



TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN KAVRATMA GÜÇLÜKLERİ

*Nail GÜNEY**

*Talat AYTAN***

*Abdulvahap ÖZER****

ÖZET

Türkçe eğitimi; dinleme, okuma, konuşma, yazma temel dil becerileri ve dil bilgisi öğrenme alanının geliştirilmesini hedeflemektedir. Her bir alandaki hedeflerin kazandırılmasına yönelik olarak öğrenci, konu, eğitim ortamı gibi değişkenlerin durumuna göre farklı yöntem ve teknikler kullanılır. Bu araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan öğretmenlerin öğretmekte güçlük çektiği konuları ve bu konuların öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri ortaya koymaktır. Araştırma tarama modelindedir. Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu; Trabzon, Ordu, Samsun ve İstanbul illerinde SBS puan ortalaması başarılı, orta ve başarısız olarak nitelendirilen okullarda görev yapan maksimum çeşitlilik örneklemesine göre belirlenmiş 9 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonuçlarına göre öğretmenlerin en sık başvurdukları yöntem metafordur. SBS puanı düşük okullarda metafor daha fazla kullanılmıştır. Metaforların yarısından fazlası altıncı sınıf düzeyinde kullanılmıştır. Bu veri, öğrencilerin soyut işlemler dönemine geçmesiyle ilişkilendirilebilir. Günlük hayattan örnekler verme, ön bilgileri harekete geçirme, dramatizasyon ve soru çözümü ise kullanılan diğer yöntem ve tekniklerdir. Araştırmanın farklı sonuçlarından biri, programda ağırlıklı olarak yapı bilgisi ve fiilimsilerle ilgili etkinlik önerilerinin olmasına karşın öğretmenlerin güçlük çektiği konularla ilgili etkinlik önerilerinin olmamasıdır. Araştırmanın bir diğer önemli sonuçlarından biri, sekizinci sınıflarda soru çözümüyle konunun kavratılmaya çalışılmasıdır. Bu veri, SBS'nin Türkçe dersinin amacına ulaşmasını engelleyici etkisine gönderme yapmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Türkçe öğretmeni, konu, yöntem ve teknik.

* Yrd. Doç. Dr. Canik Başarı Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: nail_guney@hotmail.com

** Yrd. Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: taytan@yildiz.edu.tr

*** Canik Başarı Üniversitesi Genel Sekreteri, El-mek: ozer@basari.edu.tr

COMPREHENSION DIFFICULTIES FOR TURKISH TEACHERS

ABSTRACT

Turkish education aims listening, reading, speaking, writing, main language skills and developing grammar learning field. In order to gain all the aims in each field, different methods and techniques are used in accordance with the factors such as student, subject education environment. The aim of this research is to find out the subjects which the teachers at secondary school find difficult to teach and also to find out the methods and techniques which are applied to teach these subjects. The research is a survey in form. As data gathering means in the research, interview form approach as qualitative research method is used. The study group of the research consists of 9 Turkish teachers, determined up to maximum diversity exemplification, who teach at schools classified as successful, moderate and unsuccessful according to SBS point averages in Trabzon, Ordu, Samsun and İstanbul. Depictive analysis method is used for the analysis of the data. According to the results of the study, the method teachers mostly apply is the metaphor. In the school with low SBS points, metaphor is highly applied. More than half of the metaphors have been used in the sixth grade. This data can be associated with the passing to the abstract operations period of the students. Exemplification from daily life, prompting what is already known, dramatization and questions and answers are the other methods and techniques applied. One of the different results of the research is that although there are mainly activities suggestions about structure knowledge and gerund and infinitives, there are not any activity suggestions about the subjects that teachers have difficulty with. One of the most important results of the study for the eighth grade students is to try to conceive the topic by problem solving. This data refers to the blocking effect of SBS on succeeding the purpose of Turkish course.

Key Words: Turkish education, teacher of Turkish, subject, method and technique.

Giriş

Dil, çok yönlü, gelişen “anlam” ve “biçim” öğelerinden oluşan bir dizgedir. (Karadüz, 2004: 15) Çocuk, anne karnındayken dille tanışmaya başlar. Çünkü çocuk anne karnındayken duyma yeteneğine sahiptir. Duymanın başlamasıyla dil kazanımı da başlamış olur. (Erdem, 2007: 7)

Birey, doğuştan itibaren anne-babasından, ailesinden ve çevresinden edindiği dili etkin olarak kullanır. Bu onun ana dilidir. Ailesinin ve çevresinin niteliklerine göre kişiden kişiye farklılık gösteren ana dili kullanım becerisi, eğitim-öğretim süreciyle belirli bir plan dâhilinde ilerleyecektir. Bu yönüyle ana dili eğitimi ve öğretimi, “yakın ve uzak çevrede kendiliğinden işleyen öğrenme sürecinin daha düzenli, daha etkin ve daha güncel olması için gelişmelere doğrudan müdahale etmek ve duruma uygun etkinlikler düzenlemek” olarak değerlendirilebilir. (Demir ve Yapıcı, 2007: 181) Ana dili öğretiminin temel amacı bir “dil ve zevk terbiyesi”, yani dilimizi “iyi” kullanıp anlama, güzellikleri kavrayıp, güzellikler yaratma alışkanlığı kazandırmasıdır. (Binyazar, 1983: 60)

Turkish Studies

*International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 7/4, Fall, 2012*

Ana dili eğitiminde en önemli görevi şüphesiz Türkçe dersleri üstlenmektedir. Çocuğun birikimini düzenli hale getiren, ihtiyaç duyacağı ana dili becerilerini sunan; soran, sorgulayan, araştıran, inceleyen ve eleştirel düşüncüyü içselleştiren bir kişilik oluşturma çabası içindeki Türkçe dersi, bireyin gelişiminde aktif rol oynayacaktır. Özdemir (1983) ana dili derslerinin amaçlarını şöyle ifade etmiştir:

- Okuduğunu, eksiksizce, yazarın iletisini yitime uğratmadan anlayabilme.
- Düşüncelerini, duygu, izlenim ve tasarılarını belirli bir amaç doğrultusunda yazıya dökme.
- Değişik konularda yapılan konuşmaları dinleyip ileti ve bilgi yitimine yol açmadan eksiksizce, doğru bir biçimde algılayabilme.
- Düşünce, duygu, tasanın ve izlenimlerini güzel, doğru, etkili bir biçimde söze dönüştürme. (Özdemir, 1983: 26)

21. yüzyılda hedeflenen eğitim ile geleneksel eğitim karşılaştırıldığında ortaya çıkan en önemli ayrımın “bilgi odaklılık” a karşılık “bilim odaklılık” olduğu görülür (Börekçi, 2009: 425). Bu anlayış, öğrenciyi merkeze alan, bilgiyi zihinde yapılandıran, öğrenmeleri anlamlandıran, üst zihinsel becerileri ön planda tutan, okulun ve Türkçe dersinin sosyal yönüne vurgu yapan bir yapıdadır. Modern eğitimde sıkça vurgulanan öğrenmeyi öğrenmeden maksat, öğrenciye bilgi aktarma yerine öğrencide bilgi oluşturmaktır (Özbay, 2002: 537). Türkçe dersleri öğrenci için sadece okulla sınırlı ve bilgi aktaran bir ders olmaktan ziyade temel becerilerin kazandırıldığı, onu hayata hazırlayan, çocuğun toplumla bütünleşmesine yardımcı, sosyal ilişkilerini düzenleyen, demokrasi kültürünü içselleştirmiş ve okuma alışkanlığını edinmiş bireyler yetiştirmeyi hedef alan içerikte olmalıdır.

Türkçe dersi kişiyi yaşamı boyunca gereksinim duyacağı tüm bilgi ve becerileri etkin olarak kullanmada yeterli kılmalıdır. İlköğretimden sonra öğrenim hayatına devam etmeyecek öğrenciler düşünüldüğünde ilköğretim kurumlarının özellikle Türkçe derslerinin ne denli büyük bir sorumluluğu olduğu anlaşılacaktır. Bireyin hayatı boyunca kullanacağı dil becerileri ilköğretim çağında kazanılmaktadır. Binyazar, Türkçe derslerinin sosyal yanına vurgu yapmış ve Türkçe eğitiminin asıl hedefinin “çocuğu sorunlar karşısında güçlü kılmak” olduğunu ifade etmiştir (Binyazar, 1983: 64).

