarda tekrar edilebilirlik güvenirliği artıran bir unsurken nitel araştırmalarda “güvenirlik” kavramı yerine *tutarlık* kavramı kullanılmaktadır (Guba ve Lincoln, 1985, Akt. Yıldırım & şimşek, 2018). Olgı ve olaylar zamana ve ortama bağlı olarak oluşur ve aynen tekrar edilmesi mümkün değildir. Bu nedenle nitel araştırmalarda tutarlığa önem verilir. Araştırma sonunda hazırlanan raporda sunulan bulguların, gerçek veriyi yansıtmaması ve teyit edilebilir olması büyük önem taşımaktadır (Yıldırım & şimşek, 2018). Erlandson ve diğerleri (1993), tutarlığı sağlamak için tutarlık incelemesi yapılmasını uygun görmektedir. Tutarlık incelemesi, araştırmaya dışarıdan farklı bir gözle bakılmasını sağlar. Böylece araştırmacının baştan sona gerçekleştirdiği tüm aşamalarda tutarlı davranıp davranmadığı ortaya çıkarılır (Yıldırım & şimşek, 2018).

Bu araştırmada, veriler analiz edildikten sonra, araştırmacının veri toplama araçlarının seçimi, veri toplama ve analizi sürecindeki tutarlığını ortaya çıkarmak amacıyla katılımcılarla teması olmayan, çalışma yöntemini bilen ve bağımsız bir uzmanın görüşlerine başvurulmuştur.

3.5 Verilerin Analizi

Dil bilgisi ğretimi alanyazınının sunduğu kuramsal ve kavramsal çerçeveden yola çıkılarak analizler yapıldığından bu araştırmada *betimsel analiz yöntemi* kullanılmıştır. Betimsel analizde araştırmacı, elde ettiği verileri önceden belirlenen temalara göre düzenler, özetler, yorumlar ve okuyucuya sunar (Sözbilir, 2009; Yıldırım & şimşek, 2018; Baltacı, 2019). Verilerin analiz edilebilmesi için şu aşamalardan geçilmiştir:

1. Katılımcılarla yapılan görüşmelerin ses kayıtları dinlenerek yazıya aktarılmıştır.

2. Araştırmaya katılan katılımcıların kimliklerinin gizli tutulabilmesi için her katılımcıya bir kod verilmiştir. Öğretmenler için “Ö”, akademisyenler için “A”, odak gruplar için ise “G” kodu kullanılmıştır. Her katılımcı, belirlenen harf kodu yanına bir sayı eklenerek kodlanmıştır (Ö1, Ö2, A1, A2, G1 gibi).
3. Araştırmanın araştırma sorularının içeriğine göre temalar oluşturmuştur. Buna göre elde edilen veriler 6 temaya ayrılmıştır. Belirlenen temalar aşağıda verilmiştir:

Dil bilgisi öğretiminin;

 - a) Önemi / Gerekliliği
 - b) İçeriği
 - c) Öğretim yolu
 - d) Ölçme-değerlendirme yöntemi
 - e) Öğretim sorunları
 - f) Çözüm önerileri
4. Katılımcılara yöneltilen on iki soruya verdikleri yanıtlar özet şekilde çizelgelere yazılarak genel bir çerçeve oluşturulmuştur (Ek 8). Oluşturulan çizelgeler tez danışmanlarına da gönderilmiştir.
5. Ardından benzer görüşler aynı renklerle işaretlenerek kategoriler ve alt kategoriler belirlenmiştir. Kategori ve alt kategoriler oluşturulurken olguların, görüşlerin ve kavramların katılımcılar tarafından tekrarlanma sıklıkları dikkate alınmıştır.
6. Araştırmacı ve tez danışmanları tarafından ayrı ayrı oluşturulan kategori ve alt kategoriler karşılaştırılarak ortak kategori ve alt kategoriler belirlenmiştir. Belirlenen son durum çizelgeye aktararak yazım aşamasına geçilmiştir.

7. Oluşturulan tematik çerçeveye dayanarak, elde edilen veriler seçilerek anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir.
8. Düzenlenen veriler tanımlanarak, gerekli yerlerde doğrudan alıntılara yer verilerek yazılmıştır.
9. Yorumlama yapılırken bulgular arasında varsa neden-sonuç ilişkileri açıklanmış ve gerekli yerlerde farklı olgular arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.
10. Yorumlama yapılırken literatüre bağlı kalınarak destekleyici bilgiler verilmiştir.

3.6 Araştırma Etiği

Her araştırmada uyulması gereken bazı kurallar ve etik ilkeler vardır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırma boyunca kurallara ve etik ilkelere uyulmuştur. Araştırmaya başlamadan önce Doğu Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulundan çalışmanın etik olduğuna dair uygunluk izni (Ek 9) ve öğretmen/akademisyenlerle görüşme yapabilmek için de KKTC Millî Eğitim Bakanlığından izin alınmıştır (Ek 10). Ardından çalışma grubunda olan katılımcılar aranarak ön bilgi verilmiş ve araştırmaya katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Araştırmaya katılımın gönüllülük esasına bağlı olduğu belirtilmiştir. Katılımcılarla görüşme yapmadan önce izin belgesi katılımcılara gösterilmiş ve yapılan araştırmanın yasal olduğu kanıtlanmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülüğe bağlı olduğundan araştırmaya katılmak isteyen öğretmenlere Bilgilendirilmiş Onam Formu imzalatılmıştır. Elde edilecek verilerin bu araştırma ve yazılması muhtemel makalelerde kullanılacağı, araştırmacı ve tez danışmanları dışında kimseyle paylaşılmayacağı ve raporlaştırma sırasında isimlerin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılardan izin alınarak ses kaydı alınmıştır. Bu ses kayıtları kimse ile paylaşılmamıştır.

Rarorlaştırma sırasında hiçbir katılımcının kimliği açıkça yazılmamış, her katılımcıya bir kod verilerek kimlikleri gizlenmiştir.

Bölüm 4

BULGULAR

Bu bölümde, KKTC’de dil bilgisi öğretimi ile ilgili öğretmen ve akademisyen görüşlerini belirleyebilmek için 27 öğretmen ve 6 akademisyen ile yapılan bireysel görüşmelerden ve 3 öğretmen odak grup görüşmesi ile 1 akademisyen odak grup görüşmesinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Öğretmen ve akademisyenlerle yapılan bireysel görüşmelerden ve odak grup görüşmelerinden ele edilen veriler, Bölüm 1’de yer alan araştırma soruları sırasına göre sunulmuştur. Öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmeler ve akademisyenlerle yapılan bireysel görüşmeler ayrı ayrı ele alınmıştır. Aynı şekilde öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmeleri ve akademisyenlerle yapılan odak grup görüşmesi de ayrı ayrı çözümlenmiştir.

Araştırmada, katılımcılara yöneltilen on iki sorunun içeriğine göre temalar oluşturulmuştur. Daha sonra temalar katagorilere ve alt katagorilere ayrılmıştır. Veriler aşağıdaki temalara göre özetlenip yorumlanmıştır:

Dil bilgisi öğretiminin;

1. Gerekliliği/Önemi
2. İçeriği
3. Öğretim yolu/yolları
4. Ölçme-değerlendirme yöntemi/yöntemleri
5. Öğretim sorunları
6. Çözüm önerileri

4.1 Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği ile İlgili Bulgular

Bu bölümde araştırma sorusu 1'e ilişkin öğretmen, akademisyen ve odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. KKTC ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe alanında uzman akademisyenlerin *Türkçe dil bilgisi öğretiminin gerekliliği* ile ilgili görüşlerini almak üzere katılımcılara şu sorular yöneltilmiştir:

1. İlkokullarda dil bilgisi öğretilmeli mi? Neden?"

Verilen yanıtlara göre sırasıyla öğretmen, akademisyen, öğretmen odak grupları ve akademisyen odak gruptan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.1.1 Tema 1: Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği (Öğretmen Görüşleri)

Çalışmaya katılan 27 öğretmenin tümü, ilkokul düzeyinden itibaren dil bilgisi öğretiminin yapılması gerektiği konusunda ortak bir görüşe sahiptir. Buna göre, dil bilgisi öğretiminin gerekliliği ile ilgili öğretmen görüşlerinden elde edilen bulgular, kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği (Öğretmen Görüşleri)

TEMA 1	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği	1. Akademik başarı ile ilgili nedenler	1. Doğru kullanım 2. İleriki yıllara hazırlık 3. Kolejlere Giriş Sınavı (KGS)
	2. Sözlü ve yazılı iletişim becerileri ile ilgili nedenler	1. Kendini ifade etme 2. Okuduğunu anlama 3. Yabancı dil öğrenimine destek

Kategori 1: Akademik Başarı ile ilgili Nedenler

Alt Kategori 1: Doğru kullanım

19 öğretmen (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26), öğrencilerin dilimizin kurallarını bilmeleri ve dilimizi doğru kullanmaları gerektiğini ifade ederek dil bilgisi öğretiminin yapılması gerektiğini belirtmiştir. Örnek öğretmen görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö8: *“Her insan kendi anadilini bilmesi gerekir. Dilinin özelliklerini bilmesi gerekir. Bundan dolayı bu çok önemlidir.”*

Ö18: *“Birincisi bu bizim anadilimiz. Çocuklar ilkokul 1, 2’de okuma yazma alışkanlıklarını kazanıyorlarken 3, 4, 5’te yazma becerileri üstünde, yazma esnasında ve aslında konuşurken da dil bilgisi kurallarına dikkat etmeli. Tabi ki burda seviyesi çok önemli. Dil bilgisi eğitiminde ne kadar ileriye gittiğimiz 3, 4 ve 5. sınıfta. Bu tabi ki tartışılır bir konu ama dediğim gibi dili doğru ve düzgün kullanabilme adına ben dil bilgisi eğitimi destekliyorum.”*

Ö21: *“Çünkü zaten Türkçeyi öğreniyorlar, 1. sınıfta okuma yazmaya başlıyorlar. Dil bilgisi de bu yazım kuralları olsun, cümle kurma, paragraf kurma her şeyin içinde dil bilgisi var. Temelinde aslında.”*

Ö13: *“Doğru bir kullanım adına, Türkçenin daha doğru kullanımını sağlar. En basiti örneğin noktalama işaretlerini görmeye başladığımız günden bu yana çocuklarım çok daha güzel okuma yaparak geri dönüş yaparlar bana*

Ö5: *“Sonuçta Türkçe anadilimiz. Hani belli başlı kurallar çerçevesinde o dili kullanmaları, örneğin yani daha fazla anlatımda değil da yazıya dökerken bazı kurallar yani bence verilmeli temelden ki ona göre oturtulsun diye düşünüyorum.”*

Ö9: *“Anadilimizin bir kere yapısını almalı çocuk. (...) Önemli çünkü, nasıl ki matematikte toplama, çıkarma, çarpma, bölme öğretiyorsunuz, fende doğa olaylarını*

öğretiyorsunuz, işte sosyal bilgilerde daha farklı konular öğretirken çocuğun konuştuğu dille ilgili bilgi sahibi olması...”

Ö20: “Temel okuma yazma becerisini madem ki ilkokulda veriyoruk, okuma yazmayı ilkokulda öğretiyoruk öğrendiğini de doğru kullanmayı biz başlatmalıyız.”

Ö1: “Dil bilgisi tabi ki öğretilmelidir. Çünkü konuştuğumuz bir dil vardır ve bu dili eğer daha düzgün konuşabilmek ve yazabilmek istiyorsak birtakım kurallara da uymamız gerekir. Özel isimlere gelen eklerin ayrılması, bazı eklerin ayrılmaması gerektiği, cümle sonuna nokta, soru işareti, üç nokta gelmesi gerektiğini tabi ki bilmemiz gerekir. Ama bunu öğretirken ne kadarını nasıl vereceğimiz noktasında sıkıntı yaşıyoruz.”

Ö1: “Yazarken, yazılarımızın okunaklı karşı tarafın bizi hem dinlerken hem okurken anlayabilmesi için birtakım kurallara uymamız gerektiğini ve bunun için dil bilgisinin var olduğunu anlatırım çocuklara”.

Ö16: “Yazım kuralları, yani çocuğun yazım kurallarını öğrenmesi, düzgün konuşma, kelimelerin doğru yazımı özel isimler, kesme işareti, eklerin ayrılması... Bir sürü dil bilgisi kuralı... Çünkü sadece dil bilgisi dersini verdiğinde günlük hayatta da kullanabilir yazım kurallarını. Bir şeyi yazarken, dilekçe falan yazarken ya da normal diğer derslerinde defter düzenidir, mektup yazarken ya da günlük hayatında konuşurken, yazarken özel ismin büyük harfle yazılması, eklerin kesme işareti ile ayrılması, -de ekinin bazı yerlerde birleşik, bazı yerlerde ayrı yazılması gibi. Bunları öğrenmesi için şarttır.”

Ö12: “Düzgün kullanabilsin dilini. Doğrusunu, güzelini öğrensin. Küçük yaşta olduğu için de temeli biz veriyoruz gibi hissederim. O yüzden dilimizin doğru öğrenilmesi açısından her şeyiyle paralel gitmeli o da bence. Cümlelerin de düzgün, anlatım

bozukluğu olmasın diye yazılarında gene dil bilgisi katar bunu. Düzgün cümle kurma, ne anlatacaksan düzgün açıklama, onun sırası...”

Ö25: “Dil bilgisi öğretimi bence bir bireyin konuşabilmesi için ayrıca yazmadaki hatalarını görebilmesi için kesinlikle gereklidir. Zıt anlamlıda “dar” kelimesini yanlış kullanabilir. Ya da yazmada birçok hatalar görebiliriz bununla ilgili. “kısa” yazacağına “dar” yazar, ya da “dar” yazacağına zıt anlamlı sözcükleri tam olarak yerleştirmede için birçok hata görebiliriz. Dil bilgisi aslında bir düzeni korumayı sağlar. Benim annem da dil bilgisini öğrenirken öğrendiği bir dil vardı ve bunun bir bilgisi vardı. Yani bir dil bilgisi kuralı vardır, o kural devam eder. Tabi bazı değişenler olabilir. Bilinçli bir şekilde kullanımın sağlanabilmesi için bence dil bilgisi önemli.”

Ö3: “En basiti, bir cümleyi yazarken dil bilgisi kurallarına uyması gerekir. Özel bir ismi küçük harfle yazarsa, gelen ekleri ayırmazsa, o zaman yazdığı yazı da tam güzel olmaz, anlaşılmaz. Okuyacağı zaman da zorlanabilir. Bir yerde de yazdığı zaman hoş durmaz. Mutlaka dil bilgisi kuralı gereklidir diye düşünürüm.”

Ö15: “Çocuğun kendi anadilinin doğrularını bilmesi adına önemli bence. Konuşmasını düzeltmesi adına önemli. Güzel yazı yazabilmesi adına önemli. İlkokul da temel olduğuna göre kesinlikle öğretilmeli diye düşünüyorum.”

Ö22: “Gerek dilimizi kullanmak, güzel kullanmak... Yani doğru konuşmanın, güzel konuşmanın, yazmanın öğrenilmesi için bence şart.”

Ö26: “Öğretilmeli. Çocuk konuştuğu zaman doğru kullanım şartı gelmesi lazım. Yani çocuk şimdiki zamanı geçmiş zaman şeklinde konuşmasın. Türkçeyi doğru kullanım için çocuk küçük yaşta dil bilgisini öğrenmeli. Ama bunu çocukları zorlayacak şekilde olmamalı.”

Ö11: “Yani yazının öğretilmesi için dil bilgisinin öğretilmesi lazım. O yüzden kesinlikle noktalama işaretleri, büyük harf, kesme işaretleri hepsi bunlar dil bilgisinin içinde zaten. Çok derine inmeyebilir ama kesinlikle ilk baştan itibaren öğretilmesi gerekir.”

Ö6: “E mutlaka, belli başlı kurallar çerçevesinde öğretilmesi gerekir. Sonuçta kullandığı dildir. En azından okurken yazarken belli başlı becerileri öğrenmesi gerekir. Yani öyle çok da öyle ayrıntıya girmeden.”

Ö10: “Kullandığı dilin kurallarını ne kadar erken öğrenirse o kadar işe yarayacağını düşünüyorum. Yani bir de seviyelendirilmesi de önemlidir aslında. Yani kaldırabilecekleri seviye ve miktarda öğretildiğinde oldukça keyif aldıklarını gözliyorum.”

Ö4: “Temel bazı şeylerin öğretilmesini ben uygun bulurum. Ama müfredatın tamamıyla ilgili konuşursak, hepsi bence gerekli değil. Mesela ses olayları gerekli değil. Zamirler, belki zamirin ne olduğuyla ilgili bilgi verilebilir ama türleri gerekli değil. Sıfatların türleri, sayı sıfatları falan çok detayına gerek yok. Temel olarak verilip bırakılabilir.”

Alt Kategori 2: İleriki yıllara hazırlık

6 öğretmen (Ö9, Ö15, Ö21, Ö22, Ö24, Ö27), dil bilgisi öğrenmenin çocukların ileriki yaşama ve eğitim kademelerine hazırlıklı olmaları için önemli olduğu vurgusunu yapmıştır. Aşağıda, bu görüşü belirten öğretmenlerin ifadelerine yer verilmiştir.

Ö22: “İleriki yıllara hazırlanmak açısından...”

Ö24: “İleride çocukların yazılı anlatımı kullanırken veya konuşma dilini kullanırken hepsine ihtiyacı olduğunu düşünürüm. Özellikle bir iş başvurusunda bulunurken bir yazı hazırlayacağı zaman dil bilgisi kurallarına uygun olması gerekir. İleriki hayatları

için da temel yapı taşı olduğunu düşünürüm. Neticede herkesin hangi alanda ilerleyeceği belli değil. İlkokulda biz bütün alanlar için hazırlık yapmamız gerektiğinden bence dil bilgisi çok gerekli bir derstir.”

Ö15: “Evet. Bence öğretilmeli. Çünkü zaten şöyle düşünüyorum. İlkokullarda dil bilgisi daha çok öğretiliyor orta okul ve liseye göre. Bir çocuk ilkokulda öğrenmedikten sonra orta okul ve lisedekileriyle hiçbir bağlantı kuramaz.”

Ö9: “...ben şunu hissediyorum belki sınavlarda aktaramasa da kağıda orta okula gittiğinde bomboş değil kafası. Orada bir şeyler var. Bir sıfat var, bir zamir var. Biri ismin yerini tutar. İşte bizim işlediğimiz tamlama çeşitleri vardı. En azından isimlerini bile hatırlaması, oraya boş gitmemesi. Orada belki daha doğru bir yerde oturtur. Yaşı da büyüdükçe çocuğun....”

Ö21: “Çocuk bunu ilkokulda dil bilgisini hiçbir şekilde bilmeden geçerse orta okulda onun için çok büyük bir şey olacak. Çok daha zor öğrenecek. Bence okumayla beraber ilkokulun içinde de olması gerekir.”

Ö27: “Yani biz hiçbir dil bilgisi kuralından bahsetmezsek ilkokul 3’te, 4’te, 5’te veya 1. 2. sınıfta bir anda orta okulda dil bilgisiyle karşılaşılırsa bir bocalamaya düşeceklerini düşünürüm. Bir boşluk olacak ortada. Çünkü o boşluktan bir anda “Hade şunu da öğreniyoruz, bunu da öğreniyoruz. O da var, bu da var” diye bir geçiş dönemi yaşayacaklar. O yüzden bence kesinlikle ilkokulda dil bilgisi öğretilmeli. Düzeyi konuşulur ama kesinlikle dil bilgisi olmalı ilkokulda.”

Alt Kategori 3: Kolejlere Giriş Sınavı (KGS)

Çalışmaya katılan öğretmenlerden biri (Ö1), ilkokullarda dil bilgisi öğretilmesinin nedenini KGS’ye bağlamıştır.

Ö1: “Kolej sınavı olduğu için... Maalesef işin özü o. Yani ben hiç istemem o kadar kurallara gireyim ama kurs grubunda özellikle “Bu çocuklar seneye sudan çıkmış

balık olacak” derim. Ne yapayım? Birazcık söyleyim, hani kulaklarına biraz çalınsın. Ne kadar öğrenirlerse, gibi düşünürüm. Yanlış yaparım, bilirim ama... Sınıfımda onu daha es geçerim. Ama temel neden bu; hazırladığımız bu sınav.”

Kategori 2: Sözlü ve Yazılı İletişim Becerileri ile ilgili Nedenler

Alt Kategori 1: Kendini ifade etme

8 öğretmen (Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö20, Ö23, Ö25), öğrencilerin kendilerini doğru ifade edebilmeleri için dil bilgisi öğrenmeleri gerektiğini belirtmiştir.

Ö5: “Örneğin, en basitinden bir şey istedik 2-3 cümleyi yan yana getirirken kurallı bir şekilde yazacak. Düzgün, dikkat edecek kurallara. Yani hep sıfat, zamir değil. Bir büyük harfle cümleye başlarım, konunun akışına dikkat ederim. Kompozisyona çevirirken bu kuralları uygulayacak, anlattığı düşüncelerini ifade edebilecek yani düzgün, kuralına uygun şekilde. Bence o yüzden yarar sağlayacaktır.”

Ö7: “Türkçe dil bilgisi ilkokullarda öğretilmeli bence. Çünkü bir çocuk kompozisyon yazacağında, kendini ifade edeceğinde en basiti konuşacağında bu kuralları bilmesi gerekir. Sadece kompozisyon değil. Şöyle; şimdi tabi mektup falan çok kullanmayık ama bunu sosyal medya açısından düşündüğümüzde mesela bir arkadaşına bir derdini anlatacaksa hangi ortamda anlatacağı önemli değil, kendini doğru ifade edebilmesi gerekir. Bu yüzden de bence öğretilmesi gerekir.”

Ö23: “Bir defa şu anda çocuklarımızın kendini ifade etme yeteneği zayıf zaten. Konuşma yetenekleri yok, yazım kurallarını öğrettiğimiz halde çok iyi değiller. Çünkü kitap okumuyorlar. Bir de bu dil bilgisi kurallarını öğretmezsek temelimiz sağlam olmaz. Yani dilimizi öğrenemeyiz.”

Ö8: “Yani dil bilgisi kendilerini ifade etmede yarayacak. Benim bir öğrencim şey dedi: “Ya öğretmenim, ben öğrenmek istemiyorum, ben ressam olacağım.” Dedim ki “Bir yere gideceksin. Ressam olduğunu, nerde çalıştığını, nerde doğduğunu, kaç yaşında

olduğunu yazman gerekecek. Ama sen okulda dinlemediğin için kuralları öğrenemediğin için yazamayacaksın.” O yüzden en basiti ilkokul bir temeldir sonuçta. İyi bir temeli olabilmesi için kendini iyi ifade edebilmesi gerekir. Konuşarak anlaşıyoruz diğer insanlarla ve biz kendimizi ifade edemezsek yazılı sözlü, ilerleme de olmaz. Bunun için dil bilgisi çok önemlidir.”

Ö6: “Kendini daha iyi ifade edecek. Özellikle yazma alanında kendisine, belki konuşmada o kadar değil ama yazma ve okuma alanında kendisine bence olumlu katkıları olacak.”

Ö25: “Çünkü eğer bir birey dil bilgisini öğrenmezse düşünün ki yanlış bir konuşma yapabilir.”

Ö20: “Yani konuşurken, gerek yazarken kendisini doğru ifade etmeyi öğretmemiz gerekir. Daha sonrasında bunu düzeltmek daha zor. O yüzden ilkokulda bence bunu vermek doğrudur.”

Ö2: “Türkçe dil bilgisi olarak öğrencinin çevresinde konuşulan dili iyi öğrenmesi lazım, doğru dürüst kurallarıyla derdini anlatması lazım. Kelimeleri yerli yerinde kullanması lazım, konuşması akıcı olması lazım. Dil bilgisi bir öğrencinin, yani Türkçe anlamda bakıldığı zaman, dil bilgisi bir öğrencinin her şeyidir. Okul kapandığı zaman, okul dışı zamanında da mezuniyet sonrası, aile içi iletişimin, toplum içi iletişimin temelini oluşturur. Yani mümkün olduğunca fazla kelimeyle cümleler kurulduğu zaman karşısındaki da bunu anladığı zaman daha barışık bir toplum, daha iyi niyetli bir toplum olacağına inanırım. Yani temel anlamda dil bilgisi bence, okullardaki en önemli ders...”

Alt Kategori 2: Okuduğunu anlama

4 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö6, Ö19), dil bilgisi öğretiminin okuduğunu anlama konusunda öğrencilere olumlu katkısı olduğunu ifade etmişlerdir.

Ö1: “Okuduğumuzu ve birinin yazdığı bir şeyleri daha iyi anlamamız, daha iyi okuyabilmemiz için aslında bu kuralların olması gerektiğini bir şekilde çocukların içselleştirmesi lazım.”

Ö19: “Öğretilmeli. Bence kesinlikle öğretilmeli. Bu çocuk zaten Türkçeden bahsedersek eğer anadili Türkçe. Anadili Türkçe ve sadece okuma anlamayla olacak olan bir şey değildir bu. Yani bir çocuk okuduğunu anlayabilmesi için dil bilgisini en basit en küçüğü ilk başta öğrendikleri o zıt anlamlı, eş anlamlı. Bir cümlenin içerisinde dil bilgisini sen çocuğa bu zıt anlamlı, eş anlamlıyı anlatmıyorsan eğer o çocuk zaten küçük yaştan okuduğunu anlarken bu cümleyi nasıl yorumlayacak?”

Ö2: “Hem okuduğunu anlaması hem karşısına anlatması için dil bilgisi okullarda en baştan verilmeli.”

Ö6: “Okuduğunu anlayacak en başta. Yani bir sınava girdi, ya da bir gazete okur, kitap okur, bence okuduğunu daha iyi anlayacak.”

Alt Kategori 3: Yabancı dil öğrenimine destek

1 öğretmen (Ö25), dil bilgisinin yabancı dil öğrenimini kolaylaştırdığını belirterek öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ö25: “Bir da bence bu çok önemli. Mesela biz diyelim ki bir yabancı dil öğrenmek istiyoruz. Yabancı dili öğrenirken zıt anlamlıları bir birey bilmezse nasıl Fransızcada zıt anlamlıyı düşünsün de onu yabancı dilde kendi dilindekiyle bütünleştirerek aktarabilsin? Bence bu çok önemli bir şey. Mesela ben Fransızca eğitimi alırken neyi bana çok ilginç gelmişti? Fransızcadaki kelimeler kız ya da erkek olarak ikiye ayrılırdı. Diyelim ki bir masa, kızı temsil eder ve bu bana çok ilginç gelmişti ve ben kendi kendimi sorgulamıştım. Bizim dil bilgisinde niye eşyalar kız ya da erkek olarak ayrılmıyor? Bu kendi dilimi aslında iyi bildiğimi gösteriyor ki diğer bir dili öğrenebilmemde de bana şans tanıyor. O yüzden bence dil bilgisi önemli. Yabancı dil

öğrenebilmemiz için mutlaka bizim kendi dilimizi bilmemiz gerekiyor. Yani ilkokul düzeyi bir çocuk İngilizce öğrenirken öğretmen ne yapar? Küçük da olsa “Hade bakalım, bunun Türkçesini yazalım” der ve hem Türkçesini öğretmeye çalışır hem İngilizcesini. Ama zaten çocuk Türkçesini bilmezse nasıl onun üzerine İngilizceyi koyabilsin? Dolayısıyla bence dil bilgisi önemli.”

4.1.2 Tema 1: Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği (Öğretmen Odak Grup Görüşleri)

Yapılan odak grup görüşmelerinde öğretmenlere öncelikle *İlkokullarda dil bilgisi öğretilmeli mi?* sorusu yöneltilmiştir. Yapılan üç odak grup görüşmesine katılan toplam 9 öğretmen bu soruya, öğretilmesi gerektiği konusunda yanıt vermiştir. Dil bilgisi öğretiminin neden yapılması gerektiği ile ilgili odak gruplardan elde edilen bulgular, kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği (Öğretmen Odak Grup Görüşleri)

TEMA 1	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği	1. Akademik başarı ile ilgili nedenler	1. Doğru kullanım 2. Dil farkındalığı 3. İleriki yıllara hazırlık

Kategori 1: Akademik Başarı ile ilgili Nedenler

Alt Kategori 1: Doğru kullanım

Tüm odak grup görüşmelerinde öğretmenler, dilde doğru kullanımın önemine değinmiştir. Aşağıda, odak gruplardaki bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir. G1-Ö10: *“Kendi dilini kullanırken bir çocuk kuralları da bilmek zorundadır. Konuştuğu dilin kuralını bilerek konuşmalı, bilerek yazmalı ki erken yaşlarda öğrenilen bilgiler daha kalıcı olur.”*

G1-Ö16: “Günlük hayatında önemli. Kullanırken. Mesela 4, 5 öğretmeni aldığında (öğrenci) cümlelerin ilk harfini küçük yazar. Özel ismi kesme işaretiyle ayırmaz. Onu düzeltmeye çalışır.”

G2-Ö12: “Biz Türkçe öğretimi yaparken hem konuşma hem okuma hem anlama... Tabi ki düzgün, doğrusunu öğretmek gerekiyor. O dil bilgisinden soyutlayamayız gibi geldi bana. Bu yaptığımız Türkçe etkinliklerini öğretirken de dil bilgisinden yararlanmamız gerekir.”

G3-Ö22: “Dilimizi doğru ve güzel konuşmanın, yazmanın öğrenilmesi için öğretilmeli.”

Alt Kategori 2: Dil farkındalığı (Language Awareness)

Yapılan odak grup görüşmelerinin birinde (G1), öğrencilere dil farkındalığının kazandırılabilmesi için dil bilgisi öğretimine ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir.

G1-Ö10: “Günümüzde artık şey da var. “giddim” yazar çocuklar. Bu bizim 10 yıl önce yaşamadığımız bir sorundu. Çünkü çocuk bilirdi ki “gittim” yazacak, Kıbrıs ağzıyla yazmayacak. Çocuk bilecek bir mesajlaşırken günlük dilini kullanacağını ama bir kompozisyon yazarken “giddim” deyameyeceğini. Bu onu rahatsız etmeli. İlkokulda dil bilgisi bu yüzden önemlidir. Mesaj yazarken Kıbrıs ağzı yazabilir ama yazılarında Kıbrıs ağzı bitecek. Bir metin yazarken veya soruya cevap verirken Kıbrıs ağzını bırakacak orda, standart Türkçeye geçiş yapacak.”

Alt Kategori 3: İleriki yıllara hazırlık

Bir odak grup görüşmesinde (G2), öğrencilerin ileriki yıllara hazırlanabilmesi için dil bilgisi öğretiminin yapılması gerektiği belirtilmiştir.

G2-Ö9: “Dilimizi öğrenmek adına mutlaka her düzeyde belli oranlarda, 4’te 5’te daha yoğunlaştırarak, ortaokula hazırlanması açısından öğretilmesi gerekir.”

4.1.3 Tema 1: Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği (Akademisyen Görüşleri)

Çalışmaya katılan 6 akademisyen, ilkokullarda dil bilgisi öğretiminin yapılmasını gerekli bulmaktadır. Buna göre, dil bilgisi öğretiminin gerekliği ile ilgili akademisyen görüşlerinden elde edilen bulgular, kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3: Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği (Akademisyen Görüşleri)

TEMA 1	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği	1. İşlevsel dil bilgisi	1. Dil becerilerini geliştirmek 2. Güçlü ve etkili iletişim 3. Dilin işlevleri

Kategori 1: İşlevsel Dil Bilgisi

Alt Kategori 1: Dil becerilerini geliştirmek

Çalışmaya katılan 5 akademisyen (A1, A2, A3, A5, A6), öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesi için dil bilgisi öğretiminin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu görüşlere yer verilmiştir.

A3: “Biz bir dil öğretiminden bahsediyorsak ve dil öğretimi okuma, yazma, konuşma ve dinleme boyutlarıyla dört temel beceriyi içine alıyorsa ve bu bir dilin anlatımıysa tabi ki dil bilgisi öğretimi yapılmalı. Daha doğrusu aslında öğretim yerine eğitim mi demeliyiz? Onu da tartışabiliriz. Çünkü ilkokulda biz dilin işlevini yani bir çocuğun amaçlarına baktığımızda dil bilgisi Türkçe dersinin altında veriliyor. Türkçe dersinin ana amaçları nedir? İlk birincil amacı bireyin kendisini doğru ve etkili ifade edebilme. Yani Türkçeyi doğru ve etkili bir şekilde kullanması ve bunu iyi bir şekilde etkin bir şekilde gösterebilmesidir. Dolayısıyla bir kişi, bir çocuk dört temel dil becerisini kullanırken ve bunu etkin bir şekilde etkili bir iletişim aracı olarak kullanacakken dili

kullanıyor. Dolayısıyla dil bilgisi de bunun temelinde. Yani dil bilgisi dört temel beceriyle elbette birlikte olmalı, bir bütün olmalı ve öğretilmeli.”

A1: “Evet, öğretilmelidir. Yani bu çok tartışılır ama ben çok netim öğretilmesi gerektiği konusunda. Amacımız anlama ve anlatma becerileridir ve bu becerilerin gelişebilmesi için dil bilgisinin bir araç olması gerektiğini düşünürüm. Yani esas amaç değil becerilere hizmet edecek şekilde öğretilmesi gerektiğini düşünürüm. Örneğin en çok yazmada karşımıza çıkar. Yazmada yazım kuralları, noktalama işaretleri, anlatımla ilgili konular öğretilmelidir ki bunlar yazma becerisini geliştirmeye katkı sağlasın. Yani zemini gibidir. Dil bilgisi öğretimi gereklidir. Yapılması gerekir. O yapılmazsa beceriler da etkili, verimli bir şekilde geliştirilemez. Eksik kalır, yarım kalır.”

A5: “Ben eğer bizim şu an mevcut kullandığımız programa istinaden yaklaşıyorsanız soruya biraz daha hafifletilerek verilmesi gerektiği görüşündeyim. Ama gerekli dil bilgisi. Şu bağlamda gerekli. Dil becerilerini bizim vermemiz aslında hedeftir Türkçe dersinde. Anadili öğretimi çünkü. Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma. Biz dil bilgisini bunları verirken destek olarak kullanıyoruz. Yapılandırmacı yaklaşımın bize söylediği o 21. yüzyıl becerileri zaten bunu gerektiriyor. Dil bilgisini bir ekstra bir destek olarak orda ön plana çıkartıyoruz. Çünkü bu dört dil becerisini baz almamız bizden bekleniyor. Bunu temel almamız bekleniyor.”

A2: “Türkçe dersi bir mihver ders değil, bir beceri dersidir. Dolayısı ile bu dersin çeşitli ilkelere, kurallara ve kullanım alanlarıyla ilgili bir çerçeveye oturtulması lazım. Bunu da en güzel dil bilgisi konularıyla çerçeveleyebiliriz.”

A6: “Amaç, dil bilgisi öğretmekten öte o dört temel becerisini öğretmek olmalı aslında. İşte okuduğunu anlayan, dinlediğini anlayan ve bunları konuşarak ve yazarak doğru

ifade eden çocuklar ve gençler yetiştirmek hedef olmalı. Dil bilgisi her aşamada bir araç olmalı aslında. İlkokulda da böyle. Evet, öğretilmeli kural ama amaç olmamalı.”

Alt Kategori 2: Güçlü ve etkili iletişim

2 akademisyen (A3, A6), dil bilgisi öğretiminin öğrencilere güçlü ve etkili bir iletişim kazandırmak amacıyla gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

A3: “Dil bilgisi öğretiminin amacı şu olmalı: dil bilgisi bir amaç olmamalı; bir araç olmalı. Ne için? Dili öğrenmek için. Çünkü bizim amacımız Türkçe dersleriyle beraber Türkçe bir dildir ve biz bir dil dersi veriyoruz. Bizim amacımız iletişimdir. Etkili bir iletişim, güçlü bir iletişim ve iyi bir Türkçe kullanımıdır. Dolayısıyla biz bunları sağlarken dilin kullanımını sağlıyoruz ve dil, dil bilgisinden ayrı tutulamaz. Dili kullanırken zaten dil bilgisini birlikte işleme almış oluyoruz. O yüzden bir dil bilgisi öğretmenin amacı dili iyi kullanabilmesinin amacıdır aslında. Yani sadece gramer öğretmek ya da kuralları vermek değildir. Ve amaç değildir bizim için araçtır dil bilgisi. Çünkü doğru olan düzgün ve etkili bir ifade biçimi olması gerekir. İyi bir Türkçe kullanmak gerekir. Dil bilgisinin de amacı budur. Bence.”

A6: “Yani dil öğretiminde kesinlikle kendini ifade edebilen bireyler yetiştirmeyi, dili doğru ve etkili kullanan bireyler yetiştirmeyi önemsemeliyiz. Daha doğrusu şöyle iki kefeye koyalım bunu. Anlama becerileri ve anlatma becerilerini geliştirmeye gayret etmeliyiz. İlkokulda da daha sonraki düzeylerde de. Okuduğunu ve dinlediğini anlayan ve bunu yazarak ve konuşarak doğru ifade eden bireyler yetiştirmekse bizim amacımız aslında bütün yaptığımız etkinlikler de buna hizmet etmeli. Yani dil bilgisi öğretiyorsak da çocuk konuşurken ya da yazarken yazdığı metindeki aksaklıkları görebilecek noktada olmalı dil bilgisi bildiği için.”

Alt Kategori 3: Dilin işlevleri

1 akademisyen (A4), öğrencilere dilin işlevlerinin öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

A4: “Benim kendi kişisel görüşümü sorarsanız dil bilgisi ilkokulda yerini almalı ancak kullanım temelli bir dil bilgisi. Bugünkü gibi kuralların betimlendiği, kuralların öğretildiği bir dil bilgisi değil, dilin işlevlerinin yerine getirildiği bir dil bilgisi öğretimi olmalı. (...) Ama mutlaka bugünkü gibi değil kullanım amaçlı işlevsel bir dil bilgisine, hatta işlevsel dil bilgisi ötesinde işlevsel dil bilim verilerine dayalı bir dil bilgisi öğretimi olmalı.”

A4: “Çocuğun ihtiyacı, şimdiki ve gelecekteki ihtiyacına hitap edecek işlevsel bir dil bilgisi olması gerektiğini düşünürüm. (...) Yani buradaki temel amaç ilkokullarda dil bilgisinin işlevsel olmasıdır. Nerde işlevsel olacak? Çocuğun konuşmasına, yazmasına özellikle etki edecek şekilde dil bilgisi öğretimi yapılmalı.”

A4: “Tek bir dil kodunu kullanmaz bireyler. İşlevsel kod dediğimiz kodu kullanırlar. Bu sadece standart dil açısından değil. Şimdi ben dekanım, öğrenci girip da “Napan be?” diyemez. İşte bu ortamda bu kullanılır otomatik beyin atıyor. Deyemez bunu. Dolayısıyla bunların öğretilmesi lazım. İşlevsel dediğim dil bilgisi bu. İşlevlerin öğretilmesi lazım. Nerede “siz” söylenecek, nerede “sen” diye hitap edilecek bunlar karşılaştırmalı öğretimle, işlevsel dediğimiz bu. Çünkü dilin işlevleri var. Yani hangi kodu kullanacağını, kod seçim diyoruz biz buna. Hangi kodu kullanacağını öğretmeliyiz öğrenciye. Yani dedesiyle konuşurken belli bir kodu, konferansa giderken belli bir kodu kullanması gerektiğini bilecek.”

4.1.4 Tema 1: Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği (Akademisyen Odak Grup Görüşleri)

Akademisyenlerle yapılan odak grup görüşmesinde dil bilgisinin, dil becerilerini geliştirdiği, dilde birlik sağladığı ve dil farkındalığı kazandırdığı görüşü hakimdir. Odak grup görüşmesinden elde edilen bulgular, kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4: Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği (Akademisyen Odak Grup Görüşleri)

TEMA 1	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği	1. İşlevsel dil bilgisi	1. Dil becerilerini geliştirmek 2. Dilde birlik 3. Dil farkındalığı

Kategori 1: İşlevsel Dil Bilgisi

Alt Kategori 1: Dil becerilerini geliştirmek

Akademisyenlerle yapılan odak grup görüşmesinde dil bilgisinin, dil becerilerini geliştiren bir alan olduğu için öğretilmesi gerektiği belirtilmiştir. Aşağıda, bu bulguyu destekleyen görüşlere yer verilmiştir.

A1: “Gereklidir. Ama dil bilgisinin araç değil amaç olması yani anlama ve anlatmadır odağımızda. Bu dil becerilerine katkı sağlayabilecek şekilde bir dil bilgisi öğretiminin gerekli olduğunu düşünürüm.”

A2: “Dil bilgisi olması gereken bir şey. Ama neden veriliyor? İletişimin sağlıklı kurulması için şarttır. Özellikle yazılı anlatım becerisinde çok önemli bir unsurdur.”

A6: “Dil bilgisi öğretimi özellikle bu ifade edici dil becerilerinin geliştirilmesi anlamında bir yol gösterici oluyor çocuklara. Yani yazma ve konuşma becerilerinde mutlaka bunu kullanacaktır. Aslında şu çok önemli. Etrafıyla iyi iletişim kuramayan iyi bir doktor düşünün, iyi bir mühendis düşünün, iyi bir yazılımcı düşünün. Ya da

bankacı düşünün, dili etkili kullanamıyor. Bir de iyi iletişim kurabilen. Hangisi mesleğinde daha iyi olacaktır? Dil becerisi bize gerçekten lazım. Bunu kullanacağız hayat boyu. Bunu çocuklara hatırlatmakta fayda var. Dil becerilerinin gelişmesi için dil bilgisi tabi ki gerekli.”

A4: “Dil bilgisi öğretiminin temel amacı ilkokulda ve ortaokulda becerilere katkısı olsun. Düzgün konuşma, yazma, okuma becerilerine katkısı olsun şeklindedir. Fakat araştırmalardaki sıkıntı şudur: birebir katkısını ölçemiyorsunuz bir şeyle. Dil bilgisi çok iyi olan bir çocuk iyi okuyabilire nasıl bilimsel olarak bağlayacaksınız? Ama bana göre da verilmeli. Verilmeli derken davranışçı veya gelenekselci anlamda kural budur, ezberle da gel şeklinde olmamalıdır.”

Alt Kategori 2: Dilde birlik

Odak grup görüşmesinde A2, dil bilgisinin dilde birliği ve bütünlüğü sağladığına değinmiştir.

A2: “Neden verilmesi gerekir? Ortak bir dilde birleşmek için. Özellikle yazım konusunda birleşmek için böyle bir kurallar bütünüün her çocuğun alması gerekir bana göre.”

Alt Kategori 3: Dil farkındalığı

Dil bilgisi öğretiminin bireylere dil farkındalığı kazandırdığına değinen A1’in görüşüne aşağıda yer verilmiştir.

A1: “Şöyle düşünürüm ben ama, dil bilgisinden yoksun olursa Türkçe öğretimi, dilin bir sistem oluşu, dil farkındalığı da eksik kalacaktır. O yüzden dil bilinci ve duyarlılığı, bir disiplin kazanması için mesela bir gazetede anlatım bozukluğu görünce onu fark edip rahatsız olması... Bunlar önemlidir diye düşünürüm. Dil bilinci ve farkındalığını sağlamanın bir boyutu olduğunu düşünürüm.”

4.2 Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriğinin Nasıl Olması Gerektiği ile ilgili Bulgular

Bu bölümde araştırma sorusu 2'ye ilişkin öğretmen, akademisyen ve odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. KKTC ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe alanında uzman akademisyenlerin *Türkçe dil bilgisi öğretiminin içeriği ile ilgili görüşlerini* öğrenmek amacıyla katılımcılara şu sorular sorulmuştur:

1. Dil bilgisi öğretiminde hangi konulara öncelik verilmeli?
2. Dil bilgisi konuları içinde kültürel olgulara ve standart dil dışında sosyal kullanımlar ile coğrafi ağızlara yer verilmeli mi?
3. Öğrencilerin öğrenmekte en çok zorlandığı dil bilgisi konuları nelerdir?

Verilen yanıtlara göre sırasıyla öğretmen, öğretmen odak grupları, akademisyen ve akademisyen odak gruptan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.2.1 Tema 2: Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği (Öğretmen Görüşleri)

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, dil bilgisi öğretiminde öğretilmesi gereken konular, kültürel olgular ve coğrafi ağızlar ile öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı konularla ilgili verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular alt kategorilere ayrılarak tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5: Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği (Öğretmen Görüşleri)

TEMA 2	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği	1. Öğretilmesi gereken konular	1. Yazım kuralları ve noktalama işaretleri 2. Anlam bilgisi 3. Sözcük bilgisi 4. Söz dizimi 5. Ses bilgisi 6. Yapı bilgisi
	2. Kültürel olgular ve coğrafi ağızlar	1. Kültürün devamı için 2. Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenmesi için 3. Dil bilgisi öğretiminde yer almamalı

	3. Zorlanılan konular	1. Sözcük bilgisi 2. Yapı bilgisi 3. Ses bilgisi 4. Okuma-anlama 5. Yazım kuralları ve noktalama işaretleri 6. Söz dizimi 7. Anlam bilgisi
--	-----------------------	--

Kategori 1: Öğretilmesi Gereken Konular

Alt Kategori 1: Yazım kuralları ve noktalama işaretleri

Çalışmaya katılan 12 öğretmen (Ö1, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21, Ö25), yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin ilkökul düzeyinde öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Aşağıda, bu bulguyu destekleyen görüşlerden örnekler yer almaktadır.

Ö11: “Noktalama işaretleri kesinlikle.”

Ö13: “Yazım kuralları. Sonra bana göre noktalama işaretleri ikinci planda gelmesi gerekir.”

Ö17: “Bence tamamen sıfır olmamalı. Az da olsa biraz dil bilgisi kuralları öğretilmeli. Ama dil bilgisi kurallarından kastım nedir? İşte noktalama işaretleri, çocuğun bir cümleye büyük harfle başlaması gerektiği ya da özel isimleri büyük harfle yazması gerektiği... Bence çocuk ilkökulda düzgün cümle kurmayı, kurallı dediğim, en azından çok devrik olmayacak cümleler kurmayı, yazarken dediğim gibi özel ismi büyük harfle yazması gerektiğini ya da cümleye büyük harfle başlaması gerektiğini öğrenmeli. Daha fazla, yazı yazmayı öğrenmeli.”

Ö1: “Bence dil bilgisinde en önemli konu yazım... Yani nerde büyük harf kullanacağız? Nerde? Cümle başında, özel isimlerde vs. Cümle sonuna mutlaka bir noktalama işareti koymamız lazım. Benim böyle en önem verdiğim konu budur. Benim sınıfımda dev bir kalem var. Üzerinde üç madde yazar. Bir tanesinde cümleye büyük harfle başlanır, diğerinde kelimeler arasında bir parmak boşluk bırakılır, diğeri de

cümlelerin sonuna nokta konur. Bence en en en önemli şey budur. Şekilsel olarak da önem veririm. Çocuklara hep şey derim: birisi bu yazıyı alıp okuduğunda okuyabilmeli ve bunu okuyabilmesi için cümlelerin nerde başladığını nerde bittiğini, kelimeleri ayırt edebilmeli.”

Ö16: "Özel isimlerin yazılışı, yazım kuralları, noktalama işaretleri. Yani bana göre önemli olan onlar.”

Ö5: “Zaten dil bilgisi kuralları dendiğinde işte bir cümle kurallarıdır, yazıya başlarken nelere dikkat etmemiz gerekir? Bunlar yani öncelikli olmalı ki aslında müfredatta yer alan konularımız da bunun doğrultusunda ilerler diye düşünüyorum.”

Ö14: “Noktalama işaretleri, yazım kuralları. Bunlar öncelikli olabilir.”

Ö25: “Noktalama işaretleri bence çok önemlidir dil bilgisi kurallarından. Çocuğun nerde duracağını, bir noktayı, soru işaretini, işte ünlemi, virgülü, tırnak işaretini, kısa çizgiyi, uzun çizgiyi nasıl kullanacak, nerelerde kullanacak? Gerek parçayı okurken ya da yazarken bunlar çok önemlidir. Büyük harflerin yazımı...”

Ö7: “4. sınıfı düşündüğümüzde böyle çok fazla ezbere dayalı konular var. Onları dışarıya atarsak daha çok böyle gerçek hayatta kullanılabilecek yazım kuralları, noktalama işaretleri...”

Ö18: “Benim düşüncem öncelikli olarak doğru ve düzgün, kurallı yazabilme kısmı çok çok önemlidir. Kelimelerin doğru yazılışları, noktalama işaretleri. Bunlar önemli başlıklardır. Tabi ki biz bayağı ileriye gidiyoruz. Sıfatlara, zamirlere falan gidiyoruz. Bunların aslında ne kadar gerekli olduğu tartışılır. Bazı konu başlıklarımız gereklidir tabi ki ama bence öncelikli olarak çocuklar yazma esnasında yazma becerilerini sergilerken aynı zamanda günlük yaşamda konuşurken diksiyon, dil bilgisi kuralı olarak yazım kurallarına önem vermeleri. Bu konuda destekliyorum ben dil bilgisi eğitimini. Kesinlikle yazım kuralları, noktalama işaretleri. Bu konularda çok

hassasım. Bunlar çok çok önemli. Kesinlikle çocukların diksiyon, konuşurken kendi dillerine duydukları hassasiyet bence çok çok önemli olmalı. Aynı şekilde bu yazarken de.”

Ö21: “Öncelik, çocukların kullandığı temel şeyler olmalı. Mesela dedik ki noktalama işaretleri. Kullandığımız en temel dil bilgisi konusudur bence. Yani çocuğun o rutin derslerinin içinde en çok kullandığı, en çok önüne çıkan şeyler olmalı.”

Ö6: “Benim için yazım kurallarıdır önemli olan. Cümle sonunda noktayı bilsin. Özel isimde ayrı yazılmayı bilsin. Günlük hayatta karşısına çıkarken, bir imlayı yazarken kullanabileceği pratik bilgilerdir önemli olan. Özel isimde kesme işaretini bilsin. Okulunun adını özel isim olduğunu, Mesarya Ovası’nın özel isim olduğunu bilsin. Yani günlük hayatta kullanacağı bilgileri bilsin yeter diye düşünürüm ben.”

Bir öğretmen (Ö11), sözlü dil yazılı dil ayırımına dikkat çekmiş, içinde özellikle “ğ” (yumuşak g) harfi bulunan ve yazımı karıştırılan sözcüklerin Türkçe öğretim programında olmadığını ancak öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Ö11: “Özellikle içinde yumuşak g harfi olan kelimelerin yazımında bariz hata var. Yalnızca bu sene için söylemem bunu her sene var. Facebook’ta da var. “eylenirik”, “herkez” ... Yani bu ‘ğ’ harfinin yazımını gerçekten Türkçe kitabında da bir eksikliktir bence bu. Türkçe kitabında yoktur öyle bir şey. Mesela başka kaynaklardan sorular çıkar, doğrusu yanlış hangisidir diye çalışma kağıtları var. Yazımı karıştırılan sözcüklerle ilgili çok çalışma kağıdı var Türkiye’den bulduğumuz kaynaklarda. “sovan, eylence” vs. Ben bunları bir listecik halindedir. Her gözüme çarpanı yazarım ve onları imlada pekiştirmeye çalışırım. Ama çok fazla kelime var yanlış yazılan. Toplumda da öyle görürüm yani. Sadece sınıf bazında değil. Ama kitabımızda da bence yer verilmedi buna pek.”

Alt Kategori 2: Anlam bilgisi

9 öğretmen (Ö4, Ö9, Ö12, Ö14, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö25) sözcükte, cümlede, paragrafta, metinde anlam konuları üzerinde durarak bu konuların öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Aşağıda, bu görüşlere yer verilmiştir.

Ö18: *“Eş anlamlı, zıt anlamlı. Bu tarz konularımız da aslında kelime dağarcığını yükselten konuşma becerilerini, yazma becerilerini ileriye götüren konulardır. Benim için çok çok önemli olan şey, tekrar ediyorum hem çocukların kelime dağarcıklarını ilerletirken hem de yazma kurallarına dikkat etmeleridir.”*

Ö9: *“Eş anlam, zıt anlam ve sesteşlik. Çünkü çok fazla anlam zenginliği var. Bir kelimenin birden fazla anlama da gelebildiğini görebilmesi gerekir. Bunun için bence temel ilkokul olmalı.”*

Ö12: *“Her zaman eksikliğini hissettiğim cümle kurmalar, o mutlaka olmalı. Düzgün konuşmanın getirdiği şeyler ve kelime haznesini geliştirecek şeyler. Yani eş anlamlılar, zıt anlamlılar, deyimler, atasözleri. Öncelik sanki kelime haznesi için eş anlam, zıt anlam, deyimler, atasözleri, paragraf, tabi ki parçalar, anlam bilgisi... Bunlar sanki önemli da o zamir kısmı, sıfat kısmı sanki daha ikinci plan olabilir. Öncelik olarak baktığımda.”*

Ö21: *“Mesela eş anlamlı, zıt anlamlı. Günlük hayatında çocuk bununla karşılaşır ve aslında bunu yavaş yavaş öğrenir. Biz bunu okulda dil bilgisi konusu olarak öğrettiğimizde de “Haa, evet bu eş anlamlı, zıt anlamlı konusuymuş” diye açığa çıkıyor.”*

Ö25: *“Eş anlamlılar, zıt anlamlılar...”*

Ö19: *“Eş anlamlı, zıt anlamlı, eşsesli. Sonra atasözleri, deyimler. O atasözü, deyimler gerçekten aşırıydı bir ara. Şimdi sınırlandırıldı ki bazı okuldaki öğretmenler maalesef*

onu sınırlandırmıyor. Çocukları o atasözleri ile boşu boşuna o kadar çok boğmadan yavaş yavaş verilsin tamam, güzel. Bunlar zaten hepsi gerekli.”

Okuduğunu anlamaya oldukça önem veren öğretmenler, öncelikle okuduğunu anlamının geliştirilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. Aşağıda örnek öğretmen görüşlerine (Ö4, Ö14, Ö22) yer verilmiştir.

Ö14: “İlkokulu iki döneme ayırabiliriz bizde da. İlkokul 1, 2, 3. sınıflarda okuma, kendini ifade etme, cümle tamamlama, cümledeki yanlışlığı bulma, neden sonuç gibi okuduğunu anlamaya yönelik çalışmalar yapılmalı. 4’te çok hafif bir şekilde dil bilgisi kurallarına girmeli. Temel kurallara. 5. sınıfta evet bir miktar verilebilir. Ama yine şu anki kadar yoğun bir şekilde verilmeye gerek yoktur.”

Ö22: “Özellikle okuduğunu anlamayla ilgili olan paragraf bence önemli.”

Ö4: “Yani temel şeyler, alfabe, okuduğunu anlama, anlam bilgisi ile ilgili bir sakınca yok bence. Çünkü bu çok önemlidir. Okuduğunu anlama, bu temel insanlık becerisidir zaten. Okuduğunu, dinlediğini anlama, kendini ifade edebilme... Dediğim gibi, benim için en önemlisi dil bilgisinde okuma anlama, anlam bilgisi. Çünkü kelime kazanır. Okunan bazı şeyler anlaşılmıyor, konuşulan kelimeler, cümleler anlaşılmıyor. Bence buna daha fazla ağırlık vermemiz gerekir. Sınavlardaki yönergeleri bile anlamazlar. Sıfatları bilir ama söylediğin bir yönergeyi anlamaz çocuk. Anlam bilgisi çok önemlidir. Çünkü gerçekten kendini ifade etme, yazılı ve sözlü kendini ifade etmede anlam bilgisi, kelimelerin anlamlarını bilme çok önemlidir. Bir insan olarak da yani sosyal bir varlık olarak da çok önemlidir.”

Alt Kategori 3: Sözcük bilgisi

Çalışmaya katılan 6 öğretmen (Ö6, Ö9, Ö13, Ö14, Ö25, Ö26), sözcük bilgisi ile ilgili konuların öğretilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö25: “Zamirler, sıfatlar... Çocuk sıfatın nerde kullanıldığını bilmesi gerekiyor. Çoğul isimler, tekil isimler. Eskiden 3. sınıfta topluluk isimleri verirdik. O mesela azaltıldı. Cins isim, özel isim...”

Ö13: “Somut, soyut, topluluk isimleri, çoğulluk, tekillik. Bunlar çok önemli. (...) Sonrasında dediğim gibi sıfatlar, zamirler ve daha da yoğun görülebilecek konular sıralanabilir.”

Ö9: “Sözcük türleri de aslında, biliyorsunuz 8 tür var aslında ama biz bunun 4 tanesini gösteriyoruz ilkokul 5’in sonuna kadar. İsim, zamir, sıfat ve fiil. Yani bir kelimeyi kullanırken onun isim göreviyle mi, zamir göreviyle mi, sıfat göreviyle mi kullanılması gerektiğini bilmesi de önemli. Her çocuğun bir ilkokulu bitirirken konuştuğu dilde kullandığı sözcüklerin 4 ana gruptan hangi gruba girdiğini bilmesi... Bilinçli olarak yani farkındalık sahibi olması gerekir. Fiille ismin farkını, yani bir eylem bildiren sözcüğün fiil olduğunu ve düzgün bir cümle kurarken bunun genelde yüklem görevi görüp sonda bulunması gerektiği... Yani konuşma açısından da yardımcı olacağını düşünüyorum ben.”

Ö14: “Sözcük türleri basit bir şekilde verilebilir. Çocuk isim, zamir, sıfat ayrımını yapabilmeli.”

Ö26: “Öncelikle isimler. Tabi ki. Kendi adıyla başladığı için önce isimler. Sonra da olay. Fiiller. Bir fiil ile bütün her şeyi anlatabildiğin için fiiller bence en önemli nokta. Ve en kolay konudur.”

Alt Kategori 4: Söz dizimi

5 öğretmen (Ö7, Ö11, Ö17, Ö20, Ö27), söz dizimi konuları üzerinde durarak bu konuların öğretilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşle ilgili bulgular aşağıda yer almaktadır.

Ö27: “Cümle bilgisi diyebilirim.”

Ö17: “Orta okula gönderdiğimiz çocuklar şu an kompozisyon yazamıyor bence doğru düzgün. Kendini ifade edemiyor. Ne sözlü ne yazılı kendini ifade edemiyor. Bence sözlü ve yazılı olarak kendini ifade etmeyi öğrenmeliydi ilkokulda. Bu yeterlidir bence. Dil bilgisi için de bu ifade etmeyi öğrenirken kurallı cümle kurma yeterliydi yani. Orta okulda, lisede başlasın basit düzeyden başlayarak dil bilgisi kurallarını diye düşünürüm.”

Ö7: “Yani bu çeşitleri (ezbere dayalı konular, mesela sıfat çeşitleri, zamir çeşitleri) bilmekten çok bence dil bilgisi, kurallı cümle kurması, kendini ifade etmesine yönelik konular üstünde yoğunlaşması gerekir daha çok. Cümle kurma. Mesela hangileri tam cümledir, hangileri değildir? Ya da bir cümle içinde mesela anlatım bozukluklarını bulabilsin. Kelime tekrarı var mı, yok mu? İşte okurken bir şeyi mesela anlamını verecek şekilde okusun. Belki bu biraz Türkçeye de girer ama o noktalama işaretlerinin gerçek kullanım alanını bilirse okurken anlamlı okumayı da öğrenir diye düşünüyorum.”

Ö20: “Cümle bilgisi önemli. Çocuk devrik cümleyi, kurallı cümleyi ayırt edebilmeli diye düşünürüm. Ki doğru ifadeleri kullanabilsin.”

Ö11: “Cümlelerin yapısı da çok önemli. Dağınık cümlelerin düzgün cümle haline getirilmesi da... İlk başta 3’te bunların kesinlikle olması gerekir.”

Alt Kategori 5: Ses bilgisi

5 öğretmen (Ö3, Ö13, Ö16, Ö22, Ö25), ses bilgisi kapsamında yer alan konuların öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Aşağıda, bu görüşlere yer verilmiştir.

Ö16: “Harf, harflerine ayırma, alfabemiz, hece, hecelerine ayırma.”

Ö3: “Öncelikle alfabeyi bilmesini isterim. Alfabetik sıralamayı bilmesini isterim. Artık 3. sınıf bir çocuğun sözlükte arama yaparken hangisi önce hangisi sonra gelmesi gerektiğini bilmesi gerekir bence. Onlara önem veririm. Heceleri ayırması gerekir.

Zaten konuların içinde bunlar var. Alfabe, hece... Harf sayısı bulma ya da paragraf sayısı bulma. Yani bunların hepsi önemli aslında. Hepsini yaparık. 2. sınıftan itibaren. 3. sınıfta da aynı şekilde devam..."

Ö22: "Deyim, atasözü, özdeyişler var önce ama onlar daha sonra da öğretilir. Ama dilimiz, alfabe, alfabeye ilgili kurallar... (...) Nasıl bir inşaat yaparken tuğlaları sırasıyla koymak lazım; ondan dolayı sanki alfabe... Onu öğrenerek onun üstüne koyarak gitmek sanki daha doğru olur"

Ö13: "Alfabeyi tamamlayacak noktada olan sesli, sessiz, büyük ünlü uyumu, alfabetik sıralama..."

Ö25: "Yani hece nedir? Sözcüklerin hecelere ayrılması, ünlülerle ilgili ses olayları, büyük sınıflar için yumuşama, benzeşme, sertleşme, yani pek çok konu kapsamı alanı var. Bence bunlar bilinmesi gerekiyor."

Alt Kategori 6: Yapı bilgisi

Çalışmaya katılan 1 öğretmen (Ö9), yapı bilgisi ile ilgili konuların öğretilmesini gerekli bulmaktadır.

Ö9: "Yani yapı bilgisi tamam biraz soyut kalsa da çocuğun konuştuğu dildeki kullandığı kelimeler, kök olarak nedir mesela veya dilimiz nasıl bir dildir? İşte sondan eklemelidir. (...) Yapı olarak yani bir kök olayı çok önemlidir bence Türkçede. Sondan eklemeli bir dil olduğu için önemli. İşte yabancı dillerden gelen bir kelime mi, öz Türkçe bir kelime mi?"

Kategori 2: Kültürel Olgular ve Coğrafi Ağızlar

Alt Kategori 1: Kültürün devamı için

15 öğretmen (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27), kültürümüz olduğu için ve kültürümüzü kaybetmemek adına Kıbrıs Türk

ağına eğitimde yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Aşağıda, bu bulguyu destekleyen örnek görüşlere yer verilmiştir.

Ö21: *“Bence öğretilmeli. Çünkü kültürden toplumdaki ayrı bir şey düşünülemez Türkçe için. Bizim dilimiz. Bizim dilimizin içinde bizim kültürümüz de var. Bunun da öğretilmesi gerekir mutlaka. İçine girmeli.”*

Ö24: *“Öğretilmeli. Kültürümüzü kaybetmemek açısından öğretilmeli. Farkındalık yaratılmalı. Sınıflarımızda bulunan yabancıların da bu ülkede yaşıyorlarsa bu ülkeyi tanıması açısından da önemli olduğunu düşünürüm. Sosyalde özellikle ve Türkçe konularında kültürümüz, tarihi yerlerimize gereken sıklıkta yer verilir. Tanıtılabildiğimizi düşünürüm.”*

Ö19: *“Zaten sosyal bilgilerde biraz Kıbrıs kültüründen bahsederiz. Kıbrıs kültüründen bahsederken onunla birlikte Türkçede de bunlar konuşulabilir. Ki zaten konuşmamız öyle. Sınıfın içinde doğal bir şekilde konuştuğumuz için Kıbrıs dilinde konuşuyoruz yani. Tamamen bir Kıbrıslı olarak konuşma şeklimiz değişmez.”*

Ö27: *“Tabi ki yani. Sonuçta yine İngilizceyle bağlaştırdım söyleyeyim size. Sonuçta ikisi de bir dil. İngilizce dersinde İngilizceyi verirken biz sadece dili, dil bilgisini öğretmekle kalmayık orada da kültürümüzde olmamasına rağmen Hollowen veya ester veya Christmas falan bunlardan bahsettiğimiz gibi tabi ki aynı şekilde ağızdan da bahsederiz, British veya Amerikan İngilizcesidir, kelimeler farklıdır diye. Bence bu noktada tabi ki öğretmemiz lazım. Kıbrıs şivesi veya Kıbrıs’ın dil bilgisinin bağdaştırabileceğimiz... Sonuçta bir dili öğretiyorsak onu kültürden ayırtıramayız diye düşünürüm.”*

Ö3: *“Verilmelidir. Çocukların hoşlarına gider çünkü onları gördükleri zaman “Aaa, evet biz de bunu kullanırık.”, “Bunu nenem söyler.”, “Bunu duyarım.” derler. O*

yüzden onlar için bir hoş şey olur orda. O yüzden verilmesi gerekir. Hem kültürümüzü de devam ettirmemiz için gereklidir diye düşünürüm.”

Ö26: “Kültürel ağızlara yeri geldi mi değinilmesi lazım zaten. Ben daima söylerim. Ağız. Zaten dil bilgisinin başlangıcında dil nedir? Dilin tarihi, Türkçemizin eklemeli dil olduğu falan... Farklı ağızlar, farklı diller diye bahsederken hangi bölgedeysen o bölgede bildiğin eklemeli şeyler varsa bu şekilde gittiğin bölgede işlemekte fayda var. Çok güzel bir örnektir o mesela. Terstendir diye ben çok işlerim mesela. Terstir diye söylerim daima. Nedendir diye anlatırım. İşte İngilizce, Rumca olmasından kaynaklı. Üç dilin bir arada... Ben bunu söylerim daima. Sınıfta yabancı çocuklar da var. Onların bile dikkatini çeker. Biz bundan dolayı böyle konuşuruz diye belirtirim. Yani neden olmasın? Kendi dilimi bir kenara atmam.”

Ö1: “Sınıfta normalde düzgün Türkçe kullanmaya dikkat ederim ama bazen ağızımdan çıktığında “Bakın Kıbrıslılar da böyle söyler” derim. Ya da bazen çocuklar bana iletir bir kelimeyi, evet derim, “Kıbrıslılar buna böyle söyler. Ama yazarken böyle yazmayız.” deyip onu vurgularım. Ama öğretilmesi gerekir mi gerekmez mi, o konudan emin değilim. Bizim dilimizin özelliklerini kaybetmemek adına onları yok saymamamız lazım. Çünkü onlar vardır ve kültürümüzün önemli bir özelliğidir. Bunu da ancak yerli masallarımızı kullanarak belki... Kütüphaneye götürmüştüm çocukları. Orada çocuklara “Değirmencik” kitabını hediye ettiler. Hepsi hiç istisnasız çok sevdiler, ki o kitap Kıbrıs ağzıyla yazılmıştır.”

Ö10: “Öğretmen Akademisinde bir Semra hocamız vardı. O hep derdi bize “Kıbrıs ağzınızla gurur duyun, ona sahip çıkın. Kimsenin alay etmesine izin vermeyin. Standart Türkçeyi öğrenin, kullanın, öğretin. Ama Kıbrıs ağzı da sizin bir değerinizdir, kültürünüzdür. Koruyun ve gurur duyun.” Bu benim hep düsturum olmuştur. Öğrencilerime ne derim? “Konuşurken biz soru takısı kullanmayız. Ama yazarken

isterim bana okuduğunuz kitaplardaki standart Türkçe şeklinde düzgün kullanasınız.”

Kıbrıs ağzına sahip çık, standart Türkçeyi bil, ama Kıbrıs ağzını da koru gibi bir dengeyi tutturursa insan çok güzel olur.”

Ö8: “Guli, gancelli, gabira” tarzında verilmesi gerekir bence. Çünkü her ülkenin kültürü öğrenilmesi gerekir. Hangi ülkede yaşadığımızı, nerde yaşıyoruz? Kıbrıs’ta yaşıyoruz. Ee? Kıbrıs ağzını bilmeyecek miyiz? Bilmemiz gerekir.”

Ö5: “Mesela yumuşama olayıydı, sertleşme olayıydı. Örnek verirken ben hep onu da söylerim. Biz Kıbrıslılar, çünkü zaten çocuklar örnek verdiğimiz zaman çocuklar döner der “Ama öğretmenim, biz konuşurken böyle demeyiz.” “Evet çocuklar, doğrudur. Her yörenin farklı bir konuşma tarzı var. Biz de böyle söylüyoruz.” Kıbrıs ağzında o sertleşmeler, yumuşamalar çok kullanılmaz yani. Evet söylüyoruz diye bence onun da küçük bir bölümde yer verilebilir yani. Gayet da iyi olur diye düşünürüm. Ama yani biliyor çocuklar bunun işte yazarken bu kurala uymak zorundayız ama söylediğimiz şekille yazıya geçirmemiz da hoş olmaz diye düşünürüm. O kurala uygun yazılması gerekir ki bir bütünlük sağlayabilelim çünkü.”

Ö23: “Evet. Mesela 5. sınıfta sosyal bilgiler dersinde ‘Kültür Mirasımız’ konusu vardır. İşte orada yemeklerimizi anlatıyoruz, onu anlatıyoruz. Hani bunu kültür mirası olarak diğer nesillere bu “gancelli”mizi falan anlatmamız lazım. Dil kültürümüzü da aktarmak lazım, kesinlikle. Zaten çocuklarımızın konuşurken yazım kurallarındaki hataları bulamamasının nedenidir. Esasa baktığında. Bizim ağzımız ama bunun doğrusunu bilip bu kelimecikleri da bilmesi lazım. “kelimeciklerimizi” bak “-cik” yani bizim en çok kullandığımız. Kıbrıslıların en çok kullandığı.”

Ö22: “Bence verilmeli. Bilmeli yani çocuk. Konuşurken böyle söylüyoruz ama yazarken doğrusu budur. Ama kendi kültürümüz, kendi şivemiz farklı olabilir.

Konuşabiliriz de kullanıyoruz da. Ama yazarken doğrusunu yazmak gerekir. Bence öğretilmeli. Bilmeli çocuk.”

Ö4: “Bence verilmesi gerekir. Dil bilgisi içinde verilmez. Çünkü dil bilgisi zaten bizim direk Türk Dil Kurumunun kullandığı sözcükler, onların kurallarını uyguladığımız için Kıbrıs ağızına dil bilgisi kuralı uygulamak zaten bence saçmadır. Çünkü biz Kıbrıs ağızını doğru bir Türkçe kullanalım diye kullanmıyoruz. Kendi kültürümüzü yaşatmak için kullanıyoruz.”

Ö25: “Bu 2018’deki öğretim programı içerisinde Kıbrıs ağızının öğrencilere hissettirilmesi, fark ettirilmesi ayrı kültürlerin de olduğu, farklı şekilde telaffuzların, işte ağızımızdan çıkan kelimelerin ne kadar bizim kültürümüzü yansıttığını anlatan ifadeler ve hedefler var. Aslında bunu öğretim programımız ele alıyor. İçerisinde de madde madde yer alıyor. Bence bu çok önemli bir şeydir. Çünkü çocuk aslında farklı kültürlerin farkındalığına varıyor. Yani bu İstanbul Türkçesidir, lehçesidir, ağızdır. Bu Kıbrıs ağızdır. Bu şekilde konuşulur şeklinde kendi dilinin farkına varır aslında. Kendi kültürünün farkına varıyor ve bu bence önemli. Kesinlikle verilmesi gerekiyor.”

Alt Kategori 2: Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenmesi için

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 4’ü (Ö4, Ö7, Ö13, Ö18), ülkemizde yaşayan yabancı uyruklu öğrencilerin dilimizi öğrenmeleri için eğitimde Kıbrıs Türk ağızına yer verilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Ö7: “Bence bunun öğretilmesi gerekir. Ne açıdan? Burda yaşayan farklı kültürden gelmiş çocuklar var. Türkiyeliler var. İşte bizim okulda yok çok böyle etnik kökeni farklı ama bazı Türkiyeli öğrenciler bile bu Kıbrıs ağızını algılamakta zorluk yaşıyorlar. Yaşadığı toplumu anlaması, dilini bilmesi bence önemli bir nokta bu açıdan. En basiti bir arkadaşını anlaması, ne dediğini bilmesi...”

Ö13: “Bana göre yaşadığı yerin kültüründen de şeylerin verilmesi güzeldir diye düşünürüm. Son zamanlarda onu fark ettim. Türkçe kitaplarımızda da Kıbrıs’la ilgili çok çok yoğun bir şekilde Kıbrıs ağı da kullanılır. Hem dikkatlerini çeker hem de bana göre farklı bir ülkede yaşıyorsanız o ülkenin de kültürünün içine girmeniz, etkilenmeniz bana göre doğrudur.”

Ö8: “Nerden gelmiş olursa olsun... Ben de başka yerden geldim. Gelmiş olabilirim. Ama burda yaşıyorum. Bu çocuk buranın kültürünü öğrenmek zorundadır. Dilini de şivesini de öğrenmeli ve bilmeli. Yadırgamamalı kesinlikle.”

Ö4: “Kıbrıs ağı kullanılması gerekir çünkü özellikle bu yabancı öğrencilerin Kıbrıs kültürünü özümsemesine daha yararlı olur. Neden? Biz konuştuğumuzda anlamazlar veya alay etmeye çalışırlar. Ama kitabın içinde da olduğu zaman bunun gerçekten bizim kültürümüzün bir parçası olduğu belki daha iyi anlaşılır.”

Ö18: “Birazcık tartışmalı bir konu. Biz artık Kıbrıslılar olarak, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde yaşayan ve bu okullarda eğitim veren öğretmenler ve öğrenciler olarak farkındayız ki birazcık çok kültürlülüğe doğru adım atmaya başladık. Tabi ki destekliyorum, olmasını isterim. Kendimize has ağzımızı, şivemizi, kelimelerimizin yer aldığı bir öğretim ideal ve güzel olabilir. Çok fazla baskın olmamakla birlikte. Sadece çocukların belirli koşullarda, belirli durumlarda yabancı kalmamaları adına, farkındalıklarının yüksek olması adına desteklenmeli kesinlikle. Katılımı buna. Ama tamamıyla merkezinde bizim Kıbrıs ağzının olduğu bir eğitim sistemi düşünemem tabi ki. Çok da doğru olduğunu düşünmem bunun. Sadece desteklenmeli.”

Ö22, Kıbrıs ağzının öğretilmesi gerektiğini ifade etmesine rağmen ülkemizde bulunan yabancı öğrencilere öğretilmesini sakıncalı bulmuştur.

Ö22: “Yabancı öğrencilere, nasıl ki din zorunlu değil kendi şivemizi veya kendi kültürümüze özgü konuşmaları öğretmek çok da doğru olmaz. Zorlayıcı. Yani

baktığında insan hakları falan hikayesi. Zaten kendiliğinden gelişen bir süreç. Burda yaşayan biri onu da zamanla öğrenecektir. Bunun okullarda öğretilmesi sanki çok da doğru değil. Yabancı öğrenciler için yani. Türkçede, dil bilgisinde da kural tektir. Onu zaten bizim öğrencilerimize, gerek yabancı öğrencilere zaten öğretiyoruz.”

Kültürel olgular ve coğrafi ağzların öğretilbileceği görüşünde olan 8 öğretmen (Ö4, Ö6, Ö10, Ö11, Ö15, Ö19, Ö25, Ö26), sözlü dil-yazılı dil ayrımına dikkat çekerek sadece sözlü olarak Kıbrıs Türk ağzındaki kullanımlar üzerinde - çoğunlukla da düzeltme amaçlı- durulabileceğini ve bunun da yalnızca konuşma dilinde olabileceğinin öğrencilere benimsetilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Ö6: “Verilmelidir diye düşünürüm. Sonuçta kültürümüzün bir parçasıdır. Verilmelidir. Buna eklenebilir. Bir parça olarak. Bir masal konur. O masal üzerinden sorular sorulur. Açıklanabilir yani bence. Böyle bir farkındalık yaratılabilir. Yani kültürel değer zenginliktir. Bunu öğretmek gerekir bence.”

Ö26: “Konuşma dilinde olduğunu belirtirsin. Normal Türkçede yazıda her şeyin genel kullanım şekliyle olması gerekir. Kurallarıyla olması gerekir diye onu belirtiriz. Ama çocuk oraya neden ‘k’ geldi, onu işlen. İşlerken işte Kıbrıs ağzını da işlemiş olun.”

Ö25: “Yani işte Kıbrıs ağzında da buna böyle denilir. ‘Bakın biz Kıbrıs ağzında bunu böyle kullanıyoruz’ diyerek hem öğrencilere aslında Kıbrıs ağzının bu şekilde ifade edildiğini göstererek bir ifade yöntemi olabilir. Biz da bunu böyle söyleriz diyerek ifade edilmesi bence güzel bir farkındalık yaratabilir öğrencilerde.”

