Türkçe Dersi 7. Sınıf Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Güçlük Düzeyi*¹

Semih Topal

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5954-6006>

Doktora Öğrencisi / Uşak Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Uşak – TÜRKİYE

Prof. Dr. Musa Çifçi

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3758-7170>

Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kütahya – TÜRKİYE

Makale Geçmişi

Geliş: 13.07.2021

Kabul: 01.12.2021

On-line Yayın: 31.12.2021

Anahtar Kelimeler

Türkçe
Yedinci Sınıf
Kazanım
Güçlük

Araştırma Makalesi

* “COPE-Dergi Editörleri İçin Davranış Kuralları ve En İyi Uygulama İlkeleri” beyanları: Bu çalışma için herhangi bir çıkar çatışması bildirilmemiştir. Bu çalışma, Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 08.07.2021 tarih ve 2021-151 sayılı kararı çerçevesinde gerçekleştirilmiştir.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.52088>

Öz

Çalışmanın amacı, ilköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde öğretmenlerin kazandırmakta güçlük yaşadıkları kazanımları tespit etmektir. Çalışmanın deseni nicel araştırmalara ait tarama desenidir. Çalışma grubu 50 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Ankette kapalı uçlu sıralama sorularından yararlanılmıştır. Araştırmada 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda 7. sınıfta yer alan kazanımlar belirlenmiştir. Kazanımlar; dört temel beceri olan dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ve dil bilgisi başlığı olmak üzere toplam beş öğrenme alanında değerlendirilmiştir. Ardından çalışma grubundaki alan öğretmenlerinin görüşüne başvurularak bu beş öğrenme alanında yer alan kazanımlardan, kazandırılmasında en çok güçlük çekilen ilk üç kazanımı, güçlük çekme düzeylerine göre en yüksekteki düşünceye olacak biçimde sıralamaları istenmiştir. Verilerin analizinde betimsel istatistik kullanılmıştır. Güçlük çekilen kazanımların, katılımcıların mesleki hizmet süresi ile ilişkisini incelemek için Spearman korelasyon analizi, eğitim düzeyi ile ilişkisini incelemek için Mann-Whitney U Testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler ışığında, 7. sınıfta en çok güçlük çekilen kazanımların dinleme alanında %19,3 oranında “Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.”, okuma alanında %21,3 oranında “Metnin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.”, konuşma alanında %29,3 oranında “Hazırlıksız konuşma yapar.”, yazma alanında %21,3 oranında “Bilgilendirici metin yazar.”, dil bilgisi alanında %20,6 oranında “Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.” kazanımı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca güçlük çekilen bazı kazanımlar ile mesleki hizmet süresi, eğitim düzeyi gibi değişkenler arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı incelenmiş ve alanda yapılan diğer çalışmalarla benzerlikler tespit edilmiştir. Elde edilen veriler ışığında TDÖP’te açıklayıcı bilgilere daha fazla yer verilmesinin; kazanımların sınırlarının daha net çizilmesinin; ders kitaplarının dil biliminin kılavuzluğunda gözden geçirilmesinin; ders kitabı, program ve merkezi sınavlar arasındaki uyumsuzluğun giderilmesinin, ders esnasında farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılmasının yaşanan güçlüğü giderilmesine katkı sağlayacağı ve alan öğretmenlerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Atıf Bilgisi / Reference Information

Topal, S. ve Çifçi, M. (2021). Türkçe Dersi 7. Sınıf Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Güçlük Düzeyi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(88): 29-44.

¹ Bu çalışma, Uşak Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Doktora Programı dâhilinde yürütülmekte olan “Zihin Haritası Tekniğinin Dil Bilgisi Öğretimine Katkısı” isimli doktora tezinden üretilmiştir.

*Difficulty Level of Turkish Course 7th Grade Achievements According To Teachers Opinions**

Semih Topal

PhD Student / Usak University, Institute of Educational Sciences, Department of Turkish Education,
Usak – TURKEY

Prof. Dr. Musa Çifçi

Usak University, Faculty of Education, Department of Turkish Education, Usak – TURKEY

Article History

Submitted: 13.07.2021

Accepted: 01.12.2021

Published Online: 31.12.2021

Keywords

Turkish
Seventh Grade
Achievement
Difficulty

Research Article

* Statements of "COPE-Code of Conduct and Best Practices Guidelines for Journal Editors": No conflicts of interest were reported for this article. This study was prepared with the approval of Usak University Social and Human Scientific Research and Publication Ethics Committee.

DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.52088>

Abstract

The aim of the study is to determine the achievements that teachers have difficulty in gaining in the 7th grade Turkish lesson in primary education. The design of the study is the screening design of quantitative research. The study group consists of 50 Turkish teachers. Questionnaire was used as data collection tool. Closed-ended ranking questions were used in the survey. In the research, the achievements in the 7th grade in the 2019 Turkish Language Curriculum were determined. Achievements; it was evaluated in a total of five learning areas, namely listening, speaking, reading, writing skills and grammar, which are four basic skills. Then, taking the opinions of the field teachers in the study group, they were asked to rank the first three acquisitions in these five learning areas, which were the most difficult to achievement, from the highest to the lowest according to the level of difficulty. Descriptive statistics were used in the analysis of the data. Spearman correlation analysis was used to examine the relationship between the difficult achievements and the length of professional service of the participants, and the Mann-Whitney U Test was used to examine the relationship with the education level. In the light of the data obtained, the most difficult achievements in the 7th grade were "Evaluating the content of what they listened/watched" by 19.3% in the listening area, 21.3% in the reading area "Determines the main idea / main emotion of the text.", in the speaking area % 29.3% "Makes an impromptu speech", 21.3% "Writes informative texts" in writing, 20.6% "Distinguishes simple, derived and compound verbs" in grammar has been found. In addition, it was examined whether there was a significant relationship between some of the achievements that were difficult and variables such as professional service time and education level, and similarities with other studies in the field were determined. In the light of the data obtained, it is necessary to include more explanatory information in TDÖP; clearer demarcation of achievements; review of textbooks guided by linguistics; it is thought that eliminating the incompatibility between the textbook, the program and the central exams, and using different methods and techniques during the lesson will contribute to the elimination of the difficulties experienced and will help the field teachers.

GİRİŞ

Dil eğitimi, okullardaki eğitimin temelini oluşturmaktadır. Dilin toplumsal ve bireysel yaşamımızda hem bir araç hem de amaç olması bize bu anlayışın doğruluğunu göstermektedir (Flowerdew, 2013; Hall, 2015; Halliday, 1999; Hatch, 2001; Kemal, 1934/2005; Özdemir, 1983/2018). Buna karşın ülkemizde Tanzimat Dönemine kadar örgün bir eğitim sistemi içerisinde Türkçe öğretimi yapıldığını söyleyemeyiz. En yaygın eğitim kurumu olan sıbyan mekteplerinde Kur'an öğretimi için Arap alfabesi öğretilir ve bu alfabeyle Türkçe yazılar da okunup yazılırdı. Ardından 1913 yılındaki Mekâtib-i İbtidaiyye Ders Müfredatı ile bu konu ele alınmış ve 1922, 1924, 1927, 1929, 1938, 1949, 1962, 1981, 2006, 2015, 2017 yıllarında çeşitli değişimler geçirerek 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) adıyla bugünkü hâlini almıştır (Benzer, 2017; Çifçi, 2017; Göğüş, 1983/2018).

“Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” ve “Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri” esas alınarak hazırlanan 2019 TDÖP, belirtilen genel ve özel amaçlar doğrultusunda alan bilgisi, eğitim bilimleri, diğer disiplinlerin işbirliği içerisinde hazırlanmıştır. Programda genel, özel amaçlar; kazandırılmak istenen değerler ve yetkinlikler; uygulamada dikkat edilecek hususlar; ölçme değerlendirme yaklaşımı, öğrenme ve öğretme yaklaşımı gibi başlıklar altında öğretmenlere rehberlik edecek genel bir çerçeve çizilmiştir. Özel amaçlar bölümünde Türkçe dersinde öğrencilerin temel dil becerilerinin geliştirilmesi; Türkçeyi bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması; dil zevki ve bilincine ulaşmalarının sağlanması; okuma yazma sevgisi ve alışkanlığının kazandırılması; duygu ve düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak etkin bir biçimde ifade etmelerinin sağlanması; araştırma, keşfetme, yorumlama ve yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi; bilgiye erişme, düzenleme, kullanma, sorgulama ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesi; eleştirel bir bakış açısı kazandırılması; Türk ve dünya kültür eserleriyle estetik ve sanatsal değerleri fark etmeleri ve benimsemelerinin sağlanmasının amaçlandığı belirtilmiştir (MEB, 2019a). Ayrıca belirlenen temalar hakkında bilgilendirme yapılmış, sınıf düzeyine göre hedeflenen kazanımlar tablo ve listeler aracılığıyla gösterilmiştir (Karahan, 2011; MEB, 2019a).

İlk Türkçe dersi öğretim programı 1924 yılında hazırlanmıştır. Daha sonra 1926 ve 1930 yıllarında “İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı” olarak hazırlanmıştır. Altı yıl sonra “İlkokul Türkçe Programı” olarak hazırlanarak 1948 ve 1968 yıllarında bu program güncellenmiştir. 1981 yılına gelindiğinde “Temel Eğitim Okulları Türkçe Öğretim Programı” adıyla hazırlanmıştır. 2005 yılından itibaren de “Türkçe Dersi Öğretim Programı” olarak hazırlanmış ve 2009, 2015, 2017, 2018 ve 2019 yıllarında yapılan düzenlemelerle günümüze kadar ulaşmıştır (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Hazırlanan her programla önceki programlardaki eksiklikler giderilmeye ve değişen şartlara ayak uydurulmaya çalışılmıştır. Ancak yapılan düzenlemelere, köklü değişikliklere rağmen programların uygulayıcısı olan Türkçe öğretmenlerinin programların uygulanması noktasında bazı güçlükler yaşadıkları görülmüştür. Programdaki eksiklikler, dersin işlenişine ilgili araç-gereç eksikliği, sınıfların kalabalık olması, hazırlanması istenen belge ve raporların çokluğu gibi sorunlardan dolayı Türkçe öğretmenlerinin bazı kazanımlara ulaşmada güçlük yaşadıkları görülmüştür (Gün, 2008; Peköz, 2008; Sami, 1928/2005). Ülkemizin PISA’da (Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) aldığı sonuçlar incelendiğinde, okuma becerileri yeterli düzeyinde birçok ülkenin gerisinde kaldığı görülmektedir. PISA sonuçlarında öne çıkan Singapur, Finlandiya, Kanada gibi ülkelerin öğretim programlarında özellikle uygulamaya, yaparak öğrenmeye ve öğrenme süreci sonunda yaratıcı bir ürün ortaya koymaya vurgu yapıldığı söylenebilir (Erkek, 2020; MEB, 2019b). TDÖP’de de aynı anlayışın benimsenmiş olmasına rağmen elde edilen sonuçlarda bu denli fark olması Türkçe öğretmenlerinin hedeflenen kazanımlara ulaşmada güçlükler yaşadıklarını göstermiş ve bizi bu çalışmaya sevk eden temel sebep olmuştur.

Çalışmanın amacı, 7.sınıf düzeyi Türkçe dersinde kazandırılmasında güçlük çekilen kazanımları öğretmen görüşlerine göre tespit etmektir. Ayrıca kazandırılmasında güçlük yaşanan kazanımların, öğretmenlerin mesleki hizmet süresi ve öğrenim düzeyleri ile ilişkisinin olup olmadığı

araştırılmıştır. Araştırmanın bu yönüyle bazı kazanımların edindirilmesinde yaşanan güçlüğü giderilmesine katkı sağlayacağı ve alan öğretmenlerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu amaçla “Öğretmen görüşlerine göre Türkçe Dersi Öğretim Programı 7.sınıf düzeyinde kazandırılmasında en çok güçlük çekilen kazanımlar hangileridir?” sorusuna yanıt aranmıştır.

Bu bağlamda çalışmanın alt problemleri şunlardır:

1. Kazandırılmasında güçlük çekilen ilk üç dinleme/izleme kazanımı hangisidir?
2. Dinleme/izleme alanında güçlük yaşanan kazanımlar ile mesleki hizmet süresi veya eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Türkçe öğretmenlerinin en çok güçlük yaşadığı üç konuşma kazanımı hangisidir?
4. Konuşmada güçlük yaşanan kazanımlar ile mesleki hizmet süresi veya eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
5. Türkçe öğretmenlerinin en çok güçlük yaşadığı üç okuma kazanımı hangisidir?
6. Okumada güçlük yaşanan kazanımlar ile mesleki hizmet süresi veya eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
7. Türkçe öğretmenlerinin en çok güçlük yaşadığı üç yazma kazanımı hangisidir?
8. Yazmada güçlük yaşanan kazanımlar ile mesleki hizmet süresi veya eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
9. Türkçe öğretmenlerinin en çok güçlük yaşadığı üç dil bilgisi kazanımı hangisidir?
10. Dil bilgisinde güçlük yaşanan kazanımlar ile mesleki hizmet süresi veya eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Çalışmanın deseni nicel araştırmalara ait tarama desenidir. Gerçekliği araştırmacıdan bağımsız gören, kendi dışında olan gerçeğin de nesnel olarak gözlenip, ölçülüp analiz edilebileceğini kabul eden pozitivist görüş nicel araştırmaları tanımlamaktadır. En basit anlamıyla nicel verilerin toplanmasını ve analizini gerektiren çalışmalardır. Araştırmacının genelleme yapmak, tahminlerde bulunmak ve nedensellik ilişkisini açıklamak gibi amaçları vardır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Fraenkel ve Wallen, 2006).

Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan bilinmek isteneni uygun biçimde gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Çalışma grubu 50 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı Türkçe öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların % 44'ü 5-10 yıl arasında, % 40'ı 10-15 yıl arasında, % 8'i 15 yıl ve üzerinde mesleki tecrübeye sahiptir. Ayrıca % 68'i lisans, %32'si yüksek lisans mezunudur.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Ankette kapalı uçlu sıralama sorularından yararlanılmıştır. Anketler günlük hayatta en sık karşılaşılan ölçme araçlarından biridir. Anketlerde düşünce, görüş, sıklık veya düzey gibi farklı özelliklerde bilgi toplanabilmektedir (Özer Özkan, 2019a).

