



İLKOKUL (4. SINIF) TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR VE BU SORUNLARIN GİDERİLMESİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ*

Okay DEMİR**

Yrd. Doç. Dr. Eyüp İZCİ***

Öz

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırma, Malatya ili Yeşilyurt ilçesindeki ilkokulların 4. Sınıflarında görev yapan ölçüt örneklem yöntemiyle seçkisiz olarak belirlenen 15 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmış olup araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemi ile gözlemler yoluyla elde edilmiştir. Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar; Türkçe dersinin temel öğrenme alanları olan dinleme, konuşma, okuma, yazma alanları ile ilkokul 4. sınıf Türkçe programının kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarında ele alınmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar belirlenerek bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Türkçe Dersi Öğretimi, Öğretmen Görüşleri, İlkokul.

PRIMARY SCHOOL (4 TH CLASS) THE PROBLEMS IN THE TURKISH TEACHING AND THE TEACHERS' OPINIONS AND SOLVE OFFERS FOR THIS PROBLEMS

Abstract

The aim of this research, to determine the problems in the teaching Turkish lesson in primary school 4 th class and to explain the teachers' opinions the research has been done by the example method and 15 class teachers who have been teaching in the 4th classes of the primary schools at Yeşilyurt in Malatya. The research datas have been got by half structured interaction technique and observations using the situation studing from the qualitative search methods in the investigation. It has been taken change of the problems in the teaching Turkish lesson; listening, speaking, reading, writing, areas and gain, implicit, learning-teaching process and verbal-appraise which they are the main learning areas of the Turkish lesson. At the end of the research, it has been explained that the problems, in the teaching Turkish lesson and offers to solve this problems.

Keywords: The instruction of Turkish Lesson, The teacher's opinions, Primary school.

1. GİRİŞ

Yirminci yüzyılla birlikte yapısalılık kuramının gelişip yaygınlaşması ve dile yansımaları, dil bilim incelemelerinin yoğunluk kazanması, hem dile ilgili yeni bir terminolojinin oluşmasını sağlamış hem de dilin iletişim özelliğini ön plana çıkarmıştır (Cemiloğlu, 2001; Yıldız, 2003). Bu duruma bağlı olarak da Türkçe öğretim programı da diğer öğretim programlarında olduğu gibi çağdaş yaklaşımlar benimsenerek planlanmış ve hazırlanmıştır.

Ülkemizde ana dili öğretiminde yaşanan sorunlar ve dünyadaki gelişmeler doğrultusunda ilköğretim 1-5. sınıflar Türkçe dersi öğretim programında değişikliğe gidilmiştir. Türkçe dersi öğretim programının hazırlanmasında, yapılandırmacı yaklaşım

* Bu çalışma, 4-6 Eylül 2014 tarihleri arasında Kocaeli'de düzenlenen 23. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

** İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D. Doktora Öğrencisi, okay4425@gmail.com

*** İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim A.B.D. Öğretim Üyesi, eyup.izci@inonu.edu.tr



temele alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır. Bu noktada, ana dili öğretimi alanında yapılan çalışmaların ve çağdaş yaklaşımların ülkemizdeki Türkçe programının oluşturulmasında etkili olduğu söylenebilir (Bekçi ve Erdoğan, 2007; MEB, 2005; Şahinel, 2005). Yeni Türkçe öğretim programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerilerini kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri ve etkili iletişim kurmaları amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 2005). Türkçe öğretim programında yapılan değişiklikler ve öğrenci merkezli öğretim anlayışı, öğretmeni bir otorite olmaktan çıkarıp yol gösterici olmaya yönlendirmektedir. Öğretim programlarında yapılan bu değişiklik öğretim yöntemlerinde, kullanılan araç-gereçlerde ve ölçme ve değerlendirme yöntemlerinde de değişikliğe neden olmuştur (Erdoğan ve Gök, 2009). Programı incelediğimizde Türkçe öğretimi, sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu gibi dil becerilerinin geliştirilmesi değil, aynı zamanda düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi birçok zihinsel becerilerinin geliştirilmesi de ele alınmıştır. Türkçe öğretiminde dil becerileriyle birlikte zihinsel becerileri geliştirme de ön plana çıkarılmıştır (Güneş, 2009).

Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesinde en önemli unsur öğretmendir. Çünkü öğretmen uygulamadan kaynaklanan sorunları yaşayan ve bunun sonucunda da eksiklikleri en iyi gören kişi konumundadır ve eğitim programlarının uygulanmasından sorumludur. Türkçenin ana dili olarak öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunları uygulamanın içerisinde yer alan öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerine göre belirleyip değerlendirmek ve bu doğrultuda programın iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirmek, eğitim sorunlarını kaynağında çözümenin bir yoludur. 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).

İlköğretim okullarının tümünde diğer öğretim programlarında olduğu gibi tekrar yapılandırılan Türkçe Dersi Öğretim Programı öğretmenler tarafından zaman zaman bazı yönleri ile eleştirilmekte ve uygulamayı aksatan sorunların olduğu ifade edilmektedir. Bu eleştiri ve sorunların geçerli olabilmesi için araştırma sonuçlarına dayanması gerekmektedir. Bu çalışmayla ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesi amaçlanmakta ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşlerinin ortaya konarak açığa çıkan sonuçların programın geliştirilmesi yönünde alana katkı sağlaması beklenmektedir.

1.1. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak, Türkçe öğretim programında karşılaşılan sorunların belirlenmesi ve ilgili çözüm önerilerinin ortaya konması, programın etkili bir şekilde uygulanması açısından önem taşımaktadır. Ayrıca bu sorunların belirlenmesinin, eğitimcilerin sorunları çözebilmek için düşünce üretmelerine, daha verimli bir Türkçe öğretimi planlama ve uygulamalarına ve Türkçe öğretim programı geliştirme çalışmalarına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama aracına ve verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

İlkokul 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunları belirlemek ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. “Durum çalışması nitel çalışmada çok yaygın olarak kullanılan bir yaklaşımdır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği, bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2011:77). Durum çalışmalarının, birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılabilmesi (Yin, 2009:99) nedeniyle bu araştırmanın doğasına uygun düşmektedir. Alanyazın incelendiğinde, durum çalışmalarının kendi içinde birçok araştırma desenine sahip olduğu görülmektedir. İlgili araştırma desenleri incelendiğinde bu çalışmanın amacını gerçekleştirebileceği düşünülen en uygun desenin “araçsal durum çalışması” olduğu görülmüştür. Araçsal durum çalışmalarında araştırmacılar bir konu veya soruna odaklanır ve sonra bu konuyu örneklemek için sınırlı bir durum seçer (Creswell, 2013). Creswell (2013)’e göre nitel durum çalışmalarında araştırmacılar durum veya durumları belirlemelidir. Bu durumlar bir birey, çeşitli bireyler, bir program, bir olay veya bir aktiviteyi içerebilir (Creswell, 2013:98-101). Bu çalışmamızda da Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar tek durum olarak düşünülmüş 4. Sınıf düzeyiyle de sınırlandırılmıştır. Durum çalışmalarında genellikle birden fazla veri toplama yöntemi işe koşular; bu yolla zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:285). Durum çalışması araştırmalarında veri toplama genellikle kapsamlı olabilmekte, bir başka ifade ile gözlem, mülakat, dokümanlar ve görsel-ışitsel materyaller gibi veri toplama araçları kullanılabilir (Cresswell, 2013:100). Yin (2009) veri toplamak için arşiv kayıtları, mülakatlar, doğrudan gözlemler, katılımcı gözlemler ve çeşitli somut eserler olmak üzere 6 tür veri kaynağı önermektedir (Yin, 2009:101). Bu çalışmada yöntem çeşitlenmesinin sağlanabilmesi amacıyla “gözlem” ve “görüşme” yöntemlerine yer verilmiştir. Veri çeşitlenmesinin sağlanabilmesi için de “gözlem yapılan sınıflar” ve “görüşme yapılan kişiler” farklı veri kaynakları olarak kullanılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Araştırma, 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılında, Malatya ili Yeşilyurt ilçesindeki ilkokullarda görev yapan 15 sınıf öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırmada “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmış, öğretmenler gönüllülük esasına dayalı olarak seçkisiz bir biçimde seçilmiştir. Ölçüt örneklemede önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan durumlar çalışılır ve ölçütler araştırmacı tarafından da oluşturulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:112). Araştırmamızda ölçüt, “öğretmenlerin 4. Sınıf Türkçe derslerini yürütmeleri” olarak belirlenmiştir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile yapılandırılmamış gözlemler aracılığıyla elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde, araştırmacı görüşme sorularını önceden hazırlar; ancak görüşme sırasında araştırılan kişilere kısmi



esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına izin verir. Bu tür görüşmede, araştırılan kişilerin de araştırma üzerinde kontrolleri söz konusudur. Bu esneklik sağlandığından dolayı nitel araştırma içerisinde görülebilir (Ekiz, 2009). Hazırlanan görüşme sorularıyla ilgili iki konu alanı uzmanının görüşleri alınmıştır. Daha sonra iki öğretmene ön görüşme yapılmış ve yapılan görüşme sonunda sorulara son şekli verilmiştir.

