

01. Türkçe öğretmenlerinin ortaokul dil bilgisi konu sıralamasına yönelik görüşleri: Sorunlar ve çözüm önerileri

Taşkın SOYSAL¹

APA: Soysal, T. (2022). Türkçe öğretmenlerinin ortaokul dil bilgisi konu sıralamasına yönelik görüşleri: Sorunlar ve çözüm önerileri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 1-19. DOI: 10.29000/rumelide.1188726.

Öz

Bu araştırmanın temel amacı ortaokul dil bilgisi konu sıralamasına yönelik mevcut programdaki sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara ilişkin sunulan çözüm önerilerinin belirlenmesidir. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışmasına göre yürütölen çalışmada çeşitli illerde görev yapan yirmi Türkçe öğretmeniyle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Yapılan görüşmeler aracılığıyla 5, 6, 7 ve 8. sınıf dil bilgisi konu sıralamasında mevcut programda görölen sorunlar tespit edilmiş, Türkçe öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik çözüm önerileri alınmış ve bu görüşlerin analizi ana ve alt kategorilere ayrılarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada 5. sınıflardaki dil bilgisi konu sadeliğinden sonra 6. sınıflarda dil bilgisi konu yoğunluğunun çok fazla olduğu, 6. sınıflardaki belirli konuların 5 ve 7. sınıflara dağıtılarak yoğunluğun azaltılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra 7. sınıflardaki ek fiil konusuyla 8. sınıflardaki fiilimsi konularının daha yüzeysel bir şekilde ele alınması, mevcut programda 7 ve 8. sınıflarda iki aşamada verilen anlatım bozukluğu konusunun konu bütünlüğünün sağlanması adına 7 veya 8. sınıflarda tek bir konu olarak işlenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Elde edilen bir diğer önemli sonuç 5, 6 ve 7. sınıflarda yazım bilgisi konusunda geçen bazı terimlerin 8. sınıflarda öğretilmesi yapılan cümlelerin öğeleri konusuna ait olmasının da konuların anlaşılması bakımından sorun teşkil ettiğidir. Çalışmada elde edilen veriler daha önce dil bilgisi alanında yapılan çalışmalar bağlamında ele alınarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar kelimeler: Türkçe dersi, ortaokul, dil bilgisi, konu sıralaması

Turkish teachers' opinions on secondary school grammar subject order: Problems and solution suggestions

Abstract

The main purpose of this research is to determine the problems in the current curriculum for secondary school grammar subject order and to determine the solutions offered for these problems. Semi-structured interviews were conducted with twenty Turkish teachers working in various cities in the study, which was carried out according to the case study, one of the qualitative research designs. Research data were collected with a semi-structured interview form. Through the interviews, the problems seen in the current curriculum were determined in the order of 5th, 6th, 7th, and 8th-grade grammar topics, Turkish teachers' suggestions for solutions to these problems were taken, and the analysis of these views was carried out by dividing them into main and sub-categories. In the study, it was concluded that after the simplicity of grammar in the 5th grades, the density of the grammar topics in the 6th grades was very high; and that certain topics in the 6th grades should be distributed

1 Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Faköltesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi ABD (Karaman, Türkiye), taskinsoysal@gmail.com, ORCID ID: 0000-0003-2753-5905 [Araştırma makalesi, Makale kayıt tarihi: 25.07.2022-kabul tarihi: 20.10.2022; DOI: 10.29000/rumelide.1188726]

to the 5th and 7th grades and the density should be reduced. In addition, it was determined that the additional verb subject in the 7th-grades and the gerundial topics in the 8th-grades should be handled more superficially. It has been concluded that the subject of expression disorder, which is given in two stages in the 7th and 8th grades in the current curriculum, should be handled as a single topic in the 7th or 8th grades to ensure the integrity of the topic. Another important result obtained was the fact that some terms in the 5th-grades about spelling belong to the subject of the sentence elements taught in the 8th-grades, which also poses a problem in terms of understanding the topics. The data obtained in the study were discussed in the context of previous studies in the field of grammar and suggestions were presented.

Keywords: Turkish lesson, secondary school, grammar, subject order

1. Giriş

Dil bilgisi, dilin oluşum sürecinde kendiliğinden meydana gelen kurallar bütünüdür. Bu anlamda dil bilgisi dilin içinden çıkar ve dille birlikte gelişimini sürdürür. Çeçen ve Aytaş (2008) dil bilgisinin dilin içinden çıkarak onun kurallarını ve sistematüğını belirlediğı için dil bilgisinin aynı zamanda dili korumak gibi bir işlevinin de olduğunu aktarmışlardır. Dil bilgisi; dilin ses, kelime yapısı, kelime kökü, cümle kuruluşu ve bunlarla ilgili kurallarını inceleyen bir bilimdir (Ediskun, 2010). Dil bilgisi, dilin öğrenilmesi ve doğru bir şekilde kullanılarak sağlıklı bir iletişim kurulabilmesi bakımından son derece önemlidir (Hançer ve Dilidüzgün, 2021). Ancak dil bilgisinin ayrı bir disiplin olarak ifade edilmesi yapılacak dil bilgisi öğretiminin de bağımsız olmasını gerektirmez. Aksine dil bilgisi, Türkçe dersinin diğer dört temel dil becerisiyle bir bütün olarak ele alınması gereken bir alandır. Dil bilgisini diğer becerilerden bağımsız düşünmek ve onu soyutlamak yanlıştır (Kurudayıoğlu, 2014). Çünkü dil bilgisi dilin işleyişini gerçekleştiren dinamik bir yapı (Göçer, 2017) olması sebebiyle öğrencilere kuralların ezberletildiğı bir disiplin olarak değil, öğrencilerde dört temel becerinin işlevsel kullanımının bir bütünü olarak aktarılmalıdır.

Yazılı metinler aracılığıyla dilin kurallarını belirleyen dil bilgisi kendine özgü bir disiplindir. Erk (2003) dil bilgisinin denetlenebilen, ispatlanabilen, sistemli ve veriye dayalı, mantıklı ve genellenebilir olması yönüyle ayrı bir bilim dalı olduğunu belirtmiştir. Göğüş (1978) dil bilgisinin dilin kurallarını kazandırmayla sınırlı olmadığını, aynı zamanda ana dili eğitiminin amaçlarından biri olduğunu aktarmıştır. Dolayısıyla dil bilgisiyile ilgili en önemli konulardan biri eğitim sürecinde öğrencilere dil bilgisi öğretiminin hangi yöntem ve tekniklerle hangi sırada aktarılacağıdır. Dil bilgisi öğretimi Türkçe derslerinde mevcut programa (MEB, 2019) göre metne dayalı olarak sürdürülmektedir. Programda geçen, “Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır” (MEB, 2019) ifadelerinden de anlaşılacağı üzere Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dil bilgisi öğretimi aşamalı olarak kolaydan zora ve sarmal bir yapıda planlanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda 5, 6, 7 ve 8. sınıf kazanımları aşağıdaki gibidir:

5. Sınıflar

T.5.3.10. Kökleri ve ekleri ayırt eder.

T.5.3.11. Yapım ekinin işlevlerini açıklar.

Yapım ekleri ezberletilmez, işlevleri sezdirilir. Kelime türetmenin mantığı kavratılır.

6. Sınıflar

T.6.3.7. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

İsim çekim ekleri (çoğul eki, hâl ekleri, iyelik ekleri ve soru eki) üzerinde durulur.

T.6.3.8. İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.9. İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.10. Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.6.3.11. Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.

T.6.3.12. Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.

7. Sınıflar

T.7.3.9. Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.

a) Fiil çekim ekleri (kip ve kişi ekleri) üzerinde durulur.

b) Fiillerde anlam kayması konusu üzerinde durulur.