Ö10: “Sonuçta kabul edilmiş dil bilgisi kurallarımız yok. Yani maniler vs. dışındaki Kıbrıs ağzıyla yazılmış bir metin görsem, etkinlikler görsem herhalde rahatsız olurum. Sözlü kullanımını mutlulukla karşılarım. Ama yazılı olarak, o beni rahatsız eder herhalde.”

Ö4: “Belki bu sözlü olarak yapılabilir. Yani bir cümle kurulur, Kıbrıs ağzında bu cümle nasıl söylenir? Yani sözlü olarak sınıf içinde bir etkinlik yapılabilir. Ama yani dil bilgisi kuralları çerçevesinde yazılacak olan cümlelerin ne olursa olsun o kurallardan çıkmaması gerekir.”

Ö15: “Şöyle diyeyim. Hatalı söyledikleri kelimeleri düzeltiyoruz. Bazı kelimeler mesela “çatal”. Şu anda bir de çok fazla Kıbrıslı anne baba çok az var. Anne Türkiyeli, baba Kıbrıslıdır. Bir şekilde hem anneden bir şeyler alıyor çocuk hem babadan. Bir de genç nesil eski kelimeleri bilmiyor ya. Bazı şeyleri öğretiyoruz. Hoşlarına gidiyor. Hani Kıbrıs’la ilgili zaten müfredatta hayat bilgisinde, sosyal bilgilerde, Türkçe kitabında hatta bayağı güzel parçalar da var, konular da var. Söylüyoruz bazen ama mümkün olduğu kadar hatalarını düzelterek, konuşmalarındaki hataları düzelterek standart Türkçeye yönlendiriyoruz.”

Ö11: “Öğretilmeli ama nasıl öğretilmeli? Yazıya bizim dilimiz nasıl geçecek? “Geleceğim” dediğinde çocuk sana sen onu yazıya “geleceğim” diye yazmak doğru mu, onu bilmem. Fiiller konusundadır en çok bizde sıkıntı. Ya da soru ekleri. Konuşmayı düzelterek öğretebiliriz. Mesela doğrusunu söyleyerek. Bunun dışında yazılı yapabileceğin bir etkinlik değil bu.”

Ö19: “Konuşmada evet, ama yazıya aktarılmasına gerek yok.”

Aşağıda, Kıbrıs Türk ağzının eğitimde yer alması için en etkili yolun maniler, bilmeceler, masallar, oyunlar, türküler olduğunu belirten öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir (Ö3, Ö4, Ö7, Ö24, Ö27).

Ö7: “Bunlar nasıl öğretilir? Kıbrıs manileri, işte türküler, oyunlar... Bunlar aracılığıyla öğretilir ancak. Yani bir gün işte kültür günü düzenliyoruz belki bunları öğretmek adına ama bu kültür günü genelde yemeklere yönelik olur. Herkes yer içer gider. Söylemeye, dile dayalı neler yapılabilir? Bir mani ezberletilebilir. Belki

bununla ilgili bir oyun oynatılabilir. Çocuklar bunu gerçek hayata uyarlar. Bunların yapılmasının da gerekli olduğunu düşünüyorum. Ve bir eksik olarak görüyorum.”

Ö24: “Dil bilgisi kurallarına bizim dilimiz pek uygun değil. Ama Türkçede parçaların içerisine yerleştirebileceğimizi tahmin ederim. Dil bilgisinin içinde pek olamayabilir.”

Ö3: “Nasıl verilmesi gerektiği konusunda da onda ben de çok emin değilim. Çünkü sadece Kıbrıslı değil, Türkiye’den gelen öğrencilerimiz de vardır burada. Bilmeyebilirler oradaki kelimeleri. O yüzden herhangi bir parçayı sadece Kıbrıs ağzında vermek belki de tam olarak uygun olmayabilir. Ekstra etkinliklerde “Bunlar Kıbrıs ağzında kullanılır” şeklinde verilebilir diye düşünürüm.”

Ö27: “Türkçe kitaplarımızı düşündüğümde, 3. sınıflardaki mesela Dillirga’yla ilgili parçamız veya efsaneler falan yer aldığı kısımlar gibi. Bu kısımlarda zaten öğretmen onu açarak anlatır. Ama benim düşüncem, fark ettiğim, kitaplar açısından fark ettiğim, belki bir yere da o kitapların bir tanesine da kültürle ilgili bir şey değil da sadece Kıbrıs ağzını öğretecek, Kıbrıs şivesiyle yazılmış, Kıbrıs şivesiyle okunacak bir parça da eklenirse en azından onu da orda serbest metin bile olsa onu da orda okuyalım, bir geçelim. Bu kelime bu anlama gelir, şu kelime bu anlama gelir diye bahsedelim diye bir parça daha konsa bence daha iyi olur. Ben mesela elimde büyük bir kaynak kitapla çocuklara bazen okurum işte bir Kıbrıs masalını. O konular geçerken Kıbrıs şivesiyle yazılmış bir şekilde okurum onlara ve söylerim yani, bu kelime bu anlama gelir, bu kelime da bu anlama gelir. Ama direk kitabın içine Kıbrıs şivesiyle yazılmış bir şey eklenebilir diye düşünüyorum.”

Ö4: “Bir parçanın baştan sona Kıbrıs ağzı olmasına karşıyım. Ama içinde en azından belki sohbetler Kıbrıs ağzı olabilir. Belki Kıbrıs ağzıyla ilgili, Kıbrıs’ta kullanılan kelimelerle ilgili... Bilemiyorum belki bilmeceler, söyleşiler...”

Bazı öğretmenler (Ö1, Ö17, Ö18, Ö21) ise Kıbrıs ağına sosyal bilgiler ve hayat bilgisi derslerinde yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ö17: *“Aslında dil bilgisi içinde verilmemesi gerekir diye düşünürüm. Bence hayat bilgisi ve sosyal bilgilerin içinde verilmeli. Orda kalmalı. Çünkü çocuklar zaten konuştuğu dili yazma konusunda çok fazla meyillidirler ilkokulda. Özellikle küçük yaşlarda. Konuştuğu gibi yazmaya çalışır. Tabi bizim de Kıbrıs ağımızda k’ler g’dir, t’ler d harfidir. Ve bunu maalesef yansıtmaya çalışıyor çocuklar yazı diline de. O yüzden bir de dil bilgisinin içinde bunu verdiğimizde çocuklar dil bilgisinde de vardır deyip daha da içselleştirirler bu durumu. Bence bunlar hayat bilgisi, sosyal bilgiler derslerinin içine entegre edilse ve sadece orda kalsa orda da biraz daha fazla zaman verilse bu konuları daha rahatça işleyebilmemiz adına. Gerçekten çok hızlı geçmemiz gerekir.”*

Ö18: *“Belki bir seçmeli ders olarak, belki haftada 1-2 olacak şekilde sosyal becerinin içerisinde, başka bir hayat bilgisi veya başka bir dersin içerisine yerleştirilecek şekilde olabilir. Neden olmasın?”*

Ö1: *“Dil bilgisi, gramer dediğimiz genel geçer kurallardır ve bunun içinde verilmesi bana çok sempatik gelmedi. Türkçede bir sürü ağız vardır. Kıbrıs da o ağızlardan biridir. Nasıl öğretilir? Mesela kültür ünitesiyle beraber. Orda mesela bazı sözcükler “belesbit, tayyare” gibi Kıbrıslıların çok kullandığı sözcüklere yer vererek çocuklara farkındalık yaratılabilir. Kulakları aşına olabilir. Benim bir sözcük defterim var. Yeni öğrendiğimiz kelimeleri oraya yazarız. İlla ki Türkçe dersinde değil, herhangi bir kelime duyduklarında bana sorarlar. Söylerim, sözcük defterlerine yazarlar. Belki bu kelimelere de o muamele yapılabilir.”*

Alt Kategori 3: Dil bilgisi öğretiminde yer almamalı

Görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerden 5'i (Ö9, Ö12, Ö14, Ö16, Ö20), Kıbrıs Türk ağzının eğitimde yer almaması gerektiğini belirtmiştir.

Ö16: *“Hayır. Bence gerek yok diye düşünüyorum. Yani ne gereği var!”*

Ö12: *“Buna emin değilim. Türkçeyse olayımız, düzgün Türkçe konuşma. Zaten şiveyi kendi çevresinden, ailesinden alır. O zaten senin benim elimde olmayan bir şey. Böyle bir şey düşünmediydim. Kıbrıslı kelimeler da girsın işin içine? Düşündüğümde bizim resmi dilimiz Türkçe. İngiltere'yi düşünürüm. İngilizce öğretirken döner şive öğretimi da yapar mı acaba? İskoçların dilini bütün çocuklara da empoze eder mi acaba? Etmez bence. Zaten şive, bölgeye göre orada kendince öğrenilecek bir şeydir. Dil bilgisi içinde sanki bir önemi yok gibi geldi bana. Çünkü Lefkoşalı bir insana ben niye Mağusa'nın şivesini da vereyim? Ya da Karadeniz'in? Sanki gerek yok. Bu biraz genel kültür olayına girer. Dil bilgisinde işlendiği zaman anlamsız gibi gelir. Anlamsızlığı şu şekilde geldi: dediğim gibi ben Lefkoşalıyım, o kitaba neyi koyacayık biz? Lefkoşalının şivesini, Kıbrıs şivesini, Gırcelinin şivesini? Programa nasıl dahil edilecek, bunu kafamda şekillendiremedim. Belki diyebiliriz şive farkı var. Farkındalık yaratmak adına. Ama dil bilgisinde işlenecek kadar gerekli görmedim yani.”*

Ö9: *“Aslında ben o dediğiniz konuyu sosyal bilgiler kitabında görmek isterdim. Çünkü kültürümüzde şeyleri işliyoruz: oyunlarımız, bayramlarımız, mimari değerlerimiz, yemeklerimiz onlar bunlar derken keşke diyorum bir bölüm de Kıbrıs ağzı olsa ve çocuklara Kıbrıs dilini nasıl ki eskiden şu oyunları oynardık, şu kıyafetleri giyerdik derken aslında günlük konuşmaları da koysak. Sosyal bilgilerde direk ünite adı olduğu için söylüyorum.”*

Ö14: *“Bence verilmemeli. Temel dil bilgisi kuralı vardır. Onun üzerinden gidilmelidir. Şive evet önemli. Kullanabilir. Ama yazıda veya kurallarda şivenin etkisi yoktur. Öyle*

olursa hiç çıkılmaz işin içinden. Bu dünyada da böyledir. Bir İngiliz şivesi var, Amerikan İngilizcesi var. Ama genel kurallarına geldiğinde ikisinin de aynıdır. Temel kelime farklılığı vardır. O ayrı bir şey. Ama kurallara baktığında İngilizcede ikisinde de aynıdır. Uzmanı değilim ama yoktur diye bilirim. Zaman aynı zamandır. Aynı kalıptır. Bizde da olmaması gerekir. Şiveye göre kural olmaz bence.”

Ö20: “Bence dil bilgisi içinde öğretmeye gerek yok. Şöyle bir şey. Zaten sınıfımızda Kıbrıslı öğrenci kalmadı. Yerliler özel okullara kaydı. Kalanlar da çocuklar mahalleden şurdan burdan bunu duyuyor. Öğretmemize gerek yok. Lehçeler, ağızlar vs. ufak bir bölüm geçilebilir mi? Geçilebilir. Bu da bize neyi sağlayacak? Ne Laz’ın konuşmasıyla dalga geçilebileceğini ne Kıbrıs ağzıyla dalga geçilebileceğini... En azından çocuğa bunu öğretmiş olun. Yoksa bizim lehçemizin işte biz bu sesi çıkarırık, bu sesi çıkarmayık, buna böyle derik falan. Bu şekilde detaylandırmanın bence bir manası, mantığı yok.”

Kategori 3: Zorlanılan Konular

Alt Kategori 1: Sözcük bilgisi

Çalışmaya katılan 24 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27), öğrencilerin sözcük bilgisi ile ilgili konuları öğrenmekte zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu bulguyu destekleyen örnek görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Ö17: “Sıfatlar ve zamirlerin ayrımını çocuklar hiçbir zaman şey yapmaz. Sadece ezberler. Zamirler isimlerin yerine geçer, sıfat da onu niteler diye ezberler. Ama aslında neden öyle olduğunu ya da ne olduğunu çok da kavramaz. Yani sadece test sorularının arasında bunu avlamaya çalışır. Yoksa gerçekten görevi ne olduğunu ne amaçla orda olduğunu neden öğrendiğini hiçbir zaman bence kavramaz. 5. sınıf da

dahil. 3. sınıfta zamirler. Ne gerek var?! Çocuk neden zamir kavramı olduğunu hiçbir zaman anlayamadı yani 3. sınıfta.”

Ö27: “Ben düşündüğümde çocukların hangi konularda zorlandığını neyi söyleyebilirim size? Mesela isimler falan konularında gayet net bir şekilde anlarlar. Ama birazcık zamir konusu belki havada kalır gibi, daha zor anladıkları. Ama o da çok büyük bir zorluk yaşatmaz bana açıkçası dersi verirken. Şu anda bence daraltılmış hali gayet iyi noktadadır diye düşünürüm.”

Ö12: “Sıfat, zamir gibi, fiil... Ne zaman ki kural ve karşılaştırma yapmaya getiririz kendilerini “Sıfat mı bu, zamir mi?” onlar hep karışıklığa sebep olur. Halbuki tek başına sıfatı çok güzel öğrenir çocuk. Tek başına zamiri da çok güzel öğrenir. Ama ne zaman ki başlarız karşılaştıralım, hade cümledeki onu bul, bunu bul; orda zorlanırlar yani. Boşuna kafa karıştırırız. Sanki öğrendiği sıfatı kullansın cümlelerde, yazsın, bulsun paragrafta falan. Özgür bıraksak daha mutlu bir dil bilgisi dersi işleyeceğiz gibi gelir bana.”

Ö21: “Bence gerçekten 4. sınıf çocuklarına dil bilgisi çok ağırdır. Dil bilgisi konuları o seviyedeki çocuklar için çok fazladır. Mesela sıfatlar, zamirler. Bunları zaten orta okul hayatında, lise hayatında zaten öğrenecek bu çocuk. 4. sınıfta öğretmeye zorlamak. Gerek var mı? Bence gerek yok. Bu kadar çocukları kasmak, bunun içine sokmak.

Ö18: “Bence en zorlandıkları konu zamirlerdir diye düşünüyorum ben. Sıfat-zamir farkı. Sıfattan birazcık daha rahattırlar ama zamir konusunda bayağı zorlandıklarını düşünüyorum. Kelimenin, konu başlığının aslında soyutluğu, içinde barındırdığı dil bilgisi kurallarının ağırlığı ve kompleks ilerleyişi bir şekilde onlara ezbere bazı yöntem ve taktikleri vermemizi ve işte ek alırsa zamir olur, ek almazsa sıfattır. Şöyleyse

zamir olur, şöyle değilse sıfattır tarzında ezbere bir sistematik yöntem vermemizi istiyor bizden sistem.”

Ö25: “Zamirlerde zorlanırlar işte. Sıfatlarla zamirleri verince işte ikisi biraz zorluk yaşıyor. O ikisi konusunda zorlandıklarını düşünüyorum. Kaç tane zamir kullanılmıştır dediğimiz zaman bir öğrenciye oradaki zamir sayılarıyla sıfat mıdır, zamir midir ayırt edemediği için sıfatı da dahil edip o şekilde bir sayı çıkartabiliyorlar.”

Ö11: “Sıfat bence çok öğretilmeyebilir 3’te. Daha anlamayabilirler isim, sıfatı. Özellikle ismi anlamazlar bence. İsmi ne olduğunu. Mesela işte sıfatı öğretin. İsmi önüne gelir den. Ama o isim konusu “bişeyin adıdır” den ama bence çocuklarda tam oturmaz ismi ne olduğu. O konuda 4 ve 5 belki daha iyi anlarlar ama 3’te bence kesinlikle ismi ne olduğunu anlamazlar. Özel ismi anlarlar, çünkü bir insana verdiği isimdir. Ya da bir hayvana verdiği isimdir şeklinde. Ya da işte bu bir yerin adıdır, özeldir dediğinde bunu anlarlar. Ama mesela sadece isim dediğinde onu anlamazlar.”

Ö19: “Sıfat, zamirde ilk başta zorlanırlar. Gerçekten çok zorlanırlar. İlk başta zamiri veririz, sonra sıfatı veririz. Sıfatı verdikten sonra, sıfat da bittikten sonra toparlanırlar. Daha iyi anlamaya başlarlar. Ama ilk zamiri verdiğimizde o çok zor gider. İkisini bitirdiğimiz zaman anlamaya başlar gerçekten.”

Ö25: “Soyut isimlerde zorlanırlar büyük sınıflarda bazen. Soyut kavramı tam olarak soyut döneme geçemeyen öğrenciler için zor olur. Zamirlerde zorlanırlar. Bazen sıfatlarla zamirleri karıştırırlar hatta. Yani bir de konuların sırasında önce zamirler var, sonra sıfatlar var. Dolayısıyla öğretmen lazım zamirleri çok iyi pekiştiresin. Hani sıfatlarla zamirlerin karışması muhtemel olabilir.”

Ö4: “İsim, isimle ilgili kurallar, sıfatlar, zamirler, bunlarla ilgili kurallar... Çocuklara çok ağır geliyor. Her ne kadar 5 olsalar bile bazı şeyi bütünüyle

anlayamıyorlar. Kelimelerin isim, sıfat, zamir, fiil olarak ayrıldığını, her birinin farklı görevleri olduğunu, farklı şekillerde bulunduğunu ve farklı kuralları olduğunu anlayamıyorlar. Çok zorlarına gelir çocukların.”

Ö9: “A hemen söyleyim size. Ne zaman ki zamirler ve sıfatlar... O ikisine geldiğimizde böyle bir boğulma, karıştırma, seçememe var. O ikisi ardı ardına işlenen konular zaten. Orda en çok zorlanıldığını görüyorum. İsim tamlamalarında zorlandıklarını görüyorum. Ayırt etmede... Mesela özellikle sıfat tamlamalarını da görünce bu sefer öğrendiği isim tamlamasını bile karıştırıp sıfat tamlamasına isim tamlaması, isim tamlamasına sıfat tamlaması diye karıştıran çocuklarımız var.”

Ö1: “Şimdi bu özel isim cins isim konusundayım. Bir çalışma vardı. Cümlelerin içinden isimleri bulma konusunda. Çocuklar ayırt edemez. Cümlede 5-6 tane kelime var. Bunların hangisinin isim olduğunu tespit etmekte zorlanırlar. Bırakın cins isim, özel isim olayını, hangisinin isim olduğunu... Oralarda sıkıntı yaşıyorum yani.”

Ö17: “5. sınıfta bence fiillerde zaman. Çünkü onlarda da sorular basit düzeyde kalmıyor. Aslında belki de çocuklara çok zor gelmez fiillerde zaman. Ama fiillerde kişi ekleri de eklenir içine falan ve onların da çok farklı soru tarzları denemelerde ve KGS’lerde karşısına çıktığı için nerdeyse orta okula kayan sorular çözdürmek zorunda kalırsınız çocuklara. Bu defa da işin içinden çıkılmaz hale gelir.”

Öğrencilerin sözcük bilgisi konularında zorlandıklarını belirten 2 öğretmen (Ö11, Ö3), bu konuların öğrencilere soyut geldiği için zorlandıklarını ifade etmiştir.

Ö11: “Mesela masanın bir cins isim olduğu bence soyut gelir. Özel ismi anlarlar. Bence isim kavramını anlamazlar. Doğal olarak da sıfatı verdiğinde ismin önüne gelir dediğinde onu da anlamazlar bence. Bu birazcık daha soyut gelir çocuklara.”

Ö3: “Biraz soyut kalır herhalde yani zamir biraz zorlar kendilerini diye düşünürüm ben. Çünkü çocuklara soyut geldiği için nasıl anlatacağımızı tam olarak oturtamayız,

yöntem olarak. Örnek veririz, çok soru çözeriz, etkinlik yapmaya çalışırız sınıfı içinde, oyuncuk tarzı bir şeyler yapmaya çalışırız... Ama bunun dışında da pek yapacak bir şey yok aslında.”

Programda yer alan dil bilgisi konu başlıkları sırasında ve ders kitaplarında önce zamir sonra sıfat yer almaktadır. Öğretmenler (Ö5, Ö10, Ö15, Ö20), bu sıranın zamir ve sıfatın öğrenilmesinde zorluk yaşanmasına neden olduğunu ifade etmiştir.

Ö20: “Bence şey da sıkıntılıdır. Zamir ve sıfatın sırası da. Eskiden önce sıfatı sonra zamiri verirdik. Ve çocuk daha kolay anlardı. Şimdi önce zamiri sonra sıfatı verir olduk. Açık ve net. Sonuçta her gün sınıfta olan bizik. Bunu her sene gözlemliyorsak demek ki orda bir sıkıntı var.”

Ö5: “Mesela en basitinden sıfatlarla zamirleri düşündüğümüzde örnek vererek açıklayacak olursak hani zamirler önce verilir, sıfatlar sonra verilir. Çocuklara verdiğimiz zaman genelde sanki bana gelir sıfatlar önce verildiğinde daha iyi kavrayacak. Biraz havada kalır o yönü. Sıfatları da dönüp verdiğimizde olay daha iyi oturur. Bazı noktalarda konu değişimi olabilir gibi.”

Ö15: “Şöyle ifade edeyim size. 3. sınıfta sadece niteleme sıfatını görürler. Diğer sıfatları öğrenmezler. Belirtme sıfatları yok. 4. sınıfa girdikleri zaman önce zamirlerdir müfredatta sonra sıfatlardır. Zamirleri öğretirken çocuklara sıfatlardan yardım almak şarttır. Niteleme sıfatlarını öğrenen bir çocuğa biz zamirleri öğretirken sıfatlardan yardım alamazsınız. Çünkü ismin yerine kullanılan sözcük zamirdir. Ama mesela “Şu araba benimdir” ya da “Şu elbiseler benimdir” “Şunlar benimdir”. Ordaki “Şu elbiseler”deki “Şu”nun sıfat olduğunu bilen çocuk “Şunlar” yaptığı zaman zamir olduğunu daha iyi anlar.”

Ö10: “Zamirlerde çok daha fazla zorlanırlar. Ve bu noktada bizim vurguladığımız bir nokta vardır yıllardır. Önce zamirler öğretilir sonra sıfatlar öğretilir. Bunun sırası

Türkiye’de terstir. Önce sıfatlar öğretilir sonra zamirlere geçilir. Çünkü çocuğa dersin sen ismin özelliklerini belirten sözcükler sıfattır. Eğer önce sıfatı öğretirsek ve sonra zamire geçerse çocuk deriz “Bakın, orda isim vardı, değil mi?” İşte “Bu vazoyu kırdım.” Ne yaparım? “vazo”yu cümleden çıkarırım. “Bunu kırdım” diyorsam bu zamirdir. Ama biz önce zamiri öğretiriz, ondan sonra sıfatı öğretiriz. Başımıza iş açarız. Burda bir sıkıntı olur. Bu sıralama bizi zorlar dil bilgisi öğretiminde.”

Bazı öğretmenler de (Ö9, Ö19), sıfat ve zamirlerin benzer isimlerde olmaları ve çeşitlerinin çok olmasından dolayı karışıklığa neden olduğunu belirtmişlerdir.

Ö9: “Çeşitleri çok. Ek halindeki zamirler ve kelime halindeki zamirler. Şimdi ek halindeki zamirler bitti. Çünkü orda gene biraz ek olayları ön plana çıktığı için çocuğun fark etmesi zor oluyordu. En azından şimdi kelime halindeki zamirler kaldı ama 4 çeşit. Bu sefer sıfatı da görüyor arkasından. Ve nerdeyse örtüşen 4 çeşit de orda var. İşaret zamiri var, işaret sıfatı var. Soru zamiri var, soru sıfatı var. Belgisiz zamir var, belgisiz sıfat var. “O ek alırdı o almazdı, onun yanında isim vardı, onun yanında yoktu” derken çocuk orda bir boğuluyor açıkçası.”

Ö19: “Sıfat zamirde birbirlerine çok benzedikleri için bence. Birinin yanında isim olacak, o ismin yerine gelecek. Onlar zaten isimleri çok algılayamadıkları için, ismi çok fark edemedikleri için karıştırırlar.”

Alt Kategori 2: Yapı bilgisi

Çalışmaya katılan 10 öğretmen (Ö6, Ö9, Ö10, Ö14, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö24, Ö26), yapı bilgisi ile ilgili konuların öğrencileri zorladığını ifade etmiştir. Örnek görüşler aşağıda yer almaktadır.

Ö14: “Yapı bilgisinde sıkıntı olur.”

Ö24: “Yapı bilgisinde de zorlandıklarını söyleyebilirim.”

Ö10: “Yapı bilgisiyle ilgili konularda oldukça zorlanırlar. Ekleri kökleri birbirine karıştırırlar.”

Ö6: “Dediğim gibi bu çekim eki mesela. Ayrı yazılacak. Onlarda biraz sıkıntı olabilir.”

Ö16: “Biraz önce çıkması gereken konuları saydım sana. Yapım eki, çekim eki, basit, türemiş, bileşik... Bunlarda zorlanırlar.”

Ö19: “Özellikle yapı bilgisi. Türemiş. Orda gider.”

Ö9: “Ve tabi ki gittikçe de soyutlaşan artık bu kökler ekler... Tabi daha anlamsız geliyor çocuğa, daha soyut geliyor. Çünkü anlamsız parçalar var. Orda ses yığınları var ve onu ayırıp yapım mı, çekim m? Hangisine girer? Ya da bu ek mi, kök mü? Hade bulalım. Bu biraz da sözcüğü masaya yatırıp ameliyat ediyoruz artık. Anlama kısmını geçtik, anlamsız parçaları da isimlendirmeye başlamak zorundayız. Orda evet en soyut noktası orası... Zamanda da kişileri bazen karıştırıyorlar. O ek olayına girince gene.”

Ö20: “4, 5’te zorlandıkları. Biraz şeylerde sıkıntı duyarlar, ezberlemekte işte. Türkçenin kuralları var ya. İçinde şu harf bulunmayacak, bu harf bulunmayacak falan vs. Bunlarda zorlanır aslında çocuk ezberlemekte. -li-siz-ci-gil-ler-ce-lik-cik-mtrak. Bunları ezberlemek çocuk için... Kalıba sokmak amacımız. “Bunları ezberleycen” “Bunu araycan”. Şekilcilik var birazcık.”

Ö17: “Ama şu an okullarımızda çok ciddi düzeyde özellikle 4, 5’in üzerinde çok fazla ağır dil bilgisi konuları vardır diye düşünürüm ben. Gerek yok. Mesela 4. sınıf için en son verdiğim ve çocukların çok zorlandığı, çeşitli oyunlarla bile çok soyut kalan konu; türemiş, birleşik. Yapı bilgisi. 4. sınıf çocuğun bunu öğrenmesi çok da gerekli değil diye düşünürüm. Bu ek, kök olayını öğrenmesi çok da gerekli değil diye düşünüyorum. Belki 5’te biraz hissettirilebilir. Orta okula hazırlık anlamında ki ona bile çok gerek yok. Ama 4. sınıf için çok gerekli değil.”

Ö19: “Yapı bilgisinde bence çok fazla ek olduğu için veya kökü çok anlamadıkları için. Bu ek yapım eki miydi, bu ek çekim eki miydi çocuk onu uzun bir süre yeni bir şey türedi, yeni bir kelime yaptık. Oraları çok anlamazlar. Bence ek çeşitlerindendir.”

Ö16: “Özellikle yapım eki, çekim eki olayında kökü bulmada zorlanırlar. Bazen tuzaklı olur ya. Ekin yapım eki mi çekim eki mi olduğunu bulmada... Zor mu gelir konu, düzeylerinin üzerinde mi biraz? Özellikle onu sorguluyorum. Bence düzeylerinin üzerindedir biraz diye düşünüyorum. Orta okula girebilir.”

Alt Kategori 3: Ses bilgisi

9 öğretmen (Ö4, Ö7, Ö10, Ö13, Ö15, Ö16, Ö22, Ö24, Ö25,), ses bilgisi konularının öğrenilmesinde zorluk yaşandığını belirtmiştir. Örnek görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Ö22: “Ses bilgisinde örneğin ses olayları var; sertleşme, benzeşme... Onlarda biraz zorlanırlar.”

Ö7: “İlk dönem mesela ünlü düşmesi vardı, ünsüz yumuşaması... Bunların ayrımı zordu. Sert ünsüzlerle ilgili kurallar bir de ünlülerle ilgili kurallar. Bunda belki birazcık daha zorlandılar diyebilirim.”

Ö4: “Harfler, onlarla ilgili konular önemlidir, yani verilebilir. Ama mesela harflerle ilgili kurallar. Sertleşme, yumuşama... Yani 4 da okuttum, 5 da uzun süredir. 4’te verdiğim konuların hiçbirini hatırlamıyor 5’e geldiğinde. Demek ki o çocuğa boş yere veriyoruz.”

Ö15: “Benzeşmede zorlanırlar. Göremiyorlar “sepette” dediğinizde orda benzeşme olduğunu. Çok değişik yollar izlerim ben. İşte ortadan bölerim, serttir. Sert sessizleri yazarım. Bak bu serttir, bu serttir. Benzeşme var. Bu serttir, bu yumuşaktır; yoktur diye öğretirim çocuklara. Çok zorlanırlar ilk öğrendiklerinde. 4. sınıftadır zaten benzeşme konusu. 5’te anlarlar tam. 4’te çok fazla çocuk anlamaz.”

Ö24: “Ses bilgisindeki kurallar... Sertleşme, yumuşama, kaynaşma. Bunlarda bayağı zorlanıyor çocuklar. Özellikle 3. sınıfa kadar hiç görmedikleri için ve bir anda 4. sınıfta karşılaştıkları için biraz zorlanırlar açıkçası ses olaylarında.”

Ö10: “Sertleşme, benzeşme, yumuşama. Mahvoluruk. Sadece anlattığım anda anlarlar. Bir soru sadece sertleşmeyle ya da yumuşamayla ilgiliyse “ağacı” olur mu derim, “hayır, ağacı” ç yumuşayarak c’ye dönüştü. Çok güzel, hiç sorun yoktur. 10 tane böyle arka arkaya yaz, çözerler. Bir sorun yoktur. Bir gün sertleşmeyi verip, ertesi gün ünlü düşmesi veya ünsüz benzeşmesi falan verdiğinde işler karmakarışık olur. Metin içinde onu asla bulamazlar. “Aşağıdaki cümlede hangi ses olayları vardır?” dediğim zaman 4. sınıf çocuk onun içinden çıkamaz. Çok parlak öğrenciler başarır. Ama ortalama öğrenci yapamıyor. Ses olayları ilkokuldan kaldırılması gereken bir konu.”

Ö16: “Ses olayları. Ünsüz benzeşmesi var, ünsüz yumuşaması var, kaynaşma var. Karıştırılıyor birbirine.”

Ö25: “Eğer kalın ünlülerle ince ünlüleri öğrenmezse iyi, bir sıkıntı yaşıyorsa orda alt yapı basamağı olduğu için bazen büyük ünlü uyumu kuralının ne olduğunu çözemeyebilirler.”

Ö26: “Mesela az önce da bahsettim, isimlerdeki ekler. Büyük ünlü uyumundaki ekler. Ekler hep çocuklarda sorun yaratır. Çünkü hangi ekler büyük ünlü uyumu kuralını bozar mesela? Onlar hep ezberlenecek.”

Ö13: “İkinci sırada alfabetik sıralamadaki aynı harflerin tekrarında. İlk harfleri farklı olanları sıralama oldukça kolay gelir. Çünkü onu alfabeden bulup sıralarlar. Ama aynı harflerin tekrarıyla verilmiş kelimelerin içinden bulup çıkarmaları oldukça zorladı kendilerini.”

Alt Kategori 4: Okuma-anlama

Çalışmaya katılan 8 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö11, Ö13, Ö14, Ö19, Ö22, Ö23), öğrencilerin okuduğunu anlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin anlatımlarına bakıldığında okuma anlama ve metin bilgisi konularını karıştırdıkları söylenebilir. Aşağıdaki örneklere bakılırsa konu daha iyi anlaşılacaktır:

Ö11: *“Onlar (paragrafta anlam, konu ve ana fikir) kesinlikle sıkıntı. 4’te 5’te özellikle gözlemlediğim bir şeydi bu. Anlayıp da o konuyu bulacaksa, başlık olarak mı, konu mu? Ana fikrini bulma konusunda kesinlikle en çok zorlandıkları, test olarak da çözdüklerinde en çok zorlandıkları şey budur. 3’te şu anda başlıkta bir sorun hissetmem. Ama ana fikir bulma konusunda sorun var. (...) Aniden bir hayvan geçerse ve konu hayvanla ilgili değilse onlar genelde hayvana yönelir. O esas konunun özünü anlayıp da konu belirleme bence yapamazlar gibi gelir bana.”*

Ö2: *“Bir yıllık anlamda zorlandığımız paragrafta anlam konusu, her sene bütün, pandemi olsun olmasın problem yaratan bir şey...”*

Ö23: *“Okuduğunu anlama, parça sorularını cevaplama. Ki sorunun cevabı parçada vardır. Okuduğunu anlayıp mesela burda ne düşünüyor, ana düşüncesi nedir tarzı. Yani okuduğunu anlama ile ilgili cevapları bulmada en iyi çocuklar bile zorlanır. Bir de çocuklar şeyi ister. Hazırcıyız ya. Parça hangi mevsimde geçmiştir? Lazım “sonbahar”ı bulsun. Lazım sonbahar kelimesi yazması lazım. Ama “Ağaçlar yapraklarını döktü, her taraf sarardı” cümlesini kullanıyor. Bunun sonbahar olduğunu anlayamıyoruz. “Sonbahar”ı aramamız lazım.”*

Ö13: *“Paragraf konusunda oldukça zorlanırlar. Paragrafın içinde cümleyi bulacak, kaç cümleden oluştuğunu ya da kaç kelimeden... Ya da ikinci paragrafın içindeki üçüncü kelimeyi bulup hecelerine ayırmak birçoğu için oldukça zordur. Paragraf konusunun içinden çıkabilmek oldukça zorlayıcı geldi onlara. Tek bir kelimenin bile*

cümle olabileceğinin farkına varmaları oldukça zorlayıcı geldi ikinci sırada. Paragrafta ne yaparsanız yapın, kaç tane örnek verirsiniz verin gerçekten günün sonunda en başarılısını bile çeldirecek durumlar ortaya çıkabilir. Hele ki paragrafın içine noktalama işaretlerini kattığımız anda hemen donarlar. “Bu böyle nasıl olur, nasıl yapabilirim?” Hele biraz da paragrafı uzattığınız zaman parçanın içinde paragraf sayısını arttırdığınız zaman daha da paniklerler. En çok onda zorluk yaşadılar. Gördüğüm kadarıyla.”

Ö1: “Şey konusu çok sıkıntılıdır. Harf, hece, kelime, cümle, paragraf. Bunların farkını ayırt etmezler. Dünyanın en zor şeyi gibi bir şey. Hade cümle sayısını bulalım, hade kelime sayısını bulalım, hepsi birbirine karışır. Her parça çözdüğümde her parçayı mutlaka Türkçe defterine işleyip altına 5-6 soruyla mutlaka kaç paragraf var? Şu paragrafta kaç cümle var? Şu cümlede kaç kelime var? diye işlerim yani. Ama yine de 20 çocukta 20’sine de ulaşamam. Bu da benim için ciddi sıkıntılı bir konudur. Şiirde de aynı şekilde. O dize ve dörtlük kelimeleri birbirine karıştırıyor. O yüzden her şeyde onu işlerim. Mecbur ekstra ona zaman ayırmam gerekir. Haftada 10 saat Türkçe yaparım yani gene da yetmez.”

Öğrencilerin okuma-anlamada zorlandığını belirten öğretmenlerin altısı (Ö2, Ö11, Ö13, Ö14, Ö19, Ö22), çocukların okuduklarını anlamakta zorlanmalarının nedeni olarak okuma alışkanlıklarının olmamasını göstermiştir.

Ö19: “Birinci dönem çocukların genel olarak zorlandığı paragraf yorumlamadır. Okuma, anlamadır. Birinci dönem gerçekten çok sert geçer. Bayağı uzun paragraflar... Mesela sınavlarda da öyledir. Uzun bir paragraf konur ve sorular sorulur. Okuduğunu anlamadır ve bu okuduğunu anlama gittik sonra zorlaşıyor. Neden? Çünkü çocuklar zaten kitap okumuyor.”

Ö22: “Paragraf bilgisinde özellikle okuma eksikliğinden kaynaklanan, o uzun paragraflı sorular olur, onları anlamakta bayağı zorluk çeken öğrencilerimiz var. Çocukların artık kitap okumamasından kaynaklandığını düşünüyorum. Ondan dolayı bu paragraf yorumlamada sıkıntı çekiyoruz. Özellikle ilk dönem konuları anlam bilgisidir. Çocuklar o dönemlerde zorlanır.”

Ö13: “En önemli sebebi bence daha az kitap okuyup daha çok internet bağlantılı yaşamları gelir. Çünkü evinde interneti olmayan 2 öğrencim var. Bu 2 öğrencim sıklıkla kütüphaneden kitap alırlar ve çok okurlar. En çok dikkatimi çeken o 2 öğrencim paragraf sorularını asla yanlış yapmazlar.”

Ö2: “Paragrafta anlam. Yani paragraf soruları, bu parça soruları çocukların çok fazla okuma alışkanlığı olmamasından dolayı... Ve dolayısı ile bu konuda sıkıntılar yaşarız. Hem sınavlarda hem ulusal sınavlarda, hem sınıf sınavlarında bayağı sıkıntılar yaşıyoruz.”

Ö11: “Okumayla ilgilidir herhalde. Okuyup konuşturmakla ilgilidir. Okuyup kendi ifadesiyle anlatması lazım en küçük yaştan itibaren diye düşünürüm. Ama işte zaman pek da buna fırsat vermez açıkçası. 30 çocuk düşün sen, bir kitap okudu. 30 çocuk sana okuduğunu anlatsın. Bu zamana bağlıdır. Öğretmenin sınıfta yapabileceği bir şeyden çıkar. Birazcık da ailenin bu okuma konusunu ele alması lazım. Çünkü bizim sınıfta tek tek... Çünkü sınıf sayın az değil. Hepsi okuyup sana anlatacak. Ya da bir cümle kuracak.”

Ö14: “Okuma alışkanlıkları olmadığı için. Net. Okumadan biz Türkçeyi sevdirmeye çalışırık çocuklara.”

Alt Kategori 5: Yazım kuralları ve noktalama işaretleri

5 öğretmen (Ö8, Ö13, Ö23, Ö24, Ö25), öğrencilerin yazım kuralları ve noktalama işaretleri konularını öğrenmekte zorlandıklarını belirtmiştir.

Ö8: “Mesela küçük harf, büyük harf, cümle başı... Yani 3. sınıftır bu çocuklar. “Çocuklar, hatırlıyor musunuz? Yeni cümleye nasıl başlıyoruz?” dememem gerekir diye düşünüyorum. Yani bunu her derste beklenti haline mi getirdiler? En basiti cümle başındaki o küçük harfi hatırlatmayla...”

Ö24: “Yazım konusunda da çok sıkıntı yaşadıklarını söyleyebilirim. Yazım kurallarını bilmekle uygulamak arasında sıkıntı yaşıyor çocuklar. Mesela bir heceyi ayırarak satırın altına geçmekte bildiği halde heceye ayırmayı uygulamada bayağı bir sıkıntı yaşıyor çocuklar. En çok sık gördüğüm hatalar...”

Ö25: “Noktalama işaretlerinde kısa çizgiyle bazen uzun çizgiyi karıştırıyor olabilirler. Ya da iki noktanın nerelerde kullanılabileceğiyle ilgili bazı sıkıntılar olabilir.”

Ö25: “Mesela kesme işareti ile ayırmada ya da bazen hangileri büyük harfle başlayacak diye bazı çocuklar bazen görürüm bütün cümlemin içerisindeki kelimeler sanki özel isimmiş gibi bazen özel isimlerin hangileri olduğuyla ilgili netleşmedikleri için bazen bazı kelimeleri büyük harf yazmak isterler. Köpeğinin adını evet büyük harf yazacak ama “köpek” yazarken da k harfini büyük yazar. Mesela bunu gözlemliyoruz. Noktayı koyacağı yeri zorlanıyorlar. Nereye koyacaklarıyla ilgili. Bunu sürekli vurgulamak gerekiyor. Bazen öyle çocuklar olur ki 3. sınıfa gelmiş ama noktadan sonra hala daha küçük harfle yazıyor. Bazen tam yerleşemeyebilir yani.”

Ö13: “Eskiden ünlem işaretinin tek bir kullanımını öğrettirdik şimdi virgülle ayırıp sona koyarız. Ya da başta koyduğumuzda sona nokta koyarız. İki ayrı cümle olur. Ünlemden sonra büyük harfle başlatırız. Onda birazcık aldandılar. Ta anlatana kadar onda birazcık sorun yaşadılar.”

Bir öğretmen (Ö23), öğrencilerin yazım ve noktalama işaretlerini uygulamada zorluk yaşamalarını okuma ve yazma alışkanlığı olmamasına bağlamıştır.

Ö23: *“Tabi hepsi bağlantılı. Cümleyi düzgün yazabilme. Hani kompozisyon yazdığımızda giriş, gelişme, sonucu yazmaya başlıyorlar. Onu öğrettim yani ama nokta koyup cümleyi bitirmeyi, Ankara’ya dediğimde... Esasında test sorusu olarak sorduğumda “Ankara” a’nın büyük olduğunu, özel isim olduğunu, ‘ya’yı ayırması gerektiğini biliyor ama yazarken çocuklar o kadar aç ve bilmiyorlar ki “ankaraya”... Küçük harfle, ya’yı bağlamadan. O şekilde. Yazmadıkları için, okumadıkları için. Bana göre okumayla ilgilidir problemimiz. Okuyup anlamadığımız için yaşanır problem.”*

Alt Kategori 6: Söz dizimi

Çalışmaya katılan öğretmenlerin üçü (Ö2, Ö14, Ö18), öğrencilerin cümlelerin öğelerini (söz dizimi) anlamakta zorlandıklarını gözlemlediğini ifade etmiştir.

Ö2: *“Cümlelerin öğeleri...”*

Ö14: *“Cümlelerin öğelerini sadeleştirilmiş olmasına rağmen çocuklar zorlanır öğrenirken.”*

Ö18: *“Özne, yüklem, tümleç konusunun çok uygun bir konu olduğunu düşünmüyorum. Kelimeleri düşündüğümüzde en basiti ilkökul çağındaki bir çocuk için “tümleç” kelimesini öğrenmek çok çok zor. Ne demek tümleç? Yani anlatımı da zaten çok soyut. Anlaması da onun için zor bir konudur.”*

Alt Kategori 7: Anlam bilgisi

2 öğretmen (Ö10, Ö16), öğrencilerin anlam bilgisi konularında zorlandığını belirtmiştir.

Ö10: *“Eş anlamda birazcık zorlanırlar. Artık kullanmadığımız sözcükler söz konusudur. Mektep gibi, talebe gibi. Bundan 10-15 yıl önce çok daha kolaydı belki onları öğretmek. Giderek artık dilimizden silinir bazı sözcükler diye daha da yabancı*

kalır çocuklar. Sulh gibi. Bulamaz onun eş anlamlısını. Ezbere dayanır onlar daha çok.”

Ö16: “Eş sesli kelimeleri ilk defa gördüklerinde...”

Çalışmaya katılan 2 öğretmen (Ö8, Ö13), aile desteğinin olmaması ve kişisel özelliklerin de öğrenmede olumsuz etkisi olduğunu belirtmişlerdir.

Ö13: “Örneğin bizimki gibi köy okulunun çocuklarının benim 16 tane öğrencim var. Ciddi boyutta aileler ilkokul mezunu. Konularla ilgili birçok konuda yetersizdirler. Bilgi sahibi değildirler. Sıkıştığı anda evde çocuk danışacağı biri yok.”

Ö8: “Kişisel özellikler de var tabi. Bir tanesine ben paragrafı bir türlü öğretemedim. “Oğlucuğum, koy parmacığını kenar çizgisinin yanına. Paragraf yazıyoruz” diyorum. O ilk satırı içerden başlıyor. Diğer tüm satırlar da bir parmak içerden oluyor.”

4.2.2 Tema 2: Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği (Öğretmen Odak Grup Görüşleri)

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin, dil bilgisi öğretiminde öğretilmesi gereken konular, kültürel olgular ve coğrafi ağızlar ile öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı konularla ilgili verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular alt kategorilere ayrılarak tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6: Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği (Öğretmen Odak Grup Görüşleri)

TEMA 2	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği	1. Öğretilmesi gereken konular	1. Yazım kuralları ve noktalama işaretleri 2. Anlam bilgisi 3. Dört temel beceriyi destekleyen konular
	2. Kültürel olgular ve coğrafi ağızlar	1. Kültürün devamı için 2. Dil bilgisi öğretiminde yer almamalı
	3. Zorlanılan konular	1. Ses bilgisi 2. Yapı bilgisi 3. Söz dizimi 4. Sözcük bilgisi 5. Noktalama işaretleri

Kategori 1: Öğretilmesi Gereken Konular

Alt Kategori 1: Yazım kuralları ve noktalama işaretleri

Çalışmadaki 3 odak grubundaki toplam 9 öğretmen (Ö1, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö22), dil bilgisi öğretiminde yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin mutlaka öğretilmesi gerektiği görüşünü dile getirmiştir. Aşağıda, odak gruplardan örnek görüşlere yer verilmiştir.

G1-Ö10: *“Yazım hataları hep en sona bırakılan konudur. Yazım hatalarının o kadar geriye bırakılmaması lazım. Hatta ilk konularda olması gerekir. Özellikle büyük sınıflarda. Mesela Türkiye öğretiyor -ki'nin yazılışını, -de'nin yazılışını. Biz öyle bir öğretim yapmıyoruz. Kaldırır ilkokul bu konuyu. Türkiye'nin yaptığı tarzda egzersizler yapmayık.”*

G1-Ö16: *“Yazım kuralları başa çekilmeli. Bütün yıl kullanır.”*

G2-Ö1: *“Yazım kurallarının, noktalama işaretlerinin önemli olduğunu düşünüyorum. En çok bunlar üzerinde durabiliriz. Büyük harflerin kullanımı, noktalama işaretlerinin önemi...”*

G2-Ö12: *“Yazı yazması için noktalama işaretlerinin önemi, büyük harflerin kullanımı falan...”*

G2-Ö9: *“Noktalama işaretleri, yazım kuralları... Büyük harf kullanımı özellikle küçük yaştan alıştırmalı. Çünkü 4'e, 5'e gelip de cümlelerin ilk harfini küçük yazan çocuklar var.”*

G2-Ö1: *“Türkçede bizim kazandırmaya çalıştığımız şey, sözlü ve yazılı anlatımdır. 40-50 yaşındaki insanlar bile de'nin ayrı yazılması gerektiğini ya da mi'nin ayrı yazıldığını karıştırıyor. Ya da çok karıştırılan sözcükler. Bence o yüzden yazım kuralları ve noktalama işaretleri dil bilgisinde en önemli başlıktır diye düşünüyorum.”*

G3-Ö14: “*Temel dil bilgisi kuralları, yazım kuralları... Ve bunların yazılı anlatım içinde verilmesi gerekir.*”

Alt Kategori 2: Anlam bilgisi

2 odak grup görüşmesindeki öğretmenler (Ö1, Ö4, Ö9, Ö12, Ö14, Ö22), anlam bilgisi konularının öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Aşağıda, örnek görüşlere yer verilmiştir.

G2-Ö12: “*İlk etapta anlam bilgisi dediğimiz cümlede anlam, sözcükte anlam. Bence ağırlıklı olarak bunlar. Bence elzem olan bunlar. Kelime haznesini geliştiriciler.*”

G2-Ö9: “*Anlam bilgisi de evet. Dilimiz anlam bakımından çok zengin. Özellikle mecaz anlam bakımından zengin olduğu için deyimler, atasözleri gibi bunların da kullanılması gerekiyor. Çünkü konuşma ve yazma üzerinde de anlam bilgisinin önemi çok büyük.*”

G3-Ö14: “*Anlam bilgisi...*”

Alt Kategori 3: Dört temel beceriyi destekleyen konular

Bir odak grup görüşmesindeki öğretmenler (Ö4, Ö14, Ö22), temel dil becerilerini destekleyen anlam bilgisi, yazım kuralları ve cümle dizilimi konuların ilkökulda öğretilmesi gerektiği fikrini ön plana çıkarmıştır. Aşağıda, bu bulguyu destekleyen öğretmen görüşüne yer verilmiştir.

G3-Ö4: “*Türkçede zaten beklenen dört temel beceri var. Okuma, yazma, konuşma, dinleme. Bunların destekleneceği konular vardır. Anlam bilgisi 1, yazım kuralları ve noktalama işaretleri 2. Cümle yapısı, cümle dizilimi, cümledir, cümle değildir gibi 3. Bunlar destekleyici konular. Kesinlikle verilmeli.*”

Kategori 2: Kültürel Olgular ve Coğrafi Ağızlar

Alt Kategori 1: Kültürün devamı için

Yapılan 2 odak grup görüşmesinde öğretmenlerin, kültürel ağızlara önem verdiği görülmektedir. Kültürümüzün devamı için Kıbrıs Türk ağzının öğretilmesi gerektiğini belirten öğretmen görüşleri aşağıda verilmiştir.

G2-Ö9: *“Bence verilebilir. Hoş da olur. İnsanın yaşadığı yerin ağzını bilmesi. Kültürel anlamda da bir mesaj verir. Ama onu yazı dilinde kullanmadığımızı da tabi ki vurgulamak gerekir.”*

G2-Ö1: *“Eskiden Türkçe birdir ve Türkçe dersinde en doğrusu öğretilmelidir diye düşünürdüm. İstanbul ağzı en doğru kullanımsa eğer onun öğretilmesi taraftarıydım. Ama yıllar geçtikçe Kıbrıs ağzının da belki azaldığı için... Bazen çocuklar Kıbrıslıca bir şey söylediğinde çok hoşuma gittiğini fark ettim. Son programlarda da konu ufak tefek. Hoşuma gitti. Birazcık yer verilmesinde kültürel öğelerin bir sakınca yoktur aslında.”*

Kıbrıs ağzının eğitimde yer alması gerektiğini düşünen öğretmenler, Kıbrıs ağzının maniler, masallar, bilmeceler ve parçalarla öğretimde yer alması gerektiğini ifade etmiştir. Aşağıda, bu bulguyu destekleyen görüşler yer almaktadır.

G1-Ö10: *“Ben severim manilerimizi öğreteyim çocuklarımıza. Masallar biraz sıkıntıdır ama. Kültürümüze sahip çıkmalıyız. Soru takımızın olmaması ve nazal ‘n’ dışında öğretilecek bir kuralımız var mıdır? Yoktur bence. “Akşama geleceğin?” derik biz ama onu yazarken “Akşama gelecek misin?” diye yazacağını bilecek çocuk. Ama fazla bir egzersiz yapacak bir şeyi yoktur.”*

G2-Ö1: *“Şu an var olduğu şekli hoştur. Kültürümüz ünitesinde parça var, parçanın içinde geçen birkaç kelime var. O şekilde olması bence güzeldir.”*

G2-Ö12: *“Bence de var olan dozu oldukça güzel.”*

G2-Ö9: *“Bir güzel parçayla birlikte kültürel bir farkındalık yaratılabilir.”*

Alt Kategori 2: Dil bilgisi öğretiminde yer almamalı

Çalışmadaki bir odak gruptaki (G2) 2 öğretmen Kıbrıs ağzının öğretimde yer alması gerektiğini belirtmesine rağmen 1 öğretmen (Ö12) ve bir gruptaki (G3) tüm öğretmenler (Ö4, Ö14, Ö22), coğrafi ağızların öğretilmemesi gerektiğini belirtmiş ve gerekçesini şu şekilde açıklamıştır:

G3-Ö14: *“Net hayır!”*

G3-Ö4: *“Dil bilgisi başlığı altında ben de aynı görüşteyim. Ama Türkçede herhangi bir tema içerisinde verilebilir.”*

G3-Ö14: *“Dil bilgisi kuralları genel kurallardır. Türkçenin kuralıdır. Değişmez yani. Laz’ın farklı, Çerkez’in farklı olamaz. Ama tema içerisinde parçacıklar, masallar, maniler verilebilir.”*

G2-Ö12: *“Bence çok fazlaya gerek yok gibi. Çünkü Türkiye’yi düşünürsek bütün yerlerin şeyini vermek durumunda değiliz yani. Yaşadığı yerin belki. Yani bir programa gerek yok bence. Zaten o bölgenin öğretmeni konuşurken falan... Sanki programlanmasına gerek yok bunun.”*

Kategori 3: Zorlanılan Konular

Alt Kategori 1: Ses bilgisi

Yapılan odak grup görüşmelerinin tümünde de öğretmenler (Ö1, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö22), ses bilgisi konularının öğrenilmesinde öğrencilerin zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Aşağıda, bu bulguyu destekleyen örnek görüşlere yer verilmiştir.

G1-Ö16: *“Sertleşme, yumuşama.”*

G1-Ö15: *“Yumuşamada o kadar değil ama sertleşmede.”*

G2-Ö9: “Ses olaylarında çok zorlanıyorlar. Sertler, yumuşaklar, benzeşmeler, ünlü düşmesi.”

G3-Ö4: “Ses olayları.”

G3-Ö22: “Sertleşme, benzeşme.”

Öğretmenler, ses olaylarının soyut bir konu olmasından dolayı öğrencilerin zorlandığı bir konu olduğunu belirtmiştir.

G2-Ö9: “Ses olayları çok soyut ve ardı ardına verildiği için çok karıştığını düşünüyorum.”

G3-Ö14: “Yaş düzeylerine uygun olmadığı için. Türkiye’de 6. sınıfta başlar bu konular. Çok soyut kalır.”

Alt Kategori 2: Yapı bilgisi

İki odak grup görüşmesinde (G1, G2) öğretmenler (Ö1, Ö9, Ö10, Ö12, Ö15, Ö16), öğrencilerin yapı bilgisi konularını öğrenmekte zorlandıklarını belirtmiştir. Aşağıda, örnek görüşlere yer verilmiştir.

G1-Ö10: “Basit, bileşik, türemiş.”

G2-Ö12: “Hatta yapım eklerinde isimden fiil yapan ek, isimden isim yapan ek. Çok gereksiz ve zor.”

Alt Kategori 3: Söz dizimi

Yapılan odak grup görüşmelerinin ikisinde (G2, G3) öğretmenler (Ö1, Ö4, Ö9, Ö12, Ö14, Ö22), öğrencilerin söz dizimi konularını öğrenmekte zorlandıklarını ifade etmiştir. Örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir.

G2-Ö1: “İsim ve sıfat tamlamaları da çok karışır birbirine.”

G3-Ö14: “İsim tamlamaları en zor öğrendiği konudur.”

G3-Ö4: “Sıfat tamlamaları. Sıfat zamir tamlamaları arasındaki farklar.”

G3-Ö22: “İsim tamlamaları.”

Alt Kategori 4: Sözcük bilgisi

Yapılan 2 odak grup görüşmesinde (G1, G2), bir sözcük bilgisi konusu olan sıfat ve zamir çeşitlerinin öğrenilmesinde zorluk yaşandığı belirtilmiştir. Aşağıda, bu bulguyu destekleyen bir öğretmenin (Ö9) görüşüne yer verilmiştir.

G2-Ö9: “Bir de sıfat ve zamir çeşitleri. Özellikle sıfat ve zamirlerin sınıflandırılmasındaki benzerlikler.”

Öğretmenler, öğretim sırasından kaynaklı olarak öğrencilerin sıfat ve zamiri öğrenmekte zorlandıklarını ifade etmiştir. Aşağıda, iki odak grup görüşmesinden örnek görüşler bulunmaktadır.

G1-Ö10: “En büyük hatamız nedir bilir misin? Sıfatla zamirin yerini değiştirmeliyiz.”

G1-Ö16: “Eskiden önce sıfat verilirdi. Sonra zamir. O zaman daha kolay anlardı çocuk.”

G2-Ö12: “Sıfat ve zamirde önce zamiri sonra sıfatı veriyoruz. Sonra dönerik bunların farkı budur diye zorlarık. Karıştırdıklarını bile bile veriyoruz yani. Ve yeni bir konu yarattık. Zorlandıklarını çıkarmak yerine zamirle sıfatın farkı diye yeni bir şey ekledik.”

Alt Kategori 5: Noktalama işaretleri

1 odak grup görüşmesinde (G3), bazı noktalama işaretlerinin pek çok kullanımı olduğu, bu nedenle de öğrenilmesinin zor olduğu ifade edilmiştir.

G3-Ö4: “Şeyi da ekleyebiliriz. İleri safhada verilen noktalama işaretleri. Mesela iki nokta üst üste, noktalı virgül, üç nokta, kısa çizgi, uzun çizgi bazıları anlaşılmaz yani. Çok fazla kullanım alanı var. İki nokta ve tırnağın çok benzer şekilde kullanıldığı örnekler var. Bunu ayıramaz çocuk.”

4.2.3 Tema 2: Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği (Akademisyen Görüşleri)

Akademisyenlerin, dil bilgisi öğretiminde öğretilmesi gereken konular, kültürel olgular ve coğrafi ağızlar ile öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı konularla ilgili verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7: Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği (Akademisyen Görüşleri)

TEMA 2	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği	1. Öğretilmesi gereken konular	1. İşlevsel dil bilgisi 2. Anlam bilgisi 3. Yazım kuralları ve noktalama işaretleri 4. Sözcük bilgisi 5. Ses bilgisi
	2. Kültürel olgular ve coğrafi ağızlar	1. Kültürün devamı için 2. Dilde farkındalık
	3. Zorlanılan konular	1. Sözcük bilgisi 2. Yapı bilgisi 3. Söz dizimi 4. Metin bilgisi 5. Ses bilgisi 6. Müfredat dışı konular

Kategori 1: Öğretilmesi Gereken Konular

Alt Kategori 1: İşlevsel dil bilgisi

Çalışmaya katılan 3 akademisyen (A3, A4, A6), öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanacakları konuların, başka bir deyişle dilin işlevlerinin öğretilmesi gerektiğine değinmiştir. Aşağıda bu bulguyu destekleyen görüşlere yer verilmiştir.

A3: “... özellikle daha önceki dil bilgisi öğretimlerine baktığımızda geleneksel bakış açısıyla öğretilen dil bilgisinde konular tamamen gündelik yaşamdan kopuk ve dil bilgisi ile ilgili örneklerin büyük çoğunluğu eski edebi metinlerden alınıp verilen örneklerdi ve konular o doğrultuda gidiyordu. Ama bunun işe yaramadığını gördük ve

sonra tabi şu an yapılandırmacı yaklaşımla beraber birtakım farklı bir dil bilgisi öğretimine geçildi. Bu öğretimin içerisinde öğretilcek konulara bakıldığında da çocuğun gündelik yaşantısında ihtiyaç duyduğu, gündelik yaşantısında neyi konuşuyorsa ihtiyaç duyduğu konular verilmeli dil bilgisi öğretiminde.”

A4: “Dilin işlevleriyle ilgili bir analiz yapılabilir. Asıl şu olmamalı. Dil bilgisi bir Türkolog gibi öğrenilmemeli. Yani yüklem, tümleç, nesne, özne, ikinci konu eylemler, üçüncü konu şu, olmamalı. Dil bilgisi nasıl anlatayım, Kanada’nın Fransız eyaletinde ortaya çıkan bir yaklaşım var yeni dil bilgisi diye. Yeni dil bilgisinde amaç çocuğun yapabileceğı hatalar üzerinde durmaktır. Yani Türkolog ne yapar? İşte cümle türleri, sıralar. Cümleden sese. Biçim bilgisi, ses bilgisi. Böyle bir şey değil. Okulun ihtiyacına göre dil bilgisi konuları olmalı. Yani Türkolojinin betimlemesine göre değil. Bizim burda Kıbrıs’ta yanıldığımız noktalardan biri da budur. Öğrenciler her şeyi bilmek durumunda değil. Nasıl bilmek durumunda değil? Sıfat hatası yapmıyorsa sıfatları biraz daha az geçersiniz. Yani hiçbir anadili konuşucusu sıfat hatası yapmaz. Yani sıfatlarla ilgili bir hata yapacaksa yabancı dil konuşucusu yapar. Hiçbir anadili konuşucusu tamlama hatası yapar mı? Yapmaz diye düşünürüm. Hiçbir anadili konuşucusu eğer odaklama yoksa kişi adına yer vermez. Yani “Ben gittim” demez. Kim yapar bunu? İngilizler öğrenirken yapar. Çünkü “I am” var orada. Dolayısıyla dil bilgisinin de yeni dil bilgisi anlayışına göre düzenlenmesi ve çocuğun ihtiyacı olan kullanıma dayalı bir dil bilgisi betimlemesinin olması gerekir.”

A6: “Amaç sadece o kuralı vermek olarak sınırlı kalmamalı, yazdığı metinde, konuştuğunda ya da nitelikli bir metin okuduğunda çocuk o kuralı gözlemlemeli ve o uzun cümleyi anladığında dilin nasıl birbirine eklemlendiğini ve anlam kurduğunu hissedebilmeli mesela. Bundan mutlu olmalı diye düşünüyorum. Dolayısıyla hep birbirine paralel devam etmeli. Evet kuralı öğretiyoruz ama kompozisyon yazdığında

da kendi kontrolünü yaparken o hataları görmesini sağlayabilmeliyiz mesela. İşte öğretmeninin sesinden iyi bir metin dinlediğinde o uzun cümleyi anlayabilmesinin mutluluğunu da yaşayabilmeli bir sonraki aşamada diye düşünüyorum.”

Alt Kategori 2: Anlam bilgisi

2 akademisyen (A1, A2), okuma ve anlamaya önem verdiklerini belirterek anlam bilgisi konularının öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

A1: “Anlam bilgisini çok önemserim. Sözcükte anlam, cümlede anlam, metinde anlam ve anlatım. O zaten diğer bütün konuları da sarmalar diye düşünürüm.”

A2: “Okuma, anlama, kendini ifade etme bunlar çok önemlidir. Bunlar için elzem olan dil bilgisi konuları bence ilkokul sıralarında öncelikli olarak verilmelidir, öğretilmelidir.”

Alt Kategori 3: Yazım kuralları ve noktalama işaretleri

Yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin önemine değinen iki akademisyen (A1, A2), yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin ilkokullarda öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Aşağıda, bu görüşlere yer verilmiştir.

A2: “Başta yazım ve noktalama. Çünkü iletişimin yazılı boyutunda çok büyük sıkıntılar çektiğimizi görüyoruz. Hem bu ilkokul sıralarında hem de öğretimin sonraki aşamalarında bu sıkıntıları görebiliyoruz. Bunun temelinde yazım ve noktalama kullanımı, bunlarla ilgili kuralların tam oturmamış olduğunu gördüğümüz için karşımıza çıkıyor. Hatta öğretmenlerimizde bile bu sıkıntıları ne yazık ki yaşayabiliyoruz. Yani bu önemli bir nokta.”

A1: “Noktalama işaretleri, yazım kuralları ki yazım kurallarının içerisinde ses bilgisi da girer. Yani ünsüz sertleşmesini bilmeden yazım kurallarını da doğru kullanamaz. Temelde bu üçü. Anlam bilgisi, yazım kuralları, noktalama işaretleri.”

Alt Kategori 4: Sözcük bilgisi

1 akademisyen (A1), basit düzeyde sözcük bilgisi konularının da öğretilmesini uygun bulmaktadır.

A1: “Yani isimleri, sıfatları sözcük-kelime dağarcığını geliştirmesi için öğretebiliriz diye düşünürüm. Daha üst boyuttaki ayrımlar da orta okula bırakılabilir.”

Alt Kategori 5: Ses bilgisi

Çalışmaya katılan akademisyenlerden biri (A5), ses bilgisi konularının ilkokul düzeyinde verilebileceğini belirtmiştir.

A5: “Ses bilgisi. Ünlü uyumu olabilir. Ses değişimleri olabilir. Sesleri tanıyabilir. Ezberlemesini beklemiycez tabi ki. Gırtlak ünsüzüdür, dil dudak ünsüzüdür değil ama.”

Görüşme sırasında 1 akademisyen (A6), ses, yapı ve cümle bilgisi ile ilgili kuralların da öğretilbileceği, çünkü kuralları bilmeyen öğrencilerin uygulayamayacaklarını düşündüğünü ifade etmiştir.

A6: “Dil bilgisinin alt alanlarına girersek eğer işte ses, yapı, cümle düzeyinde bilgiler verilebilir. Bu kurallar hatırlatılabilir çocuğa. Çünkü kuralı bilmediğinde uygulayamayacağını da düşünüyorum bir sonraki aşamada.”

Kategori 2: Kültürel Olgular ve Coğrafi Ağızlar

Alt Kategori 1: Kültürün devamı için

4 akademisyen (A2, A3, A5, A6), kültürün devamı için Kıbrıs Türk ağzına eğitimde yer verilebileceğini belirtmiştir. Aşağıda, bu görüşlere yer verilmiştir.

A5: “Ağız özellikleri korunması gereken dilin parçalarından bir tanesi. Özellikle Türkçe gibi çok zengin lehçe, şive ve ağız konuları olan diller için bu kesinlikle korunmalı ve sürdürülmeli nesiller boyu. Bunu sürdürürken dili nerde kullandığımız önemlidir bence.”

A3: “Aslında evet. Çünkü çocuk doğal sürecinde önce dili öğreniyor. Çünkü anadili ile başlıyor ve anadilinde çevresel olguyla beraber birçok yapıyı da edinmiş oluyor. Yani anne ve babasından tabi ki bu öznedir, bu sıfattır, bu yüklemidir diye öğrenmiyor ama doğal süreci içerisinde anadilini edinirken kültürel olgular da bununla birlikte geliyor.”

A2: “Bir ağız seçersiniz kendinize, her toplumun böyle bir durumu var. Bir ağız seçersiniz ve onu standart Türkçe, standart dil olarak kabul edersiniz. Bizim de seçtiğimiz şey standart Türkçe olarak İstanbul ağızıdır. Dolayısıyla sınıf içindeki konuşmalarımız, kitaplarda kullandığımız dil, yazılı, sözlü bunların tümü standart Türkçeyle olmak zorundadır. Ancak kültürümüzü yansıtmak babında, çocuklara bu konuda ışık tutmak babında zaman zaman yer verilmesi gerekiyor. Çünkü kitaplar bizim kültürümüzün taşıyıcısıdır da aynı zamanda. Bunlar bu şekilde görülmelidir. Ama Kıbrıs ağızı bir öğretim dili olamaz.”

A6: “Çok ince bir konu bu. Çünkü dil standartlaştıkça Kıbrıs ağızımızı kaybediyoruz. Böyle bir gerçek var. Ama tabi ki dil bilgisi öğretilirken standart Türkçeden yanayım ben. Sadece şunu her fırsatta vurgulamak gerekiyor. Ağızlar bizim için zenginliktir ve kültürdür. Bunu yitirmemek için bir şeyler yapmamız gerekiyor mutlaka Kıbrıs ölçeğinde.”

Alt Kategori 2: Dilde farkındalık

3 akademisyen (A1, A3, A4), okullarda ölçünlü dilin temel alınması, bununla birlikte coğrafi kullanım veya ağızların da kullanım dışı bırakılmaması gerektiğini vurgulamışlardır. Okullarda öğrencilere, farklı ortamlarda farklı dil yapılarının kullanıldığı farkındalığının kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bulguyu destekleyen görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

A4: “Coğrafi ağızların öğretimi değil de coğrafi ağızların karşılaştırması yapılmalı. Şu: Ölçünlü dili öğretirken farklılıkların çocuğa gösterilmesi. Dolayısıyla işte o farklılığı anlayan çocuk işletimi hem kullanımı bilecek. Çünkü o çocuk sosyal bir çevrede yaşar. Ve o sosyal çevrede o kurallar kullanılır. Grup aidiyeti açısından. Hem de ölçünlü dilin kullanım yerlerini görüp ikisi arasındaki karşılaştırmalarla farkı ortaya koyabilecek. Nasıl ki, ağızlarla ilgili en kimlik belirleyici yerlerden biri de Kıbrıs’tır. Kıbrıslı bir arkadaşınıza ölçünlü Türkçe ile konuşursanız hoşlanmaz. Kültürel değer taşır çünkü bu. Kıbrıslılar Kıbrıslıca konuşur. İşte onun kullanıldığı yerler ve ölçünlü dilin kullanıldığı yerlerin karşılaştırılması lazım. Bilebildiğim kadarıyla dünyadaki bu konudaki son eğilimler de ölçünlü bir dil var artı bir de grup dili var. Grup dilinin işlevleri bunlardır. Ölçünlü dilin işlevleri bunlardır. Öğrenci de yeri geldiğinde birini bunların seçer.”

A3: “Ama adı üstünde eğitime, yani örgün eğitime başladığımız zaman ya da buna Sedat Sever hocamızın okul türü öğrenme diyoruz biz buna, çevreden öğrendiğini okula geldiğinde pekiştiriyor ve farkındalık kazanıyor okul türü öğrenmede. Okul türü öğrenmeye geldiğinde standart dil yapısını, ölçünlü dil yapısını da edinmiş oluyor. Ve çocuk kendi sosyal çevresinde ya da kültürel olgularıyla pekiştirdiği şeyle standart dildeki o grameri, sözcüğü, söylemi her şeyi... Dilin içerisinde ne varsa. Çünkü dil bir bütündür. Ayıramayız grameridir, bir başka boyutudur. Her şeyiyle beraber karşılaştırarak, kıyaslayarak, belleğinde, beyninde daha iyi belki de öğrenmesini, edinmesini sağlıyor. Ve farkındalık kazanıyor. Dile farkındalık kazanıyor. O yüzden bu kültürel olguyu saf dışı bırakmak çok da doğru değil sanıyorum. Tabi ki verilmeli. Çünkü gündelik yaşantısında da böyle kullanıyor zaten. Ama ölçünlü dili de mutlaka bilmeli. Standart dili de bilmeli.”

A1: “Sosyo dil bilimde yani kültürel açıdan dile yaklaşan anlayışta konuşma dilinde farklılıkların olması son derece doğaldır yaklaşımı vardır. Biraz bunu ayırtırmak lazım. Yani sözlü dil ve yazılı dil kavramının gelişmesi gerekir. Ve yazılı dilde standart Türkçenin, ölçünlü Türkçenin esas alındığı, yazıda bir birliğin sağlandığı ve anlaşılabilirlik için bunun önemli olduğu verilmesi gerekir. Yani yazıda standart olandan vazgeçemeyiz. Vazgeçersek sorunlar olur. Örneğin “gelicek” yazabilir biri. “diyo” diyebilir. Ya da bir Kıbrıslı n, g ile bitirebilir bir şeyi. Bu da anlaşılabilirliği, dilin niteliğini olumsuz etkiler. Sözlü dile geldiğimizde ise bu kuralların sözlü dilde dil bilgisiyle ilgili kurallar olabileceği ya da kural demeyim, sözlü dilin gerçekliği olduğu, ya da gördüğümüz durumlar olduğunu ifade etmek lazım.”

Ağızların öğretilmesi gerektiğine değinen akademisyenler, bunun ancak farkındalık kazandırmak adına maniler, bilmece, oyunlar, sohbetler, piyesler vs. şeklinde yapılabileceğine dikkat çekmişlerdir. Aşağıda, akademisyenlerin bu görüşlerine yer verilmiştir.

A2: “Olması gerekir ama bunlar birer dil bilgisi öğretim materyali olarak kullanılmaması gerekir. Şöyle kullanılabilir. Yani içinde farklı kullanımlar olabilir. Bu farklılıkları sezmesi, hissetmesi, yakalaması adına bu tarz oyuncuklar, öğretim ortamcıkları kurulabilir. Ama dediğim gibi öğretim materyali değildir bunlar.”

A1: “Bunun yazılı dil, sözlü dil ayrımı yapılarak rahatlıkla gerçekleştirilebileceğini düşünürüm. Sözlü dilde de birçok malzememiz var. Yine videolara başvurulabilir. Hatta ben yaparım bunu. “Neydi olacağı?” çok da eğlencelidir. Haberci vardı Saffet Bey. Onun konuşması da farklı farklı örneklerdi. Ya da masallarımız. Masallar gerçi yazı diline geçti ama onlar da anlatıldığında daha çok konuşma dilidir. Manilerimiz. Çok fazla örneğimiz var. Bunlar rahatlıkla kullanılabilir.”

A5: “Şimdi bunu çocuğa nasıl vericez? Bence standart, her dilin standart dediğimiz kısımlar dil bilgisi bence orda kalmalı. Ama sözlü dilin, sözel iletişimde kullandığımız dili yazılı da olabilir sözlü de olabilir ağız özelliklerini taşımalyız tabi ki. Bakın yazılı dil de dedim. Mesajlaşma mesela. Yazarak bunu sürdürmezsek unuturuz zaten. Ağız özelliklerini sadece konuşarak değil iletişim bağlamında yazılı ve sözlü iletişim noktasını kullanalım. Ama dil bilgisi öğretiminde bence standart dil kafidir çocuğa.”

Bir akademisyen (A6), ağızların dilsel değil kültürel özellikler olarak sosyal bilgiler dersi ile ilişkili bir şekilde verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

A6: “Sosyal bilgiler dersiyle birlikte paralel Kıbrıs kültürünü tanıtıcı etkinliklerle ağız kullanımını teşvik etmek. İşte piyesler, mani atışmaları gibi Kıbrıs’la ilgili yerel dil özelliklerine yer verecek etkinliklere de artı bir parantez açmak gerekir. Yoksa kaybetmekte olduğumuz bir şey Kıbrıs ağzı. Ama Türkçe dersiyle ben şey yapamıyorum yani. Olmuyor benim zihnimde. Çünkü standart Türkçeyi öğretiyoruz. Yine de işte dediğim gibi bir kültür bağlantısı bağlamında taşınabilir bu tarz metinler sınıfa. Yani değişik imkanlar var. İşte bir Karagöz oyunundan bahsederken bizde de bunu icra eden ustalar var. Mesela onlardan dinlenebilir. Ya da işte büyüklerden, el sanatı icra eden büyükler sınıfa geldiğinde standart Türkçe konuşun demeyiz zaten o insanlara. Bu şekilde bir tanışıklık olabilir. Yani bir okul çatısı altına Kıbrıs ağzını da taşımalyız ama Türkçe dersi içinde değil. Dil kültür bağlamında. Dil kültür etkileşimini gösterirken.”

1 akademisyen (A1), ağızların eğitimde yer almasının zamanına dikkat çekerek öğrencilere konuşma dili ile yazı dili, ağız-ölçünlü dil farklılığının 4., 5. sınıftan sonra öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

A1: “Yani konuşma dilinin de özellikleri betimlenmesi lazım çocuklara. Bunun yeri, zamanı konusu çok önemli. İlkokul 1’de 2’de, okul öncesinde bunu yapamazsınız. Dilin

bazı şeylerinin oturması gerekir. Zaten çocuk onu doğal yaşamında yaşıyor. Yazıda böyledir, biz konuşurken böyledir demeye bence 4. 5. sınıfta, orta okulda, lisede başlamamız gerekir. Kıbrıs'ta konuşulan Türkçede konuşma dilinde şunlar şunlar vardır. Soru takısını kullanmayız gibi.”

Kategori 3: Zorlanılan Konular

Alt Kategori 1: Sözcük bilgisi

2 akademisyen (A1, A2), öğrencilerin sıfat ve zamiri öğrenmekte zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

A2: “Birbirine çok yakın olan konular var. Birbirinin içine girmiş. Biz bunları öğretirken amcasının oğlu deriz. Ya da teyzesinin kızı deriz. Örnek vereyim mesela zamir sıfat konusu çok karıştırılır. Neden? Çünkü bazı sözcükler cümle içerisinde kullanımına göre zamir, bazı sözcükler sıfat oluyor.”

A1: “Sıfatla zamiri ayırt edemezler çocuklar. Zorlanırlar. İşte “bu” kelimesi geçer. Bazen “bu” sıfattır, bazen zamirdir. Bunu anlayamıyor çocuk. En çok zorlandıkları konu zamirlerdir. Tamlamalarda çok zorlandıklarını düşünürüm. Öğrenemediklerini düşünürüm.”