Türkçe, bir bilgi dersi değil, bir ifade ve beceri dersidir. Öğrencilerin zihin ve ruh gelişiminde, temel becerilerin kazanımında Türkçe eğitiminin rolü, hiçbir dersle ölçülemeyecek kadar büyüktür (MEB, 2002: 10). Türkçe dersi, öğrencilere bilgi aktarımı yapmaktan öte dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanlarında ihtiyaç duydukları becerilerin gelişimini, ana dili bilincinin oluşumunu; yaratıcı, eleştirel ve doğru düşünme yetisini kazandırmayı amaçlamaktadır. İçeriğini doğrudan hayatın içinden ve öğrencilerin yaşantısından alan Türkçe dersleri 1949 Ortaokul Türkçe programında vurgulandığı gibi bir sanat dersi gibi işlenmelidir. Sanat etkinlikleri nasıl tüm katılımcıları cezp ediyorsa Türkçe dersleri de öğrencilerde aynı duyguları oluşturabilmeleridir. Bu hisleri öğrencilerde oluşturmanın yolu, Türkçeyle ilgili becerilerin zevkli bir öğrenme ortamında kazanılmasıyla gerçekleşecektir (MEB, 2006: 2).

Türkçe eğitimi ayrıca fonksiyonel okuryazar, aktif dinleyici, duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı şekilde eksiksiz aktarabilen; okumayı, dinlemeyi, konuşmayı ve yazmayı iletişim aracı olmanın ötesinde bir beceri olarak kullanabilen bireyler yetiştirmelidir.

Türkçe öğretmenlerinden öncelikle öğrencilerinde bir dil bilinci oluşturmaları, onlara dil konusunda olumlu tutum ve davranışlar kazandırmaları, okuma alışkanlığı ile düşünebilme ve

Turkish Studies

düşündüklerini yazılı ve/veya sözlü olarak ifade edebilme becerisi kazandırmaları beklenmektedir (Börekçi, 2009: 419).

“Nasıl bir Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni?” sorusuna karşılık “dil hakkında düşünebilen, dilin önemini ve işlevini kavramış olan, dil ile ilgili bilgilerini beceriye; becerilerini de yaşama biçimi olarak davranışa dönüştürmüş olan, dil bilgisi ve bilinci sayesinde düşüncelerini doğru bir Türkçe ile yazılı ve sözlü olarak etkin bir biçimde anlatabilen, okuduğu yazınsal ve düşünsel metni anlayabilen, dil olgusunu bir değer olarak benimseyen, -kelimenin en geniş anlamıyla- bir Türkçeci olabilen ...” gibi nitelikler ifade edilebilir (Börekçi, 2009: 422).

Türkçe öğretiminin ilkeleri şöyle sıralanabilir:

- Dil doğal bir ortamda öğretilmelidir.
- Değişik dil çalışmaları arasında sıkı bir ilişki kurulmalıdır.
- Türkçe dersleriyle başka dersler arasında ilişki kurulmalıdır.
- Türkçe dersleri bilgi vermekten çok beceri kazandıran bir ders olmalıdır.
- Türkçe dersinde çocuğun dili hareket noktası olmalıdır.
- Türkçe dersinde çevre özelliklerini göz önünde bulundurmak gerekir.
- Türkçe derslerinde öğrencilerin özel yetenekleri de göz önünde bulundurulmalıdır.
- Türkçe dersinde verilecek ödevler öğrencileri bezdirmemeli ve onları yaratıcı olmaya yönlentmelidir.
- Dil becerileri kazandırılırken öğrencinin dil gelişim düzeyi göz önünde bulundurulmalıdır.
- Girişik özellikler gösteren dil becerilerinin geliştirilmesinde bütünsellik anlayışı hayata geçirilmelidir.
- Dil bilgisi çalışmaları, dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinliklerle bütünleştirilmelidir.
- Türkçe öğretiminde çoklu ortama dayalı bir süreç işletilmeli; bunun için de çeşitli ders araç ve gereçleri sürecin ayrılmaz ögesi olmalıdır.
- Türkçe öğretiminde çağdaş öğretim yaklaşımları, yöntem ve tekniklerinden yararlanılmalıdır (Öz, 2003; Ünal, 2006: 2).

Ana dili öğretiminin temel amacı; anlama gücünün geliştirilmesi, anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılması, dinleme ve okuma alışkanlığı ve zevkinin oluşturulması, kişisel aktif ve pasif söz varlığının zenginleştirilmesi, temel dil bilgisi kurallarının öğretilmesi ve dil bilinci ile sevgisinin oluşturulmasıdır (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 1995; Demir, 2007: 182).

Türkçe öğretimi dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri ile dil bilgisi öğrenme alanının geliştirilmesini hedeflemektedir. Bu hedef 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda “Öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/ izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir.” şeklinde ifadesini bulmaktadır” (MEB, 2006: 3).

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme becerisiyle ilgili dört amaç 42 kazanım, konuşma becerisiyle ilgili beş amaç 42 kazanım, okuma becerisiyle ilgili beş amaç 52 kazanım, yazma becerisiyle ilgili altı amaç 42 kazanım ve dil bilgisi öğrenme alanıyla ilgili on amaç ve 53 kazanım bulunmaktadır. Öğretmenlere bu amaç ve kazanımları öğrenciye kazandırma adına aşağıdaki yöntem ve teknikler önerilmektedir:

Tablo 1

| Dinleme/ İzleme Becerisi |
|--|
| Katılımlı Dinleme |
| Katılımsız Dinleme/İzleme |
| Not Alarak Dinleme/ İzleme |
| Kendini Konuşanın Yerine Koyarak Dinleme/İzleme (Empati Kurma) |
| Yaratıcı Dinleme/İzleme |
| Seçici Dinleme/İzleme |
| Eleştirel Dinleme/İzleme |

Tablo 2

| Konuşma Becerisi |
|---|
| İkna Etme |
| Eleştirel Konuşma |
| Katılımlı Konuşma |
| Tartışma |
| Kendisini Karşısındakinin Yerine Koyarak Konuşma (Empati Kurma) |
| Güdümlü Konuşma |
| Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma |
| Serbest Konuşma |
| Yaratıcı Konuşma |
| Hafızada Tutma Tekniği |

Tablo 3

| Okuma Becerisi |
|-----------------------------|
| Sessiz Okuma |
| Sesli Okuma |
| Göz Atarak Okuma |
| Özetleyerek Okuma |
| Not Alarak Okuma |
| İşaretleyerek Okuma Yöntemi |
| Tahmin Ederek Okuma |
| Soru Sorarak Okuma |
| Söz Korosu |
| Okuma Tiyatrosu |
| Ezberleme |
| Metinlerle İlişkilendirme |
| Tartışarak Okuma |
| Eleştirel Okuma |

Turkish Studies

Tablo 4

| Yazma Becerisi |
|---|
| Not Alma |
| Özet Çıkarma |
| Boşluk Doldurma |
| Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma |
| Serbest Yazma |
| Kontrollü Yazma |
| Güdümlü Yazma |
| Yaratıcı Yazma |
| Metin Tamamlama |
| Tahminde Bulunma |
| Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma |
| Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma |
| Duyulardan Hareketle Yazma |
| Grup Olarak Yazma |
| Eleştirel Yazma |
| |

Öğretim Programı'nın etkinlikler bölümünde dil bilgisi etkinliklerine yer verilirken yöntem ve teknikler bahsinde bu alana yönelik herhangi bir yöntem ve teknik önerisinin bulunmadığı dikkati çekmektedir. Programdaki dilbilgisi etkinlikleri aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Dil Bilgisi Etkinlikleri

Tablo 5

| Ad | Konu |
|----------------------|----------------------------|
| Ne Haldeyim | Tamlama ve Hal ekleri |
| Tamamlama | İsim Tamlaması |
| Dönüştürme | Zamir-Sıfat |
| Nereye | Sıfat-Zarf |
| Çiçekçi | Kelimenin yapı özellikleri |
| Kelime Bankası | Kelimenin yapı özellikleri |
| Gruplandırma | Kelimenin yapı özellikleri |
| Birleşik Fiiller | Fiillerin yapı özellikleri |
| Biz Bir Cümleyiz | Cümlenin Ögeleri |
| Doğru mu Yanlış mı? | Fiilimsiler |
| Tamamla ve Birleştir | Fiilimsiler |
| Dolaylı Anlat | Fiilimsiler |
| Benim Görevim | Fiilimsiler |
| Beni Fark Et | Fiilimsiler |
| Birleştir | Fiilimsiler |
| Değiştir | Fiilimsiler |

Turkish Studies

Yöntem

Araştırma modeli

Araştırma tarama modelindedir. İlköğretim ikinci kademede görev yapan öğretmenlerin öğretmekte güçlük çektikleri konuları ortaya koymaya yöneliktir.