T.7.3.10. Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.

T.7.3.11. Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.

T.7.3.12. Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.

İş (kılış), oluş ve durum fiillerinin anlam özellikleri üzerinde durulur.

T.7.3.13. Anlatım bozukluklarını tespit eder.

Anlam yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.

8. Sınıflar

T.8.3.8. Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.

Dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları üzerinde durulur.

T.8.3.9. Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.

Fiilimsilerin türleri fark ettirilir. Ekler ezberletilmez.

T.8.4.18. Cümlenin öğelerini ayırt eder.

T.8.4.19. Cümle türlerini tanıır.

Kavramsal tanımlamalara girilmez.

T.8.4.20. Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.

Kavram tanımlarına girilmeden anlamsal farklılıklara değinilir.

Ortaokul dil bilgisi kazanım süreci 5. sınıflarda kök ve eklerin ayırt edilmesiyle başlayıp 8. sınıflarda dil bilgisi yönünden anlatım bozukluklarının işlenmesiyle tamamlanmaktadır. 5. sınıflarda dil bilgisine yönelik iki kazanım, 6. sınıflarda altı kazanım, 7. sınıflarda beş kazanım ve 8. sınıflarda beş ayrı kazanımına yer verilmiştir.

Alanyazında daha önce dil bilgisiyle ilgili yapılmış farklı çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalarda dil bilgisinin çeşitli yönleriyle ilgili konular üzerinde durulmuştur. İşcan ve Kolukısa (2005) ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri üzerinde durmuşlar, Arıcı (2005) ilköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri almıştır. Demir (2006) dil bilgisi öğretimindeki terminoloji sorunu üzerine incelemeler yapmış, Erdem (2008) öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlüklerini incelemiş, yine Arıcı (2009) ilköğretim öğrencilerinin dil bilgisi etkinliklerindeki başarılarını bazı değişkenler açısından ele almıştır. Dolunay (2010) dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi üzerinde durmuş, Aytaş ve Çeçen (2010) ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi konusu üzerinde durmuşlar, Çeçen ve Mete (2011) dil bilgisi etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri almışlardır.

Alanyazındaki diğer çalışmalarda Karatay, Kartalhoğlu ve Coşkun (2012) ilköğretim öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenme düzeyini incelemişler, Güneş (2013) yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi üzerinde durmuştur. Balcı ve Şenyüz (2015) ortaokul 6-8. sınıflar Türkçe dil bilgisi öğretiminde konu sıralaması ve konu tekrarı konusunu ele almışlar, Arslan (2017) ortaöğretim Türkçe dersinde dil bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunların tespiti üzerinde çalışmıştır. Onan (2017) dil bilgisi öğretiminde sentezci yaklaşımı ele alırken Dolunay ve Savaş (2018) çoklu zekâ destekli dil bilgisi öğretimi konusunu ele almışlardır. Göçer ve Arslan (2019) ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunu öğretmen görüşleri yoluyla değerlendirmişler, Ekinci Çelikpazu (2019) dilin temel işlevi ve Türkçenin yapısı açısından 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi kazanımlarının aşamalılığını incelemiş, Yağmur Şahin ve Abacı (2019) dil bilgisi öğretiminin önemi, amaçları ve ilkelerini literatür özeti olarak ele almışlar, Akalın ve Kuyumcu Vardar (2020) ortaokulda 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kazanım düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumlarını incelemişlerdir. Hançer ve Dilidüzgün (2021) Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi ve sorunları üzerine öğretmen görüşleri almışlar, Gözlet ve Cifci (2021) dil bilgisi öğretiminin Türkçe öğretimindeki yeri üzerinde durmuşlardır. Mete, Çiçek ve Asar (2022) Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konularını yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası olmak üzere kıyaslamışlar, Soysal ve Güngör (2022) LGS'de dil bilgisi sorularının gerekliliği üzerine öğretmen görüşleri almışlardır.

Yapılan çalışmalardan farklı olarak bu çalışmada ortaokul dil bilgisi konu sıralamasında aksayan yönlerin olup olmadığını, varsa bu aksayan yönlere yönelik çözüm önerilerinin neler olduğunu Türkçe öğretmenlerinin görüşleri yoluyla tespit etmek amaçlanmıştır. Türkçe öğretmenlerinin öğretim programının uygulayıcısı olmaları bakımından dil bilgisi konu sıralamasına yönelik verecekleri fikirlerin önemli olduğu düşünülmüş, çalışma bu temelde planlanmıştır. Çalışmada elde edilecek sonuçların

programların ihtiyaçlara bağlı olarak dönem dönem güncellenmesi esnasında kaynak olabileceği düşünölmektedir.

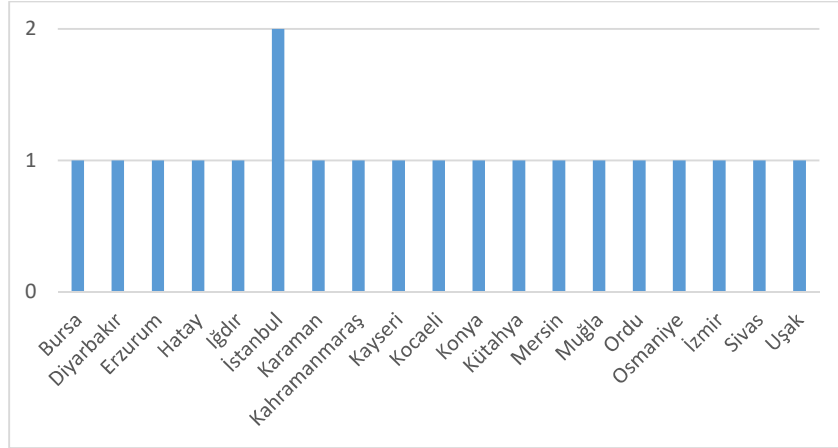
2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasına uygun olarak yürütölmüştür. Nitel araştırma, gözlemlenmek istenilen olguların doğal ortamında gözlemlenerek, gözlem sonucunun arpıtılmadan, olduğu gibi bütöncöl şekilde ortaya koymayı amaçlayan araştırma türüdür (Yıldırım, 1999). Durum alışmaları ise bir durumun kendi koşulları içerisinde derinlemesine, boylamsal ve bütöncöl olarak özömlenmesine dayanmaktadır (Yıldırım ve şimşek, 2013; Paker, 2015). Bu çalışmada yürürlükte olan bir programla (MEB, 2019) ilgili öğretmen görüşlerine başvurulması bakımından durum çalışması desenlerinden “Bütöncöl Tek Durum Deseni” kullanılmıştır.

