



## SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ TÜRKÇE ÖĞRETİMİ DERSİNE VE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ KONUSUNDAKİ YETERLİLİKLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ\*

*Hüseyin ANILAN\*\**

*Zeynep KILIÇ\*\*\**

**Öz**

*Bireyler, ailesinden ve yakın çevresinden öğrendiği ana dili aracılığı ile içinde yaşadığı toplumun kültürel değerlerini öğrenir ve çevresiyle etkileşim kurar. Ülkemizde de ana dili olarak Türkçe, Cumhuriyetle birlikte gerçekleştirilen Türk Dil Devrimi ile eğitim ve bilim dili olarak kabul edilerek öğretimine de büyük önem vermeye başlanmıştır. Türk eğitim sistemi içinde Türkçe öğretimi tüm dersler aracılığıyla yapılırsa da asıl öğretim sorumluluğu Türkçe derslerindedir. Türkçe öğretiminin etkili ve işlevsel olması ilkokulda sınıf öğretmenlerinin sorumluluğundadır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin bu konuda yetkin olmaları oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine ve Türkçe öğretimi konusunda kendi yeterliliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır. Nitel yöntemle gerçekleştirilen araştırmaya Türkçe öğretimi dersini almış 103 sınıf öğretmeni aday katılmıştır. Araştırma verileri, Türkçe öğretimi ile ilgili 9 açık uçlu sorunun yer aldığı yapılandırılmış yazılı görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın verileri betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre, sınıf öğretmeni adaylarının fakültedeki Türkçe öğretimi dersini işlevsel buldukları, Türkçe öğretimi yaparken dil bilgisi konularının öğretiminde zorlanabilecekleri ve Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonuçlarına ulaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** *Ana dili öğretimi, Türkçe öğretimi, sınıf öğretmeni, öğretmen adayı, yeterlik algısı.*

\* Bu çalışma 24-26 Mayıs 2012 tarihleri arasında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen "XI. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu"nda sunulan sözlü bildirinin geliştirilmiş halidir.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, hanilan@ogu.edu.tr

\*\*\* Arş. Gör. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, zeynepk@ogu.edu.tr

## THE VIEWS OF PRIMARY SCHOOL PRE-SERVICE TEACHERS AS TO TURKISH EDUCATION AND THEIR PERCEPTION OF PROFICIENCY

### **Abstract**

*Through the language acquired from family and the immediate milieu, each individual learn the cultural codes of the society she/he is raised and get interaction with the community. Turkish has become that language of our official language of education and science following Turkish Language Reform in the early Turkish Republic Period. From then, the education of Turkish has been of prime importance too. Although the education of Turkish is provided via all courses in Turkish education system, primary burden and charge pertains to Turkish language courses. It is under the responsibility of primary school teachers in the initial step of primary education to provide an efficient and functional education of Turkish. Thus, it is of vital significance for primary school teachers to be proficient and competent. This study objects to introduce the views of primary school teacher candidates as to Turkish education courses and their own level of proficiency to teach Turkish. 103 prospective teachers participated in the study which was conducted with a qualitative method. The data was collected by the help of a questionnaire including open-ended 9 questions in total. The data of the study was analyzed with a descriptive method. According to the findings, pre-service teachers find Turkish education course functional, they state that while they teach grammar topics, they may get difficulty, however they are proficient enough to provide Turkish education courses.*

**Keywords:** *Mother tongue education, Turkish education, primary school teaching, pre-service teachers, perception of proficiency.*

### **1. GİRİŞ**

Toplumun doğal üyesi olan bireyin, dünyayı anlamlandırması ve çevresiyle etkileşim içinde olmasını sağlayan en önemli araç dildir. Dil, bireyler arasında anlaşmayı sağlayan, kuralları olan ve bu kurallar içinde yaşayan gelişen canlı bir varlık, topluma ait olan bir kurum, bireyin ruhsal ve toplumsal kimliğini oluşturan doğal bir araçtır (Vardar, 1982: 13; Ergin, 1995: 7; Akarsu, 2001). Birey; dili aracılığı ile duygularını, düşüncelerini, deneyimlerini ve isteklerini sözlü ya da yazılı olarak diğer bireylere

anlatırken, başkalarının da kendisine anlattıklarını yine dili sayesinde anlar (Topbaş, 1998: 4). Aynı zamanda dil ile birey, toplumda var olan davranış biçimlerini, inanç ve değerleri de kapsayan tüm kültürel öğeleri öğrenir (Adalı, 1983: 31). Bu kültürel öğeler gelecek kuşaklara yine dil aracılığı ile aktarılır (Dönmezer, 1994: 110). Bireyin, analiz ve sentez yapabilme, eleştirel ve yaratıcı düşünebilme, sorun çözebilme vb. düşünme yeteneklerinin gelişmesi ve bireyin belli bir kültüre girmesini, kültürü yaşamasını ve yaşatmasını sağlamak üzere dilin temel iki işlevi bulunmaktadır (Yaşar, 2008: 3). Dolayısıyla dil, bireyin toplumla bütünleşmesini sağlar (Topbaş, 1998, 4). Toplumun ortak dilini konuşan birey, o toplumun içinde yaşayan ve o topluma özgü değerleri taşıyan kişidir (İşeri, 1996: 21).

Dil, iletişim ve düşünme aracı olma özellikleri ile evrensel, ulusal ve kültürel değerleri gelecek kuşaklara aktarma yönü ile de ulusaldır. Her birey içinde yaşadığı toplumun başka deyişle içinde büyüdüğü ailenin, çevrenin dilini öğrenir. Bireyin başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden daha sonra da etkileşim içinde bulunduğu çevrelerden öğrendiği, bilinçaltına indiği ve toplumla en güçlü bağıni oluşturan bu dil, ana dili biçiminde tanımlanır (Aksan, 2004: 81). Tanımdan da anlaşılacağı üzere ana dili bireyin yaşadığı çevrenin ve toplumun ortak ürünüdür (Sever, 2000: 1). Ana dili, toplumdaki bireyleri birbirine bağlayan, insan yığını olmaktan çıkartıp uluslaştıran en önemli etkenlerden biridir. Ana dili, bireyin duygu ve düşünce evrenini oluşturur (Özdemir, 1983: 21). Birey ana dilini, başlangıçta kültürlenme yoluyla çevresinden gelişigüzel biçimde öğrenirken, daha sonra ilköğretimden başlayarak diğer eğitim basamaklarında kasıtlı kültürlenme yolu ile öğrenir (Demirel, 2004: 7).

Ana dilini etkin kullanma, bireyin gerek akademik gerek de sosyal yaşamını yakından etkiler (Ünalın, 2001: 5). Ana dili öğretimi, her ülkede çocuğun ailesinden ve çevresinden edindiği bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlar (Karababa, 2005: 1). Ana dili öğretiminin temel amacı, bireylerin düşünme ve iletişim becerilerini ve anlama gücünü geliştirmek, toplumsallaşma süreçlerine katkıda bulunmak, dinleme ve okuma

alışkanlığı ve zevki kazandırmak, bireylerde sözcük dağarcığını zenginleştirmek, temel dil bilgisi kurallarını öğretmek ve dil bilinci ve sevgisini oluşturmaktır (Kavcar, 1988: 262; Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005: 3). Ana dili, bireyin gelecek yaşantısındaki başarısında önemli etkenlerden birisidir. Eğitim-öğretim ortamlarında eğitim aracı olarak ana dili kullanmak, bireyin başarıya ulaşmasını sağladığı için anahtar bir kavramdır ve eğitim ile dil ayrılmaz bir bütündür (Khubchandani, 2003: 239; Education for All Global Monitoring Report, 2005: 2; Fakeye, 2011: 72). Bundan dolayı ülkelerin eğitim sistemlerinde dil öğretimine özellikle ana dili eğitime büyük önem verilmektedir (Kavcar, 1988: 262; Sinan, 2006: 4). Ülkemizde de cumhuriyetle birlikte gerçekleştirilen Türk Dil Devrimi ile Türkçe, eğitim ve bilim dili olarak kabul edilmiş, 1924 Anayasasında resmi dil olarak yer almış, Türkçe çalışmalarına özen gösterilmiş ve öğretimine önem verilmeye başlanmıştır (Topbaş, 1998: 11; Sinan, 2006: 4).

Ana dilini yazılı ve sözlü olarak doğru kullanabilen bireyler yetiştirmek, devletin eğitim sistemine yüklediği önemli sorumluluklardandır (Sinan, 2006: 5). Ülkemizde ana dili öğretimi tüm dersler aracılığıyla dolaylı olarak yapılmaya çalışılsa da ana dili öğretiminin temel sorumluluğu Türkçe derslerindedir. Bu nedenle bireylere zihinsel gelişmelerine ve toplumsal gereksinimlerine dayalı olarak gerekli dilsel beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında Türkçe öğretimine önemli sorumluluklar düşmektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2005, 132). Türkçe öğretiminin temel amacı, bireylerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bilimsel bir anlayışla planlı bir biçimde geliştirmek, onlara Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilme becerisi kazandırmaktır. Ayrıca Türkçe öğretimi içerisinde dil bilgisi kuralları sezdirilerek, dil becerilerinin gelişimine dayanak oluşturularak, içinde yaşanan dili kavratmaktır (Adalı, 1983: 35; Erdem ve Çelik, 2011: 1033). Bu amaçların yerine getirilmesi birinci sınıftan başlayıp sekizinci sınıfın sonuna kadar süren Türkçe öğretiminin etkili olması ile olanaklıdır (Sever, 2003: 28).

Günümüzde Türkçe öğretimi; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır. Böylece Türkçe dersi öğretiminde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme ön plana çıkmaktadır. Bunlara ek olarak iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi temel becerilere de ağırlık verilmektedir. Bu anlayıştan hareketle, öğrencilerin hayat boyu kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri beklenmektedir (MEB, 2005: 9).

Bireyin öğrenim yaşantısının, dolayısıyla ana dili öğretiminin ilk basamağı olan etkili ve nitelikli bir Türkçe öğretiminin sorumluluğu sınıf öğretmenlerindedir. Çünkü öğretmen, öğrenme ve öğretme süreçlerinde en etkin role sahip olan, öğrenciyle sürekli etkileşim hâlinde bulunan, eğitim programının uygulanmasından sorumlu olan, öğretimi yönlendiren, eğitim-öğretimle ilgili değerlendirme çalışmalarını yöneten kişidir (Evrancı, 2010: 90). Bu nedenle ilköğretimde etkili ve nitelikli bir Türkçe öğretiminin gerçekleştirilebilmesi sınıf öğretmenlerinin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerdeki anlama ve anlatım becerilerinin geliştirilmesinde, Türkçe dersinin gereken katkıyı sağlayabilmesi, Türkçe öğretiminin temel hedeflerini kazandırmaya yönelik dil becerilerini geliştirici etkinlikleri ön plana çıkaran uygulamalarla ve bu uygulamaların öğretmenler tarafından nitelikli yürütülmesiyle mümkün olacaktır. Ancak yapılan bazı araştırmalarda ilköğretim, orta ve yükseköğretim öğrencilerinin Türkçeyi kullanma becerilerinin son derece zayıf olduğu, bunun nedeni olarak da genelde öğrenciler ile öğretim programlarının gösterildiği, dersin hedef kitlelere aktarılmasında asıl rolü üstlenen öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeyleri üzerinde fazlaca durulmadığı (Bağcı, 2007: 31) görülmektedir.

Öğretmenlerin hem hizmet öncesinde aldıkları yetersiz eğitimden kaynaklanan sorunlar hem de hizmet içinde programın uygulanmasıyla ilgili karşılaştıkları sorunlar hiç

şüphesiz Türkçe öğretiminin verimliliğini düşürmektedir (Çelenk, 2002: 42). Oysaki sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi ile ilgili temel bilgi, beceri, ilke ve yöntemleri içeren kazanımlarla donanık olmaları gerekmektedir. Sınıf öğretmenleri Türkçe öğretimiyle ilgili söz konusu bu kazanımları, lisans eğitimleri sırasında Türkçe öğretimi dersi ile edinmeye çalışmaktadırlar. Bu nedenle öğretmen adaylarının Türkçe öğretimi dersine ve Türkçe öğretimi konusunda kendi yeterliliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi; gerek programın ve programın uygulanmasının iyileştirilmesi için ve gerekse sorunların kaynağında çözülmesi için önemli bir yoludur.

### **1.1. Çalışmanın Önemi ve Amacı**

İlkokul, büyük oranda bireylerin temel bilgi ve becerileri kazandığı, tutum ve değerlerin oluştuğu bir dönemi kapsar. Özellikle bu yıllarda verilen eğitim-öğretimin niteliği, bireyin hem eğitim yaşantısını hem de bireysel yaşantısını doğrudan etkilemektedir. Bu da ilkokulda eğitim-öğretim hizmetlerini yürütecek sınıf öğretmenin var olan sorumluluğunu daha da arttırmaktadır. Çünkü teknolojik gelişmeler ne kadar hızlı olursa olsun özellikle ilköğretimde sınıf içerisinde öğretmenin yerini dolduracak teknolojik bir araç yoktur (Akyol, 2010: 161).

