

Lisansüstü Eğitim Alan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Eğitiminin Sorunlarına İlişkin Görüşleri

Perspectives of Turkish Language Teachers Pursuing Graduate Education on the Issues in Turkish Language Teaching

Banu ÖZDEMİR *

Necati GÜVENÇ**

Makale Bilgisi

Geliş Tarihi: 04.06.2024
Kabul Tarihi: 23.08.2024

Doi: tsadergisi.1495762

Anahtar Sözcükler:

*Türkçe eğitimi
Ana dili eğitimi
Türkçe eğitiminin sorunları
Nitel araştırma*

ÖZET

Ana dili eğitiminin bireylerin dil becerisiyle birlikte bilişsel, sosyal ve akademik gelişimlerine yönelik önemli etkileri bulunmaktadır. Ancak ana dili eğitiminin değişen paradigmalara bağlı olarak farklı sorunlarının olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Türkçe eğitiminin sorunlarını belirlemek ve bu sorunlara çözüm önerisi bulmak oldukça önemlidir. Bu araştırmanın amacı değişen şartlarla birlikte Türkçe eğitiminin sorunlarına ilişkin lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini almak, bu görüşler üzerine Türkçe eğitiminde var olan sorunları ve Türkçenin güncel sorunlarını belirlemek, belirlenen sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmaktır. Lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitiminin sorunlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymaya yönelik bu araştırma nitel desende tasarlanmış bir olgubilim çalışmasıdır. Araştırmaya lisansüstü eğitim almış, 2024-2025 eğitim öğretim yılında Türkiye'nin farklı illerinde, farklı kurumlarda görev yapan ve lisansüstü eğitimini sürdüren 25 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Araştırmada katılımcıların seçilmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerin çözümlemesi içerik analizi yöntemiyle sağlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre Türkçe eğitiminin, öğretim programına; becerilerin kazandırılmasına ve ölçülmesine, dil bilgisi öğretimine yönelik ve buna benzer birçok güncel sorunu olduğu tespit edilmiştir.

Article Information

Submission: 04.06.2024
Acceptance: 23.08.2024

Doi: tsadergisi.1495762

Key Words:

*Mother tongue education
Turkish language education
Issues in Turkish language education
Qualitative research*

ABSTRACT

Mother tongue education plays a crucial role in shaping individuals' linguistic abilities as well as their cognitive, social, and academic development. However, various challenges emerge in Turkish language education due to evolving educational paradigms. Identifying these challenges and developing effective solutions is essential for enhancing the quality of Turkish language instruction. This study aims to examine the perspectives of graduate-level Turkish language teachers regarding the current issues in Turkish language education and to propose solutions based on their insights. Designed as a qualitative phenomenological study, this research seeks to explore the experiences and viewpoints of Turkish language teachers pursuing graduate education. The study sample consists of 25 Turkish language teachers working in various institutions across different provinces of Turkey during the 2024–2025 academic year. Participants were selected using purposeful sampling, specifically criterion sampling. Data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using content analysis. The findings highlight a range of persistent and emerging issues in Turkish language education, providing valuable insights into the challenges faced by educators and potential strategies for addressing them.

Atıf İçin

Güvenç, N. & Özdemir, B. (2025). Lisansüstü eğitim alan türkçe öğretmenlerinin türkçe eğitiminin sorunlarına ilişkin görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 29(1), 249-274. doi: tsadergisi.1495762

* Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Kütahya, banu.ozdemir@dpu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4298-8569>

** Yüksek Lisans Öğrencisi, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, Kütahya, necati.guvenc@ogr.dpu.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-9019-6709>

GİRİŞ

Ana dili eğitimi bireyi yalnızca dil becerileri yönünden etkilemekle kalmayıp bireyin bilişsel, sosyal ve akademik birçok becerisinde önemli rol oynamaktadır. Ana dili eğitimiyle dil becerileri geliştirilerek bireyin bilişsel ve sosyal gelişimine, bireyin gerçekleri kavramasına, obje, düşünme ve konuşma etkileşimi çerçevesinde iletişimsel ve ruhsal açıdan gelişmesine ve insanlar arası yaşantı ve deneyim paylaşımına katkıda bulunulur (Yıldız, 2013). Ülkemizde ana dili eğitimi anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesi üzerine temellendirilmiştir. Bu iki temel beceri aslında insanın günümüze değin gelişerek geldiği yolculuğu da ifade etmektedir. Çünkü insanın hayat yolculuğu esnasında tüm çabası anlamak ve anlatmak üzerine kurulmuştur. Bu bakımdan anlama ve anlatma becerilerinin yani ana dili eğitiminin üzerine kurulu olduğu dört temel dil becerisinin insanın gelişiminin önemli unsurlardan biri olduğunu söylemek yanlış bir ifade olmayacaktır (Yangil, 2021). Türkçe eğitiminin amaçları arasında ana diline ait bilgi ve beceri kazandırma, zihinsel gelişime ve bilişsel becerilere katkıda bulunma, kişilik gelişimini ve meslekî gelişimi destekleme, estetik zevk kazandırma, milli ve evrensel değerleri aktarma gibi süreçler mevcuttur. Bu açıdan bakıldığında belirlenen amaçların işe koşulması bireyin doğumundan itibaren ailesi ve yakın çevresiyle örtük olarak edinmeye başladığı, 6-7 yaşlarından itibaren örgün eğitim sürecinde 17 yaşına kadar sistemli ve programlı bir şekilde öğrenerek temel dil becerileri ekseninde bilgi, beceri ve davranış geliştirdiği, bireylerin kişisel gelişiminden toplumsal refaha kadar geniş bir yelpazede olumlu etkileri olan bir süreçtir. Bu nedenle, dil eğitiminin iyileştirilmesi, uzun vadeli ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından büyük önem taşımaktadır. Bu süreç, doğrusal ve derinliği olan bir süreçtir. Ana dili eğitiminin doğrusal ve derinlik boyutunda niteliklere sahip olması aynı zamanda amaçlarının da sınırlılığını oluşturmaktadır (Onan, 2019). Türkçe eğitimi temel dil becerileri üzerine kurulu olduğundan bu sınırlılıkları ve Türkçe eğitiminin sorunlarını da bu beceriler odaklı düşünerek çözüm önerileri getirilebilir. Bu becerilerden doğal süreçler ve dil edinim süreci de göz önünde bulundurularak ilk üzerinde durulması gereken beceri dinlemedir.

Dinleme, verilmek istenen mesajı tam ve doğru olarak anlayabilme becerisi olarak ifade edilmiştir (Özbay, 2007). Ergin (2020, s. 108) ise sürece tepki vermeyi de dâhil ederek dinlemeyi en geniş çerçeveye görsel ve işitsel simgelere tepki verme şeklinde tanımlamıştır. Doğan (2020, s. 5) ise dinlemeyi yalnızca anlama ve anlanan iletiye tepki olarak sınırlandırmayıp müzik dinlemede ve doğadaki sesleri dinlemede olduğu gibi bazen zevk için, rahatlama için de dinlemenin gerçekleşebileceğini ifade etmiştir. Dinleme, bireyin anne karnında kazanmaya ve kullanmaya başladığı bir dil becerisidir. Doğumdan itibaren diğer dil becerilerine kıyasla en çok kullanılan beceridir. Öte yandan okuldaki öğrenme süreçleri de özellikle geleneksel sınıf ortamları açısından bakıldığında çoğunlukla öğrencilerin dinlemesini gerektirmektedir. Bunun dışında öğrencilerin gerek günlük yaşamda gerekse akademik amaçlı iletişimlerinde sıklıkla dinlemeden yararlandığı bir gerçektir. Bu durum, dinleme becerisinin etkili kullanılmasının rastlantısal yollarla mümkün olamayacağını; sistemli bir eğitimin zorunluluğunu göstermektedir (Baştuğ & Demirgüneş, 2020, s. 10). Sistemli bir eğitimin olmaması durumunda ise dinleme eğitiminde birçok sorun görülmektedir (Melanlıoğlu, 2023). Anlamaya dayalı bir diğer okuma becerisine bakıldığında da benzer durumlar görülmektedir.

Okuma ana dili eğitiminin üzerine kurulu olduğu, anlamlandırma ve alımlamanın en önemli unsurlarını barındırdığı bir diğer temel beceridir. Karatay'a (2018) göre okuma, önceki bilgilerden hareketle sözcük, resim, şekil ve grafiklerin duyu organları yoluyla alımlanması ve sonrasında bunların yorumlanmasına dayanan zihinsel bir eylemdir. Akyol (2020) ise okumayı bir amaç ve yöneme yönelik ön bilgilerin kullanıldığı, okur ve yazar arasındaki etkileşime dayalı bir anlamlandırma süreci olarak tanımlamıştır. Okuma yalnızca eğitim sürecinde değerlendirilebilecek bir beceri değil, hayatın her safhasında kullanılan bir beceridir (Güneş, 2000). Günümüz teknoloji ve bilim çağında mevcut yüzyılın gerekliliği olan yaratıcılık, çıkarım yapma, sorgulayıcı düşünme, sözlü ve yazılı iletişim becerileri gibi pek çok beceri de okuma sürecinde öğrencilere kazandırılmaktadır (Ritchie vd., 2013). Dolayısıyla ana dili eğitimi çatısı altında verilen okuma eğitiminin nitelikli, verimli şekillendirilmediği bir eğitim sisteminde hem bireysel hem de toplumsal birçok eksiklik yaşanması muhtemeldir. Okuma eğitiminin iyi planlanmadığı bir

sistemde birçok sorunla karşılaşmaktadır (Ürün Karahan, 2023). Anlamaya dayalı becerilerdeki sorunların yanı sıra anlatmaya dayalı konuşma ve yazma becerilerine de odaklanmak gerekmektedir.

Konuşma bireyler ve birey-toplum arasında cereyan eden sözlü iletişim olarak tanımlanabilir (Özbay, 2003). Aktaş ve Gündüz'e (2015) göre konuşma, bireylerin insanî ilişkilerini sürdürebilmesi için ihtiyaç duyduğu ve yararlandığı önemli bir etkinliktir. Ana dili eğitimi çatısı altında konuşma eğitiminin planlanması oldukça önemlidir. Bu önemine rağmen öğretmenlerin konuşma öğretiminin belirli bir modeli ve bu modele yönelik planlama doğrultusunda yeterince yönlendirilmediği, bunun sonucu olarak da öğrencilerin bu yetilerini rastlantısal bir biçimde geliştirdikleri bilinmektedir (Goh & Burns, 2012). Fiziksel ve zihinsel unsurların eşgüdüm, sağlıklı işleyişi ile meydana gelen konuşma eğitimle geliştirilmesi gereken karmaşık bir dil becerisidir (M. Kardaş & N. Kardaş, 2020). Konuşmanın fiziksel ve zihinsel unsurları göz önüne alınmadığı, nitelikli, verimli ve planlı bir konuşma eğitimi süreci planlanmadığı takdirde ana dili eğitimi çatısı altında bulunan temel dil becerilerinden olan konuşmayla ilgili birçok problemle karşılaşmaktadır (Uçgun, 2023). Anlatmaya dayalı konuşma becerisinde görülen duruma benzer bir durum yazma becerisinde de görülmektedir.

Yazma hem bir düşünme aracı hem de düşünceleri, duyguları, hayalleri ve izlenimleri en iyi şekilde ifade edebilmek için bir takım sembol ve işaretleri belli bir disipline göre düzenleme becerisi; duygu, düşünce, istek ve hayallerin yazılı işaretlerle iletilmesi olarak açıklanmaktadır (K. Keskinkılıç & S. Keskinkılıç, 2007; Gündüz & Şimşek, 2016). Ana dili eğitiminin temel becerilerinden olan yazma, birçok açıdan bireye katkı sağlaması bakımından oldukça önemli bir beceridir. Yazma öncelikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Güneş, 2013). Yazma eğitimi sürecinin doğru planlanmadığı, nitelikli ve verimli bir süreç içerisinde yazma eğitiminin verilmediği durumlarda yazma eğitime yönelik birçok problemle karşı karşıya kalmak mümkündür (Akyol, 2010; Çiftçi, 2023). Anlama ve anlatmaya becerilerinde görülen sorunların yanı sıra dil öğrenmenin temel unsurlarından biri olan dil bilgisi öğretiminin sorunlarına da odaklanmak gerekmektedir.

Ana dili eğitiminin üzerine kurulu olduğu temel beceriler dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin yanı sıra bir dili öğrenmenin ve bir dili doğru kullanmanın en önemli unsuru olması bakımından ana dili eğitiminin ve dil öğretiminin vazgeçilmez bir diğer yapı taşı da dil bilgisidir. Dil bilgisi, bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bir bilimdir (Korkmaz, 2017). Kardaş'a (2022) göre dil bilgisi bir dilin kurallarını açıklamayı ve ilgililere anlatmayı amaçlayan bir alandır. Dil bilgisi yalnızca ana dili eğitimi ve dil öğretimi açısından önemli değildir. Dil bilgisi eğitiminin kişilerin başarılı birer dil kullanıcısı olması, öğrencilere zihinsel disiplin sağlaması, temel dil becerilerini kuşatması ve beslemesi; bu yolla da temel dil becerilerinin bireylerin bilişsel ve sosyal gelişimlerini etkilemesi ve geliştirmesini tamamlayıcı bir rol üstlenmesi bakımından dil bilgisi öğretimi önem arz etmektedir (Göğüş, 1978). Hudson (1992, s. 84) dil bilgisi öğretiminin, dile ilişkin saygı ve öz güven oluşturmada etkili olduğunu, dil başarısını artırdığını, yabancı bir dil öğrenirken kolaylık sağladığını, kendi dil ve kültürüne olduğu gibi farklı dil ve kültürlerle karşı da hoşgörüyü geliştirdiğini, bilimsel ve analitik düşünmeyi teşvik ettiğini ve dili yozlaştırmaya çalışanlara karşı dili koruma alışkanlığı geliştirdiğini ifade etmiştir. Tüm bu kazanımlara bakıldığında dil bilgisi öğretiminin planlı, nitelikli ve verimli bir süreçte yapılması önem arz etmektedir. Aksi takdirde dil bilgisi öğretiminde ve dil bilgisi öğretime bağlı olarak ana dili eğitiminde birtakım problemlerle karşılaşmaktadır (Demir Atalay, 2023). Temel beceriler üzerine kurulu olan dil öğretiminde bir diğer önemli unsur olan öğretim materyaline yönelik sorunlara odaklanmak da oldukça önemlidir.

