

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNE GÖRE TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN SORUNLARI

EDİTÖR: NURULLAH ŞAHİN



**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNE GÖRE
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN SORUNLARI**

Editör

Nurullah ŞAHİN



Türkçe Öğretmenlerine Göre Türkçe Öğretiminin Sorunları
Editör: Nurullah ŞAHİN

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek
Kapak ve Sayfa Tasarımı: Duvar Design
Baskı: Aralık 2024
Yayıncı Sertifika No: 49837
ISBN:978-625-5530-06-6

© Duvar Yayınları
853 Sokak No:13 P.10 Kemeraltı-Konak/İzmir
Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com
duvarkitabevi@gmail.com

İÇİNDEKİLER

I BÖLÜM.....4

**Türkçe Öğretmenlerine Göre Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde
Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar**

Hakan YARDİMCİ, Nurullah ŞAHİN

II. BÖLÜM22

**Türkçe Öğretmenlerine Göre Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde
Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar**

Faruk POLATCAN

III. BÖLÜM39

**Türkçe Öğretmenlerine Göre Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde
Türkçe Dersi Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunlar**

Onur ER, Semra ALYILMAZ

IV. BÖLÜM49

**Türkçe Öğretmenlerine Göre Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde
Türkçe Ders Kitaplarından Kaynaklanan Sorunlar**

Nurullah ŞAHİN, Hakan YARDİMCİ

V. BÖLÜM69

**Türkçe Öğretmenlerine Göre Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde
Çevreden Kaynaklanan Sorunlar**

İsmail ÇOBAN

VI. BÖLÜM99

**Türkçe Öğretmenlerine Göre İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Ortaokul
Öğrencilerinin Okuma Sorunları**

Elif TEKİN, Faruk POLATCAN

I. BÖLÜM

Türkçe Öğretmenlerine Göre Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlar

Hakan YARDİMCİ¹

Nurullah ŞAHİN²

¹ Öğretmen, Ağrı İl Millî Eğitim Müdürlüğü, <https://orcid.org/0000-0002-1963-5802>

² Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0002-3462-0369>

Giriş

Eğitim sisteminin en temel ögesi öğretmenlerdir. Bu açıdan, öğretmenlerin niteliği genel manada eğitimin niteliğine de etkide bulunmaktadır. “Öğretmenin niteliği, eğitim sistemlerinin işleyişi ve başarıya ulaşmasında oldukça önemli rol oynamaktadır” (Köseoğlu, 1994: 2). Eğitimin kalitesi ve niteliği büyük oranda öğretmenlerin niteliği ile paralel ilerlemektedir. Bu açıdan eğitim sistemi içerisinde görev yapacak öğretmenlerin gerek göreve başlamadan önce gerekse görev esnasında en iyi şekilde yetiştirilmeleri eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesi yönünden oldukça önem arz etmektedir (Bozkırlı ve Er, 2018; Şişman, 2001). “21. yüzyılda eğitim ve öğretimin yalnızca bilgi aktarmayı değil; bunun yanı sıra öğrenmeyi, ufku genişletmeyi ve öğretmenlerin kendini geliştirmesini de içermesi gerektirmektedir” (Hargreaves, 2003: XI).

Öğretmenlerin taşınması gereken nitelikler, çağın gereksinimlerine ayak uydurmak için değişmek zorundadır. Çağın gerektirdiği öğretmen modeli; öğrenim sürecinde planlayıcı ve rehber olan, süreci kontrol altında tutan, tecrübe kazandırıcı faaliyetler planlayan bir iskelete bürünmüştür. Dolayısıyla öğrencilere hitap eden kaynakları bulmaya ve bu kaynakları etkili bir şekilde kullanmaya yönlendirme, önceden öğrendikleri bilgiler ile yeni edindikleri bilgileri bir bütün olarak kullanmalarını sağlama, öğrencilerde merak uyandırma, öğrencilere bilimsel araştırmanın mantığını benimsetme, derse öğrencilerin aktif bir şekilde katılımını sağlama ve derse hazırlıklı bir biçimde gelme (Bozkırlı ve Er, 2011; Piburn ve Baker, 1993), öğrencilerin dijital öğrenme becerilerini geliştirme (Çelik ve Polatcan, 2024; Er ve Alyılmaz, 2022) gibi nitelikleri taşıyan öğretmenlerin yetiştirilmesi gelecek nesillerin gelişmelere ayak uydurup eğitim öğretim sürecinden beklenen verimin alınmasını sağlayacaktır. Hedef kitlesine uygun bir şekilde eğitim almış, alanına dair yeterli bilgiye sahip, genel kültür seviyesi yüksek ve mesleki formasyonu kazanmış olan öğretmenler eğitim sistemini başarıya ulaştırabilirler (Güzel, 2010). Her meslekte olduğu gibi işlerini hakkıyla yapabilecek kişiler öğretmen olarak görevlendirilmelidir (Polatcan, 2019).

Öğretmenlerin eğitim öğretim sürecindeki rollerinde önemli bir değişim yaşanmaktadır. Bu değişim eğitim öğretim faaliyetleri içerisinde başı çeken ana dili öğretiminde de gözlemlenmektedir. Bu doğrultuda Türkçe öğretmenlerinin bazı yeterliliklere sahip olması gerekmektedir. Buna binaen Talim ve Terbiye Kurulu'nca hazırlanan 06.05.2008 tarih ve 00360 sayılı yazı doğrultusunda oluşturulan Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, 1-8. sınıf düzeyinde büyük bir öneme sahip Türkçe derslerinin daha etkili olması, Türkçe öğretmenlerinin taşınması gereken temel niteliklerin tespit edilmesi, öğretmenlerin çalışmalarına yönelik öz değerlendirme yapabilmeleri, bu öz değerlendirmelerden hareketle

Türkçe derslerini şekillendirebilmeleri amacıyla yürürlüğe girmiştir (TTKB, 2008). Bu bağlamda Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, 5 yeterlilik alanı ve 24 alt yeterlilikten oluşmaktadır. Türkçe Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri, Türkçe öğretmenlerinin; ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğretim faaliyetlerinin planlanmasını ve düzenlenmesini, öğrencilerde amaçlanan temel dil becerilerinin ve dil bilgisinin gelişimini, bunların artış seviyelerinin kontrolünü, ölçmesini, değerlendirilmesini, sürecin daha etkili olması adına öğretmen-öğrenci-aile iş birliğinin sağlanmasını, Türkçe öğretmenlerinin eğitim ve Türkçeye dair güncel gelişmeleri takip etmesini hedeflemektedir.

Türkçenin yurt içinde ana dili olarak öğretimi süreci her geçen gün daha modern ve etkili bir biçimde sürdürülmeye devam etmektedir. Bu süreç devlete bağlı ilköğretim okulları ile özel okullar tarafından örgün ve yaygın öğretim yoluyla devam etmektedir. Devlete bağlı ilköğretim okullarında 1. sınıftan başlayarak 8. sınıfa kadar devam eden örgün eğitim sürecinde Türkçe, haftalık ders programlarında en çok okutulan ders olmakta ve en temel derslerin başında gelmektedir. Türkçe dersi ile bireyin etkili ve doğru sözü bulup, söyleyebilme becerisi kazandırılması amaçlanmakta (Özcan, 2023) ve bu süreçte en büyük görev Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Türkçenin bu kadar önemli ve temel bir ders olmasına rağmen bütün derslerde olduğu gibi Türkçe dersinin öğretiminde de öğretmenler çeşitli sorunlar karşılaşmaktadır. Türkçe dersinin öğretimi sürecinde yaşanan sorunların en aza indirilmesi hatta ortadan kaldırılması hem eğitim öğretim açısından hem de Türk milletinin geleceği açısından oldukça önemlidir. Türkçe öğretimi ile ilgili birçok sorunun merkezinde öğretim sürecini yön veren öğretmenlerin olduğu görülmektedir. Bu nedenle eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütülmesinde en önemli görevlerden birini üstlenen Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimi sürecinde karşılaştıkları öğretmenlerden kaynaklanan sorunların ve bu sorunların giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin neler olduğunun ortaya koyulması gerekmektedir.

1. Amaç

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde karşılaştıkları öğretmen kaynaklı sorunları, incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle öğretmenlerin öğretim sürecini hangi yönlerden zorlaştırdığı, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda araştırma, öğretmenlerin deneyim ve gözlemlerine dayalı olarak öğretmenlerin eksikliklerini ve sorunlu yönlerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu bağlam çerçevesinde araştırmanın amacı; “Türkçe öğretmenlerine göre ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Araştırma, nitel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Bu çalışma, Erzurum il merkezinde ve ilçelerinde yer alan devlet okullarında yürütülmüştür. Araştırmaya hâlihazırda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan 100 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sorularına verilen cevaplardan örnekler, doğrudan katılımcı ifadesi ile alt başlıklarda konunun daha net anlaşılabilmesi için verilmiştir. Katılımcıların adını kullanmamak için katılımcı isimleri kodlanarak belirtilmiştir. Kodlama K1, K2, K3...K100 şeklinde sıralı bir biçimde oluşturulmuştur.

3. Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda, Türkçe öğretmenlerinden alınan görüşlerin analizi neticesinde ulaşılan temalar ve bu temalara ilişkin bazı sayısal veriler; Tablo 1’de dikkatlere sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Öğretmenlerden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	f	%
<i>Öğretmenlerin alan ve mesleki bilgilerinin yetersiz olması.</i>	34	34
<i>Öğretmenlerin kendilerini yenileyememesi.</i>	15	15
<i>Öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanamaması.</i>	14	14
<i>Öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olamaması.</i>	12	12
<i>Öğretmelerin derse hazırlıksız gelmeleri.</i>	10	10
<i>Öğretmenlerin ana dile (Türkçeye) hâkim olamaması.</i>	7	7
<i>Öğretmenlerin mesleğini sevmemesi ve isteksiz davranması.</i>	6	6
<i>Öğretmenlerin derse ve öğrencilere karşı gerekli hassasiyeti göstermemesi.</i>	2	2
Toplam	100	100

Tablo 1’e bakıldığında Türkçe öğretmenlerine göre; ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerden kaynaklanan sorunların başında, öğretmenlerin bazılarının alan ve mesleki bilgilerinin yetersiz olması (%34) gelmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre bu husustaki diğer sorunların; öğretmenlerin kendilerini yenileyememesi (%15), öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri etkili kullanamaması (%14), öğretmenlerin etkili iletişim becerilerine sahip olamaması (%12), öğretmelerin derse hazırlıksız gelmeleri (%10), öğretmenlerin ana dile (Türkçeye) hâkim olamaması (%7), öğretmenlerin mesleğini sevmemesi ve isteksiz davranması (%6), ve

öğretmenlerin derse ve öğrencilere karşı gerekli hassasiyeti göstermemesi (%2) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde toplam görüşülen 120 öğretmenden 34'ü (%34), ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerden kaynaklanan en önemli sorunun, öğretmenlerin mesleki ve alan bilgilerinin yetersizliği olduğunu ifade etmişlerdir. Aşağıda bu konuda görüş bildiren katılımcıların ifadelerinden örnekler yer almaktadır.

- ❖ Alan bilgisi yetersizliği. K7
- ❖ Öğretmenlerin alan bilgisini geliştirmemesi veya güncellememesi. K29
- ❖ Alan bilgisinin eksikliği. K49
- ❖ Alanı ile ilgili yeterli bilgi ve donanımına sahip olmamak. K93
- ❖ Meslekî bilgi eksikliği. K100

Tablo 1'e göre; araştırma kapsamında görüş bildiren öğretmenlerden 15'i (%15), ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerden kaynaklanan en önemli sorun olarak öğretmenlerin kendilerini yenileyememesini ön plana çıkarmıştır. Aşağıda bu konuda görüş bildiren katılımcıların ifadelerinden örnekler yer almaktadır.

- ❖ Yenilikleri takip edememe. K45
- ❖ Öğretmenlerin atama dönemi sonrası hiçbir eğitim almak istememeleri. K64
- ❖ Öğretmenlerin güncel bilgi eksikliği veya güncel bilgilere göre kendini geliştirme yoluna gitmemeleri. K72
- ❖ Değişen kuralları takip etmemekten kaynaklı eksiklikler. K81
- ❖ Maalesef ülkemizde atanan öğretmenler ben nasıl olsa atandım, bu kadar çalışma yeter deyip kendini geliştirmeyi bırakıyor. K99

Araştırma kapsamında, ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerden kaynaklanan en önemli sorunlardan biri de öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini etkili bir biçimde kullanamamasıdır. 14 (%14) öğretmen tarafından dile getirilen bu sorun ile ilgili görüş bildiren katılımcıların ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

- ❖ Etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmaması. K9
- ❖ Öğretmenin etkili yöntem ve teknikleri kullanmaması. K50
- ❖ Öğretim tekniklerinin etkili bir şekilde kullanılmaması. K89
- ❖ Bazı öğretmenlerin Türkçe öğretimi sürecinde etkili yöntem ve teknikleri tam olarak kullanmaması dolayısıyla geleneksel öğretime bağlı kalması. K91
- ❖ Öğretmenlerin tekdüze ders anlatması, farklı yöntem ve tekniklere başvurmaması. K98

Tablo 1 incelenmeye devam edildiğinde, 12 (%12) Türkçe öğretmenin ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerden kaynaklanan en önemli sorunlardan biri olarak, öğretmenlerin etkili iletişim kurabilme becerilerine sahip olamamalarını dile getirdiği görülmektedir. Aşağıda bu konuda görüş bildiren Türkçe öğretmenlerinden bazılarının ifadelerine yer almaktadır.

- ❖ Etkili iletişim becerilerine sahip olmamak. K2
- ❖ Öğretmenlerin yerel ağız ve şive kullanması. K20
- ❖ Öğretmenler konuşması ve beden dili hareketlerine dikkat etmiyor. K82
- ❖ Bazı öğretmenlerin aldıkları yükseköğretime rağmen sınıf ortamında İstanbul ağız yerine doğdukları ilin ağız ile konuşmaya devam etmesi. K87
- ❖ Diksiyon ve telaffuz konularında kendini geliştirmeme. K100

Tablo 1'e göre; öğretmenlerin derslere hazırlık yapmadan girmeleri de ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerden kaynaklanan önemli sorunlardan biridir. Toplam 10 (%10) Türkçe öğretmeni tarafından vurgulanan bu görüşle ilgili, katılımcıların bazı örnek ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

- ❖ Öğretmenlerin derse hazırlıksız gelmesi. K4
- ❖ Plansız derse giriş. K32
- ❖ Öğretimi planlama ve düzenlemede yetersizlik. K42
- ❖ Yoğun bir müfredata sahip olan Türkçe dersi için planlama yapmaması. K68
- ❖ Derse hazırlıklı olarak girilmemesi. K95

Çalışma kapsamında öğretmenler tarafından dile getirilen önemli sorunlardan bir başkası ise; öğretmenlerin ana dile (Türkçeye) hâkim olamamaları durumudur. Toplam görüşülen 100 öğretmenden 7'sinin (%7) ifade ettiği bu sorun ile ilgili görüş bildiren katılımcıların ifadelerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

- ❖ Öğretmenlerin ana dile hâkim olmayıp metot olarak uygun donanımına sahip olmaması. K1
- ❖ Türkçeyi doğru kullanmamaları. K21
- ❖ Öğretmenlerin ana dili bakımından yetersiz oluşu. K40
- ❖ Ana dile hâkim olamama. K88
- ❖ Öğretmenlerin Türkçeye tam anlamıyla hâkim olamayışı. K90

Tablo 1'de görüldüğü üzere, Türkçe öğretmenlerine göre ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerden kaynaklanan önemli sorunlardan biri de öğretmenlerin mesleğini sevmemesi ve isteksiz davranmasıdır. Toplam görüşülen 100 öğretmenden 6'sının (%6) vurguladığı bu sorun ile alakalı olarak görüş bildiren katılımcıların ifadelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır.

- ❖ Mesleği sevmemesi. K12
- ❖ İsteksizlik. K24
- ❖ Çalışmaları karşılığında yeterli takdiri görmemesinden ve ekonomik koşullardan dolayı isteksizlik. K59
- ❖ Öğretmenlerin ekonomik, sosyal sorunlarla uğraşması ve ders yükünden dolayı meslekten soğuması. K67
- ❖ Öğretmenlerin mutsuz oluşu, işine gereken ilgiyi göstermemesi. K93

Son olarak Tablo 1'e göre, öğretmenlerin ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğretmenlerden kaynaklanan sorunlardan biri olarak, öğretmenlerin derslerine ve öğrencilerine gerekli özeni göstermemeleri olduğu ifade edilmektedir. Toplamda 2 (%2) Türkçe öğretmeni tarafından dile getirilen bu sorunla ilgili katılımcı ifadeleri aşağıda dikkatlere sunulmuştur.

- ❖ Öğretmenlerin gerekli hassasiyeti göstermemesi. K62
- ❖ Öğretmenlerin bireysel farklılıklara karşı hassas olmaması. K78

4. Sonuç ve tartışma:

Türkçe, tarih boyunca farklı dönemlerden geçerek günümüze ulaşan bir dil olarak, insanlara kendilerini ifade etme imkânı sağlamıştır. Bu süreçte pek çok defa değişim geçirmiş ve yenilenmiştir; ancak hâlâ Türk insanının düşüncelerini, duygularını ve yaşam tarzlarını en iyi şekilde yansıtmaya devam etmektedir. Türkçenin bu kadar gelişmiş bir dil olmasında, Türkçe öğretiminin çok önemli bir yeri vardır. Günümüzde yurt içinde ve yurt dışında yapılan Türkçe öğretim faaliyetlerinin her geçen gün artması ve dilimizi bilen insan sayısının da bu doğrultuda artış göstermesi Türkçenin geleceği açısından da oldukça önemli bir husustur. Bahsi geçen bu faaliyetler yurt içinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okulları ile özel kurum ve kuruluşlarda 1-8. sınıf düzeylerinde örgün eğitim yoluyla Türkçe dersi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu süreçte eğitimin öğretim faaliyetlerinin en temel unsurlarının başında gelen öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Diğer bütün derslerin öğretim sürecinde olduğu gibi Türkçe öğretim sürecinde de Türkçe öğretmenleri çeşitli sorunlar ile karşılaşmaktadır. Bu sorunların bir kısmı ise Türkçe eğitimi veren öğretmenlerden kaynaklanmaktadır.

Araştırma bağlamında elde edilen bulgular çerçevesinde, görüşme yapılan öğretmenlerin ana dili olarak Türkçe öğretim sürecinde öğretmenlerden kaynaklanan birçok sorunla karşılaştıkları görülmektedir. Görüşülen öğretmenlerin verdikleri cevaplardan hareketle, Türkçe öğretmenleri bu süreçte karşılaştığı öğretmenlerden kaynaklanan en büyük problemin alan ve mesleki bilgi eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Alan yazını incelendiğinde bu sonucu

destekleyici mahiyette başka araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin; Taşkaya ve Muşta (2008), sınıf öğretmenlerin dörtte birinin Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yetersiz gördüklerini ifade etmiştir. Susar (2001) ise kendi araştırmasında müfredatı uygulayacak öğretmenlerin meslek ile alan bilgi ve becerilerinin yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Çoban ve Polatcan (2018) öğretmenlerin tamamlayıcı ölçme ve değerlendirme araçlarını kullanmaktan kaçındıklarını belirtmiştir. Maden (2011), Türkçe öğretmenlerinin %87,9'unun drama yöntemi ile dersleri işlemek için gerekli bilgi ve birikimden yoksun olduklarını ifade ederken, Küçük (2006) ise araştırması sonucunda Türkçe öğretmenlerinin; yazılı anlatım hususunda mesleki bilgi, beceri ve tutumlar bakımından donanımlı olmadıklarını dile getirmiştir. Son olarak Alyılmaz (2010) ve Er ve şimşek (2018) ise, Türkçe öğretmenlerinin lisans eğitimi döneminde alana ait "akademik bilgileri" yeterince öğrenmeden mezun olmalarının önemli bir sorun teşkil ettiğini vurgulamıştır.

Türkçe öğretmenlerinin ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde karşılaştıkları öğretmen kaynaklı problemlerden biri de öğretmenlerin kendilerini yenileyememeleridir. Bu sonucu destekleyici mahiyetteki çalışmalara alan yazınında rastlama mümkündür. Örneğin; Polatcan (2020), Türkçe öğretmenlerinin mesleğe başlamalarından sonra kendilerini geliştirmediklerini ve yenilemediklerini vurgulamıştır. Gül (2010), ilköğretim müfettişlerinin bakış açısından öğretmenlerin kendilerini yenilemediklerini ve gelişime kapalı oldukları dile getirmiş ve bu durumun önemli bir sorun olduğunu ifade etmiştir. Susar Kırmızı vd. (2014), bildiklerini yenilemeyen öğretmenlerin öğrencilerine evrensel ve ulusal değerleri kazandırmasının olduğu zor olduğu belirtmiştir. Çilesiz (2014), Türkçe öğretmenlerinin kendilerini yenilememelerini ve yeniliklere kapalı olmalarını, Türkçe dersinde proje geliştirme açısından önemli bir engel olarak ifade ederken; Ayaz (2016) ise kendi çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenme ve kendilerini yenileme hususunda eksiklikleri olduğunu ve bunun eğitim öğretim açısından önemli bir sorun olduğunu dile getirmiştir.

Araştırma kapsamında toplanan verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan temalardan bir başkası da öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerini etkili kullanamaması sorunudur. Benzer sonuçların bulgulandığı çalışmalardan biri olan Karasu Avcı ve Ketenoğlu Kayabaşı (2018) araştırmasında, Türkçe öğretmenlerinin yöntem ve teknikleri kullanma hususunda istenilen düzeyde olmadığını belirtmiştir. Aynı düzlemde Bayram (2019), Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme uygulamalarına dair yöntem ve teknikleri kullanmada sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Paralel sonuçların ifade edildiği bir başka çalışmada Karaaslan (2019), Suriyeli öğrenciler için atanan Türkçe öğretmenlerinin öğretim

yöntem ve tekniklerini etkili kullanma açısından öz yeterliliklerine dair eksikliklerin olduğundan bahsetmiştir. Tosun (2014) kendi çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin eleştirel okuma yöntemini kullanmada aksaklıklar yaşadığını ifade ederken; Başbayrak ve Akın (2024) ise, Türkçe öğretmenlerinin öğretim sürecinde klasik yöntemler dışında farklı yöntem ve teknikler kullanmamalarını önemli bir sorun olarak nitelendirmiştir.

Türkçe öğretmenlerinin ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar bağlamında dile getirdikleri diğer bir sorun da öğretmenlerin etkili iletişim kurabilme becerilerine sahip olamamalarıdır. Alan yazını incelendiğinde bu soruna başka çalışmalarda da değinildiği görülmektedir. Örneğin; Durukan ve Maden (2010) ile Er ve Demir (2013), Türkçe öğretmenlerinin genel olarak düşük bir iletişim becerisi düzeyine sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Deniz (2015), Türkçe öğretmeni adaylarının etkili iletişim becerileri konusunda çeşitli sorunlarla karşılaşmış olduğu ve bu sorunların ortadan kalkmasında etkili iletişim dersinin içeriğinde düzenlemeye gidilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Aksungur (2018) ise, kendi çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi etkili iletişim becerilerinde bazı eksikliklerin olduğunu ve "cinsiyet, iletişim becerileri eğitimi alma durumu, liderlik eğitimi alma durumu, yöneticilik yapma durumu, mesleki kıdem, sınıftaki öğrenci sayısı" bağımsız değişkenlerinin Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi etkili iletişim becerileri algılarını etkilediğini ifade etmiştir. Polatcan (2024) sınıfta etkili iletişimi sağlayabilmek için öğretmenlerin sözlü sorulardan yararlanabileceğini ifade etmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre; ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlardan biri de öğretmenlerin derslere hazırlıksız gelmeleridir. Alan yazınında benzer sonuçların ifade edildiği çalışmalardan Biçer vd. (2014)'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştıkları en önemli sorunlardan bir tanesinin öğretmenlerin derse hazırlıksız gelmesi olduğu vurgulanmıştır. Özer vd. (2016), Türkçe öğretmenlerinin derse hazırlıksız gelmelerini deneyimsiz öğretmenlik ile bağdaştırırken; Can ve Ermeş (2017) ise, öğretmenlerin derse hazırlıksız gelmelerinin, derse olan doyumunu düşüren önemli bir disiplin sorunu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Türkçe öğretmenlerinin bu süreçte karşılaştığı, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlardan biri, öğretmenlerin ana dile (Türkçeye) hâkim olamamalarıdır. Türkçe öğretmenleri özelinde çarpıcı olan bu sonuç, alan yazınında başka araştırmalarda da dile getirilmiştir. Örneğin; Mete (2012), Türkçeye hâkim olmayan öğretmenlerin alan bilgisi boyutunda da sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Akkaya (2013), öğretmenlerin yerel ağızla konuşmalarının en önemli konuşma sorunu olduğunu vurgularken; Cerit (2012) ise, öğretmenlerin Türkçeye

hâkim olmamalarının profesyonellik dışı bir davranış olduğunu dile getirmiştir. Nitekim öğretmenler öğrencilerine rol model olması gereken kişilerdir. Buradan hareketle Özcan (2019), öğretmenin nerdeyse her gün kendisini bekleyen bir grup öğrenciye rol model olarak yapacağı telaffuz hatalarının, anlatım bozukluklarının ve argo kelime kullanımının, öğrencilerde telafisi olmayan konuşma ve iletişim sorunlarına yol açabileceğini dile getirmiştir.

Çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlardan biri de öğretmenlerin mesleğini sevmemeleri ve isteksiz davranmaları sorunudur. Alan yazınında başka araştırmalarda da dile getirilen bu sonuçla ilgili olarak, Ören vd. (2009), mesleği kendi isteği dışında tercih eden öğretmenlerin derslere yönelik olumsuz tutum geliştirdiklerini belirtmiştir. Ayra (2015), öğretmenlerin mesleklerini sevmemelerinin mesleki öz yeterlik inançlarına olumsuz etkide bulunduğunu ifade etmiştir. Ünişen ve Demirel (2018) ise, araştırmasında mesleğini icra etmekte olan öğretmenlerin mesleklerine yönelik olumsuz tutumlar sergilediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma bağlamında, ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde, öğretmenlerden kaynaklanan sorunlardan sonuncusu ise; öğretmenlerin derslerine ve öğrencilerine gereken özeni ve hassasiyeti göstermemeleridir. Benzer şekilde alan yazınında Arslantaş ve Yıldız (2014), öğretmen adaylarının, okullarda yürütülen öğretmenlik uygulaması dersine gereken hassasiyeti göstermediklerini ifade etmiştir. Sevim vd. (2021) ise, bazı Türkçe öğretilerinin bireyselleştirilmiş eğitim programına ve bu kapsamdaki öğrencilere gereken hassasiyeti göstermediğini belirtmişlerdir.

5. Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

Türkçe öğretmenlerinde büyük bir alan ve mesleki bilgi eksikliği bulunmaktadır. Alan ve mesleki bilgi eksikliği eğitim öğretim faaliyetlerini zorlaştırmakta ve Türkçe eğitiminin niteliğini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle;

- Türkçe öğretmenliği lisans programlarında, özellikle mesleki bilgi ve beceri kazandıran derslerin kapsamı genişletilmelidir. Öğrencilere drama yöntemi, yazılı anlatım teknikleri ve öğrenci odaklı öğretim stratejileri gibi alanlara yönelik pratik uygulamalar sunulmalıdır.
- Genel bağlamda tüm öğretmenlere özelde ise Türkçe öğretmenlerine yönelik sürekli ve güncel hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde müfredat uygulama becerileri, yeni yöntem ve tekniklerin kullanımı gibi konular ele alınmalıdır.

- Deneyimli ve başarılı öğretmenlerin, göreve yeni başlayan ya da öğretmenli mesleği bağlamında kendini yetersiz gören öğretmenlere yol gösterip yardımcı olabileceği bir mentorluk sistemi kurulabilir. Bu sistem, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilir.
- Türkçe öğretmenlerinin alan bilgilerini derinleştirmek amacıyla, belirli bir süreyle sınırlı ve uygulama temelli sertifika programları, üniversiteler ve Millî Eğitim Bakanlığı koordinasyonunda hazırlanabilir.
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini daha iyi yönetebilmelerine yardımcı olabilmek için, her eğitim öğretim yılı sonunda öğretmenleri süreç performansları değerlendirilebilir ve buradan hareketle öğretmenlere yapıcı geri bildirimler verilebilir.
- Lisans eğitimi sırasında öğretmenlik uygulaması dersinin süresi artırılmalı ve öğretmen adaylarının gerçek sınıf ortamlarında aktif olarak öğretim yapmaları sağlanmalıdır. Ayrıca, öğretmenlik uygulaması derslerinde danışmanlık yapan öğretim üyeleri, öğretmen adaylarını izleyip değerlendirme ve geri bildirimde bulunma noktasında çok daha etkin bir rol üstlenmelidir.

Türkçe öğretmenlerinin mesleğe başlama aşamasından sonra, kendilerini yenilemedikleri görülmektedir. Bu nedenle;

- Öğretmenlerin kendilerini geliştirme bilincini artırmak amacıyla, yaşam boyu öğrenme anlayışı eğitim sistemine entegre edilmelidir. Bu bağlamda; üniversiteler, millî eğitim müdürlükleri ve sivil toplum kuruluşları koordinasyonunda öğretmenler için seminer, atölye ve çalıştaylar düzenlenebilir.
- Öğretmenlerin yenilikçi fikirleri birbirleri ile paylaşabilecekleri, birbirlerinin gelişimlerini tecrübe aktarımıyla destekleyebilecekleri profesyonel öğrenme toplulukları oluşturulabilir.
- Kendini geliştiren, yeniliklere açık olan öğretmenler için ödül ve teşvik sistemleri uygulanabilir. Bu sistem, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye ve yenilemeye daha fazla odaklanmalarını sağlayabilir.
- Öğretmen yetiştiren lisans düzeyindeki öğretim kurumlarında, öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeyi içselleştirebilmeleri için öğretim programları yeniden gözden geçirilmelidir.

Türkçe öğretmenlerinin ders aşamasında öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmada sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır. Öğretim yöntem ve tekniklerinin etkili kullanılmaması eğitimin niteliği bakımından birçok olumsuzluğu beraberinde getirmektedir. Bu nedenle;

- Türkçe öğretmelerinin mesleki gelişimlerini desteklemek için modern öğretim yöntemlerinin, dijital öğretim araçlarının kullanımının

ve yenilikçi öğretim yaklaşımlarının ele alındığı hizmet içi eğitim programları düzenlenebilir.

- Deneyimli öğretmenler ve akademisyenler; öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve teknikleri gözlemleyerek, öğretmenlerin bu bağlamda kendilerini geliştirebilmelerine yardımcı olacak yapıcı ve destekleyici geri bildirimlerde bulunabilirler.

- Öğretmenlerin yeni yöntem ve teknikler öğrenebilmeleri için bilimsel etkinliklere katılmaları teşvik edilmelidir.

- Çevrimiçi eğitimi platformları aracılığıyla öğretmenlerin bilgiye erişimi kolaylaştırılabilir.

- Öğretmen yetiştiren kurumlarda yöntem ve tekniklerin uygulamalı öğretimlerine özen gösterilmeli, öğretmen adayları sınıf içi uygulamalar ile yetiştirilmelidir.

- Öğretmen yetiştiren kurumlarda yeni ve çağdaş öğretim tekniklerini Türkçe derslerinde uygulayabilmek için saha ve staj programları yapılmalıdır.

- Öğretmenlerin yöntem ve teknikleri kullanımını kolaylaştırmak için rehber niteliğinde dokümanlar hazırlanabilir.

- Okullarda ortak ders planı hazırlama ve öğretim yöntem ve tekniklerinin tartışıldığı paylaşım toplantıları yapılabilir.

Türkçe öğretmenleri, etkili iletişim kurabilme konusunda gerekli donanımına sahip olmalıdırlar. Etkili iletişim konusunda özensiz davranan öğretmenler Türkçe öğretimi sürecini birçok açıdan olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle;

- Türkçe öğretmenlerine yönelik beden dili, empati, etkin dinleme, açık ve net ifade teknikleri gibi konulara odaklanan hizmet içi eğitim programları yapılabilir. Bu programlarda; öğretmenlere rol oynama, vaka analizi, tartışma gibi uygulamalı eğitimler verilerek bu bağlamda pratik yaparak kendilerini geliştirme ortamları oluşturulmalı.

