



Türkçe Dil Bilgisi Öğretimine Bütüncül Bir Yaklaşım: Dil Bilgisiyle İlgili Kazanımların Program ve Ders Kitaplarındaki Görünüşleri

*Fatma ALBAYRAK**

Öz

Temelde anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen Türkçe eğitimi alanında, söz varlığı ve dil bilgisi öğretimiyle doğru orantılı bir programlama ve süreç tasarımına ihtiyaç duyulur. Bu araştırmada, Türkçe Dersi Öğretim Programındaki dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımların beceri alanlarına dağılımı ve ders kitaplarındaki etkinliklerde görünüm sıklığı, etkinlik tasarımlarında tercih edilen yöntem/tekniklerin niteliği ve ele alınan konuların dağılımını ortaya koymak amaçlanmıştır. Nitel olarak planlanan araştırmada veriler, doküman analizi yöntemiyle elde edilmiş; veri kaynakları 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarından oluşturulmuştur. Doküman analizi tekniğiyle yapılan incelemede; programda, dil bilgisi öğrenme alanına giren kazanımların, sözcüklerin anlam boyutlarının tüm sınıf düzeylerinde kazandırılmasını destekleyenler ağırlıkta olmakla birlikte, dilin yapısal boyutlarının sınıf düzeylerine göre aşamalı olarak işlendiği ve tüm ders kitaplarında karşılık bulunduğu görülmüştür. Dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde kimi zaman iç içe geçen otuz sekiz farklı tekniğin kullanıldığı; bunların ağırlıklı olarak metin, cümle, sözcük/sözcük gruplarının yanı sıra paragraf, film/video, görsellere dayandırıldığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Türkçe dil bilgisi öğretimi, kazanım, program, ders kitapları, yöntem/teknik

A Holistic Approach to Teaching Turkish Grammar: Grammar Learning Outcomes in Curricula and Textbooks

Abstract

In the field of Turkish education, which aims to develop comprehension and expressive skills, creating curricula and designing a teaching process that is in direct proportion to the teaching of vocabulary and grammar is essential. The purpose of this study is to examine the distribution of learning outcomes related to grammar teaching in the Turkish Language Curricula in the skill areas, the frequency of their presence in textbook activities, the quality of the methods/techniques preferred in designing the activities, and the distribution of the topics covered. The study is qualitative by design. The data were collected by document analysis method, and the data sources consisted of the 2019 Turkish Course Curricula and the 5,6,7, and 8th-grade Turkish textbooks used in the 2021-2022 academic year. Document analysis was used in the analysis which revealed that the grammar learning outcomes that support semantic dimensions of words at all grade levels were prevalent, but the structural dimensions of the language were incrementally processed according to the increasing grade levels, and they existed in all textbooks. It was also observed that thirty-eight different techniques that sometimes intertwined were used in the activities in the field of grammar teaching and that those were mainly based on texts, sentences, words/phrases, paragraphs, movies/videos, and visuals.

Keywords: teaching Turkish grammar, learning outcomes, curriculum, textbooks, method/technique

* Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, fatma.albayrak@medeniyet.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1199-4621

Giriş

Anlama ve anlatma becerileri, aynı zamanda iletişimin temel dilsel öğelerini oluşturur. Dil eğitimi; bir yandan okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişimini, diğer yandan dilin ses, biçim ve cümle yapıları ile sözcüklerin kullanım boyutlarını içeren bilginin öğrencilere sezdirilmesi yoluyla onların dili etkili, doğru ve düzgün kullanılabilmesini hedefler. Dilbilimci F. Saussure'nin "Dil, konuşulduğu toplumu oluşturan bütün bireylerin üzerinde uzlaştığı bir dizge yani sistemdir" görüşü, dilin uzlaşım boyutuyla birlikte dizgesel yönünü oluşturan ses, anlam, biçim ve söz dizimi özelliklerini ön plana çıkarır (Onan, 2012b, s. 234). Dilin yapı, işlev ve iletişim boyutları uzun yıllar inceleme ve tartışma konusu edilmiş, bunun dil edinimi ve eğitimiyle olan ilgisi farklı perspektiflerden sorgulanmıştır (Hodgson ve Harris, 2021). Dile bakış noktasındaki çatışmalar ve farklılıklar, modern dilbilimde sürdürülebilirken (Seuren, 1998, s. 26-27), eğitim bağlamında dile kuralcı ve betimleyici olarak yaklaşanlar ile dil bilgisi öğretimini okuma ve yazma becerilerini geliştirmenin bir yolu olarak görenler arasında karşıtlıklar söz konusudur (Rijt ve Coppen, 2017). Zamanla dile dair biliş, sosyal etkileşim ve dilin doğası arasındaki üç yönlü ilişkiyi vurgulayan üretici önermeler geliştirilmiştir (Tomasello, 1995; Ellis, 2003). Yirminci yüzyılın ikinci yarısında iletişimsel bir paradigmaya doğru evrilen yaklaşım, araçsal bakışı ön plana çıkarmıştır. Bu değişimde, eğitimin odağı dil bilgisi ve edebî becerilerden işlevsel, iletişimsel becerilere doğru değişir (Bonset ve Rijlaarsdam, 2004); geleneksel dil bilgisinin kuralcı ve betimleyici yönü işlevselliğe doğru evrilir (Rijt ve Coppen, 2017). Lyons, Jakobson, Schmidt, Halliday veya Adam gibi araştırmacıların işlevsel modellerine dayanan görüşleri *yapılandırmacılık* olarak adlandırılır (Ellis, 2003) ve hepsinin ortak noktası; dili nesnel ve sonuçlar olarak değil, süreçler ve ilişkiler açısından kavramalarıdır. "Dil bilgisi, doğası gereği kuralcı veya betimleyici olabilir ancak dil, toplumsal hayatla bütünleşik olduğu için ayırım her zaman net değildir. Dolayısıyla dile bakış corpus (bütüncü) (O'Keeffe, McCarthy ve Carter, 2007), işlevsel dilbilim (Halliday ve Webster, 2007), karmaşıklık teorisi (Larsen-Freeman, 2003) gibi çalışmalarla ele alınmıştır" (Fontich ve Camps, 2014). Bireyin zihinsel işlemleri kullanarak bilgiyi aktif bir şekilde sürekli olarak yeniden oluşturduğu yapılandırmacı yaklaşımda (Spigner-Littles ve Anderson, 1999) dil becerileri, öğrenci merkezli kazandırılmaya çalışılmaktadır (Spigner-Littles ve Anderson, 1999; Güneş, 2013). Dolayısıyla "eğitimin beklenen, dil bilgisinin, anlatma ve anlamının aktif görevleriyle ilişkisini gösteren çerçeve içine yerleştirilmesidir." (Crystal, 2004, s. 10).

Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı Nedir?

Geçmişten günümüze dil bilgisi üzerine üretilen yaklaşımlardan hareketle yeni bir kavram olarak *pedagojik dil bilgisi* ortaya çıkar. Bununla birlikte cevaplanması gereken pek çok soru oluşur. Ancak bunlardan ilk ve belki de en etkili "Neden dil bilgisi öğretilir?" sorusudur (Locke, 2010; Myhill, 2016; Van Rijt, De Swart ve Coppen, 2019). Dil bilgisi öğretiminin amaçlarının sorgulanması farklı sorunsalları da beraberinde getirir. Dolayısıyla yanıtlanması gereken sorular oluşur: Eğitimin amacı dil sistemleri ise, bunun birimleri nelerdir: Kelime mi, cümle mi, metin mi? Onları ele almak için hangi teorik çerçeveler oluşturulmuştur? Eğitimde amaç dilin kullanım boyutları ise, kullanımda olan dil bilgisini tutarlı bir sistem içinde düzenlemek gerekir mi? Ayrıca dil bilgisi içeriğini sistematik olarak düzenleyen ve dil ediniminde bir araç olarak kullanılabilecek pedagojik dil bilgisine sahip olmak mümkün müdür?

Geleneksel dil bilgisi eğitimi, dilin normlarına göre iyi yapılandırılmış cümlelerden oluştuğu anlayışıyla öğrencilerin gerçek yaşam temelli olmayan doğru dil bilgisi kurallarını öğrenmesine odaklanır. Zamanla sahada gerçekleştirilen araştırmalar dil bilgisi öğretiminin, yalnızca dil bilgisi terminolojisini öğretmek değil, aynı zamanda dili bireysel, toplumsal ve kültürel açıdan önemli bir olgu olarak anlamak gerektiğini ortaya koyar (Van Gelderen, 2010). Bu yaklaşımlar, öğrencilere dil bilgisi hakkında düşünmeyi veya dili kullanıldığı bağlamda araştırmayı öğretmeye odaklanır (Myhill, 2016). Çeşitli boyutlarıyla yaklaşıldığında herhangi bir dil sorunu öğrenciler tarafından üç farklı boyutta görülebilir:

- Kuralcı dil bilgisi boyutu (Bunu nasıl yapmalıyım?),
- Dil gerçekliği boyutu (İnsanlar bunu nasıl yapıyorlar?),

Türkçe Dil Bilgisi Öğretimine Bütüncül Bir Yaklaşım: Dil Bilgisiyle İlgili Kazanımların Program ve Ders Kitaplarındaki Görünümleri

• Bireysel dil sezgileri boyutu (Bunu kişisel olarak nasıl yapardım?) (Wijnands, Van Rijt ve Coppen, 2021).

Bundan hareketle, öğrencilere dil sorunlarının üstesinden gelmek için nasıl daha yansıtıcı bir tutum geliştirecekleri öğretilecek; bu tutum, daha üst düzey bilişsel düşünme becerilerine hitap eden ve onlara dil kaynaklarına nasıl başvuracaklarını öğreten dil bilgisine yönelik pedagojik bir yaklaşım olacaktır. Bununla birlikte, Chomsky'nin (2022) doğuştan veya bilinçsizce edinilen bilgiye atıfta bulunmak için yaygın olarak kullanılmaya başlanan örtük dil bilgisi kavramı açısından yaklaşıldığında, öğretimin işlevi, üst dilbilimsel terimler kullanarak dil bilgisini ortaya çıkarmak olmalıdır. Dil eğitiminde üst dilsel uygulamalar üç farklı düzeyde gerçekleştirilebilir (Camps, Guasch, Milian ve Ribas, 2000):

• *İşlemsel ve sözel olmayan* düzey: Sözel faaliyetlerde görülebilen (yeniden tekrarlar, vurgular vb.) eylemler. Bu, "cümle birleştirme" olarak bilinen okul etkinliğiyle ve özellikle yazılı dil öğelerinin kendiliğinden harekete geçirilmesini sağlayan diğer birçok etkinlikle ilgilidir.

• *Ortak bir dilde sözel olarak ifade edilen* düzey: Öğrencilerin ürettikleri dil ürünleri hakkında kendiliğinden gelişen veya resmî olmayan konuşmalarında görülebilen günlük dildeki sözel ifadelerini içerir.

• *Belirli bir üst dilde ifade edilen sistematik sözel* düzey: Kendiliğinden uygulanan öğelere bir ad ve kavramsal bir tanı verme ihtiyacına yanıt veren belirli bir üst dil kullanılarak sözelleştirilecektir.

Dille ilgili bu üç farklı bilgi türü *üst dilbilimsel* bilgi olarak adlandırılabilir. Birinci düzeyin ilgi alanı, öğrencinin kendisini açık bir dil bilgisi bilinci olmadan ortaya koyabilmesi ancak yine de öğretmenler tarafından yönetilen bir etki ile başlangıç noktası oluşturabilmesiyle ilgilidir. İkinci ve üçüncü düzeyler, dil bilgisi fenomeni hakkında farklı derecelerde farkındalık oluşturma anlamına gelir. Bu düzeylerde, gündelik ve bilimsel kavramlar arasında beliren farklılıklar ve ilişkiler bulunur (Fontich ve Camps, 2014). Bu durum kavramların tutarlı bir okul dil bilgisi modelinde sistemleştirilmesi ihtiyacını doğuracaktır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi, dil bilgisinin temel kavramları edinildikten sonra dili iyi kullanmak için dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde dilin yapısını ve anlam ilişkilerini öğrenmek, bilmek ve uygulamak üzerine kurulurken, anlama ve anlatma becerilerinin öğrencilere etkili bir şekilde kazandırılması için yardımcı ve destekleyici bir alan olarak görülebilir (Dolunay, 2010; Arı, 2014; Göçer, 2015, s. 234; Gözlet ve Çıfci, 2021). Dil bilgisinin insanların karmaşık fikirleri iletmesinde aracı olması özelliğinden hareketle, öğrencilerin sınıf içi uygulamalarla pekiştirilmesi, böylelikle öğrencilerin dil ürünleri olan metinleri incelemeleri ve her biri anlamı şekillendiren daha küçük veya daha büyük ölçekli dil birimlerinin yapısını görmelerini sağlamak gerekir. Öğrenciler sadece hangi dil bilimsel özelliklerin mevcut olduğunu değil, bunun nedenlerini de tartışacaklar; bu durum, onların sadece izlenimlere güvenmek yerine metinleri sistematik olarak yorumlamalarına yardımcı olacaktır (Aarts, Cushing ve Hudson, 2019, s. 9-13). Pennington (2002'den akt. Fontich ve Camps, 2014), geleneksel ve modern dilbilim kavramlarını sentezlerken, okul için dört niteliğe sahip bir dil bilgisi modeli önerir:

(a) *Eşdizimli (collocational)*: Sözdizimsel yapının soyut düzeylerine değil, sözcüklerin anlamsal yapılarına ve sözcükler ile söylem arasındaki bağlantıya odaklanan;

(b) *Yapıcı (constructive)*: İletişimi, bir konuşma zinciri oluşturmak için sürekli olarak bir diziye eklenen öğelerden inşa eden, sürekli gelişen bir süreç olarak kavramsallaştıran;

(c) *Bağlamsal (contextual)*: Sözdizimsel ve sözcüksel seçimleri iletişimsel amaçlarla olduğu kadar söylemin amacı ve anlamın dayanışmasıyla ilişkilendiren;

(d) *Karşılaştırmalı (contrastive)*: Öğrencilerin hâlihazırda bildiği diller ile öğrendikleri yeni diller arasında köprü kuran. Ancak bu ve benzer uygulamalar için program desteği de bir o kadar önemlidir. Sınıf içi uygulama ile dil bilgisi eğitime ilişkin program uygulamaları arasında bir tutarlılık gerekir (Van Rijt, De Swart ve Coppen, 2019). Dil bilgisi öğretimi için pedagojik şablon, dil sorunlarıyla ilgili ödevler oluşturmak için bir araç olarak alındığında, öğrencilerin bilişsel ve yansıtıcı becerilerini geliştirmelerini tetiklemek için farklı yollar vardır. Her şeyden önce, öğrenciler belirli bir dil sorunu hakkında düşünmek için içsel olarak motive edilmelidir (Ryan ve Deci, 2000). Süreçte öğrenciler üzerinde etki uyandıran ve sürece doğrudan ya da dolaylı olarak etki eden stratejiler ile yöntem ve teknikler de önemli bir noktayı gündeme getirir. Özellikle tekrara dayalı, sınıf içi yahut dışı pratik imkânı sağlayan, öğrenci katılımını en

üst düzeye taşımaya odaklı, mesaj alma ve gönderme süreçlerini aktif kılan, analiz etme ve mantık yürütmeyi geliştiren ve girdi ve çıktılar için yapı oluşturan stratejiler önemli kabul edilir (Oxford, 1990, s. 43–47).