İlkokulda gerçekleştirilecek Türkçe öğretiminin etkili ve verimli olması bireyin hem öğrenim yaşantısını hem de sosyal yaşantısını yakından etkilemektedir. Bu nedenle ilkokulda Türkçe öğretimini gerçekleştirecek olan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi konusunda yeterli olmaları önemlidir. Sınıf öğretmenleri hizmet öncesi eğitimde Türkçe öğretimi ile ilgili gereken bilgi ve becerilerini lisans eğitimleri sırasında aldıkları Türkçe öğretimi dersinde kazanmalıdır. Bu bakımdan sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersiyle ilgili görüşlerinin belirlenmesi ve Türkçe öğretebilirlikleriyle ilgili kendilerine yönelik yeterlik algılarının belirlenmesi önemlidir. Bu nedenle bu çalışmanın temel amacı, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine ve Türkçe öğretimi konusunda kendi yeterliliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymaktır.

## 2. YÖNTEM

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine ve kendilerinin Türkçe öğretimi konusundaki yeterliliklerine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel yöntemle gerçekleştirilmiştir. 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 araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Belli bir durumun ortaya konmasına yönelik yapılan çalışmalarda, derinlemesine veriler elde ederek detaylı bir değerlendirmede bulunmak amacıyla yapılan çalışmalarda nitel yöntemler tercih edilebilir (Yin, 2003; Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Woodside, 2010). Bu çalışmada da sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine ve Türkçe öğretimi konusunda kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri detaylı biçimde irdelenmek istendiğinden nitel yöntem benimsenmiştir.

### 2.1. Katılımcılar

Nitel araştırmalarda örneklem seçimi araştırma amacının özelliği ve araştırmacının sahip olduğu kaynaklarla yakından ilgilidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 87). Bu araştırmada nitel araştırmalar için daha uygun olduğu kabul edilen amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasını (Patton, 2002: 46; Glesne, 2012: 59) olanaklı kılmaktadır. Bu nedenle, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine ve Türkçe öğretimi konusunda kendi yeterliliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmaya, 2011-2012 eğitim öğretim yılında Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören ve Türkçe öğretimi dersini almış olan sınıf öğretmeni adayları katılmıştır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları ile ilgili özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmeni Adaylarının Cinsiyete Göre Dağılımları**

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayı	f
Kadın	77
Erkek	26
Toplam	103

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmaya 77’si kadın, 26’sı erkek olmak üzere Türkçe öğretimi dersini almış toplam 103 sınıf öğretmeni adayı katılmıştır.

## 2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik 9 açık uçlu sorunun yer aldığı yapılandırılmış yazılı görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme formunda kişisel bilgi olarak katılımcıların yalnızca cinsiyet bilgilerini yazdıkları bir bölüm yer almaktadır. Görüşme formunda öğrencilerin Türkçe öğretimi dersine ilişkin genel düşüncelerinin sorulduğu 1 soru, Türkçe dersinin uygulanma sürecine ilişkin görüşlerinin sorulduğu 4 soru, ilköğretimde (ilkokul) Türkçe dersinin yürütülüşü ile ilgili 1 soru, yükseköğretimde Türkçe öğretimi dersinin yürütülüşü ile ilgili 2 soru ve Türkçe öğretimine ilişkin kendi yeterliliklerine yönelik 1 soru olmak üzere 9 açık uçlu soru yer almaktadır. Yazılı görüşme formunda yer alan sorular oluşturulurken öncelikle alan yazın incelenmiş, oluşturulan taslak görüşme formu alan uzmanlarının görüşlerine sunulmuş ve alınan dönütler doğrultusunda veri toplama aracına son biçimi verilmiştir.

## 2.3. Verilerin Analizi

Nitel araştırmalarda veri analizi, yaşanan deneyimleri, o deneyimlerin anlaşılması için görülenin, okunanın ve duyulanın düzenlenmesini içerir (Glesne, 2012: 252). Bu düzenleme kapsamında veriler, birimlere ayrılır, kodlanır, veriler arasındaki bağlamı görmek ve temalar oluşturmak için sentezlenir (Bogdan ve Biklen, 2007: 159). Böylece nitel veri, açık, anlaşılır, özgün biçimde ifade edilir (Liamputtong, 2009: 133). Sınıf



öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik bu araştırmada da nitel araştırma tekniklerinden betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 224). Bu süreçte ilk olarak araştırma soruları doğrultusunda bir kodlama anahtarı oluşturulup kodlama anahtarına göre işlenen veriler, araştırmanın amacı ve yazılı görüşme formundaki sorular bağlamında frekanslar biçiminde betimsel olarak analiz edilmiştir. Bulgular, doğrudan alıntılarla desteklenerek ve araştırmacılar tarafından açıklanarak yorumlanmıştır. Ayrıca açık uçlu sorulara yazılı olarak verilen yanıtlar, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı kodlanmış, kodlamalar karşılaştırılarak güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Araştırma güvenilirliğinin hesaplamasında; Miles ve Huberman'ın *Güvenirlilik: Görüş birliği/Görüş birliği+Görüş ayrılığı* (Miles ve Huberman, 1994: 64) formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre yapılan hesaplamaların %70'in üzerinde çıkması araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir. Bu çalışma için güvenilirlik %90 bulunmuş ve araştırma için güvenilir kabul edilmiştir. Temalar oluşturulurken, görüşme soruları temel alınmış, öğrencilerden gelen yanıtlar doğrultusunda birbiri ile ilişkili sorular birleştirilmiştir.

### 3. BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular temalaştırılarak aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları sorularda birden fazla görüş belirtmişlerdir. Bu nedenle bazı tablolarda yer alan toplam frekans değerleri katılımcı sayısından fazla olabilmektedir.

### 3.1. Lisans Programında Yürütülen Türkçe Öğretimi Dersinin İşlevselliğine İlişkin Bulgular

**Tablo 2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Dersinin İşlevselliği Konusundaki Görüşleri**

<b>Türkçe öğretimi dersinin işlevselliği</b>	<b>f</b>
<b>Bilgi sahibi olma</b>	
Türkçe dersinin işleyişi	22
Farklı etkinlikler	8
<b>Kazanma</b>	
Özgüven	7
Deneyim	6
Yeterlilik	3
<b>Öğrenme</b>	
Öğretmen olmayı	3
Grupla çalışmayı	2
Yeni bilgiler	1
<b>Beceri geliştirme</b>	
Yaratıcı düşünme	4
Öğrendiklerini gerçek sınıf ortamına uyarlayabilme	4
Anlama-anlatma	1
<b>Toplam</b>	<b>61</b>

Tablo 2 incelendiğinde, Sınıf Öğretmenliği Lisans Programında yürütülen Türkçe öğretimi dersinin işlevsel olduğu söylenebilir. Bu konuda araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından 22’si Türkçe dersinin işleyişiyle ilgili ve 8’i farklı etkinlikler hakkında bilgi sahibi olduklarını; 7’si özgüven, 6’sı deneyim, 3’ü yeterlilik kazandıklarını; 3’ü öğretmen olmayı, 2’si grupla çalışmayı, 1’i yeni bilgiler öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmeni adaylarından Türkçe öğretimi dersinin 4’ü yaratıcı düşünme, 4’ü öğrendiklerini sınıf ortamında uyarlayabilme ve 4’ü de anlatma-anlatma becerilerini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

Türkçe öğretimi dersinin işlevselliği konusunda sınıf öğretmeni adaylarından Ö90, “*Bu dönem aldığımız bu ders bize dersin nasıl işleneceğini ve çocuklara nasıl öğretileceğini*

*çok iyi bir şekilde öğretti.” , Ö23, “Bu ders Türkçe öğretimi açısından bize yol gösterdi. Aşamaları hangi sırayla vereceğimizi öğrendik. Türkçe dersinin niteliklerini, önemini ve işlenişini bu ders sayesinde öğrendik. Bazı şeyler kafamızda netleşti.” ve Ö58, “Bize çok şey kattığına inanıyorum. Gelecek meslek yaşantımda kullanacağım bir sürü etkinlik öğrendim ve bunları kullanacağım.”* biçiminde görüş bildirerek Türkçe öğretimi dersi sayesinde Türkçe dersinin işleyişi ve etkinlikler hakkında bilgi sahibi olduklarını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarından Ö3 *“Dönem başında endişelerim vardı. Acaba ders nasıl geçecek, etkili ve yeterli bir şekilde öğrenebilecek miyim diye. Dersler ilerledikçe bu endişem yerini kendine güvene bıraktı. Dersi etkili bir biçimde öğrendim.”* biçiminde görüş bildirirken, Ö81, *“...bu derste kazanacağımız yeterliklerin çok büyük önem arz ettiğini söyleyebiliriz. Türkçe dersi ile ilgili sahip olmam gereken yeterliklerin neredeyse tamamına sahip olduğumu düşünüyorum.”*, ve Ö74 *“Öğrencilerin yani öğretmen adaylarının aktif olarak nasıl ders işleyebilecekleri hakkında deneyim kazanmalarını sağlayan, eğlenceli ve öğretici bir ders olduğunu düşünüyorum.”* biçiminde görüş bildirerek Türkçe öğretimi dersinin kendilerine özgüven, yeterlilik ve deneyim kazandırdığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarından Ö59, *“İyi bir öğretmen olmayı bu derste öğrendik.”* biçiminde görüş bildirirken, Ö61 *“Grup çalışması, işbirliği gibi birçok konuda kendimize yenilikler katıp, farklı düşünce tarzlarına tahammül etmeyi öğrendim.”* ve Ö12 *“Çok güzel eğlenceli geçen bir ders oldu bizim için. Yeni şeyler öğrendik.”* biçiminde görüş bildirerek; Türkçe öğretimi dersinin kendilerine öğretmen olmayı ve grupla çalışmayı öğrettiğini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarından Ö96, *“Sunum yapmak bizi çok zorluyor. Yeni etkinlikler bulmak da. Ama yaratıcılığımızı geliştirdiği de bir gerçek”* biçiminde görüş bildirirken, Ö33 *“Dersin amacına ulaştığını düşünüyorum. Sınıfta yaptığımız uygulamaları staj okulumda kullanabildim.”* ve Ö75 *“Öğrencilerde anlama ve anlatma kabiliyetini*

*geliştirdiği ve tüm derslerle ilişkisi olduğu için çok önemli bir ders olduğunu düşünüyorum.”* biçiminde görüş bildirerek, Türkçe öğretimi dersinin yaratıcı düşünme, öğrenilenleri sınıf ortamında uygulayabilme ve anlama-anlatma becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını belirtmişlerdir.

