

63215

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI

**İLKOKUL ÖĞRETMENLERİNİN TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE
KARŞILAŞTIKLARI SORUNLAR VE ÇÖZÜM İÇİN ÖNERİLER**
(Trabzon İlinde Bir İnceleme)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KİREMİT

Hazırlayan
Gönül MUHCU

Ankara - 1997

**T.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

Gazi Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Gönül MUHCU'ya ait “İlkokul Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm İçin Öneriler” adlı Çalışma, jürimiz tarafından Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

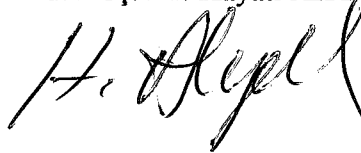
Başkan Doç. Dr. Leyla KARAHAN



Üye Yrd. Doç. Dr. Mehmet KİREMİT



Üye Yrd. Doç. Dr. Hayati AKYOL



TÜRKİYE CUMHURİYETİ ANAYASASI -1982

"Türkiye Devleti'nin, Dili Türkçe'dir."

"...Türkçe'den başka hiç bir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez. ..." (Madde-42)

"Herkes, bilim ve sanatı serbestçe öğrenme ve öğretme, açıklama, yayma ve bu alanlarda her türlü araştırma hakkına sahiptir." (Madde-27)

MİLLÎ EĞİTİM TEMEL KANUNU

Tarih;14.VI.1973 -Sayı:1739

"...Türk Dili'nin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir. ..." (Madde-10)

"Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdür. ..." (Madde-43)

ÖZET

Bu araştırmada, ilkokullarda okutulan Türkçe dersinin öğretiminin sorunları üzerinde durulmuş ve çözüm yollarına ilişkin önerilerde bulunulmuştur.

Dil öğretiminde temel dil becerileri olarak kabul edilen okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin öğretimi ve bu becerilerin geliştirilmesinde karşılaşılan sorunlar ile Türkçe öğretiminde kullanılan araç ve gereçler, metot ve teknikler, Türkçe dersinin ölçme ve değerlendirilmesi konusunda karşılaşılan sorunlar irdelenmiştir. Bu amaçla, temel dil becerilerinin öğretimi konusundaki görüşlerini almak üzere ilkokul öğretmenlerine bir anket uygulanmıştır. Bu anket sonunda elde edilen bulgular yüzdeler şeklinde ifade edilmiş, ayrıca araştırmanın bağımsız değişkenlerine (cinsiyet, kıdem, öğrenim durumları) göre Ki-Kare tekniğı uygulanmıştır.

Bu araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar şöyledir:

1. Sınıfların kalabalık olması öğrencilerin temel dil becerilerini öğrenmelerinde olumsuz bir faktör sayılmaktadır.
2. Yöresel ağız özellikleri öğrencilerin konuşma, yazma, okuma ve dil bilgisi becerilerinin geliştirilmesinde sorun yaratmaktadır. Öğrenciler yöresel ağızlarıyla konuşma, yazma ve okuma yapmaktadırlar. Ayrıca dil bilgisi çalışmalarında yöresel ağız yine olumsuz olarak kendini göstermektedir.
3. Öğretmenler farklı metot ve teknikleri kullanabilmek için gerekli araç-gereç ve materyalleri okullarında bulamamaktadırlar.
4. Türkçe dersinin ölçme ve değerlendirilmesi her dersin sonunda yapılamamaktadır.
5. Öğretmenler Türkçe programından konuları nasıl tespit edeceklerini bilememektedirler.
6. Okul ve sınıf kitaplıkları öğretmen ve öğrencilerin Türkçe dersindeki ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır.

7. Türkçe ders kitapları yetersizdir ve yeniden gözden geçirilerek tekrar hazırlanmalıdır.

8. Öğretmenler en fazla Türkçe dersinin dil bilgisi bölümünü uygularken sorunla karşılaşmaktadırlar.

Bu sorunlar ile öğretmenlerin cinsiyetleri, kıdemleri ve öğrenim durumları arasında bağımlılık olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>0.05$).



SUMMARY

This study is based on teaching Turkish in elementary schools, and its issues. Some solutions are recommended.

Issues of reading, writing, listening and conversation skills which are basic language skills in teaching language, and issues encountered during developing these skills, instructional media use in teaching Turkish, techniques and methods, confused issues of measurement and evaluation in teaching Turkish, are examined.

At the end of this research, results are explained in terms of percentages, and chi-square technique is applied to independent variables (sex, years of service, last school graduated) of research.

According to results of this study teachers are faced the following problems:

1. Crowded classroom is a negative factor in learning basic language skills.
2. Regional accent brings out problems in developing student conversation, writing, reading and grammar skills.
3. Teachers couldn't access to necessary instructional tools and materials in their schools, in order to use different methods or techniques.
4. Measurement and evaluation couldn't be done at the end of each lesson.
5. Teachers couldn't find out how they establish subject matter of Turkish curriculum.
6. School and classroom libraries are not meet with the needs of teachers and students.
7. Books are insufficient and are in the need of revising and rewriting.
8. Teachers are facing more difficulty during grammar teaching.

Issues and teachers sex, year of service and academic status are not strongly correlated ($p>0.05$).

İÇİNDEKİLER

	<i>Sayfa No</i>
ÖZET	iv
SUMMARY	vi
TABLolar LİSTESİ	x
ÖNSÖZ	xii
 I. BÖLÜM	
GİRİŞ	1
PROBLEM DURUMU	1
A-DİL VE ÖNEMİ	1
B-ANADİLİ (TÜRKÇE)	3
C-TÜRKÇE’NİN ÖĞRETİMİ	5
1- Amaçları	5
2- İlkeleri	6
D- TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN ETKİNLİKLERİ	7
1- ANLAMA	7
a) Okuma	7
b) Dinleme	10
c) İzleme	11
2- ANLATMA	11
a) Konuşma	12
b) Yazma	13
3- DİL BİLGİSİ	14
4- YAZI	15
E- TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ARAÇ VE GEREÇLER	15
F- TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN METOT VE TEKNİKLER ..	18
Anlatma	18
Soru-Cevap	19
Gözlem, Gezi, İnceleme	20

Gösteri Tekniği (Demontrasyon)	20
Oyunlaştırma Tekniği (Dramatizasyon).....	21
İkili ve Grup Çalışması	21
G- TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRİLMESİ	22
PROBLEM CÜMLESİ	24
ALT PROBLEMLER	24
ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ	25
VARSAYIMLAR	26
SINIRLIKLAR	27
TANIMLAR	27
II. BÖLÜM	
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	28
III. BÖLÜM	
YÖNTEM	31
Araştırmanın Modeli	31
Evren	31
Örneklem	31
Veriler ve Toplanması	32
Verilerin Çözümü ve Yorumu	33
Araştırmanın Süresi	33
IV. BÖLÜM	
BULGULAR VE YORUM	34
V. BÖLÜM	
SONUÇ VE ÖNERİLER	59
Sonuçlar	59
Öneriler	63

KAYNAKÇA	65
EKLER	68
Ek-1 Anket Formu (Açık Uçlu Sorular)	
Ek-2 Anket Formu	
Ek-3 İlkokulların İsim Listesi	
Ek-4 İzin Belgeleri	



TABLÖLAR LİSTESİ

<i>Tablo No</i>	<i>Sayfa No</i>
I. Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımları	31
II. Ankete Katılan Öğretmenlerin Kıdem Durumları	32
III. Ankete Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları	32
IV. Türkçe Dersinin Bölümlerinin Uygulamadaki Güçlük Sıralarının Yüzde ve Frekans Dağılımı	34
V. Türkçe Dersini İşlerken Bölümlere Verilen Ağırlıkların Yüzde ve Frekans Dağılımı	35
VI. Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirirken Karşılaşılan Sorunların Yüzde Ve Frekans Dağılımları	35
VII. Öğrencilerin Yazma (Yazılı Anlatım) Becerilerini Geliştirirken Karşılaşılan Sorunların Yüzde Ve Frekans Dağılımları	36
VIII. Öğrencilerin Dinleme Becerilerini Geliştirirken Karşılaşılan Sorunların Yüzde Ve Frekans Dağılımları	36
IX. Öğrencilerin Konuşma (Sözlü Anlatım) Becerilerini Geliştirirken Karşılaşılan Sorunların Yüzde Ve Frekans Dağılımları	37
X. Türkçe Programının Amaç Ve Davranışlarını Uygularken Karşılaşılan Sorunların Yüzde Ve Frekans Dağılımları	37
XI. Türkçe Dersinde Kullanılan Yöntem Ve Tekniklerin Frekans Dağılımları	38
XII. Türkçe Dersinde Kullanılan Yöntem Ve Tekniklerde Karşılaşılan Sorunların Yüzde Ve Frekans Dağılımları	38
XIII. Türkçe Dersinde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Araçları Yüzde Ve Frekans Dağılımları	39
XIV. Ölçme Değerlendirme Yaparken Karşılaşılan Sorunların Yüzde Ve Frekans Dağılımları	39
XV. Türkçe Programında Konuların Belirlenmesi Açısından Öğretmen Görüşlerinin Yüzde Ve Frekans Dağılımları	40

XVI. Türkçe Ders Planlarında Konuların Tespitinin Yüzde Ve Frekans Dağılımları	40
XVII. Ders Kitaplarının Yeterliliği Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Yüzde Ve Frekans Dağılımları	41
XVIII. Türkçe Ders Kitabının Eksik Bulunan Yönleri Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Yüzde Ve Frekans Dağılımları	41
XIX. Türkçe Dersinde Yardımcı Kaynak Kullanımı Yüzde Ve Frekans Dağılımları	42
XX. Türkçe Dersinde Yardımcı Kaynakların Gerekliliği Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Yüzde Ve Frekans Dağılımları	42
XXI. Okul Ve Sınıf Kitaplıklarının İhtiyacı Karşılama Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Yüzde Ve Frekans Dağılımları	43
XXII. Dil bilgisi Öğretimine Sınıf İçi Uygulama Şekli Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Yüzde Ve Frekans Dağılımları	43
XXIII. Dil bilgisi Öğretimi Yaparken Karşılaşılan Sorunların Yüzde Ve Frekans Dağılımları	44
XXIV. Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları	45
XXV. Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlkokul Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Dağılımları	49
XXVI. Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları	54

ÖNSÖZ

Anadili öğretimi çocuğun doğduğu andan itibaren başlar. Fakat asıl düzenli ve doğru öğretim çalışmaları ilkokul sıralarında öğretmenler tarafından yapılır. İşte bu araştırmayla ilkokul öğretmenlerine yardımcı olmak, onların anadili yani Türkçe öğretimi yaparken karşılaştıkları sorunları ortaya koymak ve bu sorunlarına çözüm için önerilerde bulunmak amacıyla yapılmıştır.

Bu amaçla ilkokul öğretmenlerine anket uygulanmış ve Türkçe'nin temel dil becerileri olarak kabul edilen okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerilerinin öğretiminde karşılaştıkları sorunlar belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin Türkçe öğretiminde kullanılan metot ve teknikler, araç-gereçler ve ölçme-değerlendirme konusundaki problemleri de belirlenmiştir. Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre öneriler sunulmuştur.

Bu araştırmanın ilkokul öğretmenlerine ve Türkçe öğretimi ile ilgilenen kişilere yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın her aşamasında yardımlarını esirgemeyen danışmanım sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Mehmet Kiremit'e, tezin istatistiksel verilerinin elde edilmesinde ve düzeltilmesinde değerli eleştirileri ile bana yol gösteren Doç. Dr. Ziya Selçuk'a ve çalışmam boyunca maddi ve manevi yardımlarıyla bana destek olan aileme, eşime, arkadaşlarıma içten teşekkürü borç bilirim.

Gönül MUHCU

Trabzon 1997

I. BÖLÜM

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın Problem Durumu, Problem Cümlesi, Sayıtlar, Tanımlar ve Sınırlamalar üzerinde durulmuştur.

PROBLEM DURUMU

A- DİL VE ÖNEMİ

İnsanı öteki yaratıklardan ayıran, insan yapan niteliklerden biri de onun sanat yönüdür. Söze dayanan bütün sanatların hammaddesi ve ürünü ise dildir.

Dil, "insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli anlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş sosyal bir müessese " şeklinde tanımlanmaktadır (Ergin 1990: 3).

Başka bir tanımla dil; "insanların duygu, düşünce ve dileklerini anlatmak için kullandıkları her türlü işaret ve özellikle ses işaretleri dizgisi; bir insan topluluğu içinde ortak anlaşma aracı olan sözlerin, bir sözlükteki kelimelerin, dil bilgisi kurallarının bütünü ve bunların düzgün, doğru kullanılmasıdır" (Karaalioğlu 1992: 9).

Diğer bir tanımla dil; "bir toplumu oluşturan kişilerin düşünce ve duygularının o toplumda ses ve anlam bakımından geçerli ortak öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü ve gelişmiş bir sistemdir" (Korkmaz 1990: 2).

Bu tanımlara göre dil, insanların duygu ve düşüncelerini anlatmak için kullandıkları canlı bir araçtır. Dil canlı bir varlıktır. Dillerdeki değişme ve gelişmeler, onların canlılığının bir göstergesidir.

Dil, milleti oluşturan en önemli kriterlerden birisidir. Milleti meydana getiren fertlerin en önemli ortak yönleri aynı dili konuşmalarıdır. Dil, kültür ve ülkü birliğini kuran temel faktörlerden biridir. Toplumu, birbirine daha çok yaklaştırır, kaynaşmayı artırır, kültürün gelişmesine sebep olur. Bu bakımdan dil birliğinin kurulması devletle vatandaş arasındaki, mesafeleri azaltmak, devlet hizmetlerinden daha çok insanın en verimli şekilde faydalanmasını temin etmek, netice itibarıyla millî birliğin kuvvet bulmasına hizmet etmek demektir. Dil birliğinin sağlanması, kültür ve anlayış birliğini sağladığı gibi hem milletimizin bekasını (devamlılığını) ilgilendirmekte, hem de vatandaşın devletin sağladığı nimetlerden daha kolayca faydalanmasını temin etme bakımından önem taşımaktadır (Alperen 1991: 1). Dilin bir başka özelliği de ait olduğu milletin kültürünü yansımasıdır.

Dil olmadan insanların birlikte yaşamaları, anlaşabilmeleri, dolayısıyla bir toplumu oluşturmaları söz konusu olamaz, dil; bir topluluğu topluma dönüştürür. Dil, her yönüyle bir ulusun kültürünün aynasıdır: İnsanın ve uygarlığın en önemli belirtisi ve aracı, dildir (Aksan 1990: 13).

Dil, uygarlığın da temelidir. Bir konuşma, anlaşma yolu bulunmasaydı; bilim, sanat doğup gelişemeyecekti. Dil, yalnız bir sesler topluluğu, sadece düşüncü, dileği ve duyguyu bildiren bir araç yığını değil, aynı zamanda kültür, ahlâk, hukuk gibi topluluğun kuruluşunu yaratan en önemli öğedir. Çünkü insan topluluğunun kültür ve uygarlığı dil olgunluğu ile ölçülür (Karaalioglu 1992: 9). Dili zengin olan toplumların kültür düzeyleri de yüksektir.

Dil bir iletişim aracıdır. İletişim, verici olarak, konuşma-yazma; alıcı olarak da dinleme-okuma eylemleriyle gerçekleşir. Birey bu eylemler içinde, dışarıdan kendisine verilen bildirimleri alarak ve bizi kendisinden haberli kılarak bilgi birikimini, anlam evrenini oluşturur. Buna göre, anadili olarak Türkçe öğretimi de bu anlama-anlatma

eylemine gerçekleştirecek kuramsal ve uygulamalı çalışmalara dayalı olmalıdır (Adalı 1983: 34).

Dil, bize atalarımızın binlerce yıllık mirasıdır. Dil, kelimelerden ibaret değildir, birer fikir ve duygu ifade eden cümlelerden ve tabirlerden oluşur. Dil, son derece karmaşık sosyal bir varlıktır (Kerman 1988: 6).

Çin'li filozof Konfüçyüs dilin önemini şöyle belirtir: "Bir milletin idaresini ele alsaydım, yapacağım ilk iş hiç şüphesiz dilini gözden geçirmek olurdu. Çünkü dil kusurlu ise kelimeler düşüncüyü ifade edemez. Düşünce iyi ifade edilmezse, vazife ve hizmet de gerektiği şekilde yapılamaz. Vazife ve hizmetin gerektiği gibi yapılamadığı yerlerde, adet, kaide ve kültür bozulur. Adet, kaide ve kültür bozulursa adalet yanlış yerlere sapar. Adalet yoldan çıkarsa, şaşkınlık içine düşen halk ne yapacağını, işin nereye varacağını bilmez. İşte bunun içindir ki, hiçbir şey dil kadar mühim değildir" (Birinci 1996: 335).

Dil öğrenmenin özünde yatan ana amaç dilin temel işlevi olan yazılı ve sözlü iletişimin sağlanmasıdır (Koç 1979: 43). Bu görüşe göre dilin kurallarından çok bir iletişim aracı olarak kullanılması önemlidir (Demirel 1993: 44).

Eğer bir dil, anlatım gücü bakımından yeterince genişlik, dolgunluk, derinlik ve olgunluk kazanamamışsa, insanın iç dünyasındaki birçok değerler dışa verilme imkanından yoksun kalır (Korkmaz 1990: 3). Bu cümleden de anlaşıldığı gibi dil insanın kendisini karşısındaki kişiye doğru olarak ifade edebilmesi için kullandığı tek araçtır. Bu nedenle insanoğlu dilini bütün kuralları ile en doğru şekilde kullanmasını bilmelidir.

B- ANADİLİ (TÜRKÇE)

Anadili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkide bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan 1990: 81).

TC. Anayasasında belirtildiği gibi devletimizin Resmi dili Türkçe'dir. Bundan dolayı Türk toprakları üzerinde yaşayan bütün vatandaşlar devletle ve birbirleriyle olan ilişkilerini, haberleşmelerini Türkçe'yle yapmak zorundadır. Bu nedenle toplumda yaşayan ferдин Türkçe'yi doğru, düzgün ve etkili kullanması gerekir.

Anadilimiz olan Türkçe eğitimi, ilkokul, ortaokul, lise ve yükseköğretim boyunca devam eder. Bu eğitim ile amaçlanan; anlama ve anlatma yeteneğini kazandırmaktır.

Anadili eğitimi, tek çizgili bir bilgi dalı değildir. Eğitimcilere göre konuşma, dinleme, okuma, yazma olarak, başlıca dört alanı vardır. Bu ana sınıflama içine, dilin kurallarını öğreten dil bilgisini, ayrı bir çalışma isteyen el yazısı becerisini, söz sanatlarının öğrenilebilmesi ve sanat yapıtlarının anlaşılabilmesi için verilecek edebiyat bilgilerini, söz dağarcığının geliştirilmesi için sözcük çalışmalarını, iyi ve sürekli bir okuma alışkanlığı için gazete, dergi ve kitaba alışmayı da katmak gerekir (Göğüş 1983: 43).

Bütün bilim dalları önce anadilini doğru ve düzgün kullanmayı gerektirir. Anadili tam gelişmemiş bireyler onu etkili bir öğrenme aracı olarak kullanamazlar.

Anadili eğitimi çocuğun aile ve çevresinde öğrendiği dili, okuldaki eğitim etkinliği içinde, sonra iş ve toplum yaşamında duyacağı çeşitli ilgi ve iletişim gereksinimlerini karşılayabilecek nitelik ve yönlerde geliştirmektir. Bu eğitim, çocuğa yeni bir dil öğretmek değildir, konuştuğu dil üzerinde çeşitli beceriler kazandırıp bu alanda bilinçlendirmektir (Göğüş 1983: 40).