Pedagojik Dil Bilgisi Öğretiminde Program Nitelikleri ve Türkçe Öğretimi Programları

Geçmişte programlarda yer verildiği haliyle, bir dizi norm veya doğru kullanım kurallarından oluştuğu kabul edilen kuralcı bir dil bilgisi görünüşü (Crystal, 1995) sıkça eleştirilmiştir. Son zamanlardaki uluslararası araştırmaların temelinde; betimleyici dil bilgisine yapılan vurgu, dil bilgisinin yalnızca hata düzeltmeyle ilgili olduğu görüşünden kaçınılması ve bunun yerine dili “bir kaynak, bir anlam oluşturma sistemi” olarak görmek yatmaktadır (Derewianka ve Jones, 2010, s. 9). Bu bağlamda bir dilin görev ve anlam elemanlarının belli bir metin parçasında kullanımını, niçin seçildiklerini, hangi işlevleri yerine getirdiğini tespit etmeye çalışan *işlevsel dil bilgisi*, dil eğitiminde karşılık bulur (İşcan, 2010). Aynı zamanda uzlaşım niteliği taşıyan bir sistem olarak dil, ancak sistemli bir yaklaşımla öğrenilebilir. Ana dili eğitim programlarının bu işlevi yerine getirmesi gerekir (Onan, 2009; Aytaş ve Çeçen, 2010). Ana dili eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalarda, dil bilgisinin biçimsel, anlamsal ve pragmatik bileşenlerini hesaba katan bir içerik düzenlemesine ihtiyaç olduğu vurgulanır. Bilgiye ulaşmak için öğrencileri dilsel formları gözlemlene ve uygulamaya yöneltecek sınıf uygulamalarının gerekliliği üzerinde durulur. Dolayısıyla bu bakış açısı işlevsel dil bilgisi temelli dil öğretimini destekler. Bunun için öğrencilerin kalıp bilginin ötesinde ilkeye dayalı bilgi inşa etmelerini sağlayan sınıf içinde bağlamlar yaratma ihtiyacı ortaya çıkar. Örneğin İngiltere’de İngilizce Ulusal Müfredatında ve dünya çapında bazı İngilizce müfredatlarında sistematik işlevsel dil bilgisi (Systemic Functional Grammar-SFG) benimsenmiştir (Clark, 2001). Ulusal Müfredatta; ilk yıllarda harf, kelime ve seslere, özellikle yazılı standart İngilizceye odaklanılır. Okuryazarlık genellikle hikâye okuma ve yazma bağlamında öğretilir, cümle ve metin oluşturma genellikle açıkça öğretilmez. Ortaokul yıllarında, dil eğitimi, cümlenin yanı sıra genişleyen bir kelime dağarcığı ve genişleyen okuma becerileri geliştirme eğilimindedir. Öğrenciler ayrıca, ilköğretim müfredatının diğer bölümleriyle ilişkili olarak, özellikleri açık hale getirilmeden, artan çeşitlilikte ve miktarda farklı yazılı türle karşılaşır. Bu kilit aşamanın özelliği; yazılı ve sözlü anlatı yoluyla okumayı ve yazmayı öğrenen öğrencilerin, yalnızca anlatı yapısı bilgilerini uygulamakla kalmayıp aynı zamanda bu bilgiyi aktarmalarının beklenmesidir. İkinci aşama dışı doğru gelişir, noktalama işaretleri de dâhil olmak üzere, metinsel bağlamlarda yer alan ve öğrencilerin konuşma ve yazma hakkında hâlihazırdaki bilgi birikimlerinden yararlanan cümle yapısına odaklanmaya dönüşür. Öğrencilerin sözcüklerin anlamsal ve dil bilgisel işlevleri ve sözcük sınıfları arasındaki farkı anlamalarının bu gelişim aşamasında olduğu gözlenmiştir (Clark, 2010). Özellikle ortaöğretim yılları boyunca, öğrencilerin farklı metin türlerinin biçim ve içerik özellikleri dâhil karşılaşacakları tüm yazılı ve sözlü formların oluşturacağı bağlamları tanıması önemlidir. “Dil bilgisi öğretiminde hareket noktası, cümleden hareketle belirli bir bağlam oluşturan, bu bağlamla sözcüklerin anlamını netleştiren ve sınırlandıran anlamdır. Dil bilgisi dilin kurallarının sezilmesi ve sezilen bu kuralların oluşturduğu dilsel yapının kullanılmak üzere pekişmesini kolaylaştırır. Bu da bireyin dört temel dil becerisini kullanma becerisini geliştirir” (Gözlet ve Çıfci, 2021). Bu nedenle, anlam oluşturma sistemi, içerik ve biçim yönlerinin birbirleriyle nasıl ilişki kurduğunun incelenmesiyle dengelenir. Bu ilişki sarmal yapıda kabul edilir. “Dil bilgisi öğretiminde öğretilen dilin sahip olduğu kurallar, temel dil becerileri olarak kabul edilen okuma, yazma, konuşma ve dinleme çalışmalarıyla iç içe geçmiş sarmal bir bakış açısıyla ele alınmalıdır. Bunun gerçekleşebilmesi için dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımların diğer öğrenme alanlarındaki kazanımlarla etkileşim noktalarının tespit edilmesi gerekmektedir.” (Onan, 2012a).

Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi ile ilgili çalışmalarda ve programda dil bilgisinin nasıl öğretileceği, işlevleri ve dil bilgisinin konumu zaman içerisinde farklılık gösterir. 1949, 1981, 2006, 2015, 2017 ve 2019 Türkçe Öğretim Müfredatlarında; dil bilgisinin ve beceri alanları etkinliklerinin farklılığı görülür. 1949 Türkçe Öğretim Programında dil bilgisi ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Dil bilgisi başlığı altında ele alınan konular şunlardır: Dil ve dil bilgisi, duygu ve düşüncelerin ifadesi, kelimelerin ses yapısı ve mana bakımından görev ve özellikleri, isim, sıfat, zamir, fiil, edat, zarf, bağlaç, ünlem, imla kuralları ve noktalama, söz dizimi (MEB, 1949). 1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Eğitimi Programında; dil bilgisi ile ilgili açıklamalar, dil bilgisi amaç ve davranışları ayrı bir başlık altında ele alınmıştır. Anlayış

Türkçe Dil Bilgisi Öğretimine Bütüncül Bir Yaklaşım: Dil Bilgisiyle İlgili Kazanımların Program ve Ders Kitaplarındaki Görünümleri

olarak dil bilgisinin dil becerileri ile bütünleştirilmesi gerektiği benimsenmiştir (MEB, 1981). 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı; okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşmaktadır. Program; öğrenme alanı/amaçlar/kazanımlar şeklinde tasarlanmıştır. Dolayısıyla söz varlığı/kelime öğretimi, tüm öğrenme alanları ve dil bilgisi bölümünde amaç olarak ya da amaç alt başlığı altındaki kazanımlar olarak karşımıza çıkabilmektedir (MEB, 2006). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları sözlü iletişim, okuma ve yazma olmak üzere üç ana başlık altında düzenlenmiş, dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf düzeyine uygunluk gözetilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Söz varlığı başlığı her sınıf düzeyinde okuma öğrenme alanı altına eklenmiş ve dil bilgisi öğretimi ile ilgili kazanımlar da bu başlık altında değerlendirilmiştir (MEB, 2015). Benzer şekilde 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programında dil bilgisine ayrı bir başlık hâlinde yer verilmemiştir. Kazanımlar, diğer dil becerileriyle iç içe verilmiştir (MEB, 2017). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrenme alanları; dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma olarak tasarlanmıştır (MEB, 2019). Onan'a (2012a) göre, geçmişten günümüze Türkçe öğretim programlarına bakıldığında 2005 yılından önce uygulanan davranışçı sistemde dil bilgisi öğretiminde kural öğretimine dayalı, okuma, yazma, konuşma ve dinleme öğrenme alanlarıyla ilgisiz bir anlayış hâkimdir. Ana dili öğretiminde 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yapılandırıcı sistemle birlikte dil bilgisi öğretimi sarmal bir anlayışla ele alınmıştır.

Türkçe öğretim programları ve dil bilgisi öğrenme alanı üzerine yapılan çalışmalar genel olarak incelendiğinde program üzerinde temel beceriler ve dil bilgisi öğrenme alanının karşılaştırmalı olarak incelendiği, program ve dil bilgisi kazanımları ile ilgili öğretmen görüşlerinin ele alındığı, sözcük öğretimi veya dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımlar bağlamında program ve ders kitaplarının ele alındığı görülmüştür. Bunlar arasında Türkçe dersi öğretim programlarının genel hatlarıyla incelendiği çalışmalardan birini gerçekleştiren Karahan (2009), dil bilgisi öğretiminde parça bütün ilişkisini ele almış, dil bilgisi öğretim programlarında önceliğin parçaya verilmiş olduğunu tespit etmiştir. Göçer (2015) okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma becerilerinin geliştirmesinde dil bilgisinin işlevi, yeri ve öğretimi konusunu bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi bağlamında ele almıştır. Gözlet ve Çifci (2021), ortaokul Türkçe dersi programlarından (1949 Türkçe Öğretim Programı, 2006 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı) hareketle dil bilgisi öğretiminin gerekliliği, konuya dair bakış açıları ve öğretimin nasıl olması gerektiğini açıklamaya çalışmıştır. Ömeroğlu (2018), 2004, 2005, 2015 ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarında dil bilgisi öğretiminin nasıl ele alındığını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasında, ilke, amaç, kazanım ve konular açısından bahse konu programları incelemiştir. Alanyazında Türkçe Öğretim Programlarında yer alan kazanımlar ile öğretim süreçlerinde kullanılan ders kitapları, sınıf içi etkinlikler, sorular vb. üzerinde karşılaştırmalı incelemeye dayanan çalışmalarla (Karagöz ve Oryaşın, 2014) birlikte, sürecin önemli paydaşlarından öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi ve program ilişkisi açısından görüşlerini inceleyenler (Epçaçan, 2013; Göçer ve Arslan, 2019; Ateş, Karataş ve Aşçı, 2022) bulunmaktadır. Ek olarak Türkçe Öğretim Programlarında ders kitapları ve etkinlikler bağlamında kazanımların sınıf içi süreçlere yansımaları ele alan çalışmalar da bulunur. Ancak bunların çoğunlukla son dönem programlarında okuma kazanımları içerisinde söz varlığı kapsamında yer verilen ve sözcük öğretimi alanıyla ilişkili kazanımlarla sınırlı olduğu görülmüştür (Lüle Mert, 2013; Karagöl ve Tarakçı, 2019; Şimşek ve Demirel, 2020). Bunların haricinde Uluçay (2019), doğrudan dil bilgisi öğrenme alanı ile ilgili olarak 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki dil bilgisiyile ilgili kazanımları aşamalılık ilkesi bağlamında incelemiş ve genel değerlendirmede bulunmuştur. Doğrudan dil bilgisi öğrenme alanı kapsamına giren kazanımları detaylı olarak inceleyen ve bunu bütüncül bir yaklaşımla öğretim süreçleri boyutuyla oraya koyan çalışmaya rastlanmamıştır.

Bu araştırmada, 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında (TDÖP) yer alan dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımların beceri alanlarına dağılımı ve bu kazanımların ders kitaplarındaki etkinliklerde görünüm sıklığı, etkinlik tasarımlarında tercih edilen yöntem/tekniklerin niteliği ve ele alınan konuların sınıf düzeylerine dağılımını ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımların Türkçe ders kitaplarında geçiş sıklığı nasıldır?
2. Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımlarla ilgili etkinliklerde kullanılan yöntem / tekniklerin dağılımı nasıldır?
3. Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımlarla ilgili etkinliklerin dayandırıldığı anlatım birimleri ve materyallerin dağılımı nasıldır?
4. Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımlarla ilgili etkinliklerde ele alınan dil bilgisi konularının dağılımı nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma “gerçek yaşam, güncel sınırlı bir durum ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış durumlar hakkında çoklu bilgi kaynakları (gözlemler, mülakatlar, görsel-işitsel materyaller ve dokümanlar vb.) aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi toplam esasına dayanan durum çalışması” (Creswell, 2013, s. 97) niteliğindedir. Bu kapsamda Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ortaokul Türkçe ders kitapları inceleme konusu yapılmıştır.

Araştırmanın Veri Kaynakları

Araştırmanın veri kaynaklarını 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) ile 2021-2022 eğitim-öğretim yılından itibaren kullanılmak üzere MEB ve MEB onaylı çeşitli yayınevleri tarafından yayımlanan 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Araştırmanın veri kaynakları olarak kullanılan kitaplara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1.

Araştırmanın Veri Kaynaklarını Oluşturan Ders Kitaplarına İlişkin Bilgiler

Düzye	Künye
5. Sınıf	Çapraz Baran, Ş ve Diren, E. (2022). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
6. Sınıf / I	Sarıboyacı, M. O. (2022). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı. Ankara: Ata Yayıncılık.
6. Sınıf / II	Ceylan, S. Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2021). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
7. Sınıf / I	Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2021). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
7. Sınıf / II	Erkal, H. ve Erkal, M. (2022). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf. Ankara: Özgün Matbaacılık.
8. Sınıf	Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2021). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımlar ile Millî Eğitim Bakanlığı ve Bakanlığın onayladığı çeşitli yayınevlerince hazırlanan ve 2021-2022 eğitim öğretim döneminde kullanılan tüm 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında bu kazanımlarla ilgili yöntem/tekniklere ve konu alanlarının dağılımına dair verilere ulaşmak için betimsel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Betimsel araştırma, hâlihazırda var olanların, yaşananların, ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya konulmasıyken doküman analizi yazılı, görsel malzemenin toplanıp incelenmesidir (Sönmez ve Alacapınar, 2013, s. 48, 84).

Araştırmada öncelikle 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi öğrenme alanı kapsamına giren kazanımlar açısından incelenmiştir. Programda yer verilen dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları içerisinde yer verilen kazanımlar incelenerek ilgili becerilerle birlikte dil bilgisi öğrenme alanına hitap edenler tespit edilmiştir. İlgili kazanımlar 1’den 37’ye kadar numaralandırılmış,

Türkçe Dil Bilgisi Öğretimine Bütüncül Bir Yaklaşım: Dil Bilgisiyle İlgili Kazanımların Program ve Ders Kitaplarındaki Görünümleri

sınıf düzeylerine göre birbirini tekrar eden ancak aşamalılık ilkesi gereği alt boyutuyla içerik farkı olanlar numara ile birlikte A, B, C, D kodlarıyla ayrıca belirtilmiştir. Ders kitaplarının incelenmesinde ölçüt olarak kullanılacak olan bahse konu kazanımlar, temel dil becerileri öğrenme alanlarına göre Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1.