### 3.2. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokul Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinde Zorlanacakları Sınıf Düzeyleri ve Nedenlerine İlişkin Bulgular

**Tablo 3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretiminde Zorlanacaklarını Düşündükleri Sınıf Düzeyi ve Nedenleri**

Zorlanılacak sınıf düzeyi	Nedenler	f
1, 2 ve 3. sınıf	Öğrencilerin okuma-yazmayı yeni öğrenmeleri	19
	Öğrencilerin okula yeni başlamaları	8
	Öğrencilerin dikkatlerini toplayamaması	7
	Öğrencilerin bilgi düzeylerinin düşük olması	5
	Dil bilgisi konularının sezdirilerek öğretilmesi	3
	Öğrencilerin okumalarının yavaş olması	2
	Konuların tekrarlı olması	2
	Öğrencilerin yaşlarının küçük olması	1
	Öğretmenin sınıfa hakim olamaması	1
	Öğrencilerin soyut düşünememesi	1
Öğrencilerin enerjik olması	1	
<b>Toplam</b>		<b>50</b>
4. ve 5. sınıf	Dil bilgisi konularının sezdirilerek öğretilmesi	27
	Metinlerin uzun olması	2
	Öğrencilerin geçiş döneminde olması	1
	Amaç belirlemenin zor olması	1
	Öğrencilerin dikkatlerini toplayamaması	1
	Öğretmenin heyecanlı olması	1
<b>Toplam</b>		<b>33</b>
Zorlanılan sınıf düzeyinin olmaması		8
<b>Toplam</b>		<b>91</b>

Araştırmanın yapıldığı tarih itibarıyla ilköğretim kurumlarında değişiklik yapan (21/7/2012-28360) ve kamuoyunda 4+4+4 olarak bilinen karar henüz uygulamada olmadığı için bu çalışmada 5. sınıf ilköğretim birinci kademe (ilkokul) içinde

görülmektedir. Bilindiği üzere söz konusu bu değişikliklerle ilkökul 4, ortaokul 4 ve ortaöğretim de 4 yıl olarak zorunlu hale getirilmiştir. Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından 50'si 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde, 33'ü 4. ve 5. sınıf düzeyinde zorlanacaklarını düşünürken, 8 öğretmen adayı ise hiçbir sınıf düzeyinde zorlanmayacaklarını düşünmektedirler. 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde zorlanacaklarını düşünen öğretmen adaylarından 19'u öğrencilerin okumayı yeni öğrenmelerini, 8'i öğrencilerin okula yeni başlamalarını, 7'si öğrencilerin dikkatlerini toplayamamasını, 5'i öğrencilerin bilgi düzeylerinin düşük olmasını ve 3'ü dil bilgisi konularının sezdirilerek öğretilmesini zorlayıcı nedenler olarak görürken; 2'si öğrencilerin okumalarının yavaş olmasını, 2'si konularının tekrarlı olmasını, 1'i öğrencilerin yaşlarının küçük olmasını, 1'i öğretmenin sınıfa hakim olamamasını, 1'i öğrencilerin soyut düşünememesini, 1'i öğrencilerin enerjilerinin yüksek olmasını kendilerini zorlayacak nedenler olarak görmektedirler. 4. ve 5. sınıf düzeyinde zorlanacaklarını düşünen sınıf öğretmeni adaylarından 27'si dil bilgisi konularının sezdirilerek öğretilmesi, 2'si metinlerin uzun olması, 1'i öğrencilerin geçiş döneminde olması, 1'i öğrencilerin dikkatlerini toplayamaması ve 1'i öğretmenin heyecanlı olmasını kendilerini zorlayacak nedenler olarak ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretiminde zorlanacaklarını düşündükleri sınıf düzeyi ve nedenleri konusunda sınıf öğretmeni adaylarından Ö55 *"Bence 1. sınıf düzeyi çünkü okumayı henüz öğrenmiş olan öğrencilerle Türkçe dersi işlemek daha zor olacaktır."* biçiminde görüş bildirirken, Ö102 *"Her ne kadar Türkçe öğretimi konusunda yeterli olsak da 1. sınıflarda çocukların henüz oyun çocuğu olmaları ve okula yeni başlamalarından dolayı zorlanacağımı düşünüyorum."* ve Ö69 *"1. sınıf olacağını düşünüyorum. Çocukların dikkati çabuk dağıldığından ders işlemekte zorlanacağımı düşünüyorum."* biçiminde görüş bildirerek, öğrencilerin okuma-yazmaya yeni öğrenmeleri, okula yeni başlamaları ve dikkatlerini toplayamaması nedenlerinden dolayı 1. sınıf düzeyinde zorlanacaklarını belirtmişlerdir. Yine sınıf öğretmeni adaylarından Ö52, *"Birinci sınıfta daha çok zorlanacağımı düşünüyorum. Çünkü o düzeydeki öğrencilerin eğitimle ilgili pek bir hazırlıkları yoktur."*

*Dolayısıyla her şeyi baştan almak ve öğrencileri belirli bir seviyeye getirmek öğretmen açısından zor olsa gerek.” biçiminde görüş bildirirken, Ö99 “1, 2 ve 3. sınıflarda Türkçe öğretimindeki dil bilgisi çalışmalarında zorlanırım. Çünkü bu çalışma öğrencilere süreç içinde verildiğinden sezdirilirken problem yaşayacağıma inanıyorum.”, Ö17 “1, 2 ve 3. sınıf. Okumaları çok yavaş olduğundan bazı şeyleri uygulamak zor olabilir.”, Ö48 “1, 2 ve 3. sınıf olduğunu düşünüyorum. Yaptığımız etkinliklerde “1, 2 ve 3. sınıf konularının genelde tekrara dayalı olduğunu gördüm. Her aşama kendini daha fazla tekrarlıyor. Bu durumun benim öğretimim açısından zor olacağını düşünüyorum. Her ne kadar konular basit olsa da.” biçiminde görüş bildirerek, öğrencilerin bilgi düzeylerinin düşük olması, dil bilgisi konularının sezdirilerek öğretilmesi, okumalarının yavaş olması ve konuların tekrarlı olması nedenlerinden dolayı 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde zorlanacaklarını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmeni adaylarından Ö7 “1. ve 2. sınıf. Çünkü sınıf öğrencilerinin yaş düzeyi oldukça küçük olacağından otoriteyi kurmada sorunlar yaşayabileceğimi düşünüyorum.” biçiminde görüş bildirirken, Ö37 “1. ve 2. sınıf. Çünkü 1. ve 2. sınıfa hâkim olmak çok daha zor.”, Ö26 “1. sınıf. Çünkü 1. sınıfların soyut düşünme yetisi gelişmemiş olduğundan ben sözcükleri açıklamakta zorlanacağımı düşünüyorum.” ve Ö53 “1. sınıf. Çünkü çocukların enerjisi bizi ders işlemekten alıkoyuyor.” biçiminde görüş bildirerek, öğrencilerin yaşlarının küçük olması, sınıfa hakim olamama, öğrencilerin soyut düşünememesi, öğrencilerin enerjik olması gibi nedenlerden dolayı 1, 2 ve 3. sınıf düzeylerinde zorlanacaklarını belirtmişlerdir.*

Türkçe öğretiminde zorlanacaklarını düşündükleri sınıf düzeyi ve nedenleri konusunda sınıf öğretmeni adaylarından Ö3 “4 ve 5 olabilir. Dil bilgisi kısmında çocuklara konuyu anlatırken onlara eskisi gibi konunun adını söylemediğimiz için.” biçiminde görüş bildirirken, Ö58 “4 ve 5. sınıflarda zorlanacağımı düşünüyorum. Çünkü bu sınıf düzeyinde okunan metinler biraz daha uzun ve zorlayıcı olabilir.”, Ö12 “Bence 4. sınıf, bu sınıf derslerin daha da zorlaştığı geçiş dönemi sınıfı olduğu için çocuklar farklı konularla, derslerle karşılaşacaktır. Bundan dolayı çocuklar zorlanacaktır. Bu durum bize de yansacaktır.” biçiminde görüş bildirerek, dil bilgisi konularının sezdirilerek

öğretilmesi, metinlerin uzun olması ve öğrencilerin geçiş döneminde olması gibi nedenlerinden dolayı 4. ve 5. sınıf düzeylerinde zorlanacaklarını belirtmişlerdir. Yine sınıf öğretmeni adaylarından Ö15 “4. sınıf düzeyinde “amacı belirleme” noktasında nasıl bir yol izleyeceğime dair fikir sahibi değilim.” biçiminde görüş bildirirken, Ö57 “5. sınıf, çünkü çocuklar ergenlik dönemine girmeye başladıkları için birçok baş edilmesi gereken yeni sorun ortaya çıkıyor. Dikkatleri sürekli başka yerde oluyor.”, Ö13 “Türkçe öğretiminde en fazla zorlanacağım sınıf düzeyi 5. sınıf. Kendimi hazırlıklı hissetsem bile bazen heyecandan beklediğimiz gibi olmuyor.” biçiminde görüş bildirerek, amaç belirlemenin zor olması, öğrencilerin dikkatlerini toplayamaması ve öğretmenin heyecanlı olması gibi nedenlerden dolayı 4. ve 5. sınıf düzeylerinde zorlanacaklarını belirtmişlerdir.

### 3.3. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokul Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Süreci Aşamalarının Kolaylığı ve Nedenlerine İlişkin Görüşleri

**Tablo 4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretiminde Kolay Olduğunu Düşündükleri Aşamalar ve Nedenleri**

Kolay olduğu düşünülen aşamalar	Nedenleri	f
<b>Hazırlık Aşaması</b>		
Hazırlık	Fazla bilginin bulunmaması Kitaba bağlı kalınmaması Ön bilgilerden yararlanılması Tahmin etmeyi öğrencilerin sevmesi Öğretmenin zorlanmaması Bu aşamanın karışık olmaması Eğlenceli olması Dikkat çekmenin kolay olması Etkinlik bulmanın kolay olması	24
Zihinsel hazırlık	Çocukların beyin fırtınası yapmayı sevmesi Öğretimin olmaması	4
<b>Toplam</b>		<b>28</b>

<b>Tablo 4 (devam)</b>		
<b>Ölçme Değerlendirme Aşaması</b>		
Ölçme değerlendirme	Çocukların öğrenmesi gerçekleştirdikten sonra uygulanması Seçeneklerin fazla olması Öğrencilerin öğrenip öğrenmedikleri kontrol edilebiliyor olması Eğlenceli olması	22
<b>Toplam</b>		<b>22</b>
<b>Anlama Aşaması</b>		
Dinleme ve okuma	Etkinliğe gereksinim olmaması Öğretmen adayının okumayı sevmesi	9
Anlama	Sezdirmenin olması	4
Metni inceleme	Metinlerin olması	3
Görsel okuma	Öğrencilerin özgür olması	2
Anlamını bilinmeyen kelimelerle çalışma	Sözlüğün olması	1
<b>Toplam</b>		<b>19</b>
<b>Metin Aracılığı ile Öğrenme/ Zihinde Yapılandırma</b>		
Günlük hayatla ilişkilendirme		5
<b>Toplam</b>		<b>5</b>
<b>Kendini İfade Etme Aşaması</b>		
Kendini ifade etme	Yaratıcılığın olması	1
<b>Toplam</b>		<b>1</b>
Bütün aşamaların kolay olması		<b>10</b>
<b>Genel Toplam</b>		<b>85</b>

2005 ilköğretim 1-5 sınıf Türkçe öğretim programında öğretme-öğrenme sürecinin, sırasıyla hazırlık (ön hazırlık, zihinsel hazırlık, ön bilgileri harekete geçirme, anahtar kelimelerle çalışma, metni tanıma ve metni tahmin etme, amaç belirleme), anlama (görsel okuma, dinleme, okuma, anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma, metni inceleme, söz varlığını geliştirme), zihinde yapılandırma/metin aracılığı ile öğrenme (günlük hayatla ilişkilendirme, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme, araştırma), kendini ifade etme (zihinsel hazırlık, konuşma, yazma ve görsel sunu, söz varlığını kullanma) ve ölçme değerlendirme aşamalarından oluştuğu görülmektedir (MEB, 2005). Ancak Tablo 4'te temalar frekanslarına göre büyükten küçüğe sıralandığı için bu aşamaların yeri değişmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf



öğretmeni adaylarından 28'i hazırlık aşamasını, 22'si ölçme değerlendirme aşamasını, 19'u anlama aşamasını, 5'i metin aracılığı ile öğrenme/zihinde yapılandırma aşamasını, 1'i kendini ifade etme aşamasını, Türkçe öğretiminin en kolay aşamaları olarak görmektedirler. Ayrıca, sınıf öğretmeni adaylarından 10'u bütün aşamaların kolay olduğu görüşündedirler.

Türkçe dersi öğretme-öğrenme sürecinin hazırlık aşamasının kolay olduğunu düşünen sınıf öğretmeni adaylarından Ö52 *“En kolay hazırlık aşamasıdır. Çünkü fazla bir bilgi derinliği bulunmamaktadır.”* biçiminde görüş bildirirken, Ö66 *“En kolay aşama hazırlık aşaması. Çünkü istediğin gibi geliştirebiliyorsun. Kitaba bağlılık daha az, daha özgür oluyorsun.”* ve Ö73 *“Hazırlık bölümü en kolay bölüm. Çünkü geçmiş bilgilerden yararlanabiliyoruz.”* biçiminde görüş bildirerek fazla bilginin bulunmaması, kitaba bağlılığın az olması ve bu aşamada öğrencilerin ön bilgilerinden yararlanılması gibi nedenlerden dolayı, hazırlık aşamasını daha kolay bulduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarından Ö76 *“En kolay aşama, metne hazırlık basamağı olabilir. Çünkü öğrenciler tahminden hoşlanıyor.”* biçiminde görüş bildirirken, Ö100 *“En kolay hazırlık aşaması olur. Çünkü dersi planlama aşaması öğretmeni hiç de zorlamayacak bir aşamadır.”*, Ö2 *“Hazırlık aşaması en kolay aşama bence. Bu aşamada çok karışık şeyler yok. İlgi çekmek amaçlandığı için kolay.”* Ö3 *“Hazırlık aşaması keyifli ve en kolay aşama bence”*, Ö5 *“Bence en kolay olan hazırlık aşaması. Çünkü çocukların dikkatini çekmek kolay olacaktır. İlginç ve konuyla ilgili bir resmin bile yeterli olacağını düşünüyorum.”* ve Ö33 *“En kolay aşama hazırlık, çünkü drama dersinden ya da çocuk edebiyatından, materyal dersinden kalma bilgilerimle çok kolay ve çabuk etkinlik bulabiliyorum”* biçiminde görüş bildirerek, öğrencilerin tahminden hoşlanması, hazırlık aşamasının öğretmeni zorlamaması, karışık olmaması, keyifli olması, dikkat çekmenin ve etkinlik bulmanın kolay olması gibi nedenlerden dolayı hazırlık aşamasını daha kolay gördüklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra sınıf öğretmeni adaylarından Ö45 *“En kolay aşaması zihinsel hazırlık; çünkü çocuklar beyin fırtınası yapmayı çok seviyorlar.”* biçiminde görüş bildirirken, Ö57 *“Ama en kolayı zihinsel hazırlık olarak düşünüyorum*

*çünkü bu basamakta bir öğretim girişimi yok, çocukların ön bilgileri harekete geçiriliyor.”* biçiminde görüş bildirerek öğrencilerin beyin fırtınası yapmayı sevmesi ve zihinsel hazırlık aşamasında öğretimin olmaması gibi nedenlerden dolayı hazırlık aşamasının kolay olduğunu belirtmişlerdir.

