T.C.

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Ufuk TELLİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2025

©2025- Ufuk TELLİ

T.C.

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

TURKISH LANGUAGE TEACHERS' VIEWS ON THE PROBLEMS ENCOUNTERED IN TURKISH LANGUAGE TEACHING

Hazırlayan

Ufuk TELLİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman

Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

KIRŞEHİR-2025

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Ufuk Telli tarafından hazırlanan *"Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri"* adlı tez çalışması 24/06/2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/~~oyçokluğu~~ ile ***YÜKSEK LİSANS TEZİ*** olarak kabul edilmiştir.

Danışman …….(İmza)

Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

Üye…..…….(İmza)

Doç. Dr. Pakize URFALI DADANDI

Üye…..…….(İmza)

Dr. Öğrt. Üyesi Mustafa ARMUT

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

24 /06/2025

(İmza)

Prof. Dr. Cemalettin İPEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

☐ Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

☐ Tezimin …… yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

24/06/2025

Ufuk TELLİ

İmza

ÖZET

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Ufuk TELLİ

Danışman: Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

2025 –(xi+84)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

Doç. Dr. Pakize URFALI DADANDI

Dr. Öğrt. Üyesi Mustafa ARMUT

Son yıllarda; dil eğitiminin niteliğini artırmaya yönelik tartışmalar, Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların daha görünür hâle gelmesini sağlamıştır. Bu bağlamda; öğretmen deneyimleri, uygulamadaki aksaklıkların tespiti ve çözüm üretme sürecinde kritik bir rol oynamaktadır. Bu araştırma, Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini ortaya koymak ve bu sorunlara yönelik uygulanabilir çözüm önerileri geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Türkçe; öğrencilerin yalnızca dil becerilerini değil aynı zamanda düşünme, anlama, anlatma ve iletişim kurma yetkinliklerini de geliştiren temel bir ders olma özelliği taşımaktadır. Ancak bu öğretim süreci; çeşitli yapısal, pedagojik ve çevresel engeller nedeniyle istenilen düzeyde etkili yürütülememektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin uygulama sürecinde karşılaştıkları güçlükleri tanımlamak, mevcut sorunları görünür kılmak ve öğretmen temelli çözüm yolları üretmek, Türkçe öğretiminin niteliğini artırma yönünde önemli katkılar sağlayacaktır.

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yöntemiyle yürütülmüş, veriler 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı'nda devlet okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinden toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. Katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğretim sürecinde karşılaşılan sorunların çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir.

Elde edilen bulgular; öğretmenlerin en çok zorlandığı alanların başında kalabalık sınıf mevcutları, materyal eksiklikleri, sınav merkezli öğretim anlayışı, öğrenci motivasyonunun düşüklüğü, yetersiz öğretim programı, ölçme-değerlendirme uygulamalarının sınırlılığı ve aile-okul iş birliğindeki eksiklikler olduğunu göstermektedir. Ayrıca teknolojik donanımın yetersizliği ve müfredatın öğrencilerin bireysel farklılıklarını yeterince dikkate almaması da dile getirilen diğer önemli sorunlardır.

Araştırmanın sonucunda; Türkçe öğretiminin daha etkili, sürdürülebilir ve öğrenci merkezli bir yapıya kavuşabilmesi için öğretmen görüşlerine dayalı bütüncül çözüm önerilerine ihtiyaç duyulduğu ortaya konmuştur. Bu kapsamda; uygulamaya dönük politikaların geliştirilmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve eğitim ortamlarının güçlendirilmesi önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Durum çalışması, nitel araştırma, öğretmen görüşleri, öğretim sorunları, Türkçe öğretimi.

ABSTRACT

TURKISH LANGUAGE TEACHERS' VIEWS ON THE PROBLEMS ENCOUNTERED IN TURKISH LANGUAGE TEACHING

M.Sc.Thesis

Preparer: Ufuk TELLİ of thesis' preparer

Advisor : Assoc. Prof. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

2025 –(xi+84)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Department of Turkish and Social Sciences Education

Department of Turkish Education

Jury

Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR

Doç. Dr. Pakize URFALI DADANDI

Dr. Öğrt. Üyesi Mustafa ARMUT

In recent years, discussions aimed at improving the quality of language education have brought the problems encountered in the teaching of Turkish into sharper focus. In this context, teachers' experiences play a critical role in identifying practical deficiencies and generating effective solutions. This study aims to identify the opinions of Turkish language teachers regarding the problems encountered in the teaching of Turkish and to develop applicable solution proposals for these problems. Turkish is a fundamental subject that not only improves students' language skills but also enhances their abilities to think, comprehend, express themselves, and communicate effectively. However, due to various structural, pedagogical, and environmental challenges, the teaching process cannot be carried out as effectively as desired. In this context, defining the difficulties experienced by teachers during instruction, making current problems visible, and generating teacher-based solutions are crucial for improving the quality of Turkish language education.

The study was conducted using the case study design, one of the qualitative research methods. The data were collected from Turkish language teachers working in public schools during the 2023–2024 academic year. The data were obtained through a semi-structured interview form and analyzed using the content analysis method. Based on the teachers' statements, it was determined that the problems encountered in the teaching process are multidimensional and complex in nature.

The findings revealed that teachers struggle most with overcrowded classrooms, lack of instructional materials, exam-oriented teaching approaches, low student motivation, inadequate curriculum, limitations in assessment and evaluation practices, and weak cooperation between families and schools. In addition, insufficient technological infrastructure and the curriculum's failure to adequately consider students' individual differences were also noted as significant challenges.

The results of the research indicate that there is a need for holistic and teacher-driven solutions to

ensure that Turkish language instruction becomes more effective, sustainable, and student-centered. In this regard, the study recommends the development of practical educational policies, enhancement of teachers' professional development, and the improvement of physical and instructional conditions in schools.

Keywords: Case study. instructional problems, qualitative research, , teacher opinions, Turkish language teaching.

ÖN SÖZ

Dil; bireylerin duygu, düşünce, istek ve ihtiyaçlarını ifade etmelerine olanak sağlayan, onları diğer canlılardan ayıran en temel ve özgün iletişim aracıdır. İnsan yaşamının her evresinde etkili olan dil; yalnızca bir iletişim aracı olmanın ötesinde, bireyin kimliğini inşa etmesinde, toplumsal ilişkiler kurmasında, düşüncelerini yapılandırmasında ve kültürel mirasın kuşaktan kuşağa aktarılmasında hayati bir işlev üstlenmektedir. Bu bağlamda dilin doğru, etkili ve işlevsel bir biçimde kullanılması; öğrenmenin kalıcılığı, düşünsel derinlik ve bilişsel gelişim açısından büyük önem taşımaktadır.

Etkili bir ana dili öğretimi, yalnızca bireyin iletişim yeterliklerini artırmakla kalmaz; aynı zamanda akademik, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlardaki gelişimini de destekler. Türkçe öğretimi ise bu sürecin merkezinde yer almakta; eğitimin temel yapı taşlarından biri olarak değerlendirilmekte ve bireyin dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında gelişimini hedeflemektedir. Bununla birlikte; öğrencilerin düşünme, anlama, yorumlama, ifade etme ve eleştirel bakış geliştirme gibi üst düzey becerilerinin inşa edilmesinde de önemli bir rol oynamaktadır. Ne var ki yapılan araştırmalar ve uygulamadan elde edilen veriler, Türkçe öğretiminin çeşitli sorunlarla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Öğretim programlarının yapısından, öğretmen yeterliklerine, materyal eksikliklerinden öğrenci motivasyonuna kadar birçok unsur, Türkçe öğretiminin etkinliğini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum, eğitim sisteminin bütününde aksamalara ve öğrenme süreçlerinde verim kaybına yol açmaktadır. Bu bağlamda söz konusu araştırma, Türkçe öğretmenlerinin birinci elden deneyimlerinden yararlanılarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların çok boyutlu olarak belirlenmesini ve bu sorunlara yönelik uygulanabilir çözüm önerilerinin geliştirilmesini amaçlamaktadır. Uygulamanın içinden gelen öğretmen görüşleriyle şekillenen bu çalışma; yalnızca mevcut durumu ortaya koymakla kalmayacak, aynı zamanda Türkçe öğretiminin niteliğinin artırılması yönünde alan yazınına katkı sunmayı hedeflemektedir.

Bu çalışmanın oluşum sürecinde; hem lisans hem de yüksek lisans eğitimim boyunca akademik donanımıyla yoluma ışık tutan, yalnızca bir danışman değil aynı zamanda yol gösterici bir rehber, bir ağabey olarak her daim desteğini hissettiren kıymetli hocam Doç. Dr. Bahadır GÜLBAHAR'a en içten şükranlarımı sunarım. Yüksek lisans sürecimin her anında varlığıyla

bana güç veren, emeğiyle yolumu aydınlatan, sabrıyla desteğini esirgemeyen hayat arkadaşım ve eşim Sinem Nur TELLİ'ye ve bu yolculuğun en saf ve en güzel ilhamı olan canım kızım Umay TELLİ'ye teşekkür etmeyi bir borç bilirim.

Kırşehir-2025 Ufuk TELLİ

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY ..... **i**

ÖZET ..... **iii**

ABSTRACT ..... **v**

ÖN SÖZ ..... **vii**

İÇİNDEKİLER ..... **vi**

SİMGELER VE KISALTMALAR ..... **xi**

BÖLÜM I **1**

1.GİRİŞ **1**

1.1.Problem Durumu **1**

1.2.Araştırmanın Amacı **2**

1.3.Alt Amaçlar **3**

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları **3**

1.5.Sayıltılar **4**

1.6.Tanımlar **4**

BÖLÜM II **5**

2.KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR **5**

2.1. Dil ve Ana Dili Kavramları **5**

2.2.Öğretim **7**

2.3. Öğretmenlerin Öğretim Sorumlulukları **8**

2.4.Dil Öğretimi **9**

2.5.Türkçe Öğretimi **13**

2.6. Türkçe Öğretiminin Tarihi **19**

2.7.Türkçe Dersi Öğretim Programları **21**

2.7.1. İlköğretim 1. Kademe Türkçe Öğretim Programları 21

2.7.1.1. 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı 21

2.7.1.2.1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı 22

2.7.1.3. 1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı.....23

2.7.1.4.1936 İlkokul Türkçe Dersi Müfredat Programı.....23

2.7.1.5.1948 İlkokul Türkçe Programı.....24

2.7.1.6.1968 Programı 24

2.7.1.7.1981 Türkçe Dersi Eğitim Programı.....25

2.7.1.8.2005 İlköğretim Türkçe (1,2,3,4 ve 5.Sınıf) Dersi Öğretim Programı-2009 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu....25

2.7.1.9.2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı 26

2.7.1.10.2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.Sınıflar).....26

2.7.1.11.2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı 27

2.7.2.İlköğretim 2. Kademe Türkçe Öğretim Programları 28

2.7.2.1. 1924 Ortaöğretim 1. Devre Müfredat Programı 28

2.7.2.2. 1929 Orta Mektep Türkçe Programı.....28

2.7.2.3. 1938 Ortaokul Türkçe Programı.....29

2.7.2.4.1949 Ortaokul Türkçe Programı.....29

2.7.2.5.1962 Ortaokul Türkçe Programı.....30

2.7.2.6.2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı 30

2.7.2.7.Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar).....31

2.8.Türkçe Öğrenme Alanları.....33

2.8.1.Dinleme.....33

2.8.2.Okuma.....34

2.8.3.Konuşma.....35

2.8.4.Yazma.....35

2.9.Türkçe Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar.....37

2.9.1.Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunlar 38

2.9.2.Öğretmen Merkezli Sorunlar.....41

2.9.3.Ders Kitaplarından Kaynaklanan Sorunlar 43
2.9.4.Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar 45
2.10.İlgili Araştırmalar 46
BÖLÜM III 51
3.YÖNTEM 51
3.1.Araştırma Deseni 51
3.2.Çalışma Grubu 51
3.3. Katılımcıların Rolü: Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunların Doğrudan Tanıkları 52
3.4.Verilerin Toplanması 53
3.5.Verilerin Analizi 53
3.6.Geçerlik ve Güvenirlik 54
3.7. Araştırmacının Rolü 54
3.8. Araştırma Süreci 54
3.9.Etik İlkeler ve Güvenirlik 55
BÖLÜM IV 56
4.BULGULAR 56
4.1.Araştırmanın Temel Amacı ve Alt Amaçları 56
4.1.1. Alt Amaca İlişkin Bulgular 57
4.1.2. Alt Amaca İlişkin Bulgular 58
4.1.3. Alt Amaca İlişkin Bulgular 59
4.1.4. Alt Amaca İlişkin Bulgular 60
BÖLÜM V 62
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 62
5.1.SONUÇ 62
5.2.TARTIŞMA 64
5.3.ÖNERİLER 65

KAYNAKÇA.....68

EKLER 81

EK-1: Etik Kurul Kararı 81

EK-2:Görüşme Formu 82

ÖZ GEÇMİŞ 84

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 3.1.Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler 52
Tablo 4.2.Öğrenci Kaynaklı Sorunlar 58
Tablo 4.3.Yapısal-Sistemsel Sorunlar 59
Tablo 4.4.Okul ve Çevre Kaynaklı Sorunlar 61

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Tespit Edilen Temalar 56

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

Akt. :Aktaran

Ark. : Arkadaşları

DEHB : Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu

MEB : Milli Eğitim Bakanlığı

MÖ : Milattan Önce

MS :Milattan Sonra

TDK : Türk Dil Kurumu

Vb . :Ve Benzeri

Vs. : Vesaire

Yy : Yüzyıl

Vd. : Ve Diğerleri

Simgeler

% : Yüzde

BÖLÜM I
1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlara, sınırlılıklara, bazı tanımlara ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Dil; insanların duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmesine olanak tanıyan, onları diğer canlılardan ayıran en temel iletişim aracıdır. İnsan, doğuştan getirdiği dil yetisi sayesinde karmaşık düşüncelerini ifade edebilir; bu yeti, çevresiyle olan etkileşim yoluyla gelişerek sistemli bir öğrenme sürecine dönüşür (Chomsky, 2006). Dil; bireyin hem bireysel gelişimini hem de toplumsal aidiyetini şekillendirir, insanlar; dil aracılığıyla iç dünyalarını dış dünyaya aktarabilir, toplumsal bağlarını kurar, sürdürür ve geliştirirler (Gee, 2005; Halliday, 1978).

Dil yalnızca iletişimi sağlayan bir araç değil, aynı zamanda kültürel bir taşıyıcı ve kimlik belirleyicidir. Toplumların geçmişi, değerleri ve yaşantıları, dillerinde iz bırakır. Bu nedenle dil, bireylerin kimlik gelişiminde ve kültürel mirasın gelecek kuşaklara aktarılmasında merkezi bir rol oynar (Kramsch, 1998; Risager, 2006). Eğitim bilimleri açısından bakıldığında ise dil, hem bir amaç hem de bir araçtır. Eğitimde hedeflenen davranış değişikliklerinin oluşturulabilmesi; dilin doğru, etkili ve sistemli biçimde kullanılmasını gerektirir (Vygotsky, 1986). Planlı ve programlı öğretim süreçlerinde; bireyin düşünme becerilerinin gelişimi, anlamlandırma yeteneği ve öğrenmenin kalıcılığı, büyük ölçüde dil yeterliklerine bağlıdır (Cummins, 2000; Snow, 2010).

Türkçe öğretimi, bireyin dil becerilerini geliştirmeye yönelik bütüncül ve sistemli bir süreci ifade eder. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin yanı sıra; Türkçe öğretimi öğrencinin düşünme, anlama, yorumlama, kendini sözlü ve yazılı olarak ifade etme ve eleştirel değerlendirme yapabilme gibi üst düzey zihinsel becerilerini de destekler. Ayrıca bu süreç; bireyin sosyal, kültürel ve estetik gelişimini besler, akademik kimliğini inşa etmesine katkı sunar (Durukan, 2013; Gee, 2005; Yapıcı ve Demir, 2007). Bu yönüyle Türkçe öğretimi yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda kültürel kimlik edinimi ve toplumsal bütünleşme süreçlerini de doğrudan etkiler (Güneş, 2012; Kramsch, 1998).Ancak günümüzde Türkçe öğretiminde çeşitli sorunların yaşandığı gözlemlenmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama, yazılı anlatım oluşturma, dinleme ve konuşma becerilerinde yetersizlik gösterdiği; derslerin çoğunlukla sınav odaklı yürütüldüğü ve estetik-dilsel zenginliğin yeterince aktarılmadığı sıklıkla dile getirilmektedir (OECD,

2019a; Yıldız ve Akar, 2020). Bu sorunların müfredatın yoğunluğu, sınıf mevcutlarının fazlalığı, öğretim materyali eksikliği, yöntemsel tutarsızlıklar ve ölçme-değerlendirme süreçlerindeki sınırlılıklar gibi çok yönlü nedenleri bulunmaktadır (Çiftçi ve Ulaş, 2021; Vezne, 2020). Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve öğretim ortamında karşılaştıkları güçlükler de dil öğretiminin niteliğini doğrudan etkileyen faktörlerdendir (Darling-Hammond, Hyler, Gardner, 2017; Richards, 2017). Ayrıca Türkçe dersinin işlevselliği çoğu zaman sınav odaklı eğitim politikalarının gölgesinde kalmakta; öğrencilerin düşünme, sorgulama, estetik duyarlılık geliştirme gibi becerileri ikinci plana atılmaktadır. Oysaki ana dili öğretimi, bireyin yalnızca akademik değil; duygusal ve sosyal yönünü de geliştirme potansiyeline sahiptir (Cummins, 2000; Sever, 2019). Öğrencilerin dil yeterliklerinin artması, sadece Türkçe dersi değil tüm derslerdeki akademik başarıyı da doğrudan etkilemektedir (Snow, 2010). Bu bağlamda, Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların çok boyutlu olarak ele alınması ve sahaya yönelik çözüm önerilerinin geliştirilebilmesi için öğretmen görüşlerinin dikkate alınması büyük önem arz etmektedir. Öğretmenler, sınıf içi uygulamaların doğrudan tanıkları olarak karşılaşılan sorunların kaynağını ve çözüm yollarını en yakından gözlemleyen aktörlerdir (Ball ve Forzani, 2009; Güneş, 2021a). Bu nedenle öğretmen merkezli nitel araştırmalar; Türkçe öğretiminin mevcut durumunun anlaşılması, sorunların görünür hâle getirilmesi ve uygulamaya dönük stratejilerin geliştirilmesi açısından önemli katkılar sunmaktadır.

Bu araştırma, şu temel problem cümlesine dayanmaktadır: "Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?" Bu soruya verilen yanıtlar doğrultusunda, hem mevcut durumun çok boyutlu bir analizine ulaşılması hem de çözüm üretmeye yönelik yapıcı yaklaşımların geliştirilmesi hedeflenmektedir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Etkili bir ana dili öğretimi, yalnızca öğrencilerin akademik başarısını artırmakla kalmaz; aynı zamanda bireyin düşünme, anlama, yorumlama ve kendini ifade etme becerilerini geliştirmesine, kültürel kimliğini inşa etmesine ve toplumsal hayata aktif katılım sağlamasına olanak tanır (Karatay, 2011; Sever, 2019). Bu nedenle Türkçe öğretimi, eğitimin temel taşlarından biri olarak kabul edilmekte ve bireylerin hem bilişsel hem de sosyo-duygusal gelişimlerine çok yönlü katkılar sunmaktadır (Güneş, 2012). Fakat son yıllarda yapılan araştırmalar, Türkçe öğretiminin çeşitli yapısal, pedagojik ve bağlamsal sorunlarla karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Bu sorunlar; öğretim programının niteliğinden ölçme-değerlendirme araçlarının yetersizliğine, sınıf ortamından öğrenci

ilgisizliğine, öğretmen yetiştirme süreçlerinden çevresel faktörlere kadar çok boyutlu bir şekilde ortaya çıkmaktadır (Çiftçi ve Ulaş, 2021; Güneş, 2021a). Söz konusu sorunlar, yalnızca dil öğretiminin niteliğini değil genel anlamda eğitim sisteminin işleyişini de olumsuz yönde etkilemektedir. Bu bağlamda; öğretmenlerin sahadaki gözlemlerine dayalı değerlendirmeleri, sorunların gerçekliğini ortaya koymak ve çözüm yolları geliştirmek açısından büyük önem taşımaktadır (Yıldız ve Akar, 2020).

Bu araştırmanın temel amacı, Türkçe öğretiminde yaşanan sorunları Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak belirlemek ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirmektir. Çalışma, öğretmenlerin doğrudan deneyimlerinden yola çıkarak Türkçe öğretiminin mevcut durumu hakkında kapsamlı bir analiz sunmayı ve uygulamaya dönük öneriler geliştirmeyi hedeflemektedir. Bu yönüyle araştırma, yalnızca akademik alan yazınına katkı sağlamayacak; aynı zamanda öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesi, öğretim programlarının güncellenmesi ve politika yapıcılar için sahaya dayalı bilgiler sunması bakımından da önemli sonuçlar içerecektir.

1.3.Alt Amaçlar

Bu temel amaç doğrultusunda araştırma, aşağıdaki alt amaçlara cevap aramaktadır:

1. Türkçe öğretiminde öğretmen kaynaklı sorunları belirlemek,
2. Türkçe öğretiminde öğrenci kaynaklı sorunları ortaya koymak,
3. Öğretim programı, sınav sistemi ve ölçme-değerlendirme politikalarına bağlı sorunları tespit etmek,
4. Okul ve çevre koşullarının Türkçe öğretimine etkisini ortaya koymak,
5. Türkçe öğretmenlerinin sürece ilişkin çözüm önerilerini sistemli biçimde sınıflandırmak.

Bu çalışma, öğretmen görüşlerine dayalı özgün veriler sunarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları çok boyutlu olarak incelemekte ve çözüm üretmeye yönelik bir yol haritası sunmaktadır.

1.4.Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı II. dönemde toplanan veriler,
2. Geliştirilen veri toplama aracıyla elde edilen veriler,
3. Çalışma grubundaki öğretmenlerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.5.Sayıltılar

Bu araştırmanın sayıltıları aşağıdaki gibidir:

1. Veri toplama aracı; araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak geliştirilmiş, veri toplama aracının amacına uygun olduğu kabul edilmiştir.
2. Öğretmenlerin veri toplama aracındaki sorulara içtenlikle yanıt verdikleri kabul edilmiştir.

1.6.Tanımlar

Dil: İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç, kendine özgü kuralları olan ancak bu kurallar doğrultusunda gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen dönemlerde oluşmuş bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülü toplumsal bir yapıdır (Ergin, 2019).

Dil Öğretimi: Dil öğretimi planlı, kasıtlı ve belirli bir zaman dilimine yerleştirilen öğrenme-öğretme sürecini ifade eder. Dil öğretimi, dilin doğru ve etkili bir şekilde öğrenilmesini hedefler (Yapıcı ve Demir, 2007).

Türkçe Öğretimi: Millî Eğitim Bakanlığına göre Türkçe dersi; öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini kazandırmayı amaçlayan bir derstir. Bu beceriler aracılığıyla öğrencilerin kendilerini geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları ve çeşitli bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmeleri hedeflenir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2019).

Öğretim Programı: Öğretim programı; ders ve konuları kapsayan bir plan, ders veya programdır. Bir dersin öğretimiyle ilgili olarak okul içi veya okul dışında bireye kazandırılmak istenen tüm etkinlikleri içeren bir yaşantılar düzeneğini temsil eder. Öğretim programları, eğitim programının ardından eğitim sisteminin işleyişini büyük ölçüde etkiler ve sistemdeki reform çalışmalarıyla sürekli olarak yenilenir (Durukan, 2013).

BÖLÜM II
2.KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. Dil ve Ana Dili Kavramları

Dil, bireylerin yalnızca iletişim kurmalarını değil; aynı zamanda düşünmelerini, anlamlandırmalarını, kültürel kimlik geliştirmelerini ve toplumsal bir aidiyet duygusu edinmelerini sağlayan temel bir insanî sistemdir (Aksan, 2020:11; Kavcar, 1998:65). İnsan dili; ses ve anlamın sistemli birleşiminden oluşan bir yapı olmakla birlikte, bu yapının çok katmanlı olması dilin yalnızca teknik bir araç değil, aynı zamanda sosyokültürel ve bilişsel bir olgu olduğunu göstermektedir (Halliday, 1978). Bu yönüyle dil; bireylerin duygu, düşünce ve ihtiyaçlarını ifade etmelerinin ötesinde, kimlik kazanmalarını, sosyal ilişkilerini biçimlendirmelerini ve kültürel değerlerini gelecek kuşaklara aktarmalarını mümkün kılar.

Dil, kültürel bir yapı taşı olmanın ötesinde bireyin zihinsel ve toplumsal gelişiminin de aracıdır. Vygotsky (1986), dilin bilişsel gelişimin temel belirleyicilerinden biri olduğunu ve bireyin düşünce yapısının dil ile biçimlendiğini belirtmiştir. Bu bağlamda dil, hem bireyin iç dünyasını hem de toplumsal gerçekliğini şekillendiren bir yapı olarak değerlendirilmektedir.

Toplumların ortak geçmişi, değerleri ve normları, büyük ölçüde dil aracılığıyla yapılandırılır ve aktarılır (Gee, 2005). Bu nedenle dil; yalnızca bireyler arasında anlam birliği sağlayan bir araç olmakla kalmaz, aynı zamanda toplumların kültürel mirasını inşa eden ve sürdüren bir kurum niteliğindedir (Aksan, 2020:13; Kramsch, 1998). Bu bağlamda Konfüçyüs'ün "Bir ülkeyi yönetecek olsaydım işe dili düzeltmekle başlardım." ifadesi, dilin toplumsal düzenin temel belirleyicisi olduğu yönündeki tarihsel bilinci ortaya koyar.

Dil, farklı disiplinlerde farklı biçimlerde tanımlanmıştır. Örneğin Ergin (2019), dili "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir araç" olarak değerlendirirken Chomsky (2006), dili ''Doğuştan gelen evrensel bir yeti ve bireyin zihinsel yapısının bir yansıması '' olarak tanımlar. Güneş (2021b), dili ''Bireyin duygu ve düşüncelerini çeşitli im veya sözcüklerle ifade ettiği kurallar bütünü'' şeklinde tanımlarken Aksan (2020), dilin çok yönlü ve karmaşık yapısına dikkat çekmektedir. Bu tanımların tümü; dilin yalnızca semboller sistemi olmadığını, aynı zamanda toplumsal, kültürel ve bilişsel bir varlık olduğunu göstermektedir.

Ana dili kavramı da bu çok boyutlu yaklaşımla ele alınmalıdır. Türk Dil Kurumu (2025), ana dilini “Çocuğun ailesinden veya içinde bulunduğu çevreden edindiği ilk dil” olarak tanımlarken Aksan (2020), bu dili bireyin toplumsal kimliğinin oluşmasında belirleyici olan ve bilinçaltına işleyen bir yapı olarak görür. UNESCO (2003) ise ana dilini, bireyin ilk öğrendiği, en iyi anladığı ve en etkili biçimde ifade edebildiği dil olarak tanımlar. Bu tanım, dil ile kimlik arasındaki doğrudan ilişkiyi vurgular. Ana dilinin eğitimdeki rolü üzerine yapılan araştırmalar, bireylerin kendi ana dillerinde eğitim aldıklarında akademik başarılarının ve bilişsel gelişimlerinin arttığını da ortaya koymaktadır (Cummins, 2000; Thomas ve Collier, 2002).

İnsan doğuştan bir dil edinim kapasitesiyle dünyaya gelir (Lenneberg, 1967). Ancak bu potansiyelin gerçekleşmesi, bireyin çevresiyle olan etkileşimine bağlıdır. Bu bağlamda Ergenç (2002), bireyin zihninde oluşan dilin yazı ya da söz aracılığıyla dış dünyaya aktarılarak sosyal bir kurum hâline geldiğini belirtir.

Dil; bireyin toplumsal dünyaya katılımını sağlayan, düşünce süreçlerini biçimlendiren ve kültürel aktarım işlevi gören bir sistemdir. Bu bağlamda dilin temel işlevleri aşağıdaki gibi açıklanabilir:

1. Dil, Öğrenme ve Anlama Aracıdır.

Öğrenme; bireyin yaşantılarıyla davranışlarında kalıcı değişikliklerin oluşması süreci olarak tanımlanır (İlhan, 2011). Dil, öğrenme sürecinde bireyin dünyayı anlamlandırma biçimini etkileyen temel araçtır. Bruner (1996), dilin yalnızca düşünceyi aktarmadığını, aynı zamanda bilişsel gelişimi de yönlendirdiğini vurgular.

