

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA YER ALAN DİL BİLGİSİ
KAZANIM VE KONULARININ SARMAL YAKLAŞIM EKSENİNDE
İNCELENMESİ

Gaffar KAYA
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2023

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI'NDA YER ALAN DİL BİLGİSİ
KAZANIM VE KONULARININ SARMAL YAKLAŞIM EKSENİNDE
İNCELENMESİ

Gaffar KAYA
(Yüksek Lisans Tezi)

İstanbul, 2023

Tüm kullanım hakları
M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü'ne aittir.
© 2023

ETİK BEYANI

Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü Lisansüstü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırladığım çalışmamda;

- Sunduğum bilgileri, dokümanları ve verileri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Çalışmamda yararlandığım eserlerin tamamına atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,

Elde ettiğim verilerde ve sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapmadığımı bildirir, aksi bir durumda aleyhimde doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Gaffar KAYA

ONAY

Gaffar KAYA tarafından hazırlanan “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Dil Bilgisi Kazanım ve Konularının Sarmal Yaklaşım Ekseninde İncelenmesi” adlı bu çalışma 19.10.2023 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda aşağıdaki jüri üyeleri tarafından başarılı bulunmuş ve yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Ahmet BENZER

JURİ ÜYESİ

Prof. Dr. Latif BEYRELİ

JURİ ÜYESİ

Doç. Dr. Talat AYTAN

ÖN SÖZ

Bu çalışma, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ortaokul düzeyinde yer alan dil bilgisi kazanımları ve konularının sınıf seviyelerine göre dağılımını incelemek amacıyla yapılmıştır. Türkçe dersi, dilin doğru ve etkili kullanımını geliştirmeyi hedefleyen önemli bir ders olarak kabul edilmektedir. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirebilmeleri, dil bilgisi konularını anlayabilmeleri ve dilin işleyişini kavrayabilmeleri, dilin temel unsurlarını öğrenmeleri ve doğru bir şekilde kullanabilmeleri üzerinde durulmaktadır.

Bu tez çalışmasında, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımları ve konularının sınıf seviyelerine göre dağılımı incelenmiştir. İnceleme sürecinde, öğretim programı dokümanı detaylı bir şekilde analiz edilmiş ve ayrıca öğretmenlerle yapılan görüşmelerle desteklenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, öğretim programında dil bilgisi kazanımlarının ve konularının çoğunun sarmal bir yapıda olmadığına dair bir tespit yapılmıştır.

Bu tez çalışmasının amacı, dil bilgisi öğretim programında sarmal bir yapı oluşturulması konusunda önerilerde bulunmaktır. Bu öneriler, dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirebilmek, öğrencilerin dil bilgisini anlama ve kullanma becerilerini güçlendirmek amacıyla yapılmaktadır. Tez çalışmasının sonuçları ve önerileri, Türkçe dersi öğretimine katkı sağlayacak ve öğretim programlarının geliştirilmesine yönelik bir temel oluşturacaktır.

Bu tezi hazırlarken desteğini her an hissettiğim, ilmi ile bana ışık tutan, sabrı ile bana rehber olan kıymetli hocam Prof. Dr. Ahmet BENZER'e teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım. Akademik bilgisi, yol göstericiliği ile her zaman rol model olan değerli hocam Prof. Dr. Latif BEYRELİ'ye, tez savunma jürimde bulunarak değerli görüş ve önerileriyle tezime katkıda bulunan saygıdeğer hocam Doç. Dr. Talat AYTAN'a teşekkürü borç bilirim. Ayrıca bu çalışmanın yapılmasında emeği geçen tüm öğretmenlere teşekkür ederim.

Tez sürecindeki tüm yorgunluğumu unutturan, varlığıyla yaşamımıza anlam katan, evimizin neşesi canım oğlum Hazar'a ve yaşamımın her anında bana desteğini esirgemeyen kıymetli eşime teşekkür ederim.

Gaffar KAYA
İstanbul, 2023

ÖZET

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Dil Bilgisi Kazanım ve Konularının Sarmal Yaklaşım Ekseninde İncelenmesi

Bu tez, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ortaokul dil bilgisi kazanım ve konularının sınıf seviyelerine göre dağılımının sarmal bir yapıya sahip olup olmadığını araştırmayı amaçlamaktadır. Tezin temel problemi, dil öğretim programının sarmal bir yapıya sahip olup olmadığıdır.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanım ve konuların aktarımına yönelik öğretmenlerin algısı araştırmanın durumudur. Bu durumu derinlemesine inceleyebilmek amacıyla öğretim programından ve öğretmen görüşlerinden yararlanılmıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın doküman analizi yapılmış ve ayrıca İstanbul'da MEB'e bağlı resmi kurumlarda çalışmakta olan 12 öğretmenle EK-1' de yer alan Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu ile yapılan görüşmelerde programdaki dil bilgisi kazanımlarının ve konularının sınıf seviyelerine göre dağılımı hakkında sorular yöneltilmiş, öğretmenlerin görüşleri alınmıştır.

Araştırma sonucunda ulaşılan temel bulgular aşağıda listelenmiştir:

1. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda ortaokul dil bilgisi kazanımları dört temel dil becerisi alanları çatısı altında yer almıştır. Okuma becerisinde 23, dinleme becerisinde 1, yazma becerisinde 8 ve konuşma becerisinde 2 kazanım olmak üzere toplamda 34 tane dil bilgisi kazanımı olduğu tespit edilmiştir. 34 kazanımdan 9 tanesi birden fazla sınıf seviyesinde tekrar ettiği saptanmıştır.

2. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ortaokul kısmında 16 tane dil bilgisi konusunun yer aldığı görülmüştür. Bu konulardan sadece 5 tanesi birden fazla sınıf seviyesinde bulunduğu tespit edilmiştir.

3. Öğretmenlerle yapılan görüşmede öğretmenlerin büyük bir kısmı “Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.”, “Fiilimsilerin cümledeki işlevini kavrar.”, “Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.”, “Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımları dışında kalan tüm kazanımların birden fazla sınıf seviyesinde bulunması gerektiğini ifade etmiştir.

4. Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunluğu ortaokul dil bilgisi konularından fiilimsiler ve zamirler dışındaki konuların birden fazla sınıf seviyesinde yer alması gerektiğini belirtmiştir.

Doküman analizi sonucunda, öğretim programında dil bilgisi kazanım ve konularının çoğunun sarmal bir yapıda olmadığı tespit edilmiştir. Programın sınıf seviyelerine göre dağılımı incelendiğinde, kazanımların ve konuların belirli bir sıralama veya tekrar etme düzenine sahip olmadığı görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin dil bilgisi becerilerini ilerleyici ve sistematik bir şekilde geliştirebilmeleri için gerekli olan sarmal yaklaşımın eksikliğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler, doküman analizinin sonuçlarını desteklemiştir. Öğretmenler, öğretim programının kazanım ve konularının çoğunun sarmal bir yapıda olmadığını, dil bilgisi öğretiminde tekrarın yetersiz olduğunu ve öğrencilerin dil becerilerini bütüncül bir şekilde geliştirmekte zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Bu tez, dil öğretim programında sarmal bir yapıya sahip olmanın önemini vurgulamakta ve dil öğretimi alanında program geliştirme çalışmaları için bir temel oluşturmayı hedeflemektedir. Önerilen araştırma sonuçları, dil öğretim programının sarmal bir yapıya sahip olması, kazanımların ve konuların düzenli bir şekilde tekrar edilmesi ve öğrencilerin dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirebilmelerini sağlayacak bir öğretim sıralamasının oluşturulması gerekliliğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Öğretimi, Öğretim Programı, Kazanımlar, Dil Bilgisi, Sarmal Yaklaşım.

ABSTRACT

Examination the Grammar Acquisitions and Subjects in the Turkish Course Curriculum on the Axis of Spiral Approach

This thesis aims to investigate whether the distribution of language grammar achievements and topics in the 2019 Turkish Language Teaching Program follows a spiral structure according to grade levels. The main problem of the thesis is whether the language teaching program has a spiral structure.

The research utilized a qualitative research design, specifically a case study method. The perception of teachers regarding the transfer of achievements and topics included in the 2019 Turkish Language Teaching Program constitutes the case of the research. To thoroughly examine this case, the teaching program and teacher opinions were utilized. Document analysis was conducted on the 2019 Turkish Language Teaching Program, and in addition, interviews were conducted with 12 teachers working in official institutions affiliated with the Ministry of National Education in Istanbul. During the interviews conducted using the Semi-Structured Interview Form provided in Appendix-1, questions were asked regarding the distribution of grammar achievements and topics in the program according to grade levels, and the opinions of the teachers were obtained.

The main findings reached as a result of the research are listed below:

1. The 2019 Turkish Language Teaching Program for middle school includes grammar achievements under four main language skill areas. It was found that there are a total of 34 grammar achievements, with 23 in reading skill, 1 in listening skill, 8 in writing skill, and 2 in speaking skill. Among the 34 achievements, it was determined that 9 of them are repeated in multiple grade levels.

2. It was observed that the 2019 Turkish Language Teaching Program for middle school includes 16 grammar topics. Among these topics, only 3 were found to be present in multiple grade levels.

3. In the interviews conducted with teachers, the majority of them expressed that all the achievements, except for “Evaluating the contribution of transition and connecting expressions to the meaning of the text”, “Understanding the function of

verbals in sentences”, “Understanding the contribution of verb tenses to comprehension”, and “Explaining the contribution of pronouns to the meaning of the text”, should be present in multiple grade levels.

4. In the interviews with teachers, the majority of them stated that except for verbals and pronouns, other grammar topics in middle school should be present in multiple grade levels.

Based on the document analysis, it was found that the majority of grammar achievements and topics in the teaching program do not follow a spiral structure. When examining the distribution of achievements and topics according to grade levels, it was observed that they do not have a specific order or repetition pattern. This indicates the lack of the necessary spiral approach for students to develop their language skills progressively and systematically.

The interviews with teachers supported the findings of the document analysis. Teachers expressed that the majority of achievements and topics in the teaching program do not have a spiral structure, there is insufficient repetition in grammar instruction, and students face difficulties in developing their language skills holistically.

This thesis aims to highlight the importance of having a spiral structure in language teaching programs and provide a foundation for program development efforts in the field of language teaching. The proposed research findings suggest the necessity of having a teaching program with a spiral structure, regular repetition of achievements and topics, and the establishment of a teaching sequence that enables students to effectively develop their language skills.

Keywords: Turkish Language Teaching, Curriculum, Objectives, Grammar, Spiral Approach.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYANI.....	I
ÖN SÖZ	II
ÖZET	III
ABSTRACT	V
İÇİNDEKİLER.....	VII
TABLolar LİSTESİ	X
ŞEKİLLER LİSTESİ	XI
KISALTMALAR.....	XII
BÖLÜM I: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Tanımı	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	3
1.4. Sınırlılıklar.....	4
1.5. Varsayımlar	4
1.6. Tanımlar	4
BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	6
2.1. Eğitim ve Program Geliştirmede Temel Kavramlar	6
2.1.1. Eğitim.....	6
2.1.2. Öğrenme.....	6
2.1.3. Öğretim	7
2.1.4. Eğitim Programı.....	8
2.1.5. Öğretim Programı	9
2.1.5.1. Hedef.....	10
2.1.5.2. İçerik	11
2.1.5.2.1. İçeriğin Düzenlenmesi	12
2.1.5.2.1.1.İçeriğin Düzenlenmesinde Kullanılan Yaklaşımlar	13

2.1.5.2.1.1.1. Doğrusal (Dikey) Programlama Yaklaşımı	13
2.1.5.2.1.1.2. Modüler Programlama Yaklaşımı	13
2.1.5.2.1.1.3. Piramitsel Program Yaklaşımı	14
2.1.5.2.1.1.4. Çekirdek (Bütünleştirilmiş) Programlama Yaklaşımı	14
2.1.5.2.1.1.5. Konu Ağı-Proje Merkezli Program Yaklaşımı	15
2.1.5.2.1.1.6. Sorgulama Merkezli Program Yaklaşımı.....	15
2.1.5.2.1.1.7. Sarmal Yaklaşım	16
2.1.5.3. Öğrenme-Öğretme Süreci	19
2.1.5.4. Değerlendirme.....	21
2.2. Türkçe Öğretimi	21
2.2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı	23
2.2.1.1. Dinleme	27
2.2.1.2. Konuşma.....	29
2.2.1.3. Okuma	33
2.2.1.4. Yazma.....	37
2.3. Dil Bilgisi	38
2.3.1. Dil Bilgisi Öğretim Yaklaşımları	41
2.3.1.1. Geleneksel Yaklaşımlar	41
2.3.1.1.1. Dil Bilgisi Yaklaşımı	41
2.3.1.1.2. Kelime Yaklaşımı	42
2.3.2. Davranışçı Yaklaşım	42
2.3.3. Bilişsel Yaklaşım.....	42
2.3.3.1. İletişimsel Yaklaşım	43
2.3.3.2. Kavramsal- İşlevsel Yaklaşımlar.....	43
2.3.4. Yapılandırmacı Yaklaşım.....	43
2.4. İlgili Araştırmalar	44
BÖLÜM III: YÖNTEM	48

3.1. Araştırmanın Modeli	48
3.2. Çalışma Dokümanı	49
3.3. Çalışma Grubu.....	49
3.4. Veri Toplama Araçları.....	50
3.5. Verilerin Analizi	51
3.6. Güvenirlik ve Geçerlik	52
BÖLÜM IV: BULGULAR.....	54
4.1. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Ortaokul Dil Bilgisi Kazanım ve Konuların İncelenmesi	54
4.1.1. Ortaokul Dil Bilgisi Kazanımları.....	54
4.1.2. Ortaokul Dil Bilgisi Konuları	59
4.1.3. Öğretmen Görüşleriyle İlgili Bulgular	61
4.1.3.1. Dil Bilgisi Kazanımlarına Dair Bulgular	61
4.1.3.2. Dil Bilgisi Konularına Dair Bulgular.....	66
4.1.3.3. Öğretim Programı Eleştirisine Dair Bulgular	67
BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	72
5.1. Dil Bilgisi Kazanımlarının Sarmallığıyla İlgili Tartışma ve Sonuç	72
5.2. Dil Bilgisi Konularının Sarmallığıyla İlgili Sonuç ve Tartışma.....	72
5.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Kazanım ve Konuların Sarmallığıyla İlgili Öğretmen Görüşmelerine Dair Sonuç ve Tartışma	73
5.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Görüşleriyle İlgili Öneriler	78
5.5. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	79
KAYNAKÇA.....	81
Etik Kurul Kararı	85
EK-1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	76

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 3. 1. Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler	51
Tablo 4. 1. Okuma Becerisinde Yer Alan Ortaokul Dil Bilgisi Kazanımlarının Dağılımı..	56
Tablo 4 2. Dinleme Becerisinde Yer Alan Ortaokul Dil Bilgisi Kazanımlarının Dağılımı	57
Tablo 4. 3. Konuşma Becerisinde Yer Alan Ortaokul Dil Bilgisi Kazanımlarının Dağılımı	58
Tablo 4. 4. Yazma Becerisinde Yer Alan Ortaokul Dil Bilgisi Kazanımlarının Dağılımı ..	58
Tablo 4. 5. Dil Bilgisi Kazanımların Sayılara Göre Dağılımı	59
Tablo 4. 6. Dil Bilgisi Konularının Dağılımı	60
Tablo 4. 7. Okuma Becerisi Alanında Yer Alan Dil Bilgisi Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Dağılımı	62
Tablo 4. 8. Yazma Becerisi Alanında Yer Alan Dil Bilgisi Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Dağılımı	65
Tablo 4. 9. Dinleme/İzleme ve Konuşma Becerisi Alanlarında Yer Alan Dil Bilgisi Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Dağılımı	66
Tablo 4. 10. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Dil Bilgisi Konularının Öğretmen Görüşlerine Göre Dağılımı	67
Tablo 5. 1. 2019 Türkçe Öğretim Programı ile Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılmalı Dil Bilgisi Konu Tablosu	75

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Öğretim Programının Öğeleri 10

Şekil 2. Sarmal Yaklaşım 16



KISALTMALAR

EBA: Eğitim Bilişim Ağı

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TDK: Türk Dil Kurumu



BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde araştırmaya konu olan problemin tanımı, amacı, önemi, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımları üzerinde durulmuştur.

1.1. Problem Tanımı

Dil, insanlar arasında iletişim kurmak için kullanılan sembollerin sistemli bir şekilde kullanılmasıyla oluşturulan bir iletişim aracıdır. Dil, sözcükler, gramer kuralları, anlamlandırma ve seslerin kullanımı gibi unsurlardan oluşur. İnsanlar dil vasıtasıyla düşüncelerini ifade eder, bilgi alışverişinde bulunur ve kültürel bir kimlik oluşturur.

Dil öğretimi, öğretim programları vasıtasıyla yapılmaktadır. Öğretim programları, bir eğitim kurumunda belirli bir ders veya alanda öğrencilerin kazanması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri belirleyen, öğrenme sürecini planlayan ve yönlendiren rehber dokümanlardır. Öğretim programı, dil öğretiminde rehberlik eden, hedefleri belirleyen, içerik sağlayan ve öğretim sürecini yönlendiren bir çerçeve olarak önemli bir rol oynar. Dil öğretiminde programlar, dil becerilerini, dil bilgisini, kelime dağarcığını ve iletişim yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan hedefleri belirler. Ayrıca, dil bilgisi konuları, kelime çalışmaları, okuma, yazma, dinleme ve konuşma etkinlikleri gibi içeriği sunarak öğrencilerin dil öğrenme sürecine yapılandırılmış bir yaklaşım getirir.

Ülkemizde dil öğretimi son olarak hazırlanan 2019 Türkçe Ders Öğretim Programı ile yapılmaktadır. Programda dil becerileri ve dil becerileri altında sıralanmış kazanımlar yer almaktadır. Dil becerileri, dilin kullanımında gereken yetenekleri ifade eder. 2019 Türkçe Ders Öğretim Programı'nda dil becerileri, dört ana kategori olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ve onları tamamlayan dil bilgisi becerisinden meydana gelmektedir. Dört temel beceri alanları altında yer alan kazanımlar, öğrencinin dil öğrenme sürecinde elde etmesi beklenen bilgi, beceri, tutum veya değerlerin ifade edildiği amaçlardır şeklinde tanımlanabilir.

Dil öğretiminde birçok yöntem ve yaklaşım kullanılmaktadır. Bunlardan biri de sarmal yaklaşımdır. Sarmal yaklaşım, dil bilgisi öğretiminde kazanımların ve konuların tekrarlanması, derinleştirilmesi ve birbirleriyle ilişkilendirilmesi üzerine odaklanan bir yaklaşımdır.

Bu araştırmada temel araştırma sorusu olarak “2019 Türkçe Dersi ğretim Programı’nda yer alan ortaokul dil bilgisi kazanım ve konuları ne şekilde yapılandırılmıştır?” araştırılmıştır.

Araştırmada temel problem ile beraber şu alt problemler ele alınmıştır:

1. 2019 Türkçe Dersi ğretim Programı’nda yer alan dil bilgisi kazanımları belli bir sistematik içerisinde sıralanmış mıdır? Burada yer alan kazanımlar yapısal anlamda sarmal olarak nitelendirilebilir mi?

2. 2019 Türkçe Dersi ğretim Programı’nda yer alan dil bilgisi konuları sınıf seviyelerine göre sistematik bir dağılım göstermekte midir? Dil bilgisi konuları sarmal bir şekilde yapılandırılmış mıdır?

3. 2019 Türkçe Dersi ğretim Programı’nda yer alan dil bilgisi konu ve kazanımlarının “Sarmal” şekilde yapılandırılıp yapılandırılmadığına dair ğretmen görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı, 2019 Türkçe Dersi ğretim Programı’nda yer alan dil bilgisi kazanım ve konularının sarmallığını incelemek, bu kazanım ve konuların sarmallığını, sınıflara göre dağılımını öğretmenlerin görüşlerini alarak ele almaktır.

Araştırmada 2019 Türkçe Dersi ğretim Programı’nda yer alan ortaokul dil bilgisi konularının hangi sırayla aktarıldığı tüm yönleriyle incelenmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşleri alınmış, 2019 Türkçe Dersi ğretim Programı’nda yer alan ortaokul dil bilgisi kazanım ve konularının sıralamalarının doğru olup olmadığı, sarmal açıdan ele alınıp alınmadığı değerlendirilmiştir.

Bu hedef doğrultusunda belirlenen alt amaçlar şu şekildedir:

1. 2019 Türkçe Dersi ğretim Programı’nın ortaokul dil bilgisi kazanım ve konularının içeriği ve sınıf seviyelerine göre dağılımını belirlemek.

2. Öğretmenlerin 2019 Türkçe Dersi ğretim Programı’nda yer alan dil bilgisi kazanım ve konularının sarmal bir yapıda olup olmadığına yönelik görüşlerini tespit etmek.

3. Doküman analizi yöntemiyle öğretim programının dil bilgisi kazanımlarının ve konularının sarmal bir yapıya uygun olup olmadığını incelemek.

4. Öğretim programının sarmal bir yapıda olmamasının olası nedenlerini ve etkilerini belirlemek.

5. Elde edilen bulgular doğrultusunda, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi kazanımları ve konularının sarmal bir yapıda olmamasının sonuçları ve önerilerini tartışmak.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkçe öğretiminde yer alan dört temel dil becerisi ve dil bilgisi alanları öğrencilerin dilin zenginliklerini ve inceliklerini keşfetmesini sağlayan araçlardır. Birey, dil ile ilgili bilgisini dil kullanımları ile çeşitli becerilere dönüştürmeyi ve gerçekleştirdiği dil öğretimi sürecinde öğrenir. Bu yüzden dilin temel işlevinin dil bilgisi öğretimine yansıtılması gerekir. Dil bilgisi öğretimi sürecinde anlama ve anlatma etkinlikleri ile sürekli dil kullanımını gerçekleştiren öğrenci kendi söylemini oluştururken dilin sistemini/yapısını ve öğeleri arası ilişkileri göz ardı etmeyecek böylece düşünmeyi öğrenecek ve düşüncesini yine dil ile doğru biçimde aktarmaya özen gösterecektir. Dil bilgisi öğretimi ile sadece dilin kurallarını öğrenen pasif alıcı değil bireysel dil kullanımı ile kendini ve dilini var eden aktif katılımcı olduğunu öğrenen öğrenci dili yalnızca iletişimi sağlayan bir araç olarak görmeyecektir.

Günümüzde eğitim ve öğretimde yaşanan gelişmeler neticesinde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı yapılandırmacı eğitim anlayışı çerçevesinde yenilenmiştir. Bu çalışma ile yenilenen Türkçe öğretim programında dil bilgisi konularının hangi sınıf düzeyinde ve sarmal bir yapıda mı öğretildiği doküman incelemesi yöntemi kullanılarak tespit edilmiş, Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmeler neticesinde ise 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımlarının sarmallık yönünden aksayan yönleri belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde bu sahada yapılan çalışmaların ekseriyetini Türkçe öğretim programı oluşturduğu görülmektedir. Çalışmalarda dört temel dil becerisi ele alınmış, dil bilgisi çoğu kez göz ardı edilmiştir. Özellikle dil bilgisi öğretiminde sıkça kullanılan sarmal yaklaşım ile ilgili çalışma bulunmaması, bu çalışmanın bu sahada

yapılan ilk çalışmalardan biri olması sebebiyle ne çıkması beklenmektedir. Türkçe ğretiminde dil bilgisi öğretiminin niteliğini de arttırması beklenen bu çalışma neticesinde ortaya çıkacak sonuçların bu alanda yer alan eksiklikleri ortaya çıkaracağı, Türkçe dil bilgisi ğretiminde yapılacak çalışmalara yön vereceği söylenebilir.

1.4. Sınırlılıklar

1. Araştırma İstanbul ilinde farklı okullarda görev yapan 12 Türkçe ğretmeni ile sınırlıdır.

2. Araştırma 2019 Türkçe Dersi ğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımları ve konuları ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin veri toplama araçlarında yer alan soruları iten cevapladıkları varsayılmaktadır.

2. Araştırmaya katılan katılımcıların araştırmanın amacına hizmet edecek şekilde araştırma sürecinin sorumluluğunu bilerek katıldıkları varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

1. **Eğitim Programı:** “ğrenenlere okul içinde ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir.” (Demirel, 2020: 4).

2. **Öğretim Programı:** “Okulda ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan bir dersin öğretimiyle ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir.” (Demirel, 2020: 4).

3. **İçerik:** “Eğitim programlarının temel ilke ve felsefesine dayalı olarak belirlenen kavramlar, olgular, ilkeler, yaklaşımlar, değerler, ölçütler, teoriler ve genellemeler gibi bilgi birikimlerinin düzenli birleşimleridir.” (Bilen, 2006, s. 17).

4. **Sarmal Yaklaşım:** “Sarmal yaklaşım, konuları tekrar tekrar ancak artan derinlikle ele alan bir programdır.” (Bruner, 2021; 10).

5. **Dil bilgisi:** “eşitli düzeydeki okullarda, Türkçenin ses, şekil ve cümle yapısı ile cümlenin ögeleri arasındaki anlam ilişkilerini öğreten bilgi dalı; bu bilgileri

veren dersin ve kitapların adı.” (Korkmaz, 2007: 68)



BÖLÜM II: KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Araştırmanın bu bölümünde eğitim ve program geliştirmede temel kavramlar, Türkçe öğretimi, Türkçe Dersi Öğretim Programı, dil becerileri, dil bilgisi, dil bilgisi öğretim yaklaşımları, içeriğin düzenlenmesinde kullanılan yaklaşımlar, sarmal yaklaşım ve ilgili araştırmalar başlıkları yer almaktadır.

2.1. Eğitim ve Program Geliştirmede Temel Kavramlar Dil

2.1.1. Eğitim

Eğitim yaşam boyu devam eden geniş bir süreçtir. Eğitim kavramının tanımlandığı çeşitli yaklaşımlar göz önüne alındığında, bu tanımlar arasında farklılıkların bulunduğu görülmektedir. Eğitim kavramının açıklanmasında, kişinin yaşadığı toplum, toplumun benimsediği inançlar, felsefeler ve dönemin ruhu gibi etmenler önemli rol oynamaktadır. Selvi (2020) eğitim, hayatın içerisinde ağaçların çiçek açma zamanından dört işlem becerilerinin nerelerde kullanılacağına, çevreye karşı sorumluluk hissetmeye ve aile büyüklerine saygılı davranma gibi öğrenilenlerin yanı sıra, örgün ya da yaygın eğitim programlarının dışında bireyin davranışlarında meydana gelen tüm değişiklikleri içermektedir. Karslı (2007) eğitim kavramını, bireyin içsel olarak taşıdığı potansiyeli keşfedip geliştirme süreci olarak ifade etmiştir. Demirel (2020), eğitimi bireyin kendi yaşantısı ve bilinçli kültürel etki aracılığıyla istenen davranış değişikliğini oluşturma süreci olarak açıklarken, Gürkan (2006), eğitimi bireyin kişisel deneyimleri üzerinden davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlamıştır.

2.1.2. Öğrenme

Öğrenme kavramı, çeşitli öğrenme kuramlarında bireylerin zihinsel süreçlerinde nasıl gerçekleştiği konusunda incelenmiş ve farklı şekillerde tanımlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Birçok araştırmacı, öğrenme kavramını açıklarken davranış değişikliğine odaklanmış ve öğrenmeyi yaşantılar sonucu kalıcı izlerin davranış değişikliği olarak tanımlamışlardır. Davranışçı öğrenme kuramına göre davranışı etkileyen ve davranışı takip eden uyarıcıları gözlemleyerek açıklamaya çalışılmaktadır (Erden ve Akman, 2008; 153). Davranışçı öğrenme kuramında öğrenme, davranışlarda kalıcı izli değişme olarak açıklanmıştır (Fidan, 2012; 9). Senemoğlu (2018) öğrenmeyi geçici değişikliklerin ötesinde yaşantıların ürünü olarak ortaya çıkan ve davranışta veya

potansiyel davranışta kısmen kalıcı izlerin meydana geldiği bir süreç olarak açıklamıştır. Bilişsel öğrenme kuramlarına göre, öğrenme, çevresel uyarıcıları algılayarak önceki bilgilerle ilişkilendirme ve anlamlandırma, ardından zihinsel kodlama sürecini içeren bir süreç olarak ifade edilmiştir (Erden, 2007; 17). Bilişsel yaklaşıma göre, öğrenmenin eşiği, dünyanın özelliklerini zihinsel olarak canlandırma ve bu şekilde dünyanın fiziksel ötesinde zihinsel temsiller oluşturma kabiliyetinde bulunmaktadır. Yapılandırmacı kurama göre ise öğrenme, bireyde var olan bilgilerle yeni bilgileri arasında oluşan etkiler sonucunda bağlantıların oluşturulmasıdır. Öğrenme, kişisel, sosyal, bağlamsal, duygusal, gelişimsel ve devamlılık arz eden bir süreçtir (Akınoğlu, 2020).