Sıfat ve zamirin öğrenilmesinin zorluğunu bir akademisyen (A1) şu şekilde aktarmıştır:

A1: “Saydığım sıfatlar, zamirler, cümlelerin öğeleri işte günlük yaşamdan da biraz daha kopuk olduğu için ve soyut bilgi, kural olarak kaldığı için zorlandıklarını... Yani hazırbulunuşluk çok önemli. Önbilgiye sahip olup olmaması. Onlardan dolayı zorlanır diye düşünürüm. Bir da ikinci dönemler evet, hep daha sıkıştırılmış ve zor olur.”

Alt Kategori 2: Yapı bilgisi

Çalışmaya katılan 2 akademisyen (A2, A5), yapı bilgisinin zor öğrenilen konulardan olduğunu ifade etmiştir.

A5: “Çatı olabilir.”

A2: “Burada öğretmenlerin öğrettiği bazı kavramlar kalıp kavramlar olduğu için sıkıntı yaşıyoruz. Bir örnek vereyim. Çok sıklıkla yaşadığımız bir örnek. Yapı konusu. Birleşik sözcükleri veriyoruz. İki ya da daha fazla sözcüğün birleşmesi ile oluşur deriz. Ondan sonra da “tuzak” sözcüğünü karşısına getiriyoruz çocuğun. “tuzak” sözcüğü bileşik midir, basit midir? Anlat bakalım bunu anlatabilirsin?! Anlatabildim mi? Bu tarz sözcükler, bu tarz kullanımlar, uygulamalar sıkıntı.”

Alt Kategori 3: Söz dizimi

1 akademisyen (A1), öğrencilerin cümlelerin öğelerini anlamakta zorlandıklarını belirtmiştir.

A1: “Cümlelerin öğeleri bence çocuklara birkaç kalıp zor gelir, yapamazlar yani.”

Alt Kategori 4: Metin bilgisi

1 akademisyen (A6), yazılı anlatımın her sınıfta bir sorun olduğuna ve bunun eksik metin bilgisinden kaynaklandığına değinmiştir. Okuma alışkanlığı olan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin daha iyi olduğuna vurgu yapmıştır.

A6: “İlkokullarda en çok zorlandıkları konu yazmaktır herhalde. Kompozisyon yazmak. Bir konu hakkında metin yazmak her aşamada aslında öğrencilerimizin zorlandığı bir şeydir. Bu da düşünce biriktirmekle de alakalı. Yani bir fikriniz yoksa bir konuda yazamazsınız çok fazla. O düşünceyi biriktirmek de gerekiyor. Ve tabi düşüncesini yazıya dökebilmek de bir bağlam kurmak da mesele. Yoksa işte aklına gelen her cümleyi yazsa çocuk bu da bir metin olmuyor aslında. Yani gene iyi okuyan çocuklar bir kompozisyon oluşturabiliyor. Çünkü onunla tanışıklığı var çocuğun. Öbür türlü konuyu verdiğinizde çocuk başlıyor tek tek alakasız cümleleri arka arkaya getirip metin kurmaya çalışıyor. Halbuki okuma alışkanlığı olan daha rahat ifade edebiliyor.

Çünkü görmüştür o yapıyı. Algılamıştır bir yerde. Hissetmiştir diye düşünüyorum. Yani yazmak ilkokulda da belki zorlandıkları bir durumdur.”

Alt Kategori 5: Ses bilgisi

1 akademisyen (A1), ses bilgisi konularından büyük ünlü uyumu ve küçük ünlü uyumunun öğrenilmesinin zor olduğunu aktarmıştır.

A4: “Ses konularında o büyük ünlü uyumu, küçük ünlü uyumu, onlarda zorlanıyor.”

Alt Kategori 6: Müfredat dışı konular

Bir akademisyen (A2) ise, müfredatta olmamasına rağmen karşılaşılan bazı konuların öğretilmeye çalışılmasının, öğrencide karışıklığa neden olduğunu belirtmiştir.

A2: “Müfredat gereği ilkokulda değil de orta okul, liseye bırakılan konular var. Bunlarla karşılaştığında öğretmek... Ya yanlış öğretiyor çocuğa ya da öğretmeye kalktığı zaman sıkıntı yaşıyor. Örnek verelim: Mesela fiiller konusu. 5’lerde olan bir konu. Fiil konusu geldi ama cümlemizin içinde bir fiilimsi geçiyor. Mesela “Eve gelince beni arasın.” Böyle bir cümle. Şimdi öğrettiğiniz kalıplara baktığınızda “arasın” sözcüğünü fiil olarak kullanıyoruz ama “gelince” sözcüğü fiilimsidir. Çocuk, öğrettiğiniz kalıplar çerçevesinde gittiği için “gelince” sözcüğünü de fiil olarak alıyor.”

Bir akademisyen (A1), bu konuların günlük hayatla ilişkilendirilmediği için öğrencilerin konuları öğrenmesinde zorluk yaşadıklarını belirtmiştir.

A1: “Günlük yaşamla ilişkilendirmeden dil bilgisini öğretiriz. Yani o sadece defterde, kitapta kalan cümleler üzerinden konuşmalar, çözümlemeler olur. Oysa günlük hayatla ilgi kurarak yapsak işte konuşmalarında kullansın bu sözcükleri, içselleştirsın. (...) O uygulamadan, günlük hayattan kopuk bir şekilde olduğu için... Yani dili tarih, coğrafya, hayat bilgisi, sosyal bilgiler gibi dil bilgisini öğretmeye çalıştığımız için.”

4.2.4 Tema 2: Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği (Akademisyen Odak Grup Görüşleri)

Yapılan odak grup görüşmesinde akademisyenlerin, dil bilgisi öğretiminde öğretilmesi gereken konular, kültürel olgular ve coğrafi ağzlar ile öğrencilerin öğrenmekte zorlandığı konularla ilgili verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8: Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği (Akademisyen Odak Grup Görüşleri)

TEMA 2	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği	1. Öğretilmesi gereken konular	1. İşlevsel dil bilgisi 2. Anlam bilgisi 3. Ses ve sözcük bilgisi
	2. Kültürel olgular ve coğrafi ağzlar	1. Kültürün devamı için 2. Dilde farkındalık
	3. Zorlanılan konular	1. Anlam bilgisi 2. Ses bilgisi 3. Yapı bilgisi 4. Sözcük bilgisi

Kategori 1: Öğretilmesi Gereken Konular

Alt Kategori 1: İşlevsel dil bilgisi

Odak grup görüşmesinde akademisyenler, bireysel görüşmelerde de ifade ettikleri gibi öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanacakları bilgilerin, başka bir deyişle dilin işlevlerinin öğretilmesi gerektiği görüşlerini yinelemişlerdir. Aşağıda, bu bulguyu destekleyen görüşlere yer verilmiştir.

A2: “Çocuğun hayatını kurtaracak, iletişimde etkin kullanabileceği dil bilgisi kurallarının ön planda olması gerekir.”

A1: “Çocuğun günlük yaşamıyla daha ilişkili ve anlamlı bir dil bilgisi öğretimi olmalı diye düşünürüm.”

A4: “Bir kere, yapılan ortak hatalar öğretilmeli. İlkokul seviyesinde yapılan ortak hatalar vardır. Yazmada, konuşmada. Bunlar tespit edilmeli.”

A4: “Az önce söylendi ünlü uyumuna ne gerek var. Ama ünlü uyumları Kıbrıs ağzında farklıysa belki de onu sezdirmeliyiz. Mesela ünsüz uyumları var. k-g değişimleri var bizde. Ses bilgisinin kuralına göre değil de öğrencinin bunu sezmesini sağlamalıyız belki de.”

A6: “Aslında A4 hocama paralel bir şey söylemek isterim burda. Tabi ki ses bilgisi, anlam bilgisi, cümle bilgisi, sözcük bilgisi düzeyinde farkındalığını artıracak, dili etkili kullanmasını sağlayacak bir bilinç kazandırılmalı aslında çocuklara ama daha sonraya da bırakılmalı. Çocuğun kavrama düzeyini, gelişim düzeyini aşmayacak şekilde anlatılmalı bu kurallar. Düzgün cümle kurmasını sağlayabilecek düzeyde, ekleri kullanarak sözcük türetebileceğini fark edecek düzeyde ya da köpeğini tanımlarken sıfatları kullandığını fark ettirecek düzeyde ve belki sonrasında bu sıfatların çeşitlerini ona fark ettirecek düzeyde bir dil bilgisi bize yeter aslında. Tabi ses bilgisi, anlam bilgisi, sözcük bilgisi bunun içindedir. Ama özellikle dil işlevlerinin kullanılması, dilin etkili kullanılması ön planda olacak şekilde.”

A4: “Bence dil bilgisi içeriği şu olmalı: 1. Dilin iletişimsel görevini çocuğa sezdirmek. 2. Dilin toplumsal görevleri var. Az önce A1 ağızlardan falan bahsetti. Dilin içinde birtakım toplumsal görevler vardır. Ağızlar var, sosyal grupların kullandığı dil var. Biz dili değişmez tek yazı dili olarak öğretiyoruz. Öyle bir şey yok. Çocuk bunları sezsın. Değişik ortamlarda değişik dil kullanımları vardır. Özellikle Kıbrıs ortamında bu çok daha fazla önem kazanıyor. Çünkü Kıbrıs ağzı denen bir ağız var. Anadolu ağızları içerisindeki ağızlarda bir tek Kıbrıs ağzının kimlik taşıyıcı özelliği de vardır. Dolayısıyla bir dilin kimlik işlevi de var. Bunu da sezdirmek lazım. İçerik şunu kapsamalı. Çocuğun 4 anadili becerisini geliştirici düzeyde. Yani sıfat hatası yapmaz

dedim biraz önce. Ama sıfatları kullanarak betimleme paragrafı yazabiliyorsa, iyi işlevsel kullanmasına katkı sağlıyorsa bunları öğretelim. Bence içerik tamamıyla dilin kullanımına yönelik olmalı. İşlevsel dediğimiz de o yani. Dilin toplumsal ve iletişimsel işlevleri ön plana çıkaran, hataları düzelten ve çocuğun becerilerini geliştiren bir içerikte olmalı.”

Alt Kategori 2: Anlam bilgisi

Bireysel görüşmelerde olduğu gibi odak grup görüşmesinde de akademisyenler, ilkokulda anlam bilgisi konularının öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir.

A1: “Ben içerik konusunda ciddi sıkıntılarımız olduğunu düşünürüm. Anlam ve kullanıma öncelik vermemiz gerekir özellikle ilkokulda. Çok anlamlılık mesela ne kadar önemli bir şey. Geleneksel dil bilgisini savunanları eleştirdiğimiz nokta odur. Türkçe zengin bir dildir gibi öznel ifadeler kullanırlar ya. Bunu tersine çevireceğimiz anlam öğretimi o kadar güzel yapabiliriz ki. Yapım ekiyle, belki onu söylemeden sözcüklerin anlamını farklılaştırdığını vs. bence ilkokulda anlam ve kullanımbilim temelli olmalı.”

Alt Kategori 3: Ses ve sözcük bilgisi

İlkokulda ses ve sözcük bilgisinin öğretilmesini gerekli bulan görüşe aşağıda yer verilmiştir.

A5: “Türkçe eğitimde ses, hece, kelime, kelime grubu, cümle, en sonunda paragraf ve metin şeklinde ilerliyoruz. Dolayısıyla konular da bu yapıya göre düzenlenmiş durumda. Ses ve sözcük düzeyinde kalınabilir bu sınıf seviyelerinde.”

Kategori 2: Kültürel Olgular ve Coğrafi Ağızlar

Alt Kategori 1: Kültürün devamı için

Çalışmaya katılan akademisyenler, kültürümüzü ve dilimizi korumak adına özellikle Kıbrıs Türk ağzına yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Örnek görüşler aşağıda yer almaktadır.

A5: “Yer vermeli miyiz? Şöyle. Ağızlar, dilin kimliği taşıma rolü var ve çok büyük bir zenginlik. Ağızları kaybetmemeliyiz, korumalıyız ama nasıl korumalıyız. Sadece aile ortamında ve sosyal çevrede konuşuluyor olması yeterli mi? Buna programda yer vermeli miyiz? Türkiye’deki Türkçe öğretim programında böyle bir özellik söz konusu değil. Ama burda “Kıbrıs ağzının dili ve o farklılığı tespit eder, kullanır ama standart Türkçenin de kurallarını bilir” diye kazanımlar yer alıyor programda. Ben doğru olanın bu olduğunu düşünüyorum.”

A1: “Bir kere kültürü dilden koparamazsınız. Onun illa ki içerisinde olması lazım. Ben A2 hocaya katılıyorum. Aynı şeyleri uzun uzun anlatmayım. Ağız farkındalığı, A4 hocanın da makalesi var bu konuda. Ağız farkındalığı önemlidir ama ölçünlü Türkçenin önüne geçerse bu bir kaos ve karmaşaya da sebep olabilir. O dengeyi kurmak çok çok önemlidir.”

A6: “Kıbrıs ağzı korunmalı. Hatta eskiye göre daha çok korunmaya ihtiyacı var. Dil kültür bağlamında derslerimizde yer almalı bu. Ama Türkçe öğretimi sırasında standart Türkçe, ölçünlü dili kullanıyoruz ve yaygınlaştırmaya çalışıyoruz. Sınırlı olmalı. Dil kültür bağıni kurduğumuz ünitelerde kullanabiliriz.”

A5: “Yer verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü buraya has bir şey. Niye dil bilgisi öğretiyoruz? Yazılı ve sözlü iletişim için. Temelimiz bu. İletişim içinse iletişim burda bu şekilde dönüyor. O yüzden onu tamamen çıkartamayız denklemden diye düşünüyorum.”

Alt Kategori 2: Dilde farkındalık

Çalışmaya katılan akademisyenler, öğrencilerin kendi sosyal ortamında kullandığı dilin farkına varması açısından genelde ağızlara, özelde Kıbrıs Türk ağzına değinilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda, bu görüşü destekleyen görüşlere yer verilmiştir.

A2: “Kıbrıs ağzı istesek de istemesek de bizim bir parçamız. Bana göre önce çocuklar şunu öğrenmesi lazım. Bu bir kusur değil, farklılık. Bu farklılığı hissetmeleri lazım. Bunun için de çok güzel ortamlar var. Yaşadıkları evlerde, mahallelerde. Dil yaşamın içinde olması lazım. Yaşamdan da kopamayacağına göre ağzı da bu işin içine sokmamız lazım. Ama ders kitapları yazılırken bu tip ağızlara, kullanımlara değil ölçünlü dile yer verilmesi gerekir. Ders kitaplarının içinde bu unsurların oluşu başkadır, bunlarla dili öğretmek bambaşka bir şeydir.”

A4: “Arkadaşlar çoğu şeyi söyledi. Bir iki nüans söyleycem. Ağız farkındalığı derken Kıbrıs ağzını ön plana çıkarın, filan dizgeyi arka plana alın, ölçünlü Türkçeyi ön plana çıkarın diye bir şey yok. Bir kere hangi dizgenin ön plana çıkacağını siyaset belirler. Bunun dilcilerle alakası yoktur. Burdaki element şu: Kıbrıs için de hassas olan bir konu. Tek tür dil yoktur. Bazı yerlerde yanılıyor. “Bizim görevimiz ölçünlü dili öğretmektir.” Yok! Bizim böyle bir görevimiz yoktur. Ölçünlü dilin **nerede** kullanıldığını öğretmektir görevimiz. Yani konferansta çıkıp da “Napan be” deyemezsiniz. Ya da teneffüste çocuklar “Arkadaşlar, biz Türkçenin ölçünlü dilini öğrenmemiz lazım.” Teneffüste Hasan’a kantine giderken “Kantine gidiyoruz di mi?” deyemezsin. Ne der çocuk? “Gardaş, ben gidiyom kantine” der. Bu doğal olandır zaten. Bunu öğretmemiz lazım. Yani mecliste gidip da danga dunga konuşamazsın. Oradaki dil, ölçünlü dildir. Yazı dili, ölçünlü dilin kurallarıdır. Ama sen meyhanede İstanbul ağzıyla konuşmazsın. Kimlik taşıyıcılık da budur zaten. Bunu öğretmemiz

lazım. Türleri olduğunu, işlevleri olduğunu öğretmemiz lazım. Bu doğal ortamı görmeli çocuk. Ağızlara yer verilmeli ama bu açıdan yer verilmeli.”

Akademisyenler, öğrencilerin farklı dil kullanımlarının farkına varması ve kültürün devamlılığı için Kıbrıs Türk ağına eğitimde yer verilmesi gerektiğini belirtmelerine rağmen, bunun kesinlikle öğretim dili olmaması gerektiği üzerinde özellikle durmuşlardır. Kıbrıs Türk ağzının eğitimde nasıl yer alabileceği konusundaki örnek görüşler aşağıda yer almaktadır.

A2: “Türkçe kitaplarını yazarken arkadaşlarla da hemfikir olduk. Manilerden, türkülerden örnekler koyduk. Bunları yaşatmaya çalıştık. Bir noktada da başarılı olduk. Ama bu kullanımları bir dersin ana maddesi yapacak hale getirmemek lazım. Buna karşıyım. Diğer ağızlar da kendilerine göre birer kitap yayınlarsa bir öğretim programı oluştursa farklı farklı kullanımlar olacaktı. Bu sefer dil birliği ortadan kalkacaktı. O yüzden Kıbrıs kitaplarda kesinlikle yer almalı. Türkçe kitapları bunlar için çok güzel bir zemin oluşturur. Ama bunların öğretimi dediğimiz gibi tadında olması gerekir.”

A1: “Aşırı bir yerellik, ulusalcılık da günün sonunda hem iletişime zarar verebilir hem eğitime zarar verebilir. Biz halk bilimi unsurları içerisinde masal, mani ve benzeri şeyleri tam dozunda koymaya çalıştık. Bunu da iyi yaptık.”

A6: “Aslında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleriyle de paralel Kıbrıs ağı yürütülebilir. Sosyal bilgiler dersinde Kıbrıs kültürü işleniyor. Ona paralel olarak işte manileri bilmece, masallarla desteklenebilir. Çocuklar teşvik edilebilir derleme çalışması yapsınlar. Sözcük taşıyınlar sınıf ortamına. Piyeslerle tiyatrolarla kültürel özellikler yansıtılabilir.”

Kategori 3: Zorlanılan Konular

Alt Kategori 1: Anlam bilgisi

Çalışmaya aktılan akademisyenler, öğrencilerin uzun veya soyut metinleri okuyup anlamada sıkıntılar yaşadıklarına değinmişlerdir. Aşağıda, örnek görüşler yer almaktadır.

A2: *“Yavrucuklarımız dil bilgisinin hemen hemen her yerinde zorlanıyorlar. Ama mesela anlam bilgisinde uzun metinler veya soyut metinler karşısına çıktığında okuma anlama konusunda sıkıntı yaşıyorlar.”*

A6: *“Dil bilgisinden çok yazma konusunda ve biraz daha uzun soluklu metinleri okuyup anlama konusunda aslında zorlandıklarını düşünüyorum ben. Özellikle yazmak bir problemdir bence. İlkokuldan başlayarak artarak devam ediyor bu sorun.”*

Alt Kategori 2: Ses bilgisi

Öğrencilerin, ses bilgisi konularında sorun yaşadıklarına değinilen görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

A2: *“Bir sertleşme geldiğinde “gitti” ile “giddi” arasındaki farkı öğretmekte çok zorlanırsınız. Büyük ünlü uyumunu bozan ekler, zorlanıyoruz bunları öğretmekte.”*

A1: *“Ses bilgisiyle ilgili de sorun var.”*

Alt Kategori 3: Yapı bilgisi

Akademisyenler öğrencilerin, yapı bilgisi konularında zorlandıklarını belirtmişlerdir.

A5: *“Yapı diyecem. Sürekli değindik buna. Yapıya değindiğimiz ne varsa zorlanılan konular da onlardır.”*

Alt Kategori 4: Sözcük bilgisi

Akademisyenler, sözcük bilgisinde de öğrencilerin zorlandıklarına değinmiştir.

A1: *“Sıfatla zamiri karıştırıyorlar. Tamlamalarla ilgili de sorun var.”*

4.3 Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde İzlenmesi Gereken Yollar ile ilgili Bulgular

Bu bölümde araştırma sorusu 3’e ilişkin öğretmen, akademisyen ve odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. KKTC ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe alanında uzman akademisyenlerin *Türkçe dil bilgisi öğretiminde izlenmesi gereken yol/yollar* ile ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla katılımcılara şu sorular sorulmuştur:

1. Dil bilgisi öğretimi dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ile ilişkilendirilerek mi verilmeli yoksa ayrı bir ders olarak mı verilmeli?
2. Dil bilgisi öğretiminde nasıl bir yol izlenmeli?
3. Siz hangi yolları izlemektesiniz?

Yukarıda sıralanan soruların üçüncüsü akademisyenlere sorulmamıştır. Verilen yanıtlara göre sırasıyla öğretmen, öğretmen odak grupları, akademisyen ve akademisyen odak gruptan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.3.1 Tema 3: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları (Öğretmen Görüşleri)

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, dil bilgisi öğretiminde izlenmesi gereken yollarla ilgili verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları (Öğretmen Görüşleri)

TEMA 3	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları	1. Dil becerileriyle ilişkilendirme	1. Dil becerileriyle birlikte 2. Ayrı ders
	2. Öğretmenlere göre dil bilgisi nasıl öğretilmeli?	1. Öğrenciyi aktif kılma 2. Metin odaklı 3. Sezdirme 4. Görsel-işitsel materyal desteği 5. Örnekendirme

	3. Öğretmenlerin uyguladığı öğretim yolları	1. Anlatım 2. Örneklendirme 3. Görsel-işitsel materyal desteği 4. Öğrenciyi aktif kılma 5. Sezdirme 6. Soru çözme 7. Bütünden parçaya 8. Metin odaklı 9. İlişkilendirme 10. Şifrelerle
--	---	---

Kategori 1: Dil Becerileriyle İlişkilendirme

Alt Kategori 1: Dil becerileriyle birlikte

14 öğretmen (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10, Ö12, Ö14, Ö18, Ö21, Ö23, Ö24, Ö25, Ö27), dil bilgisi konularının dil becerileriyle ilişkilendirilerek verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Örnek bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Ö23: “Kesinlikle ilişkilendirilerek verilmeli. Zaten ayrılmaz bir bütün değil mi? Çocuk kendini ifade ederken bile sıfatı, zamiri bilerek, kuralları bilerek yazıp o konuyu öğrenmesi gerekiyor. Düşünün! Konu, yazım kuralları. Tabi ki hem yazacak hem doğru düzgün okuyacak ve anlayacak. Hepsi birbiriyle bağlantılı.”

Ö12: “Kesinlikle iç içe olmalı. Her zaman, öğretmenliğe girdiğim günden itibaren ayrı işlenildiğini fark ettiğimde sanki ayağı, bacağı eksik gibi hissedirim. O yüzden kesinlikle beraber olmalı. Ben ona o sıfatı öğrettiğimde çocuk bana cümlelerinde onu kullanmalı. Düzgün bir şekilde kullanmalı. Bunu tasvir et dediğimde bana diyebilmeli “Beyaz düz bir kağıt”. Sıfatı yani.”

Ö21: “Bence içinde verilmeli. Çünkü en başta da söylediydim. Bu zaten iç içe bir şey. Bunu ayırmamız bence pek mümkün değil. Mesela çocuk dinleme yaparken, hep aklıma noktalama işaretleri geliyor dil bilgisi denildiğinde. Biz okurken, o bizi dinlerken bir noktada benim duraksamam, virgülden yavaşlamam, ünlemdeki o vurgum, soru işaretinde o okuma tarzım... İçinde var zaten. Benim bunu ayırmam mümkün

değil Türkçeden dil bilgisini. Yazıda da yine. İlk aklıma gelen noktalama işaretleri. Çocuk yazarken bu kurallara uygun yazması gerekir. Zaten çocuk bu yazdığını okuduğunda da bunu hisseder. Bir nokta koymadığında bir sıkıntı olduğunu fark eder. Yani ayıramayız bunu farklı bir konu şeklinde. Yazmada, okumada, dinlemede hepsi için geçerli bence.”

Ö24: “İlişkilendirebiliriz. Zaten yazması da lazım. İç içedir. Ayırabileceğimizi sanmıyorum.”

Ö6: “Yani, harmanlanabilir diye düşünürüm ben. Ayıramazsınız bence. Dil bilgisi becerilerini. Mesela dinleme becerilerinde veya konuşma becerilerinde işte bir imla dersiyse ya da bir kompozisyonla bunları desteklemeye çalışırız.”

Ö6: “Tabi, bence harmanlanması gerekir. Dışlayamazsınız. Çünkü yapacağınız her işte, imla yapacaksınız dil bilgisi gerekir ister istemez. Kompozisyon, yine aynı. Okurken, işte yapacağı uygulamalar. O duyguyu size versin okurken. Vurgusunu yapsın ki anlayabilsin. Yapmazsa onu anlayamaz okuduğu parçayı.”

Ö14: “Kesinlikle içi içe olması gerekir. Okurken de dil bilgisi kurallarına göre okuyacak. Virgülün vurgusunu vurgulayamayan bir çocuk, okurken noktalamanın vurgusunu vurgulayamayan bir çocuk okuduğunu anlayamaz. Yazarken dil bilgisi kurallarını bilmeyen bir çocuk kendini ifade edemez. Dinlerken aynı şekilde dil bilgisi kurallarını bilmeyen çocuk dinleme metnini özümseyemez. Hepsinin da içi içe olması gerekir. Genel kapsayıcıdır zaten.”

Ö4: “İçinde olması lazım. Zaten otomatikman okuma ve yazma zaten içindedir. Okuma ve yazma dil bilgisinin içindedir. Çünkü bir parçadan sıfatları bulacan, zamirleri bulacan. Zaten okuyup yazıyor onu. Orda bir şey yok. Konuşma ve dinlemede da olabilir. Mesela etkinlik olarak yoktur biz hiç daha dinleme etkinliği yapmadık sınıflarda. Aslında programda ayırdı kendilerini. Yani bizim programda dil bilgisini

bu becerilerin içine koymadı ama içine yedirilebilir. Dediğim gibi okuma ve yazmayı dil bilgisinden ayırmana imkan ve ihtimal yoktur zaten.”

Ö18: “Yani aslında Türkçe eğitimi hepsi birlikte bir harmoni içerisinde ilerleyen bir eğitim olmalı. Dediğim gibi yani bu aslında idealleri çok daha farklı, düşünce yapısı ve eğitime yaklaşım biçimi farklı öğretmenlerin zaten hali hazırda yaptıkları bir çalışmadır. Dil bilgisi eğitimini diğer öğretim alanları içerisine sindirerek öğrencilerin önüne sunma. Ben kesinlikle katılıyorum. Yazma becerisini, konuşma becerilerini, dinleme becerilerinin bile aslında hepsinin içerisine dil bilgisi eğitimini kesinlikle bir şekilde sokmalıyız ve bu alanda çalışmalar yapmalıyız.”

Ö3: “Zaten birbirleriyle bağlantılıdır. Yani okumayı verdiğimiz zaman okumanın içinde dil bilgisi ile ilgili soru sorabiliriz. Bir kelimeyi alırsak, eş anlamlısını bul. Ya da imlayı yazdırırsak altına sorucuklar yaparım ben. Kaç paragraf yazdık? Kaç kelime var? Üçüncü cümlesini yaz. Son kelimeyi hecesine ayır. Bu şekilde onları dil bilgisine bağlamaya çalışırım sürekli. Ya da eş-zıttaysak dediğim gibi parçayı okuduk, işte bu kelime nedir, bu kelimenin zıttı nedir, eş anlamlısı varsa eş anlamlısı nedir? Bu tarzda sorularla bağlamaya çalışırım dil bilgisine. Yani parçaları, imlayı... Hepsi bir bütündür.”

Ö7: “Ben kendim verirken bunları iç içe veririm açıkçası. Mesela okuma parçası okuturken anlamlı okumalarına dikkat ederim. Yani noktalarda, virgüllerde durmalarına, işte andımızı okurken bile çocuklar o virgüllerde durmuyor tam. Mesela “Ne mutlu Türk’üm diyene” andımızda diyecek “Ne mutlu” durur, halbuki orda virgül yok “Türk’üm diyene”. Yani burda bir anlam bütünlüğü sağlanmaz. Noktalama işaretlerinin aslında asıl amacı bunlardır ama biz sadece işte “Aşağıdakilerden hangisinde nokta kullanılmalıdır?” buna yönelik yapıyoruz.”

Ö25: “Bence bütün bir şekilde verilmesi gerekir. Yani çocuk bir şeyi okuduğunda dil bilgisiyle ilgili konusunun içinde var olan bir şeyleri o okuduğu parçanın içerisinde mesela bulabilmeli. Ya da anlamlandırabilmeli. Evet dil bilgisinde “dar” kelimesini biz öğrendik ama bir parçanın içerisinde “Dar sokaktan geçtim. Araba sığmadı.” gibi bir cümleyi okuduğu zaman anlamlandırabilir bence. Okumada yer almalı. Konuşmada yine kendi konuşurken ifade edebilmeli bazı şeyleri. Dil bilgisini doğru kullanabilme için bence konuşma çok önemli. Yazmada da tabi dil bilgisi çok önemli. Çünkü acaba gerçekten doğru yazabiliyor mu, kurallara uygun yazabiliyor mu? En basiti büyük harfle başladı mı? Noktalama işaretlerini doğru kullandı mı? Zamirler doğru yerde mi yerleştirildi? gibi. Dinlemede de bence yine dil bilgisi önemli bir şey. Çünkü birey karşısındakinin cümlelerini doğru olarak dinliyorsa zaten o onun için daha etkili bir öğrenme meydana getirecek diye düşünüyorum. Dinleme boyutu da önemli.”

Ö1: “Doğruya doğru dinleme yapmam. Onun dışında diğer becerilere özellikle yazmaya daha çok... kitapta da çok güzel var. İlkokul 3. sınıf kitabımızda çok güzel yazma etkinlikleri var. Mutlaka sınıfta yaparız ve dinleriz birbirimizi, okuruz, hatta döner bunların yazım hataları da varsa onları da buluruz. Bol bol işleriz yani.”

Ö10: “İşte okuma faaliyetlerinde metinlerde sezdirilmesi gerektiğini çok şiddetle savunurum. Ve seçilecek metin de onu içermelidir ki bizim işimizi kolaylaştırsın. Yani o girişikliği savunurum. Yani eğer ben sıfatları işliyorsam dinlediğimiz metindeki sıfatları herhangi bir etkinlikte işaretlemek veya belirtmek çok işe yarayacaktır. Çocukta sürekli bir uyanıklık hali yaratmak isterim.”

Ö4 ayrıca, dil bilgisinin dil becerileriyle ilişkilendirilmesinin kalıcılığı da sağladığını belirtmiştir.

Ö4: “Daha kalıcı da olur diye düşünürüm. Konuşmada da aynı şekilde. Yani çocuklarla sohbet ederken veya bir kompozisyon yaparken mesela diyebilir öğretmen “Yazdığınız kompozisyonda ben en az 5 tane sıfat kullanmanızı isterim.” veya “Yazdığınız kompozisyonda işte 4 tane yumuşamaya uğramış sözcük veyahut da eş anlamlı, zıt anlamlı sözcük veyahut da 1 tane atasözü kullanmanızı isterim” Yani yapılabilir.”

Alt Kategori 2: Ayrı ders

Çalışmaya katılan 12 öğretmen (Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19, Ö20, Ö22), dil bilgisinin tamamen ayrı bir ders olarak işlenmesi, hatta ayrı defter ve kitabının olması gerektiğini düşünmektedir.

Ö16: “Dil bilgisini ayrı veririm ben ders olarak.”

Ö6: “Ayrı defter tutarız. Ayrı ders yapmaya çalışırım daha çok. Kitabın içerisinde birdir konular. Ama ayrı defter tutulduğu zaman çocuk daha iyi öğrenir diye düşünürüm. Sadece kitaptan gidilebilir. Ama defter olması... Ayrı bir ders da diyemeyiz buna. Sonuçta Türkçe saatinde onu da ekleriz dersin içerisine. Bir tek yazdırmasını yaparız. Türkçede okurken bunları uyarırız. İşte noktada durmak gerekir, özel isimlerde nasıl olması gerekir. İmla yaparken de bunları katarız dersin içerisine.”

Ö9: “Çok güzel bir soru. Şöyle söyleyim. Ben nedense dil bilgisini belki yanlış, bilmiyorum ama hep ayrı düşünürdüm bunca sene... Pazartesi, salı parça ve okuma anlama ağırlıkta yaparken çarşamba ve perşembeyi sanki ayrı bir dersmiş gibi sadece dil bilgisi yapardım. Çünkü onun kitabı da ayrıydı. Hep hissettirirdim çocuklara “Bu farklı bir derstir”. Çünkü neden? İçerisinde daha çok daha teknik bilgiler vardır. Okuma ve anlama yoktu. Şimdi kitap birleşti. Birleşen kitapta aslında iç içe geçirilmeye çalışıldı. Belki de doğrusu odur. Farkında olmadan parçanın arkasına

hemen küçük bir dil bilgisi konusu. Ama biz gene ne yapıyoruz? Önce parçayı işliyoruz pazartesi, salı günü. Uzarsa eğer çarşambaya da aktarılabilir. Haftanın son günleri de dil bilgisine ayırıp gene ayrı bir şeymiş gibi işliyoruz. Yani ben aslında farkında olmadan ayırıyorum onu.”

Ö15: “Dil bilgisini tamamen ayrı işlersiniz ama bir bakarsınız Türkçe parçasını okurken daha önce işlediğiniz dil bilgisi konularından bir şeyler var orda. Onun için hemen sorarsınız. “Bu parçadaki sıfatları bul, isimleri bul” ya da “Kaç tane sözcük var?” Yani Türkçeyi işlerken dil bilgisini de araya koyarsınız. Hatta matematiğin içinde bile yaparsınız onu. Ama dil bilgisi benim için ayrı bir derstir. Türkçenin içinde dil bilgisini, işlediğimiz konuların örneklenmeleri varsa işliyorum. Ama dil bilgisi ayrı bir derstir. Yani girerim sınıfa dil bilgisi yapıyoruz çocuklar. Ya da bugün parçamızı okuyacağız.”

Ö3: “Konuyu ayrı bir ders olarak, evet ayrı işlerim. Ama parçayı da yaptığımız zaman onun içine de katmaya çalışırım. İmlayı yaptırdığım zaman da onun içine katmaya çalışırım. O şekilde.”

Ö8: “Ayrı bir ders olarak işlememiz gerekiyor. Neden? Daha fazla zamana ihtiyacımız var diye düşünüyorum.”

Ö19: “Öyle bir olur ki sanki mecburen ayrı bir ders gibi veririz. Aslında evet, dil bilgisi dersi yapıyorsun sınıfın içerisinde. Bir kitaptan gideriz. Şimdi mesela bir parçanın içerisinde de hafif hafif çocuklara öğretilir. Onun için hepsinin birlikte verilmesi gerekir. Okuması, dil bilgisi hepsi birlikte. Ama ne olur? Ayrı bir ders olarak veririz. Dil bilgisi dersi yapıyoruz çocuklar diyerek başlarız. Onu zaten ister istemez kendimiz yaparız. Ama hepsi birliktedir aslında yaptığımızda.”

Dil bilgisinin ayrı bir ders olarak işlenmesi gerektiğini belirten öğretmenlerden bazıları (Ö2, Ö11, Ö20, Ö22), bol örnek ve sorularla konunun pekiştirilmesi ve dil

bilgisi konularının toplu olarak bir kaynakta olması için ayrı bir dil bilgisi kitabı oluşturulması gerektiği görüşündedir.

Ö2: *“Bence kitap olarak bakıldığında parça sorularıyla dil bilgisi ayrıştırılmalı. Hatta yani parça kitabı farklı, dil bilgisi kitabı farklı olmalı. Çünkü biz mesela parçaları sırayla işlediğimizi düşündüğümüz zaman dil bilgisi konuları bazen hızlı ilerleyebiliyor. Yani çocukların anladığı konuları sınırsızca anlatmamamız lazım bence. Anlayınca geçmemiz lazım. Ama kitaba bakıldığında o konulara gelmediği için biraz bekliyoruz orda. Bir aksaklıklar var o yönde. Parça kitabıyla, dil bilgisi kitabının ayrı olması gerektiğini düşünürüm.”*

Ö22: *“Bilmem sorularında var mı ama örneğin bir dil bilgisi ayrı değil, Türkçe kitabının içerisinde birer ikişer sayfa olarak geçiyor. Bölüm bölüm. Onun ayrı bir kitap halinde olup daha çok alıştırmalara sahip bir dil bilgisi kitabı yaratılırsa bence daha faydalı olur. Çünkü tamamen diğeri öğretmene kalmıştır. Örneğin fiiller konusunu verir. Bir sayfa alıştırması var. Ardından geri kalan bizim. İşte teksir çoğalt, öğrenciye yaptır. Aksi halde pekişmez konular. Yeterli miktarda pekiştirme yok. Ayrı bir kitap olması önemli. Ama okuma, dinleme, anlama, konuşma. Bunlardan da bağımsız olamaz diye düşünürüm.”*

Ö20: *“Hayır, tamamen ayrı bağımsız olmaz bence da. Tabi ki ilişkilendirilecek. Ama benim burda ayrı kitapta savunmam orda daha fazla belki materyale ulaşabilme anlamındadır. Yani bir ders kitabını kalınlaştırmamak adına parça parça kesip azaltmak yerine ayrı bir kitap olurdu o da. Daha güzel bir materyal olurdu öğretmenin da elinde. Öğrencinin da daha çok pratik yapabileceği, belki daha fazla klasik sorunun içinde olabileceği her ne kadar kolej bizi teste yönlendirse da çocuğu ölçme adına daha fazla klasik sorunun olacağı bir kaynak olurdu. Yoksa Türkçeden ayıralım tabi ki olmaz bence.”*

Ö11: “Kontrolleri aslında bütün dersler içinde yapılmalıdır. Kompozisyon yazacaksa çocuk bu dil bilgisi değil diye buna dikkat etmemek söz konusu değil. Ama çocuğa da bir bilgi yazdırırsak mesela sıfat yazdırırsak. 3’te değil aslında o da 4’te 5’te niteleme sıfatı, şu sıfatı, bu sıfatı sayarken de hiçbir şey yazdırma, elinde kaynak olarak hiçbir şey olmasın ya da sadece soruynan, parçaynan olmaz yani. Kesinlikle büyük sınıflarda o dökümanı eline vermek lazım çocuğun. Yazı olarak. Dikkat edilmesi gereken o kadar çok dil bilgisi kuralı var ki özellikle 5’te. Mesela bu kolej konusunda mecburen ayrı dil bilgisine önem vermek gerekir. Çünkü mesela sıfatı verir, sıfatın arasına giren bilmem ne olur, eki alırsa böyle olur, almazsa böyle olur. Bunları yazdırman lazım çocuğa. Bilgi olarak bilmesi lazım. Kolejsa dert bilmesi lazım çocuğun bunu.”

1 öğretmen (Ö17), dil bilgisinin 4 temel beceri ile birlikte öğretilmesi gerektiğini düşünmesine rağmen ayrı dil bilgisi dersi işlemek zorunda kaldığını ifade etmiştir.

Ö17: “Eğer dil bilgisi konularını hafifletebilirsek bence 4 temel becerinin içinde vermemiz lazım. Ama şu anki durumunda kalırsa maalesef ayrı bir ders olarak yapmak zorunda kalıyoruz. Çünkü dinleme becerisiyle bağdaştıracak vakit kalmıyor. Ya da kendini ifade edeceği bir şeyi yazdırırken onu kullandırma kısmına pek vakit kalmıyor. Çünkü diğer derslerin de müfredatları zaten çok kalabalık ve öngörülen ders saatine sığmıyor. Bu defa aslında biz haftayı planlarken diyelim ki 7, 8 ders Türkçe dersi gözüktür haftada ama onu kullanamazsınız. Belki dil bilgisi 1 saat 2 saattir normalde bize öngörülen. Ama biz aslında 7 saatini dil bilgisine ayırmak zorunda kalırız. Normali 4 temel becerinin içinde bence kazandırılması gerekir. Ayrı olmamalı. Çocuk ayrı dil bilgisi dersi diye bir ders hissetmemeli. Öyle olunca öğrenmesi çocuk için de zor ve daha kasıntı bir hal alır diye düşünürüm.”

1 öğretmen (Ö9), Türkçe ders kitabında dil bilgisi konularını içeren okuma metinleri olsa ve metinlerle ilgili etkinliklerde işlenen dil bilgisi konusu ile ilgili etkinlikler olsa dil bilgisi ile dil becerilerini daha kolay ilişkilendirebileceğine değinmiştir.

Ö9: “Ama olabilir miydi daha iç içe? “Hade parçadaki fiilleri bulalım.” Yani böyle bir şey olabilir. Ama direk parçanın içinde olması lazım. Parçanın etkinliklerinin içinde olursa ben onu o şekilde işleyebilirim. 7 tane etkinliği varsa bir tanesi şu olabilir: parçadaki eş anlamlı kelimeleri bulalım. Veya parçada atıyorum devrik cümleler veya bu parçanın metin türü nedir? gibi. Belki etkinliğin içinde verse bize biz o zaman daha güzel işleyebiliriz hani, parçayı işlerken fark etmeden dil bilgisini de aslında verebiliriz.”

Kategori 2: Dil Bilgisi Nasıl Öğretilmeli?

Alt Kategori 1: Öğrenciyi aktif kılma

Çalışmaya katılan 13 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö27), dil bilgisi öğretiminin oyun, canlandırma, hikayeleştirme, yaşam ile ilişki kurma, preje ve grup çalışması gibi konunun somut hale gelebileceği ve öğrencilerin aktif olacağı yöntem, teknik ve etkinliklerle yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Ö25: “Öğrenmesi için bir bireyin teknoloji tabanlı, proje tabanlı, işbirlikçi, arkadaşlarıyla birlikte yapıp öğrenebilecekleri bir şekilde, keyif alabilecekleri bir şekilde sınıfta, etkin rol oynayabilecekleri öğrenci merkezli öğretimin yapılması gerektiğini düşünüyorum.”

Ö17: “Oyunlarla öğretilmeli. Aslında bence ilkokulun her dersi için aynı şey geçerlidir. Görsel materyaller, çocuğun belki uygulayabileceği ortamlar hazırlanmalı, oyunlarla öğretilmeli.”

Ö27: “Mümkün olduğunca somutlaştırarak.”

Ö22: “Tabi ki çocukların içinde olacağı, canlandırmacıklar... Örnek verecek olursam zamir, sıfat ve isim. Örneğin 3 tane öğrenci kaldırıyorum ayağa. Hepsinin göğsüne, birine isim, birine sıfat, birine zamir diye isim veririz. İşte deriz, zamirle sıfat çok iyi anlaşmaz; araları iyi değil. İşte böyle canlandırmalar yaparak, onları da işin içine katarak. Sıfatla isim arkadaşdır, hep beraberdirler gibi yöntemler kullanarak çocukların içinde olduğu... Zaten bu her şeyde önemlidir. Yoksa öyle düz anlatımla öyle çok etkili bir yöntem olmaz. Çocukların etkin olabileceği, hatta belki de kendilerinin hazırlayıp sunabileceği... Artık 5. sınıftır. Öyle değişik projecikler verilip kendilerine bir eğitim gerçekleştirilebilir diye düşünürüm. Hiç unutmazlar çünkü.”

Ö16: “Örneklerle, oyunlarla diye düşünüyorum. Kart oyunları, oyun yöntemi. Daha kolay kavrar ve eğlenceli olur. Çocukların öğrenmesi daha kolay olur. Hoşlarına gider.”

Ö26: “Yani yöntem olarak oyun şeklinde de olabilir. Bu da çocuklarda çok büyük etki yapar. Yani tahtada oyun oynama. Elimizdeki materyale göre değişir tabi. Yani kartlar kullanılarak da çok güzel bir şekilde hem oyun hem de müfredatın işlenişi gibi bir durum ortaya çıkar bana göre. Kalıcı eğitimde çok daha oynayarak bu işi götürün. Oyun benim için en önemli eğitim aracıdır. Oyun yaptırırsan çocuklarda kalıcılık sağlar. Ne kadar çok oyun oynatırsan o kadar iyi öğrenir çocuk. Oyunu eğitim içerisine sokacaksın.”

Bazı öğretmenler (Ö3, Ö4, Ö21), dil bilgisi öğretimi sırasında konuların günlük hayatla ilişkilendirilerek örnekler verilmesinin önemine değinmiştir.

Ö4: “Oyunlarla, örneklerle, çocukların hayatından bir şeylerle bir konuya giriş yaptığımda daha iyi anlamaya çalışırlar. Daha da kalıcı olur aslında. Gerçekten öyledir. Tanım olarak yazdığım bir şeyi daha sonrasında desteklemezsen tanım orda

kalır. Tanımı yazdıysan da ille onu da onun hayatına anlayacağı şekle dönüştürmen lazım. Diğer türlü orada yazılı kalır. Okumazlar zaten.”

Ö21: “Biraz bunu çocuğun günlük yaşamında kullandığını çocuğa hissettirmeliyiz. Direkt olarak akademik bilgi olarak çocuğa vermektense çocuğun bildiği bir şeyi açığa çıkararak. Mesela çocuk desin ki “Aaa, ben bunu kullanıyordum. Bu sıfatmış aslında. Bu zamırmış.” Yani çocuğun bunu fark etmesini sağlamalıyız. Direkt çocuğa “Al, bu yeni konudur. Bu budur, bu böyledir” demekten ziyade bunu çocuğun keşfetmesini sağlamalıyız. Yani bir aydınlanma gerçekleşmeli bence. Somutlaştırmamız lazım bir şekilde. Bunun da en kolay yolu günlük hayatla bağlaştırmak.”

Ö3: “Dil bilgisi günlük hayatımızdan örneklerle öğretilmeli. Dilin kurallarını ezberle değil, kendileri gözlemleyerek keşfetmelidirler. Böylece daha kalıcı öğrenme olacaktır.”

3 öğretmen (Ö2, Ö18, Ö25), öğrencilerin birlikte çalışabileceği projeler, işbirlikleri, grup çalışmalarının da dil bilgisi öğretiminde kullanılabilecek güzel öğretim yolları olduğunu ve öğrencilerin öğrenmelerine olumlu etki sağladığını ifade etmiştir.

Ö25: “Proje tabanlı öğrenme kullanılabilir. Projeler verilebilir öğrencilere. Keyifle yapabilecekleri tarzda. Hatta acaba sizden mi öğrendim bunu? Atasözleriyle ilgili öğrencilere resimler mi çizdiriyordunuz? Bir etkinlikte sunmuştunuz siz. Hani komik atasözleri var ya? Öğrenci saman çizsin saklasın gibi bir şeyler. Onlarla ilgili bir şeyler paylaşmıştınız. Mesela o tarz etkinlikler. Keyifli proje tabanlı öğrenmeye dayalı işbirlikçi öğrenme. Bence bunlar çok önemli.”

Ö2: “Proje yöntemi olabilir. Grup çalışması yapıp iyiler, ortalar veya daha az iyiler karışık bir grup oluşturabiliriz, 3-4 grup. Yani öğrenciler birbiriyle daha iyi öğrenir bu konuları. Biz kimi zaman öğrencinin seviyesine inmeye çalışıyoruz ama öğrenci

zaten öğrencinin seviyesindedir. Yani o anlattığı zaman o iyi öğrenci, arkadaşına daha iyi anlatabiliyor. Benim gözlemlediğim bu. Yani öğrenci öğrenciden da kolayca öğrenebiliyor kuralları.”

Ö18, öğrencilere hikaye, şiir yazdırarak bazı konuların öğretilbileceği üzerinde durmuştur. Bunu, sıfatları örnek göstererek aktarmaya çalışmıştır.

Ö18: “Mesela sıfatları düşünecek olursak bir sürü başlıklar altında sıralarız ve ezberletiriz çocuklara bunları. Halbuki biz bunu çok daha farklı bir pencerede ele alacak olursak örneğin çocuklara sadece renkler üzerinde bir hikaye yazmalarını, bir şiir yazmalarını, bir şarkı söylemelerini ve bu renkleri kullanarak aslında daha çok içselleştirmelerini sıfatlar konusunu. Hem onların dil becerilerini çok daha güçlendirecek, yaratıcılık seviyelerini ileriye götürecek hem de biz bu alanlarda, sadece sıfatlar alanında konuştuk ama birçok konu başlığı altında bunları kullanabiliriz.”

Alt Kategori 2: Metin odaklı

5 öğretmen (Ö6, Ö8, Ö11, Ö12, Ö14), metinlerden yararlanıp dil bilgisi öğretimi yapılmasının etkili bir yol olabileceğini ifade etmiştir.

Ö14: “Bir parça, parça içerisinde konu sezdirilerek. Mesela benim birçok öğretmen arkadaşım bile bunun farkında değil. Ben da yeni yeni fark ettim. Bu kitap bizde kullanılır. 5. sınıf üzerinden konuşayım. Güzel yapılmış, güzel seçilmiş kitaplar. Çünkü dil bilgisi konularını öğretirken seçilen parçanın içerisinde o konuyla ilgili onlarca örnek bulabilirsiniz. Bunun farkında değil arkadaşlarımız. Mesela ne öğretiyorum? Zamir. Kitabın dil bilgisi konusu, parçanın sonundaki konu başlığı. O parçanın içerisinde onlarca örnekler vardır belki da zamirlerle ilgili. Bu kaygı güdülerken hazırlanmıştır bu kitaplar. Ama bu kitabın bir yönergesi olmadığı için öğretmen bunu fark ederse fark eder. Seçilen parça kesinlikle o dil bilgisi konusundan örneklerle dolu

bir parçadır. Kitabımızın başındaki anlam bilgisi MEB Talim Terbiyenin belirlediği o 25 kelimenin örnekleriyle doludur parçanın içerisi. Bu da güzel bir şeydir.”

Ö6: “Parçanın içinde dil bilgisi vardır. Çocuk görececek özel isimdir. Ali özel isimdir. Aldığı ek ayrı yazılır. Zaten onları o şekilde tanır diye düşünürüm.”

Ö8: “Nasıl olması gerekir? Aslında parçadan. Biz şimdi şey yapıyoruz ya? Bir hikaye, o hikayenin bir parçasını alıp, kimler yapmış, nasıl yapmış, ne yapmış? Yani bir bütünden parçalara... Önce dikkatlerini çekmek için güzel bir bütünlükle... Çünkü şey oluyor. Mesela harftir, harften hecedir, heceden kelimedir, kelimeden cümleyedir. Orda o bütünlüğü göremiyor. Çok güzel bir hikayeden çıkıp ilgilerini çekip işte o bütünden özele gitme şeyi... Mesela benim yapmak istediğim bazen yapabilme fırsatı bulduğum şey. İşte hikaye oku, o hikayenin bir kısımıcığını alırım imlacıgımı da yaparım. “Kaç tane cümle oldu? İlk cümlelerin kaç tane kelime var? Bu cümlelerin içinde hangi kelime 6 harflidir? Kaç tane ince sesli var? Hangisi büyük ünlü uyumuna uymuş, hangileri uymamış?” Yani bütünden özele giderim. Bana göre öyle olması gerekir diye düşünürüm.”

Ö11: “Parçaların içinden yola çıkarak. Mesela parçayı işledik muhakkak işte cümle buldurma, kaç paragraftan oluştuğunu buldurma ya da içinde eş olanı bulma, “Bunun eşi nerde var? Nerededir?” gibi parçanın içinde de yaparım ama kesinlikle soruyla da pekiştirilmesi gereken bir şeydir. Sadece işte parçanın içinden buldur da yerleşir bu çocuklara dediğin bir şey değil yani. Kesinlikle çalışma kağıtlarıyla pekiştirilmesi lazım.”

Ö12: “Parçalarla birlikte olduğu zaman bence daha kalıcı bir öğrenme sağlarız. Dinleme, okuma, konuşma, yazma. Bu dördüyle birlikte olduğu zaman sanki daha kalıcı ve geniş çocuk kitlesine hitap edebiliriz. Tek dil bilgisi olarak vermeye kalktığımızda sanki matematiksel zeka girer işin içine. Daha az çocuğa hitap ederiz.

Daha geniş tutmak istersek, o daha zayıf çocukları da içine alabilecek bir vizyonumuz olursa sanki daha kalıcı, düzgün bir dil bilgisi öğrenen çocuklar yetiştireceğiz gibi gelir bana.”

Alt Kategori 3: Sezdirme

Çalışmaya katılan 4 öğretmen (Ö2, Ö12, Ö13, Ö20), dil bilgisinin sezdirme yolu ile yapılmasının, öğrenciyi aktif hale getirip zihnini çalıştıracak bir yol olduğunu belirtmiştir. Aşağıda, bu görüşler yer almaktadır.

Ö20: “Aslında dil bilgisi konularını öğretmenin güzel bir yoludur diye düşünürüm okuma parçaları. Örnekleme şansımız olacağı için. Atıyorum, bozuk cümlelerle yazılmış bir parça okudun çocuğa; eğer kurallı cümleyi öğreteceksan. Bozuk cümlelerle yazılmış bir parçayı okutun. Ne kadar garip geldiğini, anlamsız olduğunu çocuk görür. Senin söylemenle değil. “Bir gariplik var” der. Kendi bunun farkına varır. Dolayısıyla okuma parçaları bu anlamda bizim işimize yarayabilir. Diyelim ki yazım kuralları öğretilmesi lazım. Yazım kurallarıyla ilgili hatalı bir parça verdiğin zaman çocuk alışlagelmişin dışında bir şey gördüğünde en azından farkına varıyor mu varmıyor mu, kendisinin alıştığı gibi hatalarla mı onun doğruluğunu kabul eder yoksa doğru kullanan çocuk da o hataları bulabilir mi? Bunları bence çok daha kolay gözlemleyip bunun üstünde konuşarak karşılıklı soru cevap şeklinde veya beyin fırtınası şeklinde bir şeyler ortaya çıkarabiliriz diye düşünürüm.”

Ö2: “Dil bilgisinde ille de kural olarak değil de öğrencinin o parçayı dinlemesi, gerekli vurguyla öğretmenin bunu anlatması, jest ve mimikleriyle. Bu da öğrencinin hafızasında yer edinir.”

Ö12: “Konusuna göre değişir. Mesela fillerde. Önce çocukla parçada resimlerle, bir şeylerle hareketi, işi, oluşu önce bir görsellerle farkındalık yaratılmalı. Hareket bildiren kelimeler falan. Bunları çeşitleyelim, örnekleyelim. Sonra dönelim bunları

içeren bir hikayede yine onlara dikkat çekici şeyler yapalım. Yani hep bir farkındalık ihtiyacı hissedirim önce. Merak etsin, biz donatırsak onu sonra da kendi yaratsın. Onun için sanki bir donanımı vermek için öncesinde bir merak isten ya önce bir merak uyansın çocukta. Bu merağı uyandıracak şey bizim farkındalık esnasında, hazırlama aşamasında yapacağımız şeyler... Sonra bilgimizi verelim. Evet bunlar fiildir. Sonra da bekleyelim o yaratsın. Diyelim ki zaman eki öğretilcek. Yani ezber, -yor şimdiki zamandır demek değil “Hade şimdi geçmişe gidelim.” Hikayeler içinde.”

Ö13: “Önce örneklendirip günlük hayatlarındaki şeyleri katıp sonradan konuyu anlattığınız zaman çok daha iyi yerleşmesidir bence doğru olan. Bana göre çok daha etkili olduğunu gözlemledim. Çünkü birkaç örnekten sonra kendilerinin çabası çok daha fazla olmaya başlıyor.”

Alt Kategori 4: Görsel-işitsel materyal desteği

Bazı öğretmenler (Ö1, Ö5, Ö25), üç boyutlu materyal ve teknolojinin dil bilgisi öğretimi sırasında kullanılması gerektiğini belirtmiştir.

Ö25: “Yöntem olarak genelde düz anlatıma maruz kalıyoruz aslında. Çünkü teknolojik alt yapımız çok uygun değil. Ama bence teknolojiyle de bütünleşmiş olması gerekiyor öğretimin. Gerek akıllı tahtaların kullanılması, görsellerle bütünleştirilmesi, farklı öğrenme stillerine uygun olarak her çocuğa hitap edebilecek düzeyde etkinliklerle aslında sunulması gerekiyor öğretimin.”

Ö1: “Çaktırmadan verilebilir. Bir şeyi anlatırken onu bol bol örnekleyerek, farklı renklerde, farklı büyüklüklerde cisimler getirerek vs. Onları karşılaştırma yaparak, bol bol niteleyebiliriz ama illa ki o kelime sıfattır demeye gerek var mı? Çok emin değilim açıkçası.”

Ö5: “Çocukların çok çabuk dikkati dağılır. Yani sürekli öğretmen dikkat çekici olması gerekir. Anlatımdan çok görselliğe bence vurulmalı konu anlatırken, ders yaparken

dikkat seviyelerine uygun olmalı. Eğer seviyesinde değilse anlamayacaktır. İlgi alanına girmezse anlamayacaktır. Hani kural bazında dediğinizde değil da böyle işte daha hoş duruma getirdiğinizce çocuklar daha severek yaklaşır. O yüzden da daha çabuk öğrenme olur.”

Alt Kategori 5: Örneklendirme

Çalışmaya katılan 1 öğretmen (Ö1), bol örnek verilerek dil bilgisi öğretimi yapılması gerektiğini belirtmiştir.

Ö1: “Bol bol örnek ve onlardan örnek isteme. Ve anında, konu ne isterse olsun yaşadığımız her şeyde hemen örnekle o konuyu bağlamak. Sürekli konular arası bir bağ kurmak, çağrıştırmak belki. Yani maalesef dil bilgisi de illa ki birazcık ezberdir yani.”

Kategori 3: Öğretmenlerin Uyguladığı Öğretim Yolları

Alt Kategori 1: Anlatım

7 öğretmen (Ö2, Ö4, Ö5, Ö15, Ö16, Ö20, Ö24), dil bilgisi öğretimini düz anlatımla yaptıklarını belirtmişlerdir.

Ö2: “Genel anlamda yüzde 80-90 sözel anlatım, ben anlatıyorum. Tabi afişler de oluyor, sınıfın her yerinde ilgili afişler asılıyor. Konu geldikçe afiş üzerinden de gösterip anlatabiliyoruz. Düz anlatım daha etkili. Ama tabi, her çocukta farklı oluyor. Yani zeki çocuklar düz anlatımda bir anda anlar. Ama biraz daha alt düzeyde olanlar etkileşimli tahtaya geçmek lazım, video göstermek lazım, konunun süresini uzun tutmak lazım. Yani tekrar tekrar anlatınca öğrencilerden güzel dönütler alıyorum.”

Ö24: “Geriye dönük bir tekrar yaparak giriş yaparım. Yeni konuyu hissettirmeye çalışırım. Sonra anlatımı yapıp soru-cevaplarla pekiştirip örneklerle çocukları da katarak konuyu anlatmış olurum. Daha sonra da alıştırmalar yaparak pekiştirmeye çalışırım. Daha farklı yöntemler da olabilir tabi. Teknoloji da katılabilir. Ama bizim

okulumuzda teknoloji konusunda çok sıkıntılarımız var. Projeksiyonumuz bile yok. Olsa film izletilir o konuyla ilgili. Daha farklı yöntemler da yapılabilir. Görsellik açısından. Ama maalesef imkanlarımızla yapabildiğimiz bu.”

Ö16: “Normal, klasik. Anlatırım, tahtaya yazarım. Soru-cevap şeklinde. Klasik anlatıyorum, tahtaya yazıyorum. Düz anlatımı tercih ediyorum. Yaşlandım galiba. 4, 5’te de KGS olayı var. İnsanlar ona adapte oluyor. Müfredatı yetiştirme, şubedaşlara uyma, ortama uyma, mecburen.”

Ö4: “Her şey benim konuya başlamamda ilham olabilir. Ama bazı konu da vardır dediğim gibi ses bilgisi özellikle, kesinlikle ve de kesinlikle anlatmam lazım. Çünkü bir kere ünlüleri, ünsüzleri anlatman lazım. Ünlülerin kategorisini anlatman lazım. Bunu sezdiremen ki yani, anlatman lazım. Bir kelime içinde kalın ünlüyü, ince ünlüyü sezdirmene imkan yok. Onu direk bilgi olarak verilmesi gereken bir şeydir.”

Ö5: “Anlatımı kullanıyoruz zaten. Projeksiyonla görsel olarak açarım genelde örnekleri. Çünkü çocuklar bu internetten dolaydır büyük olasılıkla, önünde ille bir şey gördü mü daha iyi odaklandığını hissediyorum. Her ders için da yani. Çünkü mesela anlatımda daha fazla böyle dikkatini dağıtabilecek çocuk sayısı artar sizi dinlemeyen. Ama böyle bir yere bakıp da odaklanma istediğinde ben o yüzden hem anlatım yaparken hem de ders konularını işlerken görsel olarak bir şeyler mutlaka kullanırım. Açarım yani tahtaya bir şeyleri kendim yazmıyorsam veya çizmiyorsam. Oradan takip etmelerini isterim. Gene kendi kitapçıklarından yaparlar. Çalışma kağıtlarını kullanıyoruz. Testler veriyoruz. Bu şekilde...”

1 öğretmen (Ö15), öğretimini yaptığı dil bilgisi konusunu anlatırken aynı zamanda tahtaya yazdığını da ifade etmiştir.

Ö15: “Yeni bir konuya geçeceğim zaman önce birazcık farkındalık olsun diye daha konuyu yazmaya başlamadan önce o konuyla ilgili kritik noktalar var ya onları tahtada

dağınık olarak her tarafa yazarım. Biraz bir şeyler öğrensinler, bilsinler diye. Başlamadan önce. Emin olunca ki tamamdır artık anladılar beni, o zaman konuyu yazarak anlatmadır benim yöntemim. Yazarım ben bir cümle veya iki cümle. Onu anlatırım. Örneklerini veririm. Öyle yaparım.”

1 öğretmen (Ö20), öğretmenin öğretim yöntemini belirlerken okulun imkanlarının büyük etkisi olduğuna değinmiştir.

Ö20: “Bunlar birazcık da imkanlarına bağlı. Elindeki imkanlar seni aslında yönlendirir hangi yöntem tekniği kullanacağını. Örneğin benim elimde 1980 modeli imkanlar var. Benim halen sınıfımda beyaz tahtadan başka bir şeyim yoktur. Dolayısı ile ne bir yansıtma yapabilirim ne bir bir şey gösterebilirim çocuğa. O zaman da düz anlatım ağırlık basar. Düz anlatım, klasik yöntemde anlatın anlatın. Kendince örneklendirmeye çalışın belki. Günlük hayattan bir şeyler katmaya çalışın. Ama görselle destekleyebilmek bence çok daha faydalı olur tabi ki. İşte o zaman da elindeki imkanlar ölçüsünde ben yöntemimi tekniğimi değiştirebileceğim. Benim da elimde bir projeksiyon, bir akıllı tahtam olsa ordan farklı kaynaklardan farklı örneceklerle... Belki bir okuma parçasının içerisinde olur, bir resimli bir şeyin üzerinde konuşursun, çocuğunu konuşturursun. Ama bunlar senin imkanın dahilinde değilse ne yapan? Ağırlıklı olarak eski bizim zamanımızdaki gibi. “Bu bilgidir. Tanımı da budur. Yazdık çocuklar. Bunu ezberleyceksiniz. Bu sorucukları da çözeceyik” şeklinde kalır yani.”

Alt Kategori 2: Örneklendirme

7 öğretmen (Ö3, Ö4, Ö6, Ö13, Ö18, Ö21, Ö23), örnekler vererek ve öğrencilerden örnek isteyerek dil bilgisi öğretimi yaptıklarını belirtmiştir. Aşağıda, bu bulguyu destekleyen görüşlere yer verilmiştir.

Ö23: “Tabi ki önce bir düz anlatım olacak. Öğretmen temel bilgileri önce bir anlatacak. Ama çocukları daha çok konuşturmak lazım. Yani çocukların sıfatı anlattık.

Gene konu sıfatlar. Çok sevdiğim bir konudur bu arada sıfatları zamirleri anlatayım. Ben hep çocukları korum aktif olarak. Yani “Niteleme sıfatı nasıl sorusunu sorarak yapılır”. Bu çok bir şey ifade etmez. Eğilirim, yaşlı kadın durumuna gelirim. “Yaşlı kadın”. Saçımı gösteririm. Özelliği nedir? Düz olması. “Düz saçlı”. Gözümün rengini gösteririm falan. Kendimden başlarım. Sonra “Hade üretelim”. Yani böyle, oyun şeklinde.”

Ö3: “Mesela özel isimlerde yaptık. Daha çok kendi hayatlarından örnekler vermeye çalıştırırım. Mesela insan isimleri nelerdir? Hayvanlara verdikleri isimler, kendi hayvancıkları varsa onların isimleri... Bu şekilde, soru-cevap şeklinde daha çok. Tartışma yöntemi, bunları kullanırım ben daha fazla. Tahtaya kaldırma, örnek isteme, tartışma, ya da bir şeyi bazen yanlış söyler gibi yaparım, acaba öyle mi deyip onları birazcık uyandırmaya çalışırım. O tarz...”

Ö21: “Ben önce örneklerden gittim. Onlara söyledim mesela, sıfat zamir konusunun başında isim kullandım. İsmin önüne renkleri getirdim, sayıları getirdim. Sıfat haline getirdim. Bir-iki, çocuklar bunu söylemeye başladılar. Anladılar. Ondan sonra “Bakın işte böyle olunca biz buna sıfat diyoruz” diye. Ondan zamire geçtiğimizde yine basit örnekler vererek başlatarak devamını onlar getiriyor. Ondan sonra bunun aslında bu olduğu ortaya çıktı gibi bir şey oluyor. Bu şekilde. Günlük hayattan örnekler vererek. Biraz onların keşfetmesi lazım.”

Ö4: “Ses olayları mesela mecburen konuyu anlatırım ve anlattığım konuyla ilgili kendi örneklerimi veririm.”

Ö13: “Önce bilgi vereyim sonra örnek vereyim, sen o örneklerin içine ya da alıştırmaların içinde çıkar demek yerine bir kere de tersten başladık. Önce örneklendirdik, günlük hayatlarından örnekler verdik, kendi kullanımlarını yaptırдық. O zaman konuyu dönüp anlattığımızda daha doğru anladıklarını fark ettik. Çünkü bazı

zamanlarda sadece konuyu veririz ezberlerler. İşte “Ne de olsa arkasından bir örnek verecek öğretmen ben oradan da çıkaracağım” derler. Onların bulmasını sağlamak, yani bir örnek ver sonra da siz bulun dediğinizde farklıdır. Konuyu çok daha detaylı incelediklerini, çok daha öğrenmek için daha çok çabaladıklarını fark ettik. O zaman daha kalıcı öğrenme yaşadıklarını gördük.”

Ö6: “Mümkün olduğunca ben öğrencileri konuşturmaya çalışırım, yani kendileri örnek versin. Ben yazarsam 3 tane örnek özel isimlere, 3 da siz yazın derim.”

Alt Kategori 3: Görsel-işitsel materyal desteği

Çalışmaya katılan 6 öğretmen (Ö1, Ö7, Ö10, Ö17, Ö22, Ö25), dil bilgisi öğretimini çeşitli panolar, videolar, interaktif defter etkinlikleri ile desteklediklerini ifade etmişlerdir.

Ö7: “Dil bilgisinde ben çok sık bir şekilde kavram haritalarını da kullanırım. İşte ek-kök çeşitleri bunlardır. Bütün konuyu önce bir kavram haritası şeklinde veririz. Sonra işledik sonra gösteririm çocuklara şurdayız, şurdayız diye. En sonunda bu kavram haritasını onlardan isterim ödev olarak. Kavram haritalarını da kullanırım yani.”

Ö1: “Ben aparatlar, panoya çok fazla, her konuda pano yaparım. Bunların şey olmasına dikkat ederim, çocukları kaldırıp bir şey yapabilecek. Ya da mesela eş anlam zıt anlamda oyun kartlarım vardı. Beyaz bende, siyah kimde diye bir oyun var ya?”

Ö22: “Yani ben internette bilin Youtube’da çeşitli videolar var. Ben kendim anlatırım, çocukları işin içine katarım, ekrandan yansıtarak akıllı tahtada onları izletirim. Birçok yöntem kullanırım açıkçası.”

Ö25: “Ben genelde defterlerinde interaktif etkinliklere yer vermeye çalışıyorum. Mesela diyelim ki deftere bir şey yazdıracaksak zıt anlamlı ya da eş anlamlı sözcüklerle ilgili olarak, karışık bir etkinlik vererek hani kesip o kelimeleri ayırarak iki kutu oluşturup zıt anlamlıları zıt anlamlı kutusunun içerisine koyar, eş anlamlıları

eş anlamlılar kutusuna... Yani daha çok zevk alabilecekleri, keyif alabilecekleri etkinliklerle bütünleştirmeye çalışıyorum. Aparatlar mutlaka hazırlanır görsel olarak. Mesela eş anlamlılarla ilgili gözlükler vardır sınıfımda. Mektep okul demektir mesela. Hani gözlük de 2 camdır ya. Zıt anlamlılarla ilgili arabalar var zıt dururlar. Çocuklar onlarla bütünleşir aslında. Sesteş kelimeleri kullanırken aslında bir “gül” kelimesiyle görseller bence çok önemli. Elimizden geleni yapmaya çalışıyoruz öğretim için.”

Ö10: “Mümkün olan derslerde, izin veren konularda daha cazip bir faaliyet getiririm ve artık teknolojiyi de kullanırız. Videolar izletiriz vs.”

Ö17: “Görsel materyaller getiririm. Kartonların üzerine yaptığım, hazırladığım şeyler, resimler. Bunlarla öğretmeye çalışıyorum. Ama slaytshowları pek kullanamıyorum sınıfta dediğim gibi. Teknolojiden de faydalanmayı çok isterdim açıkçası.”

Alt Kategori 4: Öğrenciyi aktif kılma

Çalışmaya katılan 6 öğretmen (Ö1, Ö7, Ö9, Ö17, Ö18, Ö27), dil bilgisi öğretimini öğrenciyi aktif hale getirecek çeşitli oyunlar, hikâyeler, şarkılarla yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşte olan bazı öğretmenlerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö7: “Ünlü düşmesini şeyden yaptydım: sandalyeler koydum böyle 5 tane çocuk. Her birinin eline bir harf. Bir tanesi ünlü oldu. O diğer ekler gelince o ünlü harf yere düştü mesela. Ondan sonra o konuyu hiç unutmadılar.”

Ö17: “Mesela eğer bir konu uygunsa canlandırmaya yönelik, dramayı kullanabileceğim bir konuya dramatizasyonu işin içine katmaya çalışıyorum.”

Ö27: “Ne anlatabilirim bilmem ama dediğim gibi olabildiğince oyunlaştırmaya çalışırım. Mesela hece düşmesi falan olduğunda sınıfın ortasında bir tanesi ünlüdür. Çok ünlüdür, çok parası var, çok şöhreti var ama bir anda şu arkadaşınız gelince onun

ünü yok olur, ünlü düşer. Onu düşürür sandalyeden. Bakın işte bu ünlü düşmesidir. Yani bu şekilde de somutlaştırdım aynı zamanda. Oyunlaştırdım.”

Ö7: “Ben ilk önce bunu gerçek hayattan örnekler vererek anlatıyorum. Mesela bugün yapım eki-çekim eki gördük. Yapım ekinde gerçekten kelimenin anlamının değiştiğini fark etmesi için çocuğun gerçek böyle tiyatrolaştırdım mesela. Bir tanesi çiçekçi oldu. Çiçek satarken elinde çiçek var. Çiçek ve çiçekçi aynı şey mi? Bunu tartıştık. Önce bunun kavramsal olarak iyice oturması, neden yapım ekidir, neden çekim ekidir?”

Ö9: “Benzetmeyi çok yapıyorum. Çünkü farkındayım soyut kaldığının. İşte neye benzetiyorum: İki arkadaş benzetiyorum sıfatla ismi. Çok yakın iki arkadaşlar. O kadar yakınlar ki çağırıyorum iki çocuk omuz omuza, sakın kopmayın. Çekiyorum ayıramıyorum. “Çünkü isimle beraber olması lazım. O kadar yakınlar.” Zamiri anlatırken bazen şey diyorum. “Biraz kıskanç bir arkadaş bu. İstemiyor yanında ismi. Onun yerini tutmak istiyor. “Hop, sen kalk bakayım. Ben geldim” diyor ve hemen onun yerine geçiyor. Çünkü ikisi yan yana asla anlaşıyorlar. İkisi yan yana olmaz. Eğer yan yanalarsa bunlar sıfat arkadaşıdır.” gibi. Hani bu şekilde birazcık benzetmeler... Artık drama mı oluyor, benzetme mi oluyor, bilmem işte. Hikayeleştiriyorum bir şekilde. O an ne eserse.”

Ö1: “Mesela, cümle konusunu işliyorsak diyelim ki, cümle-cümle değil konusunda bol bol aferin ve ters aferin işareti yapmıştım. Cümleler yazdım kartlara ve onları panoya cümle-cümle değil diye aferin ve ters aferin işaretlerini yerleştirdiydik. Sonra cümle isterim onlar da söylesin. Ya da eksik, tamamlanmamış bir cümle veririm, onu tamamlarız yaratıcılığımıza bağlı olarak. Bir top getirip “Hade bu topun özelliklerini söyleyelim”. Kırmızı top, yuvarlak top, parlak top gibi. Bu şekilde yaparım.”

Ö18: “Az önce anlattığım gibi örneklerden bir tane vereyim. Sıfatlarla ilgili olsun, aynı frekansta ilerleyelim. Öğrencilerden her birinden birer tane renk seçmelerini

isterim sıfatlar konusunun tanımlamasını verdikten sonra. Ve kendilerinden bu konuyla ilgili birer kıtalık veya ikişer kıtalık şiir yazmalarını isterim. Maviyi seçerler mesela. “Mavi gökyüzü güzeldir”. Şu anda sadece örnek veriyorum. Mavinin bolca kullanıldığı şiirler yazarlar mesela. Onları sınıfta diğer arkadaşlarına örneklendirirler. Bu şekilde farkındalık artar. Bunun gibi örnekler yapıyorum.” DF

Alt Kategori 5: Sezdirme

Çalışmaya katılan 4 öğretmen (Ö10, Ö11, Ö19, Ö26) dil bilgisi öğretimini, öğrencinin sezmesini sağlayacak, ilgisini çekecek, dikkatini toplayıp kendisinin bulabileceği etkinliklerle yaptıklarını belirtmiştir. Bu bulguyu destekleyen bazı görüşler aşağıda yer almaktadır.

Ö26: “Çizdim der mesela. Ne yaptın? Çizdim. Çizdimde fiil de var, özne de var, isimler de var. Sonra dönüp sen bunu istersen bölümlere bile ayırırsın. Cümleyi uzatmakla birlikte çizdim, yüklem. Kim? Ben. Neredesin sen? Hani burda yazmaz? Gizli. Buna da gizli özne derler. Gizli öznedir bu. Şekliyle yola çıkarsın. Ondan sonra da bağlantılı olarak hade birazcık büyütelim. Koyduk içine “ben”i. “ben çizdim.” Koyun arasına ne çizdiniz? Resim çizdim. Resimi kaldırdık. “Ben araba çizdim.” Araba ne rengidi? Sorularla çocuğa genişleterek bütün zamanları, bütün cümlelerin öğeleri ile birlikte bütün dil bilgisi kurallarını girer. Sıfatı girdi, ismi girdi, fiili girdi, zamiri girdi. Ben ve Ayşe. Al işte bir da isim. “Biz” olduk mesela. Veya değişik değişik şekillerde olur. Bana göre günlük hayattan çocuklara böyle hissettirerek daha kalıcılığını sağlan.”

Ö10: “Mesela sıfatlardan girdim. Bir pelüş uğur böceğim vardır sınıfta. Onu uygun bir yerinden tuttururum tahtamın çengeline. Ve onu tanımlamak için neler söyleyebiliriz? “Kırmızı uğur böceği” yazarız kenarına kırmızı. Kaç tane uğur böceği var burda? “Bir uğur böceği” “Bu uğur böceği” gibi aslında sıfatları bulmalarına yönlendiririm ben onları. Sonra derim ki uğur böceği bir isimdir ve bunun önüne

koyduğumuz bu tanımlayıcı özelliklerini belirten sözcüklerin hepsi sıfattır. Burda çocukları yakalarım. Ondan sonrasından keyif alırlar. Cümle içerisinde bulmaktan da keyif alırlar sonrasında.”