Türkçe dersi öğretme-öğrenme sürecinin ölçme ve değerlendirme aşamasının kolay olduğunu düşünen sınıf öğretmeni adaylarından Ö59 *“En kolay ise ölçme değerlendirme çünkü öğrenciler konuyu biliyor olacaklar ve yapılan etkinlikler verimli olacak.”* biçiminde görüş bildirirken, Ö9 *“Değerlendirme aşaması en kolay olan aşama. Çünkü değerlendirmede çok sayıda seçenek oluyor.”*, Ö86 *“En kolay kısmın değerlendirme olduğunu düşünüyorum. Neler öğrenip öğrenmedikleri kontrol edilebilir.”* ve Ö19 *“Ölçme ve değerlendirme aşamaları ise eğlenceli olacağı için kolay olacağını düşünüyorum.”* biçiminde görüş bildirerek ölçme-değerlendirme aşamasında öğrencilerin konuyu öğrenmeleri, seçeneklerin olması, öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediklerinin kontrol edilmesi ve eğlenceli olması gibi nedenlerden dolayı ölçme-değerlendirme aşamasının kolay olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Yine, sınıf öğretmeni adaylarından Ö56 *“En kolay aşama anlama, çünkü okuyarak ders geçiyor ve pek etkinlik gerektirmiyor. Gerektirse de rahatça etkinlik bulunabiliyor.”* biçiminde görüş bildirirken, Ö30 *“Anlama aşamasının kolay olacağını düşünüyorum çünkü yapılan hazırlıklarla konuyu çocuklara sezdirmek basit.”*, Ö35 *“En kolayı da anlamadır bence. Çünkü konu okunup dinlendiği için, dikkat daha yoğun şekilde toplanır.”*, Ö71 *“En kolay aşama metni inceleme. Çünkü doğrudan metin üzerinden hareket ediyorsun.”*, Ö34 *“Anlamı bilinmeyen kelimelerle çalışma aşaması çok kolay bence. Çocuk belli bir seviyeden sonra kendisi bulabilir.”*, Ö36 *“En kolay aşaması görsel okuma ve görsel sunu aşaması olduğunu düşünüyorum. Çünkü öğrencileri özgür bırakınca daha rahat ve kolay işler çıkartmaktadırlar.”* biçiminde görüş bildirerek anlama aşamasında etkinliğe gereksinimin olmaması, sezdirmenin ve metnin olması,

okumanın yapılması, öğrencilerin özgür olması, sözlüğün kullanılması gibi nedenlerden dolayı, anlama aşamasını daha kolay gördüklerini belirtmişlerdir.

Türkçe dersi öğretme-öğrenme sürecinin metin aracılığıyla öğrenme/zihinde yapılandırma aşamasının daha kolay olduğunu düşünen sınıf öğretmeni adaylarından Ö4 *“En kolay aşaması, metin aracılığı ile öğrenmedir. Çünkü metin üzerinden giderek çocuklara bir şey öğretmek daha kolay olur.”* biçiminde görüş bildirirken, Ö88 *“Günlük hayatla ilişkilendirme aşaması en kolayıydı. Çünkü neyi nasıl çocuklara vereceğimizi en kolay bu aşamada uygulayabilirdik.”* biçiminde görüş bildirerek metin aracılığı ile öğrenme/zihinde yapılandırma aşamasında metinlerin ve günlük yaşamla ilişkilendirmenin olması nedeniyle bu aşamayı kolay olarak düşündüklerinin belirtmişlerdir.

Yine, sınıf öğretmeni adaylarından Ö75 *“Kendini ifade aşaması öğretmenin yaratıcılığına bırakıldığından en keyifli ve en kolay aşamanın bu aşama olacağını düşünüyorum.”* biçiminde görüş bildirerek, kendini ifade etme aşamasının daha kolay bir aşama olduğunu düşündüğünü belirtmiştir.

Öte yandan sınıf öğretmeni adaylarından Ö6 *“Bence bütün aşamalar kolay. Bana zor gelen bir aşama yok.”* ve Ö20 *“Bence her aşama eğlenceli ve kolay.”* biçiminde görüş bildirerek Türkçe öğretimi öğretme-öğrenme sürecinin bütün aşamalarını kolay bulduklarını belirtmişlerdir.

### 3.4. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlkokul Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Süreci Aşamalarının Zorluğu ve Nedenlerine İlişkin Görüşleri

**Tablo 5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretiminde Zor Olduğunu Düşündükleri Aşamalar ve Nedenleri**

<b>Zor olduğu düşünülen aşamalar</b>	<b>Nedenleri</b>	<b>f</b>
Dil bilgisi öğretimi	Sezdirmenin olması Zorla öğretildiği için Fazla etkinlik yapılması Soyut kavramların verilmesi Üst düzey zihinsel beceriler gerektirmesi Öğrencilerin bilmediği konuların öğretilmesi	<b>50</b>
<b>Hazırlık Aşaması</b>		
Hazırlık	Dikkat çekmenin ve öğrencileri güdülemenin zor olması Öğrencilere sorular sorulması Öğrencilerin motivasyonun sağlanmasının zor olması Dikkat çekici giriş yapılmasının zor olması Yaratıcı olunması Sezdirmenin zaman alması	20
Zihinsel hazırlık	Sezdirmenin olması	1
Metni tanıma		2
Anahtar kelimelerle çalışma		1
<b>Toplam</b>		<b>24</b>
<b>Kendini İfade Etme Aşaması</b>		
Kendini ifade etme	Öğrencinin etkin olması Etkinlik bulmanın zor olması Öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri zor olması Öğrencilerin öğrendiklerini bu aşamada kullanması İçine kapanık öğrencilerin olması Planlanmasının zor olması	11
Kuralları uygulama	Metni okurken uyulması gereken kuralların olması	3
Söz varlığını kullanma	Sezdirmenin olması	3
<b>Toplam</b>		<b>17</b>

<b>Tablo 5 (devam)</b>		
<b>Anlama Aşaması</b>		
Anlama	Öğrencilerin farklı yorumların olması Öğrencilerin okuduklarını anlamaması	6
Okuma	Gürültünün olması Öğrencilerin dikkatini toplamanın zor olması	3
Metni inceleme		1
Söz varlığı geliştirme	Sezdirmenin olması	2
Dinleme	Dinlemeyen öğrencilerin olması Dikkatlerin çabuk dağılması	3
<b>Toplam</b>		<b>15</b>
<b>Metin Aracılığı Öğrenme/Zihinde yapılandırma Aşaması</b>		
Metin aracılığı öğrenme	Araştırma yapmayı öğrencilerin sevmemesi Hazırlamanın zor olması	3
Günlük hayatla ilişkilendirme		3
<b>Toplam</b>		<b>6</b>
<b>Ölçme Değerlendirme Aşaması</b>		
Ölçme değerlendirme	Karar vermenin zor olması Sınavların yapılması Öğrencilerin öğrenip öğrenmediğini belirlenmesinin zor olması	8
<b>Toplam</b>		<b>8</b>
Zorlanılacak aşamanın olmaması		24
<b>Toplam</b>		<b>144</b>

2005 ilköğretim 1-5 sınıf Türkçe öğretim programında öğretme-öğrenme süreci, sırasıyla hazırlık, anlama, zihinde yapılandırma (metin aracılığı ile öğrenme), kendini ifade etme ve ölçme değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır (MEB, 2005). Ancak Tablo 5'te temalar frekanslarına göre büyükten küçüğe sıralandığı için bu aşamaların yeri değişmiştir. Buna göre, tablo 5 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından 24'ü hazırlık aşamasını, 17'si kendini ifade etme aşamasını, 15'i anlama aşamasını, 6'sı metin aracılığı ile öğrenme/zihinde yapılandırma aşamasını, 8'si ölçme değerlendirme aşamasını zor bulduklarını belirtmişlerdir. Yine, sınıf öğretmeni adaylarından 24'ü bütün aşamaların zor olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarından 50'si dil bilgisi öğretimini Türkçe öğretimi öğretme-öğrenme sürecinin ayrı bir aşamaymış gibi düşünerek, dil bilgisi öğretiminin zor olduğunu belirtmişlerdir.

Türkçe dersi öğretme-öğrenme sürecinin hazırlık aşamasının zor olduğunu düşünen sınıf öğretmeni adaylarından Ö85 *“Hazırlık aşamasının daha zor olduğunu düşünüyorum. Derse ilgi çekmek, öğrencileri buna hazırlamak zor olabilir.”* biçiminde görüş bildirirken, Ö53 *“Hazırlık aşaması. Çünkü o anda yaratıcı olmamız ve öğrencilerin söylediklerinden çıkarsamalar yapmamız gerekmektedir.”*, Ö23 *“Başlangıç aşaması zor olacaktır. Sezdirmek zaman alıyor ve biraz zor aşama.”*, Ö59 *“Hazırlık en zor. Çünkü ders nasıl başlarsa öyle devam eder bence. Bunun için başlangıçta dikkat çekmek önemli olduğundan hazırlık bana göre en zoru.”* Ö78 *“Hazırlık bölümünde biraz zorlanacağımı düşünüyorum. Çünkü konuya uygun bir şekilde giriş yapmak çok önemli.”* biçiminde görüş bildirerek, hazırlık aşamasında öğrencilerin dikkatini çekmenin ve motivasyonu sağlamanın zor olması, yaratıcı olunması ve sezdirmenin zaman alması gibi nedenlerden dolayı, hazırlık aşamasının zor olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarından Ö76 *“Kendini ifade etme basamağının zor olacağını düşünüyorum. Çünkü okul deneyiminde, okullarda, öğrencilerin bu basamakta çekindiklerini gördüm. Bu nedenle, kendini ifade etme basamağında zorlanabilirim.”* biçiminde görüş bildirirken, Ö56 *“...Ancak kendini ifade etme bence zor. Etkinliği bulmakta bizim grubumuz çok zorladı. Yapılacak pek bir şey olmuyor.”*, Ö79 *“Kendini ifade etme aşamasında ise öğrencilerin zorlanacağını düşünüyorum; çünkü öğrenciler ezberle yönelik bir sisteme alıştıkları için kendilerini ifade ederken zorlanacaklardır.”*, Ö99 *“En zorlandığım kısmın ise kendimi ifade etme basamağında olacağını düşünüyorum. Nedeni ise içe kapanık öğrencilerin bu süreçte olabileceğidir.”*, Ö100 *“En zoru kendini ifade etme olur. Çünkü öğrencilerin öğrenip öğrenemedikleri en iyi bu aşamada görülebiliyor ve bu aşamanın planlanıp uygulanması zor olabiliyor.”* ve Ö8 *“En zor kısım ise kendini yazılı ve sözlü olarak ifade etmek.”* biçiminde görüş bildirerek kendini ifade etme aşamasında öğrencilerin etkin olması, etkinlik bulmanın ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinin zor olması, içe kapanık öğrencilerin olması,