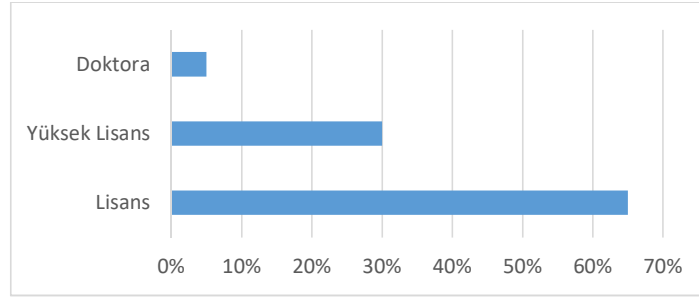
2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan yirmi Türkçe öğretmenidir. Creswell’in (2013) katılımcılardan toplanan veriler kendisini tekrar etmeye başladığı anda veri toplama işlemine son verilmelidir ifadesinden hareketle veri toplama işlemi yirmi Türkçe öğretmeniyle sınırlı tutulmuştur. Araştırmada yer alan katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiştir. Bu yöntemde araştırmaya ulaşılması daha kolay ve hızlı olan katılımcılar dâhil edilmektedir (Patton, 2005). Katılımcılarla ilgili bilgiler Grafik 1’de verilmiştir:



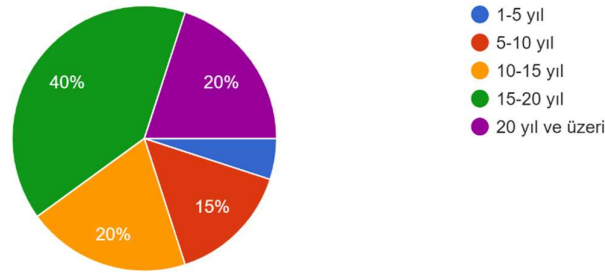
Grafik 1. Katılımcıların görev yaptıkları illere ait bilgiler

Araştırmacının katılımcıları Türkiye’nin birçok ilinden çalışmaya katkı sunmuşlardır. Buna göre Bursa, Diyarbakır, Erzurum, Hatay, Iğdır, Karaman, Kahramanmaraş, Kayseri, Kocaeli, Konya, Kütahya, Mersin, Muğla, Ordu, Osmaniye, İzmir, Sivas ve Uşak’tan birer katılımcı ve İstanbul’dan iki katılımcı olmak üzere toplam 20 katılımcı çalışmada yer almıştır. Katılımcıların mezuniyet bilgileri Grafik 2’de verilmiştir:



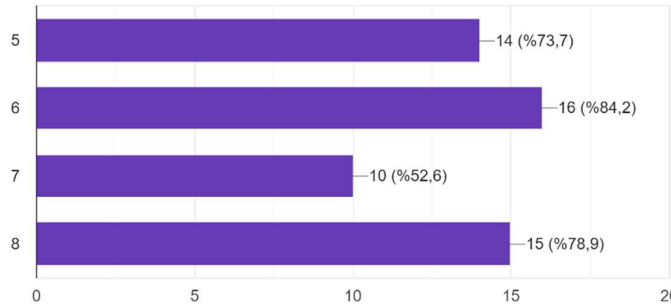
Grafik 2. Katılımcıların mezuniyetlerine ait bilgiler

Katılımcıların mezuniyetlerine bakıldığında %65'inin lisans, %30'unun yüksek lisans ve %5'inin doktora mezunu olduğu görülmektedir. Katılımcıların mesleki deneyimleriyle ilgili bilgiler Grafik 3'te verilmiştir:



Grafik 3. Katılımcıların mesleki deneyimlerine ait bilgiler

Grafik 3 incelendiğinde katılımcıların %5'i 1-5 yıl arasında mesleki deneyime sahipken %15'inin 5-10 yıl, %20'sinin 10-15 yıl, %40'ının 15-20 yıl ve %20'sinin 20 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip oldukları görülmektedir. Katılımcıların 5, 6, 7 ve 8. sınıflardan hangilerinde derse girdikleriyle ilgili bilgiler Grafik 4'te verilmiştir:



Grafik 4. Katılımcıların hangi sınıflarda derse girdiklerine ait bilgiler

Grafik 4'e göre katılımcıların %73,7'si 5. sınıflarda, %84,2'si 6. sınıflarda, %52,6'sı 7. sınıflarda ve %78,9'u 8. sınıflarda derse girmektedir. Bu grafik bir öğretmenin birden fazla sınıfta derse girebildiği

düşünülecek yorumlanmalıdır. Bu anlamda katılımcılar en az 7. sınıflarda olmak üzere tüm sınıflarda derse girmektedir.

2.3. Verilerin toplanması

Araştırma verilerinin %25'i yüz yüze görüşmelerle, kalan %75'i çevrim içi araçlarla yapılmıştır. Katılımcılarla daha önceden belirlenen yer ve saatte görüşmeler gerçekleştirilmiş, gerek yüz yüze gerekse Zoom programı üzerinden çevrim içi yapılan görüşmeler ortalama otuzar dakika sürmüştür. Yapılan görüşmeler katılımcıların izni dahilinde daha sonra analizi yapılmak üzere kayıt altına alınmıştır.

2.4. Veri toplama araçları

Araştırma verileri araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanmıştır. Görüşme formu 12 sorudan oluşmaktadır. Formun hazırlanmasında uzman görüşü alınmış, soruların çalışmanın amacına uygunluğu alan uzmanlarınca kontrol edilerek görüşme formuna son şekli verilmiş, çalışmanın iç geçerliğinin bu şekilde sağlanması amaçlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda Türkçe Eğitimi alanından bir profesör ve bir doçentle ölçme ve değerlendirme alanından bir doçentin görüşlerine başvurulmuş, soruların amaca uygunluğu ve dil ve anlatım yönünden tutarlı olması noktasında destek alınmıştır.

Görüşme formunun çalışmanın amacına gerçekten hizmet edip etmediği, varsa sorunların tespit edilerek çözüm yolları aranması amacıyla çalışma öncesi üç farklı katılımcıyla pilot uygulama yapılmış, uygulama sonrası verilen cevaplar incelenerek asıl uygulamaya başlanılmasına karar verilmiştir. Çevrim içi görüşmeler için görüşme formu toplantı öncesi katılımcılara gönderilerek soruların yazılı olarak görülmesi sağlanmış, böylece teknik aksaklıklardan kaynaklanabilecek yanlış anlamaların önüne geçilmeye çalışılmıştır. Çalışmada yer alan katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, katılımcılar K1, K2, K3... şeklinde kodlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde katılımcılara sorulan sorular aşağıdaki gibidir:

- Sizce 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 5. sınıf dil bilgisi konu sıralamasında aksayan yönler var mıdır?
- Eğer varsa bu aksaklıklara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
- Sizce 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 6. sınıf dil bilgisi konu sıralamasında aksayan yönler var mıdır?
- Eğer varsa bu aksaklıklara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
- Sizce 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 7. sınıf dil bilgisi konu sıralamasında aksayan yönler var mıdır?
- Eğer varsa bu aksaklıklara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?
- Sizce 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki 8. sınıf dil bilgisi konu sıralamasında aksayan yönler var mıdır?

- Eğer varsa bu aksaklıklara yönelik çözüm önerileriniz nelerdir?

2.5. Verilerin analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanan ve kayıt cihazıyla kaydedilen görüşme verileri Microsoft Office Word formatına aktararak transkribe yapılmıştır. Ardından veriler içerik analizine tabi tutularak analizler gerçekleştirilmiştir. İçerik analizinin amacı elde edilen verilerin açıklanarak kavramlara ve ilişkilere ulaşılmasıdır. Toplanan veriler önce kavramsallaştırılmış, ortaya çıkan kavramlar düzenlenerek veriyi açıklayan temalar belirlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2013) görüşme yoluyla elde edilen verilerin içerik analizinde verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanarak yorumlanması aşamalarının izlenerek sürdürüldüğünü aktarmışlardır.

Araştırmada iç güvenilirliğin artırılması konusunda seçkisiz yolla tespit edilen iki ayrı görüşme formu, araştırmacının kendisi ve Türkçe Eğitimi alanında doktora yapmış bir diğer kodlayıcı öğretim elemanı tarafından bağımsız olarak kodlanmıştır. Yapılan analizler arası tutarlılık incelenmiş ve her iki kodlayıcı arasındaki iç güvenilirliğin hesaplanması amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) [(Anlaşma /Anlaşma+Anlaşmama) x 100] formülü ile uyuşma katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen bu sonuç araştırma için güvenilir kabul edilerek analizler tamamlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla gerçekleştirilen görüşmelerin analiz sonuçları verilmiş, öğretmen görüşlerinden elde edilen tema ve kodlar bağlamında yorumlamalar yapılmıştır. Öğretmenler 5, 6, 7 ve 8. sınıf dil bilgisi konu sıralamasına ait görüşlerini “Sorunlar” ve “Çözüm Önerileri” olmak üzere iki tema etrafında ifade etmişlerdir. Bu temalara bağlı olarak ortaya çıkan yedi ayrı kod Tablo 1’de ilgili tema karşısında verilmiş, tablodaki bilgiler öğretmen görüşleriyle desteklenerek yorumlamalara gidilmiştir.