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon, Ordu, Samsun ve İstanbul illerinde SBS puan ortalaması başarılı, orta ve başarısız olarak nitelendirilen okullarda görev yapan maksimum çeşitlilik örneklemesine göre belirlenmiş 9 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken husus, araştırmacının farklılık alanlarını doğru tespit edip hangisinin kendisi için önemli olduğuna karar vermesidir. Öğrenciler arasında sosyal, ekonomik, kültürel açıdan farklılıklar vardır. Bu değişkenlerden hangisinin araştırmacının önceliği olduğunun bilinmesi çok önemlidir. Bu çalışmada öncelikli değişken okul başarısıdır. Okul başarısını belirlemede ölçüt olarak SBS puanları alınmıştır. Bu amaçla dört farklı ilde okulların SBS puan ortalamasına göre sıralamaları dikkate alınmış; başarılı, orta ve başarısız okullarda görev yapan öğretmenler çalışma grubuna dâhil edilmiştir.

Tablo 6: Çalışma grubundaki öğretmenlerin ve okullarının illere ve başarılarına göre dağılımı

| | Başarılı | Orta | Başarısız |
|----------|----------|------|-----------|
| Trabzon | X | X | |
| Ordu | X | X | X |
| Samsun | X | | X |
| İstanbul | | X | X |
| | 3 | 3 | 3 |

Veri toplama aracının geliştirilmesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak nitel araştırma yöntemlerinden görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu yaklaşımı, araştırmacıya konu etrafında ayrıntılı bilgi toplama fırsatı tanır. Araştırmacı gerekli gördüğünde, ek sorular üretebilir. Görüşme, kalıp bir uygulama değildir. Araştırmacının vereceği yön doğrultusunda ilerleyebilir.

Görüşme formu uygulamasında ilk olarak elde edilecek konu hakkında alan yazını araştırması yapılmıştır. Araştırmacıların bu alanın hem uygulama hem de akademik kısmında yer alması bu aşamada araştırmacılara büyük kolaylık sunmuştur. Görüşme soruları, iki araştırmacının ortak görüşüyle oluşturulmuştur. Hazırlanan taslak form, üç alan uzmanına sunulmuş; onların fikirleri doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formunun soruları hazırlanmıştır. Form, çalışma grubu dışındaki bir öğretmenle görüşme yapılarak test edilmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Çalışma grubundaki öğretmenlerle görüşmeler planlanmış ve farklı zamanlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme esnasında veriler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Ayrıca görüşmeciyi, notlar olarak araştırma verilerine katkıda bulunmuştur.

Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. İlk olarak betimsel analiz için çerçeve oluşturulmuştur. Ses kayıt cihazı ile depolanan bilgiler, bilgisayara aktarılmış, elde edilen veriler, tematik çerçeveye göre işlenmiştir. Görüşme esnasında tematik çerçevenin dışındaki bir veri ile karşılaşıldığında yeni bir kod olarak eklenmiştir. Daha sonra araştırmanın bulguları tanımlanmış ve yorumlanmıştır.

Turkish Studies

Çalışmada iç geçerlilik, dış geçerlilik, iç güvenilirlik ve dış güvenilirliği sağlamak amacıyla bir dizi çalışma yürütülmüştür. Görüşmeyi gerçekleştiren araştırmacıların, hem öğretmenlik hem de akademisyenlik tecrübeleri vardır. Elde edilen verilerin geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır. Araştırmacılar, elde ettikleri verileri birbiriyle karşılaştırmış, yorumlamış ve sorgulamıştır. Görüşmeler tamamlandıktan sonra araştırma dâhilindeki Türkçe öğretmenleriyle teyit toplantısı yapılmıştır. Bu toplantıda araştırmacıların elde ettiği verilerin sonuçları, öğretmenlere sunulmuştur. Bu görüşmede katılımcı öğretmenler, sonuçları değerlendirmiş ve çeşitli önerilerde ve teyitlerde bulunmuşlardır [İnanırcılık (İç geçerlik)].

Araştırmacılar, elde ettikleri verileri mümkün olduğunca doğrudan okuyucuya sunmuşlardır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Çeşitliliği sağlamak amacıyla Ordu, Samsun, Trabzon ve İstanbul illerinde SBS puan ortalamasına göre başarılı, orta ve başarısız olarak değerlendirilen 9 farklı okuldan 9 Türkçe öğretmeni çalışma grubu olarak belirlenmiştir [Aktarılabirlik (Dış geçerlik)].

Elde edilen veriler, okuyucuya alıntılar şeklinde doğrudan sunulmuştur. Araştırma, üç araştırmacı tarafından yürütülmüş ve uzlaşılan sonuçların raporda yansıtılmıştır. Süreç, veri toplama aracı, araştırmacının konumu ifade edilmiştir [Tutarlık (İç güvenilirlik)].

Sonuçlar araştırmacılar tarafından ham verilerle karşılaştırılmış ve değerlendirme yapılmıştır [Teyit edilebilirlik (Dış güvenilirlik)].

Bulgular ve Yorumlar

1. “6. sınıflarda öğretmekte zorluk çektiğiniz konular nelerdir?” sorusunun çözümüne ilişkin bulgular ve yorumlar

Görüşme yapılan öğretmenlerden OB sözcük yapısını, HG ve NŞ sıfatları, DB ve DÇ sözcük türleri, NU sözcük türlerini ve tamlamaları, ET sözcükte yapıyı ve ses bilgisindeki sertleşme ve yumuşama konularını, SB ise sözcük yapısını ve tamlamaları anlatmakta güçlük çektiğini ifade etmiştir. TK ise bu sınıf düzeyinde öğretimde bir sorun yaşamadığını belirtmiştir.

O.B. 6. sınıflarda sözcükte yapıyı anlatmakta güçlük çektiğini dile getirmiş, bunun nedenini “Çünkü yaş seviyeleri itibarıyla soyut bir konuyu anlamada zorluk çekiyorlar.” şeklinde ifade etmiştir. DB ise sözcük türlerini kavratmakta zorluk yaşadığını söylemiştir. Buna sebep olarak ise alt yapı eksikliğini göstermiş; düşüncelerini “5. sınıftan geldikleri için sözcük türü bilgileri zayıf altıncı sınıfların. Sadece değinilmiş, alt yapı eksikliği var.” şeklinde aktarmıştır. HG ise “Sıfat konusunu işlerken problem yaşıyorum.” ifadesiyle görüşlerini dile getirmiştir. DB ve NU sözcük türlerinde zorluk çektiğini ifade etmiştir. 2006 programında ilköğretim 6. sınıfta dil bilgisi alanında kazandırılmak istenen dil bilgisi konuları isim, zamir, sıfat, edat, bağlaç, ünlemdir (MEB, 2006: 42). NU ve DB’ye sözcük türleri arasından hangisini kastettiklerini anlamaya yönelik sorular yöneltilmiştir. Her iki görüşmeci de özeldir sıfatlarda zorlandıklarını aktarmıştır. Görüşülen öğretmenlerin “6. Sınıflarda öğretmekte zorluk çektiğiniz konular nelerdir?” verdiği cevapların gösterimi aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Turkish Studies

