



Progressivity of Grammar Acquisitions in the 2018 Turkish Curriculum in Terms of Main Function of Language and Structure of Turkish*

Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU**

Received date: 01.10.2018

Accepted date: 26.02.2019

Abstract

The teaching acquisitions related to the structure of the Turkish language are part of the curriculum according to a certain progressivity despite the lack of absolute outcome concerning the possibility and the extent of grammar instruction in language teaching. In this research, the progressivity of grammar acquisitions in the 2018 Turkish curriculum is discussed in accordance with the opinions of Turkish language teachers and academics working in the field of Turkish instruction. Based on a descriptive model, the data of this research are obtained from semi-structured interviews and analyzed using categorical analysis method, which is one of the types of content analysis. According to the results of this research, the opinions of the two groups overlap. In other words, both the Turkish language teachers and the academics share the same opinion on the following aspects: the progressivity of grammar acquisitions is incompatible with the structure of Turkish language, beginning with a lesson on root and suffix results in several difficulties in the teaching process, the acquisitions should start with the concept of word and the parts of speech.

Keywords: Turkish language curriculum, grammar acquisitions, progressivity.

* This article is an extended version of the paper presented at the V. International Eurasian Educational Research Congress held on 02-05 May 2018 at Akdeniz University.

** Recep Tayyip Erdoğan University, Faculty of Education, Department of Social Sciences and Turkish Education, Rize, Turkey; esracelikpazu@hotmail.com.

Dilin Temel İşlevi ve Türkçenin Yapısı Açısından 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Dil Bilgisi Kazanımlarının Aşamalılığı *

Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU**

Geliş tarihi: 01.10.2018


Kabul tarihi: 26.02.2019

Öz

Dil öğretimi sürecinde dil bilgisinin öğretilip öğretilmeyeceği ya da ne kadarının öğretileceği ile ilgili kesin bir sonuca varılamamış olsa da ana dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçenin yapısının öğretimi ile ilgili kazanımlar belirli bir aşamalılığa göre öğretim programında yer almaktadır. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinden ve Türkçe eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarından alınan görüşler doğrultusunda 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığı dilin yapısı ve temel işlevi doğrultusunda ele alınmıştır. Betimsel modelde düzenlenen çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile elde edilmiştir, verilerin analizinde içerik analizi tekniklerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre her iki çalışma grubunun da konu ile ilgili görüşleri örtüşmektedir. Türkçe öğretmenleri ve akademisyenler dil bilgisi kazanımların aşamalılığının Türkçenin yapısı ile uygunluk göstermediği, kök ve ek konusu ile başlamanın öğretim sürecinde birtakım sorunların yaşanmasına sebep olduğu, kazanımların sözcük kavramı/sözcük türleri ile başlaması gerektiği konusunda aynı görüşe sahiptirler.

Anahtar kelimeler: Türkçe dersi öğretim programı, dil bilgisi kazanımları, aşamalılık

* Bu makale, 02-05 Mayıs 2018 tarihlerinde Akdeniz Üniversitesinde düzenlenen V. International Eurasian Educational Research Congress'te sunulan bildirinin genişletilmiş biçimidir.

** Recep Tayyip Edoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Rize, Türkiye; esracelikpazu@hotmail.com.

1. Giriş

Öğretim sürecinde daha çok dilin kurallarını öğretme çabası olarak görülse de dil bilgisi bir dilin sadece kurallarını açıklamaz. Çünkü “dil kurallardan ibaret değildir ve dil bilgisi ise bir dilin sistemidir. Gerçek dünyadan hareketle oluşturulan kavramları betimlemeye/açıklamaya çalışır” (Pfortenauer, 2015). Dil kurallardan ibaret olan bir sistem olarak ele alındığında öğretim sürecinde temel işlevinin iletişim kurmak olduğu vurgulanmaktadır. Dilin iletişim aracı olmaktan öte temel işlevi, insan ile nesne arasında ilişki kurmak suretiyle ve ilk olarak adlandırma yoluyla bilişsel bir etkinlik olan düşüncenin oluşumunu sağlamak ve gerçek dünyayı kurmaca dünyaya aktarmaktır (Börekçi, 2009). Aslında dil, gerçeklikten uzak olmayan ve onu değişik şekilde tasarımlayan bir dizgedir (Kula, 2012). Gerçek dünyayı kurmaca denilen dilin dünyasına aktarmak aynı zamanda adlandırma ve anlamlandırma yoluyla göstergeler oluşturmaktır. Dildeki bütün sözcükler birer göstergedir ve düşünmenin temelini oluştururlar. Dil filozofu Victor Klemperer, “Sözler/sözcükler minik arsen tüpleri gibidir, bunlar fark edilmeden yutulurlar; hiç etkileri yokmuş gibi görünürler; ancak bir süre sonra sözcüklerin zehir etkisi ortaya çıkar.” demiştir (Kula, 2012: 14). Kişi ancak dil yoluyla kendini ve kendi dışındaki dünyayı anlayıp anlamlandırabilmekte ve bu sayede bir birey olabilmektedir.

Dilin en belirgin özyapısal özelliklerinden biri de öğrenilebilirliktir. Dil öğrenilir, ancak dil öğrenme sadece bir iletişim aracı olarak onu kullanım becerisini edinmeyle sınırlı değildir, dilin taşıdığı kültürde yaratılan bilgileri, değerleri, değersizlikleri de anlamayı ve anlamlandırmayı gerektirir. Böylelikle dil, dünyayı dil kullanıcıları için deneyimlenebilir duruma getirir (Kula, 2012: 11). Bu açıdan bakıldığında dilin öncelikle iletişim aracı olma özelliğinden ziyade bireyin kendisini ve dünyasını diliyle var edebilme özelliği üzerinde durulmalıdır.

Wilhelm von Humboldt dili iki boyutlu bir dizge olarak ele alır. Dil bir yönüyle o zamana kadar üretilen dil bilgisi, ses bilgisi, söz dizim kuralları ve söz varlığının toplamı anlamında tümenmiş bir yapıt/ürün, diğer yönüyle de konuşma ve yazmada somutlaşan bir etkinlik/eylemdir (Akt. Kula, 2012: 4). Konuşmaktan çok konuşmayı anlama gücü olarak nitelendirilen (Jameson, 2013: 34) dile dayalı etkinlikler anlam oluşturma ve aktarma çabasıdır. Dilin anlamayı ve anlamı somutlaştırmayı gerçekleştiren bir dizge olmasına paralel olarak dil öğretimi de bütün öğrenme alanları ile bir bütünlük arz etmektedir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndaki (MEB, 2018) en önemli farklılık bu yönüyledir. Dil bilgisi, ayrı bir öğrenme alanı olmaktan çıkarılmış ve kazanımları okuma ve yazma alanlarının içerisine yerleştirilmiştir. Bu değişiklik aynı zamanda Türkçe derslerinde kullanılacak ana materyallerde ve ders işleme sürecinde dil bilgisine ayrı bir ders ayırmama gerekliliğinin de bir göstergesidir. Dil bilgisi kazanımları okuma ve yazma alanlarının içine yerleştirilmiş etkinliklerle öğrenciye kazandırılmaya çalışılacaktır. Bu sebeple dil bilgisi öğretiminin nasıl ve hangi yöntemlerle yapılacağı kadar dilin kazanımlarla somutlaştırılan ve belirli bir sıraya göre aşamalandırılan yapısı da önemlidir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (MEB, 2018) bakıldığında sınıf düzeylerine göre yapılan aşamalılığa bağlı olarak kök ve ekten tümceye doğru giden bir yapı mevcuttur. 5. sınıfta kök ve ek kavramı, yapım ekleri ve işlevlerinden bahsedilmiştir. 6. sınıfta söz varlığı alanı içerisinde çekim ekleri, isimler, sıfatlar, isim ve sıfat tamlamaları, edat, bağlaç ve ünlem, yapılarına göre sözcükler ve zamirler şeklinde bir sıralama vardır. 7. sınıfta söz varlığı alanı içerisinde fiil çekim ekleri ve fiillerde anlam kayması, yapılarına göre fiiller, zarflar ve fiillerin anlam özellikleri, yazma alanı içerisinde ek fiil ve işlevleri; 8. sınıfta ise söz varlığı alanı içerisinde dil bilimsel anlatım bozuklukları ve fiilimsiler, yazma alanı içerisinde de tümce ögeleri, tümce türleri ve fiillerin çatı özelliklerine yer verilmiştir.