2. Dil, İletişim Aracıdır.

TDK (2025), iletişimi "Duyguların, düşüncelerin çeşitli yollarla aktarılması" olarak tanımlar. Dil, bu aktarımın en gelişmiş ve simgesel biçimidir (Aksan, 2020; Ergin, 2019). Halliday (1978), dili sosyal bir eylem olarak görür ve iletişimin dilin temel işlevi olduğunu belirtir.

3. Dil, Kültür Taşıyıcısıdır.

Dil, kültürün en etkili taşıyıcısıdır. Her toplum; değerlerini, geleneklerini, inanç sistemini ve düşünsel yapısını dil aracılığıyla aktarır (Kramsch, 1998). Bu nedenle bireyin kültürel kimliği büyük ölçüde dil üzerinden inşa edilir (Güneş, 2021b).

4. Dil, Milletleri Oluşturur.

Dil, millet kimliğinin en belirleyici ögesidir. Anderson (2006), milletleri "hayal edilmiş cemaatler" olarak tanımlar ve bu cemaatlerin ortak bir dil aracılığıyla şekillendiğini vurgular. Ortak dil, bir arada yaşama iradesinin ve ulusal bilincin temelini oluşturur (TDK, 2025).

5. Dil, Düşünme Aracıdır.

Düşünme ile dil arasında karşılıklı bir etkileşim söz konusudur. Piaget (1959), dilin düşünmeyi izlediğini belirtirken; Vygotsky (1986), bunun tersini savunur ve dilin düşüncenin taşıyıcısı olduğunu ifade eder. Modern yaklaşımlar, dil ve düşüncenin eş zamanlı geliştiğini ve birbirini etkilediğini göstermektedir (Budak, 2000; Sever, 2015).

6. Dilin İşlevleri.

Güneş (2021b), dilin işlevlerini yedi başlık altında sıralar: araç işlevi, düzeltme işlevi, etkileşim işlevi, ifade etme işlevi, hayal kurma işlevi, keşfetme işlevi ve bilgilendirme işlevi. Bu işlevler, dilin hem bireysel hem de toplumsal yaşamda oynadığı çok yönlü rolü ortaya koymaktadır.

2.2.Öğretim

Okullar; bireylerin akademik bilgi edinmelerini, sosyal beceriler geliştirmelerini ve topluma yararlı bireyler olarak yetişmelerini sağlamak gibi temel işlevleri yerine getirir. Bu temel işlevler; eğitim, öğretim ve öğrenci gelişimini destekleme başlıkları altında toplanabilir. Ancak her okul; kendi iç dinamikleri, fiziksel altyapısı, öğrenci profili, öğretmen kadrosu, yönetim tarzı ve toplumsal konumuna göre farklılıklar gösterebilir (Demiroğlu Memiş, 2020). Yerel kültür, ekonomik koşullar ve sosyal etmenler gibi ögeler, okulların eğitim hizmetlerini şekillendirirken okul yönetimi ve öğretmenlerin pedagojik yaklaşımları, sunulan eğitimin niteliğini doğrudan etkilemektedir (Demircan, 2013).

Okullar aynı zamanda toplumun genel eğitim beklentilerine yanıt verme ve toplumsal kalkınmaya katkı sunma sorumluluğuna da sahiptir (Doğan, 2010). Bu nedenle, her okulun kendine özgü misyon ve vizyonu doğrultusunda öğrencilere farklı öğrenme deneyimleri sunduğu söylenebilir. Bazı okullar belirli alanlarda uzmanlaşabilirken bazıları daha genel bir müfredat sunabilir; kimileri teknolojik altyapıya odaklanırken diğerleri kültürel çeşitliliğe ya da özel eğitime odaklanabilir (Güneş, 2021b). Tüm bu farklılıklar, öğrencilerin bireysel farklılıklarına daha uygun ve etkili öğrenme ortamlarının oluşmasına olanak tanır.

Öğretim; bireylerin bilgi, beceri ve tutum kazanmasını sağlayan planlı ve sistemli bir eğitim sürecidir. Genellikle bir öğretmenin rehberliğinde yürütülen bu süreç, bireylere belli alanlarda yeterlik kazandırmayı amaçlar. Öğretim, sadece bilgi aktarımını değil; aynı zamanda öğrencilerin eleştirisel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık gibi becerilerinin geliştirilmesini de hedefler (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2016). Geleneksel sınıf ortamından çevrim içi eğitim platformlarına kadar uzanan çeşitli öğretim ortamları, bu süreci desteklemektedir.

2.3. Öğretmenlerin Öğretim Sorumlulukları

Öğretmenlik; devletin eğitim-öğretim ve bu alanlardaki yönetim hizmetlerini yerine getiren, uzmanlık gerektiren bir meslektir. Bu mesleğin niteliği; öğretmen adaylarının genel kültür, alan bilgisi ve pedagojik formasyon gibi yeterlikleri kazanmasını zorunlu kılar (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973). MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017), nitelikli bir öğretmenin alan bilgisi, öğretim programı bilgisi, öğretim materyali geliştirme, ölçme-değerlendirme becerisi ve eğitim değerlerine duyarlılık gibi yeterliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

Sünbül (1996), iyi bir öğretmenin kıvrak zekâya, alan hâkimiyetine, öğretim bilgisine ve akademik hazırlık yeteneğine sahip olması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğretmenin başarısının işini sevmesi, öğrencilerle olumlu ilişkiler kurması ve öğretim sürecini etkili planlamasıyla doğrudan bağlantılı olduğunu belirtmektedir.

MEB, Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği (2016) çerçevesinde, öğretmenlerin temel sorumlulukları şu başlıklar altında toplanabilir:

1. Öğretim etkinliklerini millî eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olarak gerçekleştirme,
2. Toplumun ihtiyaçlarına duyarlı, değerler edinmiş bireyler yetiştirme,
3. Etkili öğrenme ortamları oluşturma, teknolojik ve pedagojik kaynaklardan yararlanma,
4. Öğrencilerin aktif katılımını sağlayacak öğretim yöntemleri kullanma,
5. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına uygun etkinlikler planlama,
6. Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilere uygun destek sağlama,
7. Sınıf içi ve grup çalışması becerilerini destekleme,
8. Rehberlik hizmetlerine katkı sunma,

9. Sınav, proje ve performans çalışmalarını planlama ve yürütme,
10. Alanıyla ilgili bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etme,
11. Ders düzeni ve yoklama işlemlerini titizlikle yerine getirme,
12. Gezi, gözlem ve saha çalışmaları organize etme,
13. Yıllık ve ders planlarını oluşturarak programlı öğretim gerçekleştirme.

Eğitim-öğretim faaliyetleri; bireylerin gelişiminin yanı sıra, ulusların ekonomik ve sosyal kalkınmasında da kritik rol oynar. Tezel (2010), eğitimin kalkınmaya katkısını nitelikli iş gücü ve girişimciliği desteklemesiyle açıklarken Taş (2007), kalkınmanın sadece sermaye ve doğal kaynaklarla değil, nitelikli insanla mümkün olduğunu ifade etmektedir. Dolayısıyla; eğitim kurumlarında öğretimin etkili ve verimli şekilde sürdürülmesi, toplumun geleceği açısından hayati öneme sahiptir. Bu süreçte başarı; öğretmen, öğrenci, aile ve okul fiziki ortamı gibi pek çok paydaşın etkin katılımıyla mümkün olur. Öğretim, eğitim ve öğrenme kavramları birbiriyle iç içe geçmiş, birbirini tamamlayan yapılardır ve ayrışmaz bir bütün oluşturur.

2.4.Dil Öğretimi

İnsanlar; ilk çağlardan beri birbirlerini anlamak, iletişim kurmak vb. amaçlar doğrultusunda ana dilini veya başka milletlerin dilini öğrenme ihtiyacı hissetmişlerdir. Ana dilini ailesinden ve yakın çevresinden örtük olarak öğrenen insan yabancı bir dili ise o dili konuşan toplulukların içinde bulunarak ticaret, alışveriş, sosyal ilişkiler vb. gibi tabii yollarla öğrenmeye çalışmışlardır. Eski zamanlardaki dil öğreniminin formal eğitimin dışında yalnızca insanların günlük ihtiyaçlarını karşılamak için gerçekleştiği söylenebilir (Ergin, 2019).

Geçmişten günümüze insanoğlu, diğer insanlarla iletişim kurmak istemiştir. Bu iletişimde kullanılan en etkili öge dildir. İnsanlar konuştukları diller vesilesiyle ortak bir toplumsal yapı kurmuş ve bu yapı zamanla milletleri oluşturmuştur. Milletlerin maddi, manevi; yazılı veya sözlü bütün değerlerinin ifadesi olan kültürü sonraki nesillere aktaran dildir. Milletleri diğer milletlerden ayıran unsurlar ise dil ve kültürdür. Bireyler içerisinde bulunduğu topluma uyumlu hale gelirken kültürünü dil aracılığıyla öğrenir. Bu manada bireylerin kültürlenme sürecinin aslında bir dil öğretimi olduğu söylenebilir (Çiftçi ve Uzunyol, 2019).

Nesillerin gelecekte iyi bir meslek edinmeleri için, dil becerilerini edinmiş olmaları son derece önemlidir. Günümüzde öğretmeninden doktoruna, askerinden mühendisine hangi

mesleği icra ederse etsin; fark yaratabilmenin ön koşulu dilin inceliklerini bilerek dili yetkin bir şekilde kullanmaktan geçer. Bu bağlamda etkili bir dil öğretiminin önemi ortadadır (Akyol ve Şahin, 2020: iii).

Günümüz bilgi çağında, eğitim-öğretim faaliyetleri etkili kullanıldığında büyük bir güçtür. Bu güce ulaşmanın ve gücü etkin bir şekilde kullanmanın yollarının başında dili yetkin kullanmak gelir. Dil, öğrenmenin anahtarı ve insanları diğer varlıklardan ayıran düşünme gücünün sınırsız bir becerisidir. İnsanların hislerini, izlenimlerini, düşüncelerini dile getirmesine; çevresiyle iletişim kurmasına, uyum sağlamasına, evreni anlamasına ve milletlerin özü olan kültürün aktarılmasına büyük katkı sağlayan öncü unsur dildir (Güneş, 2021b).

Dilinin kurallarına hâkim olamayanlar; düzgün konuşamaz, dil yapısına uygun cümleler kuramaz, düşüncelerini yazıya aktaramaz, duygu ve düşüncelerini karşı tarafa tam olarak iletemezler (Epçaçan, 2013).

Dil öğretiminin eski zamanlardan beri yapıldığı bilinmekle beraber nasıl, hangi yöntem ve tekniklerle gerçekleştiği hakkında yeterli bilgiye ulaşılamamıştır (Demircan, 2013). Günümüzde dil öğretimi; ana dili ve yabancı dil öğretimi olmak üzere iki şekilde yapılmaktadır. Bu öğretim formal, planlı, disiplinli, sistematik bir şekilde gerçekleştirilmektedir. Ana diline hâkim olmanın, ana dilini iyi şekilde kullanmanın ve yabancı bir dil bilmenin öneminin her geçen gün daha da anlaşıldığı söylenebilir. Çağımızda, ana diline hâkim olmanın yabancı bir dil öğrenmeye olumlu etki ettiği düşünülmektedir.(Akyol ve Şahin,2020:iii).Bu bağlamda, kişinin gerek sosyal yaşantısında gerek başka bir yabancı dil öğrenimine olan katkısı göz önünde bulundurulduğunda ana dili öğretiminin önemi ortaya çıkmaktadır (Alan ve Biçer, 2022). Yapılan açıklamalar ışığında dil öğretim ve öğreniminin ulusların yaşamında önemli bir yer tuttuğu söylenebilir.

Dil öğretiminde geçmişten günümüze farklı yaklaşımlar uygulanmıştır. Yaklaşım, Türk Dil Kurumu (2025), Türkçe Sözlük' te ''Bir sorun veya konuyu ele alış ve ona bakış tarzı." olarak ifade edilmektedir. Dil öğretim yaklaşımı ise dil öğretim sürecinde amaç, kural ve yöntem açısından benzer öğretilerin bir araya getirilerek uygulanmaya konulması olarak açıklanabilir. Dil öğretim yaklaşımlarında geliştirilmesi gereken beceriler, kullanılacak yöntem ve teknikler belirlenip tutulacak yolun taslağı hazırlanır. Dil nedir, nasıl öğrenilir, dil nasıl öğretilmelidir? Gibi sorulara yanıt aranır (Mason, 2001).

Geçmişten günümüze geleneksel, davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımları uygulanmıştır. Eski dil öğretim yaklaşımlarının tümü geleneksel yaklaşım olarak adlandırılmıştır. Bunlar dil bilgisi, kelime ve kültür yaklaşımıdır. Dili bir davranış

olarak gören ve davranış gibi öğretilebileceğini savunan yaklaşım ise davranışçı dil öğretim yaklaşımıdır. Bilişsel dil öğretim yaklaşımına göre bireyin dil edinim süreci genetik donanımla gerçekleşir. Yani kişi dünyaya böyle bir donanımla gelir ve kişinin dil öğrenim sürecinde başka hiçbir gereksinime ihtiyacının olmadığını savunur. Yapılandırıcı dil öğretim yaklaşımı ise bireyin dili kendi çabalarıyla zihninde yapılandırarak öğrendiğini savunur. Bu süreçte zihinsel işlemler ve beceriler, sosyal çevreyle etkileşim önemlidir (Güneş, 2021b).

Dil eğitimi; planlı, programlı bir süreçtir. Bu sürecin temelinde öğretim ve öğrenim etkinliği bulunur. TDK (2025) Türkçe Sözlük' te öğretim "Belli bir amaç doğrultusunda bilgi verme işi, talim, tedrisat.", Büyükkaraağaç ve Çivi (1998), öğretimi "Kişinin davranışında değişiklik yapmak, öğrenmeyi gerçekleştirmek için yapılan işlemlerin tümü. " biçiminde ifade etmektedirler. Öğrenim, TDK (2025), Türkçe Sözlük'te "Herhangi bir meslek, sanat veya zanaat için gerekli donanımları elde etmek için yapılan her türlü etkinlik, tahsil." şeklinde açıklanmaktadır. Dil öğretiminde; öğretici bazı dil öğrenim ilkelerini göz önünde bulundurmalıdır. Bunlar:

1. Hangi dil olursa olsun, dil öğretiminde esas öğrenen kişinin etkin çabasıdır. Başka bir deyişle dil; kişinin bilgi, beceri ve anlamları zihinde faal olarak yapılandırılmasıyla öğrenilir.

2. Dil, insanın hâlihazırdaki bilgileriyle yeni öğrenilen bilgiler arasında bağ kurmasıyla öğrenilmektedir.

3. Dil, kişilerin çevresiyle olan etkileşimiyle öğrenilir.

4. Dil; anlama, anlamlandırma vb. gibi zihinsel becerileri geliştirerek ve bu beceriler sonucunda meydana gelen değişimleri düzenleyerek öğrenilir.

5. Dil, kişinin öğrenmelerini yaşamla ilişkilendirmesiyle öğrenilir ve bu yolla dil öğrenimi kalıcı olur.

6. Dil öğreniminde; öğrenilen dilin grameri herhangi bir şeyi anlamak veya anlatmak için kullanılır. Amaç dil bilgisi öğrenimi değil dil bilgisini anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek için kullanmaktır." (Güneş, 2021b).

Dil öğretimiyle ilgili alan yazını incelendiğinde, öğretimin iki temel ögeden oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Biri bilgi, beceri kazandıran, öğreten öğretmen; diğeri ise bunları özümseyerek içselleştiren öğrencidir. Ülkelerin gelişip kalkınmasında, eğitim-öğretim faaliyetleri oldukça önemlidir. Bu süreçte en etkin rol oynayan ögelerin başında öğretmen gelir. Çünkü öğretmenler, öğretimin uygulayıcılarıdır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin amacına ulaşmasında öğretmenin niteliği önem arz etmektedir (Açıkgöz, 2003). Öğretimin ve öğrenmenin verimliliğini etkileyen faktörleri tespit etmek amacıyla alan yazınında

yapılan bazı araştırmalar ve bulguları şu şekildedir:

- Aslanargun (2007), öğrencinin aile ortamının öğrenmeyi etkilediğini belirtmiştir.
- Bacanlı (2000),öğrencilerin zekâ, yetenek, mizaç bakımından birbirlerinden farklı olduğunu bunun da öğrenmeyi etkilediğini belirtmiştir.
- Basinger (2000), öğretmen, öğrenci arasındaki ilişkinin niteliğinin öğretimi etkilediğini belirtmiştir.
- Glasser (2000),öğretim verimliliğini etkileyen unsurların başında öğretmen niteliği olduğunu belirtmiştir.
- Güleç ve Alkış (2003), öğrenmeyi zihinsel faktörlerin yanı sıra öğrencinin güdülenme, kaygı seviyesi, aile yapısı, sosyoekonomik şartları, okul ortamının fiziki koşulları, genel çevre özelliklerinin de etkilediğini belirtmiştir.
- Kapusuzoğlu (2004), öğretmenin niteliği ve eğitim sisteminin öğrenmeyi etkilediğini belirtmiştir.
- Kaya (1993), eğitim sisteminden kaynaklı sorunların öğretim ve öğrenmeyi etkilediğini belirtmiştir.
- Keskin ve Yapıcı (2008), ailenin sosyokültürel ve ekonomik yapısının öğrenmeyi etkilediğini belirtmiştir.
- Keskin ve Yapıcı (2008), öğrencinin kişilik, zihinsel ve fiziksel özellikleri ile duygu durumu, kaygı, uyum kabiliyeti ve motivasyon düzeyi gibi psikolojik etmenlerin farklılık arz etmesinin öğretim sürecini etkilediğini belirtmiştir.
- Kızılok (2001), öğretmen ve öğrenci arasındaki iletişimin öğrenmeyi ve öğretimi etkilediğini belirtmiştir.
- Koç, Avşaroğlu ve Sezer (2004), öğrenci ile aile arasındaki ilişki, iletişim düzeyinin öğrenmeyi etkilediğini belirtmiştir.
- Özabacı (2005), okul aile iş birliğinin eğitim-öğretimde verimliliği etkileyen önemli bir faktördür.
- Özgüven (2002), öğretmenin öğrencileri tanıma seviyesinin öğrenmeyi olumlu veya olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir.
- Sezer (2007), anne ve babanın eğitim seviyesi, öğrencinin kardeş sayısı ve çevre özelliklerinin öğrenmeyi etkilediğini belirtmiştir.
- Sucuoğlu, Ünsal ve Özokçu (2004), öğretmenin sınıf yönetimindeki becerisi ve niteliğinin öğretimi etkileyen unsurlardan olduğunu belirtmiştir.

- Şama ve Tarım (2007), öğrenciler arasındaki fizyolojik, psikolojik ve sosyal şartların farklılık göstermesinin öğrenmeyi bunun doğal sonucu olarak da öğretimin verimliliğini etkilediğini belirtmiştir.
- Tekbıyık (2006), ders kitaplarının okunabilir olmasının öğrenmeyi etkilediğini belirtmiştir.

Yapılan bu çalışmalar ışığında eğitim-öğretim ve öğrenmenin verimliliğini etkileyen unsurların öğrenci, öğretmen, aile, genel çevre ve eğitim kurumunun fiziki özelliklerden kaynaklı olduğu görülmektedir. Nitelikli ve verimli bir eğitim-öğretim faaliyeti için bu paydaşların niteliğinin azami seviyede olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu kapsamda günümüzde mevcut eğitim-öğretim sorunlarının bilinmesi ve bu sorunlara çözüm üretilmesi önem arz etmektedir (Çalık, 2019).

2.5.Türkçe Öğretimi

Türkçe öğretimi; Türkçenin ses, şekil ve yapısının yanı sıra okuma, konuşma, yazma, dinleme gibi dil becerilerinin öğrenilip kazandırılmasını içeren bir süreçtir (Duran ve Özdil, 2022). Bu süreç sadece temel becerilerin kazandırılmasıyla sınırlı değildir. Aynı zamanda düşünsel becerilerin; örneğin düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştiri, analiz, sentez yapma ve değerlendirme gibi yeteneklerin geliştirilmesine odaklanır (Güneş, 2021b). Çok geniş bir konu başlığı olarak Türkçe öğretimi konusunda çalışma ile ilgili olarak aşağıda Türkçe öğretiminin genel amaçları, Cumhuriyet tarihi boyunca uygulanan Türkçe öğretim programları ve Türkçe dersinin öğrenme alanları üzerinde durulmuştur.

İlköğretim düzeyinde Türkçe öğretiminin hedefleri, millî eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak belirlenmiştir. Bu amaçlar arasında; öğrencilerin dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu dil becerilerini etkili bir şekilde geliştirmek, Türkçeyi sevgiyle benimsemelerini ve doğru bir şekilde kullanmalarını sağlamak yer almaktadır. Ayrıca; zihinsel gelişimlerine uygun olarak anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerilerini artırmak da amaçlar arasındadır. Öğrencilerin metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlıklarını zenginleştirmeleri hedeflenirken bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerin kazandırılması da amaçlar arasındadır. Ayrıca; öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmeleri, bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme yeteneklerini güçlendirmeleri hedeflenmektedir. Bu çerçevede, kitle

iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirmek; öğrencilerin kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönden gelişmelerini desteklemek, millî, manevi, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal, estetik ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlamak da öncelikli hedefler arasındadır. Bununla birlikte, öğrencilerin millî duygu ve düşüncelerini güçlendirmek, yazılı ve sözlü ürünler aracılığıyla Türk ve dünya kültürünü tanımalarını teşvik etmek, okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazandırmak da Türkçe öğretiminin temel amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2019).

Ana dili; insan yaşamının şekillenmesinde önemli bir yer tutar. Çünkü kişi henüz anne karnındayken ana diliyle tanışır ve çevresini, toplumu, dünyayı bu yolla anlamaya ve algılamaya başlar. Bireylerin sağlıklı iletişim kurabilmeleri ve eğitim-öğretim hayatı boyunca her türlü öğrenmeyi gerçekleştirmelerinde ana dilini yetkin kullanmaları çok önemlidir (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2021). Ana dili, insanın henüz yaşamının başında tanıştığı ilk mefhum ve hayatının şekillenmesinde en çok kullandığı yeti olması nedeniyle insan yaşamının merkezinde olduğu söylenebilir. Bu nedenle ana dilinin incelikleri bilinerek etkin bir şekilde kullanılması önemlidir. İnsanları birbirine bağlayan, onları amaçsız bir yığın olmaktan kurtarıp uluslaştıran etmenlerin başında ana dili gelir. Bu sebeple eski çağlardan beri insanlar, kültürlerini yaşatabilmek ve varlıklarını devam ettirebilmek için ana dili öğretimine büyük önem vermişlerdir (Melanlıoğlu, 2012). Ana dili öğretimi, özellikle ilköğretimin ilk kademesinde daha etkili olmakla beraber kişinin eğitim hayatı boyunca öğrendiği diğer derslerin temelini oluşturur. Çünkü birey ana dilinde yetkinleştikçe düşünce dünyası gelişecek, yorumlama becerisi artacak estetik haz duygusu oluşacak millî ve evrensel kültür birikimi artacak; bunun sonucunda da diğer derslerde büyük oranda başarılı olacaktır (Sever, 2019).

Türkçe öğretimini; Susar Kırmızı (2001), "Türkçeyi kullanmada yeterlilik kazanmak için yapılan etkinliklerin tümü.", Duran ve Özdil (2019), "Türkçenin ses, şekil ve yapısının yanında; okuma, konuşma, yazma ve dinleme gibi dil becerilerinin öğrenilip kazandırılmasını içeren süreç." Güneş (2021b), "Yalnızca okuma, yazma, dinleme, konuşma ve görsel sunu gibi becerilerinin kazandırılması değil; aynı zamanda düşünme anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştiri, analiz ve sentez yapma, değerlendirmede bulunma gibi düşünsel becerilerin geliştirilmesi için uygulanan süreç" olarak ifade etmektedir.

Ana dili olarak Türkçe öğretiminin tüm yönleriyle ele alınması önem arz etmektedir. Öncül (2000), ana dilini "Bireyin içine doğduğu aile ve çevresinden ilk edindiği dil; başka bir deyişle kişinin çocukken ailesinden öğrendiği dil." Vardar (1980), "İnsanın

ebeveynlerinden ve içinde bulunduğu toplumdan öğrendiği ilk dil." Yıldız (2003),ise "Bireyin anne karnından itibaren doğal ortamlarda kendiliğinden öğrendiği ve kendisini en kolay ifade ettiği dil." şeklinde ifade etmektedir.

TDK (2025), Türkçe Sözlük'te öğretim programı, "Bir okulu bitirmek veya herhangi bir alanda uzmanlaşmak için okunması gereken ders ve konuları kapsayan plan; ders programı, müfredat, müfredat programı." şeklinde ifade edilmektedir. Öğretim programları, hedefleri doğrultusunda öğretmenlere kılavuzluk yaparlar. Bu kılavuz; uzmanlar tarafından hazırlanmış olup içinde öğrencilere verilmek istenen bilgi ve davranışları, ölçme değerlendirme esaslarını ve öğretim süresi boyunca öğretmene yol gösterici faaliyetleri içinde barındırır. Bu bağlamda yapılan kazanım açıklamaları ve etkinlik örnekleri öğretmenlerin süreci daha verimli yürütmelerine yardımcı olmaktadır (Duran ve Özdil, 2019). Akçay ve Kardaş (2021), Türkçe Öğretim Programını "Öğrencilerin yaşamları boyunca kullanacakları okuma, dinleme/izleme, yazma, konuşma gibi dil becerileri ve çeşitli zihinsel becerileri edinmelerini; bu becerileri etkin şekilde kullanarak kendilerini kişisel ve sosyal yönden geliştirmelerini, Türkçe sevgisi ile okumayı ve yazmayı alışkanlık hale getirip ulusal ve evrensel değerleri benimsemelerini hedefleyen kılavuz." şeklinde ifade etmektedirler.

İlköğretimden başlayarak yükseköğretime değin tüm öğretim kademelerinde Türkçe öğretimi belirli amaç ve hedefler doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Güneş (2021), "Türkçe öğretimi; Türkçeyi doğru, güzel, eksiksiz ve etkili öğrenmek, ana dilimizin giderek gelişmesini; kullanım alanının yaygınlık kazanmasını ve gelecek kuşaklara ulaşmasını sağlamak amaçlarıyla yapılmaktadır ve zamana yayılmış uzun bir süreci kapsamaktadır. Bu süreçte; öğrencilere Türkçeyi etkin kullanma, etkili iletişim kurma, sorun çözme, karar verme, öğrenmeyi öğrenme becerileri kazandırma hedeflenmektedir." Sever (2019), "Bütün eğitim-öğretim kademelerinde, ana dili öğretim amaçları belirlenmiştir. Belirlenen amaçlar, genel olarak öğrencilere anlama ve anlatma becerilerinin kazandırılmasına yöneliktir. Bu becerilerin kazandırılması dinleme, okuma, konuşma ve yazma gibi öğrenme alanlarına dayanır. Dil becerileri bu öğrenme alanlarına ait etkinlikler yoluyla edinilir."

Türkçe öğretim amaçları öğretim kademelerine göre bazı farklılıklar göstermekle birlikte genel olarak ortak amaçlar bulunmaktadır. Dolayısıyla bütün öğretim kademelerde vurgulandığı şekliyle Türkçe öğretim amaçları şu şekilde özetlenebilir;

1. Öğrencilere; görüp izlediklerini, işittiklerini, okuduklarını tam ve doğru biçimde anlama becerisi edindirme,
2. Öğrencilere; düşündüklerini, hissettiklerini ve yaşadıklarını sözlü veya yazılı olarak

etkili ve hedefe uygun anlatma beceri ve alışkanlığı kazandırma,

3. Öğrencilere; Türk dilini sevdirme, ana dilimizin inceliklerini ve kurallarını fark ettirip benimsetme, onları Türkçeyi gururla, bilinçle ve özenle kullanmaya yöneltme,
4. Öğrencilere; okuma zevki ve kültürü kazandırma,
5. Öğrencilere; seviyelerine uygun kültür ve sanat faaliyetleri izleme-dinleme zevk ve alışkanlığı kazandırma ve bu yolla öğrencilerin estetik duygularının gelişmesine yardımcı olma,
6. Öğrencilerin söz varlığını genişleterek duygu ve düşüncelerini etkili ifade etmelerini sağlama ve düşünme, yorumlama güçlerini artırma,
7. Öğrencilere; millî manevi duyguları benimseterek bu bilinçle davranışlarını düzenleme becerisi kazandırma,
8. Öğrencilerin Türk ve dünya kültürüne ait ürünleri tanımalarını sağlama,
9. Öğrencilerin Türk yurdunu, ulusunu, kültürünü sevip benimsemelerini sağlama,
10. Öğrencilerin tabiatı, yaşamı ve dünyayı sevmelerini sağlama,
11. Öğrencilere bilimsel, eleştirel, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırma(Kavcar ve ark.,2021:12).