Kapalı uçlu soru cevaplayıcıya olası cevap seçeneklerinin verildiği soru türüdür. Yapılandırılmış sorular ismiyle bilinen bu tür sorularda cevaplayıcı, soruları güvenilir ve hızlı bir şekilde cevaplar, araştırmacı da soruları hızlı ve güvenilir bir şekilde analiz eder (Büyüköztürk vd., 2012).

Hazırlanan anketin birinci bölümü mesleki hizmet süresi ve eğitim düzeylerinin sorulduğu

bölümdür. İkinci bölüm dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi olmak üzere beş öğrenme alanı altında sınıflandırılmıştır. Soruların hazırlanılmasında Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019a)'ndan yararlanılmıştır. Programda yer alan kazanımlar, ilgili öğrenme alanının altında sıralanmış ve katılımcılardan her başlık altında ayrı ayrı bu kazanımlar içerisinde en çok güçlükle yaşadıkları üç kazanımı güçlükle yaşama düzeylerine göre sıralamaları istenmiştir. Üç alan uzmanının görüşü doğrultusunda, verilerin sade ve puanlayıcılar için karmaşıklığından uzak olması için sıralamaları istenen kazanım sayısı üç ile sınırlandırılmıştır.

Verilerin Toplanması

Çalışmada katılımcılardan araştırmacı tarafından oluşturulan anket formunu doldurmaları istenmiştir. Anketin birinci bölümünde katılımcıların mesleki hizmet süresi ve eğitim düzeyine ilişkin bilgiler toplanmıştır. Ardından ikinci bölümde yer alan kazanımlardan edindirilmesinde en çok güçlükle yaşadıkları ilk üç kazanımı belirlemeleri istenmiştir. Güçlükle yaşama düzeyine göre en zorlanılan üç olacak biçimde üçten bire doğru puanlamaları istenmiştir. Katılımcılar bu puanlamayı ikinci bölümdeki beş öğrenme alanının her biri için ayrı ayrı tekrarlamışlardır.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde betimsel istatistik kullanılmıştır. Betimsel istatistik gözlem sonuçlarını bazı istatistiki ölçülerle betimlemeyi konu edinen istatistik teknik ve yöntemleri kapsamaktadır. Bu veri analizi genellikle çok sayıda birimden elde edilen verileri özetlemeyi ve verileri niteliklerine göre ayırmayı, sınıflamayı amaçlar (Arıcı, 1997; Büyüköztürk vd., 2012).

Elde edilen verilerin analizinde SPSS 18.0 (Statistical Package for the Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Betimleyici verilerde frekans (f) ve yüzdelik (%) değerler kullanılmıştır. Katılımcıların mesleki hizmet süreleri ile güçlükle yaşanan kazanımlar arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için Spearman korelasyon analizi kullanılmıştır. Eğitim düzeyi ile güçlükle yaşanan kazanımlar arasında ilişki olup olmadığını belirlemek için ise Mann-Whitney U Testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Çalışmanın etik kısmında yapılan çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı ve verilerin muhafaza edileceği, üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ifade edilmiştir. Uşak Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 08.07.2021 tarih 2021-151 sayılı kararı ile etik kurul onayı alınmıştır.

BULGULAR

İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersinde kazandırılmasında güçlükle çekilen kazanımları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen bulgular araştırmacı tarafından alt problemlere uygun olarak tablolar aracılığıyla sunulmuştur.

Dinleme/ İzlemeye İlişkin Bulgular

Tablo 1: Dinleme/ İzleme Kazanımlarının Güçlükle Düzeyi

Kazanım	f	%
Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.	58	19,3
Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ ana duygusunu belirler.	40	13,3
Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.	38	12,6

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların en çok “Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.” kazanımında güçlükle yaşadıkları görülmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (TDÖP) bu kazanım yoluyla medya metinlerindeki örtülü anlamın belirlenmesinin, medya metnlerinin

hedef kitlesi ve amacının sorgulanmasının sağlanması amaçlanmaktadır (MEB, 2019a). Yıldırım ve Er (2013) tarafından yapılan çalışmada sekizinci sınıf düzeyinde katılımcı öğretmenlerin bir kısmı dinlediklerinin içeriğini değerlendirme kazanımında güçlük yaşadıklarını belirtmişlerdir. Durukan (2013) tarafından yapılan bir diğer araştırmada ise öğretmenler, dinlediklerini değerlendirme kazanımının açıklık, uygulanabilirlik, ölçme ve değerlendirmeye uygunluk açısından kısmen uygun olduğunu belirtmişlerdir. Bu yönüyle elde edilen verilerin diğer çalışmalarla paralellik gösterdiği ve sorunun farklı sınıf düzeylerinde de yaşandığı yorumu yapılabilir. Asar ve Gülerer (2021) de aynı soruna değinerek medya metinlerinin sorgulanması ve ikna edici iletişimin, alana ve amaca göre farklı özellikler gösterdiğini belirtmiş, çalışmalarında Türkçe dersinde uygulanabilecek etkinlik önerilerine yer vermişlerdir. Karadağ (2012), yapmış olduğu eleştirel bir çalışmada bu kazanımın daha açık bir hâle getirilerek kazanımlaştırılması gerektiğini savunmuş, aksi hâlde kazanımın bu hâliyle ölçülebilirlikten uzak olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılar ikinci sırada dinlediklerinin/ izlediklerinin ana fikrini/ ana duygusu belirlemeye ilişkin kazanımda güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ana fikri belirlemenin, metni içerik yönünden değerlendirmenin bir parçası olduğundan dolayı öğretmenlerin en çok güçlük yaşadıkları bu iki kazanımın birbiriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir (Yılmaz ve Korkmaz, 2017).

Dinleme alanında öğretmenlerin güçlük yaşadıkları kazanımlar içerisinde üçüncü sırada ise konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavramaya ilişkin kazanım yer almaktadır. TDÖP (MEB, 2019a)'te bu kazanım altında bir açıklama yapılmadığı ve bu kazanımla neyin amaçlandığının belirsiz olduğu görülmektedir. 2006 TDÖP (MEB, 2006)'te "Dinlediğinin içeriğini değerlendirir." ve "Dinlediklerinin/izlediklerinin ana fikrini/ ana duygusunu belirler." kazanımları olduğu hâlde konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavramaya yönelik bir kazanımın programda yer almadığı görülmektedir. 2015 TDÖP (MEB, 2015)'te ise "Konuşmacının sözlü olmayan (jest, mimik ve beden dili vb.) mesajlarını anlar." kazanımının ilköğretim düzeyinde olduğu ancak ortaokul düzeyinde buna yer verilmediği görülmüştür. İlkokul düzeyinde yer alan kazanıma ilişkin ise bir açıklama yapılmamıştır. 2017 TDÖP (MEB, 2017)'te ise bu kazanım ilköğretimin bütün sınıf düzeylerinde yer almaktadır. Ancak açıklama yapılmamıştır. Bu veriler ışığında katılımcıların, bu kazanım ifadesiyle amacın tam olarak ne olduğu konusunda emin olamamaları güçlük yaşama sebeplerinden biri olarak yorumlanabilir. Ayrıca kazanımın öğrenciye kazandırılmasına yönelik belirli bir plan, yöntemin olmaması ve öğretmenlerin kendi tecrübelerine göre birtakım çalışmalarla bu kazanımı vermeye çalışmalarından dolayı öğretmenlerin bu kazanımda güçlük yaşadıkları yorumu yapılabilir.