Tablo 1. Ortaokul dil bilgisi konu sıralamasına yönelik ortaya çıkan tema ve kodlar

| Temalar | Kodlar |
|-----------------|--|
| Sorunlar | Yoğunluk |
| | Yatay ve Dikey Sıralama |
| | Farklı Ders Kitaplarının Kullanılması Konu Bütünlüğünün Sağlanamaması |
| Çözüm Önerileri | Eksiltme |
| | Sadeleştirme |
| | Yatay ve Dikey Sıralama |

3.1. Sorunlar

“Sorunlar” temasına bağlı olarak yoğunluk, yatay ve dikey sıralama, farklı ders kitaplarının kullanılması, konu bütünlüğünün sağlanamaması kodları ortaya çıkmıştır. Aşağıda her bir kodla ilgili elde edilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

3.1.1. Yoğunluk

Görüşlerine başvurulmuş yirmi Türkçe öğretmenin on dördü dil bilgisi konu sıralamasında dengeli bir dağılım olmadığını, özellikle 6 ve 8. sınıflarda dil bilgisi konularının çok yoğun olduğunu belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri aşağıdaki gibidir:

K2: 6. sınıfta dil bilgisi konusu fazla. Bu kadar konunun sadece 6. sınıfa yığılması dil bilgisi ağırlıklı bir öğretim yapılmasına, Türkçe dersinin anlam boyutunun yeterince ele alınmamasına yol açıyor.

K3: 6. sınıf dil bilgisi konularında yoğunluk fazla.

K5: Dil bilgisi konuları çok yoğun (6. sınıf). Bu kadar konunun tek bir sınıfa yığılması doğru olmuyor. Bu kadar çok konuyu bir sınıf düzeyinde vermek çok doğru değil.

K6: 6. sınıflarda konu yoğunluğu biraz fazla. Diğer sınıflarla kıyasladığımızda 6. sınıflardaki yoğunluk hemen göze çarpıyor zaten.

K7: Müfredat olarak 6'lar çok yoğun. Çekim ekleri, isimler, isim tamlamaları, sıfatlar, sıfat tamlamaları, edat, bağlaç, ünlem, zamirler, basit, türemiş ve birleşik kelimeler... Bu konuların hepsi 6'da veriliyor. Bence 6. sınıf düzeyinde bu kadar konu çok fazla.

K9: 6. sınıflarda dil bilgisi konusu çok fazla. Bütün yıl bu kadar konuyu yetiştirme telaşıyla, ağırlıklı olarak dil bilgisi öğretimiyle geçmek zorunda kalıyor.

K10: 6'lar içerik olarak çok yoğun. Çok fazla dil bilgisi konusu tek bir sınıfta verilmeye çalışılmış.

K11: 6. sınıflar özelinde konu yoğunluğu çok fazla. Programda 6'lara çok fazla dil bilgisi konusu verilmiş. Hâliyle bu yoğunluk öğrenciyi de öğretmeni de yoruyor.

K12: 6'ların dil bilgisi konularında yoğunluk var. Diğer sınıflara baktığımızda 6'ların konusu daha fazla.

K13: 6. sınıf konu yoğunluğu gerçekten çok fazla. Öğrenciler bu kadar çok dil bilgisi konusunu görmek zorunda değil açıkçası. Zaten son dönemde yapılan LGS sınavlarına baktığımızda da dil bilgisi yerine anlam bilgisine yoğunlaşmamız gerektiğini görüyoruz.

K14: 6 ve 8. sınıfların dil bilgisi konularının fazla olduğunu düşünüyorum. Öğretmen arkadaşlarımız ben de dahil bu sebeple dil bilgisi öğretimine fazla zaman ayırmak durumunda kalıyor. Dilin kuralları öğrenilmeli, bu konuda hemfikiriz ancak konu yoğunluğu fazla olunca anlam bilgisi eksik kalıyor.

K15: 5. sınıftaki rahatlardan sonra 6'larda dil bilgisi konusunun birden yoğunlaşmasını doğru bulmuyorum. Çok fazla dil bilgisi konusu var 6. sınıfta. Buna gerek var mı diye düşünüyorum.

K17: 6. sınıflar, bir de 8. sınıflarda dil bilgisi çok yoğun bir şekilde işlenmek zorunda kalıyor, ben mesela bu yıl 8'lere derse giriyorum. Sene başında fülimsilerden başladık; cümlelerin öğeleri, çatılar, cümle türleri, anlatım bozuklukları derken sürekli dil bilgisi konusu işliyoruz. Aynı durum 6. sınıflar için de geçerli.

K19: 6. sınıf müfredatı dil bilgisi konuları bakımından diğer sınıflara göre oldukça yoğun. İsimler, sıfatlar, isim ve sıfat tamlamaları, çekim ekleri derken konular uzayıp gidiyor. 6. sınıftaki bir öğrenci Türkçe dersini dil bilgisinden ibaret sanıyor çünkü sürekli dil bilgisi konusu işlemek zorunda kalıyorsunuz.

Yapılan görüşmelerde 14 Türkçe öğretmeni 6. sınıf konu yoğunluğunun çok fazla olduğunu, bir sınıf düzeyinde bu kadar konunun yoğunluğa sebep olduğunu bildirmiştir. Bununla birlikte 2 öğretmen 6. sınıf konularının yanı sıra 8. sınıf konularının da yoğun olduğunu aktarmışlardır.

3.1.2. Yatay ve dikey sıralama

Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden ortaya çıkan bir diğer kod, "Yatay ve Dikey Sıralama"dır. Öğretmenler, belirli konuların aynı sınıf seviyesinde ya da sınıflar arasında yeniden sıralanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda ortaya konulan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

K1: Noktalama konusunda geçen sıralı cümle konusunda problem var. Konu sıralamasında birçok yanlışlık var. Noktalama işaretlerinde virgül öğretilirken sıralı cümleyi kullanıyoruz, sıralı cümle 8. sınıf konusu. Kısa çizgide ara sözden bahsetmek zorundayız. Ara söz 8. sınıf konusu. Kurum kuruluş adlarına gelen çekim ekleri ve özel isme gelen çekim eklerinin yazımında sıkıntı yaşıyoruz. Çünkü konu tam oturmamış oluyor.

K4: 5. sınıflarda noktalama işaretlerini anlatırken özne terimi geçiyor ama bu ortaokul müfredatında 8. sınıflarda ele alınıyor.

K5: Noktalama işaretlerinin bazılarında kuralların hepsinin verilmesi sorun oluşturuyor. Mesela özne gibi cümlenin öğeleri konusunda öğrencinin bilgisi olmadan bazı kurallar verilemiyor. Ses olayları 6. sınıfa alınmalı.

K8: 5. sınıfla 6. sınıfta sıralama sorunu aynı çünkü noktalama aynı kazanımlara sahip. Yardımcı fiille kurulan birleşik fiil konusu 7. sınıfta ama yazım kurallarında 6. sınıfta da veriliyor.

K11: Zamirler isimden hemen sonra verilmeli.

K12: Zarf ve ek fiil konu sırasında değişiklik yapılmalıdır.

K14: Zarflar konusunun son konu olarak anlatılması problem oluşturuyor. Zarflar 7. sınıfın başında verilmeli yoksa öğrenciler konuyu anlayamıyor.