Balcı, Coşkun ve Tamer (2012), Türkçe öğretim programlarının genel amaçlarını belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, Türkçe öğretiminin genel amaçlarını aşağıdaki şekilde sıralamıştır:

1. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırma,

2. Öğrencilerde okuma zevki ve ilgisi uyandırma,

3. Öğrencilere okuduklarını anlama ve çözümleme becerisi kazandırma,

4. Öğrencilere duygu, düşünce ve izlenimlerini; açık, doğru, akıcı biçimde yazı ile anlatabilme becerisi kazandırma,

5. Öğrencilere yazım ve noktalama kurallarını gözeterek yazma becerisi kazandırma,

6. Öğrencilere metnin özelliğine uygun yazabilme becerisi kazandırma,

7. Öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırma,

8. Öğrencilere kompozisyon ve dil bilgisi kurallarına uygun yazabilme becerisi kazandırma,

9. Öğrencilere okuduğu metni özetleyerek yazabilme becerisi kazandırma,

10. Öğrencilerin kendilerini tam ve doğru şekilde ifadece edebilecek söz varlığına sahip olmalarını sağlama,

11. Öğrencilere yazılarında özgün üslup geliştirme becerisi kazandırma,

12. Öğrencilere duygu ve düşüncelerini karşısındakilere doğru ve güzel biçimde

sözle anlatabilme becerisi kazandırma,

13. Öğrencilere topluluk karşısında konuşma becerisi kazandırma,

14. Öğrencilere konuşma kurallarına uyma becerisi kazandırma,

15. Öğrencilere dinlediklerini tam ve doğru bir şekilde anlama becerisi kazandırma,

16. Öğrencilere dinlediği metnin estetik yönünü değerlendirebilme becerisi kazandırma,

17. Öğrencilere dinleme alışkanlığı ve zevki kazandırma,

18. Öğrencilere eleştirel dinleme becerisi kazandırma,

19. Öğrencilere kitle iletişim araçlarından aktarılanları sorgulama becerisi kazandırma,

20. Öğrencilere görüp izlediklerini tam ve doğru biçimde anlama becerisi kazandırma,

21. Öğrencilere bilim, kültür ve sanat etkinliklerine katılma alışkanlığı kazandırma,

22. Öğrencilere Türkçe bilinci ve sevgisi kazandırma,

23. Öğrencilere Türk ve dünya kültürünü tanıtma,

24. Öğrencilerde ulusal ve millî bilinç oluşturma,

25. Öğrencilere eleştirel, yaratıcı, yapıcı ve bilimsel düşünme becerisi kazandırma,

26. Öğrencilere sıralama, sınıflama, sorgulama, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme vb. gibi zihinsel beceriler kazandırma,

27. Öğrencilere problem çözme becerisi kazandırma,

28. Öğrencilere bilgi teknolojilerini kullanma becerisi kazandırma,

29. Öğrencilere bilgiyi araştırma, keşfetme, üretme ve kullanma becerisi kazandırma,

30. Öğrencilere öğrenmeyi öğrenme becerisi kazandırma. “ olarak tespit etmişlerdir.

MEB (2019),Türkçe Öğretim Programı’na göre Türkçe öğretiminin amaçları şu şekilde özetlenebilir:

1. Öğrencilerin dört temel dil becerilerini (dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma) geliştirme,

2. Öğrencilerin Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, tam ve doğru kullanmalarını sağlama,

3. Öğrencilerin okuma, dinleme/izleme yoluyla söz varlıklarının zenginleştirilerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarını sağlama,

4. Öğrencilerin anlama becerileri (okuma, dinleme/izleme) aracılığıyla duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirme,

5. Öğrencilere okuma, yazma sevgi ve alışkanlığı kazandırma,

6. Öğrencilerin duygu, düşünce, görüş ve savlarını sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır ifade etmelerini sağlama,

7. Öğrencilere bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve değerlendirme becerileri kazandırma,

8. Öğrencilere basılı materyal ve çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerileri kazandırma,

9. Öğrencilere eleştirel bakış açısı, değerlendirme ve sorgulama becerisi kazandırma,

10. Öğrencilerin millî duygu ve düşüncelerini güçlendirme,

11. Öğrencileri millî, manevi değerlere önem verir hale getirme,

12. Öğrencilerin Türk ve dünya kültürüne ait sanatsal eserleri fark etme ve benimsemelerini sağlama.

Yapılan araştırmalar ve söylenilenler ışığında Türkçe öğretiminin genel amacının öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirme, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlama; millî manevi değerleri benimseyen, önemseyen üst düzey zihinsel becerilere sahip nesiller yetiştirme olduğu söylenebilir.

Türkçe öğretiminde belirtilen hedeflere ulaşmak için öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken bazı temel ilkeler mevcuttur. Bu ilkeler, etkili bir dil öğretimini desteklemek ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanmalıdır. Bu prensiplerin uygulanması, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerini, dil bilincini artırmalarını ve Türkçeyi etkili bir şekilde kullanabilmelerini destekler. Bunlar:

a. Türkçe doğal bir ortamda öğretilmelidir. Başka bir deyişle Türkçe öğretimi soyut, teorik dil kuralları ile değil öğrencilerin tabii yaşamlarında olduğu gibi okul ortamında da aynı doğallıkla gerçekleştirilmelidir.

b. Türkçe öğretimi, öğrencinin hâlihazırdaki dil seviyesi gözetilerek yapılmalıdır. Çocukların yetiştiği çevrenin farklılık göstermesi sebebiyle dil özellikleri de farklılık arz edebilir. Bu nedenle öğrencinin Türkçeyi kullanış biçimi iyice incelenip Türkçe öğretim programının amaçladığı bilgi ve beceriler kademeli şekilde yavaş yavaş verilmelidir.

c. Türkçenin öğretimi sadece Türkçe dersine indirgenmemeli, programın öngördüğü bilgi ve becerilerin kazandırılması noktasında diğer bütün ders ve öğretmenlerden faydalanılmalıdır.

ç. Dil becerileri (okuma, dinleme, konuşma ve yazma) ve dil bilgisi ayrı bir ders gibi değil birbirlerinden yararlanılarak bir bütünlük içinde verilmelidir.

d. Öğretim sürecini çekici ve verimli hâle getirebilmek için farklı materyal, yöntem

ve tekniklerden yararlanılmalıdır (Kavcar ve ark., 2021).

2.6. Türkçe Öğretiminin Tarihi

Tarihi süreçte konuşulan dillerin yanı sıra yazılı kaynakları eski devirlerden beri takip edilebilen diller arasında Türkçe yer almaktadır. Türkçenin yazılı kaynaklarına ve Türkçe ile ilgili yazılan yabancı kaynaklara bakıldığında Türkçenin tarihin eski devirlerine uzanan bir kültür ve uygarlık dili olduğu görülür. Dolayısıyla Türkçenin öğrenimi ve öğretiminin çok eskilere dayandığı rahatlıkla söylenebilir (Biçer, 2022:8). Hun Devleti (MÖ 3. –MS 1. yy) döneminden itibaren bilinen, Göktürk Devleti'yle (MS 6-8 yy) beraber yazılı metinlerle takip edilebilen Türkçe dünyanın en zengin ve en köklü dillerindendir (Ağar, 2004: 1).

Türkçenin öğretimi, eski dönemlerde Türklerin yaşam tarzı sebebiyle sözlü kültür yoluyla yapılmıştır. Türklerin İslamiyet'i kabulüyle Divan-u Lügat-it Türk, Kutadgu Bilig, Muhakemetül Lügateyn gibi İslamlık Dönem'i eserleriyle Türkçenin öğretimi yazılı hâle gelmeye başlamıştır (Maden ve Kızıltaş, 2019). İlerleyen zamanlarda Farsça ve Arapçaya olan ilgi artmış medrese ve sıbyan okullarında Türkçe hak ettiği değeri görememiş, Tanzimat Dönemi'ne kadar bu durum değişmemiştir (Göğüş, 1970). Tanzimat Dönemi'nde Türkçenin öğretimine olan ilgi artmış yapılan çalışmalar Meşrutiyet Dönemi'ne kadar hızla çoğalmış ama tam manasıyla plan ve programlı Türkçe öğretimi Cumhuriyet'in ilanıyla başlamıştır (Maden ve Kızıltaş, 2019). 1924 yılında Türkçenin bilim dili olarak kabul edilmesi, Arapça ve Farsça derslerinin müfredattan kaldırılmasıyla Türkçenin değeri ve öğretiminin önemi daha da artmıştır (Ağar, 2004).

Tanzimat Dönemi öncesi ihmal edilen Türkçe öğretimine; Cumhuriyet'in ilanına kadar olan süreçte yapılan ıslahatlarla önem verilmeye başlanmıştır. 2. Mahmut Dönemi'nde yapılan çeşitli düzenlemelerle devlet yönetimi ile dönemin gazete ve dergilerinde dilde sadeleşmeye gidilmiştir. 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ile sıbyan mekteplerinin öğrenim süresi 4 yıl olarak belirlenmiş ve okullar için Usul-i Cedide Veçhile Elifba, Yazı Talimi gibi dersleri içeren bir öğretim programı hazırlanmıştır. İlerleyen süreçte 1891 yılında değişen programla ana dili ders saatleri arttırılmış, 1913 yılında ana dili derslerine yönelik değişen programlar Cumhuriyet Dönemi'ne kadar sürmüştür (Demiroğlu Memiş, 2020).

Tanzimat Dönemi ile birlikte ana dili öğretimine önem verilmeye başlanmıştır. 1869 tarihli Maarifi Umumiye Nizamnamesi' yle ilkokullarda Usulü Savtiye yöntemiyle okuma

yazma öğretimi yapılmaya başlanmıştır (Uçkun, 2014). Maarif Nezareti, 1861 yılında öğretim dilini Türkçe olarak belirlemiş ve 1896 yılında yayımladığı bir genelge ile Türk dili kurallarının öğretilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Meşrutiyet Dönemi'nde ise Türkçe dersi öğretim programları hazırlanarak programlarda imlâ, yazı, okuma ve etkili konuşma gibi derslerle Türkçe öğretimine yer verilmiştir. 1911 yılında sultanilerde Türkçenin anlam ve yapı yönünden incelenmesi ve güzel konuşmanın öğretilmesi hedeflenmiştir (Topbaş, 1998).

Cumhuriyet öncesinde, Tanzimat Dönemi sonlarına kadar özel olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış bir öğretim programının olmadığı bilinmektedir. Dönemin eğitim kurumlarında ana dili öğretimi ile ilgili konulara yüzeysel olarak değinilmiştir (Gün ve Kaya, 2021).

Özetle Türkçe öğretiminin tarihi, Türk milletinin geçmişiyle iç içe geçmiş ve zaman içinde çeşitli dönemlere yayılmıştır. Türklerin İslam'la tanıştığı dönemde, Arap alfabesi kullanılmaya başlanmıştır. Bu dönemde, Türkler Arap alfabesini öğrenerek İslam kültürüyle bütünleşmişlerdir. İslam medeniyeti ile birlikte, Türklerin yazılı kültürü gelişmiştir. Selçuklu İmparatorluğu ve ardından Osmanlı İmparatorluğu'nun hüküm sürdüğü dönemlerde, Türkçenin gelişimi ve kullanımı artmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nda, Türkçe hem resmi belgelerde kullanılmaya başlanmış hem de edebiyat ve bilim alanlarında önemli bir dil olmuştur. Bu dönemde medrese sistemi ve medrese eğitiminin Türkçe öğretimine etkisi büyüktür. 1923'te Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulmasıyla dil konusunda önemli reformlar gerçekleştirilmiştir. Arap alfabesi yerine Latin alfabesi kullanılmaya başlanmış, dilde sadeleştirme, yenileme çalışmaları yapılmış ve Türkçenin doğru, etkili bir şekilde öğretilmesini sağlamak amacıyla eğitim kurumlarında reformlar yapılmıştır. Ülkemizde 1980'lerden sonra dil ve edebiyat öğretimi konusunda çeşitli reformlar ve değişiklikler yaşanmış, dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar benimsenmiş, dilin iletişimsel yönüne vurgu yapılıp dil öğretimi materyalleri geliştirilmiştir. Günümüzde, Türkçe öğretimi Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında, üniversitelerde ve yurt dışındaki Türk okullarında sürdürülmektedir. Ayrıca, dil öğrenimine yönelik çeşitli dil kursları ve çevrim içi kaynaklar da mevcuttur. Türkçe öğretimi, dilin doğru ve etkili bir şekilde kullanılmasını teşvik etmeye ve dil bilincini artırmaya yönelik çabalarla devam etmektedir. Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun kabulünden sonra öğretim programları, öğretim programlarındaki ders ve ders müfredatları incelenerek yeniden yapılandırılmıştır (Aslan, 2010: 218).

Türkçenin tam manasıyla plan ve program dâhilinde öğretilmesi Cumhuriyet Dönemi ile başlamıştır. 1924, 1926, 1929, 1930, 1936, 1938, 1948, 1949, 1962, 1968, 1981, 1997, 2005, 2006, 2015, 2018 ve 2019 yıllarında ilkokul ve ortaokul Türkçe öğretim programları

hazırlanmış olup hazırlanan her program dönemin şartlarına göre sorunları çözme odaklı girişimlere öncülük etmiştir (Demiroğlu Memiş, 2020).

2.7.Türkçe Dersi Öğretim Programları

Eğitim-öğretim faaliyetlerinin temel bileşenlerinden biri olan programlar, bir bütünlük oluşturarak eğitim-öğretim süreçlerinde birlik ve beraberlik sağlar. Aynı zamanda, eğitim-öğretim faaliyetlerinin kapsamını, uygulama ve değerlendirme süreçlerini düzenleyen rehberlerdir. Programlar, eğitim öğretim faaliyetlerini sürdüren paydaşlar için yol gösterici bir rol üstlenir ve bu sürecin planlanmasında önemli bir araçtır. Öğretim programlarının temel hedefi, bireylerin yaşamlarını daha kaliteli bir şekilde sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları bilgi ve becerileri belirleyip bu bilgi ve becerileri öğrencilere belirlenen süreler içinde kazandırmaktır. Bu hedefin gerçekleşmesinde, öğretmenin önemli bir rol oynadığı vurgulanır. Öğretim programları, öğrencilerin bilişsel, sosyal ve bireysel yeteneklerini geliştirmeyi, soyut kavramları günlük hayatla ilişkilendirmeyi ve iletişim teknolojilerinin kullanımını teşvik etmeyi amaçlar. Türkçe öğretim programları, geçmişten günümüze birçok değişiklikle güncellenmiş veya yenilenmiştir. Cumhuriyet Dönemi'nden itibaren Türkçe öğretim programları, dönemin ihtiyaçlarına uygun olarak şekillenmiş ve öğrenciyi merkeze alan bir yapıya dönüşmüştür (Aybar, 2019; Bulut, 2019; Kalaycı ve Yıldırım, 2020).

2.7.1. İlköğretim 1. Kademe Türkçe Öğretim Programları

2.7.1.1. 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı

Cumhuriyet'in ilanı sonrasında 1924 yılında toplanan Elifba Kongresi'nde Nüzhet Sabit'in Kelime Usulü ile Elifba adlı kitabında söz ettiği kelimeden başlayan çözümleme yöntemi kabul edilmiş, harflerin isimleriyle değil ses olarak öğretilmesi kararlaştırılmıştır. 1924 İlk Mektep Türkçe Dersi Müfredat Programı'nda bu yöntem uygulamaya konulmuştur. Bu programda Türkçe dersi bir bütün değil elifba, kıraat, yazı, sarf, tahrir, inşad, imla şeklinde ayrı dersler olarak yer almıştır (Göğüş, 1970:140). Bu program harf inkılabı henüz yapılmadığından eski alfabeye göre hazırlanmıştır. Programda yer alan Türkçe derslerinin her birinin amaçları, öğretim yöntemleri, öğrencilere sağlayacağı yararlar ve derslerde dikkat edilmesi gereken hususlar ilkeler halinde sıralanmıştır. Türkçe dersleri 1. sınıfta 12 saat elifba; 2. sınıfta kıraat 4, imla 2, tahrir 1, yazı 2 saat olmak üzere haftada 9 saat; 3. sınıfta kıraat 3, imla 2, tahrir 2, yazı 1 saat şeklinde haftada 8 saat; 4. ve 5. sınıflarda kıraat 2, imla 1, tahrir 2, sarf 1, yazı 1 saat şeklinde haftada 7 saat olarak belirlenmiştir (Aslan, 2011:726). Tüm sınıf seviyelerinde okumanın akıcı ve anlamlı olması gerektiği dile getirilmiş, söz varlığının gelişimi için her metinde 4-5 yeni sözcük öğretimi amaçlanmıştır. İnşad

derslerinde çocukların düzeyine uygun kısa metinlerin, kıraat derslerinde ise millî manevi değerleri içeren metinlerin seçimi tavsiye edilmiştir. Tahrir derslerinde öğrencilerin kendilerini ifade etmeleri; imla, sarf ve mantık hataları yapmamaları ve güzel, okunaklı yazı yazmaları amaçlanmıştır. İmlanın; metinlerin öğrenci defterine kopya edilmesi esasına dayalı bir ders olduğu, kopyalanacak metnin uzun olmaması ve sözcük öğretiminden sonra imla ettirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Sarf dersi 4. ve 5. sınıflarda yalnızca birer saattir. Dil bilgisi konuları yüzeysel olarak ele alınmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2015). Göğüş (1970), Temizyürek ve Balcı' nın (2015), 1924 İlk Mektep Türkçe Dersi Müfredat Programı ile ilgili söylediklerinden yola çıkarak bu programda Türkçe öğretiminin genel amaçlarına ve dinleme/izleme becerisine yer verilmediği, diğer becerilerin birbirinden ayrı bir ders olarak yer almasının dil becerilerinin gelişimini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir. Bu eksikliklerine karşın haftalık Türkçe ders saatinin fazla olmasının Cumhuriyet Dönemi öncesi ihmal edilen Türkçe öğretimine gereken değerin verildiği, sınıf seviyelerinde çocuğun gelişim düzeyinin gözetildiği söylenebilir.

2.7.1.2.1926 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı

1926 yılında hazırlanmasına rağmen çeşitli okullarda denemeye tabi tutulması ve alınan sonuçlar doğrultusunda bazı değişiklikler yapılması sebebiyle 1927 yılında yürürlüğe konulmuştur. 1926 İlk Mektepler Türkçe Dersi Müfredat Programı; Mustafa Kemal Atatürk' ün eğitim ile ilgili düşüncelerini, dönemin çağdaş eğitim öğretim yaklaşımlarını içermesi ve John Dewey gibi yabancı uzmanların görüş ve tavsiyelerini barındırması bakımından Cumhuriyet'in kapsamlı ilk ilkokul programıdır (Budak ve Budak, 2014:386). 1926 İlk Mektepler Türkçe Dersi Müfredat Programı'nda ilk defa Türkçe derslerinin genel amaçlarından bahsedilmiş ve bu amaçlar: ‘'sözlü ve yazılı ifadeleri anlama, duygu ve düşünceleri sözlü ve yazılı olarak anlatabilme, söz varlığını geliştirme, estetik zevk kazandırma ve İstanbul ağzını yaygınlaştırma. " şeklinde ifade edilmiştir. Türkçe dersleri elifba, kıraat, imla, tahrir, kavaid ve yazı dersleri şeklinde ayrı ders olarak yer almış ama bunların birbirlerini destekleyerek ana dilini geliştirmesi gerektiği ifade edilmiştir (Göğüş, 1970: 141-143). Bu programda, birinci sınıfta elifba dersleri haftada 12 saat olarak belirlenmiştir. Kıraat dersleri ikinci ve üçüncü sınıfta 4, dördüncü ve beşinci sınıfta 2 saat olarak belirlenmiş; okuduğunu anlama ve anlatma, söz varlığını zenginleştirme ve estetik duygular geliştirme amaçlanmıştır. İmla dersinin haftalık ders saati ikinci sınıfta 3, üçüncü sınıfta 2, dördüncü ve beşinci sınıflarda 1 saat olup metnin kopya edilmesi, dikte çalışmaları ve noktalama işaretlerinin öğretimini içermektedir. İkinci sınıftan başlayarak tüm sınıf

kademelerinde haftada 2 saat olan tahrir dersinin amacı öğrencilerin kendilerini doğru, güzel ifade etmelerini sağlamaktır. Türkçenin kurallarını öğreten kavaid dersi dördüncü ve beşinci sınıflarda haftalık 1 saat olarak yer almıştır. Öğrencilerin temiz, okunaklı ve hızlı yazmalarını amaçlayan yazı dersi ikinci sınıfta 3, üçüncü sınıfta 2, dördüncü ve beşinci sınıflarda 1 saat olarak belirlenmiştir (Temizyürek ve Balcı, 2015: 30-36). Göğüş (1970), Budak ve Budak (2014), Temizyürek ve Balcı'nın (2015) bu programla ilgili tespitlerinden yola çıkarak Türkçe öğretiminin genel amaçlarını barındırması, dönemin uzman ve çağdaş yaklaşımlarından yararlanılması bakımından etkili bir program olduğu söylenebilir. Derslerin bir bütün olarak birbirlerini destekleyip ana dilini geliştirmesi düşünülmesine rağmen ayrı dersler olarak yer alması sebebiyle programın çelişki içerdiği kanısına varılabilir.

2.7.1.3. 1930 İlk Mektep Türkçe Müfredat Programı

1 Kasım 1928 tarihli harf inkılabının gerekli kıldığı değişiklikler sebebiyle yapılan 1930 Türkçe İlk Mektepler Müfredat Programı'nın Türkçe dersleri; alfabe, kıraat, imla, tahrir, gramer ve el yazısı şeklinde ayrı birer ders olarak yer almıştır. Bu derslerin bir bütünlük içinde birbirlerini destekleyerek ana dilini geliştirmesi gerektiği vurgulanmıştır. Türkçe derslerinin genel amaçları; bir önceki programda olduğu gibi anlama ve anlatma becerilerini geliştirme, söz varlığını zenginleştirme, estetik ve edebi zevk uyandırma, İstanbul ağzını yaygınlaştırma olarak belirtilmiştir. Alfabe değişimi, okuma yazma öğretiminde kullanılacak yöntemi seçme konusunda bazı tartışmaları beraberinde getirmiştir (Demiroğlu Memiş, 2020:4-5). Kıraat dersi ikinci ve üçüncü sınıflarda haftada 4, dördüncü ve beşinci sınıflarda haftada 3 saattir. İmla dersi ikinci ve üçüncü sınıflarda haftada 2 saat, dördüncü ve beşinci sınıflarda 1 saat; tahrir dersi ikinci sınıftan başlayarak bütün sınıf kademelerinde haftada 2 saat, gramer dersi dördüncü ve beşinci sınıf düzeyinde haftada 1 saat olarak belirlenmiştir. Alfabe değişikliğiyle yazı dersi birinci sınıfta basit kitap yazısı, ikinci sınıfta bitişik yazı, üçüncü sınıftan itibaren el yazısı olacak şekilde düzenlemiştir. Derslerin amaç ve açıklamaları 1926 programıyla aynıdır (Temizyürek ve Balcı, 2015). Demiroğlu Memiş (2020), Temizyürek ve Balcı'nın (2015) bu programla ilgili düşünce ve tespitlerinden hareketle bu programın bir önceki programın devamı niteliğinde olduğu yalnızca alfabe değişimi sebebiyle yazı öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikte değişiklikler içerdiği söylenebilir.

2.7.1.4.1936 İlkokul Türkçe Dersi Müfredat Programı

İlkokulun eğitim-öğretim ilkeleri ilk defa bu programda ayrıntılı olarak açıklanmıştır. İlkokulun millî bir eğitim kurumu olduğu, okulların çocuğu hayata hazırlaması gerektiği,

derslerin çocuğun gelişim özelliklerine uygun olma gereği bu ilkelerden bazılarıdır. Bu programda alfabe, kıraat, imla, tahrir ve gramer dersleri Türkçe adı altında birleştirilmiş; yazı dersi ise Türkçeden bağımsız bir ders olarak yer almıştır. Türkçe dersi birinci sınıfta haftada 10 saat, ikinci ve üçüncü sınıfta 7 saat, dördüncü ve beşinci sınıfta 6 saat; yazı dersi ise ikinci sınıfta 2, üst kademelerde 1 saat olarak yer almıştır (Budak ve Budak, 2014:389). 1936 İlkokul Türkçe İlk Mektepler Programı'nın amaçları önceki programın amaçlarıyla örtüşmekle birlikte harf inkılâbının ilkokula yönelik amaçlarını gerçekleştirmek gibi amaçları da bünyesinde barındırmaktadır (Temizyürek ve Balcı, 2015). Alfabenin değişmesiyle Türkçenin imlası kolaylaşmış, yayımlanan imlâ lügati kullanıcılara rehber olmuştur. Bu programda dil bilgisi öğretiminden söz edilmemiştir (Göğüş, 1970:144). Budak ve Budak (2014), Temizyürek ve Balcı (2015) ve Göğüş'ün (1970) bu programla ilgili görüş ve tespitlerinden hareketle derslerin Türkçe adı altında birleştirilmesiyle dil becerilerinin ayrılmaz bütün olduğu konusunda daha da bilinçlenildiği söylenebilir.

2.7.1.5.1948 İlkokul Türkçe Programı

1948 Programı Cumhuriyet Dönemi'nin en uzun süre uygulanan öğretim programıdır. Bu programda Türkçe derslerinde gerçekleştirilmek istenen amaçlar, ilk defa sınıf kademelerine göre ayrı ayrı belirtilmiştir (Uçkun, 2014: 93). Her sınıf kademesinde okuma, sözlü yazılı ifade, dil bilgisi ve imla başlığı altında bu derslere yönelik kazandırılması istenen amaçlar aşamalı biçimde sıralanmıştır (Ulusu ve Aytan, 2018: 53). Bu programda dersler Türkçe ve Yazı olarak yer almış, haftalık ders saatleri bir önceki programdaki gibi aynı sayıda kalmış ve derslerin birbirini tamamlayan bir bütünlük içinde verilmesi gerektiğini vurgulanmıştır (Demiroğlu Memiş, 2020:6-7). Demiroğlu Memiş (2020), Uçkun (2014), Ulusu ve Aytan'ın (2018), bu program hakkındaki görüş ve değerlendirmeleri ışığında, programın öncüllerine göre günümüz program yaklaşımına daha yakın olduğu söylenebilir.

2.7.1.6.1968 Programı

1962 yılında hazırlanan taslak programı, deneme sürecinden geçirilerek gerekli düzeltmeler sonucunda 1968 İlkokul Türkçe Dersi Müfredat Programı oluşturulmuş ve uygulamaya konulmuştur. Türkçe dersinin amaçları: okuduğunu, dinlediğini tam ve doğru anlama, sözlü yazılı anlatım becerisi ve okuma alışkanlığı kazandırma, okuma zevki uyandırma, söz varlığını zenginleştirme, Türkçeyi sevdirme ve kullanımını özendirme şeklinde belirtilmiştir. Dinleme becerisinin öneminden söz edilmiş ve geliştirilmesine yönelik çeşitli açıklamalar yapılmıştır. 1968 programında yazı dersi Türkçe dersinin içine

alınmış; Türkçe dersi okuma, sözlü ve yazılı anlatım, imla, dil bilgisi, inşat ve yazı olarak kendi içinde bölümlendirilmiştir. Ders saatleri birinci ve üçüncü sınıfta haftada 7 saat; dördüncü ve beşinci sınıfta 4 saat olarak belirlenmiştir (Demiroğlu Memiş, 2020:10). Demiroğlu Memiş' in (2020) programla ilgili görüş ve tespitleri ışığında derslerin Türkçe başlığı altında birleştirilmesi, dinleme becerisi ve geliştirilmesine yönelik çalışmalardan söz edilmesi dil becerilerinin bir bütün olduğunun anlaşılması bakımından önem arz etmektedir. Aynı zamanda taslak programın düzenlenip yeni program oluşturulması çağdaş uygulamaların esas alındığını göstermesi açısından değerlidir.