Anadilimiz olan Türkçe'nin öğretimine ilkokullarda büyük önem verilir. 1.-3. sınıflarda haftada 10'ar, 4.-5. sınıflarda 6'şar saat olarak ilkokul ders programında en fazla ders saati Türkçe'ye ayrılmıştır. Türkçe öğretimi ile öğrencilere okuma, yazma, dinleme, sözlü ve yazılı anlatma beceri ve alışkanlıklarını kazandırmak ve dilimizi sevdirmek amaçlanmaktadır.

C- TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

1- AMAÇLARI

İlkokul programında Türkçe eğitim ve öğretiminin genel amaçları şöyledir:

İlköğretim okullarında Türkçe eğitim ve öğretiminin amacı, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Öğrencilere, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;
2. Çocuklara, görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini ve düşündüklerini, tasarladıklarını söz ya da yazı ile doğru ve amaca uygun olarak anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak;
3. Öğrencilere Türk dilini sevdirmek, kurallarını sezdirmek; onları, Türkçe'yi gelişim süreci içinde bilinçle, özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;
4. Öğrencilere, dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak; estetik duygularının gelişmesinde yardımcı olmak;
5. Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek;
6. Öğrencilerin ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede kendi payına düşeni yapmak;
7. Sözlü ve yazılı Türk ve Dünya kültür ürünleri yoluyla, Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında; Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı, insanlığı sevmelerinde yardımcı olmak;
8. Öğrencilere, bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir.

Amaçların ilk 5 maddesi, öğrencilere “anadillerini kazandırmak” temeli üzerinde toplanmıştır. Bu niteliği ile, Türkiye’de anadili eğitimi, çocukların kendi toplumlarına uyumunu, bu toplumda etkin olmasını ister; başka bir deyişle “hayatı” amaç ve nitelik taşır. 6. ve 7. maddeler ulusal duygu ve sevgilerini geliştirmeye, ulusal kültür ve dünya kültürünü tanıtmaya yöneliktir.

2- İLKELERİ

Türkçe eğitiminin amacına ulaşabilmesi için, bu eğitim etkinliklerinde bazı ilkelerin dikkate alınması gerekir. Çeşitli yazarlara göre ortak olan ilkeler şunlardır (Demirel, Tekışık, Oğuzkan, Özdemir):

1. Dil doğal bir ortam içinde öğretilmelidir.
2. Türkçe eğitim-öğretiminde çocuğun dili hareket noktası olmalıdır.
3. Türkçe eğitim-öğretiminde bütün derslerle ilişki içinde bulunulmalıdır.
4. Öğretmen Türkçe öğretimi etkinliklerini öğrencilerle birlikte planlamalıdır.
5. Türkçe bir bilgi dersi değil, ifade-beceri ve alışkanlık eğitimidir.
6. Çeşitli ders araç ve gereçlerinden yararlanılmalıdır.
7. Türkçe öğretiminde öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar dikkate alınmalıdır.

Bu ilkelerden farklı olarak Tekışık'a göre Türkçe öğretiminde şu ilkeler de göz önünde bulundurulmalıdır.

1. Türkçe eğitimi çeşitli yönleri ile bir bütün olarak ele alınmalıdır.
2. Türkçe eğitiminde çevre özellikleri dikkate alınmalıdır.
3. Türkçe eğitimi çalışmaları sürekli olarak değerlendirilmelidir.
4. Türkçe eğitimi etkinliklerinde öğretmenin görevi, çalışma ortamı hazırlamak ve öğrencilere rehberlik etmektir.
5. Türkçe eğitimi çalışmalarında konunun özelliğine uygun yöntem ve teknikler kullanılmalıdır (Tekışık 1994: 36-38).

Anadili öğretiminde öğretim hizmetinin niteliğini arttırmak, öğretimsel sürece ilişkin temel ilkelere uygun davranış sergilemekle olanaklıdır. Bu temel ilkeler Demirel'e göre şöyledir;

- dört temel beceriyi geliştirme
- öğretim etkinliklerini planlama
- basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru öğretme
- verilen bilgilerin günlük yaşama aktarılmasını sağlama ve
- öğrencileri güdülemedir (Demirel 1987: 23).

D- TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN ETKİNLİKLERİ

Türkçe öğretimi anlama, anlatma, dil bilgisi ve yazı olmak üzere dört bölüme ayrılır.

1- ANLAMA

Bir duyguyu ya da bir düşünceyi kendi akışı içinde, kopukluklara uğramadan idrak etmeye "anlama" denir. Başka bir deyişle anlama; okulda, ailede ve çevrede öğrenilenlerin, gözlenenlerin, sebep-sonuç ilişkilerinin zihnî bir işlem sonucu kavranması, anlamlandırılması ve eleştirilmesi işidir.

İlkokullardaki Türkçe dersinin temel amaçlarından biri, öğrencileri görüp izlediklerini, dinlediklerini ve okuduklarını tam olarak anlar bir duruma getirmektir. Bu nedenle okullardaki anlama eğitim ve öğretimi şöyle gruplandırılabilir: Okuma, Dinleme ve İzleme.

1-a) OKUMA

Okuma; bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir (Oğuzkan 1995: 41).

Okullarda öğretim, büyük ölçüde okumaya dayanır. Öğrenim hayatında hemen hemen bütün dersler, iyi bir okuma becerisi ve alışkanlığı kazanmış olmayı gerektirir. İyi okuyamayan ve okuduğunu anlayamayan bir öğrencinin başarılı olamayacağı bir gerçektir. Okuma, insanın dünyasını genişletir, kişiliğini biçimlendirir.

İlkokul Programında, öğrencilerin okuma etkinlikleriyle hangi konularda ne gibi güç, beceri ve alışkanlık kazanacakları belirlenmiştir. Bunlar şöyle özetlenebilir:

1. Hızlı, doğru, sürekli ve anlamlı okuma, okuduğunu doğru olarak anlama.
2. Boş zamanları kitap okuyarak değerlendirme.
3. Düzeye uygun iyi kitaplar seçebilme.
4. Sözcük dağarcığını zenginleştirme.

5. Kitap okumanın bilgi edinme yollarından biri olduğunu kavrama.

6. Doğru ve güzel bir Türkçe ile yazılmış metinler okuyarak anlatım gücünü geliştirme.

Okumanın amacı, doğru, anlamlı, süratli okumadır. Okuduklarını anlamak ve anlatabilmek de okuma eğitiminin amaçları arasında yer alır.

Okuma Türleri

Okuma üç farklı şekilde yapılır. Sesli okuma, Sessiz okuma, İnşat.

1. Sesli Okuma: Sesli okuma, bir yazının, dinleyenlerin duyabileceği ve zevkle dinleyebileceği yükseklikte bir sesle okunmasıdır.

Diğer bir ifadeyle sesli okuma; gözle algılanıp zihinle kavranan sözcük ya da sözcük kümelerinin konuşma organlarının yardımıyla söylenmesidir. Bu tür okumanın tam ve başarılı olabilmesi için yazıdaki anlamın kavranmasına, sesin ton ve vurgu bakımından ayarlanmasına ihtiyaç vardır. Metni anlamadan iyi bir okuma yapılamaz.

Sesli okumada başlıca amaç, yazının doğru ve konuşma dilinin özelliklerini yansıtacak biçimde seslendirilmesidir. Bu bakımdan, çalışmalarda konuşur gibi okumaya da önem verilmesi gerekir.

2. Sessiz Okuma: Sessiz okuma, ses organlarından herhangi birini hareket ettirmeden, gövde ve baş hareketleri yapmadan, yalnız gözle yapılan okumadır (Oğuzkan 1995: 44).

Sessiz okuma anlamı çok çabuk kavrama olanağı sağlar. Gençler ve yetişkinler için yaşamda, bir iş ya da bir meslekte en çok gerekli olan bir tür okuma becerisi ve alışkanlığıdır. Sessiz okuma becerisi tam olarak, sesli okumadan sonra kazanılır. Sesli okumaya göre daha hızlı bir okuma şeklidir.

İlkokulda sessiz okuma çalışmalarına ikinci sınıftan itibaren başlanır. Bu tür okumaya ikinci ve üçüncü sınıflarda kısıtlı bir zaman ayrılır. Dördüncü sınıfta sesli ve

sessiz okumaya eşit zaman ayrılır. Beşinci sınıflarda ise daha çok sessiz okuma üzerinde durulur.

Sessiz okuma etkinliklerinin bir amacı da öğrencilere ayrı bir okuma becerisi kazandırmak, okuma hızını arttırmaktır. Bir başka amacı da öğrencilere kendi kendine okuma alışkanlığı kazandırmaktır.

3. İnşat (Yüksek Sesle Şiir Okuma) : Duygu düşünce, görüş ve dileklerin şiirin özelliklerini yansıtacak biçimde yüksek sesle okunmasına "inşat" denir. İnşat, öğrencilerin şiir okuma ve dinleme zevk ve alışkanlıklarının gelişmesine önemli ölçüde yardımcı olur. İlkokullarda belirli gün ve haftalarda yapılan törenler inşat çalışmaları için geniş olanaklar sağlar (Oğuzkan 1995: 45).

Bir topluluk karşısında duygu ve heyecanlarına hakim olarak, kendine güven içinde yapılan bir okuma faaliyetidir. İyi bir inşat için şiirin ezbere bilinmesine gerek yoktur. Öğrenci kitap veya yazdığı kağıda bakarak şiir inşat edebilir.

İnşat sırasında ses şiddeti, ses tonu, ritim, vurgu, ahenk, durak, jest, mimik ve çeşitli hareketlerle anlatım desteklenmeye çalışılır. Ön hazırlıktan sonra yapılan inşat okuma sürekliliği ve akıcılık kazandırır.

İlk sınıflarda çocuk, şiir okurken şiirin anlamını hayal ederek kendini şiirin iç dünyasına bırakarak doğal bir tempoda söz ve hareketleriyle düşlediğini yaşıyormuşçasına doğal bir hava içerisinde, kendi ruhunu okurcasına bir okuma tarzı sergilemelidir.

İnşat çalışmasının amaçları:

1. Manzum yazıları duygu ve düşünceleri bakımından anlamak.
2. Manzum yazıların okunuş farkını sezmek.
3. Şiir okumasının sanatsal bir eylem olarak inşat olduğunu kavramak.
4. Topluluk karşısında şiiri coşku ile okumak.

İnşat ile öğrencilere; manzum yazıların düşünce, duygu ve ahenk güzelliklerini sezdirerek sanat sevgisini vermek, topluluk karşısında heyecanını kontrol ederek konuşma alışkanlığı ve kendine güven duygusu kazandırmaktır.

Şiir okuma, aynı zamanda öğrencinin kişiliği üzerinde de düzeltici ve geliştirici bir rol oynar. İçeride dönük, kendine güvensiz kimselere, topluluk önünde şiir okuma fırsatı verilerek bu sorunlarından kurtarılabilir (Tekişik 1994: 30).

1-b) DİNLEME

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediğı mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir (Demirel 1995: 45).

Kişiler olarak bilgi edinmek, zevk almak, eleştirmek ve değerlendirmek için belirli düzeyde dinleme alışkanlığı edinmiş olmamız gerekir. Radyo, teyp ve televizyon gibi işitsel ve görsel araçların ortaya çıkışı sözlü iletişimin, dolayısıyla izleme ve dinlemenin önemini bir kat daha arttırmıştır. Bu durumda çocukların artık okuma bakımından olduğu kadar izleme ve dinleme bakımından da yetiştirilmeleri gereklidir (Oğuzkan 1995: 46).

Haberleşmeyi hareket haline getiren her ne kadar konuşmacı ise de, dinlemeyi iyi bilmeyen bir dinleyici kusurludur. Konuşulan sözleri anlamak için gerekli beceri düzeyi, diğer bazı unsurların yanı sıra konuşma hızı ve aksana da bağlıdır.

Dinleyicinin durumuna ve amacına göre başlıca dinleme şekilleri şunlardır:

Yalın Dinleme: Dinleyiciden geniş ölçüde zihinsel bir çaba göstermesini istemeyen bir dinleme biçimidir. Bir telefon konuşmasını dinleme gibi.

Ayrıncı Dinleme: Bu, sesleri değerlendirme ve onlardan anlam çıkarma için yapılan bir dinleme biçimidir. Örneğin; kuşları ayırtetmek için ötüşlerini dinleme.

Eğlenmek ve Yorgunluk Gidermek için Dinleme: Müzik dinleme gibi.

Bilgi Edinmek İçin Dinleme: Duyuruları dinleme, soruları cevaplandırmak için yapılan bir açıklamayı ve okumayı dinleme, bir konuşmada ileri sürülen fikirleri listeleme amacı ile dinleme gibi. Bu tür dinlemede öğrenme amacı ağır basar.

Bilgileri Düzenlemek için Dinleme: Değişik kaynaklardan edinilmiş bilgileri birlikte ele alma, buluşları tartışma, özetleme, bir fikri geliştirme ile ilgili olarak karşımızdakinin söylediklerini dinleme.

Eleştirel Dinleme: Karşımızdakinin konuşmasını, amacı, konuşmasının havası, fikirlerini ortaya koyuş şekli, davranışları yönünden değerlendirerek dinleme.

Yaratıcı Dinleme: Dramatize edilen bir hikâyeyi dinleyerek onun havasına girme, bir müzik parçasının ya da seyredilen bir filmin üzerimizdeki etkilerini kendi sözcüklerimizle belirtmek için dinleme.

1-c) İZLEME

İnsan ses, görüntü, tad, koku, sertlik, yumuşaklık gibi beş duyu organının ortaklaşa çabası ve katılımı sonucundaki takip şekline "izleme" denir.

İzleme dinlemeden ayrı bir olaydır. İzlemenin içinde dinleme de vardır. İzlemek için objenin, olgu ve olayın meydana gelişini ya çıplak gözle ya da görüntülü araçlarla, büyüten küçülten araçlarla görülmesi şarttır. İzlemede en faal olan gözdür. İzlemenin sağlıklı olması, takip edilen objenin-olayın yapısına, kütlesine, rengine, saydamlığına, sertlik yumuşaklığına, hareket durumuna ... gibi daha çok fiziksel dış cephesine bakmak lâzımdır. İzlemek için mutlaka aydınlık derecesinin gözle fark edilecek bir noktada bulunması gerekmektedir.

2- ANLATMA

Anlatma; "zihinde tasarlanan bir konuyu söz ya da yazı ile bildirme" demektir (Köktürk 1990: 14). Zihinde tasarladıklarımızsa; duygularımız, düşüncelerimiz ve dileklerimizdir. Bireyin duygularını, düşüncelerini, dileklerini, bildiklerini, fikir ve yorumlarını sözlü, yazılı ve hareketle karşı tarafa iletmesine "anlatma" denir.

Anlatma isteği insanla birlikte filizlenir, gelişir ve güçlenir. İnsan, sosyal hayatının bir gereği olarak, içinde yaşadığı toplumun diğer üyelerine duygu ve

düşüncelerini aktarmak zorundadır. İşte bu zorunluluk, onda zaten var olan anlatma isteğinin sürekliliğini sağlamıştır.

İki türlü anlatım şekli vardır:

1. Konuşma (Sözlü anlatım)
2. Yazma (Yazılı anlatım)

2-a) KONUŞMA (SÖZLÜ ANLATIM)

Öğrenciler gördüklerini, yaşadıklarını, duyduklarını ve düşündüklerini rahat ve doğal bir biçimde karşısındakilere sözle anlatma yetisini kazandırmanın, bütün sınıflarda temel amaç olması gerekir. Çünkü okuma, yazma, dinleme gibi diğer dil etkinlikleri konuşma üzerine kurulur (Özdemir 1987: 30).

İnsanlar arasındaki ilişkileri büyük ölçüde etkileyen konuşma, sadece meramını karşındakine anlatmak demek değildir. Bunun için insanlar, güzel konuşmak için çaba gösterirler. Güzel konuşma, fikirlerin ve duyguların, anlatım özelliklerinin dikkate alınması ve etkili, inandırıcı, dil bilgisi yanlışları yapmadan kurallara uygun olarak anlatılmasıyla sağlanabilmektedir.

Sözlü anlatım, öğretimin temel araçlarından biridir. Türkçe eğitiminin temeli ve çıkış noktasıdır. Öğretimde sözlü anlatımdan çok yararlanır. Doğru ve düzgün konuşmanın öğrencilerin başarısında ve sağlıklı bir kişilik kazanmalarında önemi çok büyüktür (Tekişik 1994: 23). Ayrıca doğru ve düzgün yazılı anlatım yolu da, doğru ve düzgün sözlü anlatımdan geçer.

İlkokul programına göre sözlü ve yazılı anlatımda genel amaç, çocuklara gördüklerini, incelediklerini, yaşadıklarını, duyduklarını, zihinlerinde canlandırdıklarını, okuduklarını ve düşündüklerini söz ve yazı ile doğru amaca uygun ve güzel bir biçimde anlatma yeteneğini kazandırmaktır (Demirel 1995: 55).

Anlaşmanın en yaygın ve doğal biçimi konuşmadır. Bunun içindir ki, çocuklarımıza, herşeyden önce, doğru ve düzgün konuşma, anlatmak istediklerini en

kısa yoldan, en açık ve karşımızdakilerin zihinlerinde karanlık bir nokta bırakmayacak biçimde anlatma beceri ve alışkanlığını kazandırmak gereklidir (MEB 1995: 60).

Konuşma, eğitimin temel aracıdır. Çocuklar, okula gelmeden önce Türkçe konuşmayı iyi-kötü öğrenmiş olurlar. Ancak bu konuşma, "kendi yaşlarının ve çevrelerinin" Türkçe'sidir. Genellikle yetersizdir, ağız özellikleri taşır.

Yerel ağızın düzelmesi zaman işidir. Ancak yerel söyleyiş (telâffuz) yavaş yavaş giderilmeli, çocuk ilkokulu bitirirken kültür ağızının söyleyiş özelliğini kazanmış olmalıdır.

Konuşmada kültür ağız, tonlama, vurgu, sözcük zenginliği yönlerinden iyi örnekler çok etkilidir. Bu örneği, öğrenciye en yakın kişi olarak öğretmen vermelidir.

2-b) YAZMA (YAZILI ANLATIM)

Duygu, düşünce ve dileklerimiz yazıyla ifadesine "yazılı anlatım" denir. Yazı; el ve gözün işbirliği ile ses sembollerinin anlamlı kelime grupları ve cümleler halinde kâğıt üzerine geçirilmesidir.

Yazılı anlatım, öğrencinin, gördüğünü, duyduğunu, düşündüğünü, yaşadığı olayları ve bildiklerini; yazım (imlâ) ve dil bilgisi kurallarına uygun olarak açık, seçik ve doğru bir şekilde yazarak anlatmasıdır.

Müfredat programlarında ilkokulda yaptırılacak yazma çeşitleri şöyle belirlenmektedir:

1. Öğrencinin yaşadığı, gördüğü ve incelediği olaylara dayanan yazma çalışmaları,
2. Ders konuları ile ilgili sonuçların yazılması,
3. Resim ve levhalara bakarak yazmak,
4. Dinlenen ve okunan parçalarla ilgili yazılar,
5. Mektup, posta kartı, telgraf, kutlama ve çağrı yazıları yazmak,
6. Alındı, bildiri doldurmak, dilekçe, senet yazdırmak,

7. Sınıf haberlerini sınıfın ilân tahtasına yazmak, okuldaki çeşitli kolların toplantı ve çalışmalarını basit tutanak özeti haline getirmek,
8. Tasvir ve portreler,
9. Hayali konular ve rüyalar,

Bütün bu yazı çeşitlerini yazma tekniği yönünden iki kümede toplayabiliriz: Öğretici yazılar, eğlendirici yazılar. Bu kümelendirmeyi yazmadaki amacımıza göre yapmaktayız. Yukarıdaki yazı çeşitlerine dikkat edilirse ilkokuldaki yazma çalışmaları, daha çok bilgi veren öğretici yazılar niteliği taşımaktadır.