Tablo 7: Görüşülen öğretmenlerin 6. sınıf öğrencilerine öğretmekte zorluk çektikleri konular

| | | Yapı | Sözcük Türleri | Tamlamalar | Ses Bilgisi |
|---|----|------|----------------|------------|-------------|
| SBS Puan Ortalaması Olarak Başarılı Okullarda Görev Yapan Öğretmenler | OB | X | | | |
| | HG | | X | | |
| | TK | | | | |
| SBS Puan Ortalaması Olarak Orta Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenler | DB | | X | | |
| | DÇ | | X | | |
| | NŞ | | X | | |
| SBS Puan Ortalaması Olarak Başarısız Okullar da Görev Yapan Öğretmenler | ET | X | | | X |
| | SB | X | | X | |
| | NU | | X | X | |

Okulların SBS puan ortalamaları ile o okulda görev yapan öğretmenlerin öğretmekte güçlük çektiği konuya vurgu sayısı arasında doğru orantı vardır. SBS puan ortalaması düşük okullarda görev yapan öğretmenler iki kez, orta düzey okullarda görev yapan öğretmenler üç kez, puan ortalaması okullarda görev yapan öğretmenler ise 6 kez gönderme yapmıştır. Öğretmenlerin dikkat çektiği konular yapı, sözcük türleri, tamlamalar ve ses bilgisidir. Sözcük türleri tüm gruplarda ortaya çıkan temel sorun olarak dikkat çekmektedir. SBS puan ortalaması orta düzey olan okullardaki öğretmenlerin tamamı bu alana işaret etmiştir. Bu kişilerden HG ve NŞ özellikle sıfatlar konusunu ifade etmiştir. Bu konunun öğretilmesinde güçlük yaşanmasının sebebi; kavratmaktan, içselleştirmekten ziyade türlerin ezberletilmesine dayanan öğretim olabilir. Ezberci eğitim İpşiroğlu'nun (2002) vurguladığı üzere öğrencilerin düşünme yetisine zarar vermekte, yaratıcılıklarına ket vurmaktadır. Dil yaratıcılık gerektiren bir alandır. Öğrenci edindiği bilgileri kendi yaşamına uyarlayabilmeli, dönüştürebilmeli ve özgün içerikler oluşturabilmelidir. Bu nedenle dil eğitiminde ezber yerine uygulanabilir ve kabullenilebilir dil etkinlikleri yer almalıdır. Öğrenci, ana dilin incelikleriyle yaparak yaşayarak tanışabilmelidir (Karadüz, 2006: 15).

2. “7. Sınıflarda öğretmekte zorluk çektiğiniz konular nelerdir?” sorusunun çözümüne ilişkin bulgular ve yorumlar

Görüşme yapılan öğretmenlerden TK ve SB kipleri, OB ve DB zarfları, ET paragrafta anlamı, DÇ ve NU ise ek-fiili öğretmekte güçlük çektiğini ifade etmiştir. HG, NŞ ise 7. sınıflar düzeyinde öğretimde zorluk çekmediğini belirtmiştir. 9 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip S.B. kipler konusunun öğretiminde zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Güçlük çektiği alanı ise “7.sınıfta kip ekleri konusu zor anlaşılıyor. Eklerin işlevini sezemeyen öğrenciler ezber yoluna gidiyor ve eki alakasız bir yerde görüp kip eki diye altını çiziyorlar. Örneğin:”Gül’e sordu” cümlesinde gül-e kelimesindeki e harfini istek kipi olarak belirtiyorlar. Fiili bulmaları ve onun kattığı anlama dikkat etmeleri gerektiğini ne kadar belirtsek de bu yeterli olmuyor.” şeklinde açıklamıştır. SB, ana dili ve dil bilgisi öğretimindeki önemli bir eksikliğe vurgu yapmıştır. Ezbere ve şekle dayalı öğretim, öznesi çocuklar olan eğitim sisteminin kimyasal yapısıyla uyumsuzdur. İçi doldurulmamış ve özü kavranmamış ana dili eğitimi; Türkçe eğitiminin hedeflerine çok uzaktır. Bu nedenle yapı ve anlam ayrılmaz bir bütün olarak ele alınmalıdır. Demir ve Yapıcı (2007) ana dili öğretiminde yapılan bu yanlışlığa vurgu yapmıştır. Güneş (Güneş, 2007: 262–265) ise dil bilgisi öğretiminin amacını; dil becerilerinin, iletişimin, anlamanın, etkileşimin, işlevselliğin, kavramların ve zihinsel becerilerin geliştirilmesi olarak ele almıştır. Bu yaklaşımda dil bilgisi alanı amaç değil araç olarak görülmektedir. Demir ve Yapıcı’nın (2007), yukarıda dile getirdiği ana dili öğretimindeki yanlışlık da budur. Dil bilgisi kuralları ezberletilmiş, işlevi, kullanım alanları ve önemi dikkate alınmamıştır.

4 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip DB 7. sınıflar düzeyinde zarfları öğretmekte güçlük çektiğini söylemiştir. Sözcük türü, araştırmanın 6. sınıflar kısmında en sık karşılaşılan sorundur. Fakat çalışma grubundaki öğretmenler, 7. sınıflarda konuyu özelleştirmiştir. OB ve DB bu konuda zorlandığını aktarmıştır. DB, “7’de zarfları kavratmakta güçlük çekiyorum. Zarfları diğer sözcük türleriyle karıştırıyorlar. Diğerlerini kavramadıkları için zarfı anlamıyorlar.” ifadesiyle Türkçe eğitiminin sarmal ve bütünlükçü yapısına gönderme yapmıştır. Türkçe eğitimindeki öğrenme alanları ve dil bilgisi alanı birbirinden ayrılmaz bir bütündür. Her bir alan diğerinin tamamlayıcısı ve ayrılmazdır. Sözcük bilgisinin öğretiminde dikkat edilmesi gereken husus, kelimelerin birbirleriyle ilişkileri ve anlamlarıdır. Hiçbir sözcük türü, yalnız başına ele alınmamalıdır. Sözcük bilgisi, anlatımda ve anlamada önemli etkiye sahiptir. Sözcük bilgisi, olmadan hiçbir şey ifade edilemez (aktaran: McCarten, 2007: 20)

6 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip NU ek-fiil, 3 yıl tecrübeye sahip ET ise anlamda sorun yaşadığını aktarmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 7. sınıflar düzeyinde öğretmekte zorluk yaşadığı konuların toplu gösterimi şu şekildedir:

Tablo 8: Görüşülen öğretmenlerin 7. sınıf öğrencilerine öğretmekte zorluk çektikleri konular

| | | Kip | Zarflar | Anlam | Ek-fiil |
|--|----|-----|---------|-------|---------|
| Fuarın Ortalaması Olarak Başarılı Okullarda Çalışan Öğretmen | OB | | X | | |
| | HG | | | | |

Turkish Studies

| | | | | | |
|---|----|---|---|---|---|
| | TK | X | | | |
| SBS Puan Ortalaması Olarak Orta Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenler | DB | | X | | |
| | DÇ | | | | X |
| | NŞ | | | | |
| SBS Puan Ortalaması Olarak Başarısız Okullar da Görev Yapan Öğretmenler | ET | | | X | |
| | SB | X | | | |
| | NU | | | | X |

3. “8. sınıflarda öğretmekte zorluk çektiğiniz konular nelerdir?” sorusunun çözümüne ilişkin bulgular ve yorumlar

Görüşülen öğretmenlerin sekizinci sınıf düzeyinde öğretmekte en çok zorlandığı konular; çatı, anlatım bozukluğu, fiilimsi ve anlamdır. Bu yönüyle bu araştırma, Erdem (2008) ve Calp (2001)’in araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Erdem (2008), öğretmenlerin öğretmekte ve öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektiği dil bilgisi konularını zorluk derecesine göre fiil çatıları, fiilimsiler ve birleşik cümleler olarak sıralamaktadır. Calp (2001) ise araştırmasını öğrenciler üzerinden yürütmüştür. Öğrencilerin öğrenmekte güçlük çektiği konular fiilimsiler, yapılarına göre cümleler, büyük ünlü uyumu ve fiil çatılarıdır. Üç çalışmanın ortak öğeleri fiil çatısı ve fiilimsilerdir.