2.7.1.7.1981 Türkçe Dersi Eğitim Programı

Bu program 1-8. sınıflar için ortak yayımlanmıştır. Türkçe öğretim amaçları bakımından 1968 programıyla benzer niteliktedir. İlk okuma- yazma sürecinde çizgi çalışmaları, kalem tutma, defter kullanımı gibi hazırlık çalışmalarına yer veren ilk programdır. Genel amaçlar, açıklamalar, ilk okuma- yazma, anlama, anlatım, dil bilgisi, yazı, yöntem, araç ve gereçler, ölçme ve değerlendirme alt başlıklarından oluşan program o güne değin uygulanmış programların içinde en ayrıntılı olanıdır (Demiroğlu Memiş, 2020:11). Demiroğlu Memiş' in (2020) programla ilgili düşüncelerinden hareketle bu programın temel dil becerilerini tam olarak içinde barındıran ilk program olduğu söylenebilir.

2.7.1.8.2005 İlköğretim Türkçe (1,2,3,4 ve 5.Sınıf) Dersi Öğretim Programı-2009 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu

1981 Temel Eğitim Okulları Türkçe Programı 1997 yılında 8 yıllık mecburi eğitime geçilmesi, gereksinimleri karşılayamaması gibi sebeplerle 2004-2005 eğitim öğretim yılı sonunda uygulamadan kaldırılmış ve yeni program 2005-2006 eğitim öğretim yılında yürürlüğe girmiştir. Programda zamanla bazı değişiklikler yapılmış, son şeklini 2009 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu ile almıştır. 2005 Türkçe Öğretim Programı 1-5 ve 6-8. Sınıflar için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Bu programın en önemli özelliği bundan önce uygulanan programlardan farklı olarak yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanmış olmasıdır. Bu programın belirgin özelliklerinden bir diğeri de öğrenci merkezli eğitim, çoklu zekâ kuramı, bireysel farklılıklar, beyin temelli öğrenme gibi hususları göz önünde bulundurmasıdır. Programın yapısı; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır. Bu programla dinledikleri/izlediklerini, okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve izlenimlerini tam ve doğru şekilde anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk sahibi, girişimci, araştıran,

problem çözen, etkili iletişim kuran, okuma kültürü edinmiş, sorgulayan, millî manevi değerlere sahip bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır.

Program bütün sınıf kademelerinde yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarından oluşmuş; dinleme ve görsel okuma-görsel sunu öğrenme alanına ilk kez bu programda yer verilmiştir. Dil bilgisi ise ayrı bir öğrenme alanı olarak yer almamış, diğer öğrenme alanlarının içine serpiştirilmiştir. Önceki programlardan bir diğer farkı ise temalara yer verilmesidir. Temalar her sınıf kademesinde farklılık göstermekte yalnızca Atatürk teması tüm sınıflarda ortak ve zorunlu tema olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte 6. sınıfta sevgi, 7. sınıfta milli kültür, 8. sınıfta ise toplum hayatı zorunlu tema kapsamına alınmıştır. Bu programda sarmal, tematik ve beceri yaklaşımları da yer almıştır. Türkçe dersleri birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarda haftada 12 saat; dördüncü ve beşinci sınıflarda 6 saat olarak belirlenmiştir. Öğretmen kılavuz kitaplarının hayata geçirilmesiyle öğretmenlerin evrak yükü azalmıştır. Programın başka bir değişikliği ilk okuma yazmada görülmektedir. Yıllardır uygulanan cümleden harfe yönteminin yerine ses temelli cümle yöntemi getirilmiştir (MEB, 2005; MEB, 2009).

2.7.1.9.2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı

Eğitimde yaşanan sistem değişikliği (4+4+4), hissedilen ihtiyaçlar, çağın şartları yeni bir programın hazırlanmasını gerektirmiştir. Programın genel amaçları bir önceki programla hemen hemen aynıdır. Öğrenme alanları 2005 programından farklı olarak; sözlü iletişim, okuma ve yazma şeklinde üç ana başlıktan oluşmaktadır. Dil bilgisi ile ilgili kazanımlar öğrenme alanları içinde öğrenci seviyeleri gözetilerek aşamalı olarak yer almıştır. Kazanımlar bakımından önceki programa göre sadedir (MEB,2015).

2.7.1.10.2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.Sınıflar)

2012-2013 yılında temel eğitim 12 yıla çıkarılmış buna bağlı olarak 4+4+4 şeklinde adlandırılan sistemle 1,2,3,4. Sınıflar ilkokul; 5,6,7,8.sınıflar ortaokul olmuştur. Bu amaçla 2017 yılında yeni bir program hazırlanmış ancak bir yıl uygulandıktan sonra bu program uygulamadan kaldırılarak 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın (İlkokul ve Ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8.Sınıflar) uygulanmasına karar verilmiştir (Tebliğler Dergisi, 2017-2018). Programda ders saatleri bir ve ikinci sınıfta 10,üç ve dördüncü sınıfta 8,beş ve altıncı sınıfta 6, yedi ve sekizinci sınıfta 5 saat olarak belirlenmiştir. Bu programda Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçları bir önceki programla benzerlik göstermektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin kazandırılmasında farklı öğretim, yöntem ve tekniklerin bir

arada kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. Özel eğitime ihtiyaç duyan öğrenciler için Türkçe Dersi Öğretim Programı esas alınarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nın (BEP) hazırlanıp uygulanması gerektiği vurgulanmıştır. Ölçme değerlendirme uygulamalarında süreç ve performans temelli bir yaklaşım benimsenmiştir. Her sınıf seviyesinde 8 tema işlenmesi öngörülmüştür. Kazanımlar dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine göre gruplandırılmış sınıf seviyelerine göre farklı başlık altında verilmiştir. Önceki programa göre kazanım sayıları azaltılmıştır (MEB, 2018).

2.7.1.11.2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı eğitim öğretim paydaşlarının görüş ve önerilerine göre tekrar hazırlanmış, 2017 yılında yeni bir program yayımlanmıştır. 2017 programı bir yıl uygulanmış ve uygulamadan kaldırılarak 2018 programı yayımlanmış; eksiklikler giderilerek programın son şekli olan 2019 programı yayımlanmıştır. Başka bir anlatımla günümüz 2019 Türkçe Öğretim Programı 2017 ve 2018' de hazırlanan programlarının son şeklini almış hâlidir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı ile hazırlanan programda Türkçe dersleri bir ve ikinci sınıfta haftada 10 saat; üç ve dördüncü sınıfta 8 saat; beş ve altıncı sınıfta 6; yedi ve sekizinci sınıfta ise 5 saat olarak belirlenmiştir.

Program amaçlar, perspektif, değerler, yetkinlikler, ölçme ve değerlendirme, bireysel gelişim ve öğretim programları, özel amaçlar, öğrenme-öğretme yaklaşımı, ders kitabı forma sayıları ve ebatları, uygulamada dikkat edilecek hususlar, kazanımlar ve açıklamaları başlıklarından oluşmaktadır. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi; Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması; okuma yazma sevgisi ve alışkanlığı kazanmalarının sağlanması, duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması; bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi; basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi; okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması; millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması; millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır. Programda, öğrencilerin benimsemeleri istenilen kök değerler ve yetkinlikler ayrıntılı olarak verilmiştir. 2005 ve 2015 programlarında olduğu gibi ses temelli

ilk okuma yazma öğretimi benimsenmiştir. Tüm sınıf seviyeleri için 19 tema belirlenmiştir. Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk temaları bütün sınıf kademelerinde zorunlu tema olarak kabul edilmiştir. Diğer temaların seçimi sınıf seviyelerine göre kitap yazarlarına bırakılmıştır. Ders kitaplarında sınıf seviyelerine göre verilmesi gereken metin türleri tablo halinde belirtilmiştir. Öğrenme alanları dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma olarak belirlenmiştir. Öğrenme öğretme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurulmalı, öğrenciler öğrenme sürecine aktif olarak katılmalı, özel eğitime gereksinim duyan öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanıp uygulanmalıdır (MEB, 2019).

2.7.2.İlköğretim 2. Kademe Türkçe Öğretim Programları

1923 yılında yapılan 1. Heyeti İlmiye toplantısıyla ortaöğretimin iki kademeli olarak yapılandırılmasına karar verilmiştir. Ortaöğretimin birinci kademesi günümüzün 6, 7 ve 8. sınıflarından oluşmaktadır. Bir yıl sonra toplanılan 2. Heyetî İlmiye toplantısıyla bu karar değiştirilerek 6, 7, 8. sınıflardan oluşan ortaöğretimin birinci kademesi bağımsız ortaokullar olarak adlandırılmıştır. 2012 yılında uygulanmaya başlanan 4+4+4 sistemiyle 5, 6, 7 ve 8. sınıflar ortaokul olarak belirlenmiştir (Gün ve Kaya, 2021).

2.7.2.1. 1924 Ortaöğretim 1. Devre Müfredat Programı

Bu programda Türkçe derslerinin amaçlarından söz edilmemiş yalnızca sınıf seviyelerinde işlenmesi gereken konu başlıkları belirtilmiştir. Türkçe dersleri 6. sınıfta; kıraat 2, inşat 1, sarf ve nahiv 2, imla 1, kitabet 1 saat olacak şekilde haftada 7 saat; 7. sınıfta kıraat ve inşad 2, sarf ve nahiv 2, imla ve kitabet 1 saat olacak şekilde haftada 5 saat; 8. sınıfta edebi kıraat 3, kitabet 1 saat olacak şekilde haftada 4 saat olarak belirlenmiştir. Kıraat dersleriyle okuma; inşad dersleriyle okuma, yazma ve konuşma; imla ve kitabet dersleriyle yazma, sarf ve nahiv dersleriyle de dil bilgisi becerisinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Temizyürek ve Balcı, 2015:150-152).

2.7.2.2. 1929 Orta Mektep Türkçe Programı

1929 Orta Mektep Türkçe Programı; harf inkılâbı sonrasında oluşturulmuş ve önceki programda yer verilmeyen Türkçe dersinin amaçlarına bu programda yer verilmiştir. Bunlar; öğrenciye sözlü ve yazılı ifade becerileri edindirme; öğrencinin dinlediği, okuduğu metinler hakkında düşünmelerini sağlama; öğrenciye okuma zevki ve alışkanlığı kazandırma şeklinde belirtilmiştir. Bu programda dikkat edilmesi gereken hususlara yönelik maddeler yer almıştır. Öğrencilerin öğretim sürecine aktif olarak katılması, Türkçe dersinin uygulamaya yönelik olması, derslerin ayrı olsa da bir bütün olarak düşünülmesi, Türkçenin yetkin

kullanımı konusunda tüm öğretmenlerin özen göstermesi gerektiği, bu hususlardan bazılarıdır. Türkçe dersleri gramer, tahrir ve kıraat olmak üzere üç bölüme ayrılmış; süreleri ise ortaokul birinci sınıfta haftada 6 saat, ikinci sınıfta 5 saat, üçüncü sınıfta 4 saat olarak belirlenmiştir. Gramer, yalnızca ortaokul bir ve ikinci sınıfta vardır ve haftada 2 saattir. Tahrir ortaokul birinci sınıfta 3, ikide 1, üçte 1 saat; kıraat ise ortaokul birde 3, ikide 2, üçte 3 saattir (Temizyürek ve Balcı, 2015).

2.7.2.3. 1938 Ortaokul Türkçe Programı

1929 programından sonra yalnızca gramer dersinin içeriğiyle ilgili değişikliklerin yapıldığı 1931-1932 Ders Senesi Tadilatı Türkçe Programı yayımlanmıştır. Dönemin ihtiyaçları doğrultusunda 1938 programı hazırlanmış ve 1939 yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Bu programın amaçları, 1929 programının amaçları ile aynıdır. Yine Türkçe öğretiminde dikkat edilmesi gereken ilkeler bir önceki programla uyuşmaktadır. Programda Türkçe dersleri, Türkçe ve El Yazısı şeklinde iki bölümden oluşmaktadır. Türkçe dersi, okuma ve tahrir derslerini içermektedir. Türkçe dersinin içerisinde gramer dersinin bulunmayışının sebebi Atatürk'ün Türkçenin kurallarının yeniden incelenip derlenmesi isteğidir. Yazma sürecine yönelik bazı uyarılarda bulunulmuştur. Söz varlığının ve dilimize yabancı dillerden geçmiş sözcüklerin kullanılmamasının önemine değinilmiştir. Öğrencilere önerilecek kitapların milli manevi değerlere saygılı, cumhuriyeti ve Türk inkılabını sevdirecek nitelikte olması gerektiğinden söz edilmiştir (Demiroğlu Memiş, 2020:21-22). Demiroğlu Memiş' in (2020) bu programla ilgili düşünce ve tespitlerinden hareketle dilimize yabancı dillerden geçmiş kelimelerin kullanılmamasıyla ilgili uyarının Türkçenin selameti açısından önemli olduğu söylenebilir.

2.7.2.4.1949 Ortaokul Türkçe Programı

Amaçlar, açıklamalar, okuma, söz ve yazıyla ifade, dil bilgisi, imla ve yazı bölümlerinden oluşan 1949 programı daha önceki hazırlanan ortaokul programlarından ayrıntılıdır. Ders saatleri ortaokul birinci sınıflarda haftada 6 saat, ortaokul ikinci ve üçüncü sınıflarda haftada 4 saat şeklinde belirtilmiştir. Önceki programda çıkarılan dil bilgisi konuları çeşitli çalışmalar ve derlemeler yapıldıktan sonra 1949 programına eklenmiştir (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2016:123). Programın amaçları: öğrencilerin okuduğu ve dinlediklerini anlama becerilerini, fikir ve sanat eserlerini tanıyabilme yetilerini geliştirme, Türk dilini özgüvenle ve severek kullanmalarını sağlama; öğrencilere okuma zevki ve alışkanlığı ve etkili sözlü, yazılı anlatım becerisi kazandırma; onlara metinler aracılığıyla gerçek yaşamı ve doğayı sevdirme, Türk dil devriminin ortaokul kısmına düşen amaçlarını

gerçekleştirme yer almaktadır. Okuma, söz ve yazıyla ifade, dil bilgisi, imla, inşat, yazı amaç ve açıklamalarıyla belirtilmiştir. 1949 programı kendinden önceki programlardan farklı olarak yazı dersini içermektedir (Demiroğlu Memiş, 2020:6-8).

2.7.2.5.1962 Ortaokul Türkçe Programı

1962 Ortaokul Türkçe Programı, 1949 programının incelenerek yeniden yayımlanmış halidir. 1949 programından tek farkı sözcük seçiminin farklılığıdır (Kurudayıoğlu ve Soysal, 2016).

2.7.2.6.2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı

1981 programında temel eğitim başlığı altında verilen ilkokul ve ortaokul programları 2005 yılında yeni programın hazırlanmasıyla tekrardan ayrılmıştır. 2006 yılında yayımlanan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı içerisinde birçok köklü değişiklikler barındırmaktadır. Bu programla davranışçı eğitim yaklaşımı terk edilerek yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Program yapısı; genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, dil bilgisi ve bu öğrenme alanlarına ilişkin kazanımlar, etkinlik örnekleri ile açıklamalar bölümlerinden oluşmaktadır.

Bu programla öğrencilerin; Türkçenin millî birlik ve bütünlüğümüzün temel unsurlarından biri olduğunu benimsemeleri, duygu, düşünce ve hayallerini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmeleri, Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmaları, anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri, seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları, okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri, yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri, bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları, Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımaları, hoşgörülü, insan haklarına saygılı, yurt ve dünya sorunlarına duyarlı olmaları ve çözümler üretmeleri, millî, manevî ve ahlâkî değerlere önem vermeleri ve bu değerlerle ilgili duygu ve düşüncelerini güçlendirmeleri amaçlanmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma öğrenme alanları ve dil bilgisinden oluşmaktadır. Bu öğrenme alanları birbiriyle bütünlük içerisinde ele alınmış ve ilişkilendirilmiştir. Programda öğrenme alanları ve dil

bilgisi ile kısa açıklamalara yer verilmiştir. Ara disiplinlere yer verilmiş ve bunların Türkçe dersleri ile ilişkilendirilmesi istenmiştir (MEB,2006).

2.7.2.7.Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar)

Ülkemizde ve dünyada yaşanan gelişmelerden eğitim-öğretim faaliyetleri de etkilenmektedir. Gerek bilgi birikiminin artması gerek pedagojik ve teknolojik gelişmeler; karar kılıcıların öğretim programlarını güncellemelerini zorunlu hale getirmektedir. Bu sebeple Millî Eğitim Bakanlığı Nisan 2024'te okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim öğretim programlarını güncellemiştir. Taslak olarak kamuoyuyla paylaştığı bu programlara paydaşlardan alınan dönütlerden sonra Mayıs 2024' te son şeklini vermiştir.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan farklı olarak 2024 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3 ve 4. Sınıflar) ve 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (5,6,7 ve 8.Sınıflar) şeklinde ilkokul ve ortaokul kademeleri için ayrı ayrı hazırlanmıştır.

Türkçe Dersi Öğretim Program'larının temel amaçları öğrencilerin dili en yetkin şekilde kullanabilme, Türkçenin zenginliklerine hâkim olma, dil aracılığıyla Türk kültürünü ve değerlerini en doğru biçimde kazanmalarını sağlama şeklinde genel hatlarıyla belirtilmiştir. Bunun yanı sıra 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. maddesinde ifade edilen Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri esas alınarak hazırlanan İlkokul ve Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'yla öğrencilerin;

• Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirme,

• Okuduklarını, dinlediklerini/izlediklerini anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirme,

• Okuduğundan, dinlediğinden/izlediğinden hareketle söz varlığını zenginleştirerek dil zevkini geliştirme ve dil bilincine ulaşma,

• Duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirme,

• Duygu ve düşüncelerini Türkçenin zengin ifade olanaklarından faydalanarak anlatabilme,

• Türkçeyi konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli ve özenli kullanma,

• Basılı materyaller ile çoklu ortam kaynaklarından bilgiye erişme; ulaştıkları bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerini geliştirme,

• Dil becerileri aracılığıyla kavramsal beceriler, eğilimler, değerler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ve okuryazarlık becerilerini geliştirilme,

• Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel ve sosyal değerlere önem verme; millî duygu ve düşüncelerini geliştirme,

• Türkiye'den ve dünyadan seçilmiş kültür ve sanat eserleri aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerini ve benimsemelerini sağlama şeklinde ayrıntılı bir biçimde ifade edilmiştir.

Bu amaçla bütün dil becerilerine eşit önem verilmiş, her bir beceri için atölye etkinlikleri tasarlanmıştır. Öğrencilerin dil gelişimleri sağlanırken kavramsal becerilerinin, sosyal-duygusal öğrenme becerilerinin ve okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine; sahip oldukları eğilim ve değerlerin olgunlaştırılmasına öncelik verilmiştir. İlkokul ve ortaokul için yayımlanan programlarda, Türkçe öğrenme alanları bir önceki programda olduğu gibi dinleme, konuşma, okuma ve yazma şeklinde ele alınmıştır. Tema sayısı ilkokul programında 8, ortaokul programında 6 olarak belirlenmiştir. Programlarda sarmal yaklaşım esas alınmıştır. Her kademede konular aşamalı olarak artırılıp tekrar edilmektedir. Eğitim – öğretim yılı başında tüm kademelerde dinleme/izleme, okuma, konuşma ve yazma beceri alanlarında tanılama ölçümlerinin yapılacağı ve öğrencilerin gelişimlerinin yıl boyunca takip edileceği vurgulanmıştır. Geleneksel dil bilgisi öğretimi anlayışından uzaklaşılmış kavramsal düzeyde öğretim esas alınmıştır. Bu sebeple dil bilgisi yerine '' dil yapıları'' ifadesi kullanılmıştır. Dil yapıları ve söz varlığı konularına her sınıf seviyesinde 2. temadan itibaren yer verilmiştir. Geleneksel dil bilgisi öğretiminden uzaklaşıldığı için dil yapıları ölçme ve değerlendirme süreçlerine dâhil edilmemiştir. Noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının metin içinde sezdirilerek öğretilmesi esası vurgulanmıştır. Türkçe beceri alanlarında, her öğrenci için söz varlığı dosyası hazırlanması teşvik edilmiştir. 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndan farklı olarak konuşma becerisine yönelik öğrenme çıktıları '' sözlü üretim'' ve '' sözlü etkileşim '' yazma becerisine yönelik öğrenme çıktıları ise ''yazılı üretim'' ve '' yazılı etkileşim'' şeklinde kategorilere ayrılmış, metin türleri içerisine daha önceki programlarda yer almayan "hiper metin, infografik, grafik simge, vlog, ilk gösterim filmi, belgesel, dijital hikaye" gibi türler dâhil edilmiş, dil yapıları konuları sadeleştirilmiş, bazı kavramların adlandırılmasında değişikliğe gidilmiş, sistem okuryazarlığı kavramsallaştırması altında 9 adet okuryazarlık eklenmiştir:

- Dijital Okuryazarlık,
- Bilgi Okuryazarlığı,
- Finansal Okuryazarlığı,

- Görsel Okuryazarlığı,
- Kültür Okuryazarlığı,
- Vatandaş Okuryazarlığı,
- Veri ve Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı,
- Sanat Okuryazarlığı,
- Sistem Okuryazarlığı (MEB, 2024).

2.8.Türkçe Öğrenme Alanları

Ana dili öğretiminde hedeflenen bütün amaçlar, bireylere anlama ve anlatmayla ilgili alışkanlıkların ve dil becerilerinin edindirilmesine yöneliktir. Dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma olmak üzere dört etkinlik alanının birbirini tamamlaması ve etkileşimiyle edinilir (Sever, 2015:9).

2.8.1.Dinleme

Dinleme becerisi, 2006 yılı İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6-8. Sınıflar) izleme becerisiyle birlikte tanımlanmıştır (MEB, 2006). Programa göre dinleme becerisi "İletişim ve öğrenmenin temel biçimlerinden biri olan ve verilen mesajı doğru anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisi" olarak ifade edilmektedir. Bu tanımda sadece dinleme kavramları değil, dinleme/izleme kavramları da bir arada kullanılmıştır. Öğrencilerden beklenen; dinleme/gözlem etkinliklerinin yanı sıra, duydukları/gördükleri hakkındaki bilgileri analiz etme, sonuç çıkarma, sınıflandırma ve düzenleme olarak bilinen üst bilişsel etkinlikleri de gerçekleştirmeleridir. Dinleme/gözlem etkinliklerinin amacı öğrencilere sosyal yaşamlarında etkili iletişim kurma, aktif ve bilinçli dinleyici/gözlemci olma fırsatını sağlamaktır. Programda öğretilen dinleme/izleme etkinliklerinin amacına ulaşması için, bu alanda değerlendirme kıstaslarının kullanılmasına önem verilmesi gerektiği ve bu sayede öğretmenlerin objektif değerlendirmeler yapabilecekleri belirtilmiştir (MEB, 2019: 8).

Dinleme becerisi; konuşma, okuma ve yazma becerilerinin temelini oluşturan bir dil becerisidir. Doğumdan önce, rahimde başlar. Dinleme, diğer öğrenme alanlarının temeli olduğu gibi Türkçe öğretiminin de temelidir. Dinleme yeteneği entelektüel gelişimin kaynağıdır ve diğer yetenek alanlarının temelini oluşturur. Öğrenciler dinleme becerilerini geliştirerek anlama ve öğrenme süreçlerinde daha etkili ve başarılı olabilirler. Dinleme süreci işitme eylemiyle karıştırılmamalıdır. Dinlemekle duymak arasındaki fark, isteyerek ve

kişinin iradesiyle yapılmasıdır. Dolayısıyla dinlemenin bilinçli olması ve geliştirilmesi gereken bir alan olduğu anlaşılmaktadır (Emiroğlu ve Pınar, 2013: 771).

Dinleme, diğer öğrenme alanlarıyla karşılaştırıldığında ihmal edilen bir alandır. Okuma, konuşma ve yazmaya öncelik verilmeli ve kişilerin dinleme becerileri de geliştirilmelidir (Öztürk, 2017: 161-163). Konuşmacının gönderdiği mesajların dinleyiciye tam olarak ulaşması için vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat edilmelidir. İyi bir dinleyici, konuşmacının bu unsurları sağlayıp sağlamadığını ayırt edebilmelidir. Dinleyicinin duyduğunu anlama becerisi, dinleme eylemini gerçekleştirebildiğini gösterir. Anlam boyutu dinleme ve duyma arasındaki farklardan biridir. Dinleme eyleminin anlamlı olabilmesi için dinleyicinin sesleri dinlemesi ve uygun fiziksel ortam yaratması oldukça önemlidir.

Dinleme yeteneği, yalnızca dış sesleri duymayı değil, aynı zamanda algılanan gürültüleri yorumlayabilme ve bunları etkili bir şekilde ifade edebilme sürecinin tamamını da içerir. Bunun gerçekleşmesi için etkili bir dinleyici olmanız gerekir. Etkili iletişim sağlamak için dinlemek gerekir. İletişimin hayati önemi göz önüne alındığında, Türkçe derslerinin dilsel iletişim görevine dayandırılması gerekmektedir. Etkili dinleyici, ön bilgisini harekete geçirebilen, amacını ve yöntemini belirleyebilen, ön bilgisi ile duyduğu arasında bağlantı kurabilen, diğer bir deyişle eleştirel dinleyici olabilen kişidir. Etkili bir dinleyicinin dinleme becerisini geliştirmek için çeşitli çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu nedenle Türkçe dersleri dinlediğini anlamayı geliştiren materyallerle birleştirilmelidir. Dinlemenin etkisini artırmak için Türkçe derslerinde hikâye, fıkra, masal gibi araçlardan yararlanılabilir (Doğan, 2010: 265-266).

2.8.2.Okuma

Okuma; yazılı kelimeleri algılamayı, kelime ve cümle gibi şeyleri anlamayı içeren bir beceri alanıdır. Okuyucuya sembol olarak görünen yazılı unsurlardan zihinsel etkileşim ve psikomotor gelişim yoluyla anlam çıkarma sürecidir. Bu açıdan bakıldığında okuma yeteneği de dinleme yeteneği gibi anlamaya dayalıdır. Yazar ile yazılı ögelerin okuyucuya ulaşmasını isteyen okuyucu arasındaki bağlantıyı kuran okuma süreçleri, önemli bir eğitim ve öğretim faaliyetleri sistemini içermektedir. Okuyucu, çeşitli bilişsel süreçler sonucunda algıladığı metinden anlam çıkararak okuma eylemini gerçekleştirir. Yazılı kelimeleri tanıyabilme becerisi bu beceri alanının gerçekleşebilmesi için temel gerekliliktir (Sidekli ve Yangın, 2005: 394-396). Görsel algı geliştikçe okurken konsantre olma yeteneği de artar. Okuma alışkanlığının kazanılmasıyla görsel algının genişliği olarak adlandırılan göz sıçramalarının gelişimi sağlanır. Okumayı mümkün kılan ilk adım, alfabedeki her harfin

görsel belleğe kaydedilmesidir.

Okuma sürecinde görsel ve işitsel anlama birlikte çalışarak okumanın fiziksel ve zihinsel boyutlarını oluşturur. Okuma süreçlerini okuma öncesi, okuma sırasında ve okuma sonrası olmak üzere üç farklı başlıkta ele almak mümkündür. Okuma sesli ve sessiz olmak üzere iki çeşittir. Sesli okuma çalışmaları genellikle okumayı planlama tekniklerinden oluşur. Bu teknikler ön bilgiyi harekete geçirme, okuma amacını belirleme, metni tanıma ve yöntemi belirleme, metni hızlı bir şekilde kontrol etme süreçlerini içerir (Karatay, 2014: 233-234). Bu bağlamda Türkçe eğitiminde okuma; sessiz okuma, sesli okuma ve tekrar okuma aşamalarını zincirleme olarak içeren öğrenme süreçlerine dayanmaktadır. Bu süreçler aynı zamanda sunulan görsellerden ve sözlü, yazılı metinlerden anlam bulmayı da içermektedir.