3- DİL BİLGİSİ

Dil bilgisi bir dilin sesleri, sözcük türleri, bunların yapıları, cümle olarak dizilmeleri ve cümle içindeki görevleri, çekimleriyle ilgili kuralları inceleyen dil bilimi dalıdır (Demirel 1995: 84).

Dil bilgisi; sesleri, sözcükleri, cümleleri inceler. Daha doğru, daha kusursuz düşünmeye yardımcı olur. Doğru konuşmada ve yazmada etkili olur.

Anadilimizi iyi kullanabilmemiz için, her şeyden önce dil bilgisini iyi bilmek gerekmektedir. Modern eğitimde dil bilgisi öğretiminin amacı, dille ilgili bir takım kurallar ve ilkeler belletme değildir. Kuralların bellenmesi, ilkelerin tanınması bir dilin doğru ve etkili bir biçimde kullanılmasını sağlamaz. Bu yönden dil bilgisi öğretimi bir amaç olarak düşünülmemelidir. O, bir amaç değil araçtır. Dilin doğru ve etkili bir biçimde kullanılmasını sağlayan bir araçtır.

İlk üç sınıfta dil bilgisi çalışmalarıyla kural bilgileri verilmemeli, dilin doğru kullanılması öğretilmelidir. Çünkü çocukların zihin düzeyleri, henüz soyutlama ve kural çıkarma yeteneği kazanmamıştır. Dört ve beşinci sınıflarda da, dil bilgisi çalışmaları Türkçe'yi doğru kullanma amacına yöneliktir. Ancak bu dönemde öğrencilere dilimizin bazı kuralları öğretilbilecektir. Çocukların zihin gelişimleri bu dönemde artık soyutlama yapabilecek düzeye gelmiştir (Kavcar 1995: 75).

Dil bilgisi; doğru söyleyiş (telâffuz), sözcük bilgisi, doğru cümle kurma, yazım (imlâ) kuralları, noktalama işaretleri şeklinde bölümlere ayrılabilir.

4- YAZI

Yazı eğitiminin amaçları ilkokul programında şöyle belirlenmiştir.

Yazı dersinde öğrenciler:

1.Okunaklı, süratli, işlek ve güzel bir el yazısı kazanırlar.

2.Yazarken doğru durmaya, temizliğe ve düzenli olmaya alışırlar.

3.Güzelliklere ve sanat yazılarına karşı ilgi duyarlar.

4.Kendilerinin ve arkadaşlarının el yazılarındaki bozuklukları görebilir ve bu bozuklukların düzeltilmesini sağlayabilirler.

E- TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE KULLANILAN ARAÇ GEREÇLER

Eğitimde araç; öğrencinin öğrenmesi, öğretmenin etken bir öğretme sağlayabilmesi için özel olarak hazırlanmış öğrenme-öğretme yardımcısıdır. Eğitim yaşantılarını zenginleştirmek, öğrenilen konuların anlaşılmasını sağlamak ve öğretmenin etkinliğini arttırmak amacı ile geliştirilmiş öğretim-öğrenme yardımcısıdır (Alkan 1992: 6).

Eğitimde gereç kavramı daha çok basılı ve yazılı öğretim-öğrenme ortamı anlamındadır. Eğitim etkinliklerinin program yönünü kapsamaktadır. Öğretim-öğrenme gereçleri eğitim etkinliklerinin öğretim-öğrenme durumunda planlı, programlı ve düzenli biçimde yürütülmesini sağlamak amacı ile geliştirilmiş ortamlardır (Alkan 1992: 7).

Eğitimde görsel ve işitsel araçlar öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlama açısından çok önemli görülmektedir. Bir öğretim etkinliği ne kadar çok duyu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı izli olmakta, unutmada o kadar geç olmaktadır (Demirel 1995: 112).

Araçlara dayalı olarak yapılan öğretimin yararları şu şekilde sıralanabilir (Demirel 1994: 81):

1. Öğrencilerin güdülenme düzeyleri artar.
2. Öğrenmeyi somutlaştırır.
3. Öğretme-öğrenme sürecine çeşitlilik ve değişiklik katar.
4. Verbolizmi önler, yani sözden ekonomi sağlar ve zamanı daha iyi değerlendirmeyi sağlar.
5. Öğrenilecek konular üzerinde daha etkili alıştırma ve pratik yapmayı sağlar.

Bu yararlarına karşın ortaya çıkan olası sakıncalar da şunlar olabilir:

- a. Öğrencilerin düşünmelerini azaltabilir.
- b. Kimi durumlarda dili daha çok kullanmayı gerektirmeyebilir.
- c. Bulmak pahalı, sürekli taşınması zahmetli olabilir.
- d. İstenilen her aracı anında etkili bir şekilde kullanmak için gerekli zaman ve hazırlık yeterli olmayabilir.

Türkçe eğitiminde amaca ulaşabilmek için yapılacak çalışmalarda, öğrencilerin, okuma, dinleme, izleme, konuşma ve yazma ile ilgili çeşitli araç ve gereçlerden yararlanmalarını sağlamak gerekir.

Eğitimde araç ve gereçler hedeflere daha kısa zamanda ulaşmayı ve öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlama açısından çok önemli görülmektedir. Öğretmenlerin bu amaçla çeşitli öğretim materyallerinden yararlanmaları ve sınıf içinde çoklu ortamı oluşturmaları gerekmektedir.

Öğretmenler tarafından seçilecek materyallerin, planlanan davranışları kazandırmaya yönelik, öğrenci seviyesine uygun, ilgi çekici, kullanışlı ve ekonomik olması gibi, özellikleri taşıması, gerektiği düşünülmektedir.

Araçlarla desteklenen öğretim, anlatıma dayanan öğretime göre daha etkindir (Varış 1988: 22). Öğretimde kullanılacak araç ve gereçlerin seçimi, kontrolü, bir kere denenmesi öğretime hazırlıkta göz önünde bulundurulması gereken noktadır (Varış 1988: 23).

İlköğretim düzeyinde Türkçe derslerinde kullanılması önerilen araçlar görsel, işitsel ve görsel-işitsel olmak üzere genelde üç grupta toplanmaktadır (Demirel 1995:112).

1. Görsel Araçlar
 - a) Kitaplar
 - b) Yazı Tahtaları
 - c) Resimler
 - d) Gerçek Eşyalar ve Modeller
 - e) Projektörler ve Grafikler
2. İşitsel Araçlar
 - a) Radyo
 - b) Teyp, Ses Bantları ve Kaset Çalar
3. Görsel ve İşitsel Araçlar
 - a) Film Makinesi ve Hareketli Filmler
 - b) TV ve Kapalı Devre Televizyonu
 - c) Video

İlkokul programında Türkçe dersinde kullanılması gereken araç-gereçler şöyle belirlenmiştir:

I. - III. Sınıflar İçin Gerekli Araçlar:

1. Öğrenci kitabı
2. Öğretmen kitabı (kılavuzlar)
3. Sınıfın sözlükleri
4. Sınıfın ansiklopedisi
5. Araştırma defteri
6. Ses bantları, teypler, plaklar, filmler vb.
7. Yazı araç ve gereçleri
- 8.1.-3. sınıf düzeyinde:
 - a) Şiir antolojisi
 - b) Öykü antolojisi
 - c) Masal antolojisi
 - d) Biyografi antolojisi
 - e) Okuma zevkini geliştirici kitaplar ve dergiler
9. Parçaları açıklayıcı küçük, büyük resimler
10. Duygu, düşünce ve konuşmaları geliştirici (sanat değeri taşıyan) küçük resimler ve duvar resimleri.

IV.-V. Sınıflar İçin Gerekli Araç ve Gereçler:

1. Öğrenci kitapları
2. Öğretmen kılavuz ve metodoloji kitapları
3. Sınıfın sözlükleri
4. Sınıfın ansiklopedileri
5. Yazım kılavuzu
6. Alıştırma defteri
7. Sınıfın düzeyine uygun türlü başvurma kitapları

- 8.Sınıfın düzeyine uygun olarak klasik eserleri tanıtan kitaplar
- 9.Klasik eserlerin bütünlüğünü bozmadan, bu sınıflar için kimi yerlerini aktaran kitaplar
- 10.Türk ve dünya edebiyatından seçilmiş çeşitli türde kitaplar
- 11.Düzeye uygun kaynak kitaplar
- 12.Türkçe ders kitaplarındaki metinle ilgili resimler
- 13.Bu sınıflar için hazırlanan plak, teyp bantları, kasetler
- 14.Film ve slaytlar (tiyatro, karagöz, kukla vb.)
- 15.Bu sınıflar için hazırlanmış radyo ve televizyon programları
- 16.Duygu ve düşünce alanı yaratmak, konuşmaları geliştirmek için sanat değeri olan küçük, büyük resimler
- 17.Canlı kaynaklar (Yetişkinler ve sanatçılar)

F- TÜRKÇE DERSİNDE KULLANILAN METOT VE TEKNİKLER

Türkçe dersi çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan, bu dersle ilgili çalışmalar sırasında birden çok değişik metot ve tekniğe başvurulması hem doğal hem de zorunludur. Bir ders saati içinde bile birkaç öğretim metodu ve tekniğinden yararlanılabilir. Ancak, metot ve teknikleri seçerken ve kullanırken ilkökul çocuğunun soyut tasarım ve kavramlardan çok, duyu organları ile öğrendiği gerçeği unutulmamalıdır.

Türkçe dersinin işleniş yerine göre anlatım, soru-cevap, tartışma, gezi, gözlem, inceleme, tüm dengelim, tümevarım, sına ma-yanılma, toplu ve bireysel çalışma, iş, taklit, dramatizasyon (oyunlaştırma) ve gösterme metot ve teknikleri kullanılarak yapılır. Derste bunlardan biri veya birkaçı bir arada kullanılabilir.

Anlatma

Anlatma ders konularının öğretmen tarafından açıklanması ve anlatılması temeline dayanan bir öğretim yöntemidir.

Anlatma, öğretmenin bilgilerini, pasif bir şekilde oturarak dinleyen öğrencilere otokratik bir biçimde ilettiği geleneksel bir yöntemdir (Küçükahmet 1994: 41).

Anlatma, öğretmenin yada onun yerinde olan birinin bir konuya ilişkin bilgileri, karşısında pasif bir şekilde oturarak dinleyen öğrencilere iletmesi biçiminde uygulanan bir öğretim metodudur (Büyükkaragöz-Çivi 1994:78).

Anlatma en eski öğretim metodudur. Bu metot sınıf içinde daha çok öğretmenin etkin olmasını gerektirir. Öğretmen, bu metodu kullanırken öğrencileri güdülemek, ilgilerini konuya çekmek ve onları etkin duruma getirmek zorundadır.

Anlatma metodu, yerinde ve zamanında kullanılması durumunda, öğrencilerin ulusal, ahlaki ve estetik değerler ve duygular geliştirmelerinde etkili olur; iyi birer dinleyici olmalarına yardım eder; bir sorunun çözümü yada bir konunun anlaşılması için ihtiyaç duyup da elde edemedikleri bilgileri öğrenmelerine olanak sağlar (Oğuzkan 1995: 19).

Ancak, öğretim sırasında, bu metottan kaynaklanan öğrencileri edilgen duruma getirme, düşünmeden hazır bilgi edinmeye alıştırma, tartışma ve eleştiriye dönük etkinliklerden uzaklaştırma gibi olumsuz durumlar ortaya çıkması mümkündür.

Türkçe derslerinde anlatma metodundan metin incelemesi, sözlü anlatım, dil bilgisi ve yazım ile ilgili çalışmalarda yararlanılabilir.

Soru-Cevap

Soru-cevap yöntemi önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından cevaplanması, açıklanması ve tartışılması temeline dayalı bir öğretim yöntemidir.

Bu teknik, öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıklarını kazandırma bakımından oldukça önemlidir ve her dersin öğretiminde kullanılır.

İlköğretimde hemen her derste kullanılan soru-cevap yönteminden Türkçe öğretiminde de geniş ölçüde yararlanılabilir. Öğrencilerin dinlediği, izlediği, okuduğu konularla ilgili anlama seviyesini belirlemek; konuyu iyi öğrenip öğrenmediklerini değerlendirmek, bir okuma parçası üzerinde onları düşündürmek, ana ve yardımcı fikirleri buldurmak ve öğrendikleri belli konularda konuşturmak amacı ile yapılan çalışmalarda, soru-cevap yöntemine başvurulabilir (Tekışık 1994: 43).

Gözlem, Gezi, İnceleme

Gözlem, bir olayı, bir nesneyi ya da bir gerçeği iyi anlamak için, bu olay, nesne ya da gerçeğin türlü belirti ve koşullarını izleme ve inceleme işidir.

İnceleme ise, ele alınan bir konu ya da olayın özelliklerini ve ayrıntılarını tam olarak anlamaya çalışmak için yapılan yöntemli çalışmadır (Kavcar 1995: 23).

İyi bir gözlem ve iyi bir inceleme, amaçlı ve planlı çalışmayı gerektirir. Gözlem ve inceleme, topluca yapılabileceği gibi kümeler oluşturarak ya da bireysel olarak da yapılabilir (Kavcar 1995: 23).

Gözlem ile öğrenciler doğrudan doğruya bilgi edinirler, bilimsel inceleme ve araştırmayla ilgili bir takım temel beceriler kazanırlar, soyut olarak öğrendikleriyle somut durumlar arasında ilişki kurarlar (Hesapçıoğlu 1994: 220).

Ders gezileri sınıftaki çalışmaların kuramsal yönlerini yaşamın uygulamalı gerçekleriyle bağdaştırılmasına fırsat sağlayarak eğitimin zenginleştirilmesine yardım ederler. Bu teknik, öğrencilerin sorunları açıkça çözümlemelerini, yargılarını kullanmalarını, inceleme ve çalışmalarının sonuçları ve anlamları hakkında karara varmalarını sağlar. Ders gezilerinin ve incelemelerin başarılı olabilmeleri için bir hayli çaba gösterilmesi ve iyi planlanmaları gerekir.

Öğrencilerin, gözlem çalışmaları ve inceleme gezileri sırasında gördüklerini ve işittiklerini not etmeleri, belge toplayıp bunlar üzerinde inceleme yapmaları, bazı durumlarda gördüklerini yazılı olarak anlatmaları, tartışmaları ve değerlendirmeleri, Türkçe'yi kullanma becerisiyle yakından ilişkilidir (Kavcar 1995: 23).

Gösteri Tekniği (Demonstrasyon)

Gösteri, öğretmenin ya da öğrenci gruplarının herhangi bir konuyu laboratuvarda ya da sınıfta diğer öğrencilerin önünde deneyerek, araç ve gereçler kullanarak açıklamaları ya da sunmalarıdır (Hesapçıoğlu 1994: 221).

İlkokul öğrencileri birçok bilgi ve beceriyi duyguları yoluyla kavrayıp kazanmaya çalıştıkları için görme, işitme ve dokunma duyusuna dayanan gösteri tekniğinin derslerin işlenişinde önemli bir yeri bulunmaktadır. Bu teknik, daha çok, okuma ya da dinlemeye dayalı geleneksel öğretim yöntemleriyle birlikte kullanıldığı zaman daha yararlı sonuçlar vermektedir.

Gösteri tekniği kullanılırken dersin ve konunun özelliğine göre çeşitli araç ve gereçlerden yararlanılabilir. Bu araç ve gereçler harita, küre, model, maket gibi görsel, plak, kaset, ses bandı gibi işitsel, film ve video gibi hem görsel hem de işitsel araç gereç olabilir. Ayrıca Türkçe derslerinde resimlerden de yararlanılabilir. Okuma parçalarının resimleri üzerinde açıklamalar ve tartışmalar yapmak gösteri tekniğinin uygulanmasıdır. Yazısız resim panoları aracılığıyla olay akışı öğrencilere anlattırılabilir.

Oyunlaştırma Tekniği (Dramatizasyon)

Dramatizasyon yöntemi, bir duygu veya düşüncenin, hareket, mimik, jest ve sözle anlatılmasıdır. Bir başka deyişle, bir konu ya da durumun canlandırılması, yaşayarak yansıtılması, yaşantıya dönüştürülmesidir. Bu yöntem, öğrencinin anlama anlatma yeteneklerini, kişiliğini daha çok geliştirir. Türkçe dersi de her şeyden önce bir anlama anlatma dersi olduğuna göre, dramatizasyonun önemi kolayca anlaşılır (Kavcar 1988: 84).

Türkçe eğitiminde oyunlaştırmadan büyük ölçüde yararlanılabilir. Öğrenciler bu oyunlaştırma çalışmalarında, bazı olay ve durumları, hareket, taklit ve konuşma yoluyla canlandırma ve anlatma fırsatı bulurlar. Bu çalışmalardan, dinleme izleme, anlama ve anlatım etkinlikleri bakımından da yararlanır. 4. ve 5. sınıflarda öykü anlatma ve şiir okuma gibi çalışmalarda da oyunlaştırma tekniğinden yararlanılabilir (Tekişik 1994: 42).

İkili Ve Grup Çalışması

Sınıftaki öğrenci sayısına göre en az iki en çok sekiz on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları çalışmaya grup çalışması denir (Demirel 1995: 108).

Bu tekniğe soru-cevap tekniğini uygularken yer verilebilir. Bir grup soru sorarken diğer grup cevaplayabilir. Aynı şekilde tartışma, hikaye anlatma, bulmaca doldurma gibi etkinliklere bu teknikte yer verilmesi mümkündür.

G- TÜRKÇE EĞİTİMİNİN ÖLÇME VE DEĞERLENDİRİLMESİ

Eğitimde amaçlara ulaşp ulaşmadığını anlamak için, öğrenci becerilerinin ve davranışlarının ölçülüp değerlendirilmesi gerekir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme eğitim ve öğretimin çok önemli bir boyutudur. Bunun için programda, Türkçe derslerinde de çalışmaların sürekli olarak değerlendirilmesi çok önemlidir. Çünkü değerlendirme;

1-Öğrencilerin düzeylerini, amaçlanan davranışlara hangi ölçüde yaklaştıklarını saptamaya yarar;

2-Öğretmenin izlediği yöntemin, çalışmalarının verimini ölçmeye, yeni önlemler alarak çalışmalar plânlamaya götürür;

3-Daha geniş ölçüde düşünüldüğü zaman, programların geliştirilmesinde yol gösterici olur.

Bugün okullarımızda anadili eğitiminin başarısı şöyle ölçülmektedir: Öğretmen, bir öğrencinin anadili eğitimindeki başarısını ölçmek için onun, bu eğitimin çeşitli alanlarındaki etkinliklerini, başarısını izler ve bunları birer notla değerlendirir. Sonra, bu notların bileşkesi olarak tek bir not verir.

Ölçme ve değerlendirme, sadece not vermek değil, öğrencilerinin ve sınıfın eksik yönlerini anlamak ve tamamlamak amacını da güder. Devamlı bir ölçme değerlendirme, öğrencilerin daha iyi yetişmesine yardımcı olur (Kavcar 1995: 103).

Türkçe eğitiminde, dinleme-izleme, sesli ve sessiz okuma, serbest okuma, anlama, konuşma, yazma, dil bilgisi, kelime hazinesi, yazım (imlâ), el yazısı bilgi ve becerileri değerlendirilir.