Öğrencilerde hedeflenen bilgi, beceri, tutum ve davranışları geliştirmede kullanılan bütün araç-gereç ve kaynaklar öğretim materyalinin kapsamına girmektedir (Paykoç, 1991). Türkçe öğretiminde materyal kullanımı da oldukça önemlidir. Materyal, öğrenmeyi kolaylaştırmanın yanı sıra öğrenmenin yaparak, yaşayarak gerçekleşmesini sağlaması ve duyularına hitap etmesi yönüyle

öğrenmeyi hem kalıcı hâle getirmekte hem de öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlamaktadır (Can, 2023). Materyal kullanımı sayesinde Türkçe dersinde öğrencilerin derse olan ilgi, dikkat ve motivasyonlarının olumlu yönde geliştirilmesi, öğrenciler tarafından Türkçe dersinin sevilmesi, konuların etkili bir şekilde aktarılması ve akılda kalırlılığının artırılması mümkün olabilir. Bu da öğrencinin ana dili gelişimini ve ana dili gelişiminin etki ettiği tüm bilişsel, zihinsel, akademik ve sosyal gelişimlerini olumlu yönde etkilemesi mümkündür. Türkçe dersinin öğrenciler tarafından sevilmesi ve konuların etkili bir biçimde sunulması neticesinde öğrencinin bu derste başarı diğer bütün dersleri de kapsayan bir durumdur. Çünkü dilini anlama-anlatma kabiliyeti gelişen çocuk, her alanda daha başarılı olacaktır. Öyleyse Türkçe derslerinin etkinliğini artırmak gerekir. Bu da materyal kullanımı ile mümkündür (Baki & Karakuş, 2012). Ancak Türkçe dersi kapsamında materyal durumu ve materyal kullanımına değin karşılaşılan problemler olduğu görülmektedir (Can, 2023). Bu problemlerin yanı sıra ölçme ve değerlendirmeye yönelik problemlere odaklanmak da oldukça önemlidir.

Ölçme ve değerlendirme çalışmalarının yapılması öğretim sürecinin etkililiğini tespit etmek, öğrenmenin ne düzeyde gerçekleştiğini anlamak ve bu doğrultuda öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek ve planlamak açısından oldukça önemlidir (Şengül, 2023). Çetinkaya'ya (2024) göre ana dili eğitiminin tıpkı diğer eğitim dalları ve dahi bilim dallarının da olduğu gibi önemli bir parçası da ölçme ve değerlendirmedir. Dil eğitiminde amaç belirleme, planlama ve hedefler doğrultusunda gerçekleştirilmesi gereken uygulama aşamalarının her biri ölçme ve değerlendirme çalışmalarıyla iç içedir. Öğretim sürecinde öğrenci ve öğretmenin programda öngörülen hedeflere ulaşma düzeylerini belirlemek, ölçme ve değerlendirme etkinlikleriyle izlenebilir. Öğretim hedef, içerik ve uygulamalarında alınması gereken değişiklik kararları ve değişikliklerin niteliği ölçme değerlendirme çalışmalarıyla alınabilir (Kırık, 2008). Ana dili eğitiminin durumunun tespit edilmesi, ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu doğrultuda adımlar atılması için eğitim sürecinde iyi bir ölçme değerlendirme süzgecinden geçirilmiş olması gerekmektedir. Aksi halde ana dili eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye bağlı problemler görülebilmektedir (Şengül, 2023). Bu problemlerin tespit edilmesi ve problemlerin çözümüne yönelik çalışılması önem arz etmektedir.

Ana dili eğitiminin toplumsal etkileri oldukça geniş bir alanı etkilemektedir. Bu eğitim bir toplumun kültürel kimliğinin ve mirasının temelidir. Ana dil eğitimi, kültürel değerlerin korunmasında ve aktarılmasında önemli rol oynar. Bu da toplumun bireylerini kendi köklerine bağlar, kimliklerini korumalarını ve kültürel miraslarını gelecek nesillere aktarmalarını sağlar. Bununla birlikte ana dilin etkili bir şekilde öğrenilmesi, bireylerin iletişim kurma becerilerini geliştirir. İyi iletişim becerileri, bireylerin toplumsal ve ekonomik yaşamda daha etkin bir şekilde yer almalarını sağlar. Demokratik süreçlere katılımı artırır ve toplumsal bağların güçlenmesine yardımcı olur. Ana dili eğitiminin toplumsal etkilerin yanında bireysel etkileri de yaşam becerileri için çok önemlidir.

Bireylerin diğer alanlardaki eğitim fırsatlarına erişimini kolaylaştırmada ana dili eğitiminin önemi büyüktür. İyi bir ana dil becerisi, diğer derslerdeki başarıyı artırır ve öğrencilerin akademik başarısını güçlendirir. Aynı zamanda ana dili eğitimi, dil becerilerini geliştirmenin yanı sıra eleştirel düşünme, problem çözme ve analitik düşünme becerilerini de destekler. Dolayısıyla ana dili eğitimi bir toplumun kültürel zenginliğini korur, bireysel ve toplumsal iletişimi ve birlikteliği destekler, eğitimde fırsat eşitliğini sağlar. Ayrıca, ekonomik gelişime katkıda bulunur ve toplumsal uyumu destekler. Bu nedenle, ana dil eğitimi bir toplumun gelişimi ve refahı için hayati öneme sahiptir. Ana dili eğitimi ailede başlayarak örgün eğitim kurumlarında planlı bir şekilde ana dili öğretimi kapsamında geliştirilir. Bununla birlikte bu eğitim yaşam boyu devam eder (Marget, 2023). Bireylere yaşam boyu kazanımlar sunar ve bireyi ve dolayısıyla toplumu sürekli etkiler.

Ana dili öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit etmek, öğretim sürecini iyileştirmek ve daha etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak için hayati öneme sahiptir. Bu sorunların tespiti Türkçe öğretiminin iyileştirilmesi ve güçlendirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Ayrıca genelden öze sıralanacak olursa öncelikle program geliştirme sürecine katkı sağlayacaktır. Program geliştirme sürecinin ilk basamağı olan ihtiyaç analizi için veri desteği sağlanabilir. Eğer belirli bir alanda birçok öğrenci zorluk yaşıyorsa, müfredatı yeniden gözden geçirmek veya ders planlarını değiştirmek gerekebilir.

Ayrıca sorunların tespiti dolaylı olarak programlarda ele alınan öğretim stratejileri geliştirmek ve daha etkili hale getirmek için bir adımdır. Öğrencilerin hangi konularda zorlandıklarını ve nedenlerini anlamak, öğretmenlere daha uygun materyaller ve yöntemler seçmelerine yardımcı olabilir. Sorunları tespit etmek, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine katkıda bulunur, öğretmenlerin kendi becerilerini geliştirmek ve daha etkili bir şekilde öğretmek için ihtiyaç duydukları alanları belirlemelerine yardımcı olabilir.

Öğrenciler açısından ele alındığında ise Türkçe öğretimindeki sorunları tespit etmek, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olur. Sorunlar belirlenip çözülmedikçe, öğrencilerin dildeki eksiklikleri devam edebilir ve başarılarını etkileyebilir. Öğrencilerin dil becerilerinde yaşadığı zorlukları belirlemek, velileri de eğitim sürecine dahil etmek için önemlidir. Velilerin çocuklarının eğitime nasıl destek olabileceklerini anlamaları için bilgilendirilmeleri gerekir

Görüldüğü gibi ana dili eğitiminde yaşanan sorunların tespiti toplumsal ve bireysel anlamda ülkelerin gelişmişliklerini belirleyen unsurlar içinde etkili bir rol oynamaktadır. Ayrıca bu sorunlar çok geniş bir kitleyi de etkilemektedir. Bu bağlamda Türkçe eğitiminin sorunlarının tespiti ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmek oldukça önemlidir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitiminin sorunlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Alanyazında Türkçe eğitiminin sorunlarına yönelik görüş almaya, Türkçe eğitiminin sorunlarını tespit etmeye ve bu sorunlara çözüm önerileri getirebilmeye yönelik birçok çalışma (Erdoğan & Gök, 2009; Göçer, 2013; Çoban, 2016; Bozbıyık, 2018; Çiftçi & Uzunyol, 2019; Dursun, 2023; Alyılmaz, Er & Çoban, 2023) olmasına rağmen lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitiminin sorunlarına yönelik görüşlerinin alındığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bakımdan Türkçe eğitiminin sorunlarına yönelik lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinin alandaki problemlerin belirlenmesi ve çözüm önerilerini desteklemesi açısından katkı sunacağı düşünülmektedir. Bu alanda lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin alana dair derin ve geniş okumalar yapmaları, alan bilgilerinin ve hâkimiyetlerinin lisans eğitimi tamamlayanlara göre daha fazla olması; pedagojik bilgilerinin, pedagojik alan bilgilerinin ve alan bilgilerinin derin ve geniş olmaları (Y. Yetkin & A. Yetkin, 2007; Bozan, 2012; Günay, 2018; Bayar & Duran, 2019) sebebiyle Türkçe eğitime dair sorunları daha derin ve net görebilmeleri düşüncesi ile araştırma lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenleri ile sürdürülmüştür.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitiminin sorunlarına ilişkin görüşlerini almaya yönelik gerçekleştirilen bu çalışma nitel desende tasarlanan bir olgubilim çalışmasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim, yaşanmış deneyimi değerlendirmeye odaklanan bir yöntemdir. Bu araştırma yöntemi, bireylerin deneyimlerini tanımlamak ve yorumlamak için bireylerden deneyimlerini ödünç almaktadır (Miller, 2003). En geniş anlamıyla olgubilim, doğrudan deneyimlerin görünür değerleri üzerinden çalışılmasını savunan davranışı dış, nesnel ve fiziksel olarak tanımlanmış bir gerçeklik olarak değil de deneyimlere dair olgular (fenomenler) tarafından belirlenen bir şey olarak gören teorik bir bakış açısıdır. Fenomenolojik araştırmanın temelinde dünya hakkındaki bilgilerimizin bizzatıhi deneyimlerimize dayalı olduğu fikri vardır ve araştırmacının görevi bu deneyimleri tanımlamak, anlamak, yorumlamak ve açıklamaktır. (Cohen vd., 2021, s. 20-21). Patton'a (2018) göre fenomenoloji insanların deneyimi nasıl anlamlandırdığı ve hem bireysel hem de paylaşılan anlam olarak deneyimi bilince nasıl dönüştürdüklerini keşfetme üzerine odaklanılan bir süreçtir. Creswell'e (2007) göre fenomenolojik araştırmalar, bir olguyu anlamak ve tanımlamak için bireylerin bu olgu ile ilgili yaşanmış deneyimlerini ve bu deneyimlere yükledikleri anlamları inceler. Bu bağlamda lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe eğitimi kapsamında görmüş ve yaşamış oldukları sorunlar bir deneyim olarak ele alınmış, Türkçe eğitiminin sorunlarını tespit etmek amacıyla da lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin algı ve deneyimlerine odaklanılmış; lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenlerinin deneyimleri ve bu deneyimlere yükledikleri anlamlar incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Türkçe eğitiminin mevcut sorunlarını tespit etmeye yönelik bu araştırmanın çalışma grubunu Türkçe eğitiminin sorunlarını gözlemleyen ve deneyimleyen lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Polkinghorne'a (1989) göre fenomenolojik araştırmalarda araştırmacıların fenomeni bütünüyle deneyimleyen ve sayıları 5 ile 25 kişi arasında değişen bireyler ile yapması gerekmektedir. Bu bağlamda mevcut çalışmaya Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinde öğrenim görmüş ve öğrenim görmekte olan ve Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 25 lisansüstü eğitim alan Türkçe öğretmeni katılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2021) göre fenomenolojik araştırmalarda deneyime dayalı ölçütler belirlenerek ölçüt örnekleme yöntemi kullanılabilir. Bu bağlamda araştırmada katılımcıların seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede gözlem birimleri belli niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesneler ya da durumlardan oluşturulabilir. Bu durumda örneklem için belirlenen ölçütü karşılayan birimler örnekleme dâhil edilir (Büyüköztürk vd., 2020). Ölçüt örnekleme yöntemi, belli özellikleri taşıyan durumları, nesneleri veya kişileri örnekleme dâhil ederek, doğrudan doğruya problem ile ilgili örnekleme seçmeyi amaçlamaktadır (Yılmaz & Arık, 2022). Bu bağlamda mevcut çalışmada temel ölçüt Türkçe eğitiminin sorunlarını algı ve deneyimleriyle yansıtan Türkçe eğitimi alanında yüksek lisansını veya doktorasını sürdüren ya da tamamlayan Türkçe öğretmeni olmaktır.

Tablo 1. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerine ilişkin cinsiyet bilgileri.

Cinsiyet	f
Erkek	11
Kadın	14
Toplam	25

Tablo 1'deki verilere bakıldığında çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 11'i erkek (%44), 14'ü (%56) kadındır.

Tablo 2. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin öğrenim durumlarına ilişkin bilgiler.

Öğrenim Durumu	f
Yüksek lisans eğitime devam eden	11
Yüksek lisans eğitimi bitirmiş	7
Doktora eğitime devam eden	7

Tablo 2'deki verilere bakıldığında çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 11'i yüksek lisans eğitime devam ederken (%44) katılımcı öğretmenlerin 7'si yüksek lisans eğitimi bitirmiş (%28), kalan 7 katılımcı öğretmen ise doktora eğitime devam etmektedir (%28).

Tablo 3. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine ilişkin bilgiler.