Alan yazında Türkçe dersi öğretim programlarındaki dil bilgisi kazanımlarının sırası ve aşamalılığını ele alan araştırmalarda (Balcı ve Şenyüz, 2015; Ekinci Çelikpazu, 2015; Güven, 2013; Onan, 2012) genellikle benzer sonuçların elde edildiği, Türkçe öğretmenlerinin çoğunun kökten başlayıp tümceye doğru giden sıralamanın doğruluğu konusunda aynı görüşte oldukları ve bu sıralamayı dil bilgisi öğretimi açısından mantıklı buldukları görülmüştür. Balcı ve Şenyüz’ün (2015: 107) çalışmasında kökten başlayıp tümceye doğru giden konu sıralamasının doğru

olduğunu düşünen öğretmenler bu sıralamayı çocukların daha iyi anladıklarını ve parçanın bütünden daha kolay öğretildiğini ileri sürmüşlerdir. Ancak bu aşamalılığın genel olarak dilin temel işlevi ve özel olarak da Türkçenin yapısına paralel olmadığı, yapılandırmacı yaklaşımla da bağdaşmayan biçim odaklı bir sıralamaya göre yapıldığı ve bu sebeple öğrencilerin dil bilgisi konularını tam olarak öğrenemedikleri, ezberledikleri, anlamı doğru yapılandıramayıp anlatma becerilerine aktaramadıkları düşünülmektedir. Dildeki sözcüklerin nesnel gerçeklikle ilişkisine değinilmeden ilk olarak onlara eklenen bağımlı biçimbirimleri/ekleri öğretmeye çalışmak öğrencilerin biçimi anlamadan ezberlemelerine neden olmaktadır. Şöyle ki, "Sınıftaki askıda çok mont var." tümcesindeki "var" sözcüğünün sonda bulunduğu ve yüklem olduğu için var- eylemi ya da "korkuyor" biçimindeki "-u-" nun fiilden isim yapan yapım eki olduğu konusunda ısrar eden öğrencilerin varlığı göz ardı edilmemelidir.* Dil bilgisi öğretimi sürecinde karşılaşılan bu ve benzer durumlar, dil bilgisi öğretimi ile ilgili kazanımların dilin en küçük yapıları olan ekler ile başlamaması gerektiğinin önemli göstergelerinden biri olarak nitelendirilebilir. Aynı zamanda öğretim programında ortaya konan aşamalılığın da yine yapılandırmacılık ile bağdaşmayan biçim odaklı bir yapı arz ettiği görülmektedir. Soyut işlemler dönemine henüz girmiş beşinci sınıf öğrencileri için dil sevgisi ve bilinçli bilgi oluşturacak dil bilgisi öğretiminin öncelikle biçim ve kural odaklı olmaması gerektiği düşünülmektedir. Genelde dilin temel işlevi ve özeldi ise Türkçenin her düzeyde eklemeliliği tercih eden yapısı ile paralel olacak şekilde dil bilgisi öğretimi sürecinde öncelikle göstergeler ve göstergeler arasında kurulan ilişkilerin nasıl somutlaştırıldığı üzerinde durulmalıdır. Bu bakış açısı öncelikle gerçek dünya/nesnel dünyası ve dilin dünyası karşıtlığından hareketle sözcük türlerini daha sonra sözcükler arasında kurulan anlam ilişkilerini ve bu ilişkilerin hangi biçimlerle somutlaştırıldığını öğrenmeyi gerektirir. Karahan (2009) da eklerden başlayıp tümceye uzanan konu sıralamasını doğru bulmamakta, dil bilgisi öğretim programlarında konu sırasının dilin bir sistem olma özelliği göz ardı edilmeden öncelikle bildirim yüklü bütünü kavramaya yönelik olması gerektiğini vurgulamaktadır.

2018 yılında yeniden hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (MEB, 2018) dil bilgisi kazanımlarına bakıldığında konu sıralamasının dilin temel işlevi ile Türkçenin yapısı ve yapılandırmacı yaklaşım ile uyumadığı görülmektedir. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinden ve dil veya dil eğitimi alanında çalışan öğretim elemanlarından alınan görüşler doğrultusunda Türkçe dersi öğretim programındaki dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığı dilin yapısı ve temel işlevi doğrultusunda ele alınmıştır. Alan yazında çalışma grubunda akademisyenlerin yer aldığı ve konuyla ilgili görüşlerinin ortaya konduğu benzer bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışma sonuçlarının alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın amacı 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımlarının (5-8. sınıflar) aşamalılığını dilin temel işlevi ve Türkçenin yapısı açısından Türkçe eğitimi alanında görev yapan akademisyenler ve Türkçe öğretmenlerinden alınan görüşler doğrultusunda değerlendirmektir. Çalışmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki alt problemlerin yanıtı aranmıştır.

1. Akademisyenlere ve Türkçe öğretmenlerine göre 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığı doğru olarak yapılandırılmış mıdır?
2. Akademisyenlere göre programdaki dil bilgisi kazanımlarının 5. sınıfta kök ve ek konusu ile başlaması birtakım sorunların doğmasına neden olabilir mi? Bu sorunlar neler olabilir?
3. Türkçe öğretmenlerine göre dil bilgisi kazanımlarının 5. sınıfta kök ve ek konusu ile başlaması uygulama sürecinde hangi sorunların doğmasına neden olmaktadır?
4. Akademisyenlere göre dil bilgisi kazanımları hangi aşamalılıkla yapılandırılmalıdır?

* Bu örnekler, 2016-2017 Öğretim Yılı Güz Dönemi Okul Deneyimi dersi kapsamında Türkçe derslerinde yapılan gözlemlerden elde edilmiştir.

5. Türkçe öğretmenlerine göre dil bilgisi kazanımları hangi aşamalılıkla yapılandırılmalıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli betimsel tarama modelidir. Araştırmanın problemine dayalı olarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) yer alan dil bilgisine yönelik kazanımların aşamalılığı katılımcılardan alınan görüşler doğrultusunda ele alınmış ve betimlemeye çalışılmıştır.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın verilerini "yarı yapılandırılmış görüşme" yöntemi ile toplanan görüşme formları oluşturmaktadır. Araştırma için iki yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formlarını kapsam geçerliliği üç Türkçe eğitimi, bir ölçme ve değerlendirme alanı uzmanı ve iki Türkçe öğretmeni tarafından sağlanmıştır. Görüşme formu önce iki Türkçe eğitimi uzmanına ve iki Türkçe öğretmenine uygulanarak pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve katılımcıyı yönlendirdiği düşünülen sorular düzeltilmiştir. İki çalışma grubu için hazırlanan görüşme formunda üçer soru bulunmaktadır. Soruların ikisi aynı biri ise farklıdır. Farklı olan soru dil bilgisi kazanımlarının ek-kök konusu ile başlamasının doğurduğu/doğurabileceği sorunlar ile ilgilidir. Görüşmeler önce Türkçe öğretmenleri daha sonra akademisyen katılımcılar ile yapılmıştır. Katılımcılara, önceden hazırlanmış soruların sorulmasını içeren yarı yapılandırılmış/standartlaştırılmış görüşmede kendilerine sorulan sistematik soruların dışına çıkma özgürlüğü tanınmıştır (Berg ve Lune, 2015).

2.3. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmacının araştırma problemini ve araştırma sorularını en iyi şekilde anlamasına yardımcı olacak katılımcıları veya çalışma yerlerini amaca yönelik olarak seçme fikri nitel araştırmanın arkasında yatan en önemli fikirdir (Creswell, 2014: 189). Bu sebeple araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre oluşturulmuştur. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç "görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108). Araştırmada örneklemin çeşitliliğine bağlı olarak problemin farklı yönleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında farklı illerde (Erzurum, İstanbul, Rize) ortaokullarda görev yapmakta olan 24 Türkçe öğretmeni ve Erzincan, Tokat ve Rize'de devlet üniversitelerinin Türkçe Öğretmenliği ana bilim dalında görev yapan ve Türkçe eğitimi alanında çalışmaları bulunan 16 öğretim elemanı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun demografik özellikleri çalışma kapsamına dâhil edilmemiştir. Türkçe öğretmenleri ile yapılacak görüşmeler için Milli Eğitim Bakanlığından gerekli izin alınmıştır.