2.1.3. Öğretim

Öğretim, öğrenmenin meydana gelmesi ve istenen davranışların bireyde gelişmesi için kullanılan bir dizi süreci ifade eder. Bu süreçler, bireyin yaşam boyu süren eğitiminin içinde yer alır, ancak özellikle okulda planlı ve programlı bir şekilde yürütülür. Bu, bireyin öğretimini oluşturan önemli bir bileşeni temsil eder. Öğretim, bilgi ve becerilerin aktarılmasından daha fazlasını içerir; aynı zamanda öğrencilerin anlamalarını, uygulamalarını ve içselleştirmelerini sağlama amacını taşır. Öğretim, okullarda düzenlenen planlı, denetimli ve yapılandırılmış öğretme faaliyetlerini ifade eder (Erden, 1998). Diğer bir ifadeyle, öğretim, eğitim kurumlarında planlı bir şekilde gerçekleştirilen kontrollü ve düzenlenmiş etkinlikleri içerir. Dolayısıyla, öğretim kısaca öğrenmeyi destekleme eylemleri olarak tanımlanabilir (Gültekin, 2016). Öğretim, belirli bir hedefe yönelik olarak tasarlanmış bir program ve plan çerçevesinde, bireylerin gerekli bilgi, beceri ve olumlu davranışları kazanmalarını, kabiliyetlerini geliştirmelerini ve hayata hazırlık yapmalarını sağlama amacını taşıyan bir süreçtir.

Öğretimle beraber kullanılan diğer bir ifade olan öğretme kavramı, öğrenmeyi kolaylaştırma, öğrenenlere rehberlik etme ve onlara öğrenmede destek olma sürecidir (Gürkan, 2006). Yani öğretme, öğrenmeyi teşvik etme ve yönlendirme faaliyetini içerir. Planlı ve programlı öğretim etkinlikleri ise genellikle öğretim olarak adlandırılır (Erden ve Akman, 2008). Öğretme, bireyin davranışlarında istenen değişiklikleri elde etmek için bilgi, beceri ve tutumların gelişimine katkıda bulunma sürecidir. Öğretme oldukça karmaşık bir süreçtir ve bu sürecin başarılı olması için gelişmiş becerilere, iyi planlamaya, dikkatli hazırlığa ve sistemli çalışmaya ihtiyaç duyar (Bilen, 2006).

Eğitim ve öğretim terimleri sıkça karıştırılan kavramlardır. Fakat eğitim, bir bireyin davranışlarını değiştirme sürecini ifade ederken, öğretim bu davranış değişikliğinin okul ortamında planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirilmesini içerir (Demirel, 2020). Eğitim, zaman ve yer açısından oldukça kapsamlı, sürekli ve çok yönlü bir süreçtir. Öte yandan, öğretim sınırlı bir zaman ve mekân içinde gerçekleşir ve öğretmenin, velinin ve öğrencinin beklentilerini de içerir. Eğitimde, sadece bilgi değil, her türlü deneyim önemlidir ve bu deneyimler rastgele olabilir. Öğretim ise planlı, programlı ve yönlendirilmiş bir süreçtir. Öğretimde, öğrencinin öğretmenle ve sağlanan öğrenme ortamıyla etkileşimi büyük önem taşır ve tüm öğrenme deneyimlerinin eğitsel nitelikte olması gereklidir (Varış, 1996).

2.1.4. Eğitim Programı

Eğitim programları, bir ülkenin eğitim sisteminin temel unsurlarından biri, hatta muhtemelen de en mühim olanıdır. Bir ülkenin ilerlemesiyle birlikte, öğretim programlarının da günün gereksinimlerine ve beklentilerine uygun olması önemlidir. Çünkü sosyokültürel, bilimsel ve teknolojik ilerlemeler daha yüksek niteliklere sahip insan gücünün önemini vurgulamaktadır. Bu da yalnızca çağın ihtiyaçlarına uygun bir şekilde tasarlanan eğitim ve öğretim programlarıyla sağlanabilir (Tan, 2006).

Günlük yaşamda sıkça kullanılan program kelimesi çeşitli anlamlarda kullanılmaktadır. Tyler’a göre program “Hedeflerin kesinleşmesiyle, öğrenme yaşantılarının sağlanması, düzenlenmesi ve değerlendirilmesi” olarak ifade edilmiştir (Bilen, 2006: 12). Türkçe sözlükte (TDK, 2023) program: 1. Belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü; izlen, 2. Ders programı, 3. Tören, gösteri, gezi vb.’nin öngörülen ayrıntılarını gösteren basılı kâğıt, 4. Siyasi partinin, toplumsal örgütün veya hükûmetin açıkladığı ana ilkelerin tümü, 5. Yayın, 6. Bilgisayara bir işlemi yaptırmak için yazılan komutlar dizisi, 7. Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı; yetişek olarak yer almaktadır.

Program kavramının eğitim amaçlı kullanılması 1800’lü yıllara dayanmaktadır. Eğitim programı alan yazında değişik şekillerde tanımlanmaktadır. Erden (2007: 19)’e göre eğitim programı, istenen davranış değişikliğini bireyde oluşturmak amacıyla gerçekleştirilen tüm faaliyetleri içeren planları ifade eder. Küçükahmet (2009: 8)’e göre

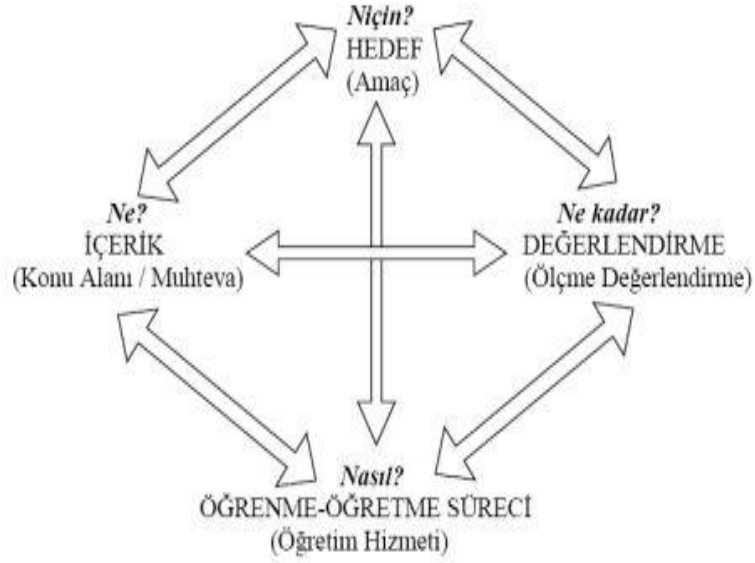
eğitim programı, milli eğitimin ve kurumun hedeflerini yerine getirmek amacıyla okul içi ve okul dışındaki tüm etkinlikleri içeren bir planlamadır. Demirel (2020: 4) ise eğitim programını, “Öğrenenlere okul içinde ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği” şeklinde tanımlamaktadır.

2.1.5. Öğretim Programı

Eğitim programının yanı sıra açıklanması gereken bir diğer program türü öğretim programıdır. Öğretim programı, eğitim programının bir parçası olarak kabul edilir. Varış (1996), öğretim programını, bilgi kategorilerinden oluşan ve bazı okullarda beceri ve uygulamalara ağırlık veren, bilgi ve becerinin eğitim programının hedefleri doğrultusunda ve planlı bir şekilde kazandırılmasını amaçlayan bir program olarak tanımlar. Demirel (2020) ise öğretim programını, bir dersin okul içi veya okul dışında öğrenciye kazandırılması planlanan tüm etkinlikleri içeren bir düzenleme olarak tanımlar. Bu tanımlar temel alındığında, öğretim programı, bir dersin öğretim-öğrenim sürecinde hangi içeriklerin, neden ve nasıl yer alacağını belirten bir rehber olarak değerlendirilebilir. Diğer bir ifadeyle, öğretim programı, ders programlarının tümünü kapsar (Küçükahmet, 2009).

Öğretim programı, Demirel (2020) tarafından belirtildiği üzere, hedefler, içerik, öğrenme/öğretme süreçleri ve değerlendirme süreçlerini içeren dört temel ögeden oluşmaktadır. Bu unsurlar, birbirleriyle sıkı bir ilişki içerisinde. Herhangi birinin olmaması ya da görevini tam manasıyla gerçekleştirememesi halinde, öğretim programı hedefine varamaz veya istendiği gibi gerçekleşemez.

Şekil 1. Öğretim Programının Öğeleri



2.1.5.1. Hedef

Bir bilim alanı olan eğitim, eyleme dayalıdır. Bu sebeple eğitimle ilgili sorunları teoride değil, sorunların kökeninde, eğitim kurumunda veya eğitim sisteminde çözmek gerekmektedir. Eğitim sistemi içinde meydana gelen sorunların çözümü, bir ülkenin benimsediği milli eğitim politikasına ve okuldaki öğrencilerin davranışlarını geliştirmeyi amaçlayan programların oluşturulmasına bağlıdır (Varış 1996:4). Öğretim programı geliştirme süreci, programın temel unsurları olan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları arasındaki aktif bağlantıların tamamını içerir. Programın hedef boyutuyla ilgili ilk olarak “Bireyleri neden eğitiyoruz?” sorusuna cevap bulmakla işe koyulur.

Planlı eğitim etkinlikleri için ayrılan sınırlı zaman, öğrencilere kazandırılması özellikler açısından en önemli olanların belirlenmesini gerektirir. Bu önemli özellikler, eğitim hedefleri olarak tanımlanır ve öğretimin yönlendirilmesi, öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesi ve değerlendirme için kılavuzluk eder. Hedefler, öğrencilere kazandırılması amaçlanan istenen niteliklerdir. Başka bir deyişle, eğitim yoluyla elde edilebilir ve istenen niteliklerdir. Bu nitelikler, bilgi, yetenek, tutum, ilgi, alışkanlık gibi çeşitli özellikleri içerebilir. Hedefler, daha ayrıntılı bir şekilde ifade edildiğinde,

“Planlanmış ve organize edilmiş deneyimlerle kazandırılması hedeflenen, davranış değişikliği veya davranış olarak dile getirilebilecek bir niteliktir.” (Ertürk, 2016) şeklinde tanımlanır.

Eğitimde hedefler, genellikle üç farklı düzeyde belirtilir (Demirel, 2020; 112):

1. Uzak Hedef: Bu düzey, ülkenin politik felsefesini yansıtan ve oldukça genel olan hedefleri içerir.
2. Genel Hedefler: Genel hedefler, öğrencilere kazandırılması makul düşünülen umumi nitelikleri belirtir. Bu hedefler, eğitimde belirli bir disiplin veya çalışma alanı için hazırlanan özel hedeflerden daha genel ve kapsayıcıdır.
3. Özel Hedefler: Bu düzeydeki hedefler, belirli bir disiplin veya çalışma alanına yönelik olarak hazırlanır. Öğrencilere bu alanda belirli bilgi, beceri veya anlayışlar kazandırmayı amaçlar.

Bu sıralama, hedeflerin dikey bir hiyerarşi içinde nasıl yer aldığını gösterir. Varış (1996) tarafından önerilen aşamalı sıralama, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) düzeyinden başlayarak okul, ders ve konu hedeflerine kadar uzanır.

2.1.5.2. İçerik

Programın içerik boyutunda amaçlara ulaşmak için “ne öğretmeliyiz?” sorusuna cevap aranır. İçerik, amaçlara ulaşmada bir araç olarak kabul edilir. Varış (1996), içeriği, olayların ve olguların sadece ezberlenerek ansiklopedik bir biçimde bir araya getirilmesi olarak değil, yaşama alanlarının anlam taşıyan bölümlerinin etkin bir çabayla düzenlenmesi olarak tanımlar. İçerik, “Belirli bir kültür alanını inceleyen konu alanlarından, eğitimsel hedeflere uygun olarak seçilen gerçekler, kavramlar, prensipler, yaklaşımlar, değerler, ölçütler, kuramlar ve genellemeler gibi bilgi birikimlerinin sistemli birleşiminden kaynaklanan oluşumlardır.” (Demirel, 2000, s. 47). Başka bir ifadeyle, “Eğitim programlarının temel ilke ve felsefesine dayalı olarak belirlenen kavramlar, olgular, ilkeler, yaklaşımlar, değerler, ölçütler, teoriler ve genellemeler gibi bilgi birikimlerinin düzenli birleşimleridir.” (Bilen, 2006: 17).

Varış (1996), eğitim programlarında içerik seçimiyle ilgilenenlerin aşağıda belirtilen ölçütlere dikkat etmeleri gerektiğini ifade eder. Bu ölçütler şunlardır:

1. Toplumsal fayda,
2. Bireysel fayda,
3. Öğrenme ve öğretme,
4. Bilgi yapısındaki içeriğin işgal ettiği yer.

Ayrıca, bu ölçütlere yeni ölçütlerin de eklenmesinin mümkün olduğunu ifade eder.

2.1.5.2.1. İçeriğin Düzenlenmesi

İçerik, hedefler için bir araç olarak işlev görse de, birçok eğitim sisteminde içerik, hedeflerin önünde yer alır ve planlama bu içeriklere göre yapılır. Ancak aslında içerik, hedeflere bağlı olarak belirlenmelidir. Bununla beraber bir içerik hedeflerle tutarlı olmalıdır.

İçerik düzenlemesi yaparken göz önünde bulundurulması gereken ilkeler aşağıda sıralanmıştır (Sönmez, 2008):

1. İçerik, hedeflere uygun olmalıdır. Hedefler, içeriğin sınırlarını belirler, ancak öğrencilere hangi özelliklerin nasıl bir içerikle verileceği konusunda ayrıntılı bilgi vermemektedir. Bu nedenle içerik, hedeflerle uyumlu olmalıdır.
2. İçerik, öğrencinin yaşadığı doğal ve toplumsal koşullara uygun bir şekilde düzenlenmelidir.
3. İçerik, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakından uzağa doğru aşamalı bir şekilde sıralanmalıdır. İçerik, öğrencilerin birbiri ardına öğrenmelerine olanak tanıyacak şekilde örgütlenmelidir.
4. İçerik, öğrencilere kendi öğrenme şemalarını oluşturmalarına izin verecek bir esneklikte olmalıdır.
5. İçerik, öğrencilerin elde ettikleri bilgi ve becerilere dayalı olarak geçmişlerini ve geleceklerini tahmin etmelerine imkân tanımalıdır.
6. İçerik, genel ilkeler etrafında örgütlenmelidir, bu ilkeler bilim, sanat ve felsefe için geçerlidir.

7. İçerikte öğrencilerin kazanması beklenen hedef davranışları sorgulayan alıştırma durumları olmalıdır. İçerik bölümleri başlangıçta, sonunda veya ünite sonlarında bu hedef davranışları değerlendirmeye yönelik sorular içermelidir.

8. İçerik, görsel materyallerle desteklenmelidir.

2.1.5.2.1.1. İçeriğin Düzenlenmesinde Kullanılan Yaklaşımlar

Türk Milli Eğitim Sistemi'nin temel amacı, genel ve özel hedeflerini ve ilkelerini öğretim programları aracılığıyla öğrencilere kazandırmaktır. Öğretim programlarının temelini ise kazanımlar oluşturur. Diğer bir deyişle, eğitim sisteminin amaç ve ilkelerini gerçekleştirebilmek için öğrencilerin kazanımları elde etmesi gerekmektedir. Bir ders müfredatı hazırlanırken, eğitim bilimleri açısından birçok konu dikkate alınır. Eğitimden en iyi sonuçları elde etmek amacıyla içeriğin düzenlenmesinde kullanılan stratejilerin seçimi hayati önem taşır. İçeriğin düzenlenmesinde farklı yaklaşımlar kullanılmaktadır. Demirel (2020: 143-146)'e göre bu yaklaşımlar:

2.1.5.2.1.1.1. Doğrusal (Dikey) Programlama Yaklaşımı

Tyler tarafından geliştirilmiş bir stratejidir. Bu yaklaşımda, Bloom'un tam öğrenme yaklaşımı ve Skinner'ın programlı öğretim yaklaşımı kullanılmıştır. Türkiye'de 2005 yılından önceki ilköğretim programları bu doğrusal tasarıma göre hazırlanmıştır.

Bu yaklaşım, birbiriyle ardışık, sıralı aşamalı, önkoşul ve sıkı ilişki içeren konuların düzenlenmesinde kullanılır. Öğrenme birimleri zincirler şeklinde düzenlenir ve konular arasında dikey ilişkiler kurulur. Konular basitten karmaşığa doğru bir sıralama ile zincirleme şeklinde düzenlenir. Konu sonlarında sorular yer alır ve öğrencilere konu başlıklarında ön testler verilerek, konular düzeylerine göre sunulur. Her öğrenci için aynı içerik sunulur ve bir ünite bitirilmeden diğerine geçilmez.

2.1.5.2.1.1.2. Modüler Programlama Yaklaşımı

Öğrenme konularını modüller (öbekler) şeklinde ayırarak düzenleyen bir yaklaşımdır. Öğrenme üniteleri, aşamalı olup olmadığına bakılmadan anlamlı parçalara ayrılır ve bu modüllerin birbiriyle ilişkili olması zorunlu değildir. Konuların sıralaması esnek ve birbirine bağlı olmamakla birlikte, her biri anlamlı bir şekilde düzenlenir.

Bu yaklaşımda, hizmet içi eğitim sık kullanılır. Örneğin, bir uluslararası bir şirkette göreve yeni başlayan bireyler için hazırlanan bir hizmet içi eğitim programında iletişim becerileri ve insan ilişkileri, temel bilgisayar becerileri, yabancı dil öğretimi gibi konular kendi içinde ardışık olarak düzenlenir ve birleştirilir, ancak birbiriyle ilişki barındırmazlar.

Modüler programlama yaklaşımında modüller, farklı yaklaşımlarla tasarlanabilir, örneğin sarmal veya doğrusal olarak düzenlenebilirler.

2.1.5.2.1.1.3. Piramitsel Program Yaklaşımı

Genellikle konu alanına odaklanan düzenlemelerde tercih edilen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, geniş ve genel bir içerikten başlayarak dar ve özel bir içeriğe doğru ünitelerin ve konuların düzenlenmesi yapılır. İçerik ayrıntılı ve kesin olarak belirlenen konuların bir bütünüdür.

Piramitsel program yaklaşımında program esnek değildir. Bilgiler karmaşık ve özel bir formata büründürülerek sunulur. Konuların kapsamı, geniş tabandan uzmanlaşmanın sağladığı küçük birimlere doğru daralan bir süreçte ilerler. Bu yaklaşımda, konular sunuş yoluyla öğretim stratejisi kullanılarak öğretilir. Bilgiler karmaşık ve özel bir kalıba sokularak kapsamı giderek daraltılır.

Bu şekilde, piramitsel program yaklaşımıyla öğrenme süreci adım adım ilerler ve öğrencilerin bilgileri derinleşirken daha spesifik ve uzmanlaşmış konulara odaklanmaları sağlanır.

2.1.5.2.1.1.4. Çekirdek (Bütünleştirilmiş) Programlama Yaklaşımı

Konu ve sorun merkezli bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, öğretimin odak noktası toplumsal sorunlardır. Öğrenciler, demokratik bir ortamda işbirliği içinde çalışarak bu sorunları çözmek için toplumu bir laboratuvar gibi ele alırlar. Temel felsefe, öğrencilerin bilgi ve becerilerle donanarak toplumsal sorunları çözebilecekleri düşüncesine dayanır. Okul, sosyal gelişimin merkezi olarak kabul edilir.

Çekirdek programlama yaklaşımında, ortak çekirdek konular öğretimin merkezine yerleştirilir ve öğrenciler bu konuları sırayla öğrenirler. Her öğrenci, ortak çekirdek konularını almak zorundadır. Daha sonra, her öğrenci kendi ilgi ve alanına göre istediği

dersleri ve konuları seçebilir. Dersler arasındaki sınırlar kaldırılmıştır, yani disiplinler arası bir yaklaşım benimsenir.

Bu şekilde, çekirdek programlama yaklaşımıyla öğrenciler toplumsal sorunlara odaklanır ve işbirliği içinde çalışarak bilgi ve becerilerini geliştirirler. Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun olarak kendi öğrenme süreçlerini şekillendirmeleri teşvik edilir ve sınırlar arasında esneklik sağlanır.

2.1.5.2.1.1.5. Konu Ağı-Proje Merkezli Program Yaklaşımı

Öğrenme konularını birbiriyle ilişkilendirerek projeler halinde düzenleyen bir yaklaşımdır. Bu yaklaşımda, öğrenme konuları bir harita gibi düşünülerek birbirleriyle bağlantılı bir şekilde düzenlenir. Konular projeler şeklinde belirlenir ve öğrenciler bu projeler üzerinde çalışırlar.

Öğrenciler, bireysel olarak ya da grup halinde çalışarak bir iş ya da ürün ortaya koyarlar. Bu projeler, öğrencilerin aktif katılımını teşvik eder ve öğrenmeyi somut ve gerçek dünya uygulamalarıyla ilişkilendirir. Öğrenciler, projeleri tamamlarken araştırma yapar, problem çözer, eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve işbirliği yapma yeteneklerini artırır.

Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenmeyi deneyimleyerek, keşfederek ve uygulayarak gerçekleştirmelerini sağlar. Öğrenme süreci, projelerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi etrafında döner. Böylece öğrenciler, konular arasındaki ilişkileri anlamalarını sağlar ve öğrenmeyi anlamlı bir bağlamda gerçekleştirirler.

2.1.5.2.1.1.6. Sorgulama Merkezli Program Yaklaşımı

İçeriğin önceden belirlenemeyeceği bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre, öğrencilerin okula geldikten sonra ilgileri ve ihtiyaçlarına göre içerik belirlenmelidir.

Bu yaklaşım, ilerlemeci eğitim felsefesi ve öğrenci merkezli eğitim yaklaşımına dayanır. Program tasarımlarında, öğrencilerin ilgi alanları ve ihtiyaçlarına en fazla düzeyde yer verilir. Öğrencilerin merak ettiği soruları sorması ve keşfetmesi teşvik edilir.

Sorgulama merkezli program yaklaşımında, öğrenciler aktif bir rol oynar ve kendi

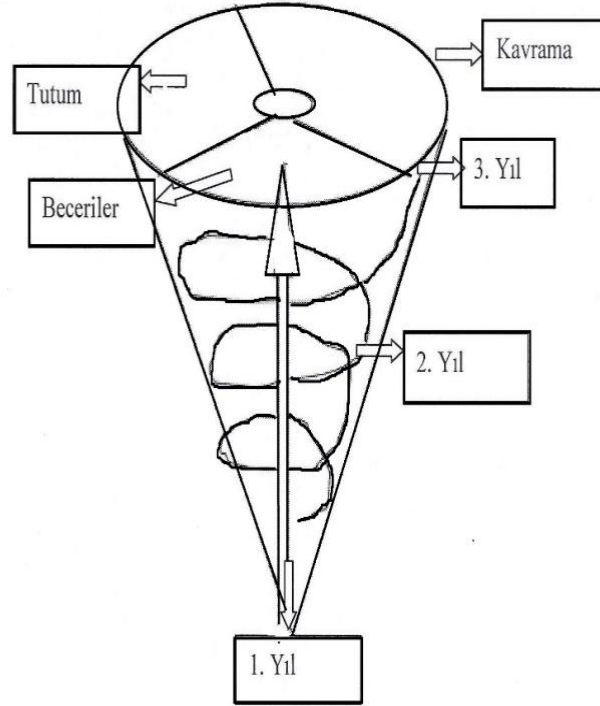
öğrenme süreçlerini yönlendirir. Öğretmenler, öğrencilerin ilgi alanlarını ve ihtiyaçlarını dikkate alarak öğrenme ortamları oluştururlar. Öğrenciler araştırma yapar, soru sorma becerilerini geliştirir, bilgiyi eleştirel bir şekilde değerlendirir ve kendi öğrenmelerini yönlendirmeyi öğrenirler.

Bu yaklaşım, öğrencilerin öğrenme motivasyonunu artırır, özgüvenlerini geliştirir ve öğrenmeyi anlamlı hale getirir. Öğrenciler, kendi ilgi alanlarına odaklanarak derinlemesine öğrenme deneyimleri yaşarlar ve öğrenmeyi aktif bir şekilde gerçekleştirirler.

2.1.5.2.1.1.7. Sarmal Yaklaşım

Sarmallık, program geliştirme çalışmaları sırasında içerik düzenlemesine yönelik bir yaklaşımdır. Jerome Bruner, 1960 yılında her yaş ve düzeydeki öğrenciye bir bilginin öğretilebileceği fikrinden ilham alarak sarmal programlamayı ortaya koymuştur. Sarmal yaklaşım, konuları tekrar tekrar ancak artan derinlikle ele alan bir programdır (Bruner, 2021: 10). Spiral yaklaşım, öğretim programlarının düzenlenmesinde kullanılan geniş kapsamlı ve sürece yayılan bir içerik oluşturma yöntemidir.

Sarmal yaklaşım, öğrenme sürecinde konuları, kavramları ve kazanımları önceki bilgilerle ilişkilendirerek, bunlara yeni bilgiler inşa ederek ve ilerleyen seviyelerde gerekli tekrarları kullanarak öğrenmeyi destekleyen bir yaklaşımdır. Sarmal programlamada, içerik öğrenme sürecinde somut düşüncelerden soyut düşüncelere, basit kavramlardan karmaşık kavramlara doğru ilerlerken, aşamalı ve ardışık bir sıra takip edecek şekilde tasarlanmaktadır (Karacaoğlu, 2020; Demirel, 2020). Sarmal yaklaşımı temsil eden Şekil 2 bu özellikleri açıklar niteliktedir.



Şekil 2 Sarmal Yaklaşım

Eğitimde, öğrencilerin bilgi ve becerileri etkili bir şekilde edinmelerini ve anlamlandırmalarını sağlayacak öğretim programları büyük önem taşır. Sarmal yaklaşım, bu amaçla geliştirilen ve öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak katılımını ve derinleşmeyi teşvik eden bir yaklaşımdır.

Sarmal yaklaşım, Jerome Bruner tarafından ortaya atılan bir öğrenme teorisi temelinde geliştirilmiştir. Bruner, öğrenme sürecinin, bilginin öğrencilere sarmal bir şekilde sunulmasıyla gerçekleştiğini savunmuştur. Bu yaklaşımın temel felsefesi, öğrencilere önce genel bir bakış sunarak başlamak ve ardından kavramları ve becerileri derinleştirerek ilerlemektir. Bu sayede, öğrencilerin öğrenmeye daha iyi bağlanmaları ve bilgileri daha iyi anlamaları hedeflenir.

Sarmal yaklaşımın özünde, öğrenme sürecinde tekrar etme, derinleştirme ve genişleme yer almaktadır. Öğretim programları, öğrencilere bilginin temel kavramlarını ve ilkelerini sunarak başlar. Bu aşamada, öğrenciler genel bir bakış açısı kazanır ve konu hakkında temel bir anlayış geliştirir. Daha sonra, öğrencilere daha karmaşık ve

detaylı bilgiler sunulur ve öğrenciler bu bilgileri önceki bilgileriyle ilişkilendirerek anlamlandırır. Böylece, bilgilerin derinleşmesi sağlanır.

Sarmal yaklaşımın bir diğer önemli unsuru, öğrencilerin bilgiyi gerçek dünya bağlamlarında uygulama becerilerini geliştirmeleridir. Öğretim programları, öğrencilere bilgiyi somut durumlarla ilişkilendirme ve pratik uygulamalar yapma fırsatı sunar. Bu sayede, öğrenciler bilginin gerçek hayatta nasıl kullanıldığını anlar ve öğrenilen bilgileri kalıcı hale getirir. Öğrenciler, kavramları uygulayarak problem çözerken, eleştirel düşünme ve analitik becerilerini de geliştirir.

Sarmal yaklaşım, öğrencilerin öğrenme sürecinde aktif olarak yer almalarını teşvik eder. Öğretmenler, öğrencilere araştırma yapma, sorular sorma, tartışmalara katılma gibi etkinliklerle öğrenmeyi destekler. Bu sayede, öğrenciler bilgiyi pasif bir şekilde almak yerine, aktif olarak inşa eder ve kendi öğrenme süreçlerini yönlendirirler. Öğretmenlerin rolü ise rehberlik yapmak ve öğrencilerin öğrenme sürecini desteklemektir.

Sarmal yaklaşım, öğrencilerin derin öğrenme, eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlar. Ayrıca, öğrencilerin öğrenme sürecinde bağımsız düşünmeyi ve kendi öğrenme hedeflerini belirlemeyi öğrenmelerine de katkıda bulunur. Bu yaklaşım, öğrencilerin bilgiyi anlamlı bir şekilde öğrenmelerini ve uzun vadeli olarak hatırlamalarını sağlar.

Dil bilgisi öğretimi, dilin yapısal özelliklerini ve kurallarını öğrenmeyi hedefleyen bir süreçtir. Dil bilgisi öğretiminde kullanılan farklı yöntemlerden biri de “sarmal yaklaşım”dır. Sarmal yaklaşım, dil bilgisi bilgisini küçük adımlarla öğretmek ve sürekli olarak tekrar etmek suretiyle öğrencilerin dil bilgisi becerilerini güçlendirmeyi amaçlar.