2019 TDÖP’te Dinleme/İzleme, Okuma, Konuşma, Yazma Öğrenme Alanlarındaki Dil Bilgisi ile İlgili Kazanımların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

No	Kazanımlar	Sınıflar / Kazanım numarası			
		5	6	7	8
Dinleme / İzleme					
1	Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder. <i>Öğrencilerin kelime anlamlarına yönelik tahminleri ile sözlük anlamlarını karşılaştırmaları sağlanır.</i>	T.5.1.2.	T.6.1.2.	T.7.1.2.	T.8.1.2.
Konuşma					
2	Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	T.5.2.5.	T.6.2.5.	T.7.2.5.	T.8.2.5.
3A	Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. <i>Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.</i>	T.5.2.6.	T.6.2.6.		
3B	Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. <i>Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır</i>			T.7.2.6.	
3C	Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.				T.8.2.7.
4	Konuşmalarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	T.5.2.7.	T.6.2.7.	T.7.2.7.	T.8.2.6.
Okuma (Akıcı Okuma)					
5*	Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	T.5.3.1	T.6.3.1.	T.7.3.1.	T.8.3.1.
6*	Farklı yazı karakterleri ile yazılmış yazıları okur	T.5.3.3.	T.6.3.3.	T.7.3.3.	T.8.3.3.
(Söz Varlığı)					
7	Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder. <i>Öğrencilerin tahmin ettikleri kelime ve kelime gruplarını öğrenmek için görseller, sözlük, atasözleri ve deyimler sözlüğü vb. araçları kullanmaları sağlanır.</i> <i>b) Öğrencinin öğrendiği kelime ve kelime gruplarından sözlük oluşturması teşvik edilir.</i>	T.5.3.5.	T.6.3.5.	T.7.3.5.	T.8.3.5.
8A	Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.	T.5.3.6.	T.6.3.6.	T.7.3.6.	
8B	Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.				T.8.3.6.
9	Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	T.5.3.7.			
10	Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	T.5.3.8.			
11	Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	T.5.3.9.			
12	Köklere ve ekleri ayırt eder.	T.5.3.10.			
13	Yapım eklerinin işlevlerini açıklar. <i>Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.</i>	T.5.3.11.			
14A	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. <i>İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.</i>		T.6.3.7.		
14B	Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder. <i>a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.</i>			T.7.3.9.	

<i>b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur</i>		
15	İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	T.6.3.8.
16	İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.	T.6.3.9.
17	Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	T.6.3.10.
18	Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.	T.6.3.11.
19	Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	T.6.3.12.
20	Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.	T.7.3.10
21	Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	T.7.3.11.
22	Fiillerin anlam özelliklerini fark eder. <i>İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.</i>	T.7.3.12.
23A	Anlatım bozukluklarını tespit eder. <i>Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.</i>	T.7.3.13.
23B	Metindeki anlatım bozukluklarını belirler. <i>Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur</i>	T.8.3.8.
24	Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar. <i>Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.</i>	T.8.3.9.
25A	Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. <i>Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadeleri üzerinde durulur</i>	T.6.3.13.
25B	Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. <i>Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur.</i>	T.7.3.7
25C	Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir. <i>Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, kısaca, böylece, ilk olarak ve son olarak ifadeleri üzerinde durulur</i>	T.8.3.10.
<i>(Anlama)</i>		
25D	Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir. <i>Ama, fakat, ancak ve lakin ifadeleri üzerinde durulur</i>	T.5.3.26
26A	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <i>Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma, nesnel ve öznel çıkarımlar üzerinde durulur.</i>	T.5.3.31
26B	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <i>Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler, abartma üzerinde durulur.</i>	T.6.3.29.
26C	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur. <i>Metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler ve abartma üzerinde durulur.</i>	T.7.3.28.
26D	Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, abartma, nesnel, öznel ve duygu belirten ifadeler üzerinde durulur.	T.8.3.25.
27	Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	T.5.3.33.

Türkçe Dil Bilgisi Öğretimine Bütüncül Bir Yaklaşım: Dil Bilgisiyle İlgili Kazanımların Program ve Ders Kitaplarındaki Görünümleri

28*	Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır. <i>Yay ayraç, üç nokta, eğik çizgi, soru işareti, nokta, virgül, iki nokta, ünlem, tırnak işareti, kısa çizgi, konuşma çizgisi, kesme işareti, noktalı virgül ve köşeli ayraç işaretlerinin yaygın kullanılan işlevleri üzerinde durulur.</i>	T.5.4.5.	
29	Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır. <i>Ünlü düşmesi, ünlü daralması, ünsüz benzeşmesi, ünsüz yumuşaması ve ünsüz türemesi ses olayları üzerinde durulur</i>	T.5.4.11.	
30A	Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. <i>Ama, fakat, ancak ve lakin ifadelerini kullanmaları sağlanır.</i>	T.5.4.16.	
30B	Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. <i>Ama, fakat, ancak, lakin, bununla birlikte ve buna rağmen ifadelerinin kullanılması sağlanır</i>	T.6.4.9.	
30C	Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır. <i>Oysaki, başka bir deyişle, özellikle, ilk olarak ve son olarak ifadelerini kullanmaları sağlanır.</i>	T.7.4.15.	T.8.4.15.
31	Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.		T.7.4.13.
32A	Yazdıklarını düzenler. <i>Sınıf düzeyine uygun yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.</i>	T.5.4.9.	
32B	Yazdıklarını düzenler. <i>a) Anlam bütünlüğünü bozan ifadelerin belirlenmesi ve düzeltilmesi sağlanır, kavramsal olarak anlatım bozukluğu konusuna değinilmez. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.</i>	T.6.4.10.	
32C	Yazdıklarını düzenler. <i>a) Anlama dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.</i>		T.7.4.16.
32D	Yazdıklarını düzenler. <i>a) Dil bilgisine dayalı anlatım bozuklukları bakımından yazdıklarını gözden geçirmesi ve düzeltmesi sağlanır. b) Metinde yer alan yazım ve noktalama kuralları ile sınırlı tutulur.</i>		T.8.4.16.
33	Cümlelerin öğelerini ayırt eder.		T.8.4.18.
34	Cümle türlerini tanıır. <i>Kavramsal tanımlamalara girilmez.</i>		T.8.4.19.
35	Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar. <i>Kavram tanımlarına girilmeden anlamsal farklılıklara değinilir</i>		T.8.4.20.
36	Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.	T.7.4.7.	T.8.4.7.
37	Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.	T.7.4.9.	T.8.4.10.
Toplam			

*Çalışmada dil bilgisi alanıyla ilişkili kazanımlara odaklanılmıştır. Her ne kadar dilin yazım özellikleri ve ölçünlü kabul edilen noktalama işaretleri, dil bilgisinden bağımsız ayrı bir alan olsa da etkinliklerde, dilin yazım bilgisi ve noktalama işaretlerinin doğrudan dil bilgisinin alt disiplinleriyle örtüşen taraflarının olması, ayrıca etkinliklerde özellikle ses, sesletim, vurgu, tonlama gibi fonetik dil bilgisel özellikleri destekleyici kapsamda tasarlanmış olmasından ötürü çalışmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca temel dil becerilerinin gelişimi haricinde, dil bilgisinin sözcük öğrenme alanıyla iç içe geçtiği durumlar söz konusu olmaktadır.

Buna göre 2019 TDÖP'te dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımlar; dinleme / izleme öğrenme alanında her sınıf düzeyinde birer, konuşma öğrenme alanında her sınıf düzeyinde üçer, okuma öğrenme alanında ağırlıklı olarak 'söz varlığı' alt boyutunda olmakla birlikte 5 ve 6. sınıflarda on ikişer, 7. sınıfta on bir, 8. sınıfta ise sekiz, yazma öğrenme alanında 5. sınıfta dört, 6. sınıfta iki, 7. sınıfta beş ve 8. sınıfta yedişer tanedir.

Çalışmanın asıl inceleme konusunu oluşturan 2019 TDÖP'te tespit edilen dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımların ders kitaplarındaki etkinliklerde görünüm sıklığı, kazanımlara dayalı etkinlik tasarımlarında tercih edilen yöntem/tekniklerin niteliği ve ele alınan konuların dağılımını belirleyebilmek için, söz konusu kitaplardaki hazırlık çalışmaları, yönergeler, metinler, metinlere yönelik hazırlanmış etkinlikler, hazırlık ve tema değerlendirme soruları incelenmiştir. Ardından ders kitapları; program incelenmesi neticesinde belirlenen dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili kazanımlar esas alınarak, etkinliklerde yer verilen yöntem/teknikler, etkinliklerin dayandırıldığı anlatım birimleri ve materyaller ve ele alınan konular açısından değerlendirilmiştir. Tespit edilen tüm bulgular bilgisayar ortamına aktarılmış ve bir tablolar üzerinde listelenmiştir. Ardından sıralı liste üzerindeki tüm veriler, her sınıf düzeyi için ayrı ayrı kodlanmıştır. İncelenen etkinlik, hazırlık veya tema değerlendirme sorularında çoğunlukla alt başlık oluşturmanın tercih edildiği ve her bir başlık için farklı ve kimi zaman da birden fazla yöntem/teknik kullanıldığı görülmüştür. Dolayısıyla kodlama ve istatistiki veriler buna göre oluşturulmuş, tespit edilen tüm bulgular listeye dâhil edilmiş ve sayılmıştır. Bu aşamada "kodlayıcının güvenilirliğini sağlamak için farklı kodlayıcıların aynı metni aynı şekilde kodlamaları" (Bilgin, 2000) gereğinden hareketle Türkçe eğitimi uzmanlarından destek alınmıştır. Ardından tüm bulgular kendi içlerinde sınıflandırılmış ve geçiş sıklıkları istatistiksel olarak belirlenmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi" kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular

Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Dil Bilgisi Öğrenme Alanıyla İlişkili Kazanımların Türkçe Ders Kitaplarında Geçiş Sıklığı

Araştırmada ele alınan 2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımların ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki görünümünü belirleyebilmek amacıyla yapılan incelemede doğrudan işaret eden tüm etkinlikler, hazırlık ve tema değerlendirme soruları incelenmiştir. Yapılan incelemede tespit edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur:

Tablo 2.

TDÖP'te Yer Alan Dil Bilgisi Öğrenme Alanıyla İlişkili Kazanımların Türkçe Ders Kitaplarında Geçiş Sıklığı

Kod	Kazanımlar	5	6/I	6/II	7/I	7/II	8
1	T.5.1.2. / T.6.1.2. / T.7.1.2. / T.8.1.2.	7	6	6	11	4	7
2	T.5.2.5. / T.6.2.5. / T.7.2.5. / T.8.2.5.	22	30	32	14	12	21
3A	T.5.2.6. / T.6.2.6.	3	1	1			
3B	T.7.2.6.				1	2	
3C	T.8.2.7.						3
4	T.5.2.7. / T.6.2.7. / T.7.2.7. / T.8.2.6.	3	1	1	2	2	7
5	T.5.3.1. / T.6.3.1. / T.7.3.1. / T.8.3.1.	17	14	28	15	10	10
6	T.5.3.3. / T.6.3.3. / T.7.3.3. / T.8.3.3.	1	1	0	1	1	3
7	T.5.3.5. / T.6.3.5. / T.7.3.5. / T.8.3.5.	30	25	22	27	29	36
8A	T.5.3.6. / T.6.3.6. / T.7.3.6.	46	20	31	24	17	
8B	T.8.3.6.						15
9	T.5.3.7.	8	X	X	X	X (5)	X
10	T.5.3.8.	5	X	X (1)*	X	X (5)	X
11	T.5.3.9.	4	X	X	X	X (2)	X

Türkçe Dil Bilgisi Öğretimine Bütüncül Bir Yaklaşım: Dil Bilgisiyle İlgili Kazanımların Program ve Ders Kitaplarındaki Görünümleri

12	T.5.3.10.	2	X	X	X	X	X
13	T.5.3.11.	3	X	X	X	X	X
14A	T.6.3.7.	X	25	8			
14B	T.7.3.9.				24	33	X
15	T.6.3.8.	X	19	6	X	X	X
16	T.6.3.9.	X	9	4	X	X	X
17	T.6.3.10.	X	17	11	X	X	X
18	T.6.3.11.	X	10	2	X	X	X
19	T.6.3.12.	X	14	6	X	X	X
20	T.7.3.10.	X	X	X	8	12	X
21	T.7.3.11.	X	X	X	9	12	X
22	T.7.3.12.	X	X	X	4	9	X
23A	T.7.3.13.	X	X	X	6	9	
23B	T.8.3.8.						5
24	T.8.3.9.	X	X	X	X	X	11
25A	T.6.3.13.						2
25B	T.7.3.7		2	1			
25C	T.8.3.10.				2	2	
25D	T.5.3.26	5					
26A	T.5.3.31.	50					
26B	T.6.3.29.		18	17			
26C	T.7.3.28.				21	40	
26D	T.8.3.25.						30
27	T.5.3.33.	15	X	X	X	X (3)	X
28	T.5.4.5.	55	X	X	X	X	X
29	T.5.4.11.	30	X	X	X	X	X
30A	T.5.4.16.	2					
30B	T.6.4.9.		1	3			
30C	T.7.4.15. / T.8.4.15.				1	5	1
31	T.7.4.13.	X	X	X	12	11	X
32A	T.5.4.9.	1					
32B	T.6.4.10.		2	2			
32C	T.7.4.16.				2	12	
32D	T.8.4.16.						6
33	T.8.4.18.	X	X	X	X (2)	X	13
34	T.8.4.19.	X	X	X	X	X	11
35	T.8.4.20.	X	X	X	X	X	6
36	T.7.4.7. / T.8.4.7.	X (5)	X (3)	X(6)	1	2	3
37	T.7.4.9. / T.8.4.10.	X (1)	X (1)	X (3)	1	2	5

*TDÖP'te yer verilmeyen kazanımlar X ile gösterilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde; 5. sınıf ders kitabında yer alan dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımlarla ilişkili etkinliklerin, programda sınıf düzeyine göre belirlenmiş olan tüm kazanımlarla sayıca örtüştüğü görülür. Bir başka deyişle programda yer alan tüm kazanımlar kitapta karşılık bulmuştur. Bunun haricinde bazı kazanımların sınıf düzeyinde olmamasına rağmen kitapta yer verildiği örnekler de bulunmaktadır. Ancak yazma becerisi ile ilişkili olan “Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.” kazanımı ile “Yazdıklarında yabancı dillerden alınmış, dilimize henüz yerleşmemiş kelimelerin Türkçelerini kullanır.” kazanımları programda sadece 7 ve 8. sınıf düzeylerinde olmasına rağmen kitapta bunlarla ilgili etkinliklere rastlanmıştır. Bir etkinlikte öğrencilerden “konusu azim ve kararlılık olan bir fabl yazmaları, yazılarında kendilerine verilen atasözleri ve özdeyişlerden uygun olanını kullanmaları” (12. etkinlik, s.185) istenmiştir. 5. sınıf ders kitabında geçiş sıklığı en yüksek kazanımlar sırasıyla; “Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.” (T.5.4.5. f=55), “Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” (T.5.3.31. f=50), “Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.” (T.5.3.6. f=46) olmuştur.