2.4. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi tekniklerinden kategorisel analiz kullanılmıştır. Kategorisel analiz, "genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesini ve ardından bu birimlerin belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasını" (Bilgin, 2014: 19) ifade etmektedir. Araştırmanın verileri öncelikle araştırma sorularına göre belirlenen temalara göre düzenlenerek kategoriler oluşturulmuş (Yıldırım ve Şimşek, 2008) ve yorumlanarak sunulmuştur. Analiz birimleri kelime grubu ya da ifade ve tümce (Baş ve Akturan, 2013) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın geçerliliğinin sağlanabilmesi için yapılan analiz birimleri alan uzmanı bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir. Veriler başka bir alan uzmanı tarafından da kodlanarak karşılaştırma yapılmıştır. Ayrıca metin içerisinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliği için yine araştırmacı ile alan uzmanı bir öğretim üyesinin yaptığı analiz birimleri arasındaki uyum hesaplanmıştır. Kodlayıcıların görüş

birliği yüzdesi için Miles ve Huberman'ın (2015) $Güvenirlilik = \frac{Görüş\ birliği\ sayısı}{Toplam\ görüş\ birliği + Görüş\ ayrılığı\ sayısı}$ şeklindeki güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda kodlayıcılar arası iç tutarlılığın %90 olduğu görülmüştür.

3. Bulgular

3.1. Dil Bilgisi Kazanımlarının Aşamalılığının Doğruluğuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda akademisyenlerin ve Türkçe öğretmenlerinin 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığının doğru olup olmadığı konusundaki görüşleri ele alınmıştır. Tablo 1'de akademisyen katılımcıların görüşlerinden elde edilen bulgular verilmiştir.

Tablo 1. Akademisyenlerin kazanımların aşamalılığı ile ilgili görüşleri

Kategori	f	%	Gerekeçe	f	%	Katılımcılar
Kazanımların aşamalılığı doğru değildir	9	%56	Konu sıralamasının sınıf düzeylerine uygun olmaması	7	%78	A2, A3, A4, A5, A7, A11, A12
			Konu dağılımının sınıf düzeylerine göre doğru olmaması	2	%22	A12, A15
			Basitten karmaşığa ve kolaydan zora ilkelerinin ihmal edilmesi	2	%22	A5, A6
			Aşamalılığın öğrencinin zihnindeki dil bütünlüğüne aykırı olması	2	%22	A6, A14
			Kazanım açıklamalarının kısıtlı ve yetersiz olması	1	%11	A15
			Konuların yüzeysel olarak ele alınması	1	%11	A15
			Öğrencileri ezbere yönlendirmesi	1	%11	A3
			Bütünden parçaya doğru bir sıralamanın takip edilmesi gerektiği	1	%11	A4
			Aşamalılığın karmaşa içermesi	1	%11	A5
			Kazanım sayısının fazlalığı	1	%11	A11
Kazanımların aşamalılığı doğrudur	7	%44	Yaş ve sınıf düzeylerinin dikkate alınmamış olması	1	%11	A12
			Kazanımların dil bilimi/dil bilgisi alanında çalışanlar tarafından hazırlanmadığını düşündürmesi	1	%11	A3
			Ardışık ve sistemli bir düzenin oluşturulması	4	%57	A1, A7, A8, A13
			Sıralamanın Türkçenin yapısına uygun olması	2	%29	A10, A16
Basitten karmaşığa doğru sıralanmış olması	1	%14	A9			
Parça-bütün ilişkisinin gösterilmesi	1	%14	A13			

Akademisyen katılımcıların %56'sı ise programdaki dil bilgisi kazanımların doğru bir şekilde yapılandırılmadığını düşünmektedir. Bu düşünceye sahip katılımcıların %78'i dil bilgisi konularının sınıf düzeylerine göre doğru bir şekilde sıralanmadığını belirtmiştir. Katılımcılar, konu sıralaması ile ilgili olarak sınıf düzeylerinin dikkate alınarak öncelikle sözcük türleri ile başlanması (A2, A3), çekim eklerinin yapım eklerinden önce yer alması (A5), çekim eklerinin yapım ekleri ile birlikte yer alması (A7), ek fiilin tümce ile ilgili olduğu için sekizinci sınıfta yer alması (A2) gerektiğini vurgulamışlardır.

Konu dağılımının sınıf düzeylerine göre doğru olmaması (%22), basitten karmaşığa ve kolaydan zora ilkelerinin ihmal edilmesi (%22), aşamalılık öğrencinin zihnindeki dil bütünlüğüne aykırıdır (%22), kazanım açıklamaları kısıtlı ve yetersiz olması (%11), konuların yüzeysel olarak ele alınması (%11), öğrencileri ezbere yönlendirmesi (%11), bütünden parçaya doğru bir sıralamanın takip edilmemesi (%11), aşamalılığın karmaşa içermesi (%11), ortaokul için dil bilgisi kazanım sayısının fazla olması (%11), yaş ve sınıf düzeylerinin dikkate alınmaması (%11), kazanımların doğru olarak yapılandırılmadığını düşünen akademisyen katılımcıların öne sürdüğü diğer sebeplerdir.

A3 kodlu katılımcı ise kazanımların aşamalılığının dil bilimi/dil bilgisi alanında çalışanlar tarafından hazırlanmadığını gösterdiğini (%11) belirtmiştir. Bu düşüncenin dikkat çekici olduğu söylenebilir.

Akademisyen katılımcıların %44'ü programdaki dil bilgisi kazanımlarının doğru bir şekilde aşamalandırıldığını düşünmektedir. Katılımcılara göre ardışık ve sistemli bir düzen oluşturulmuştur (%57), sıralama Türkçenin her düzeyde eklemeliliği tercih eden yapısına uygundur (%29), kazanımlar basitten karmaşığa doğru sıralanmıştır (%14) ve dildeki parça-bütün ilişkisi gösterilmeye çalışılmıştır (%14). Aşamalılığın doğru olduğunu belirten katılımcıların ifadelerinden şu örnekler verilebilir:

"Dil bilgisi kazanımlarının doğru olarak sıralandığını düşünüyorum. Çünkü 5. Sınıfta kök ve yapım ekleri ile söz varlığı güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Yapım eki yeni kelime oluşturma ve öğretmede önemlidir. Bunun akabinde öğrendiği kelimeleri gruplama aşaması (isim, fiil vs.) getirilmesi de doğru bir adımdır." A1

"Öncelikle hedef kitlenin ana dilin yapısını tanınması ile başlanmış, sözcük yapısı, sözcük türleri ve tümce düzeyinde kimi hususlara yer verilmiştir." A16

Tablo 2. Türkçe öğretmenlerinin kazanımların aşamalılığı ile ilgili görüşleri

Kategori	f	%	Gerekçe	Katılımcılar		
				f	%	
Kazanımların aşamalılığı doğru değildir	14	%58	Sınıf düzeylerine göre bazı konuların zor ve soyut olması	8	%57	Ö3, Ö6, Ö7, Ö9, Ö11, Ö15, Ö16, Ö18
			Bazı sınıf düzeylerinde konu yoğunluğunun olması	4	%29	Ö10, Ö15, Ö16, Ö17
			Konu sıralamasının sınıf düzeylerine uygun olmaması	3	%21	Ö15, Ö17, Ö19
			Öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin dikkate alınmamış olması	2	%14	Ö1, Ö8
			Öğrencileri ezbere yönlendirmesi	2	%14	Ö7, Ö16
			Kazanımların birbirinden kopuk olması	1	%7	Ö4
			İngilizce dersi ile konular arasında eş zamanlılığın sağlanmamış olması	1	%7	Ö3
Kazanımların aşamalılığı doğrudur	5	%21	Kökten tümceye doğru bir sıralamanın Türkçenin yapısına uygun olması	3	%60	Ö13, Ö20, Ö21
			Aşamalılığın öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygun olması	1	%20	Ö2
			Konuların birbirleri ile ilişkili olarak sıralanması	1	%20	Ö3
Kazanımların aşamalılığı doğru ancak eksiklikler vardır.	5	%21	Kazanımların sınıf düzeylerine dağılımlarının doğru olmaması	3	%60	Ö5, Ö12, Ö24
			Kazanım- sınıf düzeyi uyumsuzluğu	2	%40	Ö14, Ö24