planlamanın zor olması gibi nedenlerden dolayı kendini ifade etme aşamasının zor olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Yine, sınıf öğretmeni adaylarından Ö84 *“Okuma aşaması kolay. Çünkü sınıfın çoğu okumayı sökmüş olacaktır. Ancak anlama kısmı ise çocukların yorumlarının farklılığından dolayı zor olabilir.”* biçiminde görüş bildirirken, Ö38 *“Anlama aşamasında zorlanacağımı düşünüyorum. Çocukların beni ve okuduklarını anlamamasından korkuyorum. Çünkü staj okulunda karşılaşılan sorunlardan biri de bu.”*, Ö46 *“Aşamalardan ders içinde zorlanacağım nokta okuma ve okutma bölümü. Nedeni, dinlemeyerek gürültü oluşturacaklarını düşünüyor olmam.”*, Ö75 *“Parçayı tanıma ve okuma aşamasında öğrencilerin dikkatini toplamak zor olacağından en zor aşama bu olur.”*, Ö99 *“Dinleme ve okuma alanlarında zorlanacağımı düşünüyorum. Çocukların dikkatini toplamakta zorlanacağımı düşünüyorum.”*, Ö59 *“Dinleme aşaması bence. Çünkü dinlemeyenler, dikkati dağılanlar, sıkılanlar olacaktır.”*, Ö49 *“Yeni söz varlığını kullanma. Çünkü bir hayli zor.”* biçiminde görüş bildirerek anlama aşamasında, öğrencilerin farklı yorumlarının olması, öğrencilerin okuduklarını anlamaması, gürültünün olması, öğrencilerin dikkatini toplamanın zor olması, sezdirmenin ve dinlemeyen öğrencilerin olması, öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağılması gibi nedenlerden dolayı anlama aşamasının zor olacağını düşündüklerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarından Ö45 *“En zor aşama, metin aracılığıyla öğrenme aşamasında araştırma olabilir; çünkü araştırma yapmak bazı çocukların maalesef hoşuna gitmeyen bir olay.”* biçiminde görüş bildirirken, Ö43 *“En fazla zorlanacağımı düşündüğüm alan, metin aracılığı ile öğrenme olacak. Çünkü hazırlanması ve öğrencilere aktarması zor bir alan.”* ve Ö33 *“En zor da günlük hayatla ilişkilendirme. Çünkü bazen bu konuda tam olarak etkili olabildiğimi düşünmüyorum”* biçiminde görüş bildirerek metin aracılığı ile öğrenme/zihinde yapılandırma aşamasında, araştırma yapmayı öğrencilerin sevmemesi, hazırlamanın zor olması nedenlerinden dolayı metin

aracılığı öğrenme/zihinde yapılandırma aşamasını zor olarak düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarından Ö22 *“Ölçme ve değerlendirmede zorlanacağımı. Hazırlıkta zorlanmayacağımı düşünüyorum.”* biçiminde görüş bildirirken, Ö95 *“En zor ölçme ve değerlendirme aşaması. Çünkü ne kadar sınav yok desek de sınavla değerlendirmeye dayanıyor.”*, Ö66 *“En zor kısım da ölçme değerlendirme çünkü değerlendirme uzun bir süreç bu kısımda kolay karar veremiyorum.”*, Ö4 *“Çocukların öğrenip öğrenmediklerini en iyi nasıl ölçebilirim, bunu ayarlamak zor.”*, Ö5 *“En zor olan ise ölçme-değerlendirme çünkü tam olarak öğrenilip öğrenilmediği kesin olarak anlaşılabilir.”* biçiminde görüş bildirerek, ölçme-değerlendirme aşamasında, karar vermenin zor olması, sınavların yapılması, öğrencilerin öğrenip öğrenmediğinin belirlenmesinin zor olması gibi nedenlerden dolayı ölçme-değerlendirme aşamasını zor olarak düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Öte yandan sınıf öğretmeni adaylarından Ö7 *“Hiçbir alanda zorlanacağımı düşünmüyorum.”* ve Ö24 *“Zorlandığım alan yok.”* biçiminde görüş bildirerek Türkçe öğretimi öğretme-öğrenme sürecinde hiçbir aşamada zorlanmayacaklarını belirtmişlerdir.

Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarından Ö50 *“Dil bilgisi öğretirken zorlanacağımı düşünüyorum çünkü hissettirilmesi zor bir alan.”* biçiminde görüş bildirirken, Ö55 *“En fazla dil bilgisinde zorlanacağımı düşünüyorum. Çünkü öğrencilere soyut ve yabancı olan kavramaları kafalarını karıştırmadan nasıl veririm endişesi yaşarım gibi geliyor.”*, Ö63 *“Dil bilgisi çünkü daha üst düzey beceriler gerekli.”* ve Ö94 *“En fazla dil bilgisinde zorlanacağımı düşünüyorum. Çünkü dil bilgisinde dikkat çekme, ön bilgileri harekete geçirme pek fazla olmuyor. Öğrencilere tamamen bilmedikleri şeyler öğretiliyor.”* biçiminde görüş bildirerek, dil bilgisi öğretimini Türkçe dersi öğretme-öğrenme sürecinde ayrı bir aşama gibi düşünerek dil bilgisi öğretiminin zor olduğunu ifade etmişlerdir.



### 3.5. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Konusunda Kendi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri ve Nedenleriyle İlgili Bulgular

Tablo 6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Konusunda Kendi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri ve Nedenleri

Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri	Nedenleri	f
Yeterli olma	Türkçe öğretiminin aşamalarını çok iyi öğrenme Her aşamaya uygun etkinlik bulabilme Her aşama için farklı etkinlikler bulabilme Dersin işlenişi ile ilgili deneyim kazanma Sınıf içinde yapılan sunumların süreci zenginleştirmesi Türkçe dersinin içeriği hakkında uygulama yeterliliği kazanma Türkçe öğretiminin temel vizyonunu kavrama Gerçek yaşamla ilişkilendirebilme Özgüven kazanma Uygulama okulunda öğrendiklerini uygulayabilme Farklı yöntem tekniklerle dersi işleme Deneyim kazanma Anlatma becerisi kazanma	80
Orta düzeyde yeterli olma	Uygulamaya yönelik eksikliklerin olması Deneyim eksikliği Uygulamanın az olması	4
Yeterli olmama	Türkçe öğretiminde tüm aşamaları tümüyle 3 uygulayamama Gerçek sınıf ortamında uygulama yapamama Öğrencilerin seviyesinin düşük olacağı beklentisi olması	3
<b>Toplam</b>		<b>87</b>

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi konusunda kendi yeterliliklerine ilişkin görüşleri ve nedenlerini gösteren Tablo 6 incelendiğinde, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından 80'i kendilerini yeterli, 4'ü de orta düzeyde yeterli

görmektedirler. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 3'ü ise Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmemektedirler.

Sınıf öğretmeni adaylarından Ö3 *“Kendimi çok yeterli buluyorum. Dersin amacını iyi kavradım. Türkçe öğretiminin aşamalarını çok iyi anladım. Şimdi öğretmen olsam dersi işlemede hiçbir endişem olmayacak kadar kendime güveniyorum.”* biçiminde görüş bildirirken, Ö20 *“Yeteri kadar tecrübe sahibi olduğumu düşünüyorum. Çünkü derslerde her grup, aşamaları, nasıl ders işleneceğini gayet güzel ortaya koydu. Bunlar bizim öğretmenlik hayatımızda çok yardımcı olacak diye düşünüyorum.”*, Ö31 *“Bu dersin aşamalarını çok iyi anladım, öğrendim. Hangi etkinliği hangi aşamada yapabileceğimi artık biliyorum.”*, Ö61 *“Yeterli olduğumu düşünüyorum, çünkü tüm aşamaları ve bu aşamalarda neler yapılabileceğini çok iyi biliyorum. Hatta ekstra etkinlik bile yazıp söyleyebilirim.”*, Ö44 *“Bu derste çok şey öğrendiğimi düşünüyorum. Şu an ders anlatacak olsam bu işi başaracağımı düşünüyorum.”*, Ö94 *“Tek başıma 1-5. Sınıflarda rahatlıkla Türkçe öğretimi yapabilirim. Çünkü ders hem günlük hayatla ilişkili, hem eğlenceli, hem de işlenmesi kolay. Ayrıca aşamaları da çok iyi öğrendiğimi düşünüyorum.”* biçiminde görüş bildirerek, Türkçe öğretimi öğretme-öğrenme sürecindeki aşamaları ve her aşamaya uygun ve farklı etkinlik bulabildikleri, , dersin işlenişi ile ilgili deneyim kazandıklarından dolayı Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarından Ö21 *“Kendimi orta düzeyde yeterli bulunduğumu söyleyebilirim.”* biçiminde görüş bildirirken, Ö55 *“Bu derste üzerime düşen görevi yerine getirdiğimi düşünüyorum. Ancak yine de program gereği sadece bir kez uygulama yaptığımız için diğer metinlerde de kendimi göremediğim için (şir, mektup, düşünce yazısı, vb.) çok yeterli olduğumu düşünmüyorum.”*, Ö16 *“Bu ders için gerekli eğitim ve bilgiye sahibim. Ancak tecrübesizliğimden dolayı öğretimde bazı hatalarım olabilir.”*, Ö12 *“Tabii ki hiçbir zaman tam anlamıyla yeterli olduğunu düşünmüyorum. Her zaman eksik olan bir şeyler oluyor. Bazen bilgi yönünden bazen de uygulama*

yönünden eksikliklerimiz oluyor.” biçiminde görüş bildirerek, uygulamaya yönelik eksikliklerin olması, deneyim eksikliği ve uygulamanın az olmasından dolayı, Türkçe öğretimi konusunda kendilerini orta düzeyde yeterli gördüklerini belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmeni adaylarından Ö26 “Yeterli olmadığımı düşünüyorum. Çünkü tüm aşamaları uygulayabilme konusunda endişelerim var.” biçiminde görüş bildirirken, Ö39 “Derste pek fazla yeterli olduğum söylenemez. Çünkü henüz hiç gerçek bir sınıfa uygulama fırsatım olmadı. Eğer bir gün uygulayabilirsem o gün bu görüşüm değişebilir veya aynı olabilir.”, Ö53 “Pek yeterli değilim. Çünkü çocukların seviyesi çok düşük olduğundan onlara belirli bir seviyeye kadar Türkçeyi anlatabiliriz.” biçiminde görüş bildirerek, Türkçe öğretimindeki tüm aşamaları tümüyle uygulayamama, gerçek sınıf ortamında uygulama yapamama ve öğrencilerin seviyelerinin düşük olacağı beklentisi olması gibi nedenlerden dolayı Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir.

### 3.6. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlköğretimde Türkçe Dersinin Uygulanma Biçimiyle İlgili Önerileri

**Tablo 7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının İlköğretim Birinci Kademe (İlkokul) Türkçe Dersinin Uygulanışı İle İlgili Önerileri**

Öneriler	f
Etkinlik temelli işlenmeli	25
Öğrenci etkin olmalı	19
Öğretim programındaki aşamalar takip edilmeli	12
Görsellerden, teknolojiden ve materyallerden yararlanılmalı	7
Günlük yaşamla ilişkilendirilmeli	7
Kılavuz kitap takip edilmeli	4
Farklı teknik ve yöntemler kullanılmalı	3
Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı	3
Öğrencilere beceri kazandırılmalı	3
Bilgiler sezdirerek verilmeli	2

<b>Tablo 7 (devam)</b>	<b>f</b>
Okul dışı etkinlikler olmalı	2
Sınıf içi iletişim ve özgür ortam sağlanmalı	2
Okuma alışkanlığı kazandırılmalı	2
Dil bilgisi konuları ayrı olarak verilmeli	1
Basit ve kolay olmalı	1
Yazı etkinliklerine önem verilmeli	1
Görsel okuma ve görsel sunu alanlarına önem verilmeli	1
Öğretmen-öğrenci işbirliği olmalı	1
<b>Toplam</b>	<b>96</b>

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretimde (ilkokul) Türkçe dersinin uygulanışına yönelik çok sayıda öneri geliştirdikleri görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından 25’i etkinlik temelli işlenmeli, 19’u öğrenci etkin olmalı, 12’si aşamalar takip edilmeli, 7’si görsellerden, teknolojiden ve materyallerden yararlanılmalı ve 7’si günlük hayatla ilişkilendirmeli yönünde öneri getirmiştir. Yine, sınıf öğretmeni adaylarından 4’ü kılavuz kitap takip edilmeli, 3’ü farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı, 3’ü öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmalı, 3’ü öğrencilere beceri kazandırılmalı, 2’si bilgiler sezdirilerek verilmeli, 2’si okul dışı etkinlikler olmalı ve 2’si sınıf içi iletişim ve özgür ortam sağlanmalı biçiminde öneride bulunmuştur. Ayrıca sınıf öğretmeni adaylarından, 1’i dil bilgisi konuları ayrı olarak verilmeli, 1’i basit ve kolay olmalı, 1’i okuma alışkanlığı kazandırılmalı, 1’i yazı etkinliklerine önem verilmeli, 1’i görsel okuma ve görsel sunu alanlarına önem verilmeli ve 1’i de öğretmen-öğrenci işbirliği olmalı önerisinde bulunmuştur.