Tablo 2: Mesleki Hizmet Süresi ile Dinleme/ İzleme Kazanımlarının Güçlük Düzeyi İlişkisi

		Mesleki Hizmet Süresi
Dinlediklerinin/ izlediklerinin konusunu belirler.	Korelasyon katsayısı	-,396
	Sig.	,004

Uygulanan Spearman Testi sonucunda bireylerin mesleki hizmet süreleri ile "Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu belirler." kazanımı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho = -.441$ Sig. < 0.01). Diğer kazanımlar ile katılımcıların meslekte geçirdikleri süre arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (Sig. > 0.01).

Tablo 3: Eğitim Düzeyi ile Dinleme/ İzleme Kazanımları Güçlük Düzeyi İlişkisi

	Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.
Mann-Whitney U	130,000
Asymp. Sig.	,000

Mann-Whitney U Testi verileri incelendiğinde katılımcıların eğitim düzeyi ile “Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.” kazanımı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($U=130$ Sig.< 0.01). Bu kazanımda yüksek lisans mezunlarının daha fazla güçlük yaşadığını ifade ettikleri görülmüştür. Diğer kazanımlar ile katılımcıların eğitim düzeyi arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Sig. >0.01).

Okumaya İlişkin Bulgular

Tablo 4: Okuma Kazanımlarının Güçlük Düzeyi

Kazanım	f	%
Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	32	21,3
Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	30	20
Metnin içeriğini yorumlar.	22	14,6

Tablo 4, dinleme/ izlemeye ilişkin Tablo 1 ile kıyaslandığında benzer kazanımların verilmesinde güçlük yaşanıldığı görülmektedir. Özellikle her iki alanda da metnin içeriğine ve ana fikrine yönelik kazanımlarda güçlük yaşanması dikkat çekicidir. Katılımcılar okumaya ilişkin en çok ana fikri/ ana duyguyu belirlemeye, ardından da yardımcı fikirleri belirlemeye dair kazanımda güçlük yaşanıldığını belirtmişlerdir. Mentese ve Gündoğdu (2016) yapmış oldukları çalışmada TDÖP ile ilgili öğretmenlerin görüşlerine başvurmuş ve programın amaçlarına ulaşamadığını belirten katılımcılardan birçoğunun (%16) anlamaya ilişkin ana fikri belirlemeye yönelik kazanımda zorlandıklarını ifade ettiklerini belirtmiştir. Bu iki çalışmanın bulgularının benzerlik gösterdiği söylenebilir. Öğretmenlerin farklı yöntemleri kullanmalarının, sorunun çözümünde yararlı olacağı düşünülebilir. Yapılan araştırmalarda okuduğunu anlama becerisinde KWL, KWHL, PQRS, zihin haritası gibi farklı yöntem ve tekniklerin kullanımının okuduğunu anlama başarısına katkısı olduğu görülmektedir (Duran ve Özdi, 2019; Maltepe ve Gültekin, 2017; Tokgöz ve Işık, 2020).

Dinleme alanında “Dinlediği/ izlediği metnin içeriğini değerlendirir.” ile okuma alanında “Metnin içeriğini yorumlar.” kazanımlarının güçlük yaşanan kazanımlar arasında her iki alanda da öne çıkması, içerikle ilgili öğrencilerin değerlendirme ve yorumlama yapmalarını sağlamada güçlük yaşandığını göstermektedir. TDÖP’te “Metnin içeriğini yorumlar.” (MEB, 2019a) kazanımının açıklamasından da yola çıkılarak okuma becerisinde öğretmenlerin yazarın olaylara bakış açısının tespit edilmesi, metindeki öznel ve nesnel yaklaşımların tespit edilmesi, metindeki örnek ve ayrıntılara atıf yapılmasının sağlanmasında güçlük yaşadıkları yorumu yapılabilir.

Tablo 5: Mesleki Hizmet Süresi ile Okuma Kazanımlarının Güçlük Düzeyi İlişkisi

	Mesleki Tecrübe
Metindeki yardımcı fikirleri belirler.	Korelasyon katsayısı - ,389
	Sig. ,005

Spearman korelasyon analizi sonucunda Tablo 5'teki veriler incelenmiştir. Öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre ile "Metindeki yardımcı fikirleri belirler." (MEB, 2019a) kazanımı arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho = -.389$ Sig. < 0.01). Öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri arttıkça bu kazanımı aktarmada daha az güçlük yaşadıkları görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin edindikleri deneyimlerin kazanımlarda yaşanan güçlükleri aşmada etkili olduğu yorumu yapılabilir. Diğer kazanımlar ile katılımcıların meslekte geçirdikleri süre arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Sig. > 0.01). Diren (2010) tarafından yapılan çalışmada ise Türkçe öğretmenlerinin okuma alanına ilişkin genel görüşlerinin mesleki hizmet süresine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu açıdan tamamen aynı olmasa da benzerlik arz eden bu çalışmanın bulguları ile farklılaşma olduğu görülmektedir. Buna neden olarak Diren (2010)'in çalışmasının kazanım odaklı olmadığı, okuma becerisine ilişkin bütüncül görüşlere dayanması gösterilebilir.

Tablo 6: Eğitim Düzeyi ile Okuma Kazanımları Güçlük Düzeyi İlişkisi

	Metindeki söz sanatlarını tespit eder.	Okuduklarını özetler.
Mann-Whitney U	204,000	204,000
Asymp. Sig.	,003	,003

Tablo incelendiğinde katılımcıların eğitim düzeyleri ile "Metindeki söz sanatlarını tespit eder." ve "Okuduklarını özetler." (MEB, 2019a) kazanımları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($U = 204$ Sig. < 0.01). Her iki kazanımda da güçlük yaşadığını belirten katılımcıların yüksek lisans mezunu oldukları görülmüştür. Diğer kazanımlar ile katılımcıların eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Sig. > 0.01).