Kazanımların doğru bir şekilde aşamalandırılmadığını düşünen öğretmen katılımcılar (%58), sınıf düzeylerine göre bazı konuların zor ve soyut olduğunu (%57); bazı sınıf düzeylerinde konu yoğunluğunun olduğunu (%29); konu sıralamasının sınıf düzeylerine uygun olmadığını (%21); öğrencilerin soyut düşünme becerilerinin dikkate alınmadığını (%14); öğrencileri ezbere yönlendirdiğini (%14); kazanımların birbirinden kopuk olduğunu (%7) ve İngilizce dersi ile konular arasında eş zamanlılığın sağlanmadığını (%7) ileri sürmüşlerdir. Katılımcıların ifadelerinden örnekler şu şekilde sıralanabilir:

“Aşamalık konular için bir gereklilik ancak özellikle beşinci sınıflarda ekler konusu (özellikle yapım ekleri) kavranması zor bir konu. Bu konu yüzeysel geçildiğinde hem sözcük türleri hem yapı bilgisi hem de yedinci sınıftaki fiil çekim ekleri tam olarak kavratılmıyor.” Ö6

“Bence doğru değil sadece aşamalık yanlışlığından öte dil bilgisi konularının fazlaca olması da ayrıca bir problem. Aşamalık açısından değerlendirildiğinde ise soyut işleme geçmemiş bir gruba soyut olan ek konusuyla başlamak işi yokuşa sürmekten ileri gitmiyor.” A15

“Bence fiiller ve fiilde zaman konusu yedinci sınıfta değil de altıncı sınıfta olmalı. Çünkü altıncı sınıfta çekim ekleri işlenirken fiillere gelen çekim eklerini anlatmakta zorluk çekiyorum. Ayrıca İngilizce dersinde zaman konusu altıncı sınıfta işlendiği için öğrenciler Türkçe dersinde zamanları görmedikleri için İngilizce öğretmenleri de konuyu öğretmediklerinden şikâyet ediyorlar.” A3

Öğretmen katılımcıların %21’i ise kazanımların doğru şekilde aşamalandırıldığını düşünmektedir. Bu düşüncüyü savunan öğretmen katılımcılara göre kökten tümceye doğru bir sıralama Türkçenin yapısına uygundur (%60), aşamalılık öğrencilerin bilişsel düzeylerine uygundur (%20) ve konular birbirleri ile ilişkili olarak sıralanmıştır (%20).

Öğretmen katılımcıların yine %21’i dil bilgisi kazanımlarının doğru olarak sıralandığını ancak birtakım eksikliklerin olduğunu belirtmişlerdir. Bu görüşü savunan katılımcılara göre kazanımların sınıf düzeylerine dağılımları doğru değildir (%60) ve kazanım-sınıf düzeyi uyumsuzluğu vardır (%40). Öğretmenlerin görüşleri şu şekilde örneklendirilebilir:

“Dil bilgisi kazanımlarının kökten tümceye doğru ilerlemesi isabetlidir. Ancak kelime türleri altıncı sınıfta yığılmış durumdadır. Bu durum (isim, isim tamlaması, sıfat, sıfat tamlaması, zamir, edat, bağlaç, ünlem, kısmen fiiller) altıncı sınıf öğrencilerinin dil bilgisi açısından çok fazla konuyla karşılaşmalarını ve zorlanmalarını doğurmuştur. Kelime türleri isim ve zamir beşinci sınıfta olmak koşuluyla ayrılabilir.” Ö12

“Yukarıda verilen kazanım sıralaması eksikleri olsa da genel itibarıyla doğrudur. Beşinci sınıfta kök ve yapım ekinden önce sözcüklerin tümce içindeki görevlerine (isim, sıfat, zamir...) değinmek daha doğru olacaktır.” Ö14

3.2. Dil Bilgisi Kazanımlarının Kök-Ek Konusu ile Başlamasına İlişkin Bulgular

Yeni öğretim programına göre beşinci sınıfta dil bilgisi kazanımları kök ve yapım eki konusu ile başlamaktadır. Ancak öğretmen katılımcılarla yapılan görüşmelerde öğretmenler genellikle beşinci sınıf öğrencilerinin konunun soyutluğundan dolayı bu konuyu çok iyi anlayamadıklarını/anlamlandıramadıklarını belirtmişlerdir. Programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin belirttiği bu sorundan dolayı akademisyenlerle yapılan görüşmede katılımcıların kazanımların kök ve ek konusu ile başlamasının uygulama sürecinde birtakım sorunlar doğurup doğurmayacağı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Tablo 3 konu ile ilgili bulguları sunmaktadır.

Tablo 3. Akademisyenlerin kazanımların kök-ek konusu ile başlaması ile ilgili görüşleri

Kategori	f	%	Gerekçe	Katılımcılar		
				f	%	
Ek ve kök konusu ile başlamak sorun doğurmaz.	5	%31	Konuların ilişkili olarak öğretilmemesinin sorun doğurabileceği	2	%40	A7, A13
			Dilin söz varlığının daha iyi anlaşılabilmesi	1	%20	A14
			Kazanımların eksik olmasının sorun doğurabileceği	1	%20	A15
			Yapım ve çekim eklerinin ayrılmış olmasının sorun doğurabileceği	1	%20	A14
Ek ve kök konusu ile başlamak sorunlar doğurur.	11	%69	Anlamın göz ardı edilip biçimin ön plana çıkarılabileceği	7	%64	A3, A4, A5, A6, A10, A11, A12
			Konunun beşinci sınıf düzeyinde anlaşılmasının zor olabileceği	4	%36	A2, A10, A11, A12
			Bütün-parça ilişkisinin göz ardı edilebilirliği	2	%18	A4, A16
			Dilin kurallardan ibaret bir bütün olarak algılanabileceği	1	%9	A6
			Öğrenciyi ezberle yönlendirebilirliği	1	%9	A1
			Zaman alıcı olabilirliği	1	%9	A2
Dil bilimsel biçimler arasındaki ilişkilerin göz ardı edilebileceği	1	%9	A6			

Akademisyen katılımcıların %31'i dil bilgisi kazanımlarının beşinci sınıfta kök ve ek kavramları ile başlamasının herhangi bir sorun yaratmayacağını düşünmektedir. Bu görüşü savunan katılımcıların %40'ı kazanımların hangi konu ile başladığının önemli olmadığını ileri sürerek daha çok yanlış öğretim yöntemlerinin birtakım sorunlar yaratacağını belirtmişlerdir. Örneğin A7 kodlu katılımcının ifadesi şu şekildedir:

"Bence dil bilgisi konularının kök ve ek ile başlamasında herhangi bir sorun bulunmamaktadır. Mühim olan hangi konu ile başlandığı değildir. Önemli olan bu konuların birbirini tamamlayacak biçimde sıralı olarak öğretilmesidir. Programda da bu durum ufak tefek eksikliklere rağmen göz önünde bulundurulmuştur."

Diğer katılımcılara göre kök ve ek kavramları ile başlanması dilin söz varlığının daha iyi anlaşılmasını sağlar (%20), yapım ve çekim eklerinin farklı sınıf düzeylerinde yer alması (%20) ve kazanımların eksik olması (%20) sorun yaratır.