Ö11: “Ben mesela yumuşama öğreteceğimde 2-3 gün önceden başladım onlara “çocukum” demeye. “Öğretmenim niçin çocukum dersiniz bize? Çocukum değil çocuğum” 2-3 gün sonra yazdım tahtaya “çocukum” ve başladım yumuşamayı anlatmaya. Ben genelde hep bir şeylere benzeterek anlatırım. Bir hikayem vardır mutlaka onunla ilgili. Sertleşmede anlatırken o fıstıkçı Şahap benim arkadaşımıdır. El ele tutuştular, gel sen de fıstıkçı Şahap ol diye bir hikayeye dönüşür her şey. Bir hikaye muhakkak vardır. Ama o yazılı mı bende, yok. Yazılı değil, o an gelir. Yani bir oyun, bir hikaye akılda kalıcı olması için kesinlikle gereklidir. Bir kere daha unuttular mı “çocukum”u, hayır. Ondan sonra çocuğum dediğimde “öğretmenim yumuşama oldu” diye hatırlar çocuklar. Yani muhakkak bir hatırlatıcı bir şey hikaye, bir oyun, bir bir şeye benzetme kesinlikle şart.”

Ö19: “Farklı farklı aparatlar var, farklı farklı şeylerle konuya başlarız. Hiç isim söylemeden girerim mesela “Bugün sıfatları yapacayık, bugün zamirleri” demeden başlarım ben ilk başta. Zaten öyle bir şeydir ki parçalar da onlara uygundur şu andaki kitabımızda. Biraz orda da vardır mutlaka bir şeyler. İlk önce ordan girip da sonra 4. sınıfı hatırlatıp 5’e geçerim. Pat diye girip da anlatamayız.”

Alt Kategori 6: Soru çözdürme

Çalışmaya katılan öğretmenlerin dördü (Ö1, Ö2, Ö12, Ö14), soru çözerek dil bilgisi öğretimi yaptıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler bunu, özellikle KGS’ye hazırlık olması için yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Ö1: “Fazla yazdırmam. Ben daha çok teksirler üzerinden soru çözmeyi tercih ederim.

Örnek yaparız bol bol.”

Ö12: “Ben yapıyorum aslında önce bir merak uyandırmak için dikkat çekici bir şeyler yaparım. Ama sonra direkt kuralı veririm. Zaman eki budur, kişisi budur, kökünü bulacan, mastarını bulacan. Bilgiyi veriyorum o arada. Sonra da mecburen bunu dönüp 4, 5 olduğu için sorularla da pekiştiririm. Başka bir zamanım yok yani. Alıştırma ve testle...”

Ö2: “5. sınıfta tamamen programa bağlı çalışırız. Yani sınav odaklı. Sınavda çıkabilecek soruları, geçmişten göz gezdiriyoruz, onlara odaklı çalışıyoruz. Yani önümüzde bir sınav hedefi var ya, sonuçta bu hedef vardır; yok sayamayız. Mutlaka ona yönelik çalışmalarımız oluyor. Yani bir 3. sınıf öğretmenin parçayı işleyişi ile 5. sınıf öğretmenin parça işleyişi biraz farklıdır. Biz daha çok dil bilgisi kuralları üstünde duruyoruz. Tabi okuması, yazması, kompozisyonu bunlar yapılıyor ama mümkün olduğunca daha çok kurallar üstüne, bol soru çözmeye odaklanıyoruz.”

Ö14: “Şimdi söylediklerimin hepsinin tersi... Koleje öğrenci hazırladığımız için tamamen modüler sistemde. Önce veririz kelimeleri. Tek tek ezberletirik. Ve ne yazık ki “Bunları bilin, başka bir şey sorulmaz”, “Bu kelimeleri bilin, bu 15 tane deymi bilin, bu 20 tane eş sesli kelimeyi bilin” diyerek girerim ben da mecburiyetten. O kadar büyük bir yük var ki çocuğun üzerinde. Aslında yüzlerce olan eş anlamlı kelimeden sadece onlara müjde gibi vererek söylerik “25 tanesini bileceksiniz ha. Ki bunları 3. sınıfta başladınız öğrenmeye” Ekleyerek gelir çünkü. 3’te öğrenir. 4’te ekler üzerine 5 tane daha. 5 tane de 5’te eklenir. Bunu müjde olarak vererek çocuklara girerim. Yanlış mı? Tabi ki yanlış. Ama mecburum. Çünkü günün sonunda bu çocuk girecek, hayatının devamını etkileyecek bir sınavda bir tane eş anlamlı kelimeyi bilemediği için Girne bandında mesela 80 alacak. Ama o kelimeye iyi çalışmış olsaydı 81 ile koleje girecekti. O yüzden ben da bu sistemin yanlış içerisinde modüler sistemle devam ederim.”

Alt Kategori 7: Bütünden parçaya

2 öğretmen (Ö2, Ö18), önce kuralı vererek dil bilgisi öğretimini gerçekleştirdiklerini belirtmiştir.

Ö2: *“Kuralları önceden veriliyor. Bol örnek yapılıyor. Daha sonra yeri geldikçe parça okutulduğu zaman parçanın içinde geçen kurallar da öğrenciye hatırlatılıyor. Yani esas dil bilgisi 5. sınıfta dil bilgisi dersi ana başlıktır. Parçalar yan başlığa doğru ilerliyor. Yani önceki sınıflarda daha çok parça temelli ilerliyorduk. Çünkü kurallar daha azdı. Hissettiriyorduk sadece. Ama burada kuralın adını koyduğumuz için ister istemez önce kuralı anlatıyoruz ana unsur olarak, yan unsur olarak parçalar, konuşma yeteneği, kompozisyona yöneliyoruz.”*

Ö18: *“Bunun tanımlamasını yapıyoruz tabi ki. İster istemez. Öğretim programı bize bunu öngörüyor. Biz de buna ayak uydurmak durumunda kalıyoruz. Öncesinde tabi ki bir derse giriş, bir dikkat çekme yöntemi olarak farklı yöntemlerim de vardır. Ama önce tanımlamalar ve örneklemeler veririm. Bunları verdikten sonra da çocukların yaratıcılıklarını ortaya çıkaracak farklı görseller izletilir, şarkılar söylenir, şiirler yazılır. Onların anlatmak istedikleri, yazma becerilerini öne çıkaracak başka çalışmalar da yapıyoruz.”*

Alt Kategori 8: Metin odaklı

Ö4, Türkçe dersi sırasında dil bilgisi konusu ile uyumlu parçalar işlediğinde metin içindeki örneklerden başlayarak dil bilgisi öğretimi yaptığını ifade etmiştir.

Ö4: *“Her konuya girişim farklı olur. Her konu için aynı şekilde değil. Bazı konuda o haftanın anlattığım parçanın içinde konuyla ilgili mesela anlam bilgisinde eş anlam, zıt anlamlıya gireceksem veya deyimler, atasözlerine gireceksem o haftaki parçanın içinde varsa muhakkak ki onlardan başlayarak girerim. Biraz sezdirdikten sonra açıklama yaparım.”*

Alt Kategori 9: İlişkilendirme

1 öğretmen (Ö6), öğrettiği dil bilgisi konusunun günlük hayatla ilişkisini öğrencilere anlatarak dil bilgisi öğretimi yaptığını belirtmiştir.

Ö6: “Ben günlük hayatla bağlaştırmaya çalışırım. İşte günlük hayatta ona ne faydası olacak? Özel isimler konusu. Kendi adımıza döner bakarız. Evde beslediğimiz hayvan var mı? O da özel isim olur. Boncuk’tur, Minnoş’tur, kedinin, köpeğin adıdır gibi... Daha çok bunlarla bağdaştırmaya çalışırım.”

Alt Kategori 10: Şifrelerle

1 öğretmen (Ö5), verilecek dil bilgisi kuralının akılda kalmasını kolaylaştırmak amacıyla herhangi bir melodiyle veya şifreyle öğretimi gerçekleştirdiğine değinmiştir.

Ö5: “Mesela bir şey öğretirken işte ezberlememiz gereken bir şey varsa şarkılaştırırım. Mesela -yor, -ken, -li, -leyin, -mtrak falan böyle melodi şekline çevirerek veririm. Onlara da söyletirim. Daha çok akıllarında kalır. Bu şekilde yani. Mesela Demet Akalın kuralı. Akılda kalıcı bir ünlüden, mesela Demet Akalın’da ne olur? Ulama olur. Bu şekilde örnek vererek akılda daha çok kaldığını düşündüğüm için bu şekilde...”

4.3.2 Tema 3: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları (Öğretmen Odak Grup Görüşleri)

Odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin, dil bilgisi öğretiminde kullanılan öğretim yolları ile ilgili verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları (Öğretmen Odak Grup Görüşleri)

TEMA 3	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları	1. Dil becerileriyle ilişkilendirme	1. Dil becerileriyle birlikte 2. Ayrı ders
	2. Dil bilgisi nasıl öğretilmeli?	1. Dil becerileriyle birlikte 2. Metin odaklı 3. Karma
	3. Öğretmenlerin uyguladığı öğretim yolları	1. Anlatım 2. Karma

Kategori 1: Dil Becerileriyle İlişkilendirme

Alt Kategori 1: Dil becerileriyle birlikte

Yapılan odak grup görüşmelerinin ikisinde öğretmenler, karşılıklı konuşarak ve birbirlerini onaylayarak dil becerileriyle ilişkili bir öğretim yapılması gerektiği görüşünde birleşmişlerdir.

G2-Ö9: “Okuma anlamayla birlikte ele alınmalı. Farkında olmadan önce okusun, anlasın. Eskiden ayırdı, şimdi parçalardan sonra olması güzel. Parça parça ve az. Diğeri çok soyut bir kitaptı. Böyle hem daha şirin hem daha cazip. Hem parçanın içinden de örnekler seçilince daha iyi oturur gibi.”

G2-Ö1: “Evet, kesinlikle. Okuduğu parçanın içinde o kalıbı görmek, o örneğin içinden çekip öğretmek öğretimi çok daha kalıcı hale getirir.”

G2-Ö12: “Ben de tamamen iç içe olması taraftarıyım. Sezdirerek, hissettirerek daha çok kendini ifade etmesi için. Bu durumda ayrı dil bilgisi yaparak bunu çürütmek lazım. Ayrılmasına gerek yok.”

G2-Ö1: “Ama yine de öğretmenler ayırır. Yazmayı, dinlemeyi, okumayı birbirinden ayırmak çok zor. Hepsi aynı anda beraber yapıldığı taktirde anlamlıdır. Yoksa hep biri daha geri plana düşer. O yüzden bu becerilerin birbirini destekleyen etkinliklerle birbirine bağlayacak şekilde çok daha anlamlı ve kalıcı olur. İngilizce gibi düşünürüm

ben. Yabancı bir dili öğrenirken nasıl öğreniriz? Tek bir beceriye odaklanırsak diğerleri eksik kalır. Öğrenemeyiz o dili. Ama aynı zamanda dinlersek, konuşursak, okursak, yazarsak, bunun içinde grameri de beraber götürürsek daha iyi öğreniriz.”

G3-Ö14: “Tamamen ilişkili.”

G3-Ö4: “İlişkili olursa çocuğun kafasında bir mantığa oturur. Ne için öğrendiğini daha iyi anlayacak.”

G3-Ö22: “Birlikte olmalı.”

G3’te bir öğretmen, KGS’den dolayı öğretmenlerin dil bilgisini ayrı bir ders olarak işlemesini eleştirmiştir.

G3-Ö14: “Ne yazık ki bizde tamamen bağımsızdır. Çünkü “Aşağıdakilerden hangisi aşağıdadır?” diye bir eleme sınavı yapacayık. O yüzden çocuklara ayrı ders olarak veririk.”

Alt Kategori 2: Ayrı ders

Yapılan odak grup görüşmelerinin birinde (G1) tüm öğretmenler, dil bilgisini ayrı bir ders olarak işlemektedir ve bu şekilde olması gerektiğini belirtmiştir. Bu gruptaki öğretmenler dil bilgisini, anlamının bir parçası olarak görmekte ve karne yazarken dil bilgisi değerlendirmesini “anlama” alt başlığı altında yazmaktadır. Ayrıca ayrı bir dil bilgisi kitabı olmasının dil bilgisi öğretimi için iyi bir uygulama olacağı görüşünde birleşmiştir.

G1-Ö15: “Ben anlamın içine koyarım. Anlama derken, okuma anlamayı da onun içine koyarım. Dil bilgisini de oraya koyarım.”

G1-Ö16: “Ben da anlamaya koyarım.”

G1-Ö10: “Karne yazma sorundur. Çünkü karnede dil bilgisi diye bir bölüm yoktur. Onu anlamının içinde değerlendiririz biz karneyi yazarken.”

G1-Ö15: “Matematiğin alt gruplarında geometriyi yazar. Niçin Türkçenin alt gruplarında dil bilgisini yazmaz?”

G1-Ö10: “Ölçü olmamalı dil bilgisi. Ben niçin bir şeylerin içine harmanlayıp vermek zorunda hissedeyim kendimi?”

G1-Ö15: “Ayrı ders olsun. Temiz.”

G1-Ö16: “Ayrı ders.”

G1-Ö10: “Batmaz yani bana ayrı bir dil bilgisi kitabının olması. Veya ayrı bir değerlendirmenin olması. Okuma anlama becerisi, bir da dil bilgisi diye ayrılabilir. Birbirine hizmet eder sonunda.”

G1-Ö15: “Ayrı olmalı. Okumanın içinde de dil bilgisi vardır. Zaten okurken noktalama işaretlerine dikkat ederek okur. O da dil bilgisi kuralı.”

Kategori 2: Dil Bilgisi Nasıl Öğretilmeli?

Alt Kategori 1: Dil becerileriyle birlikte

2 odak grup görüşmesinde öğretmenler, dil bilgisi öğretiminin temel becerilerle birlikte yapılması gerektiğini belirtmiştir.

G2-Ö12: “Az önce Ö1’in anlattığı şey sanki bunun cevabı. Dördünün içinde, gramer de içinde yoğrulmalı bir yöntem...”

G2-Ö12: “Kitaplarımızda hep hikaye, anı, biyografi falan var. Konuşmayı destekleyen, daha çok diyaloglar içeren parçalar yok. Oysa diyaloglar içinde dil bilgisi sanki daha güzel öğretilir.”

G3-Ö14: “Okuma, yazma, dinleme etkinlikleriyle birlikte yapılmalıdır. Metin, paragraf ve şiirler içerisinde...”

Alt Kategori 2: Metin odaklı

Odak grup görüşmelerinin ikisinde öğretmenler, dil bilgisi öğretiminin metinlerle birlikte yapılması gerektiğini belirtmiştir.

G1-Ö10: “Metne dayandırarak öğretme taraftarıyım ben.”

G3-Ö4: “Mutlaka parçalarla ele alınması lazım. Ben parçadan bağımsız bir dil bilgisi düşünemem yani.”

G3-Ö22: “Kesinlikle. Günlük hayattan seçilen parçalarla.”

Alt Kategori 3: Karma

Bir odak grup görüşmesinde (G2) öğretmenler, öğretilecek konuya göre uygun yöntemin seçilmesi gerektiği fikrinde birleşmiştir.

G2-Ö1: “Metin, cümle ya da örnek fark etmez. Öğretmenin yöntem-tekniklere hakim olup yeri geldikçe uygun yöntemi kullanarak öğretimi yapması lazım.”

G2-Ö9: “Tümdengelim ya bizim kitaplarımız. Konu anlatılır, örnekler verilir. Bana tümevarım bazı konularda daha uygun gibi geliyor. Zamirleri işledik örneğin tümdengelimle. Sıfatı tümevarımla vermek mesela... Farkına varması daha kolay olur. Bazı yerlerde de yapı bilgisi, ses bilgisi gibi, onlarda da tümdengelim daha uygun. Bazılarında da çocuğa buldurmak sanki. Ö12’nin dediği gibi, çok güzel diyaloglar arasında buldurma. Bir parça verilir. Hissetmesini istediğimiz şeyin altı çizilir falan. “Bakın, bu kelimeler sizce ne ifade ediyor?” gibi.”

Ö1 de bu konuda Ö9’u desteklemiştir.

Kategori 3: Öğretmenlerin Uyguladığı Öğretim Yolları

Alt Kategori 1: Anlatım

Çalışmadaki bir odak grup görüşmesinde öğretmenler, dil bilgisi öğretiminde çoğunlukla düz anlatım yöntemini kullandıklarını belirtmiştir.

G1-Ö16: “Düz anlatım.”

G1-Ö10: “Bir sıfatlarda şansın vardır deyesin uzun çocuk, kısa çocuk, küçük top, büyük top. Ama her konuda yaratamazsın farklı öğretme ortamı.”

G1-Ö15: “Düz anlatımdır o yüzden. Bir bir, cümle cümle anlatım.”

G1-Ö16: *“Ben anlatırım, yazarım. Onlar yazmaz. Ben konuyu anlatırım.”*

İki odak gruptaki öğretmenler düz anlatım yöntemiyle dil bilgisi öğretimi yapmalarını eğitim sistemine, özellikle KGS’nin yarattığı baskı ve programın yoğunluğuna bağlamıştır.

G3-Ö14: *“Sisteme uymak zorundayız 5. sınıf öğretmenleri.”*

G3-Ö4: *“Sistem bizi nasıl yönlendiriyorsa o şekilde.”*

G3-Ö14: *“Ben tamamen müfredattan ve çoktan seçmeli testlerle giderim. Çünkü hedefe yönelik. O da KGS, ne yazık ki.”*

G1-Ö15: *“Zamanımız yok ki.”*

G1-Ö10: *“Saklanırlık belki bunun arkasına gibi görünür ama hiçbirini yetiştiremeyik.”*

G1-Ö16: *“Müfredat tamamlama telaşı. KGS olayı da vardır ya...”*

G1-Ö15: *“Sanki müfredatı tamamlama değil, KGS deneme sınavlarına yetişme. KGS kaygısı bizi çok etkiler.”*

Alt Kategori 2: Karma

Çalışmada, 2 odak grup görüşmesindeki öğretmenler konuya uygun olan yöntemle dil bilgisi öğretimi yaptıklarını belirtmiştir.

G2-Ö1: *“Düz anlatım, gösteri, örnek durum incelemesi...”*

G2-Ö12: *“Ben iki türlü de... Az önce söylediğimiz gibi. Önce sezdirerek de yaptığım olur. Önce konuyu anlatıp düz anlatımla örneklemelerle yaptıktan sonra da uygulama alanı yaratarak da verdiğim olur.”*

G2-Ö1: *“Evet. Mutlaka çocuklardan bol bol örnek toplarım yani. Dil bilgisinde en çok yaptığım şey bu. Uygulamaya girer bu. Cümleyse, hade cümle yapalım. Sıfatsa, sıfata örnek versinler. Ne kadar çok uygulama, örnek alırsak odur yani. Dil bilgisinin esprisi budur herhalde.”*

Çoğunlukla düz anlatım yöntemiyle dil bilgisi öğretimi yapan G3'teki öğretmenler zaman zaman farklı yollar da kullandıklarını dile getirmiştir.

G3-Ö4: *“Ama nedir? Ekstra olarak kullandığım benim bir konu ile ilgili eğlenceli ne varsa... Çocukların hayatına dokunabilecek oyuncuktur, yarışmacıdır, proje tarzında. Yani onları işin içine katma adına ne yapılabilirse yaparım yani. Daha kalıcı olur.”*

G3-Ö22: *“Anlatırım. Öğrenciyi işin içine katarım. Onları aktif hale getirmeye çalışırım. Videolar izletirim.”*

4.3.3 Tema 3: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları (Akademisyen Görüşleri)

Çalışmaya katılan akademisyenlerin, dil bilgisi öğretiminde izlenmesi gereken yollarla ilgili verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları (Akademisyen Görüşleri)

TEMA 3	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları	1. Dil becerileriyle ilişkilendirme	1. Dil becerileriyle birlikte
	2. Dil bilgisi öğretimi yolları	1. Dramatizasyon 2. Sezdirme 3. Metin odaklı 4. Tümevarım 5. Bütünleştirme 6. Görsel-işitsel materyal desteği

Kategori 1: Dil Becerileriyle İlişkilendirme

Alt Kategori 1: Dil becerileriyle birlikte

Çalışmaya katılan akademisyenlerin tümü, dil bilgisi öğretiminin dil becerileriyle ilişkilendirerek yapılması gerektiğini belirtmiştir. Aşağıda bu görüşlere yer verilmiştir.

A4: “Kesinlikle becerilerden hareketle yola çıkılmalı. Konuşma, dinleme, okuma, yazma becerilerinin öğretimi içerisinde yer verilmeli. Ayrı bir dil bilgisi konusu olmamalı. Bunlar 50’li yıllarda zaten terk edildi. Ayrı bir dil bilgisi öğretiminin bir işlevinin olmadığı ortaya çıktı.”

A3: “Aslında dil bilgisi öğretimi az önce söylemiştik dört temel beceriyle ilişkilendirilmeli. Çünkü bir dili biz anlama ve anlatma boyutlarıyla işliyoruz. Okuduğunu ve dinlediğini anlama ve bunu anlatabilme; konuşarak ya da yazarak derdini anlatabilme. Bu boyutlarıyla ilişkilendiriyoruz. Dolayısıyla bunu yaparken biz dil bilgisini hiçbir zaman ayrı bir alan olarak görmüyoruz. Dolayısıyla bu becerilerin içerisinde vermiyoruz.”

A3: “Programında da dil bilgisi burada ayrı bir ders olarak verilmiyo. Dil bilgisi 4 temel becerinin altında yer alıyo. Biz burada bir dinleme eğitimi yaptırırken ya da bir yazma eğitimi yaptırırken sadece -acak, -ecek çalışması yaptırabiliriz. Ya da -mış, -miş’li zamanı öğretiyoruz. Bir masalın devamını yazdırabiliriz. Çünkü orda kullanmış oluyo. Yani biz aslında ne diyoruz? Yapılandırmacı yaklaşım. Öğrenci merkezliyiz. O zaman öğrenciyi çalıştırcaz. Yani öğretmen öğrencisine balığı tutup vermiyecek, balık tutmayı öğretecek. Masalın yarısını ona yazdır. Ya da okut, konuşmasını sağla, dinlet de dil bilgisini böyle kavrasın. Ondan sonra işte yazmış ve uygulamış öğrenciye belki kuralı söyleyebilir.”

A6: “Bunlardan bağımsız olmamalı. Hep aslında bu temel becerilerle ilişkilendirilerek verilmeli diye düşünüyorum. Çünkü biraz önce de söylemiştim. O iyi dil kullanımlarıyla karşılaşmamış olan çocuk zaten kuralı kavramakta ve uygulamakta da zorlanıyor. Yani mümkün olduğunca Türkçenin zengin ve güzel anlatım olanaklarıyla karşılaştırmak gerekiyor çocukları ki hepsi paralel yürüyebilsin bu becerilerin. Yani dil bilgisi bunlara eşlik etmeli. Her aşamada.”

A2: “Bana göre okuma-anlama, dinleme-anlama ve kendini sözlü olarak yazılı olarak ifade etme çok daha ön plandadır. Yani kuru kuru bir dil bilgisi öğretimi değil, dilin dört becerisi içerisinde bunların verilmesi çok daha manidar olur. Kesinlikle beraber olması gerekir.”

A5: “Evet. Özellikle ben yazma becerisi üzerinde ve okuma becerisi üzerinde kullanabileceğimizi düşünüyorum. Okuma becerisinde de okuma metinleri, yani metinle öğretme aslında. Metin yoluyla. Metinle öğretme yaklaşımı zaten kullanılıyor. Metin üzerinde göstererek. Dil bilgisini bu bağlamda kullanabiliriz. Yazma becerisiyle de birleştirebiliriz.”

A1: “Çok kolay birleştirebiliriz ama hiç birleştirdik mi? Hayır. Örnek vereyim. Diyelim ki sıfatları öğreteceğiz. Bir karikatür veya resim paylaştığımızı düşün. Ve çocuklara da sıfat olduğunu söyleyerek kelimeleri yazdık. Diyoruz ki çocuğa “Karikatürü gözlemler. Sözcüklere bak. O sözcükleri kullanarak bana bir paragraf yaz” O sözcükler sıfat olduğu için doğal olarak yazarak yazdığında da ismin önünde kullanarak kendi öyle bir deneyimi olacak. Veya zamirleri öğreteceğiz. Bir metnimiz var. Zamirler altı çizili ya da koyu yazılmış. İşte o “Koyu yazılmış sözcük neyin yerine kullanıldı bu parçanın içerisinde?” Yani okuyor ve zamiri öyle buluyor. Çok kolay entegre edilebilir becerilerle.”

A1 ayrıca, dil bilgisi öğretiminin ayrı bir ders olarak düşünülmesinin ve yapılmasının yanlış bir uygulama olduğuna değinerek bunu şöyle açıklamıştır:

A1: “Ayrı bir kitap, ayrı bir ders. En büyük tartışma konusu bu. Önceden ayrı bir kitap vardı. Bu, bilmiyorum diğer akademisyen arkadaşlarım ne düşünüyor ama yapılabilecek en büyük yanlıştır bence. Çünkü ayrı bir kitap, becerilerden koparmak demektir. Dil bilgisini hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve benzeri içerik temelli derslere dönüştürmektir. Oysa dil, beceri ağırlıklı bir derstir. Yani bir bilgi dersi olmaktan öte beceri dersidir.

O yüzden diğer becerilerden koparmak anlamına gelir. Koparınca da mekanik, öğrenilemeyen, sıkıcı, monoton olarak görülen bir şeye dönüşüyor. Ayır ders ve ayır kitap kesinlikle yapılmaması, olmaması gerekir.”

Kategori 2: Dil Bilgisi Öğretimi Yolları

Alt Kategori 1: Dramatizasyon

Çalışmaya katılan 4 akademisyen (A1, A2, A3, A5), dil bilgisi öğretiminin oyunlar ve hikayelerle yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda, bu ifadeler yer verilmiştir.

A1: “Şu da çok önemli. Dil bilgisi illa kâğıt, kalem, kitap odaklı da olmaması lazım. Zamanları öğretirken dünya kadar oyun var. Şimdi bu oyunların çoğu bilgisayar ortamında da var.”

A5: “Dramatizasyon olabilir, 6 şapka düşünme tekniği olabilir.”

Oyunla öğretime ve hikayeleştirerek öğretime örnek veren akademisyenler dil bilgisi öğretiminin tahtaya yazmak ve birkaç örnek vermekle olmayacağının altını çizmişlerdir. Aşağıda, bu bulguyu destekleyen örnek görüşlere (A2, A3) yer verilmiştir.

A3: “Zamirlerle ilgili bakın şöyle bir etkinlik. Zamir bulutları etkinliği. Bu etkinlikte bulutların üzerinde zamir türleri yazıyor. Sınıfı ikiye ayırıyor ve masanın üzerinde karşılıklı zamir bulutları var. Öğretmen öğrencilere cümleye okuyor ve öğrenciler bunun hangi zamirse o bulutu kaldırmış oluyor. Pankart gibi düşünün. İlk kaldıran gruba da pekiştireç veriliyo. Çocuklar bunları düşünerek öğreniyor. Yani zamir deyince tahtaya yazıp yine ezbere bir yöntem verilmiyo. Aslında konu hiç anlatılmıyor burda. Anlatılmadan bu oyun uygulanmış oluyo. Ve sonra gerçekten bütün çocuklarda parmaklar havada. Ve dil bilgisi dersi sıkıcı, boğucu ve istenmeyen bir dersin yerine eğlenceli, oyunlaştırılmış, oyun oynayarak öğrenilen bir ders haline geliyor. İşte

Türkçenin amacı bu zaten. Bir dil öğretiminin amacı ancak bu olabilir. Çocukların kendini ifade etme becerilerini geliştirmek.”

A2: “Yani başlığı yazdırıp altına tanımını yapmak ve ilgili 5 tane örnek vermek dil bilgisi öğretimi değildir. Altını çiziyorum. Ders yapacaksınız. Eğer konunuz dil bilgisiyse, sıfatlarsa... Şöyle bir şey, aklıma ilk gelen. Benim öğrencilerime de öğrettiğim, tavsiye ettiğim zamir-sıfat farkı. Mesela “zalim zamir”le “sevgili sıfat” “z” ve “s” harflerinden. Zalim zamir çok acımasızdır, yanında birini istemez. Ama sıfat bir sevgiliyle gezer. Sevgilisi de bir isimdir. Bunlar hikayeleştirilerek verilebilir. Mesela büyük ünlü uyumunu bozan ekler, bir şarkıyla “-yor, -ken, -ki, -leyin, -mtrak, -daş, -gil” Bu ilgi çekici bir giriştir. Bunlarla girdiğiniz zaman bunları bu şekilde verdiğiniz zaman... İşte bizim mahallede bir fıstık satıcısı var. İsmi da Şahap’tır. Biz ona ‘Fıstıkçı Şahap’ derik ama çok sert bir adamdır. Dükkanın önünden kimseyi geçirmez falan. Böyle hikayelerle girdiğiniz zaman dil bilgisi çok albenili bir duruma dönüşüyor.”

Alt Kategori 2: Sezdirme

Çalışmada görüşlerine başvurulmuş 3 akademisyen (A1, A6, A3), dil bilgisinin sezdirme yoluyla öğretilmesi gerektiğini belirtmiştir. Akademisyenlere göre, öğrencilere farklı etkinlikler yaptırılarak konuyu fark etmeleri ve öğrenmeleri sağlanmalıdır. Aşağıda, bu bulguyu destekleyen görüşlere yer verilmiştir.

A1: “Şimdi tabi dil bilgisi öğretiminde farklı yaklaşımlar var. Ama tümevarım, sezgisel olan çocuğun doğasına en uygun olandır. Az önce söylediğim şeyle de ilişkilidir. Yani sezgisel olanda bol örnek üzerinden düşünme payı bırakarak, çocuklara bir şeyleri buldurarak buluşu devreye koyarak işin içine girmesini sağlıyoruz. O yüzden bence çocuğun doğasına çok uygundur. Kendi işin içine girip bulmaya çalışırsa, o örnekleri çözümlerse, kendi keşfederse kuralı daha çok sahiplenir, daha etkili olur. Sezgisel yol

bence daha etkilidir. Tüm konular için öyle mi? Belki olmayabilir. Ama birçok konuda da işlediğini düşünürüm sezgisel yolun.”

A6: “Sezdirme yaklaşımı önemli. Sezdirerek öğretilmeli deniyor. Tabi burda ince bir çizgi de var. Çocuk kuralı bilmiyorsa nasıl sezecek ve fark edecek? Yine de burda nitelikli dil ürünleri dediğimiz dilin doğru düzgün etkili kullanımını örnekleyen metinlerden yola çıkarak o kuralı öncelikle sezdirmek, sonrasında da kuralı pekiştireç olarak hatırlatmak daha yararlı diye düşünüyorum. Yani nitelikli dil malzemesiyle buluşturursak biz çocukları zaten dilin kuralını, işleyişini, ses anlamında, yapı anlamında, cümle düzeyinde sezecektir. Nitelikli dil malzemesi nedir? İşte iyi metinlerdir, konuşma metinleri de olabilir bunlar aynı zamanda. Youtube’da da bunun çok fazla malzemesi var. Ya da iyi bir şairin, yazarın kaleminden çıkmış metinlerdir. Buralarda fark ettirebilir işte sıfatları. Sonrasında sıfatın ne olduğunu fark edebilir. Yani çocuk zaten orda sonbaharı anlatan bir şiir üzerinde renkleri, yaprakların durumunu, doğanın durumunu pek çok sıfatla anlatıldığını hemen fark edecektir zaten. Ve sıfatın ne olduğunu bir sonraki aşamada daha rahat kavrayacaktır diye düşünüyorum.”

A3: “Örneğin şu an okuma dersi yapıyorsunuz, okuma becerisini geliştirecek. Ama siz o okuma becerisini geliştirirken aynı zamanda dil bilgisinin... Çünkü diyorsunuz ki “Dikkat edin!” Neye? İşte isimlerin önündeki bir başka isme dikkat edin. Sıfatlara. Örneğin “kırmızı kazak” “kırmızı örme kazak” “kırmızı yünlü örme kazak” Hemen belleğimizde canlandırıyoruz. Ve bunu okurken, okuma eylemini yaparken ya da ona sorduğumuz metin altı sorularında da çocukların böyle yanıtlamasını bekliyoruz. O zaman kazak deyip geçmiyoruz. Onun bir özelliğini, bir niteliğinin olduğunu öğrenciye kavratıyoruz. Demek istediğim “Hade bakalım, bugün dersimiz sıfatlar” deyip tahtaya sıfatlar başlığını açarak niteleme sıfatı başlığı altında sadece gramer bilgisinin

verildiği bir yığın dersi olmamalı. Dolayısıyla tekrar ifade edeyim sezdirme yoluyla ve tümevarım yoluyla bunları yaptırırsak çok daha amacımıza ulaşmış oluruz.”

Alt Kategori 3: Metin odaklı

3 akademisyen (A1, A2, A4), dil bilgisi öğretiminin metinlerle yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

A1: “Şöyle bir şey yapılabilir. Öğreteceğimiz dil bilgisiyle bir iki küçük bağ kurup o metinle ayrı küçük küçük ek metinler kullanabiliriz dil bilgisi için. Ana metinle ilgili sınırlı bir bağ olabilir. Çünkü her zaman mümkün olmuyor. Ama çoğu zaman da olabiliyor. Eğer o bağ kurulamazsa da ek metinlerle, ama yine metinlerle. O yapıların, o örneklerin geçtiği... Bunun hazırlığı çok önemli. Sıfatlarla ilgili kullanabileceğimiz 4. 5. sınıf çocuklarına uygun kısa paragraflar, metinler. Bunların biriktirilmesi, bazılarının ders kitaplarında kullanılması, bazılarının soru sorarken kullanılması gibi. İlla ki ek bir metin arayışı gerekir bence dil bilgisi öğretiminde. Bunu yaparsak iyi olur.”

A2: “Yani örnekleri hayatımızın içinden, belki işlediğimiz bir parça varsa onun içinden vermek ve onlarla uyumlaştırmak çok daha mantıklı bir çalışmadır.”

A4: “Mesela okuma metinlerinden hareketle işleyebilirsiniz. Çocuğun yaptığı yazma yanlışları vardır, ortaktır bunlar. Bunlardan hareket edilebilir. Bu tür çocuğun dilinde yaptığı yanlışlardan hareketle dil bilgisi olmalı.”

Alt Kategori 4: Tümevarım

Çalışmaya katılan 2 akademisyen (A2, A3), dil bilgisi öğretiminde tümevarımsal bir yaklaşım izlenmesi gerektiğinin üzerinde durmuştur.

A2: “Bana göre ilkokullarda özellikle dil bilgisi öğretimi tümevarımcı bir yaklaşımla verilmelidir. Yani çocuğun sosyal dil ilişkilerinde yaşadığı sıkıntılar, problemler dikkate alınarak onlardan örnekler verilerek, yola çıkılarak ilkelere, formüllere

ulaşılmalı. Bu bağlamda baktığımızda çocukların dil kullanımını çok iyi etüt eden bir yaklaşım önce ortaya konması lazım, ona göre bir dil bilgisi öğretimi yapılması lazım.”

A3: “Kesinlikle kurallar yığını olmamalı dil bilgisi dersi. Dil bilgisi dersi, çocuğun ihtiyaç duyduğu ve onun neden olduğu yani dilin mantığının öğretildiği derstir dil bilgisi. Dolayısıyla yöntem, tamamen sezdirme, buldurma sonra kuralına varma yani tümünden varma.”

Alt Kategori 5: Bütünleştirme

Çalışmaya katılan 2 akademisyen (A1, A2), dil bilgisi öğretiminin yalnızca Türkçe dersi ile sınırlı kalamayacağını, diğer dersler içinde de devam ettirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

A1: “Bütünleştirmek çok önemlidir. Sadece dil bilgisini sadece Türkçeyle değil diğer bütün dersleri de bütünleştirmek; resmi matematikte da kullansın. Problem çözerken görselleştirsin mesela gibi. İlkokulda bu çok çok önemli. Bütünleştirmek disiplinler arası. Üniversitede ayırıştırıp analiz etme beklenir. Daha önceki kademelerde bir bütün olarak ki holistik derler buna bütüncül bakış açısı, çok çok önemli. Yani ilişkiler kurabilmesi bütün disiplinlerle. Ayırdıkça sorunlar ortaya çıkıyor.”

A2: “Bazen ben öğretmenleri görüyorum imla yazdırıyor. İmla yazdırıyor, içinde atıyorum “at” sözcüğü geçiyor. At sözcüğü hemen bir fırsat eğitimi şekline getirip bunun sesteş bir sözcük olduğunu, sesteşin nasıl olduğunu falan getiriyor. Bu çok güzel bir uygulamadır. Hatta bazen fen ve teknoloji dersinde fenle ilgili bir paragraf yazdırırken böyle benzer uygulamalar yapılabilir. Yani dil bilgisini o derslerle ilgili her alanda karşısına getirseniz çocuğun onun bir -tırnak içinde söylüyorum- “öcü” olmadığını öğrenci algılayabilir. O yüzden bence dil bilgisini sadece Türkçe dersinde değil her dersin içinde öğretmen dikkate alması lazım. Bir problem yazacaksa tahtaya

öncelikle burda rol model olması lazım, örnek olması lazım. Virgülü, noktayı nereye koyacağını bilmesi lazım. Yazılarının güzel, okunabilir olması lazım. Yani bir sözcüğü eğer satır sonuna sığmadıysa düzgün kurallarına uygun olarak ayırması lazım. Yani bunlara dikkat etmesi lazım. Nerde? Matematikte. Nerde? Sosyal bilgilerde. Nerde? İmlada. Yani her alanda bunu dikkate alması gerekir.”

Alt Kategori 6: Görsel-işitsel materyal desteği

2 akademisyen (A3, A5), dil bilgisi öğretiminin üç boyutlu materyaller kullanılarak yapılması gerektiği üzerinde durmuştur.

A5: “Kesinlikle üç boyutlu şeylerin kullanılması lazım. Üç boyutlu materyaller.”

A3: “Evet, sıfatları çok güzel anlatabilirsiniz. Nasıl anlatacaksınız? İşte örnek materyaller getireceksiniz. Kesinlikle bir dil dersinden bahsediyorsak dil bilgisi öğretimini de ele alırken çok uyaranlı, kesinlikle çok uyaranlı. Sadece kitap ve ezbere dayalı bilgiler değil. Çok uyaranlıdan kastettiğimiz şey neler olabilir? Fıkralar, bilmeceler, atasözleri. Bunlar dilsel araçlardır. Onun dışında görsel karikatürler, işitsel araçlar olabilir. Kısa filmler, videolar. Bunlar sınıfa getirilirse dil öğretimi o zaman çok iyi olur.”

4.3.4 Tema 3: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları (Akademisyen Odak Grup Görüşleri)

Akademisyenlerle yapılan odak grup görüşmesinde, dil bilgisi öğretiminde izlenmesi gereken yollarla ilgili verilen cevaplara göre elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12: Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Yolları (Akademisyen Odak Grup Görüşleri)

TEMA 3	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminde	1. Dil becerileriyle ilişkilendirme	1. Dil becerileriyle birlikte

Öğretim Yolları	2. Dil bilgisi öğretimi yolları	1. Sezdirme
------------------------	---------------------------------	-------------

Kategori 1: Dil Becerileriyle İlişkilendirme

Alt Kategori 1: Dil becerileriyle birlikte

Yapılan odak grup görüşmesinde akademisyenler, dil bilgisi öğretiminin dil becerileriyle birlikte, bir bütün olarak yapılması gerektiği görüşlerini yinelemişlerdir. Aşağıda, örnek görüşlere yer verilmiştir.

A5: “Dil becerileri odaklı olması gerektiğini düşünüyorum. Dil becerilerinde beden dili konusu biraz ihmal ediliyor gibi geliyor bana. Beden dili çok önemli bir şey. Karşı tarafı etkilemek, farkındalık yaratmak, ikna tekniklerine kadar gidebiliyor.”

A2: “Dil becerileriyle birlikte verilmesi kesinlikle şarttır. Ayır verilmesi zaten onu ayrı bir unsur olarak gösterir çocuklara ve öğretmene. Öğretmen bile onu ayrı bir ders kitabı, ayrı bir program, ayır bir materyal olarak ister karşısında. Bu da büyük bir sıkıntı yaratır.”

A6: “Dil becerileri bir bütün. Anlama ve anlatma becerileriyle birlikte verilmesi çok daha doğru olacaktır. Bunlar iç içe geçmiş beceriler. Çocuğu her açıdan geliştiriyor.”

Kategori 2: Dil Bilgisi Öğretim Yolları

Alt Kategori 1: Sezdirme

Akademisyenlerle yapılan odak grup görüşmesinde akademisyenler, metinlerden yola çıkılarak sezdirme yoluyla dil bilgisi öğretiminin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Dil bilgisi öğretimin basit, işlevsel, kullanıma yönelik olması gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda, örnek görüşlere yer verilmiştir.

A5: “Öğretim programı, öğretmen ve materyal şeklinde bir üçgenden bahsedebiliriz. Ders kitabıyla öğretim programının da uyuşması gerekiyor. Bilim dil bilgisi ve okul

dil bilgisi. Türkçe eğitimi bölümünde öğrencilere bilim dil bilgisi öğretiliyor. Onun çok ufak bir kısmını hedef okul seviyelerine aktarmalarını istiyoruz. O okul dil bilgisi oluyor. Bunun biraz daha basite indirgenerek somutlaştırılarak, bildiğimiz o ilkelerden yola çıkarak, yaşantısıyla ilişkilendirerek, doğrudan değil onun keşfetmesi sağlanarak ki zaten yaklaşımın önerdiği şey bu.”

A6: “Nasıl verilmelidir? Tabi ki kurala boğmadan, çocuğun seviyesini aşmadan, Türkçenin anlatım olanaklarıyla zenginleşmiş metinlerden, konuşmadan, yazmadan uzaklaşmadan verilmelidir.”

A1: “Nasıl olması gerektiği konusunda söyleyecek çok şey var. Metin temelli olması lazım. İşlevsel olması, becerilerle ilişkilendirilmesi, ayrı bir ders olmaması, soyut kurallarla olmaması... Zaten bunlar konusunda hemfikiriz. Ama bu felsefeyi halen daha yansıtamıyoruz bence. Ciddi anlamda sanki bu konuda bir devrim gerekir.”

A4: “Nasıl olmasının cevabı şu: Kullanıma dayalı olmalı, işlevsel olması lazım, kuralı öğretmek yerine kuralın nerede işlediğini, nerede hatalar yapabileceğimizi gören. Hiçbir anadili konuşucusu sıfat hatası yapmaz. Mümkün olduğunca sezgisel, işlevsel öğretmemiz gerekir diye düşünüyorum.”

4.4 Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılması Gereken Ölçme-Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri ile ilgili Bulgular

Bu bölümde araştırma sorusu 4'e ilişkin öğretmen, akademisyen ve odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. KKTC ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe alanında uzman akademisyenlerin *Türkçe dil bilgisi öğretiminde kullanılması gereken ölçme yöntem, araç ve gereçleri* ile ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla katılımcılara şu sorular sorulmuştur:

1. Dil bilgisi becerileri hangi değerlendirme araçları, yöntem ve teknikleriyle ölçülmelidir?
2. Siz hangi değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz?

Yukarıdaki soruların ikincisi akademisyenlere sorulmamıştır. Verilen yanıtlara göre sırasıyla öğretmen, öğretmen odak grupları, akademisyen ve akademisyen odak gruptan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.4.1 Tema 4: Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri (Öğretmen Görüşleri)

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, dil bilgisi ölçme-değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri ile ilgili verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13: Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri (Öğretmen Görüşleri)

TEMA 4	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	1. Öğretmenlere göre ideal ölçme ve değerlendirme yöntemleri	1. Dil becerileri içinde 2. Sınavlarla 3. Süreç içinde
	2. Öğretmenlerin uyguladığı ölçme ve	1. Sınavlarla 2. Dil becerileri içinde 3. Sınıf içi etkinliklerle

	değerlendirme yöntemleri	4. Oyunlarla
--	--------------------------	--------------

Kategori 1: Öğretmenlere Göre İdeal Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Alt Kategori 1: Dil becerileri içinde

Çalışmada görüş belirten 11 öğretmen (Ö7, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö22, Ö23, Ö25, Ö27), dil bilgisi öğretiminin kullanım içinde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ö23: “Bence çocuğu konuşturarak dil bilgisi değerlendirilmeli, kendisini ifade etmesiyle değerlendirilmeli bana göre. Bir konuyla ilgili duygu ve düşüncelerini anlatmasıyla olmalı. Bu şekilde yani. Şimdi aklıma gelmedi bir şey.”

Ö27: “Aslında çocuğun günlük yaşamında o dil bilgisini ne kadar kullandığına bakarak değerlendirmeli aslında bir bakıma. Belki birazcık bizim şive olarak farkımız olduğu için çok fazla her şeyi izleyerek, çocuğu dinleyerek denetleyemeyiz ama olabildiğince deyim çocuğu gerçekten izleyerek, kağıdına defterine değil da gerçekten o dil bilgisi kurallarını hayatında kullanıyor mu diye bakarak belki gözlemlemek veya değerlendirmek daha iyi olabilirdi diye düşünüyorum.”

Ö18: “Aslında yapmamız gereken çok daha önemli kazanımlar var çocuklar üzerinde. Birincisi ben bir öğretmen olarak her zaman çocukların özgüveninin yüksek olmasını isterim. Bu alanda her zaman çocukların bir kalabalık önünde özellikle kendi arkadaşlarının önünde rahatça konuşabilmelerini sağlamak amacıyla her zaman çalışma yaparım. Dolayısıyla onlar aslında farkında değiller benim nasıl bir ölçme değerlendirme yaptığımı.”

Ö7: “Değerlendirme dil bilgisinde bence yine anlatma... Yazılı değerlendirme olabilir, sözel bir değerlendirme olabilir. Yazılı değerlendirme diyelim ki sıfatları-zamirleri gerçek hayatta kullanabilsin. Aslında sıfatın amacı nedir? Bir sözcüğü iyi

bir şekilde tanımlayabilsin, niteleyebilsin. Çocuğa bir kompozisyon yazdırılırsa bununla ilgili ve orada ne kadar sıfat kullanmış, doğru yerde mi kullanmış, gerçekten anlamına uygun yerde mi kullanılmış? Böyle bir değerlendirme olursa tamam.”

Ö25: “Şimdi dil bilgisini değerlendirirken bir imla yazdırırken onun içerisindeki dil bilgisi kurallarına uyarak mı yazdı diye bakabiliriz. Konuşmasını isteyebiliriz. Bir konu hakkında konuşma içerisinde kullandığı dil bilgisi kurallarına uyuyor mu diye bakabiliriz. Konuşma ve yazmada doğru bir dil bilgisi öğretimi olmuş mu diye de değerlendirebiliriz. Sadece dil bilgisini alıp da zıt anlamlıyı doğru yaptı, 100 aldı değil de hani çocuk bunu gerçekten öğrendi mi, uygulama boyutunda ne düzeyde? Konuşurken, yazarken, anlatırken bunlara bence bakmak gerekiyor diye düşünüyorum.”

Ö17: “Yani bence ölçme değerlendirmeyi şu anda testlerle yapıyoruz ama hiç böyle olmamalı. Dediğim gibi konular az olsa çocuğun kendisini yazılı ve sözlü ifade etmesini sağlayacak, hayal dünyasını bize yansıtmasına şans verecek etkinliklerle bence ölçme değerlendirme yapmalıyız. Böyle körü körüne sınav yapıp oraya not vererek olmamalı. Çocuğun kendi içindeki gelişimini gözlemleyebileceğimiz portfolyolarla bir ölçme değerlendirme yapmamız gerektiğine inanırım ilkokul için.”

Ö11: “Mesela eş-zıt konusunda sınav yapabilin ama mesela özel ismin kesme işaretini ayırma konusunu kesinlikle çocuğun bir yazısının içinde değerlendirmek lazım. Ona bu kelimeyi al, kesme işareti ile ayır dediğinde onu doğru yapar zaten sana. Onda bir sıkıntı yok. Bir yazının içinde yazabilmesidir aslında onun değerlendirilmesi. Pekişti mi, öğrendi mi? Böyle bir konu testte zaten doğru yapar. Ama adını bile yazacak teksirin üzerine mesela küçük harfle yazar hâlâ daha. Sorsam neler büyük harfle yazılır, sayacak sana hepsini. Ama adını yazacak, adı küçük harf...”

Ö19: “Biraz önce saydığımız, hepsi bir. Dinlemesi, anlaması, konuşması, yazması hepsi birlikte. Ki zaten şu an biz öyle yapıyoruz. Yani dil bilgisinden aldığı sınav notunu biz zaten çocuğa karneye yazarsak olmaz. Onun için sınıfta dinlemesi, sınıfta kendini anlatması, yazması ki çok yazma yok artık maalesef. Bunların hepsi bir değerlendirilmelidir. Sadece dil bilgisinde ekleri bilecek çocuk, çok iyi dil bilgisi bilir diye bir şey bence olmaması gerekir kesinlikle. Hepsinin ortak alınıp da bir ölçme değerlendirme yapılması gerekir.”

Ö12: “Şimdi yaptığımız gibi yapılmamalı bence. Test yöntemi falan değil. Çocuklara kullandırarak, dediğim gibi onları konuşturarak. Nasıl ki İngilizce sınavında listening, speaking, writing ayrı ayrı olur ya? Bu şekilde sanki onu ölçebiliriz. Bir çocuk zaten kendini ifade edebiliyorsa yazıda, o gözle baktığım zaman bana yeterli olur. Belki da fiili bilmesi da olur ama çok güzel anlatıyor yani. Zaten amacımız da bu değil mi Türkçe eğitiminde? Dinleme, konuşma, okuma, yazma. Bunları sorguladığım zaman sanki ölçmüş olabilirim dil bilgisini da. Mesela ben çocuğu alayım bir konuda konuşturayım. Konuşmasında dil bilgisini kullandı mı? Dil bilgisini zaten özümseydiyse çok güzel ifade edecektir bana kendini. Yazmada da aynı şekilde. Bir konu vereyim, yazsın. Bunu biraz yaparız kompozisyon adı altında. Aynı şekilde dinleme becerisiyle de. Okuduğunu da anladıysa hepsi dil bilgisi oldu demektir diye düşünürüm. Ölçüldü yani. Şart değil sorayım kendine cümledeki özneyi bul.”

Aslında dil bilgisini temel dil becerilerinde kullanmaya yönelik ölçme değerlendirme yapmak gerektiğini vurgulamaya çalışan bir öğretmen (Ö22), bunu şu şekilde ifade etmiştir:

Ö22: “Ölçme değerlendirme bizim bilin, bu en hassas nokta. Sürekli testler, sınavlar. Başka çok bir şansımız yok. Kendisini ifade etsin, kompozisyona daha çok ağırlık

verelim, kendini ifade edebilmeye, anlatabilmeye bakalım... Maalesef o yönde sıkıntılarımız var. Hep test, test, test (Çoktan seçmeli).”

Alt Kategori 2: Sınavlarla

4 öğretmen (Ö13, Ö20, Ö24, Ö26), dil bilgisi öğretiminin sınavlarla değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ö26: “Ölçme değerlendirme bana göre kısa sürelerde çok olmayacak sorularla olması lazım. Yani bence çocuk bilgisini ölçeceksan klasikten ölçersin. Hatta sözlüden ölçersin.”

Ö13: “Kısa cevaplar değil, bana göre uzun cevapların içinde dil bilgisini aramak çok daha güzeldir. Kısa bir cevabın içine hemen bildiği kadarını aktarır. Ama uzun cevapta kurala göre aktarmasını yapacaktır. Dönüp okuduğu zaman görmesi gerektiğini bilecektir.”

Ö24: “Her konunun bitiminde küçük bir değerlendirmenin yapılması taraftarıyım. Her konu bitince karma ya da sadece o konuyla ilgili çoktan seçmeli, klasik, yazılı değerlendirmenin yapılmasını uygun görürüm. Tabi ki çocukların alıştırmaları ve ödevleri de değerlendirmenin içine girer. Yaptıklarını sürekli kontrol etme, verilen ödevlerin kontrol edilmesi de. Bunlar da çocuğun durumunu gözlemleyip değerlendirmemiz için gereklidir diye düşünürüm.”

Ö20: “Burda daha çok sözel olarak çocuğu sınayabiliriz bence. Gerçekte bilgisini bize ortaya koyması için ya da dediğim gibi klasik sorular yöntemiyle sınanabilir. Bilgisi daha doğru olur diye düşünürüm. Daha şeffaf şekilde görün çocuğun ne yapıp yapmadığını. Bundan öte farklı yöntemler bence hoş olur muydu? Belki olurdu. Gerçekçi mi? Çok değil. Yaşarık çünkü.”

Alt Kategori 3: Süreç içinde

Çalışmaya katılan 2 öğretmen (Ö1, Ö25), dil bilgisi öğretiminin süreç içinde değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Ö1: ““Nasıl olmalı?” sorusunu düşündüğümde ise diğer dil becerilerinden çok da ayırmamak gerekir diye düşünürüm aslında. Bir de hepimizin yaptığı gibi ürün odaklı değil de alternatif ölçme değerlendirme teknikleri kullanarak süreç odaklı değerlendirmeye odaklanmalıyız.”

Ö25: “Değerlendirmede bir vardır süreci değerlendirmek. Bir da vardır not değerlendirmesi. Biz süreç değerlendirmesine girersek bizim için daha önemli olan odur diye düşünüyorum. Süreç değerlendirmesinde de çocuk ilk başta nasıldı daha sonra nasıl bir değerlendirme oldu, başarı grafiği nasıl ilerliyor şeklinde. Tamamen sonuç odaklı değil de onun süreç içerisinde ne kadar iyi bir noktaya geldiğini görebilmek bence en önemli değerlendirme stili.”

Kategori 2: Öğretmenin Uyguladığı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Alt Kategori 1: Sınavlarla

Çalışmaya katılan 18 öğretmen (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö20, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27), dil bilgisi öğretimini yazılı sınavlarla ölçüp değerlendirdiklerini belirtmişlerdir.

Ö16: “Sınav. Normal soru-cevap şeklinde. En basiti “Aşağıdaki kelimeleri hecelerine ayırınız” ya da “İsimlerin özel isim, cins isim olup olmadıklarını yazınız” tarzını severim. Test da severim. Genelde 4’te, 5’te kolej ağırlıklı olduğu için daha çok test ağırlıklı çözüyoruz. Ben klasik yöntemciyim. Çok severim soru tarzı olarak. Bazen karma da yaparım ama.”

Ö26: “Benim yaptığım bütün değerlendirmeler klasiktir. Bilgi ölçümü klasiktir. 10 soru veririm. Mesela o tür sorularda da muhakkak işlemine da bakarım. Nasıl işledi,

neyi nereye koydu falan. Onun için çocuklara öğretiriz, altlarını çizim. Hangi ektir diye. Cümleyi bulun, hangi çeşittir? Bir de bilgi olarak neyi sorarsın? Müfredatta verilen. “Kaç çeşit isim vardır?” mesela. Örnek yaz. Örnek yazmayla çocuk artık onu iyice emiştirmiş olduğunu görürsün. Bu ön bilgi. Olması gereken. Bir de “Aşağıdaki cümlelerde bana kimlerin ne olduğunu yazın”. Çiz, bu isimdir, bu fiildir, bu sıfattır. Bunları belirt bana. Veya cümleyi verirsin ve sen o güne kadar neyi öğretmişindir? İsimleri, sıfatları öğretmişindir, fiili bilmez. Bul bana. Hangi çeşit isimdir? Sıfattır. Hangi çeşit sıfattır? Bu şekilde.”

Ö3: “Ünite sonunda, diyelim ki konuyu anlattık, soruları çözdük. Bir tane teksir hazırlarım. Çözdüğümüz, bir önceki gün çözdüğümüze benzer bir teksir hazırlarım genellikle ki çalışmaları kolay olsun. Ödev da veririm aynı şekilde benzer bir teksir ve onu değerlendiririm. Kendileri yaparlar, ben de kontrol ederek değerlendiririm. Bazen çoktan seçmeli da kullanırım ki ileriki dönemler için hazırlık olsun. Bazen da klasik kullanırım.”

Ö23: “Test yapıyorum. Çoktan seçmeli. Boş yerleri doldurma, cümleyi tamamlama.”

Ö10: “Ben, öğrettiğim geleneksel şekilde sorusunu sorarım. Öğrettiğim tarz eğer daha analiz düzeyinde bir beceri gerektiriyorsa ona uyum sağlarım. Kolay olan benim için şu anda hazır bulduğum ve arşivimde olan dil bilgisi ölçme yöntemleridir. Yalan söyleyemeyeceğim yani sana, süper model görünme adına. Çünkü yıllardır biriktirdiğim bir arşivim vardır ve araştırdığım metinler vardır.”

Ö10: “Şu andaki anlayış nedir? Matematik mantığında öğrettiğimize göre test veya klasik sorularla ölçüyoruz. Şu andaki ölçme yöntemi öğrettiğimiz tarzla uyumludur bence. Nasıldır? Boş yerleri doldurur, altını çizer, teste cevaplar ve ben bu şekilde ölçerim çocuğun anlayıp anlamadığını. “Aşağıdaki cümledeki sıfatı bulunuz. Türünü altına yazınız.””

Ö1: “Ben yazılı testlerle ölçüyorum. Örneğin noktalama işareti ile ilgili konuda soru işareti ile ilgili 3 örnek cümle yazmasını isterim. Boşluk doldurma vs gibi bildiğimiz klasik ürün odaklı değerlendirme yaparım.”

Ö15: “Ben nasıl yaparım? Konularımızı bitirdikten sonra, bol örnek yaparım, alıştırmaya çok fazla çözdürürüm deftere. Kitaplardaki ve yardımcı kitaplardaki çoktan seçmeliler var, doğru yanlış soruları var, soru sorar cevabını verirsiniz, eşleştirmeler var. Onları da yaptıktan sonra, bitirdikten sonra artık iyice konuyla ilgili küçük bir değerlendirme sınavı yaparım. Ne öğrendikleriyle ilgili. Onun öncesinde bir sınava hazırlık yaparım. Ben de emin olurum öğrendiler artık. Öğrenmedilerse bir tekrar yaparım sınavdan önce. Zaten orda görürüm neyi bilip neyi bilmediklerini. Yeni konuya geçtiğim zaman da geriye dönük mutlaka alıştırmalar yaptırırım. Unutmamaları adına. Bazen 2-3 konu biter. O 2-3 konuyu birleştirerek de yaparım. Değerlendirmem öyle.”

Ö4: “Maalesef kalem kağıt testleri, mecburen. Yani mecburen. Başka bir yolu yok. Boşluk doldurma, doğru-yanlış, altını çizme, daire içine alma... Yani bu tarz, çoktan seçmeli veya direk klasik şekilde. “Eş anlamlısını karşısına yaz”. Başka türlü nasıl ölçebilirim? Dediğim gibi sözlü ölçtüğümde da onu kayıt altına alman lazım bir şekilde. Çünkü notlandıracağız günün sonunda. Dil bilgisi, Türkçe dersine eklenen bir not olacak. Elimde illa ki çocuğun dolduracağı, yazacağı veya işaretleyeceği bir kalem kağıt testi olması lazım”

Ö5: “Genellikle sınav yapıyoruz. Nedir? Verdiğimiz konuyla ilgili önce bol bol soru çözmedir, soru yapma. Arkasından da yine verdiğimiz konunun test şeklinde veya bazen klasik şekilde, tekrarı şeklinde ölçme değerlendirme...”

Ö27: “Bana sorarsanız ben yazılı sınavlarla değerlendiriyorum. Tüm kullandığım dil bilgisinde da diğer derslerde da kullandığım hazırladığım bütün sınavlarda hepsini

yerleştirmeye çalışırım açıkçası. Boşluk doldurma da eşleştirme da klasik sorular da test soruları da yerleştiririm sınavın içerisine. Yazılı sınavlarda sadece o öğrettiğimiz dil bilgisi konularını kontrol edebiliriz.”

Ö9: “Bizim zümre olayı var ya biz hep ortak gitmek zorundayız. Ama defterde herkes özgür. O yüzen ben defter ödevi verdiğimde mümkün olduğunca klasik sorular, işte kendi yazsın, mesela 3 örnek ver. Sıfatı bul değil, bana 3 tane niteleme sıfatı yaz. Ama istediğın gibi yaz. İster renk yaz, ister durum, ister biçim... Veya benim yaptığım bir uygulama: mini sınav defterim var. Onun da adı sınav ama orada ben daha özgürüm. 10 dakikam mı var, hem çıkarın mini sınav defterini. 4 soru: 1. soru: kişi zamirlerini yazın. 2. soru: 1 tane soru zamirine örnek verin. 1 tane, çocuğı boğmadan. Cümle kur bile demiyorum. Çünkü onu yapamayan o kadar çok çocuk var ki. Kısa cevaplı. Nokta atışlı.”

Ö25: “Türkçe sorularında değerdendirme çoktan seçmeli var, eşleştirme var, boşluk doldurmalarla yer veriyoruz yine. Doğru yanışlara bezen yer veriliyor. Cümleyi tamamlama, ya da paragrafı tamamlama gibi değerdendirmeler olabilir.”

Ö2: “Birinci, rutin yaptığımız konu sonlarında yapılan çoktan seçmeli sınavlar. Onlarda değerdendirme yapıyoruz. İkincisi, sınıf içinde ders başında bir önceki dersle ilgili tahtaya 1-2 soru yazıp veya bir cümle yazıp bu cümle üstünde konuşmak, çocuklara söz hakkı vermekle yapıyoruz. Başka yok yani, bu kadar.”

Ö7: “Şimdi şöyle. Ders içinde bu farklı yöntemleri kullanıyorum. Ama ölçme değerdendirme sistemine geldiğim zaman aile de diğerd çevre de karşısında bir not görmeyi bekler. Bir sınav bekler. Bu, herkesin bildiğı bir şeydir. Ben de bundan hareketle her zaman bir sınav yaparım. Bir not belgem, işte o notların yazılı olduğu bir dökümanım olur. Ona göre değerdendirmemi yaparım. Yani bu yönde ben de klasik bir öğretmenim değerdendirme açısından.”

Özellikle çoktan seçmeli sorularla ölçme değerlendirme yaptığını belirten bir öğretmen (Ö17), karne notu yazarken sınıf içi etkinlikleri de göz önünde bulundurarak bir değerlendirme yaptığını belirtmiştir.

Ö17: “Şu anda ben de çoktan seçmeliyle ölçmek zorunda kalıyorum maalesef. Ben de portfolyoyu kullanamıyorum. Sadece şu noktada, karne notlarını verirken çocukların kesinlikle aldığı nota göre karne notu vermem. Kanaat notum çok yüksek derecede karne notlarını etkiliyor. Aksi takdirde mesela bir öğrencimin karnesi hep 10’dur ama aldığı notlara göre verecek olsam 8’den yukarıya veremem. Ama çocuğun gayreti, sınıf içerisindeki sorulara cevap vermesi. Hep bunları göz önünde bulundurduğumda çocuğa 10 vermem gerekir. Verdiğim karne notu 10 ama sınava göre verecek olsam 8.”

1 öğretmen (Ö6), yazılı sınavlardan çok sözlü sınavları tercih ettiğini belirtmiştir.

Ö6: “Mesela sözlü sorular sorulabilir. Ben sözlü dönütlere daha çok ağırlık veririm. Yazılı dönüt. Zaten, çocuktur. İlkokul çocuğuna devamlı sınav sınav sınav, mantıklı da değildir. Daha çok sözlü dönüt, sözlü pekiştirme da... Çocuğa bir yıldız vermek yerine ona aferin demek, onu alkışlatmak, çok güzel demek... Çocukta ben daha çok hatayı görmem. Yaptığı olumlu şeyi daha çok görürüm ki çocuğu çekebilelim. Dil bilgisi dersinde da işte sözlü bir soru sordum sözlü bir cevabını aldım. Bu benim için daha önemlidir. Tabi sınav da yapılabilir. İşte okurken yapacağı uygulamalar, yaptığı bir vurgulama. İşte soru cümlesidir, o vurguyu güzel yaptı. Hemen aferin derim, çok güzel yaptın bunu. Bu tip durumlar bence daha önemlidir. Sözlü dönüt.”

KGS’den dolayı çoktan seçmeli sorularla değerlendirme yapmak zorunda kaldıklarını ifade eden iki öğretmen (Ö14, Ö20), bu durumla ilgili rahatsızlıklarını sitemli anlatımlarıyla aktarmışlardır.

Ö20: “Ölçme değerlendirme. En sevdiğim. Tabi biz gene şartlara göre hareket etmeye çalışırık. Neyle ölçüp değerlendiririk? Bir kolej sınavı derdimiz var. Dolayısıyla ölçme değerlendirmeyi da testler üzerinden yapmaya çalışırık. Aman çocuklar işte teste alışacak, trikli soruyu da görecek, zorunu da görecek vs.”

Ö14: “Bu sistemde?! Belli. 40 tane soru sordum bugün çocuklara bütün seneyi kapsayan. En çok doğru yapan yıldız aldı. Alkışlattık onu, çılğınlar gibi(!) Ama çoktan seçmeli.”

Alt Kategori 2: Dil becerileri içinde

Çalışmada görüşlerine başvurulanan 5 öğretmen (Ö1, Ö12, Ö13, Ö18, Ö27), öğrencilerin öğrendikleri dil bilgisel bilgileri, kullanımlarına bakarak değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir.

Ö12: “Kompozisyondur şu anda en çok büyüklerde önem verdiğim, bir da konuşma. Bazen konu veririm kendilerine “Bu konuya hazırlan, gel bize anlat” ve o konuşurken de gerekli yerlerde bazen “Bunu böyle desen daha iyi olur” “Aç bu konuyu” falan gibi yönlendiririm. Herhalde sadece konuşma ve yazma yapmışımdır şimdiki sistemin dışında. Gene geriye kalan şeylerde test ve alıştırımlarla, klasik sorularla dil bilgisi ölçtüğüm oluyor.”

Ö27: “Okuması nasıl, sözel olarak kendini nasıl ifade eder falan bunları zaten yazılı sınav içerisinde yapamam. Bunları sadece gözlemleyerek yapabilirim. Onu da artık dönem içerisinde. Özellikle çocuğa “Bugün senin şunu denetleycem” şeklinde değil yıl içerisinde gözlemleyerek çocuğu gerçekten gelişti mi gelişmedi mi diye. Bu şekilde değerlendiririm.”

Ö18: “Basit bir şekilde söyleyecek olursam kendilerine mesela diyorum ki “Bu hafta herkes Küçük Prens filmini izlesin. Kitabını okumadıysanız filmini izleyin. Ve 2 tane arkadaşınız bugün çıkacak bana bu filmin en güzel veya bu kitabın en güzel kendisini

en çok etkileyen bir kısmını arkadaşlarına anlatacak. Düzgün, anlaşılır bir dille". Ve belki da orda en çok beğendiğim bir sıfatı örneklendirmesini, başka bir şey örneklendirmesini isteyeceğim. Ve kendisi çıkıp arkadaşlarının önünde hem konuşma becerisini hem orda farkındalığı yüksek, istiyorum çünkü bunu. Veriyorum yönergesini. Kendisi belirli dil bilgisi kurallarını da bulup anlatıyor, hem konuşma becerisini orda göstermiş oluyor, dil bilgisi alanında farkındalığını göstermiş oluyor. Bu becerilerini ben zaten izleyip arkadaşlarının da verdiği tepkilerle kendi aralarında yaptıkları diyaloglarla da ölçüyorum."

Ö1: "Değerlendirmem daha çok gözlem yoluyla olur. Konuşturarak, kendini ifade edişiyile, yazışıyla, böyle anlayabiliriz bir çocuğu. İlgilendiğimiz yaş grubu küçük olduğu için."

Ö13: "Ben test (çoktan seçmeli) sorularını oldum olası sevmem. Ben klasik soruları tercih ederim. Ne verip veremeyeceğini ne kadar eksik olup olmadığını çok daha kolay değerlendirebileceğim bir değerlendirme biçimidir bence klasik sorular. Çünkü kısa cevaptır ve 4 seçenekten bir tanesini eleye eleye bir şekilde ya da hiç bilmiyorsa ata ata tutturabilir. Ama klasik bir soruda bilgisini aktarabilme zorunluluğu vardır. Ben istiyorum göreyim o klasik soruda cümleye başlarken büyük harfini kullandı mı, doğru noktalama işaretlerini bana yansıttı mı, o verdiğim şeyin içindeki yeri bulup altını çizip işaretledi mi? Bana göre klasik soru çok daha belirgin bir şekilde o kuralları kullanıp kullanmadığını, yansıtıp yansıtmadığını, ne kadar iyi öğrenip öğrenmediğinin en belirleyici şeklidir. Gördüğümüz bir konunun aparatını bile istediğimiz zaman o konuyu ne kadar iyi anlayıp anlamadıklarını çizimleriyle ya da kesip biçip yapıştırdıklarıyla da bize dönüt olarak verebiliyorlar. Konuşma biçimiyle de yapılabilir. İmlasında da değerlendirdiğim çocuklarım vardır. Ben daha iyi

değerlendirdiğine inanıyorum klasik sorularla ya da imlası ile ya da kompozisyonu ile.”

Alt Kategori 3: Sınıf içi etkinliklerle

4 öğretmen (Ö8, Ö9, Ö16, Ö23), sınıf içindeki etkinliklerle değerlendirme yaptıklarını ifade etmiştir.

Ö8: “Nasıl değerlendiriyorum? Zaten her saniye gözümün önündeler ve sözlü olarak gözlerine baktığımda, verilen cevaplardan, teksir olarak verdiğim ödevlerden de konuyu değerlendirebiliyorum. Yeterli midir değil midir? Onunla ilgili sınıf çalışması işte deftere yapmış olduğumuz örneklerle. “Şimdi ne yazayım ben buraya?” diyorum. Sürekli bir şey modundayım. “Eee, sonra ne geliyor?” filan gibisinden. Pasif bir şekilde geçmiyor dersler sürekli aktif bir şekilde geçtiği için ben artık hangisi nerde neyi anladığını gözlerinden de anlayabiliyorum. Öyle o şekilde.”

Ö16: “Evet sınav yapan dil bilgisinde ama ders içindeki aktif olma, çocuğun derse katılımını da dikkate alırım. Orda konuşma da girdi işin içine. Çünkü ben her derste bunu yaparım. Sadece sınav notuna bakmam. Çocuğun derste aktif olması, derse katılımı...”

Ö9: “Sınıf içi, sınav, ödevler, sınıf içindeki sözlü sorularla değerlendirme yapmaya çalışıyorum kendimce.”

Ö23: “Yani parçaların içinde, okuyoruz parçayı, 3 tane niteleme sıfatı bulalım. Okuduk ve birinci paragrafta 3 tane niteleme sıfatı bulalım. Ben bu parçada hiç belgisiz sıfat görmedim diyorum. Ama ben biliyorum ki vardır. Bakın bakalım var mı? Aman Allah’ım! Öğretmeni yanıltacaklar. Öğretmen bulamadı, ben buldum. İnanılmaz! Gözümden kaçtı. Ben artık göremiyorum falan. Böyle çocukları güdülüyorum.”

Alt Kategori 4: Oyunlarla

Çalışmaya katılan 1 öğretmen (Ö21), konu ile ilgili oyun oynatarak değerlendirme yaptığını aktarmıştır. Ancak her konunun oyun için uygun olmadığını da belirtmiştir.

Ö21: “Mesela bazen her konunun bitişinde, konu biter oyun oynadık. Bakarım ki bir iki tanesi zayıf. Derim ki “Yarın bunu bir daha yapacam”. Ya da işin ucuna ödül koyarım. “Bunu bir daha yapacam. Daha iyi çalışın. Bakalım yarın bu ödülü kim alacak?” O konu biter. Aradan biraz zaman geçer. Tekrar gündeme gelir o. Bakalım halen daha hatırlıyor mu? Tekrar bir değerlendirme süreci olur yani. Sadece tek zamanlı, tek konu bittiğinde değerlendirme yapalım, bitti değil. Ya da mesela yaptığımız diğer etkinliğin metnin içinde geçer. O tarz tekrar, sürekli değerlendirme içerisinde oluyorlar zaten bir şekilde.”

Ö21: “Yani çok çeşitli yolu var. Yazılı, sözlü, oyunla... Mesela ben çocuğa yazılı bir değerlendirme çok sıkıntılı. Çocuk gerilir. Bazı çocuklar bilir. Ama dersek ki sınavdasın, not alacan, puan alacan dediğinde çocuk kasılır, stresten panikten hiçbir şey yapamaz. Ben mesela eş anlamlı, zıt anlamlıları hep oyunla öğrettirdim onlara. Ve onlar farkında değiller ki bir değerlendirmenin içindeler. Onlar onu kazanmak için o oyunun içinde hep... Mesela bilmiyorsa bile o oyunun içinde o değerlendirme sürecinin içinde arkadaşlarından duya duya onu öğrenir ve gelir söyler. Bu şekilde yapılabilir. Yazılı yapılabilir. Oyunla yapılabilir. Yani konu bazında düşünmek lazım. Her konu oyuna uygun değil. Konuya göre değişir değerlendirme yöntemi. Ama çok çeşitli değerlendirme yöntemleri var.”

4.4.2 Tema 4: Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri (Öğretmen Odak Grup Görüşleri)

Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinde öğretmenlerin, dil bilgisi ölçme-değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri ile ilgili verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 14’te verilmiştir.

Tablo 14: Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri (Öğretmen Odak Grup Görüşleri)

TEMA 4	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	1. Öğretmenlere göre ideal ölçme ve değerlendirme yöntemleri	1. Alternatif ölçme-değerlendirme 2. Sınavlarla 3. Dil becerileri içinde
	2. Öğretmenlerin uyguladığı ölçme ve değerlendirme yöntemleri	1. Sınavlarla

Kategori 1: Öğretmenlere Göre İdeal Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Alt Kategori 1: Alternatif ölçme-değerlendirme

2 odak grup görüşmesinde (G2, G3), alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerini kullanmak gerektiği ifade edilmiştir. Aşağıda, bu bulguyu destekleyen görüşlere yer verilmiştir.

G3-Ö14: “Olması gereken yazma, birincisi. Kendini ifade edebilme. Günlük yazabilmeli. Masal yazabilmeli. Bir anısını çok rahat yazabilmeli. Şiir yazabilmeli. Bunu da geçtim, karşılıklı diyaloglara girebilmeli. Ses kaydı yaparak röportaj yapabilmeli. Şimdi çocuklar teknolojiyi kullanır. Ver bir konu. Gitsin ilgili biriyle röportaj yapsın. Ses kaydı alsın. Akıcı olarak konuşabiliyor mu?”

G3-Ö4: “Olması gereken şu anda yapılan değil. Şu anda yapılan mecburen çoktan seçmeli sistemdir, boşluk doldurmadır, doğru yanlıştır. Ama olması gereken daha pratik şeyler olması lazım. Akran değerlendirmesi olabilir belki. Ama sistem buna izin vermez. Oyuncuk da katsan, günün sonunda çoktan seçmeli test çıkacak çocuğun karşısına. Sen ne yaparsan yap.”

G2-Ö1: “Olması gereken... Biz öğretmenler biraz alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinde sıkıntı yaşıyoruz. Ölçme değerlendirmeyi sadece yazılı, çoktan seçmeli, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli ya da kısa cevaplı diye algılıyoruz ama böyle olmamalı. Daha farklı yöntemler de kullanabiliriz öğrenci merkezli. Süreci izleyebileceğimiz şeyler olabilir. Dil bilgisine bunu nasıl uyarlarız? Proje vererek bile en basiti o dil bilgisini uygulaması için fırsatlar yaratılabilir. Yapmıyorum işin doğrusu. Sadece ideal olanı sorduğunuz için söylüyorum.”

Alt Kategori 2: Sınavlarla

2 odak grup görüşmesinde (G1, G2) öğretmenler, klasik, çoktan seçmeli, kısa cevaplı sınavlar ve çalışma kağıtları ile ölçme ve değerlendirme yapılması gerektiğini belirtmiştir.

G1-Ö16: “Klasik sorularla...”

G1-Ö10: “Hiç yapmayık mesela okuduğunu anlama sınavı. İlk defa yaptım geçenlerde. Seneye çok farklı bir öğretmen olacam. Okuduğunu anlama sınavı yapacam. Çok gerekli bir şeydir çocuğa.”

G2-Ö12: “İlk aklıma gelen tabi ki çalışma kağıtları. Veya bir konuda yazılı anlatım yaptığı zaman. En belirgin herhalde oralarda görünür uyguladı mı uygulamadı mı.”

