

Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretiminin Uygulamadaki Güncel Durumu: Sorunlar Devam Ediyor Mu?

Current Situation of Grammar Teaching in Secondary Schools in Practice: Do the Problems Still Exist?

Ahmet Demirel

Yazar Bilgileri

Ahmet Demirel 
Dr. Öğr. Üyesi, Nevşehir Hacı
Bektaş Veli Üniversitesi, Türkçe
ve Sosyal Bilimler Eğitimi,
ahmetdemirel@nevsehir.edu.tr

ÖZ

Dil bilgisi öğretimi, bir dili konuşanların kullandıkları dilin yapısı ve işleyişi hakkında bilgi sahibi olarak onu yetkin bir biçimde kullanabilmeleri açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı ortaokullardaki dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumunu ortaya koymaktır. Böylece alanyazında belirtilen dil bilgisi öğretim sorunlarının devam edip etmediği hakkında çıkarımların yapılması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırma verileri altı hafta boyunca ortaokullarda stajyer olarak derslere katılan ve gözlem yapma fırsatı bulan Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinden elde edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 37 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmuştur. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu aracılığı ile elde edilen verilerin analizinde betimsel analize başvurulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgular ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin sıklıkla dil becerilerinden bağımsız ayrı bir ders olarak ele alındığına, metinden yani bağlamdan kopuk bir dil bilgisi öğretim anlayışının benimsendiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte bulgular söz konusu ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde sıklıkla düz anlatımın ve soru cevap tekniğinin kullanıldığını ayrıca tümdengelimle başvurulduğunu göstermektedir. Bulgular bu okullarda dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini geliştirmek için bir araç olarak değil, amaç olarak ele alındığına işaret etmektedir. Tüm bunlar günümüzde ortaokullarda hâlihazırda uygulanmakta olan dil bilgisi öğretiminde, geçmişten gelen davranışçı yaklaşımın izlerinin hâlen devam ettiğini göstermektedir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Türkçe
Dil Bilgisi
Dil Bilgisi Öğretim Sorunları
Dil Bilgisi Öğretim
Uygulamaları

Keywords

Turkish
Grammar
Grammar Teaching Problems
Grammar Teaching Practices

Makale Geçmişi

Geliş: 03.06.2022
Düzeltilme: 21.10.2022
Kabul: 14.02.2023

ABSTRACT

Grammar teaching is important for speakers of a language to be able to use it competently by having knowledge of the structure and functioning of the language they use. The aim of this research is to reveal the current situation of grammar teaching in secondary schools in practice. Thus, it is aimed to make inferences about whether the grammar teaching problems stated in the literature continue or not. The research was designed with the case study, one of the qualitative research designs. The research data were obtained from the opinions of 37 Turkish teacher candidates who attended classes as interns in secondary schools for six weeks and had the opportunity to make observation and a semi-structured interview form was used as a data collection tool in the research. Descriptive analysis was used in the analysis of the data obtained via interview form. The findings of the research indicate that grammar teaching in secondary schools is generally considered as a separate course independent of language skills and a teaching approach that is disconnected from the text is adopted. The findings also show that direct instruction and question-answer technique are frequently used in grammar teaching in secondary schools and it is made use of deduction. Findings indicate that grammar teaching in these schools is considered as a goal, not a tool to improve language skills. All these findings show that the traces of the behaviorist approach in grammar teaching have pursued from past to present.

Makale Türü

Araştırma

Önerilen Atıf

Demirel, A. (2023). Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumu: Sorunlar devam ediyor mu? *TEBD*, 21(1), 402-424. <https://doi.org/10.37217/tebd.1125739>

Giriş

Dil bilgisi dili ses, şekil ve cümle yapıları bakımından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları tespit eden bir bilim dalıdır (Dolunay, 2010). Dil bilgisi; bir dilin ses, biçim, cümle ve metin yapısını inceleyerek anlam ve görevlerini ortaya koymaktadır (Güneş, 2013). Dil bilgisi; okuma, yazma, konuşma, dinleme gibi temel dil becerilerinden farklı olarak dilin kurallar manzumesi olarak tanımlanabilir (Aytaş ve Çeçen, 2010). Öztürk ve Ömeroğlu (2015) dil bilgisini; dilin ses ve şekil özelliklerini, sözcük türlerini, cümle yapılarını ve bunların anlamlı bir yapıya dönüşmesini ele alarak inceleyen bir bilim dalı olarak tanımlamıştır. Tüm bu tanımlardan yola çıkıldığında dil bilgisinin; bir dilin yapısını, özelliklerini, kurallarını ve işleyişini ele alarak bunları inceleyen bir alan olduğu söylenebilir. Dili kullanma bakımından yetkin olma; söz konusu dilin kurallarına hâkim olmayı ve bunları bağlamına uygun bir biçimde kullanabilme yetisini gerektirir. Bu ise kişinin dil bilgisi ile ilişkilidir.

Dil öğretiminin temel amacı bireyleri bir dili kullanma bakımından yetkin hâle getirmektir. Bu ise söz konusu dilin kurallarının, yapısının ve özelliklerinin bilinmesi ile ilgilidir. Dilin kuralları, yapısı ve özellikleri ile ilgili bilgiler ise dil bilgisi alanı ile ilgilidir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi dil öğretimi bağlamında ele alınmış ve dil öğretimi açısından önemli görülmüştür. Nitekim Zhang (2009) dil bilgisi öğretiminin dil öğretiminde önemli ve gerekli olduğunu vurgulayarak dil bilgisel yeterliğin iletişimsel yeterliklerden biri olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bireylerin iletişimsel hedeflerine ulaşabilmesi için dil bilgisi öğretiminin önemli olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Kardaş (2014) dil bilgisinin dilin doğru kullanılması açısından önemli olduğuna vurgu yapmıştır. Öte yandan Dolunay (2010) dil bilgisi öğretiminin Türkiye’de ve dünyada üzerinde durulan ve tartışılan önemli bir konu olduğunu vurgulamıştır. Bununla birlikte Güven (2013) dil bilgisi öğretimine gereken önemin verilmeyişinin ve dil bilgisi konularının öğretiminde önerilenlerin hayata geçirilemeyişinin ciddi bir problem olduğuna vurgu yapmıştır.

Van Rijt ve Coppen (2021) dil bilgisi öğretiminin şu üç nedenle önemli olduğunu dile getirmiştir. Birincisi dil bilgisi bir dili konuşanların dillerinin nasıl çalıştığını anlamaları açısından önemlidir. İkincisi dil bilgisi öğretimi öğrencilerin akıl yürütmelerini kolaylaştırmak ve onları eleştirel düşünmeye teşvik etmek için kullanılabilir. Üçüncüsü dil bilgisi öğretimi insan zihninin çalışma biçimi hakkında bize bilgi sağlar. Anlama ve anlatma süreçlerinde oluşturulan sözceler dil bilgisellik niteliği taşımak zorundadır. Dil bilgisellikten yoksun sözceler iletişim değeri taşımayacak, yani anlamlı olmayacaktır (Bayat, 2020, s. 176). Anlatma ve anlama süreçlerinde dil bilgiselliğin sağlanması ise dil bilgisi ile ilgilidir. Bu nedenle dil bilgisi okuma, dinleme, konuşma, yazma gibi süreçlerin etkili bir biçimde gerçekleştirilebilmesi açısından önem taşımaktadır.

Dil bilgisi öğretimi ilköğretimin ilk yıllarından itibaren başlamakta ve üniversite yıllarına kadar uzun bir süre devam etmektedir. Uzun yıllar devam etmesine rağmen dil bilgisi beceri hâline dönüştürülemede ve yeterli başarı elde edilememektedir (Erdem, 2008). Bu durum dil bilgisi öğretiminin nasıl gerçekleştirilmesi gerektiği konusunu gündeme getirmiştir (Azizoğlu ve Okur, 2020, s. 63). Bu nedenle dil bilgisi konularının nasıl öğretileceği önemli araştırma alanlarından biridir (Erdem, 2008). Dil bilgisi öğretiminin temel amacı, dilin kurallarını öğretmek değil, bireylerin dili her ortamda rahat bir şekilde kullanabilmesini sağlamaktır (İşcan ve Kolukısa, 2005). Tüm bunlar dilbilgisi öğretiminin önemine işaret etmektedir. Ancak dil bilgisi öğretimi, üzerinde tartışmaların, sorunların olduğu bir alandır (Dolunay, 2010; Kerimoğlu ve Aksu-Raffard, 2020).