Mesleki Deneyim	f
0 (Hiç deneyimi olmamak)	11
1-5 yıl deneyim sahibi olmak	7
6-10 yıl deneyim sahibi olmak	4
10 yıldan fazla deneyim sahibi olmak	3

Tablo 3'teki verilere bakıldığında çalışmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin 11'inin mesleki deneyimi bulunmamaktadır (%44). Katılımcı öğretmenlerin 7'sinin ise 1-5 yıl (%28), 4'ünün 6-10 yıl (%16), 3'ünün 10 yıldan fazla (%12) mesleki deneyimleri olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Creswell'e (2007, s. 81) göre olgubilim araştırmalarında veri toplama süreci genellikle fenomenleri deneyimleyen bireylerle gerçekleştirilen mülakatları içermektedir. Fenomenolojik bir araştırma bir deneyime her bir katılımcı tarafından yüklenen anlamların özünü kavramayı amaçlayan derin, açık uçlu ve genellikle yapılandırılmamış görüşmeleri gerektirmektedir (Marshall & Rossman, 2016). Fenomenolojik araştırmalarda daha çok yarı yapılandırılmış veya yapılandırılmamış görüşme formları tercih edilmektedir. Yapılandırılmış görüşmeler araştırmacının bakış açısına bağlı olarak oluşturulduğu için ve katılımcıların ortaya koyacağı yeni ve farklı noktalara açık olmadığı için özellikle fenomenoloji çalışmalarında tercih edilesi bir seçenek değildir (Aspers, 2009). Bu bağlamda araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Patton'a (2018) göre açık uçlu sorular çalışmaya katılan kişilerin düşünce, duygu ve deneyimlerini kendi ifadeleriyle aktarmalarına imkân veren sorulardır. Mevcut çalışma için katılımcılara yöneltilen görüşme formunda 8 adet açık uçlu soruya yer verilmiştir. Katılımcılara yöneltilen açık uçlu sorular ile Türkçe eğitiminin sorunlarına ilişkin deneyimleriyle ilgili görüş almak amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular aşağıda sunulmuştur:

1. Size göre Türkçe eğitiminin güncel sorunları nelerdir?
2. Size göre dinleme eğitiminin sorunları nelerdir?
3. Size göre konuşma eğitiminin sorunları nelerdir?
4. Size göre okuma eğitiminin sorunları nelerdir?
5. Size göre yazma eğitiminin sorunları nelerdir?
6. Size göre dil bilgisi öğretiminin sorunları nelerdir?
7. Size göre Türkçe eğitiminde materyal kaynaklı sorunlar nelerdir?
8. Size göre Türkçe eğitiminde ölçme değerlendirmeyle ilgili sorunlar nelerdir?

Uzman görüşü için üç akademisyen tarafından incelenen sorular verilen dönütlere göre düzeltilerek son hâlini almıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılara elektronik ortamda iletilmiş ve veriler elektronik ortam üzerinden alınmıştır.

Verilerin Analizi

Nitel yöntemlerle toplanan veriler, içerik analizi gibi yöntemler kullanılarak analiz edilmelidir (Kelley vd., 2003). Araştırmada verilerin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma temel veri analiz tekniği olan "içerik analizi"; toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı amaçlayan bir nitel veri analizi tekniğidir (Sığırı, 2023). İçerik analizi, yazılı verilerin özetlenmesi ve raporlanması sürecini tanımlar (Cohen vd., 2021). İçerik analizi, insan davranışlarını ve doğasını belirleme üzerinde doğrudan olmayan yollarla çalışmaya imkân tanıyan bir tekniktir. Patton'a (2018, s. 453) göre içerik analizi, hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıkları ve anlamları belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veri indirgeme ve anlamlandırma çabası girişimlerini ifade etmek için kullanılır.

Priest'e (2002) göre içerik analizi gibi birbirine benzer fakat birtakım farklılıklar da taşıyan metotların fenomenolojik araştırmaların analizinde kullanıldığı görülmektedir. Olgubilim araştırmalarında ilk olarak incelenen fenomenle ilgili kişisel deneyimler betimlenmektedir. Araştırmacı bireylerin konuyu nasıl tecrübe ettikleriyle ilgili önemli ifadeleri bulur ve verilerin anahtar ifadelerini listeler. Önemli ifadeler alınır ve sonra "anlam birimleri" veya "temalar" olarak adlandırılan daha büyük bilgi birimleri halinde gruplandırılır (Creswell J., 2021). Araştırmada katılımcıların görüşme formuna vermiş olduğu cevaplarla toplanan veriler içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi için katılımcı öğretmenler "ÖE1" ve "ÖK25" gibi kodlanmıştır. Katılımcılar tarafından verilen cevaplar tablolarda temalandırılmış ve temaların karşılıklarına katılımcıları belirten kodlar ve frekansları ifade edilmiştir. Kategoriler oluşturulurken tümdengelsel bir yöntem izlenmiştir. Gökçe'ye (2019) göre tümdengelsel kategoriler, kategori sisteminin üst kategorileri olarak özünü oluşturmaktadır. Bu kategoriler, bu şekilde oluşturulduktan sonra araştırma malzemesinden temsili bir örneklem alınır ve bunlar sistematik ve nitel olarak süreç içerisinde değerlendirilir, nihai olarak tanımlanır ve her bir kategori, veri örnekleriyle somutlaştırılır. Merriam'a (2013) göre ele alınan ana temalar ve kategoriler nihai aşamada genel bir resim görebilmek adına şekil veya bir tablo aracılığıyla ortaya konulur. Bu bağlamda bu çalışmada ele alınan ana temalar ve kategoriler tablolaştırılarak gösterilmiştir. Çelik, vd.'e göre (2020, s. 386) nitel bir araştırmada kodun ne sıklıkla geçtiğine bakmak, o kodun

yoğunluğu ve ağırlığı hakkında araştırmacıya bilgi verir. Bu bağlamda veriler analiz edilirken ve bulgular ortaya konarken ele alınan kodların sıklıkları ortaya konulan tablolarda ifade edilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmada geçerlik, araştırmacının olguyu olduğu biçimiyle ve yansız ele almasıdır (Kirk & Miller, 1986). Bu bağlamda araştırmada elde edilen veriler yansız bir şekilde değerlendirilip öğretmenlerin görüşleri direkt olarak yansıtılmıştır. Lecompte ve Goetz (1982) nitel araştırmalarda geçerliğin sağlanması için uzun süreli etkileşim ve ayrıntılı betimleme tekniklerinin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda araştırmada geçerliği sağlamak amacıyla araştırmada çalışılan olguya katılımcıların etkileşim süresi olabildiğince uzun tutulmuş, katılımcılarla uzun süreli etkileşim kurulmuş ve katılımcıların görüşleri ayrıntılı betimlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada geçerliğin sağlanması amacıyla bir başka yöntem olan veri çeşitlemesi yöntemine başvurulmuştur (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu bağlamda veri toplamak amacıyla katılımcılara gönderilen yarı yapılandırılmış görüşme formu katılımcılardan toplanan veriler düzenlendikten sonra e-posta aracılığıyla tekrar katılımcılara gönderilmiş ve verilerin teyidi sağlanmıştır. Son olarak araştırmadan elde edilen sonuçların isabetliliğinin kontrolü amaçlanarak Türkçe eğitimi alanında çalışan farklı araştırmacılardan görüşler alınarak araştırmacı çeşitliliği sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda güvenilirlik, araştırma sonuçlarının tekrar edilebilirliğiyle ilgilidir (Lecompte & Goetz, 1982). Fenomenolojik bir araştırmada, olguların ortama ve zamana bağlı olarak oluşukları ve aynen tekrar edilmesinin mümkün olmadığı varsayımı dikkate alındığında güvenilirliği sağlamanın mümkün olmadığı görülmektedir. Bunun yerine bu araştırmada güvenirliliğin de odaklandığı alanlardan biri olan tutarlılığa önem verilmiştir. Nitel bir araştırmada tutarlılık, başka bir araştırmacının aynı veriyi kullanarak farklı zamanda aynı sonuca ulaşip ulaşamayacağının belirlenmesidir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada tutarlılığı artırmak için veriler betimsel bir yaklaşımla sunulmuş, mevcut araştırmaya birden fazla araştırmacı dâhil edilmiş, verilerin analizinde başka araştırmacılardan teyit alınmış ve çeşitleme yapılmıştır.

Bulgular

Katılımcı öğretmenlere ilk olarak “Size göre Türkçe eğitiminin güncel sorunları nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. *Türkçe eğitiminin güncel sorunlarına ilişkin bulgular.*

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Müfredat/öğretim programı sorunu	12
Türkçe eğitime ve temel dil becerilerinin gelişimine gereken önemin verilmemesi	10
Merkezî sınavların niteliği, kapsamı ve sınav kaygısı	8
Eğitim ve dil felsefesinin yanlış veya eksik olması	7
Ekonomik veya ergonomik yetersizlikler	4
Öğretici niteliğinin yetersiz olması	3
Akademik bilgi ve eğitimin yetersiz olması	3

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin cevaplarında birden çok sorunu birlikte ifade ettiği görülmektedir. Bu sebepten katılımcı öğretmenlerin vermiş olduğu cevaplar birden çok temaya dahil olmakta ve bu durum tabloya yansıtılmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin yarıya yakını (n=12) vermiş olduğu görüşte Türkçe eğitiminin güncel sorunu olarak öğretim programı sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden bazıları bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“Türkçe Öğretim Programı tarihimiz, sayıca fazla programı içine alan ve günümüzde hala dönüşmeye devam eden değişime açık temellere sahiptir. Oysa programlar öğretime kılavuzluk etmeleri nedeniyle sabit temellere ihtiyaç duyarlar. Nasıl bir toplum hayal ediliyorsa o toplumun niteliklerini içermelidir.” ÖK2

Bir diğer katılımcı öğretmen ise öğretim programının kapsamının fazlalığına ve öğretim süresinin yetersizliğine dikkat çekerek öğretim programındaki sorunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğretim programındaki kapsamın geniş, konuların fazla olması öğretim sürecini oldukça niteliksiz hâle getirmektedir. Özellikle 5-6. sınıf seviyelerinde dil bilgisi konuları çok yoğun. Ayrıca ders kitaplarına bağlı kalan bir öğretmenin bir haftada ders kitabındaki sisteme göre ilerlemesi mümkün değil. Planlamalar teoride kalıyor. Öğretmenin yapacağı etkinlikler süreden ötürü çok kısıtlanıyor.” ÖE15

Tablo 4’e bakıldığında katılımcı öğretmenlerden bazılarının (n=9) vermiş olduğu görüşte Türkçe eğitiminin güncel sorunu olarak Türkçe eğitimine ve temel dil becerilerinin gelişimine gereken önemin verilmediğini düşünmektedir. Katılımcı öğretmenler bu durumu şöyle ifade etmişlerdir:

“İnsanlar doğdukları andan itibaren, ana dilinin tüm ses ve anlam özelliklerini hiçbir baskıya maruz kalmadan istemsizce edinir. Fakat bu ses ve anlam özelliklerini kullanabilmek kapsamlı bir ana dili eğitimi ile mümkündür. Ne yazık ki böyle kapsamlı ve nitelikli bir eğitim ana diline verilen öneme binaen mevcut değil. Yine ana dili eğitiminin temelleri olan dil becerilerine gereken önem verilmemektedir.” ÖK9

Bir diğer katılımcı öğretmen ise ana dili sevgisinin yetersizliğine dikkat çekerek bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Türkçe eğitiminin problemlerinin başında Türkçeye yeterince hâkim olunmaması, ana dili sevgisi ve bilincinin öğretmen ve öğrencilerce kazanılmamış olması; televizyon, internet gibi araçların sık kullanılması ve orada dilin özenli kullanılmaması ve son zamanlarda daha sık karşılaştığımız yabancı dil özentiği gelmektedir. Bazı anasınıfları İngilizce eğitim veriyor ve bunu kurumun üstün yanı olarak lanse ediyor. Oysa eğitim anadilde değilse o eğitim nitelikli sayılamaz.” ÖE19

Katılımcı öğretmenlerden bazılarının (n=8) vermiş olduğu görüşte Türkçe eğitiminin güncel sorunu olarak merkezi sınavların niteliksiz olması ve merkezi sınavların kapsamının öğretim programındaki konulardan farklı olması durumunu ifade ettiği görülmektedir. Ayrıca katılımcılar, öğrencilerin sınav kaygısının öğrenme isteğinin önüne geçmesini de bir sorun olarak görmekteydiler. Katılımcı öğretmenler bu durumu şöyle ifade etmişlerdir:

“Bana kalırsa Türkçe eğitiminin en temel problemi ortaokul sürecinin sonunda liseye geçiş için yapılan sınavların ana dili eğitiminin özel amaçlarıyla örtüşmüyor olmasıdır. Özellikle 7 ve 8. sınıf seviyesindeki öğrencilere dil bilgisi öğretimi ve örnek soru çözümü dışında hiçbir uygulama yapılmıyor; dinleme, konuşma ve yazma becerilerine yönelik uygulamalar ikinci plana atılıyor hatta neredeyse hiç yapılmıyor. Bu durum öğrencilerimizi 5. sınıftan 8. sınıfa uzanan bütüncül bir süreç tasarlayarak bilinçli ve yetkin dil kullanım duyarlılığı kazanacakları şekilde yetiştirmemizin önündeki en mühim engeldir.” ÖE21

Bir diğer katılımcı öğretmen ise yine sınav kaygısı ve öğretim programı ile merkezi sınavların kapsamının örtüşmemesine dikkat çekerek Türkçe eğitiminin güncel sorununun merkezi sınavların niteliksiz olmasını ve sınav kaygısı olmasını şu sözlerle ifade etmektedir:

“Mevcut sistemde sınav kaygısı nedeniyle dört temel dil becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar ihmal edilmektedir. Öğrencilerin yaşamış olduğu sınav kaygısı öğrenme isteklerinin önüne geçmektedir.” ÖE17

Tablo 4’e bakıldığında katılımcı öğretmenlerin bazılarının (n=7) vermiş olduğu görüşte eğitim ve dil felsefesini yanlış veya eksik bulduğu görülmektedir. Katılımcı öğretmenler bu durumu şöyle ifade etmişlerdir:

