



Araştırma Makalesi • Research Article

Ortaokul Öğrencilerinin Dil Eğitim-Öğretim Sürecine İştirak Düzeyleri: Muş-Merkez Modeli*

Language Teaching Process and the Level of Participation to the Process by Middle School Students: Muş-Merkez Model

Rabia Şenay Şişman^{a,*}

^a Dr. Öğr. Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, 49250, Muş/Türkiye.
ORCID: 0000-0002-4130-6298

MAKALE BİLGİSİ

Makale Geçmişi:

Başvuru tarihi: 16 Kasım 2017
Düzeltilme tarihi: 11 Şubat 2018
Kabul tarihi: 22 Şubat 2018

Anahtar Kelimeler:

Türkçe Eğitim-Öğretim Süreci
Dil Becerileri
Öğretmen Görüşü
İki Dillilik

ARTICLE INFO

Article history:

Received 16 November 2017
Received in revised form 11 February 2018
Accepted 22 February 2018

Keywords:

Turkish Teaching Process
Language Skills
Teacher's Opinion
Bilingualism

ÖZ

Ölçünlü dilin öğretimiyle ilgili karşılaşılan problemlerin, öğretmen görüşleriyle verildiği bu yazıda, dil kazanımları ortaokul düzeyinde incelenmiş; okuma-yazma ve sözlü iletişim becerilerinin edinilmesinde bu okullardaki Türkçe dersleri, tematik olarak sorgulanmış ve bu temaların rolü, sahanın aktif elemanları aracılığıyla yansıtılmak istenilmiştir. Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarına yönelik becerilerin edinilmesi süreçlerinde karşılaşılan problemleri nedenleriyle birlikte irdeleme amacıyla, araştırma evreni olan Muş ili Merkez ilçesindeki otuz ortaokul arasından, üç ortaokulda görevli Türkçe öğretmenleri rastgele yöntemle seçilerek bir örneklem grubu oluşturulmuştur. Bulgularda ortaya çıkan ana dili farklılığı olgusu, öğretim sürecine etkisi dikkate alınarak belli tema ve bunlarla ilişkili olarak biçimlenmiş anketlerin sıklık/frekans (katılımcı sayısı) ve yüzde analizlerinden kurulu veriler sınıflandırılarak değerlendirilmiş; bu şekilde dil becerilerinin geliştirilmesinde hedeflenen kazanımlara dönük güncel bir katkı sağlanmak istenmiştir.

ABSTRACT

In this text it has been tried to explain the struggles experienced during the teaching of standardized language from the teachers' perspectives. Turkish language classes in secondary schools are examined thematically on their competence in assessing the reading-writing and verbal communication skills and the effects of them on the educational areas are tried to be made clear. In order to determine the deficiencies caused in the language learning process while acquiring the listening/watching, speaking, reading and writing skills a target group is chosen within thirty middle schools in Muş province Merkez region. Turkish teachers from three middle schools are chosen randomly. The fact that some of the students have a different mother language than the taught curriculum is not neglected, but pointed out. Themes are determined with the classification of the coded data that are collected from the frequency (participant number) and percentage analysis of the surveys. By this means, a contemporary contribution to the development of language skill assessment has been aimed.

1. Giriş

Bireyler meramlarını ifade edebildikleri nispette, diğer bir anlamda etkin iletişim gerçekleştirebildikleri müddetçe içinde buldukları toplum ile uyum becerisini geliştirebilirler. Dil sadece iletişimin değil öğrenmeyi öğrenme ve öğretme sürecinin de vazgeçilmez aracıdır. Bu aracın imkân ve yeterlilikleri keşfedildiği ölçüde, o dil

eksenindeki akademik başarıdan söz edilebilir. Bir başka ifadeyle geliştirilmiş dil becerisi, birey hüviyet ve hürriyetinin temelidir. Üst seviye becerilerden söz etmek bu temelin sağlamlığı ile söz konusu olabilir.

Türkçe öğrenme alanlarıyla ilgili ulaşılabilirlik düzeylerinin öğretmen kriterleriyle ortaya konulması amaçlanmış ve ortaokul düzeyindeki ana dili farklı olan çocukların varsa

* Bu çalışma, 28-30 Eylül 2017 tarihlerinde İstanbul'da düzenlenen 10. Uluslararası Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Kurultayı'nda bildiri olarak sunulmuştur.

** Sorumlu yazar/Corresponding author.
e-posta: rabsis68@gmail.com

öğretmeni zorlayıcı durumları ara hedef olarak belirlenmiş bu çalışmada, veriler her ortamda çevresindeki insanlarla iletişim kurabilen, bireysel-kültürel farklılıkları yol gösterici farkındalıklara dönüştüren eğitim prensipleri (MEB, 2017a) doğrultusunda yansıtılmıştır.

“Bir kültürün içinde yaşayan insanın çevresiyle uyum içinde olması beklenir. Bu uyum da eğitim ve öğretimle gerçekleşebilir. Eğitim, dil iletişimine dayanan bir süreçtir. İyi bir eğitim süreci için bu sürece katılan bireylerin kullandıkları dile en iyi şekilde hâkim olmaları gerekir. Bu yüzden öncelikle öğrencilerimize Türkçeyi en iyi şekilde öğretmemiz gerekmektedir” (Özbay, 2002: 166).

Böyle bir eğitim-öğretim anlayışının öngördüğü tutumlar arasında çevreyle olumlu etkileşimi destekleyen davranışlar, başkalarının duygularını anlama, grup etkinliklerinde yer alma, iletişimde ve etkileşimde bulunma, sorgulama, problem çözme gibi yaklaşımlar yer almaktadır (MEB, 2017a).

Günümüz şartlarında etkin rol üstlenebilecek bireylerin farklılıklara saygılı, uzlaşmacı bir beceri ve anlayış sahibi olacak şekilde yetiştirilmesine itina edilmektedir. Sosyalleşme süreci içinde etkin dil kullanımı ile gerçekleşmiş iletişim, ana dili farklılığı yaşayan bireyin toplum diline ilişkin olumlu tutumlar geliştirmesini mümkün kılabilir. İki dil arasında kalmış, dil kazanımı hususunda kalıcı beceri geliştirme aşamasına ulaşamamış bireylerin sağlıklı kimlik kazanımı için destekleyici yaklaşımlara ihtiyaç vardır. Cummins’e (1984) göre iki dilli çocuk her iki dilde de sınırlı bir edinim içinde ise algılayış düzeyi kısıtlı olacaktır. İki dilliliğin kelime ve bilgiye dayalı beceri birikimi şeklinde gerçekleşmesi için her iki dil becerisinin tam edinilmiş olması gerekmektedir.

İki dillilik, kişinin iki dil bilmesi ya da bunu toplumsal hayatta kullanması durumuna verilen ad olarak karşımıza çıkmaktadır (Baker, 2002). Aksan’a (1982) göre, dil bilminde, bireyin çeşitli nedenlerle ve değişik koşullar altında birden fazla dili edinmesi, kullanması ya da ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde öğrenmesi durumudur (s. 28). Bilhassa Kanadalı dil bilimci Cummins’in çalışmaları bu kuramın “ciddi bir sorun” olarak algılanmasını sağlamıştır (Yağmur, 2007). Cummins’in (1982) araştırmalarından elde ettiği sonuçlara göre ana dilinde oluşturulmuş yeterli bir düşünme temeli, iki dilliliğin gelişimini kolaylaştırmaktadır (s. 34-42). Cummins’e (1979) göre öğretimin ilk yıllarından başlayarak desteklenen dil eğitimine sahip çocukların etkin dil kullanım becerisi, erken yaşlarda biçimlenebilmektedir.

Dil öğretimi tek yönlü bir kazanım olmayıp amaç çeşitliliği içermektedir (Reid, 2001). Bu çeşitlilik, düşünebilme yetisi ve duyarlılık içeren bir donanımı hedefler. Dil eğitim-öğretim düzenlemelerinde 5. sınıftan itibaren öğrenme alanlarının içine yerleştirilen dil yapı ve kurallarını öğretme işlevi, iletişim-okuma ve yazma seviyelerini geliştirmeye yönelik bir zihinsel yapılandırıcı olarak görülebilir. Bu yapılandırıcının aktive edilmesi yetkinliğe dönüştürülecek bir ilgi yaratma ile güdülemeye bağlıdır. Bu ilgi ve güdüleme aşaması için ise amaç çeşitliliğine uygun etkinliklere ihtiyaç bulunmaktadır.