Değişen yıllara rağmen (2001, 2008, 2012) fiilimsi ve fiillerde çatı konularının öğretilmekte veya öğrenilme güçlük çekilen alanlar arasına girmesi, öğretmenlerin kullandığı yöntem ve tekniklerle açıklanabilir. Yaman (2006) kavram haritalarıyla ve Güney (2011) ise aktif öğrenme yöntemiyle başarıya ulaşmıştır. Her iki araştırmacı özgün ders içerikleri oluşturmuş, dersi ve konuyu öğrencinin beğenisini çekebilecek forma sokmuştur. Örneğin Güney (2011), isim-fiil, sıfat-fiil ve zarf-fiil eklerini hatırlatmaya yönelik ekleri cümle haline getirerek tümce yöntemi kullanılmıştır. Tümce yöntemi, (Deryakulu, 2006: 6) kavranılacak bilgileri içeren tümce oluşturmaktır. Sıfat-fiil ekleri “anası mezar dikecekmiş”, zarf-fiil ekleri “Kenyalı asiye maden dağında ince ip arakladıkça”, isim-fiil ekleri ise “mayışmak” şeklinde kodlanmıştır (Güney, 2011).

Sekizinci sınıf seviyesinde öğretmenlerin öğretmekte zorlandığı diğer konular anlatım bozukluğu ve parçada anlamdır. Türkçe eğitimi, öğrenme alanları ve dil bilgisi alanıyla ayrılmaz bir bütündür. Her bir bölüm diğerinin tümleyicisidir. Dilin bir bütün olarak öğretilmesi gramer adını verdiğimiz kuralların tam ve doğru bir şekilde verilmesine bağlıdır (Öztürk, 2004: 687). Bu nedenle anlatım bozukluğu ve dinleme ve okuma öğrenme alanlarıyla eşleştirilmemelidir.

OB, HG, DB ve ET fiilde çatı konusunu anlatmakta zorlandıklarını belirtmiştir. Dört yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip HG, görüşlerini “Geçişli ve geçişsiz filleri anlatırken bölgede

Turkish Studies

‘Seni bakarım, beni güldü’ gibi kullanımlar hâkim olduğu için adı geçen fiillerin geçişsiz olduğunu kavratmakta güçlük çektim.” ifadesiyle dile getirmiştir. Yerel konuşma bozuklukları hem çatı konusunun öğretimini hem de ölçünlü Türkçenin kavratılmasını engellemektedir. Üç yıllık deneyime sahip ET ise “Fiilde çatı konusunda zorluk çekiyorum. Öğrenciye soyut geliyor bu konular.” cümleleriyle konunun soyutluktan dolayı zorlaştığını iddia etmektedir.

DÇ, SB ve NŞ fiilimsi konusunda zorlandıklarını aktarmıştır. DÇ düşüncelerini “Sıkıntı veren konu fiilimsilerdir. Öğrenciler bunları tür olarak nereye koyacağını bilemiyor. İsim mi diyecek fiil mi diyecek? Soruları muğlâkta kalıyor. Fiilimsilerin eklerini karıştırıyor. Doğrusu biz de ne yapacağımızı bazen bilemiyoruz.” şeklinde dile getirmiştir. DÇ, fiilimsi eklerini kavratmakta zorlanmaktadır. Fiilimsileri ekler üzerinden kavratma yoluna gittiği görülmektedir.

Dil bilgisi alanı, kurallar yığını değildir. Dilin mantık ve anlam boyutunu gösteren dil kurallarıdır. Öğrenme alanlarının düzenleyicisi, onlara işlevsellik veren bölümdür. Bu nedenle ezbere dayalı dil bilgisi eğitimi, ana dili öğretiminde hedeften uzaklaşılmasına sebep olur. Kuralları ezberletmek yerine anlam, işlev ve şekil üzerinden hareket edilmelidir. Dil bilgisi öğretimi bağımsız değil diğer öğrenme alanlarıyla iç içe gerçekleştirilmelidir. DÇ’nin bahsettiği ‘muğlâk’ ibaresi, öğrencinin zihninde karşılığının bulamama olarak değerlendirilebilir. Sadece ekleri ezberleyen öğrenci, ekin işlevini, anlamını, cümleye ve kelimeye kattığı değeri fark edemeyebilir.

OB, HG, DB ve NU anlatım bozukluğu konusunda zorlandıklarını belirtmiştir. OB, anlatım bozukluğunun nedenini HG gibi günlük hayattaki yanlış kullanımlar olarak tanımlamıştır. DB ise “Geçmiş dilbilgisi konularının eksikliği anlatım bozukluğunun kavranmasını güçleştiriyor.” diyerek dil bilgisi öğretiminin sarmal yapısını işaret etmektedir.

TK, NŞ ve NU anlam konusunda; NŞ ve SB ise cümlenin öğelerini öğretmede sekizinci sınıf düzeyinde zorluk yaşadığını ifade etmiştir. Yüce ve diğerlerinin (2004), sekizinci sınıf düzeyinde yaptıkları çalışmada cümlenin öğeleri, öğretmenlerin programda önem verme derecesine göre üçüncü sırada yer almaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerden sadece ET, yapı bilgisi alanında zorlandığını aktarmıştır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin 8. sınıflar düzeyinde öğretmekte zorluk yaşadığı konuların toplu gösterimi şu şekildedir:

Tablo 9: Görüşülen öğretmenlerin 8. sınıf öğrencilerine öğretmekte zorluk çektikleri konular

| | | Fiilde Çatı | Anlatım Bozukluğu | Anlam | Cümlenin Öğeleri | Yapı Bilgisi | Fiilimsi |
|---|----|-------------|-------------------|-------|------------------|--------------|----------|
| SBS Puan Ortalaması Olarak Başarılı Okullarda Görev Yapan Öğretmenler | OB | X | X | | | | |
| | HG | X | X | | | | |
| | TK | | | X | | | |
| SBS Puan Ortalaması Olarak Orta Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenler | DB | X | X | | | | |

Turkish Studies

| | | | | | | | |
|---|----|---|---|---|---|---|---|
| | DÇ | | | | | | X |
| | NŞ | | | X | X | | X |
| SBS Puan Ortalaması Olarak Başarısız Okullar da Görev Yapan Öğretmenler | ET | X | | X | | X | |
| | SB | | | | X | | X |
| | NU | | X | | | | |

4. “Öğretmekte güçlük çekilen konuların öğretiminde kullandığımız yöntem ve teknikler nelerdir?” sorusunun çözümüne ilişkin bulgular ve yorumlar

a. 6. Sınıf düzeyinde öğretmekte güçlük çekilen konuların öğretiminde kullandığımız yöntem ve teknikler nelerdir?