“Eğitim sisteminde yapılandırmacı yaklaşımı benimsememizle birlikte etkinlikler ve bunların niteliği gittikçe önem kazanmıştır. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmak bu noktada oldukça elzemdir. Farklı etkinlikler, yöntem ve teknikler kullanmak için de uygun zamana ve dersliğe ihtiyaç artmıştır. Ders saatleri ve derslik sayıları yapılandırmacı eğitim anlayışına göre yeniden düzenlenmelidir.” ÖK11

Bir başka katılımcı öğretmen ise eğitim ve dil felsefesinin yanlış veya eksik olması sorununu dil politikası bağlamında ele alarak görüşünü şu sözlerle belirtmiştir:

“Cumhuriyet tarihine bakıldığında özellikle cumhuriyetin ilk yıllarında devlet tarafından dil kongreleri düzenlenmiş, dil politikaları tasarlanmış ve bu politikalara göre ana dili eğitimi verilmiştir. Ancak cumhuriyetin ilanından yüz sene sonra bile ilk yıllarındaki gibi dil politikaları geliştirilmemiş, dile ve dil öğretimine gereken özen verilmemiştir. Bu günümüzde hem ana dili eğitiminin hem de yabancı dil öğreniminin en büyük problemleri arasındadır.” ÖE25

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=3) Türkçe eğitiminin ekonomik veya ergonomik sorunları olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Derslik sayısının azlığı, kültürel, sanatsal veya sportif etkinlikler için var olan imkânların azlığı, öğrencilere daha nitelikli içerik sağlayacak kaynakların olmayışı, ders programının yoğunluğu Türkçe eğitiminin temel problemlerindendir.” ÖE24

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=3) ise Türkçe eğitiminin güncel sorunu olarak öğreticilerin niteliksiz olmasını belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir:

“Mevcut sistemdeki Türkçe öğretmenlerinin yeniliklere açık olmayıp beceri alanlarını doğru ve yenilikçi bir şekilde öğrenmek yerine eski, geleneksel ve davranışçı yöntemlere bağlı kalması Türkçe eğitiminin en temel problemidir.” ÖK6

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=3) Türkçe eğitiminin güncel sorunu olarak akademik bilginin eksikliğini ve akademik eğitimin yetersizliğini görmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Türkçe eğitime dair birçok sorun bulunmasına rağmen en önemli problemlerden biri akademik alandaki yetersizliklerdir. Akademide ortak bir görüşün olmayışı, ortak bir dilin kullanılmaması ve Türkçe eğitimi ana bilim dalları olan üniversitelerdeki derslerde içerik birliğinin olmayışı, aynı şekilde yüksek lisans ve doktora programlarında içerik birliğinin olmayışı ve akademik araştırmaların ihtiyaçları karşılamaması Türkçe eğitiminin sahada da niteliksiz olmasına sebep olmaktadır.” ÖK8

Katılımcı öğretmenlere yöneltilen “Size göre dinleme eğitiminin sorunları nelerdir?” sorusuna verilen cevaplar Tablo 5’te temalar dahilinde gösterilmiştir.

Tablo 5. Dinleme eğitiminin sorunlarına ilişkin bulgular.

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Dinleme becerisine gereken önemin verilmemesi	10
Öğretici yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar	7
Dinleme eğitiminin planlı ve nitelikli olmaması	5
Dinleme eğitime yönelik materyal veya kaynak eksikliği	3

Tablo 5’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını (n=10) dinleme eğitiminin temel sorunu olarak dinleme eğitime gereken önemin verilmemesini görmektedirler. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“İlk kazanılan beceri ve günlük hayatta en çok kullanılan beceri olmasına rağmen dinlemenin diğer becerilere göre göz ardı edilmesi en büyük sorunlardan biridir. Diğer becerilerle aynı oranda üzerine düşülüyor. Bunun yanı sıra programdan, öğretmenden, öğrenciden, dinleme materyalinden, dinlemenin yapılacağı ortam ve araçlardan, ölçme ve değerlendirmeden kaynaklı pek çok sorun mevcut.” ÖK1

Bir diğer katılımcı öğretmen yine dinleme becerisinin ihmal edilmesinin dinleme eğitiminin temel problemi olduğunu şu sözlerle ifade ediyor:

“Dinleme becerisi en temel beceridir. Anne karnında edinilmeye başlayan ve diğer becerilerin altyapısını oluşturan dinleme becerisidir. Ancak hala ihmale uğruyor. Duymak ve dinlemek kavramlarının karıştırılması en önemli sorun. Dinleme de diğerleri gibi üzerinde çalışılması gereken, geliştirilebilen bir yetidir.” ÖK7

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=7) dinleme eğitiminin temel sorununun öğretici yetersizliği olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bir öğretmenin konuyu sunma biçimi, beden dili ve ses tonu öğrencilerin dinleme becerisini geliştirir niteliktedir fakat öğretmenin konuşma becerisinde sorun olması öğrencilerin dinleme becerisinin gelişmesini olumsuz yönde etkiler. Bu yüzden öğretmen yetiştiren fakültelerin bu niteliklere sahip insanlar yetiştirmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenler ve okul idarecileri okullarda öğrencilerin dinleme becerisi gelişimine yönelik daha fazla etkinlik düzenlemelidir.” ÖK9

Bir diğer katılımcı öğretmen yine dinleme eğitiminin temel sorununun öğretici yetersizliği olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Öncelikle öğretmenlerin dinleme, dinleme çeşitleri üzerinde yeterli bilgilerinin olmadığını düşünüyorum. Özellikle belli bir yaşın üzerindeki öğretmenler. Ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin düzeyi genelde çok uygun olmamakta, öğretmenler de farklı bir metin kullanarak dinleme becerisini geliştirmeye çalışmamaktadır.” ÖE16

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=5) dinleme eğitiminin başlıca sorununun dinleme eğitimi sürecinin planlı ve nitelikli olmaması olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Dinleme eğitiminde uygulanan standart ve tekdüze sınıf içi etkinlikler (genellikle ders kitabını takip ettiği için farklılaştırılmış etkinlikleri dahil etmemek) dinleme eğitimi verimsiz hâle getirmektedir. Bir diğer sorun ise dinleme sürecinin bileşenlerini kaçırmaktır (genellikle ürün odaklı yani doğru cevap odaklı üretim beklemek). Dinlemede çıkarım süreçlerine odaklanmamak, dinlemeyi salt bir kod çözme süreci olarak ele almak büyük bir hatadır.” ÖK2

Bir diğer katılımcı öğretmen ise dinleme eğitimi için yürütülen bir ders sürecinin olumsuz yönlerini vurgulayarak dinleme eğitiminin sorunlarını şu şekilde ifade etmiştir:

“Dinleme eğitimi ile ilgili yıllardır süregelen ve tekrarladığımız en temel sorun, öğrencilerin hâlihazırda etkili bir şekilde dinleyebiliyor olduklarının varsayılmasıdır. Her ne kadar dinleme becerisi dil becerilerinin ediniminde ilk sırada yer alıyor olsa da öğrencilerin ortaokul düzeyinde eleştirel dinleyici olma yolunda eğitilmeleri gerekmektedir. Ancak ne yazık ki biz öğrencileri seçici dinleme ve not alarak dinlemenin ötesine geçiremiyoruz.” ÖK8

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=3) dinleme eğitiminin başlıca sorununun dinleme eğitime yönelik materyal veya kaynakların eksikliği olduğunu belirtmiştir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Dinleme eğitiminin başlıca sorununun ders kitaplarında bulunan 8 dinleme etkinliğine bağlı kalınması olduğunu düşünüyorum. Ders kitaplarındaki dinlemeye yönelik metinlerin ve etkinliklerin sayısının az ve niteliğinin zayıf olduğunu düşünüyorum.” ÖE18

Tablo 6. Konuşma eğitiminin sorunlarına ilişkin bulgular.

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Konuşma becerisinin ve konuşma eğitiminin yanlış anlaşılması ve ders sürecinin yanlış tasarlanması	14
Öğrencilerin konuşma kaygılarının olması	6
Müfredattan/öğretim programından ve sistemden kaynaklanan sorunlar	3
Konuşma eğitiminin ölçme ve değerlendirilmesine yönelik sorunlar	2

Tablo 6'ya bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (n=14) konuşma eğitiminin temel sorunu olarak konuşma becerisinin ve konuşma eğitiminin yanlış anlaşılması ve ders sürecinin yanlış tasarlanması olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Konuşma eğitimi, genellikle hazırlıklı ve hazırlıksız olmak üzere genel iki başlık altında ele alınmaktadır. Yanlış burada başlamaktadır. Konuşma etkileşimsel bir süreç olduğu için dil kullanımına dayalıdır ve çeşitlenen dil kullanımı çok farklı metin türleri ve tipleri üretmektedir. Hazırlıklı konuşma etkinlikleri, topluluk önünde konuşma gibi konuşma türlerini öğrenmeyi motive etmemektedir.” ÖK1

Bir diğer katılımcı öğretmen konuşma eğitiminin sorununun konuşma becerisinin ve konuşma eğitiminin yanlış anlaşılması ve ders sürecinin yanlış tasarlanması olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Konuşma eğitiminin temel sorunu, öğrencilere yeterince söz verilmemesi, konuşturulmaması; yaz ve yazdıklarını ezberle ya da sadece öğretmeni dinle anlayışıyla dersin işlenmesi, sınıflardaki oturma düzeninin öğrencileri konuşturmaya kapatması şeklinde sıralanabilir. Konuşma yöntem ve tekniklerinin kullanılmaması ve genellikle düz anlatımın tercih edilmesi konuşma eğitiminin verimsiz geçmesine sebep olmaktadır.” ÖK7

Bir diğer katılımcı öğretmen yine konuşma eğitiminin yanlış anlaşılmasına vurgu yaparak bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Konuşma eğitimi yalnızca öğrencilerin tahtaya davet edilerek birtakım soruları yanıtlaması, programlı şekilde akışı tasarlanmış bir sunumu gerçekleştirmesi olarak algılandığından öğrencilerin birçoğunun gelişim göstermekte zorlandığı bir alandır. Diksiyon ve beden dili ile ifadesi öğretilmemiş, duygu ve düşünceler akıcı ve anlaşılır paylaşılmamış olduğunda dilin ruhunun sese yansması mümkün değildir.” ÖK4

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=6) konuşma eğitiminin sorunu olarak öğrencilerin konuşma kaygıları taşımasını, konuşma kaygılarının yüksek olmasını öne sürmüştür. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Öğrencilerimiz muhtemelen toplum yapısından ve sosyal medyadaki linç kültüründen etkilendikleri için özgürce konuşamıyorlar, çoğu derste söz almak dahi istemiyorlar. Bu konuda öğretmenlerin de öğrencileri yeterince güdülemediklerini, öğrencilerin konuşma kaygılarını istenen düzeye indirmek için herhangi bir şey yapmadıklarını düşünüyorum.” ÖE17

Bir diğer katılımcı öğretmen ise öğrencilerin konuşma kaygısı taşımalarını ve konuşma becerisinin bu sebeple geliştirilemediğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Öğrencilerin konuşmaya karşı olan duyuşsal özellikleri sebebiyle kaçınma eylemlerinde bulunmaları süreci olumsuz etkilemektedir. Öğrenciler konuşmaları için cesaretlendirilmelidirler.” ÖK10

Katılımcı öğretmenlerin ufak bir kısmı (n=3) konuşma eğitiminin sorunu olarak müfredattaki ve sistemdeki sıkıntıları öne sürmüşlerdir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Programda konuşma becerisi için belirlenen kazanımlara yönelik kitaplarda çeşitli etkinlikler yok. Aynı zamanda etkinlikleri uygulayacak vakit yok. En önemli sorun uygulama eksikliği. Sınıfların kalabalık olması sebebiyle her öğrenciye hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yaptıracak, bunları yaparken çeşitli konuşma yöntem teknikleri kullandıracak uygun süre olmuyor.” ÖK12

Katılımcı öğretmenlerin az bir kısmı (n=2) konuşma eğitiminin sorunu olarak konuşmanın ölçme ve değerlendirilmesinin yetersiz olmasını öne sürmüşlerdir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Konuşmayı değerlendirme işlemi pek çok unsuru barındıran karmaşık bir süreç olduğundan bu noktada sıkıntılar yaşanmaktadır. Bütüncül ve nitelikli bir ölçme-değerlendirme işlemi yapılamamaktadır.” ÖE23

Tablo 7. Okuma eğitiminin sorunlarına ilişkin bulgular.