- Eğitim fakülteleri ve ilgili diğer kurumlar, öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmek için bilimsel etkinlikler düzenleyebilir. Bu etkinliklerde; deneyimli öğretmenler ve akademisyenlerin, öğretmenlere iletişim becerileri konusunda yol gösterebileceği mentorluk programları uygulanabilir.

- Öğretmenler, etkili iletişim becerileri kapsamında kendilerini geliştirmeleri için teşvik edilmelidir.

- Öğretmen yetiştiren kurumlarda iletişim becerilerinin kazandırılmasına yönelik etkin bir öğretim süreci yürütülmelidir. Bu bağlamda; öğretmen adaylarının sınıf içinde etkili iletişim kurmayı tecrübe edebileceği staj ve uygulama derslerine yer verilmelidir.

- Çevrimiçi öğrenme platformları aracılığıyla öğretmenlerin etkili iletişim becerileri ile ilgili eğitimlere ulaşmaları kolaylaştırılmalıdır.
- Farklı kültürlerden gelen öğrencilerle etkili bir şekilde iletişim kurabilmek için öğretmenler kültürel farkındalık bağlamında eğitilmelidir. Bu doğrultuda öğretmenlere empati kurabilme ve öğrencilerin ihtiyaçlarını analiz edebilme becerileri kazandırılmalıdır.
- Öğretmenler, kendilerinin sınıf içindeki iletişim becerilerini gözlemleyip değerlendirebilmeleri için derslerini kaydedip daha sonra izleyerek kendi öz değerlendirmelerini yapabilirler.

Türkçe öğretmenleri öğretim sürecini planlama ve hazırlık yapma konusunda özen göstermeli ve hassas davranmalıdırlar. Öğretmenlerin öğretim sürecinin planlamada ve derse hazırlık yapmada zafiyet göstermeleri Türkçe öğretimi sürecini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle;

- Öğretmenler hizmet içi eğitim programları aracılığıyla etkili ders planlama ve ders yönelik hazırlık yapma konularında eğitilebilir.
- Öğretmenlere zamanı verimli kullanma ve plan yapma konularında seminerler verilebilir.
- Öğretmenlerin derse hazırlıkları ve derse yönelik plan yapmalarını kolaylaştıracak dijital yazılımların ve uygulamaların kullanımı teşvik edilmeli.
- Öğrenme öğretmen süreçlerinde materyal kullanımı, öğrencilerin kalıcı öğrenme eylemini gerçekleştirmelerine, öğrenmenin kalitesini artırmalarına ve öğretim sürecini daha verimli hâle getirmelerine katkı sağlaması (Şahin ve Er, 2024) sebebiyle; Türkçe öğretmenleri arasında işbirlikçi çalışma ortamları oluşturularak, öğretmenlerin birbirleri ile materyal ve plan paylaşımları yapmaları sağlanabilir.

Türkçe dersinin temelini “Türkçe” olduğu gerçeğinden hareketle, Türkçe öğretmenleri göreve başlarken Türkçeye olan hâkimiyetleri bakımından uygunluklarına dikkat edilmelidir. Öğretmenlerin ana dile yeterince hâkim olamaması, sürecin sağlıklı ilerlemesinin önündeki en büyük engel olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle;

- Türkçe dersine girecek öğretmenler; sadece sınav ile değil, öğrencilere dil bilinci, okuma sevgisi, estetik zevk ile birlikte evrensel ve millî değerleri kazandıracak nitelikli öğretmenleri tespit etmeye yönelik titiz çalışmalar neticesinde seçilmelidir. İlgili resmî birimler, bu konudaki görevlerini yerine getirmede titiz davranmalıdır.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin istenilen şekilde gerçekleşmesi için öğretmenlerin mesleklerine olan tutumlarının olumlu olması gerekmektedir. Bundan ötürü Türkçe öğretim faaliyetlerinin en iyi şekilde gerçekleşmesi adına

Türkçe öğretmenlerinin başta Türkçeye daha sonra da öğretmenlik mesleğine karşı olumlu bir tavır takınmaları şarttır. Bu nedenle;

- Öğretmen yetiştiren kurumlar Türkçe öğretmeni adaylarına dil bilinci ve mesleki bilinç kazandırmada etkin rol oynamalıdır. Aynı zamanda ilgili resmî birimlerce öğretmenlik mesleği çeşitli çalışmalarla teşvik edilmeli; öğretmenlik mesleğinin anlamını vurgulayan ve öğretmenleri motive eden etkinlikler düzenlenmelidir.
- Öğretmenler arası etkileşim artırılarak, öğretmenlerin mesleklerine olan bağlılıkları geliştirilebilir.
- Mesleğinde başarılı öğretmenlerin ödüllendirildiği teşvik edici bir sistem oluşturularak, öğretmenlerin mesleklerine karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmelerinin önü açılabilir.
- Mesleki tükenmişlik yaşayan öğretmenler için gerekli psikolojik destekler sağlanmalı ve öğretmenlerin motivasyonlarını artırıcı destekler verilmelidir.
- Türkçe öğretmenleri için şiir ve edebiyat buluşmaları gibi faaliyetler, öğretmenlerin mesleklerine olan bakış açılarını olumlu yönde geliştirebilir.

Türkçe öğretmenleri öğretim sürecini planlarken hedef kitlede bulunan öğrencilerin bireysel, bilişsel, gelişimsel ve sosyal özellikleri ile birlikte öğrenci ihtiyaçları dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin göz ardı edildiği bir Türkçe öğretimi sürecinin amacına ulaşması mümkün değildir. Bu nedenle;

- Türkçe öğretmenlerinin planladıkları eğitim öğretim faaliyetleri, Türkçe dersinin amaçlarına ve hedef kitledeki öğrencilerin ihtiyaçları ile özelliklerine göre düşünüülüp tasarlanmalıdır. Ancak öğrenciye görelilik ilkesi dikkate alınarak etkili ve dikkat çekici bir öğretim yapılacağı unutulmamalıdır.

Kaynaklar

Akkaya, A. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.

Aksungur, G. (2018). *Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi etkili iletişim becerileri algılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırşehir.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkic or Turkic*, 5(3), 728-749.

Arslantaş, H. İ., & Yıldız, M. A. (2014). Öğretmenlik uygulaması dersinin, uygulama öğretim elemanları ve uygulama öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 58-84.

Ayaz, C. (2016). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Mardin ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

Ayra, M. (2015). *Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin mesleki öz yeterlik inançları ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Amasya.

Başbayrak, M., & Akın, E. (2024). Çoklu zekâ açısından iki dilli öğrencilerin Türkçe öğretimindeki sorunlarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1127-1144.

Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 57-80.

Biçer, N., Çoban, İ., & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135.

Bozkırlı, K. Ç., & Er, O. (2011). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Kafkas Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies*, 6(4), 457-466.

Bozkırlı, K. Ç., & Er, O. (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretim programı'nın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1931-1946.

Can, N., & Ermeydan, M. (2017). Disiplin sorunları ve sınıf yönetimine ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 38-58.

Cerit, Y. (2012). Okulun bürokratik yapısı ile sınıf öğretmenlerinin profesyonel davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 497-521.

Çelik, M., & Polatcan, F. (2024). Ortaokul öğrencilerinin elektronik ve basılı kitap okuma tercihlerinin incelenmesi. C. Alyılmaz, S. Alyılmaz ve O. Er (Ed.). *Dil ve kültür araştırmalar incelemeler içinde* (ss. 171-182). Duvar Yayınları.

Çilesiz, A. (2014). *Ortaokul öğrencilerinin yaptığı Türkçe dersi proje çalışmalarının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi (Samsun ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Çoban, İ., & Polatcan, F. (2018). An analysis on views of prospective turkish language teachers on peer assessment. *European Journal of Education Studies*, 4(4), 161-175.

Deniz, K. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının etkili iletişim dersine yönelik beklentileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 63-80.

Durukan, E., & Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 59-74.

Er, O., & Alyılmaz, S. (2022). *Web 2.0 araçları ile kültür destekli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. İzmir: Duvar Yayınları.

Er, O., & Demir, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1417-1436.

Er, O., & Şimşek, B. (2018). Türkçe eğitiminde lisans programı kaynaklı sorunların değerlendirilmesi. C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban (Editörler), *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* (s. 265-286) içinde, Ankara: Eğiten Kitap.

Gül, P. (2010). *Türkçe öğretmenleri ile ilköğretim müfettişlerinin birbirlerini değerlendirme yaklaşımları: Bir kavram haritası çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.

Güzel, A. (2010). Türkçe eğitimi bölümlerinde kurulması gerekli görülen ana bilim dalları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 371-83.

Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society*. Maidenhead: Open University Press.

Karaaslan, T. (2019). *Suriyeli öğrenciler için atanan Türkçe öğretmenlerinin akademik öz yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Karasu Avcı, E., & Ketenoğlu Kayabaşı, E. (2019). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları yöntem ve tekniklere ilişkin görüşleri: Bir olgubilim araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(4), 926-942.

Köseoğlu, K. (1994). *İlköğretime öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanı yeterliklerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Küçük, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarının sorularla yönlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(2), 181-200.

Maden, S. (2011). Türkçe öğretiminde drama yönteminin kullanımıyla ilgili yaşanan sorunlar. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (6), 107-122.

Mete, F. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Dede Korkut Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi*, (1), 102-125.

Ören, F. Ş., Sevinç, Ö. S., & Erdoğan, E. (2009). Öğretmen adaylarının okul deneyimi derslerine yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 58(58), 217-246.

Özcan, M. F., (2023). İyi bir konuşmanın özellikleri. *Türk Dili II* (Ed: B. Ürün Karahan) içinde (s. 175,178), İstanbul: Kriter Yayınevi

Özcan, M. F., (2019). Konuşma kaygısı. *Konuşma eğitimi* (Ed: S. Alyılmaz, B. Ürün Karahan) içinde (s. 76), Erzurum: Fenomen Yayıncılık.

Özer, B., Gelen, İ., & Duran, V. (2016). Deneyimsiz öğretmen davranışları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 822-836.

Piburn, M. D., & Baker D. R. (1993). If I were the teacher qualitative study of attitude toward science. *Science Teacher Education*, 77(4), 393-406.

Polatcan, F. (2019). Ali Şir Nevâyî'nin Vakfiye adlı eserindeki eğitsel öğelerin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (15), 285-294. DOI: 10.29000/rumelide.580585

Polatcan, F. (2020). Reading tendency scale: Validity and reliability study. *African Educational Research Journal*, 8(3), 11-15.

Polatcan, F. (2024). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. *Ana dili olarak Türkçe öğretimi kuramlar-terimler-yöntemler-uygulamalar* içinde (ss. 567-700). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Sevim, O., Kayman, F., & Kaya, M. (2021). Türkçe öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı'nın (BEP) uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 159-174.

Susar Kırmızı, F., Fenli, A., & Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 354-367.

Susar, F. (2001). Türkçe öğretiminde öğretmen boyutunda karşılaşılan sorunlar ve bunun öğretmen performansına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 53-65.

Şahin, N., & Er, O. (2024). Türkçe öğretiminde materyal ve teknoloji geliştirme. *Ana dili olarak Türkçe öğretimi Kuramlar-terimler-yöntemler-uygulamalar* içinde (s. 601-646), Ankara: Türk Dil Kurumu.

Şişman, M. (2001). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: PegemA Yayınları.

Taşkaya, S. M., & Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim yöntemlerine ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, (27), 240-251.

Tosun, M. F. (2014). *Ortaokullarda eleştirel okuma eğitiminin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.

TTKB. (2008). Web: 11.12.2024 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160031_1-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_tYrkYe_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_4.pdf adresinden erişilmiştir.

Ünişen, A., & Demirel, N. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 997-1013.

II. BÖLÜM

Türkçe Öğretmenlerine Göre Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar

Faruk POLATCAN¹

¹ Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0002-6897-8932>

Giriş

Ana dili eğitimi ilk yıllarda çocuğun yakın çevresini taklit etmesi ile yapılmaktadır. Çocuğun dili gelişimi için önemli olan ilk yıllarda yakın çevrenin bilinçli davranması gerekir. Çocuğun dil gelişimine destek olunmalıdır. Ninni, masal, tekerleme ve bilmece içeren kitaplar sistemli bir şekilde çocuklara okunmalıdır. Henüz okuma yazma bilmeyen çocuklara konuşabilecekleri yeterli zaman tanınmalıdır. Böylece çocuğun hem dinleme hem de konuşma becerisi desteklenmiş olacaktır. Daha sonraki yıllarda dilin doğru ve etkili kullanımını benimsetmek için eğitim öğretim kurumlarından yararlanmak gerekebilir. Çünkü iyi bir ana dili edinimi, nitelikli bir dil eğitimi ile yakından ilgilidir (Alyılmaz, 2010; Şahin, 2019a; Akçay ve Şahin, 2015).

1. Öğrencilerin Ders Kitabı Kullanma Sorunları

Okullarda öğrencilerin okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerinin geliştirilebilmesi için Türkçe ders kitapları kullanılmaktadır (Şahin ve Er, 2024). “Türkçe ders kitaplarının dil becerilerini geliştirici niteliğinin yanında, kültürel ve ahlaki değerlere yeteri kadar yer vermesi de, eğitimin amacına ulaşması bakımından önem arz etmektedir. Bununla birlikte Türkçe ders kitaplarının öğrencinin söz varlığını geliştirmesi ve öğrencilere estetik zevk kazandırması bakımından da zengin bir içeriğe sahip olması beklenir” (Şahin, 2019b, s. 1744). Fakat Türkçe ders kitapları, içerisinde yer alan metinlerin öğrencilerin kelime dağarcıklarını yeterince geliştiremedikleri (Karagöl & Tarakçı, 2019; Ömeroğlu & Hakkoyunmaz, 2022), sözcük sayısının yetersiz olduğu (Kan & Karadavut, 2021), okuma sevgisi kazandıramadığı, milli ve evrensel değerleri taşımada yetersiz kaldığı (Kayhan & Serin, 2023) vb. konularında eleştirilmektedir.

Bu sorunların yanı sıra yayımlanması kabul edilen ders kitapları 5 yıl boyunca hiçbir değişiklik yapılmadan öğrencilerin sırasına koyulmaktadır. Teknolojik gelişmelerle birlikte hayatın hızlı bir şekilde değiştiği bir çağda ders kitaplarının 5 yıl boyunca aynı kalması öğrenciler için yetersiz kalmaktadır. Sosyal hayatında aile ve çevrenin etkisi ile onlarca uyaranla karşılaşan öğrencileri bir eğitim öğretim yılı boyunca bir kitapla sınırlamaya çalışmak hayatın doğal akışına uymamaktadır. Geleneksel ders kitabı anlayışından değişiklik yapmak gerekir.

2. Öğrencilerin Dil Becerilerinde Yaşadıkları Sorunlar

Dil becerileri birbirlerini doğrudan etkiledikleri için ayrı ayrı ele almak doğru değildir. Yapılmış birçok araştırmada okuma, yazma, konuşma ve dinleme dil becerisinin birbiriyle yakın ilişkide olduğu birbirini desteklediği tespit edilmiştir (Arıcı & Taşkın, 2019; Emiroğlu & Pınar, 2013; Er ve Demir, 2013; Göçer, 2018;

Şahin, 2019c; Yıldırım & Er, 2013). Dil bilgisi öğretimi de dil becerileri eğitiminde konu adı belirtilmeden hedef gösterilerek hissettirilmelidir. Çok sayıda bilimsel yayında ve Türkçe öğretim programlarında belirtilmesine rağmen dil bilgisi tanım ve kural ezberlettirme kıskaçından kurtulamamaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu kuralları yazdırıp ezberlettirmeye devam etmektedir (Alyılmaz, 2010; Er & Sarıtken, 2022; Demir & Yapıcı, 2007). Dil becerileri eğitim verilirken dil bilgisi öğretimi yapılmalıdır (Bayraktar & Erkoç, 2021; Erdem & Çelik, 2011; Erdoğan & Gök, 2009; Çiftçi & Uzunyol, 2019; Işık & Erdem, 2016).

Türkçe öğretmenlerinin ana dili olarak Türkçe öğretiminde öğrenci kaynaklı sorunların tespit edilmesini amaçlayan bu çalışmanın araştırma sorusunu “Ana dili olarak Türkçe öğretiminde öğrenci kaynaklı sorunlar nelerdir?” ifadesi oluşturmaktadır. Araştırma sorusuna bağlı olarak aşağıdaki alt sorulara da araştırma kapsamında cevap aranmıştır:

- Öğrencilerin Türkçe derslerinin amaçlarına yönelik bilinç düzeyleri nasıldır?
- Öğrencilerin Türkçe ders kitaplarını kullanma durumları nasıldır?
- Öğrencilerin okuma becerisi sorunları nasıldır?
- Öğrencilerin yazma becerisi sorunları nasıldır?
- Öğrencilerin konuşma becerisi sorunları nasıldır?
- Öğrencilerin dinleme becerisi sorunları nasıldır?
- Öğrencilerin dil bilgisi öğrenimi ile ilgili sorunları nasıldır?
- Türkçe derslerinin işlenişinde öğrenci kaynaklı diğer sorunlar nelerdir?

3. Yöntem

3.1. Araştırma Modeli

Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerden kaynaklanan sorunları tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. *Nitel araştırma*; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). *Durum çalışması* ise karmaşık istatistiksel analizlerle bulguların elde edildiği deneysel çalışmalar yerine bir kişi, olay veya kurumu derinlemesine ve boylamsal inceleyen özgün çalışmalardır (Paker, 2015).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırma 2024-2025 eğitim öğretim yılı güz döneminde Elâzığ ili Merkez ilçesinde bulunan bir okuldaki Türkçe öğretmenleri ile yürütülmüştür.

Araştırmaya 6'sı kadın, 2'si erkek olmak üzere 8 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Örneklem, uygun durum çalışma grubu örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. *Uygun durum örnekleminde* araştırmacı verileri kolayca toplayacağı birey ve grupları tercih edebilir (Sönmez & Alacapınar, 2014).

3.3. Veri Toplama Aracı

Verileri toplayabilmek için araştırmacı tarafından yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formunda görüşmecinin soruları önceden hazırlar. Görüşme sırasında sorularda herhangi bir değişiklik yapılmaz (Ekiz, 2015).

Görüşme formu hazırlanırken öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen form, 4 öğretim üyesinin uzman görüşleri doğrultusunda gözden geçirilmiştir. Görüşme formunun dil geçerliğini sağlayabilmek için bir öğretmenle pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen verilerden yararlanarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme formu ile elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 259).

Araştırma verilerinin analizinde güvenilirliği sağlayabilmek için Miles & Huberman'ın (1994) [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılmıştır. İki kodlayıcı tarafından tema ve kodlar ayrı ayrı olarak çıkartılmıştır. İki kodlayıcı arasındaki güvenilirlik 0,86 olarak hesaplanmıştır. Görüş farklılığı bulunan kodlar iki kodlayıcının fikir alışverişleri sonucunda ilgili temalara karar verilmiştir.

Öğretmenlerin ana dili olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunların tespit edildiği bu araştırmada veriler raporlaştırılırken öğretmenlerin görüşlerinin tam olarak yansıtılabilmesi için görüşleri ilgili kodlarla birlikte doğrudan verilmiştir.

4. Bulgular

Bu bölüm, öğretmenlerle yapılan görüşme verilerinin analizlerinden oluşmaktadır. Analizlerden elde edilen kodlar, temalar ve frekanslar tablolaştırılmıştır. Tablolardaki verileri desteklemek için öğretmen görüşlerine ve araştırmacı yorumlarına da yer verilmiştir. Bu bölümde bulgular araştırma sorularına göre sunulmuştur.

Tablo 1. Öğrencilerin Türkçe dersi bilinç düzeylerine yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Kod	Öğretmen	f	%
Düşük bilinç	Kültürel yönü gereksiz görme	Ö4, Ö5	2	25
	Sınav odaklı bakış	Ö6	1	12,50
Orta düzey bilinç	Öğretmenin amaçları açıklama seviyesi	Ö2, Ö3	2	25
	Ailenin sosyoekonomik durumu	Ö1	1	12,5
	Hazırbulunuşluk düzeyi	Ö7	1	12,5
Yüksek bilinç	İlgi düzeyi yeterince yüksek	Ö8	1	12,5

Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir bölümü öğrencilerin genel olarak Türkçe dersinin amaçlarına ilişkin bilinç düzeylerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Yalnızca 1 öğretmen öğrencileri bilinçli olarak ifade etmiştir.

Ö4, Ö5 ve Ö6 öğrencilerin kültürü önemsemeyip derslere sınav odaklı yaklaşımları nedeniyle bilinç düzeylerinin düşük olduğunu belirtmiştir. Ö5 bu durumu şöyle ifade etmiştir:

Ö5: Öğrencilerin Türkçe derslerinin amaçlarını pek kavrayamadıklarını düşünüyorum. Çünkü Türkçe dersi sadece dil bilgisi öğretmek değil aynı zamanda kültürü de öğretmektir. Bu konuda sadece öğrencilerde değil öğrencilikten daha ileri safhalarda olan insanlarda bile farkındalık maalesef yok.

Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö7 öğrencilerin hazırbulunuşluğu ile ailenin sosyoekonomik durumlarının öğrencilerin Türkçe dersinin amaçlarına ilişkin düzeylerini etkilediğini vurgulamışlardır. Ö1, ailenin sosyoekonomik durumu ile öğrencilerin derslerin amaçlarına ilişkin bilinç düzeyi arasındaki ilişkiyi şöyle açıklamıştır:

Ö1: Öncelikle bu soruya vereceğimiz cevap, öğrencilerin akademik seviyesi, öğrencinin yetiştiği sosyokültürel yapı geldikleri ailenin ekonomik durumu gibi konulardan bağımsız ele alınabilecek bir durum değildir. Genel olarak anne babasının eğitim seviyesi yüksek, nispeten ekonomik olarak daha iyi koşullara sahip ilgili ailelerden gelen çocukların Türkçe dersinin önemi ve genel amaçlarına yönelik tutumları daha ilgili ve bilinçlidir.

Tablo 2. Öğrencilerin Türkçe ders kitaplarını kullanma sorunlarına ilişkin öğretmen görüşleri

Tema	Kod	Öğretmen	f	%
Kitaplar yetersiz	Kitapların ilgi çekici olmaması	Ö2, Ö4	2	25
	Metinlerin zevksiz olması	Ö1	1	12,5
	Soruların sıradan olması	Ö1	1	12,5
	Etkinliklerin sıradan olması	Ö7	1	12,5v
Kitaplar yeterli	İlgi çekici	Ö5, Ö6	2	25
	Anlaşılır ve kullanışlı	Ö8	1	12,5

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin büyük bir bölümü öğrencilerin genel olarak Türkçe ders kitaplarının yetersiz olması nedeniyle sorun yaşadıklarını belirtmiştir. 3 öğretmen ise öğrencilerin ders kitapları kaynaklı sorun yaşamadığını ifade etmiştir.

Ö2 ve Ö4 kitapların ilgi çekici olmaması, Ö7 kitaplardaki etkinliklerin sıradan olması, Ö1 metinlerin edebî zevkten yoksun olması ve metinlerle ilişkili soruların sıradan olması nedeniyle öğrencilerin sorunlar yaşadıklarını vurgulamıştır.

Ö2 kitapların ilgi çekici olmamasını şöyle ifade etmiştir: *Eğer ders kitapları öğrencilerin ilgisini çekici ve öğretici bir şekilde tasarlanmışsa, öğrenciler kitapları daha etkin bir şekilde kullanabilir. Ancak, bazı öğrenciler için kitaplar sıkıcı veya anlaşılması zor olabilir.*

Ö7 etkinliklerin öğrenciler tarafından sıkıcı bulunduğunu şöyle dile getirmiştir: *Öğrenciler Türkçe ders kitabını tekrar eden etkinliklerden ötürü sıkıcı buluyor bazen. Ancak kitap dışındaki etkinlikler gelince derse katılabiliyor.*

Metinlerin edebî zevkten yoksun olduğunu ve metinlerle ilgili sorunların özensiz ve yanlış olduğunu Ö1 şu sözlerle vurgulamıştır.

Ö1: *Aslında öğrencilerin ders kitaplarını kullanma istekleriyle ders kitaplarının içerik ve şekil özellikleri arasında doğrudan bir ilişki olduğunu gözlemlemekteyiz. Özellikle özensiz ve yanlış bilgilerle dolu, zevksiz ve sıkıcı metinlerin yer aldığı öğrencinin ilgi seviyesinden uzak soğuk ve boşucu metinlerin yer aldığı kitaplar haliyle öğrenciyi kendinden uzaklaştırmaktadır. Her metinde birbirinin aynısı ya da çok benzeri sorular çocukları şaşırtmamakta metinlerin ve soruların tekdüzeliği dersi sıkıcı hale getirmektedir.*

Tablo 3. Öğrencilerin okuma becerisi ile ilgili sorunlarına yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Kod	Öğretmen	f	%
Dış etkenler	Teknoloji bağımlılığı	Ö1	1	6,66
	Eğitimin yetersiz olması	Ö7	1	6,66
	Kelime dağarcığının yetersiz olması	Ö2, Ö4, Ö8	3	
Bireysel nedenler	Velilerin örnek okuma yapmamaları	Ö1, Ö6	2	13,33
	Okumayı sevmemeleri	Ö1, Ö8	2	20
	Dikkat dağınıklığı	Ö2	1	6,66
	Kitapların pahalı olması	Ö1	1	6,66
	Okuma hızının düşük olması	Ö2	1	6,66
	Telaffuz sorunu	Ö2	1	6,66
	Anlama ve yorumlama sorunu	Ö3	1	6,66
	Okuma stratejileri yok	Ö5	1	6,66

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenler öğrencilerin teknoloji bağımlılıkları, verilen eğitimin yetersiz olması, velilerin örnek okuma yapmamaları ve öğrencilerin kelime dağarcığının yetersiz olması ile okumayı sevmemeleri nedeniyle okuma becerisinde sorunlar yaşadıklarını vurgulamışlardır.

Ö1 teknoloji bağımlılığı, Ö7 ise verilen eğitimin yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin okuma becerisinde sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

Ö7 düşüncesini şöyle ifade etmiştir: *Ortaokula gelmesine rağmen okuma yazma bilmeyen öğrenciler var. İlkokulda verilen eğitimin kalitesinin artmasını be değerlendirilmenin objektif bir biçimde yapılması gerektiğini düşünüyorum.*

Öğrencilerin kelime dağarcıklarının yetersiz olmasını ve okumayı sevmemelerini Ö7 şöyle açıklamıştır:

Ö8: *Kelime hazinesinin yetersizliğinden bazı kelimeleri anlamlandıramamak. Kelimelerin çok anlamlılığını ayırt edememek. Okuma becerisinin öneminin farkında olmamak.*

Tablo 4. Öğrencilerin yazma becerisinde yaşadıkları sorunlara yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Kod	Öğretmen	f	%
Doğrudan etki	Yazma kurallarına uymama	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö8	5	25
	Yazma planının olmaması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7	4	20
	Yazma isteksizliği	Ö1, Ö2, Ö6	3	15
	Yazdıklarını kontrol etmeme	Ö2	1	5
Dolaylı etki	Kelime dağarcığının yetersiz olması	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	4	20
	Okuma isteksizliği	Ö4, Ö5	2	10
	Yaratıcılık eksikliği	Ö2	1	5

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenler öğrencilerin yazma becerisine ilişkin olarak hem doğrudan yazma hem de başla beceri eksikliği nedeniyle sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre öğrencilerin yazma kurallarına uymamaları, yazma planlarının olmaması, yazmaya karşı isteksiz olmaları ve yazdıklarını kontrol etmeme nedeniyle yazma becerisinde sorun yaşadıkları belirlenmiştir.

Ö8 öğrencilerin yazma kurallarına uymamalarını şu sözlerle açıklamıştır: *İlk sorunumuz harfleri eksik yazma. Ardından harfleri yanlış formlarda yazma, kelime tekrarı yapma, cümleler arasında doğru geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanmama, paragraf bölümlerini doğru oluşturamama.*

Ö2 öğrencilerin yazma planları konusundaki eksikliklerini şöyle vurgulamıştır: *Öğrenciler, yazarken dilbilgisi kurallarına ve doğru imla kullanmaya dikkat etmede zorluk yaşayabilirler. Bu da yazıların anlaşılabilirliğini olumsuz etkiler.*

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri okuma sorunları ve yaratıcılık eksikliğinin de yazma becerisinde öğrencilerin sorunlar yaşamalarına neden olduğunu belirtmişlerdir.

Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 kelime dağarcıklarının yetersiz olması nedeniyle öğrencilerin yazamadıklarını belirtmişlerdir. Ö1'in sorun hakkındaki görüşleri:

Ö1: *Yeterli düzeyde okumayan ve zihninde kelime sayısı oldukça az olan çocukların yazma becerisi de haliyle oldukça probleml oluyor.*

Yazma becerisi ile ilgili olarak belirlenen bir diğer sorun ise yaratıcılık eksikliğidir. Ö2 sorunu şöyle açıklamıştır:

Ö2: *Bazı öğrenciler, yazma sürecinde fikir üretme veya özgün içerik oluşturma konusunda zorlanabilirler, bu da yazılarının sıradanlaşmasına neden olabilir.*

Tablo 5. Öğrencilerin konuşma becerisinde yaşadıkları sorunlara yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Kod	Öğretmen	f	%
Psikososyal nedenler	Utangaçlık	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6	4	21,04
	Öz güven eksikliği	Ö2, Ö3, Ö7, Ö8	4	21,04
	Odaklanamama	Ö2, Ö3, Ö8	3	15,78
	Konuşma kaygısı	Ö1, Ö2	2	10,52
	Gevezelik	Ö1	1	5,26
	Görgü kuralları eksikliği	Ö1	1	5,26
Beceri eksikliği	Kelime dağarcığı eksikliği	Ö2, Ö5	2	10,52
	Telaffuz sorunu	Ö2	1	5,26
Sorun yok	Konuşma Sorunu yok	Ö4	1	5,26

Tablo 5 incelendiğinde öğretmenler öğrencilerin konuşma becerisine ilişkin olarak hem psikososyal hem de beceri eksikliği nedeniyle sorunlar yaşadıkları tespit edilmiştir.

Öğretmen görüşlerine göre utangaçlık, öz güven eksikliği, odaklanamama ve konuşma kaygısı nedeniyle öğrenciler konuşma sorunları yaşamaktadırlar.