Dil merkezli yaşanan problemlerin zamanında tespit ve analizi, kalıcı tutum ve becerilerin kazandırılmasını sağlayıcı etkinliklerin, dil öğretimindeki amaç çeşitliliğine uygun hâle

getirilmesine yardım edebilir. Nitekim çocuğun, okul içindeki başarı ve sosyal davranışlarına etki eden dil seviyesi gelişimi önemlidir. Gelişim dile yeterince hâkim olan öğrencide pozitif, yeterince hâkim olamayan öğrencide negatif olmaktadır (Baytekin, 1992: 7). Olumsuzlukların giderilmesi için pürüzlerin lokal olsa da belirlenmesinin, genel çözüm arayışları için lüzumlu bir çaba olduğu düşünüldüğünden, Türkçe eğitim-öğretim süreci, ortaokul düzeyinde karşılaşılan problemler açısından dikkatlere sunulmak istenmiş ve Muş ili Merkez ilçesi modeli üzerinden ilgili süreç ve ulaşılabilirlik düzeyi ele alınmaya çalışılmıştır

Yukarı Murat Suyu ile Van gölünün çevrelediği ovada bulunan Muş, içinde bulunduğu Doğu Anadolu Bölgesi’nin nüfusuna ait genel özellikleri bünyesinde barındıran bir il olması hasebiyle önemlidir. İlin Merkez ilçesi yerli halk olarak tanımlanan Türkmenler ile bilinir. Bunun yanı sıra 1900’lerde Kafkasya’dan sürgüne zorlanmış Çeçenler ve Lezgiler bulunmaktadır (Örnek, 2011). Ama yaşanan iç göç nüfusun sosyolojik yapısı değişmiştir. Bu değişim sonrası Azeri ağzına yakın bir söyleyişin hâkim olduğu (Ercilasun, 1983: 116) kent kimliğinde Kürt dili ve kültürü ağırlıklı olarak hissedilmiştir. Muş ilinde 1927 nüfus sayımına göre konuşulan diller 34.897 kişi sayısı ile Kürt dili ve 7.283 kişi sayısı ile Türkçedir (Yuca, 2011: 17). Güncellenmiş istatistiksel veriler, bölgenin göç vermesiyle, tespit edilmiş sayıların değişmiş olduğunu göstermektedir. Şehir, Türkiye’de hane halkı sayısının fazla oluşu itibarıyla farklılık arz eder (Başibüyük, 2005: 275). TÜİK (2017) tespitlerine göre geniş ailelerden oluşan hane halkı oranı en yüksek iller arasında Muş; Şırnak, Hakkari, Van ve Bitlis illerini 24.5 oranıyla takip etmektedir. Yaş grubuna göre göç verilerine bakıldığında göç hareketliliğinin en çok 15-30 yaş grubunda olduğu görülmektedir.

TÜİK araştırmasına göre Türkiye’de 6 yaş ve üzeri okuma yazma bilmeyenlerin oranının en yüksek olduğu iller 2009 yılı itibarıyla Doğu ve Güneydoğu illeri şeklinde belirlenmiş ve 9.2’lik oranıyla Şanlıurfa ve Mardin’i takip eden Muş, bölgenin üçüncüsü olarak gösterilmiştir (2009). TÜİK’in 2015 eğitim istatistiklerine bakıldığında sonuçların fazla değişmediği görülmüştür; yine okuma yazma bilme oranının en düşük olduğu iller yüzde 10 oranla Şanlıurfa, yüzde 9.9 ile Mardin ve 9.2 ile Muş olarak kaydedilmiştir (TÜİK, 2017). Muş ilini Siirt, Şırnak ve yüzde 8.7 oranıyla Diyarbakır illeri takip etmektedir. Göç gibi türlü sosyo-ekonomik koşulların sonucu olan bu durumun yarattığı olumsuzluklar sadece ilköğretimin ilk basamaklarını değil ortaokul basamaklarını da kapsayan sınıf düzeylerini de etkileyebilmektedir.

Dil eğitiminin en önemli amacı ise yazılanları ve konuşulanları doğru olarak anlayabilmeyi; duyguları, düşünceleri sözle ve yazıyla amaca uygun bir şekilde anlatabilmeyi sağlamaktır (Temizyürek vd., 2014: 1). Dil öğretim süreci, bireyin kelime bilgisi, işlevsel dil bilgisi ve dilin görevleri hakkında donanımlı olmayı gerektirmekle birlikte çeşitli durumlarda hem sözlü hem de yazılı iletişim kurma becerisine sahip olmayı da içermektedir (MEB, 2017a). Dil becerisi geliştirme görevini ise Türkçe dersleri üstlenmiştir (Aytan ve Güney, 2012). Ortaokulda Türkçe öğretimi işlevlerinden biri standart dilin etkin kullanımını ve öğrencinin ifade etme yeteneğini geliştirmeyi amaçlamaktır.

Standart dili kalıcı beceri şeklinde kazanmış kimse, bu yeterliliğin tanıdığı imkânları bireysel ve toplumsal anlamda değerlendirme fırsatını yakalar. Dilin doğru düşünmeyi sağlayan unsurlar arasındaki önceliği (Sever, 2011) ise Aristoteles tarafından savunulan dilin düşüncenin elbisesi (Gündoğan, 2002) oluşu ile açıklanabilir. Zaten dilin düşünceyle, iletişimle, kültürle, sosyal hayatla, bilimle, sanatla kısacası insanı ilgilendiren her alanla sıkı bir ilişkisi vardır (Aksan, 1982). Bu yüzden öğrenciler Türkçe eğitimi-öğretimi ile kazanılmış dil becerileri sayesinde başka derslerde başarıyı yakalama şansını elde ettikleri (Karakuş ve Taş, 2007) gibi ulusal ve evrensel ahlak ölçülerini tanırlar; dili iyi kullanarak kendilerinin ortaya koyduğu eserlerle de bunlara katkıda bulunurlar (Temizyürek vd., 2014: 1). Dilin iyi kullanılmasına hizmet etmek amacıyla, Türkçe dil bilgisi ve dil becerilerinin kazandırılması sürecinde karşılaşılan problemlerin kapsamı, sürecin aktif katılımcılarının görüşleriyle (Güleç ve Yaman, 2014) yani öğretmenlerle sınırlandırılmıştır. Anket, yaşam boyu öğrenme anlamında tüm örgün ve informal öğrenmeleri kapsayan betimsel araştırma sorularından (Güleç vd. 2012) örnek alınarak oluşturulmuş; sorulara verilen cevaplarla biçimlenen veriler sonrası yazı sonuçlandırılmaya çalışılmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak anket soruları aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma basamakları: konu seçimi, çalışmanın tasarlanması, anket sorularının oluşumu ve cevaplarla toplanılan verilerin tablolara aktararak bilgisayar ortamında SPSS analizi yapılması şeklinde olup bulguların önemli bir kısmı betimsel yorumlamalarla verilmiştir. Olgu, olay ve durumların kendi ortamlarında incelendiği bu çalışmada verilere kaynağında ulaşılmıştır. Katılımcı bakış açısı ile anlamlandırılma çalışması yapılmış, çalışmanın gerçekleştiği duruma göre değişim ve gelişim içeren esneklik (Büyüköztürk vd., 2011) ile çalışmaya yön verilme istenmiştir.

3. Evren-Örneklem

Evren araştırma kapsamında genelleme yapılan bütünü içerir. Bu çalışmanın evreni Muş-Merkez Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 30 ortaokulda çalışmakta olan Türkçe öğretmenleridir. Örneklem belli bir evrenden belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliliği kabul edilmiş küçük kümedir (Karasar, 2014: 110) ve çalışma evreninden rastlantısal örneklemeyle elde edilmiş, 3 ortaokulda görevli 19'u kadın, 24'ü erkek Türkçe öğretmenidir.