Alt Kategori 3: Dil becerileri içinde

Öğretmenlerle yapılan 1 odak grup görüşmesinde (G3) öğretmenler, dil bilgisi öğretiminin dil becerileri içinde değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Aşağıda, bu bulguyu destekleyen görüşler yer almaktadır.

G3-Ö22: *“Kendini ifade etsin, kompozisyon yazsın. Ama ne yapıyoruz? Genellikle çoktan seçmeli test.”*

Kategori 2: Öğretmenlerin Uyguladığı Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Alt Kategori 1: Sınavlarla

Tüm odak grup görüşmelerinde (G1, G2, G3) öğretmenler, çoğunlukla çoktan seçmeli sorular olmak üzere, yazılı sınavlarla ölçme değerlendirme yaptıklarını belirtmiştir. Aşağıda, bu görüşlere yer verilmiştir.

G3-Ö14: *“Benim tamamen çoktan seçmeli.”*

G3-Ö4: *“Kısa cevaplı, boşluk doldurma, doğru yanlış. Arada bazen çoktan seçmeli.”*

G1-Ö15: *“Klasik da sorarım, test da... Her konu sonunda önce çalışma, sonra değerlendirme...”*

Bir odak grup görüşmesinde (G2) öğretmenler, başka ölçme değerlendirme yöntemi bilmedikleri veya bildikleri halde uygulamaya cesaret edemediklerini ifade etmişlerdir.

G2-Ö12: *“Çalışma kağıtları. Doğru yanlış. Hata analizi. Bunları biliriz. Başka bir şey bilmeyiz ki. Uygulanabilirliği kolay olanı tercih ederiz.”*

G2-Ö1: *“Kısa cevaplı sorular, çoktan seçmeli. Bir metin verip oradan sorular. İşte bunların hepsi geleneksel yöntemlerdir. İnsan bilmediği şeye çok cesaret edemez. Ben mesela doktora seviyesinde hep biliyorum 6 şapkalı öğretim tekniğinin çok faydalı olduğunu biliyorum ama hiç bugüne kadar bir hocam da bana uygulamamış. Ya da öyle bir ortama girmedim. Bilmediğim bir şeyi ben de uygulamaya cesaret*

edemiyorum sınıfımda. Birazcık daha öğretmenler bu konuda ki teorik olarak bilmemiz yeterli değildir bunları. Teorik olarak bilirim hepsini. Size 10 tane alternatif ölçme değerlendirme yöntemi sayayım şimdi. Ama pratikte? Bir de işin gerçeği var. Çocuklar günün sonunda ben farklı bir yöntem de kullansam 5. sınıfın sonunda çoktan seçmeli bir sınava girecekler. Mecburen çocukları ister istemez ona hazırlarık. Hepimizin bilinçaltında yatan olay budur.”

G2-Ö1: “Elimizdeki kaynaklar hep bizi buna yöneltir. Maalesef. Kötü yani. Ben üzülürüm böyle olduğuna ama...”

4.4.3 Tema 4: Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri (Akademisyen Görüşleri)

Çalışmaya katılan akademisyenlerin, dil bilgisini ölçme-değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri ile ilgili verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15: Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri (Akademisyen Görüşleri)

TEMA 4	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	1. Ölçme ve değerlendirme yöntemleri	1. Süreç içinde 2. Öğretim yöntemine uygun 3. Öz değerlendirme

Kategori 1: Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri

Alt Kategori 1: Süreç içinde

Çalışmaya katılan 3 akademisyen (A1, A4, A5), dil bilgisi öğretiminin süreç içinde değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Akademisyenlere göre, öğrencinin çalışmaları süreç içinde gözlemlenmeli ve bu şekilde değerlendirilmelidir.

A4: “Öğrettiğimiz dil bilgisi konularını gene işlevsel olacak şekilde ilkokulda da süreç temelli bir yaklaşımla değerlendirilmeli. Sonuç temelli bir yaklaşımın ilkokullarda gerçi hemen kolej sınavımız var. Sonuç temelli yaklaşım buraya getirecektir sizi ama dil bilgisinin süreç içerisinde değerlendirilmesi gerekir. Süreç içerisinde öğretmen, yapılan ortak yanlışları düzeltecek bir strateji çizmesi beklenir ilkokulda. Değerlendirme daha çok metinlere dayalı ve süreç odaklı olmalı.”

A4: “Öğrenci yazıları olabilir. Öğretmen bunu her gün gözlüyor. Konuşmaları olabilir. Dil bilgisiyle ilgili yapıları, çocuğun yaşına göre kalıpları cümlede kullanması istenebilir. Yazılarında yazması istenebilir. Sıfat öğretiliyorsa sıfatları kullanacak bir kompozisyon konusu verilebilir. “Sizce güzel kimdir?” gibi mesela. Bu, çocuğun kendi hayatında kullanabileceği ortamlar yaratarak olmalı. Sıfat, “Aşağıdakilerden hangisi sıfattır?” diye olmamalı.”

A1: “Ölçme değerlendirme da dil becerilerinin bir kere mesela konuşmayı düşündüğümüzde bir gözlem, rubrik, performans değerlendirmeyle ölçülmesi lazım. Bunun içerisine dil bilgisi konuları girmiyor mu? Giriyor. Az önce söylediğim ulama. Aslında konuşmayla ilgili bir şey. Yani bunu yazıda değil, gözlemleyerek da ölçmemiz gerekiyor. Ya da dil bilgisi öğretimi maalesef çoğunlukla çoktan seçmeli testlerle ölçülmek durumunda. Bu da hazırcılığa alıştırdığı için öğrenciyi sıkıntı oluyor. Yani alternatif yöntemler hiç kullanılmıyor. Portfolyo dedim az önce, proje, performans. Bunlar daha uzun süreyi gerektirir. Ürün odaklı değilsin, süreç odaklısın. Diyelim ki örnek verelim. Bağlaçları ya da edatları öğreteceğimizi düşünelim. Biz bunu çocukların yazılarında kullanmasını isteyebiliriz. Mesela nisan ayının ilk haftası bir yazı verebiliriz. İkinci haftası, üçüncü, dördüncü. Ve o süreç içerisinde bağlaçlarla ilgili yazmış olduğu yazılardaki gelişimine süreç içerisinde bakıp süreci değerlendirme.”

A5: “Farklı ölçme araçları kullanmalıyız. Belki sadece dil bilgisi için yani. Performans değerlendirme olabilir. Çünkü çocuk zaten ne bileyin dinlemekten belki pek çoğunun keyif almadığı veya sıkıldığı, gözüünün korktuğu bir konuda ölçülmesi ve sonra onun değerlendirileceğini bilmesi zaten yeterince ekstra itici olacaktır. Mesela bunu performansla yapsak. Ya da grup çalışmaları yapsak. Süreç odaklı. Sonuç değil, süreç odaklı.”

Alt Kategori 2: Öğretim yöntemine uygun

Dil bilgisi öğretiminin dil beceriyle birlikte ve sezdirerek yapılması gerektiğini belirten akademisyenlerden üçü (A2, A3, A6), değerlendirmenin de bu yollarla yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda, bu görüşlere yer verilmiştir.

A3: “Aslında sezdirerek öğrettiğimiz ya da buldurma yöntemiyle öğrettiğimiz bir beceriyi ya da edindirmeye çalıştığımız bir beceriyi yine belki bu yöntemleri kullanarak ölçebiliriz. Tabi ki Türkçe öğretim yöntemlerinde de çok farklı ölçme araçları var. Elbet bunlar da kullanılabilir. Ama yine az önce söylediğim gibi beceri odaklı olursa çok daha uygun olur. Bunun için belki bir konuşmanın içinde verilebilir. Bu sefer konuşma testlerini kullanırsınız. Gözlem. Nasıl konuşuyor? O haftaki konu sıfatlar, bu hafta bir müzeye gidiyoruz. O yeri bize tasvir et, anlat. Konuşma olabilir. Yazmanın içerisinde olabilir. Ya da yine bir cümle verilip anlatım bozukluğunu bulunuz gibi çoktan seçmeli bir soru olmaması gerekir. Eğer yaklaşım böyleyse ölçme değerlendirme de o doğrultuda olmalıdır. Ama dediğim gibi sadece yazıya dayalı değil, konuşmada da yapılabilir. Ya da dinlemede yapılabilir. Bir dinleme metni verilir. Denir ki “Sen dinle. Dinlerken de not al bakalım. Burada kişileri, sıfatları, zamirleri, etken edilgen cümle yapılarını not al, bana söyle” Böyle de olabilir.”

A3: “Uyguladığımız yöntem bizim tümevarım. Örtük bir şekilde veriyoruz. Yapılandırmacı, öğrenci merkezli diyoruz ya, o zaman uygulamayı böyle yapıyorsak, eğitimi böyle yapıyorsak ölçme değerlendirmeyi de aynı boyutta yapmalıyız.”

A2: “Dil bilgisi değerlendirmesini bana göre şu anlamda, bilgi düzeyinde tabi ki yoklamalarımız olacaktır ama daha çok kavram ve uygulama boyutunda bir değerlendirmeyle ortaya koymamız lazım. Yani şöyle. Mesela bir parça veririm. Bu parçanın içerisindeki sıfatlar bulunabilir. Ya da bana bir paragraf yazacaksınız içerisinde 5 tane değişik niteleme sıfatı kullanacaksınız. Ve bu niteleme sıfatlarından 1 tanesi birden fazla ismi nitelemiş olacak. Yani bu tip kriterlerle hem ilgi çekici bir çalışma yapmış olursunuz hem de çocukların bunları uygulamaya dökmeleri için bir fırsat tanımış olursunuz. Tıpkı az önce anlattıklarım gibi. Öğretimi nasıl yapıyorsak değerlendirmesini de o şekilde yapmamızda fayda var dil bilgisinde.”

A6: “İşte bu son yıllarda yapılandırmacı yaklaşımın getirdiği bir şeydir bu aslında. Hani biz dil bilgisini amaç olarak kabul etmiyoruz dil öğretiminde. Dört temel becerinin geliştirilmesi için araç olarak kabul ediyoruz. Bu bağlamda dil kullanımı içinde fark etmesini bekliyoruz aslında kuralı. İşte metin içinde, cümle içinde aslında dil bilgisi kurallarını belirlemesini isteriz öğrencinin. Tanım sormayız, uygulama sorulur her zaman. Bu şekildedir ilköğretimde de. Yani bir metin içinde, bir bağlam içinde sezmesini aslında sağlarız o kuralı sorarken de.”

Alt Kategori 3: Öz değerlendirme

Çalışmaya katılan akademisyenlerden biri (A1), öğrencilerin hem kendilerini hem de arkadaşlarını düzeyli bir şekilde değerlendirebilmelerini kazandırabilmek için değerlendirme aşamasında özdeğerlendirme ve akran değerlendirmesinin de kullanılabileceğini belirtmiştir.

A1: “Öz değerlendirmeyi kazandırmamız lazım çocuklara. Kendi kendini değerlendirsin. Ya da akran değerlendirmeyi normalleştirmemiz lazım. Bugün o kadar rekabetçi yetiştiririz ki çocukları biri diğerini değerlendireceğinde kavga çıkar. Oysa bunun küçük yaşlardan okul öncesinden itibaren geliştirildiğini düşün. Çocuğun birbirini değerlendirmesi. Ki diyelim nasıl olabilir? Fiillerle ilgili bir çalışma yaptığımızı düşünelim. Gene işte bir yazı yazdı. Onu değerlendirirken arkadaşı eksikliğini, yanlışını görürse arkadaşı, altını çizerse ve doğrusunu kendisinin bulmasını isterse arkadaşının, bu bile bir oyun havasında olabilir. Bunun normal olduğunu, herkesin hata yapabileceğini...”

4.4.4 Tema 4: Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri (Akademisyen Odak Grup Görüşleri)

Çalışmaya katılan akademisyenlerle yapılan odak grup görüşmesinde, dil bilgisini ölçme-değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri ile ilgili verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16: Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri (Akademisyen Odak Grup Görüşleri)

TEMA 4	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme	1. Ölçme ve değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri	1. Tüm araç, yöntem ve teknikler

Kategori 1: Ölçme Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri

Alt Kategori 1: Tüm araç, yöntem ve teknikler

Akademisyenler, dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi yapılırken her türlü araç, yöntem ve tekniğin kullanılması gerektiğini belirtmiştir. Aşağıda, bu görüşlere yer verilmiştir.

A1: “Ben diğer becerilerde de dil bilgisi öğretiminde de farklı soru çeşitlerinin kullanılması gerektiğini düşünürüm. Yani belki çok tartışılır küçük yaşlarda çoktan seçmeli olsun mu olmasın mı? Olsun tabi ki ama sadece çoktan seçmeli olmasın. Diğer soru türleri de olsun. Kısa cevaplı, doğru yanlış vs kullanılmalı. Alternatif değerlendirme yaklaşımları da önemli. Yani bir ürün dosyası, bir proje, performans... Ne kadar farklı araçlar kullanırsak o kadar farklı veriler alabiliriz çocuklardan. Yani özdeğerlendirme, akran, aile... Hepsini işe katmalıyız. Değerlendirmeyi ciddiye almalıyız. Mesela bizde sözlü sınavlar yapılmaz. Niye yapılmaz yani? Bence olmalı. Yani öğrenci merkezli, yapılandırmacı anlayış lafta kalmamalı. Gerçekten uygulamada olmalı.”

A2: “Ben şuna değinmek isterim. Yapılacak olan değerlendirmelerin tümü nasıl ki öğretim aşamasında çeşitli öğrenciler karşımıza çıkıyor ve biz yöntem, teknik hep bunlarda değişik varyasyonlar kullanmaya çalışıyoruz, aynı şekilde ölçme değerlendirme bağlamında da bunu kullanmamız gerekir. Sözlü sınavlar hiç yok. Sözlü sınavlar olmadığı için konuşmayan, konuşmaktan çekinen, kendi derdini anlatamayan bireyler yetişiyor. Ne yazık ki bu çorbada bizim de tuzumuz var. O yüzden ben hem öğretim aşamasında hem ölçme değerlendirme aşamasında farklı kullanımların olması taraftarıyım.”

A5: “Farklı ölçme araçları dedik. Bunun da sebebi, farklı öğrenme stillerine sahip çocuklar olduğu için ve artık kuşak kuşak ayırmasak da bu çağın gereklilikleri ne? 21.

yüzyıl öğrencilerinin beklentileri, ihtiyaçları ne yönde? Dolayısıyla ölçme araçları da bu şekilde çeşitlendirmek gerekir diye düşünüyorum. Performans, proje odaklı olunmalı. Klasik araçlar tabi ki kullanılmalı ama biraz daha süreç odaklı. Çünkü artık sonuç odaklı değiliz. Yaklaşım bize onu söylüyor. Dolayısıyla öğrenciyi süreçte değerlendirmeliyiz.”

A6: “Dil bilgisi ayrı bir ölçme değerlendirmeye tabi olmalı. Biz bunu çeşitli yöntemlerle ölçmeliyiz aslında. Çoktan seçmeli olabilir, açık uçlu sorular olabilir. Farklı öğrenci profillerini göz önüne alarak farklı soru tiplerine kesinlikle yer vermeliyiz. Ayrıca ölçmeye ihtiyacımız var aslında dil bilgisini. Çünkü tespit edemeyiz. Konuşma ya da yazmada farklı değerlendirmeler yapıyoruz ama dil bilgisi ayrı bir bölüm olarak yer almalı. Yine metinler üzerinde uygulama örnekleri isteyecek şekilde klasik tarzda sorular olabilir. Veya çoktan seçmeli sorulara da yer verilebilir. Sözlü sınama dil bilgisinde biraz zor gibi geliyor bana. Zaten konuşma becerilerinde ya da yazma becerilerinde biz bunu denetlemiş oluyoruz. Dili aktif kullandığında ne derece uygulayabiliyor kuralı, orda görüyoruz zaten. Tanımlardan ve kurallardan uzak tabi ki. ama kuralı uygulayacak şekilde sorularla denetlemeliyiz.”

A4: “Nasıl ölçmeliyiz? Bir kere sürece dayalı ölçme değerlendirme yaklaşımını ön plana almalıyız. Dil bilgisinde sonuç diye bir şey yok. Dil bilgisinden 100 puan alması bir şey ifade etmiyor. Çünkü az önce dedik ki becerilere katkısı olsun. Olur mu olmaz mı pek bilemiyoruz. Dolayısıyla sürece dayalı. Geleneksel yöntemleri de düşünerek, ağırlıklı olarak alternatif ölçme değerlendirme yöntemleri kullanılmalı. Portfolyo, öğrenci gelişimi, performans ödevleri. Bu tür şeylerin kullanılması, ön planda tutulup gelenekseli de atmadan bir yaklaşım izlenmeli.”

4.5 Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlarla İlgili Bulgular

Bu bölümde araştırma sorusu 5'e ilişkin öğretmen, akademisyen ve odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. KKTC ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe alanında uzman akademisyenlerin *Türkçe dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlarla* ilgili görüşlerini öğrenmek amacıyla katılımcılara şu soru sorulmuştur:

1. Dil bilgisi öğretiminde hangi sorunlar yaşanmaktadır?

Verilen yanıtlara göre sırasıyla öğretmen, öğretmen odak grupları, akademisyen ve akademisyen odak gruptan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.5.1 Tema 5: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar (Öğretmen Görüşleri)

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, dil bilgisinde yaşanan sorunlarla ilgili verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar (Öğretmen Görüşleri)

TEMA 5	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar	1. Eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar	1. KGS 2. Değerlendirme yöntemi
	2. Programdan kaynaklı sorunlar	1. İçerik sorunu 2. Programın tutarsızlığı
	3. Eğitim Bakanlığından kaynaklı sorunlar	1. Alt yapı, teknoloji ve materyal eksikliği 2. Bakanlığın tutumu
	4. Öğrenci ve aileden kaynaklı sorunlar	1. Hazırbulunuşluk 2. Okuma alışkanlığı olmaması 3. Aile tutumları
	5. Öğretmenden kaynaklı sorunlar	1. Öğretmen tutumları 2. Öğretmenin yetersizliği

Kategori 1: Eğitim Sisteminden Kaynaklı Sorunlar

Alt Kategori 1: KGS

Çalışmaya katılan 15 öğretmen (Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö17, Ö18, Ö20, Ö22, Ö26, Ö27), KGS'nin dil bilgisi öğretiminde büyük bir sorun olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler, KGS'nin dil bilgisi öğretiminde konular, öğretim yöntemi, konuların işleniş süresi, ölçme aracı, değerlendirme yöntemi gibi pek çok unsuru etkilediğine değinmişlerdir. Aşağıda, bu bulguyu destekleyen görüşlere yer verilmiştir.

Ö4: “Dil bilgisinin müfredatı yoktur bizde, sadece konu isimleri var. Bir kazanım bir şey yoktur. O yüzden dil bilgisi benim gördüğüm, sadece kolej sınavında soru kaynağı olarak durur orda. Çünkü çok abartılı, çok üst düzey, gerçekten çocukların içini karartacak şekilde yoğundur dil bilgisi. Öğretmenler de mecburen tamamlamak için yapıyorlar yani. Durmadan alıştırma ve öyle bir şey ki ucsuz bucaksız kelimeler, her yerde tuzaklar, bizim bile içinden çıkamadığımız... Ne gereği var?! İsmi hallerinin sınavda sorulmasından başka nerede kullanılır? Görmedim yani ben gündelik hayatta ismin halleriyle ilgili bir çıkmaza girelim.”

Ö27: “Şunu söyleyebilirim ki koleje giriş sınavları bizi birazcık sıkıştırıyor. Yani ben bazen konuyu bazı konuları çocuklar yani çok daha uzun sürede kavraması gerekir ve o da tamamen çocuğa, sınıfa bağlı. Her sene da değişebilir. Belki da o konuyu ben çocuğa 4 hafta boyunca anlatmam gerek ki iyice anlasın, iyice kavrasın. Veya 2 günde geçeceğim başka bir konuyu. Bu esnekliği sağlar bize bakanlık. Geldiğinde müfettiş veya hesap vereceğim biri geldiğinde hesap verebilirim. Deyebilirim ki “Bu süre bakanlığın programına göre 1 haftaydı ama ben bunu 2 haftaya çıkardım. Çünkü çocuklar anlamadı. Daha iyi oturması için bunu yaptım” dediğimde bir sorun olmuyor. Ama hafta sonu yapılacak olan KGS deneme sınavı için büyük bir problem

oluyor bu. Veya kolej sınavı yaklaştığı zaman çok büyük bir problem oluyor bu. O yüzden bahsedebileceğim problem bu olabilir diye düşünüyorum. Bazen da mecbur kalırım yani. Belki biraz daha devam ettirsem çocuk anlayacak, yapacak ama burda kesmek zorundayım, çünkü bunu da yetiştirmek zorundayım, hafta sonu sınav var deyip orda kesip geçmek zorundayım onu.”

Ö22: “Kolej sınavı. Açık ve net. Yani mecbur değiliz belki onu yapmaya ama sistem bizi öyle bir getirir ki öyle bir baskı oluşur ki, sen da bilin, öğretmenin üzerinde. O konuları yetiştirmek zorundasın. (...) Dediğim gibi bu kolej sınavının baskısı da değerlendirmede daha çok çoktan seçmeliyi kullanmak zorunda bırakıyor bizi.”

Ö18: “4’te, 5’te çocukları bir okyanusun içine atarık gerçekten. Ve Kıbrıs’tan Taşucu’na yüzmelerini isterik. Düşünün yani. Can yeleksiz yüzmelerini isterik. O kadar çok konu var yapmamız, bitirmemiz gereken ki. Yani çoğu zaman şey bulurum kendimi. Abuk subuk şifreler, yöntemler öğretirim ki o çocuğun aklında kalsın ve o “başarı” dediğimiz şeyi elde edebilsin. “Başarı” algısı o yani. Sonra silkelenir kendime gelirim. Nedir bu?! Bu öğrettiğimiz saçmalık oldu bu şekilde. Aferin 27 soruda 25 yaptı. Alkışlatıyoruz o çocuğu ama bir sene sonra bu öğrendiği şey yoktur yani. Yapması gereken çok daha farklı şeyler varken işte bunlarla uğraşırız ne yazık. Ne yapalım!?”

Ö6: “Yapılan deneme sınavları... Ne gerek var!? Bu kadar da fazla sınav çocuklar için bence sorundur. Yani okuma bile doğru dürüst yerleşmeden çocuklar kolej sınavına girer. Kaç tanesi okuduğu parçayı anlar? Veya akıcı okumaya sahiptir? Bunlar soru işaretidir. Bunları çözmek gerekir.”

Ö17: “Yani ilkokul 4, 5 daha zor gelir çocuklara bence. Daha fazla konu yüklemeye çalışıyoruz gibi gözüküyor. Belki müfredatımız bir tık daha hafiftir. Ama KGS sınavının varlığından dolayı biz onu ağırlaştırıyoruz. Bunun sebebi da dershanelerin

yaptığı deneme sınavları ve KGS sınavı. KGS sınavında hiç müfredata uygun sorular gelmez. Ağır geliyor yani.”

Çalışmaya katılan 4 öğretmen (Ö5, Ö7, Ö12, Ö26), KGS’nin, öğretmenlerin öğretim ve değerlendirme yöntemlerini olumsuz etkilediğine değinmiştir.

Ö12: *“KGS’den dolayı. Ve öğrenci sayısının çokluğundan dolayı zaten yapamayız bu gibi şeyleri. Müfredatı yetiştiremeyeceğiz diye. Çok dağılırsak gitmez yani. Bir da nedir? KGS’ye hazırladığın için testte çocuk çok iyi bilir olacak. Sen sürekli çocuğu böyle tuzaklara hazırlıyorsun. KGS’miz maalesef o şekilde. Tuzak doldurun şıkları da. Böyle fiil mi öğrenilir yani?! En çok KGS sınırlar. Çünkü temel verilmiş. Bunlardan sorumlusun. Ben niye bu çocukların zamanını çalayım. Aynen budur olay dil bilgisindeki. Eğlenceye dönüştürememen, çeşitlendirememe sebebimiz odur.”*

Ö7: *“Ama eğitim sisteminin getirdiği işte bu kolej derdi da aslında bizi bunlardan (alternatif öğretim yöntemleri ve ölçme-değerlendirme araçları) bir çeşit uzaklaştırıyor. Bizi getiriyor işte ne kadar çok test çözdürürsek o kadar iyiyiz noktasına.”*

Ö26: *“Sınav olmasa bunlar çok daha güzel oyunlarla işlenir, zamana yayılır. Biz ki hazıranda sınav olduğu için nerdeyse mayısın ortasında konuları bitirmek zorundayız. Bayağı bayağı fark eder. Çünkü artık çocuklara o testleri bir şekilde hazırlamak zorundasın. Testlerdeki herhangi bir karşılaşabilecekleri bir “oyun” yani “tuzak”. O tutakları ortadan kaldırması... Mecbursun.”*

Ö7: *“Millî eğitim programına baktığım zaman bunlar aslında var. Türkçe becerileri adı altında işte konuşmaya, anlatım becerileri altında var. Ama uygulama açısından baktığımda özellikle koleje hazırlayan öğretmenlerin bu konulara ağırlık vermediğini düşünüyorum, gözlemliyorum yani.”*

Ö5: “Dediğim gibi, yöntemler değişecektir bu kolej telaşı olmasa. Daha rahat öğrenme... Ama şimdi nedir? İşte bir kolej sınavı var. Arada deneme sınavlarına girer çıkar bu çocuklar. Aman işte ben sene sonuna kadar evet bu müfredatı tamamlamalıyım ama döner kendi kendimizi kontrol ederiz işte o girecekleri deneme sınavlarında. Tamam yerde miyim, tamam konuları verdim mi diye. Bazen bir telaşa, hıza kapılmak zorunda kalırsınız. Çünkü her sınıfın da öğrenme düzeyi farklıdır. Her çocuğun... Bu defa ortak bir sınav olduğu için konular belirlenir. Örneğin deneme sınavına girecekler. Konular belirlenir. Okullara göre bir ortak noktada toplanmaya çalışılır. Bazen o yönde sıkıntı yaşıyoruz. Hani o kaygı olmasa bunlar da olmayacak. Sen o müfredatı sene sonuna kadar vereceksen ona göre yayıp da verecen.”

Bazı öğretmenler (Ö10, Ö14), KGS’nin bir ticari kazanç sağladığına değinerek bu durumun yanlışlığını şöyle ifade etmişlerdir:

Ö14: “Kaygımız var. Yarışırık. Veli kendi çocuğundan önce komşusunun çocuğunu sorar. O kaç aldı? Sana ne? İçim yanık. Mücadele ettim yıllarca. Bir şeyi da değiştiremeyiyoruk. Herkes memnun sistemden. Sistem da kendinden memnun. Şikayetçi bir öğretmen kesimi, şikayetçi bir toplum. Ama tepkiye gelince... Bakanlıkta da bizden farklı düşünmezler emin ol. Ama uygulayamayacaklarını bilirler. Çünkü milyonluk bir pasta var bu sistemden. Kimse bu sistemin değişmesini istemez, müsaade etmez.”

Ö10: “Bu kadar üniversite, bu kadar akademisyen, bu kadar çalışan, eğitimden anlayan bu kadar insan ve biz niye aynı çukurun içinde debelenirik dururuk ben bunu anlamam. Burda hiç radikal bir şeyden bahsetmiyoruz yani. Şu konucukların yerini değiştirelim, bu konucuğu başa alalım, bunu birazcık hafifletelim. Neden hafifletemiyoruz? Çünkü bunu hafifletirsek kolej giriş sınavında biz çocuğun canını neyle yakacağız?! Herkes bu konuyu anlarsa, herkes bu dil bilgisini çözerse herkes

full puan yaparsa biz çocuğu nasıl eleyeceğiz?! Dersaneye ihtiyaç duyulmazsa biz nasıl para kazanacağız?! Bu kaygılardan kurtardığımızda hayır edeceğiz. Ticari kaygılar var burda. Varsın 80 olmasın baraj 90 olsun. Gene aynı çocuklar girecek. Mutlu girecekler.”

Bir öğretmen (Ö4), kolej sınavında sorulmayacak konuların öğretilmediğine değinmiştir.

Ö4: “Ama bütün odaklar 4’lerin ve 5’lerin kolej ve kolejin da ağırlığı parça bile verse dil bilgisine bağlar zaten. O yüzden illa ki onu geliştirmek için uğraşır. Mesela bu sene kolej sınavında konular çıkartıldı. Çıkarılan konular işlenmiyor. Demek ki öğretmek değil amaç. Tamamen koleje yöneliktir hamleler, dil bilgisinde de. O zaman da durup düşünün yani bu program yapıldığında amaç koleje sokmak için soru çıkarmak mı, yoksa çocuğa gerçekten bir şey öğretmek mi? Ki görüyoruz ki çocuğa bir şey öğretmek değil. Çünkü canları çektiğinde çıkarabiliyorlar bu konuları.”

Başka bir öğretmen (Ö17) ise, KGS’de bazen programda sınırları çizilmiş konuların dışına çıkıldığına, bu nedenle öğrencilere programda olmayan konuların da verildiğine değinmiştir.

Ö17: “Mesela biz eş anlamlılarla ilgili hatırlarsanız basamak basamak artırdıydık kelimeleri. Ama öğretmenler, biz yani, listeler dolusu eş anlamlı kelime öğretmeye çalışırık. Listeler dolusu zıt anlamlılar, deyimler ve atasözleri. Bunlar da sınırlıydı. Ama biz nerdeyse sözlüğü ezberleyin modunda yaklaşıyoruz çocuklara. Özellikle 5. sınıfta. Çünkü KGS denemelerinde de KGS sınavında da ne geleceği belli değil. Bakanlık kendi ile çelişir. Kendi müfredatında yazan kelimelerin dışına çıkar.”

Bir öğretmen (Ö1), KGS’nin içeriğinin beceri temelli sorulardan oluşması gerektiği görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ö1: “Keşke bu sınav okuduğunu anlamaya yönelik olsaydı tamamen. Keşke bu KGS’nin içeriğini değiştirselerdi. Daha beceri temelli sorular sorsaydı. Paragraflar sorsaydı. Bakayım çocuk okur mu, anlar mı? Yani sormuşun sertleşmeyi bilmem neyi, tamam onu bildi, bir puan öne geçti. Eee? Çocuk okulun adını yazamaz!!! Biz işin özünü kavrayamadık. Ama öğretmenler de abarttı bu işi.”

Bir öğretmen (Ö26), KGS’nin öğrenciler üzerinde büyük bir stres yarattığını, bu stresin de öğrenmeyi zorlaştırdığını belirtmiştir. KGS stresinin kalkması durumunda, öğrenmenin daha kolay ve eğlenceli olacağını ifade etmiştir.

Ö26: “Kolej sınavı olmasaydı... Perişandır çocuk. En mühimi o stresi kaldırırsın. O stres kalktığı zaman öğretirken dil bilgisi kuralların vardı zaten. O kuralları da zaten veriyorsun. Günlük hayattan örneklerle de veriyorsun. O örnekler devam eder. Devam ettik sonra güzel güzel yerleşir. Ama soruda bu 4 seçenektan birini işaretle dediğin zaman çocuğa, çocuk daha da bir zorlamaya girer. Baskı bilginin karışmasına sebep olur bence. Baskıyı kaldırırsan daha kolay öğrenir.”

Bir öğretmen (Ö20) ise, KGS kaygısı olmayan öğretmenlerin dahi bu baskıyı hissettiğine değinmiştir.

Ö20: “Büyük sınıfta 4’te, 5’te bence “X okul falan konudadır, Y okul filan konudadır. Siz daha gerisiniz. Siz bitirmeyecek misiniz müfredatı?”. Tamam da o müfredat o çocuklara ağır geliyorsa da bir şekilde sen onu vermek durumunda kalıyon? Bir da o var. Çünkü atıyorum X okul kolej sınavından 15 gün önce konularını tamamlamak ister. Çünkü o yarışın içindedir çocuklarıyla birlikte. Ama senin öyle bir gaylen olmasa bile sen da en azından kolej sınavı varmış gibi sen da koşan. O müfredat zamanında yetişecek. O yüzden derim yani. Belki içinden biraz bir şeyler ayıklarsak bu çocuklara daha rahat, daha faydalı öğretebiliriz.”

Yapılması gerekenin okuma anlamaya önem vermek olduğunu belirten bir öğretmen (Ö11), KGS yarışı içinde okuma ve anlamaya yeteri kadar ağırlık verilemediğini belirtmiştir.

Ö11: “Okumaya daha ağırlık verip da bu anlama üzerine daha fazla durabileceğin şekilde olması gerekir. Dedik ya biraz önce okuduğunu ifade edemez. Herkesin ifade edebileceği seviyeye gelinceye kadar okuma anlama çalışması yapmak lazım. Ama 4’te 5’te bu yarışın içinde okuma anlamaya yeterince zaman verilemez zaten. O çocuğa bir da kitap oku günde 50 tane soru çözerken test çözerken ana düşünceyi bul, al bu 3 tane kitabı da oku fazla gelir.”

Alt Kategori 2: Değerlendirme yöntemi

Çalışmaya katılan 6 öğretmenin (Ö1, Ö9, Ö10, Ö14, Ö18, Ö23), sorun olarak gördüğü bir diğer unsur ise değerlendirme yöntemidir. Çoktan seçmeli değerlendirme yöntemini tercih etmelerini ise öğretmenler, programın yoğunluğuna ve KGS’ye bağlamaktadırlar. Aşağıda, bu bulguyu destekleyen görüşlere yer verilmiştir.

Ö18: “Şu an yaptığımız tek değerlendirme herhalde çoktan seçmeli sorulardır. Evet, kesinlikle o şekilde yapıyoruz 3, 4, 5’te. En azından benim gördüğüm kadarıyla birçok okulda birçok seviyede çoktan seçmeli sorular veya soru-cevap kağıt üzerindeki değerlendirmelerdir. Ne yazık eğitim sistemimizi sadece bu kağıt üzerinde öğretmenin kırmızı tükenmez kalemle doğru-yanlış şeklinde yaptığı bir değerlendirme sonucuyla ilerletiyoruz.”

Ö9: “Burada bizim en kötü özelliğimiz okul olarak, ben de uydum bu sisteme, hep çoktan seçmeli sınavlar yapmamız. 4 seçenekten birinin doğru olduğu ve çocuğun bunu bulurken acaba gerçekten anlayarak çözerek mi buldu, atarak tutarak mı buldu diye hiçbir zaman emin olamadığımız ve çocuğu tembelliğe iten... Okumuyor bile, “Zaten anlamıyorum” diyor, boğulmuş şıkların arasında. Hade “Aşağıdaki

cümlelerin hangisinde işaret zamiri var?” “Hangi seçenekte daha fazla sıfat var?”
Önce bir sıfatı bulsun da sayacak hangisinde daha fazla var?! Yani bunlar bazı çocuklara çok fazla yük. Bizim testlerimiz bazen neredeyse KGS düzeyinde olabiliyor. Hep test, hep test. Başlıyoruz test, bitiriyoruz test. Ödev verirken de... Arkadaşlar test vermeyi tercih ettikleri için ben de ona döndüm.”

Ö1: “Çok nedeni var. Ama nasıl söyleyim? Öğrencilerde de aile tutumlarında da hepsinde da suç bulurum ama en temel sorun bizim eğitim sistemimizden kaynaklanır. Biz küçük yaşlardan test çözmeye hazırlıyoruz. Çocukların yazı yazma becerilerini geliştirmeye bir şey değil... (gerek yok). Çocuk 4 tane seçenek arasından bir tanesini seçerek bir ömür geçiriyor. Gerçekten verdiğinde eline kalemi da bir şey yazmasını istediğinizde yazamıyor. Bunun nedeni tamamen başta eğitim sistemidir. İkinci da öğretmenlerdir. Çünkü bu sistemin içinde ısrarla bunu devam ettiren öğretmenlerdir.”

Ö14: “Değerlendirme da büyük bir kaygı bizim için. Değerlendirmeyi yanlış bir şekilde yapıyoruz ama ilkokul 2., 3. sınıflarda. 4’te yoğun bir şekilde, 5’te da ağırlıklı olarak dil bilgisi kurallarını çocuklara soruyoruz. Bu da bence değiştirilmesi gereken noktalardan biridir Türkçe dil bilgisi öğretiminde. Öğrenci merkezli eğitim sistemi yapıyoruz; adı öyle. Kitaplarımız öğrenci merkezli. Ama ne yazık ki değerlendirmemiz çoktan seçmeli. Dünyada başka hiçbir yerde yoktur böyle bir sistem.”

Ö10: “Biz çocukları a, b, c, d’ye kilitledik. Ne yapıyor çocuk? Yazamıyor, okuduğunu anlayamıyor, okumaya usanıyor zaten. 2 paragraf bir yazıyı okumaktan acizdir çocuklarımız. Ve onun cevaplarını vermekten.”

Ö23: “Esasen programın yoğunluğundan kaynaklı ve bu kolej sınavından kaynaklı teste yöneliriz. Maalesef. Ben koleje hazırlayan bir öğretmenim. Ama sistem bunu getiriyor. Biz daha çok test sistemine göre hareket ederik. İşte konuları yetiştirelim.”

Kategori 2: Programdan Kaynaklı Sorunlar

Alt Kategori 1: İçerik sorunu

Çalışmaya katılan 16 öğretmen (Ö3, Ö4, Ö6, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24), dil bilgisi içeriği ile ilgili sorunlar olduğuna değinmiştir. Öğretmenlerden yedisi (Ö4, Ö6, Ö16, Ö17, Ö18, Ö21, Ö22), ilkokullarda dil bilgisinin çok fazla konu içerdiği ve konuların düzeye göre ağır olduğu görüşünde birleşmişlerdir.

Ö17: “Müfredatın yoğunluğu. En büyük sorun o.”

Ö18: “Çok fazla konu başlığımız var. Ama ne yazık ki bize verilen öğretim programları o kadar yoğun ki onlar içerisinde bir kayboluyoruz. Ve bir şekilde yolumuzu bulamıyoruz. Ve bir yarış içerisindeyiz bu konuları bitirebilmek adına. Bu konular bitmediğinde “başarısız” diye nitelendiriliyorsun. Hem çevre, veliler, okul, idare... Halbuki yapacak çok daha farklı, çok daha önemli şeyler vardır dil bilgisi eğitiminde.”

Ö16: “Müfredat o kadar yoğundur ki yetiştirmek için konuları hızlı hızlı geçiyoruz ya o da biraz şey oluyor çocukların öğrenmesi açısından. Konuları yetiştirmemiz lazım gibisinden...”

Ö6: “Bizde bir de konu fazlalığı vardır. Durup da her konuyu fazla ayrıntılı inceleyemiyoruz. Fazla etkinliğe dayalı yapamazsınız. Yapsanız bile 1 tane 2 tane etkinlik yaparsınız. Günün sonunda mecbursunuz yeni konuya geçmeye yeni parçaya geçmeye.”

Öğretmenler ayrıca, programın yoğunluğundan dolayı konulara gerekli özeni gösteremediklerini ifade etmişlerdir. Programı yetiştirebilmek için konular tam öğrenilmeden diğer konuya geçmek durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Aşağıda, bu bulguyu destekleyen görüşlere (Ö6, Ö21) yer verilmiştir.

Ö21: “Çok yoğun bence program. Biraz azaltılmalı, seyreltilmeli. Bir de mesela o konuya pek fazla vakit ayıramıyoruz. Mesela sıfatlar. Belli bir süremiz var. Çünkü birçok konu var. O süre zarfında onu yapmaya çalışıyoruz. Çocuk için zor bir konu. Biraz daha o süreç uzun tutulmalı ki tam pekişsin. O konu tam pekişmeden biz başka bir konuya geçmiş oluyoruz. Mecburen. O yüzden bu bizim için biraz sıkıntı oluşturuyor bence. Konular birazcık seyreltilmeli bence.”

Ö6: “Atıyorum bu ders 40 saatte işlenir. Bizim 20 saatimiz var. Biz 40 saatte işleyeceğimiz konuyu 20 saatte işleriz. Sıkıntı olur bu defa. Ne yapmanız gerekir? Süre aşılamayacağına göre konudan azaltılması gerekir. Hem Türkçe konularını işle hem dil bilgisini işle kolay değildir. Mutlaka birinden sorun yaşarsınız. Ya Türkçeyi yüzeysel geçersiniz, okumayı. Ya imlayı yapmazsınız. Mutlaka bir şeyi atlarsınız. Kolay değil. Bu kısa süre zarfında hem imlanı yap hem kompozisyonunu yap hem her gün okumanı yap. Okuma da önemlidir ilkokulda her gün. 3’e kadar, ya da 4’e 5’e kadar. Ama ilkokul 3’e kadar her gün lazım sabah ilk ders okuma yapılması gerekir. Çocuk okusun. Hem okut hem yazdır hem kitaptan işle. Sıkıntıdır biraz.”

Çalışmaya katılan bazı öğretmenler (Ö4, Ö16, Ö21), gereksiz dil bilgisi konuları olduğunu düşünmektedir. Bu konuların öğrencilere ağır geldiğini ve onları zorladığını ifade etmişlerdir.

Ö21: “Bence konular çok ağır. Özellikle 4, 5 için. Gerçekten. Çocuklar buna hazır değil. Ve ne kadar gerekli? Çocuk zaten orta okulda, lisede bunları görecektir. Zorla çocuğa bunları direktmenin, öğretmenin bir mantığı yok bence. Çünkü bir de bazen öyle bir konu geliyor ki onun altında başka bir şey var ve ben o altındakini öğretmezsem onu öğrenemez zaten. Bunlar hep iç içe geçtiği için giderek zorlaşıyor. Buna gerek yok bence. Çocuğu daha ilkokul zamanında bu kadar kasmaya gerek yok. Çok fazla

akademik bilgiye yönleniyoruz. Müfredat yetiştirme şeyinde çok fazla tıkanıyoruz. Asıl hedeflerimizden biraz uzaklaşıyoruz bence.”

Ö4: “Anlam bilgisi ile ilgili hiçbir sıkıntım yok. O çok güzeldir. Ama sıfatları veya sıfatlarla ilgili kuralları veya sıfat türlerini bilen bir çocuğun veya bilmeyen bir çocuğun hayatta bir adım önde olması veya geri olması söz konusu değil. Yani sıfatı bilmeyen birisi devam edebilir hayatına. Ama anlam bilgisi farklıdır bence. O yüzden bazı konularda çok aşırı olduğunu düşünürüm dil bilgisinin. Gereksiz olduğunu daha doğrusu. Yani belki bütün zorunlu eğitim hayatına yayılabilir. İlkokula hepsinin konulmasından ziyade...”

Ö16: “Ben şeyi gereksiz bulurum ilkokulda. Yapım eki, çekim eki, türemiş var ya. 4, 5’ir ama gereksiz bulurum. Fazladır. Ağır gibi gelir bana.”

Çok fazla konu olduğu görüşüne ters bir görüş olarak ise bazı öğretmenler (Ö3, Ö13, Ö15, Ö24), şu anda programda yer alan konuların tümünün de önemli ve öğretilmesi gerektiğini, hatta 3. sınıf programına daha fazla konu eklenebileceğini belirtmişlerdir.

Ö15: “Hepsi olsun. Müfredatımızda şu anda olan her şey hatta 3. sınıfa bazı şeyler ilave bile edilebilir. Mesela sadece kişi zamirleri var. İşaret zamirleri belki. Belki zamirlerin hepsi... Sözcük halindeki zamirlerin hepsi... Öğrenebilirler diye düşünürüm. Çünkü geçmişte son kitaplardan önce müfredatta biraz daha fazla konu vardı. Verirdik bazı şeyleri veya en azından hissettirirdik. Alabiliyorlar yani. Çocuk kişi zamirini çok basittir, tanır ama diğer zamirleri de verdiği zaman zamirlerden örnek verdiğimiz için bunu söylüyorum alabilirler bence. Yani 24 tane çocuk varsa 10’u bile alsa gelecek yıl hem o çocuk için iyi hem öğretmen için iyi. Birazcık daha fazla 3. sınıf müfredatındaki dil bilgisi artırılabilir diye düşünürüm.”

Ö13: “Keşke çok daha ayrıntılı bir şekilde anlatılabilecek hatta konu dahi eklenebileceğini düşünüyorum yani ben. Geçmiş yıllarda, bundan yaklaşık 10-15 sene önce gene okuttuydum 3’leri. O zaman biz ismin hallerini de verirdik çok daha yoğunlaştırılmış şekildeydi. Somut-soyut verirdik. Topluluk isimlerini verirdik, birleşik isimleri verirdik. Şimdi baktığım zaman tamam konular çok güzel sıralanmış ve çok uyumlu şekilde giderler ama eskiye göre daha az konu var. Keşke çok daha fazla ilerletebilsek. Çünkü gerçekten alabilecek noktadadırlar.”

4 öğretmen (Ö10, Ö12, Ö14, Ö20), konu sırasının dil bilgisi öğretiminde sorun yarattığına değinmiştir. Bu öğretmenlerin üçü (Ö10, Ö12, Ö20), özellikle sıfat zamir sırasının bu iki konunun öğrenilmesinde zorluk yaşanmasına neden olduğunu belirtmiştir.

Ö12: “Bazen konu sırasında da tereddüt ettiğim olur. Akış sırasında... Eskiden sıfat önce, zamir sonraydı. Şimdi zamir önce, sıfat sonradır. Bunda hâlâ emin değilim nedir doğru olan. İsim tamlaması olayında da. İsim tamlamalarını zamirlerden sıfatlardan önce veririz. Ama onların içinde geçer “Onun arabası”. Zamirli bir isim tamlaması geçer. Konu akışında sıkıntı yaşarsınız yani.”

Ö20: “... Sıfattan zamire geçmek daha kolay. Çocuğa direk zamiri kavratmak daha zor. Bu kişi zamiriydi, bu işaret zamiriydi. “Bunu söyleme, ismi söyleme ha!” Tamam, ismi söyleme da çocuk zaten orda... Diğerinde sıfatı bildiği zaman “Bu kitap” dediği zaman sadece “bu”ya çevirmek daha kolay. Ama “bu”yu “bu kitaba” çevirmek bence daha zor.”

Öğretmenler, kendi sınıflarında öğretim yaparken sıfat ve zamirin sırasını değiştirip öğretimini yapma özgürlüğüne sahip olmalarına rağmen bir öğretmen (Ö10), öğretmenlerin bunu yapmama nedeni olarak dershanelerin her ay yaptığı KGS deneme sınavlarını göstermektedir.

Ö10: “Şimdi sıfatlar kolaydır. Güzeldir. Sıfattan sonra zamir güzeldir. Tek başına zamir olduğunda soyuttur. Bir an önce bitirip sıfata geçmeye çalışırım ki... Neden bunları sen değiştirmiyorsun dersin bana; her ay yapılan deneme sınavları söz konusudur burda. Benim orda 3 haftalık bir yer değişikliğim benim başıma iş açacaktır. Yok ki biri bana hesap sorar ama marttaki sınavda zamir sorulacaktır ama senin çocuğun zamiri bilmiyordur çünkü sen sıfatı öğrettin öne çekip. Belki hazirana tutacaktır konular birbirini ama o an için sana sorun yaratır. Onun için onu hiçbirimiz yapmayız. Çünkü sıfat demekle bitmiyor olay. Sıfat çeşitleri vardır. Asıl sayı sıfatı vardır, soru sayı sıfatı vardır. Sayı sıfatlarının çeşitleri vardır. Egzersiz yapman gerekir. Yaklaşık 3 hafta.”

Çalışmaya katılan 2 öğretmen (Ö14, Ö20), noktalama işaretlerinin son konu olmasının yanlış olduğunu ifade etmiştir.

Ö14: “Noktalama işaretleri ve yazım kuralları dönem sonundadır. Her zaman için anlam veremediğim bir biçimde en sondadır. Hatta pandemiden dolayı son 3 senedir veremedim de mezun ettik çocukları. Bu sene dahil. Şu anda çocuklara son konu olarak cümlelerin öğelerini verdik. Ne yazım kuralları ne noktalama işaretleri...”

Ö20: “Akış bence biraz değişmeli. Ya da işte yazım kuralları... Bütün sınıflarda en son konudur. Çocuğa okuma yazmayı öğrettikten sonra bunu pekiştirerek yukarı gelmesi lazım çocuğun. 5. sınıfta sonunda, mezun olacağı zamanda mı ben öğretecem çocuğa noktalama işaretlerini, yazım kurallarını?!”

1 öğretmen (Ö10), okuma metinleri ile işlenen dil bilgisi konusunun ilişkili olmaması nedeniyle sorun yaşandığını belirtmiştir.

Ö10: “Yani sıfatları öğretiyorsam işlediğim okuma parçasında da sıfatların olmasını beklerim. Çocuğun o sıfat çeşitlerini parçada hissetmesini isterim. Sonra da dönüp o parçayı didikleme isterim ordaki sıfatları bulmak adına. Bizdeki yapı bu şekilde

oluşmamıştır. 4. ve 5. sınıf dil bilgisi, metinlerle ilişkilendirilmemiştir. Bu defa olay kuru bir ezberle kalır. Dersin ki sıfat budur, çeşitleri bunlardır. Zamir budur, çeşitleri bunlardır. Aşağıdaki testte bulunan işaret zamirlerini çiziniz gibi bir şeyler verirsiniz çocuğa. Daha keyifli olabilecek bir konuyu daha sıkıcı hale sokarız bence.”

Alt Kategori 2: Programın tutarsızlığı

Çalışmaya katılan 2 öğretmen (Ö1, Ö4), eski öğretim programlarında hangi noktaların yanlış veya eksik olduğu, neden değişiklik yapıldığı konusunun net olmamasını ve Türkçe Öğretim programı içinde yer alan bazı noktaların eğitim paydaşları (bakanlık, öğretmenler) tarafından değer görmemesini eleştirmiştir.

Ö1: “Temel eğitim programlarının en temel 7 becerisi vardır. Bir tanesi de temel okur yazarlıktır. Biz, okuma yazma becerisi öğretmekten aciz bir eğitim sistemi içerisindeyiz.”

Ö4: “Bir yerlerde, bazı aşamalarda eksik bir şey var. Ben deyemem o eksiktir, bu eksiktir; program geliştirmeci değilim ama yeni bir program yaptıklarında biz eskide nerde bıraktık, o bıraktığımız bunu destekleyecek mi? Bir da ona bakmaları lazım. Biz değiştik bu kafayı ama o kafadan bu kafaya hemen geçilir mi? Arada ne gerekir? Adaptasyon sürecinde yani. Öğretmenler için da konuşurum. Öğretmenler da bilmez ne yapacağını.”

Kategori 3: Millî Eğitim Bakanlığından Kaynaklı Sorunlar

Alt Kategori 1: Alt yapı, teknoloji ve materyal eksikliği

Çalışmaya katılan 7 öğretmen (Ö10, Ö12, Ö13, Ö18, Ö20, Ö22, Ö25), sınıflardaki alt yapı, teknoloji ve materyal eksikliğinin öğretimde sorun yarattığını belirtmiştir. Öğretmenlerin dördü (Ö10, Ö12, Ö13, Ö18), Türkçe ders kitaplarını yetersiz bulduğunu ifade ederek kitaplardaki çalışmaların tek tip olmasının öğretmenin ufkunu açmadığına değinmiştir. Ayrıca, belirli aralıklarla önceden öğrenilen konuları

da içeren çok yönlü değerlendirmelerin olmaması öğretmeni farklı kaynaklara yönelttiğini ifade etmişlerdir. Bu bulguyu destekleyen görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

Ö12: *“Materyal eksikliği. Yani alıştırmalar tek tip. Genelde kitaplarımızda olanlar. Nerden örnek alırsınız? O kitaplara bakarak kendimiz de yaratırız ama kafamdaki somut şemalar gördüklerimden ibarettir. Yani daha bilen birileri bize farklı alıştırma teknikleri sunsa önümüze, bulsam öyle bir kitap uygulayacam. Ama bugüne kadar bakanlığın kitaplarında ne var? Doğru-yanlış, boşluk doldurma, dil bilgisinde hecelerine ayır, sayısını yaz, cümledeki kelime sayısını bul, kelimelerine ayır, sayısını yaz, eşleştir... Yani hep tek tip dil bilgisi alıştırmaları var. Daha çocukları içine çekecek alıştırmalar, farklı materyaller olsa. Yani çocuğu katacak şeyler.”*

Ö10: *“Elimizdeki materyaller de kısıtlıdır. 40 senelik aynı materyalleri döndüre döndüre kullanmaya devam ederiz. Her öğretmen aynı derecede yaratıcı veya teknolojik veya kendini yenileme yanlısı değildir.”*

Ö13: *“Kitaplarımız çok kısıtlıdır. Lazım dışardan kaynaklarla destekleyelim çocukları. Evet eskiye göre çok daha güzel, anlatımlı şekillerde Türkçe kitaplarımız var. Eskiden çok daha fazla fotokopi ihtiyaçları vardı. Çok daha fazla kaynak kitaplara ihtiyaç vardı. Şimdi konu anlatımları, arkasından gelen örnekler, sonra sunulan etkinlikler... Ama diyelim ki her iki konudan sonra ben isterdim ki çok ciddi boyutta değerlendirme olsun. Klasığı, çoktan seçmeli, farklı yansıtılması şeklinde değerlendirmeler de olsun. İlk dönemde öğrendiğin konu ikinci dönemin içine de yansıtılabilir gibime geliyor. Yani bir eş sesli konusu hop diye bir anda çıksın karşısına. Bakalım ne kadarını hatırlamış ne kadarını hatırlamamış. Bu kitapta olursa “Sürekli eski konular çıkacak karşıma. Mutlaka her defasında hazırlıklı olmam gerekir” duygusunu yaşasın çocuklar.”*

Ö18: “Bence kaynak azlığı. Kaynakların çeşitliliğinin azlığı. Çünkü karşımıza çıkan kaynaklar aslında hepsi birbiriyle aynı. Kelimelerin yerleri değişmiş, soruların sayıları farklı. 5 tane kitap var. Birinde 500 soru var birinde 300 soru var. Sorular neredeyse birbirleriyle çok aynı. Hiçbir farklı alanda beceriyi ölçmüyor. Hepsi aynı sistem içerisinde ilerleyen kelimeler dizisi sadece. ... Kesinlikle dediğim gibi farklı alandaki becerileri ilerletebileceğimiz dil bilgisi becerilerini içine entegre edebileceğimiz farklı materyaller, farklı kitaplar, kaynaklar, diğer öğretmen arkadaşlarımızla paylaşabileceğimiz materyaller geliştirmek zorundayız. Aksi takdirde bu geleneksel sistem içerisinde devam edeceğiz diye düşünürüm. Çeşitliliğin azlığı diyeyim bir da. Eğitimdeki kaynakların çeşitliliğinin azlığı.”

1 öğretmen (Ö22), dil bilgisi etkinliklerinin Türkçe ders kitabında ayrı bir bölüm olmamasının öğretimde sorun yarattığını belirtmiştir.

Ö22: “Dil bilgisi öğretiminde dediğim gibi genelde yaşadığımız sorunlar daha önce da söylediğim gibi, ayrı bir bölüm olsa daha çok pekiştirebilsek. Gerçi o açığı kapatıyoruz. Ama dediğim gibi teksir oldu mu çocuk yapar atar. Tekrar dönüp bakma şansı çok azdır. Ama bir bütün kitabın içerisinde olsa, derli toplu düzenli bir dil bilgisi konusu olsa bence daha faydalı olur.”

2 öğretmen (Ö20, Ö25), sınıflardaki alt yapı ve teknoloji eksikliğinin dil bilgisi öğretimini olumsuz yönde etkilediğine değinmiştir.

Ö20: “Benim sınıfımda internet yok, projeksiyon yok, akıllı tahta yok. Ben o okuldan mezun olurken ne varsa gene onlar var. Şu an mezun olduğum okuldayım. Ve 1985-90 arası ne varsaydı aynısı var. Sadece idari kısımda bilgisayar var. Bizim zamanımızda bilgisayar yoktu. Teksir makinesi da fotokopiye döndü. O kadar.”

Ö25: “Öğretimde mesela bence akıllı tahta olsa daha iyi olabilir. Her sınıfta olsa akıllı tahta mesela görsellerle zenginleştiririz de. Ekonomik anlamda okulların daha fazla

finansal desteğe ihtiyacı olduğunu düşünürüm. Yani ben kendi maddi imkanlarımla aparatlar hazırlıyorum. Asetat kağıdından geçiriyorum görseller sunuyorum ama belki akıllı tahtam olsa mesela sınıfta öğrencilere daha farklı bir görsel gösterebilirim belki. Kirliyle temizi daha vurgulu öğreten belki hareketli olan bir etkinlikle belki onların daha fazla öğrenmesini sağlayabilir belki. Yani bütün duyu organlarına hitap edebileceğimiz şekilde. İşitsel ve görsel. Akıllı tahtaların kullanımının öğretimde yararlı olacağını düşünüyorum. Benim sınıfımda akıllı tahta yok. Ama olsa bence öğretim için çok büyük kolaylık olabilir dil bilgisi öğretiminde.”

Alt Kategori 2: Bakanlığın tutumu

1 öğretmen (Ö20), öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığına ilettikleri sorunları dikkate almadığına değinmiştir.

Ö20: “Hiçbir şey yapılmaz. Benim daha önce çalıştığım okula bakanla Talim Terbiye Daire müdürü da geldi. Kitapların değiştiği dönemdi. Ben onlara da söyledim. Bakanın yanında dedim. Bu bu eksiklerimiz var, bu sıkıntılarımız var bu kitaplarda falan. “Ooo hocam. Sen ilgilisin da... Bize bunları geri dönüş yapın da...” Öyle böyle. Kaç yıl geçti üstünden. Kitaplar her sene yazım hatasıyla basılmaya devam eder. Sen dönüt yapmışsın kimin umurunda. O arşivde kalır.”

Kategori 4: Öğrenci ve Aileden Kaynaklı Sorunlar

Alt Kategori 1: Hazırbulunuşluk

3 öğretmen (Ö9, Ö12, Ö19), öğrencilerin algı düzeylerindeki farklılığın dil bilgisi öğretimini etkilediğine değinmişlerdir.

Ö19: “Temeli yoksa eğer biz onun üstüne koyamayız. Ve çok uzun sürer. Şu an öyle bir şey ki 5. sınıfta müfredatı da yapmak zorundasın kolej sınavından dolayı. Ve orda çok zaman da kaybedemezsin. 4’ü anlatayım da sonra 5’i anlatayım diye. 4’ün dil bilgisini bitireyim da 5’i ona göre yapayım diye ve bilmeden bir şeyleri üstüne

koyduğumuz için zorlarız. Çocuk bilmeden geliyorsa eğer, öğrenmeden geliyorsa eğer o zaman dil bilgisi öğretimi gerçekten çok zor olur.”

Ö9: “Azaltılmalı, çocuklara çok fazla bu konular. Azaltılmalı, çok soyut. Çoğu konular çıkarıldı. Ama şimdi gene zorlanıyoruz. Konunun azaltılması demek ki ona bir çözüm değil yani. Arkadaşların ettiği şikayetler sadece soyut olduğu ve konuların çok fazla olduğu. Çocukların anlamadığı. Ama burada acaba suçu derse mi atmalı? Türkçede mi yani içerikte mi sorun yoksa çocukların mı gitgide düzeyleri değişiyor? Algıları değişiyor?”

Ö12: “Bir şey anlatırım anlatırım “Ne saat ders başlayacak?” der çocuk. Derstir bu. Senin konuşmanı ders olarak algılamaz. İlle ki yazacan bir şey da yazsın o da. Öyle bir da algı var.”

Alt Kategori 2: Okuma alışkanlığının olmaması

Çalışmaya katılan 2 öğretmen (Ö1, Ö13), öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmamasının dil bilgisi öğretiminde sorun yarattığını belirtmiştir.

Ö1: “Okumamaları da... Bırakın başka bütün becerileri bir kenara, çocuklar okumuyor. Okumayan bir nesil. Tamamen teknolojiye bağımlı. Nedenlerden biri olarak bunu da sayabiliriz. Okumayan, bu alanda desteklenmeyen bir eğitim sistemi olduğu için maalesef bunun sonuçlarını yazım hatalarında da her türlü şeyde de görüyoruz.”

Ö13: “Dediğim gibi tekrardan söyleyeceğim; kitap okumamaları. Onda da çok fazla sıkıntı hissettirir size.”

Alt Kategori 3: Aile tutumları

Çalışmaya katılan 2 öğretmen (Ö12, Ö13), aile tutumlarının öğretimi etkilediğinden bahsetmişlerdir.

Ö12: “Eş anlam zıt anlamlılarda bizimkilere koy mesela vermediğin bir kelimeyi “biz bunu görmedik” der. Gitmez eve da araştırsın bulsun nedir. Annesi bile yazar “bunu göstermediniz.” O şekildir genelde karşımızdaki profil da. O nedenle istemen çıkasın olanın dışına. Aileyi da teşvik edemeyiyoruk. Onlar da hep boşluk doldurma bekler. Ailelerde da araştır ya da evde bir şey hazırla da gel, onlar da ittirin gitmez.”

Ö13: “Öncelikle çocukların ailedeki aldıkları konuşma biçimi onları yansıtıyorlar bize. O biraz sıkıntı olur. Te anlatana kadar, öğretene kadar...”

Kategori 5: Öğretmenden Kaynaklı Sorunlar

Alt Kategori 1: Öğretmen tutumları

Okullardaki şubedaşların birbirlerinin öğretim ve değerlendirme yöntemlerini etkilediğinden bahseden iki öğretmen (Ö10, Ö12), bunun bir sorun olduğunu ifade etmiştir.

Ö12: “Okulda 2-3 şubeysan dengesizlik oluşur. Öyle bir da şey var, sen ne verdiysen o da vermeli. Sınavı birlikte hazırlaycan. Standart getirilmiş yani anladığım kadarıyla. Bu standarda herkes uyacak, mecbur. Belli bir zamandan sonra anlamsız da olur o sınırın dışına çıkmak. Madem sormaycam, kullanmaycam. Öğretmen olarak da boşuna kendi kendimi kandırmayım.”

Ö10: “Zümrelerin olduğu okullarda da sıkıntılar yaşanır bu noktada. Çünkü 4 zümre vardır ve sen tek başına bağımsız bir şeyler yapamazsın. Herkes birbirini aslında aşağıya çeker. Çok şanslıysan herkes yukarıya çeker birbirini. Ama genellikle birbirimizin önünü keseriz. Geleneksel yöntemler ağır basar. Geleneksel teksirlerimiz ağır basar. Sınav kaygımız ağır basar. Sınav kaygısından kurtulduğumuz zaman her şey kolaylaşır.”

1 öğretmen (Ö1), öğrencileri okumaya ve okuduklarını anlatmaya yöneltmek yerine daha çok konu ve kural öğretmeye odaklanmanın dil bilgisi öğretimini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.

Ö1: “Yani, “ben okumalıyım, okuduklarımdan yeni dünyalar keşfetmeliyim” şeklinde olmalıydı. Ona yönlendirmemiz gerekirdi ama biz onun yerine daha çok konu öğretilim, daha çok kural öğretilim, daha çok ders yapalırma döndük. Ve öyle olunca okumadan çok uzaklaştık. Dolayısıyla da yazmadan... Günün sonunda da kendini ifade edemeyen, okumayan, yazamayan, okulunun belki de kendi adını yazamayan bir nesil var şu an karşımızda. Ve günden güne bu daha kötü olur.”

Alt Kategori 2: Öğretmenin yetersizliği

Çalışmaya katılan 2 öğretmen (Ö4, Ö12), öğretmenlerin programı ya da programı nasıl uygulayacaklarını bilmediklerini belirtmiştir.

Ö4: “Biz bir Finlandiya değiliz. Finlandiya bu işi 50 senedir ki yapar. Ve gerçekten öğretmenlerine de yaptırır, denetler da. Sen burda çıkardın bir program koydun ama mesela ben bile o kadar iyi olduğumu, hakim olduğumu düşünürüm ama unuttum yani ben programı. Çünkü programla yatıp kalkmıyoruz. Onu sen bana verdin, öğretmen zorunlu olarak aldı programı koydu yıllıkının içine. Gelirse müfettiş bakacak. Kendi açıp okumaz, bakmaz bile. Nasıl uygulayacak? İçinde olmadığı, anlamadığı bir şeyi nasıl uygulayacak?”

Ö12: “Bizde da öyle yanlış bir şey var. O kitabı da sanki kutsal kitapmış gibi taparık yani ona. Öyle bir şey var yani. Çıkmayık dışına.”

4.5.2 Tema 5: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar (Öğretmen Odak Grup Görüşleri)

Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinde, dil bilgisinde yaşanan sorunlarla ilgili elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar (Öğretmen Odak Grup Görüşleri)

TEMA 5	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar	1. Programdan kaynaklı sorunlar	1. İçerik sorunu 2. Programın yol gösterici olmayışı
	2. Eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar	1. KGS
	3. Eğitim Bakanlığından kaynaklı sorunlar	1. Alt yapı, teknoloji ve materyal eksikliği 2. Bakanlığın tutumu
	4. Öğrenci ve aileden kaynaklı sorunlar	1. Yabancı uyruklu öğrenciler 2. Aile tutumları
	5. Öğretmenden kaynaklı sorunlar	1. Öğretmenin yetersizliği

Kategori 1: Programdan Kaynaklı Sorunlar

Alt Kategori 1: İçerik sorunu

Yapılan odak grup görüşmelerinde öğretmenler, programın yoğunluğundan kaynaklı öğretim sorunları yaşandığını ifade etmiştir. Aşağıda, bu bulguyu destekleyen görüşlere yer verilmiştir.

G2-Ö12: “En büyük sorun müfredatın ayrıntılı olması.”

G3-Ö4: “Mevcut konular azaltıldı güya. Ama kalan konuların öğrenilmesi için alt yapılarındaki eksiklik giderilmez. Konuların çıkartılması yanında, kalan konuların ağırlığının da azaltılması gerekir. Plansızlık var yani.”

G3-Ö14: “Türkiye’deki 4., 5. sınıfların konuları bizdeki gibi ağır değil. Onlar da bir eleme sınavına girer. Ama onlarda 25 sorunun 23’ü okuduğunu anlamadır. Parça sorar, paragraf, şiir sorar. Eş anlam, mecaz anlam, deyimler atasözleri. Neden sonuç, amaç sonuç cümleleri. En ağır konuları nesnel öznel. Hep okuduğunu anlama.”

Ayrıca öğretmenler, programın yoğun olması nedeni ile öğretim sürecinde farklı yöntemler kullanamadıklarını ve farklı etkinlikler yaptıramadıklarını dile getirmişlerdir.

G1-Ö15: “Zaman da yoktur zaten. O kadar doludur ki müfredat.”

Alt Kategori 2: Programın yol gösterici olmayışı

Odak grupların birinde (G1), programın ve ders kitaplarının özellikle yeni bir öğretmene yol gösterici olmadığı fikri ön plana çıkmıştır.

G1-Ö10: “Yılların öğretmeni tecrübelidir, bulur yolu. Ama mesleğin ilk yıllarında böyle değiliz. Ya da bir geçici geldiğinde o kitaptaki akışa göre gider. Ne bilsin ne yaparsam daha güzel bir sonuca ulaşırım diye. Sen öyle bir program ve kitap sunacaksın ki öğretmene hata yapma şansını sıfıra indiresin.”

G1-Ö15: “Yeni bir öğretmen sormazsa eğer birine hatalı öğretebilir. Çünkü program seni çok doğru yönlendirmez.”

Kategori 2: Eğitim Sisteminden Kaynaklı Sorunlar

Alt Kategori 1: KGS

Odak grup görüşmelerinde öğretmenler, KGS’den dolayı kendi sınıflarına göre konu sırasını değiştiremediklerini, alternatif öğretim ve değerlendirme yöntemi

kullanamadıklarını dile getirmişlerdir. Tüm odak gruplarında KGS'nin öğretmenler üzerinde büyük bir baskı oluşturduğu konusunda görüş birliğine varılmıştır.

G1-Ö10: *“Zamir sıfat sırasını değişsen, sıkışsın. Der sana dersane Kasım'ın 15'inde sınav yapacam, konular da şunlardır. Sen durursan sıfat üzerinde, zamiri yetiştiremen. O bizi mecbur bırakır. Göze alırsan 3-4 soruyu yapmasın öğrencin ve bunun sorumlusu ben olacam, o zaman değişsın yerini. O bir baskıdır.”*

G1-Ö15: *“Kolej sınavı için yapılan denemeler bir baskıdır ve konuların sırasında değişiklik yapamayız.”*

G3-Ö22: *“Kolej sınavı baskısından dolayı değerlendirmede çoktan seçmeliyi tercih etmek zorunda kalıyoruz.”*

G3-Ö4: *“Onlarda (Türkiye'de) 4'ten sonra bizdeki gibi bir kolej sınavı baskısı yoktur ki teste yönelsinler. Ama bizde çocuk 3'ten itibaren bir baskı vardır. Ve okuduğunu anlama parçaları bile testlerle (çoktan seçmeli) sınanır. Budur yanlış olan.”*

Kategori 3: Eğitim Bakanlığından Kaynaklı Sorunlar

Alt Kategori 1: Alt yapı, teknoloji ve materyal eksikliği

Odak grup görüşmelerinde öğretmenler, sınıflardaki donanım eksikliğinden kaynaklı sorunlar yaşandığını dile getirmiştir.

G2-Ö1: *“Sınıflarımızda teknolojinin t'si yok. İlgilerini çekemiyoruz çocukların. Ben de çocuk olsam ve o sınıfta otursam da biri bana sıfatı zamiri anlatsın, dinlemem yani. Sallamam onu.”*

G2-Ö12: *“Materyal eksikliğinden kaynaklı sorunlar var.”*

G3-Ö4: *“Okullardaki alt yapı dengesizliği ve öğrenci nüfusu... Bazı okulların sınıf mevcudu çok fazla, bazı okullarda sınıfta az öğrenci var. Bazı okullar teknolojik araç gereç açısından donanımlı, bazı okullarda hiçbir şey yok.”*

Alt Kategori 2: Bakanlığın tutumu

Grup görüşmelerinde öğretmenler Millî Eğitim Bakanlığının daha ilgili olması ve yapılan araştırmaları dikkate alması gerektiği üzerinde durmuştur.

G1-Ö10: “Bu kitaplar yapıldı. İlk sene uygulandı. Öğretmenlerden bilgiler sıcağı sıcağına alındı. Ama dikkate alınmadı. Öğretmen da ne düşünür? Bunlar zaten hiçbir şey değişmeyecekler. Mesela sen bu araştırmayı yapan. Ben ümitlenirim. Belki kritik birilerinin eline ulaşır ve ciddiye alınır. Sen akademik bir materyal üretin orda. Çalışman dikkate alınmazsa, Funda olarak doktora yapacağında artık fazla uğraşman. Senin da motivasyonun düşer. Seninle konuşurum diye seni attım ortaya. Ben bir araştırma sunuyorsam sana dikkate almak zorundasın Talim Terbiye Dairesi olarak. Talim terbiye dairesi programdan ve kitaplardan sorumlu; o ilgilenmeli. Topu sürekli başkalarına atmaktadır. Hayır! O koltukta sen oturuyorsan, sorumlu sensin.”

Kategori 4: Öğrenciden ve Aileden Kaynaklı Sorunlar

Alt Kategori 1: Yabancı uyruklu öğrenciler

Öğrenci ve aile niteliklerinin öğretimi etkilediği görüşünde birleşen öğretmenler, özellikle anadili Türkçe olmayan öğrencilerin yoğunluklu olduğu sınıflarda sorun yaşanmasının doğal olduğunu belirtmiştir.

G2-Ö12: “Karşımızdaki öğrenci nitelikleri. Yabancı oranım çoksa, seviye düşükse bunlar bizi zorlayan şeyler.”

G3-Ö4: “Yabancı öğrencilerin gözetilmemesi. Her ne kadar yabancı öğrenciler biraz anlaşabilecek boyuta gelseler de dil bilgisini anlayacak yeterliliğe gelemeler ilkökul seviyesinde.”

G3-Ö22: “Anadili Türkçe olmayan öğrenciler anlamıyor.”

Alt Kategori 2: Aile tutumları

Ayrıca öğretmenler, okulda öğretmenin öğrettiğini evde desteklemeyen ailelerin de öğretimde sorun teşkil ettiğini belirtmiştir.

G2-Ö12: “Şimdi bir ne vardır? Bilinçli aile elindeyse bol bol kitap okutuyordur, konuşmalarının düzgün olmasında uyarıcıdır. Bizim dışımızda da destek vardır. İşte aile profili bu yüzden de önemlidir. Bizim öğrettiğimizi her konuda tabi ki sadece dil bilgisi değil. Öğrettiğimizi uygulatan bir veli profili de önemli. Ben ona düzgün konuşmayı öğretim de eve gider argo kelimeler kullanır aile, çocuk tabi ki bocalar. İstedikçe kadar öğretmeye çalış.”

Kategori 5: Öğretmenden Kaynaklı Sorunlar

Alt Kategori 1: Öğretmenin yetersizliği

Öğretmenlerin farklı öğretim ve değerlendirme yöntemi bilmediklerine değinen öğretmenler, bu durumun öğretimde sorun yarattığını ifade etmiştir.

G2-Ö12: “Yöntem teknik eksiğinden kaynaklı sorun yaşanır.”

4.5.3 Tema 5: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar (Akademisyen Görüşleri)

Çalışmaya katılan akademisyenlerin, dil bilgisini öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar (Akademisyen Görüşleri)

TEMA 5	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar	1. Öğretmenden kaynaklı sorunlar	1. Öğretmenin yetersizliği
	2. Programdan kaynaklı sorunlar	1. Betimleme sorunu 2. Eğitsel sorunlar 3. Programın yoğunluğu

	3. Öğrenciden kaynaklı sorunlar	1. İlişkilendirememe
	4. Eğitim Bakanlığ'ından kaynaklı sorunlar	1. Örnek kişi eksikliği

Kategori 1: Öğretmenden Kaynaklı Sorunlar

Alt Kategori 1: Öğretmenin yetersizliği

Çalışmaya katılan 3 akademisyen (A2, A5, A6), dil bilgisi öğretiminde öğretmenin önemine vurgu yapmıştır. Bu akademisyenlerin ikisi (A2, A5), öğretim programlarının yol gösterici olduğuna, programda yer alanların öğretilme yolunu ve materyal seçimini öğretmenin yaratıcılığını kullanıp kendisinin belirlemesi gerektiğini belirtmiştir.

A2: “Orda (programda) yapılan planlamalar çok temel planlamalardır. Burda daha öğretmenin yaratıcılığı yok. Yani orada büyük ünlü uyumu kuralını bozan ekleri şarkı olarak öğreteceksiniz demedik. Bunu öğretmenin kendi yaratıcılığıyla ortaya koyması gerekir. Onlar sadece temel alınması gereken şeylerdir. Yoksa onun üstüne gene yaratıcılığını kullanarak bir şeyler vermesi gerekir. Nasıl ki matematik öğretilirken kesirler öğretilirken bir elma getiriliyor, bir kek getiriliyor ve bıçakla ikiye, dörde falan bölünüyor, benzer uygulamalar Türkçe için de geçerli olması lazım. Yani materyal çok. Bir sürü materyal var. Zaten internete, kitaplara şunlara bunlara girip bakarsanız bunların hepsini bulabilirsiniz. Ama bunları kullanabilecek yetenekte öğretmen lazım bize. Budur önemli olan.”

A5: “Yani evet, bir kılavuz var, bir program var, müfredat belli. Ama öğretmen kendisinden neler katarak dil bilgisi öğretimi yapıyor? Dil bilgisini verirken öğretmen ne kadar uyuyo acaba? Ya da gerçekten bu 21. yüzyıl becerilerine ya da öğrencinin

yeni çağ ihtiyaçlarına yönelik mi? Bilgiyi aktarmaya mı çalışıyo, yoksa hâlâ eski sisteme göre mi hareket ediyö? Yani müfredat, program ve öğretmen arasında bir kopukluk var mı? Bazılarında olduğunu varsayıyoruz ki o yüzden böyle bi sürü araştırma yapıyoruz.”

1 akademisyen (A6), öğrencilerin ihtiyaçlarını fark edemeyen ve öğretimi bu ihtiyacı karşılayabilecek şekilde planlayamayan öğretmenlerin ileriki kademelerde de sorun yaşanmasına neden olduğuna değinmiştir.