Ö1, Ö2, Ö5 ve Ö6'ya göre utangaç olmaları nedeniyle öğrenciler konuşma sorunu yaşıyorlar. Ö5'in konuyla ilgili ifadesi: *Konuşma esnasında heyecan ve stres yaptıklarından konuşmak istememekte, utanıp sıkıldıkları gözlemlenmekte.* Ö2, Ö3 ve Ö8 öğrencilerin konuşma sorunlarının kaynağının öz güven eksikliği ve odaklanamama olduğunu belirtmiştir. Ö3'ün görüşleri şöyledir: *Öğrencinin konuşurken kelimeleri toparlayamaması zihnindeki tasarladığı konuşmayı istediği gibi ifade edememesi strese girmesine sebep olmakta, var olan stres de öğrencide uzun vadede özgüven eksikliğine yol açmaktadır.*

Araştırmaya katılan bazı öğretmenler kelime dağarcığı eksikliği ve yanlış telaffuz nedeniyle öğrencilerin konuşma sorunu yaşadıklarını belirtmiştir. Ö2'nin ifadesi şöyledir: *Yetersiz kelime dağarcığı, öğrencilerin düşüncelerini doğru şekilde ifade etmelerini engeller ve konuşmalarını sınırlı hale getirebilir.*

Tablo 6. Öğrencilerin dinleme becerisinde yaşadıkları sorunlara yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Kod	Öğretmen	f	%
Bireysel nedenler	Dikkat eksikliği	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6	5	38,45
	Anlama güçlüğü	Ö2, Ö5, Ö7	3	23,07
	Hızlı konuşma	Ö2	1	7,69
	Motivasyon eksikliği	Ö2	1	7,69
	Konsantrasyon eksikliği	Ö2	1	7,69
Nesnel nedenler	Dinleme kurallarına uymama	Ö8	1	7,69
	Sıkıcı içerikler	Ö1	1	7,69

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenler dikkat eksikliği, anlama güçlüğü, hızlı konuşma, motivasyon eksikliği, konsantrasyon eksikliği ve dinleme kurallarına uymama nedeniyle öğrencilerin dinleme becerisinde sorunlar yaşadıklarını vurgulamıştır. Ö4 öğrencilerin dikkat eksikliği sorunun şöyle açıklamıştır: *Öğrencilerin dinleme becerisine önem vermemesi öğretmeni dinleme konusunda çok büyük sorunlara sebep olmaktadır. Daha çok öğretmeni dinlemekten ziyade zihninde ne söyleyeceğini tasarlaması öğretmenin ne dediğini anlamamasına, derse odaklanma ve dersi anlama konusunda olumsuz sonuçlara yol açmaktadır.* Anlama güçlüğü, hızlı konuşma ve motivasyon sorunu ile ilgili olarak Ö2'nin görüşleri: *Bazı öğrenciler, özellikle uzun ya da karmaşık metinlerde, dinlediklerini anlamakta zorlanabilirler. Öğrenciler, öğretmenlerin veya diğer konuşmacıların hızlı bir şekilde konuşması hâlinde, dinlediklerini takip etmekte zorlanabilirler. Öğrenciler, dinleme aktivitelerine yeterince ilgi göstermeyebilir veya bu beceriyi geliştirmeyi istemeyebilirler, bu da başarıyı etkiler.*

Tablo 7. Öğrencilerin dil bilgisi konularında yaşadıkları sorunlara yönelik öğretmen görüşleri

Tema	Kod	Öğretmen	f	%
Konuların doğası	Konuların soyut olması	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8	6	42,84
	Konuların karmaşıklığı	Ö2, Ö3, Ö6	3	21,42
	Sıkıcı olması	Ö2	1	7,14
Bireysel nedenler	Ön yargılar	Ö1, Ö8	2	14,28
	Tekrar yapılmaması	Ö8	1	7,14
Nesnel nedenler	Sıkıcı içerikler	Ö1	1	7,14

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenler dil bilgisi konularının soyut olması nedeniyle ve öğrencilerin bazılarının kişisel özellikleri nedeniyle öğrencilerin sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö7 ve Ö8'in görüşlerine göre dil bilgisi konularının soyut olması nedeniyle öğrencilerin sorun yaşadıklarını vurgulamıştır. Ö7'nin ifadesi şöyledir: *Dil bilgisinin daha soyut olması, konuyu zihinde soyutlaştıramamaktan kaynaklı anlamakta güçlük yaşamaktalar.* Dil bilgisi konularının karmaşık olması nedeniyle Ö2, Ö3 ve Ö6 öğrencilerin dil bilgisi konularında sorun yaşadıklarını ifade etmiştir. Ö3'ün konuyla ilgili görüşleri: *Ortaokulda sınıf seviyesi arttıkça öğrencilerin dil bilgisi öğrenimi ile ilgili sorunlar artmaktadır. Çünkü ortaokulun ilk seviyelerindeki sınıflarda dil bilgisi eğitimi tam geliştiremeyen öğrenciler 7 ve 8. sınıftaki biraz daha zorlaşan dil bilgisi konularında sorun yaşamaktadırlar.*

Ö1 ve Ö8 ön yargı nedeniyle öğrencilerin dil bilgi konularını öğrenmelerinde sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Ö8'in görüşü: *Konuların bazen soyut olması nedeniyle anlayamamaları Ön yargılı oluşları Birbiriyle bağlantılı olan konularda ön öğrenme eksiklerinin bulunması*

Tablo 8. Öğrencilerin Türkçe derslerinin işlenişi ile ilgili yaşadıkları diğer sorunlar

Tema	Kod	Öğretmen	f	%
Bireysel sorun	Dikkatsizlik	Ö1, Ö2, Ö5	3	21,42
	Motivasyon Eksikliği	Ö2, Ö8	2	14,28
	Tekrar yapmamaları	Ö4, Ö5	2	14,28
	Derslere hazırlıksız gelmeleri	Ö1	1	7,14
	Görgü kuralları eksikliği	Ö1	1	7,14
	İfade güçlüğü	Ö2	1	7,14
	Okuma alışkanlığı edinememe	Ö6	1	7,14
Materyal sorunu	Ders materyali bulundurmama	Ö1	1	7,14
	Ders kitaplarındaki etkinliklerden sıkılmaları	Ö3	1	7,14
Ailevi sorun	Ailevi sorunlar	Ö2	1	7,14

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenler bireysel, ailevi ve materyal eksikliği nedeniyle öğrencilerin sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

Öğretmenlere göre dikkatsizlik, motivasyon eksikliği ve öğrendiklerini tekrar yapmamaları nedeniyle öğrencilerin sorun yaşadıklarını belirtmiştir.

Dikkat eksikliği nedeniyle Ö1, Ö2 ve Ö5 öğrencilerin sorun yaşadığını vurgulamıştır. Ö1'in ifadesi şöyledir:

Ö1: *Öğrencilerin derse dikkatini vermemesi, sürekli gereksiz konuşma içinde olmaları, doymak bilmedikleri için ders süresince gizli ya da açıktan sürekli bir*

şeyler yemeleri, içmeleri, sakız çiğnemeleri. Sürekli onları uyarmak zorunda kalmamız dersin işlenişini etkilemektedir.

Motivasyon eksikliği nedeniyle Ö2 ve Ö8 öğrencilerin sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Ö2'nin konuyla ilgili düşüncesi şöyledir:

Ö2: Bazı öğrenciler Türkçe dersine yeterince ilgi göstermeyebilir. Bu durum, dersin içeriği veya öğretim tarzı nedeniyle öğrencinin derse karşı isteksiz olmasına yol açabilir. Motivasyon eksikliği, dersin etkin bir şekilde işlenmesini engelleyebilir.

Bireysel sorunlara ek olarak öğretmenler materyal ve ailevi sorunlar nedeniyle öğrencilerin Türkçe dersinde sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Ö3 materyal sorununu şöyle açıklamıştır:

Ö3: Çocuklar benzer etkinlikleri yaptıkları için ders içeriği sıkıcı gelmekte ve derste sıkılmaktalar.

5. Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre ana dili olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan sorunları tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Formda sorulan 8 araştırma sorusu çerçevesinde elde edilen sonuçlar tartışılmıştır.

Türkçe öğretmenleri, çoğunlukla öğrencilerin Türkçe dersinin amaçları konusunda bilinçsiz olduklarını düşünmektedir. Dersin kültürel yönlerinin gereksiz görülmesi, sınav odaklı bakış, ailelerin sosyoekonomik durumları ve hazırbulunuşluk seviyelerinin düşük olması nedenlerinden dolayı öğretmenler öğrencilerin Türkçe dersi bilinçlerinin düşük seviyede olduklarını belirtmiştir. 2 öğretmen ise Türkçe ders bilincinin kazandırılmasında öğretmenlerin belirleyici rol oynadıklarını işaret etmiştir. 2024 Türkçe Öğretim Programı ile öğrencilerin okuduğundan, dinlediğinden / izlediğinden hareketle söz varlığının ve dil zevkinin geliştirilerek dil bilincine ulaşmaları amaçlanmaktadır (TÜDÖP, 2024, s. 5). Bu nedenle öğretmenlerin ve ders kitaplarının öğrencilerde dil bilinci oluşturacak nitelikte olmaları gerekmektedir. Öğretmen ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda (Arslan & Kılıç, 2020; Bulut & Coşkun, 2020; Tekşan & Kanık Uysal, 2018) Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin Türkçe dersi bilinçlerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Türkçe ders kitapları çevre bilinci (Gülersoy & Civil, 2023), kök değerler (Cin & Tanrıseven, 2024), kültür aktarım aracı (Ünveren - Kapanadze, 2018; Üzümcü & Karahan, 2024; Kaşkaya & Duran, 2009), somut olmayan kültür miras (Gülden, vd., 2023; Kolaç, 2009), deniz kültürü (Gülden & Akıncı, 2023) vb. pek çok açıdan incelenmiş olmasına rağmen Türkçe bilincine yönelik herhangi bir çalışma bulunmamaktadır.

Yapılan araştırmada Türkçe ğretmenlerinin büyük bölümü, kitapların ilgi çekici olmadığını ve kitaplardaki metinlerin edebî zevkten yoksun olması nedeniyle öğrencilerin ders kitaplarına yeterince ilgi göstermediğini, 2 Türkçe ğretmeni ise kitapların edebî zevk açısından yeterli olduğunu vurgulamıştır. Türkçe ğretmenleri ile yapılan çalışmalarda Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilere edebî zevki kazandırmaktan uzak olduğu belirlenmiştir (Coşkun & etinkaya, 2020; elikpazu & Aktaş, 2011; İşcan & Ada, 2007).

Türkçe ğretmenleri öğrencilerin teknolojiye bağımlı olmaları, yetersiz eğitim almaları, kelime dağarcığının yetersiz olması ve okumayı sevmemeleri nedeniyle okuma becerisinde sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Kızılkaya (2024) teknoloji bağımlılığının dikkat süresini kısıtlaması nedeniyle okuma sorununa neden olduğun ifade etmiştir. Kelime dağarcığını geliştirmek için ise çocuğun ilgisini çeken her türlü metnin okunabilir (Ger & Garip, 2021; zdamar vd. 2022). Ayrıca ğretmenlere göre velilerin örnek okuma yapmamaları da öğrenciler için okuma sorunlarına neden olmaktadır.

Araştırmada ğretmenler öğrencilerin yazma kurallarına uymadıkları, yazma planı yapmadıkları ve yazma konusunda isteksiz oldukları belirlenmiştir. Araştırmayla uyumlu olarak Saylık Işık (2022) 8. sınıf ğrencilerinin yazma becerisinde isteksiz olduklarını belirtmiştir. Halk edebiyatı ürünlerinden yaralanmanın bu sorunu çözebileceğini vurgulamıştır. Doğan (2020) yazma planı yapmanın yazmanın geri kalan bütün basamaklarını etkilediğini tespit etmiştir.

Türkçe ğretmenleri öğrencilerin utangaçlık, öz güven eksikliği ve odaklanamama nedeniyle konuşma becerisine ilişkin sorunlar yaşadıklarını ifade etmişler. z güven eksikliği ve utangaçlık gibi psikolojik sorunların konuşma becerisi sorunlarına neden olabilir (Akkaya, 2013; nal & Degeç, 2024).

Araştırmada Türkçe ğretmenleri dikkat eksikliği ve anlama güçlüğü nedeniyle öğrencilerin dinleme becerisinde sorun yaşadıklarını belirtmiştir. Öğretmenler sınıf içinde öğrencilerin dikkat sürelerini artırıp derse odaklanabilecekleri ortamlar oluşturtulabilirler (Başkan & Deniz, 2015; Bayram, 2019; Dinçel, 2018).

Dil bilgisi konularının soyut ve karmaşık olması nedeniyle Türkçe ğretmenleri öğrencilerin sorunlar yaşadıklarını belirtmiştir. Ayrıca ğretmenlere göre ön yargı nedeniyle öğrenciler dil bilgisi konularında sorun yaşamaktadırlar. Güven (2013) n yargı nedeniyle öğrencilerin dil bilgisi konularından korktuklarını vurgulamıştır.

Bu sonuçlar ışığında öğretmenlere ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir:

Yapılan araştırmalarda Türkçe ğretmenlerinin Türkçe dil bilinç düzeylerinin yüksek olduğu belirlenmiştir. Türkçe ders kitaplarının Türkçe bilinci kazandırıp

kazandırmadığı belirlenmemiştir. Bu nedenle ders kitaplarının dil bilinci işlevinin olup olmadığı araştırılabilir.

Çok sayıda yayınevının ders kitaplarından yararlanılmasına rağmen Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin ve etkinliklerin birbirinin benzeri olduğu ve metinlerin edebî zevki kazandırmaktan yoksun olduğu pek çok araştırmada ortaya konmuştur. Öğretmenlerin kullanabilecekleri alternatif metinler ve etkinlikler sunulmalıdır.

Okullarda öğretmenlerin önerileriyle popüler kitaplar öğrencilere aldırılıp okutulmaktadır. Bu kitapların pek çoğunun çocuk duyarlılığından ve edebî zevk kazandırmaktan uzak olduğu görülmektedir. Bu nedenle MEB güncel kitap okuma listeleri hazırlamalıdır.

Öğrencilere okuma sevgisi kazandırabilmek için okullarda bütün öğrencilerin katılabileceği belirlenen kitaplara ilişkin bilgi yarışmaları düzenlenebilir.

Dil bilgisi konularında bazı öğrencilerin çekindikleri tespit edilmiştir. Öğretmenler eski alışkanlıklarla dil bilgisi konularını geleneksel yöntemlerle işlemektedirler. Müfredata uygun olarak dil bilgisi konularının işlevsel dil bilgisi anlayışına göre öğretiminin yapılması gerekir. Bu konuda öğretmenlerin farkındalık kazanabilecekleri etkinlikler düzenlenebilir.

Kaynaklar

Akkaya, A. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.

Akçay, A., & Şahin, N. (2015). Türk dilinin eski yazılı örneklerinin ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alabilirliğinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 1(1), 53-64.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728-749.

Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.

Arslan, A., Kılıç, Y. (2012). Türkçe öğretmenleri ile öğretmen adaylarının Türkçe bilinç düzeyleri (Ağrı ili örnekleme). *Turkish Studies*, 7(4), 799-806.

Başkan, A., & Deniz, E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin ders içi dinleme sorunları (Malatya ili örneği). *Turkish Studies*, 10(7), 179-196.

Bayraktar, İ., & Erkoç, S. (2021). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yaşanan güncel sorunlar üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 839-858.

Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 57-80.

Bulut, K., & Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilincinin belirlenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1128-1152. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.800927>

Cin, A., & Tanrıseven, I. (2024). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının öz denetim değeri açısından incelenmesi. *The Journal of Social Sciences*, (46), 534-553.

Coşkun, H., & Çetinkaya, V. (2020). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin edebî zevk ve hoşça giderlik açısından değerlendirilmesi. *Türk Kültürü ve Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 254-272.

Çelikpazu, E. E., & Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(2), 413-424.

Çiftçi, Ö., & Uzunyol, C. (2019). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin kaynakları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 825-840.

Demir, C., & Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.

Dinçel, B. K. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersinde yaşadıkları dinleme sorunları ve sorunların çözümüne yönelik beklentileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2551-2571.

Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak "hazırlık". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 326-342.

Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Emiroğlu, S., & Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 769-782.

Er, O., & Demir, Ö. (2013). Konuşma becerisinin Türkçe öğretmenleri tarafından kullanılabilirliğine ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1417-1436.

Er, O., & Sarıtken, H. (2022). Perceptions of middle school Turkish language teachers on using e-learning tools in grammar teaching. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(4), 9-18.

Erdem, İ., & Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies*, 6(1), 1057-1069.

Erdoğan, T., & Gök, B. (2009). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-16.

Göçer, A. (2018). Temel dil becerilerinin birbirleriyle ilişkisi ve bireyin anlam evreninin oluşumu ve gerçek yaşam becerileri açısından önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 40-50.

Göçer, A., & Garip, S. (2021). Aktif sözcük dağarcığının geliştirilmesinde sözlük okuma çalışmaları ve önemi. *International Journal of Field Education*, 7(1), 112-130. <https://doi.org/10.32570/ijofe.949218>

Gülden, B., & Akıncı, M. A. (2023). Türkçe ders kitaplarında deniz ve deniz kültürü. *Turkish Culture And Civilization Researches*. 1(1), 255-272.

Gülden, B., Demirel, O., & Demirer, E. (2023). Türkçe ve Türk kültürü ders kitaplarının somut olmayan kültürel miras unsurları açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(3), 2016-2031.

Gülersoy, A. E., & Civil, H. (2023). 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarının çevre eğitimi açısından incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Çevrebilimleri Dergisi*, 10(2), 25-42.

Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(6), 1-10.

Işık Saylık, G., Uyanık, O., & Yıldız, D. (2024). Halk hikâyelerinin kullanımıyla yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi: bir eylem araştırması. *Millî Eğitim Dergisi*, 52(Özel Sayı), 647-676.

Işık, R., & Erdem, İ. (2016). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Turkish Studies*, 11(3), 1309-1332.

Kan, M. O., & Karadavut, Z. (2021). Derlem temelli bir karşılaştırma: 4. sınıf Türkçe ders kitaplarının söz varlığı açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 1597-1610.

Karagöl, E., & Tarakçı, R. (2019). Söz varlığı eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(222), 149-171.

Kayhan, S., & Serin, N. (2023). 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının millî kültürümüz temasına ait tematik söz varlığı açısından karşılaştırılması. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (Özel Sayı 1), 1000-1014.

Kolaç, E. (2009). Somut olmayan kültürel mirası koruma, bilinç ve duyarlılık oluşturmada Türkçe eğitiminin önemi. *Milli Folklor*, 21(82).

Miles, M. B., & Huberman, M. A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.

Ömeroğlu, A. F., & Hakkoymaz, S. (2022). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler açısından değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(2), 347-362.

Özdamar, R., Keleşoğlu, A., & Saçar, F. (2022). Okuma gelişiminde çocuk edebiyatının önemi. *Eurasian Education & Literature Journal*, (16), 18-34.

Paker, T. (2015). Durum çalışması. (Ed.) Fatma Nevra Seggie ve Yasemin Bayyurt. *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımları içinde* (s. 119-134). Ankara: Anı Yayıncılık.

Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. (3. Baskı). Anı Yayıncılık.

Şahin, N. (2019a). Çeşitli değişkenler açısından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies Educational Science*, 14(5), 2675-2691.

Şahin, N. (2019b). Cengiz Aytmatov'un eserlerinden seçilerek oluşturulmuş metinlerin ortaokul Türkçe ders kitaplarında yer alabilirliklerinin incelenmesi *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(3), 1742-1772.

Şahin, N. (2019c). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.

Şahin, N., & Er, O. (2024). Türkçe öğretiminde materyal ve teknoloji geliştirme. *Ana dili olarak Türkçe öğretimi Kuramlar-terimler-yöntemler-uygulamala* içinde (s. 601-646), Ankara: Türk Dil Kurumu.

Tekşan, K., & Kanık Uysal, P. (2018). Türk dili ve edebiyatı bölümünde okuyan öğrencilerin Türkçe bilinç düzeyleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(218), 263-274.

Ünal, F. T., & Degeç, H. (2024). Öğretmen görüşlerine göre konuşma eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(7), 735-750.

Ünveren Kapanadze, D. (2018). Dil ve kültür aktarımında işlevsel bir araç olarak ders kitapları: Türkçe ders kitapları örneği. *Electronic Turkish Studies*, 13(27), 1575 -1592.

Üzümcü, N., & Karahan, B. Ü. (2024). 5 ve 6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin kültürel öğeler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 13(1), 255-277.

Yıldırım, F., & Er, O. (2013). Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanı amaç ve kazanımlar boyutunun öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2(2), 231-250.

III. BÖLÜM

Türkçe Öğretmenlerine Göre Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde Türkçe Dersi Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunlar

Onur ER¹
Semra ALYILMAZ²

¹ Doç. Dr., Düzce Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0002-9025-4711>

² Prof. Dr., Bursa Uludağ Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0002-1725-0650>

Giriş

Bu bölümde Türkçe Öğretmenlerine göre ana dili olarak Türkçe öğretiminde Türkçe dersi öğretim programından kaynaklanan sorunlar ele alınmıştır. Bu kapsamda “Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Yoğun Olması”, “Türkçe Dersi Öğretim Programında Bireysel Farklılıkların Göz Ardı Edilmesi”, “Türkçe Dersi Öğretim Programının Gerçek Hayata Uygun Olmaması” ve “Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin Sürekli Değiştirilmesi” başlıklarına öğretmen görüşlerinden ulaşılmıştır. Bu başlıklar alan yazını göz önünde bulundurularak derinlemesine tartışılmıştır.

1. Türkçe Dersi Öğretim Programının Yoğun Olması

Türkçe dersleri, öğrencilerin iletişim becerilerini ve düşünme becerilerini geliştirmek açısından büyük bir öneme sahiptir (Er ve Şimşek, 2018; Polatcan, 2024). Ancak Türkçe dersi öğretim programının yoğunluğu, hem öğretmenler hem de öğrenciler için çeşitli zorluklar doğurmaktadır. Aşağıda öğretmenlerden birinin bu konudaki görüşü sunulmaktadır:

Çok yoğun bir müfredat olması. Her şeyi çok kısa bir sürede öğretmeye programlanmış olması (Ö2).

Türkçe dersi öğretim programı, dil yapıları (Güncellenen Türkçe dersi öğretim programında dil bilgisi yerine tercih edilmiştir.), değerler eğitimi, üst düzey düşünme becerileri, okuma, yazma, dinleme / izleme ve konuşma becerilerini kapsayan geniş bir içerik yelpazesine sahiptir. Bu geniş kapsam, öğretim sürecinin yoğun geçmesine neden olmaktadır. Türkçe öğretmenlerine göre öğrenciler, her bir dil becerisini geliştirmek için sınırlı bir zaman dilimine sahiptir.

Kaya ve Aydın (2024) çalışmalarında, 2024 programında kazanım ifadesinin öğrenme çıktıları ifadesiyle değiştirildiğini, tema ve zorunlu tema sayısını azaltıldığını, dil yapıları ve kelime bilgisine yönelik çıktılar eklediğini, görev odaklı ölçme ve değerlendirmenin benimsediğini, üretim atölyeleri, çapraz program bileşenleri ve kavramları eklendiğini ve konuların içeriği, işlem akışı gibi özelliklere yer verildiğini tespit etmiştir. Onlara göre güncellenen program, Türkiye’deki okulların fiziki koşulları ve sınıftaki öğrenci sayılarından dolayı her okulda uygulanabilir gözükmemektedir. Türkçe öğretmenleri de güncellenen program hakkında benzer görüş bildirmişlerdir. Bu bağlamda Türkçe dersi öğretim programının yoğunluğu, hem öğrenciler hem de öğretmenler için çeşitli olumsuz sonuçlar doğurabilir:

Stres ve Kaygı: Öğrenciler, yoğun program nedeniyle stres ve kaygı yaşayabilirler. Bu durum, öğrenme motivasyonunu olumsuz etkileyebilir ve

öğrencilerin derse olan ilgisini azaltabilir. Araştırmalar, yüksek düzeyde stresin ve kaygının birçok açıdan olumsuz etkisinin olabileceğini göstermektedir (Bowling vd., 2015; Pekrun, 1992; Polatcan, 2016; Polatcan, 2019a; Şahin, 2019).

Yüzeysel Öğrenme: Yoğun içerik, öğrencilerin konuları derinlemesine anlamalarını zorlaştırabilir. Bu durum yüzeysel bir öğrenmeye yol açarak, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimini olumsuz etkileyebilir. Yoğun içerik sunumunun öğrencilerin kavramsal anlayışını olumsuz etkileyebilir. Öğrenciler, çok fazla bilgi ile karşılaştıklarında, bu bilgileri derinlemesine işlemek yerine yüzeysel bir şekilde öğrenmeye yönelebilir (Biggs, 1999).

Öğretmen Yüklü: Öğretmenler, yoğun program nedeniyle daha fazla ders saati ve daha fazla öğrenci ile ilgilenmek zorunda kalabilir. Bu durum, öğretmenlerin iş yükünü artırarak, öğretim kalitesini düşürebilir. Yoğun iş yükü, öğretmenlerin ders hazırlama, öğrenci değerlendirme ve öğrenci ihtiyaçlarına yanıt verme gibi görevlerini zorlaştırabilir (Joe ve Mtsi, 2024).

Türkçe dersi öğretim programının yoğunluğunu azaltmak ve daha etkili bir öğrenme ortamı sağlamak için bazı çözümler önerilebilir:

Programın Gözden Geçirilmesi: Eğitim uzmanları Türkçe dersi öğretim programını gözden geçirerek, gereksiz veya tekrarlayan konuları belirleyebilir ve programı sadeleştirebilir. Güncellenen programın taslak hâlinde birçok kesimden binlerce görüş alınmasına rağmen bunların hiçbiri uygulanmamıştır. Türkçe öğretmenleri de bu düşüncüyü desteklemişlerdir.

Esnek Öğretim Yöntemleri: Öğretmenler, öğrencilerinin özel gereksinimlerine uygun esnek öğretim yöntemleri kullanarak yoğun bir programın uygulanmasını kolaylaştırabilir. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem rahat hem de öğrenme stillerine uygun bir hızda ilerlemelerini sağlar.

Değerlendirme Yöntemlerinin Çeşitlendirilmesi: Sadece sınav odaklı bir değerlendirme yerine, proje tabanlı, grup çalışması ve sözlü sunumlar gibi alternatif değerlendirme yöntemleri de kullanılabilir (Çoban ve Polatcan, 2018). Böyle bir yaklaşım, öğrenciler için daha anlamlı öğrenme süreçlerini kolaylaştırabilir.

Türkiye'deki öğretim programının yoğunluğu, eğitim sistemi içerisinde önemli bir sorun teşkil etmektedir. Bu sorunun üstesinden gelebilmek için programın gözden geçirilmesi, esnek öğretim yöntemlerinin benimsenmesi ve değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil becerilerini daha etkili bir şekilde geliştirmelerine olanak tanıyarak Türkçe dersindeki öğretimin kalitesini artıracaktır.

2. Türkçe Dersi Öğretim Programında Bireysel Farklılıkların Göz Ardı Edilmesi

Bireysel farklılıklar, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde önemli bir rol oynamaktadır. Her öğrencinin öğrenme stili, ilgi alanları, bilişsel yetenekleri ve duygusal durumları farklılık gösterir. Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe dersi öğretim programında bu bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi, öğrencileri birçok yönden olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlerden ikisinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Müfredatın gerekli güncellemeleri yapmaması, genel geçer bir anlayış ile bireysel farkları göz ardı etmesi en büyük etken bana göre (Ö1).

Müfredatın tüm öğrenciler için kapsayıcı olmaması yani her öğrenciye aynı şekilde hitap etmemesi. Öğrencinin yaşadığı çevre, aile, almış olduğu eğitimin aynı olmamasından bu unsurlar baz alınmıştır (Ö71).

Bireysel farklılıklar, öğrencilerin öğrenme süreçlerinde karşılaştıkları zorlukları ve fırsatları belirler. Öğrencilerin dil becerileri, kelime dağarcıkları, okuma hızları ve anlama yetenekleri gibi birçok faktör, bireysel farklılıklarla şekillenir (Tomlinson, 2001). Bu bağlamda, öğretim programlarının söz konusu farklılıkları göz önünde bulundurması, tüm öğrencilerin potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olabilir. Türkçe dersi öğretim programında bireysel farklılıkların dikkate alınabilmesi için aşağıdaki öneriler sunulmaktadır:

Farklılaştırılmış Öğretim: Öğretim yöntemlerinin çeşitlendirilmesi, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre uyarlanmasını sağlar (Tomlinson, 2017; Tomlinson ve Imbeau, 2010). Örneğin, görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerine uygun materyaller kullanılabilir.

Esnek Program: Programın esnek olması, öğretmenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre içerik ve yöntemleri değiştirmelerine olanak tanır.

Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar: Öğrencilerin aktif katılımını teşvik eden yöntemler, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasını sağlar. Grup çalışmaları, projeler ve tartışmalar gibi etkinlikler bu bağlamda önemlidir.

Destekleyici Materyaller: Farklı öğrenme ihtiyaçlarına yönelik destekleyici materyallerin geliştirilmesi, tüm öğrencilerin ders içeriğine erişimini kolaylaştırır.

Türkçe dersi öğretim programında bireysel farklılıkların göz ardı edilmesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, öğretim programlarının bireysel farklılıkları dikkate alacak şekilde yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Farklılaştırılmış öğretim yöntemleri ve esnek müfredatlar, öğrencilerin potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için önemli

adımlardır. Eğitimcilerin bu konuda daha fazla bilinçlenmesi, tüm öğrencilerin eşit fırsatlara sahip olmasını sağlayacaktır.

3. Türkçe Dersi Öğretim Programının Gerçek Hayata Uygun Olmaması

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe dersi öğretim programı, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeyi hedeflemekle birlikte, gerçek yaşam deneyimleriyle yeterince örtüşmemektedir. Bu durum, birkaç faktörden kaynaklanmaktadır. Öğretmenlerden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

Müfredatın yoğun olması ve gerçek hayatta kullanacakları dil becerine yönelik etkinlikleri uygulamaya fırsat bulamıyorum (Ö6).

Öğretim programı genellikle dilin teorik yönlerine yoğunlaşmakta ve pratik uygulamalara yeterince yer vermemektedir. Türkçe öğretiminde teorik bilgilerin yanı sıra, uygulamalı öğrenme önemlidir. Öğrencilerin günlük yaşamda karşılaşacakları dil kullanım durumlarının programın ilişkilendirilmesi programın gerçek hayata uygun olmasını sağlayacaktır. Türkçe öğretmenleri güncellenen programda yer alan atölye çalışmalarını etkili bir şekilde uygularsa bu amaca hizmet edecektir.

Gerçek hayat senaryolarını içeren uygulamalı öğrenme fırsatları, öğrencilerin öğrendiklerini pratiğe dökmelerini sağlar. Programda yer alan seçmeli temalar bu hedefle kullanılabilir. Ancak Kaya ve Aydın (2024) güncellenen programda tüm ülkede aynı temaların işlenmesine yer verildiğini önceki programda olduğu gibi seçmeli temalara yer verilmesi gerektiğinin altını çizmektedir. Bunun yanında onlara göre programda “Doğa ve İnsan” diye sadece bir temaya yer verilmesi ve onun da sadece 8. sınıf ders kitabında yer alması büyük bir eksikliklerdir. Bu durum programın gerçek hayata uygunluk ilkesi ile de çelişmektedir.

Dil, kültürel bir bağlam içinde anlam kazanır. Ancak öğretim programında kültürel öğelere yeterince yer verilmemesi, öğrencilerin dilin sosyal ve kültürel boyutlarını anlamalarını zorlaştırmaktadır. Altınok (2020), dil öğretiminin kültürel bağlamlarla desteklenmesi gerektiğini belirterek, bu durumun dilin gerçek hayattaki kullanımıyla ilgili önemli bir boşluk oluşturduğunu ifade etmektedir.

4. Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin Sürekli Değiştirilmesi

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde, Türkçe dersi öğretim programının sürekli değişiklik göstermesi, öğretmenler ve öğrenciler açısından çeşitli sorunlar doğurmaktadır. Bu değişimler, öğretim sürecinin tutarlılığını zedeleyerek, eğitimdeki hedeflerin gerçekleştirilmesini güçleştirmektedir. Öğretmenlerden birinin görüşüne aşağıda yer verilmiştir:

İçeriğin her yıl değiştirilmesi ve sağlam bir plana ve temele oturtulmaması (Ö3).

Türkçe öğretim programındaki değişiklikler, öğretmenlerin müfredata uyum sağlama süreçlerini zorlaştırmaktadır. Her yeni programda farklı içerikler ve yöntemlerle karşılaşan öğretmenler, bu durumun getirdiği belirsizlikle başa çıkmakta zorluk çekmektedir. Sürekli değişen programlar öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde olumsuz etkiler meydana getirebilir. Özellikle, öğretmenlerin sürekli değişimlere adapte olma süreci, öğretim kalitesini doğrudan etkilemekte ve öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini sorgulamalarına neden olmaktadır. “Cumhuriyet’in kurulmasıyla birlikte yükseköğretim kurumlarının da yeniden yapılandırılması ve Batı düzeyinde eğitim öğretimin gerçekleştirildiği mekânlar hâline getirilmesinin amaçlandığı bilinmektedir” (Çoban, 2024, s. 492). Ancak öğretmen yetiştirme programlarının müfredatlarının da sürekli olarak değişmesi farklı dönemlerde öğrenimini tamamlamış öğretmenler arasında iş birliğinin oluşmasında da sorun yaratmaktadır.