6. sınıf ders kitapları incelendiğinde, her iki kitapta da dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımların işlendiği etkinlikler, programda sınıf düzeyine göre belirlenmiş olan tüm kazanımlarla sayıca örtüşür. Ancak kitaplarda kazanımların yer bulduğu etkinliklerin geçiş sıklığı bakımından birbirinden farklı olması dikkat çeker. “*Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.*” (T.6.2.5.) kazanımı, her iki kitapta da geçiş sıklığı en yüksek olandır ($f_1=30$; $f_2=32$). İkinci sırayı I. kitapta “*Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.*” (T.6.3.5. $f=25$) ve “*Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.*” (T.6.3.7. $f=25$) kazanımları alırken, II. kitapta ise “*Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.*” (T.6.3.6. $f=31$) alır. Kitaplarda yer verilen etkinliklerin ağırlıklı olarak okuma becerisi ve söz varlığı başlıkları altındaki kazanımlarla ilgili olduğu gözlenir. Her iki kitapta ağırlıklı olarak kazanımların geçiş sıklıkları birbirine yakın olsa da “*Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.*” (T.6.3.7.) kazanımının ikinci kitapta diğerine göre çok daha az olması ($f_1=25$; $f_2=8$) dikkat çekicidir. Buna benzer diğer bir örnek de “*İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.*” (T.6.3.8. $f_1=19$; $f_2=6$) kazanımıdır. Ayrıca 5. sınıf kitabına benzer şekilde programda 7 ve 8. sınıf düzeylerinde olmasına rağmen “*Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.*” kazanımlarıyla ilgili örnekler tespit edilmiştir. Benzer şekilde II. kitapta 5. sınıf düzeyine ait olan “*Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.*” (T.5.3.8.) ile ilgili bir etkinlik yer almış; öğrencilerden “vatan ile ilgili cümleler kurarken kelimelerin zıtlık özelliklerinden faydalanmaları” (5. etkinlik, s.53) istenmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde 7. sınıf ders kitaplarında yer alan etkinliklerde dil bilgisi ile ilgili kazanımların geçiş sıklığı bakımından benzerlik gösterdiği ve ayrıca programda sınıf düzeyine göre belirlenmiş olan tüm kazanımların yer aldığı görülür. I. kitapta geçiş sıklığı en yüksek kazanım “*Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.*” (T.7.3.5. $f=2$)’dir. İkinci sırayı ise “*Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.*” (T.7.3.6. $f=24$) ve “*Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.*” (T.7.3.9. $f=24$) kazanımları alır. II. kitapta dikkati çeken, hem I. kitaptan farklı olarak hem de diğer kazanımların dağılımlarına göre geçiş sıklığı yüksek olan “*Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.*” (T.7.3.28 $f=40$) kazanımı ilgi çekicidir. Nitekim kitapta bununla ilgili olarak metinlerde neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, duygu belirten ifadeler gibi özellikler sıklıkla ön plana çıkarılmıştır. I. kitapla benzer olarak ise (T.7.3.9. $f=33$) ve (T.7.3.5. $f=29$) kodlu kazanımların geçiş sıklığının yüksek olmasıdır. Kitaplarda dikkati çeken bir diğer özellik kendi düzeyleri dışında yahut üst düzeylerden kazanımların az sayıda da olsa yer almış olmasıdır. Örneğin I. kitapta 8. sınıf düzeyine ait “*Cümlenin öğelerini ayırt eder.*” (T.8.4.18.) kazanımıyla ilgili, öğrencilerden “bir metinden alınan cümlelerde yüklem görevinde kullanılan isimlerin altlarını çizmeleri” istenmiştir. II. kitapta 5. sınıf kazanımı olmasına rağmen “*Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.*” (T.5.3.7. $f=5$), “*Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.*” (T.5.3.8. $f=5$) ve “*Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.*” (T.5.3.9. $f=2$), “*Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.*” (T.5.3.33 $f=3$) kazanımlarıyla ilgili örneklerle rastlanmıştır.

8. sınıf ders kitaplarında da programda sınıf düzeyine göre belirlenmiş olan dil bilgisi ile ilgili tüm kazanımlar yer almıştır. “*Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.*” (T.8.3.5. $f=36$) ilk sırayı alırken, “*Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.*” (T.8.3.25 $f=30$) kazanımı ikinci sırayı ve “*Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.*” (T.8.2.5 $f=21$) kazanımı üçüncü sırayı alır.

Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğrenme Alanıyla İlişkili Kazanımlarla İlgili Etkinliklerde Kullanılan Yöntem / Teknikler

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde kullanılan yöntem/tekniklere dair yapılan incelemede 38 farklı yöntem/teknığe rastlanmıştır. Bulguların sınıf düzeylerine göre dağılımı ve geçiş sıklıkları Tablo 3’te sunulmuştur:

Türkçe Dil Bilgisi Öğretimine Bütüncül Bir Yaklaşım: Dil Bilgisiyle İlgili Kazanımların Program ve Ders Kitaplarındaki Görünümleri

Tablo 3.

Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğrenme Alanıyla İlişkili Kazanımlarla İlgili Etkinliklerde Kullanılan Yöntem / Teknikler


Sıra	Yöntem / Teknikler	5	6/I	6/II	7/I	7/II	8
1	Bağlam temelli sözcük öğrenme / tahmin etme	22	34	28	34	34	18
2	Çağrışım	13	3	10	4	2	2
3	Sözlük kullanma	16	11	20	17	12	15
4	Cümle kurma / cümlede kullanma	49	46	16	26	24	11
5	Cümle tamamlama	5	6	9	2	3	2
6	Metin yazma	3	11	21	8	18	8
7	Metin tamamlama	2	-	-	-	-	-
8	Kelime defteri (sözlük) oluşturma	5	9	2	-	1	23
9	Not alma	6	2	4	5	-	5
10	Puzzle	4	8	4	4	11	5
11	Bulmaca	3	6	8	7	10	2
12	Boşluk doldurma	19	8	5	6	7	19
13	Tablo oluşturma / şekillendirme	3	3	1	10	5	2
14	Eşleştirme	33	23	25	27	30	25
15	İşaretleme / altını çizme	41	54	20	50	68	57
16	D / Y belirleme	19	-	-	-	9	1
17	Çözümleme	52	62	21	41	85	24
18	Birleşim	9	22	8	17	25	10
19	Tümevarım	14	12	6	16	10	10
20	Tümdengelim	3	4	1	7	2	3
21	Yorumlama / açıklama	58	11	18	29	21	26
22	Karşılaştırma	5	3	4	2	10	5
23	Tanımlama	-	-	-	1	-	1
24	Kümeleme	-	-	-	-	1	-
25	Görsel yorumlama / tasarlama	3	5	11	1	4	4
26	Oyunlaştırma	-	-	3	2	-	1
27	Düşünme balonu (Kavramsal karikatür)	1	-	-	-	-	-
28	Konuşma / sözlü sunum yapma	9	3	10	1	4	3
29	Grupla tartışma	5	4	-	1	9	2
30	Grupla yazma	1	-	-	-	-	-
31	Grupla okuma	-	1	-	-	-	-
32	Sesli okuma	16	9	28	12	8	11
33	Sessiz okuma	5	5	1	5	3	-
34	Beden dilini kullanma	1	-	1	-	1	-
35	Canlandırma	1	1	1	-	1	-
36	Örnek olay	-	-	-	-	1	-
37	Gösterip yaptırma	17	17	17	20	10	3
38	Araştırma / Kaynak Tarama	5	1	5	2	-	-

Tablo 3 incelendiğinde ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde kullanılan yöntem/tekniklerle ilgili olarak 5. sınıf düzeyinde sırasıyla en çok yorumlama/açıklama ($f=58$), çözümleme ($f=52$), cümle kurma/cümlede kullanma ($f=49$), işaretleme/altını çizme ($f=41$) ve eşleştirme ($f=33$)'ye rastlanmıştır. En sık rastlanan yorumlama/açıklama tekniği ile ilgili olarak etkinliklerde; “*siz olsaydınız neler hissederdiniz, açıklayınız, yorumlayınız, sözünden ne anlıyorsunuz, sizce...?*” gibi yönlendirmeler yer alır. 5. sınıf öğrencilerinin düşünme ve yorumlama becerilerinin çoğunlukla dil birimlerinin anlam boyutları ve özellikle sözcüklerin kavram alanları ile ilgili olduğu görülmüştür. Çözümleme tekniği ise dil birimlerinin yapısal özelliklerinin öğretiminde tercih edilmiştir. Örneğin “*Aşağıdaki kelimelerin köklerini bulup yazınız.*” (8. etkinlik, s.83); “*Yukarıdaki kelimeler hangi ünsüzlerle bitmiştir? Bu ünsüzlerin ortak özelliği nedir?*” (9. etkinlik, s.170) gibi. İncelemelerde bir etkinlikte birden fazla tekniğin uygulandığı görülmüştür. Örneğin

sözcüklerin kavram alanı üzerine şekillendirilen aşağıdaki etkinlikte hem çağrışım, hem düşünme balonu (kavramsal karikatür) hem de konuşma/sözlü sunum yapma tekniği bir arada kullanılmıştır:

8. ETKİNLİK

a) “Vatan” kelimesi size neler çağrıştırıyor? Düşünme balonlarının içine yazınız.



b) Vatan kelimesinin sizde çağrıştırdıklarından yola çıkarak vatan sevgisi konulu bir konuşma yapınız.

Şekil 1. 5. Sınıf Ders Kitabında Çağrışım, Düşünme Balonu, Konuşma/Sözlü Sunum Yapma Teknikleri ile Etkinlik Örneği (8. etkinlik, s.116)

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde kullanılan yöntem/tekniklerle ilgili olarak 6. sınıf düzeyinde incelenen iki kitapta etkinliklerin genel dağılımları, tercih edilen etkinlik çeşidi vb. açıdan benzer olsa da sıralama ve ağırlıklı tercihler açısından farklıdır. I. kitapta sırasıyla en çok çözümlene ($f=62$), işaretleme/altını çizme ($f=54$), cümle kurma/cümlede kullanma ($f=46$) ve bağlam temelli sözcük öğrenme/tahmin etme ($f=34$) tekniğine rastlanmıştır. II. kitapta sesli okuma ($f=28$) ve bağlam temelli sözcük öğrenme/tahmin etme ($f=28$) ilk sırada yer alırken ikinci sırada eşleştirme ($f=25$), üçüncü sırada çözümlene ile metin yazma ($f=21$) yer almıştır. I. kitapta etkinliklerin geçiş sıklığı bakımından II. kitaba göre çok daha fazla olduğu görülür. Örneğin cümle kurma/cümlede kullanma tekniğinin I. kitapta geçiş sıklığı 46 iken II. kitapta aynı tekniğe sadece 16 kere yer verilmiştir. Benzer şekilde çözümlene tekniği birinci kitapta 62 kere, II. kitapta ise sadece 21 kere tercih edilmiştir. Ancak her iki kitap da etkinliklerde kullanılan yöntem/teknikler açısından kendi içerisinde tutarlıdır. Şöyle ki her iki kitapta da sözcüklerin anlam ve kavram alanına hitap eden ve sözcük öğretimini de ön plana çıkaran yöntem/teknikler ağırlıklı olarak yer alırken puzzle, bulmaca, oyunlaştırma gibi tüm bilgi ve beceri alanlarına hitap edebilecek genel teknik/yöntemlerin geçiş sıklığının daha az olması söz konusudur. Aşağıdaki görsel yorumlama tekniğinin kullanıldığı bir örneğe yer verilmiştir:

5. Etkinlik

Yandaki fotoğrafın betimlemesini, adları niteleyen uygun kelimelerle örnekteki gibi tamamlayınız.



Bu fotoğrafta**küçük**..... çocuklar görüyorum. Yere düşen çocuk bir kask takmış. Ona yardım eden çocuk ise bir tişört giymiş. Arkadaki ağaçlara bakılırsa bu çocuklar bir parkta oynuyorlar. Ayaktaki çocuk, arkadaşına yardım ettiğine göre bir çocuk olmalı. çimener üzerinde oynayan bu çocuklar patenleriyle çok eğleniyorlar.

Şekil 2. 6. Sınıf II. Ders Kitabında Görsel Yorumlama Tekniği ile Etkinlik Örneği (5. etkinlik, s.112)

Türkçe Dil Bilgisi Öğretimine Bütüncül Bir Yaklaşım: Dil Bilgisiyle İlgili Kazanımların Program ve Ders Kitaplarındaki Görünümleri

7. sınıf düzeyinde de incelenen iki kitapta etkinliklerin genel dağılımları, tercih edilen etkinlik çeşidi vb. açıdan benzer olsa da sıralama ve ağırlıklı tercihler açısından farklıdır. 7. sınıf I. kitapta sırasıyla en çok işaretleme/altını çizme ($f=50$), çözümlleme ($f=41$), bağlam temelli sözcük öğrenme/tahmin etme ($f=34$) ve yorumlama/açıklama ($f=29$)'ya rastlanmıştır. II. kitapta geçiş sıklığı bakımından ilk sırayı dikkat çekici biçimde sıklıkla rastlanan çözümlleme ($f=85$) alır, işaretleme/altını çizme ($f=68$) ise ikinci sıradadır. Her iki tekniğin bu denli yüksek sıklıkta olması, sınıf düzeyinde ağırlıklı olarak dil bilgisel konu ve kavramların uygulamalı olarak öğretim ve tekrarına yer verildiğine işaret eder. 7. sınıf düzeyinde her iki kitapta da dil bilgisel konu ve kavramların, kısaca "bütünün parçalanması" (Arıcı, 2010, s.302) olarak da adlandırılan bu yöntemin kullanılışında, doğrudan "çözümleyiniz, çekimleyiniz, belirleyiniz, bularak yazınız" vb. ifadelerle yönerge verilmiştir. Ayrıca bu tekniğe benzer şekilde her iki kitapta da eşleştirme ($f=27$; $f=30$), işaretleme/altını çizme ($f=50$; $f=68$) ve birleşim ($f=17$; $f=25$) tekniklerin geçiş sıklığı yüksektir. Örneğin; 7. sınıf I. kitapta sözcük öğretimiyle de örtüşen anlam bakımından eşleştirme, bir bulmaca içerisinde yerleştirilerek verilen sözcükler üzerinden sağlanırken, II. kitapta özgün öğrenilen bir konunun pekiştirilmesi için değerlendirme sorularında eşleştirme tercih edilmiştir. Yönergede doğrudan "eşleştiriniz" ifadesi kullanılmıştır.

1. Etkinlik Aşağıda, metinde geçen bazı kelimeler verilmiştir. Bu kelimeleri anlamlarıyla eşleştirerek bulmacaya yerleştiriniz.

Kelimeler

- enerjik
- rota
- stres
- kamp
- festival
- benimsemek
- parkur
- favori
- statü
- unvan
- oksijen

Yukarıdan Aşağıya

1. Bir şeyi kendine mal etmek, sahip çıkmak, kabullenmek, tesahup etmek.
2. Güçlü ve hareketli, aktif.
3. Binicilik, bisiklet, atletizm, yürüyüş vb. sporların yapıldığı özel yol.
4. San.
5. Bir kimsenin, bir kurum veya bir toplum içindeki durumu.

Soldan Sağa

1. Ruhsal gerilim.
2. Dönemi, yapıldığı çevre, katılanların sayısı veya niteliği programla belirtilen ve özel önemi olan sanat gösterisi.
3. Atom numarası 8, atom ağırlığı 16 olan, hidrojenle birleşerek suyu oluşturan, rengi, kokusu ve tadı olmayan, havada beşte bir oranında bulunan bir gaz.
4. Çadır, baraka vb. eğreti araçlardan oluşturulan konak yeri.
5. Görüş veya tutuma göre gidilen, izlenen yol.