A6: “Dil bilgisi öğretiminde. Şöyle aslında. Dil gelişimi hızlı olan ve öğretmenin verdiği uyarınları alabilecek düzeydeki çocuklarda nerdeyse bir tamamlanmayla ilkokuldan çıktıklarını ben düşünüyorum. Yani orta okul öğretmeni bir şey ekleyemiyor nerdeyse o dil bilgisi kurallarının üstüne. Çünkü çocuk almış onu. Ama bu dil gelişimi biraz daha geriden gelen, sözcük hazinesi zayıf, öğretmenin verdiği yönergeleri takip edemeyecek durumdaki çocuk ise maalesef bu eksiğini orta okul lisede dahi kapatamıyor. Böyle bir durum gözlemliyorum ben. Yani o sorunu gideremeyen ilkokul öğretmeni sonraki aşamalara da bunun taşınmasına neden oluyor. O açıdan çok belirleyici bir dönem aslında ilkokul. Öğretmenin uyarınları takip edemeyen, gelişimi daha yavaş olan çocukların aslında bunu daha iyi yakalamasını sağlayabilecek düzeye getirmek gerekiyor. Çünkü alabilen kapasiteli öğrenci, dil gelişimi hızlı olan öğrenci çok güzel geçiyor bu süreci. Ama daha zayıf olanlar bu eksiğini bir türlü kapatamıyor. İşte yazmayı bile öğretmediğimiz çocuk olabiliyor. Dolayısıyla belli bir seviyeye getirmeyi hedeflemek gerekiyor aslında ilkokulda. İfade açısından çocuğu.”

Kategori 2: Programdan Kaynaklı Sorunlar

Alt Kategori 1: Betimleme sorunu

Çalışmaya katılan 2 akademisyen (A1, A4), Türkçenin betimlenmesinde yaşanan sorunlardan dolayı dil bilgisi öğretiminde sorunlar yaşandığına değinmiştir. Doğru bir betimleme olmadığı için öğretimin de doğru şekillenememesi doğaldır. Aşağıda, akademisyenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

A1: “Bir da bizim dil bilgisindeki en önemli sorunlardan biri dil bilimsel bakış açısından uzak olmamızdır. Dil bilimsel bakış açısı şu anlamda önemli: bir kere dile bilimsel olarak yaklaşıyor dil bilim ve betimleyici bir özelliği var. Yani var olan durumları resmetme, ortaya koyma çabası var dil bilimin. Oysa dil bilgisinde kural koyma çabası var. Yani kural dışı durumları çocuklara veririz ya işte şudur kural, şu şu da kural dışı durumdur gibi. Birçok kuralın kural dışı durumu var. Dil bilimsel bakış açısında o kurallar çok önemslenmediği için bir konudaki dilin resmini ortaya koyar. (...) Şu var, şu var gibi betimlediği için öğrenci da bütününe daha esnek, özgür bir anlayışla görebiliyor. Cezalandırıyor dil bilgisi. Bu yanlıştır diyor. Bu kullanım şöyledir diyor. (...) Mesela “güzel” sıfattır derik. Ama “Güzeller geliyor” isimdir. “Adam çok güzel konuşuyor.” Zarf oldu. “Bu kadın çok güzeldir” fiil oldu. Anladın? Dil bilgisini tabiri caizse absürtleştiren o kadar çok örnek vardır ki...”

A4: “Dil bilgisi modelinin de bir sıkıntısı var. Türkçede dil bilgisi modeli tam olarak iyi betimlenememiştir. Hemen anlatayım. Siz diyorsunuz ki özne-yüklem uyumu var. Kural 1 tane. Özne-yüklem uyumuna uymayan kural 10 tane. Şimdi bu iyi bir betimleme değil demektir. 1 kural çıkarırken 7 tane kural dışı bir şey çıkarıyorsanız siz bu dili model olarak iyi betimleyemediniz demektir. Bunu anlatmaya çalışıyorum. Ki öyle bir şeyimiz var. Dil bilgisinin de iyi betimlemesinin yapılması gerekir. Kaldı ki betimlemeler arasında farklar da var. Birinin takısız ad tamlaması dediğine obiri sıfat

tamlaması diyebiliyor. Birinin edat tümleci dediğine obiri edat tümleci yoktur diyebiliyor. Dolayısıyla Türkçenin bir betimlemesi da yok. Bu da zorluklardan bir tanesi. Yani bir dil bilimciye sorarsanız olmaz der zaten. Kural o zaman bir yerde çalışmıyor. Siz iyi betimleyemediniz. Anlatabildim mi? Bu tabi Türkçenin sorunlarından bir tanesidir. Yıllardır da Türkologlar tarafından çözülemedi. Bu da zorluk yaratıyor.”

Alt Kategori 2: Eğitsel sorunlar

1 akademisyen (A4), öğretmenlerin hangi metodolojiyi kullanacaklarına karar verememesinin sorun yarattığına değinmiştir.

A4: “Eğitsel sorunlar. Yani öğrenme-öğretme yaklaşımlarının gelenekselin dışına çıkmaması. Ezberciliğe itmesi öğrenciyi. Test tekniğinin kullanılması. Öğretme yaklaşımlarının çağdaş olmaması. Şu var. Tümevarım mı, tümdengelim mi metodolojisi? Yani tümdengelim mi kullanalım öğretirken tümevarımı mı kullanalım? Bunu öğretmenler Türkiye’deki program tümevarımdır. Burdakini de görür tümdengelim. Karıştırmış durumdadırlar. Yani bir metodolojinin düzgün olması lazım. Tutarlı olması lazım.”

Alt Kategori 3: Programın yoğunluğu

1 akademisyen (A1), programın yoğun ve ağır konular içerdiğine ve bu konuları gerçek anlamda her öğrencinin öğrenemediğine değinmiştir. Kendi öğrencilik dönemindeki aynı konuların devam ettiğine dikkat çekmiştir.

A1: “(Programda) İşte ses bilgisi, sözcük bilgisi, sözcük bilgisinin içerisinde isim, zamir, sıfat, fiil var. Zarf ve edat, bağlaç, ünlem onlar yoktur. Orda bir ayırım oldu. Sözcükte bazıları alındı. Aynı şekilde cümlelerin öğeleri konusu var. Cümle bilgisi tam alınmadı. Orta okula bırakıldı ama cümlelerin temel öğeleri gibi konular var. Türkiye’den da farklıdır bu durum. Ve biraz da bunu tartışmamız lazım aslında.

Türkiye’de bile bu vazgeçildiğine göre Kıbrıs’ta neden ısrarla devam ettiriyoruz? Yani ben uzmanım da istediğim için değil! Biraz okullar gezilmeli, öğretmen ve öğrencilerin durumu gözlenmeli. Yani belli bir kesimin ben başarabildiğini düşünürüm şu anki mevcut dil bilgisi konularını, tam anlamıyla öğrenebildiğini. Birçok okulda bu konuların hakkıyla, layığıyla öğrenilmediğini düşünürüm. Bak, öğretilmedi demiyorum; öğrenilemediği. Çünkü çocukların daha öncesinde başka ihtiyaçları var. Yani ciddi anlamda konuşmaydı, dinlemeydi, yazmaydı, okumaydı... Biz okuma sevgisini kazandırmadan çocuğa dil bilgisi öğretmeye çalışırız. Yani hayatına kitabı sokmadan, serbest okuma çalışmaları yapmadan, ya da hiç güzel bir şeyler dinletmeden aceleci bir şekilde en zoru... Ki dil bilgisi gerçekten en zordur. Biz hemen en zoruyla çocuğun baş etmesini bekleriz. Alt yapısını tamamlamadan. Sürekli kural vererek. Kural vermek, o soyut yapısı dilin, baş edebilmek için ezberlemeyi gerektirir. Yani mantığıyla öğrenemiyor çocuk dil bilgisi kurallarını. Hep böyle biraz daha kolay olsun diye bir şeyleri ezberlemeye çalışarak. Öyle olunca da işin içine giremiyor. O soyut kurallar içerisinde boğuluyor bence.”

Kategori 3: Öğrenciden Kaynaklı Sorunlar

Alt Kategori 1: İlişkilendirememe

1 akademisyen (A5), öğrencilerin neden dil bilgisi öğrendiklerini anlamadıkları ve öğrendikleri bilgiler arasında bağ kuramayarak bir üst kademeye taşıyamadıklarını belirtmiştir.

A5: “Literatürdeki çalışmalara baktığımızda dil bilgisi öğretimi sorunlarında genelde öğrencilerin becerileri, dil bilgisi konularını kümülatif götüremediği... Biz aslında parçadan bütüne gitmeye çalışıyoruz ama sanki çocuk parçaları taşıırken nasıl ki tuğlayı üst üste koyarız, üst üste koyamıyor da sanki dağınık halde taşımaya çalışıyo gibi. İlişkili bir dil bilgisi konusunu diğer bir ilişkili konuyla sanki birleştiremiyo gibi.

Yani program, kitaplar, öğretmen birleştireceğini düşünerek hareket ediyö aslında ama bence kümülatif gitmediğini düşünüyorum. Yani dil bilgisi öğretimindeki sorun bu olabilir. Tahmin ettiğimiz gibi kümülatif gitmiyor. İlişki kuramadıklarını düşünüyorum ben. Bu sene bu konuyu işledim, öbür sene başka konu ama çocuk sanki farkında değil birbirleriyle alakalı olduklarını onların. Birlikte götürmüyo. Çocuk bunun bilincinde değil bence. Bilincinde olmaması problemi var. Bilinçli olsa, neyi neden öğrendiğini bilse bu da ikinci madde olarak yazabiliriz. Neyi neden öğrendiğini bilmiyo. Yani dil bilgisi öğreniminin amacının farkında değil bence.”

Kategori 4: Eğitim Bakanlığından Kaynaklı Sorunlar

Alt Kategori 1: Örnek kişi eksikliği

1 akademisyen (A2), özellikle yeni mezun öğretmenlerin hizmete başladıkları zaman danışacakları, onlara yol gösteren, fikir veren örnek kişilere ihtiyaç duymalarının normal olduğuna değinmiştir. Ancak bilgi sahibi olmayan bazı denetmenler ve yeni öğretim yöntemlerini bilmeyen veya uygulamayan öğretmenlerin yeni mezun öğretmene doğru örnek olamayacağını belirtmiştir.

A2: “Yeni bir öğretmen belli konularda S1, S2⁷’ler belli konularda takılabilirler. Çünkü öğrendiğiyle arazide bulduğu öğretim ortamı uyuyamayabilir. Burda kime sarılacak? Denetmen yoksa, ilgili bir okul idaresi yoksa zümredaşlarına ya da eski öğretmenlere sarılacak. Doğru değil mi? Böyle bir çalışmada da o eski öğretmen kendisine ne öğretirse o artık onun için geçerli olur. Benim söylemeye çalıştığım bu. Yani bir sıkıntı anında ona yol gösterici, bir okul idaresinin, bir denetmenin, bir bakanlığın olması lazım. Burdadır sıkıntımız.”

⁷ KKTC’de Kamu Hizmeti Komisyonunca ilk kez göreve alınan öğretmenler, iki yıllık bir adaylık ve deneme döneminden geçirilir. Bu dönem içinde olan öğretmenler S1 ve S2 olarak anılırlar.

4.5.4 Tema 5: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar (Akademisyen Odak Grup Görüşleri)

Çalışmaya katılan akademisyenlerle yapılan odak grup görüşmesinde, dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlarla ilgili verdikleri cevaplara göre elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar (Akademisyen Odak Grup Görüşleri)

TEMA 5	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlar	1. Öğretmenden kaynaklı sorunlar	1. Öğretmenin yetersizliği
	2. Programdan kaynaklı sorunlar	1. Betimleme sorunu 2. İçerik sorunu 3. Eğitsel sorunlar 4. Programdaki eksiklikler

Kategori 1: Öğretmenden Kaynaklı Sorunlar

Alt Kategori 1: Öğretmenin yetersizliği

Akademisyenlerle yapılan odak grup görüşmesinde akademisyenler, öğretmenlerin günümüz öğrencilerine hitap eden öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmadıklarına değinmişlerdir. Örnek görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

A1: “En başta öğretmen yeterlikleri ve öğretmenin gerçekten bu konuda becerilerinin artırılmasıdır herhalde. Ki diğerlerini çözebilelim. Araç gereç, ders kitaplarının niteliği, sınıfta araç gereç materyal zenginliği... Z kuşağını bence anlamak için artık herkes okumalı. Onların ihtiyaçlarını, durumunu öğrenmeli ve bu öğrenme ve gelişim psikolojisi akabindeki diğer dersler de bu Z kuşağına uygun olarak yapılmalı. Çünkü çok kopuk kalıyoruz. 40-50 yıl öncenin anlayışıyla şimdinin nesillerini yetiştirmeye çalışıyoruz.”

A4: “Sanayi devriminin verileriyle eğitim yapıyoruz. Z da değil, Alfa geldi artık. Bizim öğretmenimiz dil bilgisi öğretiminde bir şablon. Sen ne dersan de bizim öğretmen bildiğini okuyor. Bizim alanda 2 şeyde gördüm bunu. 1. İlkokuma yazma öğretiminde. 2. Dil bilgisi öğretiminde. Adam diyor ki ben 20 senedir böyle öğretirim. Zaten sorun orada.”

A6: “Bu seviye meselesi önemli gerçekten. Bazen öğretmenlerimiz bu hatayı yapar. Konu başlığını gördüğü anda o konuda bilinmesi gereken ne varsa hepsini koyar öğrencinin önüne. Bu sefer bir sonraki aşamaya anlatılacak bir şey kalmaz. (...) Yani öğretmenin aslında gerçekten becerisi, elinde şekillendirmesi çok çok önemli ama bizim öğretmenlerimiz çok ezberci bakıyor olaya. Ben öyle görüyorum. Bir an önce verilmesi gereken neyse ben vereyim, benim üstümden bu gitsin. Ama o yaratıcı taraflar, düşünme tarafı, okuduğunu anlama, ifade etme. Bunlar olsa da olur, öğrenirse öğrenir, öğrenmezse de bakarız deniliyor.”

A2: “Yapılan sınavlar, hocaların ders verme şekilleri, kitapların ağırlık noktaları dil bilgisine kaydığı zaman çocuklar özellikle dil bilgisinden ve Türkçe dersinden nefret eder duruma geliyor. Okuma anlama ile ilgili birçok güzellik dururken bu gibi sıkıntılı konuların üzerinde durmaları bana göre öğretmenlerin bir yanlışıdır.”

Kategori 2: Programdan Kaynaklı Sorunlar

Alt Kategori 1: Betimleme sorunu

Odak grup görüşmesinde, dil bilgisi yaklaşımının tam olarak belirlenmediği ve bu nedenle sorunlar yaşandığı belirtilmiştir. Bu bulguyu destekleyen görüşler aşağıda yer almaktadır.

A4: “Sorunlara gelince. Bir kere bunları bir sınıflamak lazım. Sorunlardan bir tanesi teori sorunumuz var. Hangi dil bilgisini öğretiyoruz? Okul dil bilgisi? Geleneksel dil bilgisi? Bir soru işareti. Onu geçtim. Diyelim ki geleneksel dil bilgisi öğretiyoruz.

Model sorunumuz var. Hangi modeli öğretiyorsunuz? Sıfat tamlaması var mı yok mu? Türkoloji diyor ki takısız ad tamlaması yoktur, bunlar sıfat tamlamasıdır. Model bu. Okula gidiyorsunuz diyor ki takısız ad tamlamaları var. Model de belli değil. Geleneksel öğreteceksek bile içerik olarak model da belli değil. İçerikle ilgili bu sorunlarımız var. İçeriği iyice düşünmemiz lazım. Bana göre dil bilgisi içerikte bir yanlış yapıyoruz. Biz okulda dil bilgisini niçin öğretiyoruz? Öğrencilerin ana dil becerilerine katkı sağlasın, üst bilişsel becerilerine katkı sağlasın,... Ama biz neye göre öğretiyoruz dil bilgisini? Ses bilgisi, biçim bilgisi. Bunlar Türkoloji'nin ya da dil bilimin sınıflamasıdır. Bu sınıflama işe yarar mı? Çok emin değilim. Yani o, bilim dalının kendi sınıflamasıdır. Bu sınıflamaya göre çocuğa öğrettiğin zaman aslında öğretip öğretmediğini bilmiyorsun.”

A1: “Ben dil bilgisi öğretimiyle ilgili iki uç noktada olunmaması gerektiğine inanırım. Yani tamamen dil bilgisinden yoksun bir Türkçe öğretim programını hayal edemediğim gibi çok ağır terminolojik olarak ve içerik olarak ağır bir dilbilgisi öğretiminin de Türkçe öğretimine zarar vereceğini düşünürüm. Gereklidir ama ne kadar? Ve nasıl noktasında belki düşünmemiz, daha çok araştırma yapmamız, bilimsel anlamda desteklememiz gerekir. Ve orda ne yazık ki çok iyi durumda değiliz. Çünkü çok farklı görüşler var. Dil bilim kökenliler var, eski geleneksel dil bilgisi odaklı olanlar var. Bu da bir karmaşa yaratır.”

Alt Kategori 2: İçerik sorunu

Yapılan odak grup görüşmesinde, dil bilgisi içeriğinin fazla olmasının sorunlara neden olduğu ifade edilmiştir.

A1: “Bu içerik fazla oldukça biz çocuğu sadece dil bilgisinden değil Türkçeden de soğutuyoruz. Bugün okullarda sorduğunuzda çocukların %80'i Türkçe dersinden

nefret eder. Öğretmen ne kadar iyi olursa olsun içerik bizim bütün anlayışımızın önüne geçer.”

Alt Kategori 3: Eğitsel sorunlar

Odak grup görüşmesinde, öğretim yönteminin tam olarak belirlenmediği için dil bilgisi öğretiminde sorunlarla karşılaşıldığı belirtilmiştir.

A4: “İkincisi nasıl öğretmeliyiz? Hangi metodolojiyi kullanacağız? Hangi öğrenme yolunu kullanacağız? Hepimiz sezgisel olması gerektiğini söylüyoruz ama... “dadlı” ile “tatlı”yı sezgisel olarak öğretin bakalım Kıbrıs’taki öğrenciye. Çocuk “dadlı” biliyor onu. Bunu oturtmamız lazım. Nasıl sorununu oturtmamız lazım.”

A2: “A4 çok güzel değindi konuya. Biz sanayi devrimiyle daha gidiyoruz. Z kuşağı, Alfalar falan var. Biz altında kaldık bu işin. Ve onların kendi aralarında belki kurdukları iletişim ağını biz henüz daha yakalayamadık. Biz onların olduğu yere gitmek yerine onları bizim kendi ayağımıza çekiyoruz farkında olmadan. Ve yaptığımız öğretimlerde ve buna bağlı olarak yaptığımız değerlendirmelerde tabi ki belli noktalarda tıkanıyoruz.”

Alt Kategori 4: Programdaki eksiklikler

Akademisyenlerle yapılan odak grup görüşmesinde programda çeşitli eksikliklerin olduğuna değinilmiştir.

A4: “Programları ve öğretmen el kitaplarını çok iyi düzenlemeliyiz bu konuda. Zayıfız. Programın yürütücüsüyüm ama öz eleştiri olsun. Diyoruz ki becerilerle beraber öğrenilsin. Sen koymadın, öğretmen ne yapsın?! Koydun mu bir öğretmen el kitabına ‘beceriyle dil bilgisi yapılsın’ı böyle birleştireceksiniz diye? Demedik. Bunları yapmamız gerekir diye düşünüyorum.”

4.6 Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunların Giderilmesine Yönelik Çözüm Önerileri ile ilgili Bulgular

Bu bölümde araştırma sorusu 6'ya ilişkin öğretmen, akademisyen ve odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. KKTC ilkokullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve Türkçe alanında uzman akademisyenlerin *Türkçe dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunların giderilmesi ile ilgili çözüm önerilerini* öğrenmek amacıyla katılımcılara şu soru sorulmuştur:

1. Dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunların giderilmesi için neler yapılmalıdır?

Verilen yanıtlara göre sırasıyla öğretmen, öğretmen odak grupları, akademisyen ve akademisyen odak gruptan elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

4.6.1 Tema 6: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunların Giderilmesi için Çözüm Önerileri (Öğretmen Görüşleri)

Çalışmaya katılan öğretmenlerin, dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunların giderilmesi için sundukları çözüm önerilerine göre elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 21'de verilmiştir.

Tablo 21: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunların Giderilmesi için Çözüm Önerileri (Öğretmen Görüşleri)

TEMA 6	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlarla İlgili Çözüm Önerileri	1. Eğitim Bakanlığına öneriler	1. İçerik/program yeniden düzenlenmeli 2. KGS yöntemi değişmeli 3. Öğretim materyalleri hazırlanmalı 4. Öğretmen eğitimi
	2. Öğretmenlere öneriler	1. Öğretmen dayanışması 2. Öğrenciyi tanıma

Kategori 1: Eğitim Bakanlığına Öneriler

Alt Kategori 1: İçerik/program yeniden düzenlenmeli

Çalışmaya katılan 13 öğretmen (Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö20, Ö23, Ö24), dil bilgisi öğretiminin içeriğinin ve programın gözden geçirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin üçü (Ö1, Ö14, Ö23), daha çok okuma anlama ve sözlü anlatıma ağırlık verilmesi gerektiğinin altını çizmiştir.

Ö1: “İşimiz gücümüz aslında okumayı yazmayı sevdirmek olmalı. Başka bir şey değil. Dil bilgisi de çaktırmadan... Nasıl olur öyle çaktırmadan, o da öğretmenin şeye kalmış. Ama bizim öğretmenlerimiz o kadar düz mantık ki ille sıfat nedir onu söyleyecek, yazdıracak, tanımlayacak... gerek yok buna. Bence her şeyi bırakıp, sadece okumayı sevdirmemiz lazım çocuklara. Biz bunu yapmadık.”

Ö14: “Çocuklarla, müfredat kaygısı gütmekten daha çok alt sınıflarda belki bir ayrı bir ders olarak veya ayrı bir öğretmen olarak “okuma değerlendirme” sadece böyle bir birimin okulların içerisinde böyle bir kadronun oluşturulup layıkıyla çocuklara kitap okutmayı, onu değerlendirerek da... (...) Sadece okuma üzerinde 5N1K ile çocuklarımıza kendilerini ifade edebilecek ortamlar hazırlamamız gerek. Konuşabilecek, bir şey anlatabilecek... Sosyal olarak, sosyal davranışlarını da geliştirebilecek ne olabilir? Belli dönemlerde münazaralar. Çıkıp bir kitlenin karşısında konuşabileceği, düzgün cümlelerle bir olayı anlatabileceği imkanlar sağlanması gerek. Basitten genele doğru yapılabilir bu. Haftanın bir günü biri seçilir. Ona bir konu verilir. O konu üzerinde okusun bir kitap. O kitabı anlatsın. Kendini ifade eden çocuklar yetiştirilebilir diye düşünürüm. Buna gerçekten kafa yormak gerekir.”

Ö23: “... Ama bundan önce gerçekten yapılması gereken şey çocukların kendini ifade edebilmesi, kitap okuyup onları, hayal güçlerini herkesin önünde canlandırabilmesi.

Yani bunu yapınca zaten zamirleri orta 1’de öğrensin. Sıfatları orta 1’de öğrensin. İsim tamlamaları konusunda araya sıfat girmiş; zaten bunu orta okulda gene görecek. Bana göre müfredatın azaltılıp içeriğin çocuğu konuşturmaya yönelik faaliyetlere girmesi gerekiyor.”

Ö23: “Müfredatı değiştireceyik. Kesinlikle müfredatın değiştirilmesi, içeriğin değiştirilmesi. Başka ülkelerde Japonya’da 3. sınıfa kadar ders yoktur. Bunu bize uygulayalım, asla bizim toplumumuz böyle bir şey kabul etmez! Temel becerilerini, bu çocuklar sınıfa nasıl girecekleri konusunda, hurra girerler. Biz bunlara alıştıralım. Birazcık görgü kurallarımızı çocuklarımıza alıştıralım. Drama ve çocuklarımızı konuşturacağımız şekilde programımız geniş bir yer verirse bu kolej sistemini da testten daha farklı bir yönteme çekebilirse çocuklar gerçekten kendini ifade edebilecek. Programın, sadece Türkçe için söylemiyorum diğer derslerin da azaltılması lazım. Azaltılıp bunlara ağırlık verilmesi lazım.”

4 öğretmen (Ö4, Ö6, Ö10, Ö23), dil bilgisi konularının hafifletilmesi veya bazı konuların çıkarılması gerektiğine vurgu yapmıştır.

Ö10: “Ben neyi savunurum bilin? Verilen şeklin çok fazla olduğunu, hafifletileceği zaman her şeyin kolaylaşacağını söylerim. Hafifletilecek, metinlerle daha girişik hale getirilecek ve egzersiz için daha farklı seçenekler sağlanacak. Metinle bütünleştirilmeyi savunurum. (...) Yapı bilgisini çıkarmayı öneririm doğrudan ilkokuldan. Ses olaylarını 5. sınıfa aktarabiliriz. 4’te çoktur.”

Ö4: “Dil bilgisi konularını ya azaltacaklar ya farklı yöntemler geliştirecekler. Ki bence azaltılması gerekir. (...) En azından yaşlarına göre, algılarına göre, hepsinin ortalama öğreneceği konular olmalı. Konular dursa bile içeriklerinin azaltılması gerekir. Ki daha kalıcı öğrenme gerçekleşsin.”

Ö6: “Sedeleştirilsin konular. Bu kadar ince ayrıntıya gerek yoktur diye düşünürüm ben. Ne gereği var? (...) Şimdi, ders saatlerimiz belli olduğuna göre konu azaltılmalıdır. Veya içerik azaltılmalıdır. Süreyi aşamayacağımıza göre...”

Ö10: “Pandemi öncesi öğrenci grubumuzla pandemi sonrası öğrenci grubumuz farklıdır. Ben şimdi 4. sınıflara 2. sınıflara uygun etkinlikler arar bulurum. 3 değil, 2. sınıf etkinliklerini kaldırırılar hâlâ. Ne yaparım? 2-3 gün 2. sınıf etkinliği yaparım, 2-3 gün 3. sınıf etkinliği yaparım, konu oturmaya başlayınca 4. sınıf seviyesine geçerim. Yetiştirmem gereken bir sürü şey Demokles’in kılıcı gibi başımın üstünde durduğunda ben sınıfta esneyip farklı etkinlikler yaptırمام. Bu nedenle konularda bir azaltma olması gerektiğini düşünüyorum.”

Ö23: “Yani bakıyorum kızım şu anda 9. sınıf. Sıfatları görüyorlar. Tamam bunu 4’te da gördü, 5’te da gördü. Aradaki sınıflarda da gördü diye düşünüyorum. Zaten görecekler. Herkesin hazır bulunuşluk düzeyi aynı değildir. Öğretiyorsun 4’te 5’te gerçekten dibine kadar sıfatları, zamirleri. Olmaması gerekeni da öğretiyorsun çocuğa. Ağırını da öğretiyorsun. Zaten 9. 10. sınıfa kadar bu çocuklar yine görüyor. Yani basitini öğret. Her yıl biraz daha artırarak öğret.”

Bir öğretmen (Ö1), öğrencilerin bazı konuları anlamakta zorlandığını, bir öğretmen (Ö6) ise konular hafifletilirse öğretimin öğrenci merkezli eğitime dönüşebileceğini belirtmiştir.

Ö1: “Ama ilkokulda bunun ne kadarı verilmeli, nasıl verilmeli konusunda biz sıkıntı yaşarık. Yani abartıyoruz. Bu kadarı verilmemeli. Sertleşme, yumuşama... Yok yani çocuklar anlayamıyor.”

Ö6: (Konular hafifletilirse ne olur?) “E yöntem da daha çok öğrenci merkezliye kayacaktır mutlaka. İşin içerisine öğrencilerin katılması gerekir. Bu sistemde öğrenci dinler. Başka şansınız yoktur.”

Çalışmaya katılan bir öğretmen (Ö11), Türkçe konularının yeterli olduğunu ancak matematik dersinin konularının azaltılması gerektiğini belirtmiştir. Matematik konularının fazlalığının diğer tüm dersleri olumsuz etkilediğine vurgu yapmıştır.

Ö11: “Benim bu sene sıkıntım matematiktir. Matematiğin çok ağır olması da bizi etkiler Türkçe yönünden. Hayat bilgisini de etkiler Türkçeyi de... Matematiğin yoğunluğunun azaltılması lazım. 3. sınıfın dil bilgisi konuları yeterlidir. Ama en yoğun ders matematik haline getirdiler. Kitapların. 3 kitap, 4 kitap. Bu sefer onları yetiştirmeye çalışırken okuma ve anlamaya gerekli zaman ayrılamaz sınıf ortamında. Hade haftada 2 kez çocuğa 2 satır bir şey okutasin, sorularını cevaplayasin, işte biraz dil bilgisini pekiştirme, kompozisyon yazmaya kalktın mı bir ders da ona. Türkçe bitti. Yetmiyor yani vakit.”

Dil bilgisi konularının azaltılması veya bazı konuların çıkarılmasını savunan öğretmenler olduğu gibi dil bilgisine konu eklenmesi gerektiğini öneren iki öğretmen (Ö3, Ö10) olmuştur. Bir öğretmen (Ö24) ise, okuma metinlerinin azaltılıp dil bilgisi konularının artırılmasını önermiştir.

Ö3: “3. sınıfın birazcık bence zorlaştırılabilir diye düşünürüm. 2. sınıfla çok benzer gider. Uzun süre hece ayırma gider, harfler gider, kelime. Yani bu şekilde. Biraz daha farklı konular da girebilir ki 4. sınıfa geldiğinde biraz daha hazır olsun. 4. sınıfta direk yığılma olur çünkü konularda. Mesela tekil çoğulu verir, topluluk yok. Verilebilir bence. O kadar da ağır bir konu değil. Ya da diyelim ki somut-soyut hiç verilmez, kalktı. O da verilebilir bence. O kadar da ağır bir konu değil diye düşünürüm. Bunlar eklenebilir. Birazcık zamirlerde kişi, işaret olarak 2 çeşit olsun ayrılabilir diye düşünürüm. Birazcık olsun ağırlştırılabilir ki 4. sınıfa birazcık daha hazır gitsin. Böyle sanki 2. sınıfın çok tekrarı gibi olur 3. sınıf çünkü.”

Ö10: “Yanlış yazılan sözcükler konusu ya yoktur ya çok azdır bizde. Ama çok büyük mesela “yalnız” “yanlız” gibi sözcükler Türkiye eğitim sisteminde çok fazla yer alan bir konu başlığıdır. Yanlış yazılan sözcükler, ciddi bir ünedir onlarda. Önemli olduğunu düşünürüm.”

Ö24: “Dil bilgisi ders saatleri sanki biraz daha fazla olabilir. Türkçe parçalarını biraz azaltmaya gidip dil bilgisini daha da artırabileceğimizi düşünürüm. Çünkü Türkçe parçalarının etkinlikleri da çok zamanımızı alır. Bu defa ödev verme yoluna giderik. O da çocukları ödev konusunda yorar, sıkar. Birazcık onu sadeleştirip dil bilgisini artırmanın faydamıza olacağını düşünürüm öğretimde. Dil bilgisini biraz artırıp Türkçeyi geriye alabiliriz gibime gelir. Azaltabiliriz.”

Çalışmaya katılan 3 öğretmen (Ö9, Ö10, Ö20), zamir ve sıfat sırasının değişmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca tüm yıl boyunca kullanılan yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin de ilk başta öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ö9: “Küçük bir önerim var aslında kitap için. Önceden öyleydi sanki o eski kitaplarda biz sıfatları önce işlerdik. Şimdi zamirler daha önce. Bence isimden sonra sanki sıfatların işlenmesi daha kolay olacak gibi geliyor. Çünkü sıfatı “bu çocuk” diyorsun, sıfat olduğunu biliyor. Arkasından zamiri verince “çocuğu” kaldırdık işte zamir oldu. Çünkü artık çocuğun yerini tuttu gibisinden. Orda da bana bir terslik var gibi geliyor. Belki de ondan daha çok zorlandıklarını düşünüyorum. Sıfat daha somut olduğu için sanki sıfatın daha önce işlenmesi daha öğretici olacak diye hissediyorum.”

Ö10: “Sıfatlar ve zamirler. Önce sıfat öğretilmeli sonra zamir öğretilmeli. Noktalama işaretleri başa çekilmeli. Yazım kuralları başa çekilmeli. Çünkü kullanıyor çocuk yazım kurallarını. Bilmeli yani.”

Ö20: “Yazım kuralları bence hep sona bırakılır. Yazım kurallarını bence daha öne almalıyız müfredatta. Çünkü genelde sene sonuna kaldığı için es geçilebilir, bazen

yetiştirilemeyebilir vs. Ama çocukların kompozisyonlarında görürük ki yazım kurallarıyla ilgili sıkıntıları var. Yani sen ne kadar da tahtaya doğru yazsan da o çocuk noktayı koymaz, virgülü yanlış yere koyar. Büyük harfini, küçük harfini vs. Dolayısıyla yazım kuralları bence daha önce olmalı.”

Çalışmaya katılan 5 öğretmen (Ö4, Ö7, Ö10, Ö12, Ö24), öğretim programının değerlendirilmesi, gözden geçirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bunun için öncelikle dil bilgisi öğretimin uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerinin alınması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Ö10: “Bence geniş tabanlı öğretmenden geri dönüt alınmalıdır. Senin benimle yaptığın bu görüşme yazılı bir anket şeklinde öğretmenlere uygulanmalı ve ben çok inanırım ki çıkacak ortak bir sonuç olacaktır. Büyük ölçekli herkesin yaşadığı sorunlar aynı olacaktır. Yeter ki radikal değişim yaşanacağına inansın öğretmen. Sonuçta bu işi her gün uygulayan insanlardan dönüt alındığında onun işe yarayacağını düşünürüm ben. Programın iyileştirilmesi, ders kitaplarının iyileştirilmesi, materyallerin düzenlenmesi ve birazcık öğretmene hazır materyal sunulması gerektiğini düşünürüm.”

Ö4: “Öğretmenlerle konuşulması lazım. Senin konuştuğun gibi. Hangi konular nasıl işlenir? Dediğim gibi kitap odaklı ve program odaklı değil. Bu programı değiştirmek istediğinizde değiştirmek istediğiniz şeyler değil. Bu ders nasıl işlendi? Kalıcı oldu mu? Çıkarılması gerekir mi? Bu şekilde da bakılması lazım olaya. Anlayışı değiştirmemiz gerekir. Konuların azaltılması gerekir. Bunu da yaparken oturup böyle 4 kişi, 5 kişi değil. En azından her okuldan bir temsilci olması lazım. Yavaş yavaş düşünmesi lazım komisyonun yani. Bütün okulların, bütün öğretmenlerin fikri sorulması lazım.”

Ö24: “Bu daha çok bakanlıkta kitap komisyonlarında çalışan kişilere iletilmesi gerekir herhalde ki kitapların yeniden düzenlenip ona göre basılması. Programların

seyreltilmesi, sadeleştirilmesi. Bunlar birazcık yönetim aşamasındaki kişileri devreye sokmak lazım. Bunun için da aslında belki bir anket, öğretmenlerle yapılacak görüşmeler faydalı olabilir diye düşünürüm. Benim gibi düşünen birçok öğretmen olduğundan da eminim yani. Bunları seyreltmek gerektiğini. Mesela bu yıl dönüşümlü eğitim yaptık⁸. Ama aynı müfredatı kullandık. Bizi çok zorladı. Elimizden geleni yapmaya çalıştık ama geçmiş yıllardaki eksiklerle de bazı şeyler tam yerine oturamadı. Yani çocuklar 4. sınıftır ama bazıları gerçekten 4. sınıf gibi bitirmedi. 2 yılın eksiklikleri de programların ağır olması da. Birazcık ilkokulu daha sadeleştirebiliriz diye düşünürüm. Önemli konuları ayırıştırıp ön plana alıp daha önemsiz, oyalayan şeyleri daha geri plana ya da azaltma yoluna gidebileceğimizi düşünürüm. Bu da programların tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini gösterir bence. Günümüzün şartlarına uygun.”

Ö7: “İşte bu genel problemler, dediğim gibi farklı öğretim yöntemleri ve yani müfredat yapısı da birazcık daha gerçek hayatla ilişkilendirilecek şekilde tasarlanabilir. Kolej sınavı bu kadar baskı olmaktan çıkarsa bence öğretmenler da bu konuda daha çok oyuna zaman harcayabilirler. Daha çok farklı öğretim yöntemleri kullanabilirler.”

Bir öğretmen (Ö4) ayrıca, Eğitim Bakanlığının, 2016 yılında oluşturulan yeni Türkçe Dersi Öğretim Programının tanıtımından bu yana programın işleyişi hakkında öğretmenlerden bir görüş almadığını belirtmiştir.

Ö4: “Dediğim gibi, o günden bugüne kadar çağırıp da “Siz bu kitapları nasıl uyguladınız? Uygularken nerde...” Şey demiyorum ama, kitaptaki hataları demiyorum. Programdan bahsederim. “Bu konunun anlaşılmasında ne gibi bir engel vardır?” Öğretmen, kitap eksikti aldı dersane kitaplarını tamamladı, dersini verdi.

⁸ Öğretmen, Covid-19 pandemisi döneminde, kalabalık olan sınıfların yarıya bölünüp öğrencilerin dönüşümlü olarak okula geldikleri dönemi kastetmektedir.

Ama öğretmenler çağırılmıyor. Yani bu konu anlaşılıyor mu? Anlatabiliyor musunuz?

Soran yok! Herkes da kendi başının çaresine bakar.”

Programın gözden geçirilmesini vurgulayan öğretmenler (Ö4, Ö12), bunu program geliştirmecilerin ve akademisyenlerin yapabileceğini belirtmişlerdir.

Ö12: “İşte yine nere düşer iş? Akademisyenlere, programcılara. Onlar hazırlayacaklar bize. Doğrusu nasıl olabilir, gidişat nasıl olsa daha iyi olur? En son ne zaman acaba bakanlık bu konuda çalışma yaptı? Ben kendi ilkokulumdan beri aynı şeyleri görürük. Yıllardır doğrusu budur yani!? Bilemedim. Okuma yazma yönteminde bir devrim oldu. Değişiklik yaptık. Ama dil bilgisinin bütününe pek gelmedi sanki. Araştırıldı mı da böyle bir şey bilmem. Yıllardır düşün, aynı şeyi görürük yani. Bizim zamanımızda olduğu gibi. Ama çözümü sanki bizde değil. Programcıların ve dil bilgisi uzmanlarının bize üretmesi lazım.”

Ö4: “Program geliştirmecilerin bakması gerekir. Yani bir yerde bir eksiklik, kopukluk var ki olmuyor. Bunlar yaşanır. Ben 20 sene, 30 sene önce öğrendiğimi unutmuyorum da çocuk niçin 1 sene öncekini unuttur? Bizim yöntemimiz kötüydü, yanlıştı. Değiştiler. Sunuş yoluyla öğretimi değiştiler. Ee, şimdi neden olmaz? Öğretmenler de arafta kaldı. Gerçekten. Çünkü klasik yöntemle gitsen, geri kafalı öğretmen olun.”

Ö12: “Öğretmenin önüne konan programlar çok önemli. Ha, bazen şikayet edilir; öğretmen takip etmez o programları, ama eden da var. Bilimsel yolu o ise ki doğrusu odur diye düşünürüm ben da takip ettiğim zaman ne güzel gitti derim yani. Onayladığım, beğendiğim tarafları da var tabi. İş bilenler o şeyi koyacak önümüze ki biz da doğrusunu işleyelim.”

Alt Kategori 2: KGS yöntemi değişmeli

Çalışmaya katılan öğretmenlerden bazıları *Araştırma Sorusu 5: Dil Bilgisi Öğretim Sorunları* başlığı altında KGS'nin dil bilgisi öğretiminde sorun

oluşturduğundan bahsetmişti. Bu sorunun giderilmesi için öğretmenler KGS yönteminin değişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Aşağıda, bu düşüncede olan öğretmenlerin (Ö1, Ö14, Ö17, Ö18, Ö22, Ö27) görüşlerine yer verilmiştir.

Ö14: “Birincisi tamamen millî eğitimdeki değerlendirme sistemini gözden geçirmemiz gerek.”

Ö22: “En önce yapılması gereken tabi ki bu kolej sınavı baskısının kalkması. Ben dediğim gibi yıllardır 5. sınıf öğretmenliği yapıyorum. Arada bir kere 4. sınıf öğretmenliği yaptım. Ve o zaman dedim ki “Allah Allah, ne kadar rahat.” Üzerimizde baskı yok. İstediyin gibi öğret, istediğin etkinliği yaptır. Çocuklar da o zaman daha mutlu olur. Ama bu sınav baskısını ortadan kaldırmak lazım.”

Ö17: “Bu bence bakanlığın tavrına göre çözümlenecektir diye düşünürüm ama bence merkezi sınavı ilkokuldan orta okula kaydırsalar daha mantıklı olacak diye düşünüyorum. Yani orta 3 olan bir çocuk yönlendirme sınavına girdiğinde çok daha kendi kararlarını alabilecek düzeydedir. Ama ilkokul 4’te 5’te çocuğu bu denli ezmenin bir anlamı olduğunu düşünmüyorum. Hatta şu an ilkokul 2’lere 1’lere kadar bu hırs inmiş durumda. Veliler ilkokul 2’den 1’den itibaren bu çoktan seçmeli soruların içine sokmaya çalışıyor çocukları. Özellikle bizim gibi merkezi okullarda.”

Ö1: “Keşke bu sınav okuduğunu anlamaya yönelik olsaydı tamamen. Keşke bu KGS’nin içeriğini değiştirselerdi. Daha beceri temelli sorular sorsaydı. Paragraflar sorsaydı.”

Ö27: “Bu sorun büyük bir sorun. Bu sorunu çözmek için ne gibi bir önerim olabilir bilmiyorum. Kolej sınavı kaldırılrsa desem, daha önce denendi. Bu da çocukları bir amaçsız bıraktı. Yani açıkçası kaldırılmasının çözüm olduğunu da düşünmem. Belki sistemi değiştirilebilir. Atıyorum süreç içerisinde bir değerlendirme yapılabilir. Tek bir sınav değil da süreç değerlendirmesi tarzında bir şeyler yapılabilir. Bu da tabi sınıf

öğretmenine bırakılarak değil. Çünkü o da birazcık taraflılığı getirir, objektiflik ortadan kalkar. Belki farklı bir sistem süreç olarak değerlendirilebilecek farklı bir sistem yapılabilir ama tam olarak şu olsun, şöyle yapılsın deyebileceğim bir çözüm önerim yok.”

Ö18: “Aslında her şey şu an bütün eğitim sistemimiz kolej sistemi üzerine, koleji kazanma hedefi üzerine kurulu ve bunun altında yatan bütün eğitim materyalleri, bütün öğretim programları, her şey ona göre hazırlanmış aslında. Birincisi bunun ortadan kaldırılacağı, yepyeni bir eğitim düzenine geçilmesi aslında biz öğretmenlerin çok daha farklı bir eğitim düzenine geçeceğimiz, farklı becerileri farklı şekillerde özgürce çocuklara öğretebileceğimiz bir sürece gireceğimiz anlamına gelir. Tabi bu yıllardır istenen ve beklenen bir şeydir ama bir türlü olmuyor tabi ki. Belki de bu sınav üzerinde belirli değişiklikler yapılabilir. Dediğim gibi farklı seviyeleri, farklı becerileri ölçebilecek bir sınava dönüştürebiliriz. Belki bir konuşma becerisi yerleştirilebilir bu sınava. Dinleme becerisi. Bilmiyorum tabi ki. Bunlar yerleştirilirse çok daha farklı bir yöne kayarız.”

Alt Kategori 3: Öğretim materyalleri hazırlanmalı

Çalışmaya katılan 6 öğretmen (Ö2, Ö9, Ö10, Ö11, Ö20, Ö22), görsel-işitsel öğretim materyallerinin eğitim sürecindeki önemini vurgulamıştır. 3 öğretmen (Ö9, Ö10, Ö11), öğretimin daha etkili yapılabilmesi için çeşitli görsel materyallerin, videoların hazırlanmasını önermişlerdir.

Ö11: “Moodle’ı kullanmaya başladığımızda daha görsel ya da videolar falan filan vardı ya o tarz etkinliklerle desteklenebilir. Moodle’dakileri her zaman yapıp da videolarla desteklenebilir. Ya da dramatize edilmiş mesela atasözleriye konu, atasözleri böyle bir görsel şekilde ifade edilebilir. Çizgi film şeklinde olabilir.”

Ö10: “Mesela dil bilgisi konusunun öğretimiyle ilgili hazır bir video olsaydı elimde ve ben onu izletsem. Orda birtakım sorular sorulsa durdursam. İzleyebileceği, tahlil edebileceği ve içindeki sıfatları bulabileceği ve o sıfatların yerine yeni sıfatlar koyarak metni yeniden yazabileceği... Yani birazcık daha modernize edilmiş, birazcık daha kafacıklarını çalıştırmasını sağlayan...”

Ö9: “Daha farklı içerikler mi acaba üretilmeli? Standart bir şekilde her okulda uygulanması gereken. Ne bileyim dijital ortamlarda olabilir, artık onlinelerde da alıştık ya bazı şeyleri uygulamaya. Çocuklara acaba dijital ortamlarda da aktif olarak yapabilecekleri etkinlikler mi sunmak gerek acaba? İşleyiş tarzını mı değiştirmemiz gerekir?”

3 öğretmen (Ö2, Ö20, Ö22), ayrı bir dil bilgisi kitabı olmasının daha faydalı olacağını ifade etmişlerdir.

Ö20: “Materyalde sıkıntımız var bana göre. Materyal bence ayrıştırılıp Türkçe kitabından, zenginleştirilmeli.”

Ö2: “Mesela dil bilgisi konularında yeterli örnek verilmediğine inanıyorum. Yeterli soru verilmediğine inanıyorum. Bunun da sebebinin, parçalarla içi içe olmasından kaynaklandığına inanırım. Yani parça kitabıyla dil bilgisi kitabı ayrı olduğu zaman bence dil bilgisine daha fazla materyal olma durumu olabiliyor.”

Ö22: “Türkçe kitabının içerisinde birer ikişer sayfa olarak geçiyor. Bölüm bölüm. Onun ayrı bir kitap halinde olup daha çok alıştırmalara sahip bir dil bilgisi kitabı yaratılırsa bence daha faydalı olur.”

Alt Kategori 4: Öğretmen eğitimi

Çalışmaya katılan 3 öğretmen (Ö1, Ö21, Ö25), öğretmenlere özellikle dil bilgisi öğretim yöntemleri konusunda eğitim verilmesini önermiştir.

Ö25: “Belki bununla ilgili farklı hizmet içi eğitimler olabilir. Bize farklı öğretim yöntemlerini gösterebilecek farklı, değişik, eğlenceli etkinlikler sunabileceğimiz hizmet içi eğitim kursları olabilir. Aslında çok güzel hizmet içi eğitim kursları veriyorlar. Ben onları takip etmeye çalışıyorum. EBA üzerinden de bizlere bir şeyler ulaştırmaya çalışıyorlar online eğitimler veriyorlar. Hizmet içi kursların yararlı olduğunu düşünürüm. (...) Atölye çalışmaları olabilir. Belki birçok öğretmen bir araya gelerek kendi uyguladığı öğretim yöntemlerini arkadaşlarıyla paylaşabilir. Bir çalıştay gibi oluşturulabilir mesela ve beyin fırtınası yaratılıp aslında ben nasıl bir şey öğrenmişsem bir kursta siz de belki benim bir yöntemimi beğenip onu öğretiminizin içine katabilirsiniz. Aslında akran değil de öğretmenin birbiriyle paylaşımı. Öğretmen öğretimi gibi bir şey mi? Nasıl olur bilmem ama akran öğretimi gibi. Meslektaş öğretimi gibi bir şey yani.”

Ö1: “Bu öğretmen eğitiminden başlar. Öğretmen eğitiminden itibaren böyle. Öğretmen Akademisinde ya da öğretmen yetiştiren diğer kurumlarda dil öğretiminin nasıl olmasıyla ilgili gerçekten çok güzel bir eğitimden geçmeleri gerekir ki bunun ana felsefesini anlasınlar. Şu anda var olan öğretmenlere de bunu kabul ettirmemiz çok zor ancak diyeceksiniz ki kolej sınavı kalktı. Belki. Ama o zaman da belki hiçbir şey yapmayacaklar. Şu anda var olan öğretmenleri değiştirebilmek gerçekten çok zor. Gerçekten ciddi ciddi bence her 5 senede bir öğretmenler sınava tutulmalı ya da gelip denetlenmeli. Ne yapar ne eder öğretmen? Eleştirilmek için değil, görülsün metodu. Ne yapar? Metodunu incele öğretmenin. Her şeyi bırak, bak sınıfta nasıl ders işler? Ne etkinlikler yaptırır? Bak çocukların ürünlerine.”

Ö21: “Yani belki uzmanlar öğretmenlere bu dil bilgisi konularını öğretim yöntemleri hakkında farklı pencereler açabilir. Çünkü biz o kadar alıştık ki geleneksel yönteme. Bu geleneksel yöntemin dışında dil bilgisini çocuklara nasıl öğretebiliriz konusunda

pek bir bilgi sahibi değiliz bence. Bu konuda eksikliğimiz var. Belki bu konuda uzman kişiler farklı öğretim yöntemleri gösterirse bize bu konuyu çocuklara aktarmak daha kolay hale gelebilir.”

Bir öğretmen (Ö25) ayrıca, öğretmenlerin öğretim yöntemlerini öğrenebileceği bir öğretmen el kitabının hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

Ö25: “Belki el kitapları olabilir, broşürler olabilir. Öğretmenin elinin altında olabileceği. Bir de bu kitapların cevap anahtarları olabilir. Mesela ben bilmeyebilirim o yöntemin ne olduğunu. Yeni gelişen teknolojinin ya da belki çok değişik, farklı bir öğretim yöntemidir. O öğretim yöntemini anlatan bir dediğim gibi el kitapçığı olabilir. Ya da öğretim programının içerisine belki entegre edilebilir. Ya da Talim Terbiye Türkçe Dersi Öğretim Programını sunarken bu yöntemler daha detaylı açıklanabilir belki. Sonra o el kitapçığı anlatılabilir hizmet içi eğitimi kursu yapılıp bu el kitapçığı ne işe yarar? Anlatılabilir aslında. Öğretmenin daha iyi anlayabilmesi için.”

Kategori 2: Öğretmenlere Öneriler

Alt Kategori 1: Öğretmen dayanışması

Çalışmaya katılan 2 öğretmen (Ö19, Ö25), öğretmen dayanışmasının önemine vurgu yapmıştır. Öğretmenlerin bilgi ve materyal birikimlerini paylaşabilecekleri çeşitli ortamların olmasının önemli olduğunu belirterek böyle platformların oluşturulmasını önermişlerdir.

Ö19: “Birlikte çalışılmalı. 3, 4, 5 birlikte çalışmalı. Veya 3’ler. Bir okulun şubeleri birden fazlaysa. Mesela bizim okulda 3 şubelidir. O 3 şube birlikte uyumlu çalışmalı. Mesela biz öyleyiz. Herkes kendi zümresiyle uyumlu gidersa 3, 4, 5 da hepsi çözülür. Birbirlerinin konularından da haberdar olurlar. Aldığımızda da biliriz. Bunu yapmıştır, bunu yapmamış olabilir. Ve ona göre daha çok efor sarfedersin o konu

üstünde. Bilirsin ki o arkadaş onu yaptı diğerlerini o zorlanacakları konuların üzerinde dururuk daha fazla en azından. Çünkü kısıtlı bir zaman var.”

Ö25: “Düşünün, ben eminim sizin da dosyanızdan benim da kullanacağım, benim dosyamdan sizin beğeneceğiniz ya da ölçme değerlendirme için hazırladığımız bir küçük sınavı paylaşabileceğimiz bir platform olsa mesela. Aslında bu uzaktan eğitimde Millî Eğitim Bakanlığı bize onu yaptı. Mesela o benim çok hoşuma gitti. Ben ordan mesela hâlâ daha bu sene için da bakıp hangilerini yapabiliriz acaba diye incelediklerim oldu ve çok hoşuma gitti. İnsanların bakış açısıyla bir sınav. Mesela o Moodle’deki güncellense ve bütün öğretmenlerin kullanabileceği bir platform oluşturulsa internet ortamında. Bence çok güzel bir şey olur o. Yani dil bilgisi öğretiminde neler mesela etkili olarak kullanılabilir? Materyaller mesela. Aparatlar, teksirler, günlük ödevler. Neyse onlar bir platform oluşturulur, ben bir şey gönderirim, siz bir şey gönderirsiniz, başka biri bir şey gönderir ve günün sonunda aslında zengin bir kaynak hazinesi çıkar ortaya. Bence bu tarz bir şeycikler yapılmalı.”

Alt Kategori 2: Öğrenciyi tanıma

1 öğretmen (Ö26), çocukları tanımak gerektiğine değinmiştir.

Ö26: “Tabi ki çocuğun kendini dinlemen gerekir. Çocuğa öğreteceksin çünkü. O kabul etmezse nasıl öğreteceksin ki! Matematik da işleycek olsan dil bilgisi da işleycek olsan o saat çocukları bir denemek zorundasın. Başlarsın. Bakarsın ki hiçbir şey çıkmaz, hiçbirini istemez. Konumuz var işleyceyik falan. Canımız çekmez dersalar napan? 5’lerde bir da o var. Napacan? Yazdıracan. En azından defterde yazılı olsun. Belki açılırlar. Ertesi gün o konuyu oyunla oynayarak kabul ettirmeye çalışırsın. Her şeyde çocuktur ön planda. Çocuğa bir şeyi öğretmek için istediğin kadar yöntem kullan. Önce çocuğun kendisinin kabul etmesi lazım.”

4.6.2 Tema 6: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunların Giderilmesi için Çözüm Önerileri (Öğretmen Odak Grup Görüşleri)

Öğretmenlerle yapılan odak grup görüşmelerinde, dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunların giderilmesi için sunulan çözüm önerilerine göre elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunların Giderilmesi için Çözüm Önerileri (Öğretmen Odak Grup Görüşleri)

TEMA 6	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlarla İlgili Çözüm Önerileri	1. Eğitim Bakanlığına öneriler	1. İçerik/program yeniden düzenlenmeli 2. Sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılmalı 3. Öğretmen eğitimi
	2. Öğretmenlere öneriler	1. Teknolojiyi eğitim ortamında kullanma
	3. Ailelere öneriler	1. Okuma alışkanlığı kazandırma

Kategori 1: Eğitim Bakanlığına Öneriler

Alt Kategori 1: İçerik/program yeniden düzenlenmeli

Odak grup görüşmelerinde öğretmenler, dil bilgisi öğretim sorunlarının çözülebilmesi için Türkçe öğretim programının yeniden düzenlenmesi gerektiği konusunda hemfikirdir. Aşağıda, odak gruplardaki bazı öğretmenlerin görüşlerine yer verilmiştir.

G2-Ö12: “Müfredatların yoğunluğu azaltılmalı. Daha uygulanabilir kılınmalı dil bilgisi. Konuşma, dinleme, okuma, yazma hep iç içe olması açısından. Bunların iç içe olmasını sağlayacak şekilde yeniden programlanmalı. Yeniden kitaplara belki de dokunulmalı. Sonrası gelir. Öğretmen bir şekilde öğretir.”

G3-Ö4: “Önce gerçekten adamakıllı bir komisyon kurulması lazım. İçinde çocuk gelişimi uzmanı, psikolog, program geliştirmeci, sağlam sınıf öğretmenleri, okul müdürleri, denetmenler olmalı. İş ola değil. Azaltılacaksa da bilinçli bir şekilde konu

sırasının yapılması gerekir. Baştan programların oluşturulması gerekir ve öğretmenlere anlatarak değil gerekirse etkinliklerle anlatılması gerekir. Bazı öğretmenler kitaptan fotokopi çekip deftere yapıştırır ve konuları verdim der. Hiç anlatmadan, hiçbir etkinlik yaptırmadan. O yüzden programın, öğretmenin işleyebileceği ve gözünde korkmadan tamamlayabileceği bir aşamaya getirilmesi lazım. Gerekirse denetleme mekanizması da devreye sokularak öğretmen bu işi yapabiliyor mu yapamıyor mu denetlenmesi gerekir. Ama bizdeki denetleme sisteminin da düzenlenmesi gerekir.”

G3-O14: “Müfredatı top yekün değiştirmek gerekir. KGS sınavını kaldırmak gerekir.”

Alt Kategori 2: Sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılmalı

Yapılan odak grup görüşmelerinde öğretmenler, sınıfların kalabalık olmasından dolayı alternatif öğretim yöntemlerini kullanamadıklarını, bu nedenle sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması gerektiğini belirtmiştir.

G2-Ö12: “Sınıftaki öğrenci sayıları azaltılabilir. Daha öğrenci merkezli ideal öğretim yöntemleri kullanılması için.”

Alt Kategori 3: Öğretmen eğitimi

Odak grup görüşmelerinde öğretmenler, alternatif öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda desteğe ihtiyaçları olduğunu ve bu yönde öğretmenlerin eğitim almaları gerektiğini belirtmiştir.

G2-Ö1: “Ben de hemfikirim. Buna ek olarak da sizin gibi bu alanda çalışmış uzmanlar aracılığıyla öğretmenlere workshoplar şeklinde çalışmalar yapıp bu dört temel beceriyle beraber dil bilgisi nasıl yürütülebilir, farklı yöntem teknikler nasıl kullanılabilir? Bununla ilgili öğretmenlerin ciddi desteklenmesi gerektiğini ve bu sınav yarış sisteminin de bir şekilde değiştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Dil bilgisi öğretimini iyileştirmek istiyorsak eğer.”

Kategori 2: Öğretmenlere Öneriler

Alt Kategori 1: Teknolojiyi eğitim ortamında kullanma

Odak grup görüşmelerinde, öğretmenlerin teknolojiyi eğitim amaçlı kullanmaları gerektiği ifade edilmiştir.

G2-Ö12: “Şöyle bir şey desteklenebilir. Çocuklar şu anda youtubır olma hevesleriyle çok güzel şeyler yapabiliyorlar. Bazen bir konu hazırlıyorum. Videosunu çek at. Tarz, hep aynı. Selamlama falan. Bu yönde kullanabiliriz. Ki bizim toplumun en zayıf noktalarından biriydi bu topluluk önünde konuşma becerisi, düzgün ifade edebilme.”

G2-Ö1: “O zaman şunu da ekleyelim: teknolojiyi kullanma.”

Kategori 3: Ailelere Öneriler

Alt Kategori 1: Okuma alışkanlığı kazandırma

G2’de, kitap okuma alışkanlığının dil bilgisi öğretimine katkısı olacağı fikri hakim olduğundan ailelerin çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırmaları gerektiği önerisinde bulunulmuştur.

G2-Ö1: “Ve biraz önce Ö12 demişti, ailelerin çocuklarına kitap okuması. Kesinlikle kitap okuma da burda eklenebilir. Her şeyi bırakıp tek ona bile asılabiliriz yani.”

G2-Ö12: “Çok uzaklaşmış durumdadır çocuklar bu beceriden. Alışkanlıktan.”

4.6.3 Tema 6: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunların Giderilmesi için Çözüm Önerileri (Akademisyen Görüşleri)

Çalışmaya katılan akademisyenlerin, dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunların giderilmesi için sundukları çözüm önerilerine göre elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 23’te verilmiştir.

Tablo 23: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunların Giderilmesi için Çözüm Önerileri (Akademisyen Görüşleri)

TEMA 6	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlarla İlgili Çözüm Önerileri	1. Eğitim Bakanlığına öneriler	1. Program gözden geçirilmeli 2. Öğretmen eğitimi 3. Pilot okul uygulaması 4. Mentör öğretmen uygulaması 5. Yönetim desteği 6. Eğitim seferberliği
	2. Öğretmenlere öneriler	1. Öğretmenlerin tutumu 2. Öğretmen portfolyosu 3. Öğrenciyi ikna etme
	3. Ailelere öneriler	1. Aile tutumları

Kategori 1: Eğitim Bakanlığına Öneriler

Alt Kategori 1: Program gözden geçirilmeli

Programda var olan konuları öğretmenin bir şekilde vermek durumunda olduğunu belirten bir akademisyen (A1), programda bir düzenleme yapılmasını, bunun için öğretmenle birlikte çalışılması gerektiğini önermiştir.

A1: “Ben kendi dönemimde konular dil bilgisinde olduğunu hatırlarım. Yani 30-35 yıl öncesiyle birlikte düşündüğümde hiç mi değişmez?! Değişmediğini görüyoruz da neden sorgulanmıyor? Neden değişmiyor? Sanki böyle tepeden gerekli ihtiyaç analizleri yapılmadan eğitimde; öğrenciye, öğretmene gitmeden verilen kararlar gibi gelir bana. Değiştirilmemesinin sebebi esas uygulayıcı olan siz öğretmenlere yeterince başvurulmadığını. Bir da sadece merkezde ya da büyük okullarda değil, etraflıca her yerde. Ve bağımsız olacak öğretmen. Yani onu rahatlatıp sormak lazım gerçekten. Yani bu dil bilgisi konularını öğretirken nedir gözlemleriniz falan dense ben eminim yani 60-70 oranında ciddi şikayetler gelecek.”

A1: “Gene biraz yönetim bacağına kayıyorum ama şöyle da bir şey var. Gerçekten öğretmenlerin yapabileceklerini yaptığına da inanıyorum. Yani sanki sorun biraz daha yukarda. O yüzden sürekli işin denetim ve yönetim boyutuna dair yorumlar yapıyorum.

Az önce söylediğim içeriğin yoğun olması, öğretmen bunu ne kadar istese da ya da karşı çıksa da vermek durumunda yani.”

Bir diğer akademisyen (A4) de aynı şekilde, programın yeniden düzenlenmesi ve buna uygun şekilde materyaller hazırlanması gerektiğini belirtmiştir.

A4: “Programın bu konuda revize edilmesi ve materyallerin buna göre hazırlanması gerek.”

Programın yeniden düzenlenmesi gerektiğini öneren bir akademisyen (A1), bunun için öncelikle öğrenci düzeyinin belirlenmesi gerektiğinin altını çizmiştir. KGS’de başarılı olamayan öğrencilerin seviyelerinin belirlenmesi ve içeriğin ona göre yeniden şekillendirilmesi önerisinde bulunmuştur.

A1: “Sorunlar nasıl çözülebilir? Seviye tespit sınavları yapmamız lazım. Örneğin bu çok önemseydiğimiz Koleje Giriş Sınavı’nda başarılı olmayan çocukların neleri başarıp neleri başarmadığına bir geçerli güvenilir testlerle... Yani düşün. Lefkoşa’da 100 tane çocuk girdi, 600’ü giremedi. Bu 600 çocuk belli ki isteyerek bu sınava girdi ya da ailesinin zoruyla. Onların genel ortalaması nedir? Diğer 100 bize genel durumu göstermiyor. Başaramayan çoğunluğun ancak dil bilgisinden neleri başardığının bir resmini çıkarırsak... Çünkü en önemli şey öğrenciyi tanıma ve yeteneklerini ortaya koymadır. Biz bunu başarmadığımız için sorun yaşıyoruz. Elimizdeki öğrencinin, belki evlerde kitaplıklar olsa, okuma kültürümüz olsa dil bilgisinde da daha başarılı olurlar. Ama yok! Onu umursuyor muyuz? Onu geliştirmek istiyor muyuz? Hayır! Okuyanı deliye çıkarma gibi o derece sıkıntımız var yani. Ama dil bilgisini bilip koleje girmesini daha çok önemsiyoruz. Tamam, madem durum bu, başaramayanlar neyi ne kadar başarır? Onu ortaya koyalım, öğrenciyi tanıyalım ve konularımızı, içeriğimizi de ona göre yeniden düşünelim.”

Alt Kategori 2: Öğretmen eğitimi

2 akademisyen (A1, A4), öğretmen eğitimine vurgu yaparak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin iyi planlanması ve yapılmasını önermiştir.

A4: “Çağdaş öğretmen eğitimi. Günün sonunda her şey öğretmenden bitiyor. Hem hizmet öncesi hem hizmet içi.”

A1: “Kurslara gelince. Öğretmenin kendini geliştirmesi için ciddi bir farkındalık ve imkan. Kurslar da seminer şeklinde veriliyor ve o da çalıştay ya da uygulama boyutunda olmadığı için bir yere kadar gidebiliyor. Günümüzde teknoloji çok önemli. Biz teknolojiyi sadece temel düzeyde veriyoruz. İşte Moodle kullanımı ya da şuydu, buydu. Oysa her dersle ilişkili, diyelim ki dil bilgisi öğretimiyle ilişkili teknolojik olarak neler var? Yani daha spesifik olması gerekir ki öğretmen desin “Ben bunu doğrudan dil bilgisi öğretiminde kullanabilirim”. Onu görsün, deneyimlesin. Bu çok önemli. Biz o derece özele inemiyoruz. Çok genelde, temelde kalıyoruz. Bunun sebebi da nedir? Bu kurslarda herkesi aynı potada görüyoruz. Oysa öğretmenin belli aşamalar, “Ben bunu bitirdim, bir üstte bu var”. Yani onun planının yapılması gerekir. Herkesin her daim aynı kurslara girmesi yerinde saymaktır. Bazı öğretmen “Ben bunları biliyorum” falan der. O yüzden daha üstlere çıkabilecek öğretmen eğitimi kursları olması lazım. Aşamalı.”

Alt Kategori 3: Pilot okul uygulaması

1 akademisyen (A1), pilot okullar olmasını önermiştir. Bu okullardaki öğretim sürecinin kayıt altına alınarak diğer öğretmenlerle paylaşılmasının yararlı olacağı görüşündedir. Böylece öğretmenler nitelikli öğretim yollarını kendi meslektaşlarından görerek kendisini geliştirebileceği düşünülmektedir.

A1: “Bence pilot okullar olması lazım. Yani düşün dil bilgisi öğretiminin işlevsel, sezgisel olarak nitelikli bir şekilde öğretildiği bir sınıf, bir okul, laboratuvar. Burdaki

derslerin videoya çekilmesi; bunların eğitim bakanlığı çatısı altında diğer öğretmenlerle paylaşılması; doğrudan öğretmenin görmesi; o derslerde materyal üretilmesi; o materyallerin de hemen alınıp kullanılabilir şekilde olması... Dört duvar arasında kaldıkça öğretmenler ve birbirlerinin uygulamalarını görmedikçe sanki kendileri çok doğru yapar algısına da sahip olurlar. Yani meslektaş dayanışması, birbirinin yaptığını görme, bir pilot, laboratuvar okul...”

Alt Kategori 4: Mentör öğretmen uygulaması

1 akademisyen (A1), mesleğinde deneyimli öğretmenlerin diğer öğretmenlere örnek olacağı, onlara materyal hazırlayacağı bir yapının oluşturulmasını önermiştir. Bu sayede sınıf öğretmenlerine öğretimi çağdaş öğretim yöntemlerini kullanarak yapabilecekleri zaman kalacağı düşünülmektedir.

A1: “Aynı şekilde bence kariyer yapan mesela senin gibi ya da deneyimli öğretmenlerin bir şeflik, zümre öğretmeni olup derslerinin azaltılıp öğretmenlerin, meslektaşlarına yardımcı olması... Mesela sen okuluna gidecen. Diyelim ki muavinler gibi 7 saatlik bir dersin olacak. Ama geriye kalan zamanında öğretmenlerin sınavlarının hazırlanması, ders kitabı dışında materyaller olması, sınıftaki öğrenme güçlüğü olan çocuklara destek verilmesi gibi mentor öğretmenlere ihtiyacımız var.”

Alt Kategori 5: Yönetim desteği

Çalışmaya katılan akademisyenlerden biri (A1), denetmenlerin ve okul yönetiminin öğretmenin yaptığı uygulamalardan haberdar olması gerektiğini belirtmiştir. Akademisyen, denetmen ve yöneticilerin, özellikle öğretim yöntemleri konusunda öğretmenleri yönlendirebilecek bilgi ve beceriye sahip olması gerektiğini belirtmiştir.

A1: “Müfettişlerde de bu anlamda sorun var. Gelip müfettiş diyebilmeli, bunun dışında neler yapıyorsun? Ya da müfettiş şuraya geldi, burdaydı gibi geldiği ulaştığı şeyi

değil çocuğun o öğrendiği şeyleri tam olarak öğrenip öğrenmediğine bakması gerekir. Yani benim sınıfımın düzeyi akademik olarak bu, buraya kadar gelebildim diyebilmeli öğretmen ve bu kabul görmeli denetmen tarafından da. Okul yöneticilerine gelince sadece şu akıtır, burda bu sorun var, alt yapıydı, şuydu buydu deyip öğretmenlerle tamamen öğretimsel anlamdan kopuk. Öğretim liderliği yok. Müdür, öğretmenin sınıf içinde ne yaptığını umursamıyor. O da öğretmeni tek başına bırakıyor. Yani onun da ortadan kaldırılması lazım.”

Alt Kategori 6: Eğitim seferberliği

Yine aynı akademisyen (A1), çeşitli bağışçıların da destek olacağı bir eğitim seferberliği başlatılmasını ve okullardaki alt yapı eksikliklerinin tamamlanması önerisinde bulunmuştur.

A1: “Yani bu alt yapı sorununun da bir listelenmesi, döküm olması gerekmez mi? Mesela sizin okulun neleri var, neleri eksiktir? Ben şunu görüyorum. Okullar yapılır ya artık? Bence mevcut okulları güçlendirmek için de birileri bulunup tamamlaması lazım. Bir artık o alt yapı sorununu gidermek lazım. Böyle bir proje başlatılması lazım. Her okulda eksik olanlar nelerdir? Onun tamamlanması. Bence toplumsal seferberlik olabilir yani bu konuda. O eksiklikler tamamlanabilir. Ki belki bir üst basamağa geçebiliriz.”

Kategori 2: Öğretmenlere Öneriler

Alt Kategori 1: Öğretmen tutumları

Çalışmaya katılan 4 akademisyen (A1, A2, A3, A6), öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntemlerini ve teknolojiyi öğrenme-öğretme ortamlarında kullanması gerektiği üzerinde durmuştur.

A1: “Öğretmenin az önce söylediğim öğretim yöntemlerini biliyor ama nedense sınıf kalabalık, yetiştirmem gereken konular var deyip kullanmak istemiyor. Ya da sınıf

yönetimi biraz tehlikeye giriyor. İşte grup çalışması yaptırdığınızı düşün. Sınıfta ses çıkacaktır. O geleneksel anlayıştan biraz koparıp yapılması gerekenin gerçekten o olduğunu içselleştirmesi için çaba harcamamız lazım.”

A2: “Sıfatlar, fiiller, şunlar bunlar hepsi bu şekilde işlevsel bir hale dönüştürülebilir. Yani ezberden ve kalıp öğretim metotlarından çıkarmanız lazım dil bilgisini. Çünkü dil bilgisi bir kurallar bütünüdür. Yani şöyle bir şey. Trafik kurallarının hepsini biliriz ama arabayı alıp yola çıktığımızda bunların hiçbirine uymayız. Bizim dil bilgisi öğretimimiz ülkemizde ne yazık ki bu şekle dönüşmüş durumdadır. Herkesi bu söylediklerimle değerlendirmek istemiyorum ama pek çok öğretmenimizin ne yazık ki öğretim aşamalarında yaşadıkları o kısır döngüyü bu şekilde çocukların hayatlarına da yansıttıklarını hissediyorum, görüyorum. Bununla ilgili yapılması gereken şey değerlendirmenin, planlamanın çok güzel olması gerekir ki bu çocukların hayatına dokunabilsin, değiştirebilsin.”

A3: “Bir kere kafayı değiştireceğiz. Kafayı değiştirirken yapacağımız etkinlikleri de değiştiriyoruz. Zaten yöntem geleneksel yöntemse, salt ezbere dayalı bir yaklaşımla anlatımsa etkinlikler de bu odaklı oluyor. Ama çağdaş yaklaşımla, sezdirme yoluyla o zaman etkinlikler, işin rengi değişiyor.”

A6: “Artık teknoloji pek çok okulumuzda var. Nitelikli dil ürünleriyle çocukları tanıştırmayı hedeflemeliyiz. Yani öğretmenler yeni çıkanları takip ederse çocukların yaş düzeyine uygun eğlenceli metinleri takip edip sınıfa taşırsa bence çok mutlu olur çocuklar. Öğretmenin sesinden iyi bir kitabı dinlemek onları çok mutlu eder. Ve zaten nitelikli dille burda tanışmış olur. Bu bir. Bir diğeri de teknolojiyi de bu anlamda iyi kullanabilmek gerekiyor. Nitelikli dil malzemelerinden biri de dinleme metinleridir mesela. Böyle bir çalışma da yapılabilir. Veya bir çizgi film, küçük bir animasyon filminden yola çıkıp bir kompozisyon metni de yazılabilir. Yani illa “En sevdiğiniz

hayvanı yazın” dememek gerekiyor belki. Çocuk bundan sıkılmıştır belki. Diğer öğretmeni de benzer bir konuyu veriyor çünkü. Ama ordaki çizgi filmin konusunu yazabilecektir daha rahat. Veya işte Kıbrıs kültürü üzerine kompozisyon yazmaktansa bunu video çekip üzerine konuşmak çocuğu daha mutlu edecektir. Yani daha farklı, çağın ihtiyaçlarına ve onların da gelişimlerine uygun farklı materyallerle desteklemek dersleri, çocukları mutlu edecek diye düşünüyorum.”

Alt Kategori 2: Öğretmen portfolyosu

Her öğretmenin bir materyal birikiminin olması gerektiğini öneren bir akademisyen (A1), öğretmenlerin bu materyalleri kullandıkça olumlu ve olumsuzluklarını not etmesi ve gereken düzenlemeyi yapması gerektiğini belirtmiştir. A1: *“Bir kere bence ders kitapları dışında birtakım malzemeleri öğretmenler, 10 yıl öğretmenlik yapan birinin bir malzeme deposu, materyal deposu olabilmeli. Öğretmen her yıl yeni materyaller ekleyip o deposunu geliştirip onları kullanabilmeli. Ve onu kullanırken da bu şöyle işledi, bu işlemedi, böyle sıkıntılar oldu, o işlemeyen yönleri neyse değiştirip kullanabilmeli. Yani bir portfolyosu olması lazım öğretmenin. Bu portfolyoda da notları olması lazım.”*

Alt Kategori 3: Öğrenciyi ikna etme

Çalışmaya katılan bir akademisyen (A5), öğrencilerin neden dil bilgisi öğrendikleri ve bunu hayatlarında nasıl kullanacakları konusunda bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmiştir.

A5: *“Yani biz konulara çok vakit ayırıyoruz ama neden, neyi öğrendiğini ve mantığını çocuğun zihninde oturtmalıyız bence. Dil bilgisini biz niye öğretiyoruz? “Dil bilgisi becerisi senin sadece Türkçe dersinde başarılı olmanı sağlamıyacak. Bu senin şu şu şu alanlarını geliştirecek. Şunu, şunu, şunu da yapacaksın bunu öğrenirsen” şeklinde bir ortam sunmak lazım aslında ama 1-2 derste değil. Yani bunu çocuğa zaten nasıl ki*

sezdirmeyle yapıyoruz, çocuğun da bilinçaltına bunu işlemek gerekiyor diye düşünüyorum. Yani dil bilgisi öğretiminin önce mantığı verilsin bence. Neden öğretildiği, neden lazım bu bizim hayatımızda? Zaten öyle sevecektir. Ve bu yaklaşımla öğretimde sorun kalmıycaktır diye düşünüyorum. Dil bilgisini neden öğretiyoruz ve neden öğreniyoruz? Bu bize hayatımızda aslında dili tanıma becerisi getirir, başka dilleri daha kolay öğreniriz, yabancı dil öğretimine dile etkisi vardır bunun. Kendi anadilinde dil bilgisini başarılı bir şekilde özümsemiş bir çocuk bir başka dili, ikinci dili çok daha kolay öğrenir. Bu tesadüf değil. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi gerekliliği ve mantığı çocuğun aklına yatarsa daha başarılı oluruz diye düşünüyorum.”