2005'ten günümüze kadar Türkçe dersi öğretim programlarına göre yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretiminin hedeflendiği bilinmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım öğretmen merkezli ve ezber eğilimli bir eğitimden bilişsel teoriye dayalı bir eğitime olan paradigma değişikliğini gösterir. Öğrenme aktif, yaratıcı ve karşılıklı bir etkileşim süreci olmalıdır (Dilidüzgün, 2009). Bu yaklaşımda ezberletme değil, öğrencilerin dilin kurallarını, mantığını ve işleyişini keşfetmeleri amaçlanmaktadır. Bu anlayışta öğretim metinden hareketle gerçekleştirilmeli, somuttan soyuta, değişimden kurala doğru ilerlenmelidir (Güneş, 2013). 2005'ten günümüze yapılandırmacı bir anlayış doğrultusunda hazırlanan Türkçe dersi öğretim programlarına göre dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders olarak değil, Türkçe derslerinde diğer dil becerileri ile bir bütünlük içerisinde gerçekleştirilmelidir. Ancak günümüzde dil bilgisi öğretiminde gerek ezberci anlayışın gerekse sınav sisteminin getirdiği yaklaşım ve uygulama sorunları vardır (Kerimoğlu ve Aksu-Raffard, 2020, s. 287).

Dil bilgisi öğretiminde öne çıkan sorunlardan biri davranışçı yaklaşımın ve bunun sonucunda ortaya çıkan ezberci eğitim anlayışının devam ettirilmesidir (Kerimoğlu ve Aksu-Raffard, 2020, s. 289). Oysa 2005'ten günümüze kadar takip edilen Türkçe dersi öğretim programlarında yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi hedeflenmekte ve ezber yerine sezdirme ön plana alınmaktadır. Ancak günümüzde dil bilgisi öğretimi açısından ezbere dönük yaklaşımlardan tam olarak vazgeçildiğini söylemek güçtür. Bu nedenle yeni yöntem, teknik veya yaklaşımların benimsenmesi önemlidir (Çolak, 2013, s. 127-174). Kansızoğlu ve Sulak (2018) Türkiye'de son yıllara kadar öğretmen merkezli, ezbere dayalı, dil bilgisi öğretimini araç değil, bir amaç olarak gören eğitim anlayışının hâkim olduğunu dile getirmiştir. Ancak dil bilgisi öğretimi ezbere dayalı bir yaklaşımla değil, dili kullandırmaya ve onun kurallarını sezdirmeye yönelik bir anlayış çerçevesinde tasarlanmalıdır (Çolak, 2013, s. 174).

Dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlardan bir diğeri dil bilgisi öğretiminin diğer dil becerilerinden kopuk bir biçimde gerçekleştirilmesidir. Dil bilgisi öğretimi dil becerileri ile bir bütünlük içinde gerçekleştirilmelidir. Aksi hâlde ezberden öteye gidemeyecektir (Erdem, 2008). Dil bilgisinin bağımsız bir ders olarak okutulması dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biridir

ve dil bilgisinin Türkçe dersi içerisinde diğer etkinliklerle bir bütün olarak verilmesi başarıyı artıracaktır (İşcan ve Kolukisa, 2005). Dil bilgisi öğretimi, anlama ve anlatma becerilerini destekleyici öğretim etkinlikleri içermelidir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi diğer dil becerilerinden ayrı olarak ele alınmamalıdır (Erdem ve Çelik, 2011). Nitekim dil bilgisi ve iletişim birbirinden bağımsız olarak düşünülemez (Yılmaz ve Dilidüzgün, 2019).

Dil bilgisi öğretiminde karşılaşılan sorunlardan biri de metin merkezli bir öğretim anlayışının benimsenmemesi, dil bilgisi konularının metin ve bağlamdan uzak bir şekilde öğretilmeye çalışılmasıdır. Azizoglu ve Okur (2020, s. 64) dil bilgisi konularının somutlaştırılması için metinlerden yararlanmanın ve metinler üzerinden verilecek örneklerin dil bilgisi kurallarının ezberden öteye geçerek uygulamada işlerlik kazanması açısından önemli olduğunu ifade etmiştir. Dil bilgisi öğretimi metnin bağlamından hareketle gerçekleştirilmeli, konuşma ve yazma becerilerini destekleyecek nitelikte olmalı ayrıca öğretimde şekil değil, anlam ön planda tutulmalıdır (Çolak, 2013, s. 175). Ancak Kokkokoğlu ve Doğan (2021) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada elde edilen bulgular bazı öğretmenlerin Türkçe eğitimini dil bilgisinden ibaret gören bir anlayışta olduğuna işaret etmektedir.

Dil bilgisi öğretiminde son yıllara kadar karşılaşılan bir diğer sorun öğretmen merkezli öğretim anlayışının devam ettirilmesidir (Kansızoglu ve Sulak, 2018). Oysa Çolak (2013, s. 174) dil bilgisinin öğretilen değil, öğrenilen ve kazanıma dönüştürülen bir alan olarak tasarlanması gerektiğini belirtmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda benimsenen yapılandırmacı yaklaşımda başvurulan sezdirme yönteminde öğrencilerle birlikte dil olayı gözlenmekte, gözlemlerden hareketle kurallar oluşturulmakta, alıştırmalar yapılmakta ve öğrenilenler zihinde yapılandırılarak uygulamaya aktarılmaktadır (Güneş, 2013). Dolayısıyla bu süreçte öğrenci keşfeden, anlamı inşa eden rolünde iken öğretmen ona bu süreçte rehberlik eden bir rol üstlenmelidir.

Yukarıda sayılan sorunların dışında dil bilgisi öğretiminde kaynak kitap eksikliği (Çolak, 2013, s. 191), konuların öğretilmesine gereken önemin verilmeyişi (Güven, 2013), dilbilimin ortaya koyduğu verilerden yararlanılmaması (Akgül, 2010, s. 47), kavram karmaşasının olması (Bulut, 2014) sorunları dile getirilmiştir. Alanyazın tarandığında ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin durumunu ortaya koymaya yönelik araştırmaların sınırlı olduğu görülebilir. Konuyla ilgili olarak Göçer ve Arslan (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırmada dil bilgisinin yeri, amacı ve işlevi konusunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığı görülmüştür. Konuyla ilgili Akgül (2010) tarafından gerçekleştirilen bir diğer çalışmada ise ilköğretim ikinci kademedeki yaşanan dil bilgisi öğretimi sorunları ele alınmıştır. Bu araştırmada araç gereç eksikliği, ÖSYM sınavlarının okullardakinden farklı oluşu, kaynak eksikliği gibi nedenlerden kaynaklanan öğretim sorunlarının olduğu dile getirilmiştir. Benzer şekilde İşcan ve Kolukisa (2005) tarafından

gerçekleştirilen araştırmada da ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi öğretiminin durumu ve sorunları ele alınmış ve dil bilgisi öğretiminin ezberlere dayalı olması, bağımsız bir ders olarak görülmesi gibi sorunlar dile getirilmiştir. Bununla birlikte Çolak (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmada dil bilgisi öğretimindeki tartışmalı konuların ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimine yansımaları ve çözüm önerileri dile getirilmiştir. Ancak alanyazın tarandığında ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumunu ortaya koymaya yönelik son yıllarda yapılmış herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yalnızca konuyla ilgili olarak Ekinci-Çelikpazu (2015) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada ortaokullarda öğretmenlerin genellikle dil bilgisi öğretimini ayrı bir ders saati olarak ele aldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmada ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumunun ortaya konması ve böylece dil bilgisi öğretiminde karşılaşıldığı yukarıda belirtilen sorunların devam edip etmediği hakkında çıkarımların yapılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranmıştır:

1. Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi, dil becerileri ile birlikte nasıl öğretilmektedir?
2. Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde metinler nasıl kullanılmaktadır?
3. Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretim yöntemi, teknik ve yaklaşımlarından (anlatma yöntemi, soru cevap, tümevarım, tüm dengelim, drama, tartışma vb.) en çok hangilerine başvurulmaktadır?
4. Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde öğrenme-öğretme ilkeleri nasıl uygulanmaktadır?
5. Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde hangi kaynaklardan yararlanılmaktadır?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına uygun bir şekilde tasarlanmış ve yürütülmüştür. Durum çalışmasında araştırmacıya, ilgili şahıslara, karar vericilere veya kurumlara bir durum ile ilgili ayrıntılı bilgi verme amaçlanmaktadır (Akar, 2017, s. 174). Bu araştırmada da ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumunun ortaya konması ve böylece dil bilgisi öğretiminde alanyazında belirtilen sorunların devam edip etmediği hakkında ilgililere ayrıntılı bilgi vermek amaçlandığından durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Nitekim eğitim araştırmalarının doğasına uygun olan durum çalışmaları ele alınan olgu hakkında derinlemesine bilgi

verebilir (Aytaçlı, 2012). Creswell (2007) durum çalışmasında bir veya birkaç durumun çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları ile (gözlemler, görüşmeler gibi) incelendiğini belirtmiştir (aktaran Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu çalışmada ortaokullardaki dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumu stajyer öğretmen adaylarının gözlemlerinden hareketle ortaya koydukları görüşleri aracılığı ile incelenmiştir. Bu çalışmada temel veri kaynağı altı hafta boyunca ortaokullarda gözlem yapma fırsatı bulan Türkçe öğretmeni adaylarının gözlemlerinden hareketle ortaya koydukları görüşlerdir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme başvurulmuştur. Amaçlı örnekleme olasılık olmayan seçkisiz olmayan bir örnekleme yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016, s. 90) ve pek çok durumda olgu ve olayların keşfedilerek ortaya konmasında yararlı olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 118). Ölçüt örneklemede temel anlayış önceden belirlenmiş ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 122). Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken katılımcıların ortaokullarda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretim uygulamalarının durumunu en az altı hafta boyunca stajyer olarak gözleme fırsatı elde etmiş olmaları ölçüt olarak dikkate alınmıştır. Çünkü kısa süreli gözlem yapmış olan veya hiç gözlem yapma imkânı olmayan katılımcıların durum hakkındaki görüşlerinin gerçeği tam olarak yansıtmama ihtimali olduğu düşünülmüştür. Bu nedenle çalışmada ortaokullarda stajyer olarak dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumunu gözleme imkânı elde etmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan bütün katılımcılar çalışma grubuna dâhil edilmiştir. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu altı hafta boyunca Nevşehir il merkezinde bulunan ortaokullarda Türkçe derslerine katılarak dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumunu gözlemlemiş olan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 37 Türkçe öğretmenliği son sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan katılımcıların dokuzu erkek, 28'i ise kadındır. Çalışma grubundaki katılımcılar dil bilgisi ve öğretimi ile ilgili Türkçe öğretmenliği lisans programında yer alan "Türk dil bilgisi 1", "Türk dil bilgisi 2", "Türk dil bilgisi 3", "Türk dil bilgisi 4" ve "dil bilgisi öğretimi" gibi dersleri almış ve başarıyla geçmiş öğrencilerdir. Ayrıca bu öğrencilere stajyer olarak ortaokullarda derslere katılmadan önce dil bilgisi ortamlarında nelere dikkat edilmesi gerektiği ile ilgili bir eğitim verilmiştir. Dolayısıyla bu öğrencilerin bir dil bilgisi öğretim ortamını gözleme fırsatı bulduklarında durum hakkında görüşlerine başvurulabilecek nitelikte oldukları söylenebilir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda altı bölüm bulunmakta ve bu altı bölümün her

birinde gözlemlerinden hareketle görüşlerini detaylı olarak açıklamaları için sorulmuş bir açık uçlu soru bulunmaktadır. Gözlem formu yerine görüşme formunun kullanılmasının nedeni görüşme formlarında yer alan açık uçlu sorularla nasıl, niçin gibi sorulara cevap alınabilmesidir. Görüşme formunun ilk taslağı alanyazından hareketle araştırmacının kendisi tarafından oluşturulduktan sonra kapsam geçerliği için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler sonucunda kapsam geçerliğinin sağlanması amacıyla form üzerinde düzenlemeye gidilmiştir. Daha sonra formun güvenilirliğinin sağlanması amacıyla formun aynı sınıf ortamında gözlem yapmış olan iki farklı katılımcı tarafından doldurulması sağlanmış ve katılımcılar arasında farklılık olup olmadığına yönelik uyum katsayısı hesaplanmıştır. Katılımcılar arası uyumun hesaplanmasında Kappa katsayısına başvurulmuş ve Kappa değeri .90 olarak bulunmuştur. Bu değer Landis ve Koch (1977) tarafından önerilen değer aralıklarına göre mükemmele yakın bir uyum düzeyine işaret etmektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada amaç stajyer Türkçe öğretmeni adaylarının gözlemlerinden hareketle görüşlerine başvurarak ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumunu ortaya koymak ve böylece alanyazında belirtilen sorunların devam edip etmediğine ilişkin çıkarımlarda bulunmak olduğundan veriler çalışma grubundaki katılımcılar tarafından doldurulan görüşme formları aracılığı ile toplanmıştır. Katılımcıların görüşme formlarını doğru bir biçimde doldurabilmeleri için öncelikle onlara görüşme formunu nasıl doldurmaları gerektiği konusunda bilgi verilmiştir. Daha sonra bu formlar çalışma grubunda yer alan katılımcıların kendileri tarafından yaptıkları gözlemlere dayalı olarak doldurulmuştur. En az altı haftalık gözlemin sonunda katılımcılar tarafından doldurulan görüşme formları araştırmacı tarafından toplanmış ve analiz aşamasına geçilmiştir.

Bu araştırma için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulundan 27.04.2022 tarihli 05.121 sayılı karar ile etik sakınca bulunmadığına ilişkin onay alınmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme formu aracılığı ile elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmekte ve yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239). Bu araştırmada da veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenmiş ve yorumlanmış, katılımcıların gözlemlerini yansıtan görüşlerin doğrudan ortaya konması için bu ifadeler betimsel olarak tasnif edilmiştir. Verilerin analizinde güvenilirliğin sağlanması amacı ile veriler araştırmacı ile birlikte bir alan uzmanı tarafından da bağımsız olarak analiz edilmiş ve yapılan analizler arasındaki uyum hesaplanmıştır. Uyumun hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmıştır. Hesaplama sonucunda uzmanlar arasında uyum değeri .96 olarak bulunmuştur. Bu değer verilerin analizinde güvenilirliğin

sağlandığına işaret etmektedir. Bununla birlikte verilerin analizinde geçerliğin artırılması ve araştırmmanın bulgularının sunulduğunda şeffaflığın sağlanması amacıyla katılımcıların açıklamalarından doğrudan alıntılar sunulmuştur.

Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi dil becerileri ile birlikte nasıl öğretilmektedir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Dil Bilgisi Öğretiminin Gerçekleştirilme Biçimi

<i>Ortak görüşler</i>	<i>f</i>	<i>Katılımcılar</i>
Ayrı bir ders olarak, dil becerilerinden bağımsız bir biçimde gerçekleştirilmektedir.	27	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K20, K21, K22, K23, K24, K25, K26, K29, K31, K32, K33, K35, K37
Diğer dil becerileri ile bir bütünlük içerisinde ayrı bir ders saati ayrılmadan gerçekleştirilmektedir.	5	K18, K27, K30, K34, K36
Zaman zaman diğer dil becerileri ile bütünlük içerisinde zaman zaman ayrı bir ders olarak gerçekleştirilmektedir.	5	K7, K8, K11, K19, K28

Yukarıda yer alan Tablo 1’de katılımcıların gözlemlerinden hareketle ortaya koydukları görüşlerine ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcıların gözlemlerinden hareketle ortaya koydukları görüşlerine göre ortaokullarda dil bilgisi öğretimi sıklıkla (f=27) dil becerilerinden bağımsız ayrı bir ders saatinde ele alınmaktadır. Buna karşın daha az sıklıkla görülse de (f=5) ortaokullarda dil bilgisi öğretimi dil becerileri ile bir bütünlük içerisinde ayrı bir ders saati olarak ayrıştırılmadan gerçekleştirilmektedir. Bunların dışında benzer şekilde daha nadir rastlanmakla birlikte (f=5) okullarda zaman zaman dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders olarak, zaman zamansa diğer dil becerileri ile bütünlük içerisinde ele alınmaktadır. Aşağıda uygulama okullarında dil bilgisi öğretiminin dil becerilerinden bağımsız ayrı bir ders saatinde ele alındığını ifade eden katılımcıların açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K2: “Dil bilgisi dersi ayrı bir ders saati olarak işlenmektedir. Öğrenciler bu duruma o kadar alışmış ki ‘bugün defter günü’ şeklinde o gün dil bilgisi konusunun işleneceğini belirtmektedirler.”

K23: “... dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders saati olarak gerçekleştiriliyor. Diğer dil becerileri için içine katılmıyor. Uygulama okulumuzdaki öğretmen sözelimi sıfatlar konusunu işleyecek diyelim, o gün öğrencilerden defter getirmesini istiyor ve öğrencilere sıfat konusunun genel özelliklerini yazdırıyor. Sonrasında ise vakit kalırsa EBA aracılığıyla öğrencilere etkinlik yaptırılıyor.”