Şekil 3. 7. Sınıf I. Ders Kitabında Bulmaca Tekniği ile Etkinlik Örneği (1. etkinlik, s.104)


Aşağıdaki sözcükleri zıt anlamları ile eşleştiriniz. Eşleştiremediğiniz sözcüğün zıt anlamlısını noktalı kutucuğa yazınız.

küçük	yeryüzü
gökyüzü	yavaş
derin	sevinç
ivedi	siğ
keder

Şekil 4. 7. Sınıf II. Ders Kitabında Eşleştirme Tekniği ile Etkinlik Örneği (Tema değerlendirme çalışmaları, C, s.45)

Tablo 3 incelendiğinde 8. sınıf düzeyinde sırasıyla en çok işaretleme/altını çizme ($f=57$), yorumlama/açıklama ($f=26$), eşleştirme ($f=25$) ve kelime defteri (sözlük) oluşturma ($f=23$) tekniklerine rastlanmıştır. En sık rastlanan işaretleme/altını çizme tekniği ile ilgili olarak etkinliklerde; "işaretleyiniz, altını çiziniz, bulunuz-karşısına yazınız" gibi yönlendirmeler yer alır. Ağırlıklı olarak değerlendirme soruları bölümlerinde karşımıza çıkmakla birlikte ünite içi etkinliklerde de yer verilmiştir. Örneğin öğrencilerden "verilen cümleleri yapısına göre inceleyip uygun kutucuğu işaretlemeleri" (10. etkinlik, s.205); "verilen cümlelerde geçen yabancı sözcüklerin altını çizmeleri" (7. etkinlik, s.59), "verilen cümlelerden öznel olanların başına "Ö", nesnel olanların başına "N" yazmaları" (Değerlendirme soruları, s.249) istenmiştir. Genel olarak 8. sınıf düzeyinde ders kitaplarında dil bilgisi ile ilgili olarak yer verilen etkinliklerde kullanılan yöntem/tekniklerin anlam ve yapı özellikleri açısından benzer oranda dağılım gösterdiği söylenebilir. Ancak özellikle dil bilgisel özelliklerin ön plana çıkarıldığı ve

değerlendirme sorularıyla ölçüldüğü veya pekiştirildiği çokça etkinliğe rastlanmıştır. Bunlar arasında dil bilgisi öğretiminde çözümlene ve birleşim tekniklerin de yer aldığı, ayrıca tümevarım ve tümdengelim yöntemleriyle desteklendiği görülmüştür. Örneğin bir etkinlikte öğrencilerden “önce verilen cümlelerde bazı özne ve yüklem yanlıştır gösterildiği için çözümlene yöntemiyle doğru öge ayırma işlemi yapmaları sağlanmış, ardından yanlıştır düzelterek altlarına doğru olan özne veya yüklem birleşim yöntemiyle yazmaları” (8. etkinlik, s. 95) sağlanmıştır.



8. **ETKİNLİK**

Aşağıdaki cümlelerde bazı özne ve yüklem yanlıştır gösterilmiştir. Yanlıştır düzelterek altına doğru olan özne veya yüklem yazınız.

Biz Türkiye’de Mardin ilinin Savur ilçesindeyiz.
Özne: — Yüklem **Yüklem:** Mardin ilinin Savur ilçesindeyiz.

Küçük Aziz Sançar, öğle sığı bastırmadan evden çıkıyor.
Özne Yüklem
Özne: **Yüklem:**

Aziz, heybeni yine tıka basa kitapla doldurmuşsun.
Özne Yüklem
Özne: **Yüklem:**

İyi bir öğrenci olan Aziz Sançar, ilk ve ortaöğrenimini başarıyla tamamlar.
Özne Yüklem
Özne: **Yüklem:**

(Ben / G.Ö.) Kimse beni rahatsız etmeden çalışabileceğim.
Yüklem
Özne: **Yüklem:**

O, üniversitede tıp okumaya karar verir.
Yüklem
Özne: **Yüklem:**

Şekil 5. 8. Sınıf Ders Kitabında Çözümlene ve Birleşim Teknikleri ile Etkinlik Örneği (8. etkinlik, s.95)

Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğrenme Alanıyla İlişkili Kazanımlarla İlgili Etkinliklerin Dayandırıldığı Anlatım Birimleri ve Materyaller

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerin dayandırıldığı anlatım birimleri ve materyallere dair yapılan incelemede tespit edilen bulguların sınıf düzeylerine göre dağılımı ve geçiş sıklıkları Tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4.

Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğrenme Alanıyla İlişkili Kazanımlarla İlgili Etkinliklerin Dayandırıldığı Anlatım Birimleri ve Materyaller

Kod	Anlatım Birimleri	5	6/I	6/II	7/I	7/II	8
1	Sözcük / Sözcük Grubu	68	36	43	31	28	57
2	Söz / Değiş-Özdeğiş	2	2	9	11	5	4
3	Cümle	107	70	44	31	100	59
4	Paragraf	10	5	1	12	5	4
5	Metin (düz yazı-nesir)	96	87	69	90	89	54
6	Metin (lirik-şiir)	23	18	10	10	8	12
7	Film / video	3	-	2	2	1	4
8	Görsel	3	5	11	1	5	4

Tablo 4’e göre ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerin dayandırıldığı anlatım birimi ve materyaller genel olarak incelendiğinde 8 farklı öge karşımıza çıkmaktadır. Sözcük/sözcük grubu, söz/özdeğiş, cümle, paragraf, metin (düz yazı-nesir), metin (lirik-şiir) film/video ve görselden oluşan söz konusu birim ve materyaller tüm sınıf düzeylerinde dil bilgisi

Türkçe Dil Bilgisi Öğretimine Bütüncül Bir Yaklaşım: Dil Bilgisiyle İlgili Kazanımların Program ve Ders Kitaplarındaki Görünümleri


öğretimi alanıyla ilişkili kazanımların işlendiği etkinliklerde ağırlıklı olarak karşılık bulmuştur. Yalnızca 6. sınıf I. kitapta film/videoya dayandırılan dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliğe rastlanmamıştır.

Ortaokul Türkçe 5. sınıf ders kitabında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerin dayandırıldığı anlatım birimi ve materyaller ile ilgili olarak ağırlıklı olarak cümle ($f=107$) yapılarından faydalanılmış, bunu düz yazı (nesir) formundaki metinler ($f=96$) ile sözcük/sözcük grubu ($f=68$) birimleri izlemiştir. Paragrafa dayalı etkinliklerin yanı sıra açıklama paragraflarından da yararlanılmıştır ($f=10$). Ayrıca geçiş sıklıkları nispeten daha düşük olmakla birlikte söz/özdeyiş ($f=2$) yapılarından faydalanılmıştır.

9. ETKİNLİK

a) Aşağıdaki cümlelerde ünsüz yumuşamasına uğrayan kelimeleri işaretleyiniz.

- Tüm beden sağlığı gelişir.
- İleri yaşlarda oluşabilecek pek çok hastalığı önler.
- Spor yapmak, bu yağların parçalanmasına yardım eder.
- Bedenimiz depoladığı yağları spor sırasında yakıt olarak kullanır.



b) Siz de ünsüz yumuşamasına uğrayan kelimelerin olduğu cümleler kurunuz.

.....

.....

.....

Şekil 6. 5. Sınıf Ders Kitabında Cümleye Dayandırılan Etkinlik Örneği (9. etkinlik, s.181)

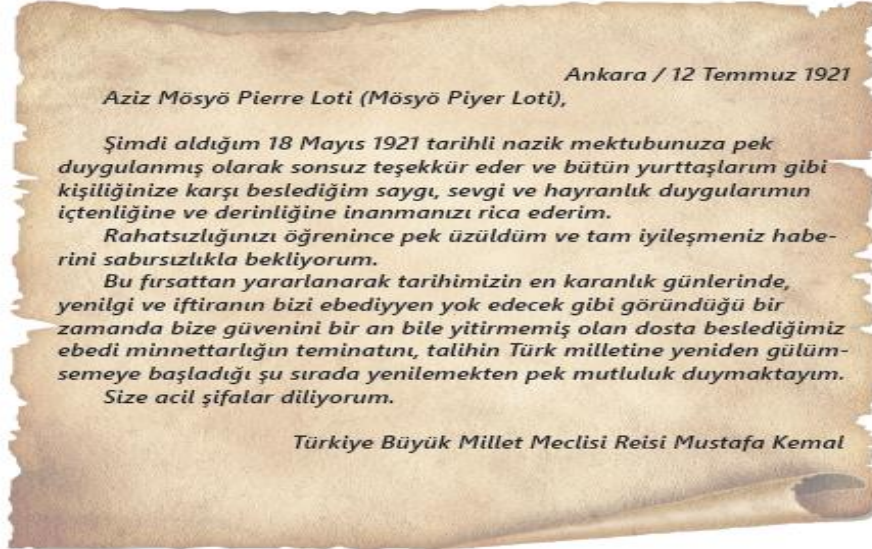
Ortaokul Türkçe 6. sınıf ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerin dayandırıldığı anlatım birimi ve materyaller ile ilgili olarak her iki kitapta da geçiş sıklığı en yüksek olan birim düz yazı türündeki metinlerdir ($f=87$; $f=69$). Benzer şekilde ikinci sırayı cümle ($f=70$; $f=44$) alırken bunları sözcük/sözcük grupları ($f=36$; $f=43$) ve lirik metinler ($f=18$; $f=10$) izler. I. kitapta dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerin dayandırıldığı film/video türüne rastlanmamıştır. 6. sınıf I. kitapta paragrafa dayalı olarak "Aşağıya bütün zamir çeşitlerinin yer aldığı bir paragraf yazınız." (Değerlendirme soruları, s.182); "Aşağıdaki paragrafta yer alan sıfatları yuvarlak içine alınız." (2. etkinlik, s.200) gibi örnekler yer alır. Görsellere dayandırılan 5 etkinlikten 2'sinde, 5. sınıf düzeyinde olduğu gibi görsel karakter (emoji) kullanılmıştır. 6. sınıf II. kitapta görsellere dayalı 11 etkinlik arasında görsel karakter (emoji), afiş, fotoğraflardan faydalandığı görülmüştür. Lirik metinler arasında şarkı türüne yer verilmiştir.

Ortaokul Türkçe 7. sınıf ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerin dayandırıldığı anlatım birimi ve materyallerin dağılımı farklılık gösterir. 7. sınıf I. kitapta geçiş sıklığı en yüksek olan birim, 6. sınıfta olduğu gibi düz yazı türündeki metinlerdir ($f=90$) iken II. kitapta cümle ($f=100$) yapıları dikkat çekici biçimde ağırlıktadır. 7. sınıf I. kitapta genel olarak sözcük/sözcük gruplarından başlayarak dil birimleri ağırlıklı olan etkinlikler haricinde sınırlı sayıda da olsa film/video ($f=2$), görsele ($f=1$) yer verilmiş; film/video türü içerisinde belgesel de yer almıştır. 7. sınıf II. kitapta cümle türünün geçiş sıklığının fazla olması, yapı yahut anlam odaklı etkinliklerin örnek cümleler üzerinden tasarlanmasıyla açıklanabilecekken aynı zamanda cümlede anlam ilişkileri konularının ele alınmasının sayısı artırdığını düşündürmektedir. Kitapta "Aşağıdaki cümlelerin anlam özelliklerini belirleyip uygun eşleştirmeleri yapınız." (5. etkinlik, s.107), "Aşağıdaki cümleleri anlatım bozukluklarını

düzelterek yeniden yazınız." (7. etkinlik, s.260) gibi örneklere sıkça rastlanmıştır. II. kitapta ayrıca geçiş sıklığı yüksek birimlerden olan düz yazı türündeki metinlerde ($f=88$), "kompozisyon" yazımından bahsedilmiştir. Söz/deyiş ve özdeyiş grubunda, yazarı belli olmayanlar arasında değerlendirilebilecek sözler olarak duvar yazısı türüne dayandırılan etkinlik örneği de yer almıştır.

Ortaokul Türkçe 8. sınıf ders kitabında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerin dayandırıldığı anlatım birimi ve materyaller arasında en fazla cümle ($f=59$) yapılarından faydalandığı, bunu sözcük/sözcük grubu ($f=57$) ile düz yazı türündeki metinlerin ($f=54$) izlediği görülür. Metne dayalı dil bilgisi etkinliklerinden biri aşağıdaki gibidir:

Aşağıdaki mektubu okuyunuz. Mektupta geçen fiilimsileri bulup türlerini belirleyerek uygun bölümlere yazınız.



(www.atam.gov.tr/dergi/sayi-10/ataturke-mektuplar)

İsim-Fiil	Sıfat-Fiil	Zarf-Fiil

Şekil 7. 7. Sınıf II. Ders Kitabında Metne Dayandırılan Etkinlik Örneği (6. etkinlik, s.65)

Ek olarak lirik ($f=7$) metinlere, film/videolara ($f=4$) ve görsellere ($f=4$) dayalı etkinlikler yer almıştır. Bazı etkinliklerde sözlü sunumları değerlendirmek için kullanılan konuşma gözlem formu ile kendi yazdıkları metinleri değerlendirmeleri için yazma değerlendirme formu kullanılmıştır. Her düzeyde kullanılmış olan söz/özdeyiş örnekleri arasında 8. sınıf kitabındaki etkinliklerde M. K. Atatürk, Yuri Gagarin gibi ünlü isimlere ait olanlar karşımıza çıkar.

Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğrenme Alanıyla İlişkili Kazanımlarla İlgili Etkinliklerde Ele Alınan Dil Bilgisi Konuları

Ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde ele alınan dil bilgisi konularına dair yapılan incelemede tespit edilen bulguların sınıf düzeylerine göre dağılımı ve geçiş sıklıkları Tablo 5'te sunulmuştur:

Türkçe Dil Bilgisi Öğretimine Bütüncül Bir Yaklaşım: Dil Bilgisiyle İlgili Kazanımların Program ve Ders Kitaplarındaki Görünümleri

Tablo 5.

Türkçe Ders Kitaplarında Dil Bilgisi Öğrenme Alanıyla İlişkili Kazanımlarla İlgili Etkinliklerde Ele Alınan Dil Bilgisi Konuları

	Dil Bilgisi Konuları	5	6/I	6/II	7/I	7/II	8
Ses-Harf- Alfabe- Yazım	Harf-Alfabe	8	7	3	5	1	3
	Noktalama işaretleri	55	4	2	2	3	6
	Vurgu ve tonlama	2	2			1	
	Sesletim	7	12	28	15	13	10
	Ünlü-ünsüz sesler	2					
Ses olayları	-Genel-	4					
	Ünlü daralması	3					
	Ünsüz yumuşaması	6					
	Ünsüz benzeşmesi	6					
	Ünlü düşmesi	8					
	Ünsüz türemesi	2					
Sözcükte yapı	Kök-ek	3	4	1			
	Yapım eki	4					
	Çekim eki: İsim çekim ekleri (çoğul, hal, iyelik, soru)		21	7			
	Çekim eki: Fiil çekim ekleri (kip, kişi, mastar, zaman, dilek)				14	15	2
	Fiilde anlam kayması				1	8	
	Yapılarına göre sözcükler: Basit-türemiş-birleşik		10	1			
Sözcük kökeni	Türkçeye yabancı dillerden giren sözcükler	4	2	4	3	4	13
Sözcükte anlam	-Genel-	22	7	3	4	3	
	Kavram alanı	55	53	55	48	45	64
	Gerçek anlam	12					
	Eş anlam	7		2		5	
	Zıt anlam	4		1		5	
	Eş seslilik	4				2	
	Mecaz anlam	10				3	
	Terim anlam	1					
Söz öbekleri	Atasözü	14	7	17	1	8	9
	Özdeyiş	17	4	10	10	9	9
	Deyim	24	18	20	15	9	12
	Söz/Deyiş (Slogan -duvar yazısı)	2				1	
Sözcük türleri	İsim		2	1			
	Sıfat		17	5			
	Zamir		18	6			
	Bağlaç		6	3			
	Edat		11	3			
	Ünlem		6	6			
	Tamlamalar (isim ve sıfat)		9	5			
	Zarf				9	12	
	Fiilimsi (isimfiil, sıfatfiil, zarffiil)						9
	Fiil: Ekfiil				12	11	
	Fiil: Anlamlarına göre:				4	9	
	İş(kılış)-oluş-durum fiili						
	Fiil: Yapılarına göre:				8	12	
Basit-birleşik-türemiş fiil							
Geçiş ve bağlantı ifadeleri	Yönlendirici ifadeler	10	3	5	4	9	5
	Özetleyen ve sonuç bildiren ifadeler						

Cümlenin öğeleri	-Genel-						2	7
	Özne							4
	Yüklem							4
	Nesne							1
	Yer tamlayıcısı							1
	Zarf tamlayıcısı							1
Fiil çatısı	-Genel-							2
	Nesne-yüklem ilişkisine göre							2
	Özne-yüklem ilişkisine göre							1
Cümle Türleri	-Genel-							2
	Anlamlarına göre							3
	Yapılarına göre							2
	Yüklemin türüne göre							4
Cümlede anlam ilişkileri	-Genel-							8
	Duygu belirten ifadeler	9	2	1	1			6
	Abartma	6		3				
	Nesnel ve öznel çıkarım	9	7	3	7	14		5
	Neden-sonuç	8	3	3	1	7		4
	Amaç-sonuç	5			1	6		3
	Koşul-sonuç	1	1		1	4		1
	Benzetme	4	3	3	1	4		4
	Örneklendirme	4	1	2	2			1
	Karşılaştırma	6	1	5	2	10		4
	Tanımlama						1	
	Örtülü anlam						1	
	Söz sanatlarından faydalanma						5	
Anlatım bozukluğu	Anlatım bütünlüğü bağlamında		2	2	2	12		6
	Dil bilgisel bağlamda				6	9		5

Tablo 5'e göre ortaokul Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde ele alınan konular bağlamında; dilin ses temelli en küçük birimlerinden başlayarak ses, sesletim (ve bunların yazımla kesiştiği noktalar), anlam, yapı ve tür özellikleri açısından sözcükler, söz diziminde cümle yapıları oluşturmak için aktif rol oynayan ifadeler ile cümlelerin anlam, yapı ve türler bağlamında ele alındığı, kazanımların sarmal ve ardışıklık ilkesini yansıtır şekilde, sınıf düzeylerine göre sıralı bir dizi karşımıza çıkmaktadır.