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Okuma becerisine yönelik kaynak, materyal ve	12

metinlerin niteliği ve sınırlılığı	
Öğreticilerden kaynaklanan sorunlar	7
Öğrencilerden kaynaklanan sorunlar	6

Tablo 7’ye bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı (n=12) okuma eğitiminin temel sorunu olarak okuma becerisine yönelik kaynak, materyal ve metinlerin niteliksiz ve sınırlı olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Okuma eğitimi neredeyse baştan aşağıya sorunludur. Öğrencileri sınırlı metin türüyle karşılaştırmak ve karma metin türleri gibi metin türlerini öğrencilere yanlış metin türü çerçevesinde öğretmek başlıca büyük bir problemdir. Öğrencilerin karşılaştıkları metinler yaş düzeyine uygun değil. Uygun olsa bile metinselliğe dayalı pek çok özellikten uzak. Örneğin, kötü düzenlenmiş metinler çıkarım süreçlerine olanak tanımadığı için çocuğu düşük okuduğunu anlama performansına itmektedir.” ÖK2

Bir diğer katılımcı öğretmen yine metinlerin okuma eğitimi için niteliksiz olmasına vurgu yaparak okuma eğitiminin temel sorununun okuma becerisine yönelik kaynak, materyal ve metinlerin niteliksiz ve sınırlı olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Okuma etkinliği sonrası metnin derin yapısına ulaştıracak soruların yetersizliği ve estetik zevk uyandıracak çeşitli türdeki metinlerin eksikliği önemli bir problemdir.” ÖE21

Bir diğer katılımcı öğretmen yine ders kitaplarındaki okuma metinlerinin niteliksiz oluşunu ve bunun okuma eğitiminin temel problemi olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ders kitaplarındaki metinler düzeye uygun değildir. Aynı zamanda metinlerin altında yer alan okuduğunu anlama soruları farklılaştırılmayıp aynı tarzda devam etmektedir. Okuduğunu anlamaya önem verilmemektedir.” ÖE17

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=7) okuma eğitiminin temel sorunu olarak öğrencilerin niteliksiz olmasını, öğrencilerin öğrencilere okuma kültürü ve sevgisi aşılayamamalarını, öğrencilerin ders sürecinde yanlış yöntem-teknik kullanmalarını veya kullanmamalarını; kısacası öğrencilerin yetersiz olmasını görmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir:

“Bana göre okuma eğitiminin en temel sorunu öğrencilere ortaokul seviyesinde okuma kültürü kazandırılma sürecinde ne gibi bir rol düştüğünün anlaşılmamış olmasıdır. Okuma kültürü sürecinin üçüncü basamağı olan okuma alışkanlığı kazanma basamağı, hemen hemen ortaokul çağına denk düşmektedir. Ayrıca ortaokul çağında eleştirel okuma becerisinin de öğretmenler tarafından temellerinin atılmaya başlanması lazımdır.” ÖK9

Bir diğer katılımcı öğretmen okuma eğitiminin sorununun öğretmenlerden kaynaklı olduğunu öğretmenlerin ders sürecinde yöntem ve teknik kullanmamalarına ve ders sürecini verimsiz, niteliksiz işlemelerine dayandırmaktadır. Katılımcı öğretmen bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ders sürecinde öğretmenler okuma yöntem ve tekniklerini kullanmamaktadır. Bunun yanında öğretmenler sadece ders kitaplarındaki okuma metni ile yetinmekte farklı türdeki metinleri öğrencilerle buluşturmamaktadır. Bir diğer husus ise öğrencilere okuma sevgisi ve okuma kültürü kazandırmaya dair öğretmenlerin hiç çaba sarf etmiyor olması okuma eğitiminin temel problemlerindendir.” ÖE19

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=6) okuma eğitiminin temel sorununun öğrencilerden kaynaklandığını düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmektedir:

“Öğrenci açısından okuma eğitime bakıldığında öğrencilerden birçoğunun okumasında büyük sorunlar olduğu görülmektedir. Ortaokul seviyesine gelmiş bir öğrencinin okumayı ilkokuldan bu yana beceri haline getiremediği durumlarla karşılaşmak mümkündür. Bu durum hem öğretmenler hem de bu sorunu yaşayan öğrenciler için oldukça zorlayıcı olmaktadır. Bunun dışında öğrencilerin okumalarında bilişsel ve fiziksel nedenlerden kaynaklanan engellerle karşılaşmaktadır.” ÖK1

Bir diğer katılımcı öğretmen ise daha çok öğrencilerin fiziksel engellerine vurgu yaparak bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Öğrencilerin fizyolojik rahatsızlıkları okuma becerisinin gelişimin önündeki en büyük engeldir. Atlayarak okuma, yavaş okuma, heceleyerek okuma gibi davranışlarla çok sık karşılaşmaktayız. Öğrencilerin derse yeterli uykuyla gelmemeleri, acıkmış olmaları gibi fiziksel engeller mevcut. Bir diğer engel ise öğrencilerin okumaya karşı tutumunun olumsuz olması ve okumaya isteksiz olmaları.” ÖE24

Tablo 8. Yazma eğitiminin sorunlarına ilişkin bulgular.

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Yazma becerisine yönelik yöntem, teknik ve stratejilerin bilinmemesi, kullanılmaması	9
Yazmanın biçimsel sorunları	7
Öğreticilerden kaynaklanan sorunlar	6
Yazma kaygısından kaynaklanan sorunlar	3

Tablo 8’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları (n=9) yazma eğitiminin temel sorunu olarak yazma becerisine yönelik yöntem, teknik ve stratejilerin kullanılmaması olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Yazma becerisinin ve yazma eğitiminin yanlış anlaşıldığını düşünüyorum. Yazma bilişsel olarak en üst düzey beceridir. Öğrencinin yazabilmesi için bilmesi, kavraması, analiz etmesi gerekmektedir. Maalesef öğretmenler tarafından ders sürecinde yazma becerisine yönelik gerekli yöntem ve teknikler uygulanmamaktadır. Öğrencilere bir konu veya bir soru verilerek buna dair yazmaları istenmekte veya kompozisyon tarzında yazı yazmaları istenmektedir.” ÖE25

Bir diğer katılımcı öğretmen özetleme ve not alma becerisine dair problemlerini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Not almak hem okuma eğitiminde hem dinleme eğitiminde hem de yazma eğitiminde oldukça önemli bir tekniktir. Maalesef öğretmenler derste not alma tekniğini doğru ve yeterli bir biçimde kullanmıyorlar. Öğretmenin ve öğrencinin de ders kitabında yazma becerisine yönelik en çok karşılaştığı etkinlik özetleme etkinliği. Bir okuma metninin genelde son etkinliği olan özetleme altında görüldüğü gibi basit işlemlerle yapılan bir beceri değil. Öğrenciler genelde metnin bölümlerinden birer ikişer cümle alarak özetleme yapıyorlar, öğretmenler de bunu doğru kabul ediyorlar. Hâlbuki özetlemenin eksiltme, yeniden oluşturma gibi basamakları var ve üzerine düşünülmesi gereken oldukça önemli bir beceri.” ÖK1

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=7) yazma eğitiminin temel problemi olarak biçimsel sorunları öne sürmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Yazma becerisinin geliştirilmesi ve başarılı bir yazma sürecinin oluşturulması için öncelikle doğru yazabilmek gerekir. Yazma eğitiminin önündeki en büyük engel bence Türkçe dersinin temel problemlerinden de biri olan yazım ve noktalama. Yazma denince akla kelimeleri doğru yazma, bir cümleyi doğru yazma ve noktalama işaretlerini doğru kullanma gibi biçimsel özellikler geliyor.” ÖE17

Bir diğer katılımcı öğretmen ise cümle kurma ile ilgili sorunların yazma eğitiminin temel sorunu olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bir dili yetkin bir şekilde kullanabilmek yazmaktan geçer çünkü yazma bir dilde üretim olarak ulaşabileceğiniz son noktadır. Yazabilmek için de cümle kurabilmek gerekir. Öğrenciler doğru ve anlamlı cümleler üretmekten çok uzak durumdadır.” ÖK11

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=6) yazma eğitiminin temel sorununun öğretmenlerden kaynaklandığını düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Öğretmenler yazma becerisine ve yazma eğitime gereken önemi vermemektedirler. Birçok öğretmen Türkçe dersinde yazma uygulaması veya yazmaya yönelik bir etkinlik yaptırmamakta.

Yaptıran öğretmenler de gerekli akademik donanıma sahip olmadıkları için yaptırmış olduğu uygulama veya etkinlikler kısır kalmaktadır.” ÖE22

Bir diğer katılımcı öğretmen de yazma eğitimine yönelik uygulamaların öğretmenler tarafından zor ve uğraştırıcı görülmesinden dolayı tercih edilmemesini vurgulayarak yazma eğitiminin temel sorununun öğretmenlerden kaynaklandığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Yazmaya yönelik etkinlikler hem öğrenciye diğer becerilere göre daha detaylı yönerge verilmesi gerektiğinden hem öğrencilere üretimde bulunabilmeleri için yeterli vakit verilmesi gerektiğinden hem de ortaya konan ürünlerin değerlendirilmesinin diğer becerilere göre daha uğraştırıcı ve daha çok vakit almasından dolayı öğretmenler tarafından tercih edilmemektedir. Oysa yazma eğitimi Türkçe eğitiminin ayrılmaz bir parçasıdır ve gereken önem verilmelidir.” ÖK6

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=3) yazma eğitiminin temel sorunu olarak öğrencilerin yazma kaygısı taşımaları ve yazmaya karşı olumsuz tutumları olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Öğrenciye bir yazma etkinliği sunulduğunda öğrenci hemen panikliyor. Yazmaya karşı inanılmaz olumsuz bir tutum var. Öğrenci o an hiçbir şey üretemeyeceğini, yazmaya dair hiçbir yeteneğinin olmadığını düşünüyor. Bir diğer nokta ise yazdıklarının öğretmen tarafından değerlendirilirken komik bulunması ve öğretmenin bu durumu diğer öğrencilerle paylaşması korkusu.” ÖE24

Tablo 9. Dil bilgisi öğretiminin sorunlarına ilişkin bulgular.

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Dil bilgisi öğretiminin bir amaç olarak görülmesi/Ayrı bir beceri gibi görülmesi	16
Dil bilgisi öğretiminin yanlış strateji, yöntem ve tekniklerle yapılması	6
Dil bilgisinde tanım-terim farklılığı	3

Tablo 9’a bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=16) dil bilgisi öğretiminin temel sorunu olarak dil bilgisinin ayrı bir beceri gibi bir amaç olarak görülmesi olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şöyle ifade etmiştir:

“Dil bilgisi dört temel beceriyi destekleyen, dört temel beceriyle harmanlanan bir alan olmak yerine ayrı bir beceri olarak görülüyor. ‘Dil bilgisi amaç değil araç olmalı, dil bilgisi öğretimi yaparken sezdirme yoluna gidilmeli.’ önerilerine dikkat edilmiyor ve dil bilgisi hâlâ bir amaç olarak görülmeye devam ediyor. Dil bilgisi öğretimi yaparken de daha çok doğrudan anlatım yolu kullanılıyor.” ÖK1

Bir diğer katılımcı öğretmen dil bilgisinin bir amaç olarak görülmesini ve bu durumun dil bilgisi öğretiminin temel problemi olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda dil bilgisi öğretimi amaç değil araçtır. Buna rağmen öğretmenlerin birçoğu hâlâ dil bilgisi öğretiminde kural ezberletme gibi teknikler kullanarak bu dersi işlemektedir.” ÖE18

Bir diğer katılımcı öğretmen dil bilgisinin amaç olarak görülmesinin ve ders sürecinde işlevsiz olmasının dil bilgisi öğretiminin temel problemi olduğunu şu şekilde ifade etmiştir:

“Son on, yirmi yıldır ‘Dil bilgisi bir amaç değil, araçtır.’ cümlesi dilimize dolanmış durumda olsa da derslerde hâlâ pür dil bilgisini anlatılıyor. Çoğu sınıfta metin odaklı ve işlevsel bir dil bilgisi öğretimi yapılmıyor olması, Türkçe dersini esas amaçlarından saptırmakta hatta dil becerilerine ayrılacak vakitten dahi düşülmesine sebebiyet vermektedir.” ÖK14

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=6) dil bilgisi öğretiminin temel sorununun dil bilgisi öğretiminin yanlış strateji, yöntem ve tekniklerle yapılması olduğunu düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Dil bilgisi öğretimi salt kuralcı ve yapısal öğretimle gerçekleştirilmektedir. Dil kullanımına dayalı, yani işlevsel dil bilgisine dayalı öğretim gerçekleştirilmelidir. Kiplik kullanımlarının hangi

metin türünde daha belirgin olduğu veya neden daha belirgin olduğu noktasında öğretim gerçekleştirilmelidir. Dil kullanıcısı sezgisel olarak dil bilgisi unsurlarına sahip olsa da söz konusu yapıların işlevi ancak metin içinde belirginleşir ve öğretim de metin temelli olmalıdır.” ÖE25

Bir diğer katılımcı öğretici yetersizliğine dikkat çekerek dil bilgisi öğretiminin yanlış yapıldığını ve bunun dil bilgisi öğretiminin temel problemi olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Öğretmenler dil bilgisine, Türkçenin ses ve söyleyiş özelliklerine yeterince hâkim olmaması, ezbere dayalı eğitim verilmesi ve sadece kuralların öğretilmesi, dil bilgisi yapılarının mantığının verilmemesi temel problemler arasındadır. Kavramaya, dilin işlevine yönelik öğretim yapılmamaktadır.” ÖK11

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=3) dil bilgisi öğretiminin temel sorunu olarak dil bilgisi kitaplarında ve alanyazında farklı tanımlar ve terimler olmasını görmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Dil bilgisi konularının kaynak kitaplarda farklı tanımlar, terimler ve sınıflandırmalarla ele alınması ve derse giren öğretmenlerin de bu farklılıklardan kaynaklı kendi benimsediği görüşle konuyu anlatması öğrencilerin kafasının karışmasına, ana dillerini öğrenmenin zor olduğunu düşünmelerine neden oluyor.” ÖE22

Tablo 10. Materyal kaynaklı sorunlara ilişkin bulgular.