Öğretmenlerin zorlandıkları konularda kullandıkları yöntem ve teknikler sınıflar düzeyinde ayrı ayrı ele alınacaktır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin öğretimde zorlandıkları konular; yapı bilgisi, sözcük türleri, tamlamalar ve ses bilgisidir. Çalışma grubundaki öğretmenler, bu konuların öğretiminde somutlaştırma, metafor, günlük hayattan örnekler ve benzetmelerden faydalanmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin en sık başvurduğu yöntem metaforlardır. Metaforlar, karmaşık fikirlerin daha kolay anlaşılmasını sağlayan zihinsel haritalardır. Tamamen farklı fikirleri sağ beyinde sentezlerler, eşleştirirler ve karşılaştırırlar. Bunu yaparken sol beynin doğrusal işlevlerinin göz ardı ettiği ardışık (sıralı) düşünme olasılıklarını da kullanırlar (Heidorn, 2001, 1). Altıncı sınıf düzeyinde metaforların ağırlıklı olarak yer alması, öğrencilerin zihinsel gelişim süreciyle açıklanabilir. Altıncı sınıf öğrencisi, soyut işlemler dönemine yeni adım atmıştır. Soyut kavramları ve konuları öğrenmekte zorlanabilir. Bu aşamada metaforların kullanımı, konunun öğrenci seviyesine indirgenmesinde ve somutlaştırılmasında etkili bir araç olacaktır. SBS puan ortalaması düşük ve orta düzey okullardaki Türkçe öğretmenleri, metaforlara daha sık başvurmuştur. Bu farklılık, öğrenci başarısı ile gelişim süreçleri arasındaki doğru orantıyı işaret edebilir.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin altıncı sınıflarda öğretmekte zorlandıkları konuların öğretiminde kullandıkları yöntem ve teknikler şunlardır:

Turkish Studies

Tablo 10: Görüşülen öğretmenlerin 6. sınıf öğrencilerine öğretmekte zorluk çektikleri konularda kullandıkları yöntem ve teknikler

| | | Metafor | Günlük hayattan örnekler |
|---|----|---------|--------------------------|
| SBS Puan Ortalaması Olarak Başarılı Okullarda Görev Yapan Öğretmenler | OB | X | |
| | HG | | X |
| | TK | | |
| SBS Puan Ortalaması Olarak Orta Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenler | DB | | X |
| | DÇ | X | |
| | NŞ | X | |
| SBS Puan Ortalaması Olarak Başarısız Okullarda Görev Yapan Öğretmenler | ET | X | |
| | SB | X | |
| | NU | | X |

Metaforları eğitim sürecine dâhil eden ET, yapı bilgisinde yöntemden faydalanmıştır. Kök, ek ve gövde kavramları ağaç aracılığıyla kavratılmaya çalışılmıştır. ET, bağlantı noktasını “Kök ağacı toprağa bağlar. Gövde ek alır. Ağacın dallarını eklere benzetiyorum. Meyve verenler yapım eki, vermeyenler çekim eki oluyor.” şeklinde aktarmıştır. Yine ses bilgisi konusundaki ünsüz sertleşmesi ve sert ünsüzlerin yumuşamasını konusunda da metaforlara başvurmuştur. Benzetim sürecinin ortak noktaları “Gündemdeki dizilerin karakterlerinden faydalanırım. Örneğin yumuşak huylu bir oyuncu Ramiz Dayının yanına gider ve ona özenerek set davranmaya başlar gibi.” şeklinde dile getirmiştir.

SBS puan ortalaması düşük bir okulda görev yapan SB de metaforları kullandığını belirtmiştir. Fakat ET gibi derinlemesine bilgi vermemiştir. “Anlaşılması için dilbilgisinin soyutluğundan kurtarmaya benzetme yoluyla somut örnekler vermeye çalışıyorum” sözleriyle genel olarak düşüncelerini söylemiştir.

Turkish Studies

Günlük hayattan örnekler çalışma grubundaki Türkçe öğretmenlerinin kullandığı diğer tekniktir. Günlük hayattan örnekler verme ve karşılık bulma, konuyu öğrencinin dünyasına sokabilme çabasıdır. Dil, hayatın her noktasında var olan varlıktır. Bu nedenle dil eğitimi, hayat tabanlı gerçekleştirilmelidir. HG, sözcük türlerinin öğretiminde nasıl bir yol izlediğini “Günlük hayattan örnekler vererek sorunu aşmaya çalışıyorum.” sözleriyle ifade etmiştir.

b. 7. sınıf düzeyinde öğretmekte güçlük çekilen konuların öğretiminde kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir?

Metaforların kullanım yoğunluğu yedinci sınıflarda devam etmemektedir. Yedinci sınıf düzeyinde öğretiminde zorluk çekilen konuların öğretiminde sadece bir öğretmen metaforlardan yararlanmıştır. Yedinci sınıflarda kullanılan yöntem ve tekniklerde çeşitlilik vardır. Yaparak yaşayarak öğrenme, dramatizasyon, günlük hayattan örnekler, ön bilgilerin harekete geçirme ve metafor bu sınıf düzeyinde kullanılan yöntem ve tekniklerdir. Bu yaş grubu öğrencileri, tümevarım ve tümden gelim yollarını kullanarak farklı düşünceler geliştirebilir. Karşılaştıkları sorunlara mantıklı çözüm önerileri geliştirebilir. Yöntem ve teknik sayısındaki çokluk, çocukların zihinsel özellikleriyle açıklanabilir.

OB ve DB dil öğretiminde sarmal yapıyı işaret etmiştir. Yapılandırmacı anlayışa uygun olarak konuların birbiriyle mantık ilişkilerinin önemini vurgulamıştır. OB “Filler konusu iyice sindirildikten sonra zarfları anlatıyorum.” diyerek dil bilgisi öğretimindeki piramit yapıya gönderme yapmıştır. DB de zarflar konusunun tam anlamıyla kavranabilmesinin fiillerle çok yakın ilişkili olduğunu aktarmıştır.

TK ve NU ise canlandırmalarla fiil konusunu öğretmektedir. TK, kip konusunu izlediği yolu “Bunu günlük hayattan örnekler vererek kısa canlandırmalar yaparak çözmeye çalışıyorum.” şeklinde tarif etmiştir. Canlandırmalar, öğrencilerin tüm beceri alanlarını harekete geçiren etkili yöntemlerdir. Öğrenciye sorumluluk, paylaşım, iş birliği gibi temel becerileri kazandırır. EK ise ek-fiil konusunda özgün canlandırma senaryosu oluşturmuştur. Fiil ile ek-fiil arasındaki farkı ve ortak noktaları “İsimler yüklem olamaz. Fiil olamayan isimler yalvarır; en azından cümle içinde sadece yüklem olayım der. Bunu da ek-fiil kabul eder.” şeklinde öykülemiştir.

TK ve NÇ, gündelik hayattan örnekler vererek konuyu somutlaştırmış, ET ise “şoför” metaforundan hareketle paragraf konusunu ele almıştır. Öğretim sürecini “Yazarı şoföre benzetiyorum, sanki bir aile yolculuk yapıyor gibi anlatıyorum. Ana ve yardımcı düşüncelerini bulduruyorum.” şeklinde tanımlamıştır. Metafor günlük dilde, düşüncede ve eylemlerde önemli bir yer tutar, eleştirel düşünmenin öğretiminde metaforlara sıkça başvurulur. (Doğanay ve Ünal, 2006: 255). ET metaforların eğitimdeki yerinin farkına varmış, onları eğitim-öğretim sürecinde etkin bir araç olarak kullanmıştır.

Yedinci sınıf seviyesinde ders işleme sürecinde özgün yöntemlerden biri SB tarafından geliştirilen, yaparak yaşayarak öğrenmeyi temele alan projelerdir. Eğitim açısından projeler; öğrencilerin ilgisini çeken, eğitim açısından önemli olan ve öğrencilerin etkinliklerle uğraşması ile meydana gelen yoğun deneyimler olarak ifade edilebilir (Fleming, 2000: 1). SB, eklerin öğretilmesinde öğrencilerle afişler hazırladığını belirtmiştir.

Yedinci sınıflar düzeyinde çalışma grubundaki öğretmenlerin öğretmekte zorluk çektikleri konularda kullandıkları yöntem ve tekniklerin toplu gösterimi şu şekildedir:

Turkish Studies

Tablo 11: Görüşülen öğretmenlerin 7. sınıf öğrencilerine öğretmekte zorluk çektikleri konularda kullandıkları yöntem ve teknikler

| | | Yaparak yaşayarak öğrenme | Dramatizasyon | Günlük hayattan örnekler | Ön bilgileri harekete geçirme | Metafor |
|---|----|---------------------------|---------------|--------------------------|-------------------------------|---------|
| SBS Puan Ortalaması Olarak Başarılı Okullarda Görev Yapan Öğretmenler | OB | | | | X | |
| | HG | | | | | |
| | TK | | X | X | | |
| SBS Puan Ortalaması Olarak Orta Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenler | DB | | | | X | |
| | DÇ | | | X | | |
| | NŞ | | | | | |
| SBS Puan Ortalaması Olarak Başarısız Okullarda Görev Yapan Öğretmenler | ET | | | | | X |
| | SB | X | | | | |
| | NU | | X | | | |

c. 8. sınıf düzeyinde öğretmekte güçlük çekilen konuların öğretiminde kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir

Öğretmenlerin öğretiminde zorluk çektiği konularda kullandıkları yöntem ve tekniklerin sayısı, sınıf seviyelerine paralel olarak artmaktadır. Altıncı sınıflarda iki, yedinci sınıflarda beş farklı yöntem veya teknik kullanılırken sekizinci sınıflarda bu sayı yediye çıkmıştır. Kademeli artış, öğrencilerin bilişsel gelişimiyle ilişkilendirilebilir.