Sarmal yaklaşım, dil bilgisi öğretiminde tekrarın önemini vurgulayan ve bilginin öğrenme sürecinde sarmal bir şekilde ilerlediğini savunan bir yöntemdir. Bu yaklaşım, dil bilgisi kurallarını ve yapılarını basitten karmaşığa doğru adımlarla öğretir. Öğrenciler, temel dil bilgisi kavramlarından başlayarak, tekrarlayarak ve daha karmaşık örneklerle güçlendirerek dil bilgisi bilgisini pekiştirir.

Sarmal yaklaşım, dil bilgisi öğretimini belirli bir düzen ve tekrarlarla yapar. Sarmal yaklaşımın uygulanması için bazı temel adımlar:

1. Temel Kuralların Öğretimi: Sarmal yaklaşımda, dil bilgisi öğretimine temel kurallarla başlanır. Öğrencilere, dilin temel bileşenlerini, cümle yapısını ve basit dil bilgisi kurallarını öğretmek için sadece birkaç kural seçilir.

2. Uygulama ve Örnekler: Öğrencilere öğretilen dil bilgisi kurallarını anlamaları ve uygulamaları için bol miktarda örnek sunulur. Öğrenciler, örnek cümlelerde dil bilgisi kurallarını tanımlar ve uygular.

3. Teşvik Edici Aktiviteler: Sarmal yaklaşım, dil bilgisi öğrenimini teşvik edici etkinliklerle destekler. Öğrencilere dil bilgisi konularını öğrenme ve pekiştirme fırsatları sunulur. Örneğin, dil bilgisi oyunları, tartışmalar, grup çalışmaları veya proje tabanlı öğrenme gibi etkinlikler kullanılabilir.

4. Tekrarlar ve İlerleme: Sarmal yaklaşım, dil bilgisi konularının tekrar edilerek pekiştirilmesini önemser. Öğrencilere dil bilgisi kuralları sürekli olarak hatırlatılır ve daha karmaşık yapılar ve örneklerle dil bilgisi derinleştirilir.

Sarmal yaklaşım, dil bilgisi öğretiminde tekrarın ve aşamalı ilerlemenin önemini vurgular. Dil bilgisi kurallarının basitten karmaşığa doğru öğretimi ve tekrar edilerek pekiştirilmesi, öğrencilerin dil bilgisi becerilerini güçlendirmelerine yardımcı olur. Sarmal yaklaşımın kullanılması, dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin dil bilgisi kurallarını anlamalarını ve doğru bir şekilde uygulamalarını sağlayarak dil bilgisi becerilerinin gelişmesini destekler.

Sarmal yaklaşım, yapılandırmacı dil bilgisi öğretiminin etkili bir yöntemi oluşuyla, öğrencilerin dil bilgisi bilgisini yapılandırmasına ve dil becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Sarmal yaklaşımın kullanılmasıyla, öğrenciler dil bilgisi kurallarını keşfeder, analiz eder ve gerçek dil örneklerinde uygular. Böylece, öğrencilerin dil bilgisi becerileri derinleşir ve dil bilgisi bilgileri daha kalıcı hale gelir.

Sonuç olarak, sarmal yaklaşım öğretim programlarına entegre edildiğinde, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif olarak katılmalarını, bilgiyi derinleştirmelerini ve anlamlandırmalarını sağlar. Öğrenciler, bilgiyi gerçek dünya bağlamlarında uygulama fırsatı bulur ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirir. Sarmal yaklaşım, öğrencilerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmalarını destekleyen bir öğretim yaklaşımıdır.

2.1.5.3. Öğrenme-Öğretme Süreci

Öğrenme-öğretme süreci, bir öğretim programının üçüncü ögesi olarak kabul edilir ve bu aşamada “nasıl öğretilim?” sorusunun cevabı aranır. Ertürk’e (2016) göre, öğrenme-öğretme süreci “öğrenme yaşantıları düzenlemesi” veya “bireyi etkileme gücündeki dış etkenler” olarak ifade edilir. Sönmez’e (2008:127) göre ise bu durumlar, “hedef davranışları öğrenciye kazandırmak için gerekli uyarıcıların düzenlenip işlerlik kazandırılması” anlamına gelir. Öğrencilere istenilen davranışların kazandırılması, öğrenme-öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve bu süreç, etkili bir şekilde gerçekleştirildiğinde öğrenme başarısını artırır. Bu süreçte, öğrenme ve öğretme durumlarının nasıl düzenleneceği önemli bir rol oynar. Bu bağlamda, öğrenci perspektifinden bakıldığında, bu süreç “öğrenme deneyimleri” olarak adlandırılırken, öğretmen açısından bu süreç “öğretme deneyimleri” olarak adlandırılır. Öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları göz önünde bulundurularak düzenlenen öğrenme deneyimleri, öğrenciler için daha anlamlı ve etkili hale gelir.

Öğrenme-öğretme süreci genellikle üç aşamada gerçekleşir (Fidan, 2012):

1. Giriş Etkinlikleri: Bu aşama, öğrencilerin neyi öğrenecekleri, nasıl öğrenecekleri ve ne kadar öğrenecekleri hakkında bilgilendirildikleri aşamadır. Giriş etkinlikleri, dikkati çekme, motivasyon oluşturma, öğrencileri konuya odaklama ve ilgiyi canlı tutma amacıyla tasarlanır. Dikkat çekme, öğrencilerin konuya ve öğrenilecek davranışlara odaklanmalarını sağlama ve ilgilerini sürekli kılma sürecini ifade eder. Bu amaçla soru sorma, örnek olaylar sunma, hikâyeler anlatma, şarkı söyleme, görsel materyaller kullanma, beden dili ve ses tonunu kullanma gibi araçlar kullanılabilir.

2. Geliştirme Etkinlikleri: Bu aşama, öğrencilerin öğrenme içeriğini içselleştirmelerine yardımcı olmak için tasarlanmıştır. Bu etkinlikler, öğrenilen konuları günlük hayatla ilişkilendirmeye yönelik olabilir. Hangi öğretim yöntemlerinin, tekniklerinin ve materyallerinin kullanılacağı, öğretimin etkililiğini artırmak için özenle seçilir.

3. Sonuç Etkinlikleri: Bu aşama, öğrencilerin öğrenme sürecini değerlendirmek için kullanılan etkinlikleri içerir. Öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmış olup olmadığını belirlemek için dönüt verme ve düzeltmeler yapma fırsatı sunar. Dönüt, öğrencilere eğitim amaçlarına uygun davranışlarını değerlendirme veya

belirlenen kazanımları değerlendirme konusunda yardımcı olur. Düzeltme ise öğrencilerin öğrenme eksikliklerini tespit etme ve bu eksiklikleri giderme işlemidir.

2.1.5.3. Değerlendirme

Bir öğretim programının öğelerinden biri de programın değerlendirilmesidir. Program değerlendirmesi, bir programın ne kadar etkili olduğunu değerlendirme ve bu değerlendirme sonuçlarına dayanarak kararlar alma sürecini ifade eder (Demirel, 2020: 188).

Program değerlendirme, genellikle eğitim kaynaklarının kabul edilmesi, değiştirilmesi veya kaldırılması gibi kararların verilebileceği bir süreci içerir. Bu değerlendirme sonuçları, program geliştirme uzmanlarına programın devam etmesi, gözden geçirilmesi veya yeni bir aşamaya geçilmesi konusunda bilgi sağlar. Ayrıca, karar verme, sonuç çıkarma ve programla ilgili kararları verme konusunda program geliştirme uzmanlarına yetki verir.

Program değerlendirmesi, temel olarak öğretimin değerlendirilmesini içerir. Bloom, öğretimin ve değerlendirmenin istenilen davranışın oluşmasında eğitim sürecinin ayrılmaz iki unsuru olduğunu vurgular (Akt. Demirel, 2020). Değerlendirme olmadan, öğretim durumu hakkında karar vermenin mümkün olmadığını ve hedeflerin gerçekleşip gerçekleşmediğini ve gerçekleştiyse bu gerçekleşme derecesini belirlemek için kanıtların toplanıp değerlendirilmesini içeren bir işlem olduğunu belirtir.

Başarılı bir öğretim programı, tüm öğrencilerin programın amaçladığı hedeflere ulaştığı bir programdır, ancak bu her zaman mümkün olmayabilir. Bu nedenle, programın uygulanmasının sonuçlarını değerlendirmek ve eksiklikleri veya programın işleyişindeki sorunları belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak için programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Değerlendirme, öğretim programının etkililiği hakkında veri toplama, bu verileri ölçütlerle karşılaştırma ve yorumlama, ardından etkililik hakkında karar verme süreçlerini içerir (Demirel, 2020: 188). Öğretim programının tüm bileşenlerine ayrı ayrı bakılması gereken bir süreçtir.

2.2. Türkçe Öğretimi

Dil, insanlık tarihinin en önemli keşiflerinden biridir. İnsanları bir araya getiren ve iletişimi mümkün kılan bu karmaşık ve etkileyici olgu, toplumların gelişimine ve

kültürlerin aktarımına büyük katkı sağlamıştır. Dil, dilbilimciler tarafından, bir topluluğun üyelerinin düşüncelerini ve duygularını, o toplum içinde geçerli olan ses ve anlam kurallarını kullanarak diğer insanlara iletmelerini sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir (Beyreli, 2017: 4). Semboller, sesler ve dil bilgisi kuralları aracılığıyla organize edilen bu sistem, insanların düşünce dünyasını şekillendirmekte ve birbirlerini anlamalarını mümkün kılmaktadır.

Ana dili ise ilk olarak anneden ve yakın aile çevresinden öğrenilen, daha sonra da çevredeki ilişkili kişilerden edinilen, insanın bilinçaltına yerleşen ve bireylerin bir toplumla en kuvvetli bağlarını oluşturan, aynı zamanda insanın duygularını ve düşüncelerini en etkili şekilde ifade ettiği dildir (Aksan, 2009: 81; Hengirmen, 2007: 30).

Dil, ayrıntılı olarak üzerinde durulması gereken bir iletişim aracıdır. Dil öğretimi, sadece beyne kuru bilgilerin yüklenmesi anlamına gelmez. Kişinin diğer insanlarla iletişimi de dil üzerine dayanır. Devletin eğitim sistemi için, yurttaşların ana dilini yazılı ve sözlü olarak doğru bir şekilde kullanabilmesini yetiştirmek bir sorumluluktur. Kişinin çevresindeki insanlarla iletişim kurabilmesi, toplum içinde sosyal bir varlık olarak kendini ifade edebilmesi, bireysel gelişimini tamamlaması ve hayatta başarılı olması için iyi bir ana dili eğitimi ve öğretimi gerekmektedir.

Bu noktada, Türkçe dersi ve müfredatı büyük önem taşımaktadır. Türkçe dersi, sadece dil bilgisi kurallarını öğretmekle kalmaz, aynı zamanda dilin doğru ve etkili bir şekilde kullanımını sağlamayı hedefler. Bu derste, sözcük dağarcığı genişletilir, dil becerileri (okuma, yazma, dinleme, konuşma) kazandırılır ve dilin kültürel yönleri öğretilir. Türkçe dersi, öğrencilerin dilin gücünü ve etkisini anlamalarını sağlar, eleştirel düşünme ve analitik becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur.

Ana dilinin doğru kullanımı ve geliştirilmesi, iletişim becerilerini artırır, düşüncelerin ifade edilmesini güçlendirir ve kişinin özgüvenini artırır. Ana dilinin etkin kullanımı, hem bireyin toplum içinde diğer bireylerle iletişim kurmasını, hem de eğitim alanındaki öğrenmelerin gerçekleşmesini sağlar (Ünalan, 2001: 5). Aynı zamanda kültürel kimliğin korunmasında ve toplumsal değerlerin aktarılmasında da önemli bir role sahiptir. Ana dili eğitimi, bireyin dil ve iletişim alanında başarılı olmasını sağlar, toplumsal hayata aktif bir şekilde katılmasını destekler ve bir ülkenin eğitim sistemi

için büyük bir öneme sahiptir. Türkçe dersi ve müfredatı, bu hedefleri gerçekleştirmek adına önemli bir kaynaktır.

Türkçe öğretimi, Türkiye'de ilköğretimden başlayarak tüm eğitim kademelerinde önemli bir yer tutar. Türkçe dersleri, dil becerilerini geliştirmeyi, dil bilgisini öğretmeyi, kelime dağarcığını zenginleştirmeyi ve dilin kültürel bağlamını anlatmayı amaçlar.

Türkçe öğretimi genellikle dört ana beceri üzerine odaklanır; dinleme, okuma, yazma ve konuşma. Türkçe öğretimi aynı zamanda dil bilgisi, sözcük dağarcığı, imla kuralları, dilin tarihi ve edebi metinler gibi konuları da kapsar. Dilin yapısı, anlam özellikleri ve dil kullanımıyla ilgili kurallar öğrencilere aktarılır.

Türkçe öğretimi dilin doğru ve etkili kullanılmasını, iletişim becerilerinin geliştirilmesini ve Türk kültürüne ait birikimin aktarılmasını amaçlar. Dil becerilerinin yanı sıra dil bilgisi, kelime dağarcığı ve kültürel bilgi de Türkçe öğretiminin temel unsurlarıdır. Öğrenci merkezli yöntemlerle desteklenen etkili bir Türkçe öğretimi, öğrencilerin dil becerilerini güçlendirirken aynı zamanda dilin kültürel ve sosyal işlevlerini anlamalarına da katkı sağlar.

2.2.1. Türkçe Dersi Öğretim Programı

Öğretim programları, öğrencilere belirli bir eğitim hedefine ulaşmak için takip edecekleri derslerin ve müfredatın bir düzenlemesini sağlayan kılavuzlardır. Eğitimdeki başarı, etkili bir öğretim programının varlığına dayanır. Öğretim programları, öğrencilere yönelik eğitim sürecini planlamak, hedefleri belirlemek ve eğitim deneyimini yapılandırmak için kullanılan temel araçlardır.

Öğretim programları, eğitim sisteminin temel taşlarından biridir. Öğretmenlerin, öğrencilerin eğitim hedeflerine ulaşmasına yardımcı olacak stratejileri ve içerikleri belirlemelerine olanak sağlar. Ayrıca, öğrencilerin bilgi ve becerilerini sistematik bir şekilde geliştirmelerini sağlar ve öğrenme sürecini düzenler. Öğretim programları, eğitimde tutarlılık ve denge sağlar, öğrencilerin eşit fırsatlara erişmesini ve hedeflerine ulaşmalarını kolaylaştırır.

Bir öğretim programı, genellikle aşağıdaki bileşenleri içerir (Güven, 2021: 12):

1. **Hedefler:** Öğretim programlarının temeli, belirli hedefler ve öğrenme standartlarıdır. Bu hedefler, öğrencilerin hangi bilgi ve becerilere ulaşması gerektiğini belirler ve programın temelini oluşturur.

2. **İçerik:** Bir öğretim programı, müfredatın belirlenmesi ve hangi içeriklerin kullanılacağına belirlenmesi açısından önemlidir. İçerik, öğrencilere sunulan bilgilerin ve materyallerin seçimini içerir. Kaynaklar da, öğrencilerin öğrenmelerine yardımcı olacak ders kitapları, çevrimiçi materyaller ve diğer kaynaklar gibi unsurları içerir.

3. **Öğretim Durumları:** Öğretim programları, öğretme ve değerlendirme yöntemlerini içerir. Bu, öğretmenlerin dersleri nasıl sunacaklarını, öğrencilerin nasıl değerlendirileceğini ve ilerlemenin nasıl izleneceğini belirler.

4. **Değerlendirme:** Çeşitli ölçme araçları kullanarak veri toplama süreciyle elde edilen verileri programın etkililiğini değerlendirmek ve programla ilgili kararlar vermek amacıyla programın hedeflerini, dokümantasyonunu ve deneyimlerini inceleyen bir süreçtir. Program değerlendirme, özellikle ürünlerin ve süreçlerin değerini değerlendirmeyi içerir ve sistematik veri toplama ve analizine dayanarak bir programın çabalarının, etkililiğinin, verimliliğinin ve yeterliliğinin mantıklı kararlarını vermeyi amaçlar.

Günümüzde dünya sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir. Bu değişim sadece bilim ve teknoloji alanında değil, aynı zamanda bireylerin ve toplumların ihtiyaçlarında da görülmektedir (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Bu değişimler, bireylerden beklenen rolleri de etkilemiştir.

Bireylerden artık sadece temel bilgiyi öğrenmek değil, aynı zamanda üst düzey düşünme becerilerini kullanmaları beklenmektedir (Karadağ, 2012; Söylemez, 2018). Ayrıca, farklı teknolojileri kullanarak bilgiyi sorgulama ve doğru bilgi üretme yetkinliğine sahip olmaları gerekmektedir (Direkçi, Akbulut ve Şimşek, 2019). Eleştirel düşünme, problem çözme, girişimcilik ve karar verme becerilerine sahip bireylerin yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019).

Bu değişiklikler sadece bilim ve teknoloji alanlarını etkilemekle kalmamış, eğitim alanında da kendini göstermiştir. Eğitim, çağın gereksinimlerine uygun şekilde daha profesyonel bir şekilde ele alınmaktadır (Akçay ve Kardaş, 2020). Eğitimde çağın

gereklerine göre yaşanan değişimler ve hızlı gelişmeler, öğretim programlarının düzenlenmesini ve devamlı şekilde geliştirilmesini gerektirmiştir (Güven, 2011). Çünkü eğitimde yapılan değişiklikler, öğretim programlarına yansıdığında anlam kazanır (Girgin, 2011).

Öğretim programları; hedeflenen bireyin özelliklerini göstermenin yanında derslerin işleyişine rehberlik eder ve kazanımların veriliş zamanını ve kullanılacak teknikleri belirler (Bayburtlu, 2015). Ayrıca, nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde de önemli bir rol oynar (Büyükalın ve Yıldırım, 2019). Programlar, eğitim çalışmalarının nasıl yürütüleceğini göstererek eğitimin temelini oluşturur (Melanlıoğlu, 2008). Programlardaki güncellemeler, eğitimci, öğrenci ve eğitim ortamını tesir ederek ülkenin geleceğine ışık tutar. Bu nedenle öğretim programlarının değiştirilmesi ve geliştirilmesi önemlidir (Atik ve Aykaç, 2017).

Öğretim programlarının geliştirilmesi süreci, çeşitli paydaşların katılımını gerektirir. Öğretmenler, eğitim uzmanları, müfredat geliştirme uzmanları ve okul yöneticileri arasında işbirliği yapılması önemlidir. Geliştirme süreci, hedeflerin belirlenmesi, içerik ve değerlendirme stratejilerinin tasarlanması, kaynakların seçimi ve programın uygulanması ve sürekli olarak gözden geçirilmesi adımlarını içerir.

Öğretim programları, eğitim sistemlerinde öğrencilerin başarısını artırmak için kritik bir rol oynar. Hedeflerin belirlenmesi, içerik ve değerlendirme stratejilerinin tasarlanması, öğretmenlerin etkili bir şekilde öğretim yapmasına ve öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmesine yardımcı olur. Öğretim programları, eğitimde tutarlılık, denge ve başarı için önemli bir temel oluşturur.

Ana dil eğitimi, tüm öğretim programlarına önemli bir etki yapar ve dil ile düşünce arasındaki ilişkiyi vurgular (Cüceloğlu, 2016). Bu eğitim, bireylerin dil gelişimine katkı sağlamakla kalmaz, aynı zamanda kişilik gelişimlerini tamamlar ve sağlıklı iletişim becerilerini geliştirir (Şimşek, 2012).

Türkçe dersleri, ana dil eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır ve bu derslerin içeriğinin, kazanılması gereken temel becerileri yansıtmaları son derece önemlidir (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Türkçe dersleri, öğrencilerin diğer derslerde başarılı olabilmeleri için temel becerileri kazandırmakla sorumludur. Bu nedenle Türkçe dersi öğretim programlarının, eğitim sistemimizdeki değişikliklere uyum sağlayacak şekilde

güncellenmesi büyük bir öneme sahiptir.

Türkçe öğretimi, dilin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasını, iletişim becerilerinin geliştirilmesini ve dilin yapısal özelliklerinin anlaşılmasını amaçlar. Bu amacı gerçekleştirmek için Türkiye'de Türkçe Öğretim Programı geliştirilmiştir. Türkçe Öğretim Programı, öğrencilere dil bilgisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini kazandırmayı, dilin tarihini ve kültürel bağlamını öğretmeyi amaçlar.

Türkçe Öğretim Programı, ilkokul ve ortaokul seviyelerinde uygulanır ve öğrencilere dilin farklı yönlerini içeren bir müfredat sunar. Program, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen müfredat hedefleri doğrultusunda şekillenir. Programın temel amacı, öğrencilerin Türkçe diline hâkim olmalarını sağlamak ve dilin işlevlerini etkin bir şekilde kullanabilmelerini teşvik etmektir.

Türkçe Öğretim Programı, dil becerilerine odaklanır ve öğrencilerin okuma, yazma, dinleme ve konuşma yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar. Programın içeriği, bu becerileri destekleyen metinler, etkinlikler, örnekler ve değerlendirme araçları içerir. Program, dilin yapısal özelliklerini ve dil bilgisi kurallarını öğretirken öğrencilere kelime dağarcığını zenginleştirme fırsatı sunar.

Türkçe Öğretim Programı, dil öğreniminin yanı sıra dilin kültürel bağlamını da ele alır. Türk edebiyatı, dilin tarihsel gelişimi, atasözleri, deyimler ve dilin toplumsal işlevleri gibi konular programa dâhil edilir. Bu şekilde öğrenciler, Türk kültürüne ait değerleri ve dilin toplumsal işlevlerini anlama fırsatı bulurlar.

Programın uygulanması, öğretmenlerin rolü büyüktür. Öğretmenler, programın hedeflerini ve içeriğini doğru bir şekilde anlamalı, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre ders materyallerini seçmeli ve etkili öğretim stratejilerini kullanmalıdır. Öğretmenler, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek için etkileşimli öğrenme yöntemlerini, oyunları, drama etkinliklerini ve teknolojiyi kullanabilirler.

Türkçe Öğretim Programı, öğrencilere dil becerilerini, dil bilgisi kurallarını, kelime dağarcığını ve dilin kültürel bağlamını öğretmeyi amaçlar. Programın başarılı bir şekilde uygulanması, öğrencilerin Türkçe dilini etkin bir şekilde kullanmalarını sağlar ve onları dilin işlevlerine, kültürel zenginliklerine ve iletişim becerilerine hâkim bireyler haline getirir.

2019 programında yer alan öğrenme alanları “dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma” becerilerinden meydana gelmiştir (MEB, 2019):

2.2.1.1. Dinleme

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma, dilin anlama ve anlatma becerilerinin kazanılış sırasına göre oluşan bileşenleridir. Dil becerileri, dilin kullanımını içeren iki temel kategoriye ayrılır; anlama becerileri ve anlatma becerileri.

Dinleme ve okuma, dilin anlamaya yönelik becerileridir. Dinleme becerisi, başkalarının mesajlarını anlama yeteneğini geliştirirken, okuma becerisi yazılı metinleri anlama becerisini sağlar.

Diğer yandan, konuşma ve yazma becerileri dilin anlatmaya yönelik becerileridir. Konuşma becerisi, düşünce ve duyguları sözlü olarak ifade etme yeteneğini geliştirirken, yazma becerisi yazılı olarak ifade etme yeteneğini güçlendirir.

Bu dil becerileri birbirleriyle sıkı bir ilişki içerisinde. Dinleme ve okuma becerileri, anlama yeteneğini geliştirerek konuşma ve yazma becerilerini destekler. Aynı şekilde, konuşma ve yazma becerileri, düşünceleri ve duyguları ifade etme yeteneğini geliştirerek dinleme ve okuma becerilerini destekler.

Dilin öğrenilmesi sürecinde, genellikle dinleme becerisiyle başlanır. Ardından konuşma, okuma ve yazma becerileri geliştirilir. Dinleme ve okuma becerileri, dilin anlama yönünü güçlendirirken, konuşma ve yazma becerileri dilin anlatma yönünü güçlendirir.

Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri, bir dilin tam olarak öğrenilebilmesi için temel gerekliliklerdir. Bu becerilerden herhangi birinin eksikliği, dilin tam anlamıyla bilindiği iddiasını zayıflatır. İnsanlar arasında sağlıklı iletişim kurabilmek için etkili bir dil becerisi önemlidir ve dil, bu amaçla kullanılan en yaygın iletişim aracıdır.

Dilin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma birbirleriyle ilişkilidir. Dinleme ve okuma, alıcı beceriler olarak kabul edilir ve bir mesajı anlama yeteneğini geliştirirken, konuşma ve yazma verici becerilerdir ve düşünce ve duyguları ifade etme yeteneğini güçlendirir.

Dinleme becerisi, insanların doğuştan getirdiği bir yetenektir ve dilin diğer becerilerini etkiler. Dinleme, diğer becerilerin gelişebilmesi için temel bir temel oluşturur. Konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilebilmesi için önce dinleme becerisinin iyi bir seviyede olması gerekmektedir.

Dinleme becerisi, bireyin yaşamının erken dönemlerinde, aile içinde, eğitim kurumlarında ve sosyal çevrede gelişir. Dinleme becerisini geliştirmek için birey, aile ve eğitimciler arasında önemli bir işbirliği gereklidir. Dinleme becerisinin eğitimi, bireyin dilin diğer becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmesini sağlar.

Anlama becerilerinden olan dinlemenin çeşitli şekillerde tanımı yapılmıştır. Dinlemeyi, Johnson (1951; akt: Doğan, 2008) “sözlü iletişim sürecinde etkili bir şekilde anlama ve yanıt verme becerisi”; Jalongo (1995) “İşitilenleri zihinsel bir süzgeçten geçirerek mesaja yoğunlaşma ve işitmeden çok daha fazla bir işlevi olan süreç” (Akt. Çaylı ve Göçer, 2016: 518); Ergin ve Birol (2000: 115) “Seslerin ve varsa konuşma görüntülerinin farkında olmayla başlayan, belli işitsel işaretlerin tanınması ve hatırlanmasıyla devam eden ve anlamlandırma ile sonuçlanan psikolojik bir süreç”; (Özbay, 2005: 11) “Konuşan ya da sesli okuyan bir kişinin iletmek istediği sözlü mesajları doğru bir şekilde anlama eylemi”; Demirel (1999: 33) “Dinleme, konuşan kişinin iletmek istediği mesajı pürüzsüz bir şekilde anlayabilme ve ilgili uyarana uygun tepki verebilme aktivitesi” olarak ele almıştır.

Dinleme, işitme yeteneği kullanarak bilgileri anlamayı, anlaşılan bilgileri önceden edinilen bilgilerle birleştirmeyi ve gerektiğinde yanıt vermeyi içeren aktif bir süreçtir. Dinleme ve işitme birbirinden ayrılmalıdır, çünkü dinleme sürecinde bireyin istekli ve hazır olması gerekmektedir. Bu bağlamda, işitme ile dinleme arasındaki belirgin farkın bilinçli olmak olduğunu söylemek yerinde bir davranış olacaktır (Çaylı ve Göçer, 2016: 518).

Dinleme becerisinin bazı unsurları vardır. Kingen’e (2000) göre, dinleme sürecindeki unsurlar şunlardır (Akt. Doğan, 2007: 5): 1. Algılama: Sesli uyarıları ve sözsüz iletişim sinyallerini fark etme. 2. Dikkati Yoğunlaştırma: Dinlenen şeye odaklanma. 3. Anlamlandırma: Duyulan sesli uyarıyı anlama ve yorumlama. 4. Hatırlama (Cevaplama): Tepki verebilmek için sesli uyarıyı bellekte saklama.

Dinleme becerisinin türleri ile ilgili olarak literatür incelediğinde yapılan sınıflamalarda farklılıklar olduğu görülmektedir. Hennings (2000) amaçlı, yorumlayıcı, eleştirel ve estetik dinleme olarak sınıflandırır (Akt. Akyol, 2010). Amaçlı dinleme de kendi içerisinde bilgi edinici, yorumlayıcı, eleştirel ve estetik dinleme olarak sınıflandırılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe Eğitim Programı dinlemeyi (MEB, 2006: 62-63); katılımlı dinleme, katılımsız dinleme/izleme, not alarak dinleme/izleme, kendini konuşanın yerine koyarak dinleme/izleme (empati kurma), yaratıcı dinleme/izleme, seçici dinleme/ izleme, eleştirel dinleme /izleme olarak sınıflandırmıştır. Tidyman ve Butterfield (1959: 59) basit dinleme, ayırt edici dinleme, rahatlama için dinleme, bilgi için dinleme, fikirleri düzenleme için dinleme, eleştirel dinleme, yaratıcı dinleme (Akt. Doğan, 2007: 35-36) olarak dinlemeyi sınıflandırmaktadır. Ungan (2009) dinlemeyi; etkili ve etkisiz dinleme ana başlıkları altında sınıflandırmıştır.

