

T.C.

NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI

**KIRSAL KESİMLERDEKİ İLKOKULLARDA TÜRKÇE
ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN GÜÇLÜKLERİN
İNCELENMESİ**

Esra İNAN

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Prof. Dr. İsa KORKMAZ

Konya-2018



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

BİLİMSEL ETİK SAYFASI

Adı Soyadı : Esra İNAN

Numarası : 118302031014

Ana Bilim / Bilim Dalı : İlköğretim/Sınıf Eğitimi


Programı

Tezli Yüksek Lisans

Doktora

Tezin Adı : Kırsal Kesimlerdeki İlkokullarda Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin İncelenmesi

Bu tezin proje safhasından sonuçlanmasına kadarki bütün süreçlerde bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını bildiririm.


Öğrencinin imzası
(İmza)



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



YÜKSEK LİSANS TEZİ KABUL FORMU

Öğrencinin	Adı Soyadı	Esra İNAN
	Numarası	118302031014
	Ana Bilim Dalı	İlköğretim
	Bilim Dalı	Sınıf Öğretmenliği
	Programı	Tezli Yüksek Lisans
	Tez Danışmanı	Prof. Dr. İsa KORKMAZ
	Tezin Adı	Kırsal Kesimlerdeki İlkokullarda Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin İncelenmesi

Yukarıda adı geçen öğrenci tarafından hazırlanan Kırsal Kesimlerdeki İlkokullarda Türkçe Öğretimde Karşılaşılan Güçlüklerin İncelenmesi başlıklı bu çalışma 04/09../2018.. tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak, jürimiz tarafından yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

	Ünvanı Adı Soyadı	İmza
Danışman	Prof. Dr. İsa KORKMAZ	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Dilek CERAN	
Jüri Üyesi	Doç. Dr. Ayfer ŞAHİN	

ÖNSÖZ

İlkokullar her zaman diğer öğretim kademelerinden daha önemli daha fazla emek isteyen bir kademe olmuştur. Ülkemizin her köşesinde en küçük yerleşim biriminde dahi eğitim öğretim amacının dışında devleti temsil eden tek kurum ilkokullardır. İlkokullarda Türkçe öğretim kalitesinin artması üst kademelerde başarının artmasının yanı sıra nitelikli ve kaliteli vatandaşların yetiştirilmesine de kapı aralayacaktır. Böyle önemli bir görevi üstlenen sınıf öğretmenlerinin gerçek ihtiyaçlarının fark edilmesi, sorunlarının birinci ağızdan dinlenilmesi onların daha verimli ve etkili çalışmasını sağlayacaktır. Hangi program, hangi öğrenci, hangi okul olursa olsun uygulayıcıların gerçek sorunlarına çözümler üretilmedikçe hiçbir zaman istenilen başarı sağlanamayacaktır.

Araştırma boyunca bana sabır gösteren hocam ve tez danışmanım Prof. Dr. İsa KORKMAZ'a, araştırma boyunca yardımlarını gördüğüm arkadaşım Merve AÇAN'a ve bu çalışma boyunca beni hep destekleyen ve cesaretlendiren eşime çok teşekkür ederim.

Esra İNAN

Haziran, 2018

ÖZET

Bu araştırmada kırsal kesimlerde Türkçe öğretimde yaşanan güçlüklerle ilişkin öğretmen görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma kapsamında Şanlıurfa ilinde görev yapan 75 sınıf öğretmeni ile birebir görüşmeler yapılmıştır. Böylelikle yaşanan güçlüklerin asıl muhatabı olan sınıf öğretmenlerinden sorunlar detaylı bir şekilde öğrenilmeye çalışılmıştır. Araştırma Türkçe öğretiminde yaşanan güçlükleri Güneydoğu Anadolu bölgesinin en fazla öğrenci mevcuduna sahip olan Şanlıurfa ili özelinde ele alması açısından önemlidir.

Araştırmanın örneklemini Şanlıurfa ilinde kırsal nüfusun yüksek olduğu Eyyübiye, Haliliye, Karaköprü ve Suruç ilçelerindeki köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında öğretmenlere Türkçe öğretimine ilişkin sekiz soru sorulmuştur. Araştırmanın alt problemleri her sınıf düzeyinde ayrı ayrı ele alınarak öğretim düzeyine göre yaşanan ortak güçlükler öğrenilmeye çalışılmıştır.

Öğretmenlerin görüşme sırasındaki cümlelerinden alıntılar yapılmıştır. Böylelikle yaşanan güçlükler birinci ağızdan aktarılmaya çalışılmıştır. Bununla birlikte elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri hesaplanmış hesaplanan frekans ve yüzdeler daha sonra araştırmacı tarafından yorumlanmıştır.

Araştırma sonucunda birinci sınıf öğretmenlerinin %31.25'inin öğrencilerin Türkçe bilmemesinden dolayı iletişim kuramadıkları, ikinci sınıf öğretmenlerinin %38.8'inin öğrencilerin okuduğunu anlamamasında, üçüncü sınıf öğretmenlerinin %25'inin okuma yanlışlarında, dördüncü sınıf öğretmenlerinin ise %33.33'ünün öğrencilerin okuduğunu anlamamasında sorun yaşadığı görülmüştür. Yaşanan sorunların tüm sınıf düzeylerinde ortak nedenleri ise öğrencilerin Türkçeyi yeterli düzeyde bilmemesi ve ailelerin ilgisizliği olarak belirtilmiştir. Bulgular doğrultusunda öneriler sunulmuştur.

SUMMARY

In this research, the opinions of teachers about the difficulties of teaching Turkish in the rural regions are aimed to learn. For the extent of research, 75(seventy-five) primary-school teachers who serve/work in Şanlıurfa are talked one to one. In this way, the problems can be learned in a detailed way from the real addressees of the experienced difficulties who are the primary-school teachers. The research is important because of the speciality of processing in South-Eastern Anatolia.

The research's sample composes of primary-school teachers who are working in Eyyubiye, Haliliye, Karaköprü and Suruç, districts of Şanlıurfa that have high level of rural population. Eight sub-problems about teaching Turkish are asked to the teachers for the extent of research. The sub-problems of research are taken out for every each class separately and common difficulties are being learned according to the training level.

The sentences of teachers during the meeting are quoted. In this way, the difficulties about teaching Turkish are learned from the first sources. Nonetheless, the frequency and percents of gained data are calculated and later calculated frequency and percents are commented by the researchers.

As a result of research, the first-class teachers have difficulties in communication because of the students not knowing Turkish with the percent of %31.25, the second class teachers have difficulties with the students who do not understand what they are reading with the percent of %38.8, the third class teachers have difficulties reading mistakes of students with the percent of %25, the fourth-class teachers have difficulties with the students who do not understand what they are reading with the percent of %33.33. The common reasons of these difficulties are the students who do not know Turkish sufficiently and irrelevant families. According to the findings, suggestions are offered.

İÇİNDEKİLER

Bilimsel Etik Sayfası	ii
Tez Kabul Formu	iii
Önsöz / Teşekkür	iv
Özet	v
Summary	vi
Tablolar Listesi	xii
GİRİŞ.....	1
Problem Durumu	1
Araştırmanın Amacı	5
Araştırmanın Önemi	6
Problem Cümlesi	8
Alt Problemler	8
Sayıtlar	8
Sınırlılıklar	9
Tanımlamalar	9
BÖLÜM 1	10
KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
TÜRKÇE ÖĞRETİM ALANLARI	10
Okuma	10

Yazma	12
Dinleme / İzleme.....	13
Konuşma	15
Kelime Hazinesi	15
İki Dillilik	18
İLKÖĞRETİM 1-4. SINIFLAR TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMI	22
Programın Amaçları	23
Öğrenme Alanları	24
1. Dinleme / İzleme	24
2. Konuşma	25
3. Okuma	26
4. Yazma	27
Kazanımlar	28
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	29
BÖLÜM 2	34
YÖNTEM	34
Araştırmanın Modeli	34
Çalışma Grubu	35
Veri Toplama Araçları	35
Verilerin Analizi ve Yorumlanması	36
BÖLÜM 3	37
BULGULAR VE YORUMLAR	37

1. Birinci Sınıf Öğretmenleri	39
1. 1. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Alt probleme ilişkin Görüşleri	39
1. 2. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İkinci Alt probleme ilişkin Görüşleri	43
1. 3. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Üçüncü Alt probleme ilişkin Görüşleri	46
1. 4. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Dördüncü Alt probleme ilişkin Görüşleri ..	49
1. 5. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Beşinci Alt probleme ilişkin Görüşleri	52
1. 6. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Altıncı Alt probleme ilişkin Görüşleri	52
1. 7. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yedinci Alt probleme ilişkin Görüşleri	53
1. 8. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Sekizinci Alt probleme ilişkin Görüşleri ...	54
2. İkinci Sınıf Öğretmenleri	56
2. 1. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri	56
2. 2. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin İkinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri	60
2. 3. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Üçüncü Alt Probleme İlişkin Görüşler	62
2. 4. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Dördüncü Alt Probleme İlişkin Görüşleri ...	64
2. 5. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Beşinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri	66
2. 6. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Altıncı Alt Probleme İlişkin Görüşleri	67
2. 7. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Yedinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri	67
2. 8. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Sekizinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri	69
3. Üçüncü Sınıf Öğretmenleri	71
3. 1. Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri	71

3. 2. Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin İkinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri	74
3. 3. Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Üçüncü Alt Probleme İlişkin Görüşleri ...	76
3. 4. Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Dördüncü Alt Probleme İlişkin Görüşleri	78
3. 5. Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Beşinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri	80
3. 6. Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Altıncı Alt Probleme İlişkin Görüşleri	81
3. 7. Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Yedinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri	82
3. 8. Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Sekizinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri .	83
4. Dördüncü Sınıf Öğretmenleri	85
4. 1. Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri ..	85
4. 2. Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin İkinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri ...	88
4. 3. Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Üçüncü Alt Probleme İlişkin Görüşleri	90
4. 4. Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Dördüncü Alt Probleme İlişkin Görüşleri	92
4. 5. Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Beşinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri .	94
4. 6. Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Altıncı Alt Probleme İlişkin Görüşleri	95
4. 7. Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Yedinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri	96
4. 8. Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Sekizinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri	98

BÖLÜM 4	100
SONUÇLAR VE ÖNERİLER	100
Sonuçlar ve Tartışma	100
Birinci Sınıfta Türkçe Öğretiminde Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Sonuçlar	100
İkinci Sınıfta Türkçe Öğretiminde Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Sonuçlar	101
Üçüncü Sınıfta Türkçe Öğretiminde Yaşanan Güçlüklerle İlişkin Sonuçlar	102
Dördüncü Sınıfta Türkçe Öğretiminde Yaşanan Güçlüklerle ilişkin Sonuçlar	103
Öneriler	106
Kaynakça	108
Ekler	114
Özgeçmiş	116

ÇİZELGE VE TABLOLAR LİSTESİ

Çizelge 1. İlkokullar ve Orta Okullar Haftalık Ders Saati Çizelgesi	3
Tablo 1. Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Düzeylerine ve Mesleki Yıla Göre Dağılımı	37
Tablo 2. Kırsal Kesimlerdeki Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	39
Tablo 3. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	38
Tablo 4. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde En Çok Zorlandıkları Alana İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	40
Tablo 5. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	46
Tablo 6. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Çözümüne İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	49
Tablo 7. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Kullandıkları Materyallere İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	51
Tablo 8. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	53
Tablo 9. Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Çözüm Önerilerine İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	55
Tablo 10. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	56
Tablo 11. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde En Çok Zorlandıkları Alana İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	60

Tablo 12. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	62
Tablo 13. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Çözümüne İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	64
Tablo 14. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Kullandıkları Materyallere İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	66
Tablo 15. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	67
Tablo 16. İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Çözüm Önerilerine İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	69
Tablo 17. Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	71
Tablo 18. Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde En Çok Zorlandıkları Alana İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	75
Tablo 19. Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	76
Tablo 20. Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Çözümüne İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	78
Tablo 21. Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Kullandıkları Materyallere İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	80
Tablo 22. Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	82
Tablo 23. Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Çözüm Önerilerine İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	83

Tablo 24. Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	85
Tablo 25. Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde En Çok Zorlandıkları Alana İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	88
Tablo 26. Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	90
Tablo 27. Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Çözümüne İlişkin	93
Tablo 28. Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Kullandıkları Materyallere İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	94
Tablo 29. Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	96
Tablo 30. Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Çözüm Önerilerine İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri	98

GİRİŞ

Bu araştırmada kırsal kesimlerdeki ilkokullarda Türkçe öğretiminde karşılaşılan güçlüklerin incelenmesine yönelik bir durum çalışması yürütülmüştür. Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, önemi, sayılılar, sınırlılıklar ve tanımlamalar bulunmaktadır.

Problem Durumu

İnsanlar içinde buldukları çağa göre topluma bir vasıf yüklemişlerdir. Tarım toplumu, ticaret toplumu, sanayi toplumu en son olarak da bilgi toplumu. Teknolojinin de ilerlemesiyle insanlar artık her yerde ve her ortamda bilgiye ulaşır duruma gelmiştir. İster sanal ortamda ister gerçek ortamlarda olsun bilgiyi kalıcı kılan yazılı oluşudur. Birey hangi toplumun özelliğini taşırsa taşırsın bilgiye ulaşmanın yolu olarak bu yazılı kaynaklara ulaşmaya çalışmıştır. Özellikle yazılı kaynaklar bilgiyi saklamak ve nesilden nesile aktarmak için her zaman öncelikli olmuştur. Bu kaynaklara ulaşmak için de birey Okumak, yorumlamak, analiz etmek, eleştirmek sahip olunan bilgileri kendi süzgecinden geçirip yeni şeyler ortaya koymak belli başlı becerilere sahip olmak zorundadır. Bir bireyin bunları gerçekleştirmesinin yolu gerçek bir okumadan geçer. Bu sayede toplumlar yeni bilgiler üretebilmiş ve içinde bulunduğu çağa yön vermiştir. Okuma becerisi bu açıdan son derece önemli, emek isteyen ve yaşam boyu devam eden bir beceridir.

Okuma becerisini bireylere kazandırma görevi öğretmenlere aittir. Hazırlanan programlar doğrultusunda öğretmenler aracılığıyla bireylere yukarıda bahsedilen beceriler öğretim hayatına yayılmış bir şekilde aşamalı olarak kazandırılır. Türkçe dersi kapsamında öğrencilere okuma yazma süreciyle başlayıp anlama, eleştirme, analiz etme, yeniden düzenleme ve ortaya yeni ürünler koyma gibi becerilerle devam eden bir derstir. Bu yüzden uzunca bir süre bilgi edinmenin yolu olarak okullar ve kitaplar görülmüştür. Ama son yıllarda yapılan teknolojik çalışmalar ve insan beyniyle ilgili araştırmalar bireylerin dünya algısını ve bilgi edinme yollarını

değiştirmiştir (Akyol, 2010: 1). Önceden hayatımızda fazlaca yer alan kütüphaneler, kitaplıklar artık sanal ortama aktarılmıştır. Önceden önemsenmeyen medya etkisini artırmış bilgi aktarmada öncelikli ve en etkili kanal hâline gelmiştir. Bilgiye ulaşmak çok kolaydır. İnsanlar saniyeler içinde binlerce makale, film, resme vb. ulaşır olmuştur. Bu duruma ayak uydurmak ve eğitim öğretimi daha kaliteli hale getirmek amacıyla 2004-2005 yıllarında eğitim öğretim programlarında reforma gidilip düzenlemeler yapılmıştır. Dersler öğretmen merkezli olmaktan çıkıp öğrenci merkezli, beyin temelli, yapılandırmacı yaklaşım çerçevesinde işlenmeye başlanmıştır. Türkçe öğretim programı ve ders kitapları da bu kapsamda yenilenmiştir. Türkçe dersleri bu reformdan sonra yeni anlamlar kazanmıştır.

Türkçe derslerinin en temel amacı okuma-yazmayı ve dil bilgisi konularını öğretmek olarak algılansa da asıl amacı bireyi hayata hazırlamak ve kendine güvenen, kendini en doğru şekilde ifade eden, girişken, aktif bireyler yetiştirmektir. Bu sebeple miğfer ders olan Türkçeye ilkokuldan üniversiteye kadar olan tüm kademelerde haftalık ders saati çizelgelerinde en çok ders saati ayrılmıştır.(bkz. Çizelge 1) Özellikle ilkokulda öğrencilerin temel dil becerilerini kazanmalarını sağlamak için Türkçe dersleri çok daha önemlidir.

İLKOKULLAR VE ORTAOKULLAR HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ

DERSLER		SINIFLAR							
		İlkokul				Ortaokul			
		1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Türkçe	10	10	8	8	6	6	5	5
	Matematik	5	5	5	5	5	5	5	5
	Hayat Bilgisi	4	4	3					
	Fen Bilimleri			3	3	4	4	4	4
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3	
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük								2
	Yabancı Dil		2	2	2	3	3	4	4
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2	2	2	2	2
	Görsel Sanatlar	1	1	1	1	1	1	1	1
	Müzik	1	1	1	1	1	1	1	1
	Oyun ve Fizikî Etkinlikler	5	5	5	2				
	Beden Eğitimi ve Spor					2	2	2	2
	Teknoloji ve Tasarım							2	2
	Trafik Güvenliği				1				
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım					2	2		
	Rehberlik ve Kariyer Planlama								1
	İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi				2				
ZORUNLU DERS TOPLAMI		26	28	28	30	29	29	29	29
SEÇMELİ DERSLER	Din, Ahlak ve Değerler	Kur'an-ı Kerim (4)				2	2	2	2
		Hz. Muhammed'in Hayatı (4)				2	2	2	2
		Temel Dini Bilgiler (2)				2	2	2	2
	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri (1)				2	2		
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)				2	2	2	2
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)				2	2	2	2
	Yabancı Dil	İletişim ve Sunum Becerileri (1)						2	2
		Yabancı Dil (Bakanlar Kurulu Kararı ile Kabul Edilen Diller) (4)				2	2	2	2
		Bilim Uygulamaları (4)				2	2	2	2
	Fen Bilimleri ve Matematik	Matematik Uygulamaları (4)				2	2	2	2
		Çevre ve Bilim (1)						2	2
		Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (2)						2	2
	Sanat ve Spor	Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar vb.) (4)				2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Müzik (4)				2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Spor ve Fizikî Etkinlikler (Alanlara Göre Modüller Oluşturulacaktır) (4)				2/(4)	2/(4)	2/(4)	2/(4)
		Drama (2)				2	2		
	Sosyal Bilimler	Zekâ Oyunları (4)				2	2	2	2
Halk Kültürü (1)						2	2		
Medya Okuryazarlığı (1)							2	2	
Hukuk ve Adalet (1)						2	2		
	Düşünme Eğitimi (2)						2	2	
Seçilebilecek Ders Saati Sayısı						6	6	6	6
SERBEST ETKİNLİKLER		4	2	2					
TOPLAM DERS		30	30	30	30	35	35	35	35

Çizelge- 1: 2015-2016 İlkokullar ve Ortaokullar Haftalık Ders Saati Çizelgesi

Türkçe öğretimi ilk okuma yazma süreci ile başlar. İlkokul düzeyinde öğrencilere Türkçeye dair temel bilgi ve beceriler aktarılır. Okuma yazma becerisini kazandıktan sonra öğrencilere bilgiyi zihinde yapılandırarak temel becerilerini geliştirmesine yönelik etkinlik ve çalışmalar verilir. Bu becerileri öğrenci hem Türkçe dersinde hem de diğer derslerde bilgiyi işlemek için kullanır. Türkçe dersindeki her bir öğrenme alanının başarılı bir şekilde öğrenciye kazandırılması diğer derslerin amacına ulaşması, öğrencinin hem akademik hem de sosyal gelişiminin pozitif yönde olmasının temel koşuludur. Çünkü öğrenci okuduğu soruyu anlayabiliyorsa Matematik dersinde problem çözebilir. Hayat Bilgisi derslerinde düşüncelerini ifade edip olayları yorumlayabiliyorsa kazanımlar hayata geçmiş olur. Duygularını görsellerle ifade edebildiğinde Görsel Sanatlar dersinde ortaya bir ürün koymanın verdiği zevki tadar. Oyun ve Fiziki Etkinlikler dersinde arkadaşlarıyla iyi bir iletişim kurup etkili iş birliği yaptığında birlik beraberlik duyguları pekişir ve problem çözme becerisi gelişir. Yani Türkçe dersinin verimli geçmesi direkt olarak diğer derslerin de amacına ulaşmasını sağlayacaktır.

Türkçe öğretimi öğrencilere dil becerileri kazandırmayı ve bu becerileri geliştirmeyi amaçlar fakat bu becerileri kazanmanın ön koşullarının sağlanmış olması gerekir. Bunlardan biri de kelime bilgisinin yeterli düzeyde olmasıdır (Göçer, 2015: 51). Türkçe dersinde başarılı olmak için yeterli kelime bilmek, yeterli kelime bilmek için de ana dile hâkim olmak gerekmektedir. Ana dile hâkim olmayan öğrencilerde her zaman bazı beceriler eksik ve yarım kalacaktır.

Ana dilinin temelleri aile ortamında atılır, okul öncesi ve ilkökul eğitimi ile başlayan öğrenim hayatında sistemli bir şekilde verilmeye başlar. Nitelikli bir ana dili öğrencinin dil gelişimini olumlu yönde etkileyeceği gibi niteliksiz bir ana dili eğitimi de öğrencinin başarısını aşağılara çekecektir. Çünkü tüm eğitim-öğretim programı dil üzerine kurulmuştur. Eğitimde tüm materyallerden öte temel araç dildir.

Bir program çok iyi hazırlanmış olsa da şartlara ve çevreye bağlı olarak istenilen amaçlara ulaşmayabilir (Şahin, 2010:1739). Programlar kâğıt üzerindeyken değil uygulanırken etkililiğini ortaya koyar. Çünkü program

uygulayıcılar (öğretmenler, okul idarecileri) uygulama ortamı (okul, sınıf, köy, kent) ve uygulama imkânlarıyla (eğitim öğretim materyalleri) bir bütün olarak işler. Programı bir sistem olarak düşünürsek sistemin dışlilerinden bir tanesindeki aksaklık tüm programın işleyişine zarar verecektir. “Bir öğretim uygulaması, hedef kitlesi olan öğrencilerin bilişsel, toplumsal ve fizyolojik özelliklerini ve bu özelliklere dayalı gereksinimlerini dikkate alabildiği ölçüde başarılı olabilecektir.” (Aktaran: Yıldız , 2005: 7).

Sosyal devlet anlayışı tüm vatandaşlara ilköğretim eğitimi sunmakla yükümlüdür. Şehir merkezleri kadar kırsallar da tüm eğitim öğretim faaliyetlerinden en iyi şekilde yararlanma hakkına sahiptir. Ülkemizin çok geniş coğrafyası içinde kentler kadar kırsalları da barındırır. Türkiye’de kırsal kesimlerde eğitimin öğretim ile ilgili sorunlar sık sık dile getirilmektedir (Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015: 199). Kırsal kesimlerdeki okul şartları, öğrenci ve veli profili eğitim öğretim çalışmalarının beklenen hedeflere ulaşamamasına neden olmaktadır. Okullaşma oranı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyi, okul şartları, yeni mezun olan öğretmenlerin kırsal bölgelere atanması, kırsal kesimde bilgi kaynaklarına ulaşmanın zor olması gibi faktörler programın kazanımlarına ulaşmasında birer engel teşkil etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Okuma beyinde gerçekleşen anlam kurmaya dayalı karmaşık bir süreçtir. Bir metni okurken öğrenci; ön bilgilerini, muhakeme yeteneğini ve metinde sunulan görseller ve kavramları kullanmaktadır. Okumada anlam kurmak ise yukarıdaki öğelerle birlikte öğrencinin özellikleri, istekliliği ve okumanın gerçekleştiği ortamdan da etkilenmektedir (Akyol, 2011: 3). Ayrıca kelime hazinesi, ön bilgiler, sosyal çevre de okunanların anlaşılmasında etkilidir.

Dil içinde bulunduğu sosyal çevre ve kültürle birlikte yoğrulmuş ve bulunduğu çevrenin anlayışını ortaya koyan canlı bir yapıya sahiptir. Sosyal çevre dilin zenginleşmesini sağlar ya da fakirleşmesine neden olur. Kırsal kesimlerde dili geliştirecek en önemli faktör de okuldur. Okullardaki eğitim hem dil öğretimini

hem de kelime hazinesine yeni kelimeler katılmasını sağlar. Okullarda bunun gerçekleştirilmesini sağlayacak olanlar da sınıf öğretmenleridir. İlkokuma yazma süreci ile başlayan ve sistematik bir şekilde ilerleyen bu süreç öğrencinin Türkçeden en yüksek düzeyde fayda sağlamasını amaçlamaktadır.

Türkçe dersinin amacı yukarıda da bahsedildiği gibi tüm becerilere temel olmak ve öğrencileri kendine güvenen, kendini en iyi şekilde ifade eden, üst düzey düşünme becerilerine sahip bireyler olarak hayata hazırlamaktır.

Bütün bu veriler ışığında bu çalışmanın amacı kırsal kesimlerde öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde yaşadıkları güçlükleri birinci ağızdan, detaylı bir şekilde öğrenmek ve çözüm önerileri sunmaktır.

Araştırmanın Önemi

Türkçe dersi diğer derslerin de öğrenilmesi için temel oluşturduğundan dolayı etkili bir Türkçe öğretimi diğer derslerdeki akademik başarıyı da olumlu etkilemektedir. Öğrenme sürecinin büyük bir kısmı okuma, yazma, konuşma, dinleme becerilerinden oluşur ve bu beceriler Türkçe öğretimin temel alanlarıdır. Her bir beceri alanının üstünde özenle durulmalı ve öğrenciye de öğrendiklerini ifade etme şansı sağlanmalıdır.

Türkiye Cumhuriyetinin geniş topraklara sahip olması kırsal kesimlerdeki okulların sayısının fazla olmasına neden olmuştur. Özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu da bu sayı daha fazladır. Kırsal kesimler şehir merkezlerine göre imkânları kısıtlı ortamlardır. Ailelerin eğitim düzeylerinin ve ekonomik durumlarının düşük olması okula ve eğitime gereken önemi vermemelerine neden olmaktadır. Ayrıca merkezi okullara uzaklık çocukları kısıtlı imkânlara sahip köy okullarına gitmeyi zorunlu kılmaktadır.

Öğretmen atama sistemimiz gereği yeni mezun olmuş öğretmenler ilk görevlerini kırsal kesimlerde yapmaktadır. Tecrübesiz ne yapacağını bilmeyen sınıf öğretmenleri deneme yanılma yöntemiyle öğretmenlikte tecrübe kazanmaktadır. Kırsal bölgelerde imkânların sınırlı olması, ailelerin ilgisiz oluşu, sosyoekonomik

düzeşin düşük olması da Türkçe öğretimini olumsuz etkilemektedir. Deniz'in 2003 yılında yaptığı "Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu" adlı araştırması da bu durumu destekler niteliktedir. Araştırma sonucunda köy ve kent beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarı ortalamaları arasında $S_d=398$ derecesinde ve $\alpha:0.05$ düzeyinde yani %95' lik güvenle anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Ülkemiz çok kültürlü bir yapıya sahip olduğu için her öğrencinin ön bilgileri ve kelime hazinesi bulunduğu kültürel çevreye göre farklılaşmaktadır. Bu kültürel mozaik çocukların bir kısmının eğitim dili olan Türkçeyi bilmeden okula başlamalarına neden olmaktadır. Bununla birlikte hazırlanan ilköğretim programları ve ders kitapları merkezi hazırlanmakta, yöresel, bölgesel ve bireysel farklılıkları çok barındırmamaktadır. Bütün bunlar göz önüne alındığında özellikle Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde öğrencilerin eğitim dili Türkçeyi bilmeden okula başlamaları kitaplardaki metin ve yazıları anlama düzeylerini etkilemektedir.

İki dillilik ile yapılan çalışmaların genellikle ulusal dilleri kapsıyor. Almanca, İngilizce, Yunanca vb...(Genç ve İter, 2008) (Yazıcı,2014). Ülkemizde ise bu konuda yapılan çalışmalar oldukça sınırlı ve yapılan çalışmalar daha çok kültür bilim, dil bilim, toplum bilim, ırk bilim alanlarında yapılmıştır. Eğitim alanında yapılan çalışmalar yeterli düzeyde değildir. Oysaki dil eğitiminde bu kadar önemliken yerel olarak ikinci bir dile sahip olma durumunun göz ardı edilmesi iki dilli öğrencileri dezavantajlı konuma getirmektedir. Bu durum da akademik başarılarını olumsuz etkilemektedir.

Bu çalışma yukarıda bahsedilen sorunlarla ilk karşılaşan ve sorumlulukları çok fazla olan kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları güçlüklerin detaylı bir şekilde ortaya konması açısından ve iki dillilik olgusunu yerel ve bölgesel diller açısından ele alması açısından önemlidir. Bu çalışma kırsal kesimlerdeki ilkokullardaki Türkçe öğretiminde yaşanan güçlüklerin ortaya konması ve akademik başarıya ilişkin öğretmen görüşlerini analiz etmesi açısından önemlidir.

Problem Cümlesi

Bu bilgiler çerçevesinde araştırmanın problem cümlesi “Kırsal Kesimlerdeki İlkokullarda Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlüklerin İncelenmesi” olarak belirlenmiştir.

Alt Problemler

1. Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde yaşadıkları güçlükler nelerdir?
2. İlkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde en çok hangi alanda zorlanılmaktadır?
3. İlkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde yaşanan güçlüklerin nedenleri nelerdir?
4. Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenleri ders içinde karşılaştıkları sorunları nasıl çözmektedir?
5. Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenleri Türkçe dersinde kendilerine yardımcı olabilecek ne tür materyaller kullanmaktadır?
6. Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenleri sorunları çözmelerinde yardımcı olacak bilimsel çalışmaları takip ediyor mu?
7. Kırsal bölgede çalışan sınıf öğretmenleri Türkçe öğretim programını ve ders kitaplarını nasıl değerlendirmektedir?
8. Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşanan güçlüklerle ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Sayıtlar

1. Bu çalışmada; veri toplama araçlarının hazırlanması ile araştırma verilerinin analiz edilmesinde görüşlerine başvurulmuş uzman ve katılımcılar objektif ve samimidir.
2. Çalışma boyunca araştırmacı ön yargıyla ve taraflı hareket etmemiştir.
3. Araştırmada kullanılan yöntem ve veri toplama aracı yeterli veri toplayacak niteliktedir.
4. Katılımcıların verdiği yanıtlar gerçeği yansıtmaktadır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma Şanlıurfa'nın ilinin Eyyübiye, Suruç, Karaköprü ve Haliliye ilçelerine bağlı devlet okullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ile sınırlıdır.
2. Araştırmada belirtilen okullar kırsal kesimlerde yer almaktadır.