II ve III. sınıflarda başlıca ölçme değerlendirme yolları şunlardır: Öğretmenin gözlemleri, okuma, sözlü ve yazılı yoklamalar, testler.

IV ve V. sınıflarda Türkçe'yi kullanma becerilerinin, ölçülmesinde kullanılan belli başlı yöntemler şunlardır: Gözlem, okuma, anlattırma, yazılı yoklamalar, testler, ödevler.

İlkokul programına göre Türkçe'yi kullanma becerilerinin ölçülmesinde belli başlı şu yöntemler kullanılır:

1-Gözlem: Öğrencinin amaçlanan davranışları kazanıp kazanmadığını saptamada etkin bir yoldur.

2-Okuma: Bununla öğrencinin akıcı bir okuma becerisini kazanıp kazanmadığı, anlama göre sesine uygun bir tonlama verip veremediği, doğru bir söyleyiş becerisi kazanıp kazanmadığı ölçülür.

Sessiz okuma hızını ölçmek için, kendi düzeyinde yeni karşılaştığı bir metin kullanılmalıdır.

3-Anlattırma: Anlattırma ile, öğrencinin bir parçayı, düşünceler, duygular ve kelimeler, tipler, olaylar vb. bakımından anlayıp anlamadığı denetlenir. Anlattırma, öğrencilerin sözlü anlatım becerilerinin ölçülmesine yarar.

4-Ödevler: Ödevler, öğrencilerin, yazılı anlatım becerilerini, yazıya kağıda yerleştirme alışkanlıklarını yazım ve el yazısı becerilerini ölçmekte yardımcı olur.

5-Testler, Yazılı Yoklamalar: Bunlar, öğrencilerin anlama-yazılı anlatım ve bilgi düzeylerini öğrenebilmek amacıyla zaman zaman başvurulması gereken yollardır. Bu yoklamalarda, soruların açık, karşılıklarının kısa ve öğretileni kapsayacak kadar çok ve çeşitli, davranış özelliklerini ölçebilir nitelikte olmasına önem verilmelidir.

Dilin ulusal kültürün ve bağımsızlığın en önemli öğelerinden biri olduğu ve günümüz Türkiye'sinde dili etkili ve güzel kullanmanın yavaş yavaş etkinliğini yitirdiği göz önüne alınırsa anadili olarak Türkçe öğretiminin özel bir önem taşıdığı görülür.

Türkçe öğretiminin diğer bir önemi de, öğrencilere diğer derslerde kullanılmak üzere dinleme, konuşma, okuma, yazma olarak bilinen dört temel dil becerisinin kazandırılmasıdır. Bunların her biri günlük yaşamda diğer dersleri başarmada gerekli ve önemli becerilerdir. Bu nedenle, Türkçe öğretimi, öğrencilerde sözlü ve yazılı anlatım gücünü geliştirecek düzeyde ve doğrultuda olmalıdır. Bu belirlemeler ışığı altında, öğretim kurumlarına, iletişim kurumlarına ve eğitimcilere büyük görevler düşmektedir (TED 1993: IX)

PROBLEM CÜMLESİ

İlkokulun 2. devresinde okuyan öğrencilere Türkçe öğretiminde kazandırılan becerilerin geliştirilmesinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

ALT PROBLEMLER

Bu araştırmanın amacı; İlkokul öğretmenlerinin Türkçe öğretirken karşılaştıkları sorunları ortaya çıkarmak ve onlara yardımcı olmak için önerilerde bulunmaktır. Bu amacı gerçekleştirebilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. 2. devre ilkokul öğrencilerinin Türkçe okuma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. 2. devre ilkokul öğrencilerinin Türkçe yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. 2. devre ilkokul öğrencilerinin Türkçe dinleme becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
4. 2. devre ilkokul öğrencilerinin Türkçe konuşma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
5. İlkokul Türkçe programındaki amaç ve davranışlarla ilgili öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

6. İlkokullarda Türkçe derslerinde kullanılan metot ve tekniklerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

7. İlkokullardaki Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme bakımından karşılaşılan sorunlar nelerdir?

8. İlkokul Türkçe programındaki konularla ilgili öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

9. İlkokul öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullanılan ders kitabı, kaynak kitap ve araç-gereç konusundaki sorunları nelerdir?

10. İlkokul öğretmenlerinin dil bilgisi öğretiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

11. Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar cinsiyetlerine bağımlı mıdır?

12. Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar kıdemlerine bağımlı mıdır?

13. Öğretmenlerin Türkçe öğretiminde karşılaştıkları sorunlar öğrenim durumlarına bağımlı mıdır?

ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Okulöncesi dönemde anne, baba, abla, ağabey üzerinde toplanan anadilimizi öğretme görevi, zorunlu öğretim yıllarında ilkokul öğretmenlerimize düşmektedir. Çünkü, her ülkede, eğitimin temel görevi, kendi milletinin dilini yetiştirmekte olan nesillere, en iyi şekilde öğretmektir. Bunun için zorunlu eğitim kurumu olan ilkokullarda, çocuklarımıza büyük milletimizin yarattığı ve yaşattığı anadilimizi, Türkçe'mizi, bütün güzellikleri, incelikleri, yücelikleri ve güzel sesleriyle öğretmek, ilkokul öğretmenlerimizin görevlerinden birisi olmaktadır.

Türkçe derslerinin bir özelliği; diğer derslerin içine girmiş olmasıdır. Diğer derslerde de öğretmen, Türkçe’de öğretilen esaslara uygun olarak hareket etmek zorundadır. Bu yapılmazsa, Türkçe derslerinde öğretilenler tamamlanmamış olur ve diğer dersler de öğrenilemez.

Bundan dolayı ilkokul öğretmenlerinin her yönden iyi yetişmiş olması gerekir. Ayrıca programdan kaynaklanan sorunlarının olmaması onların daha çok faydalı olmalarını sağlayacaktır.

İnsan yaşamında anadili önemli yer tutar; çünkü insan, hayatı boyunca bu dille konuşur, yazar, bilgi alır, duygu ve görüşlerini anlatır. Eğitim süresi boyunca da bu dille öğrenir, öğrendiklerini de bu dille aktarır.

Anadili eğitiminin konuşma, dinleme, okuma ve yazma olarak başlıca dört alanı vardır. Bu ana sınıflama içine dilin kurallarını öğreten dil bilgisini, ayrı bir çalışma isteyen el yazısı becerisini, söz sanatlarının öğrenilebilmesi ve sanat yapıtlarının anlaşılabilmesi için verilecek edebiyat bilgileri, söz dağarcığının geliştirilebilmesi için sözcük çalışmalarını, iyi ve sürekli bir okuma alışkanlığı için gazete, dergi ve kitaba alışmayı da katmak gerekir. Eğitimde bu alanlar dengeli olarak geliştirilir. Birinin savsaklanması ile, örneğin; anlatıma önem verilmemesi ile anadili eğitimi yarım kalmış olur. Birinin; örneğin dil bilgisi, okuma ya da kuramsal yazım bilgisinin gereğinden çok yer alması da anadili eğitim dengesini bozar.

Bu kadar karmaşık Türkçe öğretimi etkinliklerinde öğretmenlere yardımcı olmak, sorunlarını ortaya çıkarmak ve bu sorunlarını en aza indirmek çözüm yolları önermek üzere bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir.

VARSAYIMLAR

1. İlkokullarda sınıf öğretmenleri Türkçe öğretirken sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

2. İlkokullardaki Türkçe öğretimiyle ilgili problemler programdan, öğrenciden ve sosyal çevreden kaynaklanmaktadır.

SINIRLIKLAR

1. Bu araştırma Trabzon ili ile sınırlıdır.
2. Bu araştırma ilkokul öğretmenleri ile sınırlıdır.
3. Bu araştırma ilkokullardaki Türkçe öğretimi etkinliklerini kapsar.

TANIMLAR

ANADİLİ: Anadili; başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireyin bir toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir.

DİL BECERİSİ: İnsanın sesli göstergeler aracılığıyla ya da doğal diller kullanarak anlaşma ve iletişim sağlama yetisi. Dört temel dil becerisi: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma.

II. BÖLÜM

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

TEKİN (1980; 66), Okullarımızdaki Türkçe Öğretiminin, “Okuduğunu Anlama Gücü” ile “Yazılı Anlatım Becerisi” hedeflerini gerçekleştirmedeki etkililik derecesi konusunda yüksek öğretim öğrencileri üzerindeki araştırmada; lise ve dengi okulları bitirdikten sonra yüksek öğretime girebilen öğrencilerin, okuduğunu anlama gücüyle yazılı anlatım becerilerini yeterli düzeyde kazanamadıklarını tespit etmiş; ilkokuldan itibaren lise sonuna değin sürdürülen 11 yıllık Türkçe öğretiminin öğrencilerde bu özellikleri geliştirmedeği sonucuna varılmıştır.

ÖZÇELİK (1982; 82)’in “Kavram (Söz Dağarcığı) Gelişimi” üzerine yaptığı araştırma; söz dağarcığı zenginliği yönünden öğrencilerin okul yılları boyunca gittikçe daha farklılaşmakta oldukları ve farklılaşma artışının daha çok kavrama düzeyindeki kazanların azalmasından kaynaklandığını göstermektedir.

ÖZÇİCEK (1993; 95)’te “Ortaokullarda Türkçe Öğretiminin Etkinliği” adlı araştırmasında; genel olarak okullarımızda okuduğunu anlama gücünün yeterince geliştirilemediği (% 46), yazılı anlatım becerisinin de yarıdan az oranlarda geliştirilebildiği (% 42) sonucuna varılmıştır.

“İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği” konusunda KAYA (1985; 12)’nin araştırmasında; araştırma örneklemine giren öğrencilerin değerlendirilmesi sonucunda başarı düzeylerinin çok düşük olduğu, özellikle okuduğunu anlama genel başarı ortalamasının % 31 dolayında kaldığı görülmüştür.

DİLBAZ (1988) bu çalışması ile ilkokul 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında okuduğunu tam ve doğru olarak anlama ile yazım kurallarını uygulama yönünden anlamlı bir farklılığın olup olmadığı araştırmıştır. İki grup arasında okuduğunu tam ve doğru olarak anlama yeteneği yönünden ve yazım kurallarını uygulama becerisi yönünden istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Okuduğunu tam ve doğru olarak anlama yeteneği yönünden de yazım kurallarının uygulanması yönünden de 5. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı oldukları ortaya çıkmıştır. Verilerin tam öğrenme açısından değerlendirilmesi sonucunda ise 5. sınıf öğrencilerinin gerek okuduğunu anlama gerekse dil bilgisi kurallarını uygulamada tam öğrenmenin 0.70'lik alt sınırına bile ulaşamadıkları görülmüştür.

ERKAN (1988; 211) “Ankara İli Altındağ ve Mamak İlçeleri ile köylerinde ilkokul birinci sınıf çocuklarının konuşma yeteneklerinin gelişimine okulun etkisi” isimli doktora tezinde elverişsiz çevrelerden (gecekondu ve köyler) gelen ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin konuşma yeteneklerinin gelişimini okulun etkileyip etkilemediğini incelemiştir. Okulun konuşma yeteneği üzerindeki etkisini tespit edebilmek amacıyla sene başında deneklere uygulanan testler birinci yılın sonlarında tekrar uygulanmış ve gecekonduardan gelen öğrenciler ile köylerden gelen öğrenciler arasında önemli bir fark tespit edilmiştir. Gecekonduardan gelen öğrencilerin puanları köylerden gelen öğrencilerin puanlarına göre daha yüksek bulunmuştur.

GÜNDÜZ’ün “Sincan’daki Orta 1. Sınıflarda Okuduğunu Anlama Bakımından Türkçe Öğretimi” adlı yüksek lisans tezinde öntest-sontest ile ilkokuldan sonra Türkçe öğretimi almamış öğrencilerin okuduğunu anlama bakımından ölçümleri yapılmıştır. Öntest-sontest modeliyle yapılan bu araştırma sonucunda “ayrıntıları kavrayabilme”, “bölümler arası ilişki kurabilme”, “kişileri tanıyabilme” açılarından öğrencilerin genel başarılarının arttığı görülmüştür. Bu hedef davranışlar, okuduğunu anlamayı sağlamaktadır.

EROĞLU’nun, “Türkçe Dil bilgisi Öğretiminde Programlı Öğretim Yönteminin Etkililiği” adlı yüksek lisans tezinde programlı öğretim yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemi kıyaslandığında öğrenci başarısı açısından hangisinin daha

etkili olduğunu ortaya koymayı amaçlanmıştır ve araştırmanın sonucunda Türkçe dil bilgisi dersinde programlı öğretim yönteminin uygulanması, eğitimi olumlu şekilde etkileyerek öğrenci başarısına olumlu yönde katkıda bulunduğu ve geleneksel öğretim yöntemine göre daha kalıcı öğrenme sağladığı bulunmuştur.



III. BÖLÜM

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel bir araştırma olup alan çalışması şeklinde yapılmıştır.

Evren

Bu araştırmanın evreni; Trabzon ilinde bulunan merkez ve merkez köy ilkokul ve ilköğretim okullarını kapsamaktadır. Trabzon ilinde merkeze bağlı 100 ilkokul ve ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bunların 47'si müstakil sınıflı ilkokul, 11'i ilköğretim okulu, 2'si özel ilkokul ve diğerleri birleştirilmiş sınıflı köy okullarıdır. Bu okullarda yaklaşık 1500 öğretmen görev yapmaktadır.

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini; araştırmanın evreninden tesadüfi olarak belirlenen 27 okulun 150 öğretmeni oluşturmuştur.

Tablo-1 Ankete Katılan Öğretmenlerin Cinsiyet Dağılımları

CİNSİYET	ERKEK	KADIN	TOPLAM
Sayı(f)	79	71	150
Yüzde(%)	52.7	47.3	100.0

Tablo-1’de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları verilmiştir. Ankete katılanların % 52.7’ si Erkek, % 47.3’ü Kadın öğretmenlerdir.

Tablo-2 Ankete Katılan Öğretmenlerin Kıdem Durumları

KIDEM	1-4 Yıl	5-9 Yıl	10-14 Yıl	15 ve daha fazla	TOPLAM
Sayı (f)	19	24	29	77	149
Yüzde (%)	12.8	16.1	19.5	51.7	100.0

Tablo-2’de araştırmaya katılan öğretmenlerin ilkokullardaki hizmet sürelerine göre dağılımları verilmiştir. Ankete katılan öğretmenlerin % 51.7’si 15 yıl ve daha fazla, % 19.5’i 10-14 yıl, % 16.1’i 5-9 yıl, % 12.8’i 1-4 yıl ilkokullarda görev yapmışlardır.

Tablo-3 Ankete Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

Öğrenim Durumu	Eğt. Ens.	Eğt.Yük.Ok.	Eğt.Fak.	TOPLAM
Sayı (f)	42	20	88	150
Yüzde (%)	28.0	13.3	58.7	100.0

Tablo-3’de araştırmaya katılan öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre dağılımları verilmiş ve ankete katılan öğretmenlerin % 58.7’si Eğitim Fakültesi, % 28’i Eğitim Enstitüsü, % 13.3’ü Eğitim Yüksek Okulu mezunudur.

Veriler Ve Toplanması

Bu araştırmanın verileri anket yoluyla toplanmıştır. Anket araştırmacının kendisi tarafından geliştirilmiş, deneme uygulaması yapılmıştır. Ortaya çıkan sorunlar dikkate alınarak işlerliği olmayan maddeler gözden geçirilmiştir. Anket geliştirilirken uzman yardımına başvurulmuş ve anket uzman tarafından düzeltilmiştir.

Araştırmanın anketi geliştirilmeden önce örneklem grubuna; 14 açık uçlu sorudan oluşan ve öğretmenlere yönelik ön anket uygulanmıştır. Bu ön anketteki 13

soru ile ilkökul öğretmenlerinin Türkçe öğretimi yaparken karşılaştıkları sorunların neler olduğu belirlenmiş ve anketin son sorusu ile öğretmenlerin konu ile ilgili önerileri istenmiştir (Bakınız Ek-1).

Daha sonra bu açık uçlu sorulardan oluşan anketten alınan cevaplar göz önünde bulundurularak 20 kapalı uçlu sorudan oluşan araştırmanın anketi geliştirilmiştir. Bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci Bölümde öğretmenlere ait Kişisel Bilgiler (Cinsiyet, Kıdem, Öğrenim Durumları), İkinci Bölümde ise araştırmanın problemine ait 20 soru bulunmaktadır. Anket bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Verilerin Çözümü Ve Yorumlanması

Anket yoluyla elde edilen verilerin analizinde, frekanslar dağılımı ve bunların yüzdelik değerleri hesaplanmıştır. Bulguların evrene genellenmesinde seçilen 0.05 anlamlılık düzeyinde uygulanan test istatistiği Ki-Kare tekniğidir.

Anketten elde edilen bulgular tablolar şeklinde oluşturulmuş ve Tablo 1,2,3 ...26 şeklinde araştırmanın Bulgular bölümünde belirtilmiştir.

Araştırmanın Süresi

Araştırmada;
 3 ay araştırmanın literatür taraması,
 2 ay anketin tasarlanması,
 2 ay anketin kontrolü,
 1 ay anketin oluşturulması,
 1 hafta anketin uygulanması ve toplanması,
 2 ay anketin değerlendirilmesi,
 2 ay raporun oluşturulması,
 2-3 ay tezin yazımı ve düzeltmeleri

için ayrılmıştır.

IV. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde alt problemlerle ilgili olarak elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bölüm iki kısım halinde hazırlanmıştır. Birinci Kısımda, ankette yer alan soruların cevapları tablolastırılmış ve yüzde olarak belirtilmiştir. İkinci Kısımında ise araştırmanın bağımsız değişkenleri ile anketin cevapları Ki-Kare tekniği ile karşılaştırılmıştır.

KISIM I

TABLO-4

Türkçe Dersinin Bölümlerinin Uygulamadaki Güçlük Sıralarının Yüzde ve Frekans Dağılımı

	ANLAMA	ANLATMA	DİL BİLGİSİ	YAZI	TOPLAM
Sayı (f)	31	52	57	10	150
Yüzde (%)	20.7	34.7	38.0	6.7	100.0

Tablo-4'te de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 38'i Dil bilgisi, % 34.7'si Anlatma, % 20.7'si Anlama, % 6.7'si Yazı bölümünü uygularken güçlük çektiklerini belirtmişlerdir.

İlkokul öğretmenleri, en fazla Türkçe dersinin dil bilgisi bölümünün öğretimi sırasında sorunla karşılaştıklarını, en az ise yazı bölümünü işlerken güçlük çektiklerini belirtmişlerdir.

TABLO-5

Türkçe Dersini İşlerken Bölümlere Verilen Ağırlıkların Yüzde Ve Frekans Dağılımı

	ANLAMA	ANLATMA	DİL BİLGİSİ	YAZI	Eşit ağırlık	TOPLAM
Sayı (f)	20	43	7	1	79	150
Yüzde (%)	13.3	28.7	4.7	0.1	52.7	100.0

Tablo-5’te görüldüğü gibi öğretmenlerin % 52.7’si Türkçe dersini işlerken bölümlerine eşit ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. % 28.7’si Anlatma, % 13.3’ü Anlama, % 4.7’si Dil bilgisi, % 0.1’i Yazı bölümüne ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler Türkçe dersini işlerken bütün bölümlerine eşit ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Dil bilgisi ve yazı bölümlerine ağırlık veren öğretmen sayısı ise oldukça azdır.