Konuşmaya İlişkin Bulgular

Tablo 7: Konuşma Kazanımlarının Güçlük Düzeyi

Kazanım	f	%
Hazırlıksız konuşma yapar.	88	29,3
Konuşma stratejilerini uygular.	76	25,3
Hazırlıklı konuşma yapar.	54	18

Tablo 7'ye göre konuşma kazanımlarında yaşanan güçlük konusunda farklılaşmanın diğer becerilere göre daha az olduğu görülmektedir. Bu alandaki kazanım sayısının diğer becerilerdeki kazanım sayılarından az olmasının, farklılaşmanın azlığındaki başlıca sebep olduğu düşünülebilir. Konuşma becerisi Türkçe dersinde sıklıkla ihmal edilen bir beceridir. Hâlbuki bireyin kendini ifade etmesi ve düşüncelerini en etkili biçimde aktarmasının günümüz için ne kadar önemli bir beceri olduğu düşünüldüğünde bu ihmalin öğrenciler üzerinde olumsuz etkiler göstermesi kaçınılmazdır (Baş, 2012). Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların belirgin bir biçimde "Hazırlıksız konuşma yapar." (MEB, 2019a) kazanımında güçlük yaşadıklarını göstermektedir. Kazanım ilk olarak TDÖP (MEB, 2017)'de yer almıştır. TDÖP (MEB, 2019a)'te konuşma stratejileri ve hazırlıklı konuşmaya yönelik açıklamalarda bulunulmasına karşın "Hazırlıksız konuşma yapar." (MEB, 2019a) kazanımı altında bir açıklama yapılmamıştır. Bu belirsizlik durumu TDÖP (MEB, 2019a)'te ilköğretimin tüm sınıf düzeylerinde görülmektedir. Her sınıf düzeyinde yer almasına karşın hangi sınıf düzeyinde bu kazanıma ilişkin hangi becerilerin kazandırılmasının amaçlandığı açıklanmamıştır. Bu kazanım birinci sınıftan sekizinci sınıf düzeyine kadar her sınıf düzeyinde yer almasına rağmen birinci sınıf ile sekizinci sınıf düzeyinde

beklenen davranışların farklı olduğu mutlaklıdır. Bu nedenle kazanımın altında bir açıklamanın yapılmamış olmasının öğretmenler açısından bir belirsizlik oluşturduğu ve kazanımda güçlük yaşamalarına sebep olduğu yorumu yapılabilir.

TDÖP'te "Konuşma stratejilerini uygular." (MEB, 2019a), kazanımına ilişkin açıklamada konuşma stratejilerinden kastın yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve teknikler olduğu görülmektedir. İlköğretimdeki öğretmenlerin özellikle konuşma stratejilerini uygulamada güçlük yaşamalarının, hazırlıksız ve hazırlıklı konuşmaya ilişkin kazanımlarda güçlük yaşamalarına sebep olduğu yorumu yapılabilir.

TDÖP'te "Hazırlıklı konuşma yapar." kazanımı altında "Öğrencilerin düşüncelerini mantıksal bir bütünlük içinde sunmaları, görsel, işitsel vb. destekleyici materyaller kullanarak sunu hazırlamaları sağlanır." (MEB, 2019a) açıklaması yapılarak belirsizliğin önüne geçilmesi amaçlanmıştır. Ancak öğretmenlerin buna rağmen ilgili kazanımda güçlük yaşadıkları görülmektedir. Durukan (2013) tarafından yapılan bir araştırmada, katılımcıların benzer bir şekilde "Hazırlıklı konuşma yapar." (MEB, 2006) kazanımının açıklık, uygulanabilirlik, ölçme ve değerlendirmeye uygunluk bakımından kısmen uygun olduğu yönünde görüş belirttiği sonucuna ulaşılmıştır. Menteşe (2013) tarafından yapılan çalışmada ise katılımcıların sadece %5,1'i "Hazırlıklı konuşma yapar." (MEB, 2006) kazanımını öğrencilere tam bir şekilde kazandırdığını ifade etmiştir. Bu yönüyle bulguların farklı illerde, farklı yıllara yapılmış çalışmalarla benzerlikler gösterdiği ve yaşanan sorunların benzer olduğu yorumu yapılabilir. 2006 TDÖP incelendiğinde bu kazanımın altında hedef beceriler, etkinlik önerileri, uygulama ve değerlendirme safhalarına yönelik açıklamalar yapıldığı görülmüştür. Buradan yola çıkarak programlarda kazanımlara ilişkin yapılan açıklamalarda birkaç cümlelik açıklama yerine daha detaylı, öğretmene uygulama/değerlendirme aşamalarında yardımcı olacak daha kapsamlı açıklamalar yapılmasının yararlı olacağı ve öğretmenlerin daha zengin ve üretken düşünmesini sağlayacak yönerge ve uygulama örneklerine ihtiyaç duyduğu düşünülmektedir (Baş, 2012).

Spearman korelasyon analizi ve Mann-Whitney U Testi verileri incelendiğinde katılımcıların güçlük yaşadıkları konuşma kazanımları ile meslekte geçirdikleri süre ve eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Sig. >0.01).

Yazmaya İlişkin Bulgular

Tablo 8: Yazma Kazanımlarının Güçlük Düzeyi

Kazanım	f	%
Bilgilendirici metin yazar.	64	21,3
Yazdıklarını düzenler.	34	11,3
Şiir yazar.	32	10,6

Tablo 8 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin yazma becerisinde en çok "Bilgilendirici metin yazar." (MEB, 2019a) kazanımında güçlük yaşadıkları belirgin bir biçimde görülmektedir. TDÖP'te bu kazanım aracılığıyla öğrencilerin bir konu ve ana fikir etrafında giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden oluşan bir metin taslağı hazırlamaları; gelişme bölümünde düşünceleri geliştirme yollarının kullanmaları, kanıtlar sunmaları; sonuç bölümünde ise düşüncelerini uygun bir biçimde sonuca bağlamaları ve yazılarında günlük hayattan örnekler sunmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2019a). Akdin (2019), Bilgin (2018), Menteşe (2013) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların bilgilendirici metin uygulaması yaptırmada ve bilgilendirici metin türlerinin özelliklerini kavratmada güçlük yaşadıklarını belirttikleri görülmüştür. Öğretmenler uygulama yaptırmada özellikle özgüven sağlama ve hayâl dünyalarını harekete geçirmede güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar tarafından bu

noktada güçlük yaşanmasına başlıca sebep olarak öğrencilerde düzenli bir okuma, yazma alışkanlığının olmaması ve öğrencilerin bu konuda isteksiz olmaları gösterilmiştir. Ayrıca Batur ve Asar (2019) yapmış oldukları çalışmada, ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatımda düşünceyi geliştirme yollarını kullanım oranının çok düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle belirtilen beceride yaşanan güçlüğü yedinci sınıf düzeyiyle sınırlı olmadığı ve diğer sınıf düzeylerinde de güçlük yaşandığı yorumu yapılabilir.

Yazma alanında güçlük yaşadıkları diğer kazanımlar arasında ise birbirine yakın yüzdelere sahip “Yazdıklarını düzenler.” ve “Şiir yazar.” (MEB, 2019a) kazanımları yer almaktadır. TDÖP’te yapılan açıklamada yazdıklarını düzenlemenin yazım, noktalama kuralları ve anlama dayalı anlatım bozuklukluları ile sınırlı tutulması, hataların düzeltilmesinin sağlanması istenmiştir (MEB, 2019a). Program incelendiğinde bu kazanımın dördüncü sınıf düzeyinde de anlatım bozukluğu, yazım ve noktalama kuralları ile sınırlandırıldığı; ikinci sınıf düzeyinden itibaren de her sınıf düzeyinde var olduğu görülmektedir. Bu açıdan kazanımın birden fazla beceriyle ilişkili ve oldukça kapsamlı olması sebebiyle öğretmenlerin güçlük yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 9: Mesleki Hizmet Süresi ile Yazma Kazanımlarının Güçlük Düzeyi İlişkisi

		Mesleki Hizmet Süresi
Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.	Korelasyon katsayısı	,425
	Sig.	,002

Spearman korelasyon analizi sonucunda Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin meslekte geçirdikleri süre ile “Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.” (MEB, 2019a) kazanımı arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ($\rho=.425$ Sig.< 0.01). Diğer kazanımlar ile katılımcıların meslekte geçirdikleri süre arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Sig. >0.01).