Öğrencilerin öğrenme süreçleri de bu değişikliklerden olumsuz etkilenmektedir. Öğrenciler, her yeni programla birlikte farklı öğrenme çıktıları ve hedeflerle karşılaştıklarında, öğrenme motivasyonları düşmekte ve akademik başarıları olumsuz yönde etkilenmektedir. Eğitimde süreklilik ve tutarlılık sağlanmadığında, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimi de sekteye uğramaktadır. Öğrencilerin dil gelişiminde, belirli bir süre boyunca aynı müfredatla devam etmek, öğrenme sürecini pekiştirmekte ve kalıcı öğrenmeyi desteklemektedir.

Öğretmenlerin, sürekli değişen müfredata uyum sağlama çabaları, çoğu zaman yetersiz kalmaktadır. Eğitim sisteminin dinamik yapısı, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini takip etmelerini zorlaştırmakta ve bu durum, öğretim kalitesini doğrudan etkilemektedir. Öğretmenler, yeni programların gerektirdiği pedagojik yaklaşımlar ve öğretim yöntemleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadan uygulama yapmaya çalıştıklarında, bu durum hem kendi motivasyonlarını hem de öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla, eğitim politikalarının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerinin dikkate alınması, daha sürdürülebilir ve etkili bir öğretim programı oluşturulmasına katkı sağlayacaktır (Polatcan, 2019b).

Türkçe dersi öğretim programındaki sürekli değişikliklerin önüne geçmek için, eğitim politikalarının gözden geçirilmesi ve daha istikrarlı bir yapının oluşturulması gerekmektedir. Uzun vadeli planlamalar yaparak, öğretim programlarının belirli bir süre boyunca uygulanması sağlanmalıdır. Bu süreçte, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik sürekli eğitim programları düzenlenmesi, öğretmenlerin yeni programlara daha hızlı adapte olmalarını

sağlayacaktır. Ayrıca, öğretmenlerin deneyimlerini ve geri bildirimlerini dikkate almak, müfredat geliştirme süreçlerinde önemli bir adım olacaktır.

5. Sonuç ve öneriler:

- Bu bölüm, Türkçe dersi öğretim programının öğretmenlere göre olumsuz etkilerini ortaya koymaktadır. Öğretmenler mevcut programı uygulamakta çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Bu durum, öğrencilerin Türkçeyi etkin bir şekilde kullanma yeteneklerini kısıtlayabilir ve dil öğrenme süreçlerini olumsuz yönde etkileyebilir.

- İlköğretimden yükseköğretimin sonlarına kadar öğrencilere ana dili eğitimi verilse de istenilen başarı düzeyine ulaşamadığı görülmektedir. Bunun temel sebeplerinden biri olarak Türkçe öğretim programlarındaki eksiklikler ve yetersizlikler gösterilebilir. Farklı kademe programlarının farklı kurullar tarafından hazırlanması ve bu kurullar arasında yeterli koordinasyonun sağlanamamış olması nedeniyle öğretim programlarında sürekliliğin sağlanamaması, öğrenme alanlarının dengeli bir dağılım izlememesi, kazanımların sınıflara dağılımında öğrenci gelişim düzeylerinin tam anlamıyla gözetilmemiş olması, gerek ilk okuma yazma öğretiminde gerek kazanımlar düzeyinde farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin göz önünde bulundurulmaması, kazanımlarda millî, manevi ve ahlaki değerlere yeterince yer vermemesi, Türkçe öğretmenliği lisans programının dersler bakımından öğretmen adaylarının alan bilgisi düzeyini artırmada yeterli düzeyde olmaması, Türkçe eğitimi lisansüstü programlarının farklı ana bilim dallarına ayrılmaması yüzünden daha özelleştirilmiş çalışmaların engellenmesi... müfredatlarla ilgili sorunlar olarak tespit edilmiştir (Alyılmaz, 2010, s.743-744).

- Türkçe dersi öğretim programındaki sürekli değişiklikler, öğretmenlerin uygulama süreçlerini zorlaştırmakta ve bu da öğrencilerin öğrenme deneyimlerini olumsuz etkilemektedir. Öğretmenler, sık sık değişen müfredat ve içeriklerle başa çıkmakta zorluk çekmekte, bu da eğitim kalitesinin düşmesine neden olmaktadır. Eğitim sisteminin daha etkili ve sürdürülebilir hâle gelmesi için, eğitim politikalarının daha istikrarlı ve öğretmen odaklı bir yaklaşımla yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Ayrıca Türkçe dersinin daha fazla uygulamalı etkinlikler ve gerçek yaşam senaryoları ile desteklenmesi, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacaktır. İletişim becerilerinin güçlendirilmesi ve kültürel bağlamların ders içeriklerine dâhil edilmesi, öğrencilerin dil öğrenme motivasyonlarını artıracak ve Türkçeyi günlük yaşamda daha etkin bir şekilde kullanmalarına olanak tanıyacaktır (Alyılmaz ve Polatcan, 2020).

- Türkçe dersi öğretim programının gözden geçirilmesi, eğitimdeki mevcut sorunların çözümüne yönelik önemli bir adım olacaktır. Eğitim politikalarının yeniden yapılandırılması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem verilmesi ve öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmesi, Türkçe eğitiminin kalitesini artırmak için gereklidir.

- Türkçe de hem Türkiye’de hem de Türkiye dışında en çok öğrenilen dillerden biridir. Türkçe genelde komşuluk ve akrabalık ilişkileri, göç, dinî, askerî, ticari, turistik, eğitim ve öğretim sebepleriyle öğrenilmek istenmektedir. Genel anlamda dil öğretiminin özelde ise Türkçe öğretiminin temelinde hedef kitlenin / “öğrenen”in amaçları ve ihtiyaçları ölçüsünde dili öğrenmesi ve kullanması yatar. Bu bağlamda, Türkçe öğretiminin merkezinde hedef kitle / öğrenen vardır; her şey de onun amaçlarına ve ihtiyaçlarına hizmet eder. “Öğrenen”i ikincil duruma sokan, “öğreten” esaslı geleneksel anlayışla, klişe, taklit veya uyarılma programlarla Türkçe öğretiminde arzu edilen başarıya ulaşılamayacağı ve verilen bilgilerin de davranışa dönüştürülemeyeceği unutulmamalıdır (Alyılmaz, 2018, s. 2459; Şahin, 2020).

Kaynaklar

Altınok, K. (2020). Kültürel miras ve dil öğretimi bağlamında “Gazi Tömer Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti”. *Uluslararası Halkbilimi Araştırmaları Dergisi*, 5, 223-246. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1273181>

Alyılmaz, C. (2010). *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 728-749. https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=tammetin&makaleadi=&makaleur l=1971821468_34aly%C4%B1lmaz_cengiz.pdf&key=14622.

Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin / “öğrenen”in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/623525>.

Alyılmaz, S. ve Polatcan, F. (2020). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde iletişim becerisi*. İzmir: Duvar Yayınları.

Biggs, J. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18(1), 57–75. <https://doi.org/10.1080/0729436990180105>

Bowling, N. A., Alarcon, G. M., Bragg, C. B., & Hartman, M. J. (2015). A meta-analytic examination of the potential correlates and consequences of workload. *Work & Stress*, 29(2), 95-113. <https://doi.org/10.1080/02678373.2015.1033037>

Çoban, İ. (2024). Türkçe öğretiminde program geliştirme. *Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar-Terimler-Yöntemler-Uygulamalar* içinde (s. 461-502). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Er, O. ve Şimşek, B. (2018). Türkçe eğitiminde lisans programı kaynaklı sorunların değerlendirilmesi. C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban (Editörler), *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* (s. 265-286) içinde, Bursa: Teke Akademi.

Çoban, İ. ve Polatcan, F. (2018). An analysis on views of prospective turkish language teachers on peer assessment. *European Journal of Education Studies*, 4(4), 161-175.

Joe, A., & Mtsi, N. (2024). Impact of teacher workload on academic excellence and learners' metacognition: A case study of two high schools in Chris Hani District. *IntechOpen*. <https://doi.org/10.5772/intechopen.114316>

Kaya, M. ve Aydın, E. (2024). 2019 Türkçe dersi öğretim programı ile 2024 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın karşılaştırılması. *Harran Maarif Dergisi*, 9(1), 108-146. <https://doi.org/10.22596/hej.1482003>

Pekrun, R. (1992). The impact of emotions on learning and achievement: Towards a theory of cognitive/motivational mediators. *Applied Psychology*, 41(4), 359-376. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.1992.tb00712.x>

Polatcan, F. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(3), 1-13.

Polatcan, F. (2019a). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216.

Polatcan, F. (2019b). Examination of the problems of the department of turkish language and literature students receiving pedagogical formation training. *Journal of Education and Training Studies*, 7(10), 143-151.

Polatcan, F. (2024). Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme. *Ana dili olarak Türkçe öğretimi kuramlar-terimler-yöntemler-uygulamalar* içinde (ss. 567-700). Türk Dil Kurumu Yayınları.

Şahin, N. (2019). Çeşitli değişkenler açısından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies Educational Science*, 14(5), 2675-2691.

Şahin, N. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin yabancı öğrencilerin sosyal ve ekonomik sorunlarına yönelik ilgileri. *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* (Ed. C. Alyılmaz, O. Er ve İ. Çoban) içinde (s. 469-492). Ankara: Eğiten Kitap.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms*. (2nd ed.) ASCD.

Tomlinson, C. A. (2017). *How to differentiated instruction in mixed-ability classroom*. (3rd ed.) ASCD.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.

IV. BÖLÜM

Türkçe Öğretmenlerine Göre Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde Türkçe Ders Kitaplarından Kaynaklanan Sorunlar

Nurullah ŞAHİN¹
Hakan YARDİMCİ²

¹ Doç. Dr., Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0002-3462-0369>

² Öğretmen, Ağrı İl Millî Eğitim Müdürlüğü, <https://orcid.org/0000-0002-1963-5802>

Giriş

Temel dil becerilerinin öğrencilere kazandırılmasında ders kitaplarının rolü oldukça büyüktür. Ders kitapları, sadece öğretim materyali olmanın ötesinde, öğrencilerin bireysel öğrenme süreçlerinde rehberlik eden bir kaynak işlevi görür. Bu nedenle, ders kitaplarının içeriği hem öğrencilerin ihtiyaçlarını hem de müfredatın belirlediği hedefleri karşılayacak şekilde özenle hazırlanmalıdır. Bu bağlamda, eğitimde başarılı sonuçlar elde etmek için ders kitaplarının içerik ve tasarım bakımından sürekli olarak güncellenmesi ve iyileştirilmesi gereklidir.

Günümüzde ders kitaplarının içeriği, çağın gereksinimlerine ve öğrenci odaklı yaklaşımlara uygun olarak sürekli olarak güncellenmektedir. Bu özellikleri sayesinde ders kitapları, eğitimde kilit bir rol oynamaya devam etmektedir. Dolayısıyla, ders kitaplarının tarihî ve kültürel bağlamdaki önemi, eğitimin sürdürülebilirliği açısından dikkatle ele alınmalıdır.

Ders kitapları, eğitim-öğretim süreçlerinde hem bilgi aktarımı hem de beceri geliştirme amacıyla kullanılan temel kaynaklardır Bilinçli kullanıldığında öğretimin niteliğini artırmaktadır (Şahin ve Er, 2024; Tekin ve Polatcan, 2023). Çeçen ve Çiftçi (2007), ders kitaplarını; öğrencinin yaşına ve bilgi seviyesine uygun olarak düzenlenmiş, bilişsel ve duyuşsal becerileri destekleyen, öğretim programlarının ilkelerine dayalı ve bilgiyi etkili bir şekilde aktaran materyaller olarak tanımlamaktadır. Bu tanım, ders kitaplarının öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve öğretmenlerin eğitim faaliyetlerine sağladığı katkıyı net bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu nedenle, ders kitapları hem içerik bakımından zengin ve hedeflere uygun olmalı, hem de biçim açısından etkili bir sunum sergilemelidir. Öğrencilerin öğrenme deneyimlerini desteklemek ve öğretim programlarının amaçlarını en iyi şekilde gerçekleştirebilmek için ders kitaplarının çağın gereksinimlerine uygun olarak sürekli geliştirilmesi büyük bir önem taşır.

Nitelikli bir ders kitabı, çağın gerekliliklerine uygun olarak öğrencileri düşündüren ve onların eğitim sürecine aktif katılımını sağlayan bir araçtır. Bu tür kitaplar, yalnızca bilgi aktarmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sunarak, onları daha derinlemesine düşünmeye teşvik eder. Bir ders kitabı, öncelikle eğitim sistemi ve öğretim programının amaçlarına hizmet etmeli, ardından da öğrencilerin kazanması beklenen davranışları geliştirmeye yönelik olmalıdır. Bu bağlamda, Binbaşıoğlu (1994) ders kitaplarının öğrencilerde ilgi uyandırması gerektiğini vurgulamaktadır. İlgi, öğrencinin öğrenme motivasyonunu artırır ve onları aktif bir şekilde öğrenmeye yönlendirir. Alkan (1979) ise, ders kitabının, öğrencinin öğrenme isteğine yanıt veren ve onu öğrenmeye yönlendiren bir araç olarak düşünülmesi gerektiğini belirtmiştir.

Ders kitaplarının etkili bir öğretim aracı olabilmesi için bazı temel özelliklere sahip olması gerekir. Dane vd. (2004), etkili bir ders kitabının öğretmenlerin anlatamadığı konuları tamamlaması gerektiğini ifade etmektedir. Ayrıca, kitaplarda verilen bilgiler arasındaki bağlantıları kurarak, öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını sağlamalıdır. Ders kitabı, öğrencilere bilgi tekrarını yapma imkânı tanımalı ve onlara farklı bakış açıları geliştirme fırsatı sunmalıdır. Öğrencilerin ders dışı çalışmaları sırasında karşılaşılabilecekleri sorunlara çözüm önerileri sunarak, bağımsız çalışabilmelerine yardımcı olmalıdır. Ayrıca, öğrencilerin derslere daha hazırlıklı gelmelerini sağlayarak, öğretmenlere olan bağımlılıklarını azaltmalı ve onların kendi öğrenme süreçlerini yönetebilmelerine olanak tanımalıdır.

Etkili ve nitelikli bir ders kitabında, öğrencilere kazandırılacak bilgiler yalnızca bir yığın hâlinde sunulmamalı, aynı zamanda öğrencilerin ilgi ve yaş seviyeleri dikkate alınarak düzenlenmelidir. Bu nedenle, ders kitaplarının hem biçim hem de içerik açısından etkili ve öğrenciye uygun olması büyük bir önem taşır. Türkçe ders kitapları özelinde, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli çerçevesinde hazırlanan 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'na bakıldığında, Türkçe ders kitaplarının biçimsel özelliklerinin her sınıf düzeyine göre belirli bir düzene göre oluşturulduğu görülmektedir. Örneğin, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar için her kitap, en az 19, en fazla 21 formadan oluşmalı ve kitapların boyutları 19,5 cm x 27,5 cm olmalıdır (MEB, 2024).

İçerik açısından ise, her sınıf düzeyine özgü farklı temalar ve bu temalarla ilişkili metinler yer almaktadır. Öğretim programında her sınıf düzeyinde altı tema belirlenmiş ve bu temalar, öğrencilerin eğitim seviyelerine uygun şekilde sıralanmıştır. Her temada en az üç okuma metni ve bir dinleme/izleme metni bulunması gerektiği de programda vurgulanmıştır (MEB, 2024).

Ayrıca, 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nda, metin seçimi konusunda belirli esaslar da açıklanmıştır. Bu esaslar, öğrencilerin öğrenme süreçlerine katkı sağlamak amacıyla metinlerin çeşitliliğini ve öğrenciye uygunluğunu göz önünde bulundurarak ders kitaplarının etkinliğini artırmayı hedeflemektedir. Bu çerçevede, metinlerin temalarla uyumlu ve öğrencilere düşündürücü sorular sormaya imkân tanıyacak şekilde seçilmesi gerektiği belirtilmiştir. 2024 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı'nda metin seçimine ilişkin esaslar ise şu şekilde açıklanmıştır:

1. Metinler insan hak ve özgürlüklerine, demokratik değerlere, kişisel verilerin gizliliğine, hayvan haklarına aykırılık teşkil edebilecek; doğaya zarar verebilecek unsurlar içermemelidir.

2. Metinlerde millî, manevî, ahlakî, tarihî, kültürel ve toplumsal değerlere aykırı unsurlar yer almamalıdır.

3. Metinler, çocuğa görelilik ve çocuk gerçekliği ilkelerine uygun eserlerden seçilmelidir.

4. Derslerde kullanılacak tüm metinler (ana metinler ve etkinliklerde kullanılacak metinler) öğrencilerin sınıf seviyesine, temaya uygun; söz varlıklarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır. Etkinlikler metinlerden hareketle hazırlanmalıdır.

5. Metinler, öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak, onların okur kimliği oluşturabilmelerini sağlayacak türünün iyi örneklerinden seçilmelidir.

6. Türk ve dünya edebiyatından edebî ve kültürel değer taşıyan metinler seçilmelidir.

7. Dünya edebiyatından alınacak metinler, genel kabul görmüş çevirilerden seçilmelidir.

8. Aynı yayınevi tarafından hazırlanan eğitim araç gereçlerinde öğrenci seviyesine uygunluk ilkesi dikkate alınarak bir sınıf seviyesi için seçilen metin, başka bir sınıf seviyesinde kullanılmamalıdır.

9. Bir sınıf seviyesinde aynı yazar ve/veya şairin en fazla iki metnine (okuma-dinleme/izleme) yer verilmelidir.

10. Eğitim araç ve gereçlerinde ana metinler komisyon veya yazarlar tarafından yazılamaz. Ancak bunların yazarı/yazarları tarafından etkinlik metni oluşturulabilir. Orijinal metin kaynakçasında bu metinlerin komisyon tarafından yazıldığı belirtilmelidir.

11. Eğitim araç ve gereçlerinde gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, grafik simge, hiper metin, rapor, duyuru, yönerge, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog)/vlog ve sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde içeriği hazırlayanlar tarafından üretilen metinler kullanılabilir. Bu metinler 9. maddedeki açıklamalar kapsamında değerlendirilmez.

12. Metinler yazarın/şairin eserlerinden alınmalıdır. Eserin birincil kaynağına ulaşamadığı durumlarda metinler, güvenilir kaynaklardan (Millî Eğitim Bakanlığı, Türk Dil Kurumu, Türk Tarih Kurumu, Kültür ve Turizm Bakanlığı, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu, Diyanet İşleri

Başkanlığı gibi resmi kurumların yayınları ve resmi bağlantılı adreslerinden) alınmalıdır.

13. *Metinlerde olumsuz etki oluşturabilecek ifadeler (argo, küfür, hakaret, müstehcenlik, şiddet, zorbalık vb.) metnin bütünlüğünü bozmadan çıkarılmalıdır. Metinden çıkarılan yerler yay araç içinde üç nokta ile gösterilmelidir.*

14. *İçerikte kullanılan alıntı, eserin orijinaline uygun olarak verilmelidir. Öğrenci seviyesi ve ders işleniş süresi göz önünde bulundurularak kısaltma yapılabilir. Bu durum metnin/eserin altında belirtilmelidir. Kısaltma yapılırken eserin orijinalinden uzaklaşmama ve bağlamdan kopmamaya dikkat edilmelidir. Seçilen orijinal metinlerde argo, hakaret vb. ifadelerin olmamasına dikkat edilmelidir. Yazarın üslubundan ya da Türkçenin dönemselleşmiş özelliklerinden kaynaklı yazım ve noktalama farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmemeli, bunlara yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir.*

15. *Tamamı eğitim araç ve gereçlerine alınamayacak uzunluktaki metinlerden yapılan alıntılarda, bağlamın yakalanabilmesi için eserin alıntılanan bölümüne kadar olan kısmının kısa özeti verilmelidir. Özet, metnin başında farklı yazı tipiyle yazılır.*

16. *Öğrencide dil zevki ve estetik zevk oluşturacak; onların duygu, düşünce, bilgi ve hayal dünyalarını zenginleştirecek metinlere yer verilmelidir.*

17. *Biyografi türünden seçilecek metinler kişinin örnek teşkil edebilecek ve ilham verebilecek özelliklerini yansıtmalıdır.*

18. *Metin içinde yer alan bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip şiir, anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir.*

19. *Ana metnin okuma metni olduğu durumlarda tema ve öğrenme çıktılarına uygun ek dinleme/izleme metni kullanılabilir.*

20. *Metin seçim kriterlerine uygun olması koşuluyla çoklu ortam öğelerini içeren dijital metinlere yer verilebilir.*

21. *Metinlerin kuşaklar arası dil birliğine katkısı hakkındaki eserlere uygun temalarda yer verilmelidir.*

22. Eserleri kullanılan, alanda öne çıkmış yazar ve şairlerin -varsa- biyografilerine yer verilir. Yazar ve şairlerin biyografilerinde yalnızca edebî yönleri ön plana çıkarılır, öğrenci seviyesine uygun eserleri belirtilir.

23. Seçilecek metinler arasında Türk Cumhuriyetleri ile Kıbrıs ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere de yer verilmelidir.

24. Öğrencilerin ufkunu genişletmek, öğrencilere ilham vermek ve onları cesaretlendirmek için Türkiye'nin günümüze kadarki birikimini ve kazanımlarını, dünyada yankı uyandıran çalışmalarını, görünürlüğünü, yakın dönemin vizyonunu ve başarılarını temsil eden; ülkemiz kurum ve insanların önemli ve özgün çalışmalarını açıklayan, aralarında dijital içeriklerin de yer aldığı metinlere yer verilmelidir.

25. Bilgilendirici metinlerdeki içerik güncel olmalıdır (MEB, 2024: 24-25).

Ana dili olarak Türkçe öğretiminde ders kitapları, sürecin vazgeçilmez unsurlarından biridir. Millî Eğitim Bakanlığı, eğitimin niteliğini artırmak amacıyla Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'ni hayata geçirmiş ve bu çerçevede yeni bir Ortaokul Türkçe Öğretim Programı hazırlamıştır. Bu programda Türkçe ders kitaplarına ilişkin önemli ayrıntılara yer verilmiş, kitapların taşınması gereken biçimsel ve içerik özellikleri tanımlanmıştır. Ancak, özellikle biçimsel özellikler açısından bu niteliklerin Türkçe eğitiminin gerekliliklerini karşılamada yetersiz kaldığı söylenebilir. Bu durum, Türkçe öğretim sürecinin uygulayıcıları olan öğretmenlerin, ders kitaplarıyla ilgili çeşitli sorunlarla karşılaşmalarına yol açmaktadır. Türkçe öğretmenleri, ana dili öğretimi sürecinde ders kitaplarından kaynaklanan problemler nedeniyle eğitim-öğretim faaliyetlerini istenen verimlilikte yürütememektedir. Bu bağlamda, Türkçe öğretim sürecinin başarısı için öğretmenlerin karşılaştığı bu sorunların belirlenmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Türkçe ders kitaplarının niteliğini artırmaya yönelik yapılacak düzenlemeler hem öğretmenlerin işini kolaylaştıracak hem de öğrencilerin ana dil becerilerinin daha etkili bir şekilde geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

1. Amaç

Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunları, Türkçe ders kitapları bağlamında incelemeyi amaçlamaktadır. Özellikle Türkçe ders kitaplarının içerik ve biçim özellikleri

açısından öğretim sürecini hangi yönlerden zorlaştırdığı, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirlenmeye çalışılmaktadır. Bu doğrultuda, araştırma, öğretmenlerin deneyim ve gözlemlerine dayalı olarak ders kitaplarının eksikliklerini, sorunlu yönlerini ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini ortaya koymayı hedeflemektedir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerine göre ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde Türkçe ders kitaplarından kaynaklanan biçimsel sorunlar nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerine göre ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde Türkçe ders kitaplarının içeriğinden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

Araştırma, nitel bir çalışma olarak desenlenmiştir. Bu çalışma, Ağrı il merkezinde ve ilçelerinde yer alan devlet okullarında yürütülmüştür. Araştırmaya hâlihazırda Türkçe öğretmeni olarak görev yapan 120 öğretmen katılmıştır. Öğretmenlerden elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırma sorularına verilen cevaplardan örnekler, doğrudan katılımcı ifadesi ile alt başlıklarda konunun daha net anlaşılabilmesi için verilmiştir. Katılımcıların adını kullanmamak için katılımcı isimleri kodlanarak belirtilmiştir. Kodlama K1, K2, K3...K120 şeklinde sıralı bir biçimde oluşturulmuştur.

2. Bulgular

2.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Türkçe öğretmenlerine göre ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde Türkçe ders kitaplarından kaynaklanan biçimsel sorunlar nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların bu husustaki verdikleri cevaplar ve bu cevaplara ilişkin istatistiki veriler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Türkçe Öğretmenlerinin Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Türkçe Ders Kitaplarından Kaynaklanan Biçimsel Sorunlara İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	f	%
<i>Ders kitaplarının ciltlemesinin iyi olmaması.</i>	42	35
<i>Ders kitaplarının baskı kalitesinin çok düşük olması ve ilgi çekici olmaması.</i>	36	30
<i>Ders kitapları oluşturulurken kaliteli kâğıtların kullanılmaması.</i>	22	18,34
<i>Ders kitaplarının fazla özensiz ve üstünkörü hazırlanmış olması.</i>	20	16,66
Toplam	120	100

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda Türkçe öğretmenlerinin gözünden, ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde, Türkçe ders kitaplarından kaynaklanan biçimsel sorunların başında ders kitaplarının ciltlemesinin iyi olmaması (%35) gelmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre bu husustaki diğer sorunların; ders kitaplarının baskı kalitesinin çok düşük olması ve ilgi çekici olmaması (%30), ders kitapları oluşturulurken kaliteli kâğıtların kullanılmaması (%18,34) ve ders kitaplarının fazla özensiz ve üstünkörü hazırlanmış olması (%16,66) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 120 öğretmenden 42'si (%35), ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde Türkçe ders kitaplarından kaynaklanan en önemli biçimsel sorunun, ders kitaplarının iyi ciltlenmemesi olduğunu düşünmektedir. Aşağıda bu bağlamda görüş bildiren katılımcıların ifadelerinden örnekler yer almaktadır.

- ❖ Geçen yıl kullandığımız 5. sınıf ders kitabı paramparça oldu. Bu konuya dikkat edilmeli. K5
- ❖ Bazı ders kitapları çok kolay yırtılıyor. K17
- ❖ Kitaplar iyi yapıştırılmamış, dağılıyor. K23
- ❖ Kitaplar hazırlanırken kaliteli yapıştırıcı kullanılmamış, kitap bir ay içinde dağıldı. K54
- ❖ 5. sınıf ders kitabı çok kolay dağıldı. Öğrenciler kitabı âdeta bir fasikül şeklinde taşıyorlar. K114

Tablo 1'e göre, görüş alınan 120 öğretmenden 36'sı (%30), ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan en önemli biçimsel sorunun, ders kitaplarının düşük baskı kalitesi olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, baskı kalitesinin yetersiz olmasının kitapların öğrenciler için ilgi çekiciliğini azalttığını ve öğrenme sürecine olumsuz etki ettiğini ifade etmektedir. Aşağıda bu konuda görüş bildiren katılımcıların ifadelerinden örnekler yer almaktadır.

- ❖ Ders kitaplarındaki görseller kötü basılmış. K11
- ❖ Çoğu ders kitabında baskı hataları mevcut. K19
- ❖ Bazı kitaplarındaki görseller iç içe geçmiş vaziyette. K37
- ❖ Ders kitaplarındaki baskı hataları öğrencilerin metinlere olan ilgisini azaltıyor ve bu hatalar metnin niteliğini düşürüyor. K62
- ❖ Ders kitaplarının bazılarında sayfalar tam kesilmemiş ve yapışık durumdadır. Bu yüzden öğrenciler sayfaları açabilmek için kitapları yırtabiliyorlar. K98

Tablo 1'in incelenmesi sonucunda, 22 öğretmenin (%18,34), ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde, ders kitaplarından kaynaklanan en önemli biçimsel sorun olarak ders kitaplarının düşük kaliteli kâğıtlara basılmasını dile getirdiği

görülmüştür. Öğretmenler, kâğıt kalitesinin yetersizliğinin hem kitapların dayanıklılığını olumsuz etkilediğini hem de öğrenci motivasyonunu azalttığını ifade etmişlerdir. Aşağıda, bu konuda görüş bildiren katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler sunulmuştur.

- ❖ Bazı ders kitaplarında kullanılan kâğıtlar çok adi, öğrenciler sayfayı çeviriyorken bile kâğıt yırtılabiliyor. K7
- ❖ Ders kitaplarında öğrencilerin ilgisini derse daha çok çekebilecek kâğıtlar kullanılmıyor. K21
- ❖ Türkçe kitaplarında kullanılan kâğıtların pek kaliteli ve dikkat çekici olduklarını düşünmüyorum. K59
- ❖ Ders kitapları eğitim için çok önemli. Bu yüzden daha kaliteli kâğıtlar kullanılmalı. K88
- ❖ Ders kitaplarında kullanılan kâğıtlar belli bir standartta ama bu standardın üzerine çıkılması ve kuşe kâğıt kullanılması çok daha iyi olur. K116

Son olarak araştırma kapsamında görüşlerine başvuru alan öğretmenlerden 20'si (%16,66), ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde Türkçe ders kitaplarından kaynaklanan en önemli biçimsel sorunun, ders kitaplarının fazla özensiz ve üstünkörü bir biçimde hazırlanması olduğunu dile getirmiştir. Aşağıda bu konuda görüş bildiren katılımcıların ifadelerinden örnekler yer almaktadır.

- ❖ Ders kitaplarını hazırlayanlar pek fazla özen göstermeden hazırlıyorlar. K2
- ❖ Türkçe ders kitapları baştan savma hazırlanıyor. Çokça yazım ve noktalama yanlışının yanı sıra baskı hataları da var. K33
- ❖ Ders kitaplarının dikkatsizce hazırlandığı düşüncesindeyim. K46
- ❖ Türkçe ders kitaplarını hazırlayan kişilerin alanında uzman kişiler olması gerekiyor. Ders kitapları özensizce ve yalnızca kâr amacı güdülerek hazırlanıyor. K71
- ❖ Ders kitaplarında çok fazla yanlışlık var. Ders kitaplarının bu işin uzmanları tarafından hazırlanması ya da denetlenmesi gerekiyor. K111

2.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Türkçe öğretmenlerine göre ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde Türkçe ders kitaplarının içeriğinden kaynaklanan sorunlar nelerdir?” şeklinde ifade edilmiştir. Katılımcıların bu husustaki verdikleri cevaplar ve bu cevaplara ilişkin istatistiki veriler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Türkçe Öğretmenlerinin Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Türkçe Ders Kitaplarının İçeriğinden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Görüşleri

GÖRÜŞLER	f	%
<i>Ders kitaplarının içerisindeki metinlerin nitelik ve nicelik bakımından yetersiz olması</i>	40	33,33
<i>Ders kitaplarının öğrenciye görelilik ilkesi gözetilmeden hazırlanmış olması</i>	23	19,17
<i>Ders kitaplarının öğrencilerin ilgisini çekememesi</i>	21	17,5
<i>Ders kitaplarında uyarı, açıklama, dipnot ve sözlük gibi bölümlerin yetersiz olması</i>	21	17,5
<i>Ders kitaplarının tek düze hazırlanmış olması ve öğrenciler tarafından sıkıcı bulunması</i>	15	12,5
Toplam	120	100

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerine göre; ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde, Türkçe ders kitaplarının içeriğinden kaynaklanan sorunların başında, ders kitaplarının içerisindeki metinlerin nitelik ve nicelik bakımından yetersiz olması (%40) gelmektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplara göre bu husustaki diğer sorunların; ders kitaplarının öğrenciye görelilik ilkesi gözetilmeden hazırlanmış olması (%19,17), ders kitaplarının öğrencilerin ilgisini çekememesi (%17,5), ders kitaplarında uyarı, açıklama, dipnot ve sözlük gibi bölümlerin yetersiz olması (%17,5) ve ders kitaplarının tek düze hazırlanmış olması sebebiyle öğrenciler tarafından sıkıcı bulunması (%12,5) şeklinde sıralandığı görülmektedir.