Araştırmada yapılan görüşmelerde, öğretmenler tarafından ses kayıt cihazının kullanımı kabul edilmediğinden elde edilen verilerin bir kısmı notlar alınarak, bir kısmı ise öğrencinin yazılı olarak iletmesi biçiminde kayıt altına alınmıştır. Literatürde bir görüş birliği olmasa da kaset kaydının açık uçlu görüşmelerdeki avantajı bilinmekle beraber koşullar kayıt yöntemini belirlemektedir. Kayıt yöntemi duruma göre değişebilir. Duruma özgü koşulların baskısı, görüşme yapılacak kişinin işbirliğine hazır oluşu, onayı ve seçilen görüşme türü açısından durumun değerlendirilmesi gerekir (Punch, 2011:172). Araştırmacının yaptığı görüşmeler neticesinde kazandığı deneyim ve ilgili alanyazın incelemesi sonrasında bir gözlem formu oluşturulmuş ve Türkçe dersi temel becerileri ve programın öğeleri odağında gözlemler yapılmıştır. Veri kaynağı olarak gözlem yapılan şubelerde derslere giren öğretmenlerin müsaadeleri doğrultusunda toplam 20 ders saati gözlem yapılmıştır. Nitel araştırmalarda cevaplanması en zor sorulardan biri araştırmacının yaptığı gözlemin ne kadar süreceğidir. Burada dikkat edilecek en temel kural, araştırmacının veriler ve ortaya çıkmaya başlayan bulguların bir doyum noktasına geldiğini hissetmesidir. Bu yaptığınız analizler ve elde ettiğiniz bulgulardan artık hep aynı şeyleri görüp aynı şeyleri duymaya başlamanız anlamına gelir. Böyle bir durumda daha fazla veri topladığınız halde analizlerinizin yeni bir bilgi ortaya çıkarmadığını görürsünüz (Merriam, 2013).

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde “betimsel analiz” kullanılmıştır. “Bu yaklaşıma göre, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2011:224).

Araştırmada yapılan görüşmelerde elde edilen veriler düz metin halinde temize geçilmiştir. Verilerin analizinde “betimsel analiz” kullanılmıştır. Betimsel analizde, veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşme ve gözlem süreçlerinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:224). Merriam (2013)’a göre, kategoriler, temalar ya da bulgular için bir plan oluşturulmalı ve sınıflandırmalar yapılmalıdır. Marshall ve Rossman (2006) bu kategorileri, içinde metin parçalarının yer aldığı sepet ya da çember şeklinde görselleştirmişlerdir (Merriam, 2013:174). Benzer biçimde Blankenship (1991) ve Johnson-Bailey ve Cervero (1996)’nın çalışmalarında da kategoriler arasındaki ilişkiyi gösteren modeller kullanılmıştır (Akt. Merriam, 2013:182-183). Bu nedenle bu araştırmada, bulguların sunumunda kategoriler ve alt boyutlarını gösteren şekil ve modellerden yararlanılmış bunun yanında kavramların tekrarlanma sıklıklarına (f) yer verilmiştir. Bunun yanında, görüşme yapılan öğretmenler de Ö1, Ö2,... şeklinde isimlendirilmiştir.



2.5. Geçerlik ve Güvenirlik

Genel anlamda “geçerlik” araştırma sonuçlarının doğruluğunu konu edinir. Dış geçerlik, elde edilen sonuçların benzer gruplara ya da ortamlara aktarılabilirliğine, iç geçerlik ise araştırma sonuçlarına ulaşırken izlenen sürecin çalışılan gerçekliği ortaya çıkarmadaki yeterliğine ilişkindir. “Güvenirlik” ise kısaca araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliği ile ilgilidir. Dış güvenilirlik, araştırma sonuçlarının benzer ortamlarda aynı şekilde elde edilip edilemeyeceğine, iç güvenilirlik ise başka araştırmacıların aynı veriyi kullanarak aynı sonuçlara ulaşip ulaşmayacağına ilişkindir (Lecompte ve Goetz, 1982; akt. Yıldırım ve Şimşek, 2011:255).

Nitel araştırma literatüründe kullanılan inanılrlık, nakledilebilirlik, güvenilirlik ve doğrulanabilirlik kavramları, nicel araştırmalardaki iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik kavramlarına karşılık gelmektedir (Merriam, 2013:201).

İç geçerlik, araştırma bulgularının dış dünyadaki gerçekliğe uyup uymadığı sorunsalı ile ilgilidir. Bir çalışmanın iç geçerliğini artırmada kullanılan en çok bilinen ve uygulanan strateji “üçgenleme” tekniğidir (Merriam, 2013:203). Üçgenlemede araştırmacılar; çoklu veri farklı kaynakları, yöntemleri, araştırmacıları ve teorileri destekleyici kanıtlar oluşturmak için kullanılmaktadırlar (Creswell, 2013:251). Araştırmamızda inandırıcılığı artırmak amacıyla hem veri çeşitlemesi hem de yöntem çeşitlemesi işe koşulmuştur. Bu bağlamda araştırmada elde edilen bulgular, “gözlem yapılan sınıflar” ve “görüşme yapılan kişiler” biçiminde farklı veri kaynakları kullanılarak, ayrıca farklı veri toplama yöntemlerinden “gözlem” ve “görüşme” yolu ile teyit edilmeye çalışılmıştır. İç geçerlik ya da inanılrlığın sağlanmasında yaygın olarak kullanılan diğer bir strateji ise “üye kontrolü” ya da “üye sorgulamasıdır.” Katılımcı doğrulaması da denilen bu strateji, verilerin sağlandığı ya da mülakat yapılan kişilerden bazılarının ulaşılmasını ve ortaya çıkmaya başlayan bulgular hakkında onlardan geri bildirim istenmesini öngörür (Merriam, 2013:207). Bu kapsamda yapılan deşifreler ve elde edilen bulguların bir kısmı katılımcılara okutulmuş üye sorgulaması yapılmış ve onayları alınmıştır.

Nitel araştırmalarda istatistiksel anlamda genellenebilirlik (tesadüfi örneklemden evrene) sağlanması mümkün olmasa da, bu bir nitel çalışmadan hiçbir şey öğrenilemez demek değildir (Merriam, 2013:216). Şencan (2005)’ a göre, aktarılabilirlik özelliğinin yükü araştırmacıdan çok, aynı yöntemi kullanarak araştırmayı tekrar etmek isteyen diğer araştırmacıların üzerindedir (Şencan, 2005). Bu bağlamda, araştırmacının aktarılabilirliğini sağlamak için; araştırmacının modeli, veri kaynakları, veri toplama araçları, veri toplama süreci, verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması, bulguların nasıl düzenlendiği ayrıntılı bir biçimde tanımlanmaya çalışılmıştır.

İç güvenilirliği sağlamada kullanılan stratejilerden biri, toplanan verilerin öncelikle betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmasına ilişkindir (Yıldırım ve Şimşek, 2011:262). Bu bağlamda, araştırmada kullanılan gözlem ve görüşmelerde yer alan veri birimlerinden, birbirini destekler nitelikte alıntılar yapılarak temalar açıklanmaya çalışılmıştır.

Araştırmalarda dış güvenilirliğin sağlanmasında çeşitli önlemler alınabilir. Bunlardan bazıları (Yıldırım ve Şimşek, 2011:260-261): katılımcıların tanımlanması, elde edilen verilerin analizinde kullanılan kavramsal çerçeve ve varsayımların tanımlanması ile veri toplama ve analiz yöntemlerine ilişkin açıklamaların yapılmasıdır. Bu kapsamda, araştırmada veri kaynakları tanımlanmış, benzer araştırma yapan kişilerin veri kaynaklarını



belirlemelerinde yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmüştür. Elde edilen bulguların da literatürle tartışılması da teyit edilebilirlik açısından önem taşımaktadır.