Tanımlamalar

Kırsal Kesim: Sosyo-ekonomik düzeyi düşük, geçim kaynakları daha çok tarım ve hayvancılığa dayalı ve şehir merkezlerine uzak yerleşkeler.

Kelime Hazinesi: Kişinin yaşantısı sonucunda edindiği ve zihinde depoladığı birikimin tamamıdır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 33). Bireyin her türlü alanda sahip olduğu aktif ve pasif tüm kelimeler kelime hazinesinin bir parçasıdır.

Ana Dili: Dilbilimciler tarafından çocuklukların içinde doğup büyüdüğü aile ya da sosyal çevresinde ilk öğrendiği dil olarak tanımlanmaktadır. Bireyin çocukluk çağında tanıştığı ilk dil olduğu için ana dili öğrenilmez; edinilir ya da kazanılır. (Sinan, 2006: 2)

İki Dillilik: Vardar'a göre bir bireyin iki dil bilmesi ya da sosyal çevresinde iki dili kullanması durumuna verilen addır. (Bakırlı, 2008: 33).

İkinci Dil: Çocukların yaklaşık üç yaşından sonra ana dillerinden farklı olarak kazandıkları dil olarak tanımlanmaktadır. Dillerin sırayla kazanım süreci bulunulan çevrenin doğal şartlarıyla veya eğitim yoluyla gerçekleşmektedir (Yazıcı, 2009: 51).

BÖLÜM 1

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

TÜRKÇE ÖĞRETİM ALANLARI

Okuma

Okuma görme, dikkat, algılama, hatırlama, sentezleme, çözümlenme, yorumlama gibi hem fiziksel hem de zihinsel becerilerin bir arada olduğu bir süreçtir. (Akyol , 2014: 1) Bu açıdan bakıldığında okuma psiko-motor olarak az, zihinsel olarak bakıldığında ise çok yüksek düzeyde emek isteyen bir beceridir (Çaycı ve Demir, 2006: 438). Okuma sürecine bakıldığında ise çizgi ve harf olan sembollerin algılanması ardından beyinde ön bilgileri dahilinde yapılandırılıp kelimelerin, cümlelerin anlaşılması ile devam eder. Çünkü okuma, sosyal, siyasal, kültürel ve kişisel değerlerin tümünü kapsayan bir yapıya sahiptir (Akyol ve Yıldız, 2011: 794). Okuma; okunan kelimeleri zihinde araştırmak, okunan metnin anlamına okuyucunun katkı sağlaması, yeni bilgilerle eski bilgilerin sentezlenerek anlam bulması, bireyin kendisine ve dünyaya eleştirel gözle bakıp onu sorgulayabilmesidir ve bununla beraber hem metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma sürecidir (Akyol, 2010: 33; Güneş, 2015: 3). Okuma anlık bir olgu değil bir süreçtir ve bu süreç başlangıç, gelişime ve bitişten oluşur (Epçaçan, 2009: 207). Okuma tek taraflı bir olgu da değildir. Yazar-okuyucu ilişkisine dayanan ve kendi içinde hareketli bir yapıya sahip olan anlamlı bir süreçtir (Akyol, 2010). Bu nedenle okuma belirli şartlarda ve belirli zamanda okuyucu ve metin arasında karşılıklı bir bilgi alış verişidir (Aktaran: Yıldırım ve Şimşek, 2012: 1). Okuyucu lazım olan bilgileri seçer daha sonra bu bilgileri sorgular, analiz eder, eleştirir. Çünkü artık çağımızın ihtiyaçları kelimeleri seslendirmekten ziyade bireyi sürekli bir üst seviyeye taşıyan ve hayatında yeni pencereler açan bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Bu da okumanın niteliğinin her geçen gün artmasını sağlamaktadır.

Okuma insanların yaşamlarıyla yoğurulup yaşama paralel olarak gelişir. Önceleri insanlar okumayı sadece seslendirmek olarak düşünürken günümüzde okuma çok daha derin ve üst düzey bir beceri haline gelmiştir. Okuma ile bireyin hayatı daha özgür ve daha anlamlı bir hale gelir. Çünkü okuma sosyalleşme, bilgi edinme, kişisel gelişimin dayanak noktasıdır (Özbay, 2006: 161). Bunlardan hareketle her geçen yıl ülkemizde eğitim öğretim faaliyetlerine ayrılan zaman ve bütçe artmaktadır. Uluslararası standartlara ulaşmak için yeni programlar ve etkinlikler hızla eğitime girmektedir.

Okumanın bu kadar diri bir yapıya sahip olması onun çeşitli faktörlerden de etkilenmesine neden olmuştur. Daha verimli bir okuma için okuyucu şu prensiplere sadık kalmalıdır. (Akyol H. , 2011)

- ✓ Okuma, anlam kurma sürecidir.
- ✓ Okuma, akıcı olmalıdır.
- ✓ Okuma, stratejik olmalıdır.
- ✓ Kişi, okumaya güdülenmelidir
- ✓ Okuma, hayat boyu devam etmelidir.

Okuma bütün bunların yanı sıra dile hâkim olmayı da gerektirir. Çünkü yapılandırmacı yaklaşımda tüm eğitim-öğretim süreci ve temel becerilerin kazanılması dil üstüne kuruludur (Özbay, 2006: 161). Özellikle okuma-yazma çalışmalarında konuşma ile yazı arasındaki ilişkinin fark edilmesi ve okunan kelimenin anlaşılması, seslerin simgesel karşılıklarının bilinmesi gerekmektedir (Acarlar, Ege Turan, 2002: 64; Uzunkol, 2013: 71). Ardından da seslendirilen kelimenin anlamının bilinmesi gerekmektedir. Okuduğu kavramlara karşılık gelen görüntüyü zihninde canlandırabilmelidir. Özkırımlı'nın (1994) da dediği gibi “Her sözcük insan zihnine kavram olarak yerleşir bu nedenle insan kavramlarla yani sözcüklerle düşünür”. (Aktaran, Karatay, 2007:143)

Okumayı öğrenirken öğrencinin zihninde kelimelerin görüntüsünü oluşturabilmesi onun okuma hızını ve anlam kurma becerisini arttıracaktır. Böyle bir öğrenci okuma yaparken yaptığı yanlışları kendisi fark ederek düzeltir. Eğer öğrenci

kelimeyi bilmiyorsa duyduğu kelimedeki yanlışı da fark edemez ve yanlış okumaya devam eder. Bu özellikle ana dili Tůrkçe olmayan ۆğrencilerde anlamını bilmedikleri kelimeleri okurken sıkça karşılaşılan bir durumdur. ۆrneđin ‘‘yardımsever’’ kelimesini ‘‘yardımsavar’’ olarak okuyan bir ۆğrenci eđer ‘‘yardımsever’’ kelimesinin anlamını bilmiyorsa, zihninde ona karşılık bir gۆrۆntő oluşturamıyorsa okumaya devam edecektir. Eđer dışarıdan (ۆğretmen, anne-baba, akran, kardeş) bir dőzeltme olmazsa da okuma yanlış olarak kalacaktır. Bu yőzden ilk okuma yazma ۆğretim sőrecinde ۆğrencilere kelime hazinesini zenginleştirecek çalışmaların daha fazla yaptırılması gerekmektedir.

Yazma

Yazma da okuma gibi aşamalı olarak ilerler. ۆncelikle ۆğrencinin yazmayı mekanik olarak ۆğrenmesi gerekir. Ardından da bu becerisini geliştirmeye yۆnelik çalışmalar yapması gerekmektedir. Kazanım aşaması; harflerin, hecelerin, kelimelerin ve cőmlerin ne olduğunu ve bunların nasıl yazılacağını ۆğrenme sőrecidir. Geliştirme aşaması ise, kazanılan yazı yazma becerisinin yazılı anlatımda nasıl kullanılacağı ile ilgili sőreçtir (Akyol, 2010; ss. 35,106).

Yazma becerisinin gelişmesi de bireyin kendinin ifade etme becerisini, iletişim becerisini etkilemektedir. Çocuđun yazma becerilerinin gelişimi için bilgiyi transfer etme, dőřőnceleri gۆzden geçirme, dőzenleme gibi zihinsel sőreleri etkili bir şekilde kullanmasını bۆylelikle űst dőzey yazılar ortaya koymasını sağlar (Akyol, 2010: 107). Yazmada kuralları ۆğrenmek ve bunları yazıya dőzgőn ve mekanikleşmiş bir şekilde aktarmak ne kadar ۆnemliyse dili kullanma becerileri de o kadar ۆnemlidir. Bőtőn bunlar gۆsteriyor ki yazma ۆğrencinin akademik başarısını etkilemektedir. őkő bilginin aktarılması ve ۆğrencinin akademik olarak not alması için yazılı olarak bildiklerinin aktarması gerekmektedir. Okullarda verilen ۆğrenme ۆğretme sőrelerinin çođu yazmaya dayalı olarak yapılmaktadır (Yıldız, 2013: 282).

Dinleme / İzleme

Türkçe öğretim süreci okuma yazma ile başlar. Ama öncesinde birey bilgi edinmek için en çok dinleme becerisini kullanır ne yazık ki dinleme ders içinde çok fazla ihtiyaç duyulan bir beceri olmasına karşın bir o kadar da ihmal edilen beceridir. Dinlemenin birçok farklı tanımı yapılmıştır. Özbay'a göre iletilen mesajın doğru algılanma biçimi; Umagan'a göre konuşmacıyı pasif bir şekilde izlemek değil, iletişimin tam manasıyla gerçekleşmesi için mesajı alma ve yorumlama gayretidir (Epçaçan, 2013:333). Jalongo'nun yaptığı başka bir tanım da "mesaja yoğunlaşmak için işitilenlerden pek çoğunu zihinsel bir süzgeçten geçirme, işitmeden çok daha öte bir iş" (Maden, 2013:51).

Eğitim öğretim sürecinin yeniden yapılandırılmasıyla birlikte artık görsel uyarılar çok daha fazla önem kazanmıştır. Özellikle Fatih Projesi ile sınıflarda akıllı tahtaların kullanılması görsel okuma ve sunu alanının daha etkin kullanımını sağlamıştır. Nitekim hayatımızın büyük bir alanını kapsayan bilgisayar, televizyon, afiş, poster ve bunlara bağlı olarak yapılan reklamlar ayrıca grafikler, tablolar, haritalar da görsel okumanın gerekliliğini yansıtmaktadır. Görsel sunu grafikler, tablolar, resimler, çizimler, haritalar, modeller, boyamalar, posterler, elektronik metinler, videolar kullanılarak yeni anlamlar kurmak ve bu anlamları paylaşmak demektir (Akyol, 2010:123).

İnsanın dış dünyaya dair bilgi edinme yollarının en kolay etkili duyusu gözdür. Dakikalarca tarif etmeye çalıştığımız bir nesnenin sadece bir fotoğrafını göstererek karşımızdakine anlatabiliriz. Günlük hayatımızda farkında olmadığımız ama görsel olarak hayatı düzenleyen bir çok nesne var. Trafik ışıkları, trafik levhaları, binaların içinde yönümüzü bulmamızı sağlayan ok işaretleri, yasakları kuralları anlatan görsel tabelalar, posterler, reklam panoları daha bunlar gibi kullandığımız bir çok görsel hayatımızda çok büyük alan kaplamaktadır. Bunlar ışığında görsel okur yazarlık da son zamanlarda sıkça duyduğumuz kavramlardan biridir.

Görsel okuryazarlık kavramını ilk olarak kullananlardan birisi de Debes'tir. Kavram kullanıldığı andan sonra görselliğin hız kazandığı bu çağda hızla yayılıp dillere yerleşmiştir. Braden ve Horti görsel okur yazarlık kişinin görüntülerine işaretleri anlaması bunları kullanması ve bunlarla kendini ifade etmesi olarak tanımlamıştır (Akyol, 2010:126).

Görsel okur yazarlığın önem kazanmasından dolayı geçtiğimiz yıllarda okullarda medya okuryazarlığı dersi seçmeli olarak verilmeye başlanmıştır. Ama okulların imkanlarının elverişli olamaması ve bu derslere uzman kişilerin girmemesi sonucunda istenilen etkiyi yapmamıştır. Medya okuryazarlığı derslerine okuldaki Türkçe öğretmenleri, bilişim teknolojileri öğretmenleri ve sınıf öğretmenlerinden de sınıf öğretmenliği mezunu olmayıp bu alanda çift anadalı olan öğretmenlere verilmiş ve bu öğretmenler kısa süreli hizmet içi eğitim almış ama yeterli olmamıştır. Dolayısıyla medya okuryazarlığı dersi öğrencilerin gözünde boş ders olarak yer etmiştir. Öğrenciler seçici birer izleyici olma şansını kaybetmiştir. *“Medya kimler tarafından kullanılıyor? Görünmeyen tarafında neler var? Algı dünyamızı nasıl etkiliyor? Toplum üzerindeki etkileri nelerdir?”* gibi önemli soruları cevaplayamayacak durumdadırlar.

Görsel okuyazarlık aşağıdaki şu sebeplerden dolayı öğrenilmelidir.

- ✓ Birçok bilgi verici metin görselleri kullanmaktadır.
- ✓ Görsel metinler her seviyeden okuyucuya hitap etmektedir.
- ✓ Görsel metinler farklı ve karışık yapıdadırlar.
- ✓ Görsel metinler yazılı metinlerden daha açık ve anlaşılırdırlar.
- ✓ Görsel metinler anlamayı daha kolay kılarlar.
- ✓ Görsel okuryazarlık bireyin hayatı boyunca lazım olan ve kullanabileceği bir beceridir(Akyol, 2010:128).

Konuşma

Konuşma bireyin bir dili tam manasıyla bildiğinin en temel göstergesi olmakla beraber bir öğrencinin ilkokuldan üniversite ve sonrası dahil akademik başarısını etkileyen bir beceridir (Doğan, 2009:186). Konuşma iletişimin en temel becerisidir. Sorulan sorulara cevap verebilmek, bir konu hakkında yorum yapabilmek, bağımsız konuşmalar yapmak, hikâye anlatabilmek gibi bir çok kazanım öğrencinin okul içinde yaptığı etkinlikler ve bilgisini yansıtmaları sağlayan kanallardır. Ama konuşma da dinleme gibi çok üstünde durulmayan bir beceridir. Son yıllarda drama, pantomim, tiyatro, hikâye anlatma vb etkinliklerle öğrenciler kelimeleri daha düzgün sıralamayı, kendilerine güvenmeyi, konuşmalarını görsellerle ve beden diliyle desteklemeyi, yaratıcı düşünmeyi, etkileyici bir şekilde söz söyleme sanatını kazanmayı öğrenebilmektedirler (Akyol, 2010:24). Ama bunların sınıf içinde öğretmenler tarafından planlı ve bütüncül bir yapıyla öğrenciye sunulmaları gerekmektedir. Eğer öğretmenler öğrencilere bu fırsatı tanımazlarsa sadece soru-cevap şekliyle ilerlerlerse öğrenciler bu becerilerden mahrum kalacaktır. Şu an üniversiteye gelmiş öğrencilerin bile tahtada konuşmaktan çekindiğini görüyoruz. Sadece öğrencilerin değil işi gereği topluluk önünde konuşma yapmak zorunda kalan yetişkinlerin bile çekingenliği sık karşılaştığımız bir durumdur. Bunlar gösteriyor ki bireyin özgüven duyup kendini en doğru şekilde ifade etmesi için konuşma becerisinin geliştirilmesi son derece önemlidir. Özellikle ilkokul bitmeden öğrencilerin dil hatalarının ve yerel söyleyişlerinin düzeltilmesi gerekmektedir. Göğüş'e göre şayet on dört yaşına kadar yerel ağız düzeltilemeyip kültürel ağıza geçiş sağlanamazsa bu yaştan sonra çok daha zor olmaktadır (Akyol, 2010:23).

Kelime Hazinesi

Bahsedilen tüm alanlarda başarıya ulaşmanın yolu kullanılan dile tam olarak hakim olmaktan geçmektedir. Kavramları, kelimeleri doğru ve tam anlayan bir öğrenci yukarıda bahsettiğimiz alanlarda istenilen verimi sağlayacaktır. Daha iyi anlayan, daha iyi dinleyen, kendini daha iyi ifade eden öğrencilerin yetişmesi için kelime öğretimi okuma eğitiminin tamamlayan bir süreçtir (Göçer, 2015: 18).

Kelimler; kavramların, nesnelerin, olguların, duyguların ve durumların sembollerle gösterilmesidir. Birey ne kadar çok ön bilgiye sahipse o kadar çok kelimeye sahip demektir. Bu durum bireyin kelime ayırt etme düzeyini dolayısıyla okuduğunu anlama becerisini artırır. Çünkü okurken anlamını bilmediği bir sözcükle karşılaşırsa dahi kelime hazinesindeki sözcüklerden yararlanarak bilmediği kelimeyi anlamlandırabilir (Yıldız ve Okur, 2010: 756). Akyol'a göre(2010); ilköğretim birinci kademe öğrencileri 100 kelimelik bir metnin 70 kelimesini, lise öğrencileri 50 kelimesini ve üniversite öğrencileri ise 35 kelimesini ikinci kez okumaktadırlar. Bu demektir ki öğrencilerin büyük bir kısmı okuduğu kelimeyi tanımıyor ya da onunla ilgili bir çıkarım yapamıyor.

Öğrencilerin kelime bilgisi üç farklı boyutta ele alınır.

- ✓ Derinlik; kelimenin çok çeşitli anlamlarını bilmek,
- ✓ Genişlik; çeşitli konularda kelime bilmek,
- ✓ Ağırlık; herhangi bir konuda çok fazla kelime bilmek (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 31)

Bireyin kelime hazinesini nasıl oluşturduğunu daha iyi anlamak için dili kazanım sürecine bakmalıyız. Bireyin doğumuyla dil kazanım süreci başlar. Burada karşımıza *dil edinim* kavramı çıkar. Dil edinimi, genellikle doğumdan 5-6 yaşlarına kadar süren ve bireyin isteği dışında doğal çevrede gerçekleşen dil öğrenme sürecinin tamamıdır. Dil ediniminde birey pasif konumdadır ve kelimeleri gizil öğrenme yoluyla kendiliğinden öğrenir (Bakırlı, 2008: 33). Bu süreçte sadece kelimeleri değil basit düzeyde cümle kurmayı, yine basit düzeydeki dil yanlışlarını, atasözlerini, deyimleri, benzetmeleri, karşılaştırmaları da öğrenir. Dil edinimi sırasında birey ne kadar çok uyarana iç içe olursa o kadar fazla kelime öğrenecek ve dil hazinesine de o ölçüde katkı sağlayacaktır.

Dil ediniminden sonraki süreç *dil öğrenimidir*. Dil öğrenimi bireyin bilinçli olarak dil kurallarını ya da yeni kelimeleri öğrendiği süreçtir. Birey dil öğrenimine okula başladığı anda başlar. Birey okul vasıtasıyla planlı ve programlı bir şekilde, kaynaklardan yararlanarak dili öğrenmeye başlar. Bu sürede birey aktiftir ve

dikkatini öğrendiği kelimelere yoğunlaştırır. Bütün bunlar bireyin dil hazinesini oluşturur.

Kelime hazinesi (sözcük dağarcığı) ise en genel tanımıyla bireyin ömrü boyunca edindiği tecrübeler sonucu kazandığı kelimelerin tamamıdır (Karatay, 2007: 142). Yaşanılanlar sonucu hafızada depolanan bilginin tümüdür (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008: 32). Aksan'a göre ise kazanılan temel sözcüklerin yanı sıra deyimler, atasözleri, bilim ve sanat alanındaki sözcükler, yabancı kökenli sözcükleri de içine alır. Kelime hazinesi “etkin(aktif) kelime hazinesi” ve “edilgin(pasif) kelime hazinesi” olmak üzere ikiye ayrılır. Etkin kelime hazinesi bireyin konuşup yazabildiği okuduğu yani günlük hayatta kullandığı kelimelerdir. Edilgin kelime hazinesi ise anlamını çıkarabildiği ama kendisinin kullanmadığı kelimelerden oluşur.

Bireyin çok kelime tanıyıp zengin bir kelime hazinesine sahip olması bilgi düzeyinin yüksek olduğunu gösterir (Yıldız ve Okur, 2010: 760). Bireyin okuduğunu anlaması, kendini ifade etmesi kelime hazinesine bağlıdır (Karatay, 2007: 142). Bu yüzden bireyin etkin ve edilgin dil varlığı arasındaki fark son derece önemlidir. Eğer etkin ve edilgin dil varlığı arasındaki fark büyürse birey okuduğunu anlamakta ve kendini ifade etmekte zorlanacaktır. Çünkü kelime tanıma ve kelime ayırt etme okuduğunu anlamayı ve akıcı okumayı oluşturan öğelerdir. Kelime tanıma, kelimeyi doğru seslendirme, kelime ayırt etme ise kelimeyi zihnindeki anlam ile eşleştirip doğru okuyup anlamaktır (Uzunkol, 2013: 71). Bu iki kavram okuma yazma öğretimi ile başlayıp bireyin öğrenim hayatı boyunca devam eder. Öğrencinin kelime hazinesi ne kadar zenginse kelimeyi ayırt etmesi de o kadar kolay olacaktır.

Kelime bilgisi daha çok ön bilgileriyle alakalıdır. Ön bilgiler ise çocuğun ana dili vasıtasıyla kazandığı birikimlerdir. Bir öğrencinin dil hazinesinin zengin olmasının yolu ana dili hâkimiyetinden geçer. Çünkü insan yaradılışı gereği bilmediği bir şeyi hayal edemez. Yani kelimenin zihinde herhangi bir görüntü olarak karşılığı olmaz. Eğer öğrenci kelimenin anlamını bilmeden okuyorsa okuma amacına hizmet edemez. Çünkü okuma anlama ile amacına ulaşır (Ünal ve Köksal, 2007: 2). Bu

demektir ki çocuk ana dili dışında yabancı bir dilde bir kelimeyle karşılaşırsa kelimeyi tanıyamayacaktır.

Ana dili (mother tongue) literatürde, çocuğun ailesinde ve yakın çevresinde kullandığı dil olarak tanımlanmaktadır. Ama en genel tanımıyla çocuğun ilk öğrendiği ve çevresi ile iletişim kurarken kullandığı dildir (Sinan, 2006: 2). Çocuk ana dili çevresiyle etkileşime girerek ve taklide dayalı, daha çok bilişsel olarak yürüyen bir periyottur. Önce yakın çevresinden başlar ve çember gittikçe genişler. Bu süreçte çocuk nesnelere sözcük olarak karşılıklarını öğrenir, cümleler kurar ve bilişsel gelişimine paralel olarak konuşma becerisini geliştirir ve genelde sorunsuz olarak ilerler. Çocuklar ana dili öğrenirken ikinci bir dil ile karşılaşabilir. Bu durumda çocuk iki dilli birey olarak yetişir. İki dilli yetişen bireyler her iki dili de aktif olarak kullanabilir ya da birisini diğerinden daha iyi kullanabilir.

İki Dillilik

İki dillilik daha çok kültürel temellere dayandığı için daha çok antropologlar, kültür bilimciler, dil bilimciler, sosyologlar bu alanda çalışmalar yapmıştır. Eğitimciler son yıllarda bu konuya önem göstermeye başlamıştır. Hem çalkantılı bir eğitim sistemimizin olması hem de siyasi faktörler bu alandaki çalışmalarını geciktirmiştir. “Türkiye’de resmi dil - ana dili sorunu konusunda Hızal’ın 1971 ve Karanlıkagezer’in 1972 yılında yaptıkları çalışmalardan sonra 1990’lı yıllara kadar bu konu bilimsel çalışmalarda işlenmemiştir.” (Sarı, 2000: 110). Oysaki “Öğretimde içeriğin kazandırılmasında en önemli faktörlerden birisi dildir” (Akyol, 2010: 1).

İki dillilik yani bilingualism Latince iki anlamına gelen “bi” ve dilbilim anlamına gelen “lingualism” kelimelerinin birleşmesi sonucu oluşmuştur. İki dilliliği kesin çizgilerle tanımlamak pek mümkün değildir. Bunun sebebi iki dilliliğin durağan değil hareketli bir yapıya sahip olmasıdır (Yazıcı, 2007: 6). “İki dillilik genellikle, yeterlik ve işlev gibi farklı unsurlara bağlı olarak, ideal- kısmi ve düzenli - bileşik gibi çeşitli kategorilerde ve kapsamlarda açıklanabilmekte ve tanımlanabilmektedir” (Romaine’den aktaran Cengiz ve Türk, 2009) Çünkü iki

dilliliğin temelindeki kültürel öğeler onu her seferinde farklı bir şekilde sokmuştur. Bu yüzden iki dilliliği her araştırmacı kendi perspektifinden farklı öğelere bağlayarak hem tanımlamış hem de sınıflara ayırmıştır. Ama bazı tanımlamalar şöyledir. İki dillilik bireyin iki dilde de iletişim kurabilmesidir (Yılmaz, 2014: 1643). Bloofeld'e göre iki dilin de iyi şekilde kullanılması; Haugen'e göre ise tam tersi iki dilde de anlamlı ifadeler oluşturma iki dillilik demektir (Yazıcı ve Genç İter, 2008: 48). Kısacası birey iki dili de kullanabiliyorsa iki dilli diyebiliriz.

İki dillilik sınıflandırılırken de bu faktörlerin etkili olduğunu görüyoruz. İkinci dilin edinildiği koşullara göre, dilsel öğelere göre, psiko-sosyal öğelere göre ayrı ayrı sınıflandırılmalar yapılmıştır.

Psiko-sosyodilsel öğeler açısından bakıldığında iki başlık karşımıza çıkıyor.

- ✓ Eklemeli iki dillilik (addiative bilingualism)
- ✓ Eksiltici iki dillilik(subractive bilingualism)

Eklemeli iki dillilik olumlu bir durumdur. Çocuk her iki dili de geliştirerek ilerletir. Bu durum genelde farklı uluslardan kişilerin evliliğinden doğan çocukların her iki dile de sürekli iç içe olması ve ikisini de sürekli kullanması sonucu oluşur. Tabi ki bu durum çocuğun çevresi tarafından desteklendiği takdirde olumlu yönde ilerler (Yılmaz, 2014: 1645-1646). İki dilliliğin bu türünde yapılan araştırmalara göre çocukların okul başarılarının ve iki dilin de gelişiminin olumlu yönde olduğu görülmüştür (Achmet, 2005: 57). Eksiltici iki dillilikte ise çocuk ilk öğrendiği dili kullanmadığı için belirli bir yaştan sonra kelimeleri unutmaya, konuşamamaya başlar. Bu kullanmama durumu toplumsal ya da siyasi baskılar sonucu oluşmuş olabilir (Achmet, 2005: 55).

İkinci dilin edinildiği koşullara göre ise iki dillilik iki grupta incelenir.

- ✓ Eş zamanlı iki dillilik(similtaneous bilingualism)
- ✓ Birbirini izleyen iki dillilik(sequential bilingualism)

Eş zamanlı iki dillilik çocuğun iki dile de aynı anda maruz kalması sonucu oluşur. Çoğunlukla farklı ırk ve kültürlerden kişilerin evlenmesi sonucu ya da azınlıkların çocukları bu duruma örnek gösterilebilir (Yılmaz , 2014: 1645). Birbirini izleyen iki dillilik ise çocuğun 0-3 yaşına kadar bir dille 3 yaşından sonra ikinci dille karşılaşması sonucu oluşur. Anne babası farklı bir ülkede çalışan bir çocuğun 3 yaşından sonra kreşte veya bakıcı vasıtasıyla ikinci bir dille karşılaşması bu duruma örnek verilebilir.

İki dilliliğin dilsel öğelere göre sınıflandırılmasında ise üç farklı grup ile karşılaşırız. İki dilliliğin öncüsü olarak bilinen Weinrich' e göre bunlar:

- ✓ Eş güdümlü iki dillilik (ordinate bilingualism)
- ✓ Eklemeli iki dillilik (compound/additive bilingualism)
- ✓ Bağımlı iki dillilik (subordinate bilingualism) (Yılmaz, 2014: 1645)

Eş güdümlü iki dillilik birey iki dile de aynı anda farklı ortamlarda maruz kalır. Örneğin Almanya'da yaşayan bir Türk ailesinin iş ortamında Almanca öğrenmesi gibidir. Eklemeli iki dillilik bireyin iki dile de aynı anda ve aynı ortamda maruz kalması ile oluşur. Almanya'da yaşayan bir Türk ailesinde babanın çocuklarıyla bazen Türkçe bazen Almanca konuşması ile çocukların iki dili de öğrenmesi gibi. Bağımlı iki dillilik ise bireyin ilk dili öğrendikten sonra ana dilin yardımı ile ikinci dili öğrenmesi sonucu oluşur. Ana dili dışında eğitim veren bir okulda eğitime başlayan bir çocuğu ya da dil kursuna giden bir kişiyi bu duruma örnek gösterebiliriz (Yılmaz, 2014: 1647). Bizim çalışmamızda karşılaşacağımız iki dillilik türü bağımlı iki dilliliktir.

Ülkemiz çok farklı kültürlere ev sahipliği yaptığı için aynı anda birden fazla dil konuşulmaktadır. Anadolu'da Türkçe Kürtçe, Arapça, Zazaca, Süryanice gibi diller konuşulmaktadır. Türkiye'nin ana dili haritasına baktığımızda karşımıza çıkan oranlar; Türkçe %84.54, Kürtçe %11.97, Zazaca %1,01, Arapça %1.38, Ermenice %0.07, Rumca % 0.06, İbranice %0.01, Lazca %0.12, Çerkezce %0.11, Kıptice %0.01'dir (KONDA, 2006). Bu sayılara göre ilkokul çağındaki çocukların %15.46'sının evde konuşulan dili yani ana dili Türkçe değildir. Bununla birlikte bu

insanlar hem eğitim dilinin hem de resmi kurumlarda kullanılan dilin Türkçe olması dolayısıyla resmi olmayan yollardan Türkçe öğrenmektedir (Erkınay, 2012: 128). Bu etkenden dolayı da okul çağında çocuklar iki dilli bireyler olarak karşımıza çıkmaktadır.

Diller farklı olsa da öğrenme süreci ortaktır ve tüm çocuklar aynı bilişsel süreçlerden geçerek öğrenir (Sinan, 2006: 2). Çocukların öğrenme süreçleri ortak ise bireysel farklılıklar olsa da öğrenme için ihtiyaçları ortaktır. Okuduğunu anlamak çocuğun dili ne olursa olsun en temel ihtiyaçtır. Özellikle Doğu ve Güney Doğu Anadolu'da öğrencilerin büyük bir kısmı ilkokula başladığında resmi dil ve eğitim dili olan Türkçeyi bilmemektedir. Bu durum başta okuma-yazma süreci olmak üzere eğitim öğretim çalışmalarını daha zor kılmaktadır. Çünkü dil eğitimde temel araçtır. Türkçe derslerinin amacı öğrencilerin Türkçeyi etkin ve usta bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır (Acat, 1996: 7). Ama eğitim dilini bilmeyen bir öğrenciye öğretmenin kavramları, durumları tarif etmesi, dil kurallarını benimsetmesi, mecazları, atasözlerini anlatması oldukça zor olacaktır. Öğrencinin taklide dayalı bir öğrenme gerçekleştirmesi muhtemeldir. Bahsedilen tüm bu durumlar göz önüne alındığında kelime hazinesinin, kelime ayırt etmenin, ana dilinin ve dil yeterliliğinin okuduğunu anlamayı ve öğrenme-öğretme sürecini etkilemektedir. Bu alanda yapılan çalışmalar göz önüne alındığında okuduğunu anlamamanın ve öğrencinin ön bilgilerinin akademik başarısını artırmada ne kadar etkili olduğu da aşikârdır. Aksu Koç, Erguvanlı Taylan ve Bekman' ın yaptığı çalışmada görüşme yapılan 37 birinci sınıf öğretmenin %81,1'i öğrencilerinin Türkçesinin yeterli düzeyde olmadığını söylemiştir (Aktaran; Ayan Ceyhan ve Koçbaş, 2009: 8).