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Ders kitabının nitelsiz-yetersiz olması	17
Ders sürecinde ders kitabı haricinde farklı materyallerin kullanılmaması	6
Materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunlar	2

Tablo 10’a bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=14) Türkçe eğitiminde materyal kaynaklı sorunların başında ders kitaplarının nitelsiz ve yetersiz olmasını görmektedirler. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ders kitaplarındaki metinlere ve etkinliklere bakıldığında bazı sorunlarla karşılaşmak mümkün. Bazı metinler öğrenci seviyesine uygun değil. Metinler fazla uzun, metinlerde öğrencinin anlamını bilmediği çok fazla kelime var. Metinlerin bazıları ölüm, şiddet gibi öğeler barındırıyor. Metinler ilgi çekici değil. Etkinlikler sürekli tekrara düşüyor. Etkinlik sıralaması aynı, hep aynı tarz etkinlikler olduğundan öğrencilerin bir sonraki etkinliği tahmin etmesi zor olmuyor.” ÖK1

Bir diğer katılımcı öğretmen ders kitaplarındaki metinlerin ve etkinliklerin nitelsiz olmasına dikkat çekerek Türkçe eğitiminde materyal kaynaklı sorunların başında ders kitabının nitelsiz-yetersiz olmasını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ders kitaplarında etkinliklerin öncesi, sırası ve sonrası etkinlikler olarak ayrıntılı bir şekilde ayrıştırılmaması önemli bir problemdir. Metin ve etkinliklerin öğrenci becerilerine, seviyesine, zamana, mekâna uygun olmaması hatta metinler ve etkinliklerle ilgili araştırmacılarca yapılmış çalışmaların dikkate alınmayarak güncelleme getirilmemesi önemli problemler arasındadır.” ÖK5

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=6) ders sürecinde ders kitabı haricinde farklı materyallerin kullanılmamasını Türkçe eğitiminde materyal kaynaklı sorunların başında görmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Türkçe öğretiminin beslendiği kaynaklar öğretim ekipmanları aracılığıyla sürece entegre edilir. Bu ekipmanların en önemlisi canlı bir mekanizma olan ve öğrenme sürecinin kaptanlığını yapan öğretmenin bilgi aktarımını kolaylaştıran yaklaşım, yöntem ve tekniklerdir. Türkçe dersi düşünmenin, iletişim kurmanın, bilgiyi aktarımın yüceldiği bir ders olması nedeniyle pek çok yöntem ve tekniğin rahatlıkla uygulanabileceği bir derstir. Bu tekniklerin eğitimin hızlı dönüşümüne ayak uydurur ölçüdeki değişimi öğretmenlerce takip edilmeli ve öğrenen grubunun niteliklerine uygun seçilerek öğretim desteklenmelidir.” ÖK9

Bir diğer katılımcı öğretmen Türkçe eğitiminin yalnızca ders kitaplarına bağlı kalarak ilerletilmesini Türkçe eğitiminde materyal kaynaklı sorunların başında görmektedir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Türkçe eğitiminde sadece ders kitaplarına bağlı ve ders kitaplarındaki etkinliklere önem verilmesi materyal kullanımındaki sıkıntıların başında gelmektedir.” ÖE20

Katılımcı öğretmenlerden ikisi (n=2) materyal eksikliğinin Türkçe eğitiminde materyal kaynaklı sorunların başında geldiğini ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Teorinin nasıl uygulamaya döküleceği noktasında örnek materyal eksikliği bulunmamaktadır. Özellikle beceri öğretiminde çok kaynak bulunmamaktadır. Web 2.0 araçları olsa da öğretmenler tarafından çok bilinmemektedir ve kullanılmamaktadır.” ÖE16

Tablo 11. Ölçme-değerlendirmeye ilgili sorunlara ilişkin bulgular.

Kodlanmış Cevaplar	Frekans
Amaca uygun ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılmaması/öğretim süreci ile ölçme araçlarının uyuşmaması	18
Fiziksel engellerin nitelikli ölçme-değerlendirmeyi imkânsız kılması	7

Tablo 11’e bakıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=18) Türkçe eğitiminde ölçme-değerlendirmeye ilgili sorunların başında amaca uygun ölçme-değerlendirme yapılmamasını görmektedirler. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Türkçe eğitiminde öğrenci merkezli ölçme ve değerlendirmeden çok öğretmen ve ürün odaklı ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin uygulanıyor olması başlıca sorunlardan biridir. Bu noktada öğretmenlerin de alternatif ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik bilgi ve deneyim yetersizliği etkili olabilmektedir. Dört temel dil becerisini kapsayan bir ölçme ve değerlendirme yöntemi kullanılmamaktadır.” ÖE23

Bir diğer katılımcı öğretmen alternatif ölçme araçlarının kullanılmamasını vurgulayarak amaca uygun ölçme-değerlendirme yapılmamasının Türkçe eğitiminde ölçme-değerlendirme ile ilgili temel sorun olarak belirtmiştir. Katılımcı öğretmen bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda ölçme ve değerlendirme konusunda süreç ve sonuç odaklı yaklaşım birlikte benimsenmesine rağmen öğretmenler genel olarak değerlendirmelerini sonuç odaklı olarak yapmaktadır. Öz değerlendirme formu ya da akran değerlendirme formu gibi alternatif ölçme araçlarının kullanımının az olması ve bu alternatif ölçme araçlarına yeterince değer verilmemesi Türkçe eğitiminin ölçme-değerlendirme ile ilgili sorunlarından.” ÖK5

Bir diğer katılımcı öğretmen ölçme ve değerlendirmenin belli, sabit bir ölçme aracıyla yapılmasını bir sorun olarak görmüş ve bu durumun Türkçe eğitiminde ölçme-değerlendirmeden kaynaklanan sorunların başında geldiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Ölçme-değerlendirmemiz daha çok çoktan seçmeli sorularla yapılmakta ve bu durumda Türkçe gibi anlama ve anlatma üzerine kurulu bir dersin amacından sapmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, yaratıcılıklarını, üreticiliklerini sergilemelerini sağlayan ölçme-değerlendirme yapılmalıdır. Dört dil becerisini ayrı ayrı değerlendirmek gerekmektedir.” ÖK3

Katılımcı öğretmenlerden bazıları (n=7) Türkçe eğitiminde ölçme-değerlendirmeye ilgili sorunların başında fiziksel engellerin nitelikli ölçme-değerlendirmeyi imkânsız kılmasını görmektedirler. Katılımcı öğretmenlerden biri bu durumu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Eğitim-öğretim ortamlarında sınıf mevcudunun fazlalığı, konuların yoğun ve zaman alıcı olması, sınıfların fiziksel yapısından dolayı grup çalışması gerektiren ödevlerin zor uygulanması gibi etkenler ölçme-değerlendirmeyi olumsuz etkilemektedir. Sürece dönük değerlendirmenin zaman alıcı olması da süreç odaklı değerlendirmeyi tercih etmemeye yol açmaktadır.” ÖK1

Bir diğer katılımcı öğretmen sınıf mevcudunun fazlalığına vurgu yaparak nitelikli ölçme-değerlendirmenin yapılamadığını belirtmiş ve bu durumun Türkçe eğitiminde ölçme-değerlendirmeyle ilgili sorunların başında geldiğini şu sözleriyle ifade etmiştir:

“Sınıf mevcutlarının fazlalığı özellikle öğrencilerin üretim sergiledikleri konuşma ve yazma gibi becerilerin ölçülmesinde büyük bir engeldir. Yazmaya yönelik değerlendirmede öğrencilerin yazma sürecine ve ortaya koydukları ürüne yönelik tek tek nitelikli dönüt-düzeltilme vermek mevcut öğrenci sayısından ve mevcut ders süresinden ötürü mümkün değildir. Konuşma için ise sınıfta diğer öğrenciler varken bir öğrencinin konuşma performansını değerlendirmek hem öğrenci açısından hem bizler açısından kaygı yaratmaktadır.” ÖK10

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmadan elde edilen ilk bulguya göre katılımcıların, Türkçe eğitiminin güncel sorunları nelerdir dendiğinde birden çok sorun gördükleri ve bu sorunları birlikte ifade ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bunlardan ilki olan öğretim programı sorunu katılımcıların çoğu tarafından Türkçe eğitiminin önemli bir sorunu olarak görülmektedir. Nitekim bu sonuç alan yazında Menteşe (2013) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin birçoğu tarafından önemli bir sorun olarak görülen bir diğer husus ise Türkçe eğitime ve temel dil becerilerinin gelişimine gereken önemin verilmemesidir. Katılımcı öğretmenler Türkçe eğitime gereken önemin verilmemesi durumunda hem ana dili gelişiminin hem de ana dili gelişimine bağlı birçok becerinin gelişiminin sekteye uğrayacağını, öğrencinin bireysel ve toplumsal gelişim ve faydadan noksan kalacağını ifade etmişlerdir. Nitekim Bayraktar ve Erkoç (2021) yapmış oldukları çalışmada benzer bir sonuca ulaşmış ve ana dili eğitime gereken önemin verilmediğini ifade etmişlerdir. Bir diğer katılımcı görüşü ise merkezi sınavların öğrencileri olumsuz yönde etkilemesi, öğrenciler üzerinde kaygı yaratmalarıdır. Katılımcı öğretmenler yapılan merkezi sınavların öğrenciyi yarardan çok zarar getirdiğini, bu sınavların hem öğrenciyi nitelikli ve tüm yönleriyle ölçmemesi hem de tüm odağı kendine çekmesi sebebiyle merkezi sınavları Türkçe eğitiminin önemli bir sorunu olarak görmekteyiz. Nitekim benzer bir sonuç Kahraman'ın (2014) merkezi sınavlarla ilgili yaptığı çalışmada görülmektedir. Katılımcı öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer sorun ise eğitim ve dil felsefesinin yanlış veya eksik olmasıdır. Katılımcı öğretmenlerin bazıları Türkçe eğitiminde yaşanan birçok mikro ve makro sorunun temelinde bir eğitim ve dil felsefesi olmamasını görmektedir. Katılımcı öğretmenlerin az bir kısmı tarafından ifade edilen bir diğer sorun ise ekonomik veya ergonomik yetersizliklerdir. Katılımcı öğretmenler nitelikli ve yapılandırmacı bir ana dili eğitiminin gerçekleştirilmesi için sınıf mevcudu, materyal imkânları gibi unsurların yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim Erdem (2010) eğitim sürecinde karşılaşılan ekonomik sorunlar hakkında yaptığı çalışmada benzer sonuçlar tespit etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin ifade ettiği bir diğer sorun ise öğretici niteliğinin yetersiz oluşudur. Katılımcı öğretmenlerin bazıları sisteme dahil bazı öğretmenlerin işine özensiz yaklaştıklarını, ana dili eğitimi için güncel ve yeterli akademik bilgi ve beceriye sahip olmadıklarını düşünmektedir. Katılımcı öğretmenlerin bazıları ise ana dili eğitimi kapsamındaki akademik bilgilerin eksik olmasını bir sorun olarak görmektedir. Özellikle ana dili eğitimindeki kavram karmaşasına dikkat çeken katılımcılar sahada doğru bir eğitimin olabilmesi için akademiye doğru kaynakların olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Araştırmada “dinleme eğitiminin sorunları” teması altında yer alan bulgulara bakıldığında, katılımcılara “Dinleme eğitiminin sorunları nelerdir?” dendiğinde katılımcıların çoğunluğu dinleme becerisine gereken önemin verilmemesi görüşünü ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler dinleme becerisinin diğer becerilere göre göz ardı edildiğini, pek önem verilmediğini ifade etmişlerdir. Bu durumun da dinleme becerisinin gelişimini ve dinleme eğitime yönelik ders sürecini doğrudan etkilediğini düşünmektedirler. Nitekim Emiroğlu ve Pınar (2013) da dinleme becerisinin diğer becerilerle ilişkisine yönelik ortaya koyduğu çalışmada dinleme becerisine gereken önemin verilmediğini vurgulamıştır. Katılımcı öğretmenlerin ifade ettikleri, dinleme eğitiminin sorunu olarak gördükleri bir diğer durum ise öğreticilerin yetersiz olmalarıdır. Katılımcı öğretmenler, öğreticilerin özellikle dinleme eğitime yönelik herhangi bir aktivite, etkinlik düzenlememesini, dinleme becerisini önemsiz görmesini ve dinleme eğitime yönelik gerekli bilgi ve beceriye sahip olmamasını önemli bir sorun olarak görmekteyiz. Katılımcı öğretmenler

tarafından ifade edilen bir diğer sorun ise dinleme eğitiminin planlı ve nitelikli olmamasıdır. Nitekim Bayram (2019) da yapmış olduğu çalışmada buna benzer bir durumu ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin dinleme eğitiminin sorunlarına dair ifade ettikleri son görüş ise materyal veya kaynak eksikliğidir. Katılımcı öğretmenler beceriler arasından özellikle dinleme becerisinde materyal kullanımının oldukça önemli olduğunu vurgulayarak mevcut sistemde dinlemeye yönelik materyal ve kaynakların neredeyse olmadığını vurgulamışlardır. Nitekim benzer bir şekilde Doğan (2010) dinleme eğitiminde materyal kullanımının ve etkinliklerden yararlanmanın önemini yaptığı çalışmada ifade etmiştir.

Araştırmada “konuşma eğitiminin sorunları” teması altında yer alan bulgulara bakıldığında, katılımcılara “Konuşma eğitiminin sorunları nelerdir?” dendiğinde katılımcıların çoğunluğu konuşma becerisinin ve konuşma eğitiminin yanlış anlaşılması ve ders sürecinin yanlış tasarlanması görüşünü ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler, konuşma becerisinin ve konuşma eğitiminin yanlış anlaşıldığını buna binaen de konuşma eğitimi sürecinin yanlış tasarlandığını düşünmektedirler. Nitekim Akkaya (2012) yapmış olduğu çalışmada benzer bir sonucu ortaya koymuştur. Katılımcılar tarafından konuşma eğitiminin sorunu olarak ifade edilen bir diğer görüş ise öğrencilerin konuşma kaygılarıdır. Katılımcılara göre konuşma eğitiminin önündeki engellerden biri de öğrencilerin yaşadıkları konuşma kaygısıdır. Nitekim Gündüz ve Demir’in (2021) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin konuşma kaygılarının, konuşma becerilerinin önüne geçtiği ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin konuşma eğitime dair ifade ettikleri bir diğer görüş ise öğretim programından ve sistemden kaynaklanan sorunlardır. Katılımcılara göre öğretim programındaki konuşma kazanımları öğrenci düzeylerine uygun değildir ve uygulanabilir değildir. Ayrıca öğretim programı konuşma becerisinin nasıl geliştirileceğine dair bir yönerge sunmamaktadır. Katılımcı öğretmenlerin konuşma eğitiminin sorunlarına dair ifade ettikleri son görüş ise konuşma eğitiminin ölçme ve değerlendirilmesine yönelik sorunlardır. Özellikle son dönemde Türkçe dersi kapsamında beceri bazlı ölçüm uygulamasının başlatılmasıyla konuşma becerisinin ölçümünde ve değerlendirilmesinde belli başlı problemler dikkat çekmiştir. Katılımcı öğretmenlerden bazıları bu sorunu bizzat yaşamakta ve ifade etmektedir. Nitekim Çerçi (2015) yapmış olduğu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin benzer görüşler ifade ettiğini göstermiştir.