Tabloya göre 5. sınıf ders kitabında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde ele alınan dil bilgisi konuları ağırlıklı olarak sözcükler ve sözcüklerin anlam özellikleri ile yazım bilgisi üzerine konumlandırılmıştır. Her seviyede geçiş sıklığı yüksek olan kavram alanı bağlamında sözcük kullanımı burada da yüksek olmakla birlikte ($f=55$), 5. sınıf düzeyine özgü anlam ilişkilerini oluşturan gerçek anlam ($f=12$), eş anlam ($f=7$), zıt anlam ($f=4$), eş seslilik ($f=4$), mecaz anlam ($f=10$), terim anlam ($f=1$) konuları eksiksiz işlenmiştir. Ayrıca her sınıf seviyesine genel dağılım gösteren söz öbekleri kapsamındaki atasözleri ($f=14$), özdeyiş ($f=17$), deyim ($f=24$), kalıp söz-slogan ($f=2$) türlerinin geçiş sıklığı en yüksek sınıf düzeyidir. 5. sınıf düzeyinde dikkati çeken diğer bir özellik, noktalama işaretlerinin kullanımı ($f=55$) ile dilin fonetik özellikleri, özellikle sesli ve sesiz okuma ile sesletimin geliştirilmesi ve anlam ayırt edici özelliklerin fark ettirilmesine yönelik etkinliklerin geçiş sıklığıdır (vurgu ve tonlama ($f=2$), sesletim ($f=7$)). 5. sınıf düzeyinde, konu alanı bakımından ikinci sırada ses temelli olanlar dikkat çeker. Diğer sınıf düzeyleri için temel oluşturan ve düzeye özgü ses olayları konusunda ünlü daralması ($f=3$), ünlü düşmesi ($f=8$), ünsüz yumuşaması ($f=6$), ünsüz benzeşmesi ($f=6$), ünsüz türemesi ($f=2$) konularında örneklere yer verilmiştir. Sözcükleri yapısal özelliklerinin öğretilmesi açısından başlangıç oluşturan kök ve ek konuları ($f=3$) ve yapım ekleri ($f=4$) de yer alır. Ayrıca Türkçeye yabancı dillerden geçen sözcüklerle ilgili her sınıf düzeyinde karşılaşılan örneklere ($f=4$) yer verilmiştir. Söz dizimi özellikleri ve cümle konusunda geçiş ve bağlantı ifadelerinin kullanımına ($f=10$) ve yine her düzeyde yer verilen cümlede anlam ilişkilerini fark ettirmeye yönelik örnekler ($f=52$) yer alır.

Türkçe Dil Bilgisi Öğretimine Bütüncül Bir Yaklaşım: Dil Bilgisiyle İlgili Kazanımların Program ve Ders Kitaplarındaki Görünümleri

6. sınıf ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde ele alınan dil bilgisi konuları ağırlıklı olarak sözcükler ve sözcüklerin kavram alanı içerisinde ele alındığı ($f=53$; $f=55$) ve söz öbekleri kapsamındaki atasözleri ($f=7$; $f=17$), özdeyiş ($f=4$; $f=10$), deyim ($f=18$; $f=20$) türlerinin işlendiği örneklerden oluşur. Ancak II. kitapta, 5. sınıf düzeyine özgü anlam ilişkilerini oluşturan eş anlam ($f=2$), zıt anlam ($f=1$) konularında örneklere tekrar yer verilmiştir. Bu seviyede, alfabe-harfler ($f=7$; $f=3$) ve noktalama işaretlerinin kullanımı ($f=55$) azalırken, özellikle sesli ve sessiz okuma ile sesletime yönelik etkinliklerin geçiş sıklığı (vurgu ve tonlama ($f=2$; $f=0$), sesletim ($f=12$; $f=28$)) en yüksek seviyeye ulaşır. Sözcüklerin yapısal özelliklerinin öğretilmesi 6. sınıf düzeyinde geçiş sıklığı bakımından en yüksek durumdadır. Kök ve ek konuları ($f=4$; $f=1$) işlenmeye devam ederken ağırlık tamamen isim çekim eklerine ($f=21$; $f=7$) verilmiştir. Ayrıca yapılarına göre sözcüklerin sınıflandırılması konusu da yerini almıştır ($f=10$; $f=1$). Türkçeye yabancı dillerden geçen sözcüklerle ilgili her sınıf düzeyinde karşılaşılan örneklere ($f=2$; $f=4$) de yer verilmiştir. 6. sınıf düzeyinde dikkati çeken diğer önemli özellik, sözcükleri esas alan konular içerisinde sözcük türlerine giriş yapılması ve ağırlıklı olarak isim ($f=2$; $f=1$), sıfat ($f=17$; $f=5$), zamir ($f=18$; $f=6$), bağlaç ($f=6$; $f=3$), ünlem ($f=6$; $f=6$), tamlama yapılarına ($f=9$; $f=5$) yer verilmiş olmasıdır. Bu noktada I. kitapta, II. kitaba göre istatistiki olarak bu konunun örneklendirilmesine daha fazla yer ayrılmıştır. Söz dizimi özellikleri ve cümle konusunda geçiş ve bağlantı ifadelerinin kullanımına ($f=3$; $f=5$) ve yine her düzeyde yer verilen cümlede anlam ilişkilerini fark ettirmeye yönelik örnekler ($f=18$; $f=20$) yer alır. Son olarak 6. sınıf seviyesinde anlatım bütünlüğü bağlamında anlatım bozukluklarının ele alındığı ($f=2$; $f=2$) konuya giriş yapılmıştır.

7. sınıf ders kitaplarında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde ele alınan dil bilgisi konuları ağırlıklı olarak sözcükler ve sözcüklerin kavram alanı içerisinde ele alındığı ($f=48$; $f=45$) ve söz öbekleri kapsamındaki atasözleri ($f=1$; $f=8$), özdeyiş ($f=10$; $f=9$), deyim ($f=15$; $f=9$), söz/deyiş (duvar yazısı) ($f=1$) türlerinin işlendiği örneklerden oluşur. Ancak II. kitapta, 5. sınıf düzeyine özgü anlam ilişkilerini oluşturan eş anlam ($f=5$), zıt anlam ($f=5$), eş seslilik ($f=2$), mecaz anlam ($f=3$) konularında örneklere tekrar yer verilmiştir. Bu seviyede, alfabe-harfler ($f=5$; $f=1$) ve noktalama işaretlerinin kullanımı ($f=2$; $f=3$), sesli ve sessiz okuma ile sesletime yönelik etkinlikler (vurgu ve tonlama ($f=1$), sesletim ($f=15$; $f=13$)) devam etmiştir. Sözcüklerin yapısal özelliklerinin öğretilmesi 7. sınıf düzeyinde de devam etmiş, ağırlık tamamen fiil çekim eklerine ($f=14$; $f=15$) verilmiştir. Ayrıca fiillerin zaman bağlamında farklı çekimlenme ve anlamlandırılma özelliklerine dair anlam kayması konusu ($f=1$; $f=8$) işlenmiştir. Türkçeye yabancı dillerden geçen sözcüklerle ilgili örneklere ($f=3$; $f=4$) de yer verilmiştir. 6. sınıf düzeyinde giriş yapılan sözcük türleri konusu 7. sınıf kitaplarında zarf konusu ile karşımıza çıkar ($f=9$; $f=12$). Ayrıca sözcük türleri fiiller bağlamında ağırlık kazanmış ve ekfiil ($f=12$; $f=11$), anlamlarına göre fiiller ($f=4$; $f=9$), yapılarına göre fiiller ($f=8$; $f=12$) tanıtılmış ve örneklendirilmiştir. Söz dizimi özellikleri ve cümle konusunda geçiş ve bağlantı ifadelerinin kullanımına ($f=4$; $f=9$) ve yine her düzeyde yer verilen cümlede anlam ilişkilerini fark ettirmeye yönelik örnekler ($f=23$; $f=45$) de yer alır. 6. sınıf düzeyinde giriş yapılan anlatım bütünlüğü bağlamında anlatım bozuklukları ($f=2$; $f=12$) ile birlikte dil bilimsel bağlamda oluşan anlatım bozuklukları ($f=6$; $f=9$) da eklenmiştir. 7. sınıf I. kitapta dikkat çeken bir diğer özellik, 8. sınıf seviyesinde olması gereken cümlenin öğeleri ($f=2$) konusuna erken giriş yapılmasıdır. Örneğin öğrencilerden "*Yusufçuk*" adlı metninden alınan cümlelerde yüklem görevinde kullanılan isimlerin altlarını çizmeleri" (6. etkinlik, s.176) istenmiştir.

Tabloya göre 8. sınıf ders kitabında dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde ele alınan dil bilgisi konuları sözcükler ve sözcüklerin anlam özellikleri ile cümlelerin anlam ve yapı ilişkileri bağlamında ele alınması üzerine konumlandırılmıştır. Her seviyede geçiş sıklığı yüksek olan kavram alanı bağlamında sözcük kullanımı burada da oldukça yüksektir ($f=64$). Ayrıca her sınıf seviyesine genel dağılım gösteren söz öbekleri kapsamındaki atasözleri ($f=9$), özdeyiş ($f=9$), deyimlerle ($f=12$) ilgili örnekler de yer alır. Bu seviyede de alfabe-harfler ($f=3$) ve noktalama işaretlerinin kullanımı ($f=6$), sesli ve sessiz okuma ile sesletime ($f=10$) yönelik etkinlikler devam etmiştir. Sözcüklerin yapısal özelliklerinin öğretilmesi devam ederken fiil çekim eklerine ($f=2$) yer verilmiştir. Türkçeye yabancı dillerden geçen sözcüklerle ilgili örneklerin ($f=13$) en sık yer aldığı düzeydir. 8. sınıf düzeyinde sözcük türleri konusu fiilimsiler ile karşımıza çıkar ($f=9$). 8. sınıf, söz dizimi özellikleri ve cümle konusunda ağırlığın en yüksek olduğu düzeydir denilebilir. Her seviyede yer verilen geçiş ve bağlantı ifadelerinin kullanımına ($f=5$) ve cümlede anlam ilişkilerini fark ettirmeye yönelik örnekler ($f=36$) de devam eder. Anlatım bütünlüğü

bağlamında anlatım bozuklukları ($f=6$) ile birlikte dil bilgisel bağlamda oluşan anlatım bozuklukları ($f=5$) örneklendirilmiştir. Bu seviyede cümle ile ilgili olarak cümlenin öğeleri, fiil çatısı ve cümle türleri konu olarak eklenmiştir. Cümlenin öğeleri konusunda özne ($f=4$), yüklem ($f=4$), nesne ($f=1$), yer tamlayıcısı ($f=1$) ve zarf tamlayıcısı ($f=1$) örnekleri ve bunların karma şekilde genel olarak ele alındığı örnekler ($f=7$) yer alır. Ayrıca fiil çatısı konusunun hem genel ($f=2$) hem de özne-yüklem ilişkisine göre ($f=1$) ve nesne-yüklem ilişkisine göre ($f=2$) ele alındığı örnekler verilmiştir. Anlamlarına ($f=3$), yapılarına ($f=2$) ve yüklem türüne ($f=4$) cümlelerin ele alındığı örneklerle birlikte konuya dair karma örneklerle de ($f=2$) yer verilmiştir.

Tartışma ve Sonuç

2019 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında (TDÖP) yer alan dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımların beceri alanlarına dağılımı ve bu kazanımların ders kitaplarındaki etkinliklerde görünüm sıklığı, etkinlik tasarımlarında tercih edilen yöntem/tekniklerin niteliği ve ele alınan konuların sınıf düzeylerine dağılımını ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, araştırma bulgularından hareketle, programda dil bilgisiyle ilgili kazanımların en çok okuma, sonra da sırasıyla yazma, konuşma ve dinleme beceri alanlarıyla ilişkilendirildiği görülmüştür. “Dil bilgisi öğretiminde öğretilen dilin sahip olduğu kurallar, temel dil becerileri olarak kabul edilen okuma, yazma, konuşma ve dinleme çalışmalarlarıyla iç içe geçmiş sarmal bir bakış açısıyla ele alınmalıdır. Bunun gerçekleştirilmesi için dil bilgisi öğrenme alanındaki kazanımların diğer öğrenme alanlarındaki kazanımlarla etkileşim noktalarının tespit edilmesi gerekmektedir.” (Onan, 2012a).

Yapılan incelemede, genel olarak programda tüm sınıf düzeylerinde okuma becerisi alt başlığı içerisinde yer alan kazanımların, sözcüklerin anlam özelliklerinden hareketle kullanımını destekleyen ve sözcük öğretimi ile de doğrudan ilişkili kazanımların ağırlıkta olduğu görülür. Ders kitaplarında tüm sınıf düzeyleri dikkate alındığında geçiş sıklığı en yüksek olan kazanımlar; okuma becerisi alanında anlama boyutu altındaki “Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” (T.5.3.31. / T.6.3.29. / T.7.3.28. / T.8.3.25.) kazanımı ile söz varlığı boyutuyla ilgili olan “Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” (T.5.3.5. / T.6.3.5. / T.7.3.5. / T.8.3.5.) ve “Deyim ve atasözlerinin metne katkısını belirler.” (T.5.3.6. / T.6.3.6. / T.7.3.6.), “Deyim, atasözü ve özdeyişlerin metne katkısını belirler.” (T.8.3.6.) ile konuşma becerisi alanında “Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.” (T.5.2.5. / T.6.2.5. / T.7.2.5. / T.8.2.5.) kazanımlarıdır.