Dil yeterliliğini tanımlamada öğrencinin hem anlama hem de anlatma becerilerine bakılır. Anlama becerisini ölçmek için öğrenciye basit düzeyde sorular sorulur. “Adın ne?” “ Kardeşin var mı?” “Anne ve babanın mesleği ne?” gibi sorularla öğrencinin soruları anlama düzeyi ölçülür. Anlatma becerisini ölçmek için de basit görsellerden yararlanır. Öğrenci eğer bu ikisini yapabiliyorsa dil yeterliliği

vardır ve öğrenci eğitim öğretime hazır durumdadır. Tüm bu değerlendirme süreci öğrencinin söz varlığı üzerine kuruludur.

İLKÖĞRETİM TÜRKÇE 1-4. SINIFLAR ÖĞRETİM PROGRAMI

Dil sabit kalıplara sokamayacağımız kadar çok yönlü bir yapıya sahiptir. Kendi yapısını, biçimini içeriğini belirleyip kendi kurallarıyla var olmuş canlı bir yapıdır. Bu canlı yapı tüm insanlar için farkında olmasalar da çok büyük bir öneme sahiptir. “Dil araçların aracıdır” der John Dewey ve şöyle devam eder; “Dil olmadan hiçbir bilgiyi kullanmak, onu başkaları için faydalı kılmak mümkün değildir.” Dilin özellikle aktarıcı rolü tüm hayatımıza şekil verir. Dil bizim için hem bir özellik hem de bir iyeliktir (Balun, 2008:9).

Gelişen ve değişen dünya düzeni eski yaklaşımlar yerine eğitimde yeni yaklaşım ve modellere yer verilmesini zorunlu hale getirmiştir. Yapılandırmacı yaklaşım ve çoklu zeka ile harmanlanmış yeni programda amaç öğrenciye davranış kazandırmaktan ziyade öğrencilerin sahip olduğu dilsel ve zihinsel becerileri geliştirmektir. Bilgi teknolojilerinin çok hızlı yol aldığı küresel dünyada öğrencilerin sahip oldukları beceriler yeni fırsatların ve gelişmelerin anahtarı haline gelecektir. Bu yüzden program öğrenci merkezli, beyin temelli yaklaşımlara ağırlık vererek hazırlanmaya çalışılmıştır.

Bu gelişim sürecinde öğrencilerde

- ✓ Okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve sunu yapma,
- ✓ Düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, tahminde bulunma, analiz ve sentez yapma, değerlendirme,
- ✓ Bilgiye ulaşmada zihinde yapılandırma ve araştırma, keşfetme, yorumlama,
- ✓ İş birliği yapabilme, ortak karar alma, çevresiyle etkili iletişim kurma, tartışma, sorun çözme ve girişimcilik, gibi becerilerin gelişmesi beklenmektedir (MEB, 2009: 9).

Dil ve zihinsel becerileri küçük yaşlardan itibaren geliştirmek gerekmektedir. Okuma, yazma, dinleme, konuşma, görsel okuma ve sunu alanları bu becerilerle

doğrudan alakalıdır ve bir bütün olarak ele alınır. Öğrenciler bir ders içinde okudukları bir metinde hem metnin resimlerine bakar hem okur hem soruları dinler ardından yanıt verir ve yorumalarını yazarlar. Görüldüğü gibi ders esnasında tüm beceriler bütün halinde öğrenmeyi sağlamaktadır.

Programın Amaçları

Dil öğretimi ifade etme ve öğrencilerin becerilerini esas alan bir süreçtir (Balun, 2008:26). Türkçe Dersi (1-4) Öğretim Programı da öğrencilerin yaşamları boyu kullanabilecekleri okuma, yazma, dinleme ve konuşma, görsel okuma ve sunu becerilerini dilsel ve zihinsel olarak kazanmaları ve kazandıkları bu becerilerle sosyal ve bireysel gelişim göstermelerini, etkili iletişim kurmalarını Türkçeyi severek ve istekle okuma yazma alışkanlığı kazanmalarını amaçlamaktadır.

Ülkemizin geleceği olacak bireyleri yetiştirecek bu programla amaçlanan;

- ✓ Dil kurallarına uygun bir şekilde Türkçeyi kullanan
- ✓ Düşünen, okuyan, tahmin eden, yorumlayan, analiz-sentez yapabilen ve edindiği bilgiyi, içinde bulunduğu durumu değerlendirebilen
- ✓ Geçmiş ve günümüz arasında ilişkiler kurarak milli, ahlaki, kültürel ve evrensel değerlere sahip çıkabilen
- ✓ Duygu ve düşüncelerini yazılı, sözlü ve görsel olarak aktarabilen
- ✓ Kendisine sunulan her türlü medyayı kendi süzgecinden geçirebilen
- ✓ Kişisel ve sosyal olarak kendini geliştirebilen bireyler yetiştirmek olarak sıralayabiliriz (MEB 2015, 5).

Bu vizyon kapsamında programda uygulanan yaklaşımlar da yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zeka kuramı, öğrenci merkezli eğitim, beyin temelli öğrenme, beceri yaklaşımı, tematik öğrenme, bireysel farklılıkları göz önünde bulundurma olarak sıralanabilir.

Yukarıdaki açıklamalara paralel olarak güncellenen Türkçe Öğretim Programı kapsamında öğrencilerden beklenen yetkinlikler aşağıdaki gibi sıralanmıştır.

- ✓ Anadilde İletişim
- ✓ Yabancı dillerde iletişim
- ✓ Matematiksel yetkinlik ve Bilim/teknolojide temel yetkinlikler
- ✓ Dijital yetkinlik
- ✓ Öğrenmeyi öğrenme
- ✓ Sosyal vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler
- ✓ İnsiyatif alma ve girişimcilik
- ✓ Kültürel farkındalık ve ifade (MEB,2018:5)

Öğrenme Alanları

Yenilenen Türkçe öğretim programında öğrencilerin Türkçe dil becerilerini kazanmaları için dört farklı öğrenme alanı belirlenmiş ve kazanımlar bu öğrenme alanları dâhilinde hazırlanmıştır.

Öğrenme alanları:

1. Dinleme/ İzleme
2. Konuşma
3. Okuma
4. Yazma (MEB, 2018)

Dinleme / İzleme

Dinleme becerisi işitme ile başlayıp zihinde düşüncelerin yeniden yapılandırılmasıyla devam eden karmaşık bir süreçtir. Dinleme kelimeleri işitmekten ziyade dikkat ve algılama üzerine kurulu ve bu şartlar sağlandığında verim alınacak bir beceridir.

Çocuk dil edinirken ve konuşmaya başlamadan önce sadece dinleyerek ve görerek bilgi depolar. Bu yüzden dinleme diğer dil becerilerine temel oluşturmaktadır (Akyol, 2010:1). Aynı zamanda dinleme konuşmaların zihinde anlama dönüştürüldüğü çok aşamalı ve bir o kadar da karmaşık bir süreçtir (Lundstten'den aktaran; Akyol, 2010:1). Bir öğrencinin öğretim hayatını düşünecek

olursak nerdeyse okuma, yazma ve konuşmaya harcadığı zamanın toplamı kadar dinlemeye zaman ayırıyor diyebiliriz. “Foulke’ye göre çocuklar dakikada 250 kelime dinleyebilirler. Bu konuştuklarının 2-3 katıdır”(Akyol, 2010:3). Bu durum da bize dinlemenin eğitim öğretim sürecinde ne kadar büyük bir alan kapladığını göstermektedir.

Dinleme becerisi kazandırmaya yönelik çalışmalarda öğrenciye öncelikle bir dinleme amacı belirlenmeli ardından da öğrencinin düşünmesine hayal etmesine bilgiye ulaşmak için dinlediklerini zihninde yapılandırmasına fırsatı verilmelidir. Dinleme becerisi çalışmalarından önce öğrencilere dinleme kuralları benimsetilmeli ve dinlemenin önemi kavratılmalıdır. Ancak bu şartlar sağlandığında dinleme hedefine ulaşabilir.

Dinleme alanında da tıpkı diğer alanlarda olduğu gibi öğrencilerin aktif katılımı ve öğrencilere hazır bilgiler vermek yerine kendisinin keşfederek bilgiyi bulması sağlanmalıdır. Dinleme sonunda da öğrencilere özetleme, değerlendirme, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sorgulama yaptırılmalıdır. Dil ve zihinsel becerilerin desteklenip gelişmesi ancak bu koşullarda olur.

1. Konuşma

Dinleme becerisi konuşma becerisine temel oluşturur. Bu sebeple konuşma ve dinleme doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar dinledikleri kelimeleri zihinde depolayarak daha sonra kullanırlar.

Türkçe derslerinin büyük bir kısmını konuşma oluşturur. Konuşma sayesinde öğrenciler duygu, düşünce ve bilgilerini aktarırlar. Konuşma becerisi dil ve zihinsel olgunlukla beraber fizyolojik olgunluğa ihtiyaç duyan bir durumdur. Bu sebeple konuşma becerisinin geliştirilmesine küçük yaşlardan itibaren başlanmalıdır.

Konuşma alanında yapılacak çalışmalarda önceden öğrenciyi konuşmaya hazırlamak gerekir. Öğrencilere konuşma öncesi sorular sorarak ve örnekler vererek konuşmada bir amaç, yöntem belirlenip gerekli sınırlar çizilmelidir. Öğrencilere konuşma esnasında karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama,

değerlendirme, özetleme, düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunma gibi konuşma ve zihinsel becerileri geliştirici etkinlikler yaptırılmalıdır. Bu sırada dikkat edilmesi gereken konu öğrencilerin kelimeleri doğru telaffuz etmeleri, anlamlarına uygun kullanmaları ve Türkçeyi akıcı bir şekilde konuşmalarıdır. Konuşma yaparken vurgu, tonlama ve beden diline dikkat edilmelidir. Duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde aktarmanın anahtarı olan bu koşullar öğrencinin kendine güveninin artmasını ve çevresiyle etkili bir iletişim kurmasını sağlayacaktır. Bütün bunlar öğrencinin günlük hayattaki iletişim becerilerini de geliştirecektir.

2. Okuma

Okuma öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimine en çok katkı sağlayan beceridir. Okuma görme ile başlayıp algılama ve zihinde yapılandırma ile devam eden üç aşamalı bir süreçtir.

Okumanın en değerli basamağı zihinde yapılandırma aşamasıdır. Öğrencinin zihinde yapılandırma aşamasında kelimeleri doğru tanıması son derece önemlidir. Kelimelerin zihindeki görüntüsünün yanlış olması kelimenin, cümlenin, paragrafın ve tüm metnin yanlış anlaşılmasına neden olabilir. (Güneş, 2015)

Çocuğa okuma alışkanlığının kazandırılması ilkokul yıllarında gerçekleşir. Okuma alışkanlığı kazanan öğrenci günlük hayatta karşılaştığı, gazete, dergi reklam, trafik levhaları, haritalar, vatandaşlık hak ve sorumlulukları dahil her konuda bilinçli bir okuma gerçekleştirebilir. Böylece olayları daha iyi anlayarak analiz edip kendini daha etkili bir şekilde ifade edecektir. Etkili bir okuma gerçekleştirmesi için aileler çocuklarını güdülemeli, ev ortamında çocuklara zevkle okuma yapabilecekleri fırsatlar sunmalıdırlar. (Güneş, 2015, s. 21)

Programda okuma becerilerini geliştirmek amacıyla öncelikle okuma kuralları üzerinde durulmuştur. Bu nedenle okumaya hazırlık, okuma amacını belirleme, amaca uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma ile ilgili kazanımlar önce verilmektedir. Ardından öğrencilerin okuduklarını anlama çalışmalarına ağırlık verilerek ön bilgilerini kullanma, görsellerden yararlanma, zihninde canlandırma,

karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi çeşitli anlama ve zihinsel becerileri geliştirmeye dönük kazanımlar verilmektedir. Bunların yanı sıra programda bilgilendirici, eğlendirici, sorgulayıcı düşünmeyi geliştirecek ve metinler arası okuma yapmalarına imkân sağlayacak etkinliklere de yer verilmiştir. (MEB, 2018)

3. Yazma

Okuma kadar etkili bir diğer temel beceri yazmadır. Yazma öğrencinin duygu ve düşüncelerini ön bilgilerini ve öğrendiklerini zihinde yapılandırarak tekrar akatarımasıdır. Yazma becerisinden esas olan öğrencinin edindiği bilgileri istediği bir şekilde harf, hece, kelime ve cümlelerle ifade edebilmesidir.

Yazma becerisi dinleme konuşma ve okuma alanlarıyla doğrudan ilişkilidir. Öğrencinin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesi daha çok okuyup, dinleyip konuşup kelime dağarcığını genişletip yeni kelimeler öğrenmesine bağlıdır.

Düşünceleri yazılı bir şekilde kağıda aktarmak öğrencinin düşüncelerini düzenlemesine yardımcı olur. Bu açıdan yazma alanı öğrencilerin dil ve zihinsel gelişimi için son derece önemlidir. Yazma becerisinin gelişmesi öğrencilerin düşüncelerini geliştirme, bilgilerini düzenleme, dili etkili kullanma, öğrenme, düşünme, anlama, iletişim kurma ve duygularını aktarma becerilerini de gelişmesi demektir.

Programda öncelikle öğrencileri zihinsel olarak yazmaya hazırlamak amacıyla yazmaya hazırlık, yazma amacını belirleme, uygun yöntem seçme, konuyu sınırlandırma, dikkatini yoğunlaştırma ve kurallarına uygun yazma kazanımlarına ilk sırada yer verilmiştir. Sonra farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflama, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici kazanımlarına yer vermiştir. Ayrıca, eğlenmek ve bilgi edinmek için yazma, sorgulayıcı, ikna edici, betimleyici ve serbest yazma gibi tür, yöntem ve tekniklere de yer verilmektedir (MEB, 2009: 18).

Kazanımlar

Programda kazanımlar; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerin bütünüdür. Kazanımlar, öğrencilerin gelişim düzeyine ve öğrenme alanının özelliğine göre sınıflara göre belirtilerek verilmiştir. Kazanımlar sarmal olarak ele alınmıştır. Ayrıca disiplinler arası ilişkilendirme yapılmış, diğer derslerle paralel olarak ilerleme sağlanmıştır.

Kazanımlar için belirlenen temalar Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk, Birey ve Toplum, Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Sanat, Vatandaşlık ve Çocuk Dünyası olarak belirlenmiştir. (MEB, 2018)

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu kısımda ilkokullarda Türkçe öğretiminde yaşanan güçlükleri konu alan araştırmalar yer alacaktır.

Muhcu' nun (1997) Trabzon ilinde yaptığı araştırmada Türkçe öğretimindeki sorunları ortaya koymaya ve bu sorunlara çözüm önerileri sunmaya çalışmıştır. Daha çok Türkçe öğretiminde okuma, yazma, dinleme, konuşma becerilerinin öğretimi, Türkçe dersinde kullanılan araç gereçler, yöntem ve metotlar ve Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme konularını irdelemiştir. Sınıfların kalabalık olması öğrencilerin temel becerileri kazanımlarını olumsuz etkilediği, yöresel ağızın kullanımı öğrencilerin temel becerilerini ve dil bilgisi çalışmalarını olumsuz etkilediği, okullarda farklı metotların uygulanması için yeterli materyal olmadığı, ölçme değerlendirmenin her dersin sonunda yapılamadığı, ders kitaplarının ve okul kitaplıklarının yetersiz olduğu ve öğretmenlerin en çok dil bilgisi konularında zorlandığı sonuçlarına varmıştır.

Köy ve kentteki beşinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini ele alan çalışmada Deniz (2000) Çanakkale ilinin merkeze bağlı köy okulları ve merkezdeki ilkokullarda öğrenim gören öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini ölçmüştür. Kentteki öğrencilerin köydeki öğrencilere oranla yazılı anlatım becerilerinde daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Köydeki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzeylerinin olarak daha düşük olmaları, okul ve köy şartlarının kısıtlı olması, kentte yaşayan öğrencilerin sosyo-kültürel olarak daha fazla faaliyetle içi içe olmaları başarı yüzdelerinin farklı olmasının ana sebepleridir.

Duran (2003) Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yapmış olduğu çalışmada da benzer konuları ele almıştır. Temel becerilerden okuma, yazma, dinleme, anlama becerileri ve bu becerileri geliştirmede kullanılan araç-gereçler ve son olarak ölçme değerlendirme çalışmalarını incelemiştir. Yapılan anketler sonucunda sınıfların ideal sayıdan daha kalabalık olmasının, okul kütüphanesinin ve materyallerinin yeterli olmamasının, öğrencilerin yöresel ağızla konuşmasının, öğretmenlerin yıllık

ile ünite planı arasında bir bütünlük sağlayamamasının ana dili eğitimini olumsuz şekilde etkilediği ortaya konmuştur.

Şirin (2004) yaptığı araştırmada Türkçe öğretimini karşılaştırmalı bir şekilde ele almıştır. Karatay ve Selçuklu ilçelerinde rastgele seçilmiş okullar arasında karşılaştırmalar yaparak genel bir tespite varmayı amaçlamıştır. Anket sorularına verilen cevaplar mesleki yıllara göre farklılık göstermiştir. Çok tecrübeli öğretmenler ve mesleğe yeni başlamış öğretmenler olumsuz tutum sergilerken 11-20 yıllık öğretmenler araştırmada duyarlı grubu oluşturmuşlar. Programı ve belirtilen hedeflere ulaşma da 11-20 yıllık öğretmenler ortalamanın üstünde olumlu cevap vermişlerdir. Araştırmada yine dil bilgisi konuları, materyal ve yeni metotların kullanımı sorgulanmıştır. 1-20 yıl arası öğretmenler çoğu konuda paralellik gösterirken 20+ yıllık öğretmenler negatif bir tavır sergilemişlerdir. Bu araştırma da mesleki yıl çok fazla olan öğretmenlerin birçok konuda geride olduklarını ortaya koymuştur.

Türkçe dersi kazanımlarına ulaşmadaki etkililiği sorgulayan başka bir çalışma Balun'un (2008) yaptığı araştırmadır. Çağın gerekliliği olan görsel okuma ve sunu alanının kazanımlarına ulaşmadaki etkililiğini araştırmıştır. Diyarbakır, Elazığ ve Bingöl illerini kapsayan çalışmada öğretmenler görsel okuma ve sunu alanını yeterli bulurken okullardaki imkânların bu alanı uygulamak için yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ayrıca görsel etkinliklerin öğrencilerin okuma hızını artırdığı ve derse daha çok motive ettiğini düşünmektedirler. Bu alanın önceki programda olmayıp yeni programda yer alması olumlu bir tavır oluştururken ders kitaplarındaki görsel etkinliklerin yeterli olmadığı, derse etkin katılım ve öğrencilerin hayal dünyalarına katkı sağlamadığı kanaatindedirler.

Özpinar ve Sarpkaya'nın (2010) köy öğretmenlerinin sorunlarını ele aldıkları çalışmada Aydın ilindeki köy öğretmenlerine uyguladıkları 5'li likert tipi anketle veri toplamışlardır. Elde ettikleri veriler sonucunda köyde görev yapan öğretmenlerin en çok karşılaştıkları sorunlar denetim çalışmaları ve sosyo-kültürel faaliyetlerin yetersizliği, okullardaki materyal ve imkânların öğretim şartlarını daha zor kıldığı olmuştur. İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinden gerekli destek ve ilgiyi

bulamadıkları da veriler sonucu elde edilen bilgilerdendir. Öğretmenlerin en az sorun yaşadıkları konular ise köy halkından gereken saygıyı görememek ve köy halkıyla iletişim kuramamak yer almıştır. Araştırmacı sınıf öğretmenliğine sadece eğitim fakültesi mezunlarının atanması, öğretmen yetiştirme programlarının öğrencileri köy hayatına hazırlaması gerektiği, köylerde başarı gösteren öğretmenlerin maddi, manevi desteklenmesi, il ve ilçe milli eğitimlerin öğretmenlere rehberlik faaliyetleri yürütmesi ve köy okullarının şartlarının iyileştirilmesi gibi öneriler sunmaktadır.

Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretiminde yaşadıkları problemleri konu alan Şahin (2010) araştırmasının evren ve örneklemini Kırşehir il merkezine bağlı köy ve kasabalarda görev yapan sınıf öğretmenlerinden oluşturmuştur. Öğretmenler ‘İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Problemler Ölçeği’ni doldurarak araştırmaya katılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin ses temelli cümle yöntemi ile ilgili hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğu, okul şartlarının iyileştirilmesi gerektiği, öğrenci velilerinin ses temelli cümle yöntemi hakkında bilgilendirilmesi gerektiği, sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan öğrencilerin ilk okuma yazma öğretimi derslerini uygulamalı olarak alması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Civelek (2011) ise ilkokul 4-5. sınıflarda Türkçe öğretimindeki sorunları incelemiş ve programdan, öğretmen ve yöneticilerden, öğrencileri etkisi altına alan internet ortamından kaynaklanan sorunları ayrıntılı bir şekilde incelemiştir. Ders kitaplarının geçiş döneminde olan 4-5. sınıf öğrencilerine eleştirel düşünme becerisini kazandıracak nitelikte olmadığı, okullardaki materyallerin yetersiz olduğu ve okullardaki sınıf öğretmenlerinin alan bilgilerinin yetersiz olduğu sonuçlarına varmıştır.

Taşkaya, Turhan ve Yetkin (2015) Ağrı ilindeki araştırmalarında kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunlarını incelemiş ve öğretmenlerin en çok ana dili, velilerin ilgisizliği, okulların imkânlarının kısıtlı oluşu sebebiyle sorun yaşadığı sonucuna varılmıştır. Bununla birlikte kırsal kesimdeki öğretmenlerin büyük kısmının yeni mezun olmuş öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu öğretmenler bölgeye uyum sağlamaya ve yerleşmeye çalışmaktadırlar. Bu kaygılar

yeni mezun öğretmenlerin okuldaki verimliliklerini düşürmektedir. Çalışmada son olarak bazı okullarda tuvalet ve derslik eksikliklerinin olması da sıkça belirtilen konulardan olmuştur.

2016 yılında Öztürk'ün 'Köy ve Kasabalarda Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleğin İlk Yılında Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi' adlı çalışmasında ise köy ve kasabalardaki öğretmenlerin mesleğe adım attıkları ilk yılda sosyal ilişkiler açısından sorun yaşamamasına karşın iş yükü açısından çok fazla kaygılandıkları saptanmıştır. Evrak işlemlerini yaparken zorlanmaktadırlar. Ayrıca lisans eğitimi sırasında öğretmenlik uygulamaları kapsamında aldıkları eğitimle öğretmenlik döneminde karşılaştıkları sorunları çözmeleri arasında da anlamlı negatif bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca alanı Türkçe, Matematik- Fen olan öğretmenler daha fazla olumsuzlukla karşılaşmaktadır.

Bulut ve Coşkun (2017) ise kırsal kesimlere atanan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin mesleğe uyum sürecini ele almış ve yaşadıkları sorunları tespit etmeye çalışmıştır. Sorunların bir kısmı teknolojik yetersizlikler, materyal eksikliği, ekonomik şartların kısıtlı olması, iletişim, ulaşım, barınma, ısınma ile ilgilidir. Bununla birlikte öğretmenlerin sosyal faaliyetlerden için imkânların kısıtlı olması ve okulların fiziki şartlarının kısıtlı olması da diğer sorunlardır. Bunlara ek olarak öğretmenler sınıf geleneksel yaklaşımın olduğu köylerde sınıf yönetimi alanında zorlanmaktadırlar. Çalışma sırasında öğretmenler öğrenci ve ailelerin bilinçsiz olduğunu sıkça dile getirmişlerdir.

Son olarak Gözüküçük ve Kıran'ın (2018) Kars ve Diyarbakır illerini kapsayan 'İkinci Dili Türkçe Olan İlkokul Öğrencileriyle İletişim Kurmada Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri' isimli çalışmada ilkököl birinci sınıf öğrencileriyle sınıf öğretmenleri arasındaki iletişim sorunları irdelenmiştir. Araştırma sonunda Türkçe bilmeyen öğrencilerle sınıf öğretmenlerinin iletişim kurmakta zorlandığı ve bu öğrencilerin kendilerini ifade ederken çekindikleri tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin sorunları aşmak için görsellerle öğrencilere Türkçe öğretmeye çalıştığı ardından ilk okuma yazma faaliyetlerine devam ettiği ortaya çıkmıştır.

Yapılan alışmalar gösteriyor ki kırsal kesimde ve şehir merkezinde görev yapan sınıf ğretmenlerinin materyal eksikliği, ders kitaplarındaki eksiklikler, mesleki yetersizlikler, lme değerlendirme çalışmaları gibi ortak sorunlarının yanı sıra derslik eksikliği, kalabalık sınıflar, ilgisiz veliler ve ana dili gibi farklı sorunları da bulunmaktadır. Bu çalışmada da hem daha önce yapılmış çalışmalarla ortak noktalar hem de bölgeye özel sorunlar irdelenmeye çalışılacaktır.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama teknikleri ve verilerin analizi ve yorumlanmasına yönelik açıklamalar yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme kullanılacaktır. Görüşme tekniği sosyal bilimlerde son derece yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Briggs'e göre görüşme tekniği bireylerin inançlarına, değer yargılarına, duygularına, şikâyetlerine, öneri ve isteklerine ilişkin derinlemesine bilgi edinmemize olanak sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013:119). Görüşme genel olarak “yapılandırılmış görüşme” ve “yapılandırılmamış görüşme” olarak ele alınmaktadır. Patton'a göre ise üç tür görüşme vardır.

- ✓ Sohbet tarzı görüşme
- ✓ Görüşme formu yaklaşımı
- ✓ Standartlaştırılmış açık uçlu görüşme tarzı (Yıldırım ve Şimşek, 2013:120)

Görüşme formu yaklaşımına göre araştırılmak istenen konu ile ilgili soruların bir listesi hazırlanır. Görüşmeci önceden belirlediği soruların çizgileri dışına çıkmadan ama bunlara ek sorularla konuyu daha iyi öğrenmek amacıyla sorular sorar. Bundaki amaç problemi tüm boyutları ile ele almaktır.

Bu araştırmada kullanılan görüşme formu, literatürden (Yıldırım ve Şimşek, 2011) yararlanarak geliştirilmiş, uzman görüşüne sunulmuştur. Gelen eleştiriler doğrultusunda, görüşme formuna son hâli verilmiştir. Görüşme formu **Ek-1**'de yer almaktadır.

Ayrıca çalışmaya katılacak öğretmenlere araştırmanın temel amacı açıklanmış ve görüşme formu gösterilmiştir. Görüşmeler gönüllülük esasına dayalı olarak kimlik bilgilerinin gizli kalacağına dair garanti verilerek yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Bu çalışmada yer alan çalışma grubunu, araştırmacının çalıştığı Şanlıurfa ilinin köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmuştur. Araştırma kapsamında 75 sınıf öğretmeni ile görüşme yapılmıştır. Çalışma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik(homojen) örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme ile amaç, araştırmanın problemi ile ilgili küçük ve benzer özellikler taşıyan belirgin bir alt grubu tanımlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011:109; Büyüköztürk, 2009).

Araştırma süresince kırsal kesimde farklı ilçelerde ama benzer özellikleri olan okullarda görev yapan 75 sınıf öğretmeni ile görüşülmüş ve Türkçe öğretiminde yaşadıkları güçlükler birinci ağızdan, detaylı bir şekilde öğrenilmeye çalışılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak araştırmacının hazırladığı görüşme formu kullanılmıştır. Veriler toplanırken görüşülen sınıf öğretmenlerinin görüşleri araştırmacı tarafından not edilmiştir. Sınıf öğretmenlerine ortak açık uçlu sorular sorulmuş ve konuyu derinlemesine ve daha somut bir şekilde öğrenmek için “*Biraz daha konuyu açar mısınız?*” “*Bununla ilgili yaşadığınız bir olayı paylaşabilir misiniz?*” “*Konuya bir örnek verebilir misiniz?*” gibi sorular yöneltilmiştir. Bu sorular sorulurken konunun dışına çıkılmamaya özen gösterilmiştir. Görüşme sırasında sorulan sorulara genel hatlarıyla şöyledir.

1. Türkçe öğretiminde yaşadığınız güçlükler nelerdir?
2. En çok hangi öğrenme alanında sorun yaşıyorsunuz?
3. Yaşadığınız bu sorunların nedenleri neler olabilir?
4. Karşılaştığınız sorunları nasıl çözüyorsunuz?
5. Ders içinde size yardımcı olabilecek ne tür materyaller kullanıyorsunuz?

6. Sınıf öğretmenliği ile ilgili takip ettiğiniz bilimsel bir yayın var mı? Varsa neler?
7. Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarını nasıl buluyorsunuz?
8. Tüm bu sorunlara ilişkin çözüm öneriniz var mı? Varsa nedir?

Bu sorular çerçevesinde hem öğretmenlerin Türkçe öğretiminde yaşadığı güçlükler öğrenilmeye hem de sorunların kaynağı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Verilerin toplanması görüşme tekniği ile olduğu için veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Öğretmen görüşleri tek tek ele alınıp incelenmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme sırasındaki cümlelerinden alıntılar yapılmıştır. Verilen cevapların frekans ve yüzdeleri hesaplanmıştır. Her soru için bulgular doğrultusunda tablolar oluşturulmuştur. Bulgular araştırmacı tarafından yorumlanmıştır. Ayrıca sınıf öğretmenleri 1. sınıf öğretmenleri, 2. sınıf öğretmenleri, 3. sınıf öğretmenleri ve 4. sınıf öğretmenleri olarak gruplanmıştır. Böylece aynı yaş grubuna ve aynı sınıf düzeyine ait ortak sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri ve mesleki yılları da kişisel özellikler olarak not edilmiş ardından tablolandırılmıştır.

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırmada ele alınan ana problem ve alt problemlerin çözümü için toplanan veriler sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları yer almaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin profili aşağıdaki gibidir.