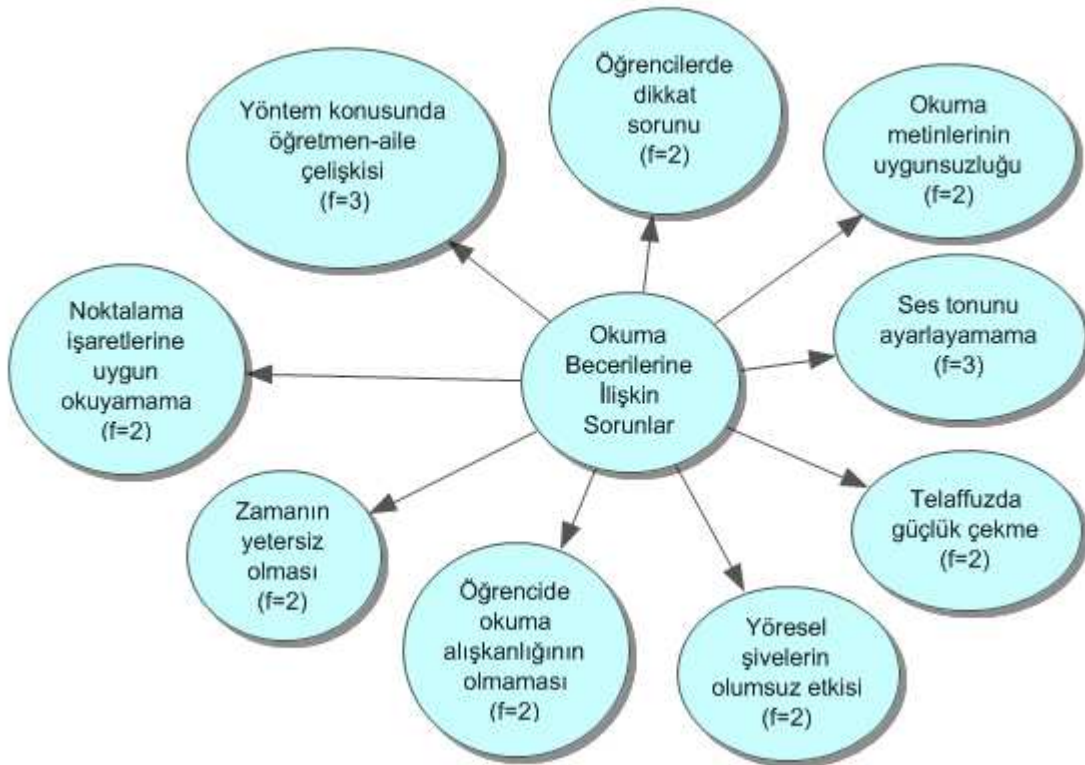
3. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşleri ile gözlemlerden elde edilen bulgular ve yorumlara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular; okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerini geliştirmede yaşanan sorunlar başta olmak üzere; kazanım, içerik, öğrenme öğretme süreci, ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlar ile tespit edilen bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmenlerin önerdikleri çözüm önerilerini içeren 9 temada incelenmiştir.

3.1. Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirmede Karşılaşılan Sorunlar

Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede karşılaşılan sorunların çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin okuma becerilerini geliştirmede karşılaştıkları sorunlar Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirmede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Tema ve Alt Boyutları



Öğretmenler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak; yöntem konusunda okulda verdikleri yöntemle evde ailenin yaklaşımı arasında çelişki olduğu, öğrencilerdeki dikkat sorunu, okuma metninin uygunsuzluğu (gereğinden çok uzun olması, öğrenci ilgisini çekmemesi gibi), öğrencilerin noktalama işaretlerine uygun



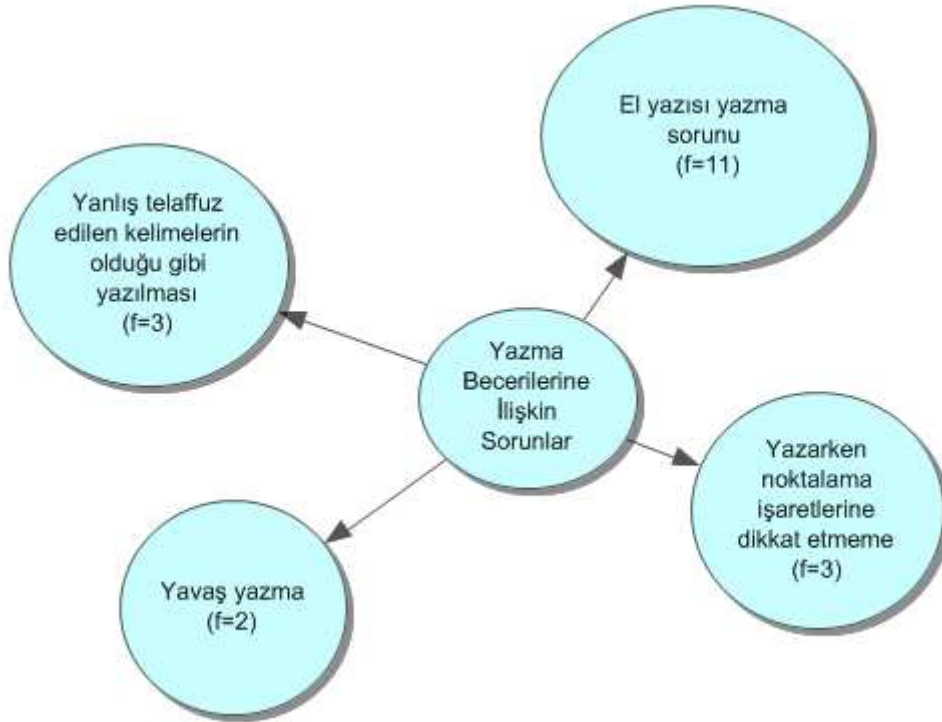
okuyamaması, ses tonunu ayarlayamaması, öğrencide okuma alışkanlığının olmaması, yöresel şivelerin olumsuz etkisi gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir.

Bu konuyla ilgili olarak Öğretmen 1 “Okuma metinleri çok uzun olduğu için okuma ve anlamada güçlük çekiliyor. Okuma sıkıcı oluyor. Metinlere baktığımızda öğrenci ilgisini çekebilecek düzeyde de değil maalesef. Bu gibi sebeplerle öğrencilerimiz de dikkatini toparlamakta zorlanıyor.” Şeklinde görüş belirtirken öğretmen 6 “Öğrencilerimiz çok okumadıkları için evde ailelerinde de okuma alışkanlığı olmadığı için kelimelerin telaffuzunda zorluk çektiklerini görüyoruz.” demektedir. Sınıf içinde yapılan gözlem kayıtlarında da bazı öğrencilerin kelime telaffuzlarında zorlandıkları, okurken yöresel şivelerini kullandıkları gözlenmiştir.

3.2. Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmede Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin yazma becerilerini geliştirmede karşılaştıkları sorunlar Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2. Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Tema ve Alt Boyutları



Öğretmenler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede en çok karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu el yazısı yazmada sorun yaşadıklarını söylemektedir. Bu sorunlara genel olarak baktığımızda harflerin yanlış birleşimi, okunaksız ve acele yazmaları gibi sorunlar olduğu görülmektedir. Diğer sorunlar ise, öğrencinin yanlış telaffuz ettiği kelimeleri olduğu gibi ve yavaş yazması ile yazarken noktalama işaretlerine dikkat etmemeleridir.

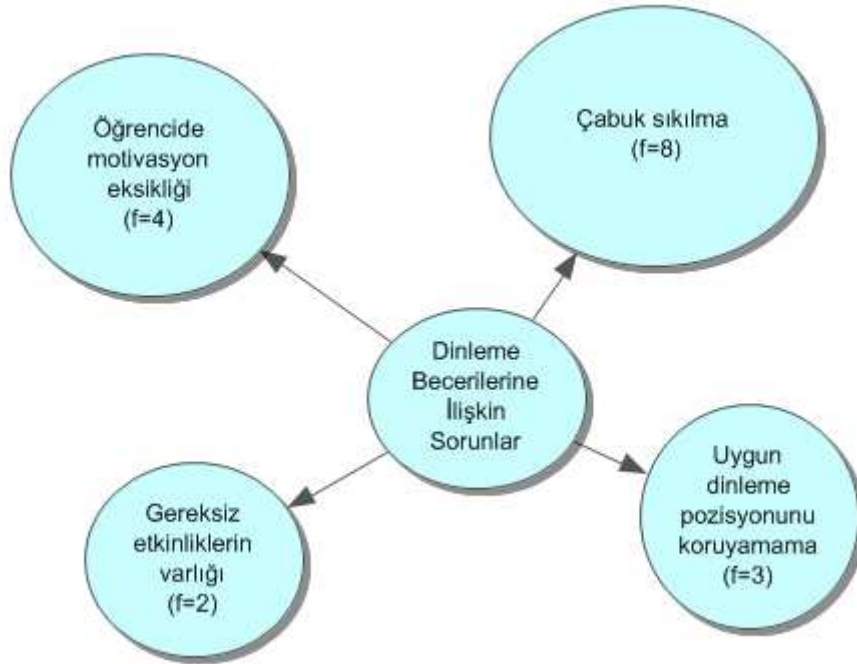


Bu konuyla ilgili olarak Ö10 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Eğik el yazısı yazmada öğrencilerin zorluk çektiğini görmekteyiz. Açıkçası eğik el yazıları okunaklı olmuyor. Ayrıca yazılarında noktalama işaretlerini de doğru kullanamıyorlar.*” Benzer biçimde Ö13 de “*Eğik yazı yazmanın bazı faydaları olabilir, öğrenciler hızlı da yazabilirler ancak bu sefer de yazıları okunaklı olmuyor. Anlamak da zorlandığımız oluyor.*” Sınıf içinde yapılan gözlemlerde de bazı öğrencilerin ders defterleri incelenmiş, bir kısım öğrencinin yazısının okunaklı olmadığı, noktalama işaretlerine dikkat edilmediği görülmüştür. Bunun yanında yanlış telaffuz edilen (kibrit yerine kirbit gibi) bazı kelimelerin bazı öğrenciler tarafından da yanlış telaffuzuyla birlikte deftere geçirildiği görülmüştür.

3.3. Öğrencilerin Dinleme Becerilerini Geliştirmede Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tümü öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin dinleme becerilerini geliştirmede karşılaştıkları sorunlar Şekil 3’te gösterilmiştir.