Kategori 3: Ailelere Öneriler

Alt Kategori 1: Aile tutumları

Çalışmaya katılan 1 akademisyen (A6), ailenin dil gelişimi üzerindeki etkisine vurgu yapmıştır. Çocuklarda dil gelişimi okul öncesi dönemde başlamaktadır. Bu nedenle ailelerin çocuklarına masal anlatmaları, kitap okumaları, onlarla konuşmaları çocuklarının dil gelişimine olumlu etki sağlayacağı düşüncesindedir. Akademisyen, dil gelişimi iyi olan öğrencilerin eğitim yaşamlarında başarılı olacakları görüşündedir. A6: “Bebeklikten, doğumdan itibaren, okulöncesini de içine alan, çocuğun okula geldiği ana kadar olan süreç çok çok önemli. İşte bu konuda yapılan araştırmalar var aslında. Kendisiyle iyi iletişim kurulan, nitelikli dil öğeleriyle daha erken tanışan çocukların dil gelişimlerinin çok hızlandığı ve okula başladıklarında bu çocukların öğretmenlerinin yönergelerini çok daha iyi takip eder durumda olduklarını gözlemliyorlar. Özellikle kitaplarla tanışmak bu şeyi hızlandırıyor. Dil gelişimini hızlandıran bir şey. Ve kendisiyle nitelikli dille iletişim kurulmamış, yani sohbet edilmemiş, kitap okunmamış, masal, ninni, tekerleme söylenmemiş çocukların dil

gelişimlerinin daha yavaş olduğu, sözcük haznelerinin de daha yavaş geliştiği gözlemleniyor. Ve aradaki farkı eğitim hayatları boyunca kapatamadıkları gözlemleniyor aslında. Bunun çok etkili olduğunu düşünüyorum ben. Yani okulöncesi dönem, ilkokula gelinceye kadarki süre çok çok önemli.”

4.6.4 Tema 6: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunların Giderilmesi için Çözüm Önerileri (Akademisyen Odak Grup Görüşleri)

Akademisyenlerle yapılan odak grup görüşmesinde, dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunların giderilmesi için sunulan çözüm önerilerine göre elde edilen bulgular kategori ve alt kategorilere ayrılarak tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24: Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunların Giderilmesi için Çözüm Önerileri (Akademisyen Odak Grup Görüşleri)

TEMA 6	KATEGORİ	ALT KATEGORİLER
Dil Bilgisi Öğretiminde Yaşanan Sorunlarla İlgili Çözüm Önerileri	1. Eğitim Bakanlığına öneriler	1. İçerik analizi 2. Pilot uygulama 3. Öğretmen eğitimi
	2. Öğretmenlere öneriler	1. Kişisel gelişim

Kategori 1: Eğitim Bakanlığına Öneriler

Alt Kategori 1: İhtiyaç analizi

Yapılan odak grup görüşmesinde akademisyenler, programın eksik noktalarını belirleyebilmek için ihtiyaç analizi yapılması ve çoklu zeka kuramına uygun bir program yaratılması gerektiğini belirtmiştir.

A1: “Bunun çaresi de bence içeriği ciddi anlamda bir ihtiyaç, sorun tespiti yapıp bu konuda bir girişimimiz olmalı. Gerçekten öğretmenlerin yaşadıkları sorunları dinlemeliyiz. Onlara göre ihtiyaç nedir? Onu dinlemeliyiz. Ve dil bilgisinin içeriğini biraz da ona göre tekrardan biçimlendirmeliyiz. Sanki tekrar bir araya gelip düzeltmemiz gerekir. Aşamalılık, ihtiyaç. Hata dedi A4 hocam. Evet. Bu çocuklar en

çok hangi konularda hata yapar? Belki de iyelik ekiyle -i halini bir şekilde öğretmemiz gerekir; çok önemlidir. Yani onun kararını verebilmek için çocukların konuşma ve yazma hatalarına ya da A5 hocam sözcük sıklığı dedi. Çok daha bilimsel, keyfi olmayacak bir duruma ihtiyaç var ki içeriğimizi belirleyebilelim.”

A5: “Çoklu zeka kuramına yönelik davranılması gerektiğine yönelik yaklaşımlar var. Öğrenme stilleri var ya. Gelenekseli takip etmeyelim. Ama öğrenciye görelilik ilkesi varsa öğrencinin sahip olduğu beceriler ve zeka alanlarına yönelik bir öğretim ortamı gerçekleştirmeliyiz. Ders kitabı, materyaller, öğretmen eğitimleri, öğretim programları, kılavuz kitaplar hepsinin bir bütün halinde ilerlemesi gerek. İsteddiğiniz kadar iyi şeyler hazırlayın akademisyenler olarak. Program, ders kitabı veya materyal tasarımı acaba uygulamada ne oluyor? Uygulamada yine sizlerin söylediği gibi göz önünde bulundurulmuyor. Yaptığımız şey havada kalıyor gibi.”

Dil bilgisinin dil becerileriyle birlikte öğretilmesi gerektiğini savunan akademisyenler, programda bunun nasıl yapılabileceğinin eksik kalmış olabileceği, bu nedenle öğretmenin ne yapacağını bilemediğine değinmişler ve kendi özeleştirilerini yapmışlardır.

A1: “Başta A4 hocanın söylediği bir şey vardı. Acaba bu dil bilgisi becerileri gerçekten katkı sağlar mı? Bence o soru işaretini uyandıran şöyle bir şey var: Becerilerin programlarda kazanımlarına baktığımızda gerçekten dil bilgisiyle ilişkilendirilmiş kazanım yok. Mesela Türkiye’deki son programda sadece yazmada biraz var. Biraz da okumada var. Ama yeterli mi? Ya da bizim kendi programımızda kazanım cümlesi yazmadık, ayrı tuttuk. Yani bu becerilere dil bilgisinin katkısını biz öğrenme çıktısı olarak güzel ifade edebilmeyi, ilişkilendirmeyi becerebilmemiz lazım. Yani okumada, konuşmada, dinlemede belki da yazmada dil bilgisi öğrenme çıktısı

olmalıydı. O ilişkiyi mantıklı ve bilimsel iyi bir şekilde kurabilirsek belki o zaman gerçekten o özlediğimiz dil bilgisinin katkı sağlanması söz konusu olabilir.”

A4: “Bu önemli. Programda da biz yediremedik. Doğrudur. Belki da biz da bilmiyoruz bunu nerede yedireceğiz. Kendi kendimize da eleştiri yapalım. Bu dil bilgisini programa yedirmek da bir beceridir. Kolay değil bu iş. Arkadaşlar burda. Canı gönülden yapmaya çalıştılar. Bu bir süreçtir. Bir sonraki daha iyi olacak.”

A1: “Belki da daha çok bir araya gelmeliyiz. Görüş paylaşmalı, proje yapmalıyız. Birbirimizin okullarına gidip misafir olup farklı sesler, sözler öğrencilerimizin duymasını sağlamalıyız. Bu yönde da bir şey yapabiliriz yani. Açıkçası Türkçe öğretimi kökenli adada fazla biri da yok. Dayanışmamız son derece önemli.”

Alt Kategori 2: Pilot uygulama

Odak grup görüşmesinde, pilot bir uygulama yapılarak öğretim materyalleriyle donatılmış bir okulda dil becerileriyle ilişkilendirilerek dil bilgisi öğretimi yapılması önerilmiştir.

A1: “Sedat Sever hocamızın söylediği o çok uyaranlı ortam tabiri çok önemlidir. Biz Kıbrıs’ta az uyaranlı ortamla son sürat gidiyoruz. En az uyaranlı. Dört duvar, sandalyeler, yazdıran, okutan bir öğretmen. Diğer derslerde da. Çocuğun içi bayılır. Okula gitmek istemez yani. Bu kadar uyaransızlıktan ne öğrenebilir ki günümüzde?! Ama devam. Eğitim yapıyoruz. Öğretmen inanmıyor da çok uyarana. Zahmetlidir, uğraşması gerekir, susmayacak çocuklar. Bunun için de bir önerim var: bir pilot devlet okulu. Çok uyaranlı, idealist, videoya alınacak dersler ve belki yayılır. Yoksa inanmaz, ikna olmaz, uğraşmaz öğretmen. Çok uyaranlı eğitim ortamı çok önemli bir şeydir. Çocuk o zaman okula gitme ihtiyacı hissedecek. Çünkü şu anda hissetmiyor. Matematik ve fende de deneyden yoksundurlar. Böyle derme çatma bir şey yani. Uyarıcı ve öğrenci merkezli eğitim konusunda çok iyimser düşünemeycem.”

Alt Kategori 3: Öğretmen eğitimi

Yapılan odak grup görüşmesinde, sadece uzmanların program yapmasının yeterli olmadığı, öğretmenlerin de programı nasıl uygulayacakları konusunda eğitilmeleri gerektiği vurgulanmıştır.

A5: “Sorunları hep akademisyenler olarak sorun budur, tartışıyoruz. Çözüm için şu yapılabilir. Ama en büyük sorun bence sahada bu kullanılıyor mu? Bilim adamı bunu keşfediyor ama sahada kullanılabilirliği yoksa en büyük sorun bence budur. Ve bunun üzerinden bir yaklaşımla çözülmesi gerekir. Biz diyoruz ama bunu uygulayacak olan sizlersiniz. Dolayısıyla pratikteki halinin bir nebze kontrolü, zaman zaman bununla ilgili öğretmenlerimiz yeniden yeniden yeniden bilgilenmesi için hizmet içi eğitimler olmalı.”

A4: “İkincisi. Öğretmen dil becerileriyle ilişkili olsun diyor, bazı öğretmen ayrı olsun diyor. Aslına dil becerileriyle ilişkili olsun diyorsunuz da nasıl ilişkili olacak sorun. Orda sıkıntısı var öğretmenin. Nasıl ilişkilendirecek? Nasıl bir etkinlik yapacak da ilişkili olsun? Bence hizmet içi eğitimlerde buna yoğunlaşmamız lazım. Kesinlikle ilişkili olmalı. Ama nasıl ilişkilendireceğini bilmiyor öğretmen. Dolayısıyla ne yapıyor? Bugün Türkçe dersimiz var. 2 saatin 1 saatini dil bilgisi yapacağız. Bu kolay. Başlıyorsun, sıfat bu, zamir bu. Zamirin örneği bu. Bu kolay iş. İlişkilendirme biraz zor. Bu konuda öğretmeni eğitmemiz gerektiğini düşünüyorum.”

Kategori 2: Öğretmenlere Öneriler

Alt Kategori 1: Kişisel gelişim

Ayrıca akademisyenler, öğretmenlerin bireysel olarak da kendilerini geliştirecek kültürel-sanatsal faaliyetleri takip etmesi ve bu eserleri sınıf ortamında dil bilgisi derslerinde kullanabilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur.

A6: “Bence çocukların Türkçe öğretimi sırasında en çok sevdikleri şey ne biliyor musunuz? “Çocuklar, bakın ne okudum. Bununla ilgili siz ne düşünürsünüz? Hade bunu birlikte okuyalım.” Çocuklar kendilerine kitap okunmasına bayılıyorlar. Ama iyi metin olacak, çocuğun kıvraklığıyla, zekasıyla, yaratıcılığıyla denk düşecek bir metin olacak elimizdeki. Bunun için de öğretmenin arıyor olması lazım sürekli. Okuyor olması lazım. Sanatsal uyaranları öğretmenin takip ediyor olması gerekir. Yani öğretmenin dünyasına bunu sokmamız gerekiyor öncelikle.”

Bölüm 5

TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, sınıf öğretmenleri ve akademisyenlerin dil bilgisi öğretiminin gerekliliği, içeriği, öğretim yolları, ölçme-değerlendirme araç, yöntem ve teknikleri, öğretim sorunları ve katılımcıların bu sorunlara getirdikleri çözüm önerilerine yönelik elde edilen verilerin analizinden ulaşılan sonuçlar, alanyazından desteklenerek tartışılmıştır.

5.1 Sınıf Öğretmenleri ve Akademisyenlerin Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliği ile İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma

Çalışmada, katılımcılarla yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen ve akademisyenlerin ilkokullarda dil bilgisi öğretimi yapılması konusunda hemfikir oldukları saptanmıştır. Öğretmenler dil bilgisi öğretimini *akademik başarıya katkı sağlayacağı* ve *sözlü/yazılı iletişim becerilerini geliştireceği* düşüncesi ile gerekli görürken akademisyenlerin dil bilgisi öğretiminde *işlevsel dil bilgisine* önem verdiği görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğretmenlerle yapılan bireysel görüşmelerde ve odak grup görüşmelerinde akademik başarı ile dil bilgisi öğretimi arasında bağ olduğunu düşünen öğretmenlerin Türkçenin *doğru kullanımına* oldukça fazla önem verdiği saptanmıştır. Çalışmada, öğretmenlerin çoğunun dil bilgisini “kurallarla” ifade ettiği görülmüştür. Öğretmenlerin dil bilgisi kurallarını benimsediği ve kendilerini bu kuralları öğretmekle yükümlü gördükleri anlaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuç ile Güneyli ve Küçükavşar (2011)’ın Türkçe öğretmeni adaylarıyla yaptıkları çalışmada ulaşılan

sonuç örtüşmektedir. Güneyli ve Küçükavşar'ın çalışmasında da katılımcıların dil bilgisini “kural” sözcüğü ile tanımladıkları ve dil bilgisi kurallarını benimsedikleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin, dilin kurallarını bilen öğrencilerin düzgün cümle kurabileceği, doğru ve güzel konuşabileceği, noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabileceği ve okurken noktalama işaretlerine uygun vurgular yapabileceğini düşündükleri anlaşılmıştır. Ayrıca dil bilgisi bilmenin kullanım hatalarını fark edip düzeltmek için de önemli olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğretmenler, kuralları erken yaşta öğretmeye başlamak gerektiğine vurgu yaparak dil bilgisinin ilkokulda öğretilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Türkiye’de dil bilgisi öğretimi, beşinci sınıfta (ortaokul) başlarken KKTC’de dil bilgisi öğretimi ilkokul birinci sınıftan itibaren yer almaktadır. Bu noktadan hareketle çalışma grubundaki öğretmenlerin, dil bilgisi kurallarına küçük yaşta vakıf olan öğrencilerin dili doğru kullanacaklarına dair inançlarının nedeni, mezun oldukları hizmet öncesi eğitim kurumunda aldıkları eğitimin felsefesine dayandırılabilir. Diğer bir deyişle, göreve başlamadan önce eğitim aldıkları kurumda anadili eğitiminde ölçünlü dilin tek ve üstün dil türü olduğunun önemi ve kuralları vurgulanarak bir eğitimden geçmiş olabilirler. Aydın (1999), Önal (2010), Yaman ve Karaaslan (2010), Batur, Erkek, Kaplan ve Ercan (2017)’in çalışmalarında da dilin doğru kullanımını sağlamak amacıyla dil bilgisi öğretiminin gerekli olduğu sonucuna varılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuç ile, adı geçen çalışmaların sonuçları örtüşmektedir. Sağır (2002) da dil bilgisinin doğru düşünme, konuşma ve yazmayı destekleyen bir alan olduğunu söylemektedir. Yazar, bireylerin, dil bilgisi sayesinde dilin imkânlarını, sınırlarını ve gizil gücünü ortaya çıkardıklarına değinir. Aynı şekilde Erdem (2014), Akyol ve Şahin (2020), Kurnaz (2020) ve Hançer ve Dilidüzgün (2021) de dil bilgisinin dili doğru, güzel ve etkili kullanmayı; daha doğru ve daha kusursuz düşünme, konuşma ve

yazmayı sağladığını belirtmektedirler (Erdem, 2014; Akyol & Şahin, 2020; Kurnaz, 2020; Hançer & Dilidüzgün, 2021). Çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun dil bilgisi öğretiminde doğru kullanıma vurgu yapması geleneksel anlayışla eğitim aldıkları ve geleneksel anlayışı benimsediklerini gösteriyor olabilir. Buna rağmen, dilin kurallarını bilen, dili bilinçli ve özenli kullanan öğrencilerin düzgün cümle kurabildiği, doğru ve güzel konuşabildiği, etkili iletişim kurabildiği, noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabildiğini tam olarak kanıtlayan bir kuram yoktur. Alanyazın incelendiğinde dil bilgisi öğretimi ile ilgili çalışanlar bu konuda iki gruba ayrılabilir: dil bilgisi doğru kullanım için gereklidir, dil bilgisi ile doğru kullanım arasında birebir ilişki yoktur (Pehlivan & Aydın, 2022). Ancak Pehlivan ve Aydın (2022), öğretimin geleneksel anlayışla yapıldığı eğitim sistemlerinde dil bilgisi öğretime dilde doğruluk temelinde bakıldığını belirtmektedirler. Her ne kadar çalışmadaki öğretmenler dilde doğru kullanımı ön plana çıkarsalar da dil bilgisi öğretiminin abartılmadan yapılması gerektiği üzerinde özellikle durmuşlar, dil bilgisi öğretiminin seviyelendirilmesi ve belli bir miktarının öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Sever (2001) de, doğru ve etkili bir iletişim kurabilmek için dilin özelliklerini bozmadan ve aşırılığa kaçmadan bilinçli ve özenli bir şekilde kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Öğretmenlerin, bu düşüncelerini özellikle dile getirmiş olmaları, dil bilgisi konularını ilkokul öğrencileri için ağır ve/veya fazla bulduklarını göstermektedir. İlerideki araştırma sorularında bu konudan bahsedildiği görülecektir.

Dil bilgisi öğretiminin akademik başarıyı artıracaklarını düşünen öğretmenlerin ayrıca, dil bilgisi öğretiminin öğrencileri ileriki okul düzeylerine, yetişkin yaşamına ve KGS'ye hazırlayacaklarını düşündükleri de tespit edilmiştir. Öğretmenlerin, öğrencilerin ileride yetişkin olduklarında dilekçe yazma, iş başvurusunda bulunma

gibi çeşitli yazılarında dil bilgisi kurallarını kullanmak durumunda kalacakları gerçeğinden hareketle bu şekilde düşündükleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bu görüşü, Hudson ve Walmsley (2005)'in, “dil bilgisi çocukların, yetişkin yaşamında ihtiyaç duyulan ancak çocukların günlük konuşmalarında bulunmayan birçok dil bilgisi kalıbını içerecek şekilde yeterliliklerini genişletmelerine yardımcı olur” görüşü ile örtüşmektedir. Ayrıca öğretmenlerin, KGS olduğu için dil bilgisi öğretimi yapıldığını düşündüğü anlaşılmıştır. Bilindiği gibi ülkemizde eğitim ile ilgili gerek uzmanların gerek öğretmenlerin gerekse velilerin üzerinde en çok yoğunlaştığı ve eleştirdiği konulardan biri de KGS'dir. Hemen hemen her sınav döneminde bu sınavla ilgili kitle iletişim araçlarında birçok serzenişte bulunulmakta, bu sınavın öğrencilerin oyun zamanlarından çaldığı, psikolojilerini bozduğu, öğrencilere stres ve kaygı bozukluğu yaşattığı gibi pek çok olumsuzluktan bahsedilmektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin de bu düşünceye sahip olduğu görülmüştür. KGS'nin içeriğindeki sorular daha çok dil bilgisi kuralları üzerine kurgulandığından öğretmenler dil bilgisi öğretimini gerekli ve zorunlu olarak görüyor olabilir. Yanlış bir algı olmasına rağmen öğrencinin KGS'deki başarısı, öğretmenin de başarısı olarak görüldüğünden öğretmen kendisini dil bilgisi kurallarını öğretmek zorunda hissediyor olabilir.

Çalışmada, dil bilgisi öğretiminin sözlü ve yazılı iletişim becerilerini artıracaklarını düşünen öğretmenler ile işlevsel dil bilgisini ön plana çıkaran akademisyenlerin, dil bilgisi öğretiminin *iletişim becerilerine olumlu bir katkı* sağlayacağı ve dolayısıyla bireylerin *kendilerini daha doğru ve etkili bir biçimde ifade edebilecekleri* konusunda aynı görüşte oldukları saptanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmen ve akademisyenler bu durumu, “dil bilgisi bilen öğrenciler kendilerini sözlü ve yazılı olarak daha güçlü ve etkili bir biçimde ifade edebilecekler” şeklinde açıklamışlardır. Demirel (1996), Arıcı (2005), Hudson ve Walmsley (2005), Erdem ve

Çelik (2011), Temizkan (2014) ve Kurnaz (2020) da dil bilgisinin iletişim becerileri için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yazarlar, bireylerin dillerini etkili, doğru ve kusursuz bir şekilde kullanabilmeleri için kullandıkları dilin kurallarını bilmeleri gerektiğini vurgulamaktadırlar. Demirel (1996), her toplumda bireylerin kendi dilleriyle iletişim kurduklarını, bu nedenle bireylere anadili öğretimi ile dilin kuralları ve doğru kullanımının kazandırıldığını belirtmektedir. Başka bir deyişle Demirel, bireyler arasında etkili ve doğru bir iletişimin olması için bireylerin dili doğru kullanması gerektiğini vurgulamakta; doğru dil kullanımı ile doğru ve etkili iletişimi bağdaştırmaktadır. Çalışmada da öğretmen ve akademisyenlerin dil bilgisi öğretiminin bireylerin sözcük kapasitelerini artırarak daha etkili ve doğru iletişim kurabilecekleri görüşünde oldukları anlaşılmıştır. Akademisyenlerin ayrıca dil becerilerini geliştirmek amacıyla dil bilgisi öğretiminin yapılması gerektiği üzerinde durdukları görülmüştür. Akademisyenler özellikle dil bilgisinin dil becerilerini geliştiren bir alan olduğuna vurgu yapmıştır. Dilin bir iletişim aracı olarak kullanılması ve bireylerin tüm akademik, sosyal ve mesleki yaşamlarında bu dili etkili bir şekilde kullanmaları gerekliliği göz önüne alındığında akademisyenlerin dil becerilerinin geliştirilmesine önem vermeleri gayet doğaldır. Çünkü bireyler gerek sosyal hayatlarında gerekse akademik ya da meslek hayatlarında kendilerini sözlü ve yazılı olarak *anlatabildikleri* ve dinlediklerini-okuduklarını *anlayabildikleri* oranda başarılı olabileceklerdir. Bu nedenle akademisyenler öğrencilerin, anlama ve anlatım becerilerinin geliştirilmesi, bunun için de dil bilgisinin destekleyici bir *araç* olarak kullanılması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Akademisyenler özellikle dil bilgisi öğretiminin *amaç* olmadığı, dil becerilerini öğretmek ve etkili iletişim kurabilmek için bir *araç* olduğuna vurgu yapmaktadır. Alanyazın incelemesi yapılırken dil bilgisinin, dil becerilerini geliştiren bir unsur olduğuna pek çok araştırmada rastlanmıştır (Demirel, 1996; Hudson &

Walmsley, 2005; Anılan, 2010; Erdem, 2010; Erdem & Çelik, 2011; Göçer, 2015; Bayat, 2020). Güneş (2013a, 2013b), dil bilgisi öğretiminin öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazandırmak ve üst düzey düşünme becerilerini geliştirmek amacıyla yapılması gerektiği üzerinde durmaktadır. Alanyazında dil bilgisinin, dilin daha etkili öğrenilmesini (Baş, 2014), konuşulmasını (Fontich, 2014), dilin tam ve doğru anlaşılmasını (Anılan, 2010), dinlenen ya da okunulan metnin daha kolay anlaşılmasını (Bayat, 2020) sağladığı ve özellikle yazılı anlatım becerilerine önemli katkısı olduğu (Erdem, 2014; Bayat, 2020) vurgulanmaktadır. Sonuç olarak, öğretmen ve akademisyenlerin, pek çok araştırmacının hemfikir olduğu “dil bilgisi amaç değil, dil becerilerini geliştirmek için bir araç olarak kullanılmalıdır” görüşünü benimsedikleri; doğru ve etkili iletişimi sağlayan unsurların aslında dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma) olduğunu düşündükleri ve bu becerilerin geliştirilmesi için dil bilgisi öğretiminin yapılması gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

Çalışmada, dil bilgisi öğretiminin sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştireceğini belirten öğretmenlerin, dil bilgisi öğretiminin ayrıca okuduğunu daha kolay anlama, dil farkındalığı kazanma ve yabancı dil öğrenmede öğrencilere kolaylık sağlayacağını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Dil bilgisi öğretiminin okuma anlamada bireylere katkısı olacağını belirten öğretmenlerin görüşleri, Güneş (2013a)’ın görüşü ile uyumludur. Yazar, bir cümleyi veya metni anlayabilmek için dil bilgisi öğretime gerek olduğunu belirtmiştir. Hamzadayı ve Batmaz (2022)’ın, okuduğunu anlamayı etkileyen etmenleri değerlendirdikleri çalışmada, okuduğunu anlamak ile dil bilgisinin doğrudan bir ilişkisi olduğuna değinilmemekle birlikte, özellikle sözcük bilgisinin okuduğunu anlamada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuç, Hamzadayı ve Batmaz (2022)’ın çalışmasındaki bu

sonuç ile benzerlik göstermektedir. Sözcük bilgisinin, dil bilgisinin bir alanı olduğu ve KKTC ilkokullarında öğretiminin yapıldığı düşünüldüğünde, dil bilgisinin öğrencilere okuduklarını anlama konusunda olumlu bir katkı sağladığı görüşü doğru kabul edilebilir.

Yapılan bu çalışmada bir öğretmen, kendi diline hâkim olan bireylerin, yabancı dil öğrenimi sırasında kendi ana dilleri ile öğrendikleri yeni dili karşılaştırarak daha kolay öğrenebileceklerine inanmakta ve dil bilgisi öğretiminin yabancı dil öğrenimine yarar sağlayacağını belirtmektedir. Çalışmadaki öğretmen görüşü, Hudson ve Walmsley (2005)'in görüşleri ve Batur, Erkek, Kaplan ve Ercan (2017)'in çalışmasında elde edilen sonuçla uyumludur.

Görüşlerine başvuru alan akademisyenler, dil bilgisinin bireylere dil becerilerinde katkı sağlarken aynı zamanda *dilde bütünlüğü* ve *dil farkındalığını* da kazandırdığına değinmiş, *dilin farklı işlevlerine* vurgu yapmıştır. Pehlivan ve Aydın (2022) da öğrencilerin dili kullanabilmesi için dilin kurallarının ve işlevlerinin öğrencilere öğretilmesi gerektiğini belirtmektedir. Öğrencilerin, dildeki farklı kodların farkında olması onların, nerede nasıl konuşacağına karar vermesine yardımcı olacaktır. Örneğin kendinden yaşça veya mevki olarak büyük olan birine “sen” değil “siz” diye hitap etmesi gerektiği bireylere küçük yaşlardan itibaren öğretilmelidir. Dil farkındalığı ayrıca bireylerin, konuşma dili ve yazı dilini fark etmesini de sağlayacaktır. Bireyler, sosyal yaşamlarında konuştuğu şekliyle resmi ortamlarda konuşmaması ve konuştuğu gibi yazmaması gerektiğini bilmelidir. Çalışmaya katılan akademisyenler, dil bilgisi öğretiminin dile bu yöndeki katkısına da değinmişlerdir. Bununla birlikte, programın hafifletilerek verilmesi gerektiği, kendini doğru bir şekilde ifade edebilen bireyler yetiştirebilmek için anlama ve anlatım becerileri üzerinde özellikle durulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

5.2 Sınıf Öğretmenleri ve Akademisyenlerin Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin İçeriği ile İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma

Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin çoğunun yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile anlam bilgisi konularının, akademisyenlerin ise günlük yaşamla ilgili konular, anlam bilgisi ile yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin öğretilmesi gerektiğini düşündükleri saptanmıştır.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin dile getirdiği konu başlıklarından, dil bilgisini dili doğru kullanmayı sağlayacak araç olarak algıladıkları görülmüştür. Öğretmenler, bireylerin hayatlarının her anında (okurken, yazarken ve konuşurken) yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini bilerek dili doğru kullanmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşü, Dilekçi (2022)'nin çalışmasındaki öğretmen görüşleriyle örtüşmektedir. Araştırma sorusu 1'e ilişkin bulgulara bakıldığında, çalışmaya katılan öğretmenlerin, dilde doğruluğu sağlamak amacıyla dil bilgisi öğretimi yapılması gerektiğini belirttiği görülmüştür. Dilde doğru kullanımı ön plana çıkaran öğretmenlerin yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin öğretilmesine önem verdiği saptanmıştır. Ayrıca öğretmenler, yazım kurallarını ve noktalama işaretlerini çocukların günlük hayatlarının her anında kullanacaklarını belirterek bu konuların mutlaka öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Yazım kurallarının iki önemli işlevi bulunmaktadır: iletişimi kolaylaştırma ve yazıda birliği sağlama (Kavcar vd., 2005). Dolayısı ile yazım kurallarını iyi bilmek ve kullanmak hem iletişimi kolaylaştıracak hem de yazmada birliği, dilde doğruluğu sağlamış olacaktır.

Öğretmenlerin, yetişkin bireylerin dahi bazı sözcüklerin yazımını karıştırmalarının önemli bir sorun olduğunu ve dil bilgisi öğretimi ile bu sorunun giderileceğini düşündükleri anlaşılmıştır. Konuşma dili ile yazı dilinin küçük yaş

gruplarında karıştırılması çok doğaldır. Yöresel dil kullanımlarının yazı diline aktarılması, ilkokul çocuklarında oldukça sık rastlanılan bir durumdur (Pehlivan, 2000). Ancak, okuma-yazma öğretimini tamamlamış 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerin -hatta yetişkin bireylerin- harfleri karıştırması doğal karşılanamaz. Yanlış yazılan (öğretmenler, örnek sözcükleri verirken yazımı karıştırılan sözcükler diye ifade etmişlerdir) soğan-sovan, herkez-herkes, apla-abla, eylence-eğlence gibi sözcüklerin ya da ses değişimine uğradığı halde konuşma diliyle -örneğin “giddim” şeklinde- yazıya aktarılan sözcüklerin düzeltilebilmesi için yazımı karıştırılan sözcükler konusunun da dil bilgisi öğretimi kapsamında yer alması gerektiği üzerinde durulmuştur. Topçu ve Hazar (2019)’ın çalışmasında öğrencilerin yumuşak g (ğ) harfini atladıkları veya g yerine başka harfler yazdıklarının görülmesi, özellikle yumuşak g (ğ) yerine farklı harflerin yazıldığını belirten öğretmenlerin görüşlerini desteklemektedir. Ancak öğretmenlerin verdiği örnek sözcüklere bakıldığında bu sözcüklerin yazımında -yapılan hatanın *yazım kuralları* hatası olmasından çok- fonetik farkındalıkla ilgili bir sorun olduğu görülmektedir. Bunun nedeni konuşulduğu gibi yazma eğiliminden kaynaklanmaktadır (Pehlivan & Adalier, 2010). Bununla birlikte, öğrencilerin çoğunun bazı sözcüklerin yazımını yanlış yapıyor olması ve bunun düzeltilmesi gerektiği gerçeği de göz ardı edilmemelidir.

Öğretmenlerin, yazılarında noktalama işaretlerini doğru kullanan, okuma sırasında noktalama işaretlerine uygun duraklama, tonlama ve vurgular yapan öğrencilerin hem daha iyi anlayacakları hem de daha iyi anlaşılacaklarını düşündükleri anlaşılmıştır. Noktalama işaretleri okumada ve yazılı anlatımda oldukça önemlidir. Şu iki cümleyi inceleyelim:

- a) Mehmet Yılmaz’ı şikâyet etti.
- b) Mehmet, Yılmaz’ı şikâyet etti.

Yukarıda verilen iki cümle⁹ aynı sözcüklerden oluşmaktadır. Ancak birinci cümlede Yılmaz, Mehmet’in soyadıdır ve Mehmet Yılmaz’ı kimin şikayet ettiği belli değildir. İkinci cümlede ise Mehmet adlı kişi Yılmaz adlı kişiyi şikayet etmiştir. Görüldüğü gibi virgölün kullanılması cümlenin anlamını değiştirmektedir. Konuşmada ses tonu, mimik ve hareketlerle anlatıma yön verilebilirken yazılı anlatımda bu görevleri noktalama işaretleri üstlenmektedir (Kavcar vd., 2005). Öğretmenlerin, noktalama işaretlerinin ilkökulda mutlaka öğretilmesi gerektiğini dile getirmeleri, doğru dil kullanımı ve doğru anlama/anlaşılmaya önem verdiklerini göstermektedir. Sonuç olarak, çalışmada öğretmenlerin, biçim ve doğruluğa, başka bir deyişle kuralcı dil bilgisine önem verdikleri söylenebilir. Kuralcı dil bilgisi ölçünlü dile ve dilin doğru kurallarının öğretilmesine önem verir. Dil bilgisine “doğrular” ve “yanlışlar” olarak bakar (Pehlivan & Aydın, 2022). Bu bağlamda öğretmenlerin, yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin dilde doğru kullanımı sağlayan en önemli unsur olduğunu düşündükleri sonucuna varılabilir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre, anlam bilgisinin ilkökulda öğretilmesi gerektiğine değinen öğretmenlerin eş anlamlılık, zıt anlamlılık, sesteşlik, mecaz anlamlı sözcükler, atasözleri ve deyimlerin bireylerin sözcük dağarcıklarını geliştireceğini, dolayısı ile öğrencilerin okuduklarını daha kolay anlayabilecekleri, anlatım (konuşma ve yazma) becerilerinin gelişeceğini düşündükleri anlaşılmıştır. Bu bağlamda çalışmaya katılan öğretmenlerin, dil bilgisinde söz varlığına ait anlam bilgisi konularının öğretiminin anlama ve anlatma becerilerine katkısı olduğunu düşündükleri sonucuna varılabilir. Hamzadayı ve Batmaz (2022), sözcük dağarcığı gelişmemiş olan bireylerin okuduklarını istenilen düzeyde anlayamadıklarını belirtmektedir. Öğrencilerin sözcük dağarcıklarını geliştirmek için metin incelemesi, dil bilgisi ve

⁹ Kullanılan örnek cümleler Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005’den alınmıştır.

yazma çalışmalarında, eşsesli, eş anlamlı, zıt anlamlı, gerçek ve mecaz anlamlı sözcükler, deyimler, atasözleri ve terimlerin kullanılması gerekmektedir. Sözcük dağarcığı zengin olan bireyler duygu ve düşüncelerini uygun sözcüklerle anlatabilecek, böylece başkalarıyla daha iyi iletişim kurabileceklerdir (Kavcar vd., 2005). Çalışmada da öğretmenlerin bu düşüncede oldukları anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmenlerin, temel dil becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak bir içeriğin olmasını istedikleri anlaşılmıştır. Öğretmenler, dil becerilerini geliştiren konuların anlam bilgisi, yazım kuralları ve noktalama işaretleri ile söz dizimi konuları olduğunu ifade etmişlerdir. Dilekçi (2022)'nin çalışmasındaki öğretmenler de dil becerilerini geliştiren bir içeriğin olması gerektiğini, bunun için de Türkçenin anlam zenginliği olan deyimler ve atasözlerinin öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yönü ile iki çalışmadaki öğretmen görüşlerinin aynı olduğu görülmüştür.

Sonuç olarak öğretmenlerin, yazım kuralları ve noktalama işaretlerini dilde doğru kullanımı sağlamak amacıyla, anlam bilgisi konularını ise anlama ve anlatma becerilerine katkısı olması amacıyla gerekli gördükleri söylenebilir. Bu bağlamda, araştırma sorusu 1'de dile getirdikleri dil bilgisinin öğretilme nedeniyle ilgili gerekçelerini (dilde doğruluğu sağlamak, sözlü ve yazılı iletişim becerilerini geliştirmek) desteklemeye devam ettikleri görülmüştür.

Çalışmaya katılan akademisyenlerin ise günlük yaşamla ilgili konuların öğretilmesine, başka bir deyişle dilin kullanımına (işlevselliğine) önem verdiği saptanmıştır. Akademisyenler, öğrencilerin günlük yaşamlarında kullanacakları anlama ve anlatma becerilerini geliştirecek konuların öğretilmesini ve hata yaptıkları noktaların giderilmesini sağlayacak çalışmaların yapılmasını, içeriğin bu yönde düzenlenmesi gerektiğini düşündükleri anlaşılmıştır. Anlam bilgisi, yazım kuralları, noktalama işaretleri, sözcük bilgisi konularının öğretilmesi gerektiğini belirten

akademisyenler, bu konuların öğretiminin kural ezberletmek veya teorik bilgi aktarımı şeklinde değil, kullanımın ön plana çıkarılacağı bir içerikle olması gerektiği görüşünde oldukları anlaşılmıştır. Dilin anlam, biçim ve ses birimlerinin farklı anlam ve işlevleri bulunur (İşcan, 2010). İşlevsel dil bilgisi, dilin bu farklı işlevlerinin öğretilmesini savunur. Bireyler günlük yaşamlarında sözlü ve yazılı iletişim kurarken dilin farklı işlevlerini kullanmak durumundadır. Bu noktadan hareketle akademisyenlerin, ilkokulda işlevsel dil bilgisine yönelik bir içerikle öğretim yapılmasını gerekli buldukları sonucuna varılabilir. Bununla birlikte sözcük dağarcığını geliştirmek için basit düzeyde sözcük bilgisinin ve yine basit düzeyde ses bilgisinin öğretilmesine de sıcak baktıkları görülmüştür.

Elde edilen bulgulara göre, ses bilgisi kapsamında yer alan alfabe ve ses olaylarının; zamir, sıfat, fiil gibi sözcük türlerinin; söz dizimi ve yapı bilgisi ile ilgili konuların ilkokullarda öğretilmesini çok az öğretmen ve akademisyenin gerekli gördüğü saptanmıştır. Bu konular aynı zamanda, katılımcılar tarafından *zorlanan konular* kategorisinde en zorlanan konular olarak belirlenmiştir. Buna göre öğretmen ve akademisyenlerin, öğrencilerin zorlandığı konuları ilkokul düzeyinde öğretmeyi uygun bulmadıkları sonucuna varılabilir. Çok az öğretmen, öğrencilerin sözcük türlerini bilmesi gerektiğini, kurdukları cümlelerde sözcüklerin hangi görevde kullanıldığının farkında olmaları gerektiğini belirtmiş ancak bunun gerekçesini tam olarak açıklayamamıştır. Söz diziminin öğretilmesi gerektiğini belirten öğretmenlerin ise, bunun bireylerin kendilerini yazılı olarak doğru ifade edebilmeleri için gerekli olduğunu düşündüğü anlaşılmıştır. Normal şartlarda bireylerin ana dillerini konuşurken ve yazarken isim, sıfat, zamir veya fiil hatası yaptıkları görülmez. İsim, fiil, zaman uyumsuzluğu yaptıkları da pek görülmez. Çünkü bireyler, dillerini konuşmaya başladıkları andan itibaren bu sözcük türlerini, hatta ilkokulda öğretimi

yapılmayan edat, zarf, bağlaç ve ünlemleri -görevlerini bilmeseler de- kullanmaktadırlar. Chomsky'nin Üretici Dönüşümlü Dil Bilgisi Kuramı da bu görüşü desteklemektedir. Chomsky'ye göre her çocuk, çevresinde konuşulan dili içselleştirir ve zamanla dili, dil bilgisi kurallarına uygun olarak kullanır (Yıldız vd, 2008). Ancak öğretmenlerin, -çalışma sorusu 1'de de özellikle ifade ettikleri gibi- dilde doğru kullanıma oldukça fazla önem verdikleri, kuralcı dil bilgisini benimsedikleri saptanmıştır. Öğretmenler bu nedenle öğrencilerin, kullandıkları sözcüklerin görev ve özelliklerini bilmeleri gerektiğini düşünüyor olabilirler.

Harf, sesli ve sessiz harfler, ses olayları ve hecenin öncelikli olarak öğretilmesi gerektiği üzerinde duran az sayıda öğretmenin ise harf-ses ayrımını bilmediği sonucuna varılmıştır. Halbuki dil bilgisinin temel konularından biri yazım ve ses ayrımıdır. Ses bilgisi, dilin ses olaylarını, durumlarını ve özelliklerini her bakımdan inceler (Yıldız vd. 2008). Harf ise, seslerin yazıdaki karşılığıdır. KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programında dil bilgisi konuları sınıflandırılırken ses bilgisi alanı içinde ses olaylarının yanı sıra harf, alfabe ve alfabetik sıralama konu başlıkları da yer almaktadır (TEPGEP, 2016). Öğretmenlerin ses ve *harf* ayrımını yapamayıp bu iki terimi aynı kabul etmesinin nedeni programdaki konu başlıklarının sınıflandırımıyla şekli olabilir.

Çalışmaya katılan öğretmen ve akademisyenlerin, ölçünlü dil ile Kıbrıs Türk ağız ayrımının farkında oldukları görülmüştür. Çalışmada katılımcılara, *dil bilgisi konuları içinde kültürel olgulara ve standart dışı sosyal kullanımlar ile coğrafi ağızlara yer verilmeli mi?* sorusu yöneltilmiştir. Ancak öğretmenler bu soruyu dil bilgisinden bağımsız olarak düşünerek yanıtlamışlardır. Çalışmaya katılan çoğu öğretmenin, yöneltilen soruya Kıbrıs Türk ağızını dikkate alarak yanıt vermesi, Kıbrıs Türk ağızına önem verdiklerini göstermektedir. Bununla birlikte çoğu öğretmenin, genel olarak dil türleri ya da ağız-ölçünlü dil işlevlerinin değil, özellikle Kıbrıs Türk

ağzının farklı özellikleri ve kültür taşıyıcılığı özelliğine dikkat çektiği, kültürümüzün devamı, KKTC’de bulunan yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenmesi ya da konuşma dili ile yazı dilinin farkını kavrayabilmek için öğretilmesi gerektiğini düşündüğü anlaşılmıştır. Akademisyenlerin ise, kültürün devamı ve dil farkındalığı kazandırılması amacıyla genelde çeşitli dil kullanımları ve ağızlara, özelde ise Kıbrıs Türk ağzına -çok olmamak kaydı ile- yer verilmesi gerektiği görüşünde oldukları saptanmıştır. Dil ile kültür birbirini etkileyen iki unsurdur. Bir toplumda kullanılan dil, o toplumda yaşayan bireylerin kültürünü yansıtır. Toplumlar, yıllarca biriktirdikleri bilgi birikimlerini (kültürü) dil aracılığı ile gelecek nesillere aktarırlar (Göçer, 2012). Dil ile kültürün birbirine bağlı iki olgu olduğu düşünüldüğünde öğretmen ve akademisyenlerin, Kıbrıs Türk ağzının devamlılığını ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlamak için eğitimde yer alması gerektiğini savunuyor olmaları gayet doğaldır ve Göçer (2012)’in görüşü ile uyumludur. Ancak bunun eğitim dili olamayacağını, öğretim dili olarak ölçünlü dilin temel alınması gerektiğini özellikle belirttikleri görülmüştür. Çalışmaya katılan akademisyenlerin, bunun yanında öğrencinin toplum içinde farklı dil türlerinin olduğunu (İmer, 1990) da bilmesi gerektiği üzerinde durduğu görülmüştür.

Çalışmada, Kıbrıs Türk ağzına eğitimde yer verilmesi gerektiğini belirten öğretmen ve akademisyenlerin, bu öğretimin, kültürün devamlılığını sağlamak ve dil farkındalığı kazandırmak amacıyla çeşitli etkinliklerle yapılması gerektiğini düşündüğü saptanmıştır. Bu öğretimin karşılaştırmalar, metinler, maniler, bilmece, şarkılar, türküler, oyunlar, günlük konuşmalar vb. etkinliklerle yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca ölçünlü dil-ağız farklılığının verilmesinin bir dil dersi konusundan çok, kültür içerikli derslerin (hayat bilgisi ve sosyal bilgiler) konusu olduğunu düşündükleri, dil dersinde ölçünlü Türkçenin öğretimi üzerinde durulması

gerektiğine değinildiği görülmüştür. Ancak akademisyenlere göre, çocuğun okula getirdiği dil göz ardı edilmemelidir. Çünkü dil, farklı ortamlarda farklı işleve sahiptir. Okulun görevi ise bu dili dışlamak değil, onun üzerine ölçünlü dili inşa etmektir. Pehlivan (2012)'ın Türkçe öğretmen adayları ile yaptığı çalışmasında, Türkçe eğitiminde ağızlardan yararlanılabileceği sonucuna varılmıştır. Bu çalışmadaki öğretmen ve akademisyenlerin de ağızları göz ardı etmediği ve ölçünlü dil-ağız farkındalığının öğretilmesinin yararlı olacağı düşüncesinde oldukları görülmüştür. Sonuç olarak, çalışmaya katılan öğretmen ve akademisyenlerin, Kıbrıs Türk ağzının kaybedilmemesi ve nesiller boyu devamını sağlayabilmek için öğretilmesi gerektiğini düşündükleri; bununla birlikte ağızların öğretim dili olamayacağı, ancak dil farkındalığı kazandırmak amacıyla kullanım ağırlıklı çeşitli etkinliklerle uygulamalar yapılmasını destekledikleri söylenebilir.

Bulgulara göre, çalışmaya katılan çok az öğretmenin Kıbrıs Türk ağzına dil bilgisi öğretiminde yer verilmesini gerekli bulmadığı anlaşılmıştır. Bireylerin konuştukları ağızları kendi sosyal çevrelerinden öğrendiklerini belirten öğretmenler buna dil bilgisi dersinde yer verilmesine gerek olmadığını ifade etmişlerdir. Türkçede pek çok ağız bulunmaktadır. Bunların hangisinin öğretiminde yapılacağı, hangisinin yapılmayacağının kararını vermek oldukça güç olacaktır. Bu durumda tercih etmeseler de bu öğretmenler belirli bir ağıza eğitimde yer vermek yerine, verilecekse dil içerisinde farklı ağızlar olduğuna değinmenin daha doğru olacağı görüşünü benimsemişlerdir. Öğretmenlerin farklı dil kullanımları ve ağızların olduğunun farkında olması, ağızları eğitimde farklı şekillerde kullanıyor olmaları ve öğretimini desteklemeleri, öğrencilerinin farklı ağız kullanımlarına karşı olumlu tutum sergilediklerini düşündürmektedir.

Çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmen ve akademisyenlerin, öğrencilerin en çok sözcük bilgisi konularını öğrenmede zorlandığını gözlemledikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin tamamına yakını, sıfat-zamir ayrımının öğrenciler tarafından kavranmasının zor olduğunu söylemişlerdir. Akademisyenler de öğrencilerin en çok sıfat, zamir ve sıfat-zamir farkını anlamakta zorlandıklarını gözlemlediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen ve akademisyenlerin, bu konuların öğrencilere göre soyut olduğunu, bu nedenle öğrencilerin zorlandığını düşündükleri anlaşılmıştır. Türkiye’de dil bilgisinin ders olarak doğrudan öğretimi daha çok ortaokulda başlamaktadır. Dolayısı ile alanyazında ortaokulları kapsayan çalışmalar incelenmiştir. Türkiye’de Arıcı (2005) ve Erdem (2007)’in, KKTC ortaokullarında ise Dede (2011)’nin yaptıkları çalışmalarda, KKTC’de ilkokul dil bilgisi içeriğinde olmayan ancak sözcük bilgisi konuları arasında olan fiilimsiler, ek fiil ve fiil çatıları en zorlanılan konular olarak belirlenmiştir. Adı edilen çalışmalardaki öğretmen görüşleri ile öğrencilerin sözcük bilgisi konularında zorlandığını belirten bu çalışmadaki öğretmen ve akademisyenlerin görüşleri benzerlik göstermektedir. Bununla birlikte, Çelikipazu (2018)’nin çalışmasında öğretmenlerin, 5. sınıfta (TC’de ortaokul) dil bilgisi öğretimine sözcük bilgisi ve sözcük türleri ile başlamak gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Adı edilen çalışma ile bu çalışmadaki öğretmenlerin farklı görüşte oldukları saptanmıştır. Türkçede sözcük türlerinin sınırlarını keskin bir biçimde ayırmak güçtür (J. Deny, 1941, Akt. Aksan, 1995). Dilaçar (1971) bunu şöyle örnekler: güzel sözcüğü “güzel yazı”da sıfattır, “güzel yazıyor”da zarf, “bir güzel gördüm”de isimdir. Sıfatlar, isimlerden önce gelerek ismi niteleyen sözcüklerdir. Zamirler ise isimlerin yerine kullanılabilen sözcüklerdir. Ancak Türkçe ders programında dil bilgisi konuları sıralamasında önce zamir, ardından sıfat yer almaktadır. Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi bölümleri de bu sıraya göre

hazırlanmıştır. Bu sıranın, öğretimi zorlaştırdığı anlaşılmaktadır. Çünkü zamirin öğretilmesi için bazen sıfatlara ihtiyaç duyulabilmektedir. Örneğin “Bu arabayı yeni mi aldın?” cümlesinde ‘bu’ işaret sıfatı, ‘araba’ isimdir. ‘Bu araba’ yerine ‘bunu’ işaret zamirini kullanıp cümleyi “Bunu yeni mi aldın?” şeklinde söyleyebilir veya yazabiliriz. Oluşan yeni cümlede ‘bunu’ zamiri, ‘araba’ ismi yerine kullanılmıştır. Öğrencilerin, programdaki zamir-sıfat sırasından dolayı öğrenmekte zorlandıklarını düşünen öğretmenler, zamirleri öğretmek için sıfatlardan yararlanmanın daha kolay bir öğretim yolu olduğunu düşünüyor veya farklı bir öğretim yolu bilmiyor olabilirler. Ayrıca sıfat ve zamirler benzer şekilde isimlendirilmiştirler. Örneğin “bu” sözcüğü hem işaret sıfatı hem işaret zamiri olarak kullanılmaktadır. Bu durumun öğrencilerin karışıklık yaşamasına neden olduğu anlaşılmaktadır.

Çalışmaya katılan öğretmen ve akademisyenlere göre öğrenciler ayrıca, yapı bilgisi konusunda da zorlanmaktadır. Yapı bilgisi konusunun soyut olması, çok fazla ek olması, yapım ve çekim eklerinin birbirine karıştırılması nedenleri ile öğrencilerin zorlandığı anlaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç, Arıcı (2005), Erdem (2007), Dede (2011) ve Çelikpazu (2018)’nin çalışmasında ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir. Bir sözcüğün kökünü bulmak için bazen o sözcüğün kökenini de bilmek gerekmektedir. Ancak ilkökul düzeyindeki çocukların sözcüklerin kökenini bilmesi, dolayısı ile sözcüğün kökünü bulması beklenemez. Bu nedenle bu konuları öğrenmekte zorlandıkları sonucuna varılabilir. Ayrıca öğretmenlerin, öğretim sırasında çözümlenecek (kök ve eklerine ayrılacak) sözcükleri çok dikkatli seçmeleri gerekmektedir. Özensizce seçilen ve öğrenciye sunulan sözcükler öğrencilerin sözcüğün kökünü ve aldığı eki bulmakta zorlanmalarına neden olabilir.

Öğrencilerin ses bilgisi konularında zorlandığını belirten öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin, ses olaylarını anlamakta zorlandıklarını

gözlemledikleri anlaşılmıştır. Sertleşme, benzeşme, ünlü düşmesi gibi ses olaylarında sözcüğün son harfi ile sözcüğe gelen ekin ilk harfinin önemi vardır. Bir önceki alt kategori olan yapı bilgisinde öğrencilerin kök ve ekleri ayırt etmekte zorlandığı sonucuna varılmıştı. Öğrencilerin sertleşme, benzeşme, ünlü düşmesi gibi konularda ek-kök ayırımına varamadıkları ya da konuşulduğu gibi yazma eğiliminde olduklarından ses olaylarını öğrenmekte zorlandıkları sonucuna varılabilir. Ayrıca öğretmenlerin anlatımları incelendiğinde, sertleşme ve benzeşmenin olabilmesi için gerekli durumları ve bazı ekleri ezberletme yoluna gittikleri görülmüştür. Ezbere dayalı öğretimin kalıcılığı sağlayamadığı bilinen bir gerçektir. Öğrencilerin ses olaylarını ve yapı bilgisi konularını öğrenmekte zorlanmaları, öğretmenin kullandığı öğretim yönteminden kaynaklı da olabilir.

Çalışmada az sayıda öğretmenin, yazım kuralları ve noktalama işaretleri konularında öğrencilerin zorlandığını gözlemledikleri anlaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuç ile Arıcı (2005) ve Dede (2011)'nin çalışmalarında ulaşılan sonuçlar uyumludur. Ancak öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilere, yazım kuralları ve noktalama işaretlerini kullanacağı etkinlikler yaptırmadığı anlaşılmıştır. Oysa yazım kuralları ve noktalama işaretleri, uygulama yapılarak öğretilmesi ve değerlendirilmesi gereken konulardır. Bu konuların öğrenilememesinin, öğretmenin uygulamaya yönelik ders işlememesinden kaynaklı olduğu düşünülmektedir.

5.3 Sınıf Öğretmenleri ve Akademisyenlerin Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde İzlenmesi Gereken Yol/Yollarla İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma

Çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısının dil bilgisinin dil becerileriyle ilişkilendirilerek öğretilmesi gerektiğini, diğer yarısının ise ayrı bir ders olarak işlenmesi gerektiğini düşündüğü saptanmıştır. Bu sonuç ile Ayrancı (2017)'nin çalışmasında elde edilen sonucun aynı olduğu görülmüştür. Akademisyenlerin ise, dil bilgisi öğretiminin kesinlikle dil becerileriyle birlikte, dil becerilerini destekleyecek ve geliştirecek nitelikte olması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Dil üzerine yapılan çalışmalarda dil bilgisinin bağımsız bir alan değil, dil becerilerini geliştiren bir alan olduğu vurgulanmaktadır (Demirel, 1996; Hudson & Walmsley, 2005; Erdem & Çelik, 2011; Güneş, 2013a; Fontich, 2014; Göçer, 2015). Dil bilgisi dersleri öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini güçlendirmek, geliştirmek için yapılmalıdır. Demirel (1996), Sağır (2002), Üstten (2004), Erdem (2007), Güneş (2013a) ve Göçer (2015), dil bilgisi öğretiminin dinleme, konuşma, okuma ve yazma etkinliklerinden yararlanılarak öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenlerin yarısının ve akademisyenlerin bu görüşte oldukları görülmektedir. Çalışmada ulaşılan sonuç ile Göçer ve Arslan (2019), Kuşdoğan (2019) ve Dilekçi (2022)'nin çalışmalarında ulaşılan “dil bilgisi öğretimi dil becerileri ile ilişkilendirilerek ve becerileri destekler nitelikte olmalıdır” sonucu örtüşmektedir. Ancak öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde temel dil becerileri etkinliklerini genellikle dil bilgisi öğretimi sırasında değil, öğrencilerin dil bilgisi dersinde öğrendiklerini pekiştirmek ve tekrar etmek için kullandıkları anlaşılmıştır. Dil bilgisinin ayrı bir ders olarak verilmesini düşünen öğretmenlerin ise, dil bilgisi öğretiminde daha fazla ayrıntıyı vermek, bol örnek ve sorularla tekrar yapabilmek için ayrı bir dil bilgisi kitabı oluşturulması gerektiği

görüşünde oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin bu görüşü ile Şekerci (2011), Ekşi, Kır ve Benzer (2021)'in çalışmalarındaki bazı öğretmenlerin görüşleri benzerlik göstermektedir. Adı edilen iki çalışmada da öğretmenler, dil bilgisinin programda ayrı bir alan olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Dil bilgisi öğretiminin, dil becerileriyle ilişkilendirilerek yapılması gerektiğini söyleyen öğretmenlerin de, dil bilgisi dersinin ayrı olması gerektiğini belirten öğretmenlerin de, dil bilgisi öğretiminin metinler yardımıyla, teknolojik ve üç boyutlu öğretim materyalleri kullanılarak, projeler ve grup çalışmaları gibi öğrenciyi aktif hale getiren etkinliklerle, örneklerle ve sezdirerek yapılması gerektiğini düşündüğü saptanmıştır. Öğretmenlerin anlatımlarından, dil bilgisi kuralını bilgi olarak sunmak yerine, o kuralı öğrenciye çeşitli örnekler ve yollarla sezdirme/buldurma yollarının kullanılmasının en iyi öğretim yolu olduğu görüşünde oldukları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin anlattıkları öğretim yollarının sezdirme ve tümevarım yöntemlerini işaret ettiği görülmektedir. Çalışmaya katılan akademisyenlerin de dil bilgisinin sezdirme yoluyla öğretilmesi gerektiği görüşünde oldukları saptanmıştır. Dil bilgisinin oyunlarla, hikâyelerle, metinlerden yola çıkılarak, diğer derslerle bütünleştirerek, çeşitli öğretim materyalleri kullanarak, kısacası tümevarımla buldurarak, sezdirerek öğretilmesi gerektiğini çeşitli örnek konu anlatımlarıyla aktarmışlardır. Tümevarım yönteminde örnekten, olaydan veya belli bir durumdan hareketle kurala varılır (Göçer, 2015). Tümevarım yönteminde gözlem, deney ve araştırmaya vardır. Öğrenci aktiftir. Göçer (2015), metinlerin dil kurallarını barındırma özelliğinden dolayı dil bilgisi öğretiminde metinlerin kullanılması gerektiğini belirtmektedir. Böylece verilen örnekler ve incelenen metinlerden öğrenciler kuralı sezmekte ve dolaylı olarak öğrenme gerçekleşmektedir (Hamzadayı & Şentürk, 2020). Sonuç olarak çalışmada öğretmenlerin ve akademisyenlerin, tümevarım ve sezdirme yolu ile dil bilgisi

öğretimi yapılmasını benimsedikleri sonucuna varılabilir. Ulaşılan bu sonuç, Erdem (2007), Şekerci (2011), Dede (2011), Ayrancı (2017), Kuşdoğan (2019), Ekşi, Kır ve Benzer (2021) ve Dilekçi (2022)'nin çalışmalarında ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir. Ancak, öğretmenlerin görüşme sırasında verdiği örnek konu anlatımları incelendiğinde bu yöntemlerin yeni bir konuyu öğretme sırasında değil, yapılan öğretimi desteklemek amacıyla kullandıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler önce konuyu vermekte, konunun pekiştirilmesinde tümevarım veya sezdirme kullanmaktadırlar. Buna göre öğretmenlerin öğretim yöntemlerinin uygulanışı hakkında yeteri kadar bilgi sahibi olmadığı sonucuna varılabilir.

Çalışmaya katılan öğretmenler sezdirme ve tümevarım yönteminin dil bilgisi öğretiminde doğru yöntem olduğuna inanmalarına rağmen uygulamayı bu şekilde gerçekleştirmemektedirler. Çalışmaya katılan öğretmenlerin çoğunlukla düz anlatım yöntemini kullanarak dil bilgisi öğretimi yaptığı saptanmıştır. Öğretmenler, düz anlatım yöntemiyle dil bilgisi öğretimi yapmalarını eğitim sistemine, özellikle KGS'nin yarattığı baskı ve programın yoğunluğuna bağlamıştır. Öğretmenlerin programdaki konuları, dersanelerin her ay yaptığı KGS deneme sınavlarına yetiştirebilmek için en hızlı yol olduğunu düşündükleri düz anlatım yöntemiyle işlemek durumunda kaldıkları anlaşılmıştır. KGS'den dolayı soru çözerek konu işlediğini ve soruyu çözmesi için öğrencilere çeşitli şifreler verdiğini belirten öğretmenlerin görüşleri bu sonucu desteklemektedir. Sonuç olarak, çalışmaya katılan öğretmenlerin öğretmen merkezli geleneksel öğretim yöntemlerini kullanarak dil bilgisi öğretimi yaptıkları söylenebilir. Öğrenciyi aktif hale getiren eğlenceli çalışmalarla, materyal kullanarak ve sezdirerek dil bilgisi öğretimi yaptığını belirten öğretmenlerin ise aslında bu yolları öğretim sırasında değil, konu anlatımı yapıldıktan sonra konunun pekiştirilmesi amacıyla uyguladıkları anlaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan

sonucun, İtmeç (2008), Dede (2011) ve Göçer ve Arslan (2019)'ın çalışmalarında ulaşılan sonuçlar ile uyumlu olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, bu çalışmada çıkan sonuçlar, öğretmenlerin çoğunlukla sezdirme yöntemini kullanarak öğretim yaptığı sonucuna varılan Önal (2010)'ın çalışması ile uyumlu değildir. Sonuç olarak öğretmenlerin, yeni öğretim yaklaşımlarını bilmemeleri, bu yönde yapılan hizmetiçi eğitimlere katılmamaları veya yıllardır öğrendikleri ve uyguladıkları öğretim yöntemleri dışına çıkmaya cesaret edememeleri nedeni/nedenleri ile öğretmen merkezli geleneksel öğretim yollarını kullandıkları düşünülebilir. Pek çok alanda olduğu gibi eğitimde de birçok gelişme ve yenilik olmuştur. Eğitimdeki gelişmeler doğal olarak öğretim yöntemlerinde, eğitim ortamlarında ve kullanılan materyal ve teknolojide yenilikleri getirmiştir. Ancak eğitim sistemlerinde öğretmenin önemi değişmemiştir (Türkoğlu vd., 2008). Bu durumda öğretmenlerin yenilikleri takip etmesi, sürekli kendini geliştirmesi, çağımız öğrencilerinin gelişim özelliklerini bilmesi ve eğitim ortamını, yöntemini ve materyallerini buna uygun şekilde hazırlaması gerektiği gerçeği ile yüzleşmesi gerekmektedir.

5.4 Sınıf Öğretmenleri ve Akademisyenlerin Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılması Gereken Ölçme-Değerlendirme Araç, Yöntem ve Teknikleri ile İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma

Çalışmada öğretmen ve akademisyenlerin, dil bilgisi öğretiminde alternatif ölçme-değerlendirme yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiği görüşünde oldukları saptanmıştır. Çalışmada öğretmen ve akademisyenlerin, değerlendirmenin dil becerileri içinde ve süreç boyunca yapılması gerektiği görüşünde hemfikir oldukları görülmüştür. Çalışma bu yönüyle Şekerci (2011) ve Dilekçi (2022)'nin çalışmaları ile uyumludur. Ancak, çalışmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, dil bilgisi öğretimini değerlendirirken yazılı sınavları tercih ettikleri saptanmıştır. Başka bir deyişle öğretmenler, süreç odaklı değerlendirme yapılması gerektiğini düşünmekte ancak sonuç odaklı geleneksel yöntemlerle ölçme değerlendirme yapmaktadırlar. Bununla birlikte çok az öğretmenin, sözlü sınavlar, oyunlar veya dil bilgisel yapıları öğrencilerin dil becerileri içindeki kullanım biçimlerine bakarak değerlendirme yaptığı görülmüştür. Her ne kadar yazılı sınavlarla ve çoğunlukla çoktan seçmeli sorularla değerlendirme yaptıklarını belirtse de bazı öğretmenlerin, öğrencileri süreç boyunca gözlemledikleri ve yıl boyunca gösterdikleri gelişimi de değerlendirmelerinde dikkate aldıkları anlaşılmıştır. Hemen hemen tüm görüşmelerde öğretmenler, KGS'den dolayı öğrencileri çoktan seçmeli sınavlara alıştırmak gerektiğini, bu nedenle bu yolu tercih etmek zorunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler ise, başka yöntem bilmediklerini ya da bilseler bile alternatif ölçme-değerlendirme yöntemlerini uygulamaya cesaret edemediklerini ifade etmiştir. Çalışmada ulaşılan sonuçların, İtmeç (2008), Dede (2011), Anılan (2014) ve Dilekçi (2022)'nin çalışmalarında elde edilen sonuçlarla aynı olduğu görülmüştür. Dil bilgisi konuları, uygulama yoluyla değerlendirilmelidir. Çünkü dil bilgisi kuralları,

dilin işleyişi içinde kullanılmaktadır. O halde değerlendirilmesi de dilin işleyişi içinde yapılmalıdır (Yıldız vd., 2008). Ayrıca dil bilgisinin, öğrencilerin dil bilgisel bilgi düzeylerini ve gelişim düzeylerini belirlemek; öğretmenin uyguladığı öğretim ya da değerlendirme yönteminden kaynaklı oluşan aksaklıklar varsa belirleyip önlem almak ve düzeltmek amacıyla sürekli değerlendirilmesi gerekmektedir (Sağır, 2002; Duran & Öztürk, 2020). Ancak burada değinilen *sürekli değerlendirme*nin, süreç içinde öğrencinin dil gelişimini ve öğrenilen dil bilgisi kurallarını temel becerilere yansıtabilmesini gözlemlene anlamında olduğuna değinmek gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen ve akademisyenlerin, benzer düşüncelerle dil bilgisinin dil becerileri içinde ve süreç odaklı bir şekilde değerlendirilmesi gerektiği görüşünü benimsedikleri söylenebilir. Bu düşüncelerine rağmen öğretmenlerin, otoriteler tarafından da en doğruya yakın değerlendirme yöntemleri olarak belirtilen süreç temelli değerlendirme yöntemleri yerine özellikle çoktan seçmeli sorulardan oluşan yazılı sınavları ve ödevleri tercih etmeleri düşündürücüdür. Duran ve Öztürk (2020), dil bilgisinin çoktan seçmeli sorularla değerlendirilmesini bir hata olarak görmektedir. Çoktan seçmeli testlerin ve kısa cevaplı soruların üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kaldığı bilinmektedir. Dolayısıyla, dil bilgisi kurallarını dilin işleyişi içinde gözlemlemeye olanak sağlamaz. Bu nedenle dil bilgisini, çoktan seçmeli sorularla değerlendirme anlayışından vazgeçilmeli ve dil bilgisel yapıların kullanımını ön plana çıkaran dil becerileri temelli yöntemlerin veya performans değerlendirme, proje çalışmaları, portfolyo, gözlem formu, öz değerlendirme, akran değerlendirmesi gibi süreç temelli ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılmasına önem verilmelidir.

5.5 Sınıf Öğretmenleri ve Akademisyenlerin Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Görüşlerine Yönelik Tartışma

Çalışmada genel olarak, eğitim sisteminden, programdan, Eğitim Bakanlığından, öğrenci/aileden ve öğretmenlerden kaynaklı sorunlar yaşandığı saptanmıştır. Ancak, öğretmen ve akademisyenlerin, dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunların kaynağını farklı gördükleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunlukla eğitim sisteminin KGS'ye odaklı olması, programda dil bilgisi konularının fazla/ağır olması ve bazı konuların sırasının yanlış olmasından; akademisyenlerin ise öğretmen yetersizliği ve programda eksik bırakılmış noktalardan kaynaklı sorunlar yaşandığını belirttiği görülmüştür.

Eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar ele alındığında öğretmenlerin KGS ve çoktan seçmeli değerlendirme sisteminden dolayı dil bilgisi öğretiminde sorunlar yaşadıkları anlaşılmıştır. Elde edilen bulgulara göre KGS'nin, öğretmen üzerinde büyük bir baskı oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bu baskının, dil bilgisi öğretim yöntemi, konuların işleniş süresi, ölçme aracı, değerlendirme yöntemi gibi pek çok unsuru olumsuz yönde etkilediği anlaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunlukla, sınavda sorulacak konulara öncelik verdiği ve öğrencilere konuları anlamalarından çok soruları çözebilecek test çözme teknikleri öğretme yoluna gittikleri görülmüştür. Öğretim yolu olarak öğrencinin eğlenerek öğrenmesini sağlayacak öğretim yöntemlerinin tercih edilmediği anlaşılmıştır. Bu kadar çok öğretmenin gerek bu başlık altında gerekse diğer başlıklar altında KGS'nin olumsuz etkisinden bahsetmesi oldukça önemli bir bulgudur. KGS'nin, eğitimi sınav odaklı hale getirmesini eleştiren öğretmenlerin, sınav odaklı ders anlatmak ve çoktan seçmeli sorularla değerlendirme yapmak durumunda kaldıkları anlaşılmıştır. Çalışmada ulaşılan sınav odaklı eğitim sisteminin

dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilediği sonucu ile Şekerci (2011) ve Ayrancı (2017)'nin çalışmalarında ulaşılan sonuç uyumludur. Bu noktada, eğitim öğretim sürecini KGS'ye göre düzenlemenin çok yanlış bir uygulama olduğunu belirtmek gerekir. Çünkü böyle bir uygulama ile öğretim, dil bilgisini bilimsel anlamda öğretmekten çıkar ve sınavı kazandırmaya yönelik bir eğitime dönüşmüş olur. Ayrıca, çoktan seçmeli soruların sözlü ve yazılı anlatım becerilerini geliştirmediği de bilinmektedir. Öğrencilerin yapılan merkezi sınavlara katılması ve kazanması sevindirici olmakla birlikte okulların/öğretmenlerin görevi bu olmamalıdır. Çünkü okullar/öğretmenler, sadece sınava girecek olan öğrencilere değil, tüm öğrencilere eğitim-öğretim vermekle yükümlüdür.

Programdan kaynaklı sorunlar ele alındığında, bazı öğretmen ve akademisyenlerin, Türkçe öğretim programının dil bilgisi boyutunun çok yoğun bir içerikle hazırlandığı ve bu içeriğin ilkökul öğrencilerine göre ağır olduğunu düşündükleri saptanmıştır. Öğretmenler, programın yoğun olması nedeni ile konulara gereken özeni gösteremediklerini ve konular tam anlaşılmadan yeni konuya geçmek durumunda kaldıklarını; akademisyenler ise, dil bilgisi içeriğinin yoğun olması nedeni ile öğrencilerin dil bilgisine ve Türkçeye karşı olumsuz duygular geliştirdiğini belirtmişlerdir. Ulaşılan bu sonuç Batur, Erkek, Kaplan, Ercan (2017), Salman ve Aydın (2018), Hançer ve Dilidüzgün (2021)'ün çalışmalarında ulaşılan sonuçlar ile uyumludur. Çalışmada elde edilen bulgular incelendiğinde, hemen hemen sorulan her soruda bazı konuların azaltılması veya ilkökul programından çıkarılması gerektiğine değinmelerinden, programın yoğunluğunun öğretmenleri rahatsız ettiği anlaşılmıştır. Bazı konuların üst kademelere aktarılması görüşünün Batur, Erkek, Kaplan ve Ercan (2017)'in çalışmasında ulaşılan sonuç ile uyumlu olduğu görülmüştür. Türkçe programında dil bilgisi ile ilgili sadece konu başlıkları yer almaktadır. Bu başlıklar,

özellikle 4 ve 5. sınıflarda daha fazladır. Konuların fazla olmasının, kitaptaki tüm konuları bitirmeye çalışan öğretmenler için bir sorun olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Ayrıca öğretmenlerin, program ve kitabın öğretmene her türlü bilgiyi sunarak yol gösterici olması gerektiğini düşündüğü anlaşılmıştır. Öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde, öğretmenlerin “program” olarak ifade ettiklerinin aslında ders kitabı olduğu, kitaba fazlasıyla bağlı kaldıkları ve kitaptaki dil bilgisi konularını aynı sırayla işleme eğiliminde oldukları saptanmıştır. Bu bulgu, Önal (2010) ve Anılan (2014)’ın çalışmalarında ulaşılan sonuçlarla örtüşmektedir. Oysa öğretmen, programı rehber almalı, ders kitabını ise öğretim sürecinde bir araç olarak kullanmalıdır (Pehlivan & Aydın, 2012).

Öğretmenlerin, özellikle programdaki sıfat ve zamir sırasının, bu konuların öğrenilmesinde sorun yaşanmasına neden olduğu, bu iki konunun sırasının değişmesi gerektiğini düşündükleri anlaşılmıştır. Bu çalışmanın ikinci araştırma sorusunda (içerik) öğretmenler, *öğrencilerin zorlandığı konular* kategorisi altında zamir sıfat sırasının bu iki konunun öğrenilmesinde sorun yarattığına değinmişlerdi. Aynı konunun *dil bilgisi öğretimindeki sorunlar* başlığı altında yeniden dile getirilmesi önemli bir bulgudur. Ayrıca öğretmenlerin, noktalama işaretlerinin her sınıf kademesinde son konu olmasını eleştirdikleri görülmüştür. 1. sınıfta okuma yazma öğretimi yapıldığı için yazım kuralları ve noktalama işaretlerinin en son konu olması mantıklı bir uygulama olarak görülürken diğer sınıflarda yıl boyunca her alanda karşılarına çıkan noktalama işaretleri konusunun sona bırakılmasının yanlış bir uygulama olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca az sayıda öğretmenin, Türkçe ders kitabındaki bazı okuma metinleri ile öğretilecek dil bilgisi konusunun uyumlu olmaması nedeni ile sıkıntılar yaşadığı anlaşılmıştır. Bu yönü ile, Anılan (2014)’ın çalışmasında değinilen metin-dil bilgisi konularının tümüyle uyumlu olmadığı sonucu

örtüşmektedir. Ancak, her dil bilgisi konusuyla uyumlu okuma metni seçmek de çok mümkün değildir.

Çok fazla konu olduğu görüşünde olan öğretmenlerle birlikte çok az öğretmenin, programda yer alan tüm konuların öğretilmesi gerektiğini ve özellikle 3. sınıf programına daha fazla konu eklenmesinde yarar olacağını düşündüğü saptanmıştır. 3. sınıfa konu eklenmesi görüşünde olan öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde, öğrencileri ileriki yıllara hazırlamak açısından bunun gerekli olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Ancak öğrenme-öğretmen süreci planlanırken konular somuttan soyuta, basitten, karmaşığa, yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene doğru bir aşamalılıkla düzenlenmektedir. Bu düzenleme yapılırken öğrencilerin içinde oldukları zihinsel süreçler dikkate alınır (Pala, 2019). Henüz somut işlemler döneminde olan 3. sınıf öğrencilerine soyut işlemler döneminde anlayabilecekleri konuların verilmesi doğru değildir. Öğrencileri bir sonraki yıla hazırlamak adına onlara, hazır olmadıkları bilgi ve becerilerin öğretilmeye çalışılmasının karışıklığa neden olması mühtemeldir. Bu nedenle öğretimin, aşırı hızlı gitmenin karışıklığa, yavaşlığın ise sıkıcılığa neden olacağı unutulmadan, mantıklı bir sıra ile ve küçük adımlarla ilerleyecek şekilde yapılması gerektiği göz ardı edilmemelidir (Pala, 2019).

Çalışmada akademisyenlerin, programdan kaynaklı dil bilgisi öğretim sorunlarını daha bilimsel olarak ele aldıkları görülmüştür. Akademisyenlere göre, dil bilgisinin betimlenmesinden, eğitsel sorunlardan ve programda eksik bırakılan noktalardan kaynaklı sorunlar yaşanmaktadır. Dil bilgisi, dille ilgili kurallar koyar. Ancak bazı kurallarla ilgili kural dışı durumları da karşımıza koyar. Bu durum, bir örnekle açıklanmaya çalışılmıştır:

Kural: “Özel isimlere gelen ekler kesme işareti ile ayrılır.”

Kural dışı durum: “Kurum ve kuruluş isimlerinden sonra gelen ekler kesme işareti ile ayrılmaz”

Akademisyenler bu durumu, dil bilgisinin doğru betimlenememiş olmasına bağlamaktadır. Ayrıca programda, dil bilgisi öğretiminin hangi yaklaşım ve modele göre yapılacağının net olmaması, öğretmenlere öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemleri ile ilgili ayrıntılı bilgilerin verilmemesinin bir eksiklik olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Bu bağlamda programla yakından ilgisi bulunan akademisyenlerin, programdaki eksiklikleri gördükleri ve bu eksikliklerin giderilmesi gerektiğini düşündükleri görülmüştür.

Dil bilgisi öğretiminde sorunlar yaşanmasının bir diğer nedeninin Millî Eğitim Bakanlığında kaynaklı olduğu saptanmıştır. Okulların alt yapı, teknoloji ve materyal eksikliklerini tamamlamak Millî Eğitim Bakanlığının yükümlülüğündedir. Ancak KKTC’de pek çok okulda teknolojik ya da görsel-işitsel öğretim materyallerinin eksik olduğu anlaşılmıştır. Öğretimde sadece öğretmenin konu alanı bilgisi ve deneyiminin yeterli olmadığı bir gerçektir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin mümkün olduğunca çok duyu organına hitap etmek bir öğretim ilkesidir. Dolayısı ile öğretim sürecinde görsel-işitsel materyaller kullanmak, uygulamalı çalışmalar yaptırmak gerekmektedir (Pala, 2019). Eğitim-öğretim sürecinde çeşitli materyallerin kullanımı, öğretim ortamını zenginleştirir; öğrencilerde daha kalıcı öğrenmelerin oluşmasını ve daha çok öğrenciye ulaşmayı sağlar (Tan, 2019). Bu ilkedен hareketle, öğretmenlerin daha çok öğrenciye ulaşabilmek ve kalıcı öğrenmeyi sağlamak amacıyla çeşitli materyallerle derslerini desteklemek ve zenginleştirmek istedikleri söylenebilir. Ancak okul ya da sınıflarında konu ile ilgili video izletebilecek, ses dinletebilecek, oyun oynatabilecek, uygulama yaptırabilecek alt yapı, teknoloji ve materyal eksikliğinden dolayı sıkıntı yaşadıkları anlaşılmıştır. Ayrıca, bakanlığa iletilen

sorunların dikkate alınmamasının, öğretmenleri üzdüğü ve motivasyonlarını düşürdüğü görülmüştür.