"Özellikle yapım ekleri ile başlamanın öğrencinin söz varlığını geliştirmesi ve yeni karşılaşılan kelimelerin daha çabuk kavranmasını sağladığı için uygulamayı yerinde buluyorum. Benim aşamalılık konusundaki itirazım kök ve yapım ekleriyle başlaması değil, yapım ve çekim eklerinin parçalanarak verilmiş olmasındadır." A14

Akademisyen katılımcıların %69'u ise kazanımların kök ve ek kavramları ile başlamasının birtakım sorunlar yaratacağını düşünmektedir. Bu görüşü savuna katılımcılara göre kök ve ek ile başlamak anlamı göz ardı edip biçimi ön plana çıkarabilir (%64), konunun beşinci sınıf düzeyinde

anlaşılması zor olabilir (%36), parçaların bütün ile ilişkisi göz ardı edilebilir (%18), öğrencilerde dilin yalnızca kurallardan ibaret olduğu düşüncesi oluşabilir (%9), öğrencileri ezberle yönlendirebilir (%9), zaman alıcı olabilir (%9) ve dil bilgisel biçimler arasındaki ilişkiler göz ardı edilebilir (%9). Katılımcıların ifadeleri şu şekilde örneklendirilebilir:

“Sözcük ve sözcük türleri, ekler hakkında bilgisi olmayan bir öğrencinin bu konuyu anlaması zor olacaktır. Kök konusu işlenirken altıncı sınıf kazanımlarına da değinmek zorunda olduğundan zaman sorunu yaşanabilir. Anlaşılabilirlik azalabilir.” A2

“Öğrenciler bir tümceyi okuduklarında anlama değil şekle yönelecektir.” A3

“Dil bilgisel yapıların tamamı bir anlamın karşılığıdır. Her sözcüğü sadece yapıdan ibaret saymak/göstermek öğrencinin biçim-anlam bütünlüğünü kavramasını güçleştirir. Ayrıca dil bilgisi öğretiminin yapı konusuyla başlaması öğrencinin dili sadece kuralları olan bir biçim olarak algılamasına neden olur. Öğrenci dil birimlerinin anlam boyutunu görmez/göremez ve yalnızca parçaları olan/parçalanabilen/parçalanamayan sözcükler öğrenir.” A6

3.3. Dil Bilgisi Kazanımlarının Kök-Ek Konusu ile Başlamasının Ortaya Çıkardığı Sorunlara İlişkin Bulgular

Türkçe öğretmeni katılımcıların dil bilgisi kazanımlarının kök ve ek konusu ile başlamasının doğurduğu sorunlara ilişkin görüşleri ile ilgili bulgulara Tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4. Türkçe öğretmenlerinin kazanımların kök-ek konusu ile başlaması ile ilgili sorunlara ilişkin görüşleri

Kategori	f	%	Gereççe	Katılımcılar		
				f	%	
Kök ve ek konusu ile başlamak sorun doğurmamaktadır.	3	%13	-	-	Ö13, Ö16, Ö21	
Kök ve ek konusu ile başlamak sorunlar doğurmaktadır.	21	%87	Öğrencilerin hazır bulunuşluk/kavrama düzeylerinin uygun olmaması	15	%71	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö19, Ö22, Ö24
			Konunun soyut ve anlaşılmasının zor olması	6	%29	Ö3, Ö4, Ö6, Ö11, Ö12, Ö23
			Birinci kademede yeterli çalışmanın yapılmamış olması	2	%10	Ö1, Ö20
			Dil bilgisi ile ilgili olumsuz ön yargı oluşturması	2	%10	Ö4, Ö14
			Dil bilgisi kazanımlarının beşinci ve altıncı sınıftan başlaması	2	%10	Ö2, Ö9
			Eklerin sınırlandırılmamış olması	1	%5	Ö16
			Eklerin yapım ve çekim eki olarak ayrılarak farklı sınıf düzeylerinde yer alması	1	%5	Ö18

Türkçe dersi öğretim programının uygulayıcıları olan öğretmen katılımcıların %13'ü beşinci sınıfta dil bilgisi kazanımlarının kök ve ek kavramları ile başlamasının herhangi bir sorun yaratmadığını belirtirken %87'si farklı sorunların yaşandığını ileri sürmüşlerdir. Çeşitli sorunlar yaşandığını belirten öğretmen katılımcıların %71'i kök ve ek kavramlarının öğretiminde öğrencilerin soyut işlemler dönemine geçmedikleri ve sözcük türlerini bilmediklerinden dolayı hazır bulunuşluk ve kavrama düzeylerinin uygun olmadığını ifade etmişlerdir.

"Soyut döneme geçmemiş öğrencilerde özellikle türetme eklerini kavratma konusunda problem yaşanmaktadır." Ö6

"Çocukların ilkokuldan ortaokula geçişinde bilindiği üzere bir değişiklik yapılmış, beşinci sınıf ortaokula dâhil edilmiştir. On yaşındaki çocuklar henüz soyut kavramları anlayacak, içselleştirecek düzeyde değildir. Bu nedenle kök ve ek konusu daha sonraki sınıflara bırakılmalıdır." Ö8

Konunun soyut ve anlaşılmasının zor olması (%29), birinci kademede yeterli çalışmanın yapılmamış olması (%10), dil bilgisi ile ilgili olumsuz ön yargı oluşturması (%10), dil bilgisi kazanımlarının beşinci ve altıncı sınıftan başlaması (%10) eklerin sınırlandırılmamış olması (%5) ve eklerin yapım ve çekim eki olarak ayrılarak farklı sınıf düzeylerinde yer alması (%5) öğretmenlerin öne sürdükleri diğer sorunlardır. Katılımcıların bulguları destekleyen ifadeleri şu örnekler dikkatlere sunulabilir:

"Öğrenciler kelime türlerini bilmeden kök ve ek şeklinde ayırma konusunda sıkıntı yaşayabiliyor. Hele ki sınıf öğretmeni bu konularda yeterli çalışmaları yapmamışsa öğrenci kök ve ek kavramlarını anlama konusunda daha fazla sorun yaşamaktadır." Ö1

"Kök ve eklerine ayırmada zorluk çeken öğrencinin dil bilgisine olan ilgisinin kırılacağı, azalacağı görüşündeyim. Türkçenin zorluğuna kanaat getirilebilir." Ö4

"Kök ve ek çocukları korkutan bir konu. Kavramakta zorlanılan bir konuyla dil bilgisine başlanmamalıdır. Dil bilgisi aşamalı işlenen bir alan, eksik öğrenmeler üzerine tam bir öğrenme gerçekleştirilemez. Bunun için kök ve ekle başlanmaması gerekmektedir." Ö11

"Kazanımlara ek ve kök ile başlanırsa öğrenciler henüz isim ve fiil gibi kazanımları almadığı için isim kökü, fiil kökü, isimden isim yapım eki gibi alt kazanımları öğrenmekte güçlük çeker. Bu durum da öğrencilerin dil bilgisine bakış açılarını olumsuz etkiler öğrencilere dil bilgisini bir bütünlük içinde aşamalı olarak vermek istiyorsak sıralamayı iyi yapmalı ve bağlantıyı koparmamalıyız." Ö14

3.4. Akademisyenlerin Dil Bilgisi Kazanımlarının Aşamalılığına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi ile ilgili bulgulara göre akademisyen katılımcıların %38'i (f=6) kazanımların aşamalılığının uygun olduğunu belirterek farklı bir kazanım sıralaması önermemiştir. Katılımcıların %44'ü ise aşamalılığın yapılandırılmasıyla ilgili birtakım önerilerde bulunmuştur. Öneride bulunan katılımcıların %43'üne (f=3) göre kazanımlar sözcük kavramının/sözcük türlerinin kavratılması ile başlayabilir, %29'una (f=2) göre ise öncelikle söz varlığı kavratılmalı, ekler sonradan gösterilmelidir. Katılımcıların yine %29'u (f=2) kazanımların ses bilgisi, biçim bilgisi, sözcük bilgisi, tümce bilgisi şeklinde yapılması gerektiğini belirtmiştir. Diğer katılımcılara göre ise kazanımlar sözcük türü, sözcük yapısı, söz dizimi şeklinde yapılmalı (f=1, %14), öncelikle yazım ve noktalama işaretleri yer almalı (f=1, %14), ses bilgisi konusu altıncı sınıfta yer almalı (f=1, %14)dir.