TABLO-6

Öğrencilerin Okuma Becerilerini Geliştirirken Karşılaşılan Sorunların Yüzde Ve Frekans Dağılımları

	a	b	c	d	TOPLAM
Sayı (f)	59	24	57	10	150
Yüzde (%)	39.3	16.0	38.0	6.7	100.0

Tablo-6 da görüldüğü gibi öğretmenlerin % 39.3’ü “Öğrencilerin yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan okuma bozukluklarının olduğunu”, % 38’i “Sınıfların kalabalık olması nedeniyle Türkçe ders saatlerinde okumaya yeterli zaman ayıramadıklarını”, % 16’sı “Okullarda okuma için gerekli araç-gereç ve materyalin eksik olduğunu”, % 6.7’si ise “Türkçe programındaki okumaya ilişkin amaç ve davranışların gerçekleştirilebilir düzeyde olmadığını” belirtmişlerdir.

Öğretmenler öğrencilere doğru ve düzgün okuma becerisi kazandırırken onların yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan okuma bozukluklarını düzeltmede

güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca sınıfların kalabalık olması nedeniyle Türkçe ders saatlerinde okumaya yeteri kadar zaman ayıramadıkları belirtmişlerdir.

TABLO-7

Öğrencilerin Yazma (Yazılı Anlatım) Becerilerini Geliştirirken Karşılaşılan Sorunların Yüzde Ve Frekans Dağılımları

	a	b	c	d	e	TOPLAM
Sayı (f)	89	26	26	3	6	150
Yüzde (%)	59.3	17.3	17.3	2.0	4.0	100.0

Tablo-7’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 59.3’ü “öğrencilerin kelime dağarcıklarının yetersiz olmasından dolayı düzgün cümle kuramadıklarını”, % 17.3’ü “öğrencilerin yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan yazma bozukluklarının olduğunu”, % 17.3’ü “sınıfların kalabalık olması nedeniyle Türkçe ders saatlerinde yazılı anlatıma yeterli zamanı ayıramadıklarını”, % 4’ü “Türkçe programındaki yazılı anlatıma ilişkin amaç ve davranışların gerçekleştirilebilir düzeyde olmadığını”, % 2’si ise “yazılı anlatımın öğrenciler tarafından tercih edilmediğini” belirtmişlerdir.

Tablo-7’de de görüldüğü gibi öğrencilerin kelime dağarcıklarının yetersiz olması onların düzgün cümle kurmalarını engellemektedir. Öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük sorunun bu olduğu belirlenmiştir.

TABLO-8

Öğrencilerin Dinleme Becerilerini Geliştirirken Karşılaşılan Sorunların Yüzde Ve Frekans Dağılımları

	a	b	c	d	TOPLAM
Sayı (f)	38	69	28	14	150
Yüzde (%)	25.5	46.3	18.8	9.4	100.0

Tablo-8’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 46.3’ü “öğrencilerin dikkatlerinin çok çabuk dağıldığını”, % 25.5’i “sınıfların kalabalık olmasının dinleme etkinliğini güçleştirdiğini”, % 18.8’i “ etkili öğrenmeyi sağlayacak yeterli materyalin olmadığını”, % 9.4’ü de “sınıfların kalabalık olmasından dolayı dinleme etkinliğine yeterli zamanı ayıramadıklarını” belirtmişlerdir.

Öğretmenler dinleme eğitimi verirken karşılaştıkları sorunun öğrencilerin dikkatlerinin çabuk dağılması olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca yine sınıf mevcutlarının kalabalık olması dinleme etkinliğini güçleştirmektedir.

TABLO-9

Öğrencilerin Konuşma (Sözlü Anlatım) Becerilerini Geliştirirken Karşılaşılan Sorunların Yüzde Ve Frekans Dağılımları

	a	b	c	d	TOPLAM
Sayı (f)	28	82	30	10	150
Yüzde (%)	18.7	54.7	20.0	6.7	100.0

Tablo-9’da da görüldüğü gibi öğretmenlerin % 54.7’si “öğrencilerin kelime hazinelerinin kısıtlı olmasından dolayı düzgün cümleler kuramadıklarını”, % 20’si “sınıfların kalabalık olmasından dolayı her öğrenciye yeteri kadar söz hakkının verilemediğini”, % 18.7’si “yöresel ağız özelliklerinin konuşmayı etkilediğini”, % 6.7’si de “konuşmayı teşvik edici eğitim materyallerinin eksik olduğunu” belirtmişlerdir.

TABLO-10

Türkçe Programının Amaç Ve Davranışlarını Uygularken Karşılaşılan Sorunların Yüzde Ve Frekans Dağılımları

	a	b	c	d	e	TOPLAM
Sayı (f)	40	18	39	12	41	150
Yüzde (%)	26.7	12.0	26.0	8.0	27.3	100.0

Tablo-10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin % 27.3 “programdaki amaç ve davranışları gerçekleştirmek için okullarda bulunan materyallerin eksik olduğunu”, % 26.7’si “programın çevre şartlarına uygun olmadığını”, % 26’sı “programdaki amaç ve davranışları kazandırabilmek için Türkçe ders saatlerini yeterli olmadığını”, % 12’si “programdaki amaç ve davranışların gerçekleştirilebilir olmadığını”, % 8’i “programdaki davranışların amaçları gerçekleştirecek düzeyde olmadığını” belirtmişlerdir.

Programın amaç ve davranışlarını gerçekleştirmek için okullarda materyallerin eksik olduğunu belirten ilköğretim öğretmenleri, programın çevre şartlarına göre yeniden gözden geçirilmesi gerektiğini söylemektedirler.

TABLO-11

Türkçe Dersinde Kullanılan Yöntem Ve Tekniklerin Frekans Dağılımları

YÖNTEM	Anlatım	Soru-Cevap	Dramatizasyon	Tartışma	Rol Oynama	Gösteri	İkili ve Grup Çalış.	Problem Çözme
Sayı(f)	136	118	100	92	66	58	32	30

Tablo-11’de de görüldüğü gibi öğretmenler Türkçe dersinde en fazla Anlatım, Soru-cevap, Dramatizasyon ve Tartışma yöntem ve tekniklerini kullanmaktadırlar.

TABLO-12

Türkçe Dersinde Yöntem Ve Teknikleri Kullanırken Karşılaşılan Sorunların Yüzde Ve Frekans Dağılımları

	a	b	c	d	TOPLAM
Sayı (f)	31	22	82	15	150
Yüzde (%)	20.7	14.7	54.7	10.0	100.0

Tablo-12’de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 54.7’si “Öğrencilerin seviye farklılıklarından dolayı seçilen metot ve tekniklerin etkili olarak uygulanamadığını”, % 20.7’si “okullardaki materyallerin eksik olduğunu”, % 14.7’si “metot ve tekniklerin

öğretmenler tarafından tam olarak tanınmadığını”, % 10’u ise “programın amaç ve davranışlarının öğretmenlere istedikleri metot ve tekniği kullanma imkanını vermediğini” belirtmişlerdir.

İlkokul öğretmenleri öğrencilerin farklı seviyede olmalarının seçilen metot ve tekniği etkili olarak uygulamalarını engellediğini ve ayrıca okullardaki materyallerin eksik olduğunu belirtmişlerdir.

TABLO 13

Türkçe Dersinde Kullanılan Ölçme Değerlendirme Araçları Yüzde Ve Frekans Dağılımları

	a	b	c	d	e	TOPLAM
Sayı (f)	47	41	28	5	29	150
Yüzde (%)	31.3	27.3	18.7	3.3	19.3	100.0

Tablo-13’de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 31.3’ü “yazılı yoklamaları”, % 27.3’ü “sözlü yoklamaları”, % 19.3’ü “çoktan seçmeli testleri”, % 18.7’si “kısa cevaplı testleri”, % 3.3’ü de “doğru-yanlış testlerini” kullandıklarını belirtmişlerdir.

TABLO 14

Ölçme Değerlendirme Yaparken Karşılaşılan Sorunların Yüzde Ve Frekans Dağılımları

	a	b	c	d	e	TOPLAM
Sayı (f)	55	15	33	28	18	149
Yüzde (%)	36.9	10.1	22.1	18.8	12.1	100.0

Tablo-14’de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 36.9’u “sınıfların çok kalabalık olmasından dolayı her dersin sonunda değerlendirme yapamadıklarını”, % 22.1’i “programın yüklü olmasından dolayı değerlendirmeye zamanın kalmadığını”, % 18.8’i “öğrencilerin aynı seviyede olmadıklarından dolayı tek bir değerlendirme yöntemini

kullanamadıklarını”, % 12.1’i “öğrenciler derse hazır gelmediklerinden ders sonunda değerlendirme yapamadıklarını”, % 10.1’i “araç-gereç bulma konusunda sorunlarının” olduğunu belirtmişlerdir.

TABLO-15

Türkçe Programında Konuların Belirlenmesi Açısından Öğretmen Görüşlerinin Yüzde Ve Frekans Dağılımları

	Evet	Hayır	Kısmen	TOPLAM
Sayı (f)	44	31	75	150
Yüzde (%)	29.3	20.7	50.0	100.0

“Türkçe programında konuların belirtilmemiş olması sizce sorun yaratmakta mıdır?” sorusuna % 50’si “Kısmen”, % 29.3’ü “Evet”, % 20.7’si “Hayır” cevabını vermişlerdir. Yani öğretmenlerin çoğunluğu Türkçe programında konuların belirtilmesi yönünde görüş bildirmişlerdir.

Bunun üzerine öğretmenlere planlarında konuları nasıl tespit ettikleri sorulmuştur? Bu sorunun cevabını Tablo-16’da gösterilmiştir.

TABLO-16

Türkçe Ders Planlarında Konuların Tespitinin Yüzde Ve Frekans Dağılımları

	a	b	c	d	TOPLAM
Sayı (f)	65	6	46	32	149
Yüzde (%)	43.6	4.0	30.9	21.5	100.0

Tablo-16’de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 43.6’sı “ilkokul programındaki davranışları konu olarak aldıklarını”, % 30.9’u “davranışlardan yararlanarak konuları tespit ettiklerini”, % 21.5’i “amaca uygun olarak belirlediklerini”, % 4’ü “okuma parçalarını konu olarak aldıklarını” belirtmişlerdir.

TABLO-17

Ders Kitaplarının Yeterliliği Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Yüzde Ve Frekans Dağılımları

	Evet	Hayır	Kısmen	TOPLAM
Sayı (f)	39	45	66	150
Yüzde (%)	26.0	30.0	44.0	100.0

Tablo-17’de görüldüğü gibi öğretmenler “Türkçe’nin bölümlerine ders kitaplarında yeterince yer verilmekte midir?” sorusuna % 44’ü “Kısmen”, % 30’u “Hayır”, % 26’sı “Evet” cevabını vermişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ders kitaplarının yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

TABLO-18

Türkçe Ders Kitabının Eksik Olan Yönleri Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Yüzde Ve Frekans Dağılımları

	a	b	c	d	e	TOPLAM
Sayı (f)	36	13	25	49	27	150
Yüzde (%)	24.0	8.7	16.7	32.7	18.0	100.0

Tablo-18’de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 32.7’si “ders kitabındaki okuma parçalarının ilgi çekici ve çevre şartlarına uygun olmadığını”, % 24’ü “Türkçe ders kitabında yer alan bölümlerin programdaki amaç ve davranışları gerçekleştirecek düzeyde olmadığını”, % 18’i “Türkçe ders kitabında yeteri kadar örnek ve alıştırmaya yer verilmediğini”, % 16.7’si “Türkçe ders kitabındaki okuma parçalarının öğrenci seviyesinde olmadığını”, % 8.7’si “Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarında imla ve anlatım bozukluklarının olduğunu” belirtmişlerdir.

TABLO-19***Türkçe Dersinde Yardımcı Kaynak Kullanımı Yüzde Ve Frekans Dağılımları***

	a	b	TOPLAM
Sayı (f)	137	13	150
Yüzde (%)	91.3	8.7	100.0

Tablo-19’de görüldüğü gibi öğretmenlere sorulan “Türkçe ders kitabı dışında öğretimde yardımcı kitap kullanıyor musunuz?” sorusuna % 91.3’ü “Evet”, % 8.7’si “Hayır” cevabını vermişlerdir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu Türkçe dersinde yardımcı kaynak kullandıklarını belirtmişlerdir. Bunun üzerine yardımcı kaynaklara neden gerek duydukları sorulmuş ve verilen cevaplar tablo-20’de gösterilmiştir.

TABLO-20***Türkçe Dersinde Yardımcı Kaynakların Gerekliliği Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Yüzde Ve Frekans Dağılımları***

	a	b	c	d	e	TOPLAM
Sayı (f)	38	32	26	24	18	138
Yüzde (%)	27.5	23.2	18.8	17.4	13.0	100.0

Tablo-20’de görüldüğü gibi öğretmenler “Türkçe dersinde yardımcı kaynaklara neden gerek duyuyorsunuz?” sorusuna % 27.5’i “daha açıklayıcı ve detaylı bilgi verdikleri için”, % 3.2’si “alıştırma ve örnekleri bol olduğu için”, % 18.8’i “programda istenen davranışları kazandırabilmek için”, % 17.4’ü “farklı kaynaklardan yararlanmak için”, % 13’ü “ders kitabındaki okuma parçaları yetersiz olduğu için” yardımcı kaynakları kullandıklarını belirtmişlerdir.

TABLO-21

Okul Ve Sınıf Kitaplıklarının İhtiyacı Karşılama Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Yüzde Ve Frekans Dağılımları

	a	b	c	TOPLAM
Sayı (f)	30	55	65	150
Yüzde (%)	20.0	36.7	43.3	100.0

Tablo-21’de görüldüğü gibi öğretmenler “Okul ve sınıf kitaplıklarınız Türkçe dersindeki ihtiyacınızı karşılayabiliyor mu?” sorusuna % 43.3’ü “Kısmen”, % 36.7’si “Hayır”, % 20’si “Evet” cevabını vermişlerdir.

Öğretmenlerin çoğunluğu okul ve sınıf kitaplıklarının ihtiyacı karşılamadığını belirtmişlerdir.

TABLO-22

Dil Bilgisi Öğretimine Sınıf İçi Uygulama Şekli Hakkındaki Öğretmen Görüşlerinin Yüzde Ve Frekans Dağılımları

	a	b	c	TOPLAM
Sayı (f)	55	88	7	150
Yüzde (%)	36.7	58.7	4.7	100.0

Tablo-22’de görüldüğü gibi öğretmenler “Dil bilgisi öğretimine sınıf içi uygulamalarda nasıl yer veriyorsunuz?” sorusuna % 58.7’si “Türkçe dersi içinde yeri geldikçe”, % 36.7’si “Ayrı bir ders saati ayırarak”, % 4.7’si “Diğer şekillerde” yer verdiklerini belirtmişlerdir.

TABLO-23***Dil Bilgisi Öğretimi Yaparken Karşılaşılan Sorunların Yüzde Ve Frekans Dağılımları***

	a	b	c	d	TOPLAM
Sayı (f)	82	35	14	19	150
Yüzde (%)	54.7	23.3	9.3	12.7	100.0

Tablo-23’de görüldüğü gibi öğretmenlerin % 54.7’si “Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi bölümünün yetersiz olduğunu”, % 23.3’ü “Yöresel ağız özelliklerinin dil bilgisi öğretimi olumsuz etkilediğini”, % 12.7’si “Türkçe ders programındaki dil bilgisi konularının öğrenci seviyesinin üzerinde olduğunu”, % 9.3’ü ise “dil bilgisi konularının çok fazla olduğunu” belirtmişlerdir.

KISIM II

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın soruları, bağımsız değişkenlere (öğretmenlerin cinsiyeti, kıdemi ve öğrenim durumlarına) göre incelenmiştir.

TABLO-24

Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlkokul Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine Göre Dağılımları

		* SEÇENEKLER					Ki-Kare Değerleri
		a	b	c	d	e	
		f %	f %	f %	f %	f %	
SORU 1	E	21	23	32	3	-	$\chi^2=6.64$ Sd: 3 $p>.05$
	K	10	29	25	7	-	
	T	31 20.7	52 34.7	57 38.0	10 6.7	-	
SORU 2	E	12	22	5	-	40	$\chi^2=2.70$ Sd: 4 $p>.05$
	K	8	21	2	1	39	
	T	20 13.3	43 28.7	7 4.7	1 0.1	79 52.7	
SORU 3	E	33	11	31	4	-	$\chi^2=1.41$ Sd: 3 $p>.05$
	K	26	13	26	6	-	
	T	59 39.3	24 16.0	57 38.0	10 6.7	-	
SORU 4	E	47	17	12	2	1	$\chi^2=5.48$ Sd: 4 $p>.05$
	K	42	9	14	1	5	
	T	89 59.3	26 17.3	26 17.3	3 2.0	6 4.0	
SORU 5	E	30	27	15	6	-	$\chi^2=16.13$ Sd: 3 $p<.05$
	K	8	42	13	8	-	
	T	38 25.5	69 46.3	28 18.8	14 9.4	-	
SORU 6	E	18	39	16	6	-	$\chi^2=2.59$ Sd: 3 $p>.05$
	K	10	43	14	4	-	
	T	28 18.7	82 54.7	30 20.0	10 6.7	-	
SORU 7	E	25	8	19	9	18	$\chi^2=5.94$ Sd: 4 $p>.05$
	K	15	10	20	3	23	
	T	40 26.7	18 12.0	39 26.0	12 8.0	41 27.3	
SORU 9	E	13	13	45	8	-	$\chi^2=1.95$ Sd: 3 $p>.05$
	K	18	9	37	7	-	
	T	31 20.7	22 14.7	82 54.7	15 10.0	-	
SORU 10	E	24	22	15	2	16	$\chi^2=0.46$ Sd: 4 $p>.05$
	K	23	19	13	3	13	
	T	47 31.3	41 27.3	28 18.7	5 3.3	29 19.3	
SORU 11	E	34	10	15	14	5	$\chi^2=8.25$ Sd: 4 $p>.05$
	K	21	5	18	14	13	
	T	55 36.9	15 10.1	33 22.1	28 18.8	18 12.1	
SORU 12	E	23	21	35	-	-	$\chi^2=3.91$ Sd: 2 $p>.05$
	K	21	10	40	-	-	
	T	44 29.3	31 20.7	75 50.0	-	-	
SORU 13	E	36	4	20	19	-	$\chi^2=2.79$ Sd: 3 $p>.05$
	K	29	2	26	13	-	
	T	65 43.6	6 4.0	46 30.9	32 21.5	-	
SORU 14	E	19	25	35	-	-	$\chi^2=0.39$ Sd: 2 $p>.05$
	K	20	20	31	-	-	
	T	39 26.0	45 30.0	66 44.0	-	-	
	E	19	6	13	26	15	$\chi^2=0.31$

SORU 15	K	17		7		12		23		12		Sd: 4
	T	36	24.0	13	8.7	25	16.7	49	32.7	27	18.0	p>.05
	E	69		10		-		-		-		$\chi^2=3.35$
SORU 16	K	68		3		-		-		-		Sd: 1
	T	137	91.3	13	8.7	-		-		-		p>.05
	E	22		14		11		17		6		$\chi^2=8.20$
SORU 17	K	16		18		15		7		12		Sd: 4
	T	38	27.5	32	23.2	26	18.8	24	17.4	18	13.0	p>.05
	E	21		30		28		-		-		$\chi^2=6.09$
SORU 18	K	9		25		37		-		-		Sd: 2
	T	30	20.0	55	36.7	65	43.3	-		-		p<.05
	E	25		51		3		-		-		$\chi^2=2.40$
SORU 19	K	30		37		4		-		-		Sd: 2
	T	55	36.7	88	58.7	7	4.7	-		-		p>.05
	E	49		19		2		9		-		$\chi^2=10.17$
SORU 20	K	33		16		12		10		-		Sd: 3
	T	82	54.7	35	23.3	14	9.3	19	12.7	-		p<.05

* Seçenekler Ek-1: ANKET FORMU'nda verilmiştir.