Şekil 3. Öğrencilerin Dinleme Becerilerini Geliştirmede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Tema ve Alt Boyutları



Öğretmenler, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede en çok karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak; özellikle öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin çabuk sıkıldıklarını belirtmektedir. Bunun dışında öğretmenler diğer sorunları ise, öğrencide motivasyon eksikliği, öğrencilerin uygun dinleme pozisyonlarını koruyamamaları ve programda gereksiz dinleme etkinliklerinin varlığı şeklinde belirtmişlerdir.

Bu konuyla ilgili olarak Ö6 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Anlatılan ders ve uygulanan etkinliklerde öğrencilerin çabuk sıkıldığını görmekteyiz. Dikkat süreleri oldukça düşük. Dikkatleri genellikle ders dışı şeylere kayıyor. Mesela elinde bir kalem, bir oyuncak, bir yiyecek gibi şeylere dalması...*” Benzer biçimde Ö8 de “*Yaptığımız etkinliklerde ve işlediğimiz konularda öğrencilerimizin dinlemeye ilişkin sorunlarını görüyoruz. Örneğin, belli*

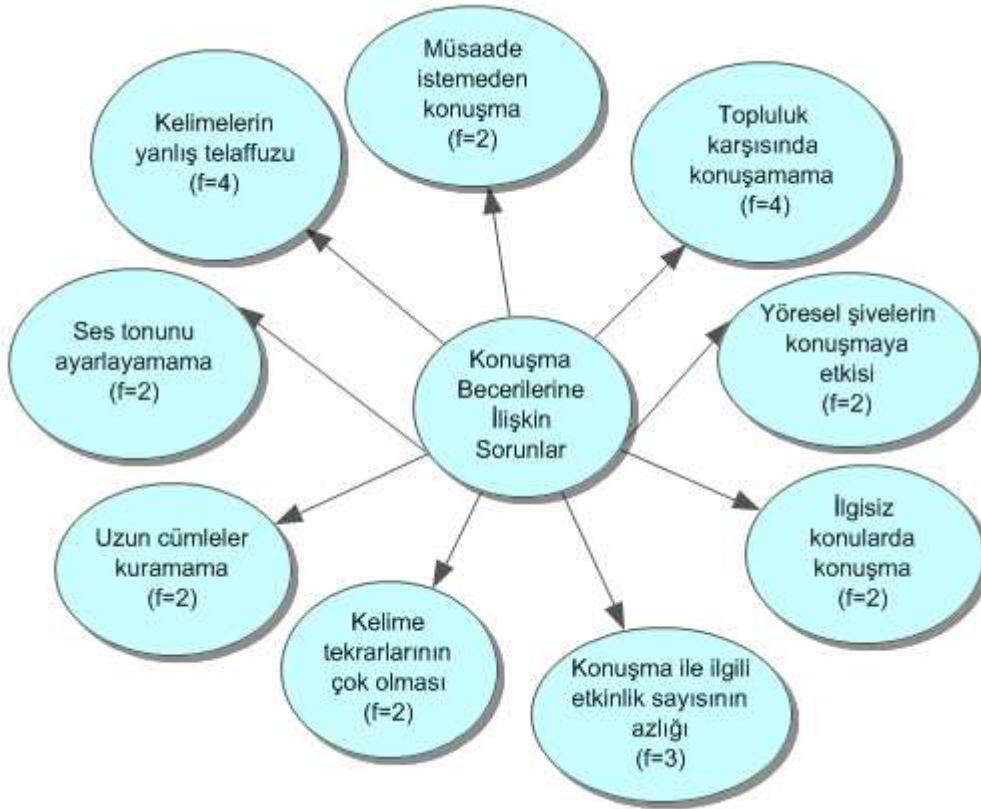


bir süre sonra asla yerlerinde sabit durmayıp hareket halinde olduklarını görüyoruz. Tabii işlediğimiz konu da sıkıcı geliyor olabilir” şeklinde görüş belirtmektedir.

3.4. Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmede Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin birçoğu öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin konuşma becerilerini geliştirmede karşılaştıkları sorunlar Şekil 4’te gösterilmiştir.

Şekil 4. Öğrencilerin Konuşma Becerilerini Geliştirmede Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Tema ve Alt Boyutları



Öğretmenler, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede en çok karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak; özellikle öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin topluluk karşısında konuşmaktan çekinmeleri ile kullanılan kelimelerin yanlış telaffuz edildiğini belirtmişlerdir. Bunların dışındaki sorunlar; öğrencilerin müsaade istemeden konuşmaları, ses tonlarını ayarlayamamaları, uzun cümleler kuramamaları, öğrencilerin yöresel şivelerinin konuşmaya etkisi, ilgisiz konularda konuşmaları, kelime tekrarlarının çok olması ve programda yer alan konuşma ile ilgili etkinliklerin sayısının azlığıdır.

Bu konuyla ilgili olarak Ö7 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Öğrencilerin konuşmalarında genellikle hata yaparım tedirginliği var. Topluluk karşısında konuşmaktan çekiniyorlar. Kendilerini uzun cümlelerle ifade edemiyorlar ve yöresel ağız özelliklerini de çok kullanıyorlar.” Bir başka öğretmen Ö9 ise “ Öğrencilerimiz konuşurken ses tonlarını çok fazla ayarlayamıyorlar. Ayrıca konuşurken de çoğu zaman ana konudan uzaklaştıkları alakasız konulara kaydıkları da olmaktadır.” demektedir. Sınıf içinde yapılan gözlemlerde de bazı öğrencilerin müsaade alıp konuşmaya başladıklarında çok fazla kelime tekrarları

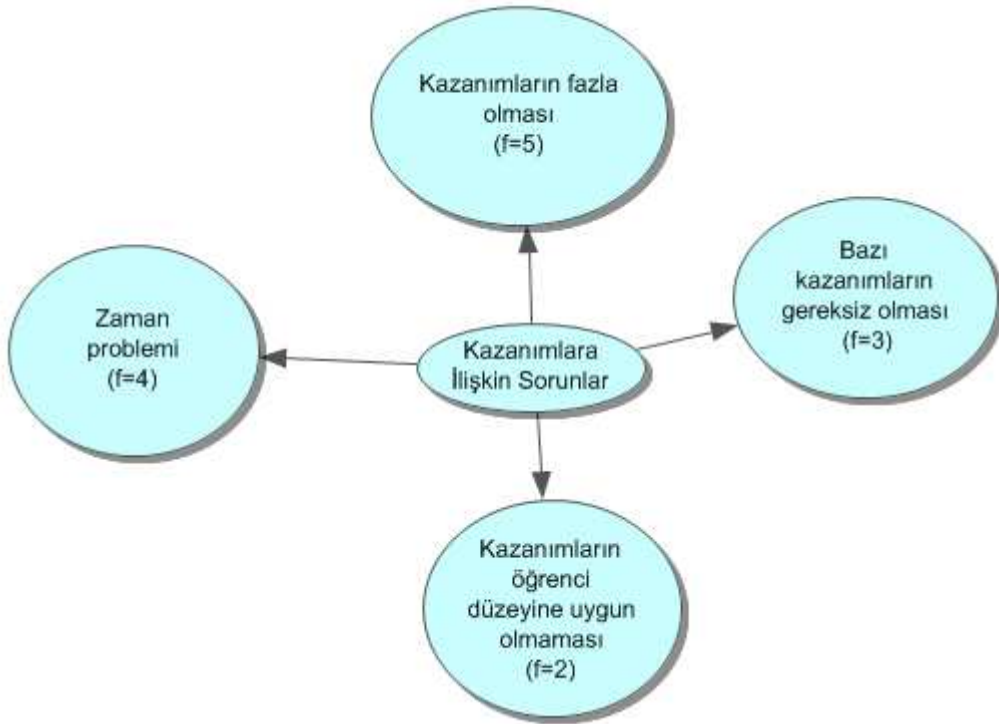


yaptıkları, bazı kelimeleri yanlış telaffuz ettikleri, yöresel şivelerini sıkça kullandıkları, arkadaşlarının önünde konuşmaktan çekindikleri gözlenmiştir.

3.5. Türkçe Öğretiminde Kazanımlarla İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı kazanımların doğru tespit edildiğini, herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtirken bazı öğretmenlerin ise kazanımlarla ilgili sorun yaşadıklarını belirttikleri görülmektedir. Öğretmenlerin kazanımlarla ilgili karşılaştıkları sorunlar Şekil 5’te gösterilmiştir.

Şekil 5. Öğretmenlerin Kazanımlarla İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Tema ve Alt Boyutları



Öğretmenler kazanımlarla ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak; kazanımların fazla olması, kazanımları öğrencilere kazandırırken zaman problemi yaşamaları, bazı kazanımların gereksizliği ile bazı kazanımların öğrenci düzeyine uygun olmaması şeklinde görüş belirtmişlerdir.