4. Veri Toplama

Veriler, anketlerden edinilen cevaplarla sağlanmıştır ve sıklık derecelerine göre gruplandırılmıştır. Kullanılan anket formunda; ankete katılan öğretmenlerin yaş, cinsiyet gibi demografik bilgilerin yanında mezuniyet bilgisi, yöreye özgü dili bilme, meslek içi seminer programlarına katılma ve benzeri hususiyetlerin sorgulandığı kısma öncelik verilmiştir. Anketin ileri bölümlerinde dil bilgisi öğretimi ve dil becerilerinin kazandırılmasıyla ilgili problemler, konu başlıklarıyla ele alınmış ve örneklem grubu bakış açılarıyla soru-cevap tarzında irdelenmiştir. Grup tarafından ileri sürülen bazı gerekçeler görüşme yoluyla elde edilmiş; bu

şekilde, aksaklıklardaki ön koşulların belirlenebilmesi düşünülmüştür.

5. Veri Analizi

Anket uygulanan öğretmenlerden veri toplama sonrası elde edilenler bulgular, temalara göre tasnif edilirken SPSS desteği alınmış, sonuçların biçimlendirilmesinde benzer çalışmalarla ilişkilendirilme yoluna gidilmiştir. Belirli temalar altında gruplandırılan başlıklarla ilgili tablo, analiz ve yorumlamalarla verilmiştir.

6. Bulgular ve Yorumlar

Veriler, maddeler ile ya da tablolar şeklinde sunulmuştur. Grup niteliklerini somutlaştırmak amacıyla katılımcıların yaş, cinsiyet, öğrenim durumu gibi bazı bilgileri sorgulanmıştır.

6.1. Öğretmenlerle İlgili Bilgiler

Yaş aralığı 23 ila 58 yaş olup deneklerin yaş ortalaması 32.37'dir. Örneklem grubunun cinsiyet aralığı 19'u Kadın, 24'ü Erkek şeklindedir.

Öğrenim durumu ile ilgili olarak 43 kişilik denek grubunun tamamının lisans derecesinde eğitim aldığı belirlenmiştir. Deneklerin 42'si Eğitim Fakültesi mezunudur. Sadece bir tanesi Fen Edebiyat Fakültesi çıkmıştır.

Deneklerin 25'i yerel dili bilmektedir. 18'i ise bilmemektedir (Muş ve çevresinde Kürt kökenli ailelerin yoğun yerleşimi söz konusu olması hasebiyle öğretmenlere ait bu tespit yapılmıştır).

Araştırmaya katılan deneklerin öğretmenlik yapma ortalaması 9,3 yıldır. Zaman aralığı en az 1 yıl ila 37 yıl arasındadır. En yüksek zaman dilimi 11 yıllık olan aralıktır.

Eğitim-öğretim yaşam boyu bitmeyecek bir süreklilik ister. İhtiyaç hissedilen bilgiye ulaşma anlamında önemli bir kaynak olan kurs ya da seminerler yaşam boyu eğitim-öğretim sürecinin önemli etkenlerindedir. Öğretmenlerin bu sürekliliğe katılım oranını belirleyebilmek adına meslek bilgilerini arttırıcı programlara katılma durumları sorulmuştur. Deneklerin 36'sı hizmet içi kurs ya da seminerlere katılmış iken 6'sı bazen de olsa katıldığını, bir tanesi ise katılmadığını belirtmiştir. Hizmet içi kurs ya da seminerlere katılanların 5'i ana dili farklı çocuklara yönelik bir çalışmaya iştirak ettiklerini belirterek bölgesel sorunlarla ilgili düzenlemelerin istenilen yoğunlukta olmadığını dile getirmişlerdir. 31'i böyle bir çalışma içinde olmamıştır.

Denekler arasında 30 kişilik sınıflara giren öğretmen sayısı 9; 25 kişilik sınıflara giren öğretmen sayısı 8; 10 kişilik sınıfa giren öğretmen sayısı ise bir tanedir.

Araştırmaya katılan deneklerin Muş'ta ortalama bulunma süreleri 12,3 yıldır.

6.2. Ders İşleme ve Değerlendirme Teknikleri İle İlgili Sorular

6.2.1. Derslerde Kullanılan Araç-Gereçle İlgili Sorular

Bu başlıkla ilgili veriler, öğretmenlerin verimliliklerini arttırmak, Türkçe dersinde ön görülen hedeflere ulaşmak için

hangi araç ve imkânları ne kadar sıklıkta kullanılmaktadır sorularının cevaplarıyla oluşmuştur. Bu sorularda materyal kaynaklı problemler irdelenmek istenmiştir.

(i) Derslerde ders kitabını ne sıklıkla kullanırsınız?

Deneklerin 27'si ders kitabını çoğu zaman, 1'i bazen, 8'i her zaman 7'si hiçbir zaman şeklinde belirttikleri derecelendirmelerle kullanım sıklıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin büyük bir kısmı ders kitabına başvurumaktadırlar.

(ii) Derslerde kılavuz kitapları ne sıklıkla kullanırsınız?

Deneklerin 30'u, kılavuz kitapları kullanım düzeyini, çoğu zaman şeklinde belirtmiştir. 6'sı sıklık derecesini her zaman şeklinde ifade etmiştir. 6'sı ise hiçbir zaman kılavuz kitabı kullanmadığını söylemiştir. Öğretmenlerin çoğu ders kitabının yanı sıra kılavuz kitaplara da başvurumaktadırlar.

(iii) Derslerde öğrenciye yönelik kaynak kitapları ne sıklıkla kullanırsınız?

Deneklerin 21'i öğrencilere yönelik kaynak kitaplara çoğu zaman başvurduklarını belirtmişlerdir. 6'sı her zaman, 1'i bazen bu kitapları kullandıklarını beyan etmiştir. 16'sı ise hiçbir zaman bu kitapları kullanmadıklarını belirtmiştir.

(iv) Derslerde test kitapçıklarını ne sıklıkla kullanırsınız?

Deneklerin 22'si test kitapçıklarını çoğu zaman kullandıklarını söylemişlerdir, 4'ü ise her zaman bu kitapçıkları kullandıklarını ifade etmişlerdir; 17'si ise hiçbir zaman test kitapçığı kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

(v) Derslerde bilgisayar ne sıklıkla kullanırsınız?

Deneklerin 14'ü derste bilgisayarı çoğu zaman, 5'i ise her zaman kullandıklarını; 24'ü ise hiçbir zaman bilgisayar kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

(vi) Derslerde tepegözü ne sıklıkla kullanırsınız?

Deneklerin 7'si tepegözü çoğu zaman, 2'si her zaman kullandıklarını; 34'ü ise hiçbir zaman tepegöz aracını kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

(vii) Derslerde projeksiyonu ne sıklıkla kullanırsınız?

Deneklerin 8'i projeksiyon aracını çoğu zaman, 3'ü her zaman kullandıklarını; 32'si ise hiçbir zaman bu aracı kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

(viii) Derslerde akıllı tahtayı ne sıklıkla kullanırsınız?

Deneklerin 34'ü akıllı tahtayı çoğu zaman, 8'i ise her zaman kullandıklarını belirtmişlerdir; 1'i ise hiçbir zaman bu aracı kullanmadığını söylemiştir.

(ix) Derslerde CD çaları ne sıklıkla kullanırsınız?

Deneklerin 9'u CD çalar çoğu zaman, 2'si her zaman kullandıklarını; 32'si ise bu aracı hiçbir zaman kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Teknolojik araçlardan faydalanmayan az sayıda öğretmenlerin gerekçeleri aşağıda olduğu gibi belirlenmiştir.

6.2.2. Araç-Gereç Kullanmama Sebepleri

Öğretmenlerin hangi araçları nasıl bir sebeple kullanmadıkları durumunun anlaşılması ve mevcut durumu iyileştirmek için atılabilecek adımların belirlenebilmesi

adına düşünülmüş sorulara verilen cevaplar, görüşme yöntemiyle elde edilmiştir.

(i) Gerekli materyal istenilen zenginlikte olmadığı için derslerde araç gereç kullanmıyorum.

Deneklerin 10'u elindeki materyalin arzu edilen zenginlikte olmaması sebebiyle bununla ilgili aracı kullanmadığını ifade etmiştir.

(ii) Araç kullanım bilgisi eksikliği yüzünden derslerde araç gereç kullanmıyorum.