1. Tabloda da görüldüğü gibi yapılan ki-kare testi sonucunda Türkçe dersinin bölümlerini uygulamada çıkan sorunlar ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağımlılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

2. Tablodan da görüldüğü gibi Türkçe dersini uygularken bölümlerine verdikleri ağırlık ile öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağımlılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

3. Tabloda da görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirirken karşılaştıkları sorunlar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

4. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirirken karşılaşılan sorunlar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

5. Tabloda görüldüğü gibi öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerde dinleme becerilerini geliştirmeye yönelik karşılaşılan sorunlar arasında anlamlı bir bağımlılık vardır ($p<.05$). Bu sonuca göre öğretmenlerin % 46.3'ü “öğrencilerin dikkatlerinin çok çabuk dağıldığını”, % 25.5'i “sınıfların kalabalık olmasının dinleme etkinliğini güçleştirdiğini”, % 18.8'i “etkili öğrenmeyi sağlayacak yeterli materyalin olmadığını”,

% 9.4'ü de “sınıfların kalabalık olmasından dolayı dinleme etkinliğine yeterli zamanı ayıramadıklarını” belirtmişlerdir.

6. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirirken karşılaşılan sorunlar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

7. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin Türkçe programındaki amaç ve davranışları uygularken karşılaştıkları sorunlar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

8. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi yapılan ki-kare testi sonunda öğretmenlerin Türkçe dersinde kullandıkları metot ve teknikleri uygularken karşılaştıkları sorunlar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağımlılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

9. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi yapılan ki-kare testi sonunda öğretmenlerin Türkçe dersinde kullandıkları ölçme araçları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağımlılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

10. Yukarıdaki Tabloda da görüldüğü gibi yapılan ki-kare testi sonunda öğretmenlerin Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme yaparken karşılaştıkları sorunlar ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağımlılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

11. Tablo da görüldüğü gibi Türkçe programında konuların belirtilmemiş olmasından doğan sorunlar öğretmenlerin cinsiyetlerine göre bağımlılık göstermemektedir ($p>.05$).

12. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenler planlarını hazırlarken konuları tespit etme yolları onların cinsiyetlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($p>.05$).

13. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda; öğretmenlerin, Türkçe ders kitaplarında Türkçe'nin bölümlerine yeterince yer verilmiş midir? sorusuna verdikleri cevaplarla, öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

14. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda; öğretmenlerin, Türkçe ders kitabının eksik yönleri nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplarla, öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

15. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda; öğretmenlerin “Türkçe ders kitabı dışında öğretimde yardımcı kitaplar kullanıyor musunuz? sorusuna verdikleri cevaplarla, öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

16. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda; öğretmenlerin “Türkçe dersinde yardımcı kitaplara neden gerek duyuyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplarla, öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

17. Tabloda görüldüğü gibi, öğretmenlere sorulan “Okul ve sınıf kitaplıklarınız Türkçe dersinizdeki ihtiyacınızı karşılayabiliyor mu?” sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan ki-kare testi sonucunda okul ve sınıf kitaplıklarının yetersizliği öğretmenlerin cinsiyetlerine göre anlamlı bağımlılık göstermektedir ($p<.05$). Erkek öğretmenlerin bayan öğretmenlere göre daha fazla sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir.

18. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda; öğretmenlerin “Dil bilgisi öğretimine sınıf içi uygulamalarda nasıl yer veriyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplarla, öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

19. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda; öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi yaparken karşılaştıkları sorunlarla, öğretmenlerin cinsiyetleri arasında anlamlı bir bağımlılık vardır ($p<.05$). Erkek öğretmenler Türkçe ders kitaplarının dil bilgisi bölümünün yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

TABLO-25

Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlkokul Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Dağılımları

	* SEÇENEKLER					Ki-Kare Değerleri
	a f %	b f %	c f %	d f %	e f %	
SORU 1						
1-4 Yıl	3	5	10	1	-	$\chi^2=7.20$ Sd: 9 p>.05
5-9 Yıl	4	6	12	2	-	
10-14 Yıl	5	10	11	3	-	
15vedaha	19	31	23	4	-	
Toplam	31 20.8	52 34.9	56 37.6	10 6.7	-	
SORU 2						
1-4 Yıl	1	5	-	-	13	$\chi^2=14.64$ Sd: 12 p>.05
5-9 Yıl	5	3	1	-	15	
10-14 Yıl	2	12	1	1	13	
15vedaha	12	23	5	-	37	
Toplam	20 13.4	43 28.9	7 4.7	1 0.7	78 52.3	
SORU 3						
1-4 Yıl	10	-	6	3	-	$\chi^2=23.91$ Sd: 9 p<.05
5-9 Yıl	5	7	7	5	-	
10-14 Yıl	13	3	12	1	-	
15vedaha	30	14	32	1	-	
Toplam	58 38.9	24 16.1	57 38.3	10 6.7	-	
SORU 4						
1-4 Yıl	8	4	5	-	2	$\chi^2=11.65$ Sd: 12 p>.05
5-9 Yıl	16	3	3	-	2	
10-14 Yıl	15	6	5	1	2	
15vedaha	49	13	13	2	-	
Toplam	88 59.1	26 17.4	26 17.4	3 2.0	6 4.0	
SORU 5						
1-4 Yıl	5	10	3	1	-	$\chi^2=9.02$ Sd: 9 p>.05
5-9 Yıl	2	13	6	3	-	
10-14 Yıl	5	15	5	4	-	
15vedaha	26	31	13	6	-	
Toplam	38 25.7	69 46.6	27 18.2	14 9.5	-	
SORU 6						
1-4 Yıl	6	8	4	1	-	$\chi^2=8.74$ Sd: 9 p>.05
5-9 Yıl	4	14	6	-	-	
10-14 Yıl	7	13	5	4	-	
15vedaha	11	46	15	5	-	
Toplam	28 18.8	81 54.4	30 20.1	10 6.7	-	
SORU 7						
1-4 Yıl	4	1	5	2	7	$\chi^2=4.79$ Sd: 12
5-9 Yıl	8	3	5	3	5	

10-14 Yıl	8	4	7	3	7	p>.05
15vedaha	20	10	22	4	21	
Toplam	40 26.8	18 12.1	39 26.2	12 8.1	40 26.8	
SORU 9						
1-4 Yıl	2	4	10	3	-	$\chi^2=7.05$
5-9 Yıl	7	1	12	4	-	Sd: 9
10-14 Yıl	6	4	16	3	-	p>.05
15vedaha	16	12	44	5	-	
Toplam	31 20.8	21 14.1	82 55.0	15 10.1	-	
SORU 10						
1-4 Yıl	7	4	1	1	6	$\chi^2=11.89$
5-9 Yıl	8	10	2	-	4	Sd: 12
10-14 Yıl	11	7	7	1	3	p>.05
15vedaha	21	19	18	3	16	
Toplam	47 31.5	40 26.8	28 18.8	5 3.4	29 19.5	
SORU 11						
1-4 Yıl	6	2	3	5	3	$\chi^2=17.07$
5-9 Yıl	6	-	10	5	3	Sd: 12
10-14 Yıl	8	5	6	8	2	p>.05
15vedaha	35	8	14	9	10	
Toplam	55 37.2	15 10.1	33 22.3	27 18.2	18 12.2	
SORU 12						
1-4 Yıl	5	3	11	-	-	$\chi^2=3.75$
5-9 Yıl	6	3	15	-	-	Sd: 6
10-14 Yıl	7	7	15	-	-	p>.05
15vedaha	26	17	34	-	-	
Toplam	44 29.5	30 20.1	75 50.3	-	-	
SORU 13						
1-4 Yıl	4	1	8	6	-	$\chi^2=8.83$
5-9 Yıl	9	-	8	7	-	Sd: 9
10-14 Yıl	13	2	9	4	-	p>.05
15vedaha	39	3	20	15	-	
Toplam	65 43.9	6 4.1	45 30.4	32 21.6	-	
SORU 14						
1-4 Yıl	5	8	6	-	-	$\chi^2=2.18$
5-9 Yıl	6	6	12	-	-	Sd: 6
10-14 Yıl	7	8	14	-	-	p>.05
15vedaha	20	23	34	-	-	
Toplam	38 25.5	45 30.2	66 44.3	-	-	
SORU 15						
1-4 Yıl	6	3	4	6	-	$\chi^2=15.45$
5-9 Yıl	3	2	5	11	3	Sd: 12
10-14 Yıl	9	1	7	8	4	p>.05
15vedaha	18	7	9	23	20	
Toplam	36 24.2	13 8.7	25 16.8	48 32.2	27 18.1	
SORU 16						
1-4 Yıl	17	2	-	-	-	$\chi^2=0.26$
5-9 Yıl	22	2	-	-	-	Sd: 3
10-14 Yıl	26	3	-	-	-	p>.05
15vedaha	71	6	-	-	-	
Toplam	136 91.3	13 8.7	-	-	-	
SORU 17						

1-4 Yıl	2		10		1		3		2	$\chi^2=25.88$ Sd:12 p<.05
5-9 Yıl	3		6		3		6		4	
10-14 Yıl	11		2		7		1		5	
15vedaha	21		14		15		14		7	
Toplam	37	27.0	32	23.4	26	19.0	24	17.5	18	
SORU 18										
1-4 Yıl	4		7		8		-		-	$\chi^2=2.51$ Sd:6 p>.05
5-9 Yıl	7		6		11		-		-	
10-14 Yıl	5		11		13		-		-	
15vedaha	14		31		32		-		-	
Toplam	30	20.1	55	36.9	64	43.0	-		-	
SORU 19										
1-4 Yıl	10		9		-		-		-	$\chi^2=5.11$ Sd:6 p>.05
5-9 Yıl	8		15		1		-		-	
10-14 Yıl	13		14		2		-		-	
15vedaha	24		49		4		-		-	
Toplam	55	36.9	87	58.4	7	4.7	-		-	
SORU 20										
1-4 Yıl	7		6		4		2		-	$\chi^2=5.95$ Sd:9 p>.05
5-9 Yıl	13		6		2		3		-	
10-14 Yıl	16		7		3		3		-	
15vedaha	45		16		5		11		-	
Toplam	81	54.4	35	23.5	14	9.4	19	12.8	-	

* Seçenekler Ek-1: ANKET FORMU'nda verilmiştir.

1. Tablodan da görüldüğü gibi yapılan ki-kare testi sonucunda Türkçe dersinin bölümlerini uygulamada çıkan sorunlar ile öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir bağımlılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

2. Tabloda da görüldüğü gibi Türkçe dersini uygulamada bölümlerine verilen ağırlık ile öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir bağımlılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

3. Tabloda da görüldüğü gibi, öğretmenler öğrencilerin okuma becerilerini geliştirirken karşılaştıkları sorunlar ile kıdemleri arasında anlamlı bir bağımlılık vardır ($p<.05$). Kıdem yılı 15 yıldan fazla olan öğretmenler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirirken karşılaştıkları en büyük sorunun “sınıfların kalabalık olması nedeniyle Türkçe ders saatlerinde okumaya yeterli zaman ayıramamanın” olduğunu belirtirken, kıdem yılı 15 yıldan az olan öğretmenler ise karşılaştıkları en büyük sorunun

“öğrencilerin yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan okuma bozukluklarının olduğunu” belirtmişlerdir.

4. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirirken karşılaşılan sorunlar ile kıdemleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

5. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirirken karşılaşılan sorunlar ile kıdemleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

6. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirirken karşılaşılan sorunlar ile kıdemleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

7. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin Türkçe programındaki amaç ve davranışları uygularken karşılaştıkları sorunlar ile kıdemleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

8. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi yapılan ki-kare testi sonunda öğretmenlerin Türkçe dersinde kullandıkları metot ve teknikleri uygularken karşılaştıkları sorunlar ile kıdemleri arasında anlamlı bir bağımlılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

9. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi yapılan ki-kare testi sonunda öğretmenlerin Türkçe dersinde kullandıkları ölçme araçları ile kıdemleri arasında anlamlı bir bağımlılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

10. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi yapılan ki-kare testi sonunda öğretmenlerin Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme yaparken karşılaştıkları sorunlar ile kıdemleri arasında anlamlı bir bağımlılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

11. Tabloda görüldüğü gibi Türkçe programında konuların belirtilmemiş olması sorunu öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde bağımlılık yoktur ($p>.05$).

12. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenler planlarını hazırlarken konuları tespit etme yolları onların ilkokullardaki kıdemlerine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir ($p>.05$).

13. Tabloda da görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda, öğretmenlerin; Türkçe kitaplarında, Türkçe dersi bölüm etkinliklerine yeterince yer verilmiş midir? sorusuna verdikleri cevaplarla, kıdemleri arasında anlamlı bağımlılık yoktur ($p>.05$).

14. Tabloda görüldüğü gibi, ki-kare testi sonucunda; öğretmenlerin, Türkçe ders kitabının eksik yönleri nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplarla, öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

15. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda; öğretmenlerin “Türkçe ders kitabı dışında öğretimde yardımcı kitaplar kullanıyor musunuz? sorusuna verdikleri cevaplarla, öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

16. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda; öğretmenlerin “Türkçe dersinde yardımcı kitaplara neden gerek duyuyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplarla, öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir bağımlılık vardır ($p<.05$). Kıdem yılı 10 yıldan fazla olan öğretmenler “daha açıklayıcı ve detaylı bilgi verdikleri için” yardımcı kitaplara gerek duyduklarını, kıdem yılı 10 yıldan az olan öğretmenler ise “alıştırma ve örnekleri bol olduğu için” yardımcı kitaplara gerek duyduklarını belirtmişlerdir.

17. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda; öğretmenlerin “Okul ve sınıf kitaplıklarınız Türkçe dersindeki ihtiyacınızı karşılayabiliyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplarla, öğretmenleri kıdemleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

18. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda; öğretmenlerin “Dil bilgisi öğretimine sınıf içi uygulamalarda nasıl yer veriyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplarla, öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

19. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda; öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi yaparken karşılaştıkları sorunlarla, öğretmenlerin kıdemleri arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

TABLO-26

Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlkokul Öğretmenlerinin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımları

	* SEÇENEKLER					Ki-Kare Değerleri
	a f %	b f %	c f %	d f %	e f %	
SORU 1						
Eğt. Ens.	7	15	17	3	-	$x^2=4.02$ Sd:6 $p>.05$
Eğt. Yük. Ok.	2	6	10	2	-	
Eğt. Fak.	22	31	30	5	-	
Toplam	31 20.7	52 34.7	57 38.0	10 6.7	-	
SORU 2						
Eğt. Ens.	3	14	4	-	21	$x^2=8.70$ Sd:8 $p>.05$
Eğt. Yük. Ok.	3	3	-	-	14	
Eğt. Fak.	14	26	3	1	44	
Toplam	20 13.3	43 28.7	7 4.7	1 0.7	79 52.7	
SORU 3						
Eğt. Ens.	23	4	12	3	-	$x^2=8.08$ Sd:6 $p>.05$
Eğt. Yük. Ok.	8	4	6	2	-	
Eğt. Fak.	28	16	39	5	-	
Toplam	59 39.3	24 16.0	57 38.0	10 6.7	-	
SORU 4						
Eğt. Ens.	22	11	6	2	1	$x^2=10.03$ Sd:8 $p>.05$
Eğt. Yük. Ok.	16	2	2	-	-	
Eğt. Fak.	51	13	18	1	5	
Toplam	89 59.3	26 17.3	26 17.3	3 2.0	6 4.0	
SORU 5						
Eğt. Ens.	11	18	9	3	-	$x^2=2.03$ Sd:6 $p>.05$
Eğt. Yük. Ok.	3	11	4	2	-	
Eğt. Fak.	24	40	15	9	-	
Toplam	38 25.5	69 46.3	28 18.8	14 9.4	-	
SORU 6						
Eğt. Ens.	10	21	8	3	-	$x^2=11.03$ Sd:6 $p>.05$
Eğt. Yük. Ok.	8	8	4	-	-	
Eğt. Fak.	10	53	18	7	-	
Toplam	28 18.7	82 54.7	30 20.0	10 6.7	-	

SORU 7										
Eğt. Ens.	14		3		13		5		7	$\chi^2=9.95$
Eğt.Yük. Ok.	6		1		3		2		8	Sd:8
Eğt.Fak.	20		14		23		5		26	p>.05
Toplam	40	26.7	18	12.0	39	26.0	12	8.0	41	27.3
SORU 9										
Eğt. Ens.	8		8		22		4		-	$\chi^2=2.38$
Eğt.Yük. Ok.	4		1		13		2		-	Sd:6
Eğt.Fak.	19		13		47		9		-	p>.05
Toplam	31	20.7	22	14.7	82	54.7	15	10.0	-	
SORU 10										
Eğt. Ens.	16		12		4		4		6	$\chi^2=11.20$
Eğt.Yük. Ok.	6		5		5		-		4	Sd:8
Eğt.Fak.	25		24		19		1		19	p>.05
Toplam	47	31.3	41	27.3	28	18.7	5	3.3	29	19.3
SORU 11										
Eğt. Ens.	17		4		9		7		5	$\chi^2=7.03$
Eğt.Yük. Ok.	6		-		8		3		3	Sd:8
Eğt.Fak.	32		11		16		18		10	p>.05
Toplam	55	36.9	15	10.1	33	22.1	28	18.8	18	12.1
SORU 12										
Eğt. Ens.	12		11		19		-		-	$\chi^2=2.26$
Eğt.Yük. Ok.	4		4		12		-		-	Sd:4
Eğt.Fak.	28		16		44		-		-	p>.05
Toplam	44	29.3	31	20.7	75	50.0	-		-	
SORU 13										
Eğt. Ens.	18		1		11		12		-	$\chi^2=6.78$
Eğt.Yük. Ok.	11		-		8		1		-	Sd:6
Eğt.Fak.	36		5		27		19		-	p>.05
Toplam	65	43.6	6	4.0	46	30.9	32	21.5	-	
SORU 14										
Eğt. Ens.	14		13		15		-		-	$\chi^2=2.86$
Eğt.Yük. Ok.	6		6		8		-		-	Sd:4
Eğt.Fak.	19		26		43		-		-	p>.05
Toplam	39	26.0	45	30.0	66	44.0	-		-	
SORU 15										
Eğt. Ens.	7		2		7		16		10	$\chi^2=9.04$
Eğt.Yük. Ok.	6		2		3		9		-	Sd:8
Eğt.Fak.	23		9		15		24		17	p>.05
Toplam	36	24.0	13	8.7	25	16.7	49	32.7	27	18.0
SORU 16										
Eğt. Ens.	35		7		-		-		-	$\chi^2=5.67$
Eğt.Yük. Ok.	20		-		-		-		-	Sd:2
Eğt.Fak.	82		6		-		-		-	p<.05
Toplam	137	91.3	13	8.7	-		-		-	
SORU 17										
Eğt. Ens.	10		11		7		5		3	$\chi^2=6.94$
Eğt.Yük. Ok.	6		6		5		1		2	Sd:8
Eğt.Fak.	22		15		14		18		13	p>.05
Toplam	38	27.5	15	23.2	26	18.8	24	17.4	18	13.0
SORU 18										
Eğt. Ens.	11		10		21		-		-	$\chi^2=5.31$
Eğt.Yük. Ok.	5		7		8		-		-	Sd:4
Eğt.Fak.	14		38		36		-		-	p>.05
Toplam	30	20.0	55	36.7	65	43.3	-		-	
SORU 19										
Eğt. Ens.	22		18		2		-		-	$\chi^2=9.44$
Eğt.Yük. Ok.	8		10		2		-		-	Sd:4
Eğt.Fak.	25		60		3		-		-	p<.05
Toplam	55	36.7	88	58.7	7	4.7	-		-	
SORU 20										

Eğt. Ens.	26	9	1	6	-	$\chi^2=15.30$
Eğt. Yük. Ok.	9	5	6	-	-	Sd:6
Eğt. Fak.	47	21	7	13	-	$p<.05$
Toplam	82	35	14	19	-	
	54.7	23.3	9.3	12.7		

* Seçenekler Ek-1: ANKET FORMU'nda verilmiştir.