K26: “Dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders saati olarak işlenmektedir. Öğretmen klasik bugün dersimiz sıfat, cümlelerin öğeleri vb. şekilde konuya giriş yapmakta ve dil bilgisine ayırdığı o günde sadece dil bilgisi konuları anlatarak örnek sorular çözmektedir.”

Yukarıda yer alan katılımcı açıklamaları incelendiğinde bu okullarda dil bilgisi öğretiminin ayrı bir dersmiş gibi ele alındığı anlaşılmaktadır. Ancak nispeten nadir görülse de (f=5) bazı katılımcılar uygulama okullarında dil bilgisi öğretiminin diğer dil becerileri ile bütünleştirilmiş bir şekilde, ayrı bir ders saati ayrılmadan gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Aşağıda bu duruma ilişkin katılımcı açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K36: *“Dil becerileri ile bir bütünlük içerisinde dil bilgisi öğretimi yapılmaktadır. Kitap üzerinden gidildiği için hangi etkinlikte dil bilgisi konusu varsa orada metin üzerinden anlatılmaktadır. Ayrı bir ders olarak ele alınmayarak metinle birlikte dil bilgisi konusu öğretilmektedir.”*

K27: *“Öğretmen o hafta işlenecek metinde yer alan dil bilgisi konusunu dil becerileri ile bütünlük içerisinde işlemektedir. Anlaşılması zor konularda ise akıllı tahtadan yararlanarak konuyla ilgili anlatımlara başvurmaktadır. Bu sebeple dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders saati olarak ele alınmamaktadır.”*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri incelendiğinde nispeten nadir de görülse bazı ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin diğer dil becerileri ile bir bütünlük içerisinde ele alındığı anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı katılımcılar uygulama okullarında dil bilgisi öğretiminin zaman zaman diğer dil becerileri ile bütünlük içerisinde zaman zaman ayrı bir ders olarak gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu duruma ilişkin katılımcı açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K8: *“Uygulama okulunda dil bilgisi öğretimi tam olarak ayrı bir ders saati içerisinde verilmemektedir. Zaman zaman ayrı bir ders saati içerisinde işlenirken, zaman zaman da diğer dil becerileri ile bir bütünlük içerisinde ele alınmaktadır. Öğretmen genellikle değerlendirme sürecini ayrı bir ders saati içerisinde ele almaktadır. Testler, etkinlikler, Web 2.0 aracılığı ile oynanan eğitici oyunlarla değerlendirme süreci yaşanmaktadır. Bahsettiğim bu süreç ayrı bir ders saatinde ele alınmaktadır.”*

K7: *“Dil bilgisi öğretimi ayrı bir ders saati olarak gerçekleştiriliyor genelde. Mesela iki saatlik bir dersse bir saati dil bilgisine ayrılıyor ve o derste sadece dil bilgisi işleniyor, kurallar veriliyor, örnekler söyleniyor. Çok nadir olarak dil becerileri ile bütün olarak ele alınıyor.”*

Araştırmanın ikinci sorusu “Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde metinler nasıl kullanılmaktadır?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Dil Bilgisi Öğretiminde Metin Kullanım Durumu

<i>Ortak görüşler</i>	<i>f</i>	<i>Katılımcılar</i>
Metinden bağımsız	27	K1, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K20, K23, K24, K25, K26, K29, K30, K31, K32, K33, K35, K37
Metin merkezli	6	K18, K21, K22, K27, K34, K36
Bazen metin merkezli bazen metinden bağımsız	4	K2, K11, K19, K28

Tablo 2’de katılımcıların gözlemlerinden hareketle ortaya koydukları görüşlerine ilişkin verilerin analizi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Katılımcılara göre ortaokullarda dil bilgisi öğretimi genellikle (f=27) metin merkezli olarak gerçekleştirilmemektedir. Buna karşın nispeten nadir de olsa (f=6) bazı okullarda dil bilgisi öğretimi metin merkezli olarak gerçekleştirilmektedir. Ayrıca az rastlanmasına rağmen (f=4) bazı katılımcılar okullarında dil bilgisi öğretiminin zaman zaman metin merkezli, zaman zaman metinden kopuk bir şekilde gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Aşağıda uygulama okullarında dil bilgisi öğretiminin metin merkezli olarak gerçekleştirilmediği yönünde görüş bildiren katılımcıların açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K1: *“Uygulama okulumuzda dil bilgisi konuları metin merkezli olarak işlenmiyor. Öğretmen bugün sizlerle birlikte sıfatları işleyeceğiz diyor. İlk olarak örnekler veriyor ve ardından başlıklar hâlinde tahtaya açıklamalarıyla birlikte yazıyor. Daha sonra öğrenciler defterlerine yazıyorlar. Yani metinden kopuk bir şekilde dil bilgisi konuları işleniyor... Böylece konular daha hızlı ve daha basit bir şekilde geçilmiş oluyor.”*

K23: *“Uygulama okulumuzdaki dil bilgisi öğretimi metinden kopuk bir şekilde işleniyor. Uygulama okulumuzdaki öğretmen dil bilgisi işleyeceği gün öğrencilerden sadece defter getirmesini istiyor ve işleyeceği dil bilgisi konusunu öğrencilere yazdırıyor.”*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri bazı okullarda dil bilgisi öğretiminin metinden kopuk bir biçimde gerçekleştirildiğine işaret etmektedir. Buna karşında daha az (f=6) rastlansa da katılımcılar bazı okullarda dil bilgisi öğretimin metin merkezli olarak gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumu ifade eden katılımcıların açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K18: *“Girdiğim derslerde gözlemlediğim kadarıyla dil bilgisi konuları metinden bağımsız olarak ele alınmıyor. Metinlerle bütünleşik bir şekilde öğrenciye sunuluyor. Yani metinler dil bilgisi konularını anlatmak için araç olarak kullanılıyor. Bu sayede öğrenciler hem okuma metinleri hem de dinleme metinleri aracılığıyla konuları öğrenebiliyor. Dil bilgisi konuları metinler aracılığıyla somut bir görünüm kazanıyor.”*

K27: *“Dil bilgisi konuları metin merkezli olarak işlenmektedir. Öğretmen metnin alt kısmında yer alan dil bilgisi etkinliklerini metne bağlı olarak gerçekleştirmektedir. Dil bilgisi kuralları metin içerisinden sezdirilmeye çalışılarak öğrencide kalıcı bir öğrenme gerçekleştirmeye çalışmaktadır.”*

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri nadir görülse de bazı okullarda dil bilgisi öğretiminin metin merkezli olarak gerçekleştirildiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte nispeten daha az rastlansa da (f=4) bazı katılımcılar gözlem yaptıkları okullarda dil bilgisi öğretiminin zaman zaman metin merkezli olarak gerçekleştirildiğini bazen de metinden kopuk bir biçimde gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu durumu ifade eden katılımcıların açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K2: *“Tamamen metin merkezli ya da tamamen metin merkezli diyemem. Fakat çoğunlukla ders kitabı metinlerinden bağımsız bir dil anlatım gerçekleşmektedir. Konu doğrudan aktarılıyor, deftere notlar alınıyor ve dağıtılan testler ile konu pekiştirilmeye çalışılıyor. Dağıtılan bu çalışma kâğıdı etkinliklerinin bazılarında metin temelli örnekler olduğunu gözlemledim.”*

K11: *“İki şekilde de uygulanıyor bazen metin üzerinden bazen ise metinden tamamen kopuk bir biçimde ve kural verilerek anlatılıyor. Bu aslında öğretmenin zamanına bağlı olarak değişiyor.”*

Araştırmanın üçüncü sorusu “Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretim yöntem, teknik ve yaklaşımlarından (anlatma yöntemi, soru cevap, tümevarım, tümdengelim, drama, tartışma vb.) en çok hangilerine başvurulmaktadır?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 3’te sunulmuştur:

Tablo 3. Dil Bilgisi Öğretiminde Başvurulan Yöntem, Teknik ve Yaklaşımlar

<i>Ortak görüşler</i>	<i>f</i>	<i>Katılımcılar</i>
Düz anlatım	28	K1, K2, K3, K5, K6, K7, K10, K12, K13, K14, K15, K16, K17, K20, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K28, K29, K31, K32, K33, K35, K36
Soru cevap	28	K2, K8, K10, K11, K12, K14, K15, K16, K17, K20, K22, K23, K24, K25, K26, K27, K30, K31, K32, K33, K34, K35, K36, K37
Tümdengelim	20	K4, K9, K10, K12, K13, K14, K16, K17, K18, K19, K20, K24, K25, K26, K28, K31, K32, K33, K34, K37
Tümevarım	4	K23, K27, K29, K30
Tartışma	2	K21, K31