İlköğretimde Türkçe dersinin uygulanışı ilgili önerilerde, araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından Ö6 “*Türkçe dersleri sadece öğretmen kılavuzuna bağlı kalmamalı, muhakkak çeşitli etkinliklerle öğretim zenginleştirilmelidir.*” ve Ö15 “*Yeni programın da öngördüğü gibi ezbere değil de yaparak yaşayarak öğrenmeyi sağlayacak etkinliklere daha çok yer verilmesi faydalı olacaktır. Örneğin, altı şapka etkinlikleri, dramalar, tartışma konularının belirlenip bu konuyla ilgili sunum ve tartışmaya dayalı etkinlikler yapılabilir. Bunlar eleştirel düşünme, karar verme, araştırma, keşfetme*

*becerilerini geliştirecektir.” biçiminde görüş bildirerek ilköğretimde (ilkokul)Türkçe derslerinin etkinlik temelli olması gerektiğini vurgulamışlardır.*

Sınıf öğretmeni adaylarından Ö3 *“Mutlaka ders öğrencilerle işlenmelidir. Çocukların derse katılımı sağlanmalıdır. Ders onlar için sıkıcı, sevmedikleri bir ders değil de eğlendikleri, keyif aldıkları bir ders haline getirilmelidir.”*, Ö72 *“Onları etkin kılacak ve öğrenmelerini sağlayacak etkinlikler düzenlenmeli. Çünkü insan yaptığını, kendi bulduğu bilgiyi daha çok aklında tutar, onu zor unuttur.”*, Ö34 *“Bence Türkçe öğretim aşamalarına uygun, uygulamalı bir ders yeterli düzeyde başarılı olabilir. Aşamalarda kazandırılması gereken tüm beceriler çocuklara kazandırılabilir.”*, Ö77 *“Türkçe dersleri biraz daha görselleştirilerek, materyallerle renklendirilerek işlenebilir.”* ve Ö54 *“Türkçe dersi çocuğun yaşamıyla ilişkilendirilerek işlenmeli. Çünkü böyle olduğunda çocuğun uyarılmışlık düzeyi yüksek olur ve dersi daha iyi anlar.”* biçiminde görüş bildirerek, ilköğretimde (ilkokul) Türkçe derslerinin öğrencilerin etkin olması, aşamaların takip edilerek görsellerden, teknolojiyen ve materyallerden yararlanılarak ve günlük yaşamla ilişkilendirilerek yürütülmesinin daha yararlı olacağı ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarından Ö36 *“Türkçe dersleri ilköğretimde kılavuz kitaba dayalı uygulanmalı.”*, Ö12 *“Bu ders daha çok okullarda düz anlatım yoluyla işleniyor. Aslında farklı etkinlikler, teknikler kullanılırsa ders monotonluktan çıkıp daha zevkli bir hale gelebilir.”*, Ö47 *“İlköğretimde Türkçe dersleri, aşamalara, çocukların seviyelerine, yaşadıkları çevreye ve bulunduğumuz yere göre olmalı; çünkü her çocuk özeldir, farklıdır.”*, Ö19 *“Gördüğümüz öğretim derslerinin uygulaması doğru bence. Biraz daha okul dışında yapılan etkinlikler sürdürülebilir.”*, Ö65 *“Öğrencileri kısıtlamadan, metne fazla bağlı kalmadan özgür bir ders ortamı oluşturulmalı.”*, Ö84 *“Sınıf içi iletişim etkin olmalı. Öğrenciler arasında ve öğretmen öğrenci arasında etkileşim iyi olmalı.”* ve Ö53 *“Kitap okuma saatleri olmalı ve okuma alışkanlığı kazandırılmalı.”* biçiminde görüş bildirerek, ilköğretimde (ilkokul) Türkçe derslerinde kılavuz kitabının takip edilmesi, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate

alınması, okul dışı etkinliklere yer verilerek, sınıf içi iletişim ve özgür ortam sağlanarak ve okuma alışkanlığı kazandırılarak işlenmesi önerilerinde bulunmuşlardır. Yine, sınıf öğretmeni adaylarından Ö7 “Özellikle dil bilgisi öğretimi açısından, dil bilgisi öğretiminin aralara sıkıştırarak ya da yeri geldikçe değil de ayrı bir ders ve konu olarak ele alınmasının denenmesi gerektiğini düşünüyorum.”, Ö8 “Türkçe dersi ilköğretimde basitten karmaşığa kolaydan zora doğru olmalıdır.”, Ö66 “Türkçe derslerinde yazma etkinliklerine çok önem verilmeli çünkü öğrencinin güzel ya da çirkin yazı yazması bu derslerde verilen eğitimle şekilleniyor.”, Ö65 “Dinleme, görsel okuma ve görsel sunu alanlarının daha fazla üstüne düşülmeli.” Ö74 “Öğretmen-öğrenci işbirliğinde, yer yer tartışmalara sohbetlere yer verilmeli.” biçiminde görüş bildirerek ilköğretimde (ilkokul) Türkçe derslerinin dil bilgisi konularının ayrı bir ders olarak verilmesi, dersin basit ve kolay olması, yazma etkinliklerine, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu alanlarına önem verilmesi ve öğretmen-öğrenci işbirliğine yer verilerek işlenmesi gerektiğini vurgulamışlardır.

### 3.7. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Lisans Programında Yürütülen Türkçe Öğretimi Dersine Yönelik Önerileri

**Tablo 8. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yükseköğretimdeki Türkçe Öğretimi Dersinin Uygulanışına İlişkin Önerileri**

Öneriler	f
Etkinlik temelli uygulanmalı	47
Gerçek sınıf ortamında uygulanmalı	8
Türkçe programındaki aşamalar takip edilmeli	7
Farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı	6
Gruplara ayrılarak uygulama yapılmalı	2
Uygulama okulunda yapılmalı	2
Örnek etkinlik gösterilmeli	1
Küçük grup etkinliklerine yer verilmeli	1
Öğrenci-öğretmen işbirliği olmalı	1
İletişimin rahat olduğu bir sınıf ortamı yaratılmalı	1
Görsellerden ve materyallerden yararlanılmalı	1

<b>Tablo 8 (devam)</b>	<b>f</b>
Günlük yaşamla ilişkilendirilmeli	1
Farklı sınıf düzeylerine ilişkin etkinliklere yer verilmeli	1
Etkinlikler önceden belirlenen konu, kazanım ve becerilere uygun gerçekleştirilmeli	1
<b>Toplam</b>	<b>80</b>

Tablo 8 incelendiğinde, sınıf öğretmeni adaylarının ilköğretimde (ilkokul) Türkçe dersinin uygulanışında olduğu gibi, lisans programında yürütülen Türkçe Öğretime dersine yönelik de çok sayıda öneri geliştirdikleri görülmektedir. Buna göre; araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından 47'si etkinlik temelli uygulanmalı, 8'i gerçek sınıf ortamında uygulanmalı, 7'si Türkçe programındaki aşamalar takip edilmeli, 6'sı farklı yöntem ve teknikler kullanılmalı, 2'si gruplara ayrılarak uygulama yapılmalı, 2'si uygulama okulunda yapılmalı şeklinde öneriler vardır. Yine, sınıf öğretmeni adaylarından 1'i örnek etkinlik gösterilmeli, 1'i küçük grup etkinliklerine yer verilmeli, 1'i öğrenci-öğretmen işbirliği olmalı, 1'i iletişimin rahat olduğu bir sınıf ortamı yaratılmalı, 1'i görsellerden ve materyallerden yararlanılmalı, 1'i günlük yaşamla ilişkilendirilmeli, 1'i farklı sınıf düzeylerine ilişkin etkinliklere yer verilmeli ve 1'i etkinlikler önceden belirlenen konu, kazanım ve becerilere uygun gerçekleştirilmeli biçiminde görüş bildirmişlerdir.

Sınıf öğretmenliği lisans programındaki Türkçe Öğretimi dersinin uygulanışı ile ilgili araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından Ö30 *"Bizim derste işlediğimiz gibi yapılmalı. Etkinliklere dayalı, çocuğun yaratıcılığını geliştirilen çalışmalarla uygulanmalı."*, Ö37 *"Dersler etkinliklerle zenginleştirilmeli. Öğrencileri sıkmadan oku, yaz mantığının dışında işlenmelidir."*, Ö43 *"Dediğim gibi etkinliklerle ders işlemeye çok fazla önem verilmeli, çünkü etkili ve kalıcı öğrenme etkinliklerle oluyor."* Ö80 *"Sınıf düzeyine göre Türkçe öğretimi yapılabilir. Etkinliklerle zenginleştirilebilir."* Ö16 *"Sınıf öğretmenliği programında Türkçe öğretimi derste yaptığımız aşamalar çerçevesinde yapılmalıdır. Bu şekilde uygulanan bir ders kesinlikle öğrenciler için verimli olacağını düşünüyorum."*, Ö59 *"Uygulama yapabileceğimiz gerçek bir sınıfa sahip olmalıyız."*

*İlkokul öğrencileri olmalı ki nelerle karşılaşabileceğimizi göreceğimiz bir ortam olmalı.”, Ö41 “Değişik öğretim teknikleri kullanımına yer verilebilir.”, Ö22 “Bence programın işleyişi iyi. Gruplara ayrılarak farklı birçok durumu da görmüş oluyoruz. Bilgiler zenginleşiyor.” ve Ö55 “Bu konuda kökten bir çözüm üretilmeli diye düşünüyorum. Her üniversitenin bir uygulama okulu olmalı ve Türkçe öğretiminin ne kadar etkili olacağı ve nasıl yapılacağı konusu o okulda uygulanarak netleştirilmeli diye düşünüyorum.”* biçiminde görüş bildirerek, Sınıf öğretmenliği lisans programındaki Türkçe öğretimi dersinin etkinlik temelli yapılması, Türkçe programındaki aşamaların takip edilmesi, gerçek sınıf ortamında uygulama yapılması, farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması, uygulamanın gruplara ayrılarak yapılması ve uygulama okulunun olması gerektiği önerilerinde bulunmuşlardır.

Sınıf öğretmeni adaylarından Ö36 *“Sınıfa önce bu derste neler yapılacağı anlatılmalı sonra bir örnek etkinlik gösterilmelidir. Bu aşamadan sonra da sınıf gruplara ayrılarak Türkçe dersini ilköğretimde nasıl işleyeceklerini etkinliklerle göstermelidir. Böylece farklı fikirler de ortaya çıkmaktadır.”, Ö64 “Bu sunum yöntemi iyi ancak kalabalık gruplardan çok küçük gruplarla kısa süreli yapılabilir. Ayrıca bizim çocuk gibi davranmamız gerçekte bağdaşmıyor. Çocuklar artık çok daha fazla şey biliyor ve soruyor.”, Ö74 “Öğretmen kadar öğrencinin de kendini rahatça ifade edebileceği, sıcak ve iletişim açısından güçlü bir sınıf oluşturularak öğrenci-öğretmen işbirliği içerisinde işlenmeli.” ve Ö84 “Görsellerden faydalanmalı. Sınıfa materyaller getirilip dikkat çekilerek ders yapılmalı.”* biçiminde görüş bildirerek yükseköğretimde Türkçe öğretimi dersinin örnek etkinlik gösterme, küçük grup etkinliklerine yer verilmeli, öğretmen-öğrenci işbirliğinin olması, iletişimin rahat olduğu bir sınıf ortamı yaratılması, görsellerden ve materyallerden yararlanılarak işlenmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. Yine, sınıf öğretmeni adaylarından Ö92 *“Daha fazla günlük hayatla ilişkilendirilebilir. Metinler ilgi çekici hale getirilebilir.”, Ö48 “Bizim işlediğimiz gibi sınıfın gruplara ayrılmasının ve farklı sınıf düzeylerine ilişkin etkinliklerin yapılmasının tüm sınıfın yararına olduğunu düşünüyorum.” ve Ö35 “Herkes grup oluşturup öğretim görevlisinin belirlediği bir*



*kazanım-beceri-konu çerçevesinde etkinliklerini sunmaya çalışmalı. Bence sınıf düzeyinin verilip ona göre işlemekten daha çok, kazanım-becerilere göre dersi yürütmek sınıf öğretmenliği öğrencileri için daha faydalı olacaktır.”* biçiminde görüş bildirerek yükseköğretimde Türkçe öğretimi dersinin, günlük yaşamla ilişkilendirilmesi, farklı sınıf düzeylerine ilişkin etkinliklere yer verilmesi, etkinlikler önceden belirlenen konu, kazanım ve becerilere uygun gerçekleştirilmesi önerilerinde bulunmuşlardır.