1. Tabloda da görüldüğü gibi yapılan ki-kare testi sonucunda Türkçe dersinin bölümlerini uygulamada çıkan sorunlar ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir bağımlılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

2. Tabloda da görüldüğü gibi Türkçe dersini uygulamada, bölümlerine verilen ağırlık ile öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir bağımlılık olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

3. Tabloda da görüldüğü gibi, öğretmenlerin öğrencilerin okuma becerilerini geliştirirken karşılaştıkları sorunlar ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

4. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirirken karşılaştıkları sorunlar ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

5. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirirken karşılaştıkları sorunlar ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

6. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirirken karşılaştıkları sorunlar ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

7. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenlerin Türkçe programındaki amaç ve davranışları uygularken karşılaştıkları sorunlar ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

8. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi yapılan ki-kare testi sonunda öğretmenlerin Türkçe dersinde kullandıkları metot ve teknikleri uygularken

karşılaştıkları sorunlar ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir bağımlılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

9. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi yapılan ki-kare testi sonunda öğretmenlerin Türkçe dersinde kullandıkları ölçme araçları ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir bağımlılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

10. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi yapılan ki-kare testi sonunda öğretmenlerin Türkçe dersinde ölçme ve değerlendirme yaparken karşılaştıkları sorunlar ile öğrenim durumları arasında anlamlı bir bağımlılığın olmadığı belirlenmiştir ($p>.05$).

11. Tabloda görüldüğü gibi Türkçe programında konuların belirtilmemiş olması sorunu öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre anlamlı bir şekilde bağımlı değildir ($p>.05$).

12. Tabloda da görüldüğü gibi öğretmenler planlarını hazırlarken konuları tespit etme yolları onların öğrenim durumlarına göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p>.05$).

13. Tabloda da görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda, öğretmenlerin; Türkçe kitaplarında, Türkçe dersi bölüm etkinliklerine yeterince yer verilmiş midir? sorusuna verdikleri cevaplarla, öğrenim durumları arasında anlamlı bağımlılık yoktur ($p>.05$).

14. Tabloda görüldüğü gibi, ki-kare testi sonucunda; öğretmenlerin, Türkçe ders kitabının eksik yönleri nelerdir? sorusuna verdikleri cevaplarla, öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

15. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda; öğretmenlerin “Türkçe ders kitabı dışında öğretimde yardımcı kitaplar kullanıyor musunuz? sorusuna verdikleri cevaplarla, öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir bağımlılık vardır ($p<.05$). Eğitim Fakültesi, Eğitim Yüksek Okulu ve Eğitim Enstitüsü mezunu

olan öğretmenlerin çoğunluğu (% 91.3) Türkçe dersinde yardımcı kitap kullanmaktadırlar.

16. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda; öğretmenlerin “Türkçe dersinde yardımcı kitaplara neden gerek duyuyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplarla, öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur($p>.05$).

17. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda; öğretmenlerin “Okul ve sınıf kitaplıklarınız Türkçe dersindeki ihtiyacınızı karşılayabiliyor mu?” sorusuna verdikleri cevaplarla, öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir bağımlılık yoktur ($p>.05$).

18. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda; öğretmenlerin “dil bilgisi öğretimine sınıf içi uygulamalarda nasıl yer veriyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplarla, öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir bağımlılık vardır ($p<.05$). Eğitim Yüksek Okulu ve Eğitim Fakültesi mezunu öğretmenler dil bilgisini Türkçe dersi içinde yeri geldikçe işlediklerini, Eğitim Enstitüsü mezunu öğretmenler ise dil bilgisine ayrı bir ders saati ayırdıklarını belirtmişlerdir.

19. Tabloda görüldüğü gibi, yapılan ki-kare testi sonucunda; öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi yaparken karşılaştıkları sorunlarla, öğretmenlerin öğrenim durumları arasında anlamlı bir bağımlılık vardır ($p<.05$). Öğretmenlerin çoğunluğu (% 54.7’si) Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi bölümünün yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuç öğretmenlerin öğrenim durumlarına göre değişmemektedir.

V. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve bu sonuçlar ışığında önerilerde bulunulmuştur.

Sonuçlar

Araştırmanın bulgularına göre ilkokul öğretmenleri en fazla (% 38'i) Türkçe dersinin Dil bilgisi bölümünü işlerken sorunlarla karşılaştıklarını, buna rağmen ders işlerken bütün bölümlere eşit ağırlık verdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin (% 6.7'si) Türkçe dersinin Yazı bölümünü işlerken pek az sorunla karşılaştıkları ve Yazı bölümüne derslerde daha az yer verdikleri ortaya çıkmıştır. Türkçe eğitimi dengeli bir biçimde yürütülememekte, okuyup anlama çalışmaları daha çok önemsenmekte, konuşmaya ve yazmaya yeterince önem verilmemektedir.

İlkokul programına göre Türkçe dersi bir bütündür ve dil bilgisi bölümüne ayrı bir ders saati ayrılmamıştır. Öğretmenlerin çoğu (% 58.7'si), Türkçe dersi içerisinde yeri geldikçe dil bilgisi konularına yer vermekte olup, bir kısmı (36.7'si) da Türkçe dersi içinde dil bilgisine ayrı bir ders saati ayırmaktadır.

Öğretmenler, Türkçe dersinde en fazla Anlatım ve Soru-cevap metot ve tekniklerini, İkili ve grup çalışması, Problem çözme metot ve tekniklerini ise daha az kullandıklarını belirtmişlerdir.

Araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlar problem kaynaklarına göre, öğrenciden, programdan, fiziksel olanaklardan, öğrencinin sosyal çevresinden ve öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar olmak üzere farklı boyutlarda ele alınmıştır.

Öğrenciden kaynaklanan sorunlar:

Öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin karşılaştıkları en büyük (% 59.3) sorunun, “öğrencilerin kelime dağarcıklarının çok yetersiz olması” ve doğal olarak öğrencilerin cümle kurarken zorlandıkları belirlenmiştir.

Öğretmenler, öğrencilerin dinleme becerilerinin geliştirilmesinde karşılaştıkları en büyük (% 46.3) sorunun, “öğrencilerin ders sırasında dikkatlerinin çabuk dağılması” olarak belirlenmiştir.

Türkçe dersinin bir etkinliği olan konuşma becerilerinin geliştirilmesinde öğretmenler (% 54.7’si), “öğrencilerin kelime dağarcıklarının kısıtlı olduğunu ve düzgün cümleler kuramadıklarını” belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (% 54.7’si) metot ve teknikleri kullanırken karşılaştıkları sorunun, “öğrencilerin seviye farklılıklarından dolayı seçilen metot ve tekniklerin etkili olarak uygulayamadıklarını” belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin % 36.7’si “kitaplıkların çok yetersiz olduğunu” belirtmişlerdir, ayrıca yine öğretmenler öğrencilerin kütüphane alışkanlıklarının da olmadığını söylemektedirler.

Programdan kaynaklanan sorunlar:

Öğretmenler (% 26.7’si) “programın çevre şartlarına uygun olmadığını” ve (% 26’si) “Türkçe ders saatlerinin programın amaç ve davranışlarını gerçekleştirmek için yeterli olmadığını” belirtmişlerdir.

Ayrıca programda kazandırılması gereken amaç ve davranışların fazla olduğunu belirten öğretmenler bu yük öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye ayırdıkları zamanı kısıtladığını söylemektedirler.

Programda konuların belirtilmemiş olması öğretmenler (% 50'si) için “kısmen” sorun olmaktadır. Çünkü konuyu nasıl tespit edecekleri konusunda ayrıntılı bilgiye sahip olmayan öğretmenlerin % 43.6'sı “ilkokul programındaki davranışları aynen konu olarak aldıklarını” belirtmişlerdir. Bazen de “ders kitaplarındaki okuma parçalarının isimlerini” konu olarak planlarına alabilmektedirler.

Fiziksel olanaklardan kaynaklanan sorunlar:

Öğretmenler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirirken “sınıfların kalabalık olmasının” ve “okullardaki okuma için gerekli araç-gereçlerin eksik olmasının” sorun yarattığını belirtmişlerdir.

Yine “sınıfların kalabalık olması” öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesini engellemektedir.

Öğretmenler “sınıfların kalabalık olmasının” dinleme etkinliğini güçleştirdiğini belirtmişlerdir.

Ayrıca yine “sınıfların kalabalık olmasının her öğrenciye yeteri kadar söz hakkı verilmesini engellediği” ortaya çıkmıştır.

Sınıflar kalabalıklığı öğretmenlerin her dersin sonunda değerlendirme yapamalarını engellemektedir.

Öğretmenler, “programın amaç ve davranışlarını gerçekleştirmek için okullarda bulunan materyallerin eksik olduğunu” belirtmişlerdir.

Ayrıca metot ve teknikleri uygulamak için gereken “araç-gereç ve materyallerin okullarda eksik olduğu” ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma ile Türkçe ders kitaplarının yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere göre “Türkçe'nin bölümlerine ders kitaplarında yeterince yer verilmemektedir”. Ders kitaplarındaki okuma parçalarının öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde ve çevre şartlarına göre uygun olmadığını belirten ilköğretim öğretmenleri ayrıca Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçalarının programın amaç ve

davranışlarını da gerçekleştirebilecek düzeyde olmadığını söylemektedirler. “Daha açıklayıcı ve detaylı bilgi verdikleri, alıştırma ve örnekleri bol olduğu için” Türkçe dersinde öğretmenlerin % 90’ından fazlası yardımcı kaynak kitapları kullanmaktadır. Türkçe eğitimi için hazırlanan ders kitapları ile yardımcı ve kaynak eserler olarak nitelendirilen sözlük, ansiklopedi, antoloji ve benzeri eserlerin yeteri kadar bulunduğunu söylemek mümkün değildir.

İlköğretim kurumlarının büyük bir çoğunluğunda (% 80’inde) sınıf ve okul kitaplıkları öğretmen ve öğrencilerin Türkçe dersindeki ihtiyaçlarını karşılayamamaktadır. Öğrencilere serbest okuma olanaklarının verilebileceği kitaplık, kütüphane ve benzeri merkezler okullarımızda yetersiz durumdadır.

Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi konularının ayrıntılı ve yeterli miktarda yer almaması öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminde karşılaştıkları sorunların başında yer almaktadır.

Sosyal çevreden kaynaklanan sorunlar:

Öğretmenler, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirirken, yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan okuma bozukluklarının giderilmesinde zorluk çektiklerini belirtmişlerdir. Yine yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan konuşma bozuklukları öğretmenlerin dil bilgisi öğretimini de olumsuz olarak etkilemektedir.

Öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar:

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin yarısından fazlası (% 58.6’sı) Türkçe derslerinde Yazılı ve Sözlü yoklamalarla ölçme değerlendirme yapmakta, diğerleri ise çoktan seçmeli test, kısa cevaplı testler ve doğru-yanlış testlerini kullanmaktadır.

Ayrıca programdaki davranışları aynen konu olarak alan öğretmenler de bulunmaktadır. Oysa; programdaki davranışlar konu değildir ve davranışlardan yararlanılarak konu tespit edilmelidir.

Öneriler

1. Bu araştırma, Trabzon ilindeki merkez ilkokullarda görev yapan öğretmenler üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın farklı illerdeki öğretmenler üzerinde yapılması ile elde edilen bulguların bu araştırmadan elde edilen bulgularla karşılaştırılmasının Türkçe öğretiminin sorunlarını çözmede yararlı olacağı düşünülmektedir.
2. Öğrencilerin kelime dağarcıklarının zenginleşmesi, yöresel ağız özelliklerinin giderilmesi için onlara bol bol kitaplar okutulmalıdır. Aileleriyle görüşmeler yapılarak öğrencilerin kitap, gazete, dergi vb. okumaları sağlanmalıdır. Serbest okuma çalışmalarına önem verilmeli ve öğretmen kontrolünde yapılmalıdır. Türkçe dahil bütün derslerde öğrenciler okumaya teşvik edilmelidir. Öğrencilerin düzgün cümleler kurabilmelerini sağlamak için onlara sık sık konuşma fırsatı tanınmalı ve kompozisyonlar yazdırılmalıdır.
3. Sınıfların kalabalık olması öğretmenlerin Türkçe derslerinde karşılaştıkları sorunların başında gelmektedir. Bu nedenle sınıf mevcutları ideal sınırlara çekilmelidir.
4. Öğrencilerin dinleme eğitimini aileden başlayarak almaları gerekir. Bu konuda aile eğitimi verilmeli; çocuklarına söz hakkı vermeleri, onları dinlemeleri gerektiği açıklanmalıdır. Ayrıca çocukların dikkatlerini çekecek günün kitle iletişim araçlarında var olan kahramanların çocuk eserlerinde kullanılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Türkçe dersinde öğrencilerin dikkatlerini çekecek, ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda eserler kullanılmalıdır.
5. Öğretmenler Türkçe derslerinde ölçme ve değerlendirme çalışmalarına daha çok zaman ayırmalıdır.
6. İlkokul Türkçe programında konular açıkça belirtilmeli veya öğretmenler planlarında konuları nasıl tespit edeceklerine dair bir hizmet içi kurstan geçirilmeli ya da öğretmenler için kılavuz kitap hazırlanmalıdır.

7. İlkokul Türkçe programının amaç ve davranışları modern program geliştirme ışığı altında uzmanlarca gözden geçirilmeli ve daha uygulanabilir amaç ve davranışlar belirlenmelidir.
8. Okul ve sınıf kitaplıkları zenginleştirilmelidir. Öğrencilere kütüphanelere gitme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Sınıfla birlikte toplu kütüphanelere gidilmeli, orada çalışma şekilleri öğrencilere gösterilmelidir.
9. Türkçe ders kitaplarının örnek ve alıştırmaları çoğaltılmalı, okuma parçaları daha ilgi çekici ve öğrenci seviyesinde olmalıdır. Ders kitapları uzmanlar tarafından yeniden gözden geçirilmelidir.
10. Türkçe derslerinde dil bilgisi çalışmalarına daha fazla ağırlık verilmelidir. Ayrıca ders kitaplarında ve kaynak kitaplarda dil bilgisi bölümüne daha çok yer ayrılmalıdır.
11. Okullarda bulunan eğitim için gerekli araç-gereç ve materyaller zenginleştirilmeli ve öğretmenlerin hizmetine sunulmalıdır.

KAYNAKÇA

ADALI, Oya

- 1983 “Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne” Türk Dili Dergisi, Dil Öğretimi Özel Sayısı. S: 379-380, 31-35.

ANKARA ÜNİVERSİTESİ

- 1988 Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları:160. 1-3 Ekim.

ALPEREN, Nusret

- 1991 ***Türkçe (Güzel Konuşma, Okuma ve Yazma) Öğretim Rehberi.*** İstanbul: MEB Yayınları.(Öğretmen Kitapları Dizisi:173)

ALKAN, Cevat

- 1992 ***Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi.*** Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları:168.

AKSAN, Doğan

- 1990 ***Her Yönüyle Dil - Ana Çizgileriyle Dilbilim.*** Ankara: TDK Yayınları: 439-1.

BAYMUR, Fuat

- 1944 ***İlkokullarda Türkçe Öğretimi.*** İstanbul: Tan Matbaası.
1945 ***Türkçe Öğretimi.*** İstanbul: İnkılap Kitabevi.

BİRİNCİ, Necat

- 1996 "Dilin Gücü" Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi. Ankara. Sayı: 530.

BÜYÜKKARAGÖZ, S. ve C. ÇİVİ

- 1994 ***Genel Öğretim Metotları.*** Konya: Atlas Kitabevi.

DEMİREL, Özcan

- 1987 “İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları” H.Ü Eğitim Bilimleri Dergisi.
1994 ***Genel Öğretim Yöntemleri.*** Ankara: Usem Yayınları-11.
1995 ***Türkçe Programı ve Öğretimi.*** Ankara: Usem Yayınları-12.

DİKMEN, Selahattin

- 1990 ***Türkçe'nin Yeterince Doğru ve Güzel Konuşulamadığı Yörelere İçin Sınıf Öğretmeni Rehberi.*** Ankara: Öğretmen Kitapları Dizisi: 3.

ERGİN, Muharrem

- 1990 ***Türk Dil Bilgisi.*** İstanbul: Bayrak Yayınları.

GÖĞÜŞ, Beşir

1968 *İlkokullarda Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Basımevi.

1983 “Anadili Eğitim Programlarının Niteliği” Türk Dili Dergisi. Dil Öğretimi Özel Sayısı, S:379-380, 40-48

1989 “Anadili Olarak Türkçe’nin Öğretimine Tarihsel Bir Bakış” Ankara: Türk Dili Araştırmaları Yıllığı. Türk Dil Kurumu Yayınları: 319, 123- 154.

HESAPÇIOĞLU, Muhsin

1994 *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. İstanbul: Beta Basım AŞ.

İŞİL, K. ve G. CANDOĞAN

1990 *İlkokuma Yazma Öğretimi Metot ve Teknikleri*. Konya:

KANTEMİR, Enise

1981 *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları:105.

KAVCAR, Cahit

1988 “Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi” Ankara: Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı, 83-90.

KAVCAR, C., F. OĞUZKAN ve S. SEVER

1995 *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.

KERMAN, Zeynep

1988 “Kültür, Dil ve Edebiyat” Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı, Ankara: 1-3 Ekim 1986, 5-14.

KİREMİT, Mehmet

1984 *Türk Dili Ders Notları I*. Ankara: Gazi Üniversitesi Basın Yayın Yüksekokulu Basımevi.

KOÇ, M. Şükrü

1956 *İlkokulda Okuma Öğretimi-I*. (Yaz: Paul Mc KEE) İstanbul: Öğretmen Kitapları: 54, Maarif Matbaası.

1958 *İlkokulda Okuma Öğretimi-II*. (Yaz: Paul Mc KEE) İstanbul: Öğretmen Kitapları: 69, Maarif Matbaası.

KÖKTÜRK, M., M.GÜL ve İ. YALÇIN

1990 *Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Ankara: Emel Yayınevi.

KÜÇÜKAHMET, Leyla

1994 *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.

MEB

1986 *Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Kılavuzu*. Ankara: MEB Basımevi.

1995 *İlkokul Programı*. Ankara: MEB Basımevi.

ÖZDEMİR, Emin

1983 “Anadili Olarak Türkçe Öğretimi” Türk Dili Dergisi. Dil Öğretimi Özel Sayısı:379-380, 18-30.

1987 *İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretim Kılavuzu*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

TDK

1983 Türk Dili Dergisi. Dil Öğretimi Özel Sayısı. Temmuz-Ağustos S:379-380.

TED

1993 *İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları*. Ankara: TED Yayınları. XI. Öğretim Toplantısı. 25-26 Mayıs.

TEKİŞİK, H. Hüsnü

1976 *İlkokuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Rehber Yayınevi.

1994 *Türkçe Öğretimi ve Öğretmen Kılavuzu*. Ankara: Tekişik Yayıncılık.