K16: Zarf ve ek fiil konu sıralamasında düzenleme yapılmalıdır.

K18: Anlama dayalı anlatım bozukluğu konusu da 8'e alınmalı.

K19. 7. sınıf konularının sıralaması gayet iyi, sadece fiil yapısı işlenmeden önce türeme ve yapım ekleri hatırlanmalı.

K20. 8. sınıflarda anlatım bozuklukları konusunun sene sonuna kalması çok doğru değil. Öğrenciler sınava girmiş oluyor, sınav bittikten sonra da konu çalışmak istemiyorlar. Öğretmenler de sınavda

çıkabilir kaygısıyla çoğunlukla bu konuyu konu sırasında zamanı gelmeden önce işlemek zorunda kalıyorlar.

Yatay ve dikey sıralama koduna bağılı olarak görüş bildiren Türkçe öğretmenlerinden 4'ü noktalama işaretleri konusunun dil bilgisi konularıyla eşit bir çizgide ilerlememesinin ciddi bir sorun olduğunu ifade ederken 1 öğretmen zamirler konusunda, 3 öğretmen zarf ve ek fiil konusunda, 2 öğretmen anlatım bozuklukları konusunda yatay ve dikey sıralamaya yönelik düzenlemelere ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra 1 öğretmen 7. sınıf konu sıralamasının iyi olduğunu aktarmıştır.

3.1.3. Farklı ders kitaplarının kullanılması

Bu kategoriye bağılı olarak ortaya çıkan bir diğerkod “Farklı Ders Kitaplarının Kullanılması”dır. Türkçe öğretmenleri aynı sınıflar düzeyinde ülke genelinde farklı kitapların okutulmasının eğitim-öğretimde birliğin sağlanması açısından sorun oluşturduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuda ortaya konulan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

K1: Her ders kitabında dil bilgisi konularının sıralaması farklı. İlk olarak tüm yayınların aynı sırayı takip etmesi gerekiyor. Ayrıca sözcükte yapı konusunun ilk dönem verilmesini doğru bulmuyorum.

K5: Yok, en büyük sorun ülke çapında farklı kitapların okutulması. Bu yüzden konular diğerkitaplarda farklı işleniyor, sıralamalar farklı.

K12: Ülke çapında bölgesel olarak farklı yayınevlerinin kitapları okutuluyor. Bu da doğal olarak öğretimde, bizim konuştuğumuz konu özelinde de dil bilgisi öğretiminde birliğin sağlanamamasına yol açıyor. Tek bir yayınevi üzerinden gidilmesi, dolayısıyla ülke çapında konu anlatımında birliğin sağlanması önemli bir durum.

K17: Farklı yayınevlerinin kitapları aynı yıl okutuluyor ve nedense bu kitaplarda dil bilgisi konu sıralamasında birlik sağlanmamış. Yani birinin takip ettiği dil bilgisi sırasını öbürü farklı takip ediyor. Bu konuda bir düzenlemeye ihtiyaç var. Farklı yayınevleri olması gerekiyorsa aralarında uyum olmalı. Tabi en sağlıklı olan tek bir yayınevinin doğru sırayı takip ediyor olması.

K19: Biz burada aynı haftada A konusunu anlatırken başka bir yerde B konusunu anlatılıyor. Bunun da sebebi farklı yayınevlerine ait kitapların okutulması. Bu konunun büyük bir sorun olduğunu düşünüyorum.

Farklı ders kitaplarının kullanılması kodunda 5 öğretmen görüş bildirmiş, ülke genelinde aynı dönemde aynı ders için birbirinden farklı yayınevlerine ait kitapların kullanılmasının öğretimde birliğin sağlanması adına problem oluşturduğunu dile getirmişlerdir.

3.1.4. Konu bütünlüğünün sağlanamaması

Sorunlar kategorisine bağılı olarak ortaya çıkan son kod, “Konu Bütünlüğünün Sağlanamaması”dır. Türkçe öğretmenleri dil bilgisi konu sıralamasının mantıksal bir bütünlük arz etmesi gerektiğini ancak mevcut programda buna yönelik birtakım sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Bu kodla ilgili ortaya çıkan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

K4: *Ek-kök konusunda kopukluk olduğunu düşünüyorum.*

K7: *Bütünden parçaya gidilmesi gerekir. Kelimenin anlamını kavrama, cümlelerin anlamını kavrama, sonra ses ve özellikleri belirleme şeklinde olmalı. Yani dil bilgisi iki anlam konusundan sonra verilmeli.*

K10: *Zarf ve zamir konusu farklı sınıflarda olmuş. Bu iki konu aynı sınıfta olursa sözcük türlerinin öğretimi açısından bütünlük sağlanmış olur.*

K13: *Cümlelerin öğelerinde zarf tümleci konusunda bazı tümleçler aslında edat tümleci. Bu konu üzerinde durulabilir. Anlatım bozukluğu ya tamamen yedide olmalı ya da tamamen sekize alınmalı. İki kere anlatıyoruz.*

K17: *Filimsi gruplarına müfredatta yer verilmemiş. Filimsi gruplarını bilmeyen öğrenci öğelerde sorun yaşıyor. LGS'de 8. sınıf Türkçe konuları yeterince temsil edilmiyor.*

K20: *Mutlaka söz öbekleri, tamlama, deyim, birleşik fiiller işlenmeli hatırlatma için, daha sonra yeni konuya başlanmalı.*

Konu bütünlüğünün sağlanamaması kodunda 6 öğretmen görüş bildirmiş; 1 öğretmen ek-kök konusunun birbirinden kopuk olduğunu, bir öğretmen dil bilgisinin anlam bilgisinden sonra gelmesi gerektiğini, 1 öğretmen zarf ve zamir konusunun farklı sınıflarda olmasının sorun teşkil ettiğini, 1 öğretmen cümlelerin öğeleri konusunda bazı tümleçlerin edat tümleci olmasının üzerinde durulması ve anlatım bozukluğunun tek bir sınıfta anlatılması, 1 öğretmen filimsi gruplarına müfredatta yer verilmemesinin temsil sorununa yol açtığını ve 1 öğretmen de konuların işlenmesinden önce o konuyla ilgili alt konuların hatırlatılması gerektiğini aktarmıştır.

3.2. Çözüm önerileri

“Çözüm Önerileri” temasına bağlı olarak eksiltme, sadeleştirme, yatay ve dikey sıralama kodları ortaya çıkmıştır. Aşağıda her bir kodla ilgili elde edilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

3.2.1. Eksiltme

“Çözüm Önerileri” temasında ortaya çıkan ilk kod “Eksiltme”dir. Türkçe öğretmenleri ortaokul dil bilgisi konularından bazılarının düzeye uygun olmadığını ya da ilgili konulara ortaokul müfredatında gerek olmadığını ifade etmişlerdir. Bu kodla ilgili ortaya çıkan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

K2: *Yoğunluğu azaltmak gerekir. Bunun için belirli konuların müfredattan çıkarılması yoluna gidilebilir. Özellikle 8. sınıflarda filimsi konusunun öğrenilmesine öğrencileri ikna etmek çok güç oluyor. Öğrenciler sürekli neden bu konuyu öğreniyoruz, bu ekleri neden ezberlemek zorundayız gibi sorular soruyorlar.*

K5: *İçeriğin hafifletilmesi. Bence 6 ve 8. sınıflardaki bazı konular programdan çıkartılarak müfredat dil bilgisi bakımından daha sade bir görünüme kavuşturulabilir. Ortaokul seviyesinde bu yoğunluğa gerek olmadığını düşünüyorum.*

K6: *Filimsiler konusu gereksiz yere yoruyor öğrencileri. Öğrenciler bu konuyu anlamakta güçlük çekiyorlar. Hâliyle filimsilerin öğrencilere kazandırılması uzun zaman alıyor. LGS'de çıkıp*

çıkmayacağıının dahi kesin olmadığı bir konuya bu kadar uzun zaman ayırmak zorunda kalmak öğrenciyi de öğretmeni de sıkıyor.