Tablo 2'ye göre, araştırmaya katılan 120 öğretmenden 40'ı (%33,33), ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde Türkçe ders kitaplarının içeriğinden kaynaklanan en önemli sorunun, kitaplarda yer alan metinlerin nitelik ve nicelik açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmenler, metinlerin hem içerik olarak öğrencilerin ilgisini çekmede yetersiz kaldığını hem de öğrenme sürecine katkı sağlamak için yeterince çeşitlenmediğini ifade etmişlerdir. Aşağıda bu konuda görüş bildiren katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler sunulmaktadır.

- ❖ Ders kitapları fazlasıyla yetersiz. K2
- ❖ Ders kitaplarındaki metinler öğrenciyi doyurmuyor. K17
- ❖ Yalnızca ders kitabındaki metinlerle eğitim öğretimi sürdürmek yeterli olmuyor. K38
- ❖ Ders kitaplarındaki metinlerin öğrenciler için yeterli değil. K65
- ❖ Öğrencileri yeteri kadar bilgilendirmiyor. K106

Tablo 2'ye göre, öğretmenlerin 23'ü (%19,17), ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde Türkçe ders kitaplarının içeriğinden kaynaklanan en önemli sorunun, ders kitaplarının öğrenciye görelilik ilkesi gözetilmeden hazırlanması olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmenler, kitapların içeriğinin öğrencilerin yaş düzeyine, bilişsel gelişimlerine ve öğrenme ihtiyaçlarına uygun olmadığını belirtmişlerdir.

Bu durumun, öğrencilerin anlamada güçlük çekmelerine ve öğrenme sürecinin verimsiz olmasına yol açtığını ifade etmişlerdir. Aşağıda bu konuda görüş bildiren katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler sunulmaktadır.

❖ Kitapta yer alan etkinliklerin büyük bir kısmı öğrencilerin seviyesine uygun değil. K15

❖ Ders kitapları oluşturulurken öğrencilerin seviyeleri göz ardı edilmiş. K34

❖ Ders kitapları öğrenciye görelilik ilkesi dikkate alınmadan oluşturulmuş. K67

❖ Kentsel ve kırsal farklılıklardan dolayı bazen kitaplar öğrenci düzeyine uygun olmayabilir ve öğrenciler metinleri anlamakta sıkıntı çekebilirler. K71

❖ Türkçe ders kitapları bazı sınıf seviyelerinde öğrencilerin düzeyinin çok üzerinde bazılarında ise çok altında kalıyor. K93

Tablo 2'nin incelenmesi sonucunda, araştırmaya katılan öğretmenlerden 21'i (%17,5), ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde ders kitaplarının içeriğine ilişkin en önemli sorunun, kitapların öğrencilerin ilgisini çekememesi olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, kitaplarda yer alan içeriklerin öğrencilere hitap etmediğini ve öğrenme sürecine katkı sağlama noktasında yetersiz kaldığını ifade etmişlerdir. Aşağıda, bu konuda görüş bildiren katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler sunulmaktadır.

❖ Ders kitapları öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikte değil. K1

❖ Ders kitaplarındaki görsel ve metin uyumları doğru bir şekilde sağlanmadığı için kitaplar öğrencilerin dikkatini çekmiyor. K49

❖ Metinler çocuğun ilgisini çekmekten yoksunlar. K53

❖ Kitaplar öğrencilere hitap etmiyor. Öğrencilerin birçoğu etkinlikleri yapmak yerine kitapları sayfaları ile oynamak için kullanıyor. K76

❖ Ders kitapları gerek içerisindeki metinlerle gerek etkinliklerle gerekse tasarımıyla dikkat çekmeli lakin Türkçe ders kitapları bu nitelikten uzak biçimde tasarlanmış. K112

Tablo 2 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerden 21'inin (%17,5), ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde ders kitaplarının içeriğiyle ilgili en önemli sorunun, kitaplarda uyarı, açıklama, dipnot ve sözlük gibi destekleyici bölümlerin yetersizliği olduğunu vurguladığı görülmektedir. Öğretmenler, bu tür bölümlerin eksikliğinin, öğrencilerin konuları tam olarak anlamalarını zorlaştırdığını ve öğrenme sürecini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Aşağıda, bu konuda görüş bildiren katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler sunulmaktadır.

❖ Çoğu kaynak kitapta dipnot ile anlamı bilinmeyen sözcükler tanımlanıyor fakat ders kitaplarında böyle bir durum söz konusu değil. K12

❖ Ders kitaplarının sonunda bazen sözlük bulunmuyor veya bulunan sözlük yetersiz kalıyor. K26

❖ Ders kitaplarında öğrencilerin metinleri daha rahat anlamasına yönelik açıklama, dipnot vs. bulunmuyor. K41

❖ Türkçe kitaplarında sözlük çalışması etkinlikleri bulunuyor. Kitapların arkasındaki sözlükler bu bakımdan yetersiz. Sözlük almak öğrencilere maddi durum açısından bir külfet oluşturuyor. K83

❖ Ders kitaplarında uyarı bölümleri genellikle dil bilgisi konularında verilmiş. Bu uyarılar dil becerilerine de yansıtılmalı. Bu hâliyle kitaplar oldukça yetersiz. K97

Tablo 2'ye göre, 15 öğretmen (%12,5), ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde ders kitaplarının içeriğiyle ilgili en önemli sorunun, kitapların tekdüze hazırlanmış olması ve bu nedenle öğrenciler tarafından sıkıcı bulunması olduğunu belirtmiştir. Öğretmenler, kitapların çeşitlilikten yoksun olduğunu ve öğrencilerin ilgisini çekecek unsurların yeterince yer almadığını ifade etmişlerdir. Aşağıda, bu konuda görüş bildiren katılımcıların ifadelerinden bazı örnekler sunulmaktadır.

❖ Metinlerin uzun, etkinliklerin hep aynı minvalde olması öğrenciler tarafından sıkıcı bulunuyor. K4

❖ Metinler uzun olunca öğrenciye sıkıcı geliyor. K22

❖ Ders kitapları çok sıkıcı, öğrenciler konsantre olamıyor. K44

❖ Ders kitaplarında öğrencileri eğlendirebilecek yaşama dönük etkinlikler yok. Bu nedenle öğrenciler derslerde çok sıkılıyorlar. K75

❖ Ders kitaplarında bulunan metin ve etkinlikler tek düze ilerliyor. Çocuklar her hafta aynı etkinliği farklı metinler ile yapıyor. Bu durum hem öğrenci hem öğretmen açısından sıkıcı. K109

3. Sonuç ve tartışma:

Ders kitapları tarih boyunca eğitim sistemlerinin temel taşlarından bir tanesi olarak süregelmiştir. Temeli MÖ 4000'li yıllara dayanan ders kitapları tarihi süreç içerisinde hemen her millet tarafından kullanılmıştır. Aynı zamanda ders kitapları gerek biçimsel anlamda gerekse içerik anlamında tarih içerisinde oldukça gelişmiş ve değişmiştir. Ders kitaplarının bu değişim ve gelişimlerine rağmen günümüzde hâlâ ders kitaplarından kaynaklanan çeşitli sorunlar mevcuttur. Bu sorunlardan bazılarının ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullanılan Türkçe ders kitaplarında da bulunduğu görülmektedir.

Ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinin vazgeçilmez unsurlarından bir tanesi ders kitaplarıdır. Ana dili olarak Türkçe öğretimi faaliyetlerinin doğru bir şekilde yapılması adına Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe öğretim programlarını güncel tutmakta ve ders kitaplarının taşınması gereken nitelikleri belirlemektedir. Bu doğrultuda da eğitim öğretim sürecinde kullanılacak olan ders kitapları belirlenmektedir. Fakat ana dili olarak Türkçe öğretim sürecinin uygulayıcısı olan öğretmenler ders kitaplarına yönelik çeşitli problemler ile karşılaşmaktadırlar. Türkçe öğretmenlerinin eğitim öğretim süreci içerisinde karşılaştıkları bu problemlerin, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda tespit edilmesi ve elde edilen bulguların analiz edilmesini amaçlayan bu çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

“Türkçe öğretmenlerine göre ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde Türkçe ders kitaplarından kaynaklanan biçimsel sorunlar nelerdir?” şeklinde ifade edilen birinci alt probleme yönelik, Türkçe öğretmenlerinin Türkçe ders kitaplarında karşılaştığı en büyük biçimsel problemlerden ilkinin, Türkçe ders kitaplarının ciltlenmesi ile ilgili olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %35’i, Türkçe ders kitaplarının ciltlenmesinin kalitesiz olduğunu, bu nedenle kitapların kısa sürede yıprandığını ve birçok öğrencinin kitabının parçalandığını ifade etmiştir. Bu sonuç, alan yazınındaki diğer çalışmalarla da paralellik göstermektedir. Örneğin, Çomak (2009) Türkçe ders kitaplarının ciltleme özelliklerinin standartların altında olduğunu ve tutkal ile yapılan sırttan yapıştırma tekniğinin yeterince sağlam olmadığını dile getirmiştir. Benzer şekilde, Batur (2010) 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının biçimsel olarak yetersiz olduğunu, ciltleme tekniğinin kitapların uzun süreli kullanımına uygun olmadığını vurgulamıştır. Tenekeci ve Dursun (2019) ise, 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının dikiş ve ciltleme açısından yetersiz bulunduğunu belirtmiş ve öğretmenlerin önemli bir kısmının bu eksikliklere dikkat çektiğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, Türkçe ders kitaplarının dayanıklılığını artırmak için ciltleme kalitesine yönelik iyileştirmelerin gerekliliğini göstermektedir.

Birinci alt problem bağlamında, öğretmenlerin görüşlerinden hareketle oluşturulan bir başka tema ise, ders kitaplarının baskı kalitesinin çok düşük olması ve ilgi çekici olmaması şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin %30’u, Türkçe ders kitaplarının baskı kalitesinin çok düşük olduğunu, resimlerin ve görsellerin kalitesiz bir şekilde basıldığını, hatta bazen resimlerin ve görsellerin üst üste geldiğini belirterek, bu tür sorunların ders kitaplarının öğrenciler için ilgi çekici olmasına engel olduğunu vurgulamıştır. Bu bulgular, literatürdeki diğer çalışmalarda da benzer şekilde ortaya çıkmaktadır.

Örneğin, Çomak (2009), Türkçe ders kitaplarında baskı hatalarına dikkat çekmiş ve bazı sayfalarda baskıların arka yüze geçtiğini, leke, delik, kırıksıklık, yırtık ve buruşukluk gibi problemler yaşandığını ifade etmiştir. Batur (2010) ise, Türkçe ders kitaplarının çocukların ilgisini çekme noktasında eksik olduğunu, kitaplarda belirgin baskı hatalarının bulunduğunu ve baskı tekniğinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Ayrıca, Güven (2011) Türkçe öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında, ders kitaplarının baskı kalitesinin yetersiz olduğunu dile getirmiş ve baskı kalitesinin iyileştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu bulgular, ders kitaplarının baskı kalitesinin artırılması gerektiğini ve öğrencilerin ilgisini çekebilmesi için daha kaliteli baskılar kullanılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Birinci alt probleme yönelik oluşturulan bir başka tema ise, ders kitaplarının kalitesiz kâğıtlara basılması şeklinde ifade edilmiştir. Öğretmenlerin %18,34'ü, Türkçe ders kitapları basılırken kullanılan kâğıtların çok kalitesiz olduğunu, sayfaların hemen yırtıldığını, sınıf ortamında kullanıma çok uygun olmadığını ve öğrencilerin dikkatini çekebilecek kalitede olmadığını ifade etmişlerdir. Bu sonuç, benzer araştırmalarda da gözlemlenmiştir. Örneğin, Aslan ve Engin (2019) 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında kâğıt kalitesinin düşük olduğunu ve bu durumun resimlerin kalitesiz görünmesine neden olduğunu belirtmişlerdir. Çağ (2020)'ın Türkçe öğretmenleri ile yaptığı araştırmasında ise, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki kâğıt kalitesinin yeterli olmadığı vurgulanmış ve öğrencilerin kitaba yazı yazarken yazmalarını kolaylaştıracak bir kâğıt kullanılması gerekliliği öğretmen önerileri arasında yer almıştır. Bu bulgular, Türkçe ders kitaplarının daha dayanıklı ve öğrenciler açısından daha uygun kâğıtlarla basılmasının önemini ortaya koymaktadır.

Birinci alt problem bağlamında, öğretmenlerin ön plana çıkardıkları bir başka sorun ise, ders kitaplarının fazla özensiz ve üstünkörü hazırlanmış olması sorunudur. Öğretmenlerin %16,66'sı, Türkçe ders kitaplarının özensiz ve dikkatsiz bir şekilde hazırlandığını belirtmiş, bu kitapları hazırlayanların alanında uzman olmayan ve kâr amacı güden kişiler olduklarına dair inançlarını vurgulamıştır. İçeriğinde baskı hataları, imla ve yazım hataları gibi birçok problem barındıran Türkçe ders kitapları, öğretmenler tarafından işlevsiz olarak değerlendirilmiştir. Bu bulgular, başka çalışmalarda da benzer şekilde ifade edilmiştir. Örneğin, Batur (2010), Türkçe ders kitaplarındaki metin ve görsellerin özensiz bir şekilde kitaplara yerleştirildiğini belirtmiştir. Gözütok vd. (2015), milyonlarca öğrenciye sunulan Türkçe ders kitaplarında kullanılan dilin özensiz olduğunu ve anlatım bozukluklarının barındığını ifade ederek, bu kitapların özensizce hazırlandığını vurgulamıştır. Kaya (2021) ise, Türkçe ders kitaplarının sayfa doldurma amacı güderek ve maliyet gözetilerek özensiz bir şekilde

hazırladığını dile getirmiştir. Bu tür eksiklikler, kitapların öğretim sürecine katkı sağlamaktan uzak kalmasına ve öğretmenlerin bu kitapları verimli bir şekilde kullanamamaları gibi sonuçlara yol açmaktadır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın “Türkçe öğretmenlerine göre ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde Türkçe ders kitaplarının içeriğinden kaynaklanan sorunlar nelerdir?” şeklinde ifade edilen ikinci alt problemi bağlamında, öğretmenlerin en çok tekrarladıkları sorun, ders kitaplarının içerisindeki metinlerin nitelik ve nicelik bakımından yetersizliğidir. Araştırma kapsamında görüş bildirilen öğretmenlerin %33,33’ü, Türkçe ders kitaplarının yetersizliğine vurgu yaparak, kitaplarda yer alan metinlerin Türkçe öğretimi süreci için yeterli düzeyde olmadığını, öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılamaktan uzak kaldığını ve yeterince bilgilendirici olmadığını belirtmiştir. Alan yazınında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Örneğin, Özbay (2003), ilköğretim kademesindeki Türkçe öğretiminde istenilen başarı düzeyine ulaşılamamasının en önemli nedenlerinden birinin, ders kitaplarının nitelik bakımından yetersizliği olduğunu ifade etmiştir. Küçük (2006) ise araştırmasında, yazılı anlatım çalışmalarına yönelik olarak ders kitaplarının büyük ölçüde yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Solak ve Yaylı (2009), altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrencilere kazandırması gereken değerler açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Alyılmaz (2010), Türkçe ders kitaplarının içerik bakımından bütünlük taşımadığını ve bu nedenle yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Çarkıt (2019) ise ders kitaplarında yalnızca metinlerin içeriğinin değil, aynı zamanda görsel unsurların da yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Bu bulgular, Türkçe ders kitaplarının içerik açısından daha nitelikli ve işlevsel bir yapıya kavuşturulması gerektiğini göstermektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi bağlamında, öğretmen adaylarının Türkçe ders kitaplarının içeriksel özellikleri ile ilgili olarak ifade ettikleri sorunlardan biri de Türkçe ders kitaplarının öğrenciye görelilik ilkesi gözetilmeden hazırlanmış olması sorunudur. Öğretmenlerin %19,17’si; Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci seviyelerine uygun olmadığını, kitaplar hazırlanırken öğrencilerin özelliklerinin ihmal edildiğini, kitaplardaki metinlerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı gibi sorunları vurgulamışlardır. Araştırmanın bu sonucu ile paralel olacak şekilde, Çakır (2013), 7. sınıf Türkçe ders kitabının tasarım özellikleri açısından yoğun ve öğrenciye görelilik açısından yetersiz olduğunu belirtmiştir. Çalışkan (2016) da 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının - yazınsal metinlerin birkaçı dışında- çocuğa görelilik bakımından nitelikli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Bozkırlı, Er ve Polatcan (2019) öğrencilerin metinleri anlayabilmeleri için düzeylerine uygun olması gerektiğini belirtirken

Turan Siviş ve Emiroğlu (2020) ise, araştırmasında Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinlerin bir kısmının sınıf düzeylerinin üzerinde olduğunu tespit etmiştir.

Türkçe ğretmenleri, Türkçe ders kitaplarının içeriksel özelliklerine ilişkin olarak bir başka önemli sorun olarak, kitapların öğrencilerin ilgisini çekmekten uzak olduğunu dile getirmişlerdir. Görüşlerine başvurulan öğretmenlerin %17,5'i, ders kitaplarında yer alan metinlerin ve bu metinlerle ilişkili resim ve görsellerin öğrencilerin ilgisini çekmediğini, ayrıca etkinliklerin de ğrenci ihtiyaçlarına uygun olmadığını ifade etmişlerdir. Alan yazını incelendiğinde benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin; zcan (2020) ğrenciler için önemli bir uyarıcı olan renklerin, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal düzeylerine uygun olarak 6. Sınıf Türkçe ders kitaplarında yer verilmediğini dile getirmiştir. ağ (2020) yaptđı araştırmada, 5. sınıf Türkçe ders kitaplarının görsel düzen ve tasarım açısından hedef yaş grubunun ilgisini çekmediğini belirtmiştir. Mutlu ve arkadaşları (2019) ise Türkçe öğretmenleriyle yaptıkları araştırmada, ders kitaplarında yer alan metinlerin öğrenciler tarafından sıkıcı bulunduğunu ve kitapların ilgi çekicilikten yoksun olduğunu vurgulamışlardır. Bu bulgular, Türkçe ders kitaplarının içerik ve tasarım açısından öğrencilerin dikkatini çekebilecek şekilde yeniden ele alınması gerektiğini göstermektedir.

İkinci alt problem özelinde, Türkçe ğretmenleri tarafından ön plana çıkarılan bir başka sorun ise; Türkçe ders kitaplarında uyarı, açıklama, dipnot ve sözlük gibi bölümlerin yetersiz oluşudur. Katılımcıların %17,5'i, Türkçe ders kitaplarının dipnot, sözlük, açıklama, uyarı gibi ekstra bilgilendirici bölümlerin yetersiz olması sebebiyle, öğrencilerin dersi anlamalarının zorlaştığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Kurt (2018) da kendi çalışmasında, yeni Türkçe ders kitaplarının son bölümünde yeterli olabilecek bir sözlüğe yer verilmediğini ve sınırlı sayıda sözcük içeren bu sözlüğün öğrencilerin ihtiyaını karşılamaktan uzak olduğunu ve bu durumun olumsuz sonuçlar doğuracağını belirtmiştir.

Araştırmanın ikinci alt problemi ilgili olarak, ğretmen görüşlerinden hareketle ulaşılan son temada ise öğretmenler, ders kitaplarının tek düze hazırlanmış olduğunu ve öğrenciler tarafından sıkıcı bulunduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin %12,5'i, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin uzun olduğunu, etkinliklerin hep aynı olduğunu ve farklı tarz etkinliklere yer verilmediğini, öğrencilerin yaşamına dönük eğlendirici etkinliklerin ders kitaplarında yer almadığını ve bu sorunlardan ötürü derslerin hem ğrenci açısından hem de ğretmen açısından sıkıcı geçtiğini dile getirmişlerdir. Alan yazınında benzer sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlamak mümkündür. Örneğin; omak (2009) alışmasında Türkçe ders kitaplarındaki tek düze sunuş biçiminin öğrencide düşünmeyi engellediğini ve ezberci anlayışa yönlendirdiğini

belirtmiştir. Çoban ve Polatcan (2020) öğrencilerin hem keyifli zaman geçirmeleri hem de yeni sözcükleri öğrenebilmeleri için bulmaca türü etkinliklerin kullanılmasını önermişlerdir. Kaya (2021), Türkçe ders kitaplarında tek düze anlatımlı resimlerin kullanıldığını ve bu resimlerin öğrencilerin estetik zevklerine hitap etmediğini ifade etmiştir. Batur (2010) ise, Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin tek düze olduğu ve derinlikten uzak olduğunu dile getirmiştir. Bu bulgular, Türkçe ders kitaplarının içeriğinde gerekli çeşitliliğin ve ilgi çekici öğelerin eksik olduğunu göstermektedir.

4. Öneriler

Araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki önerilere yer verilebilir:

Türkçe ders kitaplarında önemli bir ciltleme sorunu bulunmaktadır. Düşük kaliteli ciltlemeler, kitapların uzun süreli kullanımını zorlaştırmakta ve ders kitabı kullanımını olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle, yayınevleri masraftan kaçınmadan kaliteli ciltleme işlemi yapmalı ve ders kitaplarının kabulü ile ilgili resmi birimler, bu konuda gerekli denetimleri titizlikle gerçekleştirmelidir.

Türkçe ders kitaplarının baskı aşamasında, düşük kaliteli baskılardan uzak durulması ve kaliteli baskı tekniklerinin kullanılması elzemdir. Ancak bu şekilde kaliteli ve öğrencilerin ilgisini çekebilecek nitelikli kitaplar oluşturulabilir.

Türkçe ders kitaplarının kalitesiz kâğıtlara basılması, kitapların kullanımı sürecinde birçok olumsuzluğu beraberinde getirmektedir. Türkçe ders kitaplarının daha dayanıklı, daha kaliteli ve öğrencilerin öğrenimlerini kolaylaştıracak nitelikteki kâğıtlarla basılması gerekmektedir. Gerek ilgili yayın evleri gerekse sorumlu resmî birimler, bu konuda hassas davranmalıdır.

Türkçe ders kitapları hazırlanırken gereken özen ve hassasiyet gösterilmelidir. Özensiz ve üstünkörü hazırlanan ders kitapları Türkçe öğretimi sürecini birçok açıdan olumsuz etkilemektedir. Bu bağlamda Türkçe ders kitapları uzman ve yetkin insanlar tarafından titiz çalışmalar sonucunda hazırlanmalıdır. Bu konudaki yetkilendirmeler ve kontroller, ilgili resmî birimlerce hassasiyetle yapılmalıdır.

Türkçe dersinin ana materyalinin metinler olduğu gerçeğinden hareketle, Türkçe ders kitabına alınacak metinlerin nitelik ve nicelik bakımından uygunluklarına dikkat edilmelidir. Ders kitaplarına alınacak metinler; rastgele değil, öğrencilere dil bilinci, okuma sevgisi, estetik zevk ile birlikte evrensel ve millî değerleri kazandıracak nitelikli metinleri tespit etmeye yönelik titiz araştırmalar neticesinde seçilmelidir (Polatcan, 2020). İlgili resmî birimler, bu konudaki görevlerini yerine getirmede titiz davranmalıdır.

Türkçe ders kitapları hazırlanırken hedef kitlede bulunan öğrencilerin gelişimsel, bilişsel, bireysel ve sosyal özellikleri ve ihtiyaçları dikkate

alınmalıdır. Ders kitabındaki metinlerin içeriği ve uzunluğu, metinlerle ilişkili görseller, etkinlikler ve ders kitabının diğer tüm öğeleri; hedef kitledeki çocukların özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre düşünülüp tasarlanmalıdır. Ancak çocuğa görelilik ilkesi gözetilerek etkili ve ilgi çekici ders kitapları hazırlanabileceği unutulmamalıdır.

Türkçe ders kitaplarından istenilen verimin elde edilebilmesi için sözlük, dipnot, not, uyarı, açıklama vb. ekstra bilgilendirici bölümlerin yeterli düzeyde bulunmasına dikkat edilmelidir.

Türkçe ders kitapları hazırlanırken kitap içerisinde gerekli çeşitliliğe ve ilgi çekici öğelere yer vermek gerekmektedir. Farklı türde ve konuda metinler, farklı ve ilgi çekici görseller, birbirinden farklı ve öğrencilerin eğlenme ihtiyacını karşılayan etkinlikler; Türkçe ders kitaplarını sıkıcı olmaktan kurtaracak ve öğrencilerin ilgisini derse çekmeye katkı sağlayacaktır.

Kaynaklar

Alkan, C. (1979). Eğitim ortamları, Ankara: AÜ Eğitim Fakültesi Yayınları.

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(3), 728-749.

Arslan, A., & Engin, A. O. (2019). 5. sınıf Türkçe ders kitabının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 67-94.

Batur, Z. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Binbaşıoğlu, C. (1994). Ders kitapları üzerine. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 195, 26-33.

Bozkırlı, K. Ç., Er, O., & Polatcan, F. (2019). Kafkas Üniversitesindeki Türk soylu öğrencilerin sorunlarının değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 211-228.

Çağ, H. D. (2020). 5. sınıf Türkçe ders kitabının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 8(4), 82-98.

Çakır, P. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki öykülerin çocuğa görelilik ilkesi açısından incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 453-462.

Çalışkan, G. (2016). Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları: 5. sınıf Türkçe ders kitabına yönelik bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 200-214.

Çarkıt, C. (2019). 2018 Türkçe dersi öğretim programı bağlamında hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarına yönelik öğretmen görüşleri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 22-34.

Çeçen, M.A., & Çiftçi, Ö. (2007). İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Milli Eğitim*, 173, 39-49.

Çoban, İ. ve Polatcan, F. (2020). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki bulmaca etkinliklerinin eş anlamlı kelime öğretimi açısından değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(3), 1151-1166.

Çomak, G. (2009). *İlköğretim kurumlarının 6. sınıflarında okutulan yeni müfredata uygun Türkçe ders kitaplarının şekil ve içeriği, öğretmen kılavuz kitaplarında önerilen sorular üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Dane, A., Doğar, Ç., & Balkı, N. (2004). İlköğretim sekizinci sınıf matematik ders kitaplarının değerlendirilmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 2-16.

Gözütok, F., Ulubey, Ö., Yılmaz, G., Hamsi, M., & Dinçer, A. (2015). İlköğretim 1. sınıf Türkçe dersi öğretmen ve öğrenci kitaplarının değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1159-1178.

Güven, A.Z. (2011). İlköğretim II. kademe Türkçe dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 121-133.

Kaya, E. (2021). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında söz varlığı edinimi üzerine. *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 7(37), 341-352.

Kaya, Z. (2002). Uzaktan eğitim. Ankara: Pegem A.

Kurt, B. (2018). Eski ve yeni Türkçe ders kitaplarının şekil, tür, içerik ve okunabilirlik düzeyleri üzerine bir karşılaştırma. *II. Uluslararası Türklerin Dünyası Sosyal Bilimler Sempozyumu Tam Metin Kitabı*, Ankara: Türklerin Dünyası Enstitüsü Yayınları.

MEB. (2024). *Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.

Mutlu, H. H., Sügümlü, Ü. & Çinpolat, E. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (2018) temelinde hazırlanan ortaokul Türkçe ders kitaplarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 48(24), 101-121.

Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 59-69.

Özcan, M. F., (2020). *Ortaokul 6.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin-resim ilişkisinin metni anlamlandırmaya etkisinin öğretmen görüşleri açısından incelenmesi*. *Journal of Turkish Studies*, 15, 519-534.

Özmen, Ü. (2006). Yeni ders kitapları üzerine. *Eğitim Zil ve Teneffüs*, 1(2), 18- 27.

Polatcan, F. (2020). Reading tendency scale: Validity and reliability study. *African Educational Research Journal*, 8(3), 11-15.

Solak, M., & Yaylı, D. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının türler açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-The Journal of International Social Research*, 9, 444–453.

Şahin, N., & Er, O. (2024). Türkçe öğretiminde materyal ve teknoloji geliştirme. *Ana dili olarak Türkçe öğretimi Kuramlar-terimler-yöntemler-uygulamalar* içinde (s. 601-646), Ankara: Türk Dil Kurumu.

Tekin, E., & Polatcan, F. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metin yazarlarının biyografileri hakkında öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *BUGU Dil ve Eğitim Dergisi*, 4(3), 320-333. <http://dx.doi.org/10.46321/bugu.130>

Tenekeci, M., & Dursun, H. (2019). Teachers opinions on Turkish textbooks in 6th grades used in 2018-2019 academic year. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(4), 1–12.

Turan Siviş, B. & Emiroğlu, S. (2020). İlkokul 1-4. sınıflarda okutulan Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin belirlenen ölçütlere göre incelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 105-136.

V. BÖLÜM

Türkçe Öğretmenlerine Göre Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde Çevreden Kaynaklanan Sorunlar

İsmail ÇOBAN¹

¹ Doç. Dr., Artvin Çoruh Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0003-3952-9350>

Giriş

Eğitim öğretim faaliyetlerinin yeterince gerçekleştirilmesinde üzerine düşenleri yerine getirmesi gereken birçok kişi vardır. Öğretmen, öğrenci, veli, okul müdürü / müdür yardımcısı bunların en önemlileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencinin istendik düzeyde başarıya ulaşabilmesi için ona gerekli tüm imkânların sağlanması gerekmektedir. Bunun için de veliden, öğretmene, okul müdürüne kadar herkese büyük bir görev düşmektedir.

Eğitim öğretimde öğrenciyi başarıya götüren en önemli becerisi dili kullanma yeteneğidir. Dil becerilerini ana dilinde ve yeri geldiğinde bildiği yabancı dillerde layıkıyla kullanabilen bireyler yetiştirmek dil eğitiminin – öğretiminin önemli hedeflerindedir. Eğitim öğretimin dili olan ana dilinin öğreniminin üst düzeyde gerçekleşmesi öğrencinin diğer derslerdeki başarısını da doğrudan etkilemektedir. Anlama becerisi gelişen bireyin dolayısıyla anlatma becerisi gelişecektir ve bu durum diğer derslerdeki başarısını belli bir oranda yukarıya çekecektir.

“Dil, aslında insanoğlunun kendi soyundan olanlarla ve başkalarıyla ihtiyaç duyduğu her alanda iletişim kurabilmek için kullanmasını öğrenmek ve bilmek zorunda olduğu bir araçtır. Bu aracın kime, ne zaman, nerede, nasıl, niçin kullanılacağını bilmek de bilinçli bir tavır ve farkındalığı gerektirir. Türkçenin farklı yaş gruplarındaki ve düzeylerdeki hedef kitlelere hem ana dili hem de yabancı dil olarak öğretimi bu sebeple büyük önem taşır” (Alyılmaz, 2018, s. 2453-2454). Anne karnından itibaren dış dünyayı işitmekle / dış dünyadan gelen sesleri fark etmekle başlayan bireyin dil öğrenimi okul öncesi dönemde aile içinde ve okul öncesi eğitim kurumlarında gelişmektedir. İlkokul düzeyinde bilinç üstü seviyeye ilk okuma yazma eğitimi ile dil becerilerinin çıkarılması hedeflenmektedir. Bu sebeple aileye, okul öncesi öğretmenlerine ve sınıf öğretmenlerine büyük görev düşmektedir. Dil becerileri ile ilgili olarak atılan temelin ortaokul düzeyinde Türkçe öğretmeni tarafından sağlam bir inşasının gerçekleştirilebilmesi bu temelin sağlamlığına bağlıdır.

“Dil edinimi okul öncesinde çocuğun ailesi ve yakın çevresiyle etkileşimi sonucunda başlar. Ancak dilin doğru ve etkili kullanımıyla okuma ve yazma becerilerinin gelişimi okulda veya başka bir eğitim öğretim kurumunda sistemli bir çalışmayı gerektirebilir, bu durum da dil eğitimi önemli hâle getirir” (Alyılmaz, 2010, s. 729).