Kuşçu (2010: 85-96) dinleme sürecini; dinleme öncesi (ön hazırlık, zihinsel hazırlık, ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimeler, tahmin, amaç belirleme, tür-yöntem ve teknik belirleme), dinleme aşaması (sözlü anlama, zihinde yapılandırma, bilgiyi uygulama) ve dinleme sonrası biçiminde belirtmiştir.

Dinleme becerisinin geliştirilebilir bir beceri olduğu (Aytan, 2011; Epçaçan, 2013; Doğan, 2008; Melanlıoğlu, 2012; Tabak ve Göçer, 2014) literatürde desteklenen bir görüştür. Dinleme becerisi doğuştan gelse de, bu beceriyi kazanmak için bir eğitim süreci gerekmektedir (Maden ve Durukan, 2011: 103).

2.2.1.2. Konuşma

Konuşma eylemi, insan kavramıyla birlikte düşünülmektedir ve insanı diğer canlılardan ayıran en belirleyici faktör, konuşma yeteneğidir. Modern dilbilim çalışmaları da bu görüşü desteklemektedir. Üretimsel-dönüşümlü dilbilim kuramının kurucusu Chomsky, her insanın doğuştan bir dil yetisi olduğunu ve bir dili edinme ve kullanma yeteneğiyle doğduğunu ortaya koymuştur (Ergenç, 2000: 120). İnsanlar, doğal bir süreç içinde bu dil yetisini kullanarak, biyolojik ve zihinsel gelişimleriyle birlikte dil kullanımı ve konuşma becerisini geliştirirler.

Konuşmanın farklı tanımları farklı bilim ve sanat insanları tarafından yapılmıştır. Birkaç tanımı ele alacak olursak:

- Konuşma, düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin dil aracılığıyla seslerle ifade edildiği bir iletişim şeklidir (Demirel, 1999: 40).

- Konuşma, duygu, düşünce ve isteklerin karşımızdakine görsel ve işitsel öğeler vasıtasıyla aktarılması, açıklanması ve dışa vurulmasıdır (Taşer, 2000: 27).

Bir konuşma eylemi, konuşucunun niyeti ve ifadeleri ile dinleyicinin çıkarımlarının birleşimi olarak tanımlanabilir (Ergenç, 1999: 43). Başka bir ifadeyle, bir konunun zihinde oluşturulduktan sonra iletişim halinde bulunulana aktarılması ve kavranmasıdır.

Türkçe Sözlük (TDK, 1998), konuşmanın gerçek anlamda yedi farklı tanımını vermektedir. Bunlar şunlardır:

1. Bir dilin kelimeleriyle düşüncesini anlatmak.
2. Belli bir konudan söz etmek.
3. Bir konuda karşılıklı söz etmek, sohbet etmek.
4. Söylev vermek.
5. Konuşma dili olarak kullanmak.
6. Düşüncelerini herhangi bir araç kullanarak anlatmak.
7. Belli bir biçimde söylemek.

Bu tanımlar göstermektedir ki konuşma, çok geniş bir kavramdır ve içerisinde ses, telaffuz, anlatma, anlama, anlaşma, iletişim gibi birçok kavramı barındırmaktadır.

Konuşma, genel olarak duygu ve düşüncelerin sözlü olarak ifade edilmesini içeren bir süreçtir. İnsanların çevreleriyle etkileşimde bulunmanın en etkili yoludur ve bu yolla görüşler, düşünceler, duygular ve sorunlar başkalarıyla paylaşılır. Konuşma sürecinde dil, düşünce, duygu, ses, beyin ve konuşma organları bir arada çalışır ve karmaşık bir dizi işlem gerçekleştirilir. Bu unsurlardan herhangi birinin eksikliği veya yetersizliği çeşitli konuşma bozukluklarına yol açabilir. Dolayısıyla, konuşmanın gerçekleşebilmesi için belirli bir sürece, dil, düşünce ve duygular arasında uyum, aynı zamanda konuşma organlarında fiziksel veya psikolojik sorunların olmamasına bağlıdır. Dil becerisi zayıf olan bir bireyin konuşma becerisinde başarılı olması ve

kendini yeterli hissetmesi mümkün değildir.

Düşünce unsuruyla ilgili olarak, dil ve düşünce arasındaki ilişkiden bahsetmek gerekir. İnsanlar kelimeler aracılığıyla düşünür ve sahip oldukları kelime sayısı kadar düşünce üretebilirler. Bu nedenle düşüncelerin oluşması, değerlendirilmesi ve diğerleriyle paylaşılması (konuşma veya yazma yoluyla) insanın kelime hazinesine bağlıdır. Duygu unsurunda ise duygular, yaşanma yoğunluğuna bağlı olarak kontrol altına alınabilir. Duyguları ifade etmek, konuşma sürecinde düzgün bir şekilde işletilmezse, insan zor durumlarla karşılaşabilir. Ses, uygun bir ortamın varlığı, beynin işlevlerini yerine getirmesi ve diğer konuşma organlarının fiziksel olarak sağlıklı olması konuşmayı etkileyen diğer faktörlerdir. Tüm bu gereken unsurlar bir araya geldiğinde, bir kişinin kendini konuşma konusunda yeterli hissetmemesi için bir neden kalmaz. Konuşmada kişinin kendi kendine yeterlik algısına sahip olabilmesi, bahsedilen her bir unsura uygun bir şekilde sahip olmasıyla mümkün olacaktır.

Konuşma, dilin dört temel becerisi içinde en çok kullanılan ikinci beceridir. Konuşma becerisini kazandırma süreci, çeşitli değişkenlerden etkilenir ve bu değişkenlerin konuşmayı ne derecede etkilediği konusunda yapılan araştırmalar, sürecin tasarımıyla rehberlik sağlayabilir.

Dil, okuma, dinleme, yazma ve konuşma olmak üzere dört temel beceriyi barındırır. Konuşma, duygu, düşünce ve bilgilerin zihinde oluşturulduktan sonra seslerden oluşan dil aracılığıyla karşımızdakilere aktarılması temelli bir beceridir. Günlük yaşamda, bireyin diğer insanlarla iletişimi ve etkileşimi açısından belirleyici bir rol oynayan konuşma, aynı zamanda kişinin zihinsel gelişimi, kişilik oluşumu ve toplumsal ilişkilerinin bir yansımasıdır.

Konuşma, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin temelini oluşturur. Öğretmen ve öğrenci arasında bilgi alışverişi, açıklama, anlatma ve değerlendirme gibi iletişim süreçleri genellikle konuşma yoluyla gerçekleştirilir. Öğretmenler, konuşarak öğrencilere bilgi aktarır, konuyu açıklar ve anlatırken öğrenciler de konuşarak düşüncelerini ifade eder, sorular sorar ve değerlendirmeler yapar. Konuşma, sınıf içindeki etkileşimin temel aracıdır ve öğrencilerin anlama, öğrenme ve iletişim becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol oynar.

Konuşma öğretimi konusunda nasıl bir yaklaşım benimseneceği konusunda

süregelen bir tartışma vardır. Richards (1990) konuşma öğretimini iki gruba ayırır; dolaylı öğretim ve dolaysız öğretim (Akt. Benzer ve Ünsal, 2019). Dolaylı öğretim, çocukların okula başlamadan önce aile ve çevresinden edindikleri dolaylı öğrenme deneyimlerini ifade ederken, dolaysız öğretim ise okula başlamayla birlikte akıcı konuşma için belirli stratejiler ve süreçler içeren doğrudan öğretimi ifade eder. Dolaysız öğretimde, öğrenciler karşılıklı konuşma kurallarına ve stratejilerine yönlendirilerek dikkatlerinin bu yönde olması sağlanır. Bu bağlamda, öğrencilerin güzel, doğru ve etkili konuşma becerisini kazanmalarına rehberlik edecek özel olarak hazırlanmış konuşma etkinliklerinin önemi ortaya çıkar.

Öğretmenler konuşma öğretimi için aşağıdaki stratejiler ve yöntemler kullanılabilirler:

1. Sınıf İçi Tartışmalar: Öğrenciler arasında sınıf içi tartışmalar düzenleyerek, farklı konular hakkında düşüncelerini ifade etmelerini sağlayabilirsiniz. Tartışmaların düzenlenmesi, öğrencilerin aktif olarak katılım sağlamasını teşvik eder ve düşünce paylaşımı becerilerini geliştirir.

2. Sunumlar ve Söyleşiler: Öğrencilere belirli konular hakkında sunum yapma veya söyleşi gerçekleştirme fırsatı vererek, konuşma becerilerini geliştirebilirsiniz. Bu, öğrencilerin araştırma yapma, bilgi toplama, düşüncelerini organize etme ve sunma yeteneklerini güçlendirir.

3. Rol Oyunları ve Drama: Öğrencileri rol oyunları ve drama etkinlikleriyle konuşmaya teşvik edebilirsiniz. Bu etkinlikler, öğrencilerin farklı karakterlerin rolünü üstlenerek iletişim becerilerini uygulamalarını sağlar. Aynı zamanda empati yeteneklerini ve yaratıcılıklarını da geliştirir.

4. Grup Çalışmaları: Öğrencileri küçük gruplara ayırarak, birlikte projeler üzerinde çalışmalarını sağlayabilirsiniz. Bu şekilde, öğrencilerin işbirliği yapmaları, fikir alışverişinde bulunmaları ve birlikte konuşma becerilerini geliştirmeleri teşvik edilir.

5. Drama ve Konuşma Kulüpleri: Okulda drama veya konuşma kulüpleri oluşturarak, öğrencilere ekstra pratik ve performans fırsatları sunabilirsiniz. Bu

kulüpler, öğrencilerin sahne deneyimi kazanmalarını, kendilerini ifade etmelerini ve özgüvenlerini artırmalarını sağlar.

6. Görsel ve İşitsel Materyaller: Videolar, slaytlar, ses kayıtları gibi görsel ve işitsel materyalleri derslerde kullanarak, öğrencilerin dinleme ve konuşma becerilerini geliştirebilirsiniz. Bu materyaller, öğrencilere gerçek yaşam örnekleri sunarak iletişim becerilerini pekiştirmelerine yardımcı olur.

7. Geri Bildirim: Öğrencilere düzenli geri bildirim sağlayarak, konuşma becerilerinin gelişimini takip edebilirsiniz. Hem bireysel olarak hem de grup çalışmaları sırasında öğrencilere yapıcı geri bildirimlerde bulunarak, eksikliklerini fark etmelerini ve gelişim alanlarını belirlemelerini sağlayabilirsiniz.

8. Modelleme: Öğretmen olarak kendiniz etkili konuşma becerilerini modelleyerek öğrencilere örnek olabilirsiniz. Düzgün bir diksiyon, doğru vurgu ve tonlama gibi unsurlara dikkat ederek konuşmanız, öğrencilerin sizden öğrenme ve taklit etme motivasyonunu artırır.

Bu stratejiler ve yöntemler, ortaokul öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir. Öğretmenlerin öğrencilere fırsatlar sağlaması, destekleyici bir öğrenme ortamı oluşturması ve onları teşvik etmesi önemlidir

2.2.1.3. Okuma

Okuma, gözlemlleme, algılama, konsantrasyon, hatırlama, anlama, yorumlama, sentezleme ve analiz gibi farklı zihinsel süreçlerin bir arada meydana geldiği; bireyin kendisini, çevresini ve dünyayı keşfetmek, bilgi ve kültür edinmek ve eleştirel düşünceye ulaşmak için son derece önemli bir eğitim becerisidir (Coşkun, 2002: 41-51).

Okumanın toplumsal, ekonomik, kültürel ve psikolojik açılardan birçok boyutu bulunmaktadır. İnsanlar, farklı amaçlarla kitap okuyabilirler. Bu amaçlar, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek, günlük hayatın gereksinimlerini karşılamak, güncel olayları takip etmek, entelektüel yeteneklerini artırmak, özel ilgi alanlarını geliştirmek, dini ihtiyaçlarını karşılamak, boş zamanlarını değerlendirmek, kişisel tatmin ve zevk elde etmek gibi çeşitlilik gösterebilir.

Okuma, iletişim kurmanın temel bir unsuru olarak kabul edilir. Bu iletişim, sadece okuyucu ile metin arasında gerçekleşmez. Geçmiş deneyimlerden oluşan bilgi, kültürel birikim, inançlar, değer yargıları ve beklentiler gibi birçok faktör, okuma iletişiminin gerçekleşmesinde etkili olur.

Okumanın etkileri de yaşamın birçok alanını kapsar. Özellikle erken yaşlarda kazanılan okuma alışkanlığı ve çeşitliliği, bireylerin zihinsel gelişimi ve sosyal olgunlaşması üzerinde büyük bir etkiye sahiptir.

Bu şekilde okuma, bireylerin bilgi edinme, düşünme becerilerini geliştirme, kültürel birikimlerini artırma, dünyayı anlama ve yorumlama yeteneklerini güçlendirme, empati yapabilme ve iletişim becerilerini geliştirme gibi birçok olumlu etkisi olan önemli bir faaliyettir.

Okuma, dinlemeyle birlikte, dil becerileri arasında bir anlama becerisidir. Okumada amaç yazılanı anlamaktır. Okuma, bir bakıma anlama olmadan gerçekleşemeyen bir faaliyettir.

Okuma, bir metnin anlamını anlama sürecidir ve yazar ile okuyucu arasında etkili iletişime dayanır. Okuma becerisi, metindeki anlamı ortaya çıkarma ve eleştirel düşünceyle yeni anlamlar oluşturma yeteneği olarak tanımlanabilir. Okuma, metnin anlamlı bir şekilde yorumlanmasını içerirken, okuma becerisi sürekli kullanılarak geliştirilmelidir.

Temel okuma becerileri, kod çözme, akıcılığa ulaşma, anlama ve kelime tanıma olarak sıralanabilir. Okuyucunun bu becerilerde ustalaşması, okuma eyleminin kolaylaşmasını ve zevkli bir sürece dönüşmesini sağlar. Metnin yapısal unsurları, okunabilirlik düzeyi ve anlamaya yönelik sorular gibi faktörler, kod çözme, anlama ve kelime tanıma becerilerini etkileyebilir.

Dilin anlama boyutu içinde yer alan okuma, öğrenmenin en güçlü araçlarından biridir. Bir yazının harf ve işaretlerini çözümleyerek seslendirmek, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek, bir şeyin anlamını çözmek gibi anlamlara gelir. Bunun yanı sıra, okuma, sadece bir cümlemin anlamını anlamakla sınırlı olmayan, görme, anlama ve belleğin üst düzey çalışmasını gerektiren bir işlemdir. Kelimenin anlamını bilmek kadar, anlama, kavrama, zihinsel yapılandırma, ilişkileri kurma ve

değerlendirme yapma becerisi de gereklidir.

Okuma becerisi, öğrencilerin akademik başarılarını etkileyen önemli bir faktördür. Okuma becerilerinin geliştirilmesi, öğrencilerin dil ve iletişim yeteneklerini ilerletmek, bilgi edinme yeteneklerini güçlendirmek ve öğrenme süreçlerinde başarılı olmalarını sağlamak açısından büyük önem taşır. Bu nedenle, öğretmenlerin okuma becerilerini arttırmak için etkili stratejiler uygulamaları önemlidir. Öğrencilerin okuma becerilerini arttırmak için kullanılabilecek bazı stratejiler:

1. Okuma Ortamının Oluşturulması: Okuma becerilerinin geliştirilmesinde etkili bir adım, öğrencilere uygun bir okuma ortamının sağlanmasıdır. Sınıfta rahat bir okuma köşesi, zengin bir kütüphane ve çeşitli okuma materyalleri bulunmalıdır. Öğrencilere kitaplarla ilgili düzenli olarak önerilerde bulunmak ve okuma etkinlikleri düzenlemek de motivasyonlarını artırır.

2. Okuma Alışkanlığının Teşvik Edilmesi: Öğrencilerin düzenli bir okuma alışkanlığı geliştirmeleri önemlidir. Bu nedenle, öğretmenlerin okuma konusunda örnek olması ve okuma sevgisini aşılması gerekmektedir. Sınıfta düzenli olarak okuma saatleri belirlenebilir ve öğrencilere okuma günlükleri tutmaları teşvik edilebilir.

3. Okuma Stratejilerinin Öğretilmesi: Öğrencilere etkili okuma stratejilerini öğretmek, onların anlama ve analiz becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Öğretmenler, öğrencilere metinleri anlamak için ön okuma, parçaları analiz etme, ana fikirleri belirleme, kelime anlamını tahmin etme gibi stratejileri aktarabilir. Bu stratejilerin kullanımı öğrencilerin okuma becerilerini artıracaktır.

4. Çeşitli Okuma Materyallerinin Kullanılması: Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için çeşitli okuma materyallerinin kullanılması önemlidir. Öğretmenler, kurgusal ve kurgusal olmayan metinlerin yanı sıra gazete makaleleri, dergi yazıları, çevrimiçi kaynaklar gibi farklı türlerden metinler seçerek öğrencilerin çeşitli konuları okumasını sağlayabilir.

5. Okuma Anlama Stratejilerinin Uygulanması: Okuma anlama stratejilerinin uygulanması, öğrencilerin metinleri anlamalarını kolaylaştırır. Öğretmenler, öğrencilere pasif okumayı aktif okumaya çevirmek için sorular sorma, metni özetleme, önemli detayları vurgulama gibi stratejileri öğretebilir. Ayrıca, metinlerle ilgili

tartışmalar ve grup çalışmalarıyla öğrencilerin derinlemesine anlama becerilerini geliştirmeleri teşvik edilebilir.

6. Okuma Hızının ve Akıcılığının Geliştirilmesi: Okuma becerilerinin geliştirilmesinde hız ve akıcılık da önemli bir faktördür. Öğrencilerin hızlı okuma becerilerini geliştirmeleri için zamanlı okuma egzersizleri yapmaları teşvik edilebilir. Ayrıca, doğru vurgu ve tonlama ile metinleri sesli olarak okuma çalışmaları da akıcılığı artırabilir.

7. Geribildirim ve Değerlendirme: Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için geribildirim ve değerlendirme süreçleri önemlidir. Öğretmenler, öğrencilerin okuma performansını düzenli olarak değerlendirmeli ve yazılı veya sözlü geribildirim sağlamalıdır. Bu geribildirimler, öğrencilerin güçlü yönlerini vurgulayarak motivasyonlarını artırırken, gelişmeleri için yapıcı eleştirilerde bulunmayı da içermelidir.

Sonuç olarak, öğrencilerin okuma becerilerini arttırmak için okuma ortamının oluşturulması, okuma alışkanlığının teşvik edilmesi, okuma stratejilerinin öğretilmesi, çeşitli okuma materyallerinin kullanılması, okuma anlama stratejilerinin uygulanması, okuma hızının ve akıcılığının geliştirilmesi, geribildirim ve değerlendirme süreçlerinin uygulanması gibi adımlar atılmalıdır. Bu yöntemler, öğrencilerin okuma becerilerini artırarak akademik başarılarını ve genel dil iletişim yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olacaktır.

2.2.1.4. Yazma

Ana dili eğitimi, anlama ve anlatma olmak üzere iki temel başlık altında gerçekleştirilen çalışmalarla sağlanır. Anlama becerisi, okuduğunu ve dinlediğini anlama yeteneği olarak düşünülürken, anlatma becerisi ise konuşarak ve yazarak düşünceleri ifade etme becerisi olarak kabul edilir. Doğru, açık ve etkili bir iletişim için bireyin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini birlikte geliştirmesi gerekmektedir.

Temel dil becerileri arasında, bireyin kendisini çevresine anlatabilme imkânı sağlayan yazma oldukça önemlidir. Yazma, duygu, düşünce, istek ve olayların belirli kurallara uygun sembollerle ifade edilmesini içerir. Binlerce yıllık tekrarlar sonucu

şekillenen sembollerin öğrenilmesiyle duygular ve düşünceler kurallara uygun şekilde ifade edilebilir. Yazma, düşünceleri, duyguları, olayları, tasarıları, deneyimleri yazıyla anlatma sürecini temsil eder. Ayrıca, herhangi bir konuda duygu, hayal veya özgün fikirleri belli bir düzen ve bütünlük içinde yazıya dökme faaliyetidir.

Yazma, duyguların, düşüncelerin ve izlenimlerin belirli kurallara uygun bir şekilde yazı kullanılarak anlatıldığı, herhangi bir konuda görüşlerin ifade edildiği bir eylemdir (Özkırımlı, 2002: 265). Yazma, sadece olayları veya etkinlikleri kaydetmekle kalmayıp, aynı anda onları anlamlandırmayı da içeren bir süreçtir (Özbay, 2007: 115; Demirel, 1999: 59; Sever, 2004: 24; Güleriyüz, 2006). Yazma, zihinsel çaba gerektiren, zaman ve planlama gerektiren, dil kurallarına titizlikle uyulması gereken bir faaliyettir (Özbay, 2006: 121). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere yazma farklı şekillerde ele alınmıştır.

Eğitim sürecinde, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri ve iletişim yeteneklerini güçlendirmeleri büyük önem taşır. Yazma becerisi, dört temel dil becerisi arasında en son gelişen ve en zor kazanılanıdır. Bu bağlamda, yazma becerisi öğrenciler için son derece kritik bir beceridir. Yazma becerisinin öğrenciler için önemini anlatan bazı noktalar şunlardır:

1. İletişim ve ifade becerisi: Yazma, öğrencilerin düşüncelerini, fikirlerini ve duygularını açık ve etkili bir şekilde ifade etmelerine yardımcı olur. Yazılı iletişim, sözlü iletişimin yanı sıra öğrencilerin düşüncelerini daha derinlemesine düşünmelerine, anlamlandırmalarına ve organize etmelerine olanak tanır. İyi bir yazma becerisine sahip olan öğrenciler, akranları, öğretmenleri ve daha geniş bir okuyucu kitlesiyle etkili bir şekilde iletişim kurabilirler.

2. Akademik başarı: Okul ve üniversite düzeyinde, yazma becerisi öğrencilerin akademik başarılarını etkiler. Öğrenciler, ödevlerini, projelerini, makalelerini ve tezlerini yazarken araştırma yapma, düşünme ve analitik becerilerini kullanmak zorundadır. İyi bir yazma becerisine sahip olan öğrenciler, yazılı sınavlarda başarılı olma eğilimindedir ve akademik hedeflerine daha kolay ulaşabilirler.

3. Eleştirel düşünme ve analitik becerilerin gelişimi: Yazma becerisi, öğrencilerin eleştirel düşünme ve analitik yeteneklerini geliştirmelerine yardımcı olur. Bu beceriyi bir düşünce süreci olarak kavramak ve anlamak önemlidir (Demirel ve

Şahinel, 2006: 111). Yazma süreci, öğrencilerin düşüncelerini mantıklı bir şekilde organize etmelerini ve analiz yapma becerilerini kullanmalarını gerektirir. Öğrenciler, bilgiyi eleştirel bir gözle değerlendirmek, argümanlarını desteklemek ve mantıklı bir şekilde düşünmek için yazma sürecinde analitik becerilerini kullanır.

4. Araştırma becerileri: Yazma süreci, öğrencilere araştırma yapma becerilerini geliştirme fırsatı sunar. Öğrenciler, yazıları için bilgi toplamak, kaynakları değerlendirmek ve bilgiyi düzenlemek zorundadır. Bu süreçte, öğrenciler eleştirel düşünme, bilgiye erişme ve doğru kaynakları kullanma becerilerini kazanırlar. Araştırma becerileri, öğrencilerin bilgi çağında bilgiye erişme ve kullanma yeteneklerini geliştirmelerini sağlar.

5. Mesleki başarı: İş dünyasında yazma becerisi, öğrencilerin mesleki başarılarını etkileyen önemli bir faktördür. Çoğu meslek, yazılı iletişimi gerektirir ve iyi bir yazma becerisine sahip olan bireyler, iş yerinde etkili bir şekilde iletişim kurabilirler. İyi yazma becerisine sahip olmak, profesyonel belgelerin yazılması, raporların hazırlanması ve müşterilerle yazılı yazışmaların yapılması gibi birçok iş görevini yerine getirmeyi kolaylaştırır.

Yazma becerisi öğretim programlarında kazanımlar vasıtasıyla öğrencilere kazandırılmaktadır. Programların uygulayıcısı olan öğretmenlere büyük sorumluluk düşmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için çeşitli stratejiler uygulayabilirler. İlk olarak, yazma sürecinin adımlarını öğretmek önemlidir. Öğrencilere planlama, taslak oluşturma, yazma ve düzenleme aşamalarını göstererek yazma sürecine rehberlik edebilirler. Ayrıca, öğrencilere çeşitli yazı türleriyle tanıştırmak farklı yazma deneyimleri yaşamalarını sağlayabilirler. Öğretmenler, yazma etkinlikleri ve görevleriyle öğrencilerin düşüncelerini açık ve tutarlı bir şekilde ifade etmelerini teşvik edebilirler. Geri bildirim mekanizmalarıyla öğrencilerin yazılarını değerlendirerek iyileştirme fırsatı sunabilir ve öğrencileri yazma becerilerini geliştirmeye teşvik edebilirler. Ayrıca, yazma becerilerini günlük yaşama entegre etmek için öğrencilere farklı ortamlarda yazma fırsatları sunmak da önemlidir. Öğretmenler, yazma becerilerini geliştirmek için öğrencileri destekleyici bir ortamda cesaretlendirebilir ve onlara yazmaya yönelik ilgi ve motivasyon kazandırabilirler.

2.3. Dil Bilgisi

Dil bilgisi, deneyerek öğrenilen dilin kullanıcıları için benzerlik ve farklılıkların belirlendiği ve tekrar deneyimleme zahmetini ortadan kaldırmayı amaçlayan kurallar bütünüdür (Benzer, 2019: 293) şeklinde tanımlanmıştır. Dil bilgisi başka bir tanımda ise; bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilim (Korkmaz, 2007: 75) şeklinde ifade edilmiştir.

Dil bilgisi, 20. yüzyıldan önce sadece bir kurallar sistemi olarak tanımlanırken, dil öğretimi alanındaki değişikliklerle birlikte farklılaşmış ve 20. yüzyıl ile birlikte bağımsız bir dil becerisi şeklinde kabul görmüştür (Güner, 2008). Son dönemde dil bilgisinin diğer dil becerileri gibi bir beceri olduğu ve dinamik bir yapıya sahip olduğu fikri hızla yayılmaktadır. Bu fikri daha da sistemli hale getiren dilbilimciler Larsen-Freeman ve Celce-Murcia(1999), dil bilgisinin hareketli bir beceri olduğunu “grammaring” kavramıyla vurgulamaktadırlar. Bu kavram dört dil becerisinin yanında, dil bilgisinin beşinci bir beceri olduğuna işaret etmektedirler. Dil bilgisi artık sadece kuralların ezberlenmesi değil, sürekli olarak değişen ve gelişen bir beceri olarak görülmektedir. Dil bilgisinin dinamik yapısı, dilin kullanım bağlamına ve iletişim ihtiyaçlarına göre değişebileceğini gösterir. Bu anlayış, dil bilgisinin sabit ve sınırlı bir kurallar bütünü olmadığını, aksine dilin yapısal özelliklerini anlamaya ve doğru bir şekilde kullanmaya yönelik bir yetenek olduğunu vurgular.

Dil bilgisi becerisi, dilin dönüşen doğasına uyum sağlama, dilin çeşitli bağlamlarda nasıl işlediğini anlama ve dilin iletişim amacıyla nasıl kullanıldığını kavrama yeteneğini içerir. Bu yaklaşım, dil bilgisinin öğrenme ve öğretme sürecinde daha esnek bir şekilde ele alınmasını teşvik eder ve dil becerilerinin tamamlayıcı bir parçası olarak değerlendirilmesini sağlar. Dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin dil bilgisini aktif bir şekilde kullanmaları ve gerçek iletişim durumlarına uygulamaları teşvik edilir. Bu sayede dil bilgisi becerisi, dilin pratik kullanımında güçlü bir temel oluşturur.

Larsen-Freeman ve Celce-Murcia (1999) tarafından gündeme getirilen dil bilgisinin öğretimi konusunda ortaya çıkan Üç Boyutlu Dil Bilgisi yaklaşımı, dil bilgisini biçim, anlam ve kullanım olmak üzere üç boyuta ayırarak açıklar. Bu yaklaşım, dil bilgisinin sadece tek bir boyutta sınırlı kalmadığını ve hiyerarşik olmayan bir yapıya

sahip olduğunu vurgular. Dil bilgisinin sadece kuralların bütünü olmadığına dikkat çeker.

Üç Boyutlu Dil Bilgisi yaklaşımı, dil bilgisini biçim, anlam ve kullanım boyutlarıyla ele alır. Biçim boyutu, dil bilgisel yapıların sesletimi, yazımı ve cümle içindeki diğer dil bilgisel yapılarla olan biçimsel ilişkisini araştırır. Anlam boyutu, dil bilgisel yapıların anlamını kavramaya odaklanırken, kullanım boyutu ise dil bilgisel yapıların gerçek iletişim bağlamında nasıl kullanılacağına dikkat eder. Bu yaklaşım, dil bilgisinin sadece yapıları bilmekten öte, iletişim amacıyla etkili bir şekilde kullanılmasını hedefler.