Tablo 3’te yer alan bulgulara göre katılımcılar gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretilirken en çok düz anlatıma (f=28) ve soru cevap tekniğine (f=28) başvurulduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bununla birlikte tabloda yer alan bulgulara göre katılımcılar dil bilgisi öğretiminde tümdengelim (f=20) tümevarıma (f=4) göre daha fazla tercih edildiğini ifade etmiştir. Bulgulara göre dil bilgisi öğretiminde başvuru bir diğer teknik tartışmadır ancak buna diğerlerine kıyasla çok daha az (f=2) başvurulmaktadır. Aşağıda bu yöntem, teknik ve yaklaşımları ifade eden katılımcıların açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K7: *“En çok anlatma yöntemi kullanılıyor. Öğretmen dersi hep kendisi anlatıyor yani sunuş yöntemi kullanılıyor. Soru cevap yöntemi de kullanılıyor. Öğretmen bazen örneklerde ne olduğunu, kuralı vs. soruyor. Konuyu söyledikten sonra konu hakkında ne bildiklerini soruyor. Bazen, çok nadir olsa da tartışma yöntemi de kullanılıyor. Konuyla ilgili örnekler üzerinden tartışma yapılıyor.”*

K12: *“Uygulama okulunda dil bilgisi öğretimi yapılırken daha çok düz anlatım, soru-cevap, tümdengelim yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Öğretmen dersin başında ve devamında konuyla ilgili ön bilgileri harekete geçirecek sorular sormaktadır. Kaldığı yerden anlatma yöntemiyle devam etmektedir. Konu anlatımı kural ve tanım odaklıdır. Örneğin zamirler işlenecek ise önce zamirlerin ne olduğundan ve tanımından bahsedilir. Daha sonra alt başlıklarına geçilir. Yani genelden özele bir işleyiş vardır.”*

K20: *“Uygulama okulunda dil bilgisi öğretimi anlatım yöntemi, tümdengelim ve soru-cevap teknikleri bağlamında yapılmaktadır. Öğretilecek dil bilgisi konusu genelden özele şeklinde anlatım yöntemiyle verilmektedir. Önce genel kavram verilir tanımı yapılmaktadır. Örnekler verilmektedir ve öğrencilerden örnekler vermeleri istenmektedir. Anlatılanlarla ilgili öğrencilere sorular sorulup cevaplar alınmaktadır.”*

K24: *“Dil bilgisi öğretimi yapılırken genellikle geleneksel eğitim anlayışının benimsediği tümdengelim, soru cevap ve anlatım yöntemi uygulanmaktadır. Dersler genellikle öğretmenin*

konuyu anlatıp örnekler vermesiyle işleniyor. İlk olarak konunun kuralları veriliyor daha sonra örnekler verilerek konunun anlaşılması sağlanıyor."

Araştırmanın dördüncü sorusu "Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde öğrenme-öğretme ilkeleri nasıl uygulanmaktadır?" şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Dil Bilgisi Öğretiminin, Öğretimin Temel İlkelerine Uygunluğu

<i>Ortak görüşler</i>	<i>f</i>	<i>Katılımcılar</i>
Evet	26	K1, K3, K4, K5, K7, K8, K10, K11, K12, K14, K16, K17, K18, K20, K21, K22, K24, K25, K27, K28, K29, K30, K32, K33, K34, K36
Kısmen	6	K2, K13, K19, K23, K31, K35
Hayır	5	K6, K9, K15, K26, K37

Tablo 4'te yer alan bulgulara göre katılımcılar gözlem yapma fırsatı buldukları okullarda dil bilgisi öğretiminin sıklıkla (f=26) öğretimin genel ilkelerine uygun bir biçimde gerçekleştirildiğini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte tabloda yer alan bulgulara göre daha az rastlansa da (f=6) bazı okullarda dil bilgisi öğretiminin öğretim temel ilkelerine kısmen uygun bir biçimde gerçekleştirildiği ifade edilmiştir. Ancak her iki duruma göre nispeten daha az (f=5) rastlansa da bazı katılımcılar okullarda dil bilgisi öğretiminde bu temel ilkelere uygun davranılmadığını belirtmiştir. Aşağıda staj yaptıkları okullarda dil bilgisi öğretiminin, öğretimin genel ilkelerine uygun bir biçimde gerçekleştirildiğini ifade eden katılımcıların açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K3: "Öğrencilerin daha önceki öğrenmeleri kontrol edilerek bilinenden hareketle yeni konu öğretilmektedir. Öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyleri kontrol edilerek düzeye uygun şekilde öğretim yapılmaktadır. Somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene gibi ilkelere uygun davranılmaktadır."

K5: "Benim uygulama okulunda dil bilgisi öğretimi somuttan soyutta, bilinenden bilinmeyene gibi öğretimin temel ilkelerine uygun olarak gerçekleştiriliyor. Öğretmen bilinenden bilinmeyene ilkesini uyguluyor. Mesela bu derste çekim eklerini işlediysen haftaya yapım eklerini işliyor. Yapım ekleri konusuna geçmeden önce çekim ekleriyle ilgili hatırlatmalarda bulunuyor. Bu şekilde olunca öğrencilerin karışıklık yaşamaması önleniyor ve yapım ekleri konusuna daha iyi odaklanmaları sağlanıyor."

K7: "Basitten zora gidiliyor. Bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa, somuttan soyuta ilkeleri gözetiliyor. Mesela isimler konusu işlenmeden sıfatlar anlatılmıyor. Örnek verilirken öncelikle öğrencinin hayatından, bildiği yakın çevresinden ve somut örnekler vermeye çalışılıyor."

Araştırmanın beşinci sorusu "Stajyer öğretmen adaylarına göre gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde hangi kaynaklardan yararlanılmaktadır?" şeklindedir. Bu soruya ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan bulgular Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Dil Bilgisi Öğretiminde Yararlanılan Kaynaklar

<i>Ortak görüşler</i>	<i>f</i>	<i>Katılımcılar</i>
Hem Türkçe ders kitabından hem de yardımcı kaynaklardan yararlanılmaktadır.	19	K2, K4, K5, K7, K8, K11, K14, K16, K19, K20, K21, K23, K24, K27, K28, K31, K32, K34, K36
Ders kitabından yararlanılmaktadır.	10	K1, K3, K6, K10, K12, K13, K18, K22, K33, K35
Sadece yardımcı kaynaklardan yararlanılmaktadır.	8	K9, K15, K17, K25, K26, K29, K30, K37

Tablo 5'te yer alan bulgulara göre katılımcılar gözlem yapma fırsatı buldukları ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde en çok (f=19) hem ders kitabından hem de yardımcı kaynak kitaplardan yararlandığını, ikisinin birden kullanıldığını ifade etmiştir. Bununla birlikte nispeten daha nadir görülse de bazı katılımcılar uygulama okullarında dil bilgisi öğretiminde sadece ders kitabından (f=10) veya sadece kaynak kitaplardan (f=8) yararlandığı ifade etmiştir. Aşağıda ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde genel olarak (f=19) hem ders kitabından hem de yardımcı kaynak kitaplardan yararlandığı, ikisinin birden kullanıldığı yönünde görüş belirten katılımcıların açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K2: “Uygulama okulumuzda öğretmenimiz Türkçe dersini, iki saat Türkçe ders kitabı, iki saat dil bilgisi konusu, iki saat de kitap okuma ve test çözümü olarak ayırmış durumdadır. Öğretmenin MEB kazanımlarını içeren testler ve test fotokopisi dağıttığını gözlemledim. İkisi de orantılı bir şekilde işlenmektedir diyebilirim gözlemlediğim kadarıyla.”

K4: “Dil bilgisi için ders kitaplarında genel olarak bir konuyla alakalı bir örnek/etkinlik olduğu için çok yetersiz kalmakta ve bu yüzden de ders kitabı dışında yardımcı kaynaklardan da test çözdürülmekte ya da etkinlik yaptırılmaktadır.”

K7: “Konu anlatımında öğretmen genelde yardımcı kitaplardan, kaynaklardan daha çok yararlanıyor. Etkinlik yaptırılırken, metin okunurken Türkçe ders kitabı kullanılıyor. Üst sınıflarda da daha çok yardımcı kaynak kullanılıyor. Sınava hazırlandıklarından soru çözümleri yardımcı kaynaklardan yapılıyor.”

K20: “Uygulama okulunda dil bilgisi öğretiminde hem Türkçe ders kitabından hem de ders kitabı dışındaki kaynaklardan yararlanılmaktadır. Konu anlatımı yapıldıktan sonra Türkçe ders kitabında yer alan dil bilgisi etkinlikleri yapılmaktadır. Ayrıca yardımcı kaynaklar da (çalışma kâğıtları, yaprak testler) sınıf ortamına getirilerek bunlardan dil bilgisi öğretiminde yararlanılmaktadır.”