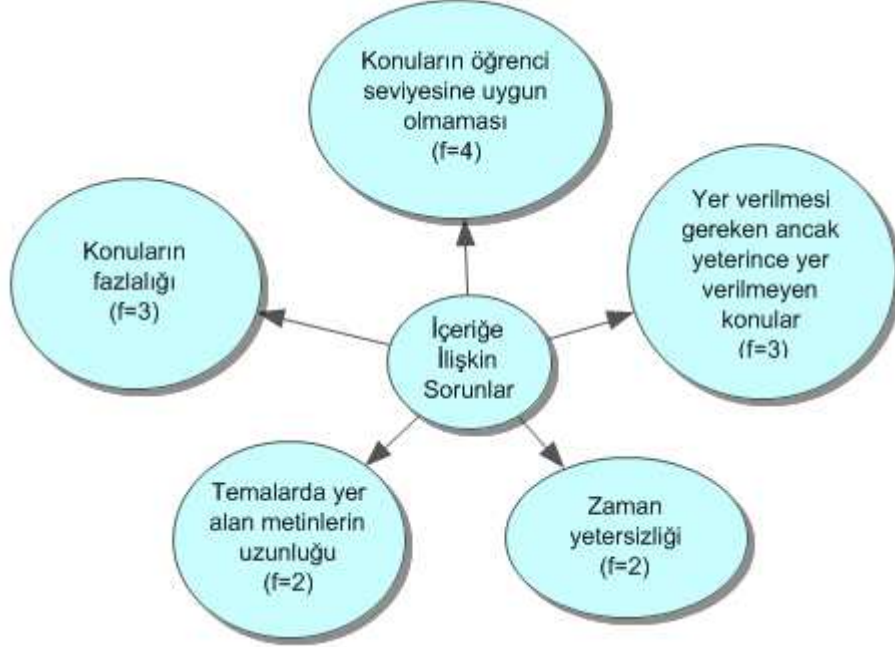
Bu konuyla ilgili olarak Ö8 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Kazanımlar doğru tespit edilmiş olabilir ancak verilen sürelere baktığımızda bunun yeterli olmadığını görüyoruz. Ayrıca kazanım sayısı da son derece fazla...” Bir diğer öğretmen Ö15’e göre ise “Ders kitabında yer alan kazanımların sayısının fazla olduğunu söyleyebilirim. Bunun dışında bazı kazanımların da öğrenci düzeyini aşmakta olup çok soyut kalmaktadır.” demektedir.

3.6. Türkçe Öğretiminde İçerik ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı konu ve temalarla ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtirken bazı öğretmenlerin içerikle ilgili sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin içerikle ilgili karşılaştıkları sorunlar Şekil 6’da gösterilmiştir.



Şekil 6. Öğretmenlerin İçerikle İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Tema ve Alt Boyutları



Öğretmenler içerik ile ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak; konuların öğrenci seviyesine uygun olmaması, yer verilmesi gereken ancak yeterince yer verilmeyen konular (Dilbilgisi, Atatürkçülük gibi), konuların fazlalığı, temalarda yer alan metinlerin uzunluğu ile konulara ayrılan zamanın yetersizliğini ifade etmişlerdir.

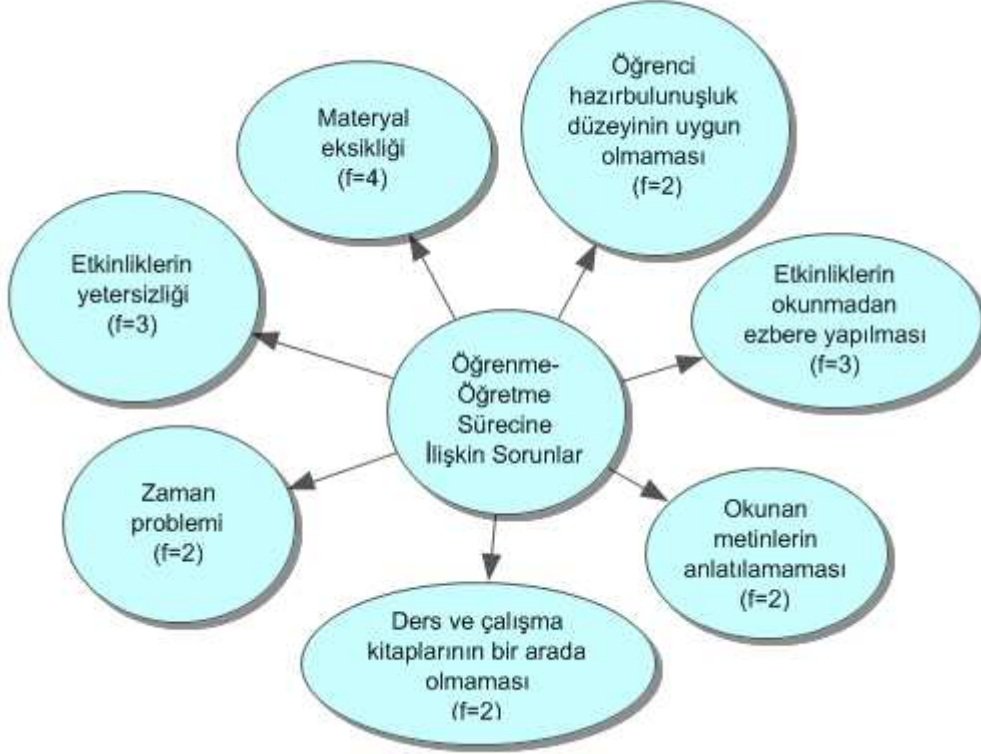
Bu konuyla ilgili olarak Ö11 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Temalarda yer alan okuma metinlerinin uzun ve sıkıcı olduğunu görüyoruz. Dilbilgisi konularına da oldukça az yer verilmiş..*” Bir başka öğretmen Ö14’e göre “*Etkinlik sayılarının çok fazla olduğunu görüyoruz. Böyle olunca öğretmen de öğrenci de zaman açısından sıkıntı yaşıyor.*” demektedir.

3.7. Türkçe Öğretiminde Öğrenme-Öğretme Süreci ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı öğrenme-öğretme süreciyle ilgili bazı sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin öğrenme-öğretme süreci ile ilgili karşılaştıkları sorunlar Şekil 7’de gösterilmiştir.



Şekil 7. Öğretmenlerin Öğrenme-Öğretme Süreci ile İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Tema ve Alt Boyutları



Öğretmenler öğrenme-öğretme süreci ile ilgili karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak; Dilbilgisi konularının yetersizliği, materyal eksikliği, etkinliklerin yetersiz olması, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyinin uygun olmaması, zaman problemi, etkinliklerin okunmadan ezbere yapılması, okunan metinlerin anlatılamaması, ders ve çalışma kitaplarının bir arada olmaması şeklinde görüş belirtmektedirler.

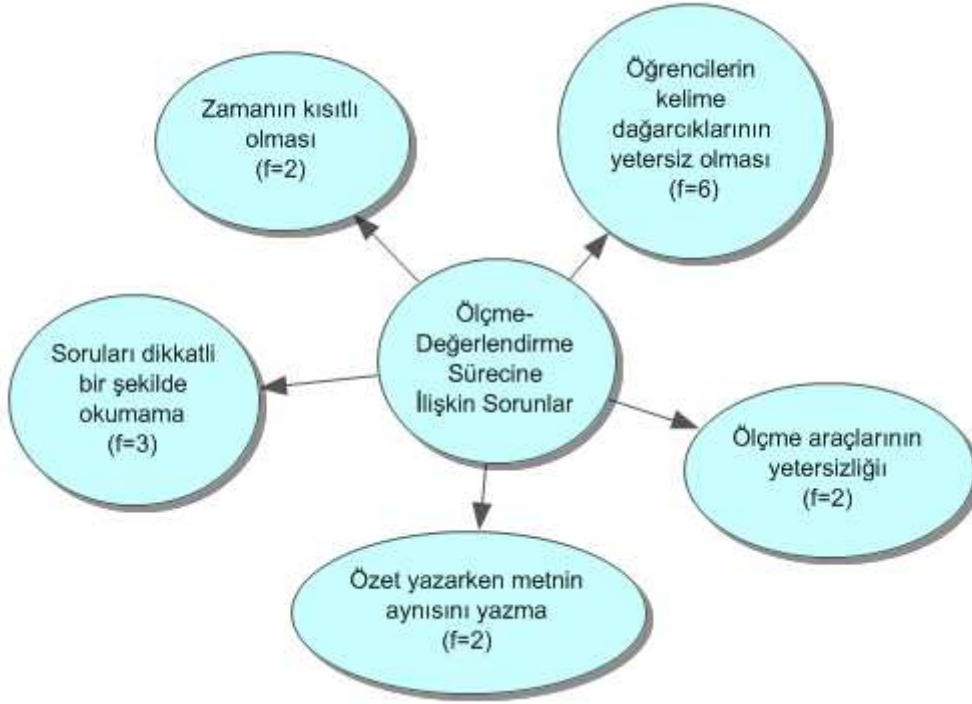
Bu konuyla ilgili olarak Ö3 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Ders kitaplarında dilbilgisi konularının yetersiz olduğunu hatta hiç yer almadığını söyleyebiliriz. Bence bu büyük bir eksiklik. Bunun dışında araç-gereç eksikliği de bence önemli bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır.*” Ö12 ise “*Etkinliklerin okunmadan yanlış yapılması, okunan metinlerin anlatılamaması ve zaman probleminin baskın bir şekilde sorun olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde görüş belirtmektedir.