2006 yılı itibarıyla Türkçe Dersi Öğretim programlarında dil bilgisi zamanla bağımsız bir öğrenme alanı olmaktan uzaklaştırılmış, diğer beceri alanları ile birlikte konumlandırılmıştır. Dil bilgisi öğretimiyle temel dil becerilerinin desteklenmesi işlevi Türkçe öğretim programlarında somut şekilde ifade edilmiştir. 2015 yılındaki Türkçe Öğretim Programında dil bilgisi ile ilgili olarak; “Bu programda dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde sınıf düzeyine uygunluk gözetilerek 1. sınıftan 8. sınıfa kadar aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Bu yaklaşımla dil bilgisi konularının ezberlenmesi yerine sezdirme ve uygulama yoluyla öğretilmesi amaçlanmıştır. Dil bilgisi, öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek metin bağlamı içerisinde ele alınmalıdır” (MEB, 2015, s. 4) ifadesine yer verilmiştir. Buna göre dil bilgisi öğrenme alanı etkinliklerinin diğer dil becerileri ile bütünleşmiş durumda olması gerekmektedir. Bu açıdan dil bilgisi konu ve kuralları öğrenme ve öğretme süreci etkinlikleri içerisinde becerilerden kopuk ve soyut dil alıştırmaları şeklinde değil, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin etkin kullanımına hizmet edecek bir amaç ve işlevde öğrenilmesi sağlanmalıdır (Göçer, 2015, s. 233-234). Yapılan incelemede dil bilgisi öğrenme alanıyla okuma becerisi haricinde dinleme/izleme becerisiyle ilişkilendirilebilecek sadece bir kazanım, konuşma becerisiyle ilişkilendirilebilecek üç kazanım, yazma becerisiyle ilişkilendirilebilecek on kazanım tespit edilmiştir. Programda dil bilgisiyle ilgili olan kazanımların, sözcüklerin anlam boyutlarını tüm sınıf düzeylerinde kazandırmayı destekleyenler ağırlıkta olmakla birlikte, dilin yapısal boyutlarını sınıf düzeylerine göre aşamalı olarak işlendiği ve tüm ders kitaplarında karşılık bulunduğu görülmüştür. Pernington’un (2002) eşdizimli, yapıcı bağlamsal ve karşılaştırmalı modelinde de bahsettiği üzere dil bilgisi öğretiminde dil yapılarının sözcüklerin anlamsal yapılarına ve sözcükler ile söylem arasındaki bağlantıya odaklanan, ağırlıklı olarak yapıya değil anlamı ön plana çıkaran bilginin verilmesi gerekir.

Türkçe Dil Bilgisi Öğretimine Bütüncül Bir Yaklaşım: Dil Bilgisiyle İlgili Kazanımların Program ve Ders Kitaplarındaki Görünümleri

Çalışmada dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımlara odaklanılmıştır. Her ne kadar dilin yazım özellikleri ve ölçünlü kabul edilen noktalama işaretleri, dil bilgisinden bağımsız ayrı bir alan olsa da dilin yazım bilgisi ve noktalama işaretlerinin doğrudan dil bilgisinin alt disiplinleriyle örtüşen taraflarının olması, ayrıca etkinliklerde özellikle ses, sesletim, vurgu, tonlama gibi fonetik dil bilgilere özellikleri destekleyici kapsamda tasarlanmış olmasından ötürü çalışmaya dâhil edilmiştir. Nitekim öğrencinin sadece dil bilgisi öğretiminin önemli başlıklarından birini oluşturan yazım ve noktalama bilgisine sahip olması bile onun metni ve metnin en küçük birimlerinin işlevlerini doğru anlamasını, doğru yerde doğru tonlama yapabilmesini, kısaca hitabetinin de güçlü olmasını beraberinde getirecektir (Erdem, 2012). Ayrıca dil bilgisi öğretiminin iç içe geçtiği sözcük öğretiminin de önemli aşamalarından birini doğru seslendirme, doğru yazma ve doğru kullanma oluşturur (Arı, 2006, s. 324-325). Uluçay'ın (2019) da çalışmasında bahsettiği gibi "programda konuşma diline ait söyleyişten hiç bahsedilmediği için konuşma hatalarının önüne geçilememektedir. Programda konuşma öğrenme alanı içinde sözlü dille ilgili kazanımlara yer verilmesi gerekir."

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde 38 farklı yöntem/teknik kullanıldığı tespit edilmiştir. Programda dil bilgisi öğrenme alanıyla ilişkili kazanımların ders kitaplarında geçiş sıklığı açısından değerlendirildiğinde tüm kazanımların tüm sınıf düzeylerinde kitaplardaki etkinlikler, değerlendirme soruları ve hazırlık çalışmalarında karşılık bulunduğu görülmüştür. Kazanım cümlesinin programda ifade edildiği şekliyle birebir etkinliğe dönüştürüldüğü örnekler sıkça rastlanmıştır. Örneğin kazanımlarda doğrudan ismi geçen "sesli okuma, sessiz okuma, sözlük kullanma, sözlük oluşturma, konuşma yapma, tahmin etme, karşılaştırma, açıklama, değerlendirme, çıkarımda bulunma" ifadelerinin etkinliklerde birebir yer bulunduğu ve bunların geçiş sıklıklarının oldukça yüksek olduğu dikkat çeker. İncelenen örneklerde bir etkinlik üzerinde birden fazla yöntem/teknik uygulandığı örnekler sıklıkla rastlanmıştır. Dilin anlam ve yapı özellikleri açısından değerlendirildiğinde; yöntem/tekniklerin bu denli çeşitli olması, dil bilgisi öğretiminde tek düzelikten uzaklaşıldığına işaret etse de bunların sınıf düzeylerine dağılımı ve geçiş sıklıklarına bakıldığında durumun tersi olduğu fark edilir. Bir başka deyişle, ders kitaplarında belirli yöntem/tekniklere sıklıkla yer verilirken bazılarının nadiren yer verilmiş yahut hiç yer verilmediği sınıf düzeyleri de olmuştur. Dil bilgisinin insanların karmaşık fikirleri iletilmesine aracı olması özeliğinden hareketle, öğrencilerin sınıf içi uygulamalarla pekiştirilmesi, böylelikle öğrencilerin dil ürünleri olan metinleri incelemeleri ve her biri anlamı şekillendiren daha küçük veya daha büyük ölçekli dil birimlerinin yapısını görmelerini sağlamak gerekir. İncelenen kitaplarda yer verilen etkinliklere bakıldığında özellikle sınıf içi uygulamalarda öğrenciyi bireysel olarak merkeze alan yöntem/tekniklerin kullanıldığı görülür. Sözcük, cümle, metin gibi anlatım birimlerinin kullanıldığı, öğrencinin bireysel düşünme, yazma, ifade etme becerilerini ön olana çıkaran kelime tahmin etme, cümle kurma, cümle tamamlama, metin yazma, not alma, işaretleme/altını çizme, çözümlenme, eşleştirme, bileşim, yorumlama/açıklama, sözlük kullanma yoluyla gerçekleştirilecek etkinlikler ağırlıktadır. Buna karşın sınıf içi etkileşimi destekleyecek, öğrencinin grup oluşturarak aktif olabileceği bulmaca, puzzle gibi etkinliklere daha az yer verildiği görülür. Özellikle grupla yazma, tartışma, söz korusu yöntem/teknikler belirli sınıf düzeylerinde nadiren kullanılmış, çoğunlukla da hiç yer verilmemiştir. Ders kitaplarında öğrenciyi eğlendirerek dil öğretimini hedefleyen, ayrıca birden fazla duyuyu aktif kılan görsel yorumlama/tasarlama, canlandırma gibi yöntem/tekniklere çok az yer verilmiştir.

Dil bilgisi öğrenme alanı ile ilgili konuların, Türkçe dersinin bütünlüğü içerisinde ele alınması gerekmektedir ve bunun öğretmen uygulamalarına yansımaları sağlanmalıdır. Göçer (2015) çalışmasında dil bilgisi öğretimi ile ilgili çalışmaların temel dil becerileri etkinlikleri içinde bütünlük ilkesi gözetilerek; işlenecek konu ve becerilerde, teori ve uygulamada, diğer derslerle, paydaşlarda, ders işleniş sürecinde öğretmenin uyguladığı yöntem ve tekniklerde bütünlük şeklinde yapılması gerektiğini bildirmiştir. Ancak bu noktada beceri alanlarına dağılım konusunda ağırlığın okuma becerisine verilmiş olması diğer dil becerileri açısından aynı gelişimin yaşanmasına engel olmaktadır. Sezdirme yöntemiyle dil bilgisi öğretimi, sunuş, olayı gözleme, kural ve hipotez oluşturma, alıştırmaya yapma ve uygulamaya aktarma olmak üzere altı aşamada gerçekleştirilmektedir (Güneş, 2013). Yapılan incelemede ders kitaplarında değerlendirme sorularında bilgiyi pekiştirmeye gidildiği, ünite etkinliklerinde ise sezdirme ve fark ettirmenin sıklıkla tercih edildiği görülmüştür.

Çalışma bulguları dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerin dayandırıldığı anlatım birimleri ve materyaller bakımından değerlendirildiğinde, bağlam temelli ve metne dayalı öğretimi destekler nitelikte bir dağılım olduğu görülmüştür. “Bireylerin dil gelişimi en doğal haliyle kullanım yoluyla gerçekleştiğinden, dilin incelenmesinin de bir kullanım bağlamında gerçekleşmesi gerekir. Böyle bir pedagojik yaklaşımla, öğrencilerin daha büyük dil birimlerine geçmeden önce daha küçük dil birimlerini öğrenmeleri yerine, gelişim doğrusal olmaktan ziyade hem birikimli hem de özyinelemeli olacak şekilde düzenlenir. Ayrıca öğrenme; kelime, cümle ve metnin her üç düzeyinde aynı anda gerçekleşir (Clay, 1975’ten akt. Clark, 2010). Budan ötürü dil, sosyal bir bağlam içinde yaratılır ve öğrenciler de bağlamın bir parçasıdır. Buna göre incelenen ders kitaplarında yer verilen etkinliklerde, düz yazı türündeki metinler ağırlıklı olmakla birlikte lirik metinlere de yer verildiği, diğer ağırlıklı noktayı ise cümle ve sözcük/sözcük gruplarının oluşturduğu görülür. Ayrıca söz/özdeyiş, film/video, görsellerden de yararlanılmıştır. Karahan (2009) da yaptığı araştırmada dil bilgisi öğretiminde *parçadan* mı yoksa *bütünden* mi başlamak gerektiği konusu üzerinde durmuş, dil bilgisi öğretim programlarında önceliğin parçaya verilmiş olduğunu ancak bu sıralamanın nedenleri üzerinde durulmadığını belirtmiştir. Araştırmanın sonunda dil bilgisi öğretiminin cümleden yani bütünden başlaması ve dil bilgisi öğretiminde cümlenin başka cümlelerle kurduğu *bütüne* yer verilmesi gerektiğini daha sonra da cümlenin yapısında yer alan sözcük ve sözcük öbekleri ile bunların yapı ve işlev özelliklerinin izlemesi gerektiğini vurgulamıştır.

Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin farklı metin türlerinin biçim ve içerik özellikleri dâhil karşılaşacakları tüm yazılı ve sözlü formların oluşturacağı bağlamları tanıması önemli kabul edilir. “Çözümünecek metinler ve cümleler, dili doğru ve etkili kullanan yazar ve şairlerin eserlerinden, hedef kitlenin düzeyi de dikkate alınarak seçilmelidir.” (Bağcı Ayrancı, 2017) ilkesine de uygun olarak metinler ve özellikle de özdeyişlere yer verilmiştir. Ayrıca dil bilgisi etkinliklerinin öğrencilerin kendi oluşturdukları metinlere dayandırılması ilkesi (Bağcı Ayrancı, 2017) de vurgulanır. Yapılan incelemede öğrencilerden metin yazma tekniğiyle kendi metin oluşturacakları metinlere de yer verilmiştir.

İncelenen ders kitapları dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili etkinliklerde ele alınan dil bilgisi konuları açısından değerlendirildiğinde; özellikle sözcük/sözcük gruplarının anlamlarını esas alan konuların tüm sınıf düzeylerine dağıldığı, yapı temelli olanların ise aşamalılık ilkesine uygun şekilde sınıf düzeyleri yükseldikçe değiştiği ve birbirinin devamı niteliğinde yerleştirildiği görülmüştür. Konu dağılımlarının genel olarak bakıldığında; ilk olarak ses, yazım ve alfabe temelli olanlar (ses, harf, alfabe, yazım, ses olayları), ikinci olarak anlam ilişkileri ve kavram alanı boyutunun yanı sıra yapısal özellikleri (sözcükte yapı, sözcük kökeni, sözcükte anlam, söz öbekleri, sözcük türleri) boyutuyla sözcük temelli olanlar, üçüncü olarak da cümle temelli olanlar (geçiş ve bağlantı ifadeleri, cümlenin öğeleri, fiil çatısı, cümle türleri, cümlede anlam ilişkileri, anlatım bozukluğu) şeklinde değerlendirilebilir. Konu alanı bağlamında kavram alanını ayrıca değerlendirmek gerekir. Anlam yönüyle birbirlerini tamamlayan birimlerin oluşturduğu dilsel alan olarak kavram alanı ile ilgili olarak, kitaplarda özellikle sözcüklere dayandırılan ve sözcük öğretiminde anlam ilişkilerini ön plana çıkaran etkinliklerde dil birimlerinin kavram alanından hareket edildiği tespit edilmiştir. Dil bilgisi öğretiminde anlam ilişkilerinin ön planda olması ve kavram alanlarına hitap eden kazanım ve bunların uygulanması için yer verilen etkinlikler, sözcük öğretimi açısından da önemlidir. Sözcük ve cümle yapılarının yalnızca dil bilgisel olarak yapısal bileşenlerinin fark edilmesi değil anlam özellikleriyle ve özellikle kavram alanlarıyla iç içe geçmiş bir tasarıma ihtiyaç duyulur. Dilin anlam alanı içerisindeki boyutlarını oluşturan konularla ilgili olarak sözcüklerin ve cümlelerin anlamları ve kavram alanları açısından metinler, az da olsa görseller ve film/videolar üzerine kurulu etkinliklerde çağrışım oluşturma yoluyla çeşitli tekniklerin kullanıldığı görülmüştür. Ayrıca anlam alanı içerisinde değerlendirildiğinde her sınıf seviyesinde dağılım gösteren söz öbeklerinden atasözleri ve deyimlerin öğrenciler açısından ciddi bir söz varlığı edinmesini sağlayacak niteliktedir.

Ayrıca işlenen dil bilgisi konuları arasında anlam temelli olanların tüm sınıf düzeylerinde genel dağıldığı görülürken yapı temelli olanların aşamalı olarak sınıf düzeyleri yükseldikçe değiştiği ve birbirinin devamı niteliğinde yerleştirildiği görülmektedir. 5. sınıf düzeyinde dil bilgisini destekleyen yazım ve noktalama özelliklerinin aynı zamanda sesletim açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Diğer sınıf seviyelerinde de yazma becerisiyle ilişkilendirilmiş kazanımlar çerçevesinde yazım ve

Türkçe Dil Bilgisi Öğretimine Bütüncül Bir Yaklaşım: Dil Bilgisiyle İlgili Kazanımların Program ve Ders Kitaplarındaki Görünümleri

noktalamayı desteleyecek konulara yer verilmiştir. 5. sınıf düzeyinde başlangıç oluşturulan ses özellikleri, 6. sınıftan itibaren sözcüklerin yapısal özelliklerine yerini bırakmaya başlar. Aşamalı olarak birbirini takip eden ve tamamlayan konularla 7 ve 8. sınıflarda devam eder. Sözcüklerin genel kavram alanları haricinde temel anlam özelliklerini oluşturan gerçek, mecaz, terim anlam gibi özellikleri de 5. sınıf düzeyine konumlandırılmıştır. Sözcüklerin tür özellikleri ise 6. sınıf itibarıyla isimler bağlamında listede yerini almış fiillerle 7. sınıfta devam etmiştir. 8. sınıfta ise özellikle ekleşme ve cümle yapılarını da ilgilendiren ekfiil konusu gündeme getirilmiştir. Dilin yapısal özellikleri açısından cümle özellikleri ise 8. sınıfta yer bulur. Bu noktada söz dizimsel özelliklerin de devreye girmesiyle yapı ve anlam bütünlüğü öğrencilere kazandırılmaya çalışılır. Bu dağılım kaynaklarda da sıkça vurgulanan “dilin çift eklemli olmasından dolayı yatay eksende doğru bir dizimsel ilişki oluşturabilmek için yani doğru eklemleme yapabilmek için parçadan bütüne doğru gidilmesi ve bunun için sestem cümleye doğru giden bir aşamalılığın göz önünde bulundurulması” (Karahana, 2009, s. 27) ilkesine işaret eder.