Öğretmenlerin bu seviyede en çok tercih ettikleri; bütünlükçü anlayış, ön bilgileri harekete geçirme, günlük hayattan örnekler, metafor, soru çözümü, yaparak yaşayarak öğrenmedir. OB ve DB, yapılandırmacı anlayışın konular üzerindeki etkisini dile getirmiştir. Çatı konusuyla ilgili olarak OB nesne ve özne kavramlarına; DB ise cümlenin öğelerine değinmiştir. Ayrıca OB anlatım bozukluğunun anlatımında “Geçmiş dilbilgisi konularının eksikliği anlatım bozukluğunun kavranmasını güçleştiriyor.” diyerek dil bilgisi konularının birbirine etkisi üzerinde durmuştur.

Turkish Studies

Dil bilgisi alanı, diğer öğrenme alanlarından kopuk değildir. Dil bilgisi, diğer öğrenme alanlarını organize eden ve etkili kullanımını sağlayan ana öğedir. Bu nedenle diğer öğrenme alanlarından ayrı şekilde ele alınmamalıdır. TK, DÇ ve ET Türkçe öğretiminin bu özelliğini benimsemiş, öğrenme sürecini buna uygun olarak düzenlemiştir. ET, öğrencilerin kendi oluşturduğu metinlerden hareket ettiğini ifade etmiştir. Ders işleme sürecini “Cümlelerde bozukluğun öğrenci tarafından bulunmasını sağlıyorum. Yerel gazete ve televizyonları takip ettirdim. Günlük konuşma metni yazdırdım. Böylece öğrenciler doğru bildiklerindeki anlatım bozukluklarını bulmuş oluyor.” şeklinde tanımlamıştır. Öğrencilerin kendi oluşturdukları metinler üzerinden konuların öğretiminin etkililiği Güney (2011) ve Aytan’ın (2011) çalışmalarında ortaya konulmuştur.

SB, proje çalışmalarıyla öğretimdeki engelleri aşmayı amaçlamaktadır. Öğretmekte zorlandığı anlatım bozukluğunda yaptığı çalışmaları “Anlatım bozuklukları toplumda sıkça yapıldığı için, tabela yazıları, uyarı yazıları veya gazete haberleri gibi günlük hayattan örnekler sınıfa getirip eğlenceli bir sunumla anlatınca işim biraz daha kolaylaşıyor. Fakat diğer iki konu daha soyut kalıyor. Onları da afiş hazırlatarak ve bol örnekle anlatmaya çalışıyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

DB ve NU, konuların kavranmasında soru çözümüne yönelmektedir. Öğretmenlerin bu alana iten temel gerekçe SBS’lerdir. Öğrencilerin hangi ortaöğretim kurumuna devam edeceği konusunda kilit nokta olan sınav, Türkçe eğitiminin önünde büyük bir engeldir. Güven, (2011: 125-126) İlköğretim II. Kademe görev yapan Türkçe öğretmenler, seviye belirleme sınavı kaygısından programa adapte olamadıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin, Türkçe programının hedeflerinden kopuk hareket etmesinin nedeni sınav kaygısı ve baskısıdır. Öğrenmelerin yerine doğru soru sayısına önem veren eğitim sistemi, dersin hedefine ulaşmasına engel olmaktadır.

Diğer sınıflarda açıklanan günlük olaylardan örnekler verme ve metaforlar sekizinci sınıf düzeyinde de öğretmenler tarafından kullanılmıştır.

Sekizinci sınıflar düzeyinde çalışma grubundaki öğretmenlerin öğretmekte zorluk çektikleri konularda kullandıkları yöntem ve tekniklerin toplu gösterimi şu şekildedir:

Tablo 12: Görüşülen öğretmenlerin 8. sınıf öğrencilerine öğretmekte zorluk çektikleri konularda kullandıkları yöntem ve teknikler

| | | Ön bilgileri harekete geçirme | Günlük hayattan örnekler | Bütünlükçi anlayış | Metafor | Soru çözümü | Yaparak yaşayarak öğrenme |
|--|----|----------------------------------|-----------------------------|--------------------|---------|-------------|------------------------------|
| SBS Puan Ortalaması Olarak Başarılı Okullarda Görev Yapan Öğretmenler | OB | X | | | | | |
| | HG | | X | | | | |
| | TK | | | X | | | |

Turkish Studies

| | | | | | | | |
|---|----|---|--|---|---|---|---|
| SBS Puan Ortalaması Olarak Görev Yapan Öğretmenler | DB | X | | | | X | |
| | DÇ | | | X | X | | |
| | NŞ | | | | | | |
| SBS Puan Ortalaması Olarak Başarısız Olarak Görev Yapan Öğretmenler | ET | | | X | X | | |
| | SB | | | | | | X |
| | NU | | | | | X | |

6, 7 ve 8. Sınıflarda çalışma grubundaki öğretmenlerin öğretiminde zorlandıkları konuların öğretiminde tercih ettiği yöntem ve tekniklerin toplu gösterimi ise şu şekildedir:

Tablo 13: Görüşülen öğretmenlerin 6, 7, 8. sınıflarda öğretmekte zorluk çektikleri konularda kullandıkları yöntem ve teknikler

| | | Metafor | Günlük Hayattan Örnekler | Ön Bilgileri Harekete Geçirme | Dramatizasyon | Yaparak Yaşayarak Öğrenme | Bütünlükçü Anlayış | Soru Çözümü |
|---|----|---------|--------------------------|-------------------------------|---------------|---------------------------|--------------------|-------------|
| SBS Puan Ortalaması Olarak Başarılı Olarak Görev Yapan Öğretmenler | OB | 1 | 1 | 2 | | | | |
| | HG | | 1 | | | | | |
| | TK | | 1 | | 1 | | 1 | |
| SBS Puan Ortalaması Olarak Orta Düzey Okullarda Görev Yapan Öğretmenler | DB | | 1 | 2 | | | | 1 |
| | DÇ | 2 | 1 | | | | 1 | |
| | NŞ | 1 | | | | | | |

Turkish Studies

| | | | | | | | | |
|---|----|---|---|---|---|---|---|---|
| SBS Puan Ortalaması Olarak Başarısız Okullar da Görev Yapan Öğretmenler | ET | 3 | | | | | 1 | |
| | SB | 1 | | | | 2 | | |
| | NU | | 1 | | 1 | | | 1 |
| | | 8 | 6 | 4 | 2 | 2 | 3 | 2 |

Sonuç ve Öneriler

SBS puan ortalaması düşük, orta ve üst okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleriyle görüşmeler içeren bu çalışmada, öğretmenlerin en sık başvurduğu yöntem metaforlardır. Metafor, anlamak istediğimiz nesneyi veya olguyu, başka bir anlam alanına ait olan kavramlar ağına bağlayarak, yeniden kavramlaştırmamızı, değişik yönlerden görmemizi ve daha önceden gözden kaçan bazı durumları aydınlatabilmemizi sağlar (Taylor, 1984, 103). Ayrıca öğrencilere soyut gelen ve zihinlerinde oluşturmakta güçlük çektiği alanlarda konunun somutlaştırılmasına yardımcı olur. İki nesne veya kavramı birbirine bağlayan dilsel bir araç olan metafor, bir yaşantı alanından diğerine bir geçiş veya karşılaştırma yapmak üzere iki değişik fikir veya kavramın bağlantılandığı sembolik bir dil yapısı olarak kabul edilmektedir. (Palmquist, 2001, 1). Bu dil yapısı, iki varlık arasında belirli noktalardan kurulan ortaklıktır. Metaforların kullanım sıklığı, SBS puan ortalamasıyla ters orantılıdır. SBS puanı düşük okullarda daha fazla metafor kullanılmıştır. Bu sayısal bağlantı, metaforların düşük seviyedeki öğrencilerin anlamalarına daha fazla katkı yaptığı şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca metaforların yarısından fazlası altıncı sınıf düzeyinde kullanılmıştır. Bu veri, öğrencilerin soyut işlemler dönemine geçmesiyle ilişkilendirilebilir.