Akademisyen katılımcıların %19'u (f=3) ise kazanımların aşamalılığını sınıf düzeylerine göre yeniden yapılandırmıştır. A2 kodlu akademisyen katılımcıya göre aşamalılık beşinci sınıfta sözcük ve sözcük türleri, altıncı sınıfta kök, ek ve kelimenin yapısı, yedinci sınıfta fiil ve fiilimsi ve fiille ilgili konular, sekizinci sınıfta tümce ile ilgili kazanımlara ek olarak anlatım bozuklukları şeklinde yapılandırılmalıdır. A14 kodlu akademisyen katılımcı kazanımları kök-yapım ve çekim ekleri,

kelime türleri, tamlamalar, kip ve tümce bilgisi, anlatım bozukluğu ve çatı şeklinde yapılandırmıştır. A15 kodlu akademisyen katılımcı ise 2006 Türkçe Dersi ve Öğretim Programı'ndaki kazanım sıralamasının daha uygun olduğunu belirterek birtakım eklemeler yapmıştır. Anlatım bozukluğu konusu beşinci sınıftan itibaren her sınıf düzeyinde yer alması gerektiğini belirterek anlatım bozukluklarını sınıf düzeylerinde yer alan kazanımlara göre sınırlandırmıştır. Buna göre altıncı sınıfta kelime türleri ve isim ve sıfat tamlamalarının kullanımıyla ilgili anlatım bozukluklarını belirler ve düzeltir; yedinci sınıfta fiillerin ve zarfların kullanımıyla ilgili anlatım bozukluklarını bulur ve düzeltir; sekizinci sınıfta ise tümcede anlatım bozukluklarına neden olan kullanımları bulur ve düzeltir kazanımları yer almalıdır. Ayrıca ek fiil ile ilgili bilgi ve kuralları kavrama ve uygulama şeklindeki kazanımın da sekizinci sınıfa aktarılması gerektiğini vurgulamıştır.

3.5. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Kazanımlarının Aşamalılığına Yönelik Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi ile ilgili bulgulara göre ise öğretmen katılımcıların %25'i dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığını uygun olduğunu belirterek yeni bir aşamalılık örneği sunmamıştır. Öğretmen katılımcıların %46'sı ise kazanımların aşamalılığı ile ilgili örnek sunmayıp birtakım önerilerde bulunmuştur. Öneri sunan katılımcıların %27'si (f=3) beşinci sınıfta kök ve ekten önce tür bilgisinin yer almasını yine %27'si (f=3) altıncı sınıf konularının yoğunluğunun yedinci sınıfa aktarılmasını uygun bulmuştur. Katılımcıların %18' i (f=2) ise dil bilgisi kazanımlarının altıncı sınıftan itibaren başlaması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca katılımcılar birbirleriyle ilgili olan konuların aynı sınıf düzeyinde yer alması gerektiğini de vurgulamışlardır. Buna göre dil bilgisi kazanımları altıncı sınıftan itibaren başlamalı (f=2, %18), ek fiil yedinci sınıfta verilmemeli (f=2, %18), çatı konusu bir sonraki öğrenim basamağına aktarılmalı (f=2, %18), kelime türleri ve yapım ekleri altıncı sınıftan sonra yer almalı (f=2, %18), yedinci sınıfta fiile gelen ekler ile birlikte fiilimsi konusuna da yer verilmeli (f=1, %9), zarflardan önce fiil, fiile gelen ekler ve fiilimsi konuları yer almalı (f=1, %9)dır. Sekizinci sınıf konuları bir sonraki öğrenim basamağına aktarılmalı (f=1, %9), kuralı az olan konu alt sınıflarda, kuralı ve çeşitliliği fazla olan konular üst sınıflarda yer almalı (f=1, %9)dır.

Öğretmen katılımcıların %29'u (f=7) ise kazanımlardaki konuları sınıf düzeylerine göre yeniden aşamalandırmıştır. Ö1, Ö8 kodlu katılımcılara göre beşinci sınıfta sözcük türleri, altıncı sınıfta kök, yapım ve çekim ekleri, tamlamalar, yedinci sınıfta fiil, zarf, ek fiil, sekizinci sınıfta fiilimsiler, tümce ile ilgili konular ve çatı yer almalıdır. Ö3 kodlu katılımcıya göre beşinci sınıfta isim, sıfat, zamir, isim ve sıfat tamlamaları, altıncı sınıfta zarf, fiil, fiile gelen zaman ekleri, kip kayması ve ek fiil, yedinci sınıfta kök, yapım ve çekim ekleri, sözcükte yapı, sekizinci sınıfta fiilimsiler, tümce ile ilgili konular, çatı ve anlatım bozuklukları yer almalıdır.

Ö12 kodlu katılımcı kazanımları göre beşinci sınıfta kök, ek, isim ve zamir, altıncı sınıfta sıfat, bağlaç, ünlem, yedinci sınıfta çekim ekleri, sekizinci sınıfta tümce ile ilgili konular, fiilimsi ve çatı yer alacak şekilde aşamalandırmıştır. Ö18 kodlu katılımcıya göre isim ve fiil farkı, ek-kök (yapım ve çekim ekleri birlikte), sözcük türleri, fiil çekim ekleri, ek fiil, tümce öğeleri, çatı özelliği, tümce türleri ve anlatım bozukluğu şeklinde sıralanmalıdır. Ö19 kodlu katılımcı ise beşinci sınıfta isim, fiil ve kipler, altıncı sınıfta sıfat, zamir, tamlamalar, ses bilgisi, yedinci sınıfta zarf, kelime yapısı, anlatım bozuklukları, sekizinci sınıfta fiilimsi, tümce öğeleri, tümce türleri ve çatıya yer verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığını Türkçe eğitimi alanında çalışan akademisyen katılımcılar ve Türkçe öğretmeni katılımcıların görüşlerine göre değerlendirildiği çalışmada her iki çalışma grubunun konu ile ilgili görüşlerinin örtüştüğü görülmüştür.

Akademisyen katılımcıların %44'ü, Öğretmen katılımcıların %21'i kazanımların doğru şekilde aşamalandırıldığını düşünmektedir. Akademisyen ve öğretmen katılımcıların hemfikir olduğu nokta, bu şekildeki aşamalılığın Türkçenin eklemeliliği tercih eden yapısıyla uygunluğudur. Öğretmen katılımcıların yine %21'ine göre dil bilgisi kazanımları doğru olarak aşamalandırılmıştır ancak birtakım eksiklikleri bulunmaktadır. Kazanımların sınıf düzeylerine dağılımları doğru değildir ve kazanım-sınıf düzeyi uyumsuzluğu dikkat çekmektedir. Akademisyen katılımcıların %56'sı, öğretmen katılımcıların ise %58'i ise programdaki dil bilgisi kazanımların doğru bir şekilde yapılandırılmadığını düşünmektedir. Dil bilgisi konularının sınıf düzeylerine göre doğru bir şekilde sıralanmadığı, bazı sınıf düzeylerinde konu yoğunluğunun fazla olması, konuların sınıf düzeylerine göre soyut ve zor anlaşılır olması, öğrencilerin bilişsel gelişim, yaş ve sınıf düzeylerine göre hareket edilmediği, öğrencileri ezbere yönlendirdiği gibi konularda akademisyen ve öğretmen katılımcıların ortak görüşlerinin olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca öğretmen katılımcıların biri tarafından dikkatlere sunulan bir başka nokta da İngilizce dersi ile konular arasında eş zamanlılığın olmadığıdır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda fiilde zaman konusu yedinci sınıf düzeyinde, İngilizce Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018: 67) ise altıncı sınıf okuma alanı dil becerileri ve öğrenme çıktıları arasında geçmiş zamanda gerçekleşen eylemleri anlatan ifadeleri anlama kazanımı yer almaktadır. Belirtilen sorunu dile getiren öğretmen katılımcının ifadesine göre Türkçe dersinde geçmiş zaman kavramını öğrenmeyen öğrenci aynı kavramı İngilizce dersinde öğrenmekte zorlanmaktadır. Sayar (2015) da 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nı taşıdığı yapısal sorunlar açısından ele aldığı çalışmasında dil bilgisi konularının sınıf düzeylerine göre dağılımının ve bu dağılımın yabancı dil dersindeki konu dağılımı ile örtüşmemesinin programın yapısal bir sorunu olduğu sonucuna varmıştır.