Araştırmada “okuma eğitiminin sorunları” teması altında yer alan bulgulara bakıldığında katılımcılara “Okuma eğitiminin sorunları nelerdir?” diye sorulmuş ve katılımcıların çoğunluğu tarafından temel sorun olarak okuma becerisine yönelik kaynak, materyal ve metinlerin niteliği ve sınırlılığı görüşü ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu okuma eğitime yönelik materyal ve kaynakları sınırlı ve yetersiz görmektedir. Ayrıca katılımcı öğretmenlerin büyük bölümü özellikle ders kitaplarındaki metinlerin sınıf düzeyine uygun olmadığını, yaratıcı ve eleştirel becerileri geliştirmekten uzak olduğunu, niteliksiz ve yetersiz olduğunu vurgulamışlardır. Nitekim Akın (2016) yapmış olduğu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin benzer görüşler ifade ettiğini göstermiştir. Katılımcı öğretmenlerin okuma eğitiminin sorunlarına dair ifade ettikleri bir diğer görüş ise öğreticilerden kaynaklanan sorunlardır. Katılımcı öğretmenlerin bazıları, bazı Türkçe öğretmenlerinin okuma stratejilerini bilmediğini ve uygulamadığını, bazı Türkçe öğretmenlerinin stratejileri yanlış uyguladığını ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin okuma eğitiminin sorunlarına dair ifade ettikleri son görüş ise öğrencilerden kaynaklanan sorunlardır. Katılımcı öğretmenler bazı öğrencilerin sınıf seviyesine uygun okumalar yapamamalarına rağmen mevcut sınıflarında olmalarını bir sorun olarak görürken bazı öğretmenler de öğrencilerin okumaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerini, okuma kültürü ve alışkanlıklarının olmamasını bir sorun olarak değerlendirmektedir.

Araştırmada “yazma eğitiminin sorunları” teması altında yer alan bulgulara bakıldığında, katılımcılara “Yazma eğitiminin sorunları nelerdir?” dendiğinde katılımcıların bazıları tarafından temel sorun olarak yazma becerisine yönelik yöntem, teknik ve stratejilerin bilinmemesi, kullanılmaması cevabı alınmıştır. Katılımcı öğretmenler, temel dil becerileri arasında yazma eğitiminin özellikle süreçte bir çıktı olması gerektiğinden yazma eğitimi yapılırken yazma yöntem ve tekniklerinin kullanılmasını önemli görmüşler, bu yöntem ve tekniklerin kullanılmamasını yazma eğitiminin temel sorunu olarak ifade etmişlerdir. Nitekim Tok ve Ünlü (2014) yapmış oldukları çalışmada benzer bir şekilde yazma eğitiminin sorunları arasında yazma yöntem ve

tekniklerinin yanlış kullanılmasını ve yazma yöntem veya tekniklerinin kullanılmamasını belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin bazılarının yazma eğitiminin sorunlarına dair ifade ettiği bir diğer görüş ise yazmanın biçimsel sorunlarıdır. Özellikle sahada çalışan öğretmenler öğrencilerin henüz kelimeleri doğru yazamadığını belirtmiş ve böyle bir durumda yazılı anlatımın gerçekleşmesinin mümkün olmadığını dile getirmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerin bazılarının yazma eğitiminin sorunlarına ait ifade ettiği bir diğer görüş ise öğrencilerden kaynaklanan sorunlardır. Öğreticilerin ders sürecini doğru planlamaması ve yazma eğitimine değin bilgi ve becerilerinin eksik olması katılımcı öğretmenlerin bazıları tarafından yazma eğitiminin temel sorunu olarak ifade edilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin küçük bir bölümü ise yazma eğitiminin sorunu olarak yazma kaygısından kaynaklanan sorunları dile getirmişlerdir. Tıpkı konuşma eğitiminde olduğu gibi öğrencinin yazma kaygısı, yazma becerisinin gelişmesinin önüne geçmektedir.

Araştırmada “dil bilgisi öğretiminin sorunları” teması altında yer alan bulgulara bakıldığında katılımcıların büyük bir bölümü dil bilgisi öğretiminin temel sorunu olarak dil bilgisi öğretiminin bir amaç olarak görülmesi/ayrı bir beceri gibi görülmesi görüşünü ifade etmişlerdir. Katılımcı öğretmenler, özellikle sınav odaklı eğitim sisteminde Türkçe dersi kapsamında dil bilgisinin yalnızca sınav boyutunun düşünüldüğünü, bu sebepten de öğrencilerin büyük bölümünün dil bilgisini yalnızca sınav için çalışılacak bir alan olarak gördüğünü belirtmişlerdir. Dil bilgisinin diğer tüm işlevlerinden ve diğer becerilerden soyutlanarak bir amaç olarak görülmesi katılımcı öğretmenlere göre dil bilgisi öğretiminin en önemli sorunudur. Nitekim Demirel (2023) yapmış olduğu çalışmada benzer bir sonucu ortaya koymuştur. Katılımcı öğretmenlerden bazıları dil bilgisi öğretiminin sorunu olarak dil bilgisi öğretiminin yanlış strateji, yöntem ve tekniklerle yapılması görüşünü ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlere göre dil bilgisi öğretiminin doğrudan yapılması, sezdirme yapılmaması gibi çeşitli yanlış stratejiler dil bilgisi öğretiminin temel sorunudur. Katılımcı öğretmenlerden bazıları ise dil bilgisi öğretiminin temel sorunu olarak dil bilgisinde tanım-terim farklılığını görmektedir. Katılımcı öğretmenlere göre sahada dil bilgisi öğretiminin doğru yürütülebilmesi için kaynaklarda dil bilgisine yönelik çalışmaların ortak bir paydası olması gerekmektedir. Ancak dil bilgisi öğretiminde var olan tanım ve terim farklılıkları dil bilgisi öğretimini de sekteye uğratmaktadır.

Araştırmada “materyal kaynaklı sorunlar” teması altında yer alan bulgulara bakıldığında katılımcıların büyük bir bölümü Türkçe dersinin en önemli materyalinin ders kitabı olmasını ve ders kitabının da niteliksiz ve yetersiz olmasını materyal kaynaklı sorunların başında görmektedir. Katılımcılara göre ders kitabında yer alan özellikle metinler ve etkinlikler niteliksiz ve yetersizdir. Böyle bir durumda da nitelikli bir ana dili eğitimi sürecinin yürütülmesi mümkün görülmemektedir. Nitekim Can (2023) yapmış olduğu çalışmada benzer bir sonucu ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenlerin bazıları ise ders kitabı harici materyal kullanılmamasını Türkçe eğitiminde materyal kaynaklı sorunların başında görmektedir. Nitekim Babayigit (2019) yapmış olduğu çalışmada farklı materyallerden yararlanmanın önemini ortaya koymuştur. Katılımcı öğretmenlerin küçük bir kısmı ise Türkçe eğitiminde materyal kaynaklı sorunların başında materyal eksikliğinden kaynaklanan sorunları görmektedir. Katılımcı öğretmenlere göre sınıf ortamında ders sürecini işlevsel ve verimli hâle getirecek yeterli sayıda materyal bulunmamaktadır.

Araştırmada “ölçme-değerlendirmeyle ilgili sorunlar” teması altında yer alan bulgulara bakıldığında katılımcı öğretmenlerin büyük bir bölümü Türkçe eğitiminde ölçme-değerlendirme kaynaklı sorunların başında amaca uygun ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılmamasını veya öğretim süreci ile ölçme araçlarının uyuşmamasını görmektedirler. Katılımcı öğretmenler becerilerin ölçülmesinde kullanılan ölçme araçlarının amaca hizmet etmemesini, becerilerle ilgili ölçütler belirlenirken bütüncül bir yaklaşımla hareket edilmemesini, becerilerin ölçülmesine yönelik alternatif ölçme araçlarının kullanılmamasını ve ölçme araçlarının sınıf düzeyine uygun olmamasını önemli sorunlar arasında görmektedirler. Nitekim Yiğit ve Kırımlı (2015) yapmış oldukları çalışmada alternatif ölçme araçlarının kullanımıyla ilgili benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Deniz ve Keray Dinçel (2018) de yapmış oldukları çalışmada beceri ölçümünde doğru ölçme araçlarının kullanılmamasını vurgulamışlardır. Katılımcı öğretmenlerin bazıları ise Türkçe eğitiminde ölçme- değerlendirmeden kaynaklanan sorunlar dendiğinde fiziksel engellerin nitelikli

ölçme-değerlendirmeyi imkânsız kılması görüşünü ifade etmiştir. Katılımcı öğretmenler sınıf mevcutlarının, haftalık ders programından kaynaklanan ders yükünün ve ders süresinin nitelikli ölçme ve değerlendirmenin önünde önemli bir engel olduğunu ifade etmişlerdir. Nitekim Kayabaşı (2007) yapmış olduğu çalışmada benzer bir sonuca ulaşarak nitelikli ölçme ve değerlendirmenin önündeki bu engelleri ifade etmiştir.

Bu araştırmada katılımcı öğretmenlere sekiz farklı soru yöneltilmiş ve her birinde farklı ağırlıkta cevaplar alınmıştır. Yöneltilen ilk soruda katılımcı öğretmenler Türkçe eğitiminin güncel sorunlarına dair birden fazla görüşü bir arada belirtirken becerilerle ilgili sorunlara, dil bilgisi öğretimiyle ilgili sorunlara, materyal kaynaklı sorunlara ve ölçme-değerlendirme ile ilgili sorunlara belli bir görüş üzerinde yoğunlaşarak cevap vermişlerdir. Sonuç olarak her bir soruda öğretmenler Türkçe eğitime ve Türkçe eğitiminin bileşenlerine, temel unsurlarına dair farklı görüşler bildirmişlerdir. Türkiye'nin farklı bölgelerinde, farklı illerinde lisansüstü eğitim alan ve Türkiye'nin farklı bölgelerinde, farklı illerinde görev yapan öğretmenlerle çalışılmasına rağmen katılımcı öğretmenlerin Türkçe eğitiminin sorunu olarak ifade ettikleri görüşler birçok açıdan benzerlik göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin ifade ettikleri cevaplara bakıldığında akademik yönü olan, analitik, problemleri tespit etmeye ve problem çözmeye yönelik görüşler bildirdikleri görülmektedir. Katılımcılar hemen her soruda öğretim programından, sistemsel sıkıntılardan ve öğretici yetersizliğinden şikâyet etmişlerdir.

Mevcut araştırma sonucunda uygulayıcılara yönelik olarak; öğreticilere alana, eğitim bilimlerine yönelik hizmet öncesi ve/veya hizmet içi eğitimlerin artırılması, becerilerde strateji, yöntem ve teknik kullanımına yönelik kurslar düzenlenmesi önerilebilir. Lisansüstü eğitim almamış öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaları teşvik edilebilir. Ders programının sıklığı ve ders yükünün azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılması, mevcut sınıf sayısının nitelikli eğitim verilebilecek düzeyde tutulması, ders sürelerinin işlevsel ve verimli olabilecek hâle getirilmesi gibi sistemsel, fiziksel düzenlemeler önerilebilir. Ayrıca öğretim programından kaynaklanan sorunlara yönelik olarak, nitelikli ihtiyaç analizlerinin yapılması ve programın bu ölçütlere göre düzenlenmesi önerilebilir. Türkçe eğitime ve temel dil becerilerinin gelişimine gereken önemin verilmesine yönelik öğrencilere, öğretmenlere ve velilere eğitimler verilebilir; buna yönelik tanıtımlar ve etkinlikler düzenlenebilir. Okullarda, okul idaresi tarafından zümreler arası iş birliği ile Türkçeyi sevmeye ve sevdirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir. Merkezi sınavların öğrenci üzerinde oluşturduğu algıyı değiştirmeye yönelik okul çapında veya okullar arası etkinlikler düzenlenebilir, merkezi sınavların niteliği ve kapsamına yönelik çalıştaylar düzenlenerek merkezi sınavlarla ilgili mevcut sorunlar ve alternatifler tartışılabilir. Eğitim ve dil felsefesinin oluşturulmasına yönelik kurultaylar düzenlenebilir, öğretim programı ve öğretim materyalleri bu felsefeye göre revize edilebilir. Bu bağlamda Türkçe eğitiminin, karşılaşılan sorunlar kapsamında sözü edilen unsurlarına ilişkin bilgisi ve farkındalığı olan, ana dili eğitiminin niteliğini, önemini, özelliklerini bilen ve hayata geçiren politikaların üretilmesi ve uygulanması önemlidir.