Deneklerin 1'i araç kullanım bilgisinin yetersiz olması sebebiyle aktif kullanıcı olmama durumunu açıklamıştır.

(iii) İhtiyaç duymadığım için derslerde araç gereç kullanmıyorum.

Deneklerin 8'si söz konusu araca, dersin amacına yönelik bir ihtiyaç hissetmemesi sebebiyle kullanmama durumunu açıklamıştır.

(iv) Sınıflar kalabalık olduğu için derslerde araç gereç kullanmıyorum.

Deneklerin 6'sı sınıflarının kalabalık olması sebebiyle kullanmama durumunu açıklamıştır.

(v) Etkin işleyen internet olmadığı için derslerde araç gereç kullanmıyorum.

Deneklerin 5'i sağlıklı ve etkin internet ağı olmaması sebebiyle araç kullanamamaktadır.

(vi) Özel sebeplerden ötürü derslerde araç gereç kullanmıyorum.

Deneklerin 2'si "özel sebepler" şeklinde her hangi bir açıklama yapmaksızın karşılık vermişlerdir.

6.2.3. Araç-Gereçlerden Ders Kitapları İle İlgili Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlerin sıklıkla başvurdukları sonucuna varılan ders kitapları, dil bilgi ve becerisini kazandırmada temel araçlardan biri olarak görülmektedir. Her sınıf seviyesinde hedeflenen yeterlilikleri etkileyen önemli araçlardan biri sayılmasından ötürü öğretmenlerin bu araca dair tutumlarını belirleyebilmek adına aşağıdaki sorular oluşturulmuştur.

(i) Okullarda kullanılan ders kitaplarının seviyesini öğrenciler için uygun buluyor musunuz?

Öğretmenlerden bu soruyu cevaplandırırken, ana dili farklı olan çocukların okuma metinlerine yönelik tutum ve tavırlarını da dikkate alarak cevap vermeleri istenmiştir. Deneklerin 21'i okullarda kullanılan ders kitaplarının öğrenci seviyesine uygunluğu hakkında olumlu 22'si ise olumsuz düşünülmektedir.

(ii) Okullarda kullanılan ders kitaplarını kaynak olarak yeterli buluyor musunuz?

Deneklerin 18'i kullanılan ders kitaplarını nitelik anlamında yeterli bulmakta iken 25'i tersini düşünülmektedir.

(iii) Okullarda kullanılan ders kitaplarının konularını sıkıcı buluyor musunuz?

Deneklerin 11'i ders kitaplarındaki konuları öğrenciler açısından sıkıcı bulmakta iken 32'si aynı düşünmemektedir.

- (iv) Okullarda kullanılan ders kitaplarının metinlerini uzun buluyor musunuz?

Deneklerin 5'i kullanılan ders kitaplarındaki metin uzunluğunu gereğinden fazla olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlere göre metinlerin uzun olması öğrenciler açısından beklenen yoğunlaşmanın sağlanabilirliği anlamında olumsuzluk yaratabilmektedir.

- (v) Okullarda kullanılan ders kitaplarının metinlerinin dilini ağır buluyor musunuz?

Deneklerin 6'sı ders kitaplarında bulunan metinlerin dilini ağır olarak nitelendirmektedir. 37'si aynı fikirde değildir.

- (vi) Okullarda kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin dilini çok alt seviyede buluyor musunuz?

Deneklerin 2'si ders kitaplarındaki metin dilini alt seviye olarak değerlendirmektedir.

- (vii) Okullarda kullanılan ders kitaplarıyla ilgili başka şikâyetleriniz var mı?

Deneklerden biri ders kitaplarıyla ilgili şikâyet kısmını cevapsız bırakmıştır.

6.2.4. Değerlendirme Teknikleri

Öğretmenlerin değerlendirmede kullandıkları çoktan seçmeli, açık uçlu sorular gibi ölçütler, eğitim-öğretim başarısıyla ilişkili olması açısından önemlidir. Bu itibarla öğrenmeyi pekiştirme sonucuna yoğunlaşmış ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarıyla ilgili tutumları belirlemek adına aşağıdaki sorular oluşturulmuştur.

- (i) Değerlendirmede kısa cevaplı ölçme aracından ne sıklıkla faydalanıyorsunuz?

Deneklerin değerlendirme aracı olarak kısa cevap yöntemini kullanma sıklığı; 16'sı hiçbir zaman iken, 3'ü bazen, 20'si sık sık, 2'si ise her zaman şeklindedir. Bu yöntemi sık kullanan öğretmenler kısa cevap yöntemini yazılı kâğıtlarını değerlendirmede kolaylık sağladığı gerekçesiyle daha çok tercih ettiklerini ifade etmişlerdir.

- (ii) Değerlendirmede çoktan seçmeli ölçme aracından ne sıklıkla faydalanıyorsunuz?

Çoktan seçmeli ölçme aracından 4'ü hiç faydalanmaz iken, 3'ü bazen 29'u sık sık 5'i her zaman kullanmaktadır.

- (iii) Değerlendirmede eşleştirmeli madde ölçme aracından ne sıklıkla faydalanıyorsunuz?

Denekler, eşleştirmeli madde ölçme aracını 13'ü hiç kullanmaz iken, 3'ü bazen, 21'i sık sık, 4'ü her zaman faydalandığını belirtmiştir.

- (iv) Değerlendirmede doğru - yanlış cetveli ölçme aracından ne sıklıkla faydalanıyorsunuz?

Deneklerin 11'i doğru-yanlış cetveli ölçme aracını hiç kullanmamakta, 3'ü bazen, 4'ü her zaman, 23'ü her zaman kullanmaktadır. İki kişi ise soruya cevap vermemişlerdir.

- (v) Değerlendirmede açık uçlu soru ölçme aracından ne sıklıkla faydalanıyorsunuz?

Açık uçlu soru ölçme aracından faydalanma sıklığı hiçbir zaman 10, bazen 3, sık sık 24, her zaman 4 şeklindedir. İki kişi ise soruya cevap vermemişlerdir.

- (vi) Değerlendirmede yazılı uygulama ölçme aracından ne sıklıkla faydalanıyorsunuz?

Değerlendirmede yazılı uygulama ölçme aracından faydalanma sıklığı hiçbir zaman 14, bazen 3, sık sık 19, her zaman 5 şeklindedir.

- (vii) Değerlendirmede kısa sınav uygulaması ölçme aracından ne sıklıkla faydalanıyorsunuz?

Değerlendirmede kısa sınav uygulamasından faydalanma oranları 23'ü hiçbir zaman, 3'ü bazen, 12'si sık sık, 3'ü her zaman diye sıralanmıştır.

- (viii) Değerlendirmede grup performansı ölçme aracından ne sıklıkla faydalanıyorsunuz?

Grup performansından faydalanma hiçbir zaman 24, bazen 3, sık sık 12, her zaman 2 şeklinde sıralanmıştır.

- (ix) Değerlendirmede birey performansı ölçme aracından ne sıklıkla faydalanıyorsunuz?

Birey Performansından faydalanma hiçbir zaman 23, bazen 3, sık sık 13, her zaman 2 şeklinde sıralanmıştır.

- (x) Değerlendirmede çalışma kâğıtlarını değerlendirme ölçme aracından ne sıklıkla faydalanıyorsunuz?

Çalışma kâğıtlarından faydalanma hiçbir zaman 20, bazen 3, sık sık 14, her zaman 4 şeklinde sıralanmıştır.

Bütün bu verilerden ortaya çıkan, %44,2 oranında sık başvurulan yazılı ve %37,2 oran ile nispeten daha az başvurulan grup performans notu ve %30'luk oran ile birey performansı ölçme ve değerlendirme gibi klasik tekniklerinin günümüz için geçerliliğini koruyor olmasıdır. Bununla beraber çoktan seçmeli ölçme ve değerlendirme (%67,4), eşleştirmeli madde (%48,8), doğru-yanlış cetveli (%53,5) ölçütlerinin tercih edilme sıklığının yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu verilerin elde edilmesi sonrasında öğrencilerin yazılı gibi klasik sınav sisteminin devam etmesini olumlu karşılayıp karşılamadıkları sorulmuş, deneklerin 34'ü öğrencilerin klasik sınav yöntemlerinin devamını istedikleri yönünde olumlu cevap vermişlerdir. Deneklerin geri kalanları mevcut sınav sistemlerinde değişikliğe gidilmesinin öğrencilerce olumlu karşılanacağını dile getirmiştir.