Üç Boyutlu Dil Bilgisi yaklaşımı, öğrencilere dil bilgisini anlamayı, uygulamayı ve iletişim becerilerini geliştirmeyi sağlamak için çeşitli dil bilgisel yapıları içeren gerçekçi iletişim durumlarına maruz kalmalarını önerir. Bu sayede öğrenciler, dil bilgisini gerçek hayatta kullanma becerisi kazanır ve etkili iletişim kurabilme yetilerini geliştirirler.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma, dinleme, konuşma, yazma olmak üzere dört öğrenme alanı ve bu öğrenme alanlarını destekleyen dil bilgisi yer almaktadır. Programda bu öğrenme alanları ve dil bilgisinin amaç ve kazanımları mevcutken, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma, dinleme, konuşma, yazma olmak üzere dört beceri ve bu becerilerin kazanımları ile kazanım açıklamaları yer almaktadır. Dil bilgisi kazanımları diğer dil becerileri kazanımları altında bulunmaktadır.

Dil kazanımı, dil bilgisinin yanı sıra ana dili eğitiminde de dil becerilerini ilerletmek, zenginleştirmek ve etkili iletişim kurmak için temel bir unsurdur. Dil bilgisi öğretiminin temel gayesi, anlama ve ifade becerilerini ilerletmektir (Erdem, 2012: 233).

Hudson dil bilgisi öğretiminin temel amaçları şu şekilde sıralamıştır (Akt. Aktaş ve Sidekli 2020: 235):

1. Dil kullanımına saygı ve özgüven geliştirmek,
2. Dil öğrenimini desteklemek,
3. Dil başarısını artırmaya destek olmak,

4. Dil ve kültürel çeşitliliğe hoşgörüyü çoğaltmak,
5. Bilimsel yöntemleri ve analitik düşünme becerilerini öğretmek,
6. Dili yanlış kullananlara karşı dilin korunmasına katkıda bulunmak,
7. Dilin sorunlarını anlamaya katkıda bulunmak,
8. Dil hakkındaki genel bilgiyi yoğunlaştırmak.

İletişimin hayatın her alanında vazgeçilmez bir unsuru olduğu düşünüldüğünde, dil bilgisi becerilerinin anlama ve anlatma yeteneklerini geliştirmek açısından ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılabilmektedir.

2.3.1. Dil Bilgisi Öğretim Yaklaşımları

Dil bilgisi öğretimi, dilin yapısal özelliklerini ve kurallarını öğrenmeyi hedefleyen bir süreçtir. Dil bilgisi öğretiminde farklı yaklaşımlar ve yöntemler kullanılmaktadır. Dil bilgisi öğretiminde yaygın olarak kullanılan yaklaşımlar (Güneş, 2020):

2.3.1.1. Geleneksel Yaklaşımlar

Geleneksel dil bilgisi öğretim yaklaşımları, dil bilgisi kurallarının doğrudan öğretilmesine odaklanırlar. Bu yaklaşımlarda, öğretmen, dil bilgisi kurallarını anlatır ve öğrencilere örnek cümleler veya alıştırmalar verir. Öğrenciler, dil bilgisi kurallarını ezberleyerek ve tekrar ederek dil bilgisi bilgisini geliştirirler. Geleneksel yaklaşımlar, dil bilgisi öğretiminde yaygın olarak kullanılan en eski yaklaşımlardır. Dil bilgisi ve kelime yaklaşımları geleneksel yaklaşımlar olarak ele alınmaktadır.

2.3.1.1.1. Dil Bilgisi Yaklaşımı

Dil Bilgisi Yaklaşımı, dilin temel olarak kurallardan oluştuğunu savunur ve kişinin dili doğru bir şekilde kullanabilmesi için dil kurallarını öğrenmesi gerektiğine inanır. Bu nedenle, dil öğretiminde öncelik dil bilgisi öğretimine verilir ve dil bilgisi konuları belirli bir sırayla aşamalı olarak öğretilir. Öğretim sürecinde, dilin temel kuralları, kavramları, kelime ve cümle yapıları üzerinde özel bir vurgu yapılır. Dil bilgisi kuralları öğrencilere öğretilir ve karmaşık ve zor kuralların ayrıntılarına kadar gidilir. Ders kitapları, dil bilgisine dayalı olarak hazırlanır ve kitaplardaki dersler ve bölümler

genellikle dil bilgisi konularıyla ilişkilendirilir. Örneğin, isimler, özel isimler, filler, zamirler gibi (Puren, 2004: Akt. Güneş, 2020).

2.3.1.1.2. Kelime Yaklaşımı

Bu yaklaşım, 1890'lı yıllarda dil bilgisi yaklaşımı ve dil bilgisi çeviri yöntemine bir tepki olarak doğmuştur. Bu yaklaşımda, önceki dönemde yaygın olan dil bilgisi öğretimine karşı kelime öğretimine ağırlık verilmiştir. Ders kitaplarındaki kelimeler öğrencilerin ilgi alanlarına ve günlük yaşamlarına uygun ve yakın çevrelerinde sıkça kullanılan kelimelerden seçilmiştir. Bu sayede öğrenciler, öğrendikleri dili günlük yaşamlarıyla ilişkilendirebilmişler ve çok sayıda çeşitli kelime öğrenmişlerdir. Öğretim sürecinde temel kural, önce somut kelimelerin öğretilmesi ve bunların anlamlarının somut nesneler veya öğrencinin gözü önündeki nesnelerle öğretilmesi olmuştur. Daha sonra, aşama aşama soyut kelimelere geçilmiştir. Kelime öğretimine sınıf içinde ve çevredeki nesnelerle başlanmış, gerektiğinde resimler ve çeşitli görsel araçlar da kullanılmıştır.

2.3.1.2. Davranışçı Yaklaşım

Bu yaklaşımın temel amacı, öğrencilerin davranışlarını değiştirmek ve istenilen davranışları öğretmektir. Bir davranış veya bilgi, birey tarafından otomatik hale gelinceye kadar tekrarlanır. Olumlu davranışlar pekiştirilir ve alışkanlık haline getirilir. Bu uygulama, dil bilgisi öğretiminde de kullanılır. Davranışçı yaklaşım genellikle dil bilgisi kurallarına dayalıdır ve isimler, fiiller, zamirler gibi konulara ağırlık verilmiş, sık sık tekrarlar yapılmış ve dil bilgisi kuralları ezberletilmiştir. Öğretim sürecinde, etkili uyarıcılar kullanma, sürekli tekrarlar yapma, öğrencilerin olumlu davranışlarını pekiştirme ve alışkanlıklar oluşturma önemsenmiştir.

2.3.1.3. Bilişsel Yaklaşım

Bilişsel yaklaşımın önde gelen temsilcisi Noam Chomsky'ye göre, dil edinimi insanlarda genetik bir donanım ile gerçekleşir. Dil edinim süreci, insanlar için özgün bir biçimde programlanmış bir süreçtir. Chomsky'ye göre, çocukların dil edinimi diğer öğrenme süreçlerinden tamamen farklıdır. Başka bir deyişle (Mason, 2001), çocukların dil edinmek için özel bir zihinsel işlem gerektiğini savunur ve bu işlemin sosyal koşullardan bağımsız olduğunu belirtir (Akt. Güneş, 2020).

Bilişsel dil bilgisi öğretim yaklaşımı, dil bilgisini öğrencilerin bilişsel süreçleri ve dil edinme yetenekleriyle ilişkilendirir. Bu yaklaşımda, dil bilgisi yapıları ve kuralları öğrencilerin zihinsel süreçlerini kullanarak öğrenmeleri teşvik edilir. Öğrenciler, dil bilgisi yapılarını analiz eder, kavramsal düzeyde anlar ve dil bilgisi bilgisini aktif bir şekilde kullanır. Bilişsel yaklaşım, öğrencilerin dil bilgisi öğreniminde derin bir anlayış geliştirmesini amaçlar.

2.3.1.3.1. İletişimsel Yaklaşım

Dil bilgisi, kelime ve kültürel yaklaşımlara iletişim boyutunu ekleyerek ortaya çıkmış bir öğretim yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda, dilin sadece kaideleri değil, aynı zamanda dilin pratik kullanımı da büyük önem taşır. Dil, iletişimin bir aracı olarak kabul edilir ve iletişim kavramı bu yaklaşımın temel ve vazgeçilmez bir kavramıdır. İletişimsel yaklaşımın belirgin özelliklerinden biri, dilin hem fonksiyonel hem de gramer yönlerine odaklanmasıdır. Bu yaklaşımda, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört dil becerisi geliştirilmesine büyük önem verilir ve bu beceriler, öğrencilerin kişisel dil ihtiyaçlarına göre özelleştirilir.

2.3.1.3.2. Kavramsal-İşlevsel Yaklaşımlar

Bu yaklaşım, dil öğretimini dil bilgisi ve kelime bilgisi kavramları üzerinden değil, iletişimin temel unsuru olan anlam üzerinde yoğunlaşarak açıklar. Dil eğitiminde içerik seçiminin büyük bir önem taşıdığına vurgu yapar; hangi kelimelerin öğretileceği, dil öğelerinin nasıl sunulacağı, öğretim prensipleri, modellemeler ve benzeri konular üzerinde durulması gerektiğini öne sürer.

2.3.1.4. Yapılandırmacı Yaklaşım

Bu yaklaşımın önde gelen temsilcileri Jean Piaget, Vygotsky ve Bruner'dir. Yapılandırmacı yaklaşıma göre öğrenme, bireyin aktif çabalarıyla gerçekleşir ve zihninde yapılandırılır. Dil öğrenme süreci de bu şekilde işler. Yapılandırmacı yaklaşım, dil bilgisi öğretimini ayrıntılı bir şekilde ele alır ve amacını, içeriğini ve süreçlerini yeniden tanımlar. Bu sayede yeni bir dil bilgisi yaklaşımı ortaya çıkar. Yapılandırmacı yaklaşım, dil bilgisi öğretimini gelişimsel ve etkileşimsel bir bakış açısıyla ele alır. Bu nedenle dil bilgisi öğretimine okul öncesi dönemden başlanır ve üst öğrenim düzeylerine kadar devam eder. Bu süreçte, çocuğun çeşitli etkileşimler yoluyla

dil bilgisini öğrenip geliştirdiği ifade edilir. Ayrıca, dil becerilerinin zihinsel becerilerle ilişkili olduğu ve birbirini etkilediği vurgulanır; bu nedenle çeşitli zihinsel becerilerin gelişmeden bazı dil bilgisi kurallarının öğretilmemesi gerektiği açıkça ifade edilir. Dil bilgisinin öğretiminde bu prensiplere dikkat edilmesi gerektiği vurgulanır.

Yapılandırmacı dil bilgisi öğretim yaklaşımı, öğrencilerin dil bilgisi bilgisini aktif bir şekilde yapılandırmalarını vurgular. Bu yaklaşımda, öğrencilerin kendi deneyimlerinden ve önceden edindikleri dil bilgisi bilgisinden yola çıkarak yeni dil bilgisi öğrenimini gerçekleştirmeleri teşvik edilir. Öğrenci merkezli bir öğrenme ortamı oluşturulur ve öğrenciler dil bilgisi yapılarını keşfeder, analiz eder ve uygularlar. Yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilerin dil bilgisi bilgisini içselleştirmelerini ve dil becerilerini geliştirmelerini destekler.

Dil bilgisi öğretimi, geleneksel, davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı yaklaşımlar gibi farklı stratejiler kullanılarak gerçekleştirilebilir. Geleneksel yaklaşım dil bilgisi kurallarının doğrudan öğretilmesine odaklanırken, davranışçı yaklaşım tekrarlama dayalı alıştırmaları vurgular. Bilişsel yaklaşım, öğrencilerin bilişsel süreçleriyle dil bilgisi öğrenimini ilişkilendirirken, yapılandırmacı yaklaşım öğrencilerin aktif katılımını ve dil bilgisi bilgisini yapılandırmalarını teşvik eder.

2.4. İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde, Türkçe öğretimi, Türkçe Dersi Öğretim Programı ve öğretim programlarının sarmallığı ile ilgili yapılmış çalışmalardan bahsedilecektir.

Sarmal program yaklaşımıyla ilgili yapılan literatür incelemesinde, farklı kapsamlarda çalışmaların olduğu gözlemlenmektedir (Dedeoğlu ve Polat, 2021; Demiralp, 2017; Direkçi ve Yavuz, 2018; Erdoğan, 2014; Gelen, 2017; Kılıç, 2019; Memiş ve Özkale, 2020; Sakallı, Çakan, Borazan, Korkmaz, 2016; Sıcak, 2014; Şanlıtürk, 2014). Bu çalışmaların içeriği de çeşitlilik göstermektedir, ancak sayıları sınırlıdır. Bu çalışmalar, önceki ve yeni programlar arasındaki farklılıkları karşılaştıran araştırmaları (Demiralp, 2017; Gelen, 2017), programların farklı sınıf düzeylerinde sarmallığın incelendiği çalışmaları (Erdoğan, 2014; Kılıç, 2019; Sıcak, 2014), öğretim programlarının ilerleyen sınıf düzeylerine göre içerisinde sarmallığın araştırıldığı çalışmaları (Şanlıtürk, 2014), öğretmen görüşlerinin uygulanan programa yönelik araştırıldığı çalışmaları (Sakallı vd., 2016; Sıcak, 2014), sarmal yaklaşımın programlara

nasıl ve ne ölçüde yansıtıldığının incelendiği çalışmaları (Memiş ve Özkale, 2020; Direkçi ve Yavuz, 2018) içermektedir. Aşağıda yer alan çalışmalar tarihsel sıralamayla ele alınmıştır:

Sönmez (2017), çalışmasında, “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın işlevi ve etkililiğini araştırmıştır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisi temel alınarak tasarladığı programın etkisini değerlendirmek amacıyla “Bir araç olarak öğretim programı tasarlama sürecinde Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin etkililiği ne düzeydedir?” sorusu üzerine odaklanmıştır.

Çalışmada, program tasarımı süreçlerine uygun olarak şu aşamalardan oluşturulmuştur: İlk aşamada YBT’ye dayalı öğretim programının ihtiyaç ve gerekçeleri belirlenmiştir. İkinci aşamada program içeriği belirlenmiş ve üçüncü aşamada hedefler ve kazanımlar oluşturulmuştur. Dördüncü aşamada programın uygulanması hazırlıkları yapılırken, beşinci aşamada ise programın değerlendirilmesi süreçleri ele alınmıştır.

Araştırmada “karma yöntem” kullanılarak nicel ve nitel verileri bir arada kullanılmıştır. Nicel bölümde öğrenciler arasındaki farkı belirlemek için ölçme araçları kullanılmıştır. Nitel bölümde ise öğrencilerin öğrenme deneyimlerini ve duygusal tepkilerini anlamak için eylem araştırması yapılmıştır.

Uygulama, belirli bir okul ve sınıfta gerçekleştirilmiştir. Deney grubu ve kontrol grubu öğrencileri arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

Araştırmada, “Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı”nın etkili bir şekilde uygulandığı ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede başarılı olduğu ifade edilmiştir.

Direkçi ve Yavuz(2018), 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda 1-8. sınıflarda yer alan kazanımları sarmal programlama yaklaşımı açısından incelemiştir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı doküman incelemesi yöntemi kullanılarak programda yer alan kazanımların sarmallığı araştırılmıştır. Ayrıca programla ilgili bir Türkçe eğitimi alan uzmanı, bir program geliştirme uzmanı ve iki öğretmenin görüşleri

alınmıştır.

Direkçi ve Yavuz(2018)'un çalışmasında; programdaki kazanımların genel olarak sarmal bir yaklaşımla hazırlandığı ve bu kazanımların tekrar ettirildiği, açıklamalarının ve kapsamlarının genişletildiği sonucuna varılmıştır.

Ayrıca, programda bazı kazanımların sarmal özellik göstermediği tespit edilmiştir. Sarmal özellik gösteren kazanımlar, öğrencilerin temel becerilerini öğrenmelerini ve yeni bilgileri önceki bilgileriyle ilişkilendirmelerini sağlayacak becerileri içermektedir. Sarmal özellik göstermeyen kazanımlar ise çoğunlukla ilk okuma ve yazma süreci, dil bilgisi ve psikomotor becerilerle ilgilidir, sonuçları elde edilmiştir.

Bulut (2019), 2006 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarını karşılaştırmıştır. Araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. 2006 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programları detaylı incelenmiştir. Araştırmada; 2006 Programı 2018 Programı'na göre daha detaylı olduğu, 2006 Programı'nda değerlendirme araç ve yöntemlerine ayrıca genişçe yer verilirken 2018 Programı'nda bunun mevcut olmadığı, 2018 Programı'nda 2006 Programı'na göre hem tema hem de temalarda yer alacak metin sayılarında artış görüldüğü, 2018 Programı, metin türleri konusunda da daha zengin bir içeriğe sahip olduğu, 2006 Programı'nda yer alan 'öğrenme alanları' başlığı 2018 Programı'nda yer almadığı, 2006 Programı'nda yer alan 'amaç ve kazanımlar' başlığı 2018 yılında sadece 'kazanımlar' olarak yer almış, 2018 Programı'nda 2006 Programı'na göre kazanım sayısı düşürüldüğü, 2006 Programı'nda 6, 7 ve 8. sınıf kazanımları ortak iken 2018 Programı'nda 1'den 8. sınıfa kadar sarmal bir yaklaşımla tekrar eden kazanımlara ve açıklamalara yer verildiği, 2006 Programı'nda yer alan dil bilgisi ve ara disiplin alan kazanımları 2018 Programı'nda yer almadığı, dil bilgisi kazanımları programın geneline dağıtılmış olduğu tespit edilmiştir.

Uluçay (2019), 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi öğretimi ile ilgili kazanımlara ilgili eleştirel bir çalışma oluşturmuştur. Çalışmada 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar doküman incelmesi kullanılarak irdelenmiştir.

Çalışmada kazanımların her ne kadar öğretim programında kazanımların sınıf seviyelerine göre dağılımının dengeli olduğu belirtiliyorsa da kazanımların 5. sınıfta yoğunlaştığı vurgulanmıştır. Çalışmada ayrıca Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda

vurgu ve tonlamaya uygun okuma ve konuşma ile ilgili kazanımların olması gerektiği belirtilmiştir.

Uluçay'ın çalışmasında; Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda konuşma öğrenme alanı içinde sözlü dille ilgili kazanımlara yer verilmesi; anlatım bozuklukları ile ilgili kazanımların bütün öğrenme alanlarına yayılması, kazanımlar aşamalandırılırken öncelikle işlevi sezme, sonra kavrama ve daha sonra işlevine uygun olarak kullanabilme üzerine yapılandırılması; kazanım ve açıklamaların daha net ifade edilmesi gerektiği ifade edilmiştir.



BÖLÜM III: YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi sınırları geniş olan bir kavram olup farklı disiplinler tarafından çeşitli tanımlarla karşımıza çıkmaktadır. Gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlı yapılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmamızın verileri, doküman incelemesi ve görüşme yöntemleriyle elde edilmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin 2019 Türkçe Öğretim Programı ortaokul dil bilgisi kazanımları ve konularının sarmallığı ile ilgili görüşleri alınmıştır. Bu yönüyle araştırma durum çalışması olarak ele alınabilir. Durum çalışması, mevcut bir durumu gerçek hayat bağlamında inceleyen, olgu ve içeriği arasındaki net çizgilerin belirsiz olduğu ve birden çok kanıt veya bilgi kaynağının var olduğu durumlarda kullanılan, gözlem temelli bir araştırma yöntemidir (Yin, 1984; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırma konusunun güncel olması ve işin mutfağında olan öğretmenlerle görüşmelerin yapılması yönüyle durum çalışmasına örnek teşkil etmektedir.

Doküman analizi, araştırmayla ilgili başka kişiler veya kuruluşlarca yazılmış, hazırlanmış veya oluşturulmuş çeşitli yazılar, belgeler, yapılar veya kalıntıların toplanması ve incelenmesi sürecidir (Seyidoğlu, 2016). Tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabildiği gibi gözlem ve görüşmeyle birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Dokümanların içerik analizi kapsamında kullanılması durumunda dört aşamalı bir analiz süreci takip edilebilmektedir: Analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma (Bailey, 1994; akt: Sak, R. , Şahin Sak, İ. T. , Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. , 2021).

Araştırmamızda ortaokul dil bilgisi kazanımları ve konularının saptanması amacıyla 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı kullanılarak doküman incelemesi yapılmıştır.

3.2. Çalışma Dokümanı

Araştırmada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki dil bilgisi kazanımlarının ve konularının sarmalığı incelenmiştir.

Araştırmanın çalışma dokümanı 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'dır. Çalışma dokümanı görüşme yapılan öğretmenlerin Türkçe dersinde kullanmış oldukları öğretim programı olması sebebi ile seçilmiştir. Araştırmada kullanılan çalışma dokümanı detaylı biçimde tanıtılmıştır:

2019'da uygulanmaya başlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı, belirli temel becerilerin açıkça belirtildiği ayrı bir başlık içermemektedir. Bunun yerine, becerilerin kazanımlar aracılığıyla dolaylı bir şekilde kazandırılacağı ifade edilmiştir. Programda, her sınıf seviyesi için 8 tema seçilmiş, tematik yaklaşım temel alınmıştır.

Mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretim programlarını ve amaçlarını açıklamakla başlamıştır. Program, değerlerimizi, yetkinlikleri ve öğretim programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımını vurgulamıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda "Değerlerimiz" başlığı altında, "adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik" gibi on temel değere yer verilmiştir.

Program, öğrenme-öğretme süreçlerinde farklı öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin bilişim teknolojileriyle entegre edilerek tutarlı ve dengeli bir şekilde kullanılmasını önermiş ve öğrencilerin bireysel farklılıklarının dikkate alınması gerektiğini vurgulamıştır.

Sınıf düzeylerine göre sunulan kazanımlar, dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri göz önünde bulundurularak kategorilendirilmiştir. Programda, dinleme/izleme becerisine ait 52, okuma becerisine ait 142, konuşma becerisine ait 28 ve yazma becerisine ait 67 tane kazanıma yer verilmiştir.

Program, değerlendirmeyi tanıma, izleme ve sonuç odaklı olmak üzere üç boyutlu

bir yapıda konumlandırılmıştır. Programda farklı ölçme ve değerlendirme araçlarına, gözlem formlarından öğrenci ürün dosyalarına, projelerden öz değerlendirmeye kadar çeşitli araçlara yer verilmiştir. Ancak, bu araçların ve ölçme değerlendirme yöntemlerinin nasıl kullanılacağına ilişkin açıklayıcı bilgilere program içinde yer verilmemiştir (Kalaycı ve Yıldırım, 2020).

3.3. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu kolay ulaşılabilir durum örnekleme göre seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örneklemede araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 123). Bu bağlamda incelenen 2019 Türkçe Öğretim Programını kullanan, araştırmacının kolayca ulaşabildiği İstanbul ilinde MEB’e bağlı resmi kurumlarda görev yapmakta olan on iki ortaokul Türkçe öğretmenine ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri Tablo 3. 1’de sunulmuştur.

Tablo 3.1. Çalışma Grubuna Ait Kişisel Bilgiler

Kişisel Bilgiler		N	Yüzdelik
Cinsiyet	Kadın	9	%75
	Erkek	3	%25
Eğitim Durumu	Lisans	8	%66,5
	Yüksek Lisans	4	%33,5
Yaş	29 ve altı	2	%16,5
	30-35	4	%33,5
	36-41	3	%25
	42-47	3	%25
Mesleki Kıdem Durumu	0-5	2	%16,5
	6-10	3	%25
	11-15	3	%25
	16 yıl ve üstü	4	%33,5

Araştırma İstanbul ilinde görev yapan 12 Türkçe öğretmeni yapılmıştır. Katılımcıların 9'u kadın, 3'ü erkekten meydana gelmektedir. Araştırmaya katılan 8 öğretmen lisans mezunu iken 4'ü ise yüksek lisans mezunudur. Katılımcılardan 2'si 29 yaşın altında 4'ü 30-35 yaş aralığında, 3'ü 36-41 yaş aralığında ve 3'ü 42-47 yaş aralığında bulunmaktadır. 0-5 yıl arası kıdeme sahip 2 katılımcı, 6-10 yıl arası kıdeme sahip 3 katılımcı, 11-15 yıl arası kıdeme sahip 3 katılımcı, 16 yıl ve üstü kıdeme sahip 1 katılımcı bulunmaktadır.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri doküman inceleme ve görüşme olmak üzere iki yöntemle toplanmıştır. Doküman inceleme yoluyla elde edilen veriler şu aşamalara göre toplanmıştır:

1. Dokümanlara ulaşma
2. Özgünlüğü kontrol etme

3. Dokümanları anlama
4. Veriyi analiz etme
5. Veriyi kullanma (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 194-200).

İlk olarak araştırmaya konu olan 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı müfredat.meb.gov.tr adresinden temin edilmiştir. Ardından 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar incelenmiş ve araştırmaya konu olan ortaokul dil bilgisi kazanımları ayıklanmıştır.

2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan ortaokul dil bilgisi kazanımları ve konularının yeterliği, sarmallığı ve sınıf seviyelerine göre nasıl yer alması gerektiği ile ilgili öğretmen görüşmeleri yapılmıştır. İstanbul ilinde öğretmenlik yapmakta olan 12 Türkçe öğretmeniyle birer kez yüz yüze görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu (EK-1) kullanılarak veriler derlenmiştir.

Formun hazırlanması sürecinde konuyla ilgili kaynaklar taranmış ve araştırmanın amacına uygun olarak bir soru havuzu oluşturulmuştur. Araştırmanın amacına hizmet ettiği düşünülen soruları içeren bir görüşme formu oluşturulmuştur. Hazırlanan on soruluk taslak görüşme formu; görüşme formunda yer alan sorularla ilgili olarak Türkçe kontrolü ve kapsam kontrolü için bir alan uzmanı, eğitim programları ve öğretim alanında uzman bir öğretim üyesi görüşleri alınarak yeniden düzenlenmiştir. Soruların anlaşılabilirliği, araştırmanın amacına ve kapsamına uygunluğu konularında yeterli olduğu düşünülen 4 soru belirlenerek görüşme formunun son hali oluşturulmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmuştur. Katılımcılara öncelikle cinsiyet, eğitim durumu, yaş ve mesleki kıdeme ilişkin demografik özellikleri, birinci bölümde sorulmuştur. Formun ikinci bölümünde ise 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ortaokul dil bilgisi kazanımları ve konuları ilgili 4 adet soru sorulmuştur.

3.5. Verilerin Analizi

Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür. Bu analiz türünde temel amaç elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 239). Araştırmada doküman incelemesi yöntemiyle elde edilen veriler betimsel analiz

teknikleriyle çözümlenmiştir. Doküman incelemesi sonucunda elde edilen veriler belli kategorilere göre sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmaların belirlenmesi aşamasında literatür taranmış, benzer çalışmalara bakılmış ve çalışmanın alt amaçları doğrultusunda elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Elde edilen bulgular frekanslarla sunulmuş ve yorumlanmıştır.

İçerik analizi betimsel analize göre daha derin bir işlem gerektirmektedir. İçerik analizinde, birbirine benzeyen veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilir ve okuyucunun anlayacağı biçimde düzenlenerek yorumlanır. İçerik analizinde amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 242). Öğretmen görüşmelerinden edinilen veriler içerik analizi yöntemine göre çözümlenmiştir. Öğretmenlerin görüşme formunda yer alan sorulara verdiği cevaplar ile görüşme esnasında alınan ses kaydı incelenerek araştırma ile ilgili tespitler elde edilmeye çalışılmıştır. Tespit edilen durumlarla ilgili bir alan uzmanı ve iki Türkçe öğretmeni ile incelenmiş, ifadelerin anlaşılabilir olması için düzenlemeler yapılarak analize hazır hale getirilmiştir. Görüşlerle ilgili örnek oluşturması için bazı katılımcıların görüşleri birebir alıntı olarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

3.6. Güvenirlik ve Geçerlik

Nitel araştırmalarda geçerlik, belirli süreçler vasıtasıyla bulguların doğruluğu için araştırmacı kontrolünü ifade ederken, nitel güvenirlilik, farklı projeler ve farklı araştırmacıların açısından da araştırmacının yaklaşımının tutarlılığını işaret etmektedir (Gibbs, 2007; aktaran: Creswell, 2017: 201). Doküman inceleme yöntemiyle yapılan araştırmalarda, geçerlilik ve güvenirliliğin sağlanması için verilerin inandırıcılığı büyük önem taşımaktadır. Bundan dolayı verilerin açık ve tutarlı bir şekilde sunulması ve bir başka araştırmacının teyidinin alınması önerilmektedir (Cansız Aktaş, 2014). Araştırılan olgu veya olay hakkında bütüncül bir resim oluşturulabilmesi için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemler (çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi vb.) kullanması gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Doküman incelemesinden elde edilen verilerin güvenirliliğini sağlamak amacıyla çeşitleme yönteminden yararlanılmıştır. Çeşitleme;

araştırmacının araştırdığı olay ya da olguyla ilgili farklı bakış açılarını, farklı anlamları, farklı göstergeleri ve kaynakları ortaya çıkarmasıdır. Fakat araştırmacının amacı bu farklılıkları ortadan kaldırmak değil, bir zenginlik olarak sergilemek olmalıdır.