#### **4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersine ve Türkçe öğretimi konusundaki kendi yeterliliklerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak ulaşılan sonuçlar şöyle sıralanabilir:

- Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları Türkçe öğretimi dersini işlevsel bulmaktadırlar. Türkçe öğretimi dersi ile ilköğretimde Türkçe dersinin yürütülmesi ve farklı etkinlikler oluşturabilme konusunda bilgi sahibi olmaktadır. Yine öz güven, deneyim ve uygulama yeterliliği kazanarak, yeni bilgiler ve grupla çalışmayı öğrenmektedirler. Ayrıca bu derste öğrendiklerini sınıf ortamına uyarlayarak yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmektedirler.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından 50'si 1, 2. ve 3.sınıf düzeyinde, öğrencilerin okuma-yazmayı yeni öğrenmeleri, okula yeni başlamaları, öğrencilerin dikkatlerini toplayamaması, öğrencilerin bilgi düzeylerinin düşük olması, dil bilgisi konularının sezdirilerek öğretilecek olması, öğrencilerin okumalarının yavaş olması gibi nedenlerden dolayı zorlanacaklarını düşünmektedir.
- Öğretmen adaylarından 33'ü 4. ve 5. sınıf düzeyinde, dil bilgisi konularının sezdirilerek öğretilmesi, metinlerin uzun olması, öğrencilerin geçiş döneminde olması, amaç belirlemenin zor olması, öğrencilerin dikkatlerini toplayamaması ve öğretmenin heyecanlı olması gibi nedenlerden dolayı zorlanacakları görüşündedirler.

- Araştırmaya katılan 8 öğretmen adayı ise hiçbir sınıf düzeyinde zorlanmayacağını düşünmektedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarından 28'i, Türkçe dersi öğretme-öğrenme sürecinin hazırlık aşamasını, fazla bilginin olmaması, kitaba bağlı kalınmaması ve ön bilgilerden yararlanılması gibi nedenlerle kolay bulmaktadır.
- Öğretmen adaylarından 22'si, öğrencilerin konuyu öğrenmeleri, seçeneklerin çok olması, öğrencilerin konuyu öğrenip öğrenmediklerinin kontrol edilmesi ve eğlenceli olması gibi nedenlerden dolayı ölçme-değerlendirme aşamasının kolay olduğu düşüncesindedir.
- 19 öğretmen adayı, etkinliğe gereksinimin olmaması, sezdirmenin ve metnin olması, okumanın yapılması, öğrencilerin özgür olması, sözlük kullanılması gibi nedenlerden dolayı, anlama aşamasını daha kolay görmektedir.
- Bazı öğretmen adayları da günlük hayatla ilişkilendirme olduğu için metin aracılığı ile öğrenme/zihinde yapılandırma; yaratıcılık olduğu için de kendini ifade etme aşamalarını daha kolay bulduklarını belirtmektedirler.
- Sınıf öğretmeni adaylarından 8'i ise bütün aşamaların kolay olduğunu düşünmektedir.
- Sınıf öğretmeni adaylarından 50'si, Türkçe öğretimi öğretme-öğrenme sürecinde -dil bilgisi öğretimi ayrı bir aşama olarak yer almamasına karşın- en fazla dil bilgisi öğretiminde zorlanacaklarını ifade etmektedir.
- Öğrencilerin dikkatini çekmenin, motivasyonu sağlamanın ve yaratıcı olmanın zor olması ve sezdirmenin zaman alması gibi nedenlerden dolayı, 24 öğretmen adayı hazırlık aşamasını zor bulmaktadır.
- Öğretmen adaylarından 17'si, öğrencilerin etkin olması, etkinlik bulmanın ve öğrencilerin kendilerini ifade etmelerinin zor olması, içe kapanık öğrencilerin olması, planlamanın zor olması gibi nedenlerden dolayı kendini ifade etme aşamasının zor olacağı düşüncesindedir.

- Öğrencilerin farklı yorumlarının olması, öğrencilerin okuduklarını anlamaması, gürültünün olması, öğrencilerin dikkatini toplamanın zor olması, sezdirmenin ve dinlemeyen öğrencilerin olması, öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağılması gibi nedenlerden dolayı 15 öğretmen adayı anlama aşamasının zor olduğu görüşündedir.
- Ölçme-değerlendirme aşamasında, karar vermenin zor olması, sınavların yapılması, öğrencilerin öğrenip öğrenmediğinin belirlenmesinin zor olması gibi nedenlerden dolayı 8 öğretmen adayı ölçme-değerlendirme aşamasını; araştırma yapmayı öğrencilerin sevmemesi, hazırlamanın zor olması gibi nedenlerden dolayı 6 öğretmen adayı da metin aracılığı öğrenme/zihinde yapılandırma aşamasını zor bulmaktadırlar.
- Sınıf öğretmeni adaylarından 24'ü bütün aşamaların zor olduğu görüşündedirler.
- Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adaylarından 80'i, Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yeterli görmektedirler. 3 öğretmen adayı kendisini kısmen yeterli görürken, 3 öğretmen adayı ise Türkçe öğretimi konusunda kendisini yeterli görmemektedir.
- Sınıf öğretmeni adayları, İlköğretim birinci kademedeki (ilkokul) Türkçe dersinin daha etkili olması için dersin yürütülmesi ile ilgili çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Buna göre öğretmen adaylarından 25'i Türkçe derslerinin etkinlik temelli işlenmesi, 19'u öğrencinin etkin olması, 12'si öğretim programındaki aşamaların takip edilmesi, 7'si görsellerden, teknolojiden ve materyallerden yararlanılması ve 7'si günlük yaşamla ilişkilendirilmesi gerektiği görüşündedirler.
- Sınıf öğretmeni adaylarının yükseköğretimde Türkçe Öğretimi dersinin daha etkili olması için dersin yürütülmesi ile ilgili önerileri, ilköğretime (ilkokul) yönelik üretilen önerilerle benzer niteliktedir. Buna göre, sınıf öğretmeni adaylarından 47'si etkinlik temelli uygulanması, 8'i gerçek sınıf ortamında

uygulanması, 7'si Türkçe programındaki aşamaların takip edilmesi, 6'sı farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmenliği lisans programında aldıkları Türkçe öğretimi dersini genelde işlevsel bulmaktadırlar. Araştırmada elde edilen bu bulgu, sınıf öğretmeni adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde aldıkları bazı derslerin işlevselliğine yönelik yapılan araştırmalarda elde edilen sonuçlarla da örtüşmektedir (Özgen ve Çelik, 2008; Şaşmaz Ören, Sevinç ve Erdoğan, 2009; Başçı ve Gündoğdu, 2011; Yeşilyurt ve Yaraş, 2011). Bu da başta Türkçe Öğretimi olmak üzere, sınıf öğretmenliği lisans programında yürütülen derslerin genelde işlevsel olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Araştırmadan elde edilen, sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi dersi ile özgüven, deneyim ve yeterlilik kazandıklarını ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdikleri bulgusu; Collins (2005) ve Kılıç'ın (2008) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları araştırmalardan elde ettikleri, Türkçe derslerinin öğrencilerin öz güven ve yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği bulgusu ile bu yönüyle paralellik göstermektedir. Hangi düzeyde olursa olsun, dili kullanma becerisi ve yeterliliğinin bireyleri olumlu etkilediği söylenebilir.

Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretiminde 1, 2 ve 3. sınıf düzeyinde, öğrencilerin okula yeni başlamaları ve okumayı yeni öğrenmeleri, dikkatlerini toplayamamaları ve bilgi düzeylerinin düşük olması gibi nedenlerden dolayı zorlanacakları beklentisinin olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Çetin'in (2010) araştırmasından elde ettiği, 1. sınıf ilk okuma yazma öğretiminde öğrencilerin gelişim düzeylerinin düşük olması, okula ve derse karşı ilgisiz olmaları gibi nedenlerinden dolayı sınıf öğretmenlerinin öğretme-öğrenme sürecinde sorunlar yaşayabileceği bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Her ne kadar öğretme-öğrenme sürecinin her

aşamasında farklı nedenlere dayalı olarak bir takım sorunlarla karşılaşma olasılığı olsa da yaş grubu küçüldükçe sorunların arttığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmeni adayları, ilköğretim (ilkokul) Türkçe dersi öğretme-öğrenme süreci aşamalardan biri olan ölçme değerlendirme aşamasını kolay bulmaktadırlar. Ancak Gök ve Erdoğan'ın (2009) yaptıkları araştırma sınıf öğretmeni adaylarının, Türkçe öğretim programının öngördüğü ölçme-değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi sahibi olmalarına karşın ölçme-değerlendirme yöntemlerini yeteri kadar kullanamadıklarını ortaya koymaktadır. Yine yapılan bazı araştırmalar da ölçme ve değerlendirme konusunda öğretmenlerin yeterli olmadığını ve kimi sıkıntıların olduğunu göstermektedir (Birgin ve Gürbüz, 2008; Anıl ve Acar, 2008; Duban ve Küçükylmaz, 2008; Anılan ve diğerleri, 2008; Erdoğan ve Gök, 2009; Coşkun ve Alkan, 2010). Bu araştırmada elde edilen sınıf öğretmeni adaylarının ölçme-değerlendirme aşamasını kolay buldukları bulgusu ile diğer araştırmalarda elde edilen bulgularının paralellik göstermediği söylenebilir.

Dil bilgisi öğretimi, ilkokulda Türkçe dersinin somut bir öğrenme alanı değildir, sadece çeşitli konuların öğrenciye sezdirilmesi söz konusudur (Demir, 2013: 170). Sınıf öğretmeni adayları, dil bilgisi öğretimini Türkçe dersi öğretme-öğrenme süreci içinde -öyle olmamakla birlikte- ayrı bir aşama gibi düşünerek, dil bilgisi öğretiminin sezdirilerek yapılacak olması nedeni ile dil bilgisi öğretirken zorlanacaklarını belirtmişlerdir. Ancak, Özoğul'un (2007) ve Kılıç'ın (2008) yaptıkları araştırmalarda sınıf öğretmenleri, Güneş'in (2007) de özellikle vurguladığı gibi, Türkçe öğretiminde dil bilgisi konularının sezgiye dayalı olarak diğer öğrenme alanları içerisinde verilmesini olumlu bir gelişme olarak değerlendirirken; Yiğitoğlu'nun (2007) yaptığı araştırmada ise dil bilgisi konularının sezgiye dayalı olarak diğer öğrenme alanları içerisinde verilmesini olumlu karşılamadıkları görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Özoğul (2007) ve Kılıç'ın (2008) yaptıkları araştırmaların bulguları ile benzerlik gösterirken, Yiğitoğlu'nun (2007) yaptığı araştırmanın bulgusu ile çelişmektedir. Buradaki durum aslında

geleneksel öğretmen anlayışı ile yapılandırmacı öğretmen anlayışının çatışmasının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırmada elde edilen sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe öğretimi konusunda kendilerini yeterli gördükleri bulgusu, Özoğul'un (2007) ve Aşkın ve Demirel'in yaptıkları (2012) araştırmalarda sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi programını uygulayabilmek için kendilerini yeterli gördükleri bulgusu ile paralellik göstermektedir. Öğretmen ya da öğretmen adaylarının herhangi bir alanla ilgili olarak kendilerini yeterli ya da yetersiz görmelerinin öğretme-öğrenme sürecine doğrudan etki edeceği varsayıldığında, araştırmalardan elde edilen bu olumlu sonuç sevindiricidir.