Dil Bilgisine İlişkin Bulgular

Elde edilen veriler ışığında katılımcıların dil bilgisinde en çok güçlük yaşadıkları kazanımların sıralaması şu şekildedir:

Tablo 13: Dil Bilgisi Kazanımlarının Güçlük Düzeyi

Kazanım	f	%
Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.	62	20,6
Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.	58	19,3
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	38	12,6

TDÖP’te 7.sınıf düzeyinde konuşmaya ilişkin yedi kazanımın, dil bilgisine ilişkin beş kazanımın olduğu görülmektedir (MEB, 2019a). Katılımcıların dil bilgisine ilişkin kazanımlar arasında en çok “Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.” (MEB, 2019a) kazanımında güçlük yaşadıkları görülmektedir. Bu kazanımların edindirilmesinde güçlük yaşanmasının sebeplerinden birinin sınav odaklı çalışma, zaman yetersizliği gibi çeşitli nedenlerle öğretmenlerin işlevsel dil bilgisi öğretimi yapamaması olduğu düşünülebilir. Dil bilgisi öğretiminde düz anlatım, tümden gelim yoluyla öğretim yerine dildeki kuralların sezdirilmesi ve dilde var olan örneklerden hareket edilmesi öğretmenlerin yaşadıkları güçlükleri aşmalarına yardım edebilecektir (Aydın, 1999; Güven, 2011; Kaygusuz, 2006; Mete, 2017). Ayrıca Akın (2015), Çeçen ve Mete (2011) yapmış oldukları çalışmalarda dil bilgisine ait

etkinliklerin, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin yetersiz olduğunu ve bu durumun da öğretmenlerin kazanımları aktarmada güçlük yaşamalarına sebep olduğunu belirtmişlerdir. Aydın (1999)'a göre dil bilgisi betimlemeleri ve bu betimlemeler doğrultusunda ders kitaplarının gözden geçirilmesi, bunu yaparken de dil bilimin kılavuzluğuna başvurulması yaşanan güçlüğü giderilmesine katkı sağlayacaktır.

Katılımcıların mesleki hizmet süreleri ile güçlük yaşadıkları kazanımlar arasında ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Spearman korelasyon analizi uygulanmış olup elde edilen veriler şu şekildedir:

Tablo 14: Mesleki Hizmet Süresi ile Dil Bilgisi Kazanımları Güçlük Düzeyi İlişkisi

		Mesleki Hizmet Süresi
Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.	Korelasyon katsayısı	,450
	Sig.	,001
Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.	Korelasyon katsayısı	-,455
	Sig.	,001

Spearman korelasyon analizi sonucunda bireylerin mesleki hizmet süreleri ile “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” (MEB, 2019a) kazanımı arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($\rho=.450$ Sig.< 0.01). “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” (MEB, 2019a) kazanımı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir ($\rho=-.455$ Sig.< 0.01). Diğer kazanımlar ile meslekte geçirilen süre arasında anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir (Sig. >0.01). Şahinci (2011) ve Erdem (2007) tarafından yapılan farklı çalışmalarda öğretmenlerin dil bilgisine yönelik genel görüşlerine başvurulmuş ve öğretmenlerin dil bilgisine yönelik görüşlerinde mesleki hizmet süresine göre farklılaşma olmadığı belirtilmiştir. Bu nedenle farklı yıllarda değişen öğretim programlarıyla birlikte bulgulara farklılaşma olduğu yorumu yapılabilir.

Mann-Whitney U Testi verileri incelendiğinde katılımcıların eğitim düzeyleri ile güçlük yaşadıkları dil bilgisi kazanımları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır (Sig. >0.01). Erdem (2008) de yapmış olduğu çalışmada sekizinci sınıf dil bilgisi kazanımlarını aktarmada öğretmenlerin eğitim düzeylerinin güçlük yaşanan konu üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada ilköğretim 7.sınıf kazanımları içerisinde, kazandırılmasında güçlük yaşanan kazanımlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu yolla 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programında 7. sınıfta yer alan kazanımlar belirlenmiş ve çalışma grubundaki alan öğretmenlerinin görüşüne başvurularak farklı öğrenme alanlarında yer alan kazanımlardan, kazandırmakta en çok güçlük yaşadıkları ilk üç kazanımı güçlük yaşama düzeylerine göre en yüksekten düşüğe olacak biçimde sıralamaları istenmiştir.

Elde edilen bulgular ışığında katılımcıların en çok zorlandıkları kazanımların dinleme alanında %19,3 oranla “Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir.”, okuma alanında %21,3 oranla “Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.”, konuşma alanında %29,3 oranla “Hazırlıksız konuşma yapar.”, yazma alanında %21,3 oranla “Bilgilendirici metin yazar.”, dil bilgisi alanında %20,6 oranla “Basit, türemiş ve birleşik fiilleri ayırt eder.” kazanımları olduğu tespit edilmiştir. Akdin (2019), Bilgin (2018), Durukan (2013), Menteşe (2013), Menteşe ve Gündoğdu (2016), Yıldırım ve Er (2013) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Bu yönüyle bulguların farklı illerde ve farklı yıllarda yapılan çalışmalarla benzer sonuçlar gösterdiği söylenebilir.

Çalışmada öğretmenlerin mesleki hizmet süreleri ile edindirilmesinde güçlük yaşanan kazanımlar arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Spearman Testi kullanılmıştır.

Elde edilen veriler doğrultusunda katılımcıların mesleki hizmet süreleri ile güçlük yaşadıklarını belirttikleri “Yazılarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanır.”, “Çekim eklerinin işlevlerini ayırt eder.” (MEB, 2019a) kazanımları arasında pozitif yönlü; “Dinlediklerinin/ izlediklerinin konusunu belirler.”, “Metindeki yardımcı fikirleri belirler.”, “Ek fiili işlevlerine uygun olarak kullanır.” kazanımları arasında negatif yönlü anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Çalışmadaki mesleki hizmet süresine yönelik bulgular ile okuma becerisinde Diren (2010)’in elde ettiği bulgular ve dil bilgisine ilişkin Şahinci (2011) ve Erdem (2007)’e ait bulgular arasında farklılaşmanın olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılaşmanın nedeninin çalışmalarda ele alınan TDÖP’lerin farklı olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Çalışmada öğretmenlerin eğitim düzeyleri ile güçlük yaşadıkları kazanımlar arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını belirlemek için Mann-Whitney U testine başvurulmuştur. Analiz sonucunda, katılımcıların eğitim düzeyleri ile güçlük yaşadıklarını belirttikleri “Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.”, “Metindeki söz sanatlarını tespit eder.”, “Okuduklarını özetler.” (MEB, 2019a) kazanımları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Eğitim düzeyinin etkisine ilişkin bulgular ile Erdem (2008)’in yapmış olduğu çalışmada dil bilgisi alanında elde edilen bulguların benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir.