3.8. Türkçe Öğretiminde Ölçme-Değerlendirme ile İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı ölçme değerlendirme faaliyetleri ile ilgili herhangi bir sorun yaşamadıklarını belirtirken bazı öğretmenler çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin ölçme-değerlendirmeye ilgili karşılaştıkları sorunlar Şekil 8’de gösterilmiştir.



Şekil 8. Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme ile İlgili Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Tema ve Alt Boyutları



Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde karşılaştıkları sorunların başında öğrencilerin kelime dağarcıklarının yetersiz olması gelmektedir. Öğretmenler özellikle Kompozisyon yazma etkinliğinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunu da öğrencilerin az kitap okumalarına bağlamaktadırlar. Bunu dışında diğer sorunlar; ölçme-değerlendirme faaliyetleri için zamanın kısıtlı olması, öğrencilerin özet yazarken metnin aynısını yazmaları, öğrencilerin sorulan soruları dikkatli bir şekilde okumamaları ve ölçme araçlarının yetersizliğidir.

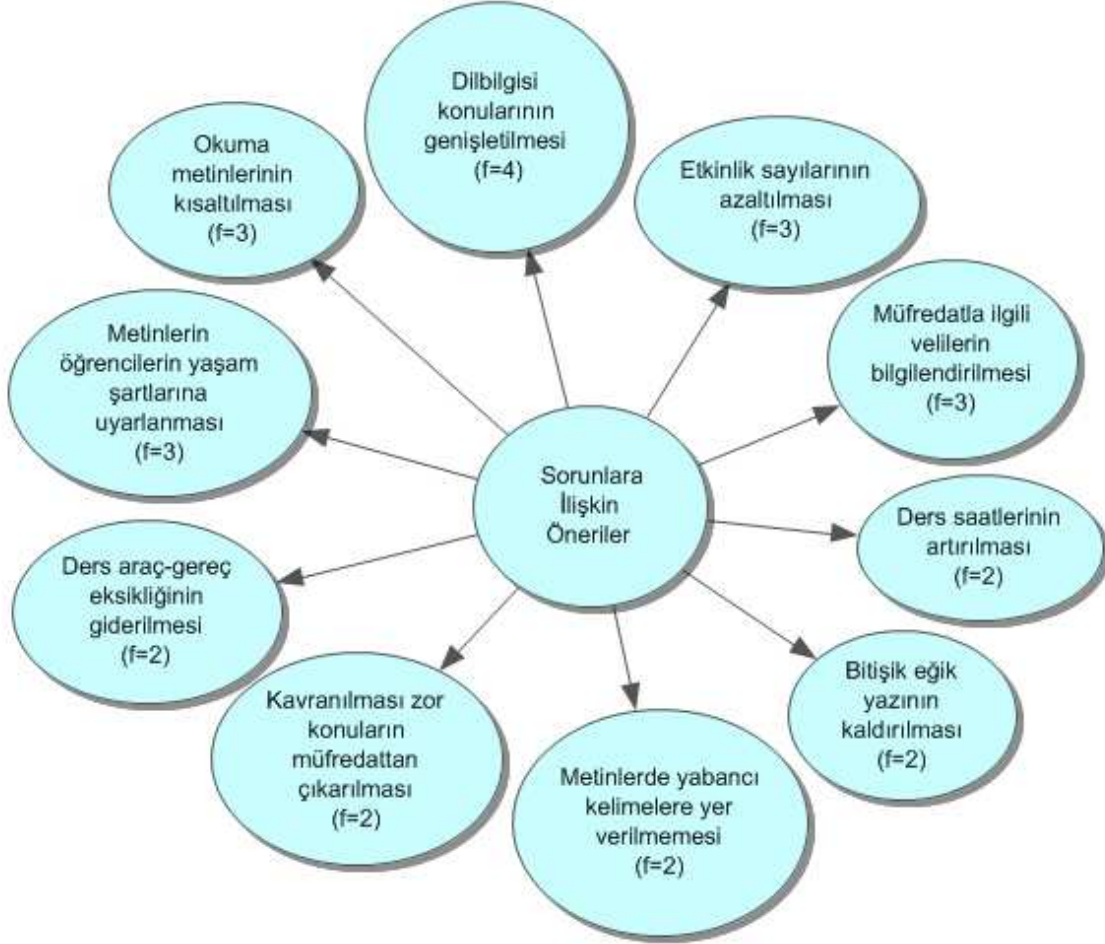
Bu konuyla ilgili olarak Ö4 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde genellikle sorunlar yaşıyoruz. Öğrencilerin kelime dağarcıkları yeterince yetkin olmadığı için örneğin kompozisyon yazmada zorlanıyorlar.*” Bir diğer öğretmen Ö9 da “*Öğrenciler özet yazarlarken metni olduğu gibi yazıyorlar ve sorulan soruları da dikkatli bir şekilde okumuyorlar*” şeklinde görüş belirtmektedir.

3.9. Türkçe Öğretiminde Tespit Edilen Sorunların Giderilmesine Yönelik Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçe öğretiminde tespit edilen sorunların giderilmesine yönelik görüşleri Şekil 9’da gösterilmiştir.



Şekil 9. Öğretmenlerin Tespit Edilen Sorunların Giderilmesine Yönelik Olarak Ortaya Koyduğu Önerilere İlişkin Tema ve Alt Boyutları



Araştırmaya katılan öğretmenler Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların giderilmesine yönelik olarak; Dilbilgisi konularının genişletilmesi, metinlerin öğrencilerin yaşam şartlarına uyarlanması, etkinlik sayılarının azaltılması, okuma metinlerinin kısaltılması, bitişik eğik yazının kaldırılması, metinlerde yabancı kelimelere yer verilmemesi, ders saatlerinin artırılması, müfredatla ilgili velilerin bilgilendirilmesi, ders araç-gereç eksikliğinin giderilmesi ve kavranılması zor konuların müfredattan çıkarılması önerilerinde bulunmuşlardır.

Bu konuyla ilgili olarak Öğretmen 9 ve Öğretmen 15 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “Türkçe öğretiminde özellikle dilbilgisi konuları genişletilmeli, bu konulara yeterince yer verilmelidir. Bunun dışında okuma parçaları daha kısa olmalı ve ayrıca etkinlik sayılarının da azaltılması gerektiğini düşünüyorum (Ö9)” Özellikle Türkçe kitabındaki etkinlikler hem güncel olmalı hem de öğrencinin yaşam gerçeğine uymalıdır. Çalışma kitabındaki etkinlikler çok uzun olmamalıdır. Ayrıca metinlerde yer alan yabancı kelimelere de mümkün olduğunca az yer verilmelidir (Ö15).



4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşleri hakkında bilgi edinmek için 15 öğretmenin katılımıyla yürütülen bu araştırmada ulaşılan sonuçlar şunlardır:

Öğretmenler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmede en çok karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak; yöntem konusunda okulda verdikleri yöntemle evde ailenin yaklaşımı arasında çelişki olduğunu, öğrencilerdeki dikkat sorunu, okuma metinlerinin uygunsuzluğu (gereğinden çok uzun olması, öğrenci ilgisini çekmemesi gibi), öğrencilerin noktalama işaretlerine uygun okuyamaması ve ses tonunu ayarlayamaması gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Okuma becerilerini geliştirmede karşılaşılan bir diğer sorun da ses temelli cümle yöntemiyle okuma ve yazmaya geçilmesidir. Okuma yazma öğretiminde kullanılan ses temelli cümle yönteminin seslerden hareket etmesi sonucu öğrencilerin ses üzerinde yoğunlaşarak anlamdan uzaklaşması (Durukan ve Alver, 2008; Karadağ ve Gültekin 2007; Tok, Tok ve Mazı, 2008) çok temel bir sorundur. Kırmızı ve Akkaya (2009)'da yaptıkları çalışmada araştırmamızla paralel olarak Türkçe ders kitabında yer alan okuma metinlerinin gereğinden çok uzun olduğunu ve öğretmenlerin zaman problemi yaşadıklarını belirlemişlerdir. Okulun ilk yıllarında (1.-3.sınıflar) sözcük dağarcığının okuma ve konuşma üzerindeki etkileri pek görülmeyebilir. Ancak üçüncü sınıf düzeyindeki öğrencilerin düzenli okuma ve planlı sözcük öğretimi yapılmazsa ilerleyen sınıflarda okuduklarını anlamada güçlük çektikleri gözlenmektedir (Akyol ve Temur, 2007). Üstün (2008) tarafından yapılan araştırmada Türkçe ders programında karşılaşılan başlıca sorunların seri okumada yavaşlama, dil bilgisi uygulamalarının yetersiz olması ve akıcı parçaların olmaması sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmenler, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede en çok karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu el yazısı yazmada sorun yaşadıklarını söylemektedir. Bu sorunlara genel olarak baktığımızda harflerin yanlış birleşimi, okunaksız ve acele yazmaları gibi sorunlar olduğu görülmektedir. Diğer sorunlar ise, öğrencinin yanlış telaffuz ettiği kelimeleri olduğu gibi ve yavaş yazması ile yazarken noktalama işaretlerine dikkat etmemeleridir. Temizkan (2010)'a göre öğretmenin öğrencilerin yazma becerilerin geliştirmedeki rolünü sınıf içinde devam ettirebilmesi için bazı noktalara dikkat etmesi gerekir. Özellikle öğrencilere hazır kalıplar vererek bunlara göre yazı yazmalarını isteme, hayal gücünü harekete geçirecek çalışmalardan uzak durma, öğrencilerin merak güdülerini kırma gibi davranışlar yaratıcılığın geliştirilmesinde sakınılması gereken unsurlardır. Maden ve Durukan (2010), istasyon tekniğini kullanarak yaratıcı yazma etkinliğini incelediği araştırmasında, bu tekniğin geleneksel yöntemlere göre daha avantajlı olduğunu bulgulamıştır. Benzer şekilde Demir (2013), yazma öz-yeterliği yüksek olan öğrencilerin yaratıcı yazma becerilerinin de gelişmiş olduğunu ortaya koymuştur.