KAYNAKLAR

- Akın, E. (2016). Türkçe öğretmenlerinin okuma becerileri dersine ve okuma eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, (6) 34-49. <https://doi.org/10.16991/inesjournal.201>
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Aktaş, Ş. & Gündüz, O. (2015). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Akçağ.
- Akyol, H. (2010). *Yeni programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri* (3. baskı). Pegem.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem.
- Aspers, P. (2009). Empirical phenomenology: A qualitative research approach (The Cologne Seminars). *Indo-Pasific Journal of Phenomenology*, 9(2), 2-12. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3606033>
- Babayigit, Ö. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğretim materyali kullanma amaçlarının ve durumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 42-59. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.497192>

- Baki, Y. & Karakuş, N. (2012). *Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Pegem.
- Baştuğ, M. & Demirgüneş, S. (2020). Türkçe öğretimi ders işleme süreci. F. S. Kırmızı (Ed.), *ilk ve ortaokullarda Türkçe öğretimi* (2. baskı) içinde (s. 1-53). Anı.
- Bayar, A. & Duran, E. (2019). Lisansüstü eğitimde nitelik sorunları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(20), 219-240. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.664273>
- Bayraktar, İ. & Erkoç, S. (2021). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yaşanan güncel sorunlar üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 839-858.
- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 57-80.
- Bozan, M. (2012). Lisansüstü eğitimde nitelik arayışları. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 4(2), 177-187.
- Bozbıyık, E. (2018). Türkçe öğretiminin sorunlarına ilişkin çeşitli açılardan genel bir bakış. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 3(2), 1-16.
- Can, F. (2023). Türkçe öğretimi ve Türkçe öğretiminde materyal kaynaklı sorunlar. C. Alyılmaz, O. Er, & İ. Çoban (Ed.), *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları* (2. baskı) içinde (s. 229-253). Teke.
- Cohen, L. - vd. (2021). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (E. Dinç & K. Kiroğlu, Çev.) Pegem.
- Creswell, J. (2007). *Qualitative inquiry and resarch design: Choosing among five approaches* (2nd End). SAGE.
- Creswell, J. (2021). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (6. baskı). (S. Demir & M. Bütün, Çev.) Siyasal.
- Çelik, H. - vd. (2020). Nitel veri analizi ve temel ilkeleri. *Eğitimde Nitel Araştırma Dergisi*, 8(1), 379-406. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.8c.1s.16m>
- Çerçi, A. (2015). Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri. *International Journal of Social and Educational Sciences*, 2(4), 186-204. <https://doi.org/10.20860/ijoses.37293>
- Çiftçi, Ö. & Uzunyol, C. (2019). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemlerin kaynakları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 825-840. <https://doi.org/10.16916/aded.558235>
- Çiftçi, M. (2023). Yazma öğretiminin sorunları. C. Alyılmaz, O. Er, & İ. Çoban (Ed.), *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları* (2. baskı) içinde (s. 173-193). Teke Akademi.
- Çoban, A. (2016). Türkçe eğitimi ve öğretiminin sorunları. *Journal of Turkish Language and Literature*, 2(1) 121-138. <https://doi.org/10.20322/lt.36849>
- Demir Atalay, T. (2023). Dil bilgisi öğretiminin sorunları. C. Alyılmaz, O. Er, & İ. Çoban (Ed.), *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları* (2. baskı) içinde (s. 193-229). Teke Akademi.
- Demirel, A. (2023). Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumu: Sorunlar devam ediyor mu? *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 402-424. <https://doi.org/10.37217/tebd.1125739>
- Deniz, K. & Keray Dinçel, B. (2018). Türkçe öğretmenlerinin anlama becerilerinde ölçme ve değerlendirmeye yönelik görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 28-64. <https://doi.org/10.16916/aded.448811>
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *TÜBAR* (27), s. 263-274.
- Dursun, E. (2023). *Türkçe öğretmenlerinin eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları problemler*. [Tezsiz Yüksek Lisans Projesi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Emiroğlu, S. & Pınar, F. (2013). Dinleme becerisinin diğer becerilerle ilişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4965>

- Erdem, A. R. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin karşılaştığı ekonomik sorunlar ve bu ekonomik sorunların performanslarına etkisi konusundaki görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 270-287.
- Erdoğan, T. & Gök, B. (2009). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öneriler: Ankara örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 1-16
- Goh, C. & Burns, A. (2012). *Teaching speaking: A holistic approach*. Cambridge University.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmen adaylarına göre türkçenin güncel sorunları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 491-515. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.466>
- Göğüş, B. (1978). *Türkçe ve yazın eğitimi*. Kadioğlu.
- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel içerik analizi felsefe, yöntem, uygulama*. Çizgi.
- Günay, D. (2018). Türkiye'de lisansüstü eğitim ve lisansüstü eğitime felsefi bir bakış. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 71-88. <https://doi.org/10.32329/uad.450965>
- Gündüz, A. & Demir, S. (2021). Konuşma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(1), 145-159. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.818704>
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2016). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı* (3. baskı). Grafiker.
- Güneş, F. (2000). *Uygulamalı okuma-yazma öğretimi*. Ocak.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi, yaklaşımlar ve modeller*. Pegem.
- Hudson, R. (1992). *Teaching grammar: A guide for the national curriculum*. Blackwell.
- Kahraman, İ. (2014). Merkezi Ortak Sınav Uygulamasının Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Tunceli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 53-73.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama* (3. baskı). Pegem.
- Kardaş, M. N. & Kardaş, N. (2020). Konuşma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. M. N. Kardaş (Ed.), *Konuşma Eğitimi* (s. 1-25). Pegem.
- Kardaş, M. N. - vd. (2022). Dil bilgisiyle ilgili temel bilgiler ve kavramlar. M. N. Kardaş & N. Kardaş (Ed.), *Dil Bilgisi Öğretimi* (s. 1-25). Pegem.
- Kayabaşı, Y. (2007). Öğretimin değerlendirilmesinde güncel sorunlar ve sistemde yapılması mümkün düzeltmeler. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 537-548.
- Kelley, K. - vd. (2003). Good practice in the conduct and reporting of survey research. *International Journal for Quality in Health Care*, 15(3), 261-266. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzg031>
- Keskinkılıç, K. & Keskinkılıç, S. (2007). *Strateji yöntem ve teknikleriyle türkçe ve ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem.
- Kırık, M. Y. (2008). *Yabancı dil olarak İngilizce öğretmenlerinin ölçme değerlendirme bağlamında tutum ve yaklaşımları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Kirk, J. & Miller, M. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Sage Publications.
- Korkmaz, Z. (2017). *Dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu.
- Lecompte, M. D. & Goetz, J. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1) 31-60. doi:10.2307/1170272
- Marget, E. (2023). Toplumdilbilim ve dil öğretimi: dili, içinde geliştiği toplumsal bağlamda öğrenme. E. Korkut, & İ. Onursal Ayırır (Ed.), *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi* (E. Korkut, Çev.). (3. baskı) içinde (s. 293-321). Seçkin.
- Marshall, C., & Rossman, G. (2016). *Designing qualitative research*. SAGE.
- Melanlıoğlu, D. (2023). Dinleme eğitiminin güncel sorunları. C. Alyılmaz, O. Er, & İ. Çoban (Ed.), *Türkçe Eğitiminin Güncel Sorunları* (2. baskı) içinde (s. 113-155). Teke.

- Menteşe, H. (2013). *Türkçe dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Aydın İli Örneği)* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.] Adnan Menderes Üniversitesi.
- Merriam, S. B. *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. Ed. Selahattin Turan) Nobel.
- Miller, S. (2003). Analysis of phenomenological data generated with children as research participants. *Nurse Researcher*, 10(4)68-82. <https://doi.org/10.7748/nr2003.07.10.4.68.c5908>
- Onan, B. (2019). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. A. Güzel & H. Karatay (Ed.) *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (3. baskı) içinde (107-131). Pegem.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre Ankara merkez ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ofset.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri* (2. baskı). Öncü.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (2. baskı). (M. Bütün & S. Demir, Çev.) Pegem.
- Paykoç, F. (1991). *Tarih öğretimi*. Açıköğretim Fakültesi.
- Polkinghorne, D. (1989). Phenomenological research methods. R. Valle, & S. Halling (Ed.), *Existential-Phenomenological Perspectives in Psychology: Exploring the Breadth of Human Experience* (s. 41-60). Plenum.
- Priest, H. M. (2002). An approach to the phenomenological analysis of data. *Nurse Researcher*, 10(2), 50-63. <https://doi.org/10.7748/nr2003.01.10.2.50.c5888>
- Ritchie, S. - vd. (2013). The relationship of reading ability to creativity: positive, not negative associations. *Learning and Individual Differences*, 26, 171-176. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.02.009>
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. baskı). Anı.
- Sığı, Ü. (2023). Nitel araştırma yöntemleri. R. Altunışık, H. Boz, E. Gegez, E. Koç, Ü. Sığı, E. Yıldız, & A. Yüksel (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: Yeni perspektifler* (3. baskı) içinde (s. 471-517). Seçkin.
- Şengül, M. (2023). Türkçe eğitiminde ölçme ve değerlendirmeye ilgili güncel sorunlar. C. Alyılmaz, O. Er, & İ. Çoban (Ed.), *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* (2. baskı) içinde (s. 253-265). Teke.
- Tok, M. & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95. <https://doi.org/10.17755/esosder.04506>
- Uçgun, D. (2023). Konuşma eğitiminin güncel sorunları. C. Alyılmaz, O. Er, & İ. Çoban (Ed.), *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* (2. baskı) içinde (s. 85-113). Teke.
- Ürün Karahan, B. (2023). Okuma becerisi ve okuma becerisinin güncel sorunları. C. Alyılmaz, O. Er, & İ. Çoban (Ed.), *Türkçe eğitiminin güncel sorunları* (2. baskı) içinde (s. 155-172). Teke.
- Yangil, M. K. (2021). Türkçe öğrenmenin ve öğretmenin anlamı. F. Topçuoğlu Ünal (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımlar* (2. baskı) içinde (s. 1-19). Nobel.
- Yaylı, D. (2024). Ölçme ve değerlendirmede temel kavramlar ve ilkeler. G. Çetinkaya (Ed.), *Türkçe eğitimi sürecinde ölçme ve değerlendirme* (2. baskı) içinde (s. 1-15). Anı.
- Yetkin, Y. & Yetkin, A. (2007). Lisansüstü eğitimde niteliklilik. *Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(1-2), 58-58.
- Yiğit, F. & Kırımlı, B. (2015). Türkçe öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin işlevleri ve kullanılma sıklığı hakkındaki görüşleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 45(205), 64-86.
- Yıldırım, P. & Şimşek, P. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

Yıldız, M. (2013). Okuma motivasyonu, akıcı okuma ve okuduğunu anlamının ilköğretim ikinci sınıf öğrencilerinin akademik başarılarındaki rolü. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 8(4), 1461-1478. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.478>

Yılmaz, K. & Arık, R. (2022). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (2. baskı). Pegem.

Extended Abstract

Mother tongue education aims to provide students with the knowledge and skills related to their native language, contribute to mental development, and support personality and professional growth. The process is qualitative, systematic, and programmatic, beginning from birth and continuing until formal education concludes at age 15 (Onan, 2019). Listening is the first skill acquired in mother tongue education. It involves correctly understanding and responding to auditory and visual symbols (Ergin, 2020). Effective listening education, necessary from birth and critical in classroom settings, requires systematic training. A lack of such education can lead to various problems (Baştuğ & Demirgüneş, 2020; Melanlıoğlu, 2023). Reading is another fundamental skill that entails interpreting words, images, shapes, and graphs through sensory organs, leading to comprehension (Karatay, 2018). Akyol (2020) describes reading as an interactive process between the reader and the text, utilizing prior knowledge. Reading is vital for life, fostering creativity, inferencing, and critical thinking, which are necessary skills for the 21st century (Ritchie et al., 2013). Speaking is defined as verbal communication between individuals or with society and is essential for maintaining human relationships (Özbay, 2003; Aktaş & Gündüz, 2015). Despite its importance, speaking education is often inadequately planned, leading to haphazard skill development (Goh & Burns, 2012). Effective speaking education requires the coordinated functioning of physical and mental elements (Kardaş & Kardaş, 2015). Poorly planned speaking education can result in various problems (Uçgun, 2023). Writing is a fundamental skill for expressing thoughts, emotions, and experiences using symbols and signs (Gündüz & Şimşek, 2016; Keskinçiliç & Keskinçiliç, 2007). It aids in developing thinking, organizing information, and enriching mental vocabulary (Güneş, 2013). Ineffective writing education results in numerous issues (Akyol, 2010; Çiftçi, 2023). Effective grammar education is essential, as its absence can lead to various problems (Demir Atalay, 2023). Educational materials play a significant role in facilitating learning, making it more engaging and memorable (Paykoç, 1991; Can, 2023). Proper use of materials can improve students' attention, motivation, and retention, thereby enhancing overall language development. However, there are challenges in using materials in Turkish language education (Baki & Karakuş, 2012). Assessment and evaluation are crucial for determining the effectiveness of the educational process and understanding the level of learning achieved (Şengül, 2023; Çetinkaya, 2024). Effective assessment helps identify learning needs and plan accordingly, improving teaching strategies and ensuring students reach educational goals. Inadequate assessment can lead to various problems (Kırık, 2008; Şengül, 2023). Mother tongue education significantly impacts both society and individuals by fostering cultural identity, communication, and participation in democratic processes (Akbayır, 2023). It supports critical thinking, problem-solving, and analytical skills, which are crucial for societal development and individual success (Marget, 2023). Identifying and addressing problems in Turkish language education is essential for improving teaching processes and creating effective learning environments (Çiftçi, 2006). This phenomenological study explores the perspectives of graduate-level Turkish language teachers on the issues in Turkish language education. Phenomenology, a qualitative research method, focuses on evaluating lived experiences by describing and interpreting them based on the experiences of individuals. It posits that our understanding of the world is fundamentally based on our experiences, and researchers aim to describe, understand, interpret, and explain these experiences. The study involved 25 Turkish language teachers who are either pursuing or have completed their graduate studies at various universities in Turkey and are working in different regions. Data collection involved in-depth, open-ended, semi-structured interviews with the participants, conducted electronically. The interview form contained eight open-ended questions designed to explore the teachers' experiences and views on the issues in Turkish language education. The collected data were analyzed using content analysis, a qualitative data analysis technique that systematically identifies concepts and relationships within the data. Responses were coded, and key statements were grouped into larger units called "meaning units" or themes. To ensure validity, the data were evaluated impartially, and the teachers' views were directly reflected. Techniques such as prolonged engagement, detailed description, and data verification by participants were employed. Researcher triangulation, involving consultation with different researchers in Turkish education, was used to check the accuracy of the findings. Reliability was addressed by emphasizing consistency, ensuring that another researcher using the same data would reach similar conclusions. The analysis revealed that teachers reported multiple views on the current issues in Turkish language education, showing significant similarities despite working in different regions. Common issues highlighted included problems related to the curriculum, systemic issues, and inadequacies in teacher proficiency. Teachers provided academically

oriented, analytical perspectives aimed at identifying and solving problems in Turkish language education. They consistently expressed concerns about the education program, systemic difficulties, and inadequacies in teaching practices. In summary, this study provides valuable insights into the problems faced in Turkish language education through the lived experiences of graduate-level Turkish language teachers. It underscores the importance of understanding and interpreting these experiences to address issues within the educational system. The findings emphasize the need for revising educational programs, improving teaching materials, and enhancing teacher training to address widespread issues in Turkish language education.