Tablo-1: Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Düzeyine ve Meslekî Yıla Göre Dağılımı

			Meslekî Yıl		
			1-5	6-10	11+
Sınıf Düzeyi	f	%			
1. Sınıf	16	21.33	8	5	3
2. Sınıf	18	24	14	3	1
3. Sınıf	20	26.6	13	5	2
4. Sınıf	21	28	14	5	2
Toplam	75	100	49	18	8

Katılımcı sınıf öğretmenlerinin % 21,3'ü birinci sınıf öğretmeni, % 24'ü ikinci sınıf öğretmeni, % 26,6'sı üçüncü sınıf öğretmeni, % 28'i ise dördüncü sınıf öğretmenidir.

Tablo-2: Kırsal Kesimlerdeki Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklere İlişkin Frekans ve Yüzdeler

İfadeler	f	%
Okuduğunu anlama	18	24
Öğrencilerin yazılı ya da sözlü olarak düşüncelerini ifade etmemesi	15	20
Okuma hızlarının düşük olması	7	9.33
Öğrenciler arası seviye farklarının çok fazla olması	7	9.33
Noktalama işaretleri ve imlâ kurallarını uygulamada yapılan yanlışlar	6	8
Okuma hataları (Ekleyerek ya da atlayarak okuma)	6	8
Öğrencilerle iletişim kuramamak	6	8
Mevsimlik işçilerin öğretim yılına geç başlayıp erken ayrılması	6	8
Metnin ana düşüncesini ve konusunu kavratamamak	2	2.66
Öğrencilerin kalemi tutamaması, harf yönünü yanlış yapması ve uygun boşlukları bırakamaması	2	2.66
Toplam	75	100

Tabloya göre kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde en çok karşılaştıkları güçlük %24 oranla okuduğunu anlamadır. Ardından sınıf öğretmenleri %20 oranda öğrencilerin düşüncelerini yazılı ya da sözlü olarak ifade edememesinde, %9.33 oranda okuma hızlarının düşük olmasında, %9.33 oranda öğrenciler arası seviye farklarının çok fazla olmasında, %8 oranda noktalama işaretleri ve imlâ kurallarının uygulanamamasında, %8 oranda okuma hatalarında, %8 oranda öğrencilerle iletişim kuramamakta, %8 oranda mevsimlik işçilerin devam sorununda, %2.66 oranda metnin ana düşüncesini ve konusunun kavratılamamasına, %2.66 oranda öğrencilerin kalem tutamaması ve harf yönünü yanlış yapmasında zorlanmaktadır.

Verilerin daha kolay incelenmesi için öğretmenler okuttukları sınıf düzeylerine göre gruplanmıştır. Böylece aynı yaş grubu ve sınıf düzeyinde ortak sorunlar tespit edilmeye çalışılmıştır.

Birinci Sınıf Öğretmenleri

Katılımcı 75 sınıf öğretmenin 16'sı birinci sınıf öğretmenidir. Birinci sınıf Öğretmenlerinin Alt problemlere ilişkin cevapları her alt probleme göre ayrı ayrı ele alınacaktır.

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Bu bölümde, birinci sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan "Türkçe öğretimde yaşadığınız güçlükler nelerdir?" sorusuna verilen yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin birinci alt probleme yönelik cevaplarının frekans ve yüzdeleri tablodaki gibidir.

Tablo-3: Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimde Karşılaştığınız Güçlüklerle İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Öğrencilerin Türkçe bilmemesi, iletişim kuramamak	6	37.25
Kalem tutma, harf yönü, kelimeler arası boşluk bırakma ile ilgili sorunlar	2	12.5
Okuduğunu anlama problemi	2	12.5
Okuma hızının düşük olması ve akıcı okumanın sağlanamaması	2	12.5
Öğrenciler arası hazır bulunuşluk ve olgunluk farklarının çok olması	2	12.5
Öğrencilerin okul araç gereçlerinin tam olmaması	1	6.25
Geç gelen öğrencilerin farklı grup harflerde olması	1	6.25

Tabloya göre birinci sınıf öğretmenlerinin %31.25 öğrencilerin Türkçe bilmemesi ve iletişim kuramamakta; %12.5'i kalem tutma, harf yönü, kelimeler

arası uygun boşluğu bırakamamakta; %12.5'i öğrencilerin okuduğunu anlamamasında; %12.5'i okuma hızının düşük olması ve akıcı okumanın sağlanamamasında; %12.5'i öğrenciler arası hazır bulunuşluk ve olgunluk farklarının çok olmasında; %6.25'i öğrencilerin okul araç gereçlerinin olmamasında; %6.25'i geç başlayan öğrencilerin farklı grup harflerde olmasında sorun yaşamaktadır.

Bu veriler doğrultusunda birinci sınıf öğretmenleri Türkçe öğretiminde en çok derste öğrencilerle iletişim kurmakta zorlanmaktadır. Öğrencilerin Türkçe bilmemesi derslerin büyük bir kısmında ilk okuma yazma etkinlikleri yapmak yerine öğrencilere Türkçe öğretmeye çalışmakla geçmektedir. Bu durum zaman kaybına ve konularda geri kalınmasına neden olmaktadır. Çünkü öğretmenler iletişim kuramadıkları zaman ya öğrencilerle tek tek ilgileniyorlar ya da Türkçe bilen öğrencilerden birisini tercüman olarak kullanıyorlar. İletişim kuramamak hem öğretmeni hem de öğrenciyi yıpratmış görünmektedir. Bu konuyla ilgili bazı cevaplar aşağıdaki gibidir.

“Kendimi yabancı bir ülkede turist gibi hissediyorum. Ya da öğrenciler turist oluyor. Ne onlar beni anlıyor ne de ben onları.”(B.Ö.1)

“Türkçe öğretiminde yaşadığım en büyük sorun iletişim. Öğrenciler dediğimi anlamıyor. Beden dili ile anlaşıyoruz. Anlamadıkları için de ders içinde dikkatlerini vermiyorlar.”(B.Ö.2)

“Türkçe öğretiminde yaşadığım en büyük sorun öğrencilerin Türkçe bilmemesi. Türkçe bilmedikleri için etkinlikleri tam yapamıyorlar. Etkinlikleri yapan arkadaşlarına bakarak ezbere ve taklitte yapıyorlar.”(B.Ö.3)

*“Öğrencilerle birbirimizi anlamıyoruz. Biraz anlayanlarla da yanlış anlaşılıyor.”
(B.Ö.4)*

“Benim en çok sorun yaşadığım konu çocukların ana dilinin farklı olması. Türkçe bilmeyen bir öğrenci ile nasıl Türkçe dersi işleyebilirim?” (B.Ö.5)

Konuşma direkt kelime hazinesi ile alakalı bir durumdur. Birinci sınıf öğrencilerinin kendilerini ifade edebilecekleri en kolay yoldur. Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenleri öğrencilerle iletişim kurmakta zorlandıklarını belirtmektedirler. Öğrencilerin aslında konuşmak istediklerini ama yeterli kelime bilgisine sahip olmadıklarından dolayı doğru kelimeleri doğru sıraya koyamadıklarını bu yüzden konuşmaya çekindiklerini ifade etmektedirler. Konuşurken de zor anlaşılan bir Türkçe ile konuşmaktadırlar. Aşağıda bu duruma bazı örnekler verilmiştir.

- Öğretmenim sayfa kırıldı? (Sayfa yırtıldı)
- Öğretmenim tuvalatala/tuale alabilir miyim? (Tuvalete gidebilir miyim?)
- Beni vuruyor.(Bana vuruyor.)
- Öğretmenim kendime hasta oldum. (Hasta oldum.)
- Düştüüm o. (O düştü.)
- Ben boyak yok. (Bende boya yok.)
- İstiyor boyak pastel kırmızı. (Kırmızı pastel boya istiyor.)
- Canımı yandırdı. (Canımı yaktı.)
- Bedeneye çıkıyoruz. (Beden eğitimine çıkıyoruz.)
- Bahçede oynatacağız. (Bahçede oynayacağız.)
- Tokanı giy. (Tokanı tak.)
- Ayakkabımı tak. (Ayakkabımı giy)
- Benim kalemisini aldı. (Benim kalemimi aldı.)

Aynı zamanda öğrenciler kendi içinde Türkçe bilen, Türkçeyi az bilen ve hiç bilmeyen olarak gruplara ayrılmıştır. Verilen yönergeleri Türkçe bilen öğrenci yaparken diğerlerinin yapamaması Türkçe bilmeyen öğrencilerin daha çekingen davranmasına yol açmaktadır. Söyleneni anlamayan öğrenciler öğretmenden ve okuldan korkup ya devamsızlık yapmakta ya da ağlamaktadır. Özellikle ağlayan öğrenciler tamamen dersin akışını bozmakta ve diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmaktadır.

Öğrencilerin dil açısından gruplara ayrılmış olması derste söyleneni anlamayan öğrencilerin Türkçe bilen arkadaşlarına sürekli sorular sorup anlama

çabası içine girmesine neden olmaktadır. Türkçe bilmeyen öğrencilerin öğretmeni dinlemek yerine başka şeylerle uğraşması, öğretmenin sürekli bu öğrencileri uyarması da bir kargaşa oluşturmakta ve öğretmenin sınıf içindeki kontrolünü zayıflatmaktadır. Bu da sınıfta sürekli bir uğultu olmasına, dikkat dağınıklığına sebep olmaktadır.

Türkçe açısından gruplara ayrılan öğrenciler zamanla derslerdeki başarı açısından da gruplaşmaktadırlar. Çünkü Türkçe bilen öğrenci derste daha aktif ve ilgili olduğu için okuma yazmada daha çabuk ilerlemektedir. Zamanla Türkçe öğrenen öğrenciler arasında istisnalar olsa da derse ve okula karşı olumsuz bir tutum geliştirmekte, başarısızlık hissi oluşmaktadır. Aşağıda birinci sınıf öğretmenlerinin cevaplarının bazıları yer almaktadır.

“ Son grup harfleri öğretiyorum ama hâlâ el, ela, lale dedirtmeye çalıştığım ya da i,n,o,r,m seslerini vermeye çalıştığım öğrenciler var hem de birden çok!” (B.Ö.6)

“Yılın sonuna geldik ama daha birinci grup harfleri bitiremeyen ve birleştirme yapamayan bir grup var. Aileler ilgilenmiyor. Çocuklar da ilgisiz.” (B.Ö.7)

“Yılın sonu geldi hâlâ sesleri bitiremedik. Öğrenciyi okula alıştırmaya, onunla iletişim kurmaya ve Türkçe öğretmeye o kadar çok zaman harcıyoruz ki diğerlerine vakit kalmıyor. Bazen tüm gün okuma yazma çalışması yapıyoruz.Tabi okuma yazma öğretmekle uğraşırken diğer dersleri de ihmal ettiğimiz için onlardan da geri kalıyoruz.” (B.Ö.8)

“ Öğrenciler arasında çok fark var. İyi olan öğrenci hep iyi kötü olan öğrenci çok kötü. Türkçe bilen öğrenciler okumaya daha çabuk geçti. Az bilenler daha yavaş hiç bilmeyenlerden de 1-2 kişi geçti ama geçemeyenler çok.” (B.Ö.9)

“Okumaya geçen öğrenciler kelime kelime okuyamıyor. Heceleyerek okuyanların sayısı da çok az. Harf harf birleştiriyorlar. O da çok zaman alıyor ve okuma hızlarını düşürüyor.” (B.Ö.10)

Birinci sınıf öğretmenlerinin zorlandıkları başka bir konu kalem tutma, harf yönü ve kelimeler arası boşluk bırakma da ise öğrencilerin Türkçe kelimeleri anlamını bilmemesi ve kelimenin nerde başlayıp bittiğini fark edememesidir. Aynı zamanda bir kısım öğrenciler harf yönünü yanlış yaptıkları için yazıları

okunamamaktadır. Kalem ilk defa tutan bazı öğrenciler yanlış şekilde tuttuğu için çabuk yorulmakta, elleri ağrımakta ve yazmak istememektedir. Aşağıda bazı örnekler verilmiştir.

“ İlk okuma yazma öğretimde çok zorlanıyorum. Çocuklar kalem tutamıyor. Harfleri doğru yönde yapamıyorlar. Çizgiyi takip edemiyorlar” (B.Ö.11)

“Bitişik eğik el yazısında sorun yaşıyorum. Çocuklar yazmıyorlar. Birleştirmeleri yanlış yapıyorlar. Harflerin yönünü yanlış yapıyorlar. Hiç bilmeyen öğrenciler öylesine karalayıp bırakıyor. Yazan öğrencinin de yazısı okunmuyor.” (B.Ö.12)

Birinci sınıf öğretmenlerinin yaşadığı güçlükleri ifade ederken arka planda zaman açısından kaygılandıkları gözlemlenmiştir. Direkt olarak ifade etmeseler de birinci sınıf öğretmenler Türkçe öğretmeye en az okuma yazma faaliyetleri kadar zaman ayırdıkları için diğer kazanımlar da gecikmekte ya da yetişmemektedir. Hatta diğer dersleri işlemeyi bile zaman kaybı olarak görmektedirler. Neredeyse 6 ders saatinin hepsini okuma yazma çalışmalarına ayırmaktadırlar. Öğretmenlerin cevaplarından bazıları aşağıdadır.

“Öğrencilerin okuduklarını anlamaması beni en çok zorlayan konu. Okumaya geçen öğrenciler kelimenin başını okuduktan sonra kalanını tamamlayamıyorlar. Kelimelerle ilgili boşluk doldurma çalışmalarını ya da görsellerle dikte yapmayı başaramıyoruz. Resimdeki nesnenin Türkçesini bilmiyorlar bu yüzden adını yazamıyorlar.” (B.Ö.13)

“Öğrenci sınıfa gelmiş defter yok, kalem yok, kitabı yırtmış. Ben bu öğrenciyle nasıl ders işleyebilirim. Kaç defa kalem, defter verdim. Ailesi almıyor bir kalem ne kadar pahalı olabilir ki? Köydeki bakkalda 25 kuruş.” (B.Ö.14)

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin İkinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Bu bölümde, birinci sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “En çok hangi öğrenme alanında sorun yaşıyorsunuz?” sorusuna verilen yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Birinci sınıf öğretmenlerini ikinci alt probleme ilişkin cevaplarının frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo – 4: Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde En Çok Zorlandıkları Alana İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

Öğrenme Alanları	f	%
Yazma	7	43.75
Okuma	5	31.25
Konuşma	3	18.75
Dinleme	1	6.25

Birinci sınıf öğretmenlerinin %43.75’i yazma alanında, %31.25’i okuma alanında; %18.75’i konuşma alanında, %6.25’i dinleme alanında zorlanmaktadır. Görsel okuma ve sunu alanında katılımcı öğretmenlerin hiçbiri fikir beyan etmemiştir.

Katılımcı 16 sınıf öğretmeninden 7’si yazma alanında daha çok sorun yaşamaktadır. Öğrencilerin yazıları okunmamaktadır. Bu öğrenciler kelimeleri yazarken sık sık elini kaldırmaktadır. Öğretmenler harfin aynısı yapmaya çalışırken kendince yöntemler geliştiren öğrencilerin yanlışlarını düzeltmek için daha fazla zaman ve emek harcamaktadır. Bu öğretmenler ayrıca bitişik eğik el yazısından memnun olmadığını da belirtmiştir. Yazısı bozuk öğrencilerin yazısı hiçbir şekilde anlaşılmamaktadır. Bu öğrenciler harfleri birleştirmek için rastgele çizgiler çizmekte sadece yazıyormuş görünmektedir. Bununla beraber öğrenciler çizgiyi takip edememekte ve defteri düzenli bir şekilde kullanamamaktadır. Bu konudaki ifadelerin bazıları aşağıdadır.

“Ben ilkokulda el yazısı öğrendim. Üniversite de bunun eğitimini aldım. Yani el yazısı yazamamak ya da okuyamamak gibi bir sorunum yok. Ama şu an kullandığımız el yazısından hiç memnun değilim. Yazamayan öğrenci rastgele birleşik çizgiler çiziyor. Hele bir de Türkçe bilmiyorsa yandık! Düz yazıda ayrı olunca en azından biz tahmin edip hangi harfi yazmaya çalıştığını anlayabilirdik. Şimdi hiçbir şey anlaşılıyor.” (B.Ö.4)

“Yazmada sorun yaşıyorum. Dikte çalışmalarında özellikle. Aslında hem okumayı hem de yazmayı kapsıyor.”(B.Ö.7)

“Yazmada çok sorun yaşıyoruz. Öğrenciler kalemi tutamıyor, harfleri kendi kafasına göre yazıp şeklini benzetmeye çalışıyorlar. Elini defalarca kaldırıyorlar ve sağa yatık yazdıramıyorum, olmuyor.” (B.Ö.15)

“62 aylık bir öğrencim vardı. Velisinin ısrarı ve ilgisi üzere aldık. Bir gün sıraların arada dolaşırken bu öğrencinin yazdığı her şeyi sildiğini fark ettim.

- *Yavrum niye siliyorsun ?*
- *Öğretmenim siz de tahtadakini sildiniz. dedi.*

Meğer ben yazıp sildikçe o da defterine aynısını yapıyormuş. Küçük yaşta olup Türkçe de bilmeyince buna benzer çok olay yaşıyoruz.” (B.Ö.12)

Birinci sınıf öğretmenlerinin %31.25’i Türkçe öğretiminde bilinçli bir okuma gerçekleştiremediğini dile getirmiştir. Öğrenciler okuduklarını anlamadan, kelimeyi bilmeden ezbere dayalı dahi okuyamamaktadırlar. Yanlış okuduklarının farkına varmayıp sadece harfleri seslendirmekteler. Kelimenin başını okuyup sonuna dair tahmin yapamamaktalar. Bu öğrencilerin okuma hızını ve anlama kabiliyetini düşürmektedir.

“Anlamadan okudukları için okudukları metinlerle ilgili yorum yapamıyorlar. Sorduğum sorulara cevap alamıyorum. En basitinden ‘ Ela eti al.’ cümlesi ile ilgili ‘Ela ne aldı?’ ya da ‘ Eti kim aldı?’ sorularına sadece bakıyorlar ya da cümleyi tekrar ediyorlar. Bu çocuklar hep böyle kalmayacak tabi ki ama merkezi sınavlarda diğer bölgelerdeki öğrencilerin çok gerisinde kalacaklar maalesef.” (B.Ö.16)

“Öğrencilerin akıcı okuyamamaları benim için en büyük sorun.”(B.Ö. 5)

“Okuma alanında çok zorlanıyorum. Anlamadan ezbere okuyorlar.”(B.Ö.2)

“Okumada sorun yaşıyorum. Okurken yaptıkları yanlışları fark etmiyorlar sürekli ben düzeltiyorum.”(B.Ö.11)

Birinci sınıf öğretmenlerinin %18.7’si de konuşma alanında daha çok sorun yaşamaktadır. Birinci sınıf öğrencilerinin en kolay iletişim yolu konuşmadır. Öğretmenler konuşması anlaşılmayan ya da hiç konuşmayan öğrencilerle iletişim sıkıntısı çektiği için sınıf yönetiminde de zorlandıklarını dile getirmişlerdir.

“Ders içinde yapacağımız her şeyi Türkçe anlatıyorum. Dinlediklerine ilişkin cevap verseler yeter ama çok az öğrenci Türkçeyi düzgün bir şekilde konuşuyor.” (B.Ö.9)

Katılımcılardan 1 sınıf öğretmeni öğrencilerin etkinliklerle ilgili açıklamaları bile dinlemek istemediklerini, dinlediklerini anlamadıklarını belirtmiştir. Bazı öğrencilerin dinlerken uydukları bile olduğu dile getirilmiştir.

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Üçüncü Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Birinci sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Karşılaştığımız bu sorunların nedenleri neler olabilir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tablodadır.

Tablo – 5: Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Velilerin ilgisizliği	6	37.5
Öğrencilerin ana dillerinin Türkçe olmaması	4	25
Öğrencilerin çok fazla devamsızlık yapmaları	2	12.5
Sınıfların kalabalık olması	2	12.5
Öğrencilerin anaokulu eğitimi almamış olması	2	12.5

Tabloya göre katılımcıların %37.5’i ailelerin ilgisiz oluşunu, %25’i öğrencilerin Türkçe bilmemesini, %12.5’i öğrencilerin çok fazla devamsızlık yapmasını, %12.5’i sınıfların kalabalık oluşunu, %6.25’i eğitim öğretim materyallerinin eksik olmasını, 6.25’i öğrencilerin anaokulu eğitimi almamış olmasını yaşadıkları güçlüklerin ana sebebi olarak görmektedir.

İlk okuma yazma süreci şüphesiz öğrencilerin en çok desteğe ihtiyaç duyduğu süreçlerdendir. Okulda yaptığı çalışmalarla yetinmeyip ailelerin de öğrencilere destek olması, öğrencileri yönlendirmesi gerekmektedir. Katılımcı birinci sınıf öğretmenleri tüm sorumluluğun okula yüklendiğini ailelerin bir kalem, defter almakta bile yetersiz olduğunu belirtti. Okuma yazma sürecinin bu yüzden

yavaş ilerlediğini, sürekli müfredatın ve ortalama seviyenin gerisinde kaldığını belirttiler. Evde de Türkçe konuşmadıkları için bu öğrencilerle ilk okuma yazma sürecinde tamamen rastgele yönlendirmeler yapmaktadırlar. Söylediklerinin gerçekten anlaşılmadığını ve öğrencilerin yarım yamalak anlayıp yine aynı şekilde karşılık aldıklarını ilettiler. Bu veliler toplantılara da katılmadıkları için gerekli iş birliği de yapılamamaktadır. İlgili velilerde vardır fakat sayıca çok azdır.

“Bence en temel sebep ilgisiz veliler. Ana dili sorununu zamanlar aşabiliriz ama aileler çocuklarına destek olmadığı zaman bizim tüm çabalarımız yarım kalıyor. İl milli eğitim bize bu konuda yardımcı olmuyor.” (B.Ö.3)

“Yaşadığım sorunların nedenleri öncelikle ilgisiz veliler ardından da öğrencilerin ana dilinin farklı olması.” (B.Ö.7)

“Ailelerin ilgisizliği. Geçen bir tane velimi okula çağırdım ‘Niye bu çocuğa bir kalem defter almıyorsun?’ diye sordum çocuğun babası ‘Hoca okula yolluyorum ya kalemini defterini de sen alıver’ dedi” (B.Ö.13)

Velilerin ilgisizliği en önemli neden. Okul-aile iş birliğini yapamadığımız için çocuklar sadece okulda çalıştıkları dersle kalıyor. Evde hiçbir şey yapmıyorlar biz de teke tek ilgilenemiyoruz çünkü sınıflar kalabalık.” (B.Ö.16)

“Velilerin okula önem vermemesi, öğrencilerle ilgilenmemesi en temel sorun.” (B.Ö.4)

Yaşanılan güçlüklerin diğer bir nedeni olarak öğrencilerin ana dillerinin Türkçe olmamasıdır. Öğrencilerin Türkçe bilmemesi öğretmenin öğrenciyle iletişimine engel olmakla birlikte dersteki kazanımların eksik ya da yanlış anlaşılmasına sebep olmaktadır. Türkçe anlamayan çocuklar okuduklarını da anlamamaktadır.

“Bence en temel neden öğrencilerin Türkçe bilmemesi. Türkçe bilmeyen öğrenciyle iletişime geçip bir şey anlatmak çok zor.” (B.Ö.1)

“Tabi ki çocukların Türkçe bilmememesi en önemli neden ama anaokuluna gitmeyen öğrencilerin çok olması da özellikle yazma alanında sorun yaşamamıza neden oluyor.” (B.Ö.11)

“Yaşadığım sorunların en temel sebebi öğrencilerin ana dilinin Türkçe olmaması. Okulun imkânlarının kısıtlı olması. İl milli eğitimin bu alandaki eksikliğe yönelik bir politikasının olmaması.” (B.Ö.7)

“En temel problem ana dili. Ama okulun imkânlarının kısıtlı olması, velilerin de çocuklarıyla ilgilenmemesi, sınıfların kalabalık olması diğer nedenler.” (B.Ö.13)

“Okulun imkânlarının kısıtlı olması, öğrencilerin ana dilinin Türkçe olmaması ve sınıfların çok kalabalık olması” (B.Ö.9)

Öğrencilerin devamsızlık yapmaları okula iki gün gelip üç gün gelmemeleri de sorunların başka bir sebebidir. Harfleri ve yapılan etkinlikleri kaçırmaktadırlar. Bu yüzden başarıları düşmektedir.

Diğer bir sebep öğrencilerin bir kısmının okul öncesi eğitimi almamış olması. Okul öncesi eğitimi öğrencilerin Türkçelerini, kas gelişimini, okul ortamına uyumunu geliştirmekte. Okul öncesi eğitim okuma yazma çalışmalarına hazırlık sürecinin daha verimli geçmesini sağlamaktadır. Bu yüzden okul öncesi eğitim alan öğrenciler derslerde daha başarılıdır. Katılımcılar “Anaokulunda hiçbir şey öğrenmeseler bile Türkçeyi öğrenmeleri yeterli olabilir” şeklinde görüş bildirdiler.

“Öğrenciler okul öncesi öğrenim almadıkları için birçok kazanım eksik. Anaokulu eğitimini vermeye çalışmamız bizi daha çok yoruyor. Aileler çocuklarla ilgilenmiyor.”(B.Ö.2)

“Öğrencilerin anaokulu eğitimi alamamış olması. Çocuklar anaokuluna gitseydi biraz da olsa Türkçe öğrenirdi ya da kalem daha düzgün tutardı.” (B.Ö.14)

Okuldaki eğitim-öğretim materyallerinin yeterli olmaması öğretmenlerin derslerde farklı etkinliklere yer verememesinin diğer nedenlerindedir. Özellikle teknolojik alt yapının olmaması ve elektriklerin sürekli kesilmesi öğretmenlerin teknoloji kullanımını etkilemektedir. Bununla birlikte kalabalık sınıflar öğrencilerle

birebir eğitimi zorlaştırmaktadır. Kalabalık sınıflarda öğretmenler hem sınıf kontrolünde zorlanmakta hem de öğrencilerin bireysel farklılıklarına gereken özeni gösterememektedir.

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Dördüncü Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Birinci sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Karşılaştığınız sorunları nasıl çözüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo-6: Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Çözümüne İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Resimli poster ve kartlar hazırlamak, çizgi film izletmek, şarkılar öğretmek	5	31.25
Öğrenciler konuşurken sürekli düzeltmeler yapmak	4	25
Hikâye okumak	4	25
Türkçe bilen öğrenci ile bilmeyeni birlikte oturtmak	3	18.75

Birinci sınıf öğretmenlerinin %31.25’i görsel içeren poster hazırlayarak, çizgi filmler izleterek, şarkılar öğretmek; %25’i öğrencilerin konuşmalarını sürekli düzelterek; %25’i hikâye okuyarak, %18.75’i Türkçe bilen öğrencilerle bilmeyenleri birlikte oturarak Türkçe öğretiminde yaşadıkları sorunları çözmeye çalışmaktadır.

Yaşanılan güçlüklerin ana nedeni öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerinin yeterli olmaması olarak düşünüldüğü için çözümler daha çok öğrencilere kelime öğretmeye yöneliktir. Türkçeyi daha iyi bilen öğrencilerin başarılarının daha yüksek olacağı düşünülmektedir. İlk okuma yazma sürecinin hızlanacağı öğrenciler daha hızlı okuyup yazacağı düşünülmektedir. Yapılan çalışmaların öğrencilerin başarısını

gerçekten artırıp artırmadığı sorulduğunda ise öğrencilerden çok azında ilerleme görüldüğü, yapan öğrencilerin yine aynı olduğu yapamayanın da hâlâ yapamadığı hep geride kaldığı vurgulandı.

“Derste bol bol Türkçe konuşuyorum öğrencileri de konuşturmaya çalışıyorum.”
(B.Ö.5)

“Resimli kartlar kullanıyorum. Hazırladığım tüm posterleri resimli yapıyorum.”
(B.Ö.10)

“Öğrencileri sık sık konuşturuyorum, konuşurken yaptıkları yanlışları düzeltiyorum. Düzenli olarak kitap okuyoruz.”(B.Ö. 2)

“Türkçe şarkılar öğretiyorum. Türkçeye karşı olumlu tutum geliştirmeleri için eğlenceli hikâyeler anlatıyorum. Türkçe bilen öğrencilerden bazılarını tercüman olarak kullanıyorum.” (B.Ö.9)

“Sınıfı karışık oturtuyorum. Çocuklar akranlarından daha çabuk öğreniyorlar.”
(B.Ö.11)

“ Hazırladığım tüm etkinlikleri resimli hazırlıyorum. Öğrencilere sürekli nesnelere ve olayları açıklıyorum.” (B.Ö. 8)

“Üst sınıftaki kardeşlerinden yardım istiyorum. Özellikle ağlayan öğrencilerin kardeşleri belli bir süre gelip yanında oturdu hem çevirmenlik yaptı hem de yardımcı oldu.” (B.Ö.3)

“Bilgisayardan harfleri klip şeklinde şarkılı izletiyorum. Öğrencilerle Türkçe konuşurken yavaşça onların da anlayabileceği şekilde konuşuyorum.” (B.Ö.16)

“Telaffuzlarının gelişmesi için Türkçe tekerlemeler söylüyoruz. Hikâye okuyorum onlar dinliyor. Sınıfta kitap okuma saatleri düzenliyorum.” (B.Ö.1)

“Kitap okuma çalışmaları yaptırıyorum. Bazen Türkçe bilen bir öğrenci arkadaşlarına çeviri yapıyor.” (B.Ö.7)

“Hikâye okuyoruz. Türkçe konuşuyoruz. Etkinlikleri görsellerle yapıyoruz.”(B.Ö.12)

“Türkçe çizgi film izletiyorum. Derslerde çokça Türkçe konuşuyorum.” (B.Ö.14)

“Yaptıkları resimleri anlattırıyorum, anlatırken yaptıkları yanlışları düzeltiyorum.”
(B.Ö.13)

“Türkçe bilen öğrenciler ile bilmeyenleri birlikte oturtuyorum. Biri diğerinden öğrensin diye.” (B.Ö. 4)

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Beşinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Birinci sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Ders içinde size yardımcı olabilecek ne tür materyaller kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Tablo – 7: Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Kullandıkları Materyallere İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Çalışma kağıtları	12	75
Videolar, resimler, şarkılar	4	25

Birinci sınıf öğretmenlerinden %75’i çalışma kâğıtlarını, %25’ i de video, resim ve şarkılar kullandığını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenleri ders içinde materyal kullanımı açısından kâğıt kalem dışına çıkmamaktadır. Materyal olarak adlandırılan çalışma kâğıtları ders içinde kitap dışında kullanılan tek malzemedir. Teknoloji alanında bilgisayar ve cep telefonu ulaşılabilirlik açısından kolay olduğu için tercih ediliyor. Okullarda bilgisayar odasının, perdenin ve projeksiyon aletinin olmaması teknolojik materyal kullanımına engel olmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin dokunarak öğrenebileceği sınıflandırmalar okuma ve yazma çalışmaları yapabilecekleri materyaller kullanmamaktadır.