Araştırma bulgularından hareketle dil bilgisi öğretiminde, temel becerilerin dil bilgisi ve söz varlığı öğrenme alanlarıyla iç içe gelişimini destekleyecek program düzenlemesinde sadece okuma değil, dinleme/izleme, konuşma ve yazma beceri alanlarında da dengeli bir dağılım gözetilmesi önerilebilir. Ayrıca Türkçe öğretimi sürecinde hedeflenen temel becerilerin gelişimi ile birlikte, zaman zaman iç içe geçen dil bilgisi ve kelime öğretimi açısından konu, kavram ve kurallarının bütüncül olarak işlenmesi gerekir. Kazanımların ders kitaplarındaki görünürlüğü farklı yöntem ve tekniklerle çeşitlendirilmeli ve genele yayılmalıdır. Ayrıca kazanımların geçiş sıklığı bakımından özellikle aynı düzey kitaplar arasında büyük farklılıklar olmamalıdır. Etkinliklerin dayandırılacağı anlatım birimleri ve materyallerin dil bilgisi öğretiminde işlevsel yaklaşımı destekleyecek nitelikte olması gerekmektedir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışma, yazar tarafından tek başına hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmada, çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar ve ilişkiler bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Aarts, B., Cushing, I. ve Hudson, R. (2019). *Oxford Teaching guides - How to teach grammar-*. Oxford: Oxford University Press.
- Arı, G. (2006). Kelime öğretimi. C. Yıldız (Ed.) *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi* içinde (ss. 311-333), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Arı, G. (2014). Dil bilgisi ve sözcük öğretiminde alt eylemler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 191-201.
- Arıcı, A. F. (2010). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307. DOI: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/2817/37941>.
- Ateş, M., Karataş, A. G. ve Aşçı, A. U. (2022). Ortaokul dil bilgisi konularının öğretim planlaması sürecinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 253-273, DOI: <https://doi.org/10.21666/muefd.1039352>.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *TÜBAR-XXVII*, 77-89.
- Bağcı Ayrancı, B. (2017). Sezdirme yöntemi ile dil bilgisi öğretimi üzerine Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching* (IJLET), 5(4), DOI: <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.2170>.

- Bilgin, N. (2000). *İçerik analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- Bonset, H. ve Rijlaarsdam, G. (2004). Mother-tongue education (L1) in the learning to-learn paradigm: Creative redevelopment of learning materials. *L1: Educational Studies in Language and Literature*, 4, 35-62. DOI: <https://doi.org/10.1023/B:ESLL.0000033848.96679.e6>.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M. ve Ribas, T. (2000). Metalinguistic activity: The link between writing and learning to write. In A. Camps & M. Milian (Eds.) *Metalinguistic Activity in Learning to Write*, 103-124. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Ceylan, S. Duru, K., Erkek, G. ve Pastutmaz, M. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Chomsky, N. (2002). *Syntactic structures*. New York: Mouton Press.
- Clark, U. (2001). *War words: language, history and the disciplining of english*, Oxford: Elsevier Press.
- Clark, U. (2010). Grammar in the Curriculum for English: What Next? *Changing English Studies in Culture and Education*, 17(2), 189-200. DOI: <https://doi.org/10.1080/13586841003787332>
- Clay, M. (1975). *What did I write?*. Auckland: Heinemann.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir) Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Crystal, D. (1995). *The Cambridge encyclopedia of the English language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, D. (2004). *Rediscover grammar*. London: Longman.
- Çapraz Baran, Ş. ve Diren, E. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 5. sınıf ders kitabı*. Ankara: Anıttepe Yayıncılık.
- Derewianka, B. ve Jones, P. (2010). From traditional grammar to functional grammar: bridging the divide. *NALDIC Quarterly*, 8 (1), 6-17. DOI: <https://ro.uow.edu.au/sspapers/1001>
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi, *TÜBAR*, 27, 275-284.
- Ellis, N. (2003). Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure. In C. Doughty and M. Long (Eds.), *The handbook of Second Language Acquisition*, (pp. 63-103). Malden: Blackwell. DOI: <https://doi.org/10.1002/9780470756492.ch4>.
- Epçaçan, C. (2013). Yapılandırmacı anlayışa göre düzenlenmiş ortaokul Türkçe dil bilgisi öğrenme alanındaki konular ve etkinliklere ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science*, 6(4), 409-430. DOI: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1260>.
- Erdem, İ. (2012). Konuşma eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi. M. Özbay (Ed), *Türkçe Eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (ss.230-261) içinde. Ankara: Pegem Akademi.
- Erkal, H. ve Erkal, M. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7. sınıf*. Ankara: Özgün Matbaacılık.
- Eselioğlu, H., Set, S. ve Yücel, A. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Fontich, X. ve Camps, A. (2014). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools *Research Papers in Education*, 29(5), 598-625. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2013.813579>
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: Bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 233-242.
- Göçer, A. ve Arslan, S. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi, *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi SBD*, 18, 297-326.
- Gözlet, D. ve Çifci, M. (2021). Dil bilgisi öğretiminin Türkçe eğitimindeki yeri. *HOMEROS*, 4(1), 11-20. DOI: <https://doi.org/10.33390/homeros.4.1.02>
- Güneş, F. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9 (3), 171-187. DOI: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/eku/issue/5457/74003>
- Halliday, M. A. K. ve Webster, J. (2007). Text linguistics: the how and why of meaning. *Equinox: Equinox Textbooks and Surveys in Linguistics*.
- Hodgson, J. ve Harris, A. (2021). Make grammar great again? *English in Education Research Journal of the National Association for the Teaching of English*. 55. Issue 3: Grammar in Schools: politics,

- policies* and *pedagogies*. DOI: <https://doi.org/10.1080/04250494.2021.1943225>
- İşcan, A. (2010). İşlevsel dil bilgisinin Türkçe öğretimindeki yeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 253-258.
- Karagöl, E. ve Tarakcı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Millî Eğitim*, 48(222), 149-171.
- Karagöz, M. ve Oryaşın, U. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ilişkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 187-194.
- Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies*, 4, 23-30.
- Kır, T., Kırman, E. ve Yağız, S. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe ders kitabı 7*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Gramming*. Boston, MA: Thomson-Heinle.
- Locke, T. (Ed.). (2010). *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. UK: Routledge.
- Lüle Mert, E. (2013). İlköğretim Türkçe programı ile Türkçe çalışma kitaplarındaki kazanım ve etkinliklerin sözcük öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 13-31.
- MEB, (1949). *Türkçe öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, (1981). *Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi, 44, 326-355. <http://tebligler.meb.gov.tr>
- MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6-8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Yayınları. <http://ttkb.meb.gov.tr>
- MEB, (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. <http://ttkb.meb.gov.tr>
- MEB, (2017). *Türkçe dersi öğretim programı*. <http://mufredat.meb.gov.tr>
- MEB, (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Myhill, D. (2021). Grammar re-imagined: Foregrounding understanding of language choice in writing. *English in Education Research Journal of the National Association for the Teaching of English. Grammar in Schools: politics, policies and pedagogies* 55(3), 265-278. DOI: <https://doi.org/10.1080/04250494.2021.1885975>
- Myhill, D. A. (2016). The effectiveness of explicit language teaching: Evidence from the research. In M. Giovanelli & D. Clayton (Eds.), *Linguistics and the secondary English classroom* (pp. 36-49). Routledge.
- O'Keefe, A., M. McCarthy ve Carter, R. (2007). *From corpus to classroom: language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511497650>.
- Onan, B. (2009). Türkçe dil yapılarının ana dili eğitimindeki işlevleriyle ilgili bazı tespitler. *Gazi Türkiyat Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 4, 83-92.
- Onan, B. (2012a). Dil bilgisi ve okuma öğrenme alanları arasındaki etkileşim üzerine bir analiz çalışması. *İDİL Journal of Art and Language*, 1(3). DOI: <http://dx.doi.org/10.7816/idil-01-03-03>
- Onan, B. (2012b). Dil eğitiminin dilbilimsel temelleri: Ferdinand de Saussure'ün genel dilbilim kuramında dil eğitimiyle ilgili bulgular. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(17), 219-243.
- Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Ömeroğlu, A. F. (2018). Dil bilgisi öğretiminin 2004-2017 yılları arası Türkçe dersi öğretim programları açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 260-280.
- Pennington, M. (2002). Grammar and communication: New directions in theory and practice. In E. Hinkel & S. Fotos (Eds.), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*, (pp. 77-98). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Ryan, R. M. ve Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Sarıboyacı, M. O. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Ankara: Ata Yayıncılık.
- Seuren, P. (1998). *Western linguistics. An historical introduction*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2013). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Spigner-Littles, D. ve Anderson, C. E. (1999). Constructivism: A paradigm for older learners. *Educational Gerontology*, 25, 203-209. DOI: <https://doi.org/10.1080/036012799267828>
- Şimşek, Ş. ve Demirel, İ. F. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı kazandırma/kelime öğretimi etkinliklerinin kullanılan yöntemler açısından incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Elektronik Dergisi*, 11(Ek), 317-330.
- Tomasello, M. (1995). Language is not an Instinct. *Cognitive Development*, 10, 131–56.
- Uluçay, M. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programındaki dil bilgisi öğretimi ile ilgili kazanımlara eleştirel bir bakış. *Ekev Akademi Dergisi*, 23(80), 303-318.
- Van Gelderen, A. (2010). Does explicit teaching of grammar help students to become better writers? Insights from empirical research. In T. Locke (Ed.), *Beyond the grammar wars. A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom* (pp. 109–128). UK: Routledge.
- Van Rij, J. ve Coppen, P. A. (2017). Bridging the gap between linguistic theory and L1 grammar education – experts’ views on essential linguistic concepts. *Language Awareness* 26(4), 360-380. DOI: <https://doi.org/10.1080/09658416.2017.1410552>
- Van Rij, J., De Swart, P. ve Coppen, P. A. (2019). Linguistic concepts in L1 grammar education: A systematic literature review. *Research Papers in Education*, 34(5), 621–648. DOI: <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1493742>
- Wijnands, A, Van Rij, J. ve Coppen, P. A. (2021). Learning to think about language step by step: A pedagogical template for the development of cognitive and reflective thinking skills in L1 grammar education. *Language Awareness*, 30(4), 317-335. <https://doi.org/10.1080/09658416.2021.1871911>

Extended Abstract

Introduction

Language education aims to develop reading, listening, speaking, and writing skills and to enable students to use the language effectively, correctly, and properly by helping students grasp the knowledge that includes the sounds, morphemes, and sentence structures of the language and the dimensions of the usage of words. In the field of Turkish education, which aims to develop comprehension and expressive skills, creating curricula and designing a teaching process that is in direct proportion to the teaching of vocabulary and grammar is essential. Thus, the basic building block of the process is expected to be compatible with the curriculum and course teaching materials in terms of objectives and learning outcomes. While traditional grammar education adopts the notion that language consists of well-formed sentences based on prescriptive norms and focuses on teaching correct grammar rules instead of teaching how to deal with grammar problems in real life, new approaches to grammar have been developed. Based on the existing approaches, pedagogical grammar emerges as a new concept. Starting with the fact that grammar is a tool for people to communicate complex ideas, it is necessary to reinforce its learning through classroom practices to enable students to examine texts that are language products and see the structure of smaller or larger-scale language units, each of which shapes meaning. Studies on mother tongue education highlight that there is a need for a content arrangement that takes into account the formal, semantic, and pragmatic components of grammar. “The rules of the language taught in grammar teaching are required to be approached from a holistic point of view, integrated with reading, writing, speaking, and listening, which are accepted as basic language skills. For this to happen, it is necessary to determine the intersection points of grammar learning outcomes with learning outcomes in other teaching areas. (Onan, 2012a).

Regarding Turkish education, there are various approaches related to teaching grammar, its functions, and the place of grammar in studies. The curricula for grammar teaching have also changed over time. The Turkish teaching curricula from the past to the present indicate that the behavioral system approach that was adopted before 2005 was based on rule teaching and was irrelevant to teaching reading, writing, speaking, and listening while teaching grammar. With the constructivist approach that has been implemented in mother tongue teaching since 2005, grammar teaching has been done holistically. The studies on Turkish curricula and grammar learning outcomes compare basic skills and grammar teaching, discuss the views of the teachers about the curriculum and grammar learning outcomes, curriculum, grammar teaching, vocabulary teaching, and grammar learning outcomes. The purpose of this study is to examine the distribution of learning outcomes related to grammar teaching in the Turkish Language Curricula in the skill areas, the frequency of their presence in textbook activities, the quality of the methods/techniques preferred in designing the activities, and the distribution of the topics covered.

Method

The study, qualitative by design, is a case study based on the collection of detailed and in-depth information from multiple sources (observations, interviews, audio-visual materials, documents, etc.) or about multiple constrained situations in a given time (Creswell, 2013, p. 97). The data were obtained through document analysis. The data sources were the 2019 Turkish Language Curricula (Elementary and Secondary School 1st - 8th grades) and the 5th - 8th grade Turkish textbooks published either by various publishing houses approved by the Ministry of National Education or Ministry of Education for use in the 2021-2022 academic year. Document analysis was used in the data analysis. The 2019 Turkish Curricula was initially analyzed in terms of grammar learning outcomes. By examining the outcomes in the areas of listening/watching, speaking, reading, and writing in the curricula, those about grammar learning along with the relevant skills were identified. The textbooks were then evaluated in terms of the methods/techniques used in the activities, the materials on which the activities were based, and the topics covered, based on the grammar learning outcomes determined in the analysis of the curricula. In coding the findings, "different coders encode the same text in the same way to ensure reliability" (Bilgin, 2000). The findings were then classified.

Results and Discussion

The findings of the study revealed that the grammar learning outcomes in the 2019 Turkish Curricula were mostly associated with reading, followed by writing, speaking, and listening respectively. Although the learning outcomes related to grammar in the curricula predominantly consisted of the ones that supported the semantic dimensions of words at all grade levels, it was observed that the structural dimensions of the language were incrementally processed based on the grade levels and were found in all textbooks. It was also observed that thirty-eight different techniques that sometimes intertwined were used in the activities in the field of grammar teaching and that those were mainly based on texts, sentences, words/phrases, paragraphs, movies/videos, and visuals. Among them were "reading aloud, silent reading, using a dictionary, creating a dictionary, speaking, estimating, comparing, explaining, evaluating, making inferences" which were directly mentioned in the 2019 Turkish Curricula learning outcomes. Their frequency of occurrence was quite high.

In terms of semantic and structural features, there was no uniformity in the use of methods/techniques at different grade levels in grammar teaching. When the activities were examined, there appeared a distribution that supported context-based and text-based teaching. Context-based teaching was predominantly included as well as lyric and theatrical texts in the texts in prose-type activities while sentences and words/phrases also had a high level of presence. In addition, words/aphorisms, form texts, movies/videos, and visuals were also used. In terms of grammar topics, it is found that the topics based on the meanings of word/phrases were spread across all grade levels, while the structure-based ones changed as grade levels increased in accord with the principle of progression and were included as a continuation of each other.