Klasik sınavların ve tema bitiminde yapılacak değerlendirmelerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak düzenlenmesi; her ölçütün dengeli bir şekilde ve imkânlar elverdiğince uygulanması zorunluluğu çeşitli ilgi ve yetenekte olan öğrenci kitlesi açısından önemlidir. Bu itibarla diğer tekniklere verilen "hiçbir zaman" cevabı sorgulanmıştır.

"Hiçbir Zaman" Cevabının Verilme Gerekçeleri:

Bu gerekçeler görüşme suretiyle elde edilmiştir.

Kısa cevap: Öğrencinin soruyu yanlış anlaması, öne sürülmüştür.

Açık uçlu soru: Bu tip sorularda analiz edebilme ya da istenileni anlamlandırma gibi hususlarda çoğu kere öğrencilerin hataya düşme oranının yüksek olması, puanlandırmanın zaman alması, cevapların fazla öznel nitelik taşıması, cevap anahtarının hazırlanmasının zorluğu sebepleriyle bu yönteme başvurmadıklarını belirtmişlerdir.

Kısa sınav: Genel itibariyle fazla soru hazırlama zorunluluğu, uygulama güçlüğü olarak nitelendirilmiştir.

Grup performansı: Öğrencileri ayrı ayrı değerlendirmede nesnelik açısından zorluk derecesinin fazla oluşuna vurgu yapılmıştır.

Çalışma kâğıtları: Değerlendirme ölçütü olarak güvenilirlik açısından problemlilik nitelendirilmesi yapılmıştır.

6.3. Öğretmen Görüşlerine Göre Öğretimde Güçlük Yaşanmayan Dil Bilgisi Konuları İle Öğrencilerin Metin Anlama Yeterlilikleri ve Sözlü İletişim Becerileri

Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında hedeflenen becerileri kalıcı tutum ve tavırlara dönüştürmeye yardım edecek kazanımlardan biri dil bilgisi konularının öğretimidir. Dil bilgisi kazanımlarının sözlü iletişim, okuma ve yazma alanlarının içerisine yerleştirilmesinde amaç, kural ve tanımların işlevsel bir planla verilme çabasıdır. Bu çalışmada ölçülebilirlik açısından dil bilgisi ile ilgili sorular konu başlıkları olarak yöneltilmiştir. Metin anlama ve sözlü iletişim becerileri ile ilgili sorular ise, öğretmenlerin çoğu tarafından kullanılan ders kitabı metinleri ve uygulamalarıyla sınırlı tutulmuştur.

Olumlu bakış anlamında öğretmenlerin öğretimde zorlanmadığı unsurların belirlendiği veriler şöyledir:

- (i) Deneklerin 37'si cümle çeşitleri ile ilgili tema sonu uygulamalarının öğrencilerce başarılı sonuçlandırıldığını belirtmiştir.

Tablo 1. Tema sonu uygulama başarı durumu (cümle çeşitleri)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Evet	5	11,6	11,6	11,6
Hayır	37	86,0	86,0	97,7
Cevap Yok	1	2,3	2,3	100,0
Total	43	100,0	100,0	

- (ii) Deneklerin 34'ü cümlede anlam ile ilgili tema sonu uygulamalarının öğrencilerce başarılı sonuçlandırıldığını belirtmiştir.

Tablo 2. Tema sonu uygulama başarı durumu (cümlede anlam)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Evet	8	18,6	18,6	18,6
Hayır	34	79,1	79,1	97,7
Cevap Yok	1	2,3	2,3	100,0
Total	43	100,0	100,0	

- (iii) Deneklerin 26'sı imla-noktalama ile ilgili tema sonu uygulamalarının öğrencilerce başarılı sonuçlandırıldığını belirtmiştir.

Tablo 3. Tema sonu uygulama başarı durumu (imla-noktalama bilgisi)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Evet	16	37,2	37,2	37,2
Hayır	26	60,5	60,5	97,7
Cevap Yok	1	2,3	2,3	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Türkçe eğitim-öğretiminde “okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşması” (MEB, 2017a) hedeflenen öğrencilerde söz dağarcığının gelişimine katkı sağlayacak unsurlardan biri söz öbekleridir. Bu münasebetle örneklik teşkil etmesi anlamında söz öbeklerinden üç tanesiyle ilgili veriler şu şekildedir:

- (iv) Deneklerin 32'si deyim ile ilgili tema sonu uygulamalarının öğrencilerce başarılı sonuçlandırıldığını belirtmiştir.

Tablo 4. Tema sonu uygulama başarı durumu (deyim kavrama)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Evet	10	23,3	23,3	23,3
Hayır	32	74,4	74,4	97,7
Cevap Yok	1	2,3	2,3	100,0
Total	43	100,0	100,0	

- (v) Deneklerin 40'ı vecize ile ilgili tema sonu uygulamalarının öğrencilerce başarılı sonuçlandırıldığını belirtmiştir.

Tablo 5. Tema sonu uygulama başarı durumu (vecize kavrama)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Evet	2	4,7	4,7	4,7
Hayır	40	93,0	93,0	97,7
Cevap Yok	1	2,3	2,3	100,0
Total	43	100,0	100,0	

- (vi) Deneklerin 35'i atasözü ile ilgili tema sonu uygulamalarının öğrencilerce başarılı sonuçlandırıldığını belirtmiştir.

Tablo 6. Tema sonu uygulama başarı durumu (atasözü kavrama)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Evet	7	16,3	16,3	16,3
Hayır	35	81,4	81,4	97,7
Cevap Yok	1	2,3	2,3	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ilkökul II. sınıftan itibaren dil bilgisi konularının öğretildiği geçmiş uygulamalarda cümle öğeleri, yapım eki, ek fiil, fiilimsi, fiil çatıları gibi konularda öğrenci performanslarının istenilen niteliklere ulaşıldığı belirtilmiştir.

Öğretmenlere, dil becerileri konusunda elde edilen kazanımların, akademik hayatta bir faydası olduğuna dair öğrencilerde tespit edilmiş bir algı olup olmadığı sorulduğunda deneklerin 24'ü, öğrencilerin bu yönde bir algıya sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Deneklerden alınan bu cevaba ilaveten “*ana dili farklı olan ailelerin çocuklarında telaffuz eksiklikleri görülmesi ve kelime hazinesi yetersizlikleri yaşanması*” problemiyle karşılaşmış karşılaşmadıkları sorulmuş, deneklerden 22'si

“*-evet öğrencilerin bazılarında bu durum mevcuttur*” cevabını vermişlerdir.

Belirtilen bu durumun paralelinde deneklere öğrencilerin *sözlü iletişimde kendini ifade edebilme, yazma çalışmalarında düşüncelerini aktarmada ve ders*

kitaplarındaki okuma parçalarını anlamada problem yaşama durumları sorgulanmıştır.

- (vii) Deneklerin 23'ü, duygu ve düşünceleri dile aktarımda kelime hazinesi yetersizliği yaşandığını ifade etmişlerdir.

Tablo 7. Kelime hazinesi kaynaklı ifade yetersizliği durumu

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Evet (bazı öğrencilerde yaşanıyor)	23	53,5	53,5	53,5
Hayır (genel anlamda yaşanmıyor)	20	46,5	46,5	100,0
Total	43	100,0	100,0	

- (viii) Deneklerin 31'i öğrencilerden okuduklarını anladıklarına dair olumlu dönüt aldıklarını dile getirmişlerdir.

Tablo 8. Okuduğunu anlama durumu

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Evet	31	72,1	72,1	72,1
Hayır	12	27,9	27,9	100,0
Total	43	100,0	100,0	

Metin anlamaya dönük bu olumlu bildirim üzerine öğrencilerin Türkçe dersine ilgi durumları sorgulanmış ve deneklerin 29'u ilgi azlığının devamlılık arz etmediğini ve bunu yapılan uygulamaya gösterilen katılımdan anladıklarını belirtmişlerdir. Deneklerin 35'i ders içi yapılan uygulamalarla ilintili ödev yapımı konusunda öğrencilerin isteksiz oluşlarının derse ilgiyi azalttığını dile getirmişlerdir.