Betimsel analizin kullanıldığı bir araştırmada doğrudan alıntılara yer vermek ve araştırmanın sonuçlarını bunlardan yola çıkarak açıklamaya çalışmak geçerlik için önemlidir (Yıldırım ve Şimşek: 2016). Araştırmada doküman incelemesiyle elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiş ve incelenen 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan birebir alıntılar yapılarak yorumlanmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik ifadelerin tutarlığı, nesnelliği ve yansızlığı ile ilgilidir. Bu nedenle elde edilen bulguların eksiksiz şekilde kaydedilmesi güvenilirlik sağlanabilir. Araştırma sırasında görüşmelerden elde edilen bulguların tamamı ses kaydına alınmış, böylece veri kaybı engellenmeye çalışılmıştır. Buna ek olarak araştırmacı, görüşmelerde elde ettiği bulgulardan yola çıkarak ortaya koyduğu çıkarımları bir alan uzmanı ve bir Türkçe öğretmene danışarak doğrulamıştır. Böylece araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Öğretmen görüşmelerinden elde edilen veriler için araştırmanın geçerliğini sağlamak amacıyla katılımcı teyidinden yararlanılmıştır. Araştırmacı, topladığı verileri düzenleyerek analizleri yaptıktan sonra katılımcılarla teyit toplantısı yapmıştır. Elde edilen verilerin tamamı katılımcılar tarafından doğrulanmıştır.

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde 2019 Türkçe Ders Öğretim Programı'nda yer alan ortaokul dil bilgisi kazanımları ve konuları, doküman analizi yönteminden yararlanılarak incelenmiştir. Programda yer alan dil bilgisi kazanımlarının Türkçe temel dil becerileri olan dinleme/izleme, okuma, yazma ve konuşmaya; ortaokul sınıf seviyelerine göre dağılımları saptanmıştır.

Öğretmenlerin 2019 Türkçe Dersi Öğretimi Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımları ve konularına olan algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmanın bulguları ayrıntılı bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır.

4.1. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Ortaokul Dil Bilgisi Kazanımların ve Konuların İncelenmesi

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ortaokul dil bilgisi kazanım ve konuları ile ilgili elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

4.1.1. Ortaokul Dil Bilgisi Kazanımları

Bu bölümde 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımlarının genel dağılımı doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu bağlamda 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımları; dil becerileri ve sınıflara dağılımı ortaya konmuştur.

Öğretim programında ortaokul kazanımları dört dil becerisi olan okuma, dinleme, yazma ve konuşma becerileri altında sıralandığı görülmektedir. Programda 5. sınıfta 69, 6. sınıfta 67, 7. sınıfta 76, 8. sınıfta 76 adet olmak üzere toplamda 288 adet kazanım olduğu tespit edilmiştir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı incelendiğinde dil bilgisi kazanımları dil bilgisinin diğer temel dil becerilerini destekleyen kurallar bütünü olması sebebiyle (Güneş, 2007) okuma, yazma, dinleme/izleme ve konuşma becerileri alanlarına dağıtılmıştır. Okuma alanında yer alan dil bilgisi kazanımları ise akıcı okuma, söz varlığı ve anlama başlıkları altında kullanılmıştır. Ayrıca dil bilgisi kazanımları genellikle okuma becerisi alanında yer almıştır.

Tablo 4. 1. Okuma Becerisinde Yer Alan Ortaokul Dil Bilgisi Kazanımlarının Dağılımı

Okuma	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Akıcı Okuma				
Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	√	√	√	√
Söz Varlığı				
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	√	√	√	√
Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	√			
Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	√			
Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	√			
Kökleri ve ekleri ayırt eder.	√			
Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	√			
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.		√	√	
İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.		√		
İsim ve sıfatların tamlamaların metnin anlamına olan katkısını açıklar.		√		
Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.		√		
Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.		√		
Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.		√		
Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.			√	
Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.			√	
Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.			√	
Anlatım bozukluklarını tespit eder.			√	
Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.				√
Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.				√
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.		√	√	
Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.				√
Anlama				
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	√			
Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	√			

Tabloya göre 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı okuma becerisi alanında 23 adet dil bilgisi kazanımı yer almaktadır. Bu kazanımlardan 1 tanesi akıcı okumada, 20 tanesi söz varlığında, 2 tanesi ise anlama bölümünde yer almaktadır.

“Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.”, “Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.”,

kazanımları ortaokulun tüm sınıf seviyelerinde yer bulmaktadır.

Programda sadece tek bir sınıf seviyesinde kullanılan kazanımlar:

“Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.”, “Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.”, “Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.”, “Kökleri ve ekleri ayırt eder.”, “Yapım ekinin işlevlerini açıklar.”, “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.”, “Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.” 5. sınıfta,

“İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.”, “İsim ve sıfatların tamlamaların metnin anlamına olan katkısını açıklar.”, “Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.”, “Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.”, “Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” 6. sınıfta,

“Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.”, “Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.”, “Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.”, “Anlatım bozukluklarını tespit eder.” 7. sınıfta,

“Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.”, “Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.”, “Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.” 8. sınıfta kullanılmıştır.

6. ve 7. sınıfta tekrar eden “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.”, “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.” kazanımları vardır.

Tablo 4. 2. Dinleme Becerisinde Yer Alan Ortaokul Dil Bilgisi Kazanımlarının Dağılımı

Dinleme/İzleme	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	√	√	√	√

Tablo incelendiğinde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dinleme/izleme becerisi alanında “Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.” kazanımı bulunmakta ve bu kazanım tüm sınıf seviyelerinde tekrar etmektedir.

Tablo 4. 3. Konuşma Becerisinde Yer Alan Ortaokul Dil Bilgisi Kazanımlarının Dağılımı

Konuşma	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	√	√	√	√
Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	√	√	√	√

Tablo incelendiğinde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda konuşma becerisi alanında 2 tane dil bilgisi kazanımının bulunduğu görülmektedir. Bu kazanımlardan hem “Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.” kazanımı hem de “Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.” kazanımı her sınıf seviyesinde tekrar etmektedir.

Tablo 4. 4. Yazma Becerisinde Yer Alan Ortaokul Dil Bilgisi Kazanımlarının Dağılımı

Yazma	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	√			
Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.	√			
Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	√	√	√	√
Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.			√	
Yazdıklarını düzenler.	√	√	√	√
Cümlelerin öğelerini ayırt eder.				√
Cümle türlerini tanır.				√
Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.				√

Tabloya bakıldığında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda yazma becerisi alanında 8 tane dil bilgisi kazanımı bulunmaktadır. Bu kazanımlardan “Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.” ve “Yazdıklarını düzenler.” kazanımları tüm sınıf seviyelerinde yer almıştır. “Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.” ve “Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.” kazanımları 5. sınıfta; “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” kazanımı 7. sınıfta;

“Cümlelerin öğelerini ayırt eder.”, “Cümle türlerini tanır.” ve “Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.” kazanımları 8. sınıfta olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. 5. Dil Bilgisi Kazanımların Sayılara Göre Dağılımı

Yazma	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Toplam
1. Okuma					
1.1. Akıcı Okuma	1	1	1	1	4
1.2. Söz Varlığı	6	8	7	4	25
1.3. Anlama	6	3	1	1	11
2. Dinleme/İzleme	1	1	1	1	4
3. Konuşma	2	2	2	2	8
4. Yazma	3	2	3	6	14
Sınıf Düzeyinde Toplam	19	17	15	15	66

Tabloya göz atıldığında okuma becerisi alanı akıcı okuma bölümünde 4, söz varlığı bölümünde 25, anlama bölümünde 11 olmak üzere toplam 40 adet dil bilgisi kazanımı bulunmaktadır. Dinleme/izleme becerisi alanında 4, konuşma bölümü alanında 8, yazma becerisi alanında 14 tane dil bilgisi kazanımı yer almaktadır.

Sınıf düzeylerindeki dağılıma bakıldığında ise; 5. sınıfta okuma becerisinde 13, dinleme/izleme becerisinde 1, konuşma becerisinde 3, yazma becerisinde 3 olmak üzere 19 adet,

6. sınıfta okuma becerisinde 12, dinleme/izleme becerisinde 1, konuşma becerisinde 2, yazma becerisinde 2 olmak üzere 17 adet,

7. sınıf okuma becerisinde 9, dinleme/izleme becerisinde 1, konuşma becerisinde 2, yazma becerisinde 3 olmak üzere 15 adet,

8. sınıf okuma becerisinde 6, dinleme/izleme becerisinde 1, konuşma becerisinde 2, yazma becerisinde 6 olmak üzere 15 adet,

Toplamda ise 66 adet dil bilgisi kazanımı bulunmaktadır.

4.1.2. Ortaokul Dil Bilgisi Konuları

Bu bölümde 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan dil bilgisi konularının genel dağılımı doküman analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bu bağlamda 2019 Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan dil bilgisi konularının sınıflara dağılımı ortaya konmuştur.

Tablo 4. 6. Dil Bilgisi Konularının Dağılımı

Konular	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Kelimede Anlam	√			
Ses Olayları	√			
Noktalama İşaretleri	√	√	√	√
İsim		√		
Sıfat		√		
Fiil			√	√
Zamir		√		
Bağlaç-Edat		√		
Ek-Kök	√	√	√	
Anlatım Bozukluğu			√	√
Ek Fiil			√	
Fiilimsiler				√
Cümlelerin Öğeleri				√
Cümle Türleri				√
Yazım Kuralları	√	√	√	√
Zarf			√	

Tablo incelendiğinde; 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda kelimede anlam, ses olayları, noktalama işaretleri, isim, sıfat, fiil, zamir, bağlaç-edat, ek-kök, anlatım bozukluğu, ek fiil, fiilimsiler, cümlelerin öğeleri, cümle türleri, yazım kuralları ve zarf olmak üzere 16 tane konu bulunmaktadır.

Yazım kuralları ve noktalama işaretleri konuları her sınıf seviyesinde bulunmakta iken kök-ek konusu 5. 6. ve 7. sınıflarda, anlatım bozukluğu ve fiil konusu ise 7. ve 8. sınıflarda yer almaktadır. Kelimede anlam ve ses olayları konuları 5. sınıfta; isim, sıfat,

zamir, bağlaç-edat konuları 6. sınıfta; zarf ve ek fiil konuları 7. sınıfta; fiilimsiler, cümlenin ögeleri ve cümle türleri konuları ise 8. sınıfta yer almaktadır.



4.1.3. Öğretmen Görüşleriyle İlgili Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanım ve konulara ve öğretim programı eleştirisine dair görüşlerinin bulguları ele alınmıştır.

4.1.3.1. Dil Bilgisi Kazanımlarına Dair Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ortaokul dil bilgisi kazanımlarına dair görüşlerinin bulunduğu bulgular ele alınmıştır.

Tablo 4. 7. Okuma Becerisi Alanında Yer Alan Dil Bilgisi Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Dağılımı

Okuma	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Sıklık
Akıcı Okuma					
Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	48
Söz Varlığı					
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	48
Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12	Ö3,Ö10	Ö3,Ö10	24
Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö9,Ö10,Ö12	Ö3,Ö10	Ö3,Ö10	23
Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12	Ö3,Ö7,Ö10	Ö3,Ö10	25
Kökleri ve ekleri ayırt eder.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö7,Ö8,Ö10		27
Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10	Ö4	31
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11	Ö1	32

İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Ö1,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö3,Ö4,Ö9,Ö10	Ö4,Ö9	24
İsim ve sıfatların tamlamaların metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Ö1,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö3,Ö4,Ö9,Ö10	Ö4,Ö9	24
Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Ö6,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10	Ö4,Ö9,Ö10	24
Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.	Ö1,Ö3,Ö6,Ö7,Ö8,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö3,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10	Ö9	27
Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.	Ö4,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö3,Ö8,Ö9	Ö9	18
Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.		Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö7,Ö9,Ö10	22
Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.		Ö4	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö3,Ö7,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	20
Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.	Ö5,Ö8,Ö9	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	29
Anlatım bozukluklarını tespit eder.	Ö4	Ö4	Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	25
Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.			Ö3,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	23
Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.			Ö4	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	13
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	Ö1,Ö7,Ö12	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	35
Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.	Ö1,Ö12	Ö1,Ö4,Ö12	Ö1,Ö3,Ö4,Ö7,Ö11	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	22
Anlama					
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö9,Ö10	Ö1,Ö4,Ö6,Ö9,Ö10	34
Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö3,Ö5,Ö8,Ö10	Ö1,Ö3,Ö5,Ö8,Ö10	34

Öğretmenler ile yapılan görüşmeler sonucunda oluşan tabloya göre; Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuma becerisi alanında yer alan dil bilgisi kazanımları içerisinde öğretmenlerin en çok ve her sınıf seviyesinde olması gerektiğini düşündüğü kazanımlar; “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve

sessiz okur.” ve “Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.” kazanımlarıdır.

Öğretmenlerin Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda okuma becerisi alanında yer alan dil bilgisi kazanımlarının dağılımı konusunda çoğunun aynı fikirde olduğu diğer hususlar şunlardır:

Öğretmenler “Yapım ekinin işlevlerini açıklar.”, “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.”, “Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.”, “Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.”, “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.”, “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.” kazanımlarının 3 sınıf seviyesinde,

“Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.”, “Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.”, “Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.”, “İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.”, “İsim ve sıfatların tamlamaların metnin anlamına olan katkısını açıklar.”, “Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.”, “Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.”, “Anlatım bozukluklarını tespit eder.”, “Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.”, “Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.” kazanımlarının 2 sınıf seviyesinde tekrar edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Katılımcılar “Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımının 6. sınıfta, “Fiilimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.” kazanımının 8. sınıfta ve “Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.” kazanımının 8. sınıfta yer almasının yeterli olacağını ifade etmişlerdir.

Tablo 4. 8. Yazma Becerisi Alanında Yer Alan Dil Bilgisi Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Dağılımı

Yazma	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Sıklık
Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 ,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 ,Ö9,Ö10,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 ,Ö9,Ö10,	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 ,Ö9,Ö10	44
Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 ,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 ,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö3,Ö4,Ö10	Ö1	29
Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 ,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 ,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö1 0,Ö11	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9,Ö1 0,Ö11	42
Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.		Ö4	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 ,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 ,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	25
Yazdıklarını düzenler.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 ,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 ,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 ,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 ,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	48
Cümlelerin öğelerini ayırt eder.	Ö8,Ö9	Ö3,Ö4,Ö8,Ö9	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 ,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	24
Cümle türlerini tanıır.	Ö8,Ö9	Ö3,Ö4,Ö8,Ö9	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö7,Ö8,Ö9	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 ,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	24
Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.			Ö1,Ö3,Ö4,Ö9	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8 ,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	16

Tabloya göre; öğretmenlerin tamamı “Yazdıklarını düzenler.” kazanımının her sınıf seviyesinde tekrar edilmesi gerektiği konusunda fikir birliği içinde oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu “Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.”, “Yazılarında uygun geçiş ve

bağlantı ifadelerini kullanır.” kazanımlarının 4 sınıf seviyesinde; “Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.”, “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.”, “Cümlelerin öğelerini ayırt eder.”, “Cümle türlerini tanır.” kazanımlarının 2 sınıf seviyesinde tekrar edilmesi gerektiğini beyan etmiştir.

Katılımcılar “Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.” kazanımının 8. sınıfta olmasının yeterli olacağını beyan etmişlerdir. Ö1, Ö3, Ö4,Ö9 diğer öğretmenlerin bu fikrine ek olarak “Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.” kazanımının 7. sınıfta da tekrar edilmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Tablo 4. 9. Dinleme/İzleme ve Konuşma Becerisi Alanlarında Yer Alan Dil Bilgisi Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Dağılımı

Dinleme/İzleme	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Sıklık
Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7, Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7, Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7, Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7, Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	48
Konuşma					
Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7, Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7, Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7, Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7, Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	48
Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7, Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7, Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7, Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7, Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	48

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dinleme/izleme ve konuşma becerisi alanlarında yer alan dil bilgisi kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre dağılımı tablosuna bakıldığında öğretmenler dinleme/izleme becerisi alanında yer alan “Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.” kazanımının; konuşma becerisi alanında yer alan “Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.”, “Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.” kazanımlarının tüm sınıf seviyelerinde tekrar etmesi gerektiğini ifade buyurmuşlardır.

4.1.3.2. Dil Bilgisi Konularına Dair Bulgular

Bu bölümde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda bulunan dil bilgisi konularına dair öğretmen görüşlerini yansıtan bulgular ele alınmıştır.

Tablo 4. 10. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Dil Bilgisi Konularının Öğretmen Görüşlerine Göre Dağılımı

Konular	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	Sıklık
Kelimede Anlam	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12	45
Ses Olayları	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö4,Ö9		26
Noktalama İşaretleri	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	48
İsim	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö7,Ö8,Ö9,Ö12	Ö8,Ö9	30
Sıfat	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö4,Ö7,Ö9,Ö12	Ö4,Ö7,Ö9	31
Fiil	Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11	42
Zamir	Ö3,Ö6,Ö10,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö10,Ö12	Ö4,Ö8,Ö11,Ö12	Ö4	19
Bağlaç-Edat	Ö1,Ö4,Ö6,Ö7,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö11,Ö12	Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö10	Ö1,Ö4,Ö9,Ö10	26
Ek-Kök	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö12	Ö5,Ö8	31
Anlatım Bozukluğu	Ö4,Ö10	Ö3,Ö4,Ö8,Ö10,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	31
Ek Fiil	Ö2	Ö4,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	27
Fiilimsiler		Ö3	Ö1,Ö3,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	16
Cümlelerin Öğeleri	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö8,Ö9,Ö12	Ö1,Ö3,Ö4,Ö6,Ö8,Ö9,Ö12	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	34
Cümle Türleri	Ö1,Ö8,Ö9	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö8,Ö9,Ö12	Ö1,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö8,Ö9,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	29
Yazım Kuralları	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	48
Zarf	Ö12	Ö3,Ö4,Ö9,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö5,Ö6,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10,Ö11,Ö12	Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö7,Ö8,Ö9,Ö10	25

Sarmal yaklaşım ekseninde dil bilgisi konularına dair öğretmenlerin görüşlerinin yer aldığı tabloya göre; tüm katılımcıların yazım kuralları ve noktalama işaretleri konularının her sınıf seviyesinde tekrar etmesi gerektiğine dair fikir birliğine sahip oldukları görülmektedir.

Kelimede anlam konusunda öğretmenlerin tamamı konunun 5. sınıf seviyesinde işlenmesini doğru bulmuşlardır. Öğretmenlerden Ö11 dışındakiler, bu konunun 6, 7 ve 8. sınıflarda da olmasının doğru olacağına dair görüş bildirmişlerdir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ses olayları konusunun 5. ve 6. sınıfta işlenmesinin uygunluğu tüm öğretmenler tarafından kabul görmüştür. Ö4 ve Ö9 5. ve 6. sınıflara ek olarak 7. sınıfta da konunun işlenmesinin yerinde olacağını söylemişlerdir.

Öğretmenlerin 5. ve 6. sınıfta yer almasında uzlaştığı diğer konular, isim ve kök-ek konularıdır. Tüm sınıf seviyelerinde; isim konusunun olması gerektiğini düşünen Ö8, Ö9, kök-ek konusunun olması gerektiğini düşünen Ö5, Ö8 katılımcılarıdır.

Tabloya bakıldığında öğretmenlerin tamamı ek fiil ve anlatım bozukluğu konularının hem 7. sınıfta hem de 8. sınıfta bulunmasını uygun bulmuştur.

Katılımcıların tamamının mutabık olduğu diğer hususlar şunlardır:

Sıfat konusu 6. sınıfta; zarf konusunun 7. sınıfta; fiilimsiler, cümle türleri ve cümlelerin öğeleri konularının 8. sınıfta bulunması gerektiğidir.

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin çoğunluğu fiiller ve cümlelerin öğeleri konularının tüm sınıf seviyelerinde işlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Aynı zamanda öğretmenlerin büyük bir kısmı cümle türleri konusunun 6. ve 7. sınıflarda, sıfat konusunun 5. sınıfta, zarf konusunun ise 8. sınıfta da yer bulmasının sarmalığa hizmet edeceğini ifade etmişlerdir.

Zamir ve bağlaç-edat konularında ise öğretmenlerin ekseriyeti bu konuların 6. sınıfta işlenmesi noktasındadır.

4.1.3.3. Öğretim Programı Eleştirisine Dair Bulgular

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerin büyük çoğunluğu

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanım ve konularının çoğunun sarmal bir yaklaşımla ele alınmadığını vurgulamışlardır. Bu konuda öğretmen cevaplarının bir kısmı şu şekildedir;

Ö3: Sözcükte anlam kazanımları her sınıf seviyesinde olmalıdır.

Ö5: Fiiller konusu her sınıf seviyesinde bulunması gerekirken sadece 7.ve 8. sınıfta bulunmaktadır. Dil bilgisi konuları, konu bazlı tek seferde işlenilmesi yerine diğer sınıf seviyelerine de dağıtılmalıdır.

Ö2: Bazı konular ve kazanımlara 7. ve 8. sınıfta yer veriliyor. Ancak bu konu ve kazanımlara önceki yıllarda da yer verilmelidir.

Ö12: 8. sınıfa kadar ögeler konusuna hiç giriş yapmıyoruz ama pek çok yerde yüklem kelimesi geçmektedir. Belli başlı konular 5. sınıftan başlayarak gittikçe genişleyerek verilmeli.

Katılımcıların çoğu konuların sadece tek sınıf seviyesinde işlenip diğer sınıf seviyelerinde bulunmamasının öğrenmelerin kalıcılığını olumsuz etkilediğini düşünmektedirler.

Öğretmenlerin bir kısmı özellikle bazı konuların birbiriyle çok ilişkili olduğunu ve bu konuların birbirlerini tamamladıklarını bu yüzden sınıf seviyelerine konu dağılımı yapılırken buna dikkat edilmesi gerektiğini fakat programda bunun göz ardı edildiğini belirtmişlerdir. Ö7 bu konuda “ İsim ve sıfat tamlamalarını sadece 6. sınıfta öğrenen öğrenciler 8. sınıfta cümlelerin ögelerini bulmada problem yaşamaktadırlar.” şeklinde; Ö3 ise “Ek fiil konusundan önce cümlelerin ögeleri öğretilmelidir.” şeklinde beyanda bulunmuşlardır.

Öğretmenlerin sorun olarak gördüğü diğer bir nokta bazı sınıf seviyelerinde ilgili dil bilgisi konusu ve kazanımı olmamasına rağmen etkinliklerde bunların bulunmasıdır. Örneğin; Ö8: 5. sınıf sayıların yazımı konusunda işlenen etkinlik örneğinde üleştirme sıra belirten sayılar ifadesi varken sıfat konusu 6. sınıfta yer almaktadır.

Ö7: Özne ve yüklem kavramını bilmeyen öğrencilere 5. sınıf ders kitabında virgülü anlatırken “özneyi belirtmek için” ifadesinin kullanılması.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konuların her birinin yalnızca tek bir sınıf seviyesinde yer aldığı ve bu durumun öğrenmenin kalıcılığını olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Öğretmenler bunun yerine dil bilgisi konularının her birinin alt başlıklandırılarak diğer sınıf seviyelerine dengeli bir şekilde dağıtılmasının doğru olacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu durumla ilgili düşüncelerinin bir kısmı şu şekildedir:

Öğretmenlerin çoğu sıfat konusunun 5. sınıfta sıfat nedir ile başlaması gerektiğini 6. sınıfta sıfat çeşitleri ile 7. ve 8. sınıfta ise sıfat tamlaması ve adlaşmış sıfat ile devam etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Fiil konusu ile ilgili öğretmenlerin tamamına yakını, fiilin tanımının her sınıf seviyesinde hatırlatılması gerektiğini, 7 ve 8. sınıfta ise fiilde yapı, kipler ve fiilde çatı konularının yer alması gerektiğini beyan etmiştir.

Katılımcıların birçoğu, ek fiil konusunun hem 7. sınıfta hem de 8. sınıfta tekrar edilmesinin yerinde bir durum olacağını söylemiştir.

Öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin erken yaşlarda öğrenmekte zorlandığı bir konu olan anlatım bozukluğu konusunun mevcut programda olduğu gibi 7. sınıf ve 8. sınıfta işlenmeye devam edilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Öğretmenler, öğrencilerin öğrenmede problem yaşadıkları bir diğer konu olan fiilimsilerin 8. sınıfta işlenmeye devam edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Katılımcıların önemli bir bölümü 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda 8. sınıf seviyesinde yer alan cümlelerin öğeleri konusunun bölünerek temel öğeler olan özne ve yüklem her sınıf seviyesinde; yardımcı öğeler olan zarf tümleci, dolaylı tümleç ve nesnenin 7 ve 8. sınıfta yer bulması gerektiğini dile getirmiştir.

Sözcükte anlam başlığı altında olan gerçek anlam, mecaz anlam ve terim anlamın her sınıf seviyesinde olması gerektiğini düşünen öğretmenlerin geneli, noktalama işaretleri ve yazım kuralları konularının mevcut programdaki halleri ile devam etmesi gerektiğini beyan etmiştir.

Öğretmenlerin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan en çok ayrıştığı konulardan biri de cümle türleri konusudur. Öğretmenlerin büyük bir kısmı cümle

türleri konusunun 5. sınıfta türüne göre cümleler; 6. sınıfta yüklem yerine göre cümleler; 7. sınıfta yapısına göre cümleler ve 8. sınıfta tüm cümle türleri çeşitleri şeklinde olması gerektiğini söylemiştir.



BÖLÜM V: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara ve ileride yapılacak çalışma ve araştırmalara yol göstermesi açısından önerilere yer verilmiştir.

5.1. Dil Bilgisi Kazanımlarının Sarmallığıyla İlgili Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımların incelenmesinden elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmada ortaokul dil bilgisi kazanımlarının ayrı bir başlık altında değil programda yer alan 4 dil becerisi altında bulunduğu saptanmıştır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil bilgisi kazanımlarının %60'ından fazlası okuma becerisi alanında yer alırken %6'sı dinleme, %12'si konuşma, %22'si ise yazma becerisi alanında olduğu belirlenmiştir. Bu oranlar dinleme ve konuşma becerisinin ihmal edildiğini göstermektedir. Günlük yaşamda insanların en çok kullandığı dinleme ve konuşma becerileri bireylerin sosyalleşmesi sağlamaktadır. Bu husus göz önünde bulundurulduğunda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın eğitimin toplumsal işlevini barındırmadığı ifade edilebilir (Kırbaş,2020: 162).

Sınıf seviyelerine göre dil bilgisi kazanımları dağılımı irdelendiğinde ise 19 kazanımın 5. sınıfta, 17 kazanımın 6. sınıfta, 15 kazanımın 7. sınıfta ve yine 15 kazanımın 8. sınıfta olduğu gözlemlenmiştir.

Yapılan incelemelerde 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ortaokul dil bilgisi kazanımlarından yalnızca 7 tanesinin her sınıf seviyesinde tekrar ettiği tespit edilmiştir. Araştırmada varılan bu sonuç ile öğretim programında sarmallığın göz ardı edildiği anlaşılmıştır.

5.2. Dil Bilgisi Konularının Sarmallığıyla İlgili Sonuç ve Tartışma

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı dil bilgisi konuları bazında irdelendiğinde ortaokul seviyesinde 16 tane dil bilgisi konusunun yer aldığı görülmüştür. Konuların sınıf seviyelerine göre dağılımına bakıldığında ise 5. sınıfta 5, 6. sınıfta 7, 7. sınıfta 7, 8. sınıfta ise 6 konunun mevcut olduğu görülmüştür.

Dil bilgisi kazanımlarında olduğu gibi dil bilgisi konularında da sarmallık göz ardı edilmiştir. Programda sarmal şekilde yer alan beş konu vardır. Bunlar yazım kuralları, noktalama işaretleri, anlatım bozukluğu, fiiller ve kök-ek konusudur. Yazım kuralları ve noktalama işaretleri konuları her sınıf seviyesinde bulunmaktadır. Kök-ek konusu ise 5. 6. ve 7. sınıfta yer bulmaktadır.

Anlatım bozukluğu ve fiiller konularının programda kısmen de olsa sarmal bir şekilde ele alındığı söylenebilir. Sarmal yaklaşımda ardışıklık ve tekrar gözetilmektedir. Programda anlamsal anlatım bozukluğunun 7. sınıfta, yapısal anlatım bozukluğunun 8. sınıfta bulunması ardışıklığı sağlasa da 8. sınıfta anlamsal anlatım bozukluğu başlığının tekrar yer almaması sarmal yaklaşım ilkeleri ile çelişmektedir. Keza fiiller konusunda da benzer durum söz konusu olup fiiller konusunun tamamına yakını 7.sınıfta yer almakta, sadece fiilde çatı alt başlığı 8.sınıfta bulunmaktadır.