2.8.3.Konuşma

Konuşma, insanın duygu ve düşüncelerini sözle aktarmasıdır. Görsel-işitsel araçlar konuşma aktarımında önemli bir rol oynamaktadır. İletişim becerilerini geliştirmek için konuşma becerilerine önem verilmelidir. Diğer dil becerilerine kıyasla konuşma becerisinin yaşamımızdaki yerinin daha fazla olduğu bilinen bir gerçektir. Duygu ve düşünceleri aktaran sözlü iletişimin yapısında vurgu, vurgu, duraklama gibi etkenler zihinsel süreçlerle birleşerek dilin fiziksel ve bilişsel boyutlarını oluşturur (Kurudayıoğlu ve Tüzel, 2010). Dilin anlamı için nasıl ki fiziksel ve zihinsel süreçler önemliyse, seslerin algılanabilmesi için de öncelikle işitme sürecinin gerçekleşmesi, daha sonra konuşmayı mümkün kılan dil aracılığıyla zihinde belirlenen ifadelerin anlamlı bir şekilde iletilmesi gerekmektedir (Erdem, 2014: 182). Bu nedenle konuşmak için duymak şarttır. Dil aracılığıyla ifade edilen simgelerin anlam taşıyabilmesi için ortak dilsel simgelerin olması gerekir. Bu ortak anlayış olmadan konuşma süreci başarılı olamaz ve ifade edilmesi gereken duygu ve düşünceler anlaşılamaz. Görsel-işitsel konuşma yöntemi ses ve görüntüleri bir arada kullanır. Bu yöntem sadece konuşma becerisini değil aynı zamanda dört temel beceriyi de geliştirmeye çalışır. Bu yöntem, ses ve görüntülere, dolayısıyla dilin fiziksel boyutlarını temsil eden göz ve kulaklara dayanarak görüntü ve sesleri ele alan bir yaklaşım benimser. Bu yöntemin uygulanması dört adımda gerçekleşir. İlk aşama olan sunum aşaması, görüntülerle desteklenen kayıtlı bir konuşmayla başlar. Daha sonra öğrencilere sunumun içeriğini anlamaları için alıştırmalar verilir. Bu aşamaları yeni bir duruma geçebilme yeteneği ve aktarım basamağı takip etmektedir (Güneş, 2014: 8).

2.8.4.Yazma

Yazılı anlatım, bireylerin kendilerini doğru ve amacına uygun şekilde ifade

edebilmeleri ve iletişim kurabilmeleri için en etkili araçlardan biridir. Türkçe öğretim programında yazma becerisiyle duygu, düşünce, hayal, plan ve izlenimlerini ifade eden, dilin olanaklarını kullanan, yazılı anlatım kurallarına uygun olarak yazmayı bir anlatım alışkanlığı haline getiren bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır. Yazma becerisi öğrencilerin duygu, düşünce ve hayallerini etkili bir şekilde ifade edebilmelerini ve bu alanda daha da gelişmelerini sağlayan bir yeterlilik alanıdır. Öğrenciler bu alanda gelişerek farklı türde metinler oluşturabilir ve yaratıcılıklarını geliştirebilirler. Öğretmenler bu yeterlilik alanının gelişimine katkı sağlamak için öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını dikkate almalıdır. Öğrencilerin ilgilerini harekete geçiren yazma egzersizleri, yazmayı teşvik ederek ve yazma eylemini daha ilgi çekici hale getirerek yaşam boyu öğrenmeyi mümkün kılabilir. Bu nedenle programda farklı türde metin yazma alıştırmalarına yer verilmektedir. Yazmaya hâkim olmada öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları önemli olmakla birlikte, Türkçenin doğru ve etkili kullanımının yanı sıra kelime ve dil bilgisi kurallarının doğru kullanımı da dikkate alınmalıdır. Bu şekilde yazma becerisinin bütünlük içinde geliştirilmesi sağlanabilir (MEB, 2006: 7).

Yazma becerisi planlı, sistematik ve düzenli anlatımı içermektedir. Konuşma becerisinde olduğu gibi temel amaç duygu ve düşünceleri ifade etmektir. Yazma becerisini geliştirmek için öncelikle dinleme ve okuma eylemlerini doğru bir şekilde uygulamak gerekir. Öğrenciler duyduklarını ve okuduklarını anladıklarında yazma becerilerine uygun bir temel sağlanmış olur (Demir, 2012:344). Yazma becerisinin temeli bireyin kendini ifade etme niyetidir. Yazma, ifade ihtiyacını karşılamak için yapılır. Anlatımın amacı aynı zamanda yazının konusunu da belirleyen temel faktördür. Yazma becerisi görsel sembollerle gerçekleşir ve bu semboller mesajın kendisini üretecek şekilde kodlanır. Yazma becerisi, amaca bağlı olarak kâğıt üzerinde kendini gösterse de bu yeterlilik alanının zirvesi, estetik ve edebi değeri olan kendini ifade edebilme becerisinin kazanılmasıdır. Yazma becerilerini üç genel düzeyde sınıflandırmak mümkündür. Birincisi, yazmanın planlama aşaması genel olarak; konuyla ilgili ön bilgilerin harekete geçirilmesi, amacın belirlenmesi, metnin yapısının belirlenmesi, kullanılacak kavram ve fikirlerin belirlenmesi, bilgilerin düzenlenmesi ve sınıflandırılması aşamalarını kapsamaktadır. Yazma aşaması; yazma, cümle düzenleme teknikleri ve metin yapılandırma tekniklerini kapsar. Bu süreçler tamamlandıktan sonra yazıyı paylaşmadan önce taslağın gözden geçirilip düzenlenmesi gerekmektedir. Bu amaçla metin düzenleme teknikleri, metin bağlantıları kurma teknikleri, cümlelerin kurallara uyup uymadığını kontrol etme teknikleri, kullanılan kelimeleri kontrol etme teknikleri, dil bilgisi ve yazım kullanımını kontrol etme teknikleri kullanılmalıdır.

Yazıldıktan sonra metin değerlendirme teknikleri kullanılarak süreç tamamlanır (Karadağ ve Maden 2014: 268-270).

Eğitim sistemlerinde, dil becerilerinin tamamına adil bir şekilde vurgu yapmak önemlidir. Her bir becerinin geliştirilmesi, bireyin dil becerilerini daha kapsamlı ve etkili bir şekilde kullanmasına yardımcı olabilir. Bu nedenle, dil eğitimi programları, dil beceri alanlarına eşit şekilde yer vererek öğrencilere bu alanlarda gelişme fırsatları sunmalıdır.

2.9.Türkçe Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar

Türkçe eğitimcilerinin başlıca sorumluluğu; öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerini bilimsel bir anlayışla planlı bir biçimde geliştirmek ve onlara Türk dilini doğru ve bilinçli bir şekilde kullanma duyarlılığı ve alışkanlığı kazandırmaktır (Sever, 2003: 28). İlköğretim kademesinde, bireyin toplumsallaşması ve kültürlenmesinin önemli bir basamağı olarak Türkçe dersinin öğrencilere iletişim kurma, toplumsallaşma ve çevresiyle anlaşma gibi temel becerileri kazandırmada kilit bir rol oynadığı vurgulanmıştır (Demirel, 2011: 50).

Türkçe öğretiminin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmesiyle, öğrencilere ana dili öğretimi sağlanarak dilin doğru kullanımına dair bilinçli bir yetenek geliştirilebilir. Ancak Türkçe öğretiminde çeşitli sorunlar yaşandığı bilinmektedir. Alyılmaz' ın (2010) belirttiğine göre, Türkiye'de ana dili olarak Türkçe öğretimi yapılmasına rağmen öğrencilerin Türkçeyi etkili ve doğru bir şekilde kullanamadıkları ortaya çıkmıştır. Alyılmaz' a (2010) göre, bu sorunlar Türkçe öğretim programlarından kaynaklanmaktadır. Bu programlara dair yapılan değerlendirmelerde ortaya çıkan sorunlar şunlardır: öğretim programlarının öğrenci gelişim düzeyine uygun olmaması, dengeli bir öğrenme alanı dağılımının olmaması, programın süreklilik kavramını göz önünde bulundurmaması, farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin göz ardı edilmesi ve milli manevi değerlere yeterli önemin verilmemesi şeklindedir. Benzer şekilde Er, Biçer ve Bozkırlı (2012), mevcut durumda ana dili öğretiminin istenilen seviyede olmadığını belirtmiş ve bu durumun başlıca sebeplerinden birinin yöntem ve materyallerin çağa uygun olmaması ve Türkçe öğretiminde kullanılan materyallerin eksik olduğu üzerinde durmuştur. Girmen, Kaya, Bayrak'ın (2010) yaptığı lisansüstü tez incelemesi çalışmasında Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlar anlatım, ilk okuma yazma, ders kitapları, anlama, Türkçe dersi öğretim programları, dil bilgisi, ölçme ve değerlendirme, görsel okuma şeklinde sıralanmıştır. Erdoğan ve Gök (2009), Türkçenin ana dili olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları Türkçe öğretim programları bağlamında değerlendirmiştir. Sarıkaya'nın (2019), Türkçe dersi temel dil becerileri öğretimi kapsamında yürüttüğü çalışma sonrasında Türkçe öğretimindeki sorunlar uygulayıcı

(öğretmen) yetersizlikleri, öğrencilerin zihinsel, duygusal ve çevre kaynaklı problemleri şeklinde sıralamıştır. Çelenk (2002), Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesinde en önemli unsurun öğretmen olduğuna vurgu yapmaktadır. Anılan çalışmada, öğretmenlerin öğretim uygulayıcıları olmalarından dolayı Türkçe öğretimi ile ilgili sorunlara en vakıf grup oldukları belirtilerek, öğretmenlerin Türkçe öğretimindeki verimliliklerinin artırılmasının üzerinde durulmuştur.

Sonuç olarak alan yazınında yapılan araştırmalardan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan araştırmaların ortaya çıkardığı sorunlar genellikle dört ana kategoriye ayrılabilir:

- Öğretim programından kaynaklanan sorunlar
- Öğretmen merkezli sorunlar
- Ders kitaplarından kaynaklanan sorunlar
- Öğrenciler ve diğer nedenlerden kaynaklanan sorunlar.

2.9.1.Öğretim Programından Kaynaklanan Sorunlar

Okullarda ana dili öğretimi sınıf ortamında gerçekleştirilmektedir. Bu süreçte program, yöntem ve sınıf iklimi, ana dili derslerinin önemli bileşenleri olarak ön plana çıkmaktadır (Yanbıyık ve Yılmaz, 2016). Bu bileşenler içerisinde öğretim programı önemli yer tutmaktadır. Öğretim programı, belirli bir faaliyetin amaçlarına ulaşmak için kullanılan stratejilerin planını veya yazılı metnini içeren bir rehber olarak düşünülebilir (Bulut, 2019: 8). Güzel ve Karadağ (2013: 45), bir öğretim programının hedeflediği alandaki öğrencilerin kısa ve uzun vadeli becerilerini öngörebilmesi gerektiğini ve bu becerilerin öğrencilere aktarılmasında noktasında geçerli yolları sunabilme yeterliliğine sahip olması gerektiğini vurgular. Araştırmacılar ve eğitimciler, öğretim programlarının eğitim ve öğretim yapılan her ortamda yol gösterici olduğunu kabul etmektedirler. Bu bağlamda öğretim programları pek çok araştırmacının odak noktası olmuştur. Kayhan, Altun ve Gürol (2019), Türkçe Öğretim Programını; 21. yüzyıl becerileri açısından; Karagöl (2020), yenilenmiş Bloom taksonomisi perspektifinden; Bıçak ve Alver (2018), öğretmen görüşleri bağlamında; Kurudayıoğlu ve Soysal (2020), dilbilim perspektifinden; Direkçi ve Yavuz (2018), sarmal programlama yaklaşımı bağlamında; Kalaycı ve Yıldırım (2020), 2009-2017 programlarıyla karşılaştırarak incelemişlerdir. Kurudayıoğlu ve Soysal' ın 2019' da gerçekleştirdiği çalışma, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesini konu almaktadır. Bu çalışmada, özellikle yapılandırmacı yaklaşımın benimsendiği ve Türkçe öğretimine yeni bir ivme kazandırıldığı ifade edilmektedir. Yapılandırmacı yaklaşım, öğretimde öğrencilere sadece belirli bilgilerin aktarılmasının ötesine geçerek öğrencilerin

kendi bilgi, anlam ve yorumlarını oluşturmalarına odaklanır. Bu yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrencilere rehberlik edilerek, kendi bilgi yapılarını kurmalarına yardımcı olmayı amaçlar. Bu bağlamda, Şahin' in (2007), tanımına göre yapılandırmacı yaklaşım, öğrencilere önceden belirlenmiş bir içeriği doğrudan aktarmak yerine, öğrencilere kendi bilgi ve anlam yapılarını oluşturmaları için rehberlik edilmesini vurgular. Bu da öğrenme sürecinin daha etkili ve katılımcı hale gelmesine olanak tanır (Akyol, 2008).

Yapılandırmacı yaklaşımın Türkçe öğretimine uygulanması, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerini sağlayabilir ve aynı zamanda 21. yüzyıl becerileriyle uyumlu bir öğrenme ortamı oluşturabilir (Alyılmaz, 2010). Bu; öğrencilere eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim ve işbirliği gibi önemli beceriler kazandırmayı hedefleyen bir eğitim anlayışını yansıtabilir. Bu tür yaklaşımların, öğretim programlarının etkinliğini artırarak öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerini teşvik etmesi beklenir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre bilgiyi yapılandırma süreci, bireyin çevresiyle etkileşimi sırasında yaşadığı deneyimlerden anlam çıkarmaya çalışmasıyla ortaya çıkar. Arslan, Orhan ve Kırbaş (2010), tarafından ifade edildiği gibi bu yaklaşım, öğrenenin çeşitli yaşantılarla etkileşimde bulunarak bilgiyi yapılandırma sürecine vurgu yapar.

Yapılandırmacı bir öğretmenin rolü, öğrencilere uygun etkinlikler yaratma, öğrencilerin birbiriyle ve kendileriyle iletişim kurmalarını teşvik etme, iş birliğine özendirme ve öğrencilere fikirlerini açıkça ifade edebilecekleri bir ortam sağlama gibi önemli rolleri içerir. Benzer şekilde Şahin' in (2007), belirttiği gibi yapılandırmacı anlayışa sahip öğretmen, öğrencilere rehberlik ederek onların aktif bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olur. Ayrıca Civelek (2011), Türkçe öğretim programlarının teorik olarak anlaşılabilir olduğunu ancak uygulanabilirlik düzeylerinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu durum, öğretim programlarının daha etkili bir şekilde uygulanması ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmesi için yapılandırmacı bir yaklaşımın benimsenmesi gerekliliğini gösterir. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının Türkçe öğretiminde benimsenmesi, öğrencilere daha etkili ve katılımcı bir öğrenme deneyimi sağlayabilir.

Yapıcı ve Demir' in (2007: 187), Türkçe öğretimi ve sorunlarına yönelik yaptıkları araştırmada; Türkçe öğretim programlarından kaynaklı sorunlar arasında, belirlenmiş hedeflerin bir kısmının öğrenci düzeyinin üzerinde olduğu ve bu hedeflerin resmi dilin öğretimi ve kullanımında sorun yaşamayan gelişmiş ülkelerin müfredat programlarından Türkçeye uyarlanmış izlenimi verdiği bulunmaktadır. Ayrıca, Uygun ve Katrancı 'nın (2011: 261)araştırmasında ortaya çıkan bulgulara göre, bu sorunlara ek olarak öğretim programlarının karşılaştığı diğer zorluklar arasında kazanım sayısının fazla olması, okul dışı

etkinliklerin uygulanamaması, dil bilgisi kazanımlarının yetersiz olması, bazı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılamaması, öğrenci seviyesinin üstünde olan bazı kavramlar ve aşırı tema sayısı gibi faktörler yer almaktadır.

Uygur ve Bayındır (2022:238), tarafından yapılan araştırmada, mevcut Türkçe öğretim programının genellikle yapılandırmacı bakış açısını, sarmal programlamayı ve tematik yaklaşımı benimsediği, bireyin özgünlüğünü vurgulayan değerlendirme ölçütlerini içerdiği ancak bazı noktalarda bu pedagojik anlayışlara aykırı unsurların bulunduğu da ifade edilmektedir (Uygur ve Bayındır, 2022:238). Girmen, Kaya, Bayrak'ın (2010: 135), Türkçe öğretim programını değerlendirdiği çalışma; çeşitli sorunları ortaya koymaktadır. Bu sorunlar arasında, hizmet içi eğitimin eksikliği, fiziki ortamın yetersizliği, kitaplardaki eksiklikler ve özellikle "okuma sevgisi ve alışkanlığı" kazandırmaya yönelik becerilere yer verilmemesi gibi konular bulunmaktadır. Ayrıca, birleştirilmiş sınıflarda öğrenme-öğretme sürecinin düzenlenmesine dair herhangi bir açıklamanın olmaması da önemli bir sorun olarak belirtilmektedir. Yalar (2010: 34) ise yaptığı çalışmada Türkçe öğretim programının uygulama bazında karşılaştığı sorunları ele almıştır. Bu bağlamda, sınıf mevcutlarının fazla olması, öğrencilere yeterli zaman ayrılamaması, konu etkinliklerinin ayrıntılı olmasından dolayı konuların zamanında tamamlanamaması gibi faktörler, programın etkili bir şekilde uygulanmasını engelleyen sorunlar olarak sıralanmıştır.

Kırmızı ve Akkaya (2009: 53), Türkçe öğretim programındaki sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerini almıştır. Bu çalışma, öğretmenlerin programda yer alan yöntem ve yaklaşımlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını vurgulamıştır. Ayrıca, materyal kullanımında da eksiklikler olduğu belirtilmiştir. Yapıcı ve Demir'in (2007), ifadesine göre eski öğretim programlarının uygulanması tamamen öğretmenin kişisel becerilerine bırakılmıştır. Ancak mevcut programlarda, eğitim-öğretim etkinliklerinin kılavuz kitapta belirtilen şekilde tamamlanması önerilmektedir. Yapıcı ve Demir (2007: 189), öğretim programlarına yönelik eleştirileriyle birlikte, Türkçenin ana dili olarak eğitim ve öğretimde karşılaşılan sorunları çözme ve istenilen başarıyı elde etme amacıyla öncelikle gerçekçi ve işlevsel programlar oluşturulmasının gerektiğini vurgulamışlardır (Yapıcı ve Demir, 2007: 187). Yapılan araştırmaların ortak bir sentezi olarak, Türkçe öğretiminde uygulanan programlardan kaynaklanan sorunlar şu şekilde özetlenebilir:

- Öğrenme alanlarının dengesiz dağılımı, dil becerilerinin eşit gelişimini engelleyebilir.
- Kazanımların hazırlanmasında öğrenci düzeylerinin yeterince dikkate alınmaması, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına uygun öğrenme deneyimleri

sunmayabilir.

- Dört temel dil becerisinin yeterli uygulama olanağına sahip olmaması, öğrencilerin dil yeteneklerini geliştirmelerini sınırlayabilir.
- Farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin dikkate alınmaması, öğrenme süreçlerini zenginleştirecek çeşitlilikten yoksun bir program anlamına gelebilir.
- Kazanımların öğrenci seviyelerine uygun olmaması, öğrencilerin öğrenme sürecinde motivasyon kaybına neden olabilir.
- Bazı kavramların öğrenci seviyelerinin üzerinde olması, öğrencilerin konuları anlamalarını güçleştirebilir.
- Tema sayısının fazla olması, konuların yeterince derinlemesine işlenememesine yol açıp öğrencilerin temel konuları anlamalarını engelleyebilir.
- Okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmaya yönelik becerilere ve milli, manevi değerlere yeterince vurgu yapılmaması, öğrencilerin dilin güzelliklerini ve kültürel değerleri kavramalarını engelleyebilir.

2.9.2.Öğretmen Merkezli Sorunlar

Ana dili öğretimindeki en önemli faktörlerden biri öğretmenlerdir. Sever'e (1997), göre Türk eğitim sisteminde bireylere dil becerilerinin kazandırılma görevi, Türkçe dersi ve öğretmenlerine verilmiştir (Şahin, 2007: 292). Özellikle ilkokul öğretmenlerinin katkısı; Türkçe öğretimi konusunda sağlam bir temelin atılabilmesi, temel bilgi ve becerilerin küçük yaşta kazandırılması açısından oldukça önemlidir (Kavcar, 1998:14). Calp (2010: 11), dil becerisi ile okul başarısı arasında doğrudan bir ilişki olduğunu ifade edip bu nedenle dil becerilerinin kazandırılmasında Türkçe öğretmenlerinin birinci derecede etkili olduğunu vurgulamaktadır. Nitelikli bir Türkçe öğretimi için öğretmenin öncelikle yeterli alan bilgisine sahip olması gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmen, gerekli öğretim yöntem ve teknik bilgisine sahip olmalı, bu bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilmelidir. Türkçe öğretimi ile ilgili karşılaşılan sorunlarla ilgili olarak, öğretmen merkezli birçok çalışma bulunmaktadır. Öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve sağlam bir dil temeli oluşturmak adına; öğretmenlerin bilgi birikimine, öğretim becerilerine ve etkili iletişim yeteneklerine sahip olmaları büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri ve öğrencilere özgü öğretim stratejileri geliştirmeleri, Türkçe öğretim kalitesini artırmada kritik bir rol oynamaktadır.

Erdoğan ve Gök (2009), tarafından gerçekleştirilen bir çalışma; öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının, öğrenme-öğretme süreciyle ilgili sorunlar yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Bu sorunlar arasında; fiziki şartların yetersizliği, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ve gelişim özelliklerinin yetersizliği, programdaki etkinlikleri uygulamak için uygun bir ortamın olmaması, yeni ölçme ve değerlendirme yöntemleri için yeterli zamanın bulunmaması gibi faktörler yer almaktadır. Benzer bir araştırmada Göçer (2013), tarafından yapılmış; öğretmen faktörünü, öğretmen yetiştirme programlarındaki sıkıntılar ve Türkçe öğrenimi ve öğretimindeki yetersizlikler bağlamında değerlendirmiştir. Habacı, Karataş, Adıgüzelli, Ürker ve Atıcı'nın (2013), yaptığı araştırmada öğretmen eğitimi sorunları, öğretmen yetiştiren kurumlara öğrenci akışı, eğitim fakültelerinde istihdam edilen öğretim elemanları, eğitim fakültelerinde nitelikli öğretmen yetiştirmeye ilişkin diğer sorunlar gibi konularda bulgular elde edilmiştir. Bu çalışmalar, öğretmenlerin karşılaştığı çeşitli zorlukları ortaya koyarak eğitim sisteminde iyileştirmeler yapılması gerektiğini vurgulamaktadır. Habacı ve ark.'nın (2013), çalışmaları ışığında öğretmenlerin etkili bir şekilde görevlerini yerine getirebilmeleri için eğitim programları, fiziki şartlar ve öğretmen yetiştirme süreçleri gibi alanlarda yapılan düzenlemelerin önemli olduğu söylenebilir.

Gelbal ve Kelecioğlu (2007), tarafından yapılan araştırmaya göre, öğretmenler öğrencilerini tanıma ve başarı düzeylerini belirleme konusunda daha çok geleneksel yöntemleri tercih etmektedir. Benzer şekilde Yalar'ın (2010: 35) araştırmasına göre, öğretmenlerin Türkçe öğretimi sırasında yapılandırmacılık, çoklu zekâ ve aktif öğrenme yaklaşımları hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğretmen kaynaklı sorunlar arasında yer almaktadır. İlkokul öğretmenleri öğrencilerin sağlam bir temel atabilmeleri için Türkçe öğretiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle ilkokul öğretmenlerinin, bir Türkçe öğretmeni kadar alan bilgisine sahip olması gerekmektedir (Susar ve Akkaya, 2009). Onan (2013: 117) ise, fakültelerin sınıf öğretmenliği bölümlerinin ana dili öğretimi konusunda uzmanlaşması gerektiğini vurgulamıştır. Türkçe öğretimi konusunda öğretmenlerin donanımlarını artırmak ve daha etkili bir eğitim sağlamak için öğretmen yetiştirme programlarının içeriğine odaklanmak önemli bir adım olabilir. Bu çerçevede, eğitim fakültelerinin müfredatlarını gözden geçirerek öğretmenlere çeşitli öğretim yaklaşımları; özellikle yapılandırmacı yaklaşım konusunda daha kapsamlı bir eğitim sunmaları, Türkçe öğretimindeki kaliteyi artırabilir.

Güneş (2012: 32), öğretmenlerin derslerde uyguladıkları yöntem ve tekniklerin hangi pedagojik yaklaşıma ait olduğunu bilmeleri, Türkçe öğretimini bilinçli bir şekilde yönlendirmeleri açısından oldukça önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu bilinç,

öğretmenlerin öğrencilere daha etkili bir şekilde ulaşmalarına ve öğretim hedeflerini daha başarılı bir şekilde gerçekleştirmelerine olanak tanır. Ayrıca, etkili bir Türkçe öğretimi için ölçme değerlendirme etkinliklerinin beceri odaklı olması ve öğrencilerin gerçek hayatta karşılaşabilecekleri durumları çözmeleri açısından önemlidir. Bu tür etkinlikler, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine ve edindikleri bilgileri pratiğe dönüştürebilmelerine katkı sağlar. Bu yaklaşım, öğrencilerin sadece bilgiyi ezberleme değil, aynı zamanda uygulama ve sentezleme yeteneklerini de geliştirmelerine yardımcı olabilir.

Öğretmenlerin Türkçe öğretimi konusundaki yetersizlikleri yukarıda belirtilen çalışmalarla sıkça vurgulanmaktadır. Bu sorunların başında öğretmenlerin yeterli ölçüde yöntem ve teknik bilgisine sahip olmamaları gelmektedir. Ayrıca, sahip oldukları bilgileri doğru şekilde uygulayamamaları da önemli bir sorun olarak öne çıkmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimi konusunda uzmanlaşamamış olmaları da alan yazında sıkça dile getirilen bir diğer sorundur. Bu durum, öğrencilere etkili bir Türkçe öğretimi sağlama konusunda sınıf öğretmenlerinin potansiyelini sınırlayabilir. Ayrıca, Türkçe öğretimi sırasında öğretmenlerin tercih ettikleri etkinliklerin genellikle bilgi ağırlıklı sorular ve çoktan seçmeli testlerden oluşması da bir diğer problem olarak öne çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerini ve öğrenilen bilgileri pratiğe dönüştürmelerini zorlaştırabilir. Bu problemlerin çözümü için öğretmen yetiştirme programlarının güçlendirilmesi, öğretmenlere pedagojik yaklaşımlar konusunda daha fazla eğitim verilmesi, sınıf içi etkinliklerin çeşitlendirilmesi ve değerlendirme yöntemlerinin çeşitlendirilerek beceri odaklı hale getirilmesi gibi adımlar atılabilir. Bu şekilde, öğretmenlerin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklarla baş etmeleri ve daha etkili bir öğretim sağlamaları desteklenebilir.

2.9.3.Ders Kitaplarından Kaynaklanan Sorunlar

Ders kitapları, eğitim-öğretim süreçlerinde temel rol oynayan önemli araçlardan biridir. Bu bağlamda, Türkçe öğretimi için ders kitaplarının hayati bir öneme sahip olduğunu belirtmek önemlidir. Bölükbaşı ve Sarıbaş'ın (2011: 20), ifadesine göre öğretmenin en etkili aracı ders kitabıdır. Ders kitapları; öğretim programlarının amaçlarını, kazanımlarını ve içeriklerini sınıf ortamına taşıma konusunda etkili bir araç olarak kabul edilir. İçerdikleri metinler ve etkinlikler aracılığıyla öğrencilere doğrudan hitap ederler. Bu kitaplar, öğrencilere bilişsel, duyuşsal, psikomotor ve dil becerileri açısından gelişim sağlar. Aynı zamanda, öğretmenlere de derslerde çeşitli kolaylıklar sağlar. Türkçe ders kitapları, öğrencilere yeni kelimeler kazandırmada temel unsurlardan biri olarak öne çıkar. Bu bağlamda, öğrencilere kazandırılması hedeflenen kelimelerin eğitim seviyesine uygun bir

şekilde belirlenmesi ve kademeli olarak metinlere yerleştirilmesi önemlidir. Bu yaklaşım, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine ve yeni kelimeleri etkili bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilir. Ancak Türkçe öğretiminde ders kitaplarından kaynaklanan bazı sorunların yer aldığı da bilinmektedir. Bunlar ders kitaplarının öğrencilerin dikkatini çekmemesi, muhtemelen içerdikleri içeriğin öğrencilerin ilgi düzeyine uygun olmamasından kaynaklanabilir. Bazı konuların öğrenci seviyesine uygun olmaması, öğrencilerin konuları anlamalarını zorlaştırabilir ve motivasyonlarını düşürebilir. Kullanılan bazı resimlerin metinle ilişkilendirilememesi, öğrencilerin görsel materyalleri anlamalarını zorlaştırabilir veya konuları bağlamalarını engelleyebilir. Etkinliklerin ayrıntılı olması sebebiyle zaman probleminin yaşanması, öğrencilerin ders içinde verilen etkinlikleri tamamlamakta güçlük çekmelerine neden olabilir.