Öğrenci ilgisinin istenilen düzeyde olmamasının nedenlerinden biri olarak, ders saatleri süresinin öğrencilerce uzun bulunduğuna dair görüş, deneklerin 36'sı tarafından ileri sürülmüştür. Millî Eğitim Bakanlığınca bu konuda düşünülen tedbirler arasında, ders saatleri süresinin azaltılmasından ziyade ders içeriklerinin hafifletilmesi şeklinde olan, tercih edilmektedir.

6.4. Öğretmen Görüşüne Göre Genel Anlamda Başarısızlık Sebepleri

Öğretmenlerden yaşanan olumsuzlukların giderilmesi adına düşünebilecek çözüm yöntemlerini, denenmiş uygulamalar ve edinilmiş tecrübeler doğrultusunda dile getirmeleri istenmiştir.

6.4.1. Bölgesel Dil ve Uyum İle İlgili Problemlerle İlişkili Seminer Yapılma Durumu

Deneklerin 21'i bölgesel dil farklılıkları ve uyum ile ilgili problemlerle ilişkili güncel seminer programlarının az olmasının planlanan başarıyı olumsuz yönde etkilediği dile getirilmiştir. Yüzdeler dilim ile bölgesel sorunlara odaklı seminer eksikliği %48,8'lik bir paya sahiptir.

6.4.2. Çocuklarda Görülen Problemlerin Altında Yatan Sebepler Arasında Ana Dili Farklı Olan Ailelerin Türkçe Derslerine Gereken İlgi-Desteği Vermemeleri Durumu

Deneklerin 21'i tarafından ana dili farklı olan çocuklarda görülen kelime hazinesi eksikliğini yaygın dilin dışında başka bir dil kullanan ailelerden gelen çocuklarda daha fazla yaşandığı belirtilmiştir. Denekler arasında veli görüşmesini gerçekleştirmiş olan bir öğretmen;

“İlgisiz ebeveyn için okul genel anlamda, kariyer basamaklarının biçimlendiği bir yer olmaktan çok; bir müddet için çocuğun emanet edildiği güvenilir bir mekân olarak görülmekte; bu ise istisnalar dışında genelde yüksek hedefleri bulunmayan vasat, hatta bazen vasat altı öğrenci tipini yaratmakta”

yönünde görüş beyan etmiştir. Nitekim hissedilen aile desteği eksikliği %48,8'lik bir paya sahiptir.

6.4.3. Çocukların Resmî Eğitim Dilini Okul Haricinde Düzenli ve Etkin Bir Okuma Alışkanlığı İle Beslememeleri

Deneklerin 18'i bilhassa ana dili farklı olan çocukların okul haricinde resmî eğitim dilini doğru ve düzenli kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bu durumun yüzdeler payı %41,9'dur. Nitekim çevresel şartlar itibarıyla etkin bir şekilde standart dili kullanmama durumunun genel başarıyı olumsuz etkileyeceği muhtemeldir.

Deneklerin 11'i tarafından ana dili farklı olan öğrencilerde bazen soyut ya da uzak anlamları kavramada genele kıyasla az da olsa bir geri kalma yaşandığı dile getirilmiştir.

6.4.4. Öğretmenler Arası Etkin Zümre Alışverişinin Olmaması

Deneklerin 37'si tarafından zümre ve zümreler arası paylaşım eksikliği dile getirilmiştir. Eğitim-öğretimde ön görülen disiplinler arası etkileşimi içeren hedeflere ulaşamamasının olası sebeplerinden biri zümre ve zümreler arası alışverişin tam gerçekleşmemesidir. Örneklem grubunun verdiği cevaplara göre bu durumun yüzdeler sıralamasındaki değeri %86'dır.

6.4.5. Öğrencilerin Derse Karşı İlgisiz Oluşları

Deneklerin 27'si tarafından öğrencilerin derse karşı ilgisiz tutumlarının başarısızlığı tetiklediği dile getirilmiş; bunlar arasında 30 kişilik sınıfa giren bir öğretmen ilgi çekici etkinlik uygulamalarının da çoğu zaman mevcudun fazla oluşu itibarıyla yapılamadığını bildirmiştir. Yeterli çeşitlilikte uygulama yapılamama durumu %51,2'lik bir paya sahiptir.

6.4.6. Velilerin Eğitimi Gerekli Görmeyişleri, Yaşanan Kaynak Eksikliği ve Hedef Yoksunluğu

Deneklerin 27'si tarafından velilerin ilgisiz tutumlarının başarısızlığı tetiklediği dile getirilmiştir. Nitekim deneklerin 32'since, veli ilgisizliği yaşanan ailelerin çocuklarında genel olarak konu kazanımlarını destekleyen kaynakların olmadığı belirtilmiştir.

Deneklerin 20'si ilgi ve destek eksikliği durumundaki ailelerin çocuklarında Türkçe okuma-yazma ile ilgili kazanılmış yeterliliklerin geleceğe doğrudan etkisini kavrayamamış olmalarının başarısızlık üzerinde doğrudan etkili olduğu görüşü paylaşılmıştır. Genel olarak bu tip ailelerin çocuklarında görülen hedef yoksunluğunun başarısızlığı doğurduğu öne sürülmüştür.

6.4.7. Öğrencilerin Yazma Çalışmalarına Önem Vermemesi

Deneklerin 24'ü, öğrencilerin sözlü ifadeden çok yazma çalışmalarına karşı olan ilgi azlığının yazma becerisini edindirme hedefini başarısız kıldığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yazma çalışmalarına önem vermeme durumu %55,8'lik bir paya sahiptir.

6.4.8. Bazı Dil Bilgisi Konularının Metin İçinde İlgi Çekici Çeşitlilikte Verilememesi

Deneklerin 22'si tarafından dil bilgisi konularını metin içinde verme hususunda etkinliklerin öğrenci ilgisini çekecek çeşitlilikte yapılamaması durumunun başarısızlık sebepleri kapsamında değerlendirilebileceği bildirilmiştir.

7. Sonuç

Kaliteli eğitilmiş güçlü bir nüfusun oluşumu için Türkiye Cumhuriyeti, tarihi boyunca eğitim-öğretime dönük kalkınma planlarının içeriğinde bazen kökten değişikliklere gitmiş, bazen ise sadece kısmen düzeltmeler yapmakla yetinmiştir. Bu yapılırken öğretim programlarının saha uygulayıcıları olan öğretmenlerin görüş (Bayburtlu, 2015: 146) ve önerilerine sıkça başvurulmuştur. Benzer bir anlayışla bu çalışmada da anket verilerinin elde edilmesinde aynı yol takip edilmiş ve örneklem grubu için öğretmenlerden yararlanılmıştır. Nitekim bilgi aktarımı yanında bireysel farklılıkları göz önünde tutma, öğrencinin hazır bulunuşluk durumunu dikkate alma ve buna uygun metot geliştirme yetisi gibi hususiyetler eğitim-öğretimde öğretmen motifini her zaman gerekli kılmıştır.

Bu yazıda, ortaokullardaki Türkçe dersleri eğitim-öğretim süreci dil bilgisi, dil becerilerinin öğretimi tematik olarak sorgulanmış, öğrenme alanlarıyla ilgili beklentilerin karşılanmasında yaşanan aksamlar öğretmen görüşleri ekseninde ele alınmış; bulgu ve yorumlar anket verileri aktarımı, bazı tablo ve saptamalar ile sunulmuştur. Çalışmanın çözüm odaklı kitlesel değerlendirmelere lokal katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

“Sorundan yola çıkış, görevsel ve fonksiyonel bir öğretim yoludur” (Göğüş, 1978: 349-350) düşüncesiyle, dil bilgisi öğretimi ve dil becerilerinin kazandırılmasıyla ilişkili öğretmen görüşleri doğrultusunda düzenlenmiş incelemede ulaşılan tespitler düzenlenirken, yüzde 30'luk pay oranını geçen problemler dikkate alınmaya çalışılmıştır.