Akademisyen katılımcılardan biri ise kazanımların aşamalılığının dil bilimi/dil bilgisi alanında çalışanlar tarafından hazırlanmadığını gösterdiğini belirtmiştir. Bu sonucun dikkat çekici olduğu söylenebilir. Dil bilgisi ile dil biliminin dil olgusuna bakışları ve ele alışı farklıdır. Ancak dili öğrenciye sevdirmek, bilinçli kullanma becerisi kazandırmak ve öğretim sürecindeki ezbere yönlendiren uygulamalardan uzaklaşmak için dil biliminin verilerinden de yararlanmak gerekmektedir. Yağmur (2010), eğitim sorununu çözme yolunda epey mesafe kat etmiş çağdaş ülkelerde eğitim biliminin ve dil biliminin verilerinin öğretim programlarının geliştirilmesinde rehberlik ettiğini, uygulamalı dil bilimi verilerinin derslerin içeriğinin belirlenmesinde mutlaka göz önünde bulundurulduğunu belirtmektedir.

Akademisyen katılımcıların %31'i dil bilgisi kazanımlarının beşinci sınıfta kök ve ek kavramları ile başlamasının herhangi bir sorun yaratmayacağını belirterek kazanımların hangi konu ile başladığının önemli olmadığını daha çok yanlış öğretim yöntemlerinin birtakım sorunlar yaratacağını ifade etmiştir. Akademisyen katılımcıların %69'u kök ve ek ile başlamanın birtakım sorunlar ortaya çıkararak anlamın göz ardı edilip biçimi ön plana çıkarabileceği, konunun beşinci sınıf düzeyinde anlaşılmasının zor olabileceği, parçaların bütün ile ilişkisi göz ardı edilebileceği, öğrencilerde dilin yalnızca kurallardan ibaret olduğu düşüncesinin oluşabileceği, öğrencileri ezbere yönlendirebileceği, zaman alıcı olabileceği ve dil bilimsel biçimler arasındaki ilişkilerin göz ardı edilebileceğini ileri sürmüşlerdir.

Öğretmen katılımcıların %13'ü beşinci sınıfta dil bilgisi kazanımlarının kök ve ek kavramları ile başlamasının herhangi bir sorun yaratmadığını belirtirken öğretmenlerin %87'si farklı sorunların yaşandığını ileri sürmüşlerdir. Karatay, Kartallıoğlu ve Coşkun'a (2012) göre dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin hazırbulunmuşluk düzeyleri dikkate alınarak anlamlı ilerleme ilkelerinin gözetildiği bir eğitim süreci izlenmelidir. Çalışmada, belirtilenin aksine bir sonuçla karşılaşılmış, öğretmen katılımcılar öğrencilerin soyut işlemler dönemine geçmedikleri ve sözcük türlerini bilmediklerinden dolayı hazır bulunmuşluk ve kavrama düzeylerinin kök ve ek kavramlarını öğrenmeye uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmen katılımcılara göre ekler sınırlandırılmamıştır aynı zamanda çekim (işletme) ve yapım ekleri farklı sınıf düzeylerinde yer almaktadır. Öğrenciler ek almış biçimlere odaklandığı için biçimi ön plana alarak ezbere

yönelmekte ve bu durum dil bilgisine karşı ön yargı oluşturmaktadır. Akademisyen katılımcıların dil bilgisi kazanımlarının beşinci sınıfta kök ve ek kavramları ile başlamasının ortaya çıkması/yaşanması mümkün olabilir dediği sorunların uygulama sürecinde yaşandığı görülmüştür. Biçimbilgisel bilgi öğrencilerin türetilmiş sözcükleri konuşurken ve yazarken kullanabilmesine ve yeni sözcükler türetebilmesine yardımcı olmaktadır (Alagözlü, 2016), ancak bu konuyla ilgili kazanımların sonraki sınıf düzeylerinde yer almasının daha doğru bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın dördüncü ve beşinci alt amaçlarına göre elde edilen sonuçları hem akademisyen hem de öğretmen katılımcıların çoğunluğunun kazanımların yeniden aşamalandırılması ile ilgili bir yapılandırma sunmayı birtakım önerilerde bulunarak değişikliklerin yapılmasını ileri sürdüklerini göstermiştir. Kazanımların aşamalandırılması ile ilgili ortak önerilere göre dil bilgisi kazanımları beşinci sınıfta kök ve ek kavramları ile değil, sözcük kavramı ve sözcük türleri ile başlamalıdır. Bu şekildeki başlangıcın dilin temel işlevi ve Türkçenin yapısı ile uygunluk göstereceği söylenebilir. Saussure (2001), dilin göstergelerden oluşan bir dizge olduğunu vurgular. Dildeki anlamlı ve görevli her biçimbirim birer göstergedir. “Dildeki göstergeler niçin var?”, “Bu göstergeler nesnel dünyasında neyi temsil ediyor?”, “Biz nesnel dünyasını göstergeler aracılığıyla nasıl anlamlandırıyoruz?”, “Varlıklar ve onların eylemlerini hangi sözcüklerle karşılıyoruz?”, “Varlıkların niteleyenleri ve eylemlerin de niteleyenleri vardır, bunları hangi sözcüklerle dile aktarmışız?” gibi sorularla öğrenciler gerçek dünya ile dilin dünyası arasındaki farkı sezebilecekler, nesnel gerçekliği dildeki göstergeler yoluyla anlamlandırdıkları bilgisini yapılandıracaklardır. Böylelikle öğrenciler, isim ve fiil, sıfat ve zarf karşılığında hareketle dildeki sözcükleri öğreneceklerdir. Böyle bir uygulama aynı zamanda çift eklemli olan dilin birinci eklemlilik düzlemi olan anlamı kavrayacak yapıya ait çözümlenmelerle ikinci eklemlilik düzlemini de öğrenebileceklerdir.

Hem akademisyen hem de öğretmen katılımcılar bazı kazanımların bazı sınıf düzeylerinde yer almasını uygun bulmayarak bu anlamda da bir değişikliğin gerektiğini belirtmişlerdir. Erdem (2008), sekizinci sınıf konularının hem yoğun olmasının hem de zor olan konuların bu sınıf düzeyinde öğretilmesinin sekizinci sınıflarda dil bilgisi öğretimi olumsuz etkileyebileceğini ifade ederek öğrencilerin anlamakta zorlanmayacağı bazı konuların daha önceki sınıf düzeylerine aktarılmasını önermektedir. Dil bilgisi öğretimi sürecinde birbirleri ile ilişkili olan kavramlar bir arada verilmelidir. Örneğin katılımcılar, ek fiil konusunun yedinci sınıftan sekizinci sınıfa aktarılmasını uygun bulmuşlardır. Ek fiilin Türkçedeki tek yüklemleştirici olduğu düşünüldüğünde yüklem kavramı hangi sınıf düzeyinde yer alıyorsa ek fiil kavramı da o sınıf düzeyinde yer almalıdır.

Öğretmen katılımcılar çatı konusunun anlaşılması zor olduğundan dolayı bir sonraki öğretim basamağına aktarılması gerektiğini düşünmektedirler. Yani ortaokul dil bilgisi kazanımlarında çatı kavramına yer verilmemelidir. Çatı kavramı öğretilirken yüklem öznesine ve nesnesine göre durumlarından bahsedilmekte, yüklem olan fiilin çatısı özne ve nesne ile ilişkisine göre farklı başlıklarda ele alınmaktadır. Oysaki çatının, fiilin/eylemin eyleyenleri ile ilişkisini somutlaştıran bir kategori olduğu düşünüldüğünde fiil kavramının yer aldığı sınıf düzeyinde yer almasının, fiillerin öğretildiği sınıf düzeyinde fiillerin çatı özelliklerinden de bahsedilmesinin daha doğru bir yaklaşım olacağı söylenebilir.