K8: Fülimsi gibi bir konunun ortaokulda olmaması gerekiyor. Fülimsiler kanaatimce lise seviyesinde ele alınması gereken bir konu.

K11: Fülimsiler konusu müfredattan çıkarılarak sadeleştirme yapılmalıdır.

K12: Fülimsiler konusu ortaokul müfredatından çıkartılabilir. Ortaokulda isim ve fiil kavramı tüm yönleriyle yerleştikten sonra lise itibarıyla fülimsi konusu ele alınabilir. 7. sınıflardaki ek fiil konusunun da aynı şekilde çok yüzeysel bir şekilde işlenmesi gerekiyor. O konuda da eksiltme yapılması faydalı olabilir. Böylece buralardan kalan boşluklara 6'lardan kaydırma yapılabilir, 6'lardaki yoğunluk bu sayede azaltılabilir.

Eksiltme koduna bağlı olarak 6 öğretmen görüş bildirmiş, bunlardan 5'i fülimsi konusunun müfredattan çıkarılması gerektiğini savunmuştur. Bunun yanı sıra 1 öğretmen konu belirtmeksizin 6 ve 8. sınıflardaki bazı konuların müfredattan çıkarılması gerektiğini, 1 öğretmen de 7. sınıflarda ek fiil konusunda eksiltme yapılması gerektiğini ifade etmiştir.

3.2.2. Sadeleştirme

Bu kategoride ortaya çıkan ikinci kod "Sadeleştirme"dir. Türkçe öğretmenleri ortaokul dil bilgisi konularında eksiltme ya da ekleme yapılmaksızın bazı konuların sadeleştirilerek programdaki yoğunluğun iyileştirilebileceğini belirtmişlerdir. Bu kodla ilgili ortaya çıkan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

K3: Yoğunluğu azaltmak gerekir. 6. sınıflarda konu sayısı çok fazla. Bu konular 6'lar için daha sade hâle getirilirse Türkçe dersinin sanki sadece dil bilgisi işlenen bir ders gibi algılanmasının önüne geçilebilir.

K5: Dil bilgisi konularında sadeleştirme yapılmalı. 6. sınıf konularının neredeyse tamamında, 7'lerde ek fiil konusunda, yine 8. sınıflarda fülimsi konusunda sadeleştirme yapılarak Türkçe dersinin asıl amacı olan dört temel becerinin kazandırılmasına ayrılan zaman artırılabilir.

K8: İçeriğin hafifletilmesi gerekiyor. Böylece okuduğunu anlama gibi son yıllarda öne çıkan becerilerin kazandırılmasına öğretmenler daha çok vakit bulabilirler. LGS'de çıkacak kaygısıyla sürekli dil bilgisi işlenmek zorunda kalınıyor. Hâlbuki son birkaç yıldır LGS dil bilgisi sorularının hem sayı olarak azaldığı hem de zorluk derecesinin yüksek olmadığı yani dil bilgisini temel düzeyde biliyor olmanın yeterli olduğu görülüyor.

K12: Bazı dil bilgisi konuları öğrencileri yoruyor, içerikte sadeleştirme yapılarak konular hafifletilebilir. Aksi takdirde bazı konuları öğrencilerin anlaması için anlam bilgisinden taviz verip dil bilgisine yoğunlaşmak durumunda kalınıyor.

K18: Ortaokul dil bilgisi konuları birbirini tamamlayacak nitelikte ilerliyor. Yani bir konuyu bilmeden diğerine, bir konuyu öğretmeden diğer konuya geçemiyorsunuz. Ancak özellikle 6. sınıflarda konu yoğunluğu sadeleştirme yapılarak hafifletilebilir. Aynı durum 7 ve 8. sınıftaki bazı konular için de geçerli. 7'deki ek fiil ve 8'deki fülimsi konuları daha yüzeysel işlenebilir.

K20: *Türkçe dersinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin tam anlamıyla öğrencilere kazandırılması için dil bilgisi konu yoğunluğunda sadeleştirmeye gidilebilir. Böylece dört temel beceriye yeterince süre ayrılmış olacaktır. Dil bilgisi önemli evet, bir dilin kurallarını o dilin konuşucuları bilmelidir ancak ortaokul gibi seviyelerde konular oldukça sade olmalı ki öğretmenler öğrencilerin dört temel beceride yetkinleşmelerine daha fazla zaman ayırabilsinler.*

Sadeleştirme kodunda 6 öğretmen görüş bildirmiştir; 1 öğretmen 6. sınıf konularının sadeleştirilmesi gerektiğini belirtirken 2 öğretmen konu ismi vererek 6. sınıflarda tüm konuların, 7. sınıflarda ek fiil ve 8. sınıflarda fiilimsi konusunun sadeleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bunun yanı sıra 3 öğretmen de konu belirtmeksizin ortaokul dil bilgisi konularında sadeleştirme yapılarak Türkçe dersinin dört temel becerisine daha çok zaman ayrılmasını, böylece öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinde ilerleme sağlanmasını, dil bilgisinin bir sınav konusu olmaktan öte dilin doğal bir parçası olduğunun öğrencilere kavratılması gerektiği hakkında açıklamalarda bulunmuşlardır.

3.2.3. Yatay ve dikey sıralama

“Çözüm Önerileri” kategorisinde ortaya çıkan bir diğer kod “Yatay ve Dikey Sıralama”dır. Türkçe öğretmenleri çalışmanın odak noktası olan bu konuda birçok görüş ortaya koymuşlar, ortaokul dil bilgisi konularının sıralamasına yönelik çözüm önerileri sunmuşlardır. Bu kodla ilgili ortaya çıkan öğretmen görüşleri aşağıdaki gibidir:

K1: *6. sınıftan isimler ve zamirler konusu 5. sınıfa alınabilir.*

K2: *6. sınıflardaki isimler ve isim tamlamaları konusu 5. sınıflara çekilebilir.*

K3: *Noktalama anlatımındaki özne ve yüklem, sıralı cümle gibi terimlerin olduğu kurallar 8. sınıflara alınmalıdır.*

K4: *8. sınıflardaki fiilimsi konusu 7'ye çekilebilir. Böylece öğrencilerin sözcük türleriyle ilgili karşılaştırma yapmaları daha kolay olur.*

K5: *Yazım bilgisinin dil bilgisiyle temas ettiği noktalar tekrar düzenlenmeli ya da yazım kuralları ile ilgili kazanımlar en ince ayrıntılarına kadar sınıflara bölünmeli.*

K6: *Anlama dayalı anlatım bozukluğu 7. sınıflardan 8. sınıfa verilmeli. Fiilimsi konusu ise ağırlığı sebebiyle liseye kaydırılmalı bence.*

K7: *6 ve 8. sınıftan belirlenecek bazı konular 5 ve 7. sınıflara dağıtılabilir. Yani bu anlamda yeniden bir sıralama yapılmasına ihtiyaç var. Böylece hem yığılmaların önüne geçilecek hem de dil bilgisi konularının daha sağlıklı bir şekilde anlatılıp kavranılması sağlanmış olacak.*

K8: *6. sınıf dil bilgisi müfredatının bazı kısımları diğer sınıflara kaydırılabilir. Bunun dil bilgisi öğretimi için acil bir ihtiyaç olduğu kanaatindeyim.*

K9: *6. sınıftan isimler ve zamirler konusu 5. sınıfa alınabilir. Hâlihazırda 5. sınıf dil bilgisi konuları oldukça az. Böylece 6'ların yoğunluğunun önüne geçilmiş olur.*

K10: 5. sınıftaki ek-kök konusu 6. sınıfta da verilmeli, daha sonra 6. sınıf konularına geçilmeli. 7'lerde zarflar sene başına alınmalı, anlama dayalı anlatım bozuklukları da 8'e alınmalı.