“Dil edinimi kavramı, dil eğitimi / öğretimi kavramıyla yakından ilgilidir. Çünkü iyi bir dil edinimi ancak ve ancak kaliteli bir dil eğitimi ile mümkündür. Günümüzde ana dilleri Türkçe olmasına rağmen eğitimi diye tabir edilen üniversite gençlerinde bile görülen okuduğunu anlayamama, etkili

konuşamama, iletişim kurmakta sıkıntılar yaşama gibi problemler; ancak iyi bir dil eğitimiyle çözüme kavuşturulabilir” (Şahin, 2019a, s. 2679).

Öğretmenlerin en fazla problem yaşadıkları konu başlıklarının arasında çevre ve fiziki imkânlar gelmektedir. “Öğretmenler Türkiye’nin her yerinde görev yapmaktadır; yolu olmayan, suyu olmayan vb. çalışma şartları kötü olan yerlerde de çalışmaktadırlar. Çalışma koşullarının kötü olduğu yerlerde çalışan öğretmenler, mutsuzlardır ve bu yerlerden kaçış içindedirler. Bu kaçışı engellemek için bu yerlerin çalışma koşulları iyileştirilmeli ya da buralarda çalışan öğretmenlere ek bir ücret verilerek bu yerler cazip hale getirilmelidir” (Habacı, Karataş, Adıgüzzelli, Ürker ve Atıcı, 2013, s. 276). “Kentlerde eğitim kurumlarının fiziksel ve eğitsel altyapıları sürekli gelişirken, kırsal kesim okulları bu gelişmelerin gerisinde kalmaktadır. Kırsal kesim öğretmenleri görev yaptıkları okullarda, eğitsel araçların yetersizliği probleminin yanında birçok farklı problemlerle de karşılaşmaktadır” (Palavan ve Donuk, 2016, s. 110).

Eğitim öğretim faaliyetlerinin önemli bir unsuru olan öğretmenlerin çeşitli sorunlarla uğraşmak zorunda kalması enerjilerini doğru yerde kullanmalarını engeller. “Öğretmen sorunları Türk eğitim sisteminin en eski ve köklü sorunlarından biridir. Türk eğitim sisteminin sorunlarına ilişkin her türlü bilimsel çalışma ve toplantılarda öğretmen sorunları da tartışma konusu yapılmaktadır. Öğretmenlerin yetiştirilmesinden istihdamına ve özlük haklarına kadar pek çok sorunu var olmuş ve bunlar çeşitli bilimsel araştırmalara konu olmuştur” (Demir ve Arı, 2013, s. 120). “Öğretmenin eğitim sürecinde verimliliğinin artması ve performansının üst düzeye çıkması, eğitim bileşenlerinin sorunsuz uyumu ve işlemesine bağlıdır. Öğretmenlerin mesleki hayatlarında karşılaştıkları bazı olumsuz durumlar mesleklerinin icrasını güçleştirmektedir” (Karataş ve Çakan, 2018, s. 837).

“Bireylerin gelişim özelliklerini, ilgilerini, gereksinimlerini ve içinde buldukları çevre koşullarını bilmeden yapılacak bir eğitimle istenilen sonuca ulaşmak, başka bir deyişle; bireye istenilen davranışları kazandırmak oldukça güçtür” (Aydın, 2007, s. 205).

“Bireyin öğrenmeleri kendisiyle birlikte içinde bulunduğu çevreyi de etkiler. Günümüzde bu çevre eş-dost, yakın akraba ve ikamet edilen mahallede muhatap olunan kişilerden oluşan klasik çevre anlayışından ziyade kitle iletişim araçları (telefon, facebook, twitter, weblog, televizyon, gazeteler) ile çok geniş bir coğrafyadaki insan topluluğundan oluşmaktadır. Çevrenin genişliği, onu oluşturan insan sayısının çokluğu ve bu çevreyi oluşturan parçalar ile bütünün birbirini etkileyip birbirinden etkilenmesi bir arada düşünüldüğünde öğrenmeyle değişimin, değişimle de öğrenmenin gerçekleştiği çok yönlü, karmaşık ve hızlı bir süreç içerisinde olduğu görülmektedir” (Çoban, 2016, s. 122). Çevrenin

öğrenme üzerinde bu derece etkisinin olduğu bir dönemde eğitim öğretimin her aşamasında olduğu gibi Türkçe öğretiminde de sorunlarla karşılaşmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde gördükleri sorunların önemli bir bölümünü çevreye dair sorunlar oluşturmaktadır. Özellikle aile ve okul yönetimi ile ilişkilendirilebilecek çevreden kaynaklı sorunlar sınıf içi dil öğretimine de büyük ölçüde yansımaktadır.

“Türkçe öğretmenlerinin bu sorunlarla her gün karşılaştığı ve bu sorunları tespit ettiği düşünüldüğünde sundukları çözümlere çok önem verilmesi gerektiği bilinmelidir. Türkçe öğretmenlerinin ailelere yönelik sundukları bazı öneriler (çocuklarına daha fazla vakit ayırmaları, çocuklarına bol bol okuma yaptırmaları ve okuduklarını anlatmalarını istemeleri, evlerde kitap okuma saati olmalı vb.) dikkat çekicidir. Çocuğun başarıya ulaşması sadece öğretmenlere değil aynı zamanda ailelere de bağlıdır. Türkçe öğretmenlerinin okul yönetimine yönelik önerileri de önemlidir. Çünkü çocuklar vakitlerinin büyük bir kısmını okullarda geçirmektedir. Okullarda kütüphanelerin işlevsiz ve yetersiz olduğu vurgulanmıştır” (Sarıkaya, 2019, s. 166). Bireyin dış dünyayı algılayıp yorumlayabilmesinin tek yolu okumaktır (Er, 2018; Polatcan, 2020; Şahin, 2019b).

Dil öğretiminde görülen en önemli sorunlardan birisi de çevreyle kaynaklı olarak ağız (yöresel dil) kullanımınıdır. Dildeki çeşitliliği sağlayan yapılardan biri olan ağızlar önemli bir zenginlik olsa da standart dil öğretimine / öğrenimine olumsuz bir etki bırakmaktadır.

“Bir dil, onu konuşanların boylarına, yaşadıkları coğrafyalara, bölgelere, yetişme tarzlarına, sosyal ve kültürel düzeylerine, eğitimlerine, meslek gruplarına, yaşlarına vd. göre gelişir, değişir ve şekillenir. Bu sebeple de dilleri konuşanların ve bilenlerin aynı derecede ve aynı şekilde kullanması beklenemez. Standart (ölçünlü) bir dilin en gelişmiş ve en yaygın kullanımı, yani dilin ustalık seviyesinde kullanımı sonucunda ortaya çıkar. Ölçünlü dilin kuralları da onu üst düzeyde / ustalık seviyesinde kullananların kullanımları sonucunda belirlenir” (Alyılmaz ve Alyılmaz, 2018, s. 9).

“Ana dili eğitimi ve öğretimi bu bakımdan kendiliğinden işleyen eğitim-öğretim sürecine dışarıdan yapılan “iyileştirme girişimi” olarak değerlendirilebilir. Bu müdahaleler yapılmadığı zaman birey kendisine çevresinde bulduklarıyla ve daha çok yöresel söyleyişlerle dokunmuş bir dil kurmaktadır. Bireyin çocukluk döneminde alışkanlık hâline getirdiği yanlış dil becerilerini ileri yaşlarda unutturup yerine doğrusunu öğretmek bazen mümkün olmamaktadır” (Demir ve Yapıcı, 2007, s. 179).

“Ana baba yakınmaları bize göstermektedir ki son yıllarda Türkçe öğretiminde büyük bir verimsizlik vardır. İlköğretimden yükseköğretim

sıralarına kadar taşınan öğretimdeki verimsizliğin sebebi öğrenme-öğretme süreci ve bu süreci etkileyen unsurlarda aranmalıdır” (Susar, 2001, s. 54). “Eğitimin, kültürün geleceğe aktarılması görevini yerine getirenler büyük oranda dil öğreticileridir. Dili korumak, yaşatmak ve geleceğe taşımak tarih sahnesinden silinmemenin yegâne yoludur. Onu yaşatmak için ise öğretmek, sevdirmek ve kullanarak zenginleştirmek gerekir. Bu açıdan Türkçe öğretmenlerinin iyi yetişmiş olması ve görevlerini yaparken yaşadıkları sorunların tespit edilerek samimiyetle çözüm yollarının aranması büyük önem taşımaktadır” (Bozkırlı, 2023, s. 369-370).

Dile getirilenler doğrultusunda bu çalışmada Türkçe öğretiminde Türkçe öğretmenlerinin çevreden kaynaklanan sorunlar hakkındaki düşüncelerinin neler olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmada şu alt problem durumlarına cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde aileden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
2. Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde okul yönetiminden kaynaklanan sorunlar nelerdir?
3. Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde yaşanan çevreden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

1. Yöntem

1.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma stratejilerinden durum çalışması ile modellenmektedir. Durum çalışması, araştırmacıların bir program, olay, aktivite, süreç ya da bir veya daha fazla kişiyi derinlemesine sorguladıkları bir araştırma stratejisidir (Creswell, 2009). Stake (1995)’e göre durumlar zaman ya da olaylar tarafından sınırlandırılmıştır ve araştırmacılar çeşitli veri toplama araçlarını kullanarak detaylı veri toplarlar.

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Kars ve Iğdır illerindeki devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmaya hâlen Türkçe öğretmeni olarak görev yapan 120 öğretmen katılmıştır.

1.3. Veri Toplama Araçları ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen ve 3 adet açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Veriler, 2024-2025 eğitim öğretim yılı içerisinde toplanmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır.

Veri toplama aracı ile elde edilen görüşler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ardından belirlenen temalar doğrultusunda kodlar oluşturulmuş; bu kodlar için frekans değerleri verilmiştir. Bu veriler tablolar hâlinde sunulmuştur. Elde edilen tema ve kodları desteklemek amacıyla Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine Ö₁, Ö₂, Ö₁₅, Ö₂₅... gibi kısaltmalarla detaylıca yer verilmiştir.

2. Bulgular

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

2.1. Türkçe Öğretmenlerine Göre Türkçe Öğretiminde Çevreden Kaynaklanan Genel Sorunlar

Tablo 1. Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan genel sorunlar ile ilgili kodlar

Tema	Kod	f
Genel sorunlar	Ağız (yöresel dil) kullanımı	14
	Rol model olamama	12
	İki dillilik	10
	Sosyal medya	10
	Önemsememe	7
	Ekonomi	6
	Ortamdan kaynaklanan sorunlar	4
	Teknolojik aletler	2
	Sınav kaygısı yaratılması	2
	Fırsat eşitliği olmaması	2
	Dil bilinci eksikliği	2
	Dil becerilerini önemsememe	2
	Ana dili bilincinin olmaması	2
	Yetersiz kültürel etkinlik	1
	Yabancı dil özentsisi	1
	Türkçe topluluğu faaliyetlerindeki eksiklik	1
	Rehberlik eksikliği	1
	Personel yetersizliği	1
Öğrencinin bir işte çalışması	1	
Eğitime gereken değeri vermeme	1	
Ders hakkında yetersiz bilgiye	1	

sahip olma		
Çevre eğitimi olmaması		1
Coğrafi konum		1
Branş öğretmenlerinin önemsememesi		1
Bilinçsizlik		1
Akran etkisinde kalma		1

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe öğretiminde Türkçe öğretmenlerinin çevreden kaynaklanan genel sorunlar ile ilgili görüşlerinin 26 kod altında toplandığı görülmektedir. Bu sorunlardan “ağız (yöresel dil) kullanımı” için 14 görüş belirtilmiştir. “Rol model olamama” için 12; “sosyal medya” için 10; “iki dillilik” için 10; “önemsememe” için 7; “ekonomi” için 6; “ortamdan kaynaklanan sorunlar” için 4 görüş bulunmaktadır. “Teknolojik aletler”, “sınav kaygısı yaratılması”, “fırsat eşitliği olmaması”, “dil bilinci eksikliği”, “dil becerilerini önemsememe” ve “ana dili bilincinin olmaması” için ikişer; “yetersiz kültürel etkinlik”, “yabancı dil özentsisi”, “Türkçe topluluğu faaliyetlerindeki eksiklik”, “rehberlik eksikliği”, “personel yetersizliği”, “öğrencinin bir işte çalışması”, “eğitime gereken değeri vermemesi”, “ders hakkında yetersiz bilgiye sahip olma”, “çevre eğitimi olmaması”, “coğrafi konum”, “branş öğretmenlerinin önemsememesi”, “bilinçsizlik” ve “akran etkisinde kalma” için de birer görüş belirtilmiştir.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan genel sorunlarla ilgili olarak görülen sorunlardan “ağız (yöresel dil) kullanımı” için dile getirilen görüşlerden bazılarını aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₁₂: Çevre, çocuk üzerinde çok etkilidir. Çocuğun çevresinde bulunan insanların konuştukları ağızlar, kelimeleri doğru çıkaramıyor olmaları çocukları etkiler.

Ö₁₃: İkinci bir etken ise yöresel dil kullanımları ve insanların dilimiz hakkında eksik bilgiye sahip olduğu da Türkçe öğretimini olumsuz yönde etkilemektedir.

Ö₃₈: En büyük sorun çevrenin dil konusunda bilinçsiz olması. Ders esnasında öğrencinin rahat bir şekilde ağız özelliğini kullanması ve düzeltilmemesi ders esnasında sıkıntı yaşıyor.

Ö₄₄: Çevrede yöresel ağız kullanılması. Ana dile karşı ön yargılı olunması. Yeterince bilgilendirmeler yapılmaması.

Ö₈₁: Özellikle şive konuşmada ısrarcı olunmasıyla çocuğun (düneyin, itlemek gibi) yanlış kullanımları doğru olarak kabul etmesi.

Ö₉₁: Türkçe öğretiminde ailelerin standart Türkçe ile konuşmaması ve bu durumun öğrencilere olumsuz örnek teşkil etmesi.

Ö₁₀₃: Öğrencinin çevresinde ağız konuşması yapılması diksiyona zarar veriyor.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan genel sorunlarla ilgili olarak görülen sorunlardan “rol model olamama” için dile getirilen görüşlerden bazılarını aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₃: Aile ve çevrenin olumlu anlamda çocuğa model olamaması.

Ö₁₄: Öğrenci çevresinin öğrenciye yeterli düzeyde rol model olmaması.

Ö₅₃: Çoğu aile kitap okumadıkları için çocuğa olumsuz bir model oluyor.

Ö₈₁: Ailelerin okumadaki eksiklikleri, rol model olamamaları.

Ö₁₀₇: Kitap okuma konusunda örnek olmuyor. Bunu bir vakit kaybı olarak gören aileler var.

Ö₁₁₃: Öğrenciye uygun rol model olmak öncelikle ailede başlayan bir süreçtir.

Ö₁₁₈: Rol model kişilerin eksikliği.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan genel sorunlarla ilgili olarak görülen sorunlardan “iki dillilik” için dile getirilen görüşlerden bazılarını aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₂: Özellikle doğu bölgelerinde çocukların iki dille yaşamaları. Evde konuşulan dil ile okulda öğretim yapılan dilin farklı olmasından kaynaklanan problemler.

Ö₈: Ana dili farklı öğrencilerin kafa karışıklığı.

Ö₁₅: Ailede konuşulan dil farklı olunca öğrencilerin Türkçe öğrenmesi de zorlaşıyor.

Ö₂₈: Okul, çevre ve aile üçgeninde ortak bir dil kullanılmaması dilde istenilen düzeyde kullanımı engellemektedir.

Ö₄₈: Aile içinde farklı dil konuşulmasından ötürü Türkçenin pekişmemesi.

Ö₁₁₆: Türkçeyi sonradan öğrenmeleri (iki dilli olunması).

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan genel sorunlarla ilgili olarak görülen sorunlardan “sosyal medya” için dile getirilen görüşlerden bazılarını aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₉: Ailenin sosyal medyayı kullanıp kitap okumayı ihmal etmesi.

Ö₃₉: Öğrencilerin sosyal medya ağlarında gördüğü yabancı kelimeleri günlük konuşma diline uyarlamaları.

Ö₇₃: Sosyal medyada dilin hatalı kullanımı.

Ö₈₄: Çevresel çeldiricilerin fazla olması ve öğrencilerin dikkatini dağıtması. Öğrencinin okuma, yazma veya dinlemeye ayıracağı zamanı sosyal medyada geçirmesi.

Ö₁₀₇: Okuyup anladıklarını yazıya dökmesi istenmeli, sosyal medya dilinden uzak tutulmalı bunun yerini kitap almalı.

Ö₁₁₂: Okulda maalesef sosyal medya dili, argo öğrenmeye maruz kalıyor.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan genel sorunlarla ilgili olarak görülen sorunlardan “önemsememe” için dile getirilen görüşlerden bazılarını aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₁: Hepsinin ortak keşiştiği bir sorun ağından bahsetmek gerekirse bu durumun önemsenmemesi. Bir matematik kadar değer görmeyip insanların ana dili öğretimine karşı gereksiz bakışı.

Ö₄: Okul yönetimi ve aile bu konuda üstüne düşen görevleri yapmamakta, Türkçe öğretimi sadece Türkçe öğretmenleri ile sınırlamaktadır.

Ö₁₀₂: Okul idarecilerinden hatta çoğu öğretmenden sokaktaki insana kadar hemen herkes Türkçe hassasiyetine gülüp geçiyor. “Sen mi düzelteceksin, benim söylememden ne olur?” gibi cümleler havada uçuşuyor. Bu şartlarda Türkçeyi ne kadar ve nasıl öğretebilirsiniz?

Ö₁₁₅: Eğitim ve öğretimin özellikle ana dilinin kimsenin pek umurunda olmaması.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan genel sorunlarla ilgili olarak görülen sorunlardan “ekonomi” için dile getirilen görüşlerden bazılarını aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₁₉: Ailenin maddi durumunun kötü olması.

Ö₆₃: Okulun içinde bulunduğu sosyoekonomik durumun öğretim sürecini etkilediğini düşünüyorum.

Ö₈₉: Ailenin ekonomik durumu. Gerekli materyallere ulaşamama. Çalışma odasının olmaması.

Ö₁₁₄: Ekonomik koşulların öğrencileri olumsuz etkilemesi. Ailelerin öğrencilere Türkçe dersi konusunda gereken desteği vermemesi.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan genel sorunlarla ilgili olarak görülen sorunlardan “ortamdan kaynaklanan sorunlar” için dile getirilen görüşleri aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₆: Öğrencilere kendilerini ifade edebilecek ortamların yaratılmaması.

Ö₁₄: Okulun öğrenciye yeteri kadar elverişli ortam oluşturmaması ve gereken hassasiyetin gösterilmemesi.

Ö₁₁₂: Öğrenciler dil seviyelerini daha üst seviyeye taşıyacak ortamı okulda bulamamaktadır.

Ö₁₁₃: Okulun, öğrencinin kaçacağı bir yer olmaktan çıkarılarak eğlenceli, verimli vakit geçirmeye uygun bir ortam olması hedeflenmelidir. İster okul ister dış çevrenin temel amacı çocuklara uygun bir atmosfer yaratmaktır.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan genel sorunlarla ilgili olarak görülen sorunlardan “teknolojik aletler”, “sınav kaygısı yaratılması”, “fırsat eşitliği olmaması”, “dil bilinci eksikliği”, “dil becerilerini önemsememe” ve “ana dili bilincinin olmaması” için dile getirilen görüşleri sırasıyla aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₉₅: Aileler çocukların gelişimi için özellikle sosyal medya ve internet kullanımını kısıtlamalı, çocukların imkânları dâhilinde sosyalleşebilecekleri ortamları onlara sunmalıdırlar.

Ö₇₉: Sınavlarda hızlı yükseliş beklentisi.

Ö₇₁: Beslenme, barınma, ısınma, ulaşım vb. kırsal ve kentsel okullar arası farklılıklar. Eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sorunu.

Ö₅₄: Ayrıca cadde, sokak, çarşıda yabancı sözcüklerin kullanılması büyük bir sorundur. Bu yabancı kelime özentsi dil bilincinden yoksun bir neslin yetişmesine neden olur. Okul, öğrenci, veli denklemi sağlam kurulmalıdır ki sağlıklı, dil bilincine sahip bir nesil ortaya çıksın.

Ö₈₇: Türkçe dersinin başarısı merkezi sınavdaki başarı ile ölçülüyor. Öğrencinin kendini iyi ifade ediyor olması, yazım

kurallarına uyarak güzel yazması ya da kitap okuyor olması çok da değerlendirilmiyor.

Ö₈₆: Ailelerde veya birçok okul yönetiminde “ana dili” gibi bir kaygının olmaması.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan genel sorunlarla ilgili olarak görülen sorunlardan “yetersiz kültürel etkinlik”, “yabancı dil özentsisi”, “Türkçe topluluğu faaliyetlerindeki eksiklik”, “rehberlik eksikliği”, “personel yetersizliği”, “öğrencinin bir işte çalışması”, “eğitime gereken değeri vermeme”, “ders hakkında yetersiz bilgiye sahip olma”, “çevre eğitimi olmaması”, “coğrafi konum”, “brans öğretmenlerinin önemsememesi”, “bilinçsizlik” ve “akran etkisinde kalma” için dile getirilen görüşleri sırasıyla aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₁₁₈: Kültürel etkinliklerin yetersizliği.

Ö₁₀₂: Çocuk doğar doğmaz üzerinde yabancı yazıların bulunduğu kıyafetlere, oyuncaklara maruz kalıyor. Biraz daha büyüüp TV ya da telefonla tanışınca yabancı sözcük bombardımanına tutuluyor. Sokakta da onu yabancı tabelalar, markalar karşılıyor. Kendine farkında olarak ya da olmayarak bu kadar düşmanlık eden bir milletin mensubu olmak, bireyde bu tutumu geliştirerek sürdürme eğilimine dönüşüyor.

Ö₃₉: Okullardaki Türkçe topluluklarının aktif faaliyetler yapmaması.

Ö₆₄: Rehberlik ve yönlendirme yapılmaması.

Ö₇₁: Öğretmen ve personel yetersizliği.

Ö₈: Farklı öğrencinin ders dışı işte çalışması.

Ö₉₇: Eğitimin, bilgili olmanın eleştirildiği cehaletin övüldüğü bir ortamda öğrencinin farklı düşünmesi ya da farklı şekilde güdülenmesi tabi ki zor olacaktır.

Ö₇₉: Türkçenin sadece dil bilgisinden ibaret zannedilişi.

Ö₆₅: Çevre konularının yetersiz işlenmesi: Türkçe derslerinde çevre konularına yeterince yer verilmemesi, öğrencilerin çevresel sorunlar ve sürdürülebilirlik konusundaki bilgi düzeyini sınırlayabilir. Etkileşimli öğrenme yöntemlerinin yetersiz olması öğrenci motivasyonunu etkileyebilir.

Ö₁₄: Okulun veya ailenin kötü şartlara sahip coğrafyada bulunması.

Ö₉₅: Diğer branş öğretmenlerinin bu konuda en az Türkçe ve edebiyat hocaları kadar hassas olmaları gerekmektedir.

Ö₇: Toplum bilincinin yetersizliği.

Ö₇₆: Akran grubunun etkisi.

2.2. Türkçe Öğretmenlerine Göre Türkçe Öğretiminde Çevreden Kaynaklanan Aile ile İlgili Sorunlar

Tablo 2. Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan aile ile ilgili sorunlar

Tema	Kod	f
Aile	İlgisizlik	18
	Eğitim düzeyinin yetersiz olması	8
	Önemsememe	7
	Bilinçsizlik	4
	Kitap okumama	3
	Sorumsuzluk	3
	Gereksiz görme	2
	Öğrenciye yardımcı olamama	2
	Dil kullanımına özen göstermeme	1
	İletişim eksikliği	1
	Konuşma becerisine önem vermeme	1
	Öğrencinin ödevlerini yapma	1
	Özel okul tercih etme	1
	Sınav kaygısı oluşturma	1
	Sorunu başkasında arama	1

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretiminde Türkçe öğretmenlerinin çevreden kaynaklanan sorunlardan aile ile doğrudan ilişkili olarak gördüğü sorunların 15 kod altında toplandığı görülmektedir. Bu sorunlardan “ilgisizlik” için 18 görüş belirtilmiştir. “Eğitim düzeyinin yetersiz olması” için 8; “önemsememe” için 7; “bilinçsizlik” için 4 görüş bulunmaktadır. “Kitap okumama” ve “sorumsuzluk” için üçer görüş yer almaktadır. “Gereksiz görme” ve “öğrenciye yardımcı olamama” için ikişer; “dil kullanımına özen göstermeme”, “iletişim eksikliği”, “konuşma becerisine önem vermeme”, “öğrencinin ödevlerini yapma”, “özel okul tercih etme”, “sınav kaygısı oluşturma” ve “sorunu başkasında arama” için de birer görüş belirtilmiştir.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan aile ile doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “ilgisizlik” için

dile getirilen görüşlerden bazılarını aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₁₁: Ailenin öğrenci ile ilgilenmemesi.

Ö₁₄: Öğrencinin evde/okulda yeteri kadar çalışma konusunda teşvik edilmemesi veya takip edilmemesi.

Ö₃₅: Velilerin ilgisizliği.

Ö₄₀: Okul, aile ve toplum öğrencinin ana dili öğretimini olumlu yönden geliştiren ve iyileştiren ayrılmaz bir bütündür. Burada bir kopukluğun olması öğrencinin ana dilini olumsuz yönde etkiler. En büyük rol aileye düşmektedir. Okul içinde olduğu gibi okul dışında da çocuğun ana dili eğitimini geliştirmesi olumlu bir çevreye bağlıdır.

Ö₆₇: Velinin ilgisiz olması. Ailenin çocuğu başından savmak için okula göndermesi.

Ö₆₉: Ailenin bu süreçten kendini soyutlaması.

Ö₇₄: Velinin öğrenciyi çalışma konusunda takip etmemesi.

Ö₈₂: Bu durumda özellikle ailenin desteği çok önemlidir. Ailenin ilgilenmediği kendi hâline bırakılmış öğrenciler çok nadir başarılı olmaktadır. Aile, öğrencinin okula devam edip etmediğini, ödevlerini yapıp yapmadığını takip etmeli belirli aralıklarla okula gidip öğretmenleriyle görüşmelidir.

Ö₁₀₀: Kişinin ilk öğretmeni ailesidir. Günümüzde ekran karşısında, tabletlerin elinde büyüyen çocuklar var. Burada en büyük kusur üzülmeye söylüyorum ki ailelerde. Çocuklarından habersiz aile sayısı o kadar fazla ki... Aileler en kıymetli varlıklarının çocukları olduğu bilincinde değiller. Bir şekilde öncelikle bunu halletmek gerekiyor. Bu sorun ailede çözülmediği takdirde sınıf ortamında bunu çözmek imkânsız.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan aile ile doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “eğitim düzeyinin yetersiz olması” için dile getirilen görüşlerden bazılarını aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₁₉: Ailenin eğitim durumunun yetersiz olması.

Ö₅₃: Ailenin eğitim durumu önemlidir. Aileler çocuğun ana dilinin gelişimi için öncü olmalıdır. Aileler çocuğun ana dilinin gelişiminde yetersiz kalıyor.

Ö₅₈: Ailenin eğitime olumsuz bakış açısı. Ailenin eğitim eksikliği.

Ö₁₀₅: Okuma yazması iyi olmayan velilerin çocuklarının da bu noktada eksik olması ve kelime hazinesinin az olması.

Ö₁₀₅: Sosyokültürel açıdan dezavantajlı öğrencilerin bilinç düzeyinin düşük olması. Ailelerin çocuklarına gerekli desteği vermemesi veya verememesi.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan aile ile doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “önemsememe” için dile getirilen görüşlerden bazılarını aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₂₆: Aileler sayısal derslere daha çok önem vermektedir. Ana dili eğitimine daha çok önem verilmelidir.

Ö₇₄: Ailenin Türkçe öğretimine yeteri kadar önem vermemesi.

Ö₇₅: Ailelerin yeteri kadar derse önem vermemeleri.

Ö₁₀₃: Bazı aileler dersi gereksiz görebiliyor. (Ana dili olduğu için.)

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan aile ile doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “bilinçsizlik” için dile getirilen görüşlerden bazılarını aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₇₈: Velilerin bilinçli olmaması. Öğrencilerin yerine getirmesi gereken sorumluluğu velinin yapması.

Ö₈₅: Ailelerin Türkçe öğretiminin önemi hakkında gerekli bilince sahip olmaması.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan aile ile doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “kitap okumama” için dile getirilen görüşleri aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₅₂: Ailenin okumaya karşı ilgisizliği. Ailenin ana diline hâkim olmaması.

Ö₅₃: Çoğu aile kitap okumadıkları için çocuğa olumsuz bir model oluyor.

Ö₁₀₉: Okuma kültürünün (yaşam şartları nedeniyle) ailede olmaması.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan aile ile doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “sorumluluk” için dile getirilen görüşleri aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₃₇: Diğer bölümde ifade ettiğimiz gibi ailenin Türkçe öğretimi süreci konusunda yeterli derecede sorumluluk almaması, bu işin sadece öğretmenlere özellikle Türkçe öğretmenlerine verilen bir görev olduğu yanılığısından ivedi bir şekilde uzaklaşılması gerekmektedir.

Ö₃₄: Ailenin eğitime katılamaması. Sorumsuzluk.

Ö₇₀: Bu konuda özellikle aileye büyük görev düştüğünü söylemeliyim. Eğitim ailede başlar sözünün önemini öğretmen olduktan sonra daha iyi anladım. Bilinçli, sorumluluk sahibi velilerin çocuklarda bilinçli ve sorumluluk sahibi bireyler oluyorlar. Okullarda problem çıkaran öğrencilerin velilerine baktığımızda ekserisinin sorumluluk sahibi bireyler olmadığını görürüz.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan aile ile doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “gereksiz görme” için dile getirilen görüşleri aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₃₆: Velilerin eğitim öğretime yaklaşımlarının kimi zaman olumsuz olması.

Ö₅₅: Ailelerin Türkçe dersine karşı tutumu.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan aile ile doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “öğrenciye yardımcı olamama” için dile getirilen görüşleri aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₆₈: Öğrencilerin eğitim serüvenine ailelerin yeterli düzeyde katılmaması.

Ö₈₉: Ödevlerle ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan aile ile doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “dil kullanımına özen göstermeme”, “iletişim eksikliği”, “konuşma becerisine önem vermeme”, “öğrencinin ödevlerini yapma”, “özel okul tercih etme”, “sınav kaygısı oluşturma” ve “sorunu başkasında arama” için dile getirilen görüşleri sırasıyla aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₂₁: Anne babalar ve çevre Türkçeyi daha güzel kullansa çocukta da daha iyi sonuçlar gözleriz.

Ö₅₇: Aile ortamında çocuğun uygun şekilde dinlenilmemesi.

Ö₅₇: Çocuğun düzgün konuşma konusunda teşvik edilmemesi.

Ö₁₄: Çocuğun gelişimi için verilen ödev etkinliklerin ebeveyn tarafından yapılması.

Ö₁₀₂: Aileler özel okulları tercih ederek çocuklarına daha “özel” bir eğitim aldıklarına inandırıyor kendilerini.

Ö₁₁₉: Aileler öğrencilerin sınav başarısı konusunda sürekli baskı yapıyorlar.

Ö₁₀: Ailenin hiçbir sorunu çocuğundan görmeyip onun dışında her şeyi suçlamasıdır.