“Çalışma kâğıtları kullanıyorum.” (B.Ö. 7)

“İnternette bulduğum etkinlikleri kullanıyorum.” (B.Ö. 5)

“Bilgisayar kullanıyorum. Video izletiyorum.” (B.Ö.14)

“ Resimli kartlar kullanıyorum.” (B.Ö.11)

“Çalışma kağıtları kullanıyorum.” (B.Ö.4)

“Cep telefonundan şarkı dinletiyorum.” (B.Ö.6)

“Elektrik olduğu zamanlar projeksiyon kullanıyorum.” (B.Ö.13)

“Bilgisayar ve çalışma kağıtları kullanıyorum.” (B.Ö.16)

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Altıncı Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Birinci sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Sınıf öğretmenliğiyle ilgili takip ettiğiniz bilimsel bir yayın var mı? Varsa neler?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Araştırmaya katılan birinci sınıf öğretmenlerinin hiçbirinin bilimsel olarak takip ettikleri herhangi bir yayın bulunmamaktadır.

İlk okuma yazma öğretimi sadece okul içinde değil akademik anlamda da önemli bir konudur. Birinci sınıf öğretmenlerine bu alanda takip ettikleri bilimsel yayınların olup olmadığını sorulduğundan hepsinden ‘hayır’ cevabı alınmıştır. Bu durumda öğretmenlerin kendilerini güncellemediklerini göstermiştir. Hatta bazı öğretmenler bilimsel çalışma diye vurgu yapılmasına rağmen eğitim etkinliklerinin paylaşıldığı birkaç sitenin adını vermiştir.

“Hayır takip etmiyorum.” (B.Ö.9)

“Hayır yok.” (B.Ö.3)

“İnternette Morpakampüsü ve Vitamini takip ediyorum.” (B.Ö.5)

“Eğitim sitelerindeki çalışmalarını yapılan etkinlikleri takip ediyorum.” (B.Ö.8)

“Hayır takip etmiyorum.” (B.Ö.2)

“Denk geldiği zaman internette bulduğum yazıları okuyorum.” (B.Ö.16)

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Yedinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Birinci sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Türkçe öğretim programını ve ders kitaplarını nasıl buluyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloya aktarılmıştır.

Tablo – 8: Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Türkçe ders kitabı ve Türkçe öğretim programı bu bölge için uygun değil	6	37.5
Ders kitabındaki etkinlikler 1. sınıf öğrencisinin seviyesinin üstünde	4	25
Metinler uzun ve öğrencilerin dikkatini çekmiyor	4	25
Ders kitabını ve Türkçe Öğretim Programını yeterli buluyorum	2	12.5

Elde edilen bulgulara göre birinci sınıf öğretmenlerinin %37.5’i Türkçe ders kitaplarının bölgeye uygun olmadığını, %25’i ders kitabındaki etkinliklerin 1. Sınıf öğrencilerinin seviyesinin üstünde olduğunu, %25’i metinlerin uzun ve öğrencilerin dikkatini çekmediğini, %12.5’i ders kitaplarının yeterli olduğunu belirtmiştir.

Katılımcılar Türkçe ders kitaplarının yeterli olmadığını ve ihtiyaçlarına hitap etmediğini düşünmektedir. Metinleri öğrencilerin seviyesine göre uzun buluyorlar. Öğrencilerin üç sayfa yazıyı gördükleri anda oflayıp okumak istemediklerini belirttiler. Kitaplardaki etkinlikleri öğrenciler okuyup kendileri yapamadıkları için tek tek açıklayıp yazdırmak zorunda kaldıklarından etkinlikleri zor buluyorlar. Ülkemizin bu bölgesi için uygun olmadığını buradaki çocukların etkinlikleri yapmak için Türkçelerinin, ön bilgilerinin ve araştırma imkânlarının yeterli olmadığını belirttiler.

“Ders kitaplarındaki okuma yazma çalışmaları yeterli değil. Daha fazla etkinlik koyulmalı. Ayrıca kitaplardaki metinleri okurken öğrenciler sıkılıyor. Daha eğlenceli metinler olmalı.”(B.Ö.12)

“Bence ders kitapları buradaki öğrencilerin seviyesinin üstünde. Daha sade olmalı. Öğrencilere daha çok kavram öğretmeli” (B.Ö.7)

“Çalışma kitabındaki etkinlikler daha çok ülkenin batısına hitap ediyor. Buradaki çocuklar yapamıyor. Çocuklar birçok kelimeyi anlamıyor. Düzenlenmesi gerekiyor.” (B.Ö.16.)

“Programı yetersiz buluyorum. Özellikle bitişik eğik el yazısı değiştirilmeli.” (B.Ö.15)

“Kitaplar ve program bu bölge için yeterli değil. Başta bu öğrencilere Türkçe öğretmek gerek.” (B.Ö.8)

“Öğrenciler el yazısı öğreniyor kitaplar düz yazı. Birinden biri değiştirilmeli.” (B.Ö.2)

Ders kitaplarını ve Türkçe öğretim programını yeterli bulan öğretmenler ise öğrencilerin

“Ders kitapları yeterli bence. İçindeki metinler biraz daha dikkat çekici ve eğlenceli olmalı. Kitaplara daha fazla görsel içermeli” (B.Ö.5)

“Yeterli buluyorum.”(B.Ö.11)

“Kitaplar yeterli ama yardımcı kaynaklara ihtiyacımız var. İçinde Türkçe bilmeyen öğrenciler için etkinlikler olan, görsellerle dolu, kelime öğreten yardımcı bir kaynak.” (B.Ö.6)

Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Sekizinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Birinci sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Tüm bu sorunlara ilişkin bir çözüm öneriniz var mı? Varsa nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo – 9: Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Çözüm Önerilere İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Türkçe öğretim programı bölgeselleştirilmeli	7	43.75
Velilerin bilinçlenmesi için çalışmalar yapılmalı	5	31.25
Daha fazla görsel içeren kaynaklar gönderilmeli	2	12.5
Hiçbir önerim yok	2	12.5

Birinci sınıf öğretmenlerinin %43.75'i Türkçe öğretim programının bölgeselleştirilmesini, %31.25'i velilerin bilinçlendirilmesini, %12.5'i daha fazla görsel içeren kaynaklar gönderilmesini çözüm olarak görmektedir. 12.5'i ise hiçbir çözüm önerisi sunmamıştır.

Bölgenin en büyük sorununu Türkçenin yeterli düzeyde kullanılmaması ve velilerin ilgisizliğidir. Bu alanlarda yapılacak olan reformlar Türkçe derslerinin kalitesini artıracaktır. Birinci sınıf öğretmenlerinin genel olarak çözüm önerileri aşağıdaki gibidir.

“Burada veliler zaten ilgisiz. Her sınıf ortalama 35-40 öğrenciden oluşuyor. Birinci sınıf öğrencisine sözlük kullandıramazsınız. Devlet buradaki sorunlardan illa ki haberdardır. Birinci sınıfa özel tanım içermeyen ve sene boyu kullanacağımız kavramların görsellerinden oluşan resimli bir sözlük geliştirilmeli.”(B.Ö.7)

“Okul idareleri velileri okula çekme konusunda öğretmenler daha çok yardımcı olmalı. Hatta il millî eğitim müdürlükleri de bu konuda bir politika geliştirmeli.”(B.Ö.3)

“Türkçe Öğretim Programı bölgesel olmalı. Her bölge kendi ihtiyaçlarına göre program yapmalı.” (B.Ö.10)

“Bu bölgeye daha çok okul yapılıp sınıf mevcutları en fazla 10 olmalı. Daha az öğrenci ile eksikleri daha kolay kapatıp daha fazla verim alabiliriz.” (B.Ö.1)

“Bölgeye özel bir program yapılmalı” (B.Ö.11)

“Bakanlık bize resimli ders kartları resimli kitaplar göndermeli.” (B.Ö.4)

İkinci Sınıf Öğretmenleri

Katılımcı 75 sınıf öğretmenin 18 tanesi ikinci sınıf öğretmenidir.

İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

İkinci sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Türkçe öğretiminde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Görüşmeler sonucunda elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo – 10: İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Okuduğunu anlama sorunları	7	38.8
Mevsimlik işçi olan öğrencilerin konularda geri kalması	4	22.2
2.sınıf olmasına karşın hâlâ ilk okuma yazma sürecinde öğrencilerin olması	3	16.6
Öğrencilerin okuma yaparken eksik ve yanlış okumaları fark etmemeleri	3	16.6
Türkçeyi eksik ve yanlış konuşmaları	1	5.5

Türkçe öğretiminde ikinci sınıf öğretmenlerinin %38.8’i okuduğunu anlamada, %22.2’i mevsimlik işçi olan öğrencilerin konularda geri kalmasında, %16.6’sı bazı öğrencilerin 2. sınıf olmasına karşın hâlâ ilk okuma yazma sürecinde olmasında, %16.6’sı öğrencilerin okurken yaptığı hataları fark edememelerinde, %5.5’i Türkçeyi yanlış ve eksik konuşmalarında sorunlar yaşamaktadır.

Okuduğunu anlamada sorun yaşayan ikinci sınıf öğrencileri metinleri, şiirleri anlamamakta, yorumlayamamaktadır. Metinle ilgili soruları cevaplayamamaktadır. Kitaplardaki etkinlikleri anlayıp kendi başına yapamadığı için ikinci sınıf öğretmenleri tüm etkinlikleri tek tek ve defalarca anlatmak zorunda kalmaktadır. Örneğin ikinci sınıfta dil bilgisi ile ilgili etkinlikler daha çok karşımıza çıkmaya

başlar. Noktalama işaretleri, sözlük sırası, anlamlı ve kurallı cümle yapma gibi çalışmalar ağırlık kazanmaktadır. İkinci sınıf öğretmenleri tüm bu konularda kendi kendine ders işlemektedir. Öğrenciler cümle türlerini ayırt edemedikleri için noktala işaretlerini de uygun şekilde koyamamaktadırlar. Aynı zamanda anlamlı ve kurallı cümleler kuramamaktadır. Eylemi cümlenin başında ya da ortasında söylemektedirler. Öğretmenler derslerin yavaş ilerlediğini çok fazla enerji harcadıklarını ve ders saatleri yetmediği için diğer derslerde de Türkçe yapmak zorunda kaldıklarını belirttiler. Verilen cevapların bazıları aşağıdaki gibidir.

“Öğrenciler ana dillerinde düşünüp Türkçe cevap vermeye çalışılıyor. Cümle nerde başlıyor nerde bitiyor anlamıyorlar. Bu yüzden noktalama işaretlerini bir türlü oturtamadık.” (İ.Ö. 2)

“En önemli sorun öğrencilerin okuduklarını anlamaması ve düşüncelerini ifade edememesi. Ders içinde sorduğum sorulara yanıt alamayınca sadece ben konuşmak zorunda kalıyorum. Soruya kendim cevap veriyorum. Bazen kendi kendime konuşuyormuş hissine kapılıyorum çünkü öğrenciler beden diliyle dahi bir şey anlamışa benzemiyor.” (İ.Ö.7)

“Benim ders içinde yaşadığım sorun yazılarında noktalama işaretleri ve büyük harfi hâlâ oturtamamış olmak. Çocuklara anlamlı ve kurallı bir cümlenin kelime sırasını öğretemedim. Soru cümlesi ile normal cümleyi ayırt edemiyorlar. Cümlenin nerde bittiğini anlamadıkları için rastgele büyük harfle başlıyorlar. Bazıları her satırın başında büyük harf yapıyor.” (İ.Ö.16)

“Öğrenciler ne okuduklarının farkında değiller. Okuduklarını anlamadıkları için boşuna okuyoruz.” (İ.Ö.12)

“Öğrencilerin okuduklarını anlamamaları benim en büyük problemim.”(A.) “En çok okuduğunu anlamada sıkıntı yaşıyoruz. Ardından düşüncelerini yazı ile ifade edemiyorlar.” (İ.Ö.5)

“Öğrenciler düşüncelerini ifade edemiyor. Cümle türlerini ayırt edemiyorlar. Bu konuda çok zorlanıyorum. Cümlenin sonuna virgül ortasına soru işareti koyan öğrenciler var.” (İ.Ö.18)

“Anlamlı ve kurallı cümleler kuramıyorlar. Ders içinde bir kelimeyi cümle içinde kullanacağımız zaman çok mantıksız ve saçma şeyler çıkıyor. Örneğin ‘dostluk’ kelimesini cümle içinde ‘Babam bana dostluk aldı.’ şeklinde kullanıyor. Bir başkası bundan esinlenip ‘Annem bana dostluk aldı.’, bir diğeri ‘Amcam bana dostluk aldı.’ diyebiliyor.” (İ.Ö.9)

Bölgedeki pamuk tarımından ve kırsal kesimdeki ailelerin tarım işçisi olmasından dolayı mevsimlik işçi olan öğrenciler her yılın başında bir buçuk ay geç gelip yılın sonunda da iki aya yakın bir süre erken ayrılmaktadır. Bu öğrencilerle üç buçuk ay daha az eğitim öğretim yapılmaktadır. Bu öğrenciler her yeni eğitim öğretim yılına bu ayların eksik kazanımlarıyla başlamaktadır. Ayrıca toplam altı-yedi ay gibi bir süre kitap kaleminden uzak oldukları için öğrendiklerini de unutarak gelmektedir. Sınıf öğretmenleri bu yüzden her yıl baştan başlamak zorunda kalmaktadırlar.

“Beni en çok zorlayan konu geç gelen öğrencilere tekrar okuma-yazma öğretmek. Resmen iki yıl okuma yazma çalışması yapıyorum.” (İ.Ö.1)

“Geç gelen mevsimlik işçi öğrenciler ders bütünlüğünü bozuyor. Türkçe derslerinde artık okuma yazma çalışmalarını geçmiş olmamız lazım ama onlarla hâlâ okuma yazma çalışmaları yapıyoruz. Gittikleri yerlerde okula devam etmiyorlar. Zaten tarlada çalışıp çadırda kalıyorlar. Okul falan yok. Okuma yazma da bilmiyorlar. Onlara baştan başlayıp okuma-yazma öğretiyoruz. Sınıf olarak konularda çok daha ileride olduğumuz için o gruba ders işlerken ödevlendiriyorum, görsel sanatlar ve serbest etkinlik derslerinde çalıştırıyorum.” (İ.Ö.3)

İkinci sınıfa geçilmesine rağmen hâlâ okuma yazmayı öğrenemeyen öğrencilerin olması sınıfta belirgin bir seviye farkına neden olmaktadır. Okuma yazma bilmeyen öğrenciler diğer etkinliklere de katılamamaktadır. Bu yüzden derslerde sıkılıp istenmeyen davranışlar sergilemektedirler. Öğretmenler bu gruba 1. sınıf düzeyinde etkinlikler ve ödevlendirmeler yapıp istenilen seviyeye çıkarmaya çalışmaktadır. Bu gruptaki öğrencilerle sürekli birebir ve özel zaman ayırarak ilgilenmek zorundadırlar. Bu gruptaki öğrencilerin sayısı ortalaması 5-6’dır. Bunların yanında dikte çalışması yaptırılan başka bir grup daha mevcuttur.

Yani öğretmenler müstakil sınıfta olmalarına rağmen sanki 1. ve 2. sınıf bir arada okutuyormuşçasına ders işlemektedir.

“Biz okuma yazmayı iki yılda tamamlıyoruz. İkinci yılda öğretmemiz gereken müfredat üçüncü sınıfa, üçüncü sınıftaki dördüncü sınıfa kayıyor. Hâl böyle olunca ortaokul öğretmenleri de öğrencilerin eksik kazanımlarla ortaokula başladığını söylüyorlar. Ama biz ne yapabiliriz ki? Çocuk okuma yazma bilmezse hiçbir ders işlenmiyor.” (İ.Ö.13)

İkinci sınıf öğrencilerinin akıcı okuma yapmaları, 5N1K sorularını yanıtlayabilmeleri ve metnin konusunu belirleyebilmeleri gerekmektedir. Ama okumalarında sürekli eklemeler ya da atlamalar yapan öğrenciler anlamada da hatalar yaptığı için soruları cevaplayamamaktadır. Metin içi ya da metin dışı anlam kuramamaktadır.

“Benim öğrencilerimin sorunu okuduğunu anlama. Çocuklar kelimenin anlamını bilmeden okudukları için hiçbir şey anlamıyorlar.” (İ.Ö.10)

“Okurken yaptıkları yanlışları hiç fark etmeden okumaya devam ediyorlar. Bu durumda ben sürekli müdahale ediyorum okuma sık sık bölünüyor.” (İ.Ö.14)

“Eksik ya da yanlış okuduklarını fark etmiyorlar. Ardından okudukları ile ilgili soru sorunca cevap veremiyorlar çünkü okudukları kulağa mantıklı gelmiyor.” (İ.Ö.6)

Tüm bunların yanında öğrencilerin Türkçeyi tam bilmemeleri öğrencilerin derse katılımını da olumsuz etkilemektedir. Öğrenci soruyu anladığı halde cevap verirken takılmakta aklından geçenleri doğru bir şekilde ifade edememektedir. Öğrenci konuşurken takılınca konuşmayı bırakıp “Unuttum” diyerek kendince bir çözüme ulaşmaktadır. Öğretmenin öğrenci merkezli ders işlemesini engellemektedir. Bunun sonucunda sadece öğretmenin konuştuğu klasik ders anlayışıyla derse devam edilmektedir. Ayrıca bazı öğrencilerin dersle ilgili araç gereçlerinin eksik olması da karşılaşılan başka bir sorundur

“Türkçe konuşamamaları en önemli sorun. Sadece okulda Türkçe konuşuyorlar. Hatta sadece derste. Teneffüse çıktıkları anda Türkçe bitiyor. Bu yüzden tam olarak

konusamıyorlar. Telaffuzları çok kötü. Hâlâ 'kalem' yerine 'kelem' ya da 'galam' diyen var.Tabi ki bu durum derse katıldıklarında da etkili oluyor” (İ.Ö.15)

“ Bazı öğrencilerin defterinin dahi olmaması benim en büyük sorunum. Ders işlenmesine en büyük engel öğrencilerin kalemsiz, deftersiz derse gelmesi. ” (İ.Ö.4)

İkinci Sınıf Öğretmenlerinin İkinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

İkinci sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “En çok hangi öğrenme alanında sorun yaşıyorsunuz?” soruya verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

İkinci sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin frekans ve yüzdesi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo – 11: İkinci Sınıf Öğretmenlerinin En Çok Zorlandıkları Alana İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Okuma	11	61.1
Yazma	5	27.7
Konuşma	2	11.1
Dinleme	-	0

Görüşmeler sonucunda ikinci sınıf öğretmenlerinin %61.1’i okuma alanında, %27.7 si yazma alanında, %11.1’i konuşma alanında zorlandıkları ortaya çıkmıştır. Dinleme, görsel okuma ve sunu alanında herhangi bir yorum yapılmamıştır.

Okuduğunu anlama konusu ikinci sınıf öğretmenlerinin en önemli sorunudur. Öğretmen okuyunca anlayan öğrenciler kendileri okuyunca anlamamaktalar. Çünkü kendileri okurken atlamalar ve eklemeler yapmaktadırlar. Öğretmenler sık sık düzeltme yapınca okumanın bölünmesi okuma hızını düşürmekte akıcı okumayı engellemektedir. Yaptıkları hataların farkında olmamaları ve bunun metnin anlaşılmasına engel olması okuma alanında yaşanan en belirgin problemdir.

“En çok okuma alanında sorun yaşıyorum. Eksik ve yanlış okumalar çok fazla.”(İ.Ö.4)

“En çok okuma alanında sorun yaşıyorum. Okuduklarını bilinçli olarak okumuyorlar.” (İ.Ö.7)

“Okuma ve konuşma alanında sorun yaşıyorum. Kelimelerin anlamlarını bilmedikleri için anlamıyorlar ve düşüncelerini söyleyemiyorlar.” (İ.Ö.16)

“Okuma alanında yaşıyorum çünkü öğrenciler okurken birçok kelimenin anlamını ben açıklıyorum. Kendileri okuduklarında anlamıyorlar.” (İ.Ö.9)

“Okuma alanında yaşıyorum. Genel olarak okuma hızları düşük ve okurken çok fazla eki yutuyorlar ya da kendileri ekliyor.” (İ.Ö.18)

Yazma alanının da ise öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade edememesi ve yazarken noktalama ve imlâ kurallarına dikkat etmemeleri öğretmenlerin sıkıntı yaşamasına neden olmaktadır. Türkçeye hâkim olmayan öğrenciler dil kurallarını da oturtamamaktadır. Özellikle özgün cümleler yazmaları gereken etkinliklerde bir iki kelimenin üstünde yazan öğrenci sayısı 3-4 civarındadır. Bununla beraber yazıyla kendini ifade edemeyen öğrencilerin sözlü olarak da duygu ve düşüncelerini ifade edememeleri, bir metni ana hatlarıyla anlatamamaları, hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşmalar yapamamaları da Türkçe öğretiminde aksayan kazanımlardandır.

“Yazma alanında sıkıntı yaşıyorum. Yazı yazarken dikkat etmeleri gereken noktaları kavratamadım.” (İ.Ö.1)

“Yazma alanında yaşıyorum. Noktalama ve imlâ kurallarını bir türlü oturtamadık.” (İ.Ö.8)

İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Üçüncü Alt Probleme İlişkin Görüşleri

İkinci sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Karşılaştığınız bu sorunların nedenleri neler olabilir?” Sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Elde edilen verilerin frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo – 12: İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Ana dillerinin farklı olması	8	44.4
Ailelerin ilgisiz olması	3	16.6
Mevsimlik işçi olan öğrencilerin geç gelip erken gitmesi	3	16.6
Sınıf tekrarı yapması gereken öğrencilerin kazanımlar tamamlanmadan 2. sınıfa geçmesi	2	11.1
Öğretmenlerin iş doyumunun olmaması	1	5.5
Okulda gerekli materyallerin olmaması	1	5.5

Veriler doğrultusunda %44.4 oranında öğrencilerin ana dillerinin farklı olması, %16.6 oranında ailelerin ilgisiz olması, %16.6 oranında öğrencilerin mevsimlik işçi olması, %11.1 oranında 2. sınıfa hazır olamayan öğrencilerin 2. sınıfa geçmiş olması, %5.5 oranında öğretmenlerin iş doyumunun olmaması, %5.5 okulda gerekli materyallerin olmaması yaşanan güçlüklerin ana nedeni olarak görülmektedir.

Türkçenin yeterli düzeyde konuşulmaması ikinci sınıf düzeyinde de Türkçe öğretimini zorlaştıran ana nedenlerdendir. Özellikle okuma ve yazma alanında yaşanan sorunların büyük bir kısmı öğrencilerin Türkçe kelime hazinesinin darlığı ve temel dil kurallarına hâkim olmamasından kaynaklanmaktadır.

“Ana dili ile okuduğu arasında bağ kurmakta zorluk yaşıyorlar. Ana dillerinde düşünüp farklı bir dilde bildiklerini aktarmaya çalışınca zorlanıyorlar.” (İ.Ö. 4)

“Kesinlikle ana dillerinin farklı olması.” (İ.Ö.15)

“Türkçeyi tam bilmemeleri ana neden. Evde ve sokakta Türkçe konuşmuyorlar sadece okulda konuşuyorlar. Bu da yeterli olmuyor.” (İ.Ö.6)

“Ana dillerinin farklı olması ve okulda ders içinde kullanabileceğimiz öğretim materyallerinin bulunmaması.” (İ.Ö.14)

“Öğrencilerin dil probleminin olması ve okulda eğitim öğretim materyallerinin olmaması.” (İ.Ö.10)

Ailelerin ilgisizliği öğrencilerin okulu ve dersleri ciddiye almamasına neden olmaktadır. Öğretmenler tek taraflı bir çaba gösterip sadece okulda derslere ayırdıkları zamanla ilerlemeye çalışıyorlar. Evde okuma yapmayan, ödevlerini yapmayan öğrencilerle de eksikler giderilemiyor.

“Öğrencilerin ve ailelerin derse karşı ilgisiz olmaları.” (İ.Ö.13)

“Yaptığımız tüm çalışmaların okulla sınırlı kalması. Aileler ilgilenmediği için öğrenciler sadece okulda kitap okuyup ders yapıyor.” (İ.Ö.3)

“Ailelerin ilgisizliği ve çocukların algılama probleminin olması.” (İ.Ö.1)

“Bence bu problemlerin sebebi ailelerin ilgisiz oluşu ve okuldaki imkânların kısıtlı oluşu. Teknolojik olarak her şeyin gerisindeyiz. Çoğu zaman elektrik bile yok.” (İ.Ö.9)

Mevsimlik işçi olan öğrencilerin devam sorunu tüm kazanımları etkilemektedir. Her seferinde başa dönen öğretim sürecinde kalıcı bir çözüm bulunamamaktadır.

Sınıf tekrarının veli isteğinde olması okuma yazma bilmeyen, okula düzenli gelmemiş öğrencilerin ikinci sınıfa geçirilmiş olması Türkçe derslerinin zorlaşmasının bir başka nedenidir.

Okullarda yeterli öğretim materyalinin olmaması, sınıfların kalabalık olması ve öğretmenlerin çok fazla enerji harcayıp istenilen düzeye gelinememesi, öğretmenlerin iş doyumuna ulaşamıyor olması Türkçe öğretimini zorlaştıran diğer etmenlerdir.

“Öğrencilerin sınıfta bırakılmaması birinci sınıfta hiçbir şey bilmeyen çocuğun üst sınıfa geçmesi demek. Öğrenciler içi boş bir şekilde üst sınıflara geçiyor. Problem katlanarak ilerliyor. Bence ana neden bu.” (İ.Ö.5)

“Öğretmenlerin bıkmış olması. Çok emek verip az verim alıyoruz. Bu bir süre sonra öğretmende bıkkınlık oluşturuyor. Eğer öğretmen enerjisini kaybetmezse sorunları bir şekilde çözüyor.” (İ.Ö.18)

İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Dördüncü Alt Probleme İlişkin Görüşleri

İkinci sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Karşılaştığınız sorunları nasıl çözüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Tablo – 13: İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Çözümüne İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Öğrencileri konuşturmaya çalışmak	7	38.8
Hikâye okumak, tekerleme öğretmek ya da şarkı söyletmek	5	27.7
Her öğrenciyle birebir ilgilenmek	4	22.2
Sözlük kullandırmaya çalışmak	2	11.1

İkinci sınıf öğretmenlerinin %38.8’i öğrencileri konuşturmaya çalışarak, %27.7’si hikâyeler okuyup tekerlemeler, şarkılar söyleterek, %22.2’si tüm öğrencilerle birebir ilgilenerek, %11.1’i sözlük kullandırmaya çalışarak Türkçe öğretiminde yaşadıkları sorunları çözmeye çalışıyorlar.

Öğretmenler sorunların kaynağının öğrencilerin ana dillerinin Türkçe olmadığını düşündükleri için tüm çözüm önerileri de Türkçeyi doğru kullanma üzerine kuruludur. Öğrencileri sürekli konuşturmak hikâyeler okuyup tekerlemeler söyletmek öğretmenler için en kolay çözüm yoludur. Böylelikle zamandan tasarruf edip tüm sınıfı aynı anda yönetmek kolaylaşmaktadır.

Öğrenciler tam olarak okuduğunu ve dinlediğini anlamadığı için bazı öğretmenler etkinlikleri yaptırırken her öğrenciyle tek tek ilgilenerek eksik

kazanımları tamamlamaya çalışmaktadır. Özellikle yazma ile ilgili olan etkinliklerde eksiklikler giderilebiliyor ama çok fazla zaman alıyor. Günlük 2 ders saati olan Türkçe dersleri 4 ders saatine kadar çıkabiliyor. Öğretmenler bir öğrenciyle ilgilenirken diğerlerine ödevlendirme yapıyorlar. “4 saat Türkçe işleyince öğrenciler sıkılmıyor mu?” sorusuna ise “Sıkılıyorlar ama bu çocuklara her şeyden önce okuma yazmayı tam olarak öğretmemiz lazım.” şeklinde cevap verdiler. Bu 4 saatin belirli zamanlarını kitap okuma saatleriyle doldurarak öğrencilerin okuma hızını artırmaya çalışmaktadırlar. Aşağıda bazı cevaplar yer almaktadır.

“Sınıfta bol bol Türkçe konuşturuyorum. Çalışma kâğıtları dağıtıyorum.” (İ.Ö.3)

“Her gün mutlaka sınıfça hikâye okutuyorum. Duvara astığım etkinlikleri resimli hazırlıyorum.” (İ.Ö.1)

“Kitap okutuyorum. Dikte yaptırıyorum. Tek tek ilgileniyorum.” (İ.Ö.9)

“Türkçe şarkı öğretiyorum. Velileri sık sık arıyorum.” (İ.Ö.13)

“Sözlük kullandırmaya çalışıyorum. Sürekli hikâye okutuyorum.” (İ.Ö.5)

“Öğrencileri Türkçe konuşturmaya çalışıyorum. Dikte çalışması yapıyoruz. Masama çağırıp birebir okutup yazdırıyorum. Etkinlikleri resimli hazırlamaya çalışıyorum.” (İ.Ö.14)

“Tekerleme, bilmece, bulmaca gibi eğlenceli etkinlikler yapıyorum. Telaffuz sorunun çözmek için özellikle tekerlemeleri çok kullanıyorum. Bunlar dışında kitap okutuyorum.” (İ.Ö.18)

“Öğrencilere Türkçe konuşturuyorum. Dersle ilgili olduğu zaman çok konuşmuyorlar. Normal muhabbet edersek o zaman daha çok konuşuyorlar.” (İ.Ö.6)

“Her öğrenci ile birebir ilgilenmeye çalışıyorum. En az beş dakika okutup dikte yaptırıyorum.” (İ.Ö.12)

İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Beşinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

İkinci sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Ders içinde size yardımcı olabilecek ne tür materyaller kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Elde edilen veriler aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo – 14: İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Kullandıkları Materyallere İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Çalışma kâğıtları kullanmak	10	55.5
Görsel içeren posterler, afişler asmak	3	16.6
Hikâye kitapları	3	16.6
Sözlük	2	11.1

İkinci sınıf öğretmenlerinin %55.5’i çalışma kağıtları, %16.6’sı görseller içeren poster ve afişler hazırlayarak, %16.6’sı hikâye kitaplarını, %11.1’i sözlükleri materyal olarak kullanmaktadır.

İkinci sınıf öğretmenleri de çalışma kâğıtlarını materyal olarak varsayıp dersleri kâğıtlarla işliyorlar. Ders kitapları dışında sözlük ve hikâye kitapları kolay ulaşılabilirlik açısından tercih ediyorlar.