Araştırmada, sınıf öğretmeni adayları ilköğretimde (ilkokul) Türkçe dersinin etkili olması için farklı yöntem ve tekniklerin kullanıldığı etkinlik temelli uygulama yapılmasını ve kılavuz kitabın takip edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulguları, Ateş'in (2011) sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersi öğretim uygulamalarını kılavuz kitaba bağlı olarak gerçekleştirdiği bulgusu ile Çakmak'ın (2010) ve Ak'ın (2006) sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde farklı yöntem ve teknikleri kullandıkları bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda Türkçe öğretimi kapsamında sınıf öğretmeni yetiştirme sürecine ve sonraki araştırmalara yönelik öneriler şunlardır:

- Türkçe öğretimi dersinin işlevselliği korunmalıdır.
- Öğretmen adaylarının dil bilgisi konusundaki yanlış algıları giderilmelidir.
- Türkçe öğretim programının farklı boyutlarına ilişkin sınıf öğretmeni adayların görüşleri ve Türkçe öğretimi dersinde öğrendiklerini kullanma düzeyleri araştırılmalıdır.
- Türkçe öğretim uygulamalarının gerçek ortamlarda yapılabilmesi ve izlenebilmesi sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1983). "Anadili olarak Türkçe Öğretimi Üstüne." Dil Öğretimi Özel Sayı Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi, 47(379): 31-35.
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). "Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme Değerlendirme Sürecinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri." Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2): 44-61.
- Anılan, H., Çalışır, F., Genç, B. ve Okkırman, U. (2008). "Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinin Uygulama Aşamasında Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri." VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, 2-4 Mayıs, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 783-788.
- Ak, F. Ö. (2006). *İlköğretim Okulları 1-5. Sınıflarda Uygulanmaya Başlayan Yeni İlköğretim Programı Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Akarsu, B. (2001). Felsefe Açısından Dil. <http://www.google.com.tr/url?sa=t&rct=j&q=bedia%20akarsu%20felsefe%0a%20C3%A7%C4%B1s%C4%B1ndan%20dil.%20&source=adresinden> 10 Nisan 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK yayınları.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe öğretim yöntemleri (Yeni programa uygun)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Aşkın, İ. ve Demirel, M. (2012). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Türkçe Öğretimi Yeterliliklerine İlişkin Görüşleri." Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 1(3):178-189.<http://jret.org/FileUpload/ks281142/File/19z.askin.pdf> adresinden 10 Eylül 2012 tarihinde erişilmiştir.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim Beşinci Sınıf Türkçe Dersi Öğrenme-Öğretme Sürecinin Anlama Öğretimi Açısından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Bağcı, H. (2007). "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatıma Ve Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi." TÜBAR (Türklük Bilimi Araştırmaları) Dergisi. (21): 29-61.  
<http://www.tubar.com.tr/TUBAR%20DOSYA/pdf/2007BAHAR/baci.hasan.s.2961trke%20retmen%20adaylarinin%20yazili%20anlatima.pdf> adresinden 12 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.
- Başçı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). "Öğretmen Adaylarının Drama Dersine İlişkin Tutumları ve Görüşleri: Atatürk Üniversitesi Örneği." İlköğretim Online, 10(2): 454-467.<http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 10 Ekim 2012 tarihinde alınmıştır.
- Birgin, O. ve Gürbüz, R. (2008). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi". Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. (20): 163-179.
- Bogdan, C. R. & Biklen, K. S. (2007). *Qualitative research for education an introduction to theories and methods*. USA: Person International Edition.
- Coşkun, E. ve Alkan, M. (2010). "Evaluation of Learning And Teaching Process İn Turkish Courses." International Electronic Journal of Elementary Education, 2(3): 387-407.
- Collins, B. A. (2005), "İlköğretim Türkçe Programları Pilot Uygulama Değerlendirmesi." Eğitimde Yansımalar VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu, 14-16 Kasım, 220-229. Kayseri: Erciyes Üniversitesi.
- Cresswell, J. (2005). *Educational Research*. New Jersey: Pearson Education Inc.
- Çakmak, G. (2010). *İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Öğretim Programının Öğrencilerin Yaratıcı Düşüncelerini Geliştirmeye Etkisine Yönelik Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Çelenk, S. (2002). "İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri." İlköğretim Online, 1(2): 40-47.



- Çetin, A. (2010). *Öğretmen Görüşlerine Göre 1. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersi Erişim Düzeyleri ve İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Demir, T. (2013). "Türkçe Derslerinde Dil Bilgisi Konuları Öğrenilirken Kullanılan Öğrenme Stratejileri Üzerine Bir Değerlendirme." Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6 (11): 167-206. <http://www.adyusbd.com/Makaleler/1510719464Demir%20Tazeg%C3%BCI.pdf> adresinden 12 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.
- Demirel, Ö. (2004). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dönmezer, S. (1994). *Toplumbilim*. İstanbul: Beta Basım Yayım.
- Duban, N. ve Küçükylmaz, E. A. (2008). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Alternatif Ölçme-Değerlendirme Yöntem ve Tekniklerinin Uygulama Okullarında Kullanımına İlişkin Görüşleri". İlköğretim Online. 7(3): 769-784. <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 10 Ekim 2012 tarihinde alınmıştır.
- Education for All Global Monitoring Report. (2005). The importance of mother tongue-based schooling for educational quality. <http://langpolicy.saschina.wikispaces.net/file/view/The+Importance+of+Mother+Tongue+in+Language+Instruction.pdf> adresinden 10 Ekim 2012 tarihinde alınmıştır.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. "Dil Bilgisi Öğretim Yöntemi Üzerine Değerlendirmeler". Turkish Studies,6(1): 1030-1041. <http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1096856648erdemilhan.pdf> adresinden 26 Kasım 2012 tarihinde alınmıştır.

- Erdoğan T. ve Gök, B. (2009). "Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Öneriler: Ankara Örneği." Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 36(3): 01-16. <http://193.255.206.126/efdergi/download/2009.3.36.113.pdf> adresinden 12 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.
- Ergin, M. (1995). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Evran Acar, F. (2010). "Sınıf Öğretmenliği Programından Mezun Olan Öğretmenlerin Türkçe Dersine İlişkin Yeterliklerinin Değerlendirilmesi". Türk Eğitim Bilimleri Dergisi. 8(1): 89-115. [http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2010\\_cilt8/89-115.pdf](http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2010_cilt8/89-115.pdf) adresinden 12 Nisan 2013 tarihinde alınmıştır.
- Falsey, O. D. (2011). "Primary School Pupils' Perception of the Efficacy of Mother Tongue Education in Ibadan Metropolis." *Asian Social Science*, 7(12): 72-78.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. Çev.,Ali Ersoy ve Pelin Yalçınoğlu. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gök, B. ve Erdoğan, T. (2009). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yeni Türkçe Öğretim Programındaki Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerini Kullanma Düzeyleri." Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18 (1): 233-246. <http://sosyalsbilimler.cukurova.edu.tr/dergi/dosyalar/2009.18.1.568.pdf> adresinden 5 Mart 2012 tarihinde alınmıştır.
- İşeri, K. (1996). "Dilin Kazanımı ve Yabancı Dil Öğretimi." *Dil Dergisi*, 43: 21-27.
- Karababa, C. "Avrupa'da Anadili Öğretimi Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarının incelenmesi ve karşılaştırılması. (Kuzey İrlanda, İskoçya ve İngiltere örneği)." *Milli Eğitim Dergisi*, 167: 1-19.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever, S. (2005). *Türkçe öğretimi (Türkçe ve sınıf öğretmenler için)*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kavcar, C. (1988). "Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi." *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20(1-2): 261-273.

- Khubchandani, M. L. (2003). "Defining Mother Tongue Education in Plurilingual Contexts." *Language Policy*, 2: 239-254.
- Kılıç, İ. Y. (2008). *Yeni İlköğretim Programında İlköğretim Birinci Kademe 3.sınıflarında Türkçe Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Liamputtong, P. (2009). "Qualitative Data Analysis: Conceptual and Practical Considerations." *Health Promotion Journal of Australia*, 20(2): 133-139.
- MEB. (2005). *İlköğretim (1-5 Sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook qualitative dataanalysis*. London: Sage Publication.
- Özdemir, E. (1983). "Anadil öğretimi." *Dil Öğretimi Özel Sayı Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, XLVII: 379, 18-30.
- Özgen, N. ve Çelik, C. (2008). "Üniversite Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumlarının Kümeleme Analizi İle Belirlenmesi (Siirt Eğitim Fakültesi Örneği)." *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17: 67-78.
- Özoğul, Ç. (2007). *İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Programındaki Değişiklikler Üzerine Bir Çalışma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative researh and evaluation methods*. (3rd Edition). California: Sage Publications, Inc.
- Sever, S. (2003). *Türkçe öğretimi ve tam Öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sinan, T. A. (2006). "Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Düşünceler." *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4(2): 75-78.<http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/Ahmetturaninanadili%20egitimidusunceler.pdf> adresinden 29 Kasım 2012 tarihinde alınmıştır.

- Şaşmaz Ören, F., Sevinç, Ö. S. ve Erdoğan, E. (2009). "Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Derslerine Yönelik Tutumlarının ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi." *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58):217-246.
- Toptaş, S. (1998). Dil, Ana dili ve Türkçe Öğretimi. S. Toptaş (Ed.). *Türkçe öğretimi* içinde (ss.3-15).Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ünalın, Ş. (2001). *Türkçe öğretimi*. (2.baskı). Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Vardar, B. (1982). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Woodside, A. (2010). *Case study research: theory 1 methods 1 practice*. Emerald Group Publishing Limited.
- Yaşar, Ş. (2008). Türkçe dersinin tanımı, kapsamı, önemi ve ilköğretim programındaki yeri. H.Pıncı (Ed.). *Türkçe öğretimi* içinde (ss.1-18). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Yeşilyurt, E. ve Yaraş, Z. (2011). "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Algıladıkları Bilgi Düzeylerinin Değerlendirilmesi." *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4): 95-118.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yiğitoğlu, R. (2007). *İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Türkçe Programı Hakkında Öğretmen Görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Konya.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research* (3rd Edition). California: Sage Publications, Inc.

## EXTENDED ABSTRACT

### Introduction

Through the language acquired from family and the immediate milieu, each individual learn the cultural codes of the society she/he is raised and get interaction with the community. Because the proficiency to engage with mother tongue affects both the school and social lives of children directly, all countries give great significance to mother tongue education. Turkish has become that language of our official language of education and science following Turkish Language Reform in the early Turkish Republic Period. From then, the education of Turkish has been of prime importance too. Although the education of Turkish is provided via all courses in Turkish education system, primary burden and charge pertains to Turkish language courses. It is under the responsibility of primary school teachers in the initial step of primary education to provide an efficient and functional education of Turkish. Thus, it is of vital significance for primary school teachers to be proficient and competent.

### Methodology

The research was conducted with a qualitative method. Totally 103 pre-service teachers, who studied in the undergraduate programme of Faculty of Education in Eskişehir Osmangazi University, participated in the study. 77 of the candidates were female, while 26 of them were male. In order to collect data for the study a semi-structured questionnaire consisting of 9 open-ended questions were given to the participants. For analysis method, descriptive technique of qualitative research was used in order to analyze the research data.

### Findings

According to the manifestations obtained from the analysis of the data, the teacher candidates state that they find Turkish education course functional, and the course

earns them more experience to teach Turkish and gives them more insight about the teaching practices and activities. It is shown that the prospective teachers believe that they might have difficulty while teaching Turkish since the first, second and third grade primary school students start to learn writing very recently. While they notify that because the grammar teaching starts in the 4th and 5th grades, these years may also be compelling for them. In the study, it is manifested that while the candidates find the preparation phase of Turkish education to be easier, the grammar education and assessment and evaluation stages are more straining for them. These prospective teachers expressed that they found themselves proficient enough in the education of Turkish language. Moreover, they made various suggestions as to interactive activities, different methods and techniques for Turkish education not only in primary school education, but also in high education.

### **Conclusion and Discussion**

According to the results of the study following findings are deduced:

- Pre-service teachers state that thanks to Turkish education they gain more insight regarding the procedure of Turkish course, and they become more experienced, self-confident and proficient in teaching.
- They state that they might have difficulty in teaching Turkish to the 1st, 2nd and 3rd grade students since they start reading and writing recently, these students may find concentrating difficult and their interaction with knowledge is quite low.
- The candidates notify that it could also be arduous to teach Turkish in the 4th and 5th grades as the teachers start to teach grammar topics only by implying, and the texts start getting longer.
- In Turkish education preparation, assessment and evaluation and comprehension stages are generally found to be easy as well as learning by the help of text and self-expression processes.

- The teacher candidates state that teaching Turkish grammar will put more pressure on them.
- More than the half of the candidates find themselves proficient in teaching Turkish.
- The pre-service teachers suggest that in order to teach more effectively in primary school the course procedure should be more interactive, that the students should be encouraged to be more communicative.
- They propose that in order that the Turkish education course to be more effective in higher education, the course should be more activity-based, and it should be planned as if it is going in a real classroom environment.

The results of the study show parallelism with the results of the study made with the pre-service teachers by Collins (2005) and Kılıç (2008). The pre-service school teachers become more self-esteemed, experienced and proficient thanks to the Turkish education.

The results of the study demonstrating that the pre-service teachers might have difficulty in teaching Turkish to the 1th, 2nd and 3rd grade students since they start reading and writing recently, these students may find concentrating difficult and their interaction with knowledge is quite low have parallelisms with the research of Çetin (2010).

However, the finding of the study that the teacher candidates find the assessment and evaluation stage contradicts with the findings of Gök and Erdoğan (2009) and Anıl and Acar (2008). In the end of the result it is shown that the pre-service teachers evaluate teaching grammar as a stage in Turkish education course and they might get difficulty in teaching grammar topics only by implying. It can be stated that the result of this

research contrasts with the result of Özođlu (2007) and Kiliç (2008) while showing parallelism with Yiğitoğlu (2007).

The finding that the pre-service teachers find themselves qualified in the Turkish education has parallels with the results of Özođlu (2007 and Aşkin and Demirel (1012). The suggestions of the pre-service teachers to teach Turkish efficiently in primary school education have parallels with the suggestions conducted by the studies of Ateş (2011), Çakmak (2010) and Ak (2006).

In accordance with the results of the study, the following are the propositions for the following studies as to the education of primary school class teachers:

- The suggestions of the pre-service teachers should be taken into consideration.
- More importance should be given to the grammar education which may be compelling for the candidate teachers while teaching Turkish.
- More research should be conducted about the views of the pre-service teachers as to the different perspectives of the Turkish education programme and their utilization of what they have learned in their Turkish education course.