2.3. Türkçe Öğretmenlerine Göre Türkçe Öğretiminde Çevreden Kaynaklanan Okul Yönetimi ile İlgili Sorunlar

Tablo 3. Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan okul yönetimi ile ilgili sorunlar

Tema	Kod	f
Okul yönetimi ile ilgili sorunlar	Ödüllendirmeyi sağlayamama	4
	Adaletli olamama	3
	Destek olmama	2
	İlgisizlik	2
	Materyal sağlayamama	2
	Üstün başarıdan başkasını kabul etmeme	2
	Yönetim anlayışındaki eksiklikler	2
	Öğretmenle doğru iletişim kuramama	1
	Ailenin tutumuyla örtüşmeme	1
	Disiplini sağlayamama	1
	Etkinlik yapmama	1
	Gerçekçi olmama	1
	İş yükünü artırma	1
	Sınıf ortamı oluşturmama	1
	Öğretmene destek olmama	1
	Öğretmenle doğru iletişim kuramama	1
	Ön yargılı olma	1
	Projelere önem vermeme	1
	Seçmeli ders tercihlerini yönlendirme	1
	Üst kademeye geçiş sınavlarını kriter tutma	1
Yenilikçi olamama	1	
Yetersizlik	1	

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğretiminde Türkçe öğretmenlerinin çevreden kaynaklanan sorunlardan okul yönetimi ile ilgili sorunlar hakkındaki görüşlerinin 22 kod altında toplandığı görülmektedir. Bu sorunlardan “ödüllendirmeyi sağlayamama” için 4 görüş belirtilmiştir. “Adaletli olamama” için 3; “destek olmama”, “ilgisizlik”, “materyal sağlayamama”, “üstün başarıdan başkasını kabul etmeme” ve “yönetim anlayışındaki eksiklikler” için ikişer ve “öğretmenle doğru iletişim kuramama”, “ailenin tutumuyla örtüşmeme”, “disiplini sağlayamama”, “etkinlik yapmama”, “gerçekçi olmama”, “iş yükünü artırma”, “sınıf ortamı oluşturamama”, “öğretmene destek olmama”, “öğretmenle doğru iletişim kuramama”, “ön yargılı olma”, “projelere önem vermeme”, “seçmeli ders tercihlerini yönlendirme”, “üst kademeye geçiş sınavlarını kriter tutma”, “yenilikçi olamama” ve “yetersizlik” için birer görüş bulunmaktadır.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan okul yönetimi ile ilgili sorunlarla doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “ödüllendirmeyi sağlayamama” için dile getirilen görüşleri aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₅: Öğrencinin ve öğretmenin teşvik edilmemesi.

Ö₁₀₀: Okul yönetimi Türkçenin önemini vurgulamak adına Türkçenin doğru kullanımını desteklemeli, dilimizi iyi kullanan öğrencileri taltif etmelidir.

Ö₁₀₇: Çocuğun konuşma, yazmaya yönelik başarıları ödüllendirilmeli, İyi şiir okuyan, güzel kompozisyon yazan, kendini iyi ifade eden öğrenciler göz ardı edilmemeli.

Ö₁₁₄: Öğretmen ve öğrencilerin başarıları sonucunda yeterince takdir edilmemeleri.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan okul yönetimi ile ilgili sorunlarla doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “adaletli olamama” için dile getirilen görüşleri aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₅₈: Okul yönetiminin belirli gün ve haftaların dağıtımını adil bir şekilde yapmaması.

Ö₆₀: DYS’den gelen yazıların sadece belli zümreye verilip iş yükünün artması.

Ö₆₄: Yönetici atamalarında liyakata ve ehliyete önem verilmemesi.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan okul yönetimi ile ilgili sorunlarla doğrudan ilgili olarak görülen

sorunlardan “destek olmama”, “ilgisizlik”, “materyal sağlayamama”, “üstün başarıdan başkasını kabul etmeme” ve “yönetim anlayışındaki eksiklikler” için dile getirilen görüşleri sırasıyla aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₃₇: Okul yönetiminin Türkçe öğretimi ile ilgili faaliyetlere, etkinliklere yeterli derecede destek olmaları gerektiği Türkçe öğretimi sürecine katkı sağlayabilir düşüncesindeyiz.

Ö₅₉: Okul yönetiminin öğretmenlere gerekli desteği göstermemesi.

Ö₅₆: Okul yönetiminin bu konuya yeterli ilgiyi göstermemesi.

Ö₆₇: Okul yönetiminin sorunlu öğrenci davranışlarına karşı tepkisiz kalması.

Ö₂₀: Okul yönetiminin ana dil edinimini geliştirebilecek nitelikteki materyalleri sağlayamaması.

Ö₉₁: Türkçe öğretimi sürecinde okul yönetiminin derslikleri yeteri derecede zenginleştirmemesi.

Ö₁₀: Okul yönetiminin gerçek olamayacak kadar sorunsuz bir tam öğrenme beklentisi; ailenin hiçbir sorunu çocuğundan görmeyip onun dışında her şeyi suçlamasıdır.

Ö₈₅: Okul yönetimlerinin müfredat ve sınav kaygısıyla öğretmenlerden başarı odaklı çalışmalar yapmasını istemesi.

Ö₇₆: Okul idaresinin disiplin ve sistemli bir eğitim politikasına uzak oluşu.

Ö₉₂: Okul idaresinin disiplin ve sistemli bir eğitim politikasından uzak oluşu.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan okul yönetimi ile ilgili sorunlarla doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “öğretmenle doğru iletişim kuramama”, “ailenin tutumuyla örtüşmeme”, “disiplini sağlayamama”, “etkinlik yapmama”, “gerçekçi olmama”, “iş yükünü artırma”, “sınıf ortamı oluşturamama”, “öğretmene destek olmama”, “öğretmenle doğru iletişim kuramama”, “ön yargılı olma”, “projelere önem vermeme”, “seçmeli ders tercihlerini yönlendirme”, “üst kademeye geçiş sınavlarını kriter tutma”, “yenilikçi olamama” ve “yetersizlik” için dile getirilen görüşleri sırasıyla aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₃₆: İdarenin öğretmene yaklaşımı.

Ö₁₄: Okul ve ailenin zıt tutum sergilemeleri.

Ö₉₉: Okul yönetiminin gerekli yaptırımları yapmaması.

Ö₉₅: Okul yönetimi ailelerle iş birliği yaparak imkânlar dâhilinde çocuklara tiyatro, konferans, münazara, panel gibi ders dışı etkinlikler sunmalıdır.

Ö₁₀: Okul yönetiminin gerçek olamayacak kadar sorunsuz bir tam öğrenme beklentisi.

Ö₈₇: Dil, okuma, yazma ile ilgili tüm projeler ve yarışmalar; resmî tören hazırlıkları ve programlar hazırlanması ya da yürütülmesi için Türkçe öğretmenlerine veriliyor. Bu durum zaten iş yükü ağır olan öğretmenleri daha da yoruyor. Dersteki verimliliği düşürüyor. Bu nedenle diğer branş öğretmenlerinin de okuryazar olduğunun unutulmaması, proje ve program hazırlıklarının adil olarak öğretmenlere bölünmesi gerekiyor.

Ö₂₉: Sınıflar otantik öğrenmeye vs. uygun düzenlenemiyor. Sınıf mevcutları itibarıyla konuşma etkinliği yapmak zor. Okul yönetimleri dersi derslikte işleme zorunluluğu koyduğunda yaparak yaşayarak öğrenme alanı oluşturmak zor.

Ö₁₁₅: Okul idaresinin sıklıkla öğretmenin arkasında durmaması. Aile ve idarenin öğretmene güvenmemesi.

Ö₃₅: İdarenin öğretmene yaklaşımındaki sıkıntılar.

Ö₅₁: Okul idaresinin, dersi renkli kılacak farklı etkinliklere ön yargılı olması.

Ö₁₈: Okul yönetiminin dil üzerine yapılan projeleri önemsememeleri. Proje sayısının fazla olmasından dolayı projelerin birbirlerini gölgelemesi. Dil ile alakalı projelerin önemsenmemesi.

Ö₅₅: Seçmeli derslerin seçimi esnasında okul yönetiminin gereken özeni göstermemesi.

Ö₁₀₇: Okul yöneticileri de dil başarısını deneme sınavlarından, test tekniğinden ibaret görmemeli.

Ö₆₉: Okul yönetiminin yenilikten uzak eski kalıplara takılıp kalan yöneticilerine ilgili yerler tarafından hizmet içi eğitimlerin verilmesi.

Ö₄₂: Okulun ihtiyaçlarını belirlemede yetersiz kalan okul yönetimi.

2.4. Türkçe Öğretmenlerine Göre Türkçe Öğretiminde Yaşanılan Çevre ile İlgili Sorunlar

Tablo 4. Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan yaşanılan çevre ile ilgili sorunlar

Tema	Kod	f
Yaşanılan çevre	Dil bilincine sahip olmama	6
	Önemsememe	4
	İletişim dilindeki söz varlığı eksikliği	1
	İki dillilik	1
	Yeterli ortam eksikliği	1
	Ağız kullanımı	1
	Yetersizlik	1

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğretiminde Türkçe öğretmenlerinin çevreden kaynaklanan sorunlardan yaşanılan çevre ile ilgili sorunlar hakkındaki görüşlerinin 7 kod altında toplandığı görülmektedir. Bu sorunlardan “dil bilincine sahip olmama” için 6 görüş belirtilmiştir. “Önemsememe” için 4; “iletişim dilindeki söz varlığı eksikliği”, “iki dillilik”, “yeterli ortam eksikliği”, “ağız kullanımı” ve “yetersizlik” için birer görüş bulunmaktadır.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan yaşanılan çevre ile ilgili sorunlarla doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “dil bilincine sahip olmama” için dile getirilen görüşleri aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₄₁: Türkçe öğrenme sürecinde çevrenin etkisi oldukça yüksektir. Çevrede Türkçe iyi kullanılıyorsa öğrencinin Türkçeyi kavrama ve iyi bir şekilde kullanma ihtimali oldukça yüksektir. Dolayısıyla okulun, ailenin vb. çevre faktörlerinin Türkçeyi iyi kullanması Türkçe öğretimini oldukça kolaylaştıracaktır.

Ö₅₄: İzlediği televizyon programından, ailesinden, çevresinden, arkadaş ortamından dili yanlış öğrenen çocuk okula geldiğinde bu yanlış devam ettirir. Çünkü anlamsal ve yapısal bozuklukları ona normal geliyor. Bunu düzeltmek çok zor oluyor.

Ö₅₅: Okulun bulunduğu çevrenin etkisi.

Ö₅₇: Öğrencinin yakın çevresinin Türkçeyi düzgün kullanma konusunda itinalı davranmaması.

Ö₆₁: Türkçe doğru ve düzgün kullanılmamaktadır.

Ö₇₃: Sosyal çevrede dilin hatalı kullanımı.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan yaşanan çevre ile ilgili sorunlarla doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “önemsememe” için dile getirilen görüşleri aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₇₆: Dilin okul çevresinde ve ailede özensiz kullanımı.

Ö₈₀: Okul, aile ve çevre ortamında ana dilinin öneminin tam anlamıyla bilinmemesi.

Ö₈₄: Çevrenin Türkçe dersini önemsememesi.

Ö₁₀₈: Türkçe öğretiminde çevresel faktör hem önemli hem de çok etkilidir. Çünkü öğrenci yaşamı boyunca çevresinden aşırı derecede etkileniyor. Eğer çevresi Türkçe öğretimine önem vermiyorsa öğrencide de aynısı oluyor.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan yaşanan çevre ile ilgili sorunlarla doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “iletişim dilindeki söz varlığı eksikliği”, “iki dillilik”, “yeterli ortam eksikliği”, “ağız kullanımı” ve “yetersizlik” için dile getirilen görüşleri sırasıyla aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₅₇: Çocuğun bulunduğu ortamda onun söz varlığının gelişmesi amacıyla deyim ve atasözlerinin kullanılmaması.

Ö₄₂: Öğrencinin yaşadığı yere bağlı olarak hiç Türkçe bilmemesi. Anne ve babasının okuma-yazmasının olmaması.

Ö₈₄: Kültürel açıdan öğrenciyi destekleyecek bir ortam bulunmaması.

Ö₈₅: Öğrencilerin sosyal çevresinde konuşulan dilin Türkçenin kurallarına uygun olmaması.

Ö₂₀: Çevresel faktörlerin ana dili edinimini destekleyecek koşulları barındırmaması.

2.5. Türkçe Öğretmenlerine Göre Türkçe Öğretiminde Çevreden Kaynaklanan Fiziki İmkânlar ile İlgili Sorunlar

Tablo 5. Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan fiziki imkânlar ile ilgili sorunlar

Tema	Kod	f
Fiziki İmkânlar	Kütüphane olmaması / yetersizliği	13
	Sınıf sayısındaki yetersizlik	9
	Materyal eksikliği	5
	İnternet bağlantısı yetersizliği	1
	İklimlendirme sorunu	1
	Genel eksiklikler	1
	Çalışma odası olmaması	1
	Araç-gereç eksikliği	1

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe öğretiminde Türkçe öğretmenlerinin çevreden kaynaklanan sorunlardan fiziki imkânlar ile doğrudan ilişkili olarak gördüğü sorunların 8 kod altında toplandığı görülmektedir. Bu sorunlardan “Kütüphane olmaması / yetersizliği” için 13 görüş belirtilmiştir. “Sınıf sayısındaki yetersizlik” için 9; “materyal eksikliği” için 5 görüş bulunmaktadır. “İnternet bağlantısı yetersizliği”, “iklimlendirme sorunu”, “genel eksiklikler”, “çalışma odası olmaması” ve “araç-gereç eksikliği” için de birer görüş belirtilmiştir.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan fiziki imkânlar ile doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “kütüphane olmaması / yetersizliği” için dile getirilen görüşlerden bazılarını aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₁₆: Okulda kütüphanenin bulunmaması.

Ö₃₆: Sınıflarda kitaplıkların bulunmayışı. Kütüphanenin niteliksiz olması.

Ö₅₈: Okulda kütüphanenin ve güncel kitapların bulunmaması.

Ö₉₃: Okullarda kütüphane olmaması ya da var olan kütüphanelerin yeterince donanımlı olmaması.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan fiziki imkânlar ile doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “sınıf sayısındaki yetersizlik” için dile getirilen görüşlerden bazılarını aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₆₆: Sınıfların kalabalık olması, materyal ve donanım eksikliği.

Ö₇₂: Kalabalık sınıflar ve az sayıda öğretim materyalinin olması. Okulların teknolojik altyapısında eksiklik olması.

Ö₇₆: Fiziki yetersizlikler (derslik, kütüphane, laboratuvar).

Ö₁₂₀: Sınıfların kalabalık olması öğretmenin bireysel farklılıklara hitap etmesini engellemekte ve yöntem tekniklerin uygulanmasını zorlaştırmaktadır.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan fiziki imkânlar ile doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “materyal eksikliği” için dile getirilen görüşlerden bazılarını aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₄₅: Kalabalık sınıf, materyal sorunu ve çocuğun ailesinin evde konuştuğu dil.

Ö₆₉: Okulun Türkçe öğretimine uygun materyaller konusunda yetersiz kalması.

Ö₇₅: Okulun fiziki imkânlarının yetersiz oluşu, bir kütüphanesinin bile olmaması. Materyallerin yetersiz olması.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan fiziki imkânlar ile doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “internet bağlantısı yetersizliği”, “iklimlendirme sorunu”, “genel eksiklikler”, “çalışma odası olmaması” ve “araç-gereç eksikliği” için dile getirilen görüşleri sırasıyla aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₃₂: Kitap-kitaplık sorunu. Altyapı sıkıntısı (internet vb.). Sınıfların kalabalık oluşu.

Ö₈₈: Özellikle köy okullarında ısınma şekli. Havalandırma sorunu (genel).

Ö₆₄: Okulun fiziki eksikliği.

Ö₁₁₃: Öğüt vermekten ziyade çocuğa uygun çalışma ortamı da sunulmalıdır.

Ö₁₁₀: Okulların gerekli araç gereç bakımından kısıtlı olması.

2.6. Türkçe Öğretmenlerine Göre Türkçe Öğretiminde Çevreden Kaynaklanan İş Birliği ile İlgili Sorunlar

Tablo 6. Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan iş birliği ile ilgili sorunlar

Tema	Kod	f
İş birliği	Öğretmen, aile, okul yönetimi, öğrenci arasındaki iş birliği eksikliği	8
	Okul yönetimi ile iş birliği eksikliği	6
	Aile ile iş birliği eksikliği	3

Tablo 6 incelendiğinde Türkçe öğretiminde Türkçe öğretmenlerinin çevreden kaynaklanan sorunlardan iş birliği sorunları ile ilgili görüşlerinin 3 kod altında toplandığı görülmektedir. Bu sorunlardan “öğretmen, aile, okul yönetimi, öğrenci arasındaki iş birliği eksikliği” için 8 görüş belirtilmiştir. “Okul yönetimi ile iş birliği eksikliği” için 6 ve “aile ile iş birliği eksikliği” için 6 görüş bulunmaktadır.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan iş birliği ile doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “öğretmen, aile, okul yönetimi, öğrenci arasındaki iş birliği eksikliği” için dile getirilen görüşlerden bazıları aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₂₂: Aile, okul yönetimi, öğretmenler ve öğrenciler birbiriyle uyum içinde olursa, haberdar olursa dili daha iyi öğrenmiş olur. Türkçenin öğretiminden kaynaklanan sorunun hangi ayaktan kaynaklandığını hemen tespit etmiş oluruz.

Ö₃₀: Okul-aile-öğrenci ve öğretmen iş birliğinin düzenli ve sistemli bir şekilde yürütülmesi gerekir.

Ö₄₇: Aile, öğrenci ve öğretmen iş birliğinin yetersiz olması.

Ö₄₉: Okul, öğrenci ve öğretmen iş birliğinin yetersiz olması. Okul yönetiminin öğrenciyi daha da içine alabilecek bir okul iklimi oluşturamaması.

Ö₉₀: Ana dili öğrenmeyi sınav başarısına endeksleyen anlayış ister okul yönetimi ister aile olsun bu öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan iş birliği ile doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “okul

yönetimi ile iş birliği eksikliği” için dile getirilen görüşlerden bazılarını aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₄₃: Dil fiziksel ve sosyal ortamdan etkilenir. İlk olarak okul, sınıf ve aile ortamında dil güzel kullanılmaya özen gösterilmeli. Okul yönetimi ve zümre dil farkındalığı kazandırmak için çeşitli dikkat çekici etkinlik ve sunumlara yer vererek çalışmalar yürütebilir.

Ö₆₈: Çağdaş eğitim anlayışından uzak geleneksel eğitim anlayışına sahip okul yöneticilerinin öğretmenle yeterli düzeyde iş birliği yapamaması.

Ö₇₅: Okul yönetimi ile birlikte hareket edilmemesi.

Ö₉₅: Okul yönetimleri bu konuda aileyle ve ders öğretmenleriyle iş birliğini artırmalıdır.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan iş birliği ile doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “aile ile iş birliği eksikliği” için dile getirilen görüşlerden bazılarını aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₁₁₅: Ailede yapılan dil hataları ve bunun sadece okulda düzeltilmesinin beklenmesi. Ailenin öğretmenin elini kolunu yaptırım açısından bağlaması. Yapılan dil yanlışlıkları ve düzeltilmemesi.

Ö₈₇: Aileler dilin güzel kullanılması konusunda Türkçe öğretmenleriyle iş birliği yapmayabiliyor. Örneğin bağırarak konuşan bir öğrencinin velisini arayıp, sorunu söyleyip beraber hareket edelim dediğinizde “Benim çocuğuma sen gıcık gitmişsin, ne var sesinde?” deyip öğretmenin başına bela olabiliyor. Bu tarz davranışlar idealist öğretmenleri bir süre sonra köreltiyor.

2.7. Türkçe Öğretmenlerine Göre Türkçe Öğretiminde Çevreden Kaynaklanan Kitap Okumama ile İlgili Sorunlar

Tablo 7. Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan kitap okumama ile ilgili sorunlar

Tema	Kod	f
Kitap okumama	Ailenin kitap okuma hakkındaki algısı	14
	Okul yönetiminin kitap okuma ile ilgili algısı	2
	Öğrencinin kitap okuma ile ilgili algısı	2

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe öğretiminde Türkçe öğretmenlerinin çevreden kaynaklanan sorunlardan kitap okumama sorunu ile ilgili görüşlerinin 3 kod altında toplandığı görülmektedir. Bu sorunlardan “ailenin kitap okuma hakkındaki algısı” için 14 görüş belirtilmiştir. “Okul yönetiminin kitap okuma ile ilgili algısı” ve “öğrencinin kitap okuma ile ilgili algısı” için ikişer görüş bulunmaktadır.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan kitap okumama ile doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “ailenin kitap okuma hakkındaki algısı” için dile getirilen görüşlerden bazılarını aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₉: Ailenin sosyal medyayı kullanıp kitap okumayı ihmal etmesi.

Ö₁₅: Aileler okumaya gereken önemi vermediği için öğrenciler Türkçe dersinin önemini kavrayamıyor.

Ö₂₅: Okuma seviyelerinin artması için çocukluk çağından başlayarak ve aile içinde kitaba yöneltilmesi gerekmektedir. Aileler bu konuda gereken özeni göstermeyip öğretmenden beklemektedir.

Ö₃₁: Türkçe öğretimi sürecinde çevreden kaynaklı en önemli sorun büyük-küçük “okuma alışkanlığının olmaması.

Ö₅₇: Aile bireylerinin okuma alışkanlığının olmaması.

Ö₉₁: Çoğu ailenin okuma geleneği edinmiş olmaması. Türkçe öğretimi sürecinde ailece kitap okuma saatlerinin olmaması.

Ö₉₆: Okuma alışkanlığı olmamak.

Ö₁₁₇: Kitap okumaya yeterince önem vermemeleri.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan kitap okumama ile doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan “okul yönetiminin kitap okuma ile ilgili algısı” için dile getirilen görüşleri aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₁₃: Okul yönetimi, okul ve özellikle çevreden kaynaklanan en büyük sorun kitap okuma alışkanlığının yeterince olmaması ve kitap okumanın gerekliliğinin öğrenciye aşılınmamasıdır.

Ö₉₉: Dil öğrenimi için kitap okuması gerekirken aile ve okul yönetiminin kitap okumaya öğrenciyi yönlendirmemesi.

Türkçe öğretmenlerine göre Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan kitap okumama ile doğrudan ilgili olarak görülen sorunlardan

“öğrencinin kitap okuma ile ilgili algısı” için dile getirilen görüşleri aşağıdaki gibi dikkatlere sunmak mümkündür:

Ö₈: Yeterince kitap okumaması.

Ö₇₆: Kitap okuma konusundaki eksiklikler.

3. Sonuç

Dil öğretiminde sadece okulda öğrenilenlerin yeterli olmayacağı muhakkaktır. Çocuğun okulda dil ile ilgili öğrendiklerini dil yeteneğini de kullanarak dil becerisine, dili kullanma sanatına dönüştürmesi dil ile ilgili uygulamalar yapmasından ve çevresinde rol model olarak görebileceği kişilerin varlığından geçmektedir. Ana dili öğretim sürecinde etkin ve vazgeçilmez rolüyle Türkçe öğretmenleri dil öğretim sürecini özgün bir şekilde gözlemleyebilmekte ve gereğince önlemler almaya çalışmaktadırlar. Ancak Türkçe öğretmenlerinin etki alanını sınırlayan bazı faktörler, anlayışlar ve iletişim eksiklikleri bazı sorunların çözülmesine fırsat tanımamaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlar hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan genel sorunlarla ilgili görüşlerinde ön plana çıkan başlıkların ağız (yöresel dil) kullanımı, rol model olamama, iki dillilik, sosyal medya, önemsememe, ekonomi, ortamdaki kaynaklanan sorunlar etrafında şekillendiği görülmektedir. Ağız (yöresel dil) kullanımı öğrencilerin doğup büyüdüğü aile ortamı ve yaşadıkları çevrede önemli bir dil kullanım alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. İnsanların özellikle en yoğun duygularını yaşadıkları bu dil kullanım alanının engellenmesi çok da mümkün görünmemektedir. Ancak standart dil ile ilgili bilincin insanlara kazandırılmasının bu başlık ile ilgili sorunları azaltacağını düşündürmektedir. Özellikle okuma, konuşma ve yazma becerileri ile ilgili olarak öğrencilerin çevrelerinde bir rol model kişi bulamaması onların dil bilincine ulaşmasının, özenle ve güvenle Türkçe kullanmalarının önündeki engellerden birisidir. Bu sorunun çözülmesinde yine en büyük görev Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Dil kullanımı bakımından en iyi rol model kendisinin olacağı bilinciyle hareket edecek öğretmenler birçok çocuğa bu bilincin ve güvenin kazandırılmasında pay sahibi olacaktır. Öğrencilerin dili özenle kullanabilecekleri ortamlar oluşturmalarıdır (Bozkırlı ve Er, 2018; Polatcan, 2019; Şahin ve Er, 2024).

Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklanan sorunlardan aile ile ilgili olduğunu düşündüğü durumların ise ilgisizlik, eğitim düzeyinin yetersiz olması, önemsememe, bilinçsizlik olarak ön plana çıktığı görülmektedir.

Okul yönetimlerinin Türkçe öğretimindeki çevresel sorunlara ödüllendirmeyi sağlayamama, adaletli olamama, destek olmama, ilgisizlik, materyal sağlayamama, üstün başarıdan başkasını kabul etmeme, yönetim anlayışındaki eksiklikler ile ilişkili olarak etki ettiği Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle tespit edilmiştir. Okul yönetimlerinin Türkçe öğretiminde öğrenci, veli ilişkisinde Türkçe öğretmenlerini yalnız bıraktığı yönünde görüşlerin ortak paydada bulunduğu sonucuna ulaşmak mümkündür.

Yaşanılan çevre ile ilişkili olarak içinde bulunulan çevrenin dil bilincine sahip olmama, önemsememe gibi eleştirilere tutulması dikkat çekmektedir. Çocuğun okulda edindiği dil becerilerinin yaşadığı çevrede kullanımına imkân tanınmaması veya bunlara gerek olmadığına yönelik görüşler sunulması çocuğun Türkçe öğrenim sürecini olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

Fiziki imkânlarla ilgili olarak çok fazla görüş ile karşılaşılmalıdır. Özellikle bu konu ile ilgili olarak çevreden ziyade okulun imkânsızlıkları dile getirilmektedir. Kütüphane olmaması / yetersizliği, sınıf sayısındaki yetersizlik ve materyal eksikliği dikkat çekicidir. Özellikle kütüphane, kitap, kitaplık ile ilgili eksikliklerin çevreden kaynaklanan sorunların temelinde olduğu belirtilmektedir.

Öğrenci, öğretmen, aile ve okul yönetimi arasındaki iş birliğinin yetersiz oluşu, bunlar arasında koordinasyonun sağlanamaması, bunların birbirine gereken değeri vermemesi gibi durumların iletişimi engellemesi ve Türkçe öğretiminde çevreden kaynaklı sorunlara yol açtığına dair görüşler bulunmaktadır. Ailenin, okul yönetiminin ve diğer branş öğretmenlerinin kitap okuma ile ilgili yaklaşımlarının doğru ve yeterli olmaması çevre ile ilgili sorunlar arasında gösterilmektedir. Alan yazını incelendiğinde; evde kitaplık bulunup bulunmaması ve evde kitap okuyan birilerinin olup olmaması gibi faktörlerin öğrencilerin okuma tutumları ve motivasyonları üzerinde etkili olduğunu raporlayan çalışmalara rastlanılmaktadır (Şahin, 2019c, Şahin, 2019d). Özellikle ailelerin okuma kültürünü edinmelerinin Türkçe öğretimindeki en azından aile ile ilgili sorunları büyük ölçüde çözeceği inancının Türkçe öğretmenlerinde bulunduğunu söylemek gerekir.

Kaynaklar

Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 5(3), 728-749.

Alyılmaz, S. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde hedef kitlenin / “öğrenen”in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2452-2463.

Alyılmaz, S. ve Alyılmaz, C. (2018). Ağız bilimi çalışmalarının Türkçe öğretimi açısından önemi. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi*, (45), 7-38.

Aydın, R. (2007). *Türkiye'de eğitimle ilgili yapılan bilimsel toplantılarda ve millî eğitim şûralarında ele alınan öğretmen sorunları ile Millî Eğitim Bakanlığı'nın politika ve uygulamalarının değerlendirilmesi (1980-2004)*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Bozkırlı, K. Ç. (2023). Türkçe öğretmenlerinin güncel sorunları. içinde *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları*. (ed. C. Alyılmaz, O. Er, İ. Çoban). Bursa: TEKE Akademi.

Bozkırlı, K. Ç. ve Er, O. (2018). Türk dili ve edebiyatı öğretim programı'nın uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(3), 1931-1946

Creswell, J. M. (2009). *Researchdesign: Qualitative, quantitative, andmixedmethodsapproaches*. ThousandOaks, CA: Sage.

Çoban, A. (2016). Türkçe eğitimi ve öğretiminin sorunları. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 121-138.

Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.

Demir, M. K. ve Arı, E. (2013). Öğretmen sorunları-Çanakkale ili örneği-. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(1), 107-126.

Er, O. (2018). Okuma kültürü. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Editör), *Okuma eğitimi* (s. 55-73) içinde, Ankara: Anı.

Habacı, İ., Karataş, E., Adıgüzzelli, F., Ürker, A. ve Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin güncel sorunları. *Electronic Turkish Studies*, 8(6), 263-277.

Karataş, K. ve Çakan, S. (2018). Öğretmenlerin bakış açısıyla eğitim – öğretim sorunları: Bismil ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 17(2), 834-847.

Palavan, Ö., & Donuk, R. (2016). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109-128.

Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216.

Polatcan, F. (2020). Reading tendency scale: Validity and reliability study. *African Educational Research Journal*, 8(3), 11-15.

Sarikaya, B. (2019). Kırsal kesimde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (muş ili örneği). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 151-171.

Susar, F. (2001). Türkçe öğretiminde öğretmen boyutunda karşılaşılan sorunlar ve bunun öğretmen performansına etkileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(10), 53-65.

Şahin, N. (2019a). Çeşitli değişkenler açısından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies Educational Science*, 14(5), 2675-2691.

Şahin, N. (2019b). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 214-233. DOI: 10.29000/rumelide.618195

Şahin, N. (2019c). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.

Şahin, N. (2019d). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 393-423.

Şahin, N., & Er, O. (2024). Türkçe öğretiminde materyal ve teknoloji geliştirme. *Ana dili olarak Türkçe öğretimi Kuramlar-terimler-yöntemler-uygulamalar* içinde (s. 601-646), Ankara: Türk Dil Kurumu.

VI. BÖLÜM

Türkçe Öğretmenlerine Göre İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Sorunları*

Elif TEKİN¹

Faruk POLATCAN²

* Bu çalışma, 24-26 Ekim 2024 tarihlerinde Şanlıurfa'da düzenlenen XVI. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu adlı etkinlikte sözlü olarak sunulan “*İkinci Dil Olarak Türkçe Öğrenen Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin İncelenmesi*” adlı bildirinin gözden geçirilmiş hâlidir.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0003-2828-3199>

² Doç. Dr., Fırat Üniversitesi, <https://orcid.org/0000-0002-6897-8932>

Giriş

Okumanın, toplumların kaderini belirlemede kritik bir rol oynadığı ifade edilmektedir. Bu bağlamda, okuma, çok yönlü bir temel dil becerisi olarak değerlendirildiğinden, birçok uzman bu yeteneğin farklı yönlerini ele alan tanımlar geliştirmiştir.

Güneş (2013), görmek ve bakmak ile işitmek ve dinlemek arasında önemli farklar bulunduğunu belirtmektedir. Okumanın, yalnızca yazıya bakmak ya da onu görmekten ibaret olmadığını, aksine yazının anlamına yeni anlamlar ekleyerek gönüllü bir katkı sağlamak olduğunu ifade etmektedir. TDK'ye (2011) göre alfabe, bir dilin seslerini temsil eden ve belirli bir sıraya göre dizilmiş belli sayıda harften oluşan bir bütündür; bu tanım aynı zamanda yazının temelini oluşturan “yazı abc” ifadesini içermektedir.

Okuma, ses organları ve göz aracılığıyla algılanan şekiller dizisinin beyin tarafından değerlendirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Akyol, 2006; Şahin, 2019a). Bu süreç, yazar ve okur arasında aktif ve etkili bir iletişim gerektiren dinamik bir anlam kurma süreci olarak da ifade edilmektedir (Özbay, 2007). Ayrıca, fiziksel ve zihinsel unsurların bir araya geldiği karmaşık bir yapı olarak nitelendirilmektedir (Gültekin, 2024; Şahin, 2019b). Akçamete (1989) ise, yazılı veya basılı işaretlerin önceden belirlenmiş kurallara uyarak seslendirilmesi sürecini açıklamaktadır. Bu bağlamda, yazılı ve basılı işaretlerin seslendirilmesi sürecinin ilk basamağının alfabe olduğu söylenebilir.