Alyılmaz (2010: 744), ders kitapları ile ilgili olarak şu sorunları öne sürmüştür: Metinlerin uzun olması, öğrencilerin odaklanma ve anlama yeteneklerini zorlayabilir. Etkinliklerin öğrenme alanlarına orantılı bir dağılım izlememesi, öğrencilerin belirli beceri veya konularda eksiklik yaşamasına neden olabilir. Ders kitaplarının farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap etmemesi, öğrencilerin öğrenme süreçlerini optimize etmelerini zorlaştırabilir. Kılavuz kitaplarda yer alan çalışmaların kavratma amacı taşımaması, öğrencilerin öğrenilen bilgileri anlama ve uygulama konusunda eksiklik yaşamalarına neden olabilir. Türkçe öğretimi ile ilgili yazılan kaynakların kuramsal boyutta kalması, öğretmenlerin pratik uygulama konusunda eksiklik yaşamalarına sebep olabilir. Keklik (2008), tarafından yapılan araştırmada ders kitaplarının öğrencinin kelime hazinesini geliştirme konusundaki yetersizliği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, okul sözlükleri ile ders kitapları arasında doğrudan bir ilişki olması gerektiği ve öğretilecek kavramların belirlendikten sonra ders kitaplarının hazırlanması gerektiği önemli bir nokta olarak belirtilmiştir. Keklik, ülkemizde ise önce ders kitaplarının hazırlandıktan sonra sözlüklerin oluşturulduğuna dikkat çekmiştir. Calp (2010: 362), ise ders kitaplarının görsel ögelerle zenginleştirilmesinin doğru anlamayı, geniş düşünmeyi teşvik ettiğini ve öğrenmeyi hızlandırdığını belirtmiştir. Ayrıca, kitaplardaki konuların azaltılması gerektiğini, böylece öğrencilerin kıyaslama, karşılaştırma, tartışma ve eleştiri yeteneklerini geliştirebilecekleri bir düzenleme yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Bu görüşler, Türkçe öğretimi açısından ders kitaplarının içeriğinin zenginleştirilmesi, kelime hazinesini geliştirmeye odaklanılması ve görsel öğelerin etkili bir şekilde kullanılması gerektiğini vurgular. Ayrıca, öğrencilerin analitik düşünme becerilerini artırmak için konuların daha özenli bir şekilde düzenlenmesi ve öğrenmeyi destekleyici materyallerle desteklenmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Girmen ve ark. (2010: 135), tarafından yapılan çalışma; Türkçe ders kitaplarından kaynaklanan sorunları metinler, etkinlikler ve görseller olmak üzere üç ana kategori altında özetlemiştir. Ayrıca, Kırmızı ve Akkaya'nın (2009: 53) çalışmasına göre, öğretmenler ders kitaplarıyla ilgili başlıca sorunun okuma metinlerinin uzunluğu olduğunu vurgulamışlardır. Bu bilgiye dayanarak, ders kitaplarının tasarımında, metinlerin yanı sıra etkinliklerin ve görsellerin de önemli bir rol oynadığı ve öğretmenlerin özellikle okuma metinlerinin uzunluğu konusunda endişeli oldukları anlaşılmaktadır. Alan yazınında yapılan çalışmalar doğrultusunda Türkçe öğretiminde ders kitaplarından kaynaklanan sorunlara şu eksiklikler yol açmaktadır:

- Kitap görsellerinin ilgi çekicilikten uzak olması,
- Kitapların öğrenci seviyelerine uygun olmaması,
- Görsel-metin ilişkisi sorunu, görsellerin metinle ilişkilendirilememesi,
- Metinlerin uzun olması,
- Etkinlik dağılımı sorunu,
- Farklı öğrenme stilleriyle uyumsuz olma,
- Kelime hazinesi geliştirme eksikliği.

2.9.4.Öğrencilerden Kaynaklanan Sorunlar

Türkçe öğretiminde çeşitli faktörlerin etkisi olduğu kadar öğrenciler de öğretimin başarılı olmasında önemli bir role sahiptir. Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, motivasyonları, sahip oldukları sosyokültürel özellikler, anne baba ilişkileri, öğretmenlerle ve dersle ilişkisi, gelişimsel sorunlar yaşama durumları gibi çok sayıda değişken Türkçe öğretim süreçlerini etkilemektedir (Güneş, 2012).

Hazırbulunuşluk düzeyleri, bireylerin belirli bir görevi veya konuyu öğrenmeye başlamadan önce sahip oldukları bilgi, beceri ve yetenekleri ifade eder. Bu düzeyler, kişinin yeni bilgileri anlama ve öğrenme süreçlerini etkileyebilir. Eğitim ise bireylere belirli beceriler kazandırmak, bilgi sağlamak veya davranışlarını değiştirmek amacıyla yapılan bir süreçtir. Hazırbulunuşluk düzeyleri ile eğitim arasındaki ilişki, bireyin öğrenme potansiyelini belirlemede önemli bir rol oynar. Eğitim programlarının etkili olabilmesi için bireylerin mevcut hazırbulunuşluk düzeylerini göz önünde bulundurmak önemlidir. Bireylerin öğrenme süreçlerini anlamak, eğitim programlarını daha etkili hale getirmek için özel ihtiyaçlara ve öğrenme stillerine uygun olarak tasarlamak anlamına gelir (Demirel, 2011).

Öğrenci motivasyonu ve eğitim arasındaki ilişki, öğrenme sürecinin etkili ve başarılı olması açısından kritik bir faktördür. Motive olmuş öğrenciler, daha iyi odaklanabilir, çaba

gösterebilir ve öğrenme hedeflerine daha kolay ulaşabilirler. Öğrencilerin ilgi duydukları konularla ilgili eğitim alması, öğrenmeye duyulan motivasyonu artırabilir. Tutkulu oldukları bir konu üzerinde çalışmak, öğrencilerin daha derinlemesine öğrenmelerine ve daha fazla çaba göstermelerine olanak tanır (Uygun ve Katrancı, 2011).

Öğrenci gelişimsel sorunları, bireyin fiziksel, duygusal, zihinsel veya sosyal alanlarda karşılaştığı sorunları ifade eder. Bu sorunlar, öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkileyebilir ve eğitimle ilgili çeşitli zorluklar ortaya çıkarabilir. Bazı öğrenciler, öğrenme güçlükleri yaşayabilir. Bu durum, öğrencinin öğrenme materyallerini anlamada, okuma-yazma becerilerinde veya matematik yeteneklerinde zorlanmasına neden olabilir. Ayrıca öğrenciler arasında olumsuz ilişkiler, duygusal sorunlar veya davranışsal sorunlar, sınıf içi etkileşimleri ve öğrenme ortamını olumsuz etkileyebilir. Bunların yanında dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) olarak bilinen durumlar da öğrencinin dikkatini sürdürme, hiperaktivite ve dürtü kontrolünde zorluk yaşamasına neden olan bir durumdur. Bu durum, öğrencinin sınıf içi davranışlarını ve odaklanma yeteneğini etkileyebilir (Onan, 2013).

2.10.İlgili Araştırmalar

Öğretmen görüşlerine dayalı yapılan bu akademik çalışmalar, Türkçe öğretiminde karşılaşılan çeşitli sorunları ortaya koymaktadır. İşte bu çalışmalardan elde edilen bazı ana noktalar:

Işık ve Erdem (2016), tarafından yapılan araştırmada Muş ili merkez ilçesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin görüşleri üzerinden Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları ve bu sorunların nedenleri incelenmiştir. Çalışmanın evrenini Muş ili merkez ilçesinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluştururken, örneklemini ise 30 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada görüşme tekniği kullanılmış ve öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenler Türkçe öğretiminde öğrenme alanlarıyla ilgili birçok problemle karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Verimli bir öğrenme-öğretme ortamının sağlanamadığı, öğrencilerin ortaokul öncesi kademelerde kazanmaları gereken becerileri kazanamadıkları ve bu kademeye birçok eksiklikle geldikleri ifade edilmiştir.

Susar (2001), tarafından yapılan araştırmada ilköğretim okullarında verilmekte olan Türkçe eğitiminin öğrencilere iyi yurttaş yetiştirme bakımından sağladığı katkılar, öğretmenlerin bu süreçte yaşadıkları zorluklar incelenmiştir. Araştırma kapsamında 447 sınıf öğretmeni ve ortaokul öğretmeninin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin %44'ünün hizmet içi eğitim aldığı, hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerin

daha fazla problemle karşılaştıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin performansının cinsiyet ve yaş ile ilişkili olmadığı belirlenmiştir.

Yalar (2010), 3. sınıf düzeyinde Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik yaptığı araştırmada, 13 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda sınıfların kalabalık olması, konuların ve müfredatın yetişmesi sorunu, hizmet içi eğitimlerin yetersiz kalması, internet ve araç-gereç eksikliği sorunlarının bulunduğu belirtilmiştir. Ayrıca bazı öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinde eksikliklerin olmasının, sınıfın geneline yapılan etkinliklerde sorunlara neden olduğu belirlenmiştir.

Ayrancı (2017), tarafından yapılan araştırmada, öğretmen adaylarına göre Türkçenin güncel sorunlarını incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarına göre günümüzde Türkçenin genel sorunları televizyon ve radyodaki dil yanlışları, sosyal medyadaki dil yanlışları, harf yetersizliği, alfabe kısıtlamamız, teknoloji, yabancı göçmen sorunu, yabancı kelime kullanımı, erken yaşta yabancı dil öğretimi, kelime hazinesinin daraltılması, kelimelerin kısaltılması, kelime yazım farklılıkları, bilinmeyen kelimeler, argo, deyimler ve atasözlerinin yanlış kullanımı, Türkçe dersine yeterli önem verilmeyiş, yanlış destekleyici tutumlar, Türkçeyi tanımama, kelime türetmede kısırlık, yazım yanlışları, dili kullanırken teknoloji kaynaklı hatalar, ders kitabı eksikliği, Türkçenin kullanımının zor olması, vurgu ve tonlama sorunları, kitap okumama, ana dili Türkçe olanların kuramsal öğretim yapmaması, öğretmenin yanlış model olması, etkinliklerin az olması şeklinde temalarda ifade edilmiştir.

Göçer (2013), tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının görüşlerini değerlendirerek Türkçenin güncel sorunlarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma, nitel bir yaklaşım kullanarak görüşme yöntemini içermektedir. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde öğrenim gören 72 Türkçe öğretmeni adayı arasından seçilen çalışma grubu üzerinde yürütülmüştür. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmen adayları Türkçenin en önemli sorunlarını Türkçenin özensiz ve yanlış kullanımı (%39), Yabancı sözcük kullanımı/yabancı dil tutkusu ya da özentisi (%29), Öğretmen faktörü, öğretmen yetiştirme programlarındaki sıkıntılar, Türkçe öğrenimi ve öğretimindeki yetersizlik (%14) şeklindedir. Bu bulgular, Türkçenin eğitiminde karşılaşılan sorunlara dair öğretmen adaylarının bakış açılarını ortaya koymaktadır.

Diren (2010), tarafından yapılan araştırmada Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında görev yapan 8. sınıf Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayanarak Türkçe Öğretim Programı'nın 8. sınıf okuma alanı kazanımlarının değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya 2009-2010 eğitim-öğretim yılında görev yapan Türkçe öğretmenleri katılım sağlamıştır. Araştırmada öğretmenlerin genel program ve okuma alanı

kazanımlarına yönelik görüşlerinin cinsiyet ve mesleki hizmet süresine göre farklılık göstermediği ancak mezun olunan okul/bölüme göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, programın öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamada ve mevcut eğitim-öğretim sorunlarını çözmede yetersiz olduğunu düşünmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin dil becerilerini eşit düzeyde geliştireceği konusundaki beklentileri düşük, programdaki okuma öğrenme alanındaki kazanımların öğrenci davranışına dönüştürülebilirliği ve öğrencilere kütüphane alışkanlığı kazandırma niteliği konusundaki beklentileri de düşük bulunmuştur.

Menteşe (2014), tarafından yapılan araştırmada ortaokul Türkçe dersi öğretmenlerinin öğretim programının farklı boyutlarına ilişkin görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma, Aydın ili merkez ilçesindeki ilköğretim okullarından seçilen 30 devlet ve özel okuldaki toplam 98 6-8. sınıf Türkçe öğretmeniyle yürütülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler Türkçe dersi öğretim programının amaç ve kazanımları, tema ve içeriği, öğretim yöntem ve tekniklerini "Çok Önemli" düzeyde görmektedirler. Ancak, öğretmenler özellikle öğretim durumları (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) boyutunda ve ölçme-değerlendirme boyutunda "Genellikle" uygulamamaktadırlar. Ayrıca, öğretmenlerin programın uygulanması sırasında çeşitli sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sorunlar, öğretmenlerin programdaki yenilikler hakkında yeterli bilgiye sahip olmamaları, öğrenci seviyeleri arasındaki farklılıklar, öğrenci kitaplarının içeriğinin yetersizliği ve sınıflarda kullanılan materyal eksikliği gibi faktörlere dayanmaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin Türkçe öğretim programının farklı boyutlarına ilişkin görüşlerini değerlendirmek ve programın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için geliştirilecek stratejilere rehberlik etmek açısından önemlidir.

Çiftçi ve Uzunyol (2019), tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretiminde karşılaşılan başlıca problemleri ve bu problemlerin kaynaklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Van'ın İpekyolu, Tuşba ve Edremit ilçelerindeki 3 okuldan seçilen 10 öğretmenle görüşmeler yapılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin çoğunluğu programın uygulanması için uygun ortamların bulunmadığını ve ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin seviyesine uygun olmadığını ifade etmiştir. Bu durumların çocukların dil becerilerini edinmelerinde olumsuz etkilere neden olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, çocuğun çevresinin (aile, arkadaş, okul) dil ediniminde önemli bir rol oynadığı ve çocuğun dil edinimine etki ettiği sonucuna varılmıştır. Bu bulgular, Türkçe öğretimi sürecinde karşılaşılan zorlukları anlamak ve çözüm önerileri geliştirmek açısından önemlidir.

Susar Kırmızı ve Akkaya (2009), tarafından yapılan çalışmada yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı ile ilgili olarak öğretmen görüşlerini belirleyerek, programın etkili olan ve olmayan yönlerini ortaya koymak; uygulamadaki yetersizliklere ve gelecekte yapılacak değişikliklere ilişkin önerilerde bulunulmuştur. Araştırmanın evreni İzmir'in Buca ilçesindeki 47 okuldur ve örneklemini tabakalı seçkisiz örnekleme ile belirlenen 15 okul oluşturmaktadır. Çalışma, 50 öğretmenle 4. ve 5. sınıflarda gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenler yeni Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda etkinlikler, materyal kullanımı, Türkçe öğretiminin beceri alanları ve hizmet içi eğitime yönelik sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Güvenirlik katsayıları incelendiğinde, bazı sorular için düşük güvenirlik katsayıları elde edilmiş olsa da, elde edilen bulgular, öğretmenlerin programla ilgili çeşitli zorluklar yaşadığını ve iyileştirmelerin gerektiğini göstermektedir.

Sarıkaya (2019), tarafından yapılan araştırmada, Muş ili merkezine bağlı köylerde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemek ve çözüm önerilerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında 12 Türkçe öğretmeni ile görüşme tekniği kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda kırsal kesimde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde çeşitli sorunlar yaşadığı belirlenmiştir. Bu sorunlar, konuşma, dinleme, yazma ve okuma becerilerini içermektedir. Özellikle yazma ve okuma eğitimi alanlarında ciddi sorunların olduğu tespit edilmiştir.

Kayman (2021), tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmenlerinin mesleki yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Van'ın İpekyolu, Tusba ve Edremit ilçelerindeki devlet okullarında görev yapan 27 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, Türkçe öğretmenleri arasında okullardaki kütüphane ve internet eksikliği, sınıflardaki materyal eksikliği, diğer branş öğretmenlerinin Türkçeyi doğru kullanma konusunda sorumluluk almamaları, Türkçe öğretmenlerinin kendilerini yeterince eğitememeleri, Türkçe dersinin basit bir ders olarak algılanması, öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinde çeşitli eksiklikler, fakültelerdeki derslerin yetersizliği, Millî Eğitim Bakanlığı müfredatındaki konuların soyut olması, müfredatın öğrenci seviyesine uygun olmaması ve yoğun içeriğe sahip olması, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okullara gönderilen ders kitaplarının niteliksiz olması, öğretmenlere yeterli hizmet içi eğitim sağlanmaması, öğretmenlerin gelir seviyelerinin düşük olması, öğretmenlik mesleğine gerekli değerin verilmemesi gibi bir dizi sorunun bulunduğu tespit edilmiştir.

Fidan (2013), tarafından yapılan araştırmada yazma eğitiminde Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar incelenmiştir. Araştırma alan yazını taraması

şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazım, noktalama işaretleri, dil bilgisi kuralları gibi temel yazma kurallarının bilinip uygulanabilme yeteneği, yazma sürecine hazırlık, öykü, makale, rapor gibi farklı yazı türlerinde kendini ifade edebilme yeteneği, metinleri eleştirel bir gözle gözden geçirebilme ve geliştirebilme yeteneği gibi beceriler bakımından sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir.

Sarıçam (2021), tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmenlerinin Doğu Anadolu Bölgesi'nde karşılaştıkları sorunların incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Doğu Anadolu Bölgesi'nde farklı bölgelerde görev yapan 17 Türkçe öğretmeni katılmıştır. Çalışma, Doğu Anadolu Bölgesi'nde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin meslek seçim süreçlerinde Türkçeye olan ilgileri ve Türkçe öğretmenlerinin rol modelliğinin etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bölge deneyimleri bağlamında, katılımcıların ilk izlenimleri arasında yerel ağzın kullanımı ve yeterince Türkçe kullanmaya özen gösterilmemesi bulunmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin derslerinde kullanma stratejileri bağlamında soru-cevap, düşünme ve gösterme yöntem ve tekniklerini kullandıkları gözlemlenmiştir.

Bu çalışmalardan elde edilen bulgular, öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları anlamak, eğitim sisteminde iyileştirmeler yapmak ve öğrencilerin Türkçe becerilerini geliştirmek için önemli birer kaynak olabilir. Ayrıca yapılan çalışmalarda Türkçe öğretiminde çeşitli zorluklarla karşılaşıldığını göstermektedir. Bu sorunların çözümü için öğretmen eğitim programlarının gözden geçirilmesi, öğretim materyallerinin ve yöntemlerinin geliştirilmesi, öğrenci motivasyonunu artırmaya yönelik stratejilerin uygulanması gibi çeşitli önlemler alınabilir.

BÖLÜM III
3.YÖNTEM

3.1.Araştırma Deseni

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması (case study) deseni ile yürütülmüştür. Durum çalışması, belirli bir olgunun kendi doğal ortamı içerisinde derinlemesine incelenmesini amaçlayan bir nitel araştırma desenidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu desen, araştırmacıya incelenen olgunun çok boyutlu ve bütüncül bir anlayışla ele alınmasını mümkün kılar. Araştırmanın amacı doğrultusunda, Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğretmen görüşlerinin detaylı ve anlamlı bir şekilde ortaya konulması için durum çalışması uygun görülmüştür. Bu bağlamda, öğretmenlerin bireysel deneyimlerinden yola çıkarak Türkçe öğretim sürecine dair yaşanan sorunların tanımlanması ve bu sorunların bağlamsal özelliklerinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Durum çalışmaları, betimleyici ve yorumlayıcı niteliğiyle özellikle eğitim alanında karşılaşılan karmaşık süreçlerin ve uygulamaların incelenmesinde sıklıkla tercih edilmektedir (Merriam, 2018).

3.2.Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 Eğitim-Öğretim Yılı bahar döneminde Zonguldak İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ortaokullarda görev yapan toplam 24 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği kullanılmıştır (Patton, 2014). Bu örnekleme yöntemi ile farklı hizmet yılına, farklı okul türlerine ve çeşitli sosyo-kültürel çevrelerde görev yapan öğretmenlere ulaşılması sağlanmıştır. Bu çeşitlilik, elde edilen verilerin farklı bakış açılarını içermesi bakımından önem arz etmektedir. Katılımcılar arasında mesleki kıdemi 1 yıl ila 25 yıl arasında değişen öğretmenler yer almaktadır. Bu sayede hem yeni mezun öğretmenlerin hem de deneyimli öğretmenlerin gözlemlerinden faydalanılarak kapsamlı bir veri seti oluşturulmuştur. Katılımcılara ait demografik bilgiler Tablo 3.1'de sunulmuştur.

Tablo 3.1.Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Gruplar	Mesleki Deneyim					Toplam	Eğitim Durumu			Toplam	Cinsiyet		Toplam
	0-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-20 yıl	21 ve üzeri yıl		Lisans	Yüksek Lisans	Doktora		Erkek	Kadın	
1.Grup	1	1	-	3	1	6	4	-	2	6	3	3	6
2.Grup	-	1	1	3	1	6	1	4	1	6	4	2	6
3.Grup	1	2	1	1	1	6	-	4	2	6	2	4	6
4.Grup	2	3	-	-	1	6	3	3	-	6	3	3	6
Toplam	**4**	**7**	**2**	**7**	**4**	**24**	**8**	**11**	**5**	**24**	**12**	**12**	**24**

3.3. Katılımcıların Rolü: Türkçe Öğretiminde Yaşanan Sorunların Doğrudan Tanıkları

Bu araştırmada yer alan katılımcılar; Türkçe öğretiminin sınıf içi uygulamalarını doğrudan deneyimleyen, sorunları bizzat gözlemleyen ve çözüm üretme potansiyeli taşıyan uygulayıcılar olarak araştırmanın temel bilgi kaynaklarını oluşturmaktadır. Çeşitli mesleki kıdemlere, eğitim düzeyine, okul türlerine ve sosyo-kültürel çevrelere mensup öğretmenlerden oluşturulan bu katılımcı profili, araştırma verilerine çok yönlü bir bakış açısı kazandırmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesi yoluyla seçilen bu öğretmenler, yalnızca mevcut sorunları dile getirmekle kalmamış; aynı zamanda çözüm önerileri sunarak Türkçe öğretiminin niteliğini artırmaya yönelik sahaya dayalı katkılar sağlamışlardır. Katılımcıların görüşleri, araştırmanın hem geçerliği hem de sahaya uygulanabilirliği açısından kritik bir dayanak noktası oluşturmuştur.

3.4.Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında veriler, nitel veri toplama yöntemlerinden biri olan odak grup görüşmesi tekniğiyle toplanmıştır. Toplamda dört farklı odak grup oluşturulmuş, her grup 6 öğretmenden oluşacak şekilde planlanmıştır. Odak grup görüşmeleri, belirli bir konuda katılımcıların görüşlerini paylaşmaları için etkileşimli bir ortam sağlar ve derinlemesine veri elde edilmesine olanak tanır (Krueger ve Casey, 2015). Her grup ile yaklaşık 45 ila 60 dakikalık oturumlar düzenlenmiş, görüşmeler araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler başlamadan önce tüm katılımcılardan yazılı onam formları alınmış ve görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir. Görüşme ortamları sessiz ve dikkat dağıtıcı unsurlardan uzak mekânlar olarak seçilmiştir. Tüm görüşmeler araştırmacı tarafından birebir çözümlenmiş ve yazılı döküme aktarılmıştır.

Araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan görüşme formunun geliştirilmesi için öncelikle ilgili alan yazınındaki kuramsal açıklamalara başvurulmuş ve ölçme aracı, taslak olarak hazırlanmıştır. Veri toplama aracına son hâlinin verilmesi için dört eğitim bilimleri uzmanı ve iki dil uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Ayrıca 6 kişiden oluşan bir Türkçe öğretmenleri grubuyla bir ön uygulama gerçekleştirilmiş ve sorular test edilmiştir. Bütün bu aşamalar sonunda katılımcılara görüşmelerde yöneltilen sorular şunlar olmuştur:

- Türkçe derslerinde, Türkçe öğretimi sırasında hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Açıklayınız.
- Belirttiğiniz sorunların çözümüne yönelik hangi önerilerde bulunursunuz? Açıklayınız.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırma verileri, nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizi; kodlama, kategorilere ayırma, temalar oluşturma ve yorumlama olmak üzere dört temel aşamada yürütülmüştür (Miles ve Huberman, 1994). Görüşme kayıtları yazıya döküldükten sonra veriler tekrar tekrar okunmuş ve her bir anlamlı ifade kodlanmıştır. Benzer kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuş, ardından bu kategorilerden temalar türetilmiştir. Kodlama süreci açık, eksiksiz ve sistematik bir biçimde gerçekleştirilmiş, verilerin içerdiği temel anlamları yakalamaya yönelik bir yaklaşım benimsenmiştir. Analiz sürecinin güvenilirliğini artırmak amacıyla ikinci bir araştırmacıdan yardım alınmış ve kodlayıcılar arası uyum %87 olarak hesaplanmıştır. Bu oran, nitel araştırmalarda kabul edilebilir güvenilirlik sınırlarının üzerindedir (Miles ve Huberman, 1994).

3.6.Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırmada iç ve dış geçerliği sağlamak için çeşitli stratejiler uygulanmıştır. İç geçerliği artırmak amacıyla katılımcı onayları alınmış ve elde edilen bulguların güvenilirliğini artırmak için uzman görüşlerinden faydalanılmıştır. Veri toplama aracının kapsam geçerliği, alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Dış geçerlik için çalışma grubu detaylı biçimde tanımlanmış ve verilerin nasıl toplandığı, analiz edildiği ayrıntılı şekilde açıklanmıştır. Güvenirliği artırmak amacıyla araştırmacı önyargılarından arındırılmış bir analiz süreci benimsenmiş, kodlama işlemi bağımsız bir ikinci araştırmacı tarafından da gerçekleştirilmiştir. Elde edilen sonuçların benzer çalışmalarda tekrar edilebilirliğini sağlamak adına araştırma süreci şeffaf ve sistematik biçimde raporlanmıştır.

3.7. Araştırmacının Rolü

Bu araştırmada araştırmacı, sürecin hem yönlendiricisi hem de gözlemcisi olarak aktif bir rol üstlenmiştir. Nitel araştırmalarda araştırmacı, veri toplama ve analiz sürecinde temel araç konumunda yer alır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırmacı, odak grup görüşmelerinin planlanması, yürütülmesi, ses kayıtlarının alınması ve görüşme verilerinin çözümlenmesi aşamalarının tamamında doğrudan sorumluluk almıştır. Görüşme sürecinde katılımcılarla etkili ve güvene dayalı bir iletişim kurularak doğal ve samimi bir etkileşim ortamı oluşturulmuştur. Bu tutum, öğretmenlerin görüşlerini daha açık ve detaylı bir şekilde ifade etmelerini sağlamıştır. Ayrıca araştırmacı, veri analiz sürecinde içerik analizine dayalı sistematik bir yaklaşım benimseyerek elde edilen verileri titizlikle kodlamış, kategorilere ayırmış ve tematik yapıyı oluşturmuştur. Kodlama sürecinin nesnelliğini ve güvenirliğini artırmak amacıyla ikinci bir araştırmacı ile karşılaştırmalı analiz yapılmış ve kodlayıcılar arası uyum oranı %87 olarak hesaplanmıştır. Araştırmacı, süreç boyunca kendi ön yargılarının farkında olarak tarafsızlığı korumaya çalışmış, katılımcı onaylarını alarak etik ilkelere uygun hareket etmiştir. Bu rol, çalışmanın hem bilimsel güvenirliğini hem de sahaya olan katkı potansiyelini önemli ölçüde artırmıştır.

3.8. Araştırma Süreci

Araştırma süreci, etik onayların alınmasından başlayarak veri analizinin tamamlanmasına kadar sistematik ve şeffaf bir şekilde planlanmış ve yürütülmüştür. İlk olarak ilgili alan yazını taranarak Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlara odaklanan görüşme formu hazırlanmış, bu forma uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Ön

uygulama yapılarak soruların anlaşılabilirliği ve işlevselliği de test edilmiştir.

Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme stratejilerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi tercih edilmiş ve bu doğrultuda farklı kıdem, eğitim düzeyi, okul türü ve sosyokültürel çevrelere sahip 24 Türkçe öğretmeni ile çalışılmıştır. Katılımcılar dört ayrı odak grup hâlinde düzenlenmiş, her biri 45-60 dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sessiz ve dikkat dağıtıcı unsurlardan arındırılmış ortamlarda gerçekleştirilmiş ve ses kaydı alınarak yazıya dökülmüştür.

Veriler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş, kodlama ve tematik analiz süreci dikkatli biçimde yürütülmüştür. Sürecin güvenirliği ve geçerliği için ikinci bir araştırmacının katkısından faydalanılmış, katılımcı onayları alınarak elde edilen bulguların doğruluğu pekiştirilmiştir. Araştırmanın tüm aşamalarında etik kurallara azami dikkat gösterilmiş, katılımcıların mahremiyetine ve gönüllülük esasına uygun biçimde veri toplanmıştır. Böylelikle Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların sahaya dayalı, derinlemesine ve çok boyutlu biçimde ortaya konulması hedeflenmiştir.

3.9.Etik İlkeler ve Güvenirlik

Araştırma sürecinde etik kurallara azami dikkat gösterilmiştir. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 15.03.2024 - 15.04.2024 tarih aralığında çalışmayı yürütebilmek için 2024/02/01 karar no ile gerekli onay alınarak prosedürler takip edilmiştir. Katılımcılara araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, katılım gönüllülük esasına dayandırılmıştır. Görüşmelerde katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş ve kişisel veriler korunmuştur. Veri analizinde nesnellik sağlanmasına özen gösterilmiş, araştırmacı ön yargılarından arındırılmış bir bakış açısı benimsenmiştir. Görüşme formunun kapsam geçerliği uzman görüşleriyle değerlendirilmiş, verilerin yazıya dökülmüş hali katılımcılara gösterilerek onayları alınmıştır.

BÖLÜM IV

4.BULGULAR

Bulgular, Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları öğretmen görüşleri doğrultusunda belirlemek ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirmek amacıyla gerçekleştirilmiş dört ayrı odak grup görüşmesine dayanmaktadır. Görüşmeler içerik analizi yöntemiyle değerlendirilmiş; belirlenen temalar, kategoriler ve kodlar tablolaştırılmış, grafiklerle görselleştirilmiş, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir.

Bulguların analizi neticesinde tespit edilen temalar, Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. Tespit Edilen Temalar

4.1.Araştırmanın Temel Amacı ve Alt Amaçları

Temel Amaç: Türkçe öğretiminde yaşanan sorunları öğretmen görüşlerine dayalı olarak belirlemek ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri geliştirmektir.

Alt Amaçlar

1. Türkçe öğretiminde öğretmen kaynaklı sorunları belirlemek
2. Türkçe öğretiminde öğrenci kaynaklı sorunları ortaya koymak
3. Öğretim programı, sınav sistemi ve ölçme değerlendirme politikalarına bağlı sorunları tespit etmek
4. Okul ve çevre koşullarının Türkçe öğretimine etkisini ortaya koymak
5. Öğretmenlerin çözüm önerilerini sistemli biçimde sınıflandırmak

4.1.1. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ilk alt amacı doğrultusunda öğretmen kaynaklı olduğu tespit edilen sorunlara dair kategori, kod ve doğrudan alıntılar Tablo 4.1'de verilmiştir.

Tablo 4.1.Öğretmen Kaynaklı Sorunlar

Kategori	*Kodlar*	*Doğrudan Alıntı*	*Görüşme No*
Mesleki Yeterlikler	Donanımsızlık, kitap okumama, rol model eksikliği	"Ben kitap okumanın ne kadar önemli olduğunu anlatmaya çalışırken başka bir öğretmen 'kitap okumak gereksiz' diyor." – 2. Görüşme	2. Görüşme
Mesleki Yeterlikler	Donanımsızlık, kitap okumama, rol model eksikliği	"Türkçe öğretmenleri çocuk edebiyatını tanımıyor. Öğrenciye uygun kitap öneremiyoruz." – 2. Görüşme	2. Görüşme
Hizmet Öncesi Eğitim	Uygulama eksikliği, ezbercilik, staj yetersizliği	"Ben sadece yarım saat ders anlatarak öğretmen oldum mesela. Bu çok büyük bir eksiklik." – 3. Görüşme	3. Görüşme
Hizmet Öncesi Eğitim	Uygulama eksikliği, ezbercilik, staj yetersizliği	"Üniversitede çok akademik bilgiler verildi, ama sınıfa girince ne yapacağımızı bilmiyorduk." – 3. Görüşme	3. Görüşme
Sınav Odaklılık	Test odaklı yaklaşım, beceri dengesizliği	"Sürekli sınavlara yönelik çalışıyoruz. Dinleme-konuşma hep geri planda." – 2. Görüşme	2. Görüşme
Sınav Odaklılık	Test odaklı yaklaşım, beceri dengesizliği	"Çocukları yarış atı gibi görüyoruz. Okuma yazma becerileri geri planda." – 1. Görüşme	1. Görüşme

Tablo 4.1'de yer alan veriler, Türkçe öğretiminde öğretmen kaynaklı sorunların çeşitli boyutlarını gözler önüne sermektedir. Görüşmelerden elde edilen bulgular; özellikle öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, hizmet öncesi eğitim süreci ve sınav odaklılık gibi üç temel kategoride yoğunlaştığını ortaya koymaktadır. Katılımcılar; bazı öğretmenlerin kitap okumamaları, çocuk edebiyatına hâkim olmamaları ve öğrencilere rol model olamamalarını "donanımsızlık" ekseninde eleştirerek, mesleki yeterliklerin ciddi biçimde sorgulanması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarının üniversite sürecinde yeterli uygulama yapmadan mezun olmaları, ezbere dayalı eğitimden geçmeleri ve sınıf içi uygulamaların yetersizliği, hizmet öncesi eğitimin niteliksel sorunlarını ortaya koymaktadır. Son olarak sınavlara ve test başarısına odaklanmanın öğrencilerin dil becerilerinde (özellikle dinleme, konuşma ve yazma) ciddi boşluklara neden olduğu dile getirilmiştir. Bu durum; Türkçe öğretiminde sınav merkezli yaklaşımın dili bir iletişim ve anlam kurma aracı olarak değil, yalnızca ölçme nesnesi olarak görme eğilimini yansıttığını göstermektedir.

4.1.2. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacı doğrultusunda öğrenci kaynaklı olduğu tespit edilen sorunlara dair kategori, kod ve doğrudan alıntılar Tablo 4.2'de verilmiştir.

Tablo 4.2.Öğrenci Kaynaklı Sorunlar

Kategori	Kodlar	Doğrudan Alıntı	Görüşme No
Okuma Alışkanlığı Eksikliği	Teknoloji bağımlılığı, sosyal medya etkisi	"En büyük problem kitap okunmaması. Çocuk kitapla bağ kuramıyor." – 4. Görüşme	4. Görüşme
Okuma Alışkanlığı Eksikliği	Teknoloji bağımlılığı, sosyal medya etkisi	"Telefon aldıktan sonra öğrencinin başarısı düştü." – 4. Görüşme	4. Görüşme
Düşük İfade Becerileri	Yazma-konuşma zayıflığı, kompozisyon eksikliği	"Anı anlatırken başı başka, sonu bambaşka. Olayları doğru sıralayamıyorlar." – 4. Görüşme	4. Görüşme
Düşük İfade Becerileri	Yazma-konuşma zayıflığı, kompozisyon eksikliği	"Konuşma etkinliği yaptırıyoruz, ama çocuk iki dakikada bitiriyor." – 4. Görüşme	4. Görüşme
	Sınırlı sözcük	"Kelimeleri kısıtlı,	4. Görüşme

Kelime Dağarcığı Sınırlılığı	kullanımı, basit cümle yapısı	cümle kuramıyorlar. Yazma zayıf." – 4. Görüşme	
Kelime Dağarcığı Sınırlılığı	Sınırlı sözcük kullanımı, basit cümle yapısı	"Yarışmalara yazı gönderiyoruz, ama tek paragraf yazabiliyorlar." – 4. Görüşme	4. Görüşme

Tablo 4.2 Türkçe öğretiminde öğrencilerden kaynaklanan temel sorunları okuma alışkanlığı eksikliği, düşük ifade becerileri ve kelime dağarcığı sınırlılığı başlıkları altında derlemektedir. Katılımcıların ifadeleri, özellikle dijital teknolojilerin ve sosyal medyanın öğrencilerin kitapla kurduğu bağı zayıflattığını vurgulamaktadır. Öğrencilerin erken yaşta cep telefonu kullanmaya başlamalarıyla birlikte akademik başarılarında düşüş gözlemlendiği, kitap okuma alışkanlıklarının neredeyse hiç gelişmediği belirtilmektedir. Bununla bağlantılı olarak, öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerinde ciddi eksiklikler olduğu ifade edilmiştir. Kompozisyon yazarken olayların sıralanmasında tutarsızlık yaşanması ya da konuşma etkinliklerinin içeriksiz ve kısa süreli olması, bu yetersizliği açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca kelime hazinelerinin sınırlı olması, öğrencilerin kendilerini ifade etme süreçlerinde basit ve yetersiz cümlelerle yetinmelerine yol açmaktadır. Yarışmalara katılan öğrencilerin yalnızca kısa ve yüzeysel metinler yazabilmesi, sözcük dağarcığındaki bu sınırlılığın öğretim süreçlerine yansıyan olumsuz etkisini açıkça göstermektedir. Bu bulgular; Türkçe öğretiminde yalnızca öğretmen merkezli değil, aynı zamanda öğrenci odaklı sorunların da dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

4.1.3. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt amacı doğrultusunda yapısal-sistemsel olduğu tespit edilen sorunlara dair kategori, kod ve doğrudan alıntılar Tablo 4.3'te verilmiştir.

Tablo 4.3.Yapısal-Sistemsel Sorunlar

Kategori	Kodlar	Doğrudan Alıntı	Görüşme No
Program Belirsizliği	Müfredat muğlaklığı, sürekli değişim	"Müfredat her an değişiyor. Sabah kalktığımızda yeni bir uygulamayla karşılaşabiliyoruz." – 1. Görüşme	1. Görüşme

Ölçme-Değerlendirme Karmaşası	Bilgilendirme eksikliği, örnek sınav yoksunluğu	"Konuşma ve dinleme sınavı dendi ama ne yapılacağı hakkında hiçbir açıklama yoktu." – 2. Görüşme	2. Görüşme
Ders Kitapları ve Materyaller	İlgi çekmeyen içerik, görsel yetersizlik	"Metinler çocuklara hitap etmiyor, görseller sıkıcı. İlgi çekici değil." – 4. Görüşme	4. Görüşme

Tablo 4.3, Türkçe öğretiminde karşılaşılan yapısal ve sistemsel sorunları üç temel kategori altında toplamaktadır: *program belirsizliği, ölçme-değerlendirme karmaşası* ve *ders kitapları ile materyal yetersizliği*. Katılımcı öğretmenlerin ifadelerine göre; müfredatın sık sık değişmesi ve yeterince açıklığa sahip olmaması, öğretmenlerin planlama yapmasını güçleştirmekte, belirsizlik hissini artırmaktadır. Bu durum; öğretimde istikrar ve bütünlüğü zedelemekte, uygulayıcı konumundaki öğretmenlerin değişen beklentilere ayak uydurmasını zorlaştırmaktadır. Ölçme-değerlendirme sürecinde ise özellikle konuşma ve dinleme becerileri gibi uygulama temelli alanlarda açık yönerge ve örnek uygulama eksikliği dikkat çekmektedir. Öğretmenler, sınavların içeriği ve yöntemi konusunda yeterli bilgilendirme yapılmamasından şikâyetçidir. Son olarak ders kitaplarının çocukların ilgisini çekmekten uzak, içerik açısından zayıf ve görsel açıdan yetersiz olduğu belirtilmektedir. Bu durum, materyal destekli öğretimin etkililiğini azaltmakta ve öğrencilerin derse olan ilgisini olumsuz yönde etkilemektedir. Genel olarak bu tablo, öğretim sürecinin sadece öğretmen ya da öğrenciye değil; aynı zamanda müfredat, sınav sistemi ve ders materyalleri gibi yapısal unsurlara bağlı olarak da sorunlar ürettiğini açıkça göstermektedir.

4.1.4. Alt Amaca İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt amacı doğrultusunda okul ve çevre kaynaklı olduğu tespit edilen sorunlara dair kategori, kod ve doğrudan alıntılar Tablo 4.4'te verilmiştir.

Tablo 4.4.Okul ve Çevre Kaynaklı Sorunlar

Kategori	Kodlar	Doğrudan Alıntı	Görüşme No
Fiziki İmkân Eksikliği	Kalabalık sınıflar, donanım eksikliği	"Okulda U düzeni yok, kitap yok, kütüphane yok. Öğrenciyi nasıl geliştirelim?"- 1.Görüşme	1. Görüşme
Sosyoekonomik Faktörler	Aile ilgisizliği, ekonomik yetersizlik	"Veli kitap okumanın önemini bilmiyor. Çocuk da kitap almıyor, okuyamıyor." – 4. Görüşme	4. Görüşme
Sosyoekonomik Faktörler	Aile ilgisizliği, ekonomik yetersizlik	"Köy okulunda yarışmaya katılmak isteyen çocuğa kitap aldıramıyoruz." – 4. Görüşme	4. Görüşme

Tablo 4.4, Türkçe öğretiminde okul ve çevre kaynaklı sorunları iki temel kategori çerçevesinde ortaya koymaktadır: *fiziki imkân eksikliği* ve *sosyoekonomik faktörler*. Katılımcıların görüşleri, okul ortamlarının donanım açısından yetersizliğini açıkça gözler önüne sermektedir. Kalabalık sınıflar, uygun oturma düzeninin olmaması ve kütüphane ya da yeterli kitap kaynaklarının bulunmaması, öğretim süreçlerini ciddi biçimde kısıtlamakta; öğretmenin pedagojik çabasını sınırlı bir alana hapsederek öğrencilerin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Sosyoekonomik faktörler ise öğrencinin eğitim sürecine doğrudan yansıyan çevresel koşulları işaret etmektedir. Özellikle ailelerin kitap okumanın önemine dair farkındalıklarının düşük olması ve ekonomik sebeplerle öğrencilere gerekli kaynakların sağlanamaması, Türkçe öğretiminin temel dayanaklarından biri olan okuma kültürünün gelişmesini engellemektedir. Velinin eğitime katılımının sınırlı olması, çocuğun dilsel gelişimini destekleyici bir ortamdan mahrum kalmasına neden olmaktadır. Örneğin, yarışmalara katılmak isteyen öğrencinin kitabını temin edememesi, yalnızca bireysel değil; yapısal bir yoksunluğu da gözler önüne sermektedir. Bu tablo, dil eğitiminin başarıya ulaşabilmesi için yalnızca okul içi değil, okul dışı çevresel koşulların da bütüncül bir şekilde ele alınması gerektiğini göstermektedir.

BÖLÜM V

5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1.SONUÇ

Bu araştırma, Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları öğretmen görüşlerine dayalı olarak tespit etmeyi amaçlayan nitel bir çalışmadır. Dört ayrı odak grup görüşmesi aracılığıyla elde edilen veriler, Türkçe öğretiminin yalnızca pedagojik boyutlarla sınırlı olmayan, aynı zamanda yapısal, sosyal ve bireysel etmenleri de kapsayan çok katmanlı bir sorun alanı olduğunu ortaya koymuştur. Bulgular, dil eğitiminin merkezinde yer alan dört temel dil becerisinin (okuma, yazma, dinleme, konuşma) öğretiminde yaşanan aksaklıkların birbirinden bağımsız değil, aksine sistematik bir bütünün parçası olduğunu göstermiştir.

5.1.1. Öğretmen Kaynaklı Sorunlar

Öğretmenlerin mesleki yeterliklerine yönelik sorgulamalar, en fazla tekrar eden tema olmuştur. Görüşmelerde öğretmenlerin alan bilgisi, pedagojik yeterlik ve özellikle **hizmet öncesi eğitim süreçlerine yönelik eleştiriler** ön plana çıkmıştır. Üniversite eğitiminin kuramsal düzeyde kaldığı, staj uygulamalarının yetersiz olduğu, öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanmasında uygulama temelli bir yaklaşımdan uzaklaşıldığı sıkça dile getirilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin meslek içinde kendini güncelleme, yeni yöntem ve tekniklere uyum sağlama konusunda da eksiklik yaşadığı görülmüştür.

5.1.2. Öğrenci Kaynaklı Sorunlar

Öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarının zayıf oluşu, yazılı ve sözlü ifade becerilerindeki yetersizlikleri ve sınırlı kelime dağarcığı, öğretmenlerin ortaklaştığı diğer önemli bulgulardandır. Bu durum, özellikle sosyal medya ve teknoloji bağımlılığı ile ilişkilendirilmiş; öğrencilerin dikkat sürelerinin azaldığı, derin okuma yapamadıkları ve yaratıcı düşünceyi ifade etmede zorlandıkları belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin öğrenmeye dair motivasyon eksikliği, emek verme konusundaki isteksizlikleri ve hızlı tüketim kültürünün öğrenme alışkanlıklarını olumsuz etkilediği görüşmelerde sıkça vurgulanmıştır.

5.1.3. Yapısal-Sistemsel Sorunlar

Türkçe öğretiminin genel sistem içindeki konumu, mevcut eğitim politikaları ve uygulamalarının doğrudan yansıması olarak değerlendirilmiştir. Müfredatın sıklıkla değişmesi, sınav odaklı sistemin öğretmen ve öğrencileri dört temel beceriden uzaklaştırması, ölçme-değerlendirme süreçlerinin yetersiz açıklanması öğretmenlerin eleştirdiği başlıca yapısal sorunlar arasında yer almıştır. Ders kitaplarının içeriği, görsel

materyal desteğinin yetersizliği ve metinlerin öğrenci ilgisine hitap etmemesi de öğretim sürecini olumsuz etkilemektedir.

5.1.4. Okul ve Çevre Koşullarına Bağlı Sorunlar

Fiziki yetersizlikler (kitaplık, kütüphane, sınıf düzenlemeleri vb.), donanım eksikliği ve özellikle kırsal bölgelerde gözlenen sosyoekonomik sınırlılıklar Türkçe öğretiminin verimliliğini düşürmektedir. Velilerin eğitime olan ilgisizliği, kitap temini konusundaki maddi güçlükler ve öğrenciye rol model olabilecek okuma alışkanlığına sahip bireylerin eksikliği çevresel faktörlerin önemli etkilerindendir. Öğretmenler, bu sorunların büyük ölçüde okul dışı değişkenlerden beslendiğini ve öğretim sürecinde sürekli bir dirençle karşılaştıklarını belirtmiştir.

5.1.5. Tematik Bütünlük ve Sorunlar Arasındaki Etkileşim

Elde edilen veriler, temalar arasındaki ilişkinin son derece güçlü olduğunu göstermektedir. Örneğin öğretmen donanımı, öğrenci motivasyonunu etkilerken; öğrenci alışkanlıkları sistemsel yapıdan beslenmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlara bütüncül yaklaşmak, yalnızca bir aktörü (öğretmen, öğrenci, veli vs.) hedef almak yerine çok paydaşlı bir strateji geliştirmek gereklidir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan hareketle şu çıkarımlarda bulunmak mümkündür.

a. Teorik Çıkarımlar

- Öğretmen yeterliliği ve hizmet öncesi eğitim, dil eğitimi kuramları açısından öğretim sürecinde belirleyici bir rol üstlenmektedir.
- Öğrencinin bireysel gelişimini destekleyen yapılar (örneğin sosyal çevre ve medya etkisi) dil gelişimi kuramlarıyla doğrudan ilişkilidir.
- Eğitim programlarının yapılandırmacı yaklaşımla güncellenmesi gerektiği, uygulayıcıların da bu sürece dahil edilmesiyle desteklenmiştir.
- Nitelikli materyal ve metin içeriklerinin, öğrenme kuramları çerçevesinde öğrencinin gelişimine katkı sağlayacak şekilde düzenlenmesi gerektiği saptanmıştır.

b. Pratik Çıkarımlar

- Türkçe öğretmenlerinin kitap okuma alışkanlığı kazandırma sürecinde aktif rol almaları gerekmektedir.
- Öğretmenlerin çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerine hâkimiyet kazanmaları, öğrencilerle kitap üzerinden etkili bağ kurmalarını sağlayacaktır.
- Sınıf içi uygulamalarda konuşma ve yazma etkinliklerine ağırlık verilmelidir.

- Okullarda fiziki imkânlar (kütüphane, kitaplık, U düzenli sınıf) geliştirilmeli; öğretmenlere uygulama çeşitliliği için uygun ortamlar sunulmalıdır.

5.2.TARTIŞMA

Bu araştırmanın bulguları, Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların yalnızca öğretmen ve öğrenci temelli olmadığını; aynı zamanda sistemsel, yapısal ve çevresel faktörlerle iç içe geçmiş çok katmanlı bir yapıya sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Elde edilen dört ana tema (öğretmen kaynaklı sorunlar, öğrenciye bağlı problemler, yapısal-sistemsel engeller ve çevresel etkenler) hem ulusal hem de uluslararası alan yazınındaki bulgularla örtüşmektedir.

Araştırmada özellikle öğretmenlerin yazma öğretimi, çocuk ve gençlik edebiyatı bilgisi ve yaratıcı düşünme stratejileri konusunda yetersizlik yaşadıkları görülmektedir. Akyol (2021), etkili bir Türkçe öğretmeninin yalnızca teknik bilgiye değil; aynı zamanda dil duyarlılığına, edebiyat sevgisine ve pedagojik estetiğe sahip olması gerektiğini vurgular. Güneş (2014) de benzer şekilde, yöntem bilgisi eksikliğinin öğrencilerin dil becerilerini doğrudan etkilediğini belirtmektedir. Bu durum yalnızca Türkiye'ye özgü değildir. Örneğin, OECD (2019b), pek çok ülkede öğretmenlerin dil öğretimine ilişkin uygulamalı yeterliklerinin zayıf olduğunu, bunun da öğrencilerin dört temel dil becerisinde gelişim göstermesini engellediğini belirtmektedir. Darling-Hamond, Hyler ve Gardner (2017), öğretmenlerin etkili gelişimi için teoriyle pratiği bütünleştiren, birlikte öğrenmeye dayalı yapıların gerekliliğini savunmaktadır.

Öğretmen adaylarının kuramsal bilgiye sahip olmalarına rağmen uygulama deneyimi açısından eksik kaldıkları yönündeki bulgu, Yıldırım ve Ok'un (2012) çalışmasıyla örtüşmektedir. Kavcar (2002) da benzer biçimde, öğretmen yetiştirme programlarının yazılı ve sözlü anlatım öğretiminde yeterli uygulama fırsatları sunmadığını ifade etmektedir. Uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar da bu yetersizlikleri doğrulamaktadır. Örneğin, Washburn, Joshi ve Binks Cantrell (2017), öğretmen adaylarının okuma, yazma öğretiminde uygulamalı yetersizlikler yaşadığını ve bu durumun öğrenci başarısı üzerinde kalıcı etkiler yarattığını ortaya koymuştur. Richards (2011) ise dil öğretmenlerinin hem pedagojik hem de metodolojik beceriler açısından desteklenmesinin kritik önemde olduğunu vurgulamaktadır.

Öğrencilere ilişkin bulgular arasında dijital medyanın aşırı kullanımı, dikkat dağınıklığı, sınırlı kelime hazinesi ve zayıf ifade becerileri öne çıkmaktadır. Bu durum, Sever'in (2013) medya tüketiminin çocukların okuma kültürü üzerindeki olumsuz etkilerine

ilişkin bulgularıyla tutarlıdır. Kırkkılıç ve Akkuş (2010) ise öğrenci merkezli yöntemlerin eksikliği nedeniyle, öğrencilerin yaratıcı düşünce geliştirme ve yapılandırılmış anlatım gibi alanlarda zorlandığını belirtmektedir. Bu bağlamda, Guthrie ve Wigfield (2000), öğretmen desteği ve yönlendirmesinin öğrencilerin okuma motivasyonunu artırarak metinle etkileşim düzeyini belirgin şekilde yükselttiğini ifade etmektedir. Benzer şekilde, Krashen (2004) da öğrencilerin anlamlı girdilerle karşılaşmadıkları durumlarda dil gelişimlerinin sınırlı kalacağını belirtmiştir.

Öğretim programlarında yaşanan belirsizlikler ve ders kitaplarının pedagojik açıdan yetersizliği, öğretmenlerin öğretim süreçlerini planlama ve yürütme süreçlerini olumsuz etkilemektedir. MEB (2019) her ne kadar dört temel dil becerisinin bütüncül işlenmesini önerse de öğretmenlerin bu becerileri nasıl uygulayacağına dair somut materyal ve yöntem önerilerinin eksikliği devam etmektedir. Borg (2006), öğretmenlerin pedagojik kararlarının büyük ölçüde uygulama deneyimi ve bağlamsal destek ile şekillendiğini ifade ederken bu desteğin eksik olduğu ortamlarda öğretimin etkisiz kaldığını vurgulamaktadır.

Kırsal bölgelerdeki öğretmenlerin ifade ettiği fiziki yetersizlikler, materyal eksiklikleri ve aile ilgisizliği gibi çevresel faktörler de Türkçe öğretiminin niteliğini sınırlamaktadır. Çiftçi ve Şahin (2022), düşük sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin akademik başarılarında belirgin farklar yarattığını; bu farkların özellikle dil alanlarında daha derin hissedildiğini belirtmektedir. Bu bulgu, UNESCO (2016) raporuyla da örtüşmektedir. Raporda; düşük gelirli ailelerde dil gelişiminin desteklenmediği, kitaplara ve kaliteli öğrenme kaynaklarına erişimin sınırlı olduğu ve bu durumun erken yaşta başlayan bir öğrenme eşitsizliğine yol açtığı vurgulanmaktadır.

Sonuç olarak bu çalışma, Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların yalnızca bireysel yeterliklerle açıklanamayacak kadar çok katmanlı olduğunu ve etkili çözüm önerileri geliştirilebilmesi için bu çok boyutluluğun hem ulusal hem de uluslararası bağlamda dikkate alınması gerektiğini ortaya koymaktadır.

5.3.ÖNERİLER

Bu çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlar doğrultusunda hem uygulayıcılara (öğretmenler, okul yöneticileri, program geliştiriciler, politika yapıcılar) hem de araştırmacılara yönelik öneriler aşağıda sunulmuştur. Bu öneriler, doğrudan araştırma bulgularına dayalı olarak şekillendirilmiştir.

A. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

- Öğretmenlerin kitap okuma alışkanlığı kazandırmaları ve örnek rol modeller olmaları için hizmet içi seminer ve atölye çalışmaları düzenlenmelidir. Bu eğitimlerde çocuk ve gençlik edebiyatı, yaratıcı yazma, sözlü ifade teknikleri gibi içeriklere yer verilmelidir.
- Öğretmen yetiştirme programları, uygulama temelli biçimde yeniden yapılandırılmalı; staj süreci uzatılmalı ve öğretmen adayları okul ortamlarına erken aşamada dâhil edilmelidir.
- Ders kitapları ve öğretim materyalleri öğrencilerin yaş, ilgi ve gelişim düzeyine uygun olarak yeniden tasarlanmalıdır. Öğrenci ilgisini çeken, yaratıcı ve görsel açıdan zengin içeriklere yer verilmelidir.
- Konuşma ve dinleme becerilerinin öğretimi ve ölçümü için somut etkinlik örnekleri geliştirilmeli ve öğretmenlere uygulama kılavuzları sunulmalıdır.
- Okul ortamları, özellikle dezavantajlı bölgelerde, kitaplık, kütüphane, dijital kaynaklar ve yazılı materyaller açısından zenginleştirilmelidir. Fiziki eksiklikler giderilmeli, sınıf düzenlemeleri dil öğretimine uygun şekilde düzenlenmelidir.
- Velilere yönelik seminer ve rehberlik çalışmaları ile okuma kültürünün ev ortamında desteklenmesi sağlanmalıdır. Aile-okul iş birliği arttırılmalı; veli bilinçlendirme projeleri yaygınlaştırılmalıdır.
- Sınav odaklı yaklaşımlardan uzaklaşılarak beceri temelli ve öğrenci merkezli öğretim uygulamaları teşvik edilmelidir. Öğretmenlere ölçme değerlendirme konusunda sürekli rehberlik ve geri bildirim sağlanmalıdır.

B. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Türkçe öğretiminde yaşanan sorunları farklı bölgeler, okul türleri ve sosyoekonomik düzeylere göre karşılaştırmalı olarak ele alan nitel ve nicel araştırmalar yapılmalıdır.
- Öğrenci, veli, yönetici ve öğretmen görüşlerini bir araya getiren çok boyutlu çalışmalar ile Türkçe öğretiminin sistemsel yapısı daha bütüncül şekilde analiz edilmelidir.
- Ders kitaplarının öğrenci başarısına etkisi, içerik ve görsel açıdan analiz edilerek politika yapıcılar için önerilere dönüştürülmelidir.
- Konuşma ve dinleme becerilerinin öğretimi ve ölçülmesine ilişkin uygulamalı eylem araştırmaları yaygınlaştırılmalı, bu becerilerin sınıf içi öğretimine dair model önerileri geliştirilmelidir.
- Öğretmen yetiştirme programlarının niteliği, hizmet öncesi eğitimin etkililiği ve uygulama süreçlerinin değerlendirilmesine yönelik izleme araştırmaları yapılmalıdır.
- Öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ve dil öğretimindeki rollerine ilişkin öz değerlendirme temelli çalışmalarla öğretmen farkındalığı artırılmalıdır.

Bu öneriler, çalışmanın doğrudan verilerine dayalı olarak şekillendirilmiş olup Türkçe öğretiminin niteliğini artırmaya yönelik somut ve uygulanabilir adımlar içermektedir.

KAYNAKÇA

Açıkgöz, Ü. K. (2003). *Etkili Öğrenme ve Öğretme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası

Ağar, M. E. (2004). Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 1-10.*

Akçay, A. ve Kardaş, M. N. (2021). *Türkçe Dersi Öğretim Programları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Aksan, D. (2020). *Her Yönüyle Dil: Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Akyol, H. (2008). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akyol, H. (2021). *Türkçe Öğretimi Kuramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi.

Akyol, H. ve Şahin, A. (2020). *Türkçe Öğretimi Türkçe Öğretmenleri ve Öğretmen Adayları İçin.* Ankara: Pegem Akademi Yayınları

Alan, Y. ve Biçer, N. (2022). Yurt Dışında Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi: Bir Meta-Tematik Analiz. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2), 233-247. https://doi.org/10.48066/kusob.1196324*

Alyılmaz, C. (2010). Türkçenin Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5 (3), 729-749.*

Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism* (Rev. ed.). Verso.

Arslan A., Orhan, S. ve Kırbaş, A. (2010). Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Yönetici Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 14(1), 85-100.

Aslan, E. (2010). Türkiye Cumhuriyeti'nin İlk Ders Kitapları. *Eğitim ve Bilim, 35 (158), 215-231.*

Aslan, E. (2011). 1924 İlk Mektepler Müfredat Programı. *İlköğretim Online, 10 (2), 717-734.*

Aslanargun, E. (2007). Okul - Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18.

Aybar, C. (2019). T*ürkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Ayrancı, B. B. (2017). Öğretmen Adaylarına Göre Türkçenin Güncel Sorunları,

International Journal of Language Academy Türkçenin Eğitimi-Öğretimi Özel Sayısı 5/2, 63/78.

Ayrancı, Bilge Bağcı ve Mutlu, H. H. (2017). 2006, 2015 Ve 2017 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 119-130.

Babadoğan, C. (2019). Eğitim Programlarını Geliştirme Etkinlikleri Üzerine Bir Desenleme, *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 25 (2), 735-742.

Bacanlı, H. (2000). *Gelişim ve Öğrenme*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara, s.255

Bacanlı, H. (2005). *Gelişim ve Öğrenme.* Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.

Balcı, A., Coşkun, E. ve Tamer, M. (2012). Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Genel Amaçları Bakımından Değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 1 (1), 1-13.*

Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2009). The work of teaching and the challenge for teacher education. Journal of Teacher Education, 60(5), 497–511. https://doi.org/10.1177/0022487109348479

Banguoğlu, T. (2004). *Türkçenin Grameri*. Ankara: TDK Yayınları.

Basinger, J. (2000) "Teaching AccreditorİssuesNew Standards",*The Chronicle of Higher Education*. 46,12–16

Bıçak, N. ve Alver, M. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2480-2501.

Biçer, N. (2022).*Türkçe Öğretimi Tarihi*. İstanbul: Kesit Yayınları.

Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education: Research and practice*. Bloomsbury Publishing.

Bölükbaşı, C. ve Sarıbaş, M. (2011). İlköğretim Birinci Kademe (1,2,3. Sınıf) Türkçe Öğretimi Sorunları. Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi1(1), 20- 26.

Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.

Budak, L. ve Budak, Ç. (2014). Osmanlı İmparatorluğu'ndan Türkiye Cumhuriyeti'ne İlkokul Programları (1870-1936). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, Sayı: 3/1, 377-393.*

Budak, Y. (2000). Sözcük Öğretimi ve Sözlüğün İşlevi. *Dil Dergisi(92), 19-26.*

Bulut, K. (2019). 2006 ve 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak İncelenmesi, *Turkish Journal of Social Research/ Türkiye Sosyal Araştırmalar*

Dergisi, 23(3).

Büyükkaraağaç, S. ve Çivi C. (1998). *Genel Öğretim Metodları.* Öz Eğitim Yayınları, İstanbul,1998

Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.

Chomsky, N. (2006). Language and mind (3rd ed.). Cambridge University Press.

Civelek, A. (2011). İlköğretim 4-5. Sınıflarda Türkçe Öğretiminde Yaşanılan Sorunlar. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*. 1(1), 27-37.

Cummins, J. (2000). Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. Multilingual Matters.

Çalık, T. (2019). Türk Yükseköğretim Sisteminin Uluslararasılaşma Bağlamında Değerlendirilmesi. *Devlet Dergisi, 482(2).*

Çelenk, S. (2002). İlk Okuma-Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *İlköğretim Online*, 1(2).

Çiftçi, E., & Şahin, F. (2022). Sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin akademik başarısı üzerindeki etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 18(1), 12–27.

Çiftçi, İ. ve Ulaş, A. H. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları Ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 10(4), 1871–1892.

Çiftçi, Ö. ve Uzunyol, C. (2019). Öğretmen Görüşlerine Göre Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Problemlerin Kaynakları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 825-840.

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., ve Gardner, M. (2017). Effective teacher professional development. Learning Policy Institute.

Demir, T. (2012). Türkçe Eğitiminde Yaratıcı Yazma Becerisini Geliştirme ve Küçürek Öykü. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 343- 357.

Demircan, Ö. (2013). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.

Demirel, Ö. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Öğretim Sorunları ve Bu Sorunların Çözüm Yolları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*.1(1), 50-59.

Demiroğlu Memiş, A. (2020). Cumhuriyet'in İlanından Günümüze Türkçe Öğretim Programları. H. Akyol, A. Şahin (Ed.). *Türkçe Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin* (2. Bs.) İçinde (S. 2-28). Ankara: Pegem Akademi.

Direkci, B. ve Yavuz, M. (2018). 1-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Sarmal Programlama Yaklaşımı Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies*, 13(7), 583-599.

Diren, E. (2010). *Türkçe öğretim programı 8.sınıf okuma alanı kazanımlarının öğretmen*

görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ankara İli Örneği), (Yüksek Lisans Tezi), Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Doğan, H. (1997). Eğitimde Program ve Öğretim Tasarımı. Önder Matbaacılık, Ankara.

Doğan, Y. (2010). Dinleme Becerisini Geliştirmede Etkinliklerden Yararlanma. 263-274

Duran, E. ve Özdil, Ş. (2019). Metin Özetleme Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması: Pqrst Tekniği. *Milli Eğitim Dergisi, 48(221), 215-230.*

Durukan, E. (2013). Türkçe Dersi ve Kültür Aktarımı. *Turkish Studies,* 8(12), 297–310.

Durukan, E. (2013). Öğretmen Görüşleri Açısından Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımları. *Giresun Üniversitesi Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, C 5, S 8, 1-14.

Emiroğlu, S., ve Pınar, F. (2013). Dinleme Becerisinin Diğer Beceri Alanları İle İlişkisi. *Turkish Studies*, 8(4), 769-782.

Epçaçan, C. (2013). Yapılandırmacı Anlayışa Göre Düzenlenmiş İlköğretim Okulu Türkçe Dil Bilgisi Öğrenme Alanındaki Konular ve Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies International Journal of Social Science*, 6(4),409-430.

Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*. 1/2, 51-69.

Erdem, E. (2012). Ders Kitaplarının İçerik Değerlendirmesi: Türkçe Dersi Örneği. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi,* 1(1), 41-56.

Erdem, İ. (2014). Konuşma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme İçinde, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Cilt 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Erden, M. ve Akman, Y. (2006). *Eğitim Psikolojisi.* Ankara: Arkadaş Yayınları.

Erdoğan, T., ve Gök, B. (2009). Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar Ve Bu Sorunların Giderilmesine Yönelik Öneriler: Ankara Örneği. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(36), 1-16.

Ergenç, İ. (2002*). Konuşma Dili ve Türkçenin Söyleyiş Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yayınları

Ergin, M. (2019). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları

Fidan, N. (2013). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.

Fidan, M. (2013). Yazma Eğitimi Sürecinde Türkçe Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, *1*(1), 61-71.

Gee, J. P. (2005). An introduction to discourse analysis: Theory and method (2nd ed.). Routledge.

Gelbal, S. ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri Hakkındaki Yeterlik Algıları Ve Karşılaştıkları Sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 135-145.

Girmen, P., Kaya, M. F. ve Bayrak, E. (2010). *Türkçe Eğitimi Alanında Yaşanan Sorunların Lisansüstü Tezlere Dayalı Olarak Belirlenmesi*. 9. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20 -22 Mayıs 2010), Bildiriler 133-138, Elazığ.

Glasser, W. (2000). *Kaliteli Eğitimde Öğretmen*. Beyaz Yayınları, (Çeviren; Ulaş Kaplan).

Göçer, A. (2013). Türkçe Öğretmen Adaylarına Göre Türkçenin Güncel Sorunları. Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, 6(11). 491 515.

Göğüş, B. (1970). Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı- Belleten, 18, 123-154.

Guthrie, J. T., ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 3, pp. 403–422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Güleç, S. ve Alkış, S. (2003). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Derslerdeki Başarı Düzeylerinin Birbirleriyle İlişkisi. *İlköğretim Online E-Dergi*. 2:19-27.

Gümüş, S., ve Buluç, B. (2007). Eğitimde Planlamanın Önemi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 32(145), 13–19.

Gümüş, O. ve Buluç, B. (2007). İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yaklaşımının Türkçe Dersinde Akademik Başarıya Etkisi ve Öğrencilerin Derse İlgisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, S 49, 7-30.

Gün, M. ve Kaya, İ. (2021). Cumhuriyet Öncesi ve Cumhuriyet Dönemi Türkçe Dersi Öğretim Programları. Akçay, A. ve Kardaş, M. N. (Ed.). *Türkçe Dersi Öğretim Programları* (3. bs.). içinde (s. 27-48). Ankara: Pegem Akademi.

Güneş, F. (2012). Testlerden Etkinliklere Türkçe öğretimi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 31-42.

Güneş, F. (2014). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(1), 75–101.

Güneş, F. (2014). Konuşma Öğretimi Yaklaşım ve Modelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 3(1), 1-27.

Güneş, F. (2020). Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Rolü. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18(1), 87-105.

Güneş, F. (2021a). Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Turkish Studies* -

Educational Sciences, 16(2), 819–834.

Güneş, F. (2021b). *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Güzel, A., ve Karadağ, Ö. (2013). Anlatma Becerileri Açısından "Türkçe Dersi Öğretim Programı (6, 7, 8. Sınıflar) "na eleştirel bir bakış. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 45-52

Habacı, İ., Karataş, E., Adıgüzelli, F., Ürker, A., ve Atıcı, R. (2013). Öğretmenlerin Güncel Sorunları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*,8 (6), 263-277.

Halliday, M. A. K. (1978). Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. Edward Arnold.

Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5 Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı Ve Kılavuzunun Öğelerinin Öğretim Programında Yer Alan Temel Becerileri Geliştirmeye Uygunluğu.* Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Işık, R. ve Erdem, İ.. (2016). Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi (Muş İli Örneği) . *Turkish Studies* 11/3, 1309-1332.

İlhan, T. (2011). *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları, öğrenme stratejileri ve ilgili sınıflamalar*. Ed. Behçet Oral. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Kafesoğlu, İ. (1984). *Türk Milli Kültürü*. İstanbul: Boğaziçi Yayınları.

Kalaycı, N., ve Yıldırım, N. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi (2009-2017-2019), *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262.

Karadağ, Ö., ve Maden, (2014). Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama ve Ölçme Değerlenme İçinde, *Türkçe Öğretimi El Kitabı* (Cilt 2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Karagöl, E. (2020). Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre Güncel Türkçe Öğretim Programları. *Dil Eğitimi Ve Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 56-71. https://doi.org/10.31464/jlere.666641

Karatay, H. (2011). Türkçe Öğretiminde Dil Becerileri ve Düşünme Eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 5–13.

Karatay, H. (2014). Okuma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme içinde, *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Kavcar, C. (1998). Türkçe Eğitimi ve Sorunlar. *Ankara: Dil Dergisi Yayınları,* 65.

Kavcar, C. (2002). Türkçe öğretmeni yetiştirme sistemine eleştirel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi,* 155, 6–12.

Kavcar, C. (2005). Öğretmen Yetiştirme: Kuramdan Uygulamaya. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergis*i, 28, 13-21.

Kavcar, C., Hasırcı, S. ve Oğuzkan, F. (2021). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Kapusuzoğlu, Ş. (2004). Okula Dayalı Yönetimde Denetim Sisteminin İşlevselliği ve Katkısının Değerlendirilmesi. *13. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.*

Kaya, Y. K. (1993). *İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış: Eğitimde Model Arayışı*. Bilim Yayınları, Ankara, s.174

Kayhan, E., Altun, S. ve Gürol, M. (2019). Sekizinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı (2018)'nın 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Değerlendirilmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 20-35.

Kayman, F. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin Meslek Hayatlarında Yaşadıkları Sorunlar ve Bunlara Yönelik Çözüm Önerileri. *Turkish Studies-Educational Sciences, 16*(2).

Keklik, İ. (2008). Eğitim Psikolojisi. İ. Yıldırım (Editör), *Bilişsel Gelişim* içinde (ss. 61-96). Ankara: Anı Yayıncılık.

Keskin, H. K. ve Yapıcı, Ş. (2008). Başarılı ve Başarısız Öğrencilerin Kişilik Özellikleri İle İlgili Öğretmen ve Veli Görüşleri. *Kocatepe Üniversitesi Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, Afyon,* 1(1):20-32.

Kılıç, M. (2007). Öğrenmenin Doğası. (Ed. B. Yeşilyaprak). *Eğitim Psikolojisi: Gelişim Öğrenme Öğretim*. (3. Basım). Ankara: Pegem A Yayınları

Kırkkılıç, A. A., & Akkuş, F. (2010). Türkçe derslerinde öğrenci merkezli öğretim yöntemlerinin kullanımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 243–255.

Kırmızı, F. S. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 42-54.

Kızılok, H. (2001). Okul Öncesi Dönemde Grup Oyunlarının Çocuğun Sosyalleşmesi Üzerindeki Etkileri. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi,* 24, 81-89.

Koç, M., Avşaroğlu, S. ve Sezer, A. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Akademik Başarıları İle Problem Alanları Arasındaki İlişki. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(11), 483-498.

Kramsch, C. (1998). Language and culture. Oxford University Press.

Krashen, S. D. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd ed.). Libraries Unlimited.

Krueger, R. A. ve Casey, M. A. (2015). *Focus Groups: A Practical Guide for Applied Research*. Sage publications.

Kurt, Ö. (2023). *Avrupa'da Türkçe Öğretimine Yönelik Hazırlanmış Kitapların İncelenmesi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2010). 21.Yüzyıl Okuryazarlık Türleri Değişen Metin Algısı ve Türkçe Eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 283-298.

Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2016). Cumhuriyet Dönemi Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Söz Varlığının Geliştirilmesi Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi,* Sayı 210, 115-140.

Kurudayıoğlu, M. ve Soysal, T. (2020). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın Dijital Yetkinlik Bakımından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(54) , 184-199.

Lenneberg, E. H. (1967). *Biological foundations of language*. Wiley.

Maden, S. ve Kızıltaş, M. (2019). Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(3), 119-135.

Mason, T. (2001). Langue Et Enfance: Chomsky Et Ses Critiques, Formation Des PE2 A I'IUFM De Versailles Entre 1994-2001, Paris: Universite de Paris.

MEB. (1973). *Milli Eğitim Temel Kanunu*, "1739 Sayılı Kanun", Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran, 1973.

MEB. (2005). *2005 İlköğretim Türkçe (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf) dersi öğretim programı*, Ankara.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara

MEB. (2009). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), Ankara.

MEB. (2013). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (5-8. sınıflar).* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2015). Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

MEB. (2016). *Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği*, Resmi Gazete 16/9/2017 Tarih ve 30182 sayı.

MEB. (2018). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar).* Ankara: MEB.

MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar).* Ankara: MEB.

MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı(1-4.sınıflar).* Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

MEB. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Türkçe Öğretim Programı(5-8.sınıflar).*

Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

Melanlıoğlu, D. D. (2012). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77. https://doi.org/10.21560/spçd.24431.

Menteşe, H. (2014). *Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi (Aydın İli Örneği)*. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Merriam, S. B. (2018). Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber. (S. Turan, Çev.) Nobel Yayıncılık.

Metin, M., ve Özcan, A., (2014). Eğitimle İlgili Temel Kavramlar. *Eğitim Bilimine Giriş,* 2-29, Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook.* Sage.

OECD. (2019a). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/5f07c754-en

OECD. (2019b). *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en

Onan, B. (2013). *Türkçenin Ana Dili Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*, 1.bs., Ankara: Pegem Yayınları.

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikler*i. Erişim Adresi: http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_yyretmenlyk_mesle yy_genel_yeterlyklery.pdf

Öncül, R. (2000). *Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü* (1. baskı). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Özabacı, N. (2005). Öğrenci Başarısızlığının (Akademik Başarısızlığın) Nedenleri ve Bazı Pratik Çözüm Önerileri. *E- Özet Eskişehir Eğitim Hizmetleri Merkezi,* 1(2).

Özdil, Ş. ve Duran, E. (2022). Türk Eğitim Sistemi ve Sorunları, İçinde *Türkçe Öğretimi ve Sorunları,* 519-555 Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Özgüven, İ. E. (2002). *Bireyi Tanıma Teknikleri.* Problem Yayınları, Ankara, s.349

Öztürk, B. (2017). Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme Becerisine Yönelik Olarak Kullandıkları Üstbiliş Stratejilerinin Belirlenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 13(1), 158-182.

Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.) Pegem Akademi.

Piaget, J. (1959). *The language and thought of the child* (M. Gabain, Trans.). Routledge.

(Original work published 1923)

Richards, J. C. (2017). Curriculum development in language teaching (2nd ed.). Cambridge University Press.

Risager, K. (2006). Language and culture: Global flows and local complexity. Multilingual Matters.

Sarıçam, İ. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin Doğu Anadolu Bölgesinde Yaşadıkları Sorunlar Üzerine Fenomenolojik Bir Çalışma. *International Journal of Language Academy*, *9*(2).

Sarıkaya, B. (2019). Kırsal Kesimde Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Muş İli Örneği*). Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 151-171.

Seven, M. A., ve Engin, A. O. (2010). Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.

Sever, S. (2003). Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*. 13, 27-38.

Sever, S. (2013). *Türkçe öğretimi ve edebiyat eğitimi üzerine görüşler*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sever, S. (2015). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı yayıncılık

Sever, S. (2019). *Dil ve Anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sezer, Ö. (2007). Sınıf Tekrar Eden Öğrencilerin Bazı Demografik Özellikleri İle Bu Öğrenciler ve Öğretmenlerinin Sınıf Tekrar Etme Hakkındaki Görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Malatya*, 8 (14):31-48.

Sidekli, S. ve Yangın, (2005). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Okuma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Uygulama. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*(11), 393-413.

Snow, C. E. (2010). Academic language and the challenge of reading for learning about science. Science, 328(5977), 450–452. https://doi.org/10.1126/science.1182597

Sönmez, V. (2012). *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*. 17. Baskı, Ankara: Anı Yayıncılık.

Sucuoğlu, B., Ünsal, P. ve Özokçu, O. (2004). Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi,* 5(02). https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000079

Susar, F. (2001). Türkçe Öğretiminde Öğretmen Boyutunda Karşılaşılan Sorunlar ve Bunun Öğretmen Performansına Etkileri. *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi,*

10(10), 53-65

Susar Kırmızı, F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (1) 25, 42-54

Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Rolleri. *Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 8(8), 597-608.

Şahin, A. (2011). Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 12(1), 239-259.

Şahin, İ. (2007). Yeni İlköğretim 1. Kademe Türkçe Programının Değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*. 6(2), 284-304.

Şama, E. ve Tarım, K. (2007). Öğretmenlerin Başarısız Olarak Algıladıkları Öğrencilere Yönelik Tutum ve Davranışları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, Ankara*, 5 (1):135-154.

Taş, U. (2007). *Türkiye'de Kalkınma Planları Işığında Eğitimin Kalkınmadaki Rolü.* Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı İktisat Bilim Dalı.

TDK (Türk Dil Kurumu) (2025). *https://sozluk.gov.tr/*.

Tebliğler Dergisi (Temmuz Ek 2017).İlkokul (1-4.Sınıflar).Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8. Sınıflar).Türkçe Dersi Öğretim Programı. 80 (2718), 1638.

Tebliğler Dergisi (Mart 2018).İlkokul (1-4.Sınıflar).Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu (5-8. Sınıflar).Türkçe Dersi Öğretim Programı. 81 (2726), 1793.

Tekbıyık, A. (2006). Lise Fizik I Ders Kitabının Okunabilirliği ve Hedef Yaş Düzeyine Uygunluğu. *Kastamonu Eğitim Dergisi,* C.14, S.2, ss.441-446

Temizyürek, F. ve Balcı, A. (2015). *Cumhuriyet Dönemi İlköğretim Okulları Türkçe Programları (2. Bs.).* Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Tezel, T. (2010). *Az Gelişmiş Ülkelerde Kalkınmayı Etkileyen Faktörler ve Eğitimin Kalkınma Üzerindeki Etkileri*. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Teorisi Anabilim Dalı.

Thomas, W. P., ve Collier, V. P. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Center for Research on Education, Diversity & Excellence (CREDE).

Topbaş, (Ed.). (1998). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 587.

Uçkun, D. (2014). Tarihi Süreç İçerisinde Türkçe Öğretim Programları ve Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi. Abdurrahman Güzel ve Halit Karatay (Ed.). *Türkçe Öğretimi El Kitabı içinde* (s. 89-106). Ankara: Pegem Akademi.

Ulusu, B. ve Aytan, T. (2018). Cumhuriyet'in İlk Çeyreğinde Türkçe Öğretimi Üzerine Yazılan İki Çalışma Üzerine Bir Değerlendirme. *Türkiye Eğitim Dergisi*, Cilt3, Sayı 2, 47-65.

UNESCO. (2003). *Education in a multilingual world* (UNESCO Education Position Paper). UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129728

UNESCO. (2016). *If you don't understand, how can you learn?* Global Education Monitoring Report Policy Paper 24. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243713

Uygun, M. ve Katrancı, M. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 4(1), 255-270.

Uygur, M., E. ve Bayındır, Z., N. (2022). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programının Program Geliştirme Basamaklarına Göre İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*, 2022, 2(2) ; 222-245.

Vardar, B. (1980). *Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Vygotsky, L. S. (1986). Thought and language (A. Kozulin, Trans.). MIT Press. (Original work published 1934)

Washburn, E. K., Joshi, R. M., & Binks Cantrell, E. (2017). Teacher knowledge of basic language constructs: Influence on instructional quality. *Reading and Writing*, 30(2), 251–270. https://doi.org/10.1007/s11145-016-9672-3

Yalar, T. (2010). İlköğretim 3.Sınıflarda Türkçe Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*.15, 30-41.

Yanbıyık, ve Yılmaz, F. (2016). Literatür Temelli Bir Araştırma: Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 60-75.

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

Yapıcı, Ş. ve Demir, M. K. (2007). Türkçe Öğretiminin Kültürel Boyutu. *Milli Eğitim Dergisi,* 174, 45–59.

Yeşilyurt, E. (2013). Eğitim Nedir? Davranış Değişikliği Nedir?. *Eğitim Bilimine Giriş*, 318–322.

Yıldırım, A., ve Ok, A. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitiminde uygulama eksiklikleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(165), 284–298.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yıldız, C. (2003). *Ana Dili Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar ve Türkçe Öğretimi*. PegemA Yayınları, Ankara.

Yıldız, M. ve Akar, C. (2020). Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler Üzerine Bir Değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 44–65.

EKLER

EK-1: Etik Kurul Kararı

KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
ETİK KURUL DEĞERLENDİRME VE KARAR FORMU

K - Q TSE-ISO-EN 9000

Değerlendirme Talebinde Bulunan Kişi/Kurum	**Ufuk TELLİ**		
Değerlendirme Başvuru Tarihi	31.01.2024		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Eserin/Araştırmanın Adı	**Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri**		
Değerlendirilmesi Talep Edilen Araştırma/Ölçek/Anket/Görüşme Formu			
Değerlendirmeyi Yapan Etik Kurul	KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULU		
Değerlendirme Toplantı Bilgileri	Yeri	Tarihi	Saati
	İİBF Toplantı Salonu	15.02.2024	10:00
Karar No	Karar Tarihi	**15.02.2024**	
	Karar No	**2024/02/01**	
Karar Sonucu	(X) Kabul	(X) Oybirliği	
		( ) Oy Çokluğu	
	( ) Ret	( ) Oybirliği	
		( ) Oy Çokluğu	

Etik Kurulumuz, yukarıda başvuru bilgileri yer alan eser/araştırma için toplanarak bilimsel araştırmalar ve yayın etiği açısından değerlendirme yapmış ve aşağıda gerekçesi açıklanan karar(ları) almıştır:

Karar ve Gerekçesi

Ufuk TELLİ'ye ait **"Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri"** başlıklı araştırmanın, bilimsel araştırmalar etiği açısından yapılan değerlendirme sonucunda kabulüne
oy birliğiyle karar verildi.

Etik Kurul Başkanı
Prof. Dr. Nur ÇETİN

(Form No: FR-588 ; Revizyon Tarihi: ../../..... Revizyon No: .....)

EK-2:Görüşme Formu

YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Değerli Meslektaşım, bilimsel bir araştırmada kullanılmak üzere "Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri" konusunda sizin bilginizi almak istiyorum. Belirteceğiniz görüşler araştırma amacıyla kullanılacağından gerçek düşüncenizi belirtmeniz özel önem taşımaktadır. Aşağıda bulunan sorulara aklınıza gelen düşünceleri detaylı olarak açıklarsanız yapılacak bu araştırmaya katkıda bulunmuş olacaksınız. Teşekkür ederim…

Ufuk TELLİ

Yüksek Lisans Öğrencisi

Türkçe Öğretmeni

TANITICI BİLGİLER

1.Cinsiyetiniz?

Kadın ( ) Erkek ( )

2.Hangi yaş aralığındasınız?

☐20 -30 ☐ 30-40 ☐40-50 ☐ 50+

3.Eğitim Düzeyiniz?

☐Lisans ☐Yüksek Lisans ☐Doktora ☐Diğer

4.Görev Süreniz?

☐0-5 Yıl ☐6-10 Yıl ☐11-15 Yıl ☐16-20 Yıl ☐21 Yıl +

GÖRÜŞME SORULARI

1. Türkçe derslerinde, Türkçe öğretimi sırasında hangi sorunlarla karşılaşıyorsunuz? Açıklayınız.

2.Belirttiğiniz sorunların çözümüne yönelik hangi önerilerde bulunursunuz? Açıklayınız

ÖZ GEÇMİŞ

Taranmış

Fotoğraf (isteğe bağlı)

(3.5cm x 3cm)

Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı : Ufuk TELLİ

Eğitim Durumu

Lisans : Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,

Türkçe Öğretmenliği

Yüksek Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü,

Türkçe Eğitimi

Mesleki Deneyim

Ağrı/Patnos 75.Yıl Ortaokulu 2014-2020

Zonguldak/Kozlu Kargalar Ortaokulu 2020-(Halen)

Yayınlar :