Programda dil bilgisi konularının çoğu sarmal yaklaşım ekseninde ele alınmamıştır. Konular genellikle tek sınıf seviyesinde yer almaktadır. 5. sınıfta kelimede anlam ve ses olayları konuları; 6. sınıfta isim, sıfat, zamir, bağlaç-edat konuları; 7. sınıfta zarf ve ek fiil konuları; 8. sınıfta fiilimsiler, cümlelerin öğeleri ve cümle türleri konuları bulunmaktadır.

5.3. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Yer Alan Dil Bilgisi Kazanım ve Konuların Sarmallığıyla İlgili Öğretmen Görüşmelerine Dair Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde öğretmenlerle yapılan görüşmelerde sorulan sorularla elde edilen yanıtların incelenmesi sonucu ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir.

Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmelerde sorulan “2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanımlarının sınıf seviyelerine göre dağılımı nasıl olmalıdır?” sorusuna öğretmenlerin vermiş olduğu yanıtlarla oluşan kazanımların dağılımı ile mevcut programdaki (2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı) kazanımların dağılımlarının karşılaştırılması sonucu ortaya çıkan sonuçlar şunlardır:

Mevcut programda “Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.”, “Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.”, “Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.”, “Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.” “Konuşmalarında uygun geçiş ve

bağlantı ifadelerini kullanır.”, “Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.” ve “Yazdıklarını düzenler.” kazanımları her sınıf seviyesinde tekrar etmektedir. Öğretmenlerin bu kazanımların her sınıf seviyesinde bulunması konusunda benzer fikirlere sahip olduğu anlaşılmıştır.

Ancak mevcut programda, her sınıf seviyesinde yer alan kazanımlar dışında birden fazla sınıf seviyesinde tekrar eden kazanımların sayısının sınırlı olduğu belirlenmiştir. Sadece “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” ve “Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.” gibi kazanımların birden fazla sınıf seviyesinde yer aldığı görülmüştür. Öğretmenler ise “Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.”, “Fiilimsilerin cümledeki işlevini kavrar.”, “Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.”, “Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.” kazanımları dışındaki tüm kazanımların birden fazla sınıf seviyesinde yer alması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Mevcut programda okuma becerisinde yer alan ve sadece tek sınıf seviyesinde bulunan “Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.” ve “Fiillerin anlam özelliklerini kavrar” kazanımları ile ilgili öğretmenler bu kazanımların üç sınıf seviyesinde olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Arı (2017) tarafından yapılan çalışmada, 2015 ve 2017 programlarında okuma becerisi kazanımlarının aşamalandırılmasında sorunlar olduğu ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen sonuçlar ile araştırmamızın bulgularında da var olan dil bilgisi kazanımlarının yoğunlukla yer aldığı okuma becerilerinin sarmal olmadığı örtüşmektedir.

Her ne kadar programda yer alan “Öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak dil bilgisi ve yazım kuralları ile ilgili kazanımlar artan bir yoğunluk içinde ve aşamalı olarak yapılandırılmıştır.” (MEB, 2019; 8) ifadesi programda yer alan kazanımların sarmal ilkeler doğrultusunda oluşturulduğunu öne sürse de öğretmenler programda yer alan dil bilgisi kazanımların çoğunun sarmal şekilde ele alınmadığını ve aşamalık ilkesinin göz ardı edildiğini ifade etmişlerdir. Direkçi ve Yavuz (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, dil bilgisi kazanımlarının sarmal bir şekilde ele alınmadığına dair benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgular, Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın dil bilgisi kazanımlarının sınıf seviyelerine daha dengeli, aşamalı

ve sarmal bir şekilde dağıtılması gerektiğini göstermektedir. Ateş, Karataş ve Aşçı (2022) tarafından yapılan çalışmada da bu bulguları doğrulayan sonuçlar elde edilmiş ve dil bilgisi kazanımlarının sınıf seviyelerine dengeli ve sarmal bir şekilde dağıtılmasının önemi ortaya çıkmıştır. Sarmal yaklaşımın dil bilgisi öğretiminde önemi ve etkisi, bu dağılımın daha dikkatli bir şekilde planlanmasını gerektirmektedir. Öğrencilerin dil bilgisi becerilerini derinleştirme ve pekiştirme fırsatları sınıf seviyelerine uygun bir şekilde sağlanmalıdır.

Tablo 5. 1. 2019 Türkçe Öğretim Programı ile Öğretmen Görüşlerinin Karşılaştırılmalı Dil Bilgisi Konu Tablosu

Konular	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
Kelimede Anlam	√ √	√	√	√
Ses Olayları	√ √	√		
Noktalama İşaretleri	√ √	√ √	√ √	√ √
İsim	√	√ √		
Sıfat	√	√ √		
Fiil	√	√	√ √	√ √
Zamir		√ √		
Bağlaç-Edat		√ √	√	
Kök-Ek	√ √	√ √	√ √	
Anlatım Bozukluğu			√ √	√ √
Ek Fiil			√ √	√
Fiilimsiler				√ √
Cümlelerin Öğeleri	√	√	√	√ √
Cümle Türleri		√	√	√ √
Yazım Kuralları	√ √	√ √	√ √	√ √
Zarf			√ √	√

Tabloda siyah tik √ mevcut programı, kırmızı tik √ öğretmenlerin görüşlerini temsil etmektedir

Araştırmada öğretmenlerin 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi konularının sarmal yaklaşım kullanılarak sınıf seviyelerine göre işlenmesi ile ilgili fikirleri alınmıştır. Yapılan görüşmeler neticesinde oluşan dil bilgisi konularının sınıf seviyelerine göre dağılımı ile mevcut programdaki (2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı) dil bilgisi konularının sınıf seviyelerine göre dağılımı arasındaki kıyaslama

sonucunda oluşan tespitler şöyledir:

Tüm katılımcılar yazım kuralları ve noktalama işaretleri konularının her sınıf seviyesinde tekrar etmesi gerektiğini söylemiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da yazım kuralları ve noktalama işaretleri konusu tüm sınıf seviyelerinde yer almaktadır.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kelimedeki anlam konusunun tüm sınıf seviyelerinde olmasının doğru olacağına dair görüş bildirmişlerdir. Mevcut programda ise kelimedeki anlam konusu sadece 5. sınıfta yer almaktadır.

Mevcut programda ses olayları konusu sadece 5. sınıfta bulunuyorken öğretmenlerle yapılan görüşmelerde tüm öğretmenler ses olayları konusunun 5. ve 6. sınıfta işlenmesinin konunun daha iyi şekilde öğrenilmesine hizmet edeceğini ifade etmişlerdir.

İsim ve sıfat konuları mevcut programda sadece 6. sınıfta yer bulmakta iken görüşmeye katılan tüm öğretmenler bu konuların 6. sınıfa ek olarak 5. sınıfta da yer alması gerektiğini belirtmişlerdir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda fiiller konusu 7. ve 8. sınıfta, cümlelerin öğeleri konusu ise 8. sınıfta bulunmaktadır. Öğretmenlerin çoğu bu konuların tüm sınıf seviyelerine aşamalı olarak göz önünde bulundurularak bölünmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Cümle türleri konusu mevcut programda sadece 8. sınıfın konusu iken öğretmenlerin geneli bu konunun 6. ve 7. sınıf seviyelerinde de yer bulması gerektiğini vurgulamışlardır.

Karahan'a (2009) göre, dil bilgisi öğretimi programlarında, dilin doğasına uygun olarak, bildirim yüklü bütünü anlama amacıyla konu sıralaması belirlenmelidir. Bugüne kadar uygulanmış Türkçe dersi öğretim programlarında genellikle cümle konusu en sonda ele alınmıştır. Ancak, insan zihni önce bütünü algılar ve daha sonra parçaların ve ayrıntıların farkına varır. Bu nedenle, dil bilgisi öğretiminde cümle, sıra bakımından öncelikli bir konu olmalıdır. Cümle yapısının anlaşılması, dilin işleyişini kavramak için önemli bir adımdır ve dil bilgisi öğretimi programlarında bu konuya daha fazla önem verilmelidir. Öğretmenler cümle konusunda benzer bir düşünceyle konunun 5. sınıftan

itibaren olması gerektiğini savunmuşlardır.

Öğretmenler, mevcut programda 7. sınıf konuları olan zarf ve ek fiilin hem 7. sınıfta hem de 8. sınıfta var olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Öğretmenlerin %85' ine yakını bağlaç-edat konusunun 6. sınıfta yer almasının yeterli olacağını belirtirken %50' si bağlaç-edat konusunun 7. sınıfta da bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenler bağlaç-edat konusunun sarmal şekilde ele alınması noktasında ayrılmıştır. Öğretmenlerin geneli mevcut programdaki şekliyle yani 6. sınıfta işlenmesini desteklemiştir. Bağlaç-edat konusu her ne kadar programda 6.sınıfta olsa da ve öğretmenler bu şekilde olmasını desteklese de ders kitaplarındaki etkinlikler bu durumla çelişmektedir. Çünkü bağlaç-edat konusu ile ilgili farklı sınıf seviyelerinde etkinlik örnekleri yer almaktadır.

Öğretmenlerden 10'u zamirler konusunun tıpkı mevcut programda olduğu gibi 6. sınıfta işlenmesinin yeterli olacağını dile getirmiştir. Cümlelerin öğeleri konusu ile yakından ilişkili olan zamirlerin yalnızca 6. sınıfta işlenmesi öğrencilerin yazma becerilerini olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin yazılı anlatımları incelendiğinde özne-yüklem uyumu konusunda problem yaşadıkları görülmüştür. Özellikle kişi zamirleri öğretilirken yalnızca “ben, sen, o, biz, siz, onlar” şeklinde ezberletilmemeli, bu zamirler aynı zamanda yüklemde işi yapan kişiler olduğu bilgisiyle bütünleştirilerek anlatılmalıdır (Bozkuş, 2019: 88).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öğretmenler dil bilgisi konularının genellikle tek bir sınıf seviyesinde işlendiğini, bunun yerine konuların 5. sınıftan başlayarak artan yoğunlukta diğer sınıf seviyelerine dağıtılması gerektiğini, bu şekilde öğrenmenin daha kalıcı olacağını dile getirmişlerdir.

Öğretim programında yer alan kimi dil bilgisi konusu ve kavramı soyut olduğu için öğrencinin bunu zihinde yapılandırması ve kavraması zaman almaktadır. Bu sebeple dil bilgisi öğretimin içeriği geniş bir zamana dağıtılıp, dil bilgisi öğretimi daha sonraki yıllarda aşamalı olarak derinleştirilmelidir (Güneş, 2020: 269).

Gerek doküman incelemesi ile elde edilen veriler gerekse öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanım ve konularının çoğunun sarmal bir şekilde yer almadığı ortaya çıkmıştır.

Öğretmenler, öğretim programında dil bilgisi kazanım ve konularının daha sarmal bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Olası bir Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın güncellenmesi veya değişmesi sonucunda programda yer alan dil bilgisi konu ve kazanımların sarmal bir yapıda alınmasının yararlı olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca, öğrencilerin dil becerilerini ilerletmeleri için daha etkili öğretim stratejilerinin kullanılması gerektiği ifade edilmiştir.

5.4. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Öğretmen Görüşmelerine İlişkin Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçların ışığında, Milli Eğitim Bakanlığı'na ve Talim Terbiye Kurulu'na yapılan öneriler, aşağıda verilmiştir.

Öğretim programları, öğrencilere belirli bir eğitim sürecinde kazanmaları beklenen bilgi, beceri, değer ve tutumları ifade eden kazanımları içerir. Öğretim programlarının temel bileşenleri ve öğrencilerin öğrenmeleri gereken konuları ve becerileri belirlemeye yardımcı olan kazanımlar belirlenirken öğrenmenin kalıcılığını en üst seviyede sağlayacak şekilde uzmanlar tarafından hazırlanmalıdır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ve sarmallığı ihmal edilen dil bilgisi kazanımları sarmal bir şekilde yeniden düzenlenebilir. Böylece öğrencilerin dil becerilerini ilerletmeleri kolaylaşmış olur.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi konuları genellikle tek bir sınıf seviyesinde yer almaktadır. Bu durum öğrencilerin dil bilgisi konularını unutmalarına neden olmaktadır. Bu sebeple dil bilgisi konuları sınıf seviyelerine basitten zora doğru bölünerek dağıtılabilir. Görevsel öğretim işe koşularak aşamalık kaidesi dikkate alınabilir (Aydın ve Satılmış, 2022: 30).

Öğretim programında yer alan dil bilgisi konularından özellikle ardışık olması gerekenler öncelik ve sonralık ilkesi göz önünde bulundurularak yeniden düzenlenebilir. Dil bilgisi konuları birbirinden bağımsız olarak değil, birbirleriyle ilişkilendirilerek işlenmelidir; bu şekilde konular birbirini tamamlayacak bir şekilde öğretilmelidir. Başka bir ifadeyle, konuların aralarındaki ilişki dikkate alınmalıdır (Özbay, 2007: 162-163).

Öğretim programında yer alan soyut dil bilgisi konuları, geniş zamana yayılarak

daha sonraki yıllarda aşamalı bir şekilde ele alınabilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda özellikle sarmallığı ihmal edilmiş dil bilgisi konuları sarmal bir yaklaşımla tekrardan düzenlenmelidir. Bu sayede öğrenciler dil bilgisi konularını daha iyi öğrenebilir, dil edinimi daha kolay bir şekilde yapılabilir.

Dil bilgisi konularının yoğunluğu her sınıfa eşit olacak şekilde dağıtılabilir. Bununla öğrencilerin dil bilgisi konularının yoğunluğunun olduğu sınıf seviyesinde bıkkınlık durumunun oluşması engellenebilir.

Kitaplarda bulunan etkinlikler ve sınıf seviyelerinde dil bilgisi konuları arasında var olan bazı uyumsuzluklar konuların sarmal bir şekilde sınıf seviyelerine dağıtılması ile giderilebilir.

Öğretmenlere sarmal yaklaşım ve sarmal yaklaşımla ele alınan öğretim programları ile ilgili seminerler verilebilir. Böylelikle öğretmenler daha etkileyici ve kalıcı bir öğretim sağlayabilirler.

Milli Eğitim Bakanlığı, çocukların dijital ortamlarda sağlıklı vakit geçirebilecekleri ve ilgi çekici seçenekler sunabilecek çalışmalara odaklanabilir. Bu bağlamda EBA platformu olumlu bir adım olarak öne çıkar. EBA, öğrencilerin ders başarısına katkı sağlama özelliğiyle ön plana çıkmaktadır. Dil becerilerinin olumlu yönde gelişimine katkıda bulunmak için, öğrencinin dil gelişimini destekleyici ve ilgi çekici içeriklerin üretilmesi önemlidir.

5.5. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Araştırmanın yapıldığı alanda çalışacak olan araştırmacılara yönelik öneriler, aşağıda verilmiştir.

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve görüşme yöntemleri kullanılmıştır ve sınırlı oranda durum çalışmasıdır. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan konuların kalıcılığı ile ilgili olarak deneysel, eylem araştırması veya karma desenlerin benimsendiği araştırmalar yapılabilir.

Araştırma Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan ortaokul dil bilgisi kazanımlarının sarmal yaklaşım ekseninde öğretmen görüşleri alınarak yapılmıştır.

Sarmal yaklaşımın dil bilgisi öğretimindeki etkinliği ile ilgili öğrencilerin de işe koşulduğu bir çalışma yapılabilir.

Araştırmada Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın sarmallığı irdelenmiştir. Dünya üzerinde sarmal yaklaşımla oluşturulmuş dil öğretim programlarının etkililiği araştırılabilir ve bu sonuçlar Türkçe Dersi Öğretim Programı ile karşılaştırılabilir.

Araştırma Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanım ve konular incelenmiştir. Türkçe ders kitabında bulunan ve dil bilgisi ile ilgili etkinliklerin sınıflara göre dağılımlarını ve öğrenme üzerindeki etkileri ile ilgili yeni araştırmalar yapılabilir.

Geçmiş yıllarda kullanılmış olan Türkçe Dersi Öğretim Programlarında yer alan dil bilgisi konuları ve kazanımlarının incelemesi yapılabilir. Böylece tarihsel olarak öğretim programlarındaki kazanım ve konuların işlenişinde nasıl bir gelişim gösterildiği meydana çıkarılabilir.

Bu araştırmada, Türkçe öğretimi için kullanılan öğretim programı ve öğretim programının uygulanış biçimi incelenmiştir. Yurt dışındaki resmi dillerin eğitiminde kullanılan öğretim programları ve programların uygulanış şekli inceleme konusu olabilir. Yurt dışında kullanılan dil öğretim programları ve bu programların uygulanış biçimleri ile ilgili elde edilen bilgiler ile ülkemiz kullanılan dil öğretim programı ve bu programın uygulanış biçimiyle ilgili benzerlikler ve farklılıklar ortaya konabilir.

Araştırmamız devlet okullarında öğretim veren öğretmenlerle sınırlıdır. Özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenler de araştırmaya katılarak Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın sarmallığı irdelenebilir.

Bu araştırma İstanbul ili ile sınırlıdır. Türkçe dil bilgisi öğretimi ile ilgili Türkiye'nin farklı bölgelerindeki öğretmenlerin görüşleri işe koşulabilir. Toplumun farklı sosyal, ekonomik ve coğrafi özelliklere sahip yerlerinde eğitim veren öğretmenlerin görüşleri karşılaştırılarak yeni araştırmalar oluşturulabilir.

Araştırmada Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanım ve konuları ile ilgili öğretmenlerin görüşlerine başvurulmuştur. Öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan dil bilgisi kazanım ve konularına yönelik algılarını incelemeye dönük çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Altıntaş, Ç. E. ve Sidekli, S (2020). Dil Bilgisi Öğretimi. Fatma Susar Kırmızı (Ed.). İlk ve Ortaokullarda Türkçe Öğretimi İçinde (233-269). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçay, A. ve Kardaş, M. N. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programları. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Akınoğlu, O. (2020). Yapılandırmacılık. Behçet Oral (Ed.). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları (ss. 485-503). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Aksan, D. (2009) Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2010). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. (3. basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Arı, G. (2017). Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki (Ortaokul) Okuma Kazanımlarının Değerlendirilmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 5 (4), 685-703.
- Ateş, M., Karataş, A. G. ve Aşçı, A. U. (2022). Ortaokul Dil Bilgisi Konularının Öğretim Planlaması Sürecinin Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education], 9(1), 253- 273.
- Atık, S. ve Aykaç, N. (2017). 2009 ve 2015 Türkçe Öğretim Programlarının Eğitim Programı Öğeleri Açısından Değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (3) , 586-607.
- Aydın E. ve Satılmış S. (2022). Dil Bilgisi Öğretiminin Amacı ve Temel İlkeleri. Mehmet N. Kardaş ve Naif Kardaş (Ed.). Dil Bilgisi Öğretimi İçinde (25-38). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aytan, T. (2011). *Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri*. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Doktora Tezi). Konya.

- Bayburtlu, Y.S. (2015). 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 10(15), 137-158
- Benzer, A. (2019). Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Merkezî Sınav Çıkmazı. *The Journal of Academic Social Science Studies*. 76, 291-323.
- Benzer, A. ve Ünsal, F. (2019). Konuşma Öğretiminin Program ve Ders Kitabı Ekseninde Uygulamaya Yansımaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 647-662.
- Beyreli, L. (2017). Sözlü ve Yazılı Anlatım. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bilen, M. (2006). Plandan Uygulamaya Öğretim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bozkuş, T. (2019). *Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Zamirlerin İşlenişi ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Zamirleri Kullanma Becerileri*, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi), Hatay.
- Bruner, J. S. (2021). Eğitim Süreci. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bulut, K. (2019). 2006 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23 (3) , 862-881.
- Büyükalın, S. ve Yıldırım, N. (2019). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Revize Edilmiş Bloom Taksonomisine Göre Analizi, *İlköğretim Online*, 18(4), 1550-1573.
- Cansız, M. (2014). Nitel Veri Toplama Araçları. Mustafa Metin (Ed.). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri İçinde* (s. 337-371). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, E (2002). Lise Hızlı Okuma Teknikleri Dersi Öğretim Programı ve Uygulamalarının Değerlendirmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 0(9), 41 - 51.
- Cüceloğlu, D. (2016). İnsan ve Davranışı. İstanbul: Remzi Kitabevi
- Creswell, J. W. (2017). Araştırma Deseni. Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.

- Çaylı, C. ve Göçer, A. (2016). Ortaokul Türkçe Derslerinde İşlenen Müstakil Dinleme Metinlerine Yönelik Öğretmen Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17 (3) , 517-535.
- Dedeoğlu, H. ve Polat, İ. (2021). 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı İlkokul Öğretim Programları Üzerine Bir Değerlendirme. Yaşadıkça Eğitim 35(1), 207-220.
- Demiralp, N. (2017). Coğrafya Öğretiminde Programların Tasarım Ve Program Öğeleri Açısından İncelenmesi Ve 2017 Öğretim Programı. 21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi, 6(17), 521-545.
- Demirel, Ö ve Şahinel, M. (2006). Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi. Ankara: PegemA Yay.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2000). Öğretimde İçerik ve Düzenlenmesi. Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. (Ed. Mehmet Gültekin). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2020). Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya. Ankara. Pegem Akademi.
- Direkçi, B. ve Yavuz, M. (2018). 1-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Sarmal Programlama Yaklaşımı Açısından İncelenmesi. Turkish Studies, 13(27), 583-599.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim İkinci Kademedede Dil Becerisi Olarak Dinlemeyi Geliştirme Çalışmaları*. (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Doğan, Y.(2008). İlköğretim Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinlik Temelli Çalışmaların Etkililiği. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi Bahar 2008, 6(2), 261-286.
- Epçaçan, C. (2013). Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme ve Dinleme Eğitimi.

Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11), 331-352.

- Erden, M. (2007). Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erden, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları
- Erden, M. ve Akman, Y. (2008). Eğitim Psikolojisi. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Erdem, İ. (2012). Konuşma Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi. (Ed. Murat Özbay). (s. 229-260). Türkçe Eğitimi Açısından Dil Bilgisi Öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erdoğan, F. (2014). Bazı Fizik Konularının Kavramsal Yapısının Sarmal Sistem İçerisinde İncelenmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Ergenç, İ. (1999). *Dilbilimin Bakış Açısıyla Beyin*. Popüler Bilim. Temmuz 1999, s.41-49.
- Ergenç, İ. (2000). *Dilin Beyindeki Organizasyonu ve Konuşmanın Gerçekleşmesi*. Multidisipliner Yaklaşımla Beyin ve Kognisyon, Editörler: Karakaş, Aydın, Erdemir ve Özemsî. Ankara: Çizgi Tıp Yayınevi.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde İletişim*. Ankara. Anı Yayıncılık.
- Ertürk, S (2016). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Edge Akademi Yayıncılık.
- Fidan, N. (2012) Okulda Öğrenme ve Öğretme. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Gelen, İ. (2017). P21-Program Ve Öğretimde 21. Yüzyıl Beceri Çerçevesi (ABD Uygulamaları). Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 1(2), 15-29.
- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949, 1981) Ortaokul Türkçe Öğretimi Programlarının İçerik, Genel ve Özel Amaçlarıyla Karşılaştırmalı Gelişim Düzeyi. Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(1), 11-26.
- Gülyüz, H. (2006). Yaratıcı Çocuk Edebiyatı. Ankara: Pegem Yayınları.
- Gültekin, M. (2016). Eğitim, Öğretim ve Programlarla İlgili Temel Kavramlar. M.

- Gültekin Ve İlker Usta (Ed.). Çocuk Gelişiminde Program İçinde (1-26). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Güner, G. (2008). Şekil, İçerik ve Anlam Bağlantısı Bakımından Türkiye Türkçesi Gramerciliği. Erciyes, 15-18.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2020). Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürkan, T. (2006) Eğitim, Öğretim ve Programla İlgili Temel Kavramlar. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gürkan, T. (2006). Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Temel Kavramlar. E. Sözer (Ed.). Öğretmenlik Mesleğine Giriş İçinde (S.1-14). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Güven, A. Z. (2011). İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 121-133.
- Güven, M. (2021). Eğitim ve Program Geliştirmede Temel Kavramlar. Aslan S. ve Şimşek N. (Ed.). Türkçe Öğretmeninin Rehberi Öğretim Programı İçinde (1-22). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hengirmen, M. (2007). Türkçe Dilbilgisi. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kalaycı, N. ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi (2009-2017-2019) . Trakya Eğitim Dergisi, 10 (1), 238-262.
- Karlı, M. D. (2007) Eğitim Bilimine Giriş. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karacaoğlu, Ö. (2020). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karahan, L. (2009). “Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün-Parça İlişkisinin Önemi”, International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish

Or Turkic, S. 4(8), 23-30.

Kılıç, B. C. (2019). Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarındaki Doğal Afetler Konusunun Sarmal Sistem Yönünden Değerlendirilmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Kırbaş, A. (2020). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 1. Akçay A. ve Kardaş M. (Ed.). Türkçe Dersi Öğretim Programları İçinde (147-165). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Korkmaz, Z. (2007). Gramer Terimleri Sözlüğü. (3. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Kuşçu, H. (2010). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Dinleme, Konuşma, Okuma Ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Yapılandırıcı Yaklaşımına Göre Geliştirilmesinde Türkçe Öğretmeninin Rolü*. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yüksek Lisans Tezi). İstanbul.

Küçükahmet, L. (2009). *Program Geliştirme Ve Öğretim (24. Basım, Ekonomik Baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Larsen-Freeman, D. ve Celce-Murcia, M. (1999). The Grammar Book. Boston: Heinle and Heinle.

Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.

MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MEB (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Melanlıoğlu, D. (2008). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 64 - 73.

Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. *Sosyal*

Politika Çalışmaları, 7(29), 65-77.

Memiş, Y. ve Özkale, A. (2020). Sarmal Yaklaşımın İlköğretim Matematik Öğretim Programına Yansımaları. VIIth International Eurasian Educational Research Congress (EJER'20), (s. 725- 727). Eskişehir.

Özbay, M. (2005). Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi. Ankara: Akçağ Yayınları.

Özbay, M. (2006). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I, Ankara: Öncü Yayınevi.

Özbay, M. (2007). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II (2. Baskı), Ankara: Öncü Yayınevi.

Özkırmı, A. (2002). Türk Dili Dil ve Anlatım. Yaşayan Türkçe Üzerine Bir Deneme. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç. ve Nas, E. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 4(1), 227-250.

Sakallı, A. F., Çakan, C., Borazan, A. ve Korkmaz, E. (2016). Lise Matematik Öğretmenlerinin Yeni Ortaöğretim Matematik Programı İle İlgili Değerlendirmeleri. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7), 65-81.

Senemoğlu, N. (2018) Gelişim-Öğrenme ve Öğretim. (15.Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Selvi, K. (2020) Felsefe Ve Eğitim Arasındaki İlişki: Bilgi Ve Öğrenme. Ankara: Pegem Yayıncılık.

Sever, S. (2004). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (4. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.

Seyidoğlu, H. (2016). Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı. Güzem Can Yayınları.

Sıcak, A. (2014). Fen Ve Teknoloji Öğretim Programı Sarmallığının İncelenmesi:2005 Fen Ve Teknoloji Öğretim Programı Örneği. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 2(2), 182-192.

Sönmez, H (2017). Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Tasarlanan Ortaokul

Türkçe Dersi Öğretim Programı (Model Önerisi). Marmara Üniversitesi (Doktora Tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Sönmez, V. (2008). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.

Şanlıtürk, Y. (2014). Yeni Fizik Müfredatında Konuların Sarmal Sisteme Göre Yapılandırılmasının Öğrenci Başarısına Etkisinin Araştırılması [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.

Tabak, G. ve Göçer, A. (2014). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Parçadan Bütüne ve Bütünden Parçaya İşlemler. *International Journal of Language Academy*, 2(1), 127-135.

Tan, Ş. (2006). Öğretimde Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Taşer, S. (2000). Konuşma Eğitimi. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

TDK. (2023). Güncel Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu Yayınları. <http://www.sozluk.gov.tr> adresinden 10 Eylül 2023 tarihinde alınmıştır.

Türkçe Sözlük (1998). Türk Dil Kurumu. Ankara.

Uluçay M. (2019). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Dil Bilgisi Öğretimi ile İlgili Kazanımlara Eleştirel Bir Bakış. *Ekev Akademi Dergisi*, 0(80), 303 - 318.

Ungan, S. (2009). Dinleme Eğitimi. Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol (Ed.), İlköğretimde Türkçe Öğretimi-2.Baskı İçinde (s. 135-160). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Ünalın, Ş. (2001). Türkçe Öğretimi (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Varış, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme: Teoriler, Teknikler. Ankara: Alkım Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.



EK-1: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Sayın Katılımcı,

Bu araştırma; Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Bölümü, Prof. Dr. Ahmet BENZER danışmanlığında yürütülen Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Sarmal Yaklaşım Ekseninde İncelenmesi konulu tezinde kullanılmak amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma bilimsel etik, norm ve yöntemlere bağlı olarak gerçekleştirilmekte olup, verilen cevaplar sadece bilimsel amaca hizmet etmek üzere kullanılacak ve üçüncü kişilerin kullanımına sunulmayacaktır. Araştırmamıza katkıda bulunmak için gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz.