“Görselleri çok olan posterler hazırlıyorum.” (İ.Ö.11)

“Çalışma kağıtları kullanıyorum.” (İ.Ö.7)

“İnternette bulduğum etkinliklerden dağıtıyorum.” (İ.Ö.15)

“Sözlük kullanıyoruz.” (İ.Ö.2)

“Hikâye kitapları ve görseli çok olan etkinlikler kullanıyorum.” (İ.Ö.4)

“Kullandığım belirgin bir materyal yok. Çalışma kâğıtları çıkartıp dağıtıyorum.” (İ.Ö.8)

İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Altıncı Alt Probleme İlişkin Görüşleri

İkinci sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Sınıf öğretmenliği ile ilgili takip ettiğiniz bilimsel bir yayın var mı? Varsa neler?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır.

Görüşülen öğretmenlerin hiç birinin düzenli olarak takip ettikleri bilimsel bir yayın ya da araştırmacı yok. Öğretmenler etkinlik indirmek ya da poster, afiş hazırlamak için eğitim sitelerini takip ediyorlar.

“Hayır takip etmiyorum.” (İ.Ö.6)

“Hayır yok.” (İ.Ö.13)

“Akademik çalışmalar hiç bize hitap etmiyor. Kâğıt üzerinde teorilerden oluşuyor. Çözüm üretmiyorlar. O yüzden takip etmem gerektiğini düşünmüyorum.” (İ.Ö.2)

“İnternette eğitim sitelerini takip ediyorum.” (İ.Ö.7)

İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Yedinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

İkinci sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarını nasıl buluyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır.

İkinci sınıf öğretmenlerinin yedinci alt probleme ilişkin görüşlerine ait frekans ve yüzdeler aşağıdaki gibidir.

Tablo-15: İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Türkçe ders kitabındaki etkinlikler öğrencilerin seviyesinin üstünde	7	38.8
Metinler uzun olduğu için öğrenciler sıkılıyor	4	22.2
Çalışma kitabı kısmı ayrı olduğu için sayfaları bulmakta zorlanıyoruz	3	16.6
Türkçe Öğretim Programı bölgeye uygun değil	3	16.6
Dil bilgisi konularına yeteri kadar yer verilmemiş	1	5.5

İkinci sınıf öğretmenlerinin ders kitapları ve Türkçe öğretim programına ilişkin görüşleri %38.8'i ders kitabındaki etkinliklerin öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğu, %22.2'si metinlerin uzun olduğu, %16.6'sı ders kitabı ve çalışma kitabının ayrı iki kısım olmaması gerektiği, 16.6'sı bölgeye uygun olmadığı, %5.5 dil bilgisi konularına yer verilmediği yönündedir.

Ders kitaplarındaki metinler öğrenciler için uzundur. Öğrencileri metni sonuna kadar okuyamayıp sıkılmaktadır. Okuma hızı yavaş olan öğrenciler dersin büyük bir kısmını metni okumaya harcayarak geçirmektedir. Bununla birlikte çalışma kitabının ayrı bir kısım olmasından dolayı etkinliği kitabın arka tarafından bulmaya çalışmak çok zaman almaktadır. Sayfaları bulamayan öğrencilere öğretmenin tek tek açması gerekmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine göre dil bilgisi konularına yeterince yer verilmemiştir. Etkinlikler az olduğu için öğretmenler sürekli çalışma kâğıtları dağıtmaktadır. Bu durumda ders kitabı ikinci plana düşmektedir.

İkinci sınıf öğretmenleri ders kitaplarındaki metinlerin ve etkinliklerin öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğunu düşünüyor. Özellikle yazma çalışmalarını kapsayan etkinliklerde öğrencilerin düşüncelerini ifade edememektedirler. Öğretmenlerin bu konudaki düşüncelerinden bazıları aşağıdaki gibidir.

“Ders kitabındaki metinler çok uzun. Öğrencilerin okuma hızları zaten ortalamanın altında. Metinleri okurken çok yavaş ilerliyoruz. Sesli okuma yaptığımızda çocuklar özellikle yavaş okuyan arkadaşlarını dinlerken sıkılıyor. Dikkatleri farklı yönlere kayıyor. ‘Off, üff’ sesleri çıkmaya başlıyor. Ayrıca metin uzun olduğu zaman detaylı sorular soramıyorum. Çünkü unutuyorlar.” (İ.Ö.3)

“Çalışma kitabındaki etkinliklerin bazıları öğrencilerin seviyesinin üstünde. Yazma ile ilgili olan etkinlikleri yapamıyorlar. Ben de etkinlikleri atlıyorum.” (İ.Ö.7)

“Metinler çocukların ilgisini çekmiyor. Uzun oldukları için daha okumaya başlamadan çocukların gözü korkuyor. ‘ Oooo kaç sayfa... ’ diyorlar.” (İ.Ö.11)

“Çalışma kitabındaki etkinlikler hep aynı tür. Sırası bile aynı. Daha değişik etkinlikler olmalı.” (İ.Ö.18)

“Çalışma kitabı ayrı bir kısım olmamalı. Her metnin etkinliği hemen arkasından gelmeli. Kitabın arka tarafından sayfaları bulmak çok vakit alıyor. Bazen sayfaları öğrencilere tek tek ben açıyorum. Bazen bir sayfayı açmamız 7-8 dakika falan sürüyor.” (İ.Ö.6)

“Ders kitabı bu bölge için fazla karışık. Daha sade olmalı.” (İ.Ö.15)

“Yeterli değil. Dil bilgisi konuları daha çok olmalı. Türkçe Öğretim Programı bu bölgeye göre değil” (İ.Ö.12)

İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Sekizinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

İkinci sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Tüm bu sorunlara ilişkin çözüm öneriniz var mı? Varsa nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Tablo-16: İkinci Sınıf Öğretmenlerinin Çözüm Önerilerine İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Bölgeye göre program yapılmalı	5	27.7
Türkçe öğretim programı dâhilinde kitaplar bölgesel olmalı	4	22.2
Bölgede çalışan öğretmenlere bu konuyla ilgili hizmet içi eğitim verilmeli	3	16.6
Bu bölgeye fazladan kaynak kitaplar yollanmalı	3	16.6
Öğrenci velileri bilinçlendirmek için çalışma yapılmalı	2	11.1
Mevsimlik işçi olan öğrenciler için ayrı sınıflar oluşturulmalı	1	5.5

İkinci sınıf öğretmenlerinin %27.7’si bölgeye uygun program yapılması gerektiğini, %22.2’si Türkçe öğretim programı dâhilinde kitapların bölgesel olması gerektiğini, %16.6’sı bölgede çalışan öğretmenlerin Türkçe öğretimi alanında hizmet içi eğitim alması gerektiğini, %16.6’sı bölgeye fazladan kaynak kitaplar gönderilmesi gerektiğini, %11.1’i öğrenci velilerinin bilinçlendirilmesi gerektiğini,

%5.5'i mevsimlik işçi olan öğrenciler için ayrı sınıflar oluşturulması gerektiğini düşünmektedir.

İkinci sınıf öğretmenlerinin 5'i öğrencilerin çoğunun hâlâ birinci sınıf düzeyinde olduğunu, ders kitaplarındaki etkinliklerin seviyelerinin üstünde kaldığını, bu yüzden programın bölgeye göre düzenlenmesi gerektiğini, öğrencilerin eksikliklerine göre fazladan kaynaklar gönderilebileceğini düşünmektedir.

“Bence program yeterli. Bize sunulan imkânlar daha fazla olmalı. Velilere de eğitim programları düzenlenmeli.” (İ.Ö. 2)

“ Bence program ve kitaplar yeterli ama mevsimlik işçi olan öğrenciler için yeni ve ayrı bir program olmalı. Hatta onların sınıfları da ayrı olmalı.” (İ.Ö.6)

“Kitaplar düzenlenip bize Türkçe öğretimi ile ilgili dil bilgisi ağırlıklı ek kaynaklar verilmeli.” (İ.Ö.10)

Velilerin eğitime ve okula bakış açısının değiştirilmesi, okulun değerli kılınması gerektiği için velilere yönelik politikalar geliştirilmesi birçok problemi çözecektir ve öğretmenlerin işini kolaylaştıracaktır. Bilinçli veliler öğrencilerin okul zamanı tarlaya değil okula gitmesini sağlayacak böylelikle eksik konular olmayacak, tüm öğrencilere aynı anda öğretim yapılacaktır. Ayrıca öğretmenler bölgenin şartlarına göre hizmet içi eğitim almalarının yaşadıkları sorunları aşmakta yardımcı olacağını belirttiler.

“Devam sorunu olan, mevsimlik işçi olup geç gelen öğrencilere bir çözüm üretilmeli. Ya öğrencilere yurt yapılsın aileleri yokken orda kalsınlar ya da onlar için ayrı bir sınıf oluşturulsun.” (İ.Ö.14)

“Bize gerçekten işe yarayacak hizmet içi eğitimler verilmeli. Teorik ve bu bölgeyi ilgilendirmeyen genel konular değil bizim derslerde işimize yarayacak uygulamalı eğitimler.” (İ.Ö.9)

“Bence bölgeye özel bir program olmalı” (İ.Ö.11)

“Program güzel ama bu bölgedeki öğretmenlere destek hizmetler verilmeli.” (İ.Ö.5)

Üçüncü Sınıf Öğretmenleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerden 20 tanesi üçüncü sınıf öğretmenidir.

Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Üçüncü sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Türkçe öğretiminde yaşadığınız güçlükler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Tablo – 17: Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimde Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeler

İfadeler	f	%
Kelimeleri okurken eksik ya da ekleyerek okuma yapmaları	5	25
Duygu ve düşüncelerini sözlü veya yazılı ifade edememeleri	5	25
Okuduklarını anlamamaları	3	15
Noktalama ve imlâ kurallarını kavrayamamaları	3	15
Üçüncü sınıf öğrencisi olmasına karşın hâlâ ilk okuma yazma sürecinde olan öğrenciler	2	10
Metinlerin ve şiirlerin ana düşüncesi ve konusunu kavrayamamaları	2	10

Araştırmaya katılan üçüncü sınıf öğretmenlerinin %25’i kelimeleri okurken eksik ya da ekleyerek okumalarında, %20’si öğrencilerin duygu ve düşüncelerini sözlü ya da yazılı ifade edememelerinde, %15’i öğrencilerin okuduklarını anlamamasında, %15’i noktalama işaretleri ve imlâ kurallarını kavratamamakta, %10’u üçüncü sınıf olmasına karşın hâlâ ilk okuma yazma sürecinde öğrencilerin olmasında, %10’u metinlerin ve şiirlerin ana düşünce ve konusunu kavratamamakta zorlanmaktadır.

Üçüncü sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler ve elde edilen veriler gösteriyor ki öğretmenlerin öğrencilerden beklentileri ile aldıkları verim birbirinden tamamen farklı. Öğrencilerin takılmadan akıcı bir şekilde okumalarını, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak rahatça ifade etmelerini bekleyen öğretmenler bunun gerçekleşmediğini gördükleri için sadece dersleri yapabilen öğrencilerle işlemeye

devam etmektedirler. Çünkü sürekli geriden gitmenin Türkçe dersinde başarılı olan az sayıda öğrenciye haksızlık olduğunu düşünmektedirler. Geriden gelen grup içinse “Olduğu kadar artık...” yorumunu yapmaktadırlar.

“Öğrenciler kendi cümleleriyle yazı yazmakta zorlanıyorlar. Anlatımları gündelik kelimelerle birbiriyle bağlantısız oluyor. En fazla 7-8 cümlelik anlatımlar oluyor. Bir hikâyeye yazacakları zaman özellikle konuşmalara yer vermelerini belirtiyorum ama ‘Bir çocuk varmış. Sonra şuraya gelmiş. Sonra oraya gitmiş. Sonra mutlu yaşamış.’ diye hikâyeyi bitiriyorlar. Bilgi verici yazıları zaten hiç yazmıyorlar.” (Ü.Ö. 5)

“Akıcı okuyan öğrencilerimin sayısı çok az. Sınıfın büyük bir kısmı ya kelimelerdeki ekleri yutuyor ya da kelimeleri ekleyerek okuyor.” (Ü.Ö.12)

“Hâlâ konuşurken ya da bir olay anlatırken hep geçmiş zaman kullanıyorlar. Her cümlelerin başında mutlaka ben diyorlar. Hem sözlü hem yazılı anlatım becerilerinde en çok sorun çıkaran nokta kişilerin ve zamanların uyumsuzluğu.” (Ü.Ö.8)

“Okurken çok fazla hata yapıyorlar. Ekleri bırak kelimeyi atlayarak okuyorlar.” (Ü.Ö.10)

“Yazı yazdıramıyorum. En az üç paragraftan oluşan bir yazı yazmıyorlar. Düşüncelerini sıralayamıyorlar. Yazdıkları yazılarda kişi ve zaman birbirini tutmuyor. Gelecek zamanla başlayıp geçmiş zamanla bitiyorlar” (Ü.Ö.14)

Sınıfımda okuma yazma bilmeyen ve Türkçe anlamayan öğrenci yok artık ama birinci sınıf öğrencisi gibi okuyan öğrenciler var. Harfleri tek tek birleştirerek okuyan bir grup oluşmuş. ‘k-i ki, ki-t kit, kit-a kita, kita-p kitap’ şeklinde okuyorlar. Ben hiç öyle öğretmedim hep heceleyerek öğrettim. Onlar kendi yöntemlerini oluşturmuşlar.” (Ü.Ö.17)

“Okuduğunu anlamayan bir grup var. Kendileri okuyunca anlamıyorlar ben aynı yeri okuyorum anlıyorlar.” (Ü.Ö.20)

“Okuduklarını tam olarak anlamıyorlar. Soruların bir kısmına cevap verirken bazıları kalıyor.” (Ü.Ö.1)

“En büyük sıkıntım konuştukları gibi yazmaları. Kelimelerin doğru telaffuz edemedikleri için yanlış yazıyorlar.” (Ü.Ö.9)

“Okuduklarını anlamıyorlar.” (Ü.Ö.3)

Okumadaki yanlışlar metinlerin, şiirlerin, kitapların amacına ulaşmasını engellemektedir. Örnek olaylar, benzetmeler, karşılaştırmalar, mecazlar, metnin ana düşüncesi, şiirin ana duygusu, metnin veya şiirin konusu, kazanımları hiç anlayamamaktadır.

Üçüncü sınıf öğretmenlerinin ağırlık verdiği başka bir konu dil bilgisi konularıyla birlikte noktalama ve imlâ konularıdır. Üçüncü sınıf olan öğrencilerin bir kısmı hâlâ “Cümle nedir? Bir örnek verebilir misin?” sorusuna yanıt verememektedir. Noktalama işaretlerin yerlerini bulamayan öğrenciler cümle içinde rastgele yerlere koymaktadırlar. Yazılarında sadece noktalama işaretleri değil zaman ve kişiler arasında uyumsuzluklar vardır. Öğrenciler düşüncelerini ifade edebilmektedir ama mantıklı bir şekilde değil. Öğretmenler kelimelere bakarak çıkarımlar yapmaktadır. Ayrıca üçüncü sınıf öğrencileri kelimeleri de yanlış yazmaktadır. Aşağıda birkaç örnek verilmiştir:

- Ayle(Aile)
- Eyleniyi(Eğleniyor)
- Aç(Ağaç)
- Ötmen(Öğretmen)
- Doguz(Dokuz)
- Kığıt (Kağıt)
- Biye (Bana)
- Siye (Sana)
- Kelem/ Galam (Kalem)
- İvet (Evet)

“Ali eve geliyordu.” cümlesini *“Ali ev geliyor.”* şeklinde,

“Dün annemle teyzeme gittik.” cümlesini *“Dün annem teyzem gittik.”* şeklinde,

“Hava bugün çok sıcak.” cümlesini “Havaya bugün çok sıcak.” şeklinde okuyup yazmaktadırlar.

“Noktalama ve imlâ en çok üstünde durduğum konu. Artık çocukların düşüncelerini düzgün bir şekilde ifade etmesi gerek. Yazılarında hep kafalarına göre işaretler koyuyorlar.” (Ü.Ö.18)

“Sözlü olarak yazım kurallarını sıralayabiliyorlar. Ama uygulamada yapamıyorlar. Sınıfta yaptığımız etkinliklerde noktalama işaretlerini rastgele koyuyorlar. Cümlelerin değil her satırın başında büyük harfle başlıyorlar. Çünkü cümlelerin nerde bittiğini bulamıyorlar. Yargı bildiren ifade hangisi ayırt edemiyorlar.” (Ü.Ö.4)

Ana düşünce ve konu öğretmenlerin kavratmakta zorlandıkları başka bir konudur. Metnin tamamından çıkartılması gereken bu konularda öğrenciler metne bütüncül olarak bakamayıp belirli noktalara odaklanmaktadırlar.

“Ana düşünce ve konuyu anlamıyorlar. Metinden kendi cümleleriyle bir yargı çıkaramıyorlar. Metnin konusu olarak da metindeki ana olayı söylüyorlar.” (Ü.Ö.15)

“Ana düşünce ve konu nedir kavratamadım. Kimse anlamadı. Metinden cevaplar veriyorlar.” (Ü.Ö.13)

Şiir yazma kazanımında da güçlük yaşadıklarını ifade eden üçüncü sınıf öğretmenleri, öğrencilerin genel olarak şiirin ne demek olduğunu ve mısraların uyumlu olması, bir ahenk olması gerektiğini kavratamamaktadır.

“Şiir yazma, dörtlük yazma etkinliklerinde zorlanıyorum. Şiirin düz metinden farkının sadece her cümlelerin farklı satırda olması zannediyorlar. Uyum, ahenk, duygu daha bunları çözemedik.” (Ü.Ö.19)

Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin İkinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Üçüncü sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “En çok hangi öğrenme alanında sorun yaşıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Tablo – 18: Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde En Çok Zorlandıkları Alana İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Okuma	10	50
Yazma	7	35
Konuşma	3	15
Dinleme	-	0

Tabloya göre üçüncü sınıf öğretmenlerinin %50'si okuma, %35'i yazma, %15'i konuşma alanında güçlük yaşamaktadır. Dinleme ile görsel okuma ve sunu alanları ile ilgili fikir beyan edilmemiştir.

Öğretmenlere göre okuma alanı en çok sorun yaşanan öğrenme alanıdır. Okurken öğrencilerin çok fazla hata yapması ve okudukları metni eksik ya da yanlış anlamaları Türkçe öğretimindeki en temel sıkıntıdır. Öğrencilerin okuma hızı da üçüncü sınıf seviyesinin altındadır. Okuma alanında yaşanan bu sıkıntılar diğer dersleri de etkilemektedir.

“Okuma alanında güçlük çekiyorum. Okudukları metin ile ilgili bir çok şeyi hemen unutuyorlar.” (Ü.Ö.3)

“Okuma alanında sorun yaşıyorum.” (Ü.Ö.6)

“En çok okuma alanında zorluk yaşıyorum. Öğrenciler okurken çok hata yapıyor.” (Ü.Ö.20)

“ Okuma alanda zorlanıyorum özellikle okuduğunu anlama kısmında.” (Ü.Ö.12)

“En çok okuma sıkıntı oluyor.” (Ü.Ö.18)

“Hem okumada hem de yazma da zorlanıyorum. Okuduklarını anlamadan okuyorlar. Yazılarında bir bütünlük yok.” (Ü.Ö.5)

Yazma alanının en belirgin problemleri; öğrencilerin yazılarında anlamsal bir derinliğin olmaması, kısa cümleler ve sıradan kelimelerle düşüncelerini ifade

etmeye çalışmalarıdır. Noktalama işaretlerini ve imlâ kurallarını uygulayamamaları da diğer bir yazma problemidir.

“Yazmada problem yaşıyorum. Yazarken kullandıkları kelimeler çok sınırlı. Daha çok günlük konuşmalarındaki gibi yazıyorlar.” (Ü.Ö.1)

“Ben en çok yazma alanında zorlanıyorum. Düşünceleri tam ifade edemiyorlar.” (Ü.Ö.11)

“Yazma alanında güçlük çekiyorum. Defter düzeni dâhil birçok kazanım hâlâ tam değil. Noktayı hâlâ yanlış yere koyanlar var” (Ü.Ö.17)

Konuşma alanında ise öğrencilerin dil becerilerinin kısıtlı olması öğrenci-öğretmen arasında iletişim sorunları doğurmaktadır.

Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Üçüncü Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Üçüncü sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Karşılaştığımız bu sorunların nedenleri neler olabilir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Tablo-19: Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Hem ailelerin hem de öğrencilerin okulu önemsemiyor oluşu	6	30
Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının olmayışı	5	25
Türkçeyi tam anlamamaları	4	20
Sınıfların kalabalık olması	3	15
Okulda yeterli materyal olmaması	2	10

Üçüncü sınıf öğretmenlerinden %30'u ailelerin ve öğrencilerin okulu önemsemiyor oluşunu, %25'i öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olmayışını, %20'si öğrencilerin Türkçeyi tam anlamıyor oluşunu, %15'i sınıfların kalabalık oluşunu, %10'u okulda yeterli materyal olmayışını yaşadıkları sorunların kaynağı olarak görmektedir.

Okul kurum olarak diğer devlet kurumlarından farklıdır. Malzemesi olan çocuğu şekillendirmeye çalışmak gibi bir amacı vardır. Üçüncü sınıf öğretmenleri çalıştıkları bölgelerde okulun kurum olarak anlam kazanmadığını düşünmektedir. Anneler çocukların avutulduğu bir mekân olarak görmekte, babalar ise okula gönderdikleri için devlet tarafından ödenen ücreti düşünmektedirler. Okuldan beklentileri eğitim öğretim değildir. Bu yüzden öğretmenler yaptıkları öğretim çalışmalarında gerekli desteği bulamamaktadır. Sonuç olarak öğretmenler bilgiyi aktarmaya çalışırken karşıda öğrenmeye açık bir grup bulamadığı için ilerleme kaydedememektedir.

“Ben hepsiyle tek tek ilgilenemiyorum. Ailelerin öğrenciyle akşamları oturup ilgilenmesi gerek. Anne-baba hiçbir şey bilmiyorsa bile başında durup ödevini yaptırması lazım.” (Ü.Ö.7)

“Aileler çocuklarıyla ilgilenmiyor. Düzenli ders çalışma alışkanlıkları yok. Verdiğimiz ödevleri birazcık dikkatlerini vererek yapmaya çalışsalar aslında çok kolay olduğunu görecekler.” (Ü.Ö.12)

“ Sınıflar kalabalık olduğu için her öğrenci ile dakikalar harcamıyoruz. Bu yüzden ödevlerle eksikleri kapatmaya çalışıyoruz. Öğrencilerin çoğu ödev bilincine sahip değil. Aileler de evde takibini yapmıyor. Ödevini yapan öğrenci zamanla iyileştikçe yapmayan da eksikliğiyle devam ediyor.” (Ü.Ö.18)

“Öğrencilerde okul bilinci yok. Evde gerektiği kadar ders çalışmıyorlar.” (Ü.Ö.20)

Öğrencilerin yukarıdaki sebepten okula ve derslere ilgisi yoktur. Sadece okulda yaptığı çalışmalarla kalıp evde hiç kitap okumamaktadırlar. Buna bağlı olarak da okuma hızları artmamakta yaptıkları yanlışları tekrar tekrar yapmaktadırlar. Bundan dolayı Türkçe kelime hazineleri de genişlememektedir.

“Öğrenciler Türkçe öğrendi ama öğrencilerin kelime bilgisi hâlâ olması gereken seviyesin altında. Yeni kavramlar, yeni konular, daha karmaşık anlatımlar var. Öğrenci iki kelimeyi anlıyorsa birini anlamıyor. Türkçe dersini de bu yüzden sevmiyorlar.” (Ü.Ö.1)

“ Geçen bir derste ‘hörgüç’ kelimesi geçti. ‘Hörgüç ne demek?’ diye sordular ‘Devenin sırtındaki çıkıntı’ dedim. Bu sefer de ‘Deve ne demek’ diye sordular. Ben de

resmini gösterdim. Hepsi 'Haaaa biz bunu biliyoruz.' diyip ana dillerindeki karşılıklarını söylediler." (Ü.Ö.12)

" Öğrencileri en çok evde kitap okumaları konusunda uyarıyoruz ama çocuk kendisi alıp okumuyor. Ailesi de bu konuda çocuğa baskı yapmayınca hep yerinde sayıyor." (Ü.Ö.4)

"Hem yeterince kitap okumamaları hem de ana dillerinin farklı olması." (Ü.Ö.11)

Kalabalık sınıf mevcutları öğrenci başına ayrılan zamanı azaltmaktadır. Öğretmenler dersleri fotokopilerle ödevlendirerek yetiştirmeye çalışmaktadır. Yeterli materyal ve teknolojik al yapının olmaması, alt yapı olsa bile elektriklerin sürekli kesiliyor olması öğretmenlerin işini zorlaştırmaktadır.

"Okulda etkinlikleri çeşitlendirmemize yardımcı olacak hiçbir kaynak yok. Öğrencileri şehir merkezine bir kütüphaneye, herhangi bir etkinliğe götürmek istesek ne aileler ne de okul idaresi destek olmuyor. Çok fazla evrak ve formalite şeyler istiyorlar. Servisi de biz ayarlamak zorunda kalıyoruz. İl milli eğitim destek vermiyor." (Ü.Ö.16)

"Sınıflar kalabalık olduğu için her konuda tam olarak öğrencileri takip edemiyoruz." (Ü.Ö.9)

Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Dördüncü Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Üçüncü sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan "Karşılaştığınız sorunları nasıl çözüyorsunuz?" sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Tablo-20: Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Çözümüne İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Hikâye okutmak	6	30
Velilerle sürekli iletişim kurmak	4	20
Sözlük ve imlâ kılavuzu kullanırmak	4	20
Ders içinde kelime oyunları, bulmaca ve bilmeceler kullanmak	3	15
Geç başlayan ve konuları eksik olan öğrencileri ayrı ödevlendirmek	3	15

Yukarıdaki verilere göre üçüncü sınıf öğretmenlerinin çözüm yolları %30 hikâye okutmak, %20 velilerle sürekli iletişim kurmak, %20 sözlük ve imlâ kılavuzu kullanmak, %15 ders içinde kelime oyunları bulmaca ve bilmeceler kullanmak, %15 oranında ise geç başlayan ve konuları eksik olan öğrencileri ayrı ödevlendirmek şeklindedir.

Üçüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde yaşadıkları sorunları çözmek için diğer sınıf düzeylerinden farklı olmayan çözüm yolları görüyoruz. Daha çok öğrencilerin yeni kelimeler öğrenmelerini sağlayacak etkinliklere yer vermektedirler. Çünkü öğrencilerin kelime hazinesinin gelişmesi demek hem yazılı hem de sözlü ifade becerilerinin gelişmesi demektir.

“Sınıfa tabu ve kelime türetme oyunu aldım. Başta çok emin değildim işe yarayacağından ama öğrenciler beni şaşırttı. Tabuyu öğrenmeleri biraz zaman aldı fakat mantığını kapınca kelimeyi tarif etmek için hiç kurmadıkları cümleleri kurmaya başladılar. Kelime türetme oyunu da öyle. Kazanma duygusu işin içine girince çocuklar çok daha üretken oluyor. Tabi bu oyunları işlediğiniz konuya göre düzenlemek gerekiyor. Temadaki kavramları yerleştirdince öğrenciler farkında olmadan tanımlama yapmış oluyor. Aynı şekilde drama yöntemi de çok etkili. Öğrenciler ‘Hadi hikâyeyi özetleyelim.’ diyince takılıyor ama ‘Hadi tahtada canlandıralım.’ diyince yapamasa da denemek istiyor. Çünkü kelimelerle olmasa bile beden dili ile anlatıyorlar. Çok eğleniyorlar. Türkçe dersini sıkıcı bir ders olarak görmüyorlar.” (Ü.Ö.4)

“Kitap okutuyorum. Sözlük kullanıyorum. Atasözleri ve deyimler sözlüğü ve imlâ kılavuzu kullanıyorum.” (Ü.Ö.7)

“Kısa paragraf çalışmaları yapıyorum. Diğer etkinlikleri de kısa tutup içine farklı kelimeler yerleştiriyorum.” (Ü.Ö.18)

“Konuşmalarımı çeşitlendiriyorum. Her zaman kullanılan sıfatları değil daha nadir olanlarını kullanıyorum. Bir durumu açıklamak için atasözü ya da deyim kullanıyorum.” (Ü.Ö.20)

“Etkinlikleri kendim hazırlıyorum. Öğrencilere daha çok kelime öğretecek çalışmalar uydurmaya çalışıyorum. Türkçe dersi en çok boyama yaptığımız bulmaca çözdüğümüz ders.” (Ü.Ö.9)

“Telefondan masal dinletiyorum. Elektrik olduğu zamanlar izletiyorum. Sık sık kitap okutuyorum.” (Ü.Ö.5)

“Kelime oyunları oynatıyorum. Bilmece bulmaca ile dersi ve kavramları harmanlıyorum.” (Ü.Ö.13)

“Sürekli sözlük kullanıyorum. Bir de kelime bulmacaları çözdürüyorum.” (Ü.Ö.8)

Aileleri sürekli arayıp bilgilendirmek, ev ziyaretlerinde bulunmak da öğretmenlerin tercih ettiği çözüm yollarındandır. Ailelerin dikkatini okula ve çocuğa çekmek birazcık da olsa aile gündeminde okulun olmasını sağlamak başlıca amaç halindedir.

“Çocuğun üzerinde bir baskı olmalı. Çocuklar okula neden geldiklerini bilmiyorlar. Önce aile okula değer verecek sonra öğrenci.” (Ü.Ö.19)

“Öğrenci velilerini sürekli arayıp okula çağırıyorum. Dersleri konusunda bilgi veriyorum.” (Ü.Ö.1)

“Ara sıra velileri ziyarete gidiyorum. Özellikle derslerinde düşüş olan ya da davranış sorunu olan öğrencilerin ailelere gidiyorum.” (Ü.Ö.16)

Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Beşinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Üçüncü sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Ders içinde size yardımcı olabilecek ne tür materyaller kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Tablo – 21: Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Kullandıkları Materyallere İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Çalışma kâğıtları, testler	8	40
Hikâye kitapları	6	30
Sözlükler	4	20
Kelime oyunu ve tabu	2	10

Bu verilere göre üçüncü sınıf öğretmenleri %40 çalışma kâğıtları ve testler, %30 hikâye kitapları, %20 sözlükler %10 kelime oyunu ve tabuyu materyal olarak kullanmaktadırlar.

Öğrencilerin daha fazla soru çözmesinin hatalarını azaltacağı görüşünde olan öğretmenler düzenli olarak test çözmektedir. Çoktan seçmeli soruların öğrencilerin başarılarının ne kadar artacağı başka bir tartışma konusudur.

“İnternette bulduğum çalışma kâğıtlarını kullanıyorum.” (Ü.Ö.4)

“Çalışma kâğıtlarını kullanıyorum” (Ü.Ö.12)

Sözlük ve imlâ kılavuzu kullanımını da üçüncü sınıf öğretmenlerinde çok yaygındır. Öğrencilerin kelime bilgisini artırmak için sözlüğün yardımcı olacağı düşünülmektedir. Çalışma kitabı etkinliklerinde de sürekli sözlük çalışmalarına sıkça yer verilmiştir. Bununla beraber kelime oyunları da öğrencilerin Türkçeyi daha iyi kullanmaları için tercih edilen bir materyaldir.