K11: 6. sınıfların bazı konuları 5 ve 7. sınıflara dağıtılabilir. Çünkü 6. sınıfların dil bilgisi konuları oldukça yoğun. Bu sınıftaki yoğunluk beşinci sınıfa kaydırılarak rahatlatılabilir.

K12: 6. sınıf dil bilgisi konuları 5 ve 7. sınıflara dağıtılarak yoğunluk azaltılabilir.

K13: Sözcük türlerinin bir bölümü 7. sınıfta verilebilir. Edat bağlaç ünlem gibi. Neden çünkü 6'daki malum konu yoğunluğunu bir şekilde dengelemek gerekiyor.

K14: Zamir konusu 7. sınıfa alınmalı. İsimler ve isim tamlamaları konusu da 5. sınıflara kaydırılabilir.

K15: Zarflar sene başında anlatılmalıdır. Anlatım bozukluğu konusu 8'e çekilebilir.

K16: 7'lerde zarflar konusu ek fiile geçmeden önce anlatılırsa daha kolay anlaşılır. 8. sınıftaki fiilimsi konusu ise lise müfredatına kaydırılmalıdır.

K17: Konu sıralaması tekrar gözden geçirilmeli, fiilimsiler 7. sınıfa alınabilir.

K18: 7. sınıflarda zarflar konusu ek fiilden önce anlatılmalıdır. Bir diğer husus 7. sınıftan anlama dayalı anlatım bozukluğu konusu 8'e çekilmelidir.

K19: 8. sınıftaki fiilimsi konusu 7'ye alınmalı. Yine 8'lerdeki fiilimsi grupları kazanımı cümlelerin öğelerinden sonra işlenebilir.

K20: Anlama ve yapıya dayalı anlatım bozuklukları bütün olarak 8'de verilmeli. Bu sebeple 7'deki anlama dayalı anlatım bozukluğu konusu 8. sınıfa kaydırılmalı. Fiilimsiler ise 9. sınıf konusu olarak liseye alınmalı.

Çalışmaya katılan 20 öğretmenin tamamı yatay ve dikey sıralama kodunda görüş bildirmiştir; 4 öğretmen 6. sınıf konularından bazılarının (isimler, isim tamlamaları, zamirler) 5. sınıfa kaydırılması gerektiğini, 5 öğretmen konu belirtmeksizin 6. sınıftaki bazı konuların 5 ve 7. sınıflara dağıtılması gerektiğini, 1 öğretmen ise sözcük türlerinin bir bölümünün (edat, bağlaç, ünlem) 7. sınıflara alınması gerektiğini ifade etmiştir. 2 öğretmen yazım, noktalama ve dil bilgisi konularının (Örneğin 5. sınıflarda noktalama işaretleri konusunda özne terimi olması ancak cümlelerin öğelerinin 8. sınıf konusu olması gibi) birbiriyle örtüşecek şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini aktarmışlardır. Bununla birlikte 1 öğretmen fiilimsi konusunun 8. sınıflardan 7. sınıflara alınması gerektiğini belirtirken 1 öğretmen de fiilimsi konusunun ortaokul müfredatından lise müfredatına kaydırılması gerektiğini ifade etmiştir. 2 öğretmen 7. sınıf anlama dayalı anlatım bozukluğu konusunun 8. sınıfa alınması gerektiğini, 1 öğretmen 5. sınıflardaki ek-kök konusunun 6. sınıfta da hatırlatma amacıyla işlenmesini ve 7. sınıflarda zarfların sene başında işlenmesi gerektiğini belirtmiştir. 1 öğretmen de konu sıralamasının tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini savunurken 3 öğretmen zarflar konusunun daha anlaşılır olması bakımından ek fiil konusundan önce işlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

4. Sonuç ve öneriler

Türkçe öğretmenlerinin ortaokul dil bilgisi konu sıralamasında aksayan yönleri tespit ettikleri ve bunlara yönelik çözüm önerileri getirdikleri bu çalışmada ortaokul dil bilgisi müfredatının yoğun olduğu, sınıf içi (yatay) ve sınıflar arası (dikey) konu sıralamasında problemler olduğu, farklı ders kitaplarının okutulmasının önemli bir sorun teşkil ettiği ve müfredatın dil bilgisi yönünden konu bütünlüğünü sağlamada yetersiz kaldığı noktalar olduğu görüşleri ortaya konulmuştur.

Çalışmada yer alan Türkçe öğretmenleri 5. sınıflar özelinde konuların oldukça sade olduğunu, ilkokuldan ortaokula geçiş sürecinin daha sağlıklı olması bakımından bu durumun iyi olduğunu belirtmişlerdir. Ancak öğretmenlerin tamamı 6. sınıf dil bilgisi konu yoğunluğunun oldukça fazla olduğunu, bu durumun ortaokul dil bilgisi konu sıralamasının en büyük problemi olarak karşımıza çıktığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç Ateş, Karataş ve Aşçı'nın (2022) dil bilgisi konularının dağılımının yanlış olduğu, bazı konuların seviyeye aykırı olduğu bazen de tüm sınıf seviyesindeki konuların düzeye uygun olmadığı görüşüyle benzerdir.

Yedinci sınıflar özelinde ortaya konulan ifadelerde ise konu bütünlüğünün sağlanması ve konuların sıralanması konusunda sorunlar olduğunu aktarılmıştır. Ortaokul dil bilgisi konularında özellikle liselere geçiş sınavında soru geldiği için üzerinde önemle durulan 8. sınıf dil bilgisi konularında ise konuların eksiltilmesi ve sıralanmasına yönelik bazı değişikliklerle ilgili görüşler ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda çalışmada yer alan öğretmenler 5. sınıflarda noktalama işaretleri konularının dil bilgisi konu sıralamasıyla uyumlu olmadığını, 8. sınıflarda işlenen cümlenin öğeleri konusuna ait özne ve yüklem gibi bazı terimlerin 5. sınıflarda noktalama işaretlerinin öğretiminde geçtiğini ve bunun öğrencilerde zihinsel karışıklığa sebep olduğunu, aynı durumun tüm sınıflar için geçerli olması sebebiyle noktalama işaretlerinin öğretimiyle dil bilgisi konuları arasında kapsamlı bir düzenlemeye ihtiyaç olduğunu aktarmışlardır.

Altıncı sınıflarda dil bilgisi konularının [İsim çekim ekleri (çoğul, hâl, iyelik ve soru ekleri), isimler, isim tamlamaları, sıfatlar, sıfat tamlamaları, edat, bağlaç ve ünlemler, basit, türemiş ve birleşik kelimeler, zamirler] yoğunluğunun yol açtığı en büyük problemin Türkçe dersinin okuduğunu anlamaya dönük kazanımlarının yeterince ele alınmaması, dil bilgisi öğretimine ağırlık verilmek durumunda kalınması, bunun da Türkçe dersinin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinden oluşan bir bütün yerine öğrencilerce yalnızca dil bilgisi öğretimi yapılan bir ders olarak algılanmasına yol açtığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Bu sonuç Karaman'ın (2018) dil bilgisine ayrı bir ders saatinin ayrılmasının hem programlardaki dil bilgisi anlayışıyla hem de Türkçe öğretiminde bütünlük ilkesiyle uyuşmadığı sonucuyla uyumludur.