Yukarıda yer alan katılımcı ifadeleri okullarda dil bilgisi öğretimi sırasında genellikle yardımcı kaynakların ders kitaplarında yer alan konuların pekiştirilmesi için kullanıldığını göstermektedir. Bununla birlikte bazı katılımcılar gözlem yaptıkları okulda dil bilgisi öğretiminde yalnızca yardımcı kaynaklardan veya yalnızca ders kitaplarından yararlandığı yönünde görüş belirtmişlerdir. Aşağıda bu durumu ifade eden katılımcıların açıklamalarından doğrudan alıntılara yer verilmiştir:

K9: “Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan ve okullara gönderilen kitapların hiçbiri kullanılmıyor. Sadece bir yardımcı kaynak kitap ile ders işleniyor. Bu kitap muhteva bakımından yalnızca dil bilgisi konularını kapsamaktadır.”

K12: *“Uygulama okulunda yardımcı kaynak kullanımı tercih edilmemektedir. Sadece ders kitabından ilerlenmekte bu kitaplarda yer alan etkinlikler tamamlanmaktadır.”*

Tartışma

Bulgular günümüzde ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin sıklıkla okuma, yazma gibi dil becerilerinden bağımsız bir şekilde ayrı bir ders gibi ele alındığına işaret etmektedir. Erdem ve Çelik (2011) öğretmenlerin çoğunun dil bilgisini ayrı bir ders gibi gördüğünü bu nedenle Türkçe dersinin bütünlüğü içerisinde ona yer vermeyip ayrı bir ders olarak ele aldığını ifade etmiştir. Ekinci-Çelikpazu (2015) da ortaokullarda dil bilgisi öğretimi için genellikle ayrı bir ders saati ayrıldığını doğrulamaktadır. Oysa 2005 yılından bu yana Türkçe dersi öğretim programlarında benimsenmiş olan yapılandırmacı anlayışa göre dil bilgisi öğretimi okuma, yazma gibi dil becerileri ile birlikte ele alınmalıdır. Göçer ve Arslan (2018) dil bilgisinin ancak konuşma, yazma gibi beceriler ile birlikte ele alındığında amacına ulaşabileceğini ifade etmiştir. Dil bilgisi öğretiminin sıklıkla okuma, yazma gibi dil becerilerinden bağımsız bir şekilde ayrı bir dersmiş gibi ele alınmasının nedeni öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin amacı konusunda yeterli bilince sahip olmaması olabilir. Nitekim Göçer ve Arslan (2019) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada dil bilgisinin yeri, amacı ve işlevi konusunda öğretmenlerin yeterli bilgiye sahip olmadığı ifade edilmiştir. Dolayısıyla bu konularda öğretmenlerin bilinçlendirilmesi yararlı olacaktır. Nitekim yapılandırmacı anlayışa göre dil bilgisi öğretimi bir amaç hâline getirilmemeli, dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi için bir araç olarak onlarla bütünlük içerisinde ele alınmalıdır.

Bulgular günümüzde ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin büyük oranda metin merkezli olarak gerçekleştirilmediğine işaret etmektedir. Yılmaz ve Dilidüzgün (2019) çağdaş dilbilim çalışmalarının sonucu olarak metnin; iletişimin temel birimi olarak kabul edildiğini, dilsel yapıların metin oluşturmak için araç olduğunu ve bu nedenle metin temelli dilbilgisi öğretiminin temel alınması gerektiğini ifade etmiştir. Dil öğretiminde metinler aracılığıyla çeşitli görevler ve etkinlikler gerçekleştirilmekte, bu ise öğrencilerin etkin olarak sürece katılmalarına aracılık etmektedir (Hamzadayı ve Şentürk, 2020, s. 96). Bu nedenle dil bilgisi öğretiminden beklenen etkinliklerin metin temelli olmasıdır (Karagöz ve Oryaşın, 2014). Nitekim yapılandırmacı anlayışla hazırlanan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na da bakıldığında dil bilgisi konuları ile ilgili etkinliklerin metin temelli hazırlandığı görülebilir. Metin temelli öğretim bağlamdan hareketle öğretimin önünü açacaktır. Bu durum ise dil bilgisi öğretiminde karşımıza çıkan sorunlardan biri olarak belirtilen (Kansızoğlu ve Sulak, 2018; Kerimoğlu ve Aksu-Raffard, 2020, s. 287) ezberci ve kuralcı öğretim anlayışının önüne geçilerek anlamı ve işlevi ön plana çıkaran anlayışın benimsenmesi açısından önem arz etmektedir. Araştırma bulguları dil bilgisi öğretiminin metinden kopuk, ayrı bir ders gibi ele

alınmasının nedeninin uygulamadaki kolaylık olabileceğine işaret etmektedir. Nitekim katılımcı ifadeleri bu şekilde konuların daha hızlı ve basit bir şekilde geçilebildiğine vurgu yapmaktadır.

Bulgular günümüzde ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde düz anlatım ve soru cevap tekniklerinin sık başvurulan teknikler arasında olduğuna işaret etmektedir. Yaman ve Süğümlü (2009) dil bilgisi öğretiminde başarıya ulaşılamamasının en büyük nedenlerinden birinin geleneksel, düz anlatım yoluyla gerçekleştirilen dil bilgisi öğretim anlayışı olduğunu ifade etmiştir. Salman ve Aydın (2018) geleneksel öğretim anlayışına sahip öğretmenlerin en çok düz anlatımı tercih ettiklerini, ancak dil bilgisi öğretiminde bu geleneksel anlayışın terk edilerek yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesinin gerekliliğini ifade etmiştir. Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminde düz anlatım yerine öğrenciyi aktif kılarak onun bilgiyi keşfetmesi ve yapılandırması için sezdirmeye başvurulması başarıyı artıracaktır. Nitekim Altunkaya ve Erdem (2013) dil bilgisi kurallarının öğretiminde ezbere yönlendiren düz anlatım gibi teknikler yerine yaparak yaşayarak öğrenmeye olanak sağlayacak dramatizasyon gibi yöntemlerin kullanılmasının öğrenilenlerin beceriye dönüşmesini sağlayacağını ifade etmiştir. Benzer şekilde Kardeş (2014) geleneksel uygulamalar yerine yaparak, yaşayarak, sorgulayarak, araştırarak gerçekleştirilen bir dil bilgisi öğretiminin gerekliliğini dile getirmiştir. Ancak bulgular ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde düz anlatım ve soru cevap tekniğinin sık kullanıldığına, iş birlikli, öğrenci katılımını teşvik eden yöntem ve tekniklere sık yer verilmediğine işaret etmektedir. Bu durumun nedenlerinden biri sınav odaklı eğitim-öğretim anlayışı olabilir. Nitekim Balcı ve Melanlıoğlu (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulgularına göre ortaokul öğrencilerinin dil bilgisi öğrenmeyi önemli görme nedenlerinden biri sınavlardır.

Bulgular ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde tümdengelim, tümevarıma göre daha sık kullanıldığına işaret etmektedir. Yapılandırmacı yaklaşımla birlikte tümevarımın da dil bilgisi öğretimindeki gerekliliği ve yararları sıklıkla vurgulanmıştır (Bahar, 2015). Ancak araştırma bulguları tümevarımın ortaokullarda neredeyse hiç kullanılmadığını göstermektedir. Bu durum ise ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde 2005 yılından bu yana Türkçe dersi öğretim programlarında belirtilen yapılandırmacı yaklaşımın hâlen tam olarak uygulamaya geçirilemediğine işaret etmektedir.

Bulgular ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora gibi öğretimin temel ilkelerine genel olarak uygun hareket edildiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte bulgular daha az rastlanan bir durum olsa da bazı okullarda bu temel ilkelere uyulmadığına da işaret etmektedir. İşcan ve Kolukısa (2005) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ilköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi konularının genellikle düz anlatımla işlendiği, somuttan soyuta, bilinenden bilinmeyene gidilmediği ve dil bilgisinin bir kurallar yığını gibi algılandığı ifade edilmiştir. Oysa yapılandırmacı anlayışta somuttan soyuta, özelden genele, değişimden kurala doğru ilerlenmektedir (Güneş, 2013). Bu araştırmada ise bulgular dil bilgisi öğretiminde düz anlatımın genel

olarak devam ettiğine ancak öğretimin temel ilkelerine genel olarak uygun davranıldığına işaret etmiştir. Bu durum dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki durumunda bazı değişikliklerin meydana geldiğini ancak hâlen davranışçı yaklaşımın benimsettiği anlayışların da devam ettiğini göstermektedir.