Kazanımların belirlenmesi ve kendi içlerinde organize edilmesi, öğretim sürecinin sağlıklı bir şekilde gerçekleşebilmesi için önemli bir faktör olarak kabul edilmektedir (Ayvacı, Alev ve Yıldız, 2014). Dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığı açısından en basit/küçük birimden en karmaşık bütüne doğru bir yapılandırma görülsede dili oluşturan parçalar arası ilişkilerin çözümlenmesi ve yeniden üretilmesi için hangi konunun önce hangi konunun sonra öğrenilmesi gerektiği noktasında da bir eksiklik dikkat çekmektedir. Yapılandırmacılığın en önemli ilkelerinden birine göre öğrenme gelişimin bir sonucu değildir, öğrenme gelişimdir (Fosnot, 1996’dan akt. Blyth,

1997). Dil öğretiminde de beklenen gelişmenin sağlanabilmesi için kazanımların öncelik sonralık ilişkisi açısından yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Dildeki düzeni betimleyen (Yunita, 2016) aynı zamanda nesnel gerçeklikteki düzenin dil kullanıcılarının zihinlerinde dil sayesinde nasıl yeniden düzenlendiğini gösteren dil bilgisi öğretimi sürecinde de öğretim programında yer alan dil bilgisi kazanımlarının genelde dilin temel işlevi ve özelde ise Türkçenin her düzeyde eklemeliliği tercih eden yapısı ile paralel olacak şekilde düzenlenmesi önemlidir. Bu düzenlemeye göre kazanımlar öncelikle göstergelerin yani sözcüklerin ve onların tür özelliklerinin, göstergeler arasında kurulan ilişkilerin nasıl somutlaştırıldığına yani sözcük türlerinin söz dizimi oluşturulduğunda yüklendikleri görevlerin ve sonrasında biçimsel özelliklerinin dikkate alınarak aşamalandırılabilir. Böyle bir aşamalılığın dilin temel işlevi ile paralellik göstereceği gibi ana dil öğretimi sürecinde özellikle dil bilimsel kavramların doğru olarak anlamlandırılıp doğru şekilde yapılandırılmasına yönelik sorunların önüne geçeceği düşünülmektedir.

Kaynaklar

- Alagözlü, N. (2016). Eğitimsel dilbilim kapsamında küçük ölçekli dilbilim ve dil öğretimi: kavramlar ve katkıları, *Türkbilig*, 32, 181-208.
- Ayvacı, H. Ş., Alev, N ve Yıldız, M. (2014). Öğrenme kazanımlarının tasarlanma sürecine ilişkin lisansüstü öğrencilerinin zihinsel modellerini belirlemeye yönelik bir çalışma, *K. Ü. Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23 (3), 1013-1030.
- Balcı, A. ve Şenyüz, A. (2015). Ortaokul 6-8. sınıflar Türkçe dil Bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 87-148.
- Baş, T. ve Akturan, U. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Blyth, C. (1997). A constructivist approach to grammar: teaching teachers to teach aspect, *The Modern Language Journal*, 81, 50-66.
- Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Erzurum.
- Berg, L. B. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çev. Ed: Hasan Aydın). Konya: Eğitim Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (4. Baskıdan çeviri). (Çev. Ed: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ekinci Çelikpazu, E. (2015). Ortaokul 5-8. sınıf dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme, *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/15*, 333-360.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve edebiyat eğitimi dergisi*. 2(6), 1-10.
- Jameson, F. (2013). *Dil hapishanesi yapısalcılığın ve Rus biçimciliğinin eleştirel öyküsü*, (Çev. Mehmet H. Doğan), (3. Baskı). Ankara: Yapı Kredi Yayınları.

- Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 4(8), 23-30.
- Karatay, H., Kartallıoğlu, M. ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenme düzeyleri. *TÜBAR XXXII*, 199-219.
- Kula, O. B. (2012). *Dil felsefesi edebiyat kuramları I*, (1. Basım). İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (2. Baskıdan çeviri) (Çev. Ed: Sadegül Akbaba Altun-Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *İngilizce dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara.
- Onan, B. (2012). Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar. Murat ÖZBAY. (Ed.). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (1. Baskı) içinde (s. 71-102). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Pfotenbauer, R. (2015). *Avisual approach to teaching grammar*. Victoria University, Melbourne, Australia.
- Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri* (Çev: B. Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Sayar, S. (2015). İlköğretim 6-8 Türkçe programının dil bilgisi ve yabancı dil öğretimi açısından taşıdığı yapısal sorunlar ve çözüm önerileri, *International Journal of Languages' Education and Teaching UDES 2015*, 2369-2378.
- Yağmur, K. (2010). Türkçe ders kitaplarının üst düzey bilişsel becerileri geliştirme yeterliliği, Hakan Ülper. (Ed.). *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri* (içinde), 191-219. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Güncelleştirilmiş geliştirilmiş 6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yunita, W. (2016). Best practice in teaching English grammar to university students: deductive, inductive, or combination of both?, *Proceedings of the Fourth International Seminar on English Language and Teaching (ISELT-4)*, 435-443.

Extended Summary

1. Introduction

When 2018 Turkish language teaching program is reviewed in respect to grammar acquisitions, it is seen that there is a structure inclining to a sentence formed from root and affix, depending on the grading performed on the basis of class level. The concept of root and affix, derivational affixes and their functions were mentioned in the 5th grade. In the 6th grade, there is a sorting in the scope of vocabulary in the way that inflections, nouns, adjectives, noun phrases and adjective clauses, postposition, conjunction, exclamation, and that words and pronouns, according to their structure. In the 7th grade, verb inflections, semantic shift in verbs were mentioned in the scope of vocabulary, and verbs, adverbs, meaning properties of verbs according to their structure; complementary verb and its functions in writing scope; in the 8th grade, grammatical incomprehensibilities and verbals in the scope of vocabulary, and sentence elements, sentence types and framework properties of verbs in the writing scope. In this study, grading in grammar acquisitions of Turkish language teaching program (grades 5-8) were evaluated in terms of the basic function of the language, and of the structure of Turkish, in line with the opinions taken from academicians working on the field of Turkish education, and from Turkish-language teachers.

2. Method

Method

The study is a qualitative and descriptive one. Semi-standardized interview technique was used as data collection method. The study group, formed according to the maximum diversity sampling, consisted of 24 Turkish teachers working in secondary schools in different cities (Erzurum, Istanbul, Rize), and 16 instructors working in the departments of Turkish Language Teaching of the state universities in Erzincan, Tokat and Rize, and performing studies in the field of Turkish language education. Content analysis was used in the analysis of research data. The categories related to the themes determined through the research questions were formed. The units of analysis were checked by a faculty member, specialist of the field, so as to ensure the validity of the study. Besides, the opinions of the teachers who participated in the study, were cited in the text. The compliance between the analysis units performed by the researcher and faculty member who is specialist in the field was calculated in order to ensure the reliability of the study. For the percentage of agreements of the encoders, the reliability formula of Miles and Huberman (2015) that $reliability = \frac{number\ of\ agreements}{total\ agreements + number\ of\ divergence}$ was used. As a result of the calculation, internal consistency between the encoders was found 90%.

3. Findings, Discussion and Results

1. 44% of academician participants, 21% of teacher participants thought that the acquisitions are graded correctly. The point where academician and teacher participants agreed is that this kind of grade is consistent with its structure that prefers the additivity of Turkish language.

56% of academician participants, 58% of teacher participants thought that the grammar acquisitions in the program aren't graded correctly. It was concluded that academicians and teachers agreed on that grammar topics are not correctly sorted by class levels, and the fact that subject density are high at some class levels and that subjects are abstract and difficult to understand for class levels show that students' cognitive development, age and class levels are not considered; and grammar topics enforces students to memorise. Moreover, one thing pointed

out by one of the participants was that there is no synchronization between the English lesson and the subjects

2. 31% of academicians participants stated that the commence of grammar acquisitions in the fifth grade with root and affix concepts would not create any problems, and that it was not matter with which subject the acquisitions commenced, and wrong teaching methods would create some problems as well.

69 % of academicians participants suggested that starting with the root and affix could reveal some problems thus ignoring meaning and bringing the format into the forefront; it might be difficult to understand the subject at the fifth grade level; the relationship of parts with the whole could be ignored; it might be born in students' mind that language is composed only of rules; it might direct students to memorise; it might be time consuming; and the relationships between linguistic forms could be ignored.

3. While 13 % of teacher participants stated that commencing grammar acquisitions with root and affix concepts couldn't create any problem, 87 % of those stated the occurrence of different problems. The teacher participants stated that students' readiness and comprehension levels were not proper to learn root and affix concepts due to the fact that they did not pass on the abstract processes period, and didn't know word types.

4. The results obtained on the basis of fourth and fifth sub objectives of the study revealed that both most academicians and teachers did not offer a configuration for the regarding of the acquisitions, and proposed to make some changes. According to both groups of participants, grammar acquisitions should begin with the word concept or word types.

Araştırma makalesi: Ekinci-Çelikpazu, E. (2019). Dilin temel işlevi ve Türkçenin yapısı açısından 2018 türkçe dersi öğretim programı'ndaki dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 107-125.