MEB'in 2010 yılında Doğu ve Güneydoğu'da görev yapacak genç öğretmenleri bilgilendirmek amacıyla hazırladığı kitapçıkta (MEB, 2010) eğitim-öğretim sürecinde çevrenin dikkate alındığı planlama çalışmaları arasında Türkçe konuşma sorunu yaşanan bölgelerde *yerel dili öğrenme* tavsiyesi bulunmaktadır. Nitekim örneklem grubunun %58,1'i yerel dili bilmektedir.

Derse girilen sınıfların ortalama mevcudu, 30,4'tür. Bu sonuç öğrencilerle birey temelinde ilgilenilme açısından olumsuz değilse de sınırdır bir durumdur. Zira bir eğitim geliştirme raporuna göre “sınıflardaki öğrenci sayısının 25 ila 30 arasında olması başarıyı arttırıcı bir unsur” (MEB, 2017b) olarak değerlendirilmiştir.

Kalabalık sınıflar, öğrencilerin birebir dikkate alındığı uygulamalara izin verecek yapıda değildir. Bilginin belli

davranış modellerine ve beceriler ile alışkanlıklara dönüşmesini sağlayan öğretim faaliyeti, iyi bir motivasyon ile desteklenirse beklenen güce erişir. Bunun için bireylerin belli bir hedef doğrultusunda teşvik edilmesine ihtiyaç vardır. İşte burada öğrencilere kılavuz öğretmen koçluğu ile bireysel destek gerekliliği hissedilebilir. Usta-kalfa-çırak ilişkisinin (Öztürk, 2002) modern izdüşümü olan *mentorluk* sistemi¹ de motivasyon arayışlarına alternatif bir çözüm yolu olarak değerlendirilebilir. Bu sisteme benzeyen *koçluk* sistemi geçmiş uygulamalarda yeterince işletilememiş, eğitim-öğretim rehberliği ihmal edilmiştir. Ne var ki, eğitim-öğretim planlamalarında öğrenci ilgisini sürekli artan verime dönüştürecek yeni yaklaşımlar, her zaman gerekli görülmüştür.

Dil bilgisi konularının işlevsel yaklaşımla verildiği Türkçe derslerinde öğretmenlerin, kullandıkları uygulamaların öğrenci düzey farklılıklarıyla uyumlu olacak donanımda olması beklenmektedir. Bu kaynakların ilgi, istek ve ihtiyaçların belirlediği bir destek hizmeti hükmünde her vakit hazır ve erişilir olma durumunun sağlanması da zarurî görülmelidir. MEB'e bağlı sanal iletişim sitesinde yer alan *Eğitim Bilişim Ağı* isimli elektronik bilgi aracı şeklindeki ürün ve benzer görsel-işitsel bilgi kaynakları elbet başarılıdır ama “*Derlerde bilgisayar ve dolayısıyla interneti ne sıklıkla kullanmaktasınız?*” sorusuna verilen *hayır* cevabının genel tabloya oranı yüzde 55,8'dir. Bu yüzdelik dilim ile sanal bilgi ortamları, henüz ön görülen faydaları etkili kılabilecek yoğunlukta değildir. Öğretmenlerin inisiyatif alma istemeleri, bir diğer ifadeyle materyal ve yöntemleri kendi kararlarıyla belirlemeleri (Güner, 2011) payın yüksek çıkmasının muhtemel sebeplerindedir.

Münazara, tartışma gibi etkinlikler, telaffuzun dikkate alındığı okuma tarzında düzenlenmiş grup drama çalışmaları; öğrencinin kendi sözleriyle kurguladığı birey katılımlı fıkra gibi türlerin sözlü uygulamaları, ifade kabiliyetini takviye etmesi yanında öğrencinin kendi potansiyelini keşfetme imkânı sağlaması, grup üyeleriyle iş birliği yapma dolayısıyla sosyalleşme sürecine hizmet etmesi, okul ve öğretmenlere karşı olumlu tutumlar geliştirmesi gibi katkıları olduğu bilinmektedir. Bu malum gerçeklikten hareketle, öğrenci ilgi ve ihtiyaçları oranında alternatif ölçüt olarak düşünülebilir. Nitekim öğrencilerin çoğunluğunun alışıldık sınav metotları yerine stres ya da kaygı kaynağı oluşturmayacak farklı değerlendirme ölçütlerinin kullanılmasına dair istekleri, kamuoyunu yakından ilgilendiren ve pek çok öğrenciyi etkileyecek olan yeni sınav sistemi arayışları düşünülürse, genel algı anlamında makul karşılandığı varsayılabilir.

Veli ve öğrencilerin ilgisiz tutumlarının beraberinde gelişen ders materyali eksikliği, kaynak kitap edinme gibi sonuçlar, hedeflenen kazanımlara ulaşmada engel unsurlar olarak görülebilir. Veli ve öğrenci ilgisinin sağlanmasına yönelik rehberlik faaliyetleri bu konuda eksikliği hissedilen veli-öğretmen-öğrenci işbirliğini gerçekleştirebilir.

Eğitim-öğretimde ön görülen öğrenme alanlarıyla ilgili hedeflere ulaşılamamasının olası sebeplerinden birinin zümre içi ve zümreler arası etkin alışverişin tam gerçekleşmemesi durumudur. Elde edilmiş yeni bilginin eski bilgilerle ilişkilendirilmesi; disiplinler arası bütüncül yapıya kavuşturulması bu alışverişin eğitim-öğretim hayatı içinde etkinleştirilmesiyle aynı doğrultudadır.

Öğretmenlerin dil bilgisi temalarının öğretiminde ders kitabını kullanma oranı %62,8'dir. Öğretmenler tarafından sıkça müracaat edilen bir başka kaynak %69,8 yüzdelik dilimiyle kılavuz kitaptır. Dil becerilerinin tüm öğrenme alanlarına cevap verecek yeterlilikte geliştirilmesi için yapılacak uygulamalarda nasıl bir yol izleneceğine dair yönergeler içermesi, bu tip kaynakların sıkça kullanılmasının sebebidir denilebilir. Bu tür kitapların Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda ortak kullanımı ile Türkçe öğretiminde bütünlük ve tutarlılık sağlanması hedeflenmektedir.

Öğretmenler, öğrencilerin ödevi yapmayı reddetmeleri durumunu istenilen amaçlara ulaşamamanın nedenlerinden biri olarak ileri sürmüşlerdir. Bir araştırmada ev ödevi ile ilgili olarak öğrencilerin bunlar için ayırdıkları süre arttıkça başarılarında düşme eğilimi görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır (MEB, 2017b). Bu durumda ödevin nicelik değil nitelik kısmının beklentileri ulaşılır kılabilceği anlaşılmaktadır.

Dil becerilerinin bireyde kalıcı tutum ve tavır şeklinde gelişimi sonrası gerçekleşecek faydalarla ilgili farkındalıkların oluşturulması amacıyla düşünülen diğer öneri ve tedbirleri şu şekilde sıralamak mümkündür:

Sosyal, kültürel ve teknolojik değişimlerin hareketliliği içinde dinamik programlara, yeni ve yaratıcı tasarımlara sürekli ihtiyaç duyan eğitim-öğretim planlamaları için geliştirilecek programlar, ortaya çıkan gereksinimleri karşılayacak durumda olmalı (Günden, 1977: 205); yeni ve iyi olan bütünleştirici araçları kapsamalıdır.

“Türkiye’de İlköğretim Okullarında Okulu Terk ve İzlenmesi ile Önlenmesine Yönelik Politikalar” şeklindeki çalışmada okuldan ayrılan çocukların %51.9’unun, Türkçe dışında başka bir dilin konuşulduğu ailelere mensup oldukları tespit edilmiştir (AÇEV, 2006). Bu tespitteki bahis konusu oranın günümüz mevcut sosyal şartlarında artmış olduğu düşünülebilir. Zira Avrupa Komisyonunun Avrupa’da Eğitimi Erken Terk Durumu raporuna göre Türkiye, okulu terk etme oranında Avrupa birincisi olmuştur, Türkiye’de kız öğrencilerin yüzde 40’ı, erkek öğrencilerin ise yüzde 35’i lise ve daha ileri aşamalara geçmeden okul bıraktığının ifade edildiği Avrupa Komisyonunun Kasım 2014 tarihli raporunda eğitimi erken terki önlemenin yollarından biri olan eğitim ve kariyer rehberliğinin ihmal edildiği kaydedilmiştir (Avrupa Komisyonu, 2015).