Gaffar KAYA
Türkçe Öğretmeni

BİRİNCİ BÖLÜM: Aşağıdaki sorular ‘Cevaplayıcıya İlişkin Kişisel Bilgileri’ ölçmeye yöneliktir.

Lütfen size uygun olan cevabı işaretleyiniz ya da belirtiniz.

1.1.Yaşınız : () 18-23 () 24-29 () 30-35 () 36-41 () 42-47 () 48-53 () 54-59 () 60 Yaş ve Üstü

1.2.Cinsiyetiniz : () Kadın () Erkek

1.3.Toplam İş Tecrübeniz: () 1 Yıldan Az () 1-5 Yıl () 6-10 Yıl () 11-15 Yıl () 16-20 Yıl () 21 Yıl ve Üstü

1.4.Eğitim Durumunuz:

() İlköğretim () Lise () Üniversite () Yüksek Lisans () Doktora

İKİNCİ BÖLÜM: Aşağıdaki sorular söz konusu araştırmaya yöneliktir.

SORU 1. 2019 yılı Türkçe Öğretim Programı’nda yer alan dil bilgisi kazanımlarının sınıf seviyelerine göre dağılımı tabloda gösterilmiştir. Sizce tabloda verilmiş olan kazanımlardan hangisi/hangileri tekrar etmelidir ‘x’ ile işaretleyiniz.

Dinleme/İzleme Öğrenme Alanındaki Dil Bilgisi ile İlgili Kazanımlar ve Bu Kazanımların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı					Sizce Kazanım Hangi Sınıfta Tekrar Etmeli			
Dil Bilgisi Konuları	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
Dinleme/İzleme								
Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin eder.	√	√	√	√				
Yazma Öğrenme Alanındaki Dil Bilgisi ile İlgili Kazanımlar ve Bu Kazanımların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı								
Yazma	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
Büyük harfleri ve noktalama işaretlerini uygun yerlerde kullanır.	√							
Yazılarında ses olaylarına uğrayan kelimeleri doğru kullanır.	√							
Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	√	√	√	√				
Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.			√					
Yazdıklarını düzenler.	√	√	√	√				
Cümlelerin öğelerini ayırt eder.				√				
Cümle türlerini tanır.				√				
Fiillerin çatı özelliklerinin anlama olan katkısını kavrar.				√				

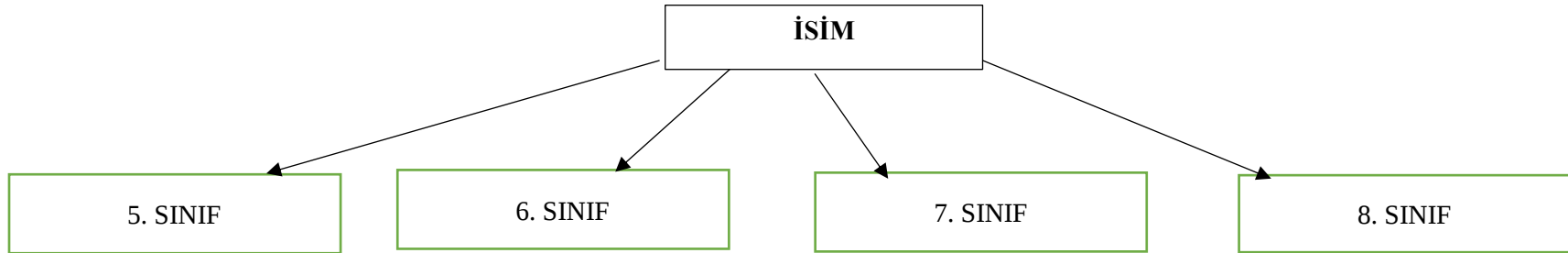
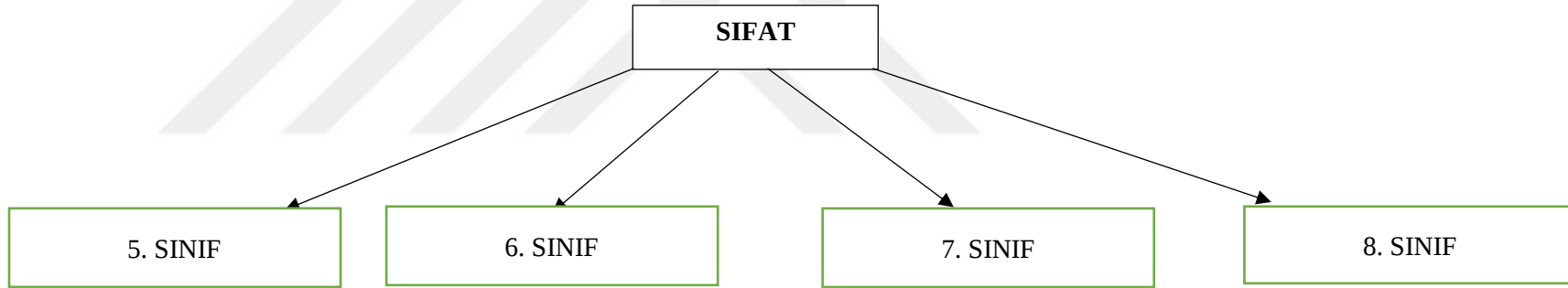
Konuşma Öğrenme Alanındaki Dil Bilgisi ile İlgili Kazanımlar ve Bu Kazanımların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı					Sizce Kazanım Hangi Sınıfta Tekrar Etmeli			
Konuşma	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
Kelimeleri anlamlarına uygun kullanır.	√	√	√	√				
Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	√	√	√	√				
Okuma Öğrenme Alanındaki Dil Bilgisi ile İlgili Kazanımlar ve Bu Kazanımların Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı								
Okuma	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
Akıcı Okuma								
Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.	√	√	√	√				
Söz Varlığı	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	√	√	√	√				
Kelimelerin eş anlamlılarını bulur.	√							
Kelimelerin zıt anlamlılarını bulur.	√							
Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt eder.	√							

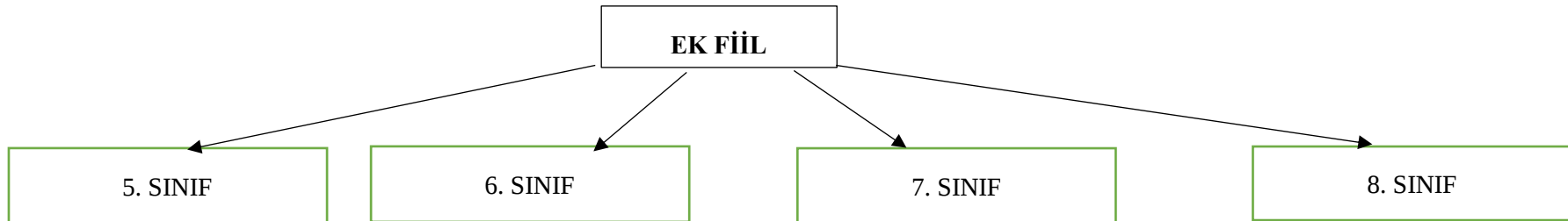
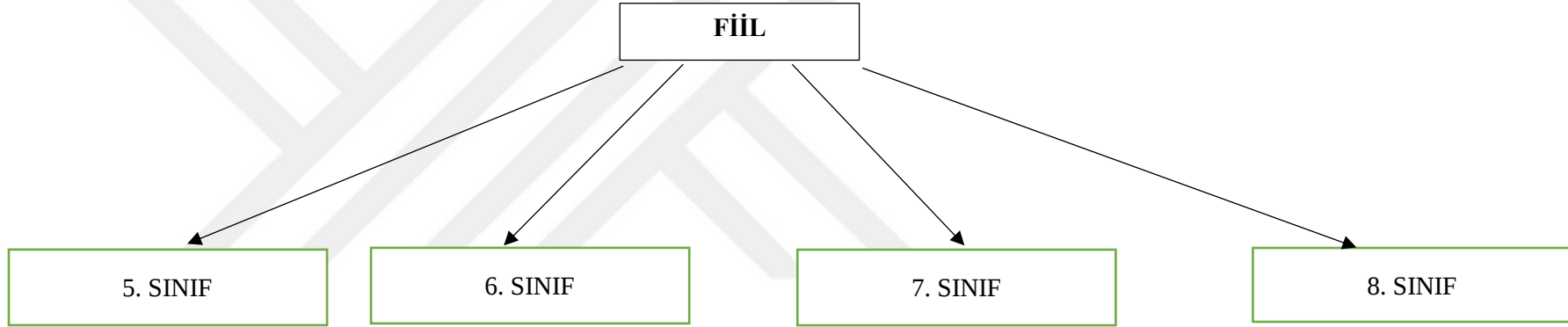
					Sizce Kazanım Hangi Sınıfta Tekrar Etmeli			
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
Kökleri ve ekleri ayırt eder.	√							
Yapım ekinin işlevlerini açıklar.	√							
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.		√	√					
İsim ve sıfatların metnin anlamına olan katkısını açıklar.		√						
İsim ve sıfat tamlamalarının metnin anlamına olan katkısını açıklar.		√						
Edat, bağlaç ve ünlemlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.		√						
Basit, türemiş ve birleşik kelimeleri ayırt eder.		√						
Zamirlerin metnin anlamına olan katkısını açıklar.		√						
Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.			√					
Zarfların metnin anlamına olan katkısını açıklar.			√					
Fiillerin anlam özelliklerini fark eder.			√					
Anlatım bozukluklarını tespit eder.			√					
Metindeki anlatım bozukluklarını belirler.				√				

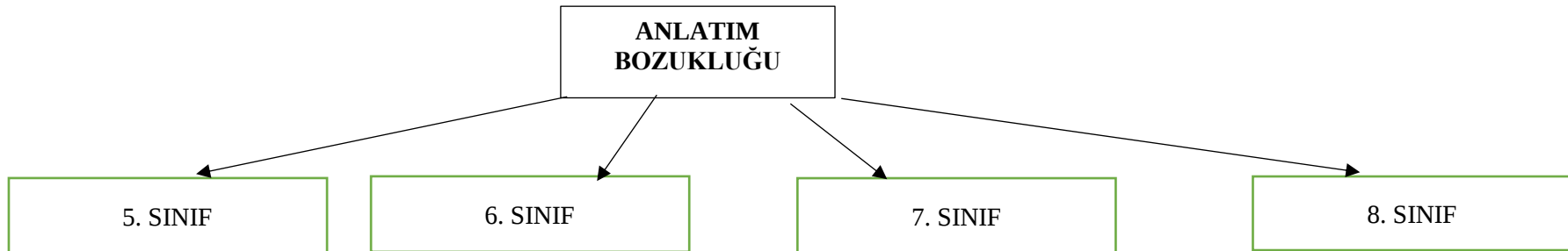
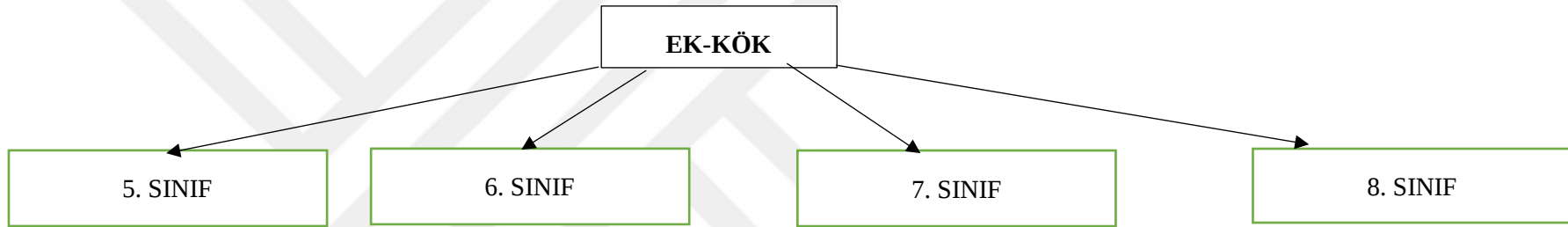
					Sizce Kazanım Hangi Sınıfta Tekrar Etmeli			
	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
Filimsilerin cümledeki işlevlerini kavrar.				√				
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.		√	√					
Geçiş ve bağlantı ifadelerinin metnin anlamına olan katkısını değerlendirir.				√				
Anlama	5. Sınıf	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf
Metni oluşturan unsurlar arasındaki geçiş ve bağlantı ifadelerinin anlama olan katkısını değerlendirir.	√							
Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri ayırt eder.	√							

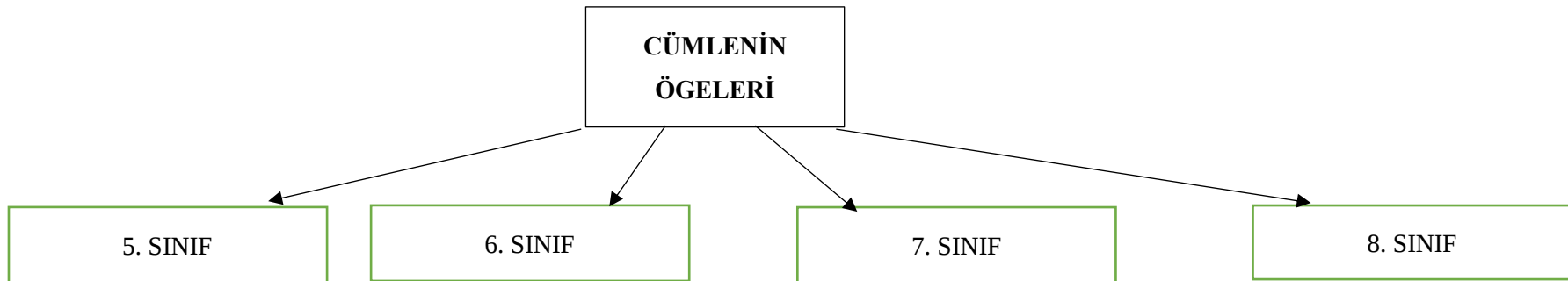
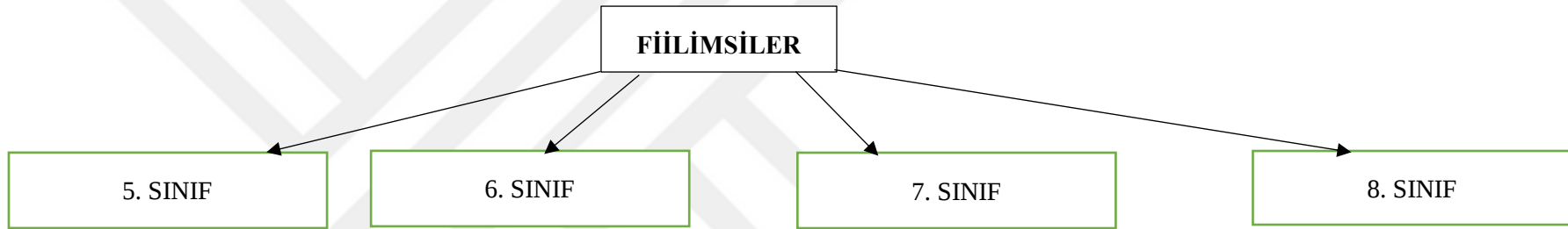
SORU 2. Sizce 2019 yılı Türkçe Öğretim Programındaki ortaokul dil bilgisi kazanımlarının sıralamasında aksayan yönler var mıdır? Varsa çözüm önerileriniz nelerdir?

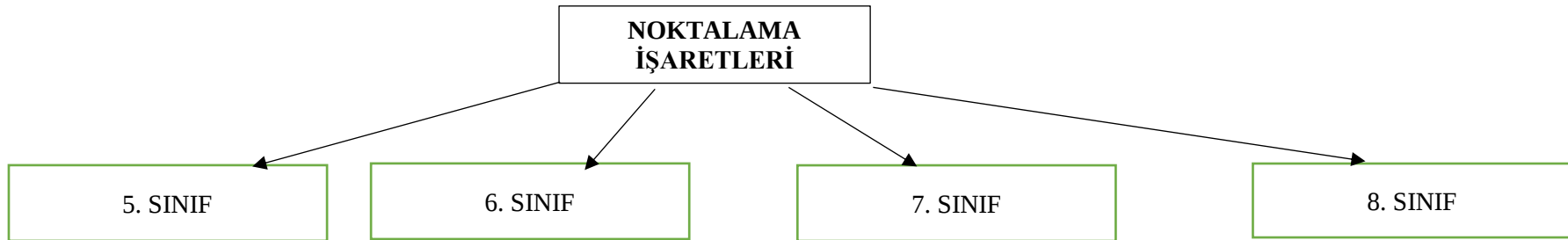
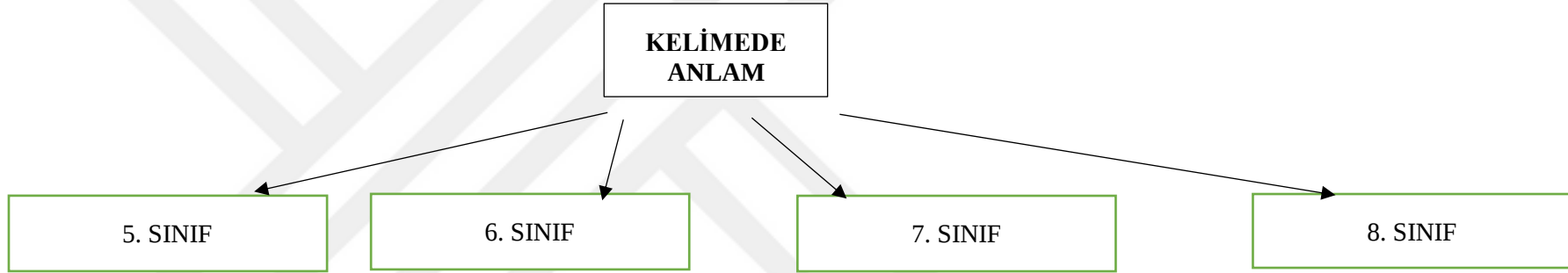
SORU 3. 2019 Türkçe Öğretim Programı'nda yer alan konular aşağıda gösterilmiştir. Sizce bu konular hangi sınıf seviye/seviyelerinde nasıl, ne kadar ele alınmalıdır?

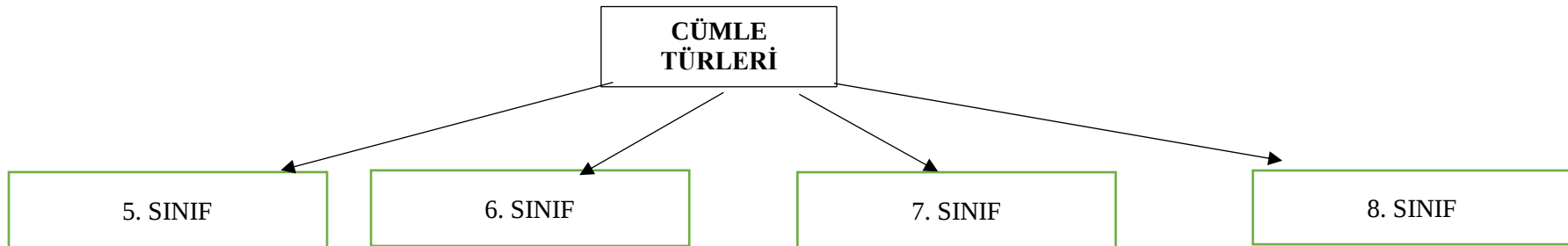
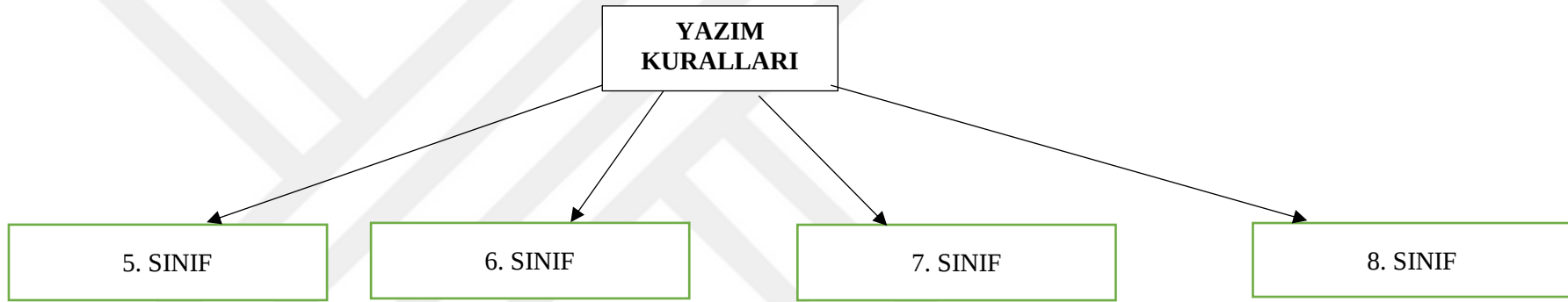


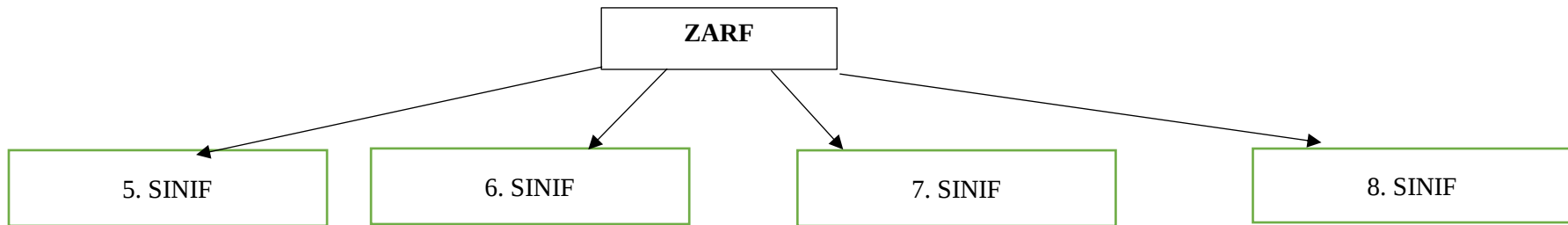
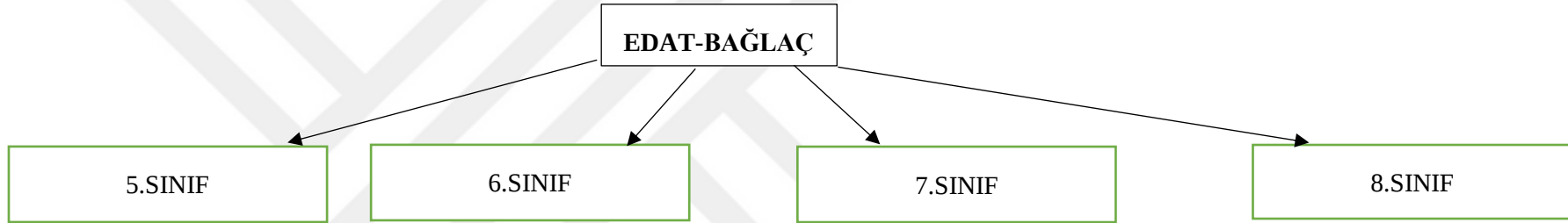


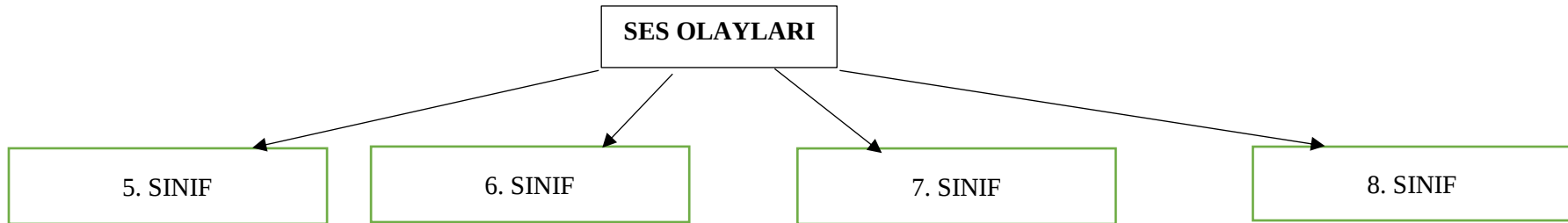
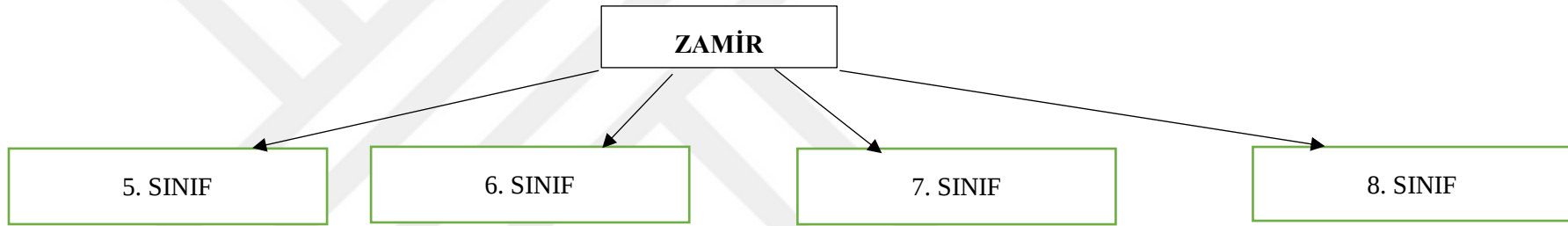








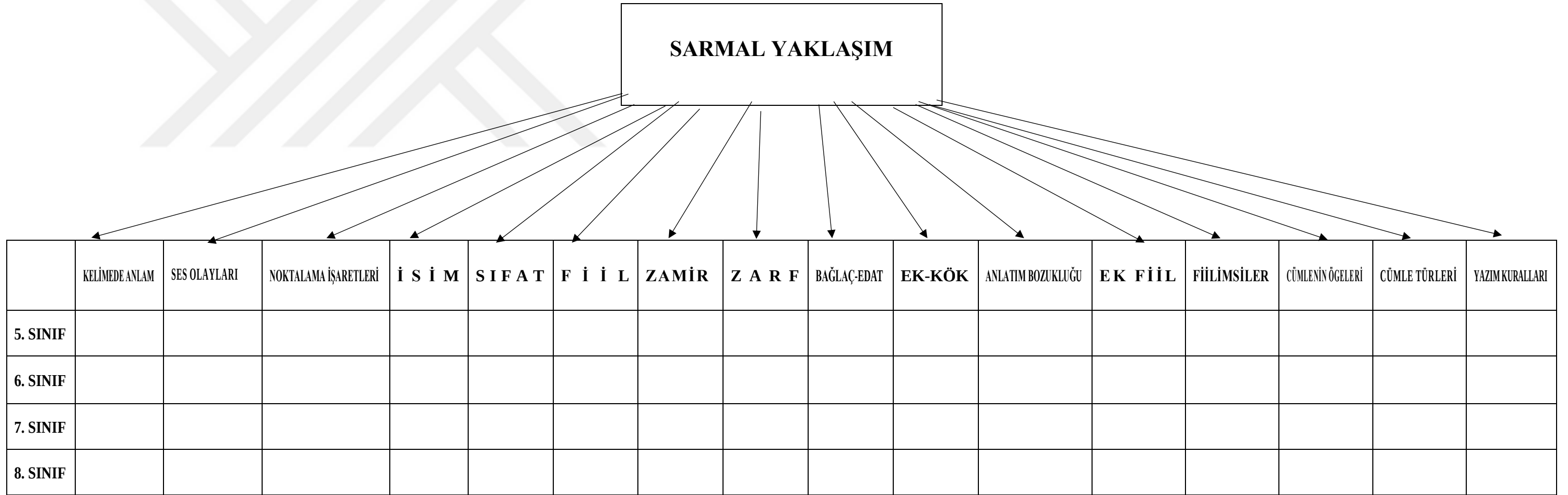




SORU 4. 2019 TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMINDA YER ALAN DİLBİLGİSİ KONULARI VE HANGİ SINIF SEVİYESİNDE ELE ALINDIKLARI TABLO 1’DE ‘ X ’ İLE GÖSTERİLMİŞTİR. SİZCE SARMAL YAKLAŞIM KULLANILARAK DİLBİLGİSİ KONULARI HANGİ SINIF SEVİYE/SEVİYELERİNDE İŞLENMELİDİR TABLO 2’YE ‘ √ ’ İLE İŞARETLEYİNİZ.

	KELİMEDE ANLAM	SES OLAYLARI	NOKTALAMA İŞARETLERİ	İ S İ M	S İ F A T	F İ İ L	ZAMİR	Z A R F	BAĞLAÇ-EDAT	EK-KÖK	ANLATIM BOZUKLUĞU	EK FİİL	FİİLİMSİLER	CÜMLENİN ÖGELERİ	CÜMLE TÜRLERİ	YAZIM KURALLARI
5. SINIF	X	X	X							X						X
6. SINIF			X	X	X		X		X	X						X
7. SINIF			X			X		X			X	X				X
8. SINIF			X			X					X		X	X	X	X

TABLO 1



TABLO 2