Kalaycı ve Yıldırım (2020) yapmış oldukları çalışmada, 2015 yılındaki programda öğrenme ve öğretme süreçleri yer alırken 2017 ve 2019 programında buna yer verilmediğini belirtmiş, programın öğretmenlere yol gösterici olması gerektiğini, bunu programdaki bir eksiklik olarak gördüklerini ifade etmiştir. Bu eksikliğin de bazı kazanımlarda belirsizliklerin oluşmasının, kazanımın kapsamının tam olarak bilinmemesinin öğretmenlerin güçlük yaşamalarının sebeplerinden biri olduğu düşünülmektedir. Yapmış oldukları çalışmada bazı kazanımların altında çok kısa açıklamalar bulunmasına rağmen, 2009 programında olduğu gibi kazanımların hangi etkinliklerle yapılacağı, evde veya okulda mı yapılacağı, bireysel ya da grup etkinliği mi olduğu bilgisi gibi kapsamlı ve ayrıntılı bilgilere yer verilmediğini belirtmiştir. Baş (2012) da bu hususta Türkçe öğretmenlerinin daha zengin ve üretken düşünmesini sağlayacak uygulama örneklerine ihtiyaç duyduklarını söyleyerek programda buna yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Programların sahip olduğu temel yaklaşım programın hangi yaklaşım doğrultusunda bilgi sağladığının bilgisini verdiği gibi aynı zamanda programın uygulayıcısı olan öğretmenlere süreç hakkında izleyecekleri yol hakkında bilgi verir ve düzenleyecekleri içerik hakkında yol gösterici bir özelliğe sahiptir. 2009 programında bunun için ayrı bir bölüm yer alırken 2017 ve 2019 programlarında buna yer verilmediği görülmüştür. Bu durumun öğretmenlerin belirsizlik yaşamalarına sebep olabileceği düşünülmektedir. Bu nedenle programlarda hangi yaklaşımın benimsendiğinin belirtilmesi gerekmektedir (Kalaycı, Yıldırım, 2020).

2009 programında yazım, noktalama ve dil bilgisi için ayrı bir başlık bulunurken 2019 programında bunlara ilişkin kazanımlara diğer alanlar içerisinde yer verildiği görülmektedir (Kalaycı, Yıldırım, 2020). Ayrıca Yıldız ve İzalan (2016) tarafından Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınarak yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi kazanımlarının net olmadığı, kapsamının belirsiz olduğu yönünde görüş bildirdikleri ifade edilmiştir. Bu açıdan bakıldığında kazanımların altında açıklamaların az olmasıyla birlikte yazım, noktalama ve dil bilgisinin diğer alanların içine yerleştirilmiş olmasının öğretmenler açısından var olan belirsizliği daha da arttırdığı yorumu yapılabilir.

Öğretmenlerin özellikle dil bilgisinde bazı kazanımlarda zorlanmalarının sebeplerinden

birinin de ders kitabı olduğu söylenebilir. Benzer (2019)'e göre 7.sınıf ders kitabında dilbilgisine ait her kazanıma ilişkin etkinlikler vardır. Ancak bu etkinlikler sayıca yetersiz ve işlevsellikten uzaktır. Ortaokul seviyesinde kazanımların merkezî sınavlara yansımaları bakımından incelendiğinde ise en düşük oranın %30 ile 7.sınıf düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu da bizlere 7.sınıf düzeyinde dil bilgisine ilişkin kazanımların %70 gibi büyük oranının merkezî sınavlarda ölçülmediğini göstermektedir. Ayrıca öğretim programlarında belirlenen kazanımların işleve ve anlamaya dönük olmasına rağmen ders kitabındaki etkinliklerin bu yaklaşımdan uzak olarak ezbere dayandığı görülmektedir. Bunların sonucunda merkezî sınavlar ile öğretim programı, ders kitabı arasındaki bu uyumsuzlukların, öğretmenlerin belirtilen kazanımları edindirmede yaşadıkları güçlüğü sebepleri arasında olduğu söylemek mümkündür.

Sonuç olarak Türkçe öğretmenlerinin, edindirilmesinde güçlük yaşadıklarını belirttikleri bazı kazanımlarda yoğunlaşma olduğu görülmüştür. Elde edilen veriler ve alanda yapılmış olan diğer çalışmalar incelendiğinde yaşanan güçlüğü giderilmesinde TDÖP'te yer alan "Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar." (MEB, 2019a), "Hazırlıksız konuşma yapar." (MEB, 2019a) gibi kazanımlardaki belirsizliklerin giderilmesi için kapsamlı açıklamalar yapılması, öğretmenlere yol gösterici olacak biçimde programda örnek çalışmalara yer verilmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Aksi hâlde kazanımların ölçülebilirlikten uzak olması kaçınılmaz olacaktır (Karadağ, 2012). Bıçak ve Alver (2018) yapmış oldukları çalışmada, katılımcı olan Türkçe öğretmenlerinin neredeyse tamamının öğretmen kılavuz kitabı uygulamasının kaldırılmaması gerektiği yönünde görüş bildirdiğini belirtmiştir. Katılımcıların zorlanmış oldukları ana fikri belirmeye yönelik kazanımlar için ise KWL, KWHL, PQRS, zihin haritası gibi farklı yöntem ve teknikler kullanmanın öğrencilerin metni anlamalarına ve ana fikri tespit etmelerine katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Duran ve Özdil, 2019; Maltepe ve Gültekin, 2017; Tokgöz ve Işık, 2020). Ayrıca dil bilgisinde yaşanan güçlüğü giderilmesinde bazı dilbilgisi betimlemelerinin ve bu betimlemeler doğrultusunda ders kitaplarının gözden geçirilmesi, bunu yaparken de dil bilimin kılavuzluğuna başvurulması katkı sağlayacaktır (Aydın 1999).

Elde edilen veriler ışığında TDÖP'te öğretmenler için daha fazla açıklayıcı bilgiye yer verilmesinin; kazanımların sınırlarının daha net çizilmesinin; ders kitaplarının gözden geçirilmesinin; ders kitabı, program ve merkezî sınavlar arasındaki uyumsuzluğun giderilmesinin, ders esnasında farklı yöntem ve tekniklerden yararlanılmasının yaşanan güçlüğü giderilmesine katkı sağlayacağı ve alan öğretmenlerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Etik Kurul Onay Bilgileri

Çalışmanın etik kısmında yapılan çalışmanın gönüllülük esasına dayandığı ve verilerin muhafaza edileceği, üçüncü şahıslarla paylaşılmayacağı ifade edilmiştir.

Kurul adı: Uşak Üniversitesi

Etik Kurulu Karar Tarihi: 08.07.2021

Karar Sayısı: 2021-151

KAYNAKÇA

- Akın, E. (2015). Türkçe Çalışma Kitaplarındaki (6, 7 ve 8. Sınıflar) Dil Bilgisi Etkinliklerinin Çeşitli Açılardan Değerlendirilmesi. *Turkish Studies, C/S*. 10 (15): 19-34.
- Akden, E. (2019). *Deneme ve Makale Türlerinin Öğretim Güçlükleri ve Öğrenilme Düzeyleri (11. Sınıf Örnekleme)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Trabzon.