“Günümüzde insanlar, bilgiye ulaşmak için çok farklı kaynaklar kullanmaktadırlar. Okuma; bu yollardan biri olmakla birlikte insanın bireysel, sosyal, zihinsel, dilsel, toplumsal vb. birçok gelişimine de katkı sağlar” (Şahin, 2019c, s. 215). Okuma, fiziki şartlar altında asla ulaşamayacağımız ya da belki de hayalini bile kuramayacağımız dünyaların kapısını açan bir anahtar olarak nitelendirilmektedir (Er, 2018). Demirel (1999), okumanın insanın dünyasını genişleten, kişiliğini biçimlendiren ve onu başkalarına bağlayan önemli bir etken olduğunu vurgulamaktadır. Bu bağlamda, toplum ile birey arasında kurulacak bağlar okuma ile güçlendirilebilir ve birey, okudukları sayesinde uzun vadede yeni ilişkiler de oluşturma fırsatına sahip olabilir. Kaliteli ve bilinçli bir toplum oluşturma önemli ön koşullarından biri, okuyan bireylerdir (Şahin, 2019d).

Yabancı dil olarak okuma eğitimi, günümüzde küreselleşen dünyada bireylerin iletişim becerilerini geliştirmek ve kültürel etkileşimi artırmak açısından büyük bir öneme sahiptir. Okuma, dil öğrenme sürecinin temel taşlarından biri olup, dilin yapısını, kelime dağarcığını ve gramer kurallarını anlamının yanı sıra, okuyucunun eleştirel düşünme becerilerini de geliştirmesine yardımcı olur. Yabancı dilde okuma, sadece kelimeleri ve cümle yapılarını

anlamakla kalmayıp, aynı zamanda metnin bağlamını kavrayarak kültürel ve sosyal unsurları da göz önünde bulundurarak bilgi edinme sürecidir.

Bu bağlamda, yabancı dil olarak okuma eğitimi, bireylerin farklı bakış açılarıyla tanışmasını, dil becerilerini pekiştirmesini ve kendilerini ifade etme yetilerini geliştirmesini sağlar. Etkili bir okuma eğitimi, öğretim yöntemleri, materyal seçimi ve öğrencilerin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş stratejilerle desteklenmelidir. Araştırmalar, yabancı dil okuma eğitiminin, bireylerin akademik başarılarını artırmakla kalmayıp, aynı zamanda sosyal ve kültürel entegrasyonlarını da olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Bu nedenle, yabancı dil olarak okuma eğitiminin yöntemleri ve uygulamaları üzerine yapılacak detaylı araştırmalar, eğitimcilerin ve dil öğrencilerinin bu alandaki en iyi uygulamalara ulaşmalarını sağlayacaktır.

Bu amaç çerçevesinde araştırmanın sorusunu “Türkçe öğretmenlerine göre ikinci dil olarak Türkçe öğrenen ortaokul öğrencilerinin okuma sorunları nasıldır?” ifadesi oluşturmaktadır. Çalışmada araştırma sorusuna bağlı olarak şu alt sorulara da cevap aranmıştır:

Türkçe öğretmenlerinin okuma materyallerini seçme kriterleri nasıldır?

Türkçe öğrenen iki dilli ortaokul öğrencilerinin okuma sorunları nasıldır?

Türkçe öğrenen iki dilli ortaokul öğrencilerinin okumada kullandıkları yöntemler nasıldır?

Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin okuma istekliliklerini arttırmak için kullandıkları yöntemler nasıldır?

Teknolojinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin okuma becerisine etkisi nasıldır?

Türkçe öğretmenlerinin iki dilli ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerini takip etmelerini etkileyen unsurlar nasıldır?

Ebeveyn tutumlarının iki dilli ortaokul öğrencilerinin kitap okumaları üzerindeki etkisi nasıldır?

1. Yöntem

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerini incelemek ve öğretmen görüşlerini analiz ederek bu süreçteki zorlukları ve önerileri belirlemeyi amaçlamaktadır.

1.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel yöntemde ve durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma, bilgi toplama amacıyla gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi tekniklerin kullanıldığı; araştırılan olguların ve olayların nasıl ve neden gerçekleştiğini doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde direkt bilginin kaynağına ulaşarak verilerin ortaya konmasına yönelik bir sürecin izlendiği

araştırmadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Durum alıŐması ise bir varlığın mekâna ve zamana bağlı tanımlandığı araştırmadır (Büyüköztürk vd., 2016).

1.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğreten ortaokul öğretmenleri, araştırma grubunu oluşturmaktadır. Öğretmenlerin, Türkçe dilinin öğretimi ve öğrencilerin okuma becerileri üzerine sahip oldukları deneyimler ve görüşler, bu çalışmanın temel veri kaynağını oluŐturacaktır. Araştırmaya katılan öğretmenler, çeşitli okullarda Türkçe öğretmenliği yapan ve en az 2 yıl deneyime sahip bireylerdir. Bu öğretmenlerin, farklı öğrenci profilleri ve dil seviyeleri ile çalışma deneyimleri, elde edilecek bulguların çeşitliliğini ve zenginliğini artıracaktır. Katılımcılar, yapılandırılmış mülakat yöntemi ile belirli konular üzerinden görüşlerini paylaŐacaklardır.

1.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada, öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler, yarı yapılandırılmış mülakat formu kullanılarak toplanmıştır. Mülakat formu, öğretmenlerin okuma becerileri üzerine düşüncelerini, deneyimlerini ve önerilerini içeren açık uçlu sorular içermektedir.

Elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. “İçerik analizinde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım & Şimşek, 2013, s. 259).

İçerik analizi sürecinde aşağıdaki aŐamalar izlenmiŐtir:

- Verilerin transkripsiyonu: Mülakatların ses kayıtları yazıya dökülmüŐtür.
- İlk okuma: Veriler, genel bir anlayış geliştirmek için birkaç kez okunmuŐtur.
- Kodlama: Verilerdeki önemli ifadeler belirlenerek, kodlar oluşturulmuştur.
- Tema oluşturma: Benzer kodlar bir araya getirilerek, ana temalar belirlenmiştir.
- Sonuçların yorumlanması: Elde edilen temalar, okuma becerileri açısından yorumlanarak araştırmanın bulguları ortaya konulmuŐtur.

2. Bulgular

Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin Türkçe okuma becerilerini değerlendirmek amacıyla Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınıp kategorileştirilerek kodlara ayrılmış, frekans ve yüzdeliği hesaplanıp yorumlanmıştır.

Tablo 1. Türkçe öğretmenlerinin okuma materyali seçerken dikkat ettiği kriterler

Kodlar	f	%
Dilin açık ve anlaşılır olması	3	30
Materyaldeki görsel yeterlik	2	20
Öğrenci seviyesine uygunluk	3	30
Öğrenci ilgisine yönelik	2	20
Toplam	10	100

Türkçe öğretmenlerinin okuma materyali seçerken dikkat ettiği kriterlere yönelik bazı örnek görüşler:

Ö2: *Metinlerin öğrenci seviyelerine uygun olması, ilgi çekici ve derse güdüleyici olması, yazı puntolarının öğrenci seviyelerine uygun olması, görsel içeriğe sahip metinler olması.*

Ö4: *Okuma materyalinin okunabilirliğinin öğrenci yaşına ve gelişim seviyesine uygunluğuna dikkat ederim. Okuma metinlerinin dilinin açık ve anlaşılır olmasına özen gösteririm.*

Tablo 1, Türkçe öğretmenlerinin okuma materyali seçerken dikkate aldığı kriterleri ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin en çok önem verdiği kriterlerden biri, materyalin dilinin açık ve anlaşılır olmasıdır; bu kriteri 3 öğretmen (%30) seçmiştir. Ayrıca, öğrenci seviyesine uygunluk da aynı sayıda öğretmen tarafından (%30) vurgulanmıştır. Bu durum, öğretmenlerin materyalin öğrencilerin yaş ve gelişim seviyelerine uygun olmasına büyük önem atfettiğini göstermektedir. Öte yandan, görsel yeterlik ve öğrenci ilgisine yöneliklik kriterleri, 2 öğretmen (%20) tarafından tercih edilmiştir. Ö2'de belirtilenler gibi, metinlerin öğrenci seviyelerine uygun olması, ilgi çekici ve derse güdüleyici olmaları, yazı puntolarının uygunluğu ve görsel içeriğin varlığı da önemli faktörler olarak değerlendirilmektedir. Ö4'te ifade edilenler de bu bulguları destekler nitelikte; öğretmenler, okuma materyalinin okunabilirliğine ve dilinin anlaşılır olmasına özen göstermektedir. Genel olarak, öğretmenler, dilin anlaşılabilirliği ve öğrenci seviyesine uygunluğunu ön planda tutarken, görsel unsurlar ve ilgi alanlarına yöneliklik kriterleri ise daha az dikkate alınmaktadır. Bu durum, etkili bir öğretim süreci için öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun materyal seçiminde dikkatli olunması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Tablo 2. Türkçe öğretmenlerinin iki dilli öğrencilerin okuma eğitimi sırasında karşılaştıkları zorluklar hakkındaki görüşleri

Kodlar	f	%
Öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik karşılaştığı zorluk	4	40
Kelimeyi telaffuz edememe sorunu	3	30
Öğrencilerin ana dilindeki ekleri kullanma sorunu	1	10
Öğrencinin okumaya karşı olumsuz tutum (çekingenlik, utangaçlık vb.)	2	20
Toplam	10	100

Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitimi esnasında karşılaştıkları zorluklara ilişkin bazı örnek görüşler:

Ö1: Genellikle öğrenciler kendi ana dillerindeki ön ek ve son ekleri Türkçe sözcüklere uyarlıyorlar. Özellikle ana dili Arapça olan öğrenciler bu durumu çok fazla yaşıyorlar. Kelimeleri daha çok ana dillerindeki telaffuza göre çıkarıyorlar.

Ö5: İkinci dilleri Türkçe olan öğrenciler, daha çok Türkçe düşünmedikleri için okuduklarını anlamakta zorlanmaktadır. Evde Türkçe konuşulmadığı için hazır kelimelerin telaffuzunda da sorun yaşamaktadır.

Tablo 2, Türkçe öğretmenlerinin ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin okuma eğitimi sırasında karşılaştıkları zorluklara dair görüşlerini ortaya koymaktadır. En yaygın sorun, öğrencilerin okuduğunu anlamaya yönelik karşılaştıkları zorluklardır; bu durumu 4 öğretmen (%40) belirtmiştir. Öğrencilerin kelimeleri telaffuz edememesi ise 3 öğretmen (%30) tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca, öğrencilerin ana dillerindeki ekleri Türkçe sözcüklere uyarlama sorunu 1 öğretmen (%10) tarafından vurgulanmışken, öğrencilerin okumaya karşı olumsuz tutumları (çekingenlik, utangaçlık vb.) 2 öğretmen (%20) tarafından dile getirilmiştir.

Öğretmen görüşleri de bu bulguları destekler nitelikte. Ö1'de, öğrencilerin ana dillerindeki ekleri Türkçe kelimelere uyarlama sorunu sıkça yaşandığı ifade edilmiştir; özellikle Arapça konuşan öğrencilerin, kelimeleri ana dillerindeki telaffuzlarına göre okumakta zorluk çektikleri belirtilmektedir. Ö5'te ise, ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin, Türkçe düşünmedikleri için okuduklarını anlamada güçlük çektikleri ve evde Türkçe konuşulmadığı için bazı kelimelerin telaffuzunda sorunlar yaşadıkları aktarılmaktadır.

Genel olarak, öğretmenlerin belirttiği bu zorluklar, ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin okuma eğitiminde dikkate alınması gereken önemli faktörlerdir. Anadil etkisi, dil öğrenim sürecini olumsuz yönde etkileyerek, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmelerini zorlaştırmaktadır.

Tablo 3. Türkçe öğretmenlerinin iki dilli öğrencilerin Türkçe okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kullandığı yöntemler

Kodlar	f	%
Derse aktif katılımı sağlama	1	10
Görsel-işitsel materyal kullanımı	2	20
Özet çıkarma çalışması	2	20
Sesli okuma çalışmaları	2	20
Sözlük çalışması	2	20
Okuduklarını canlandırma yöntemi	1	10
Toplam	10	100

Türkçe öğretmenlerinin ikinci dilleri Türkçe olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla kullandığı yöntem ve aktiviteler hakkındaki bazı örnek görüşleri:

Ö5: Çocuklara görsel öğelerin ön planda olduğu, diğer duyu organlarını da sürece katacak yöntemler seçmeye çalışıyorum. Okunan metnin anlaşılabilirliğini arttırmak için genellikle canlandırma yöntemini kullanıyorum.

Ö9: Genel olarak sesli okuma çalışmaları yapıyorum. Genel olarak öğrenciler sesli okuma yaptığı zaman kelimelerin de doğru söylenişini öğrendiğinden ilerleyen süreçlerde telaffuzu da kolaylaştıracağını düşünüyorum.

Tablo 3, Türkçe öğretmenlerinin ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için kullandıkları yöntem ve aktiviteleri göstermektedir. Verilere göre, öğretmenlerin en sık tercih ettiği yöntemler arasında görsel-işitsel materyal kullanımı, özet çıkarma çalışmaları, sesli okuma çalışmaları ve sözlük çalışması yer almaktadır; her biri 2 öğretmen (%20) tarafından belirtilmiştir. Derse aktif katılımı sağlama ve okuduklarını canlandırma yöntemleri ise 1 öğretmen (%10) tarafından seçilmiştir.

Öğretmen görüşleri de bu yöntemlerin etkinliğini destekler niteliktedir. Ö5, görsel öğelerin ön planda olduğu, diğer duyu organlarını da sürece katacak yöntemler kullanmaya özen gösterdiğini belirtirken, okunan metnin anlaşılabilirliğini arttırmak için canlandırma yöntemine başvurduğunu ifade etmektedir. Ö9 ise, sesli okuma çalışmalarının önemine dikkat çekmekte; bu yöntemle öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz etmeyi öğrenerek ilerleyen süreçlerde telaffuzlarının gelişeceğini vurgulamaktadır.

Genel olarak, öğretmenlerin belirttiği bu yöntemler, ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili stratejiler olarak öne çıkmaktadır. Görsel ve işitsel materyallerin kullanımı ile etkileşimli ve eğlenceli öğrenme ortamları sağlamak, öğrencilerin dil becerilerini daha iyi kavramalarına yardımcı olabilmektedir.

Tablo 4. Türkçe öğretmenlerinin iki dilli öğrencilerin okuma istekliliklerini arttırmak için kullandığı yöntemler

Görüşler	f	%
Motivasyon çalışmaları yapma	4	40
Etkinliklerle dersi eğlenceli hale getirme	3	30
Derse karşı güdüleme	2	20
Pekiştirme yaparak okuma isteğini artırma	1	10
Toplam	10	100

Türkçe öğretmenlerinin ikinci dilleri Türkçe olan öğrencilerin okuma isteğini arttırmak için kullandığı yöntemlere ilişkin bazı örnek görüşler:

Ö1: Destekleyici ve motivasyonlarını artırıcı cümleler kurarım, onları yargılayıcı sözlerden kaçınırım. Okuma yapmak istemeyen öğrenciyi zorlamam süreç içinde aşamalı olarak derse aktif olarak katmaya çalışırım. Dersi oyun, etkileşimli tahta gibi farklı uygulama ve etkinliklerle eğlenceli hâle getirmeye çalışırım.

Ö6: Öğrencilerin okumayı bir iş, bir görev, bir sorumluluk gibi görmelerinden öte okumayı isteyerek yapmaları gerektiği konusunda güdülerim. Okurken aynı zamanda hayal etmelerini telkin ederim.

Ö10: Öncelikle öğrencileri doğru güdülemeye çalışıyorum. Başarısız olduklarında cesaretlendirmek için uygun dönütler veriyorum. Başarılı bir okuma süreci geçiren öğrencilere pekiştirme vererek süreç içerisinde daha etkin olmalarını sağlıyorum.

Tablo, Türkçe öğretmenlerinin ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin okuma isteğini arttırmak için kullandıkları yöntemlere ilişkin görüşlerini sunmaktadır. Verilere göre, öğretmenlerin en çok tercih ettiği yöntem motivasyon çalışmalarıdır; bu yöntemi 4 öğretmen (%40) belirtmiştir. Dersi eğlenceli hale getirme etkinlikleri 3 öğretmen (%30) tarafından seçilmişken, derse karşı güdüleme yöntemi 2 öğretmen (%20) tarafından ifade edilmiştir. Pekiştirme yaparak okuma isteğini artırma ise 1 öğretmen (%10) tarafından tercih edilmiştir.

Öğretmen görüşleri, bu yöntemlerin etkinliğini destekler niteliktedir. Ö1, öğrencilerin motivasyonunu artırmak için destekleyici cümleler kurduğunu ve yargılayıcı sözlerden kaçındığını belirtmektedir. Ayrıca, okumak istemeyen öğrencileri zorlamadan, aşamalı olarak derse katmaya çalıştığını vurgulamaktadır. Eğlenceli etkinlikler kullanarak dersi daha ilgi çekici hale getirdiğini de eklemektedir. Ö6 ise, öğrencilerin okumayı bir görev değil, isteyerek yapmaları gerektiği konusunda onları güdülemekte; okuma sırasında hayal etmeleri için teşvik etmektedir. Ö10, öğrencileri doğru bir şekilde güdülemeye odaklandığını ve başarılı olduklarında pekiştirme vererek süreci daha etkili hale getirdiğini ifade etmektedir.

Genel olarak, öğretmenlerin belirttiği yöntemler, ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin okuma isteğini artırmada etkili stratejiler olarak öne çıkmaktadır. Motivasyonel yaklaşımlar ve eğlenceli etkinlikler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için önemli bir temel oluşturmaktadır.

Tablo 5. Türkçe öğretmenlerinin iki dilli öğrencilerin Türkçe okuma becerilerini geliştirmek amacıyla teknoloji kullanımları

Kodlar	f	%
Derslerde e-kitap uygulamasına yer vermek	1	10
Akıllı tahta kullanımına yer vermek	4	40
Görsellerle desteklenmiş okuma metinleri	3	30
Ses kayıtları yardımıyla doğru seslendirme çalışmaları	2	20
Toplam	10	100

Türkçe öğretmenlerinin ikinci dilleri Türkçe olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla teknolojiyi nasıl kullandıklarına ilişkin bazı örnek görüşler:

Ö3: *Erişimi olan öğrenciler için e-kitap uygulamaları tavsiye ediyorum. Sınıfta akıllı tahtalar üzerinden de okuma etkinlikleri yapıyorum.*

Ö9: *Kelimelerin doğru telaffuzlarını görmek amacıyla ses kayıtları kullanıyorum. Öğrencilere de aynı zamanda kendi ses kayıtlarını dinleterek kelimeleri nasıl telaffuz ettiklerini görmelerini sağlıyorum.*

Tablo 5, Türkçe öğretmenlerinin ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek amacıyla teknolojiyi nasıl kullandıklarına dair görüşlerini sunmaktadır. Öğretmenlerin en çok tercih ettiği yöntemlerden biri akıllı tahta kullanımındır; bu yöntemi 4 öğretmen (%40) belirtmiştir. Görsellerle desteklenmiş okuma metinleri 3 öğretmen (%30) tarafından tercih edilirken, ses kayıtları yardımıyla doğru seslendirme çalışmaları 2 öğretmen (%20) tarafından ifade edilmiştir. E-kitap uygulamasına yer verme ise yalnızca 1 öğretmen (%10) tarafından seçilmiştir.

Öğretmen görüşleri, bu teknolojik yaklaşımların etkinliğini desteklemektedir. Ö3, e-kitap uygulamalarını erişimi olan öğrenciler için önerdiğini ve sınıfta akıllı tahtalar aracılığıyla okuma etkinlikleri gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Ö9 ise, kelimelerin doğru telaffuzunu sağlamak amacıyla ses kayıtları kullandığını, öğrencilerin kendi ses kayıtlarını dinleyerek telaffuzlarını gözlemlemelerine olanak tanıdığını belirtmektedir.

Genel olarak, öğretmenlerin belirttiği teknolojik yöntemler, ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede etkili araçlar olarak öne çıkmaktadır. Akıllı tahtalar, görsel materyaller ve ses kayıtları, öğrencilerin

öğrenme süreçlerini daha interaktif ve etkili hale getirmekte önemli bir rol oynamaktadır.

Tablo 6. Türkçe öğretmenlerinin iki dilli öğrencilerin okuma becerilerini takip etme yöntemleri

Kodlar	f	%
Okuma ölçekleri ile	3	30
Öz değerlendirme formları	3	30
Okuduğunu anlama etkinlikleri ile	3	30
Okuma hızındaki değişiklik ile	1	10
Toplam	10	100

Türkçe öğretmenlerinin ikinci dilleri Türkçe olan öğrencilerin okuma becerilerini nasıl takip ettiklerine yönelik bazı örnek görüşler:

Ö6: Öğrencilerin gelişimlerini takip etmek için öncelikle düzenli aralıklarla sesli okuma yaptırıyorum. Daha sonra okuduklarını anlama üzerine etkinlikler tasarlayarak okuma-anlama birliğini sağlamaya çalışıyorum.

Ö10: Öğrencinin okuma hızının değişip değişmediğini görmek amacıyla okuma yapılması ve sonuçlarının önceki yıl ile karşılaştırılması şeklinde okuma takibini yapıyorum.

Tablo, Türkçe öğretmenlerinin ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin okuma becerilerini nasıl takip ettiklerine ilişkin görüşlerini sunmaktadır. Öğretmenlerin üç farklı yöntemi eşit şekilde tercih ettiğini görmekteyiz; okuma ölçekleri, öz değerlendirme formları ve okuduğunu anlama etkinlikleri her biri 3 öğretmen (%30) tarafından belirtilmiştir. Okuma hızındaki değişiklik ise 1 öğretmen (%10) tarafından takip edilmektedir.

Öğretmen görüşleri de bu yöntemlerin etkisini destekler niteliktedir. Ö6, öğrencilerin gelişimlerini takip etmek için düzenli aralıklarla sesli okuma yaptırdığını ve ardından okuduklarını anlama etkinlikleri tasarlayarak okuma-anlama birliğini sağlamaya çalıştığını ifade etmektedir. Ö10 ise, öğrencilerin okuma hızını takip etmek için okuma faaliyetleri yaparak, bu sonuçları önceki yıllarla karşılaştırdığını belirtmektedir.

Genel olarak, öğretmenlerin belirttiği takip yöntemleri, ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin okuma becerilerini değerlendirmede etkili stratejiler olarak öne çıkmaktadır. Okuma ölçekleri ve anlama etkinlikleri, öğrencilerin gelişimlerini objektif bir şekilde izlemek için önemli araçlar sunmaktadır.

Tablo 7. Türkçe öğretmenlerinin iki dilli öğrencilerin ebeveynlerinin okuma durumlarını destekleme yöntemleri

Kodlar	f	%
Ailenin bilgilendirilerek okuma eğitimine katılımının sağlanması	4	40
Telefon veya yüz yüze görüşme yapılarak ailenin okuma eğitimine katılımının sağlanması	4	40
Ders dışı etkinlikler ile ailenin okuma eğitimine katılımının sağlanması	2	20
Toplam	10	100

Türkçe öğretmenleri ikinci dilleri Türkçe olan öğrencilerin ailelerini okuma eğitimine katılımının sağlanmasına yönelik bazı örnek görüşler:

Ö10: Okul-veli iş birliğini sağlamak için öğrenci hakkında bilgilendirmeler yapıyorum. Öğrenciye dair okuma verilerini ailesiyle paylaşarak velinin durum hakkında bilgilendirilmesini sağlıyorum. Velinin evde çocuğuna süreci destekleyen sesli ve sessiz okuma, okuduğu metni anlayıp anlamadığına dair sorular sormasını istiyorum.

Tablo, Türkçe öğretmenlerinin ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin ailelerini okuma eğitimine katılımını sağlamak için geliştirdikleri yöntemleri göstermektedir. Verilere göre, öğretmenlerin en çok tercih ettiği yöntemler arasında ailenin bilgilendirilerek okuma eğitimine katılımının sağlanması ve telefon veya yüz yüze görüşme yapılarak bu katılımın sağlanması yer almakta; her iki yöntemi de 4 öğretmen (%40) belirtmiştir. Ders dışı etkinliklerle ailenin katılımını sağlama ise 2 öğretmen (%20) tarafından ifade edilmiştir.

Öğretmen görüşleri, bu yöntemlerin etkinliğini destekler nitelikte. Ö10, okul-veli iş birliğini sağlamak amacıyla öğrenci hakkında bilgilendirmeler yaptığını, okuma verilerini ailesiyle paylaştığını ve velinin evde çocuğuna sesli ve sessiz okuma yaptırmasını, ayrıca okuduğu metni anlayıp anlamadığına dair sorular sormasını teşvik ettiğini belirtmektedir. Bu yaklaşım, ailelerin okuma sürecine aktif katılımını artırmayı hedeflemektedir.

Genel olarak, öğretmenlerin belirttiği yöntemler, ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin ailelerinin okuma eğitimine katılımını sağlamak için etkili stratejiler sunmaktadır. Ailelerin bilgilendirilmesi ve doğrudan iletişim, öğrencilerin okuma becerilerini destekleyen önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır.

3. Sonuç ve Tartışma

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ortaokul öğrencilerinin okuma becerilerini incelemeyi ve öğretmen görüşlerini analiz ederek bu süreçte karşılaşılan zorlukları ve önerileri belirlemeyi hedeflemiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılan bu çalışmada, öğretmen görüşleri yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmış ve içerik analizi ile değerlendirilmiştir.

Öncelikle, öğretmenlerin okuma materyali seçerken dikkat ettikleri kriterler incelendiğinde, dilin açık ve anlaşılır olması ile öğrenci seviyesine uygunluğun en çok vurgulanan unsurlar olduğu görülmektedir. Öğretmenler, öğrencilerin gelişim seviyelerine uygun ve ilgi çekici materyallerin kullanılmasının, okuma becerilerinin gelişimi açısından kritik olduğunu ifade etmişlerdir. Bu bulgular, öğretim süreçlerinde materyal seçiminde öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmasının önemini ortaya koymaktadır (Alyılmaz, 2018; Çoban, 2016). Ayrıca seçilen metinlerde dikkat edilmesi gereken bir diğer önemli koşul da dil yetkinliğidir (Bozkırlı vd., 2023; Alyılmaz, 2010).

Türkçe öğretmenleri, ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin okuma eğitimi sırasında çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Özellikle, öğrencilerin okuduğunu anlamakta zorlanmaları, kelimeleri doğru telaffuz edememeleri ve ana dillerindeki dil yapılarının Türkçe kelimelere uyarlanması gibi sorunlar ön plana çıkmaktadır. Bu bulgular, ana dil etkisinin dil öğrenim sürecini nasıl olumsuz yönde etkilediğini göstermekte ve öğretmenlerin bu zorlukları aşmak için daha fazla destek ve yöntem geliştirmesi gerektiğini göstermektedir (Alyılmaz, 2018).

Okuma becerilerini geliştirmek amacıyla öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve aktiviteler arasında, görsel-işitsel materyal kullanımı, sesli okuma çalışmaları ve özet çıkarma gibi yöntemlerin ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretmenler, etkileşimli ve eğlenceli öğrenme ortamları sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler uygulamaktadır. Bu durum, öğrencilerin motivasyonunu artırmakta ve okuma isteğini geliştirmekte etkili olmaktadır (Şengüder, 2022).

Motivasyon çalışmaları ve eğlenceli etkinlikler, öğrencilerin okuma isteğini artırmak için öğretmenler tarafından en çok tercih edilen yöntemler arasında yer almıştır. Öğrencilerin okuma becerilerinin gelişimi için destekleyici bir ortam sağlanması gerektiği, öğretmenlerin görüşleriyle desteklenmiştir. Ailelerin okuma eğitimine katılımını sağlamak amacıyla yapılan bilgilendirme ve iletişim çalışmalarının önemi de vurgulanmıştır. Ailelerin bu sürece dâhil edilmesi, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını ve motivasyonlarını artırmak için kritik bir faktördür (Seçkin & Yıldırım, 2023).

Öğretmenler, akıllı tahta, görsellerle desteklenmiş okuma metinleri ve ses kayıtları gibi teknolojik yöntemlerin okuma becerilerini geliştirmede etkili araçlar olduğunu belirtmişlerdir. Bu teknolojik yaklaşımlar, dersleri daha interaktif hâle getirerek öğrencilerin öğrenme süreçlerini olumlu yönde etkilemektedir. Çalışma ile uyumlu olarak Er ve Alyılmaz (2022), Şahin ve Er (2024) ve Çetinkaya-Özdemir (2023) teknolojik araçların okumayı olumlu etkilediğini belirtmiştir. Türe (2021) ve Elkatmış (2021) ise teknolojik aletlerin

bedeni özellikle gözleri yorması nedeniyle okuma sürecini olumsuz etkilediğini vurgulamıştır.

Sonuç olarak, bu çalışma, ikinci dili Türkçe olan öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için Türkçe öğretmenlerinin uyguladığı çeşitli stratejileri ve karşılaştıkları zorlukları kapsamlı bir şekilde ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, öğretim süreçlerinde öğrencilerin ihtiyaçlarına duyarlı bir yaklaşım benimsenmesi gerektiğini ve öğretmenlerin, okuma materyali seçiminden aile katılımına kadar geniş bir yelpazede etkin stratejiler geliştirmeleri gerektiğini göstermektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine yönelik eğitimlerin artırılması, öğrencilerin okuma becerilerini daha etkin bir şekilde geliştirmek için gerekli bir adım olacaktır. Gelecek araştırmalar, öğretmenlerin uygulamalarını daha derinlemesine inceleyerek, okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yeni yöntemlerin keşfedilmesine katkıda bulunabilir.

Kaynaklar

- Akçamete, G. (1989). Üniversite öğrencilerinin okumalarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(2), 735-753.
- Akyol, H. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3). 728-749.
- Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin / “öğrenen”in önemi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2452-2463.
- Bozkırlı, K. Ç., Er, O., & Peçenek, O. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 11(2), 138-148.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (20. Baskı). Ankara: Pegem.
- Çetinkaya-Özdemir, E. (2023). Okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmaların sistematik derlemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 1-19.
- Çoban, A. (2016). Türkçe eğitimi ve öğretiminin sorunları. *Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1), 121-138.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Elkatmış, M. (2021). Üniversite öğrencilerinin e-kitap okuma alışkanlıkları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1081-1101.
- Er, O. (2018). Okuma kültürü. S. Alyılmaz ve B. Ürün Karahan (Editör), *Okuma eğitimi* (s. 55-73) içinde, Ankara: Anı.
- Er, O., & Alyılmaz, S. (2022). *Web 2.0 araçları ile kültür destekli yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. İzmir: Duvar Yayınları.

Gültekin, M., Gültekin, Z. S., Aktaş, H., & Yıldırım, C. (2024). Okul öncesi dönemde kitap okuma alışkanlığının çocukların bilişsel gelişimine etkisi: öğretmen bakışları. *Turan Stratejik Araştırmalar Merkezi*, 16(61), 311-317.

Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148.

Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

Seçkin, G. Ö. K., & Yıldırım, K. (2023). Okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik aile farkındalık programının etkililiği: Bir karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 135-158.

Şahin, N. (2019a). Ortaokul öğrencilerinin okuma tutumları ve okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 914-940.

Şahin, N. (2019b). Çeşitli değişkenler açısından ortaokul öğrencilerinin okuma kaygılarının incelenmesi. *Turkish Studies Educational Science*, 14(5), 2675-2691.

Şahin, N. (2019c). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algıları ile okuma motivasyonları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (16), 214-233. DOI: 10.29000/rumelide.618195

Şahin, N. (2019d). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma motivasyonlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 393-423.

Şahin, N., & Er, O. (2024). Türkçe öğretiminde materyal ve teknoloji geliştirme. *Ana dili olarak Türkçe öğretimi Kuramlar-terimler-yöntemler-uygulamalar* içinde (s. 601-646). Ankara: Türk Dil Kurumu.

Şengüder, Z. (2022). Yabancı dil olarak Rusça öğretiminde okuma becerilerinin geliştirilmesi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 11(99), 1545-1555.

Türe, G. (2021). Dijital dünyanın okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 4(2), 165-184.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Seçkin Yayıncılık.