“Sözlük kullandırmaya çalışıyorum. İmlâ kılavuzunu hiç anlamıyorlar” (Ü.Ö. 17)

“Sınıf kitaplığındaki hikâye kitaplarını kullanıyorum.”(Ü.Ö.10)

“Sınıfta tabu oynuyoruz.” (Ü.Ö.9)

“Ara sıra kelime oyunu oynuyoruz.”(Ü.Ö.6)

Okullarda teknolojik alt yapının olmaması sebebiyle öğretmenlerin kullandığı teknolojik materyaller telefon ve bilgisayarla sınırlı kalmaktadır. Daha çok dinleme alanına hitap eden etkinlikler yapmaktadırlar.

Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Altıncı Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Üçüncü sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Sınıf öğretmenliği ile ilgili takip ettiğiniz bilimsel bir yayın var mı? Varsa nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır.

“Hayır yok.” (Ü.Ö.8)

“İnternette ne bulursam onları kullanıyorum.” (Ü.Ö.15)

“Vitamin bilimsel sayılırsa onu takip ediyorum.” (Ü.Ö.18)

Katılımcı üçüncü öğretmenlerin hiç biri kendi alanlarıyla ilgili herhangi bir bilimsel yayını takip etmemektedir.

Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Yedinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Üçüncü sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarını nasıl buluyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Tablo-22:Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Programı yeterli buluyorum	9	45
Ders kitabındaki metinler uzun ve sıkıcı	4	20
Dil bilgisi konularına az yer verilmiş	3	15
Türkçe öğretim programı bu bölgedeki öğrencilerin seviyesinin üstünde	3	15
Ders kitabında şiirlere az yer verilmiş	1	5

Üçüncü sınıf öğretmenlerinden %45’i mevcut Türkçe programını ve ders kitaplarını yeterli bulmaktadır. %20’si ders kitaplarındaki metinleri uzun ve sıkıcı, %15’i Dil bilgisi konularına az yer verilmiş olduğunu, %15’i bu bölgedeki öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğunu, %5’i ders kitaplarında şiirlere az yer verildiğini düşünmektedir.

Programı yeterli bulan öğretmenler öğrencilerin hazır bulunuşluklarını ve dil becerilerini program için yeterli bulmamaktadır. Ortalama seviyenin altında olan öğrencilerin Türkçe dersinde başarısız olduğunu düşünmektedirler.

“Program ve ders kitapları yeterli bence.” (Ü.Ö.5)

“Program güzel, her geçen yıl ders kitapları daha iyi oluyor.” (Ü.Ö.13)

“Bizim öğrencilerin seviyesinin üstünde.” (Ü.Ö.15)

“Burası için karmaşık ve zor.” (Ü.Ö.20)

Ders kitaplarında yer alan metinlerin uzun olması sesli okuma yaparken diğer öğrencilerin sıkılmasına neden olmaktadır. Metinler öğrencilerin ilgisini çekmemekte öğrenciler kendi hayatlarından kesitler bulamamaktadır. Metinlere ait etkinliklerde de dil bilgisi konularının az olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin görüşleri metinler yerine şiirlerin daha kolay işlendiğini öğrencilerin okumaya daha istekli olduğu yönündedir.

“Metinlerin biraz daha kısa olması gerekiyor.”(Ü.Ö.1)

“Ders kitaplarında dil bilgisi konularına daha çok yer verilmeli.” (Ü.Ö.7)

“Kitaplar güzel ama şiirlere daha çok yer verilmeli.” (Ü.Ö.19)

“Program yeterli ama serbest okuma metinleri daha komik olsa daha dikkat çekici olur.” (Ü.Ö. 16)

Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Sekizinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Üçüncü sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Tüm bu sorunlara ilişkin çözüm öneriniz var mı? Varsa nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Elde edilen bulgulara ait frekans ve yüzdeler aşağıdaki tablodadır.

Tablo – 23: Üçüncü Sınıf Öğretmenlerinin Çözüm Önerilerine İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Ders kitabındaki metinler ve etkinlikler öğrencilerin seviyesine göre basitleştirilmeli	7	35
Okulların şartları iyileştirilmeli	5	25
Çözüm önerim yok	4	20
Bu bölgeye bir çözüm bulunamaz	2	10
Uzman kişiler tarafından bizlere eğitim verilmeli	1	5
Şu an içinde bulunduğumuz durum iyi	1	5

Üçüncü sınıf öğretmenlerinin sekizinci alt probleme ilişkin görüşleri % 35 ders kitaplarındaki metinlerin ve etkinliklerin öğrencilerin seviyesine göre

basitleştirilmesi, %25'i okulların şartlarının iyileştirilmesi, % 20'si çözüm önerisi sunmamaktan yana olup %10'u bölgenin sorunlarının çözülemeyeceği, %5'i uzman kişiler tarafından eğitim alınması, %5'i de mevcut durumdan memnun olduğu yönündedir.

Üçüncü sınıf öğretmenleri daha çok öğrenciler üzerinden çıkarımlar yapmaktadır. Öğrencilerin şartları iyileştirildikçe başarılarının artacağını düşünmektedirler. Bir kısmı ise daha karamsar bir tutum sergilemektedir. Bölgenin sorunlarının çok köklü olduğunu düşünüyorlar. Ülkenin batısı ile aralarında çok fazla fark olduğunu bölgede yaşayan insanların eğitime bakış açılarının değişmeyeceği ve böyle bırakılması gerektiği fikrindedir.

“Okulların şartları iyileştirilmeli.” (Ü.Ö.3)

“Bilmiyorum bence böyle devam etmeli.” (Ü.Ö.7)

“Programı her bölge kendi içinde oluşturacağı bir komisyonla yapmalı. Komisyonunda sadece akademisyenler üst düzey yöneticiler değil daha çok öğretmenler olmalı. Çünkü programı uygulayacak olan öğretmenler.” (Ü.Ö.14)

“Bölgeye özel kitaplar oluşturulmalı.” (Ü.Ö.1)

“Sivil toplum örgütlerinin de görüşü alınarak yeni bir program oluşturulmalı. STK'lar bölgenin ihtiyaçlarını çok daha iyi biliyor.” (Ü.Ö.19)

“Bir uzmanın bu bölgede gezici olarak çalışmalar yaptırması gerekiyor. Öğretmenler derslerle, uzman kişi de ana dili problemi ile ilgilenmeli.” (Ü.Ö.9)

Dördüncü Sınıf Öğretmenleri

Araştırmaya katılan 21 dördüncü sınıf öğretmenin görüşleri aşağıda incelenecektir.

Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Birinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Dördüncü sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Türkçe öğretiminde yaşadığınız güçlükler nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Elde edilen verilere ait frekans ve yüzdeler aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo – 24: Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerle İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Okuduğunu anlamama	7	33.33
Duygu ve düşüncelerini sözlü ya da yazılı ifade etmede	5	23.80
Yazılarının bozuk olması	3	14.28
Noktalama işaretleri ve imlâ kurallarını uygulamada	3	14.28
Okuma hızlarının düşük olmasında	2	9.52
Mecaz anlamı kavratmakta	1	4.76

Dördüncü sınıf öğretmenlerinin %33.33’si okuduğunu anlamada, %23.80’i duygu ve düşüncelerini sözlü ya da yazılı olarak ifade etmede, %14.28’i yazılarının anlaşılır olmamasında, %14.28’i noktalama işaretleri ve imlâ kurallarında, %9.52’si okuma hızlarını düşük olmasında, %4.76’sı mecaz anlamı kavratamamakta zorlanmaktadır.

Dördüncü sınıf ilkokulun son basamağı olmasına karşın öğrencilerin büyük bir kısmı okuduğunu anlamamaktadır. Okuduğunu anlama sadece Türkçe dersi için değil diğer tüm derlerdeki başarının düşük olmasına neden olmaktadır. Öğretmenler öğrencilerin kendi başına bir çalışmayı yapamamasından sürekli birinci sınıf gibi etkinlikleri tek tek açıklamaktan bıkmış durumdadır. Aynı problemi dört yıl boyunca yaşamak öğrencilere karşı bir ön yargı oluşturmuş her alanda başarısız

olacaklarını düşünmektedirler. Kendileri yazılı ya da sözlü olarak ifade edememektedirler. Yorumlama ve eleştirme yapamamaktadırlar.

“Öğrenciler anlamıyorlar. Benim tek sorunum bu. Dördüncü sınıf olmasına rağmen çok yavaş okuyanlar var, okuduklarını da anlamıyorlar. Anladıkları zaman sorunların çözüleceğini düşünüyorum.” (D.Ö.3)

“Herhangi bir konuda ‘Bu konudaki düşünceniz nedir?’ diye soruyorum. Çocukların genel olarak bir düşüncesi yok. Ya da duygularını ve durumları tanımlayamıyorlar. Hep aynı kelimeleri kullanıyorlar. Mesela;

Öğretmen: Sence bu olayda çocuk kendini nasıl hissetmiştir?

Öğrenci: İyi.

Öğretmen: Biraz daha açıklayabilir misin?

Öğrenci: Yani güzel.

Başka bir metinle ilgili mesela:

Öğretmen: Senin başına böyle bir olay gelse kendini nasıl hissedersin?

Öğrenci: Kötü.

Öğretmen: Nasıl kötü?

Öğrenci: Mutsuz.

Öğrencilerle tüm konuşmalarımız böyle. Tek kelimelik cümleler. Doğal olarak yazılarında da böyle. Çok sığ ve hep aynı kelimelerin tekrarından oluşuyor. Artık sınıfta ‘iyi, kötü, güzel, mutlu, mutsuz’ sıfatlarını yasakladım.” (D.Ö.9)

“Öğrenciler Türkçe öğrendi ama yetmiyor. Hâlâ okudukları metni, soruyu tam anlamıyorlar. Sözlük kullanmaları nerdeyse dersin 15 dakikasını alıyor. Bu yüzden ders içinde sürekli açıklama yapıyorum. Ben soruyu basit kelimelerle açıklayınca anlıyorlar.” (D.Ö.11)

“Bizim en büyük sıkıntımız dil. Kelime bilmeyen çocuk ne anlayabiliyor ne konuşabiliyor ne yazabiliyor. Hiçbir şekilde kendini ve düşüncelerini ifade edemiyor. Defteri de düzenli olarak kullanmıyorlar. Kaç tanesinin defterini çöpe attım bilmiyorum.” (D.Ö.7)

“Öğrenciler ana dilleriyle düşündükleri için kelimelerin sıralamasını da ona göre yapıyorlar. Yazılarında anlamlı ve kurallı cümle kuramıyorlar.” (D.Ö.15)

Dördüncü sınıf öğrencilerin artık birçok beceriyi kazanıp kendi kendilerine araştırıp ortaya bir ürün koyup onu sunabilmeleri gereken bir düzeydir. Ancak araştırmaya katılan dördüncü sınıf öğretmenleri öğrencilerin en temel beceri olan yazmada dahi yeterli düzeyde olmadıklarını ifade ettiler. Hâlâ ikinci sınıf düzeyinde yazma becerisi olan öğrenciler olduğunu, yazılarının okunamadığını, cümlenin sonuna nokta bile koyamayan öğrenciler olduğunu söylediler. Nitekim bir konu hakkında giriş gelişme ve sonuçtan oluşan kısa bir yazı dahi yazamamaktadırlar. Öğrencilerin durumları ve olayları açıklamak için kullandıkları kelime sayısının az olması öğrencilerin aktif söz varlığının az olduğunu göstermektedir. Öğretmenler derslerin çoğunda açıklama yaptıkları için derslerde çok zaman kaybetmektedirler. Dersler sarktıkça öğretim planına sadık kalamamaktadırlar. Bu yüzden öğretmenler bazı etkinlikleri atlayarak ilerlemektedirler.

“Okuduklarını anlamayan koca bir grup var. Sınıf mevcudum 37 ve sadece 5 öğrenci kendi okuyunca tam olarak anlayabiliyor. Diğerleri yarım yamalak. Böyle olunca dersin çoğunu açıklama yaparak geçiriyorum. Ders çok ağır ilerliyor.” (D.Ö.1)

“ Bitişik eğik el yazısı yazamıyorlar. Yazamayan bazı öğrenciler kendiliğinden düz yazı yazmaya başlamış. Ben de okunabildiği için bir şey demedim öyle devam ediyoruz.” (D.Ö.8)

“Öğrencilerin yazısı okunmuyor. Güzel yazı çalışmaları da yapıyoruz ama şu saatten sonra düzelmesi çok zor. (D.Ö.12)

“Öğrenciler konuştukları gibi yazıyorlar. Tüm düzeltmeler rağmen hâlâ büyük küçük harf ayrımını yapamadılar. Özel isimleri ayırt edemiyorlar. Mesela Ankara, İstanbul, İzmir'in özel isim olduğunu biliyorlar ama Şanlıurfa'nın Antalya'nın özel isim olduğunu fark edemiyorlar.” (D.Ö.21)

“Kompozisyon yazdırmakta zorlanıyorum. Öğrencilere örnek kompozisyon çalışmaları gösterdim. Kendim tahtaya da yazdım. Bunun öncesinde kısa paragraf çalışmaları da yapmıştık. Ama öğrenciler giriş gelişme ve sonuçtan oluşan bir kompozisyon yazamıyor. Cümlelerindeki kelime sayısı çok az, en fazla beş kelimelik cümleler kuruyorlar. Anlam bütünlüğünü sağlayamıyorlar. Kafalarına göre paragraf başı yapıyorlar.” (D.Ö.6)

Öğrenciler soyut düşünceye geçmesi gerekirken hâlâ en temel anlamda kelimeyi düşünüp anlamı ona göre tamamlamaktadırlar. Özellikle deyimler ve atasözleri konularında çıkarım yapamayıp cevap da vermemekteler.

“Öğrencilerde soyut düşünce yok. Mecaz anlam ya da sembolik bir kelime olduğu zaman anlamını çıkaramıyorlar.” (D.Ö.13)

Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin İkinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Dördüncü sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “En çok hangi öğrenme alanında sorun yaşıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Elde edilen verilere ait frekans ve yüzdeler aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo – 25: Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde En Çok Zorlandıkları Alana İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Okuma	11	52.38
Yazma	6	28.57
Konuşma	2	9.52
Dinleme	1	4.76

Dördüncü sınıf öğretmenleri okuma alanında %52.38, yazma alanında %28.57, konuşma alanında %9.52, dinleme alanında %4.76 oranında sorun yaşamaktadır. Görsel okuma ve sunu alanında fikir beyan edilmemiştir.

Okuma alanı her sınıf düzeyinde olduğu gibi dördüncü sınıf öğretmenlerinin de en çok zorlandığı alandır. Öğrencilerin okuma hızlarının düşük olması, akıcı okuyamamaları, hâlâ kelime görmeyip heceleyerek okuyan öğrencilerin olması

dördüncü sınıf öğrencisinden beklenmeyen bir seviyedir. Okuma problemlerin giderilememesi yazılarının da aynı hatalarla ilerlemesine neden olmaktadır. Okumaları doğru olan öğrencilerin yazıları da aynı düzeyde doğrudur. Türkçeyi hem okurken hem de yazarken doğru kullanan öğrencilerin konuşmaları, kelimeleri telaffuzları da sınıf arkadaşlarından daha iyidir. Dördüncü sınıf öğretmenleri tüm sorunların okuma ile başladığını ve yine okuma problemlerini çözüleceğini düşünmektedirler.

“Okuma alanında zorluk yaşıyorum.” (D.Ö.3)

“Okuma ve yazma alanlarında zorlanıyorum.” (D.Ö.6)

“Okuma alanında zorlanıyorum özellikle akıcı okuma gerçekleştiremiyoruz.” (D.Ö.11)

“Okuma alanında zorlanıyorum. Okuduklarını anlamıyorlar” (D.Ö.15)

Yazma alanında ise en çok yaşanan sorun öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazılı olarak aktaramaması ve yazılarında çok fazla noktalama ve imlâ hatası yapıyor olmalarıdır.

“Yazma alanında zorlanıyorum.” (D.Ö.18)

“Yazma alanında zorluk çekiyoruz.” (D.Ö.13)

“Yazma alanında zorluk yaşıyorum. Bildiklerini aktaramıyorlar ya da gerçekten bilmiyorlar.” (D.Ö.17)

Dinleme alanında sorun yaşadığını dile getiren dördüncü sınıf öğretmeni; öğrencilerin sadece dersi ya da öğretmeni değil birbirlerini de dinlemedikleri için sürekli çatışma yaşadıklarını ve bu çatışmaları çözümenin de derste zaman kaybettirdiğini belirtti.

Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Üçüncü Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Dördüncü sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Yaşadığınız bu sorunların nedenleri neler olabilir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Elde edilen verilere ait frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo – 26: Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Nedenlerine İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Ana dillerinin Türkçe olmaması	5	23.80
Ailelerin ilgisizliği	4	19.04
Öğrencilerin çok fazla devamsızlık yapmaları	3	14.28
Mevsimlik işçi olan öğrencilerin öğretim yılına geç başlayıp erken bırakması	3	14.28
Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının olmaması	2	9.52
Okulların imkânlarının kısıtlı olması	1	4.76
Eğitim sistemimizin iyi olmayışı	1	4.76
Sınıfların kalabalık olması	1	4.76
Köydeki imkânların kısıtlı olması	1	4.76

Yapılan görüşmeler sonucunda dördüncü sınıf öğretmenleri yaşadıkları güçlüklerin nedenlerini %23.80 oranında ana dillerinin Türkçe olmaması, %19.04 oranında ailelerin ilgisizliği, %14.28 oranında öğrencilerin çok fazla devamsızlık yapması, %14.28 oranında mevsimlik işçi olan öğrencilerin birinci dönem geç gelip ikinci dönem erken ayrılması, %9.52 oranında öğrencilerin kitap okuma alışkanlığının olmaması, %4.76 oranında okulların imkânlarının kısıtlı olması, %4.76 oranında eğitim sistemimizin iyi olmayışı, %4.76 oranında sınıfların kalabalık oluşu, %4.76 oranında köylerdeki imkânların kısıtlı oluşu olarak görmektedir.

Öğrencilerin Türkçeyi tam bilmemeleri kelimelerin anlamlarını çıkaramamaları hem yazma becerilerini hem de okuduğunu anlama becerilerini dördüncü sınıfta değil adeta ikinci sınıftaymış hissi vermektedir. Ailelerin bu durumundan rahatsız olmaması, çocuklarının dersleri daha iyi olsun diye herhangi

bir gayretlerinin olmaması da yaşanan problemlerin büyüyerek devam etmesinin nedenidir. Verilen ödevlerin hiç önemsenmemesi ve devam sorununa çözüm bulunamaması belirli bir grup öğrencinin derslerde sürekli geride kalmasının nedenidir.

“Bence ana neden ailelerin ilgisizliği bununla beraber öğrencilerin evde ve dışarıda Türkçe konuşmuyor olması. Sadece okulda Türkçe konuşuyorlar bu da yeterli olmuyor.” (D.Ö.3)

“Kitap okuma alışkanlıklarının olmaması. Evlerinde okuyacak kitap da yok. Sınıf kitaplığından veriyorum ama yeterli olmuyor.” (D.Ö.16)

“Dil problemi çözüldüğü zaman eminim bir çok problem de çözülecek.” (D.Ö.7)

“Ana dillerinin Türkçe olmaması en önemli etken.” (D.Ö.11)

“Öğrencilerin algılama problemi olması ve ailelerin ilgisizliği.” (D.Ö.18)

“Öğrencilerin ödevlerini düzenli yapmayı, düzenli kitap okuma alışkanlıklarının olmaması.” (D.Ö.1)

“Öğrencilerin sadece okulda ders çalışması, ailelerin ilgisizliği.” (D.Ö.6)

Mevsimlik işçi olan öğrenciler dördüncü sınıf düzeyinde diğer sınıflarda olduğundan çok daha fazla sorundur. Öğrenciler daha büyük oldukları için daha çok çalışmaya götürülüyor ya da anneleri tarlaya çalışmaya gittiği için evde küçük kardeşlerine bakıp ev işlerini yapmak zorunda kalıyorlar. Mevsimlik işçi olmayan öğrenciler de aynı sebepten dolayı devamsızlık yapıyor. Bu şartlar altında ne öğrencilerden okuma alışkanlığı ne de okulda ihtiyaç duydukları malzemeleri ailelerinden talep edip karşılanmasını beklemek yanlış olur.

“Öğrencilerin düzenli okula gelmemesi, bir gün evde kardeşine bakıyor, bir gün düğüne gidiyor, bir gün tarlaya gidiyor derken okula toplasan 5 ay gelmiyor. Konuların da gerisinde kalıyor.” (D.Ö.9)

“Mevsimlik işçi olan öğrenciler her yıl sorun oluyor. Eksikleri hiç tamamlanmadan yeni yıl yenileri ekleniyor.”(D.Ö.21)

“Öğrenciler düzenli okula gelmiyor. Biri çobanlığa gidiyor, biri düğüne gidiyor, biri evde kardeşine bakıyor. Bir bakıyorum okulun bahçesinde kardeşini gezdiriyor. Okula gelmediği için rahatsız olmuyor.”(D.Ö.10)

Dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalama seviyenin altında oluşunun bir diğer nedeni eğitim sistemimizdeki eksikler olduğu düşünülmektedir. Kazanımları eksik olan öğrencilerin yönetmelikler gereği geçirmek zorunda oldukları için kazanımları yapabilen öğrenci de yapamayan da aynı sınıfta ve aynı değerlendirmelere tabi oluyor. Sınıf mevcudunun da kalabalık olduğu düşünülünce sınıfta seviye gruplarının olması kaçınılmaz bir hâl alıyor. Ayrıca buldukları bölgedeki öğrenciler ve çok daha iyi imkânlarla sahip diğer öğrenciler aynı şekilde değerlendiriliyor olması öğretmenler açısından başka bir neden. Hep geride kalan taraf olmak öğrencilerin özgüvenini düşürüyor.

“Öğrencilerin ön bilgilerinin kısıtlı olması, köy yerinde uyarıların az olması” (D.Ö.5)

“Türkçeyi yeterli düzeyde bilmiyor olmaları, okulun şartlarının iyi olmaması.” (D.Ö.14)

“Okulda teknolojik alt yapı yok. Dersleri farklı etkinlikler yaparak işleyemiyoruz.” (D.Ö.2)

“Sınıfların çok kalabalık olması”(D.Ö.19)

Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Dördüncü Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Dördüncü sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Karşılaştığınız sorunları nasıl çözüyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Tablo – 27: Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin Çözümüne İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Sesli okuma yaptırarak	5	23.80
Hazırlıklı ya da hazırlıksız konuşmalar yaptırarak	4	19.04
Ailelerle iletişim kurarak	3	14.28
Güzel yazı ve dikte çalışmaları yaparak	3	14.28
Sözlük kullanarak	2	9.52
Kitap okuma yarışmaları yaparak	1	4.76
Birebir ilgilenerek	1	4.76
Sunumlar hazırlayarak	1	4.76
Etkinlikleri basitleştirip yaptırarak	1	4.76

Dördüncü sınıf öğretmenleri %23.80 oranında sesli okuma yaptırarak, %19.04'ü hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yaptırarak, %14.28'i ailelerle iletişim kurarak, %14.28'i güzel yazı ve dikte çalışmaları yaptırarak, %9.52'si sözlük kullandırarak, %4.76'sı öğrencilerle birebir ilgilenerek, %4.76'sı sunumlar hazırlayarak, %4.76'sı etkinlikleri basitleştirip yaptırarak dersleri daha kolay ve anlaşılır hale getirmeye çalışıyorlar.

Öğretmenler yine okumaya yoğunlaşmış durumdalar. Sesli okuma ile öğrencilerin okumalarına akıcılık kazandırmaya, okurken yaptıkları hataları fark ettirmeye çalışmaktadırlar. Veliler ile sürekli iletişim kurarak okula ve öğrenciye dikkat çekmeye çalışmaktadırlar. Ailelerin okula daha sık gelip gitmeleri amaçlanmaktadır.

“ Kitap okuma yarışmaları yapıyorum. Kısa metin çalışmaları yapıyorum.” (D.Ö.1)

“Derslerde sürekli kelimeleri açıklıyorum. Sözlük kullanmaya teşvik etmeye çalışıyorum.” (D.Ö.8)

“Ders içinde öğrencileri sabırla dinliyorum. Sınıfça tartışma etkinlikleri, konuşma çalışmaları yapıyorum.” (D.Ö.12)

“Aileler ile görüşüp okula çağırıyorum. Aileleri bilgilendirmeye niçin okula önem vermeleri gerektiğini açıklamaya çalışıyorum.” (D.Ö.16)

“Derslerde öğrencileri sürekli konuşturuyorum. Saçma sapan da olsa konuşmaları için şans veriyorum.” (D.Ö.19)

“Ailelerini arıyorum. Sıkıntılarını söylüyorum.” (D.Ö.20)

Diğer çözüm yolları öğretmenlerin tüm sınıfa aynı anda tek seferde uygulanacak şekildedir. Etkinlikleri daha basite indirip ortalama bir seviyede tüm öğrencilerin az da olsa yapabilmesini sağlamak ve sunumlar hazırlamak gibi.

“ Etkinlikleri öğrencilerin seviyelerine göre hazırlıyorum.” (D.Ö.4)

“Kendi bilgisayarımı götürüp sunum yapıyorum. Ekran küçük olduğu için sıkıntı oluyor biraz ama hiç yoktan iyidir.” (D.Ö.7)

“Dikte çalışmalarını yaptırıyorum. Şiir ve güzel yazı çalışmalarını yaptırıyorum.” (D.Ö.21)

Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Beşinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Dördüncü sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Ders içinde size yardımcı olabilecek ne tür materyaller kullanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Dördüncü sınıf öğretmenlerinden alınan cevapların frekans ve yüzdeleri aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo – 28: Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Kullandıkları Materyallere İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Materyal kullanmıyorum	7	33.33
Çalışma kağıtları	6	28.57
Sözlük, imlâ kılavuzu	4	19.04
Duvarlara asmak için afişler	4	19.04

Dördüncü sınıf öğretmenlerinin %33.33'ü ders içinde herhangi bir materyal kullanmamaktadır. Geriye kalan 14 dördüncü sınıf öğretmeni ise materyal olarak %28.57 oranında çalışma kâğıtlarını, %19.04 oranında sözlük ve imlâ kılavuzunu, %19.04 oranında duvarlara asmak için afiş ve posterleri materyal olarak kullanmaktadır.

Öğretmenlerin materyal algıları görseller içeren her türlü kâğıt poster ve kitap olarak tanımlanabilir.

“Görselleri kullanıyorum.” (D.Ö.6)

“Derste çok materyal kullanamıyorum. Çok uygun değil. Daha çok matematik, fen derslerinde materyal kullanıyorum.” (D.Ö.10)

“Açıkçası pek materyal kullanmıyorum. Çalışma kâğıtları hazırlıyorum o kadar.” (D.Ö.12)

“Soru bankası kullanıyorum.” (D.Ö.9)

“Sözlük ve imlâ kılavuzu kullanıyorum. Dersin akışına göre herhangi bir nesne göstermem gerekirse okulda da bulabilirsem o tür şeyleri kullanıyorum.” (D.Ö.21)

Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Altıncı Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Dördüncü sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Sınıf öğretmenliği ile ilgili takip ettiğiniz bilimsel bir yayın var mı? Varsa neler?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

“Hayır takip etmiyorum.” (D.Ö.9)

“Yok takip etmiyorum.” (D.Ö.16)

“Hayır yok” (D.Ö.19)

“Takip etmiyorum.” (D.Ö.21)

Katılımcı 21 dördüncü sınıf öğretmeninden hiç biri kendi mesleki gelişimleri adına herhangi bilimsel bir yayını takip etmemektedir.

Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Yedinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Dördüncü sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarını nasıl buluyorsunuz?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Görüşmeler doğrultusunda elde edilen verilere ait frekans ve yüzdeler aşağıdaki tablodaki gibidir.

Tablo – 29: Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitaplarına İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Bu bölgedeki öğrencilerin seviyesinin üstünde	6	28.57
Dil bilgisi konularına az yer verilmiş	4	19.04
Kitaplar ve program yeterli	4	19.04
Metinler sıkıcı ve uzun	4	19.04
Çalışma kitabındaki etkinlikler hep aynı ve sayısı fazla	3	14.28
Yazma ile ilgili etkinlikler zor	2	9.52

Dördüncü sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretim programını hakkındaki görüşleri %28.57 bu bölgedeki öğrencilerin seviyelerinin üstünde, %19.04 dil bilgisi konularına yeterince yer verilmemiş, %19.04 kitaplar ve öğretim programı yeterli, %19.04 metinler öğrenciler için sıkıcı ve uzun, %14.28 çalışma kitabındaki etkinlikler hep aynı ve etkinliklerin sayısı fazla, %9.52 yazma ile ilgili etkinlikler zor şeklindedir.

Dördüncü sınıf öğretmenlerinin 6’sına göre etkinlikler ülkenin batısı ve imkânları çok daha iyi okullardaki öğrencilerin seviyesindedir. Buldukları bölgedeki en iyi öğrencinin bile bazı etkinlikleri tam yapamadığını belirttiler. Türkçeyi tam bilmeyen öğrencilerinin daha çok dil bilgisi kuralına ihtiyaçları vardır. Bunun için dil bilgisi konularının daha çok işlenmesi taraftarlar. Metinlerin bir ders saatinde işlenip bitmeyecek kadar uzun olduğunu iki ders boyunca

etkinlikler geçemediklerini dile getirdiler. Çalışma kitabındaki etkinliklerin şeklen hep aynı olduğunu değişik etkinliklere ihtiyaç olduğunu söylediler. Bu görüşlere karşın programın ve ders kitaplarının yeterli olduğu görüşü de yaygın. Öğretmenlerin fikirleri kitaplardaki etkinliklerin normal olduğunu ama kendi öğrencilerinin ortalamanın altında olduğu yönündedir.

“Çalışma kitabındaki etkinlikler bizim öğrencilerin seviyesinin üstünde.” (D.Ö.4)

“Bence ders kitapları yeterli.” (D.Ö.9)

“Program ve ders kitapları yeterli düzeyde daha başka türlü olamaz.” (D.Ö.10)

“Ders kitaplarını hiç beğenmiyorum. Bir çok etkinliği yapamıyoruz. Öğrencilerin seviyesinin çok üstünde.” (D.Ö.12)

“Ders kitabındaki metinleri ben bile zevkle okumuyorum. Öğrenciler okurken çok sıkılıyor.” (D.Ö.16)

“Öğrencilerin seviyesinin üstünde. Ülkenin batısı düşünülerek hazırlanmış, bu bölgeye hitap etmiyor.” (D.Ö.19)

“Ders kitaplarındaki metinler uzun. Öğrencilerin dikkat süreleri zaten kısa metin uzadıkça okumak zorlaşıyor.” (D.Ö.5)

“Dil bilgisi konuları az. Buradaki öğrencilerin Türkçesi zaten olması gerekenin altında. Dil kurallarını şimdi öğrenmeyip ne zaman öğrenecekler?” (D.Ö.21)

Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Sekizinci Alt Probleme İlişkin Görüşleri

Dördüncü sınıf öğretmenlerinin görüşme formunda yer alan “Tüm bu sorunlara ilişkin çözüm öneriniz var mı? Varsa nedir?” sorusuna verdikleri yanıtlardan bazıları yer almaktadır. Bu sorudan elde edilen bulgular aşağıda yorumlanmaktadır.