- Arıcı, H. (1997). *İstatistik: Yöntemler ve Uygulama*. Ankara: Meteksan.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okulları İkinci Kademe Konuşma Eğitimi (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Asar, A., ve Gülerer, S. (2021). An Application for Persuasive Communication Instruction in Turkish Education. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(3), 137-146.
- Aydın, O. (1999). Ortaokullarda Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri. *TÖMER Dil Dergisi*, S. (81): 23-29.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal Bilimlerde Araştırma* (8. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baş, B. (2012). İlköğretim Türkçe Programına Sözlü ve Yazılı Kültür Temelli Bir Eleştiri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C/S. 20 (1): 271-290.
- Batur, Z. ve Asar, A. (2019). Ortaokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatımda Düşünceyi Geliştirme Tekniklerini Kullanım Durumları (Zonguldak Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, C/S. 48(1): 129-147.
- Benzer, A. (2017). Cumhuriyet Dönemi Karşılaştırmalı Ana Dili Öğretim Programları. Güzel, A. (Ed.), *Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim-Öğretim Tarihi Araştırmaları*. Ankara: Akçağ.
- Benzer, A. (2019). Dil Bilgisi Öğretiminde Öğretim Programı, Ders Kitabı ve Merkezî Sınav Çıkmazı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, S. 76: 291-323.
- Bıçak, N. ve Alver, M. (2018). 2018 Türkçe Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, C/S. 7 (4): 2480-2501.
- Bilgin, S. (2018). *Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim Türkçe (6-8.Sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer Alan Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Büyüköztürk, Ş.; Kılıç Çakmak, E.; Akgün, Ö.; Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (11.baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Çeçen, M.A. ve Mete, G. (2011). 6-8. Sınıflarda Dil Bilgisi Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C/S. 3 (5): 47-62.
- Çıfci, M. (2017). 13.Yüzyılda Türkçe Eğitimi ile İlgili Çalışmalar. Güzel, A. (Ed.), *Başlangıçtan Günümüze Türkçenin Eğitim-Öğretim Tarihi Araştırmaları*. Ankara: Akçağ.
- Diren, E. (2010). *Türkçe Öğretim Programı 8.Sınıf Okuma Alanı Kazanımlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Duran, E. ve Özdiş, Ş. (2019). Metin Özetleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması: PQRST Tekniği. *Millî Eğitim*, C/S. 48 (221): 215-230.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen Görüşleri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, C/S. 5 (8).
- Erdem, İ. (2007). *İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C/S. 6 (1): 85-105.
- Erkek, G. (2020). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Eleştirel ve Yaratıcı Dinleme Becerilerinin Geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Flowerdew, J. (2013). *Discourse in English Language Education*. Abingdon: Routledge.
- Franenkel, J. R., and Wallen, N. E. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education* (6. baskı). San Francisco: Mc Graw Hill.
- Göğüş, B. (2018). Anadili Eğitim Programlarının Niteliği. *Türk Dili* 47(379-380): 40-48. (İlk baskı. 1983).
- Gün, M. (2008). İlköğretim Okullarında Yapılandırmacı Eğitim Modeli'yle Türkçe Öğretiminde

- Karşılaşılan Zorluklar. Güzel, A. (Ed.), 1. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Bilgi Şöleni (Sempozyumu). Ankara: TDK.
- Güven, A.Z. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. (29): 121-133.
- Hall, G. (2015). *Literature in Language Education* (2th ed.). London: Palgrave Macmillan.
- Halliday, M.A.K. (1999). The Notion of Context in Language Education. Ghadessy, M. (Ed.), Text and Context in Functional Linguistics. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Hatch, E. (2001). *Discourse and Language Education* (6th ed.) New York: Cambridge University Press.
- Kalaycı, N ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi ve Değerlendirilmesi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi*, C/S 10(1): 238-262.
- Karadağ, Ö. (2012). Anlama Becerileri Açısından Türkçe Öğretim Programı (6,7,8. Sınıflar)'na Eleştirel Bir Bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, C/S. 36(1): 97-110.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (23. baskı). Ankara: Nobel.
- Karahan, L. (2011). Dil Bilgisi Öğretiminde Bütün Parça İlişkisinin Önemi. Güzel, A. (Ed.), 1. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Bilgi Şöleni (Sempozyumu). Ankara: TDK.
- Kaygusuz, T. (2006). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kemal, A. (2005). Dil Çocuklar Nasıl Öğrenir?, Yetiş, K. (Ed.), Atatürk ve Türk Dili 3, (s.1812-1821), Ankara: TDK (Özgün eser 1934 tarihli).
- Maltepe, S. ve Gültekin, H. (2017). Zihin Haritası Tekniğinin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerilerine Etkisi. *HAYEF: Journal of Education*, C/S. 14 (2): 79-92.
- Mete, G. (2017). Ortaokul Türkçe Dil Bilgisi Öğretimine Yönelik Öğretmen Görüşleri. *International Journal of Language Academy*, C/S. 5 (3): 306-328.
- MEB, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim dersi (6,7,8. Sınıflar) öğretim programı*. www.alonot.com
- MEB, (2015). *Türkçe dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı*. web.deu.edu.tr
- MEB, (2017). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar)*. web.deu.edu.tr
- MEB, (2019a). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.sınıflar)*. www.meb.mufredat.gov.tr
- MEB, (2019b). *PISA 2018 Türkiye Ön Raporu*. Ölçme ve Değerlendirme Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Menteşe, H. (2013). *Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelemesi (Aydın İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Menteşe, H. ve Gündoğdu, K. (2016). Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *Turkish Studies*, C/S. 11 (3): 1723-1752.
- Özdemir, E. (2018). Anadili Öğretimi. *Türk Dili* 47(379-380): 18-30. (İlk baskı. 1983).
- Özer Özkan, Y. (2019). Problemin Çözümü İçin İhtiyaç Duyduğum Verileri Nasıl Elde Edeceğim. Turan, S. (Ed.), Eğitimde Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel.
- Peköz, B. (2011). İlköğretim (1-5) Türkçe Kitaplarında Ortak Sorunlar ve Uygulamaları Öneriler. Güzel, A. (Ed.), 1. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Bilgi Şöleni (Sempozyumu). Ankara: TDK.
- Sami, K. (2005). Türkçenin Tedrisi. Yetiş, K. (Ed.), Atatürk ve Türk Dili 3 (s.1767-1773), Ankara: TDK (Özgün eser 1928 tarihli).
- Şahinci, C. (2011). *İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Konularının Öğretimine İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

- Tokgöz, D. ve Işık, A.D. (2020). KWL Stratejisinin İlkokul 3.Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, C/S. 18 (1): 57-84.
- Yıldırım, F. ve Er, O. (2013). Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme / İzleme Alanı Amaç ve Kazanımlar Boyutunun Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, C/S. 2(2): 231-250.
- Yıldız, D. G. ve İzalan, Z. (2016). 2005 Türkçe dersi öğretim programı ve 2015 Türkçe dersi öğretim programının Karşılaştırılması. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla. Erişim adresi: <http://usos2016.com/usos2016-bildiri-ozet-kitabi.pdf>.
- Yılmaz, M. ve Korkmaz,C. (2017). 1-5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İçerik Açısından Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C/S. 14 (38): 111-130.