TEKİN, Halil

1980 *Okullarımızdaki Türkçe Öğretimi*. Ankara: Mars Matbaası.

TÜRK KÜLTÜRÜ ARAŞTIRMA ENSTİTÜSÜ

1966 Türk Dili İçin. Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü Yayınları:25.

VARIŞ, Fatma

1988 *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

EKLER

EK-1

ANKET FORMU

Değerli Öğretmenler,

Bu anket ülkemizde ilkokul öğretmenlerinin (Birinci sınıf ve birleştirilmiş sınıf hariç) Türkçe öğretirken karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymak ve bu sorunlarına çözümler bulabilmek için Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Programında yapılan bir yüksek lisans tezi ile ilgilidir.

Ankete vermiş olduğunuz cevaplar araştırma haricinde kullanılmayacak, kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Kişisel bilgiler istenmekte, ikinci bölümde ise 14 sorumuz bulunmaktadır. Türkçe öğretirken karşılaştığınız güçlüklerle çözümler bulabilmek için bu anketteki soruların dikkatle okunması ve samimi cevaplar verilmesini rica ederim.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Gönül MUHCU.
K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Bölümü

ANKET

BİRİNCİ BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

- 1-Cinsiyetiniz
- 2-İlkokullardaki hizmet süreniz:
 - A-1 - 4 yıl
 - B-5 - 9 yıl
 - C-10 - 14 yıl
 - D-15 ve daha fazla
- 3-En Son Mezun Olduğunuz Okul
 - A-Eğitim Enstitüsü (3 yıllık, 2 yıllık)
 - B-Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık, 4 yıllık)
 - C-Eğitim Fakültesi
 - a) Sınıf Öğretmenliği Bölümü
 - b) Diğer, belirtiniz:

İKİNCİ BÖLÜM

1. a) Türkçe dersinin bölümlerini (Anlama, Anlatma,Dilbilgisi,Yazı) uygulamadaki güçlük derecesine göre sırsıyınız.

b) Türkçe ders saatlerinde bu bölümlere eşit şekilde yer verebiliyormusunuz? Açıklayınız.

2. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için yaptığınız etkinliklerde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

3. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yaptığınız etkinliklerde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

4. Dinleme öğretiminin etkili olabilmesi için yaptığınız etkinliklerde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

5. Konuşma öğretiminin etkili olabilmesi için yaptığınız etkinliklerde karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

6. Size göre İlkokul Türkçe Programının amaç ve davranışları doğru tespit edilmiş midir? Uygulamada karşılaştığınız güçlükler nelerdir?

7. a) Türkçe dersinde kullandığınız metod ve teknikleri öncelik sırasına göre yazınız.
b) Meto ve teknikleri uygularken karşılaştığınız güçlükleri belirtiniz.

8- a) Türkçe dersinde kullandığınız ölçme araçlarını (Çoktan Seçmeli Test,Kısa Cevaplı Sorular, Gözlem, Kompozisyon Tipi Soru v.b) öncelik sırasına göre yazınız.
b) Ölçme ve değerlendirme yaparken karşılaştığınız güçlükler nelerdir?Belirtiniz.

9- a) Türkçe Programında Konuların belirtilmemiş olması sizce sorun yaratmakta mıdır?
b) Yıllık, ünite ve günlük planlarınızda konuyu nasıl tespit ediyorsunuz?
c) Karşılaştığınız güçlükleri belirtiniz.

- 10- a) Türkçe ders kitaplarında okuma, konuşma, yazma, dinleme, dil bilgisi etkinliklerine yeterince ve eşit şekilde yer verilmişmidir?
b) Türkçe ders kitabının içeriğinde ve kullanımında karşılaştığınız güçlükleri belirtiniz.

11- Türkçe ders kitabı dışında öğretimde kullandığınız başka kaynak kitap var mıdır? Varsa neden gerek duyuyorsunuz? Açıklayınız.

- 12- a) Okul ve sınıf kitaplığınız Türkçe dersindeki ihtiyacınızı karşılayabiliyor mu?
b) Türkçe öğretiminde kaynak ve araç-gereç bulma konusunda problemlerinizi nelerdir? Açıklayınız.

- 13- a) Dil bilgisi öğretmenine sınıf içi uygulamalarda nasıl yer veriyorsunuz?
b) Dil bilgisi öğretimi imla, noktalama işaretleri, telafuz gibi etkinliklerinde ne gibi güçlüklerle karşılaşmaktasınız?

14- Türkçe öğretirken karşılaştığınız güçlüklerin çözümü ile ilgili önerileriniz varsa belirtiniz.

EK-2

ANKET FORMU

Değerli Öğretmenler,

Bu anket ülkemizde ilkökul öğretmenlerinin (Birinci sınıf ve birleştirilmiş sınıf hariç) Türkçe öğretirken karşılaştıkları güçlükleri ortaya koymak ve bu sorunlarına çözümler bulabilmek için Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Programında yapılan bir yüksek lisans tezi ile ilgilidir.

Ankete vermiş olduğunuz cevaplar araştırma haricinde kullanılmayacak, kişisel bilgiler kesinlikle gizli tutulacaktır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde Kişisel bilgiler istenmekte, ikinci bölümde ise 20 sorumuz bulunmaktadır. Türkçe öğretirken karşılaştığımız güçlüklerle çözümler bulabilmek için bu anketteki soruların dikkatle okunması ve samimi cevaplar verilmesini rica ederim.

Katkılarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Arş. Gör. Gönül MUHCU.
K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesi
Sınıf Öğretmenliği Bölümü

ANKET

BİRİNCİ BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

1-Cinsiyetiniz

2-İlkokullardaki hizmet süreniz:

A-1 - 4 yıl

B-5 - 9 yıl

C-10 - 14 yıl

D-15 ve daha fazla

3-En Son Mezun Olduğunuz Okul

A-Eğitim Enstitüsü (3 yıllık, 2 yıllık)

B-Eğitim Yüksek Okulu (2 yıllık, 4 yıllık)

C-Eğitim Fakültesi

a) Sınıf Öğretmenliği Bölümü

b) Diğer, belirtiniz:

İKİNCİ BÖLÜM

SORU 1: Türkçe dersinin en fazla hangi bölümünü uygulamada güçlük çekiyorsunuz?

- a) Anlama b) Anlatma c) Dil bilgisi d) Yazı

SORU 2: Türkçe dersini işlerken aşağıdaki bölümlerden hangisine ağırlık veriyorsunuz?

- a) Anlama (Okuma, Dinleme)
b) Anlatma (Konuşma (sözlü), Yazma (yazılı))
c) Dil bilgisi
d) Yazı
e) Türkçe dersinin bölümlerine eşit ağırlık veriyorum

SORU 3: Öğrencilerin Okuma becerilerini geliştirmek için yaptığınız etkinliklerde aşağıdaki sorunlardan en çok hangisiyle karşılaşmaktasınız? Önem sırasına göre belirtiniz.

- () a) Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan okuma bozukluklarının olması
() b) Okullarda okuma için gerekli araç-gereç ve materyalin eksik olması
() c) Sınıfların kalabalık olması nedeniyle Türkçe ders saatlerinde okumaya yeterli zamanın ayrılamaması
() d) Türkçe programındaki okumaya ilişkin amaç ve davranışların gerçekleştirilebilir düzeyde olmaması

SORU 4: Öğrencilerin Yazma (yazılı anlatım) becerilerini geliştirmek için yaptığınız etkinliklerde aşağıdaki sorunlardan en çok hangisiyle karşılaşmaktasınız? Önem sırasına göre belirtiniz.

- () a) Öğrencilerin kelime dağarcıklarının yetersiz olmasından dolayı düzgün cümleler kuramamaları
() b) Yöresel ağız özelliklerinden kaynaklanan yazma bozukluklarının olması
() c) Sınıfların kalabalık olması nedeniyle Türkçe ders saatlerinde yazılı anlatıma yeterli zamanın ayrılamaması
() d) Yazılı anlatımın öğrenciler tarafından tercih edilmemesi
() e) Türkçe programındaki yazılı anlatıma ilişkin amaç ve davranışların gerçekleştirilebilir düzeyde olmaması

SORU 5: Öğrencilerin Dinleme becerilerini geliştirmek için yaptığınız etkinliklerde aşağıdaki sorunlardan en çok hangisiyle karşılaşmaktasınız? Önem sırasına göre belirtiniz.

- () a) Sınıfların kalabalık olmasının dinleme etkinliğini güçleştirmesi
() b) Öğrencilerin dikkatlerinin çok çabuk dağılması
() c) Etkili öğrenmeyi sağlayacak yeteri kadar çekici materyalin olmaması
() d) Sınıfların kalabalık olması nedeniyle Türkçe ders saatlerinde dinleme etkinliğine yeterli zamanın ayrılamaması

SORU 6: Öğrencilerin Konuşma (sözlü anlatım) becerilerini geliştirmek için yaptığınız etkinliklerde aşağıdaki sorunlardan en çok hangisiyle karşılaşmaktasınız? Önem sırasına göre belirtiniz.

- () a) Yöresel ağız özelliklerinin konuşmayı olumsuz etkilemesi
() b) Öğrencilerin kelime hazinelerinin kısıtlı olmasından dolayı düzgün cümleler kuramamaları
() c) Sınıfların kalabalık olmasından dolayı her öğrenciye yeteri kadar söz hakkının verilememesi
() d) Konuşmayı teşvik edici eğitim materyallerinin eksik olması

SORU 7: Türkçe programının amaç ve davranışlarını uygularken karşılaştığınız sorunlar aşağıdakilerden hangisidir? Önem sırasına göre belirtiniz.

- ☐ a) Programın çevre şartlarına uygun olmaması
- ☐ b) Programdaki amaç ve davranışların gerçekleştirilebilir olmaması
- ☐ c) Programdaki amaç ve davranışları kazandırabilmek için Türkçe ders saatlerinin yeterli olmaması
- ☐ d) Programdaki davranışların amaçları gerçekleştirebilecek düzeyde olmaması
- ☐ e) Programdaki amaç ve davranışları gerçekleştirebilmek için okullarda bulunan materyallerin eksik olması

SORU 8: Türkçe dersinde aşağıdaki öğretim yöntemlerinden hangilerini kullanıyorsunuz? (X ile işaretleyerek belirtiniz)

- ☐ a) Anlatım Yöntemi
- ☐ b) Soru-Cevap
- ☐ c) Problem Çözme
- ☐ d) Tartışma
- ☐ e) Gösteri
- ☐ f) Rol Oynama
- ☐ g) Dramatizasyon
- ☐ h) İkili ve Grup Çalışmaları

SORU 9: Türkçe dersinin işlenmesinde kullandığınız metot ve teknikleri uygularken aşağıdaki sorunlardan hangisiyle karşılaşmaktasınız? Önem sırasına göre belirtiniz.

- ☐ a) Okullardaki materyallerin eksik olması
- ☐ b) Metot ve tekniklerin öğretmenler tarafından tam olarak tanınmıyor olması
- ☐ c) Öğrencilerin seviye farklılıklarından dolayı seçilen metot ve tekniklerin etkili olarak uygulanamaması
- ☐ d) Programdaki amaç ve davranışların öğretmenlere istedikleri metot ve tekniği kullanma imkanını vermemesi

SORU 10: Türkçe dersinde kullandığınız ölçme değerlendirme araçlarını önem sırasına göre yazınız.

- ☐ a) Yazılı yoklamalar
- ☐ b) Sözlü yoklamalar
- ☐ c) Kısa cevaplı testler
- ☐ d) Doğru-yanlış testleri
- ☐ e) Çoktan seçmeli testler

SORU 11: Ölçme değerlendirme yaparken aşağıdaki güçlüklerden hangisiyle karşılaşmaktasınız? Önem sırasına göre belirtiniz.

- ☐ a) Sınıfların çok kalabalık olmasından dolayı her dersin sonunda değerlendirme yapılamaması
- ☐ b) Araç-gereç ve kırtasiye gücünün çekilmesi
- ☐ c) Programın yüklü olmasından dolayı değerlendirmeye zaman kalmaması
- ☐ d) Öğrencilerin aynı seviyede olmamasından dolayı tek bir değerlendirme yönteminin kullanılamaması
- ☐ e) Öğrencilerin derse hazır gelmemelerinden dolayı her ders sonunda değerlendirme yapılamaması

SORU 12: Türkçe programında konuların belirtilmemiş olması sizce sorun yaratmakta mıdır?

- a) Evet
- b) Hayır
- c) Kısmen

SORU 13: Günlük, ünite ve yıllık planlarınızda Türkçe dersinin konularını tespit ederken aşağıdaki maddelerden hangisini kullanıyorsunuz?

- a) Davranışlar konu olarak alınıyor.
- b) Okuma parçaları konu olarak alınıyor.
- c) Davranışlardan yararlanılarak konu tespit ediliyor.
- d) Amaca uygun olarak belirleniyor.
- e) Diğer, belirtiniz

SORU 14: Türkçe ders kitaplarında okuma, konuşma, yazma, dinleme, dil bilgisi etkinliklerine yeterince yer verilmiş midir?

- a) Evet
- b) Hayır
- c) Kısmen

SORU 15: Türkçe ders kitabının içeriğinde eksik bulduğunuz yönleri önem sırasına göre aşağıda belirtiniz.

- () a) Türkçe ders kitabında yer alan bölümler programdaki amaç ve davranışları gerçekleştirecek düzeyde değildir.
- () b) Türkçe ders kitabındaki okuma parçalarında imla, ve anlatım bozukluklarının olması
- () c) Türkçe ders kitabındaki okuma parçalarının öğrenci seviyesine göre olmaması
- () d) Okuma parçalarının ilgi çekici ve çevre şartlarına uygun olmaması
- () e) Türkçe ders kitabında yeteri kadar örnek ve alıştırmaya yer verilmemesi

SORU 16: Türkçe ders kitabı dışında öğretimde yardımcı kitaplar kullanıyor musunuz?

- a) Evet
- b) Hayır

16. soruya cevabınız evet ise:.....

SORU 17: Türkçe dersinde yardımcı kitaplara neden gerek duyuyorsunuz?

- a) Daha açıklayıcı ve detaylı bilgi verdiği için
- b) Alıştırma ve örnekleri bol olduğu için
- c) Programda istenen davranışları kazandırabilmek için
- d) Farklı kaynaklardan yararlanmak için
- e) Ders kitabındaki okuma parçaları yetersiz olduğu için

SORU 18: Okul veya sınıf kitaplıklarınız Türkçe dersindeki ihtiyacınızı karşılayabiliyor mu?

- a) Evet
- b) Hayır
- c) Kısmen

SORU 19: Dil bilgisi öğretimine sınıf içi uygulamalarda nasıl yer veriyorsunuz?

- a) Ayrı bir ders saati ayırarak
- b) Türkçe dersi içinde yeri geldikçe
- c) Diğer, belirtiniz:.....

SORU 20: Dil bilgisi öğretimi yaparken aşağıdaki sorunlardan hangileriyle karşılaşmaktasınız? Önem sırasına göre belirtiniz.

- () a) Türkçe ders kitaplarında dil bilgisi bölümünün yetersiz olması
- () b) Yöresel ağız özelliklerinin dil bilgisi öğretimini olumsuz etkilemesi
- () c) Dil bilgisi konularının çok fazla olması
- () d) Türkçe ders programındaki dil bilgisi konularının öğrenci seviyesinin üzerinde olması

TRABZON MERKEZE BAĞLI İLKOKULLARIN LİSTESİ

Trabzon Merkez İlkokulları

1-Atatürk ilkokulu
2-Boztepe ilkokulu
3-Cudibey ilkokulu
4-Cumhuriyet ilkokulu
5-Dumlupınar ilkokulu
6-Gazipaşa ilkokulu
7-Fatih ilkokulu
8-İskenderpaşa ilkokulu
9-Kaledibi ilkokulu
10-Kanuni Süleyman ilkokulu
11-Kurtuluş ilkokulu
12-Namık Kemal ilkokulu
13-Tevfikbey ilkokulu
14-Ülkü ilkokulu
15-Yavuz Selim ilkokulu
16- 24 Şubat ilkokulu
17-Milli Egemenlik ilkokulu
18-Piri Reis ilkokulu
19-Beşirli ilkokulu
20-Zafer ilkokulu
21-Cengiz Topel ilkokulu
22-Ticaret ilkokulu
23-H.Hüsnü Aker ilkokulu
Şehir ilkokullarında öğretmen
sayısı: 974

Merkez Köy İlkokulları:

1-Ağıllı 2-Akkaya 3-Aktoprak
4-Ayvalı 5-Ahmet Yayla Subaşı
6-Beşirli 7-Bengisu 8-Bulak
9-Bulak Düzmahalle 10-Bostancı
11-Çamoba 12-Çilekli
13-Çimenli 14-Çukurçayır
15-Çukurçayır Sofrakaya
16-Doğançay
17-Doğançay Evren
18-Dolaylı Elmalık 19-Düzyurt
20-Fatih 21-Geçit 22-Gözalan
23-Gündoğdu 24-Gürbulak
25-İncesu 26-Karakaya

27-Kavala 28-Kireçhane
29-Kutlugün 30-Pelitli
31-Pelitli Fevzi Çakmak
32-Pınaraltı 33-Pınaraltı Keleşli
34-Sayvan 35-Sayvan Hisepli
36-Soğuksu 37-Subaşı 38-Tos
39-Uğurlu 40-Yalınca 41-Yeniköy
42-Yeşilbük 43-Yeşilova
44-Yeşilova Mustafa Kemal
45-Yeşilyurt 46-Akoluk
47-Yeşilyurt Başmahalle
48-Akoluk Esentepe 49-Aydınlı
50-Kamışlı 51-Çağlayan
52-Aşağı mahalle 53-Başkurt
54-Çakılca 55-Dereli 56-Kendirli
57-Okçu Birinci 58-Yanlıca
59-Okçu Gayrettepe 60-Kozluca
61-Okçu Armutlu 62-Sevimli
63-Yanyamaç 64-Özbirlik
Merkez köy ilkokullarında
öğretmen sayısı: 378

Şehir İlköğretim Okulları:

1-Atatürk 2-Aydınlıkevler 3-Fatih
4-Erdoğdu 5-İsmetpaşa 6-M.Akif Ersoy
7- 100. Yıl
Şehir ilköğretim okullarındaki
öğretmen sayısı: 193

Merkez Köy İlköğretim Okulları:

1-Akyazı 2-Beşirli 3-Dolaylı
4-Gölçayır 5-Karlık
Merkez köy ilköğretim
okullarındaki öğretmen sayısı: 76

Özel İlkokullar:

1-Özel Candan
2-Özel Neşem

TOPLAM ÖĞRETMEN SAYISI:1621

T.C.
TRABZON VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI: 379 EĞ.Öğ.İİ.Şb.912(61)-31890

29 ARALIK 1995

KONU: Anket

VALİLİK MAKAMINA

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü sınıf öğretmenliği bölümü yüksek lisans programında öğrenim görmekte olan GÖMÜL MUHCU ekli listede isimleri yazılı ilimizdeki okullarda (Birinci ve birleştirilmiş sınıf harif) Türk öğretirken öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerle ilgili bir anket düzenlemek istemektedir.

Söz konusu anketin ekli listede belirtilen okullarda yapılmasında müdürlüğümüzce sakınca görülmemektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde gereğine misaa-
delerinizi arz ederim.

(imza)

Tulay ÖRS

Müdür a.

Şube Müdürü

O L U R
28.11.1995

(imza)

Osman AKKUŞ

Vali a.

Milli Eğitim Müdürü

ASLININ AYNIDIR

29 ARALIK 1995

(Handwritten signatures and stamps)

Y.Ö. YÜSEKÖĞRETİM KURULU
DOKÜMANTASYON MERKEZİ