Öğretmenler, öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmede en çok karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak; özellikle öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin çabuk sıkıldıklarını belirtmektedir. Bunun dışında öğretmenler diğer sorunları ise, öğrencide motivasyon eksikliği, öğrencilerin uygun dinleme pozisyonlarını koruyamamaları ve programda gereksiz dinleme etkinliklerinin varlığı şeklinde belirtmişlerdir. Özbay ve Melanlıoğlu (2012)'a göre ilköğretim Türkçe öğretim programlarında dinleme becerisi diğer becerilere göre bir miktar ihmal edilmiş bir beceridir. Ancak önceki programlara kıyasla görece olarak önemsendiği söylenebilir. Doğan (2010)'a göre, diğer dil becerileri gibi dinleme becerisi de eğitim yoluyla



geliştirilebilir. Dinleme becerisinin eğitiminde kullanılacak malzemelerin niteliği ve çeşitliliği, bu süreçte elde edilecek verimi doğrudan etkileyecektir. Dinleme becerisiyle ilgili verilecek eğitim, öğrencileri, hem içinde buldukları zamanda hem de gelecekte işlerine yarayacak özelliklerle donatmalıdır. Bunun için dinleme eğitiminde, günlük hayatın her aşamasında karşılaşılan durumlardan hareket edilmeli; çalışmalar, geniş bir yelpaze çerçevesinde ele alınmalıdır. Melanlıoğlu ve Tayşi (2013) dinleme eğitiminde öğrencinin başarıya ulaşabilmesi için öncelikle süreç esas alınması gerektiği düşünülmektedir. Çünkü öğrencinin süreçte yaşadığı deneyim, sonucu doğrudan etkilemektedir. Bunun için Türkçe dersi öğretim programında yer alan dinleme/ izleme kazanımlarının süreci daha çok ön plana çıkaracak şekilde düzenlenmesi ile sürecin değerlendirilebileceği ölçme yöntemlerinin kullanım sıklığının artırılması gerekmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmede en çok karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak; özellikle öğretmenlerin çoğu, öğrencilerin topluluk karşısında konuşmaktan çekinmeleri ile kullanılan kelimelerin yanlış telaffuz edildiğini belirtmişlerdir. Bunların dışındaki sorunlar; öğrencilerin müsaade istemeden konuşmaları, ses tonlarını ayarlayamamaları, uzun cümleler kuramamaları, öğrencilerin yöresel şivelerinin konuşmaya etkisi, ilgisiz konularda konuşmaları, kelime tekrarlarının çok olması ve programda yer alan konuşma ile ilgili etkinliklerin sayısının azlığıdır. Yalar (2010)'ın yaptığı araştırmada öğretmenlerin, sorgulayıcı dinleme ve konuşma, betimleyici konuşma ve yazma, özetleme ve tartışma gibi öğrenme tür ve yöntemlerinde kimi zaman güçlükler yaşadıkları ve bunun da öğrencilerin sözcük dağarcıklarının zayıf olmasına bağladıkları tespit edilmiştir. Öztürk ve Altuntaş (2012) ilköğretim Türkçe dersinde konuşma becerisini inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yöntem ve tekniklerden güdümlü konuşma, serbest konuşma, eleştirel konuşma, tartışma ve kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntemleri kullandıklarını belirlemişlerdir. Ancak Arhan'ın (2007) yaptığı araştırmaya göre de Türkçe öğretmenlerinin çoğunun (%70,9) yöntem ve teknik bilgisi yetersizdir. Türkçe öğretmenleri konuşma eğitiminde birkaç geleneksel yöntem ve teknik dışında farklı yöntem ve teknikleri derslerde uygulamamaktadır. Yine Öztürk ve Altuntaş (2012)'ın çalışmalarında, yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin konuşma eğitiminde kullandıkları görsel araç-gereçlerin resim ve slayt, işitsel araç-gereçlerin CD çalar veya müzik seti olduğu, bunun dışında ders kitabındaki metinleri ve yazım kılavuzunu kullandıkları saptanmıştır. Yine aynı çalışmada, öğretmenlerin konuşma eğitiminde en sık karşılaştıkları güçlüklerin sınıfların kalabalık olması ve yerel ağız kullanımını olduğu saptanmıştır. Arhan (2007)'ın yaptığı araştırmada da öğretmenler benzer bir şekilde konuşma eğitimine ayrılan sürenin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenler kazanımlarla ilgili en çok karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak; kazanımların fazla olması, kazanımları öğrencilere kazandırırken zaman problemi yaşadıklarını ve bazı kazanımların gereksizliğini ifade etmişlerdir. Durukan (2008), ilköğretim Türkçe programındaki kazanımları incelediği araştırmasında, kazanımların dil becerilerinin geliştirilmesine ve üst düzey zihinsel becerilerin artırılmasına yönelik genel amaçları karşılayabildiği; fakat değer ve tutumlara yönelik genel amaçları karşılayamadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Yıldırım ve Er (2013), Türkçe dersi öğretim programlarındaki kazanımları öğretmen görüşlerine göre değerlendirdikleri araştırmalarında, Türkçe öğretmenlerinin amaç ve kazanımları genel itibariyle yeterli bulduklarını tespit etmişlerdir. Çiftçi (2010) ilköğretim Türkçe dersindeki kazanımları değerlendirdiği çalışmasında, kazanımların, bilişsel basamaklarda dengeli bir şekilde yer almadığını tespit etmiştir.



Kazanımların büyük çoğunluğu alt bilişsel basamaklarda yer almaktadır. Ona göre kazanımların üst bilişsel basamaklarda yeteri kadar yer almaması, Türkçe Öğretim Programının, içerdiği kazanımlarla “üst becerilerin gelişmesini sağlayacaktır” iddiasıyla çelişmektedir.

Öğretmenler içerik ile ilgili en çok karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak; konuların öğrenci seviyesine uygun olmaması, yer verilmesi gereken ancak yeterince yer verilmeyen konular (Dilbilgisi, Atatürkçülük gibi), konuların fazlalığı ve temalarda yer alan metinlerin uzunluğunu ifade etmişlerdir. Alyılmaz (2010)’a göre birinci kademe programının dil bilgisi bakımından boş bırakılması, 4 ve 5. sınıf programlarına 2. kademeye temel oluşturabilecek dil bilgisi kazanımlarının konulmamış olması problem teşkil etmektedir. Araştırma bulgularımızla paralel olarak Erdoğan ve Gök (2009) Türkçe programında içeriğe yönelik problemleri inceledikleri araştırmalarında, öğretmenlerin içerikle ilgili sorunlar yaşadıkları ve bu sorunların en çok karşılaşılanlarının; tema ve konuların öğrenci seviyesine uygun olmaması ve işlenen temalarda dil bilgisi konularına yeterince yer verilmemesi olduğunu tespit etmişlerdir.