Günlük hayattan örnekler verme, öğretmenlerin tüm sınıflar düzeyinde kullandığı bir yöntemdir. Kullanım sayısı, sınıf seviyesinin artışına göre azalmaktadır. Bu değişim, soyut işlemler dönemi kazanımlarının edinilmesiyle ilişkilendirilebilir. Soyutlukları ve dilin mantık bağıntılarını daha net anlayan çocuk, somutlaştırma ve karşılık bulma gereğini daha az hissedecektir.

Ön bilgileri harekete geçirme, yedinci ve sekizinci sınıfın düzeyinde tercih edilen bir yöntemdir. Öğretmenler tarafından özellikle dil bilgisi konularında öne çıkmıştır. Zarf konusunun öğretimi için fiillerin; sıfat ve zarf konusunu öğretimi için isimlerin öğretimi bir önkoşuldur. Öğretmenler bu dengeye dikkat çekerek ana dili öğretimindeki kademeli yapıyı işaret etmiştir.

Araştırmanın önemli sonuçlarından biri sekizinci sınıflarda soru çözümüyle konunun kavranılmaya çalışılmasıdır. Bu çalışma, SBS'nin eğitime yansıyan olumsuz etkilerinden biridir. SBS, öğrencileri ve öğretmenleri, öğrenme alanlarındaki hedeflerden uzaklaşıp sadece doğru cevap sayısına odaklanmaktadır. Bu yaklaşım ise Türkçe eğitiminin önündeki en büyük engellerden biridir.

Araştırmanın farklı sonuçlarından biri, programda ağırlıklı olarak yapı bilgisi ve filimsilerle ilgili etkinlik önerilerinin olmasına karşın öğretmenlerin güçlük çektiği konularla ilgili etkinlik önerilerinin olmamasıdır.

Türkçe öğretimi, temel dil becerileri ve dil bilgisi öğrenme alanıyla ayrılmaz bir bütündür. Öğretim sürecinde iç içe hareket edilmelidir. Bu çalışmada üç öğretmen Türkçe eğitiminin bütünlükçü yapısına uygun olarak ders işlediğini belirtmiştir. Bu anlayışın önemi

öğretmenlere kavratılmalıdır. Ayrıca MEB; üretilen etkinlik örneklerinin sergilendiği, yöntem ve tekniklerin tartışıldığı, internet üzerinden hizmet veren bir forum oluşturmalıdır.

KAYNAKÇA

- AYTAN, T. (2011), Aktif Öğrenme Tekniklerinin Dinleme Becerisi Üzerindeki Etkileri, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- BİNYAZAR, A. (1983). Anadili öğretiminde yazınsal alanlara açılım, Türk dili dil ve edebiyat dergisi, dil öğretimi özel sayısı, temmuz-ağustos, c: XLVII s: 379-380,
- BÖREKÇİ, M. (2009). Türk Dili Edebiyatı ve Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Sürecinde Dilbilim ve Türkçe Öğretimi, Turkish Studies, Volume 4/3, Spring 2009
- CALP, M. (2001). İlköğretim Okulları İkinci Kademe Öğrencilerinin Dil Bilgisi Becerileri Üzerine Bir Araştırma, Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- DEMİR, C. ve YAPICI, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt IX, Sayı: 2, Aralık.
- DERYAKULU, D. (2006). Sözel Bilgilerin Öğretimi. (Editör: Ali Şimşek). İçerik Türlerine Dayalı Öğretim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1-26.
- DOĞANAY, A, ÜNAL, F. (2006). Eleştirel Düşünmenin Öğretimi. (Editör: Ali Şimşek). İçerik Türlerine Dayalı Öğretim. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 209-264.
- ERDEM, İ. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Öğretiminin Sorunları Üzerine Bir Araştırma, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- ERDEM, İ. (2008). Öğretmen Görüşlerine Göre Dil Bilgisi Konularının Öğretilme Güçlükleri, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Kış, Cilt: 6, Sayı: 1, 85-105.
- ERDOĞAN, T; GÖK, B. (2011). Comparison Of Turkey, Finland And Ireland Native Language Teaching Programs, Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 29, 1-19.
- FLEMING, D. S. (2000). A Teacher's Guide to Project-Based Learning. Washington: Office of Educational Research and Improvement. www.eric.ed.gov (Eric Number ED469734).
- GÖÇER, A. (2007). Bir Öğrenme Alanı Olarak Anlama Eğitimi ve Türkçe Öğretimindeki Yeri, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Say: 23 Yıl: cilt:2
- GÜNEŞ, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma, Ankara: Nobel Yayın-Dağıtım.
- GÜNEY, N. (2011). İlköğretim II. Kademe Filimsilerin Öğretiminde Aktif Öğrenmenin Başarı, Tutum ve Kalıcılığa Etkisi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- GÜVEN, A. Z. (2011). İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersi Öğretim Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 121-132.
- HEIDORN, K. C. (2001). Expanding The Mind – The Metaphor, <http://members.shaw.ca/keithheidorn/lqarticles/metaphor.htm>
- İPŞİROĞLU, Z. (2002). Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretmenin Temelleri. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

- KARADÜZ, A. (2004). Çift Eklemlilik Dil Olgusu, Atatürk Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 25, 15-26.
- KARADÜZ, A. (2006). İlköğretim Türkçe Dil Bilgisi Kitaplarının Öğreticilik Kavramı Bağlamında Eleştirisi, Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı: 21, cilt: 2, 13-31.
- KAVCAR, C., OĞUZKAN, F. ve SEVER, S. (1995). Türkçe Öğretim, Ankara: Engin Yayınları,
- MCCARTEN, J. (2007). TEaching Vocabulary Lessons From The Corpus Lessons For The Classroom. Cambridge University Press.
- MEB. (2002). İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB (2006) İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı (6- 8. Sınıflar), Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi ANKARA.
- ÖZ, M. F. (2003). Uygulamalı Türkçe Öğretimi, Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZBAY, M. (2002). İlköğretim Okulları Türkçe Ders Kitaplarındaki Anlama Sorularının Öğrencilerin Düşünme Becerilerine Katkısı. Türk Dili Dergisi, S: 609. Ankara: TDK Yayınları.
- ÖZDEMİR, E. (1983). Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi. Türk Dili, Dil Öğretimi Özel Sayısı, S: 379-380.
- ÖZTÜRK, E. (2004). Cümle, Kelime Grupları ve Kelime Öğretimi, Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, C: LXXXVIII Sayı: 635, Kasım.
- PALMQUIST, R. A. (2001). "Cognitive Style and Users' Metaphors for the Web: An Exploratory Study", Journal of Academic Librarianship, Vol: 27, Issue: 1.
- ŞİMŞEK, T., TOPAL, Y., MADEN, S., ŞAHİN, A. (2010). İlköğretim II. Kademe Türkçe Dersinde Zarf (Belirteç) Konusunun Drama Yöntemi Kullanılarak Öğretimi, Millî Eğitim, Sayı: 186, 106-120.
- TAYLOR, W. (1984). Metaphors of Education, Heineman Educational Books Ltd, London.
- YAMAN, H. (2006). İlköğretim İkinci Kademe Dil Bilgisi Derslerinde Kavram Haritası Tekniğinin Öğrenci Başarısına ve Hatırlamaya Etkisi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- YÜCEL, C., BATUR, Z. ve AKAR, C. (2004). Sekizinci Sınıf Türkçe Programındaki Dil Bilgisi Hedeflerine İlişkin Öğretmen Görüşleri, AKÜ, Cilt VI, Sayı: 2, 39-50.
- ÜNALAN, Ş. (2006). Türkçe Öğretimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.