Çalışmada yer alan Türkçe öğretmenleri 7. sınıflardaki anlam yönünden anlatım bozukluklarının 8. sınıflardaki dil bilgisi yönünden anlatım bozuklukları konusundan ayrı bir şekilde ele alınmasının konu bütünlüğünün sağlanması bakımından sorun oluşturduğunu dile getirmişlerdir. 7. sınıflarla ilgili bir diğer husus ek fiil konusunun bu seviyede ağır olduğu, bu sebeple daha yüzeysel şekilde ele alınması gerektiğidir. Bu sonuç Arıcı'nın (2005) öğrencilerin kip, çatı, ek fiil ile noktalama ve imla konularını kavramakta zorlandıkları bulgusuyla benzer olmakla birlikte bu durumun geçmişten günümüze devam eden bir sorun olduğunu göstermektedir.

Elde edilen sonuçlarda 8. sınıflarda filimsi konusunun öğrencileri gereksiz yere yorduğu, ortaokul seviyesinde böyle bir konuya gerek olmadığı, bunun yanı sıra 8. sınıf dil bilgisi konularının da 6.

sınıflarda olduğu gibi yoğun olduğu dile getirilmiştir. Türkçe öğretmenleri filimsi konusunun müfredattan çıkarılması ya da daha yüzeysel şekilde işlenmesi gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Ekşi, Kır ve Benzer (2021) de öğretmenlerin gerekli bulmadığı ilk üç konunun sırasıyla fiilde çatı, filimsi ve fiilde anlam olduğunu; öğrencilerin gerekli bulmadığı ilk iki konunun ise fiilde anlam ve filimsi konuları olduğunu belirtmişlerdir. Erdem (2008) öğrencilerin ve öğretmenlerin en çok zorlandıkları konuların sırasıyla fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümleler olduğunu aktarmıştır. Her iki çalışmada ulaşılan sonuçlar bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca 8. sınıflardaki dil bilgisine yönelik anlatım bozukluğu konusunda dikey yönlü bir sıralama değişikliği yapılarak 7. sınıftaki anlam yönünden anlatım bozukluğuyla birleştirilerek konu bütünlüğünün sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Balcı ve Şenyüz (2015) dil bilgisi öğretiminde konu sıralamasının önemine ve konu tekrarının nasıl olması gerektiğine dair çalışmaların sayısal olarak artması gerektiğini ifade etmişlerdir. Çünkü dört temel dil becerisinin her birinin birbirinin gelişimine katkısı nasıl son derece önemliyse dil bilgisinin de bu becerilere olan katkısının önemi açıktır (Gözlet ve Çifci, 2021). Bu amaçla ortaya konulan bu çalışmada elde edilen sonuçların alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Dil bilgisi öğretiminin mekanik bir süreç olmaktan çıkıp dilin doğal bir parçası olduğu öğrencilere aktarıldığı sürece yapılan eğitimin niteliği de artacaktır. Bu sebeple Türkçe eğitiminde öğrencilere aktarılmak istenilen dil bilgisi konularının onların öğrenme ilgi, istek ve ihtiyaçlarına hitap edecek şekilde yapılandırılması gerekmektedir. Bu gerekliliğin sağlanması için dil bilgisi konularının programdan kitaplara kadar iyi bir şekilde düzenlenmiş olması önemlidir. Konular ortaokul öğrencilerinin seviyelerine hitap edecek şekilde ele alınmalı, belirli sınıflardaki dengesiz dağılımın önüne geçilerek sınıflar arası eşit bir yoğunluk sağlanmalıdır. Ayrıca dil bilgisi öğretiminin yalnızca Türkçe dersi yazılılarında ve liselere geçiş sınavlarında gerekli olmadığı, ana diline ve öğrenmek istediği yabancı dillere hâkim olmak isteyen bireylerin ana dilinin kurallarını iyi bilmesi gerektiği öğrencilere anlatılmalıdır.

Kaynakça

- Akalın, S. ve Kuyumcu Vardar, A. (2020). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi kazanım düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 8(2), 1-16.
- Arıç, A. F. (2005). İlköğretim okullarında dil bilgisi öğretimi üzerine öğretmen görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 52-60.
- Arıç, A. F. (2009). İlköğretim öğrencilerinin dil bilgisi etkinliklerindeki başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 47-51.
- Arslan, M. (2017). Ortaöğretim Türkçe dersinde dil bilgisi konularının öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 5(10), 231-241.
- Aytaş, G. ve Çeçen, M. A. (2010). Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *TÜBAR-XXVII*, 77-89.
- 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 [MSKU Journal of Education]*, 9(1), 253- 273.
- 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.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative, quantitative and mixed method approaches research design*. (Çev. Ed. Demir, S. B.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çeçen, M. A. ve Aytaş, G. (2008). Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. V(1), 133-149.

- Çeçen, M. A. ve Mete, G. (2011). 6-8. sınıflarda dil bilgisi etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 47-62.
- Demir, C. (2006). Türkçe dil bilgisinde terminoloji sorunu. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(1), 81-100.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 275-284.
- Dolunay, S. K. ve Savaş, Ö. (2018). Çoklu zekâ kuramı destekli dil bilgisi öğretimi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(3), 1433-1455.
- Ediskun, H. (2010). *Türk dil bilgisi (ses bilgisi-biçim bilgisi-cümle bilgisi)*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- 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.
- Ekşi, S., Kır N., ve Benzer A. (2021). Dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (REFAD)*, 1(1), 58-79.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 85-105.
- Erk, Y. M. (2003). Metin bilimi ve dil bilimi çalışmalarının dil bilgisine yaklaşımları üzerine bir araştırma. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Göçer, A. (2017). *Türkçe özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. ve Arslan, S. (2019). Ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi durumunun öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 297-326.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül.
- Gözlet, D. ve Cifci, M. (2021). Dil bilgisi öğretiminin Türkçe eğitimindeki yeri. *Homeros*, 4(1), 11-20.
- Güneş, F. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 171-187.
- Hançer, F. B. ve Dilidüzgün, Ş. (2021). Türkçe derslerinde dil bilgisi öğretimi ve sorunları üzerine öğretmen görüşleri. *Social Sciences Research Journal*, 10(4), 977-986.
- İnan Yıldız, F. ve Benzer, A. (2022). Öğretmen ve program değişkenleri bakımından ilkökulda dil bilgisi öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 11(2), 754-776.
- İşcan, A. ve Kolukisa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308.
- Karaman, S. (2018). Tüm dil yaklaşımı ışığında Türkçe öğretimi programlarındaki dil bilgisi öğretimi üzerine bir inceleme. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Karatay, H., Kartalhoğlu, N. ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenme düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32, 199-219.
- Kurudayıoğlu, M. (2014). Dil bilgisi öğretiminde temel yaklaşımlar yöntemler ve teknikler. (Ed. Murat Özbay). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi (47-70)*, Ankara: Pegem Akademi.
- MEB. (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara.
- Mete, F., Çiçek, S. ve Asar, A. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi konuları: Yapılandırmacı yaklaşım öncesi ve sonrası. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 363-384.
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods. 2nd edition*. Beverly Hills, CA: Sage Publications.

- Onan, B. (2017). Dil bilgisi öğretiminde sentezci yaklaşım. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(4), 2627-2638.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. [Case study] F. N. Seggie & Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma: Yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (119-134). İstanbul: Anı.
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. New York: John Wiley & Sons, Ltd.
- Soysal, T. ve Güngör, H. (2022). LGS'de dil bilgisi sorularının gerekliliği üzerine öğretmen görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 275-310.
- Yağmur Şahin, E. ve Abacı, E. (2019). Dil bilgisi öğretiminin önemi, amaçları ve ilkeleri: Bir literatür özeti. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 286-294.
- Yıldırım, A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. *Eğitim ve Bilim*, 23(112), 7-17.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.