Modern yöntem ve tekniklerin beklenen yeterlilikte olması eğitim/öğretimde performans niteliği açısından önemlidir. Nitekim bilgi toplumunun aktif üyesi olma durumundaki öğretmenlerin konuların kavratılmasında ders kitabı, kılavuz kitap ve diğer kaynak kitapların yanında teknolojik araçlardan da faydalandıkları düşünülürse, genel itibarıyla, dijital yetkinlik sahibi sayılabilirler. Nitekim “dersin işlenişinde ve uygulamalarda görsel iletişim araçlarına yer verme; slayt, bilgisayar, televizyon, etkileşimli tahta, Genel Ağ, EBA (Eğitim Bilişim Ağı) içeriklerini Türkçenin öğretim sürecinde etkin bir şekilde kullanma gibi hususlar, teknolojik araçların teşvik edildiği yaklaşımlardır. Bu bağlamda, konunun araştırmacıları tarafından Türkçenin eğitimi ve öğretimi özel alanına yönelik okuma-anlama eğitimi-öğretimi; dinleme-anlama eğitimi-öğretimi; konuşma eğitimi-öğretimi; yazma eğitimi-öğretimi, dil bilgisi eğitimi-öğretimi; Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme; Türkçe dersi için öğrenme eşikleri; Türkçe

dersinin işleniş ile ilgili kaynaklar; Türkçe dersinde kullanılan araç gereçler: iki dilli ve çok dilli ortamda Türkçe öğretimi gibi pek çok başlıklarla yapılacak incelemelere katkıda bulunmak amacıyla TÜBİKEM (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimine Yönelik Bilgi Kaynaklarına Erişim Merkezi) benzeri bir bilgi bankası-sanal kütüphane ortamının kurulması temel ihtiyacına, işaret edilmiş çalışmalar vardır (Buran vd., 2011: 472).

Yapılandırmacı ve öğrenci merkezli eğitim ve öğretim faaliyetlerinde, türlü misyonlarla donatılan öğretmen, bilginin hızla tüketildiği günümüz tekno-dünyasının mühendisi konumunda bir vizyon ile bulunduğu ortama uyumlu gereklilikleri yerine getirmekle mükelleftir. Çünkü başarı için ilk basamak koşulların algılanmasıyla ilgili olandır.

Notlar

¹ 2011 yılında, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılmış olan Ulusal Öğretmen Çalıştayı’nda mentorluk uygulamalarına duyulan ihtiyacın sebepleri ve mesleki gelişim programlarının mentorluk sistemiyle desteklenmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur (Yıldırım, 2013).

Kaynakça

- AÇEV (2006). *Türkiye’de ilköğretim okullarında okulu terk ve izlenmesi ile önlenmesine yönelik politikalar*. Haz. F. Gökşen, Z. Cemalçılar ve C.F. Gürlelel. İstanbul: Anne Çocuk Eğitim Vakfı. (Erişim: 04.03.2018), https://acev.org/wp-content/uploads/2017/11/turkiyede_ilkogretim_okullarinda_okulu_terk_ve_izlenmesi_ile_onlenmesine_yonelik_politikalar.pdf
- ADNKS (2009). *İstatistik göstergeler (1923-2009)*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Aksan, D. (1982). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dil bilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Avrupa Komisyonu (2015). *Komisyon tarafından Avrupa parlamentosuna, konseye, ekonomik ve sosyal komiteye ve bölgeler komitesine sunulan bildirim; AB genişleme stratejisi, Komisyon çalışma dokümanı 2015 yılı Türkiye raporu*. (Erişim: 02.12.2017), https://www.ab.gov.tr/files/000files/2015/11/2015_turkiye_raporu.pdf
- Aytan, T., & Güney, N. (2012). *Türkçe öğretiminde aktif öğrenme uygulamaları dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Baker, C. (2002). *Second language acquisition and learning. foundations of bilingual education and bilingualism. Clevedon* (p.109-134). GBR: Multilingual Matters Ltd.
- Başbüyük, A. (2005). Doğu Anadolu bölgesinde ortalama hanehalkı büyüklüklerinin dağılışı. *Doğu Coğrafya Dergisi*, 13, 273-289.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical for te Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/15*, 1-18.
- Baytekin, Ç. (1992). *Yurt dışında öğrenim gören öğrencilere uygulanan Türk dili öğretimi*. Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi.

- Buran A., Şengül M., & Tanyeri Y. (2011). Türkçenin eğitimi ve öğretimine yönelik bilgi kaynaklarına erişim sorunu ve elektronik ortamda bilgi paylaşımı. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(4), 467-474.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, B., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. İ. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, (49), 22-51.
- Cummins, J. (1982). Die Schwellenniveau- und die Interdependenzhypothese: Erklärungen zum Erfolgswiesprachiger Erziehung. In: J. Swift (Hrsg.), *Bilinguale und multikulturelle Erziehung*, (s. 34-43), Würzburg: Köninghausen und Neuman.
- Cummins, J. (1984). Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind. In: *Die Deutsche Schule*, 76, (s. 187-1989), Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung Der Schulwirklichkeit.
- Er, O. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yüksek Lisan Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.
- Ercilasun, B. (1983). *Kars ili ağızları-ses bilgisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Erden, M. (1993). *Eğitimde program değerlendirme*. Ankara: PEGEM Yayınları.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Güleç, İ. Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güleç, Ş., & Yaman, H. (2014). İki dillilere Türkçe dil bilgisi öğretiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi: İngiltere Örneği. *III. Sakarya Eğitim Araştırmaları Kongresi*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları No.108.
- Günden, S. (1977). *Genel Öğretim Bilgisi*. Ankara: Hacettepe Vakıfları Teksisi.
- Gündoğan, A. O. (2002). Dil, düşünce ve varlık ilişkisi. *Türk Yurdu*, 178, 18-22.
- Güner, H. (2011). *İlköğretimde görev yapan öğretmenlerin öğretim sürecinde inisiyatif kullanma düzeylerinin belirlenmesi (Elazığ-Muş-Şırnak)*. Yüksek Lisan Tezi. Elazığ: Fırat Üniversitesi.
- Karakuş, E., & Taş, H. (2007). *Türkçe öğretimi etkinlikleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Macrory, G. (2006). Bilingual language development: what do early years practitioners need to know?. *Early Years*, 26(2), 159-169..
- MEB (2004). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB (2010). *Hoş geldin öğretmenim*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2017a). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4,5, 6, 7, ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. (Erişim: 04.02.2018), <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=332>
- MEB (2017b). *Akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. (Erişim: 04.02.2018), https://odsgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/30114819_iY-web-v6.pdf
- Meisel, J. M. (2007). The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language?. *Applied Psycholinguistics*, 28(3), 495-514.
- Örnek, M. O. (2011). *Muş-Bulanık çevresi Karapapak Yüksek Lisans Tezi*. Van: Yüzcüncü Yıl Üniversitesi.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili ve Edebiyatı Dergisi*, 602, 112-120.
- Öztürk, N. (2002). Ahilik Teşkilatı ve Günümüz Ekonomisi, Çalışma Hayatı ve İş Ahlakı Açısından Değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 43-56.
- Reid, H. (2001). Language, power and pedagogy: bilingual children in the Crosfire, Jim Cummins, Clevedon, England: Multilingual Matters, 2000”, *The CATESOL Journal* 13.1; Los Angeles. University of California.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temizyürek F., Erdem, İ., & Temizkan, M. (2014). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- TÜİK (2017). *Bölgesel İstatistikler*. (Erişim: 27.12.2017) <https://biruni.tuik.gov.tr/bolgeselistatistik/sorguSayfa.do?target=tablo>
- Yağmur, K. (2007). ikidilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi*, 135, 60-76.
- Yıldırım, R. (2013). *Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik başarısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisan Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Yuca, S. (2011). Cumhuriyet döneminin ilk nüfus sayımına (1927) göre Muş ilinin nüfus özellikleri, *Akademik Bakış Dergisi*, 24, 1-31.