Elde edilen verilere ait frekans ve yüzdeler aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo – 30: Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Çözüm Önerilerine İlişkin Cevaplarının Frekans ve Yüzdeleri

İfadeler	f	%
Herhangi bir önerim yok	9	42.85
Öğretmenlere bu konuyla ilgili hizmet içi eğitim verilmeli.	4	19.04
Bu sorun çözülemez böyle devam eder.	3	13.63
Ders kitapları bölgesel olmalı	3	13.63
Kitaplara ek kaynaklar yollanmalı	2	9.52

Dördüncü sınıf öğretmenlerinin %42.85’i herhangi bir çözüm önerisi sunmazken; %19.04’ü öğretmenlere konuyla ilgili hizmet içi seminerler verilmesinin, %13.63’ü ders kitaplarının bölgesel olmasının, %9.52’si kitaplara ek olarak yeni kaynaklar yollanması gerektiğinin yaşanan sorunlara çözüm olacağı fikrindedir. Dördüncü sınıf öğretmenlerinin %13.63’ü ise bu soruların çözümünün olmadığı kanısındalar.

Katılımcı öğretmenlerden önerisi bulunmayan 9 öğretmenin yanı sıra 4’ü programın yenilenmesini ve bölgeselleştirilmesini öneriyor. Bölgesel bir programın eksiklikleri gidermede daha çok yardımcı olacağı düşünülmektedir. Üç tane dördüncü sınıf öğretmeni seminer dönemlerinde bölgenin ve okulun sorunlarının çalışılması gerektiği ve bölge içinde sorunların çözümüne yönelik bir politika oluşturulmasını önerirken iki tanesi ise kitaplara üçüncü bir bölüm eklenmesinin çözüme yardımcı olacağını düşünmektedir. Uzmanlarca hazırlanan bu bölümde Türkçenin dil olarak öğretimi için gerekli çalışmaların yer almasıyla öğrencilerin Türkçe kelime ve dil bilgisi seviyelerinin daha iyi olacağını

düşünüyorlar. Bu bölümün ders programını etkilemeyecek şekilde serbest etkinlik derslerinde verilmesi ya da haftada 2 ders saatinin bu etkinlikler ayrılması mevcut dersler programını aksatmadan eksiklerin kapanmasını sağlayabilir diye düşünülmektedir.

“Kitaplarda üçüncü bir bölüm olmalı. Türkçe bilmeyen öğrenciler için hazırlanmış etkinlikler yer almalı. Kelime ve okuduğunu anlama çalışmalarına yer ağırlık verilmeli.” (D.Ö.1)

“Sene başı ve sonu seminer dönemlerinde oturmak yerine sorun yaşadığımız konular tespit edilip sorunlar çözülmeye çalışılmalı. Tek Türkiye değildir bu sorunları yaşayan dünyada nasıl uygulamalar var onlara bakılmalı. Kesinlikle sağlam bir politika geliştirilmeli bu konuda.” (D.Ö.8)

“Ders kitapları bölgesel olmalı. Her bölgenin kendi ihtiyaçlarına göre ayarlanmalı.” (D.Ö.13)

“Bize düzenli olarak hizmet içi eğitimler verilmeli. Bu bölgenin sorunları ele alınmalı. Böylece biz de mesleki olarak kendimizi geliştirebiliriz.” (D.Ö.20)

“Bence buradaki sorun çözülmez böyle gider.” (D.Ö.9)

“Bence böyle kalmalı. Bu bölgeye ek olarak kaynaklar gönderilse yeterli olur.” (D.Ö.15)

BÖLÜM 4

SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Sonuçlar ve Tartışma

Birinci Sınıfta Türkçe Öğretiminde Yaşanan Güçlüklere İlişkin Sonuçlar

1. Birinci sınıf öğretmenlerinin en temel sorunu iletişimdir. Türkçe bilmeyen öğrenciler okul kurallarını, ders düzenini, ders içi yönergeleri, ailelere mesajları, ödevleri anlamadıkları için öğretmenler her şeyi kendileri yapmak zorundadır. Okul öncesi eğitim almamış olanlarda sorunlar çok daha büyüktür. İlk okuma yazmaya hazırlık çalışmaları çok uzun sürmektedir. Hazır bulunuşluk seviyesi düşük öğrencilerle sesi hissetme, tanıma ve yazma aşamaları da verimsiz geçmektedir. Anlamlı bir öğrenme gerçekleşmemektedir. Anlama dayalı değil sadece seslendirmeye dayalı bir okuma vardır. Bu nedenle öğrenciler kelimeler, cümleler ve metinlerle ilgili çıkarım yapamamakta, okurken ve yazarken yaptıkları hataları fark edememektedirler.
2. Öğrencilerin okula düzenli gelmemesi harflerin bir kısmını öğrenip bir kısmını kalmasına neden olmaktadır. Öğretmenler bu sorunu çözmek için öğrencileri gruplara ayırıp birebir öğretim yapmaktadır. Sınıfların kalabalık olmasıyla birlikte ilk okuma yazma çalışmaları neredeyse tüm gün sürmektedir. Bu durumda hem Türkçe dersinin diğer kazanımları hem de diğer dersler işlenmemektedir. Özellikle diğer derslerin kazanımları ikinci sınıfa kalmaktadır.
3. Öğrencilerin kendiliğinden seviye gruplarına bölünmesi öğretmenin sınıfça ders işlemesine engel olmaktadır. Türkçeyi bilen ile bilmeyen öğrenciler arasında akademik başarı farkları oluşmuştur. Başarısız ve Türkçe bilmeyen öğrenciler ya devamsızlık yapmakta ya da derslere karşı ilgisiz bir hâl almaktadır. Öğrencilerin bu ilgisizliği öğretmenin ders içindeki verimliliğini düşürmektedir.

4. Birinci sınıf öğretmenleri tüm eğitim öğretimi Türkçe öğretimi ile sınırlayıp tüm vakitlerini buna ayırmaktadırlar. Bunun sonucunda öğretmenlerde belirgin bir bıkkınlık ve karamsarlık hâkimdir.
5. Birinci sınıf öğretmenleri öğrencilerin ailelerinden de istedikleri desteği görememektedir. Özellikle evde desteklenmesi gereken ilk okuma yazma süreci ailelerin ilgisiz olması nedeniyle çok yavaş ve düzensiz ilerlemektedir.

İkinci Sınıfta Türkçe Öğretiminde Yaşanan Güçlüklere İlişkin Sonuçlar

1. İkinci sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde yaşadıkları en önemli sorun okuma yazma çalışmalarının ikinci sınıfa da sarkmış olmasıdır. İkinci sınıf olmalarına rağmen hâlâ birinci grup harflerde olan öğrenciler öğretmenlerin sanki birleştirilmiş sınıfta bir ve ikinci sınıflar birlikteymiş gibi ders işlemesine neden olmaktadır. İkinci sınıf kazanımlarını alamayan bu öğrenciler konuların gerisinde kalmaktadır. Öğretmenler de o öğrenci grubuyla ya görsel sanatlar dersinde ya müzik dersinde ya da serbest etkinlikler dersinde ilgilenmektedir.
2. İkinci sınıf öğrencileri cümlenin bittiğini anlayamamakta, yazım kuralları ve noktalama işaretlerini yanlış yapmaktadır. Türkçeyi geç öğrenmelerinden dolayı yargı bildiren ifadeleri bulamamaktalar. Öğretmenler bu sorunların daha çok kitap okutarak ve daha çok dil bilgisi çalışması yaptırarak aşmaya çalışmaktadır.
3. Öğrencilerin okurken yaptıkları hataları fark edememeleri okuduklarını anlamalarına engel olmaktadır. Öğretmenler sürekli okumalara müdahale etmekte ve okuma sık sık bölünmektedir. Okumanın yanlış olması okunan metnin yanlış anlaşılmasına ya da hiç anlaşılmasına neden olmaktadır.
4. Mevsimlik işçi olan öğrencilerin sene başında geç gelip sene sonunda erken gitmeleri konularda geri kalmalarına neden olmaktadır. Bu durum karşısında öğretmenler çaresizdir.
5. Okul şartlarını kısıtlı olması, sınıfların kalabalık olması Türkçe öğretimini daha zorlu kılmaktadır.
6. Sınıfta kalma işlemlerinin öğrenci velisinin isteğine bırakılması, birinci sınıf kazanımlarını tam alamayan öğrencilerin ikinci sınıfa geçmiş olması öğretmenlerin Türkçe dersi işlerken sınıf bütünlüğünü sağlamalarına engel

olmaktadır. Toplu olarak hareket edemeyen öğretmenlerin bir kısmı o öğrencileri ödevlendirip derse normal seyrinde devam etmekte, bir kısmı ise birebir öğretim yapmaya çalışmaktadır.

7. Ailelerin öğretmene ve öğrenciye gereken desteği göstermemesi tüm yükü öğretmenlerin sırtına yüklemektedir. Özellikle evde kitap okumayan ve Türkçe konuşmayan öğrenciler Türkçe derslerinin kazanımlarını gerçekleştirememektedir.

Üçüncü Sınıfta Türkçe Öğretiminde Yaşanan Güçlüklere İlişkin Sonuçlar

1. Üçüncü sınıf düzeyinde Türkçe öğretiminde yaşanan güçlüklerin başında öğrencilerin okuduğunu anlama problemi gelmektedir. Öğrencilerin kelimeleri ayırt edememesi, zihninde bir görüntü oluşturamaması ezbere bir okuma gerçekleştirmelerine neden olmaktadır. Ana dilleri Türkçe olmayan öğrenciler günlük konuşmalardaki kelimeler dışında bir kavramla karşılaştıklarında çıkarım yapamamaktadırlar. Öğrenciler okuduğunu anlamayınca dersler öğretmen merkezli işlenmektedir.
2. İkinci sınıfta başlayan noktalama işaretleri ve imlâ kuralları ile ilgili kazanımlar öğrencilerin Türkçeye hâkim olmaması nedeniyle üçüncü sınıfta da devam etmektedir. Cümlelerin sonunu, cümlelerin türünü ve özel isimleri ayırt edemeyen öğrenciler yazılarında çok fazla hata yapmaktadırlar.
3. Üçüncü sınıfta müfredata giren '*metnin ana düşüncesi ve konusu*' kazanımlarını öğretemek üçüncü sınıf öğretmenlerinin yaşadığı bir diğer güçlüktür. Öğrenciler kendi cümleleriyle genel bir yargıya varamamakta, metnin bütünü düşünerek çıkarım yapamamaktadırlar.
4. Mevsimlik işçi olan öğrenciler, sınıfların kalabalık olması, okulun imkânlarının kısıtlı olması ve ailelerin öğrencilere ve okula karşı ilgisizliği üçüncü sınıf öğretmenlerinin de Türkçe öğretiminde güçlük yaşamasına neden olmaktadır.

Dördüncü Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklere İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin okuduğunu anlama sorunları bu sınıf düzeyinde de devam etmektedir.
2. Dördüncü sınıfta yazılı anlatım becerilerinin daha çok yer aldığı etkinliklerden öğretmenler istedikleri verimi alamamaktadır. Öğrencilerin kelime hazineleri herhangi bir konuda düşüncelerini aktarmak için yetersizdir.
3. Öğrencilerin düzenli kitap okuma ve ödev yapma alışkanlıklarını yerleşmemiş olması derslerin sadece okulla sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Öğretmenler Türkçe derslerinde kitaplardaki etkinliklerden ziyade dil bilgisi konuları ağırlıklı çalışma kâğıtlarını kullanmaktadırlar. Dil bilgisi öğrendiği takdirde öğrencilerin dil becerilerinin gelişeceğini düşünmektedirler.
4. Dördüncü sınıf öğrencileri atasözleri ve deyimler gibi mecaz içeren konuları kavrayamamaktadırlar. Çünkü normal hayatlarında Türkçe atasözleri ve deyimler yerine kendi ana dillerindeki karşılıklarını kullanmaktadırlar. Öğrencilerin çıkarım yapamaması üzerine öğretmenler sözlük çalışmalarına ağırlık vermişlerdir.
5. İlkokulda gerçekleşmeyen kazanımlar öğrencilerin bu eksikliklerle ortaokula geçmelerine neden olmaktadır.
6. Okulun şartlarının kısıtlı olması, ailelerin ilgisizliği, öğrencilerin derse karşı olumsuz tutumu, sınıfların kalabalık olması ve mevsimlik işçi olan öğrenciler dördüncü sınıf düzeyinde de yaşanan sorunlardır.

Bu verilerden hareketle, bu araştırma sonuçlarının kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin yaşadıkları güçlüklere ilişkin bu güne kadar yapılan bazı araştırmaların bulgularıyla büyük ölçüde örtüştüğü söylenebilir.

Muhcu'nun 1997 tarihi araştırmasındaki

- ✓ Sınıf mevcutları azaltılmalı
- ✓ Ders kitaplarındaki örnek ve alıştırmalar çoğaltılmalı ve metinler öğrenciler açısından ilgi çekici olmalı

- ✓ Ders kitaplarında dil bilgisi bölümüne daha çok yer verilmeli
- ✓ Okullara araç gereç bakımından zenginleştirilmeli sonuçları ile;

Deniz'in 2000 yılındaki araştırmasında

- ✓ Ailelerin köylerde eğitime verdikleri değer daha düşüktür.
- ✓ Köylerde yaşayan öğrenciler kütüphane, sinema, tiyatro, derslerle ilgili kurslar gibi faaliyetlerden yararlanamamaktadır.
- ✓ Köydeki ve kentteki öğrenciler arasında ders kitaplarını, öğretmenin anlattıklarını anlama, konuşma ve yazma alanlarında zorlanma oranları arasındaki farklar belirgin durumdadır.
- ✓ Köy ve kent öğrencilerinin yazılı anlatım başarı ortalamaları arasında %95 güvenle anlamlı bir fark bulunmuştur sonuçları ile

Balun 2008 yılında

- ✓ Öğretmenlerin görsel teknik ve etkinlikleri uygulaması bakımından eğitime ihtiyacı vardır.
- ✓ Ders kitaplarındaki görsellerin bireysel farklılıkları dikkate alacak şekilde zenginleştirilmesi gerekir.
- ✓ Programı etkili bir şekilde tanıtılması velilerin öğretmenlere yardımcı olmasını sağlayacaktır bulguları ile;

Duran'ın (2010)

- ✓ Türkçe ders kitaplarına seçilen metinlerin öğrencinin seviye ve ilgisine uygun olması öğrencinin yeni kelimeler öğrenmesini kolaylaştıracaktır.
- ✓ Öğrencilerin 'temel söz varlığı' tespit edilip bu doğrultuda çalışmalar gerçekleştirilmeli bulgularıyla

Şahin'in 2010 tarihli çalışmasındaki

- ✓ Yaşadıkları çevre gereği ailelerin ve öğrencilerin kelime dağarcığı zengin değildir.

- ✓ Özellikle kız çocuklarının ilköğretimden sonra okutulmayacağı için eğitimiyle ilgilenilmiyor sonuçlarıyla

Bulut ve Coşkun'un (2017)

- ✓ Kırsal kesimlerde materyal eksikliği, iletişim, kısıtlı okul imkanları, geleneksel anlayışın hâkim olması
- ✓ Öğretim programında kırsal alanın özelliklerinin dikkate alınmaması
- ✓ Kırsal kesime atanan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde sorunlar yaşması
- ✓ Öğrenci ve ailelerin bilinçsizliği sonuçlarıyla

Son olarak Gözüküçük ve Kıran'ın (2018)

- ✓ İkinci dili Türkçe olan öğrencilerin öğretmenlerin söylediklerini anlamadıkları
- ✓ Kendileri ifade etmekte zorlandıkları
- ✓ Öğretmenlerin sorunları çözmek için kavramları tek tek açıklamak zorunda kaldıkları
- ✓ Öğretmenlerin görsel materyallerle öğrencilere Türkçe öğretmeye çalıştıkları
- ✓ İki dili bilen öğrencilerle iletişim kurmaya çalıştıkları sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Yukarıda aktarılan çalışmalara bakıldığında aradan yıllar geçmesine rağmen ortak sorunların devam ettiği görülmektedir. Eğitime aktarılan ödeneğin artırılmasına, yeni projelerin hayata geçirilmesine, teknolojinin ilerlemesine rağmen sorunların hâlâ devam etmesi manidardır.

Bu araştırmada da kırsal kesimde Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama, yazılı ve sözlü anlatım becerilerinin zayıflığı, akıcı okuyamama, öğrencilerin kelime hazinesinin yeterli olmaması gibi sorunlar yaşanmaktadır. Yaşanan bu sorunlar diğer araştırmalarda olduğu gibi ailelerin ilgisizliği, okul ve çevre şartlarının yetersizliği, sınıfların kalabalık oluşu, teknolojik alt yapının olmayışı gibi ortak nedenlerle birlikte öğrencilerin ana dillerinin farklı oluşu, okul kurumunun değersiz

oluşu, mevsimlik işçi olan öğrencilerin devam problemi gibi daha bölgesel sebeplere de bağlanabilir.

ÖNERİLER

- 1.** Ana dil sorunu olan bölgelerde okul öncesi eğitim 2 yıl süreyle zorunlu olmalıdır.
- 2.** Sınıf mevcutları ideal seviye olan 20 ve altına düşürülmelidir.
- 3.** Öğretmenlerin aldıkları üniversite eğitimi Türkçeyi sonradan öğrenen ve Türkçe bilmeyen öğrencilerin olduğu bölgeler için yeterli değildir. Bu sebeple bölgeye atanacak öğretmenlerin bu alanda detaylı ve uygulamalı bir eğitimden geçirilmesi gerekmektedir.
- 4.** Kırsal bölgelerde çalışan öğretmenlere rehberlik ihtiyaçlarını karşılanması için acil önlemler alınmalıdır. Eğer il millî eğitim müdürlüklerinden gelen eğitim denetmenleri yeterli olmuyorsa başka politikalar geliştirilmelidir.
- 5.** Millî eğitim müdürlükleri kırsal kesimlerde görev yapan öğretmenlerin sorunlarına daha duyarlı davranmalıdır.
- 6.** Kırsal kesimlerdeki okulların şartları iyileştirilmeli, özellikle teknolojik alt yapı olarak eğitim- öğretime uygun hâle getirilmelidir.
- 7.** Okul kütüphaneleri işlevsel hâle getirilmeli, kütüphanede yer alacak kitaplar güncel ve öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine hitap edecek içerikte olmalıdır.
- 8.** Aileleri okullara çekebilmek için okullar sosyal ihtiyaçlara cevap verecek etkinlikler düzenlemeli, toplumsal roller üstlenmelidir.
- 9.** Millî eğitim müdürlükleri aileleri okul ve eğitim konusunda bilinçlendirecek çalışmalar düzenlemelidir.
- 10.** Mevsimlik işçi olarak çalışan öğrenciler konusunda bir politika geliştirilerek öğrencilerin okula devamı konusunda acil çözüm yolları bulunmalıdır. Mevsimlik işçilerin çalıştığı yerlerde prefabrik okullar yapmak, aileleri mevsimlik işçi olan öğrencilerin pansiyon ihtiyacını karşılayıp mevcut okullarına öğrenci servisleri aracılığıyla taşıyarak okula devam etmelerini sağlamak bunlardan bazıları olabilir.

11. Eğitime ayrılan ödenekler doğrudan öğrenciye ve öğrenme ortamına aktarılacak şekilde ayarlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acarlar, F., Ege, P., ve Turan, F. (2002). Türk Çocuklarında Üst Dil Becerilerinin Gelişimi ve Okuma ile İlişkisi. *Türk Psikoloji Dergisi* , 63-73.
- Acat, M. B. (1996). *Okuma Güçlükleri İle Okuduğunu Anlama Düzeyi Arasındaki İlişki Düzeyi*. Yüksek Lisans Tezi, HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, H. (2003). Metinlerden Anlam Kurma. *TÜBAR* , 49-59.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Akyol, H. (2010). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H.,ve Yıldız, M. (2011). Okuma Uzmanlığı ve Okuma Uzmanı Yetiştirilmesine Yönelik Bir Program Önerisi. *V. Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, (s. 1-8). Ankara.
- Akyol, M. (2014). *Yapılandırılmış Akıcı Okuma Yönteminin Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Akıcı Okuma İle Okuduğunu Anlamaya Etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, NİĞDE ÜNİVERSİTESİ, Niğde.
- Ayan Ceyhan, M.,ve Koçbaş, B. D. (2009). *Çiftillilik ve Eğitim*. SABANCI ÜNİVERSİTESİ, İstanbul.
- Aytaş, G.,ve Çeçen, M. A. (2010). Anadili Eğitiminde Dilbilgisinin Yeri ve Önemi. *TÜBAR XXVII* , 77-89.
- Bakırlı, Ö. C. (2008). İki Dillilikte Beyin ve Zeka. *Dil Dergisi* (140), 32-43.
- Balun, H. (2008). *İlköğretim Birinci Kademedeki Uygulanan Görsel Okuma Ve Sunu Alanının Türkçe Öğretiminde Kazanımlara Ulaşmadaki Etkililiği*. Yüksek Lisans Tezi, FIRAT ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü- Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Diyarbakır.

Bulut, K.,ve Coşkun, H. (2017). Kırsal Kesime Atana Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Uyum Süreci. *Kalem, Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 159-185.

Büyüköztürk, Ş. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: PegemA.

Cengiz, K.,ve Türk, H. (2009). Hatay'da İki Dillilik ve İki Dillilikten Kaynaklanan Dil Karışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 6 (12), 190-208.

Civelek, A. (2011). İlköğretim 4-5. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Yaşanılan Sorunlar. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi* , 1 (1), 27-38.

Çaycı, B.,ve Demir, M. K. (2006). Okuma ve Anlama Sorunu Olan Öğrenciler Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 437-456.

Demir, C.,ve Yapıcı, M. (2007). Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi* , 9 (2), 177-192.

Deniz, K. (2003). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu. *TÜBAR-XIII*, (s. 233-256).

Doğan, Y. (2009). Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Etkinlik Önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi* , 7 (1), 185-204.

Duran, E. (2010). İlköğretim 1-5. Sınıflar Öğretim Programında Kelime Hazinesini Geliştirme Uygulamaları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, **1-20**.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi* , 207-223.

Epçaçan, C. (2013). Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinlem ve Dinleme Eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı* , 6 (11), 331-353.

Erkınay, H. K. (2012). Dillerin Birlikteliği ve Çok Dillilik: Mardin Örneği. *Genç Akademisyenler Perspektifinden Birlikte Yaşama* , 121-140.

Ertürk, S. (1994). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Meteksan .

Göçer, A. (2015). Türkçe Dersi Metin İşleme Sürecinde Bağlam Temelli Sözcük Öğretimi ve Etkin Sözcük Dağarcığı Oluşturmadaki Etkisi. *Ana Dili Dergisi* , 3 (1), 48-63.

Gözüküçük, M.,ve Kıran, H. (2018). İkinci Dili Türkçe Olan İlkokul Öğrencileriyle İletişim Kumada Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 225-236.

Gül Yazıcı, Z. (2007). *Birinci ve İkinci Dili Türkçe Olan Çocukların Türkçeyi Kazanımlarına Dil Merkezli Okul Öncesi Programının Etkisi*. Doktora Tezi , ANKARA ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güneş, F. (2015). *Etkinliklerle Hızlı Okuma ve Anlama*. Ankara: Pegem Akademi.

Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 27 (1), 141-153.

Kelağa Ahmet, İ. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi,ANKARA ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

KONDA-Araştırma ve Danışmanlık. (2006). Biz Kimiz?

Maden, S. (2013). Niçin Dinleyemiyoruz? Dinleyememe Probleminin Sosyokültürel Analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* , 2 (1), 49-83.

MEB. (2014). Ekim 28, 2014 tarihinde <http://sgb.meb.gov.tr/www/milli-egitim-istatistikleri-orgun-egitim-2013-2014/icerik/95> adresinden alındı

- MEB. (2009). *Türkçe Dersi 1-5 Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2014). *Türkçe Dersi 1-4 Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2015). *Türkçe Dersi 1-4 Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Türkçe Dersi 1-4 Öğretim Programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Muhcu, G. (1997). *İlkokul Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Özbay, M. (2006). Okuma Eğitiminde Çevre Faktörü. *Euroasian Journal of Educational Research* , 161-170.
- Özbay, M.,ve Melanlıoğlu, D. (2008). Türkçe Öğretiminde Kelime Hazinesinin Önemi. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 30-45.
- Özpinar, M.,ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (27), 17-29.
- Sarı, M. (2000). İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler. 108-122.
- Sinan, A. T. (2006). Ana Dili Eğitimi Üzerine Bazı Görüşler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölge Araştırmaları Dergisi* , 75-78.
- Sinan, A. T. (2006). Anadili Eğitimi Üzerine Bazı Görüşler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi* , 4 (2), 75-78.
- Şahin, A. (2010). *Kırsal Kesimde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İlk Okuma Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlükler*. Mayıs 6, 2015 tarihinde e-Journal of New World Sciences Academy. adresinden alındı
- Şirin, A. (2004). *İlköğretimde I. Kademe Türkçe Öğretimi Başarısının Değerlendirilmesi ve Selçuklu- Karatay Karşılaştırması*. Yüksek Lisans Tezi, SELÇUK ÜNİVERSİTESİ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Taşkaya, S. M., Turhan, M.,ve Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları(Ağrı İli Örneği). *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi* , 6 (18), 198-210.

Tazebay, A. (2005). *İlkokul Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi*. Ankara: MEB.

Türk Dil Kurumu. (2013). Ankara, Türkiye: Türk Dil Kurumu.

Uyar, Y., Yıldırım, K.,ve Ateş, S. (2011). Okuma Uzmanlığının Türkiye'deki Üniversitelerde Lisansüstü Bir Program Olarak Yapılandırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* , 132-149.

Uzunkol, E. (2013). Akıcı Okuma Sürecinde Karşılaşılan Sorunların Tespiti ve Giderilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 70-83.

Ünal, E.,ve Köksal, K. (2007). Okuduğunu Anlam ve Sorular. *Üniversite ve Toplum* , 7 (4).

Yazıcı, Z.,ve Genç İlter, B. (2008). Okul Öncesi Dönemdeki İki Dilli/Çok Dilli Çocukların Dil Kazanım Süreci. *Dil Dergisi* , 47-61.

Yıldırım, A.,ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, K., Rasınski, T.,ve Akyol, H. (2012). The Effects of Cooperative Learning on Turkish Student's Reading Fluency. *International Journal on New Trends in Education and Their Implications* .

Yıldız, C.,ve Okur, A. (2010). İlköğretim Okullarındaki Okuma Etkinliklerinde Gözardı Edilen Bir Konu: Sözcük Öğretimi. *I Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu* (s. 753-774). Gazimağusa: TÜBAR-XXVII.

Yıldız, M. (2005). *Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Birleştirmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, GAZİ ÜNİVERSİTESİ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yıldız, M. (2013). *Yazma Güçlüğü(Disgrafi) Olan Bir İlkokul İkinci Sınıf Öğrencisinin Elyazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi:Eylem Çalışması*. Mayıs 13, 2015 tarihinde www.googleakademik.com. adresinden alındı

Yılmaz, M. 1. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya 'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *International Periodical For The Languages Literature and History of Turkish or Turkic* , 9 (3), 1641-1651.

Yılmaz, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* , 1642-1651.

EK-1 : Araştırmada Kullanılan Görüşme Formu

Araştırmanın Problem Cümlesi

Kırsal Kesimde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Yaşadıkları Güçlüklerin İncelenmesi

Görüşmeci:

Tarih ve Saat:

GİRİŞ

Merhaba, ben Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü'sünde yüksek lisans öğrencisiyim. Tez konum "Kırsal Kesimlerdeki İlkokullarda Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi". Bu konu kapsamında sizinle Türkçe derslerinizle ilgili görüşmek istiyorum. Bu görüşmede amacım, kırsal kesimde Türkçe öğretiminde yaşanan güçlükler ve bunların nedenleri hakkında öğretmenlerin ne düşündüklerini ortaya çıkarmak, sorunları birinci ağızdan dinlemektir.

- Görüşme sürecinde söyleyeceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgileri araştırmacının dışında herhangi bir kimsenin görmesi mümkün değildir. Ayrıca araştırma sonuçlarını yazarken görüştüğüm bireylerin isimlerini kesinlikle rapora yansıtmayacağım.

- Görüşmeye katılıp katılmama sizin isteğinize bağlıdır.
- Görüşmeyi izin verirseniz sesli kaydetmek istiyorum. Bunun sizin için bir sakıncası var mı?
- Başlamadan önce bu söylediklerime ilgili belirtmek istediğiniz bir düşünce ya da sormak istediğiniz bir soru var mı?
- İzin verseniz sorulara başlamak istiyorum.

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe öğretiminde yaşadığınız güçlükler nelerdir?
2. En çok hangi öğrenme alanında sorun yaşıyorsunuz?
3. Yaşadığınız bu sorunların nedenleri neler olabilir?
4. Karşılaştığınız sorunları nasıl çözüyorsunuz?
5. Ders içinde size yardımcı olabilecek ne tür materyaller kullanıyorsunuz?
6. Derslerde yaşadığınız sorunları çözmeye size yardımcı olması için takip ettiğiniz bilimsel bir yayın var mı?
7. Türkçe öğretim programı ve ders kitaplarını nasıl buluyorsunuz?
8. Tüm bu sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz varsa nelerdir?



T. C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü
Özgeçmiş

Adı Soyadı:	Esra İNAN	İmza:	
Doğum Yeri:	Nevşehir		
Doğum Tarihi:	19.09.1989		
Medeni Durumu:	Evlü		

Öğrenim Durumu

Derece	Okulun Adı	Program	Yer	Yıl
İlköğretim	İncekaralar İlköğretim Okulu		Nevşehir	2003
Lise	2000 Evler Yabancı Dil Ağırlıklı Lisesi		Nevşehir	2007
Lisans	Gazi Üniversitesi	Sınıf Öğretmenliği	Ankara	2011
Yüksek Lisans				
Becerileri:	Ebru Sanatı, Badminton			
İlgi Alanları:	Voleybol			
İş Deneyimi:	MEB- Sınıf Öğretmeni			
Aldığı Ödüller:				
Hakkımda bilgi almak için önerebileceğim şahıslar:				
Tel:	0 545 660 2990			
Adres	Seydili Mahallesi Karamanlı Sokak No:43/2 Özdemir Apartmanı Yahyalı/KAYSERİ			