Bulgular ortaokullarda dil bilgisi öğretimi bağlamında genellikle hem ders kitaplarının hem de yardımcı kaynak kitapların birlikte kullanıldığını göstermiştir. Bununla birlikte bulgular nispeten daha nadir görünse de dil bilgisi öğretiminde sadece ders kitaplarından veya sadece yardımcı kaynak kitaplardan yararlanan okulların da olduğunu göstermiştir. İşcan ve Kolukısa (2005) öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde ders kitabı, defter, yazı tahtası dışında herhangi bir araç gereç kullanmadığını veya kullanmadığını ifade etmiştir. Bu çalışmanın bulguları ise dil bilgisi öğretiminde genel olarak ders kitaplarından yararlandığını ancak bununla birlikte yardımcı kaynak kitaplara da başvurulduğunu göstermektedir. Dil bilgisi öğretiminde başarı elde edilebilmesi açısından kullanılan ders kitapları ve diğer araç gereçler oldukça önemlidir (Erdem, 2008). Ancak Kanat (2016) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada Türkçe ders kitaplarının metinlerin işlenen dil bilgisi konularından örnekler içermesi bakımından yeterince özenli hazırlanmadığı belirtilmiştir. Bu nedenle ders kitaplarının ve özellikle bu kitaplarda yer alan metinlerin dil bilgisi konuları ile ilgili işlevsel örnekler içermesi bakımından özenli hazırlanması yararlı olacaktır.

Bulgular genel olarak ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini geliştirmek için araç olarak değil amaç olarak ele alındığına işaret etmektedir. Oysa Türkçe öğretmenleri eğitim-öğretim etkinliklerinde dil bilgisinin amaç değil, araç olduğunu unutmamalıdır (Dolunay, 2010). Yeni dil bilgisi anlayışında dil bilgisi öğretimi bir amaç değil, araçtır çünkü dil bilgisi bir dili doğru kullanmak ve geliştirmek için öğretilmektedir (Güneş, 2013). Yapılandırmacı yaklaşımın benimsenmesiyle dil bilgisi öğretimi başlı başına bir amaç olmaktan çıkarak temel dil becerilerinin kazandırılması için araç olarak görülmüştür. Dil bilgisi öğretiminin amacı öğrenilen dilin hayatın her aşamasında işlevsel olarak kullanılabilmesidir (Göçer ve Arslan, 2018). Dolayısıyla dil bilgisi öğretiminin aslında dil becerilerini geliştirmek, yani dili kullanma becerisi bakımından daha yetkin bireylerin yetiştirilmesi amacıyla gerçekleştirildiği unutulmamalıdır. Ancak elde edilen bulgular ortaokullarda dil bilgisinin günümüzde uygulamadaki durumunun genel olarak bu anlayışla örtüşmediğini göstermektedir. Bu yüzden bu duruma neden olan unsurların araştırılması önem kazanmaktadır. Bu durumun nedenlerinden biri sınav odaklı eğitim anlayışı olabilir. Nitekim katılımcı ifadeleri ortaokullarda sınav odaklı eğitimin ön plana çıkarak dil bilgisi öğretiminde dil becerilerini geliştirmekten ziyade dil bilgisi konularının öğretilmesinin böylece öğrencilerin sınavda dil bilgisi ile ilgili soruları çözebilmelerinin başlı başına bir amaç hâline getirildiğine işaret etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak araştırmada elde edilen bütün bulgular ve ilgili alanyazın göz önünde bulundurulduğunda 2005 yılından bu yana Türkçe öğretim programlarında yapılandırmacı anlayış benimsenmiş olmasına rağmen günümüzde ortaokullarda hâlihazırda uygulanmakta olan dil bilgisi öğretiminde geçmişten gelen davranışçı yaklaşımın izlerinin hâlen devam ettiği söylenebilir. Nitekim araştırmada elde edilen bulgular ortaokullarda sıklıkla dil bilgisi öğretiminin dil becerilerinden bağımsız ayrı bir ders olarak ve amaç olarak ele alındığına, metinden ve bağlamdan kopuk bir dil bilgisi öğretim anlayışının benimsendiğine işaret etmektedir. Bununla birlikte bulgular ortaokullarda dil bilgisi öğretiminde sık sık düz anlatımın ve soru cevap tekniğinin kullanıldığına ve tümdengelim başvurduğuna işaret etmektedir. Bu durum öncelikle davranışçı anlayışın devam edegelen bu izlerinin ortadan kaldırılması için neler yapılabileceğinin belirlenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Sonuçlar günümüzde ortaokullarda uygulanan dil bilgisi öğretim anlayışının birçok noktada (bakış açısı, başvuru yöntem ve teknikler vb.) 2005'ten bu yana Türkçe dersi öğretim programlarında benimsendiği belirtilen yapılandırmacı anlayışla uyuşmadığını; alanyazında da belirtilen bazı sorunların hâlen devam ettiğini göstermektedir. Bu araştırmanın bulguları ve ilgili alanyazın göz önünde bulundurulduğunda bu durum birkaç farklı nedenden kaynaklanıyor olabilir: Bu nedenlerden biri sınav odaklı eğitim anlayışı ve Türkiye'deki sınav sisteminde yer alan LGS, YKS gibi sınavlarda dil bilgisini amaç olarak ele alan, doğrudan dil bilgisi kuralları hakkındaki bilgiyi ölçmeye yönelik soruların yer alması olabilir. Bu nedenle sınavlarda dil bilgisi ile ilgili soruların doğrudan ve yalnızca dil bilgisi kurallarını ölçme yerine dolaylı olarak diğer dil becerilerinin içerisinde dil bilgisini ele alan sorular olarak hazırlanması yararlı olabilir. Bir diğer sebep özellikle öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin amacı ve işlevi hakkında yeterli bilince sahip olmaması olabilir. Bir diğer sebep ise özellikle ileri yaşlardaki öğretmenlerin davranışçı eğitim anlayışı ile eğitim almış olmaları veya yapılandırmacı anlayışla öğretim konusunda yeterli uygulama becerisine sahip olmaması olabilir. Bu hususlarda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminin amaç ve işlevine yönelik eğitimle birlikte yapılandırmacı anlayışla dil bilgisi öğretimi bağlamında uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim almaları yararlı olabilir.

Bu araştırmada dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumu ortaya konularak uygulamadaki sorunların devam edip etmediği hakkında çıkarımlar yapılmaya çalışılmıştır. Ancak araştırmanın sınırlılığı olarak sorunların nedenleri sorgulanmamıştır. Bu başlı başına kapsamlı bir araştırma konusu olabilir. Bu nedenle alanyazının işaret ettiği ve bu araştırmanın bulgularının hâlen devam ettiğini gösterdiği sorunların nedenlerini detaylı olarak araştırarak ve çözüm önerileri sunan araştırmaların gerçekleştirilmesi alana katkı sunacaktır.

Kaynaklar

- Akar, H. (2017). Durum çalışması. A. Saban & A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 139-176). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akgül, E. (2010). *İlköğretim II. kademedeki yaşanan dil bilgisi öğretimi sorunları*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Altunkaya, H. & Erdem, İ. (2013). Hükümlü ve tutuklulara sıfatlar konusunun drammatizasyon yöntemi kullanılarak öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 43(198), 27-41.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum çalışmasına ayrıntılı bir bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(1), 1-9.
- Aytaş, G. & Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(27), 77-89.
- Azizoğlu, N. İ. & Okur, A. (2020). Dil bilgisi öğretiminde içerik ve kapsam. A. Pehlivan & İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 53-71). Ankara: Pegem Akademi.
- Bahar, M. A. (2015). Dil ve anlatım 11. sınıf ders kitaplarının dil bilgisi öğretimi açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 3(1), 9-26.
- Balcı, M. & Melanlıoğlu, D. (2020). Ortaokul öğrencilerinin "dil bilgisi"ne ilişkin algılarının söze ve çizime yansımaları. *Karadeniz Araştırmaları*, XVII(67), 813-834.
- Bayat, N. (2020). Dil bilgisi ve dil becerileri. A. Pehlivan & İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi* içinde (s. 171-187). Ankara: Pegem Akademi.
- Bulut, M. (2014). Dil bilgisi öğretiminde yaşanan kavram kargaşasının Türkçe öğretimine etkisi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(12), 43-55.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çolak, F. (2013). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin genel sorunları ile alan literatüründeki tartışılmalı konuların ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimine yansımaları ve çözüm önerileri*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Dilidüzgün, Ş. (2009). Yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan ilköğretim Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarında metin-odaklı görevlerin yeri. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*(17), 274-290.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*(27), 275-284.
- Ekinci-Çelikpazu, E. (2015). Ortaokul 5-8. sınıf Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 10(15), 333-360.

- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.
- Erdem, İ. & Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Electronic Turkish Studies*, 6(1), 1057-1069.
- Göçer, A. & Arslan, S. (2018). Türkiye’de dil bilgisi öğretimi üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 107-122.
- Göçer, A. & Arslan, S. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 297-326.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature*, 2(7), 71-92.
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.
- Hamzadayı, E. & Şentürk, R. (2020). Dilbilgisi öğretimi: Hangi öğretim yolu? A. Pehlivan & İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi içinde* (s. 53-71). Ankara: Pegem Akademi.
- İşcan, A. & Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- Kanat, A. (2016). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında metinlerin dil bilgisi konularıyla ilişkisi üzerine inceleme*. (Yüksek Lisans Tezi). <https://tez.yok.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Kansızoğlu, H. B. & Sulak, S. E. (2018). Öğrenci merkezli dil bilgisi öğretim uygulamalarının öğrenci başarısına etkisi: bir meta analiz çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 958-980. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2018038525>
- Karagöz, M. & Oryaşın, O. U. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 187-194.
- Kardaş, M. N. (2014). İş birlikli ve geleneksel grup çalışmasının dil bilgisi öğretiminde akademik başarıya etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 9(8), 603-622.
- Kerimoğlu, C. & Aksu-Raffard, C. (2020). Dilbilgisini neden öğretemiyoruz? A. Pehlivan & İ. S. Aydın (Ed.), *Dil bilgisi öğretimi içinde* (s. 281-294). Ankara: Pegem Akademi.
- Kokkokoğlu, H. & Doğan, Y. (2021). Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre yazma eğitimini olumsuz etkileyen unsurlar ve çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1316-1337. <https://doi.org/10.16916/aded.989097>
- Landis, J. R. & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. b.). Thousand Oaks, CA: Sage.

- Öztürk, J. & Ömeroğlu, A. F. (2015). Dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 69-86.
- Salman, B. & Aydın, İ. S. (2018). Yapılandırmacı yaklaşıma göre dil bilgisi öğretimine yönelik öğretmen görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1265-1284. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14304>
- Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Van Rijt, J. H. M & Coppen, P. J. M. (2021). The conceptual importance of grammar. Knowledge-related rationales for grammar teaching. *Pedagogical Linguistics* 2(2), 175-199. <https://doi.org/10.1075/pl.21017.dov>
- Yaman, H. & Süğümlü, Ü. (2009). Dilbilgisi öğretiminde senaryo tabanlı öğrenme yaklaşımının etkililiği: Kelime türleri örneği. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 144, 56-73.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, Ö. & Dilidüzgün, Ş. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metin odaklı dilbilgisi öğretimi üzerine öğrenci görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 217-234.
- Zhang, J. (2009). Necessity of grammar teaching. *International Education Studies*, 2(2), 184-187.

Extended Summary

Grammar examines the sound, form, sentence and text structure of a language and reveals its meaning and functions (Güneş, 2013). Ability to be proficient in using language requires mastery of the rules of the language in question and the ability to use them in the context. It is related to the language knowledge of the individual. The main purpose of language teaching is to make individuals competent in using a language. It is about knowing the rules, structure and features of the language in question. Knowledge on the rules, structure and features of the language is related to the field of grammar. Therefore, grammar teaching is handled in the context of language teaching and is seen as important in terms of language teaching. As a matter of fact, Zhang (2009) emphasized that grammar teaching is important and necessary in language teaching and stated that grammatical competence is one of the communicative competences.

One of the prominent problems in grammar teaching is the continuation of the behaviorist approach and, as a result, rote learning approach (Kerimoğlu and Aksu-Raffard, 2020, p. 289). However, in the Turkish language curricula that have been followed since 2005, grammar teaching with a constructivist approach is aimed. Another problem encountered in grammar teaching is that grammar teaching is carried out in a way that is disconnected from other language skills. However,

grammar teaching should be carried out in harmony with language skills. Otherwise, it will not be able to go beyond memorization (Erdem, 2008). Another problem encountered in grammar teaching is repudiating a text-centered teaching approach and trying to teach grammar subjects away from the text and context. However, Azizoğlu and Okur (2020, p. 64) stated that it is important to make use of texts to concretize grammar topics and to give examples from texts in terms of making the grammar rules more functional in practice by going beyond memorization. Another problem encountered in grammar teaching until recent years is the continuation of the teacher-centered teaching approach (Kansızoğlu and Sulak, 2018). However, Çolak (2013, p. 174) stated that grammar should be designed as an area that is learned and transformed into an outcome, not taught.

When the literature was reviewed, no study was found in recent years to reveal the current situation of grammar teaching in secondary schools. As an exception, in a study conducted by Ekinci-Çelikpazu (2015) on the issue, it was determined that teachers in secondary schools generally treat grammar teaching as a separate class hour. For this reason, it is aimed in the research to reveal the current situation of grammar teaching in secondary schools and to make inferences about whether the above-mentioned problems encountered in grammar teaching continue. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. According to teacher candidates, how is grammar taught together with language skills in secondary schools where they have the opportunity to observe?
2. According to teacher candidates, how are texts used in grammar teaching in secondary schools where they have the opportunity to observe?
3. According to teacher candidates, which of the grammar teaching approaches, methods, and techniques are most used in secondary schools?
4. According to teacher candidates, how are learning-teaching principles applied in grammar teaching in secondary schools where they have the opportunity to observe?
5. According to teacher candidates, which resources are used in grammar teaching in secondary schools where they have the opportunity to observe?

This research was designed and conducted in accordance with the case study, one of the qualitative research designs. In this study, criterion sampling, one of the purposive sampling methods, was used to determine the study group. The study group of the research consisted of 37 Turkish language teaching senior students who made observations in secondary schools in Nevşehir city center for six weeks and volunteered to participate in the research. In the study group, nine of the participants were male and 28 were female. An interview form developed by the researcher was used as a data collection tool in the study. There were six sections in the interview form and there was a question asked to explain in each of these six sections. In the analysis of the data obtained through the

interview form, descriptive analysis was used. The main data source in this study is the opinions of Turkish teacher candidates, who had the opportunity to observe in secondary schools for six weeks, based on their observations.

The findings showed that in most of the schools observed, grammar teaching was treated as a separate subject independent of language skills such as reading and writing. In addition, the findings showed that grammar teaching in the observed secondary schools was not mostly text-centered. Based on the findings, the most frequently used techniques in grammar teaching in secondary schools where observations were made were direct instruction method and question-answer techniques. Based on the findings, deduction was used more frequently than induction in grammar teaching in secondary schools. The findings showed that grammar teaching in secondary schools was generally considered as a goal rather than a tool to improve language skills. It was also found that the principles of teaching such as from concrete to abstract, from known to unknown, from easy to difficult in grammar teaching in secondary schools were generally followed. Furthermore, both textbooks and supplementary resource books were generally used together in the context of grammar teaching in secondary schools. However, although the findings seemed relatively rare, they also indicated that there were schools where only textbooks or only supplementary resource books were used in grammar teaching.

The results indicate that the traces of the behavioral approach and some of the problems mentioned in the literature continue in grammar teaching which is currently in practice in secondary schools. In future studies, investigating the reasons for this situation and offering solutions in line with these reasons will contribute to the field of grammar teaching. The findings of this study indicate that the reason for these problems may be due to the understanding of exam-oriented education and the fact that the questions about grammar in exams such as LGS, YKS directly assess the knowledge about grammar rules. For this reason, it may be beneficial to prepare grammar questions in exams not only for assessing grammar rules, but also questions that indirectly address grammar within other language skills. Another reason why the traces of the behaviorist approach continue may be that especially the older teachers have been trained with a behavioral education approach. In this regard, it may be beneficial for older teachers to receive practical in-service training in the context of grammar teaching with a constructivist approach.

Araştırmacıların Katkı Oranı Beyanı

Bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve yazılı hale getirilmesinde sadece tek bir araştırmacı yer almıştır.

Destek ve Teřekkür Beyanı

Bu araştırmada herhangi bir kurum, kuruluş ya da kişiden destek alınmamıştır.

Çatışma Beyanı

Araştırmacının araştırma ile ilgili diğer kişi ve kurumlarla herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması yoktur.

Etik Kurul Beyanı

Bu araştırma, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulunun 27.04.2022 tarih ve 05.121 sayılı onayı ile yürütülmüştür.