Ayrıca, öğrencilerin ön bilgilerinin yetersiz olması ve ailelerin ilgisizliği ya da okur-yazar olmaması nedenleri ile dil bilgisi öğretiminde sorunlar yaşandığı görülmüştür. Öğrencilerin ön bilgi eksikliğinin olmasından dolayı öğrenme-öğretme sürecinde sorunlar yaşandığı sonucu ile Yaman ve Karaaslan (2010)'ın çalışmasında ulaşılan sonuç örtüşmektedir. Öğrencilerin ön bilgilerinin yeni öğrenmeleri olumlu ya da olumsuz etkilediği, ayrıca her öğrencinin bireysel farklılıkları olduğu bilinmektedir (Pala, 2019). Öğretmenler, öğrenme-öğretme etkinliklerini ve ortamını düzenlerken bu farklılıkları göz önünde bulundurmaları gerektiğini unutmamalıdır. Ayrıca bazı ailelerin ilgisiz, bazı ailelerin de okur-yazar olmaması gibi nedenlerle çocuklarına destek olamadıkları, bu öğrencilerin sadece dil bilgisinde değil, diğer derslerde de sorun yaşadıkları aktarılmıştır.

Çalışmada, çok az öğretmenin ve akademisyenlerin yarısının, öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda öğretmenleri yetersiz gördükleri anlaşılmıştır. Özellikle araştırma sorusu 3 ve 4'te, öğretmenlere yöneltilen sorulara verdikleri cevaplar incelendiğinde, gerçekten de öğretmenlerin öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda yetersiz oldukları, ancak çok az öğretmenin bunu dile getirdiği görülmüştür. Bu konudaki öneriler, çalışmanın ileriki aşamalarında sunulmuştur.

5.6 Sınıf Öğretmenleri ve Akademisyenlerin Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Giderilmesi ile İlgili Çözüm Önerilerine Yönelik Tartışma

Çalışmada, katılımcılardan alınan çözüm önerilerinin üç kategoride toplandığı görülmüştür. Katılımcılar, dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunların çözümü için Eğitim Bakanlığı, öğretmen ve ailelere çeşitli öneriler sunmuştur.

Eğitim Bakanlığına sunulan önerilere bakıldığında öğretmen ve akademisyenlerin, programın ve dil bilgisi içeriğinin gözden geçirilmesi gerektiği konusunda hemfikir oldukları görülmüştür. Öğretmenlerin, dil bilgisi içeriğinin yoğun ve konuların ağır olmasından dolayı, bazı konuların (özellikle yapı bilgisi) ilkokul programından çıkarılıp bir üst kademeye aktarılması, bazı konuların (sıfat-zamir sırası, yazım kuralları ve noktalama işaretleri) da yerinin değiştirilmesi gerektiğini düşündükleri saptanmıştır. (Öğretmenlerin bu düşüncelerinin gerekçeleri, araştırma sorusu 2 ve araştırma sorusu 5 ile ilgili bulgularda yer almaktadır.) Bu amaçla, Türkçe öğretimi alanında uzman akademisyen, program geliştirme uzmanları ve öğretmenlerden oluşturulacak bir komisyonla içeriğin ve programın yeniden düzenlenmesini önermişlerdir. Akademisyenlerin ise, programla ilgili sorunlar olduğunu düşündükleri ve bu sorunların giderilmesi için tekrar bir araya gelerek programın değiştirilmesi ve geliştirilmesi gereken noktalarının tespit edilmesi gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Akademisyenler, şu an kullanılan programda, dil bilgisi öğrenme çıktılarının yer almamasının bir eksiklik olduğunu belirterek program yeniden düzenlenirse dil bilgisi öğrenme çıktılarının dil becerileri içerisinde yer alması gerektiğini önermişlerdir. Yine akademisyenler, KGS’de başarılı olamayan öğrencilerin başarabildiği dil bilgisi konularının ilkokul programında kalmasını önermişlerdir. Bazı konuların soyut ve öğrenilmesinin zor olmasından dolayı bir üst

kademeye aktarılması görüşü ile Batur, Erkek, Kaplan ve Ercan (2017) ve Çelikpazu (2018)'nin çalışmalarındaki görüş uyumlu; Önal (2010)'ın, TC dil bilgisi programının dil bilgisi öğretimi için yeterli olmadığı ve geliştirilmesi gerektiği görüşü ile de benzer bulunmuştur.

Öğretmen ve akademisyenlerin Eğitim Bakanlığına sunduğu çözüm önerilerinden bir diğeri de öğretmen eğitimleri olmuştur. Katılımcılar öğretmenlere, alternatif öğretme ve ölçme-değerlendirme yöntemleri konusunda eğitimler verilmesi önerisinde bulunmuştur. Buna ek olarak akademisyenler, dil bilgisi öğretiminin dil becerileriyle birlikte nasıl yapılabileceği konusunda eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir. KKTC Millî Eğitim Bakanlığı her yıl eylül ayından itibaren çeşitli bölgelerde ve çeşitli konularda hizmetiçi kurslar, seminerler, çalıştaylar düzenlemektedir. Ancak bu eğitimlere katılımın oldukça az olduğu bilinmektedir. Eğitim Bakanlığının, hizmetiçi eğitimler düzenleyerek öğretmenleri geliştirmesi gerektiğini belirten öğretmenlerin, yapılan eğitimlere yeterli katılımı göstermemesi oldukça düşündürücüdür.

Öğretmenlerin ayrıca, KGS değerlendirme sisteminin değiştirilmesi veya 8. sınıfa aktarılmasını; bakanlığın, okullara görsel-işitsel ve teknolojik öğretim materyali desteği yapmasını; kalabalık sınıflarda alternatif öğretim ve ölçme-değerlendirme yöntemleri kullanmanın zor olması nedeni ile sınıftaki öğrenci sayılarının azaltılması ve 3. sınıfa bazı konuların eklenebileceğini önerdikleri görülmüştür. KGS benzeri merkezi sınavlar pek çok ülkede yapılmaktadır¹⁰. Türkiye'de ise öğrenciler 8. sınıfta Liseye Giriş Sınavı (LGS)'na girmektedir. Yapılan bu çalışmanın konusu olmamasına rağmen, çalışma boyunca sürekli olumsuzlukları dile getirilen KGS ile benzerlik gösterdiği için incelenen Yalçın (2019)'ın çalışmasında, merkezi sınavların öğrenciler

¹⁰ Farklı ülkelerde ortaöğretime giriş için yapılan sınav ve uygulamalar hakkında bilgi için şu kaynağa bakılabilir: Yalçın (2019).

üzerinde stresi artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye’de 13 yaşındaki (8. sınıf) öğrencilerde stres yaratan bir sınavın benzerinin, KKTC’de 11 yaşındaki (5. sınıf) çocuklara uygulanıyor olmasının tartışılması gerektiği düşünülmektedir. Kalabalık sınıflarda ders işlemenin, her öğrenciye ulaşma açısından zor olduğu ve görsel-işitsel-teknolojik materyallerle donatılmış sınıflarda yapılabilecek eğitim-öğretim faaliyetlerinin öğrenmeye olumlu katkısı ise bilinen gerçeklerdir. Bu açıdan öğretmenlerin önerilerinin dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Az sayıda olsa bile bazı öğretmenlerin 3. sınıf konularını az bulmaları ve konu eklenmesini önermeleri ise öğretmenlerin bir çelişki yaşadıklarını düşündürmektedir. Bu görüş ile, programda dil bilgisi konularının yetersiz bulunduğu Şekerci (2011) ve Anılan (2014)’ın çalışmaları ile dil bilgisi öğretimine daha fazla zaman ayrılması gerektiği belirtilen Göçer ve Arslan (2019)’ın çalışmasındaki görüş uyumludur. Ancak Türkiye’de doğrudan dil bilgisi öğretimi ortaokulda başlamaktadır. Adı geçen çalışmalarda dil bilgisi konularının az bulunmasının nedenin, çalışmaların ilkökul kademesini kapsamamasından dolayı olduğu düşünülmektedir.

Çok uyaranlı eğitim ortamlarının önemine vurgu yapan akademisyenler, pilot bir okul seçilerek çok uyaranlı materyallele donatılması, bu okulda dil becerileriyle ilişkilendirilerek ve günümüz öğretim yöntemleri kullanılarak dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirilmesi ve yapılan tüm öğretim faaliyetlerinin kayda alınıp diğer okullardaki öğretmenlere izletilmesini önermiştir. Bu sayede öğretmenlerin, dil becerileriyle ilişkilendirilerek dil bilgisi öğretiminin nasıl yapılabileceği konusunda bilgilenmiş olacağı düşünülmektedir. Bununla birlikte deneyimli öğretmen, okul yönetimi ve denetmenlerin, özellikle mesleğe yeni başlamış öğretmenlere hem öğretim yöntemleri hem de materyal hazırlama ve ölçme-değerlendirme araçları konusunda destek olmasının önemli olacağı görüşünde oldukları anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin, kendileri için sundukları önerilere bakıldığında, hazırladıkları öğretim materyallerini paylaşabilecekleri, öğretmen dayanışmasını sağlayacak bir platform oluşturulmasını önermişlerdir. Dünyanın pek çok ülkesinde ve sosyal medyada da rastlanan öğretmen paylaşım platformları yer almaktadır. Öğretmenlerin deneyimlerini, materyallerini, sorunlarını paylaşabileceği, birbirlerinden hem fikir hem de destek alabilecekleri bir öğretmen paylaşım platformunun güzel ve etkili bir öneri olduğu söylenebilir. Ayrıca çalışmaya katılan öğretmenler tüm öğretmenlere, öğrencilerinin istek, ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları ve sınıflarında dil bilgisi derslerine teknolojiyi uyarlayabilecekleri etkinlikler planlamalarını önermiştir.

Akademisyenlerin öğretmenlere önerileri ise ezbere dayalı ve geleneksel yöntemlerle öğretim yapmaktan vazgeçerek kendilerini pek çok konuda geliştirmeleri yönünde olmuştur. Ezbere dayalı öğretimin kalıcı öğrenmeyi sağlamadığı gerçeğinden hareketle, öğretmenlerin özellikle öğretim yöntemleri konusunda kendilerini geliştirmelerinin, hem kendileri hem öğrencileri açısından yararlı olacağı düşünülmektedir.

Son olarak öğretmen ve akademisyenler, ailelere de önerilerde bulunmuştur. Okuma alışkanlığının sadece dil bilgisine değil, diğer derslere de katkısı olacağı görüşünde olan öğretmenler, ailelerin çocuklarına kitap okuma alışkanlığı kazandırmalarını önermişlerdir. Akademisyenler ise, çocuklarının dil gelişimlerini güçlendirmek için ailelere, çocuklarına masal anlatmaları, kitap okumaları, onlarla konuşmaları önerisinde bulunmuştur. Bu öneride bulunan akademisyen, dil gelişimi iyi olan öğrencilerin eğitim yaşamlarında başarılı olacakları görüşündedir.

5.7 Çalışmanın Geneline Yönelik Sonuç ve Öneriler

Çalışma boyunca, dil bilgisi öğretimi ile ilgili öğretmen ve akademisyenlerin görüşlerini almak için katılımcılara 6 araştırma sorusuna veri sağlayacak 12 soru yöneltilmiştir. Elde edilen veriler kategori ve alt kategorilere ayrılarak 4. bölümde sunulmuş, 5. bölümde de bulgulara göre ulaşılan sonuçlar sunularak tartışılmıştır. Ulaşılan sonuçlar dikkate alınarak şu öneriler geliştirilmiştir:

5.7.1 KKTC Millî Eğitim Bakanlığına Öneriler

1. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, KKTC'deki dil bilgisi öğretimi ile ilgili algıyı ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Dil bilgisi öğretimin ana dili eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu gerçeğinden hareketle, elde edilen sonuçların Eğitim Bakanlığı tarafından incelenmesi ve gerekli düzeltme/düzenlemelerin yapılması;
2. Bu çalışma ile KKTC'nin farklı bölge ve okullarından 27 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretmenlere, dil bilgisi öğretimi ile ilgili ayrıntılı sorular yöneltilmiş ve dil bilgisi öğretimi ile ilgili oldukça fazla veri elde edilmiştir. Bu verilerden elde edilen sonuçlar, dil bilgisi öğretiminde gerçekten sorunlar yaşandığını gözler önüne sermektedir. Eğitim Bakanlığı çatısı altında alanında uzman akademisyen ve uzmanlardan oluşturulacak bir komisyonca bu konunun (program, içerik, öğretmen eğitimi vs.) değerlendirilmesi;
3. Çalışma boyunca öğretmenlerin *içerik* veya *program* olarak ifade ettiklerinin, Eğitim Bakanlığı internet sayfasında yer alan dil bilgisi konu başlıkları olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda öğretmenin, “program” kavramını yanlış anladığı düşünülmektedir. Bununla birlikte, 3, 4 ve 5. sınıflar için hazırlanmış dil bilgisi konu başlıkları incelendiğinde, sınıflamanın hatalı olduğu, bazı konu başlıklarının ise dil bilgisi konusu olmadığı görülmüştür. Örneğin, “söz

dizimi” konusu olan isim ve sıfat tamlamaları, “*sözcük türleri*” başlığı altında yer almaktadır. “*Paragrafta anlam*” ve “*paragrafta yapı*” ise, dil bilgisi konusu değildir. Bu sınıflamanın, öğretmeni yanılgıya düşürdüğü görülmüştür. Bu bağlamda, dil bilgisi konu başlıklarının yer aldığı listenin, tekrar düzenlenmesi;

4. Türkçe öğretim programında dil bilgisi konularının başlıklar şeklinde yer alması, Türkçe kitaplarında her okuma metninden sonra ayrı dil bilgisi bölümlerinin olması ve yukarıda da değinilen 4. ve 5. sınıf Türkçe dokümanlarının öğretmenleri dil becerilerinden uzaklaştırdığı saptanmıştır. Öğretmenlerin, okuma metinlerine gereken önemi vermeyerek bağımsız dil bilgisi dersi işledikleri görülmüştür. Öğretmene yol gösterici olması gereken “TEPGEP Türkçe Öğretim Programı”nın doğru anlaşılabilmesi ve öğretmeni yanılgıya düşürmesi tartışılması gereken bir konudur. Pek çok bilimsel çalışma dil bilgisinin amaç değil, dil becerilerini geliştiren bir araç olduğu ve dil becerileri içinde öğretilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle, TEPGEP Türkçe Öğretim Programının tekrar incelenmesi ve dil bilgisi öğrenme çıktılarının belirlenerek dil becerileri içine yerleştirilmesi; ayrıca öğretmene, program okur-yazarlığı konusunda eğitim verilmesi;
5. Öğrencilerin, Türkçenin dil yapısını ve dil bilgisi kurallarını bilmesi yeterli değildir. Bu kuralları dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri içinde kullanabilmek, başka bir deyişle uygulamak önemlidir. Dolayısı ile dil bilgisi öğretimi, kural öğretmek ya da ezberletmek yerine kullanıma, uygulamaya ağırlık verilerek yapılmalıdır. Dil bilgisinin değerlendirilmesi de yine konuşma, okuma ve yazma becerileri içindeki kullanımına göre yapılmalıdır. Ancak çalışmada ulaşılan sonuçlara bakıldığında, öğretmenlerin öğretim ve

ölçme-değerlendirme yöntem-teknikleri konusunda eksiklikleri olduğu görülmüştür. Bu nedenle öğretmenlere, dil bilgisini dil becerileri ile birlikte öğretme, uygulama ve değerlendirme yöntemleri konusunda eğitim verilmesi; ancak bu eğitimin, teorik bilgi aktarımı yerine uygulamaya yönelik atölye çalışmaları şeklinde ve tüm öğretmenlerin katılımını sağlayacak şekilde olması;

6. Türkçe derslerinde, anadili öğretimi yapılmaktadır. Dil bilgisi öğretimi ise, anadili öğretimini desteklemektedir. Ancak pek çok öğretmenin, Türkçe derslerine ayrılan zamanın çoğunu dil bilgisi öğretimine ayırdığı, diğer dil becerilerini geliştirmek için fazla çaba göstermediği saptanmıştır. Yalnızca teorik bilgiden oluşan bir dil bilgisi öğretiminin, hayata geçmeyen, kullanılamayan dil bilgisel kural ve yapıların hiçbir değeri yoktur. Bu nedenle, öğretmen yetiştiren kurumlarda¹¹ çağdaş dil bilgisinin öğretilme amacı, nasıl öğretilmesi ve değerlendirilmesi gerektiğinin öğretmen adaylarına örnek uygulamalarla öğretilmesi;
7. KGS'nin, öğretmenin uygulayacağı öğretim yöntemi, ders süresi, konu sırası, ölçme ve değerlendirmesi gibi pek çok öğrenme-öğretme faaliyetini olumsuz etkilediği saptanmıştır. Öğrenci, öğretmen ve aileler üzerinde bir baskı unsuru oluşturan KGS'nin 8. sınıfta yapılan 20 Temmuz Fen Lisesi, Anadolu Güzel Sanatlar Lisesi ve Bülent Ecevit Anadolu Lisesi giriş sınavları ile birlikte yapılmasının hem öğretmen hem de öğrenci üzerindeki baskıyı kaldıracağı, dolayısı ile öğretmenin dil bilgisi öğretiminde daha etkili ve öğrenci merkezli yöntemler kullanma rahatlığına kavuşacağı; ayrıca, KGS'den dolayı tercih sebebi olduğu anlaşılan çoktan seçmeli ölçme-değerlendirme araçları yerine

¹¹ KKTC'de ilkokul öğretmeni yetiştiren kurum Atatürk Öğretmen Akademisidir.

alternatif ölçme araçlarının kullanılmaya başlanacağı düşünülmektedir. Bu nedenle, KGS'nin uygulanışı ve zamanı ile ilgili bir düzenlemeye gidilmesi önerilebilir.

5.7.2 İlgili Alanda Çalışmayı Düşünen Araştırmacılara Öneriler

1. Bu çalışma, 27 sınıf öğretmeni ile yapılabilmektedir. Tüm KKTC'deki ilkokullardaki dil bilgisi öğretimi ile ilgili durumun daha net bir şekilde ortaya çıkarılabilmesi amacıyla hem nicel (anket) hem de nitel (görüşme) veri toplama araçlarının karma kullanıldığı bir çalışma ile daha çok öğretmene ulaşılabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada cinsiyet, mezun olunan okul, kıdem, bölgelere göre durum gibi değişkenler kullanılmamıştır. Aynı çalışma bu açıdan da değerlendirilebilir.
2. Bu araştırmada, dil bilgisi öğretimi ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. İncelenen 6 farklı araştırma sorusu (dil bilgisi öğretimin gerekliliği, içeriği, öğretim yolları, ölçme-değerlendirme araçları, sorunları, çözüm önerileri) ayrı ayrı ve daha çok öğretmene ulaşılacak şekilde çalışılabilir.
3. Bu çalışma için alan yazın taraması yapılırken ilkokullarda hangi dil bilgisi konularının öğretilmesi gerektiği ile ilgili çalışma bulunamamıştır. Bu konunun araştırılması önerilebilir.
4. Çalışma boyunca pek çok öğretmenin okuma alışkanlığından bahsettiği görülmüştür. Okuma alışkanlığı olan öğrencilerin, sadece Türkçe dil bilgisi öğretiminde değil, diğer tüm derslerde de okuduğunu daha kolay anlayacağı ve daha başarılı olacağını düşünmektedirler. Okuma alışkanlığının dil bilgisine etkisi olup olmadığı bir araştırma konusu olarak incelenebilir.

KAYNAKLAR

Adom, D, Mensah, J.A. & Dake, D.A. (2020). *Test, Measurement, and Evaluation: Understanding and Use of The Concepts in Education*, International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), 9(1), 109-119.

Aksan, D. (1975). *Anadili*, Türk Dili, 31(276), 423-434.

Aksan D. (1995). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*, Ankara, TDK Yayınları: 439.

Akyol, H. ve Şahin, A. (2020). Dil Bilgisi ve İmla Öğretimi, H. Akyol ve A. Şahin (Ed.), *Türkçe Öğretimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin* (s. 213-240), Ankara, Pegem Akademi.

Altas, S. (2009). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihi ve İçerik Odaklı Dil Bilgisi Öğretimi ile Görev Odaklı Dil Bilgisi Öğretiminin Uygulamalı Karşılaştırılması*, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi.

Anılan, H. (2014). *Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Değerlendirilmesi*, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice, 14(5), 1893-1924.

Ardahan, F.Y. (2020). *1-5. Sınıflarda Uygulanan Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programının Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi ve Programa Bağlılık*, Yüksek Lisans Tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi.

Arıcı, A.F. (2005). *İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri*, Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 12, 52-60.

Arıcı, A.F. (2010). *Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(1), 299-307. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2817/37941>

Arslan, A. (2010). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı ve Türkçe Öğretimi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(1), 143-154. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2823/38106>

Ay, V. (2020). MEB 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (Nevşehir Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.

Aydın, Ö. (1999). *Orta Okullarda Dilbilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri*, Dil Dergisi, 81, 23-29.

Ayrancı, B. B. (2017). *Sezdirme Yöntemi ile Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Türkçe Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi*, International Journal of Languages' Education and Teaching, 5(4), 145-164.

Azizoğlu N.İ. ve Okur A. (2020). Dil Bilgisi Öğretiminde İçerik ve Kapsam, A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 53-74), Ankara, Pegem Akademi.

- Baltacı, A. (2019). *Nitel Araştırma Süreci: Nitel Bir Araştırma Nasıl Yapılır?*. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2), 368-388.
- Baş, B. (2014). Okuma ve Dinleme Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi, M. Özbay (Ed.) *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 197-226), Ankara, Pegem Akademi.
- Başkale, H. (2016). *Nitel Araştırmalarda Geçerlik, Güvenirlik ve Örneklem Büyüklüğünün Belirlenmesi*, Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9(1), 23-28.
- Batur, Z., Erkek, G., Kaplan, K. ve Ercan, E. (2017). *Ana Dili/Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Görüş ve Öneriler*, International Journal of Languages' Education and Teaching, 5(4), 1049-1074.
- Bayat, N. (2020). Dilbilgisi ve Dil Becerileri, A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 151-170), Ankara, Pegem Akademi.
- Bayraktar, İ. ve Erkoç, S. (2021). *Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Yaşanan Güncel Sorunlar Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi*, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 25(3), 839-858.
- Benzer, A. (2020). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İşlevsel Dil Bilgisi*, Ankara, Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020).

Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara, Pegem Akademi.

Çağlar, M. Ç. ve Canbulat, M. (2021). *Türkçe Öğretim Programının ve Türkçe Ders Kitabının Dilbilim Açısından İncelenmesi*, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 9(1), 210-224.

Çeçen, M.A. (2007). *Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.

Çelikipazu, E. E. (2019). *Dilin Temel İşlevi ve Türkçenin Yapısı Açısından 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Dil Bilgisi Kazanımlarının Aşamalılığı*, Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21 (2), 107-125.

Çetinkaya, G. ve Yolcusoy, Ö. (2020). Dilbilgisi Öğretiminde Eğitim Bilimsel Yaklaşımlar, A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 105-138), Ankara, Pegem Akademi.

Çiftçi, Ö. ve Uzunyol, C. (2019). *Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Problemlerin Kaynakları*, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(4), 825-840.

Çolak, F. (2013). *Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Genel Sorunları ile Alan Literatüründeki Tartışmalı Konuların İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretimine Yansımaları ve Çözüm Önerileri*, Yüksek Lisans Tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi.

- Dede, G. (2011). *Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde KKTC Ortaokullarında Türkçe Öğretimi*, Yüksek Lisans Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi.
- Demir, C. (2022). Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları, *Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Konuşmalar* [e-kitap] (s. 59-68), Ankara, TDK Yayınları: 972.
- Demirel, Ö. (1996). *Türkçe Programı ve Öğretimi*, Ankara: Şafak Matbaacılık.
- Demirel, Ö. (1998). *Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Türkçe Öğretimi, İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 131-145.
- Dilaçar, A. (1971). *Gramer: Tanımı, Adı, Kapsamı, Türleri, Yöntemi, Eğitimdeki Yeri ve Tarihçesi*, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, 19, 83-145.
- Dilekçi, A. (2022). *Türkçe Dersi Nasıl Yapılandırılabilir?*, Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 13 (2), 1375-1397.
- Dilidüzgün, Ş. (2022). Dilbilgisi Öğretimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme, G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe Eğitimi Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme* (s. 145-182), Ankara, Anı Yayıncılık.
- Dolunay, S.K., (2014). Dil Bilgisi Öğretiminde Temel Yaklaşımlar, Yöntemler ve Teknikler, M. Özbay (Ed), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*, Ankara, Pegem Akademi.

- Duran, E. ve Öztürk, E. (2020). Türkçe Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme, H. Akyol ve A. Şahin (Ed.) *Türkçe Öğretimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin* (s. 261-280), Ankara, Pegem Akademi.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekşi, S., Kır, N. ve Benzer, A. (2021). *Dil Bilgisi Öğretimine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD), 1(1), 58-79.
- Erciyeş, G. (2019). Öğretim Yöntem ve Teknikleri, Ş. Tan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 143-218), Ankara, Pegem Akademi.
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim II. Kademedeki Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma*, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). *Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler*, Electronic Turkish Studies, 6(1), 1057-1069.
- Erdem, İ. (2014). *Konuşma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*, M. Özbay (Ed.) *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s.229-262), Ankara, Pegem Akademi.
- Erenoğlu, D. (2006). *Grammer-dilbilgisi*, Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi, (20), 139-147.

Ersanlı, K. (2020). Öğrenmede Davranışsal Yaklaşımlar, B. Yeşilyaprak (Ed), *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretme*, Ankara, Pegem Akademi.

Etlan, E. (2021). *Öğrenme Güçlüğü Olan ve Olmayan Öğrencilerin Pragmatik Dil Becerisi ile Okuduğunu Anlama Arasındaki İlişki*, Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep, Hasan Kalyoncu Üniversitesi

Eyi, E. (2021). *Ferdinand de Saussure’ün “Genel Dilbilim Dersleri” Adlı Kitabında Dile Yaklaşım Metotları Üzerine Bir Bakış*, Sosyal Bilimler Akademi Dergisi, 4(2), 139-156.

Fontich, X., (2014). *Grammar and language reflection at school: Checking out the whats and the hows of grammar instruction*, In T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (cords.), *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education* (pp. 255-284), Brussels: Peter Lang.

Gelderen, A.V. (2006). *What We Know Without Knowing It: Sense and Nonsense in Respect of Linguistic Reflection for Students in Elementary and Secondary Education*, English Teaching: Practice and Critique, 5(1), 44-54.

Göçer, A. (2010). *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 11 (1), 197-210. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/ataunisobil/issue/2821/38047>.

Göçer, A. (2012). *Dil-Kültür İlişkisi ve Etkileşimi Üzerine*, Türk Dili, 729(1), 50-57.

- Göçer, A. (2015). *Temel Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Yeri, İşlevi ve Öğretimi: Bütünlük İlkesi ve Tümevarım Yöntemi Ekseninde Tematik Bir Yaklaşım*, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(1), 233-242.
- Göçer, A., Arslan, S. ve Çaylı, C. (2017). *Türkçe Eğitiminde Öğrenci Gelişim Durumunun Belirlenmesinde Süreç Temelli Tamamlayıcı Ölçme Değerlendirme Yöntem ve Araçları*, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (28), 263-292.
- Göçer, A. ve Arslan, S. (2019). *Ortaokulda Gerçekleştirilen Dil Bilgisi Öğretimi Durumunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18, 297-326.
- Gündoğdu, K. ve Eken, M. (2020). Nitel Araştırma Desenleri, B. Oral ve A. Çoban (Ed), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Pegem Akademi.
- Güneş, F. (2011). *Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 8(15), 123-148.
- Güneş, F. (2013a). *Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar*, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2(7), 71-92.
- Güneş, F. (2013b). *Yapılandırıcı Yaklaşımla Dil Bilgisi Öğretimi*, Eğitimde Kuram ve Uygulama, 9(3), 171-187.

- Güneyli, A. (2003). *Metin Türlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerisinin Sınanması (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Üniversiteleri Üzerinde Bir Araştırma)*, Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin Öğrenme Yaklaşımının Anadili Eğitiminde Okuma ve Yazma Becerilerini Geliştirmeye Etkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Güneyli, A. ve Küçükavşar, A. (2011, Eylül 8-9). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dilbilim ve Dilbilgisi Kavramlarına İlişkin Algıları*, 4. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı, Sakarya.
- Gürses, R. (2006). *Dil Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirmenin Yeri*. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, 54(1), 131-154.
- Hamzadayı, E. ve Şentürk, R. (2020). Dilbilgisi Öğretimi: Hangi öğretim Yolu?, A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 75-100), Ankara, Pegem Akademi.
- Hañcer, F.B. ve Dilidüzgün, Ş. (2021). *Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Öğretimi ve Sorunları Üzerine Öğretmen Görüşleri*, Social Sciences Research Journal, 10 (4), 977-986.
- Hudson, R. & Walmsley, J. (2005). *The English Patient: English Grammar and Teaching in The Twentieth Century*, Journal of Linguistics, 41(3), 593-622, doi:10.1017/S0022226705003464

Işık, E. ve Semerci, Ç. (2019). *Eğitim Alanı Nitel Araştırmalarında Veri Üçgenlemesi Olarak Odak Grup Görüşmesi, Bireysel Görüşme ve Gözlem*, Turkish Journal of Educational Studies, 6 (3), 53-66.

İmer, K. (1990). Dil ve Toplum, Ankara, Gündoğdu Yayınları.

İşcan, A. (2010). *İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(1), 253-258. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2819/37997>.

İşcan, A. ve Kolukısa, H. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu, Sorunları ve Çözüm Önerileri*, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(1), 299-308.

İtmeç, F. (2008). *İlköğretim Altıncı Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dil Bilgisi Öğrenme Alanının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi.

Karadüz, A. (2006). *İlköğretim Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarının “Öğreticilik” Kavramı Bağlamında Eleştirisi*, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 13-31.

Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Kavramlar, İlkeler, Teknikler*, Ankara, Nobel Yayıncılık.

Kartallıoğlu, N. (2008). *İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Dil Bilgisi Kazanımlarına Erişi Düzeyi*, Yüksel Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Kavcar, C., Oğuzkan. F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe Öğretimi*, Ankara, Engin Yayınevi.

Kerimoğlu, C. (2014). *Genel Dilbilime Giriş*, Ankara, Pegem Akademi.

Kerimoğlu, C. ve Raffard, A. (2020). Dil Bilgisini Neden Öğretemiyoruz?, A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 281-295), Ankara, Pegem Akademi.

Kılıç, M. ve Akçay, A. (2011). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Görüşleri Çerçevesinde Dilbilgisi Eğitimi*, Sakarya University Journal of Education, 1(1), 26-31.

Kıran, Z. (1984). *Dilbilim ve Temel İlkeleri*, Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 2(2), 87-96.

Kıran, Z. (1990). *Büyüleyici Bir Bilim Dalı: Dilbilim*, Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 1, 4-9.

Kizlik, B. (2012). *Measurement, Assessment, and Evaluation in Education*.

KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2021). *2021-2022 İstatistik Yıllığı*, Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü, KKTC.

Kolln, M. ve Hancock, C. (2005). *The Story of English Grammar in United States Schools*, English Teaching: Practice and Critique, 4 (3), 11-31.

- Konedralı, G. (1999). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Ortaokul III. Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Kılavuz Kaynak Kitabın Erişkiye Etkisi*, Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer Terimleri Sözlüğü*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Kotlu, E. (2007). *Yapısalcı ve Post-Yapısalcı Sosyal Teoride Dil (Sosyal Teoride Bir Model Olarak Dil)*, Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi.
- Köktürk, Ş., ve Eyri, S. (2013). *Dilbilim ve Göstergebilim: Ferdinand De Saussure ve Göstergebilimi Anlamak*, Sakarya Üniversitesi Fen-Edebiyat Dergisi, 2, 123-136.
- Kuram, K. (2018a). Dilbilim ve Evrensel Dilbilgisi, G. E. Nas (Ed.), *Dil ve Edebiyat Yazıları* (s.23-52), Bilgin Kültür Sanat Yayınları.
- Kurnaz, H. (2020). *Dil Bilgisi Öğretimi*, Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi, Ankara, Pegem Akademi.
- Kurt, B. (2020). Dil Bilgisi Eğitiminin Temel Kavramları, Ü. Şen (Ed), *Dil Eğitiminin Temel Kavramları* (s. 105-129), Ankara, Pegem Akademi.
- Kurudayıoğlu, M, (2014). Dünya’da ve Türkiye’de Dil Bilgisi Öğretiminin Temel Problemleri, M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 47-70), Ankara, Pegem Akademi.

Kurudayıoğlu, M. ve Özdem, A. (2015). *Türkçe Öğretiminde Drama*, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 3(4), 26-40.

Kuşdoğan, Z.Y. (2019). *İşlevsel Dil Bilgisi Öğretimiyle İlgili Öğretmen Görüşleri (Bitlis Örneği)*, Yüksel Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi.

Kutlubay, H. (2015). *1928'den Günümüze Kadar Türkçe Öğretimi Programlarında Dil Bilgisi Öğretiminin Durumu*, Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi.

Küçükkaragöz, H. (2020). Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi, B. Yeşilyaprak (Ed.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (s. 83-121), Ankara, Pegem Akademi.

Maden, S. (2010). *Türkçe Öğretiminde Drama Yönteminin Gerekliliği*. Türklük Bilimi Araştırmaları, (27), 503-519.

Müldür, F. (2016a). *Noam Chomsky'de Üretici Dilbilgisi: Derin Yapı ve Yüzey Yapı Ayrımı*, Kaygı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi Uludağ University Faculty of Arts and Sciences Journal of Philosophy, 27, 59-74.

Müldür, F. (2016b). *Noam Chomsky'de "Evrensel Dilbilgisi" Kavramı: Gelişimi, Kapsamı ve Başlıca Dil Yaklaşımları İçindeki Yeri*, Yüksek Lisans Tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi.

- Onan, B. (2014). Dil Bilgisi Öğretiminde Temel İlkeler ve İzlenen Aşamalar, M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 71-102), Ankara, Pagem 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 İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleştirilen Dil Bilgisi Öğretimi Hakkındaki Görüşleri (Kırıkkale İl Örneği)*, Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi.
- Özcan, S. (2022). *Noam Chomsky'nin Dilbilim Kuramı Bağlamında Dil ve Zihin İlişkisi*. Tabula Rasa: Felsefe ve Teoloji, (38), 48-61.
- Özenç, M. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Alternatif Ölçme ve Değerlendirme Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi*, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 21, 157-178.
- Pala, A. (2019). Öğrenme ve Öğretim İlkeleri, Ş.Tan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 85-104), Ankara, Pagem Akademi.
- Pehlivan, A. (2000). *KKTC İlkokul Öğrencilerinin Yazılarında Görülen Kıbrıs Ağzına Ait Sesbilimsel Özellikler*, III. Uluslararası Kıbrıs Araştırmaları Kongresi, Gazimağusa: Doğu Akdeniz Üniversitesi Kıbrıs Araştırmaları Merkezi.

- Pehlivan A. ve Adalıer, A. (2010). *Beyond the Prescriptive Approach Towards the Language of Education Regarding the Writings of TC Children*, Horizons in Education, Gregory T. Papanikos and Nicholas Pappas (Eds.), (pp. 393-406), ATINER Athens Institute for Education and Research: Athens.
- Pehlivan, A. (2012). *Ağız Fakındalığı Eğitiminin Türkçe Öğretmen Adaylarının Anadolu Ağızlarına Yönelik Tutumlarına Etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 42, 321-333.
- Pehlivan, A. ve Aydın, İ.S. (2020). Dil Bilgisi Öğretimine Giriş, A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed), *Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 1-10), Ankara, Pegem Akademi.
- Pehlivan, A. ve Aydın, İ.S. (2020). Çeşitli Ülkelerde Dil Bilgisi Öğretimi, A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 31-52), Ankara, Pegem Akademi.
- Pehlivan, A. ve Aydın, İ.S. (2022). *Günümüzde Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Tartışmalar*, Journal of Language Education and Research, 8(1), 166-206.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi*, Türk Dili, 601.
- Salman, B. ve Aydın, İ.S. (2018). *Yapılandırmacı Yaklaşım Göre Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri*, Turkish Studies Volume, 13(27), 1265-1284.
- Sever, S. (2001). *Öğretim Dili Olarak Türkçenin Sorunları ve Öğretme-Öğrenme Sürecindeki Etkili Yaklaşımlar*, Ankara University Journal of Faculty of

Educational Sciences (JFES), 34(1), 11-22, DOI:
10.1501/Egifak_00000000047.

Sönmez, V. (2020). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*, Ankara, Anı Yayıncılık.

Sözbilir, M. (2009). *Nitel Veri Analizi*, Retrived from <http://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-veri-analizi.pdf> on, 17, 2014. (Erişim tarihi: 11.11.2021).

Sözer, Y. ve Aydın, M. (2020). Nitel Veri Toplama Teknikleri ve Nitel Veri Analizi Süreci, B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 249-283), Ankara, Pegem Akademi.

Şahin, E.Y. ve Abacı, O. (2019). *Dil Bilgisi Öğretiminin Önemi, Amaçları ve İlkeleri: Bir Literatür Özeti*, Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 5(3), 286-294.

Şahin, H. (2020). Dil Bilgisi Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme, S. Alyılmaz ve B.Ü. Karahan (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 213-238), İstanbul, Kriter Yayınevi.

Şahin, E.K. ve Arseven, İ. (2021, Mayıs 21-24). *Dil Bilgisi Öğretiminde Sezdirme Yönteminin Kullanımı*, Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Kongresi-5.

Şahinci, C. (2011). *İlköğretim İkinci Kademedeki Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi.

Şekerci, H. (2011). *İlköğretim 4-5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programının Dil Bilgisi Öğretimi Açısından İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi.

Şen, Ü. (2020). Dil Eğitiminin Genel Kavramları, Ü. Şen (Ed.) *Dil Eğitiminin Temel Kavramları* (s. 1-22), Ankara: Pegem Akademi.

Tan, Ş. (2019). Öğretimin Materyallerle Desteklenmesi, Ş. Tan (Ed.) *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s. 219-254), Ankara, Pegem Akademi.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı, (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı*, Ankara: T.C. Millî Eğitim Bakanlığı.

TDK. *Güncel Sözlük*, <http://www.tdk.gov.tr>, (14.12.2021).

TDK, (2005). *Türkçe Sözlük*, Ankara: TDK Yayınları.

Temizkan, M. (2014). Metin Temelli Dil Bilgisi Öğretimi ve Uygulamaları, M. Özbay (Ed.), *Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 129-152), Ankara, Pegem Akademi.

TEPGEP KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2016). *Temel Eğitim Programları, Türkçe Öğretim Programı*, Lefkoşa.

Topcu, A.A. ve Hazar, N. (2019). KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı'na Bağlı Bir Devlet İlkokulunda Anadil Eğitimini Türkçe Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazım Kurallarını Kullanım Becerileri ile ilgili Mevcut Durumlarının Değerlendirilmesi, *International Journal of Arts and Social Studies*, 2 (3), 14-23. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/asstudies/issue/57140/806419>

Tutar, H. (2022). *Nitel Araştırmalarda Geçerlilik ve Güvenilirlik: Bir Model Önerisi*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(Özel Sayı 2), 117-140.

Türkel, A. & İnnalı, H.Ö. (2020). Dil Bilgisi Öğretimi ve Oyun, A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 215-252), Ankara, Pegem Akademi.

Türkoğlu, S., Bozavlı, E., Yücel, F., Börekçi, M. ve Baştürk, M. (2008). *Eğitimde Yeni Yönelimler ve Öğretmenlerin Kaliteli Eğitimden Beklentileri*, KKEFD, 18, 1-14.

Türnüklü, D. A. (2000). *Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme*, Kuram ve Uygulamada Eğitim

Yönetimi, 24 (24), 543-559, Retrieved from
<https://dergipark.org.tr/en/pub/kuey/issue/10372/126941>

Uygun, M. ve Katrancı, M. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri*, Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(1), 255-270.

Uyumaz, G. ve Bayat, N. (2020). Dilbilgisi Öğretiminde Ölçme ve Değerlendirme, A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 259-278), Ankara, Pegem Akademi.

Üstten, A.U. (2004). *Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Yaklaşımlar ve Tartışmalar*, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 5(56).

Van Schaaik, G. (1998). *İşlevsel Dilbilgisi Nedir?*, Dilbilim Araştırmaları Dergisi, 9, 9-25.

Watson, M., A. (2015). *Conceptualisations of 'Grammar Teaching': L1 English Teachers' Beliefs About Teaching Grammar for Writing*, Language Awareness, 24:1, 1-14, DOI: 10.1080/09658416.2013.828736

Yalçın, E. (2019). *Liseye Giriş Sınavı (LGS)' nin Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veliye Göre İncelenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.

Yalınkılıç, K. (2020). Dil Bilgisi Öğretiminin Tarihsel Gelişimi, A. Pehlivan ve İ.S. Aydın (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 11-29), Ankara, Pegem Akademi.

Yaman, H., ve Karaarslan, F. (2010). *İlköğretim Türkçe Dersi Programının Dil Bilgisi Öğretimindeki Etkililiği: Nitel Bir Araştırma*, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, (1), 251-269.

Yazar, T. ve Keskin, İ. (2020). Nitel Araştırmada Örneklem, B. Oral ve A. Çoban (Ed.), *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (s. 229-247), Pegem Akademi, Ankara.

Yeşilyaprak, B. ve Uçar, E. (2020). Öğrenmeden Öğretime, (Ed.), *Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim* (s. 337-398), Ankara, Pegem Akademi.

Yetim, H. ve Altıntaş, G. (2019). Sınıfıçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi ve Öğrenme Değerlendirme Etkileşimi, Ş. Tan (Ed.), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*, (s. 349-394), Ankara, Pegem Akademi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara, Seçkin.

Yıldız, C., (Ed.), (2008). *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Ankara, Pegem Akademi.

EKLER

Ek 1: Üçüncü Sınıf Dil Bilgisi Konuları

ALAN	ALT ALAN	KONU
A. ANLAM ve ANLATIM BİLGİSİ	A.2. Sözcükte Anlamsal İlişkiler	- Anlamdaş Sözcükler - Zıt Anlamlı Sözcükler - Sesteş Sözcükler
	A.4. Cümlede Anlam	- Cümle Nedir? - Cümle Olan Dizilimler - Cümle Olmayan Dizilimler - Cümle Yorumlama - Cümle Tamamlama - Cümle Oluşturma
	A.5. Paragrafta/Metinde (Şiir ve Düzyazı) Anlam	- Paragrafta Anlam - Paragrafın Ana Düşüncesini Bulma - Yeni Başlık Önerme - Paragrafta Yapı - Paragraf Tamamlama
B. SES BİLGİSİ	B.1. Ses, Harf ve Alfabe	- Harf ve Alfabe Nedir? - Alfabetik Sıralama (ilk harfleri farklı) - Ünlü Harfler ve Özellikleri (kalınlık/incelik) - Ünlü Harfler ile İlgili Ses Olayları - Büyük Ünlü Uyumu Kuralı - Ünsüz Harfler ve Özellikleri (3. sınıfta özellikler yok)
	B.2. Heceler	- Hece Nedir? - Sözcükleri Hecelerine Ayırma - Sözcüklerde Hece Sayısı
D. SÖZCÜK TÜRLERİ	D.2. İsim (Ad)	- Varlıklara Verilişlerine Göre İsimler - Özel İsimler - Cins İsimler - Varlıkların Sayısına Göre isimler - Tekil İsim - Çoğul İsim
	D.3. Zamir (Adıl)	- Zamirin Tanımı - Sözcük Tipindeki Zamirler - Kişi Zamirleri (“kendi” zamiri yok)
	D.4. Sıfat (Önad)	- Sıfatın Tanımı - Niteleme Sıfatları
F. YAZIM KURALLARI ve NOKTALAMA İŞARETLERİ	F.1. Yazım Kuralları	- Büyük Harflerin Yazımı
	F.2. Noktalama İşaretleri	- Nokta - Soru İşareti - Ünlem - Virgül - İki Nokta - Tırnak İşareti - Kesme İşareti (Apostrof) - Kısa Çizgi - Uzun Çizgi

TEP 2016, Türkçe Öğretim Programından yararlanılarak oluşturulmuştur.

Ek 2: 4. Sınıf Öğretmen El Dökümanları

B) 4. SINIF DİLBİLGİSİ KONU ALANLARI, KAPSAMLARI VE HAFTALARA DAĞILIMI

ALAN	ALT ALAN	HAFTALAR	PARÇALAR
A. ANLAM BİLGİSİ VE ANLATIM BİLGİSİ	A.1. SÖZCÜKTE ANLAM	1. ÜNİTE	
	A.1.1. Gerçek Anlam	1. HAFTA	Gözlüğümü Seviyorum
	A.1.2. Mecaz Anlam		
	A.1.3. Terim Anlam		
	A.2. SÖZCÜKTE ANLAMSAL İLİŞKİLER		
	A.2.1. Anlamdaş Sözcükler	2. HAFTA	Çocuklar Kardeş Oldu Mu?
	A.2.2. Zıt Anlamlı Sözcükler		
	A.2.3. Sesteş Sözcükler		
	A.3. SÖZCÜKTE ÖBEKLERİNDE ANLAM		
	A.3.1. Deyimler	3. HAFTA	Dayanışmanın Böylesi
	A.3.2. Atasözleri		
	A.3.3. Özdeyişler		
	A.4. CÜMLEDE ANLAM		
	A.4.1. Cümle Nedir?	4. HAFTA	Ailemiz
	A.4.1.1. Cümle Olan Dizilimler		
	A.4.1.2. Cümle Olmayan Dizilimler		
	A.4.2. Cümle Yorumlama		
	A.4.2.1. Cümleden Çıkarılabilecek Yargı	5. HAFTA	Komşu Kunduzlar
	A.4.2.2. Cümle Tamamlama		
	A.4.2.3. Cümle Oluşturma		
	A.4.2.4. Düşünce Bağlamı Dışında Kalan Sözcükler		
	A.4.3. Anlamlarına Göre Cümleler	2. ÜNİTE	
	A.4.3.1. Uyarı Cümleleri	6. HAFTA	İncirli Mağara
	A.4.3.2. Yakınma Cümleleri		
	A.4.3.3. Pişmanlık Cümleleri		
	A.4.3.4. Küçümseme Cümleleri		
	A.4.3.5. Şaşıрма Cümleleri		
	A.4.3.6. Özlem Cümleleri		
	A.4.3.7. Endişe Cümleleri		
	A.4.3.8. Beğeni Cümleleri		
	A.4.3.9. Abartı Cümleleri		
	A.5. PARAGRAFTA / METİNDE (ŞİİR VE DÜZYAZI) ANLAM		
	A.5.1. Paragrafta Anlam	7. HAFTA	Asırlık Asma
	A.5.1.1. Paragrafın Ana Düşüncesini Bulma		
	A.5.1.2. Yardımcı Düşüncesini Bulma		
	A.5.1.3. Konusunu Bulma		
	A.5.1.4. Yeni Başlık Önerme		
A.5.2. Paragrafta Yapı	8. HAFTA	Değirmenlik Köyünün Suyu	
A.5.2.1. Paragraf Oluşturma			
A.5.2.2. Paragraf Tamamlama			
B. SES BİLGİSİ	B.1. SES, HARF ve ALFABE		
	B.1.1. Harf ve Alfabe Nedir?	9. HAFTA	Anlatırdı Anneannem
	B.1.2. Alfabetik Sıralama		
	B.1.3. Ünlü Harfler ve Ünlü Harflerin Özellikleri (İlkokulda özellikler yok)		
	B.1.4. Ünlü Harflerle İlgili Ses Olayları	10. HAFTA	Toplum Lideri Dr. Fazıl Küçük
	B.1.4.1. Büyük Ünlü Uyumu Kuralı		
	B.1.4.2. Ünlü Düşmesi		
	B.1.5. Ünsüz Harfler ve Ünsüz Harflerin Özellikleri (3.sınıfta özel. yok)	11. HAFTA	Lefkara İşi
	B.1.6. Ünsüz Harflerle İlgili Ses Olayları		
	B.1.6.1. Sertleşme (Benzeşme)		
	B.1.6.2. Yumuşama		
	B.1.6.3. Kaynaş(tır)ma		
	12. HAFTA		

C. SÖZCÜK TÜRLERİ	B.1.6.4. Ünsüz Düşmesi		Vuni Sarayı
	B.2. HECELER	3. ÜNİTE	
	B.2.1. Hece Nedir?	13. ve 14. HAFTA	Dostluk Kuş Ağacı
	B.2.2. Sözcüklerin Hecelere Ayrılması		
	B.2.3. Sözcüklerde Hece Sayısı		
	B.3. TÜRKÇENİN BÜRÜNSEL YAPISI		
	B.3.1. Ulama		
	C.1. İSİM (AD)		
	C.1.1.Varlıklara Verilişlerine Göre İsimler	15. ve 16. HAFTA	Şehir Faresiyle Tarla Faresi Bir Küçük Tebessüm
	C.1.1.1. Özel İsim		
	C.1.1.2. Cins İsim		
	C.1.2.Varlıkların Sayısına Göre İsimler		
	C.1.2.1. Tekil İsim		
	C.1.2.2. Çoğul İsim		
	C.1.2.3. Topluluk İsmi		
	C.1.3.Varlıkların Oluşuna Göre İsimler		
	C.1.3.1. Somut İsim	17. HAFTA	Yaşamın Yankısı
	C.1.3.2. Soyut İsim		
	C.1.4. İsmi Hâlleri		
	C.1.4.1. Yalın Hâl		
	C.1.4.2. Belirtme Durumu (-i hâli)		
	C.1.4.3. Yönelme Durumu (-e hâli)		
	C.1.4.4. Bulunma Durumu (-de hâli)	18. HAFTA	Ağustos Böceği ile Karınca
	C.1.4.5. Çıkma Durumu (-den hâli)		
	I. DÖNEM KONULARININ GENEL TEKRARI		
	C.2. ZAMİR (ADIL)	4. ÜNİTE	
	C.2.1. Zamirin Tanımı	19. ve 20. HAFTA	Kağıttan Önce Alo Alo
	C.2.1.1. Sözcük Tipindeki Zamirler		
	C.2.1.1.1. Kişi Zamirleri		
	C.2.1.1.2. İşaret Zamirleri		
	C.2.1.1.3. Belgisiz Zamirler		
	C.2.1.1.4. Soru Zamirleri		
	C.3. SIFAT (ÖNAD)		
	C.3.1. Sıfatın Tanımı	21. ve 22. HAFTA	İletişim Bir Tıkla Elektronik Posta
	C.3.1.1. Niteleme Sıfatları		
	C.3.1.2. Belirtme Sıfatları		
	C.3.1.2.1. İşaret Sıfatları		
	C.3.1.2.2. Sayı Sıfatları		
	C.3.1.2.3. Soru Sıfatları		
	C.3.1.2.4. Belgisiz Sıfatlar	23. HAFTA	Teller Nasıl Konuşturuldu?
	C.3.2 Sıfat Tamlaması		
	C.3.3 Unvan Sıfatı	24. HAFTA	5. ÜNİTE Yedi Renkli Saat
	ZAMİR VE SIFATLARIN FARKI		
	İSİM-ZAMİR-SIFAT GENEL TEKRAR	25. HAFTA	Çocukluğumun Potinci Amcaları

D. YAPI BİLGİSİ	D.1. KÖK ve EK		
	D.1.1. Kök ve Kök Çeşitleri		
	D.1.1.1. İsim Kökleri	26. HAFTA	Sahneler
	D.1.1.2. Fiil Kökleri		
	D.1.2. Ek ve Ek Çeşitleri	27. HAFTA	Tiyatro Bir Yaşamdır
	D.1.2.1. Yapım Ekleri		
	D.1.2.2. Çekim Ekleri		
	D.1.2.2.1. Çoğul Ekleri		
	D.1.2.2.2. Durum Ekleri		
	D.2. YAPILARINA GÖRE SÖZCÜKLER		
E. YAZIM KURALLARI & NOKTALAMA İŞARETLERİ	D.2.1. Basit Sözcükler	28. ve 29. HAFTA	Bir Ziyaret 6. ÜNİTE Herşey Bir Uçurtma İle Başladı
	D.2.2. Türemiş Sözcükler		
	D.2.3. Bileşik Sözcükler		
	E.1. YAZIM KURALLARI		
	E.1.2. Büyük Harflerin Yazımı	30. HAFTA	Milrobu Gören İlk Adam
	E.2. NOKTALAMA İŞARETLERİ		
	E.2.1. Nokta	31. ve 32. HAFTA	Yıldızlara Uzanan Asansör 7. ÜNİTE Dinozorlar
	E.2.2. Soru İşareti		
	E.2.3. Ünlem		
	E.2.4. Virgül		
	E.2.5. İki Nokta		
	E.2.6. Çift Tırnak İşareti		
	E.2.7. Kesme İşareti (Apostrof)		
	E.2.8. Üç Nokta		
	E.2.9. Kısa Çizgi		
	E.2.10. Uzun Çizgi		
	II. DÖNEM KONULARININ GENEL TEKRARI	33. ve 34. HAFTA	Açşam Rüzgara Kurbağaların Yarışı

- Metin türleri parçaların arkalarında bulunan etkinliklerde yeri geldikçe işlenecektir.

Ek 3: 5. Türkçe Ek Belgeler

B) 5. SINIF DİLBİLGİSİ KONU ALANLARI, KAPSAMLARI VE HAFTALARA DAĞILIMI

ALAN	ALT ALAN	HAFTALAR	PARÇALAR
A. ANLAM BİLGİSİ VE ANLATIM BİLGİSİ	A.1. SÖZCÜKTE ANLAM	1. ÜNİTE	
	A.1.1. Gerçek Anlam	1. HAFTA	Okulum
	A.1.2. Mecaz Anlam		
	A.1.3. Terim Anlam		
	A.2. SÖZCÜKTE ANLAMSAL İLİŞKİLER		
	A.2.1. Anlamdaş Sözcükler	2. HAFTA	Babamın Kitap Sandığı
	A.2.2. Zıt Anlamlı Sözcükler		
	A.2.3. Sesteş Sözcükler		
	A.3. SÖZCÜKTE ÖBEKLERİNDE ANLAM		
	A.3.1. Deyimler	3. HAFTA	İsmail Boncukla Dertleşiyor
	A.3.2. Atasözleri		
	A.3.3. Özdeyişler		
	A.4. CÜMLEDE ANLAM		
	A.4.1. Cümlede Anlam İlişkileri	4. HAFTA	Düşünürüm Bazen
	A.4.1.1. Yakın Anlamlı Cümleler		
	A.4.1.2. Zıt Anlamlı Cümleler		
	A.4.1.3. Neden (Sebe)- Sonuç Cümleleri	5. HAFTA	Küçük Limon Ağacı
	A.4.2. Cümle Yorumlama		
	A.4.2.1. Cümleden Çıkarılabilecek Yargı		
	A.4.2.2. Cümle Tamamlama	6. HAFTA	Değirmi Çam Efsanesi
	A.4.2.3. Cümle Oluşturma		
	A.4.2.4. Düşünce Bağlamı Dışında Kalan Sözcükler		
	A.4.3. Anlamlarına Göre Cümleler	2. ÜNİTE	
	A.4.3.1. Uyarı Cümleleri	7. HAFTA	Herkesin İsteddiği Ada
	A.4.3.2. Yakınma Cümleleri		
	A.4.3.3. Pişmanlık Cümleleri		
	A.4.3.4. Küçümseme Cümleleri		
	A.4.3.5. Şaşırtma Cümleleri		
	A.4.3.6. Özlem Cümleleri		
	A.4.3.7. Tahmin Cümleleri		
	A.4.3.8. Olasılık Cümleleri		
	A.4.3.9. Endişe Cümleleri		
	A.4.3.10. Beğeni Cümleleri		
	A.4.3.11. Abartı Cümleleri		
	A.5. PARAGRAFTA / METİNDE (ŞİİR VE DÜZYAZI) ANLAM		
	A.5.1. Paragrafta Anlam	8. HAFTA	Medoş Lalesi
	A.5.1.1. Paragrafın Ana Düşüncesini Bulma		
	A.5.1.2. Yardımcı Düşüncesini Bulma		
	A.5.1.3. Konusunu Bulma		
	A.5.1.4. Yeni Başlık Önerme	9. HAFTA	Kıbrıs Folkloru
	A.5.2. Paragrafta Yapı		
	A.5.2.1. Paragraf Oluşturma		
	A.5.2.2. Paragraf Tamamlama		
	A.5.2.3. Paragrafı İkiye Bölme	10. HAFTA	Zeytinin Çocuğu "Zeytinyağı"
B.1. SES, HARF ve ALFABE			
B.1.1. Harf ve Alfabe Nedir?			
B.1.2. Alfabetik Sıralama			
B.1.3. Ünlü Harfler ve Ünlü Harflerin Özellikleri (İlkokulda özellikler yok)	11. HAFTA	Herkesin İsteddiği Ada	
B.1.4. Ünlü Harflerle İlgili Ses Olayları			
B.1.4.1. Büyük Ünlü Uyumu Kuralı			
B.1.4.2. Ünlü Düşmesi			
B.1.5. Ünsüz Harfler ve Ünsüz Harflerin Özellikleri (3.sınıfta özel. yok)	12. HAFTA	Herkesin İsteddiği Ada	
B.1.6. Ünsüz Harflerle İlgili Ses Olayları			
B.1.6.1. Sertleşme (Benzeşme)			

C. SÖZCÜK TÜRLERİ	B.1.6.2. Yumuşama	12. HAFTA	Deniz Kaplumbağaları
	B.1.6.3. Kaynaş(tır)ma		
	B.1.6.4. Ünsüz Düşmesi	13. HAFTA	İçimizdeki Güzellik: Sevgi
	B.1.7 Türkçenin Ses Özellikleri	3. ÜNİTE	
	B.2. HECELER		
	B.2.1. Hece Nedir?	14. HAFTA	Yeni Kırmızı Topum
	B.2.2. Sözcüklerin Hecelere Ayrılması		
	B.2.3. Sözcüklerde Hece Sayısı		
	B.3. TÜRKÇENİN BÜRÜNSEL YAPISI		
	B.3.1. Ulama		
	C.1. İSİM (AD)		
	C.1.1.Varlıklara Verilişlerine Göre İsimler	15. HAFTA	Çivi
	C.1.1.1. Özel İsim		
	C.1.1.2. Cins İsim		
	C.1.2.Varlıkların Sayısına Göre İsimler		
	D.1.2.1. Tekil İsim		
	D.1.2.2. Çoğul İsim		
	D.1.2.3. Topluluk İsmi		
	C.1.3.Varlıkların Oluşuna Göre İsimler	16. HAFTA	Bir Dilek Tut
	C.1.3.1. Somut İsim		
	C.1.3.2. Soyut İsim		
	C.1.4. İsmi Halleri		
	C.1.4.1. Yalın Hal		
	C.1.4.2. Belirtme Durumu (-i hali)		
	C.1.4.3. Yönelme Durumu (-e hali)		
	C.1.4.4. Bulunma Durumu (-de hali)		
	C.1.4.5. Çıkma Durumu (-den hali)		
	C.1.5. İsim Tamlamaları	17. HAFTA	Kumbara İçi Dolu Para
	C.1.5.1. Belirtili İsim Tamlaması		
	C.1.5.2. Belirtisiz İsim Tamlaması		
	C.1.5.3. Zincirleme İsim Tamlaması		
	C.1.5.4. Takısız İsim Tamlaması		
	I. DÖNEM KONULARININ GENEL TEKRARI	18. HAFTA	Martı
	C.2. ZAMİR (ADIL)	4. ÜNİTE	
	C.2.1. Zamirin Tanımı	19. ve 20. HAFTA	Tablet Bağımlılığı Mektup
	C.2.1.1. Sözcük Tipindeki Zamirler		
	C.2.1.1.1. Kişi Zamirleri		
	C.2.1.1.2. İşaret Zamirleri		
	C.2.1.1.3. Belgisiz Zamirler		
	C.2.1.1.4. Soru Zamirleri		
	C.3. SIFAT (ÖNAD)		
	C.3.1. Sıfatın Tanımı	21. ve 22. HAFTA	Ah Şu Görgü Kuralları Bir Fincan Kahve İçer Misiniz?
	C.3.1.1. Niteleme Sıfatları		
	C.3.1.2. Belirtme Sıfatları		
	C.3.1.2.1. İşaret Sıfatları		
	C.3.1.2.2. Sayı Sıfatları		
	C.3.1.2.3. Soru Sıfatları		
	C.3.1.2.4. Belgisiz Sıfatlar		
	C.3.2. Sıfat Tamlaması		
	C.3.3. Unvan Sıfatları		
	C.1. FİİL (EYLEM)		
	C.1.1. Eylemde Zaman	23. HAFTA	İletişimde Ben Dili
	C.1.1.1. Belirli Geçmiş (-di'li) Zaman		
	C.1.1.2. Belirsiz Geçmiş (-miş'li) Zaman		
	C.1.1.3. Şimdiki Zaman		
	C.1.1.4. Gelecek Zaman		

D. YAPI BİLGİSİ	C.1.1.5. Geniş Zaman		
	C.1.2. Çekimli Eylemler ve Kişi	5. ÜNİTE	
	C.1.2.1. Eylemlerde Olumluluk- Olumsuzluk	24. HAFTA	Sanat
	C.1.2.2. Eylemde Kişi		
	D.1. TÜRKÇENİN YAPISAL ÖZELLİKLERİ		
	D.1.1. Türkçenin Akrabalık Bakımından Dünya Dilleri Arasındaki Yeri	25. HAFTA	Atatürk ve Sanat
	D.1.2. Türkçenin Biçim Bakımından Dünya Dilleri Arasındaki Yeri		
	D.2. KÖK ve EK		
	D.2.1. Kök ve Kök Çeşitleri	26. ve 27. HAFTA	İşçi Karıncanın Becerikli Kemani Tuhaf Bir Dükkan
	D.2.1.1. İsim Kökleri		
	D.2.1.2. Fiil Kökleri		
	D.2.2. Ek ve Ek Çeşitleri		
	D.2.2.1. Yapım Ekleri		
	D.2.2.2. Çekim Ekleri		
	D.2.2.2.1. Çoğul Ekleri		
	D.2.2.2.2. Durum Ekleri		
	D.2.2.2.3. Tamlama Ekleri		
	D.2.2.2.4. Olumsuzluk Ekleri		
E. SÖZDİZİMİ (CÜMLE BİLGİSİ)	D.2.2.2.5. Zaman Ekleri		
	D.2.2.2.6. Kişi Ekleri		
	D.3. YAPILARINA GÖRE SÖZCÜKLER	28. HAFTA	Kısa Film Yarışması
	D.3.1. Basit Sözcükler		
	D.3.2. Türemiş Sözcükler		
	D.3.3. Bileşik Sözcükler	29. HAFTA	Bilgisayarlı Şapka
	E.1. CÜMLENİN ÖĞELERİ		
	E.1.1. Yüklem		
	E.1.2. Özne		
	E.1.3. Tümleş		
F. YAZIM KURALLARI & NOKTALAMA İŞARETLERİ	F.1. YAZIM KURALLARI	30. HAFTA	Bilim ve Teknoloji
	F.1.1. Ek ve Bağlaçların Yazımı		
	F.1.1.1. "mi"nin Yazımı		
	F.1.1.2. "-de" Eki ile "de" Bağlacının Yazımı		
	F.1.1.3. "-ki" Eki ile "ki" Bağlacının Yazımı		
	F.1.2. Kısaltmaların Yazımı	31. ve 32. HAFTA	Nasıl Bilim İnsanı Olunur? 7. ÜNİTE Çöp Tenekesi
	F.1.3. Büyük Harflerin Yazımı		
	F.2. NOKTALAMA İŞARETLERİ		
	F.2.1. Nokta		
	F.2.2. Soru İşareti		
	F.2.3. Ünlem		
	F.2.4. Virgül		
	F.2.5. İki Nokta		
	F.2.6. Çift Tırnak		
	F.2.7. Kesme İşareti (Apostrof)		
G. METİN BİLGİSİ	F.2.8. Üç Nokta	33. HAFTA	Hayaller En Güzel İlaçlardır
	F.2.9. Kısa Çizgi		
	F.2.10. Uzun Çizgi		
	F.2.11. Yay Ayrış		
	G.1. METİN TÜRLERİ		
	G.1.1. Şiir		
	G.1.2. Masal		
	G.1.3. Fabl		
	G.1.4. Efsane		
	G.1.5. Öykü (Hikaye)		
	G.1.6. Anı (Hatıra)		
	G.1.7. Gezi Yazısı		
	G.1.8. Biyografi / Otobiyografi		

Ek 4: Araştırmaya Katılan Öğretmenlerinin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Kadın	20		27
	Erkek	7		
Yaş	20 – 30	2		27
	31 – 40	8		
	41 – 50	15		
	51 – 60	2		
	61 ve üzeri	-		
Mesleki Kıdem	5 – 10 yıl	3		27
	11 – 15 yıl	7		
	16 – 20 yıl	5		
	21 – 25 yıl	10		
	26 yıl ve üzeri	2		
Görev Yapılan Bölge	Lefkoşa (merkez)	5	7	27
	Lefkoşa (köy)	2		
	Gazimağusa (merkez)	4	9	
	Gazimağusa (köy)	5		
	Girne (merkez)	2	6	
	Girne (köy)	4		
	İskele (merkez)	3	3	
	İskele (köy)	-		
	Güzelyurt (merkez)	-	1	
	Güzelyurt (köy)	1		
	Lefke (merkez)		1	
	Lefke (köy)	1		
Görev yapılan sınıf	3. sınıf	7		27
	4. sınıf	9		
	5. sınıf	11		

Ek 5: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

1. Sizce ilkokulda dil bilgisi öğretilmeli midir?
 - (Evet ise) dil bilgisi öğretmenin amacı nedir?
 - (Hayır ise) neden öğretilmemelidir?
2. Size göre ilkokullarda dil bilgisi öğretiminde hangi konulara öncelik verilmeli? Neden?
3. Şu andaki TEPGEP bu konulara yer veriyor mu?
4. Dil bilgisi konuları içinde kültürel olgulara ve standart dil dışında sosyal kullanımlar ile coğrafi ağzılara yer verilmeli mi? Neden? Yanıt evetse bu konular öğretimde nasıl yer almalı? Hayırsa neden bu konulara yer verilmemeli?
5. Öğrencilerin öğrenmekte en çok zorlandığı dil bilgisi konuları nelerdir? Sizce bunun nedeni nedir?
6. Dil bilgisi öğretimi konuşma, dinleme, okuma, yazma becerileriyle ilişkilendirilerek mi verilmelidir, yoksa başlı başına ayrı bir ders olarak mı ele alınmalıdır? Neden?
7. Sizce dil bilgisi öğretiminde nasıl bir yol izlenmeli? (Yeni bir dil bilgisi konusu verilirken nasıl işlenmeli?) (örtük-belirtik, tümdengelim-tümevarım, metin temelli-cümle temelli)
8. Siz hangi yolu/yolları izlemektesiniz? Neden?
9. Sizce öğrencilerin dil bilgisi becerileri hangi değerlendirme (ölçme) araçları, yöntem ve teknikleri ile ölçülmelidir? Neden?
10. Siz hangi değerlendirme araç, yöntem ve tekniklerini kullanıyorsunuz? Neden?
11. Sizce ilkokulda dil bilgisi öğretiminde hangi sorunlar yaşanmaktadır?
 - Sizce bu sorunların nedeni/nedenleri nedir?
12. Bu sorunların giderilmesi için sizce neler yapılmalıdır?

Ek 6: Bilgilendirilmiş Onam Formu

Sınıf Öğretmeni Katılımcı Bilgilendirilmiş Onam Formu

Değerli Sınıf Öğretmeni;

Yüksek lisans tez çalışması olan bu araştırmanın temel amacı; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde sınıf öğretmenlerinin ve akademisyenlerin ilkokullarda Türkçe dil bilgisi öğretimi ile ilgili görüşlerini almaktır.

Veriler, ilkokul sınıf öğretmenleri ve alanında uzman akademisyenlerle yüz yüze görüşülerek ve katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme soruları yöneltilerek elde edilecektir. Görüşmeler yaklaşık 45-50 dakika sürecektir. Görüşme sorularının daha anlaşılır olması için araştırmacı, katılımcıları araştırmanın içeriği hakkında bilgilendirecektir. Görüşmeden elde edilecek verilerin (katılımcının görüşme sorularına verdiği yanıtların) araştırmanın raporlaştırılması sırasında net olarak aktarılabilmesi amacıyla, katılımcıdan izin alınarak görüşme sırasında ses kaydı alınacak ve görüşler yazılacaktır.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerden bir süre sonra (bir-bir buçuk ay) beşer kişilik gruplarla odak grup görüşmesi yapılarak görüşme soruları katılımcılara tekrar yöneltililecektir. Araştırmaya katılımlarda gönüllülük esas alınacaktır ve katılımcılar istedikleri anda çalışmadan çekilebileceklerdir.

Elde edilen veriler yalnızca bilimsel amaçlı olarak bu tez kapsamında ve yazılması muhtemel makalelerde kullanılacaktır. Çalışmada gizlilik esastır. Bu nedenle çalışmada katılımcıların kimlik bilgileri yer almayacaktır.

Çalışmanın yürütülebilmesi için gerekli tüm izinler alınmıştır. İstenilen bilgileri içtenlikle vermeniz çalışmanın doğru sonuçlar vermesi bakımından çok büyük önem taşımaktadır. Görüşmede yer alan soruların yanıtları doğru veya yanlış olarak değerlendirilmeyecektir. Bu soruları yanıtlarken kendi gerçek düşünceleriniz doğrultusunda cevaplamanızı rica eder, değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederim.

Çalışma hakkında daha detaylı bilgi edinmek isterseniz benimle veya tez yöneticileri ile iletişime geçebilirsiniz. İletişim bilgileri:

Sınıf Öğretmeni Katılımcı Bilgilendirilmiş Onam Formunu okudum ve anladım.

Funda HOŞSÖZ
Yüksek Lisans Öğrencisi
Doğu Akdeniz Üniversitesi
fundahossoz75@gmail.com
Tel: 0533 868 22 76

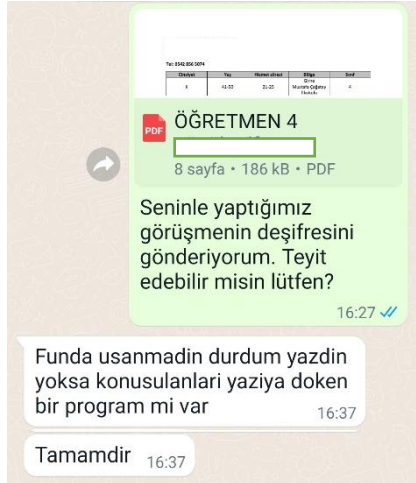
Prof. Dr. Ahmet
PEHLİVAN
Yüksek Lisans Tez
Yöneticisi
Doğu Akdeniz Üniversitesi
ahmet.pehlivan@emu.edu.tr
Tel: 0392 630 4044

Doç. Dr. Canan ZEKİ
Yüksek Lisans Tez Eş
Yöneticisi
Doğu Akdeniz Üniversitesi
canan.perkan@emu.edu.tr
Tel: 0392 630 4003

Katılımcı İmzası:

Tarih:

Ek 7: Katılımcı Teyidi Onay Mesajı Örneği

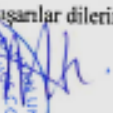


Ek 8: Örnek Kod Şeması Çizelgesi

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Sınıf Öğretmenlerinin ve Akademisyenlerin Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Görüşleri
Kod Şeması (Öğretmen)

SORULAR	Ö6 3. sınıf Gazimağusa	Ö7 4. sınıf Gazimağusa	Ö8 3. sınıf Lefkoşa	Ö9 5. sınıf Girne	Ö10 4. sınıf İskele
	Yaş: 41-50 Yıl: 16-20	Yaş: 20-30 Yıl: 5-10	Yaş: 41-50 Yıl: 11-15	Yaş: 31-40 Yıl: 16-20	Yaş: 41-50 Yıl: 21-25
1 İlkokullarda dil bilgisi öğretilmeli mi? Neden?	1 Kullandığı dil olduğu için öğretilmesi gerekir	1 Kendini sözlü ve yazılı olarak doğru ifade edebilmesi için öğretilmeli	3 Okuduğunu anlamak için 2 Kendi ana dilini bilmesi gerekir	2 Dilimizin yapısını bilmeli + Orta okula boş gitmemesi için, en azından sıfat, zamir, tamlama ismini öğrenmesi gerekir	2 Kullandığı dilin kurallarını erken öğrenmesi gerekir Her sınıf için giderek artan bir içerikle öğretilmeli Abartmadan ve boğmadan öğretilmeli
2 Hangi konulara öncelik verilmeli?	Okuduğunu anlama + Yazım kuralları + Noktalama işaretleri + Yazı yazarken kullanacağı bilgiler + Özel isimler ve yazımı	+ Yazım kuralları + Noktalama işaretleri + Kurallı cümle anlatım + Bozuklukların bulma + Kendini ifade etmeye yönelik konular		+ Ses yapısı ses B. + Dilimizin özellikleri + Eş anlam sözcükte + Zıt anlam anlam + Eş sesli + Sözcük türleri (isim, sıfat, zamir, fiil)	Günlük hayatta kullanılan şeyler Okuma anlama Anlam bilgisi + Noktalama işaretleri + Yazım kuralları + Yazımı karıştırılan sözcükler SNİK

Ek 9: Doğu Akdeniz Üniversitesi Etik Kurulu Uygunluk İzni

 Doğu Akdeniz Üniversitesi <i>"Endava, Bilgi, Çıngın"</i>	Eastern Mediterranean University <i>"Vision, Knowledge, Advancement"</i>	Galileo Galilei, Str. / Str., 99628, Gazimagusa, KUZZEY KIBRIS / Famagusta, NORTH CYPUS, via Meroni 16, 700629 Tel: (+90) 392 830 1327 bayek@emu.edu.tr
Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu (BAYEK) / Board of Scientific Research and Publication Ethics		
Sayı: ETK00-2022-0098 05.04.2022		
Konu: Etik Kurulu'na Başvurunuz Hk.		
Sayın: Funda Hoşsoz Prof. Dr. Ahmet Pehlivan Doç. Dr. Canan Zeki		
Eğitim Fakültesi		
Eğitim Fakültesi Etik Alt Kurulu'nun 01.04.2022 tarih ve 2022/113 sayılı toplantısında incelenerek uygun bulunan, Prof. Dr. Ahmet Pehlivan ve Doç. Dr. Canan Zeki danışmanlığında yürüttüğünüz "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Sınıf Öğretmenlerinin ve Akademisyenlerin Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Görüşleri" adlı yüksek lisans tez çalışmanız, Doğu Akdeniz Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından onaylanmıştır.		
Çalışmalarınızda başarılar dilerim.		
 Prof. Dr. Yücel Vural Etik Kurulu Başkanı		
YV/ek.		
www.emu.edu.tr		

Ek 10: KKTC Millî Eğitim Bakanlığı Araştırma İzni



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
İLKÖĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : İÖD.0.00-174/06-22/E.4454

14 Mart 2022

Konu : Sn. Funda Hoşsöz'ün Anket
Uygulama Talebi Hk.

Sayın Funda HOŞSÖZ

İlgi : 8 Mart 2022 tarihli başvurunuz.

Müdürlüğümüze bağlı ilkokullarda görevli öğretmenlere yönelik olarak hazırlamış olduğunuz **"KKTC'de Sınıf Öğretmenlerinin ve Akademisyenlerin Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi İle İlgili Görüşleri"** konulu anket çalışmanızın ölççek soruları Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından incelenmiştir. Söz konusu çalışmanızın araştırma etiği ilkeleri, katılımcıların gizlilik ve gönüllülük esaslarına bağlı olarak yapılması uygun görülmüştür.

Çalışmanızın, okul müdürleri ile istişare edilerek yapılması gerekmektedir. Çalışma tamamlandıktan sonra ise sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne iletilmesinin yasa gereği olduğunu bildirir, gereğini saygı ile rica ederim.

 e-imzalıdır
Hakkı BAŞARI
Müdür

Not: 93/2007 sayılı Elektronik İmza Yasası'nın 6.maddesi gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Şht. Mehmet Hasan Tuna Sokak. No.5 Yenişehir 99010 LEFKOŞA
Tel: 2286893
Faks: 2287158

Bilgi için: Özge BAYSAN
İ. D. Eğitim Öğretim Uzmanı