Öğretmenler öğrenme-öğretme süreci ile ilgili en çok karşılaştıkları sorunlara ilişkin olarak; Dilbilgisi konularının yetersizliği, materyal eksikliği, etkinliklerin yetersiz olmasını ifade etmişlerdir. Diğer sorunlara baktığımızda, öğrenci hazırbulunuşluk düzeyinin uygun olmaması, zaman problemi, etkinliklerin okunmadan ezbere yapılması, okunan metinlerin anlatılamaması, ders ve çalışma kitaplarının bir arada olmamasıdır. Ayrıca sınıf mevcutlarının kalabalık olması da sorun olarak anlaşılmaktadır. Araştırmada elde edilen bu bulgular, Çelenk’in (2008) ulaştığı sınıf mevcutlarının kalabalık olması ve önerilen etkinliklerin zamanında yetiştirilemediği bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Okullardaki araç-gereç, ders materyali ve altyapı eksikliği ile ilgili elde edilen bulgular, Güven’in (2008), Şahin ve Demir’in (2008) ve Çınar, Teyfur ve Teyfur’un (2006) yapmış oldukları araştırmalarda elde edilen bulgularla benzer niteliktedir. Er (2011) yaptığı araştırmada öğretmenlerin etkinleri yetersiz bulunduğunu ortaya çıkarmıştır. Bu yetersizliğin temel nedenlerini ise öğretmenlerin etkinlikleri uygulama konusunda yetersizlikleri ve etkinliklerin sayısını azlığı oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinde en çok karşılaştıkları sorun, öğrencilerin kelime dağarcıklarının yetersiz olmasıdır. Öğretmenler özellikle Kompozisyon yazma etkinliğinde sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunu da öğrencilerin az kitap okumalarına bağlıyorlar. Bunu dışında diğer sorunlar; ölçme-değerlendirme faaliyetleri için zamanın kısıtlı olması, öğrencilerin özet yazarken metnin aynısını yazmaları, öğrencilerin sorulan soruları dikkatli bir şekilde okumaları ve ölçme araçlarının yetersizliğidir. Göçer (2008) Türkçe ders kitaplarında, etkinlik içi ve tema sonu ölçme-değerlendirme bölümlerinde açık uçlu, boşluk doldurmalı, eşleştirmeli, çoktan seçmeli, doğru – yanlış, 5n 1k vb. farklı soru türüne yer verildiğini tespit etmiştir. Bunun dışında kitaplarda şiir, diyalog yazma, öyküleyici-bilgilendirici metin oluşturma, grafik yorumlatma, kavram haritaları oluşturma ya da tamamlatma... gibi farklı uygulamalara da yer verildiğini; ancak, incelenen kitaplarda ek soru oluşturma, tartışmaya, farklı amaçla yeni ve özgün çalışma kâğıdı kullanmaya yöneltme vb. bütüncü ve pekiştirici çalışmalarda eksiklikler görüldüğünü tespit etmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların giderilmesine yönelik olarak en çok; Dilbilgisi konularının genişletilmesi, metinlerin öğrencilerin yaşam şartlarına uyarlanması, etkinlik sayılarının azaltılması, okuma metinlerinin



kısaltılması, bitişik eğik yazının kaldırılması, ders araç-gereç eksikliğinin giderilmesi ve kavranılması zor konuların müfredattan çıkarılması önerilerinde bulunmuşlardır. Erdoğan ve Gök (2009), Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşlerine yer verdiği araştırmasında, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi, yeni programı tanıtıcı eğitimlere daha fazla yer verilmesi, öğretmenlerin kendilerini daha çok geliştirmeleri, metinlerin kısaltılması, özellikle materyal geliştirme konusunda öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi, kitapların daha ilgi çekici hâle getirilmesi, derslerde öğrencilerin dikkatini çekici etkinliklere yer verilmesi, okulların araç-gereç yönünden donanımlı hâle getirilmesi ve ders planlarında esneklik sağlanması önerilerini belirlemiştir. Alyılmaz (2010) ise Türkçe öğretiminde yer alan sorunlara ilişkin olarak; Türkçe ders kitaplarını ve öğretim programlarını hazırlayan kurullara alanın uzmanlarının katılmasının gerekliliği ve gerek kitaplarda gerek programlarda düzenlemelere gidilmesi gerektiği; Türkçe Öğretmenliği lisans ve lisansüstü programlarındaki dersler, ilgili derste uzmanlaşmış öğretim elemanları tarafından verilmesi gerektiğini ve bu programlarda verilecek derslerin dağılımı gözden geçirilmesini tavsiye etmiştir. Ayrıca, Türkçe öğretimi alanı “ana dili Türkçe olanlara Türkçe öğretimi” ve “yabancılara Türkçe öğretimi” gibi ana bilim dallarına ayrılarak daha özelleştirilmiş alanlarda uzmanlaşmanın önünün açılması gerektiğini belirtmektedir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında, ilkökul 4. sınıf Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik olarak şu öneriler getirilebilir:

1. Eğitim-öğretim faaliyetleri okul-aile işbirliği paralelinde sürdürülmelidir. Bu sebeple veli toplantılarına, ev ziyaretlerine vs. gereken önem verilmelidir.
2. Okullarda okutulacak ders kitapları yeniden gözden geçirilmeli, kitaplarda yer alan metinler ve etkinlikler kısaltılmalıdır.
3. Sınıf kitaplıkları oluşturularak öğrenciler okumaya teşvik edilmelidir.
4. Programda yer alan metin ve etkinlikler öğrencilerin ilgisini çekecek biçimde derslere uyarlanmalıdır.
5. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmek için sıklıkla konuşmalarına müsaade edilmeli, hata yaptıkları zaman anında dönüt verilmelidir.
6. Konuşma becerisine dönük etkinlik sayıları artırılmalıdır.
7. Programdaki kazanımlar sınırlandırılmalı, öğrenci seviyesine ve gelişim özelliklerine uygun olmayan kazanımlar programdan çıkarılmalıdır.
8. Dilbilgisi konularına yeterince yer verilmelidir. Ders kitaplarında ve kaynak kitaplarda dilbilgisi bölümüne daha çok yer ayrılmalıdır.
9. Okullardaki fiziki ve teknolojik imkânlar programın ön gördüğü şekilde düzenlenmelidir.
10. Ölçme-değerlendirme faaliyetlerinde öğretmenlere kılavuzluk edecek kaynakların sayısı artırılmalıdır.
11. Öğrencilerin anlamlandırarak okumalarını engelleyen ses temelli cümle yöntemiyle okumadan vazgeçilmeli, anlamlı okumayı sağlayan tümce yöntemine geçilmelidir.
12. Sınıfların kalabalık olması diğer derslerde olduğu gibi Türkçe dersinde de sorun teşkil etmektedir. Bu nedenle sınıf mevcutları ideal sınırlara çekilmelidir.



KAYNAKÇA

- Akyol, H. ve Temur, T. (2007). *İlköğretimde Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* 5(3),728-749.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademede konuşma eğitimi (Ankara ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bekçi, B. ve Erdoğan, T. (2007). Türkiye ve İrlanda'daki anadil öğretim programlarının karşılaştırılması. *III. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri*, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Cemiloğlu, M. (2001). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Bursa: Vipaş Yayınları.
- Çelenk, S. (2008). İlköğretim okulları 1.- 5. sınıflar eğitim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (01-03 Eylül 2008) Bildiriler (Eğitim Programları)*. 242-247.
- Çelenk, S. (2002). İlkokuma-yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 1 (2). 40-47.
- Creswell, J.W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev.ed. Bütün, M. ve Demir, S.B.). Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve programı hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7(11), 47-64.
- Çiftçi, Ö. (2010). İlköğretim Türkçe öğretim programında 5. Sınıfa ait okuduğunu anlama kazanımlarının bilişsel beceriler yönünden değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları* 27, 185-200.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz-yeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*,(2)1, 84-114.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları* 27, 263-274.
- Durukan, E. (2008). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi öğretim programlarında genel amaçlar, hedef/kazanımlar ilişkisi. *The Journal Of International Social Research* 1(4),149-158.
- Durukan, E. ve Alver, M. (2008). Ses temelli cümle yönteminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1 (5), 274-289.
- Er, O. (2011). *İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programı Dinleme/İzleme Alanının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Erdoğan, T. ve Gök, B. (2009). Türkçe'nin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara ili örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:03 No:36, 1-16.



- Ekiz, D. (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2009). Türkçe öğretiminde günümüz gelişmeleri ve yapılandırıcı yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 6 (11), 1-21.
- Göçer A. (2008). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11),197-210.
- Güven, S.(2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim ders programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*. 177,224-236.
- Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 102-121.
- Kırmızı, F.S. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe öğretimi programında yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 25,42-54.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2010). İstasyon tekniğinin yaratıcı yazma becerisi kazandırmaya ve derse karşı tutuma etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 28, 299-312.
- MEB. (2005). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara:MEB Basımevi.
- Melanlıoğlu, D. ve Tayşi, E.K. (2013). Türkçe öğretim programındaki dinleme kazanımlarının ölçme değerlendirme yöntemleri bakımından sınıflandırılması. *Akademik Bakış Dergisi*, 35, 1-11.
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* (7)1, 87-97.
- Öztürk, B.K. ve Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademedeki konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi* 1(2), 342-356.
- Punch, K. F. (2011). *Sosyal araştırmalara giriş: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. (Çev. Bayrak, D., Arslan, H. B. ve Akyüz, Z.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Şahin, S. ve Demir, S. (2008). İlköğretim okullarında 1-5. sınıflarda yapılandırmacılık yaklaşımına göre oluşturulan eğitim programlarının uygulanmasında öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Proceeding International Conference on Educational Science ICES'08 (23-25 June 2008) Volume III*, 1829-1838.
- Şahinel, M. G. (2005). Yeni Türkçe öğretim programına göre öğrenme-öğretme ortamının düzenlenmesi. *Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiri Kitabı* (217-219), Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 621-643.
- Tok, Ş.; Tok, T. ve Mazı, A. (2008). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve ses temelli cümle yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 53, 123-144.
- Üstün, A. (2008). Sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının yapısal öğeleri boyutunda karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri (Samsun İli Örneği). *17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (01-03 Eylül 2008) Bildiriler (Eğitim Programları)*. 508-517.
- Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. sınıflarda Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 30-41.
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H.(2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, F. ve 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.
- Yin, R. K. (2009). *Case study research design and methods* (3rd ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.