

**İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ
ÖĞRETİM PROGRAMI İÇERİĞİNİN
DÜZENLENMESİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLER**

Zeynel HAYRAN

Hacettepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri
Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı için öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ

olarak hazırlanmıştır.

113533

Ankara
Haziran, 2002

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'ne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....

Prof. Dr. Özcan DEMİREL(Danışman)

Üye.....

Prof. Dr. Cahit KAVCAR

Üye.....

Yrd.Doç. Dr. Melek DEMİREL

Üye.....

Yrd.Doç. Dr. Esed YAĞCI

Üye.....

Yrd.Doç. Dr. Banu YANGIN

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

22.10.2002

Prof. Dr. Nuran ÖZYER
Enstitü Müdürü

ÖZET

Bu araştırma, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin çağdaş yaklaşımlara göre düzenlenmesi hakkında öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanların görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Araştırmanın evrenini Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapan ilköğretim sınıf ve branş öğretmenleri, Ankara ili ilköğretim müfettişleri ve çeşitli üniversitelerin öğretim üyeleri oluşturmaktadır. Evrenden 8 merkez ilçede görevli 170 öğretmen, 41 ilköğretim müfettişi random olarak seçilmiştir. Ulaşılabilen 24 öğretim üyesi de araştırma kapsamına alınmıştır.

Araştırma betimsel niteliktedir. Örneklem grubundan anket aracılığı ile görüşleri alınmıştır. Anket 6 bölüm ve 35 maddeden oluşmaktadır. Elde edilen veriler incelenmiş, çözümlenmesinde “SPSS 9.0 for Windows” programı kullanılmıştır. Verilerle ilgili frekanslar, yüzdeler, ağırlıklı ortalamalar bulunmuş; sonuçlar tablolar hâline getirilmiştir.

Araştırma bulguları, aşağıda belirtilmiştir. Buna göre;

1. Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanlar, Türkçe dersi içeriğinin dersin kendi amaçlarına hizmet etmesi; Türkçe dersi ile diğer derslerin ünite ve konuları arasında paralellik sağlanması; yenilik ve gelişmelere açık olması; dil öğretiminde yazınsal ve öğretici metinlerin kullanılması gerektiği görüşündedirler.

2. Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanlar, Türkçe öğretiminde becerilerin öyküleme, bildirme, düşlemler, betimleme, iknâ etme/etkileme, yaratıcı olma, sınıflama gibi Türk dilinin en çok kullanıldığı alanlarda yaptırılacak etkinlik ve alıştırmalarla kazanılacağı görüşünü taşımaktadırlar; dilin araştırma-sorgulama işlevi ile ilgili görüşe “Katılmıyorum” boyutunda yanıt vermektedirler.

3. Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanlar, aynı izleği işleyen şiir, öykü ve oyunların üniteleştirilmesi; ünitelerin kendi aralarında sıralanması; metin seçiminde kronolojik sıra yerine izlek birliği gözetilmesi; okuma parçaları belirlenirken öğrencilerin yaş özellikleri, algı ve kavrayışlarının göz önünde tutulması; metinden,

bağlamdan kopuk çalışmalar yerine o ünitenin işlenmesini gerekli kıldığı dil bilgisi bilgilerinin öğrencilere kazandırılması gerektiğini düşünmektedirler.

4. Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanlar, Türkçe'nin mihver ders olması; ders içeriğinin üniteler halinde düzenlenmesi; üniteler arasında dayanışıklılık, aşamalılık ve süreklilik ilişkisi olması; okuma parçalarının 'belirli gün ve haftalar' için araç olarak kullanılmaması gerektiği görüşündedirler. "Ünitelere uygun posterler hazırlanması" görüşüne katılmaktadırlar.

5. Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanlar, beş görüşe göre, tümleşik dil becerisinin ayrılıp ayrı dersler olarak okutulması ve ayrı günlerde gerçekleştirilmesinden, tümleşik dil becerisi yerine okuma ve yazmada yoğunlaşılmasından yanadırlar. Dil becerilerini geliştirmenin dil bilgisi öğretimi ile mümkün olamayacağı görüşündedirler. Tümleşik dil becerisinin geliştirilmesinden yana oldukları anlaşılmaktadır.

6. Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanlar, anlatımı güçlendirmek, geliştirmek, genişletmek için öğrencilerin Türkçe söz varlığı bakımından zenginleştirilmiş okuma parçaları ile etkileşimlerinin sağlanması gerektiği görüşündedirler.

SUMMARY

The aim of this research is to determine the opinions of teachers, inspectors of primary education and language specialists about preparation Instruction Curriculum of Turkish Language in Elementary Education by using contemporary approaches.

The research population includes class teachers of primary education and branch teachers charged in central districts within Ankara, inspectors of Ankara, academic staff from various universities. 170 teachers working in the central districts, 41 inspectors of primary education were chosen randomly from the research area. 24 academic staff reached were also included in the research.

It is a descriptive research. Opinions of the people in the research are taken with a questionnaire. The questionnaire consists of 6 chapters and 35 items. The data was analyzed by using SPSS 9.0 for Windows statistical program. The frequencies, percentages, weighted averages, are calculated and the results are illustrated in tables.

The results of the research, opinions of the teachers, inspectors and specialists are given below:

1. The opinions are stated as follows; the content of the Turkish course must serve its own purposes; the Turkish course and units and subjects of core courses must be parallel to each other; it must be open to innovations and developments; literary and instructional texts should be used in language teaching.

2. They think that the skill in Turkish teaching can be gained by activities and practices such as narrating, informing, imagining, describing, influencing, creating and classifying where Turkish language is widely used. Their answer about the inquire function of language is only as "I don't agree".

3. They think that the units of poems, stories and plays should emphasize the same theme; arrangement of the units with respect to each other should be done; the theme similarity should be considered rather than chronologic order in selection of the texts; age of the students, their perception and conception should be considered in determination of

the texts; the grammar knowledge required for a specific unit must be studied in place of subjects completely separate from the text and context.

4. Turkish course should be the core course; content of the course should be prepared in the form of units; there should be solidarity and continuity between the units; the reading texts should not be used as a tool for “specific days and weeks”. They agree that “posters appropriate for the units should be prepared”.

5. Integrated language skills should be separated and taught as separate course and performed in different days; concentration on reading and writing in place of integrated language skills; although they don’t agree that improvement of language skills is possible with grammar teaching, they supported improvement of integrated language skills.

6. In order to strengthen, develop and broaden expression skills, an interaction between students and reading texts enriched with Turkish vocabulary should be provided.

İÇİNDEKİLER

Sayfa No

ÖZET.....	i
SUMMARY.....	iii
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	vii
ÖNSÖZ.....	x

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
PROBLEM DURUMU.....	1
DİL.....	2
DİLİN DOĞUŞU.....	3
DİLİN İŞLEVLERİ.....	5
ANA DİLİ.....	8
ANA DİLİ ÖĞRETİMİ.....	9
TÜMLEŞİK DİL BECERİSİ.....	13
Dinleme.....	13
Okuma.....	14
Konuşma.....	15
Yazma.....	15
TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ.....	16
ÖĞRETİM PROGRAMI.....	21
Hedef.....	22
İçerik.....	22
Eğitim Durumu.....	23
Sınama Durumu.....	24
TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ İÇERİĞİNİN DÜZENLENMESİ.....	25
Yapısalcı Yaklaşım.....	25
Durumsal Yaklaşım.....	25
Kavramsal/İşlevsel Yaklaşım.....	26
Öyküleme.....	26
Bildirme.....	27
Düşleme.....	27
İnandırma.....	27
Betimleme.....	28
Sorgulama.....	28
Yaratma.....	28
Sınıflandırma.....	28
Dil Becerisi Merkezli Yaklaşım.....	28
Konu Merkezli Yaklaşım.....	29
Belirli Alan Merkezli Yaklaşım.....	29
Doğrusal Yaklaşım.....	29
Sarmal Yaklaşım.....	29
Modüler Yaklaşım.....	29

ANA DİL ÖĞRETİMİNDE SORUNLAR.....	29
ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	32
PROBLEM CÜMLESİ.....	33
ALT PROBLEMLER.....	33
SAYILTILAR.....	34
TANIMLAR.....	34
SINIRLILIKLAR.....	36
İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	36
BÖLÜM II	
YÖNTEM.....	44
EVREN VE ÖRNEKLEM.....	44
VERİ TOPLAMA ARACININ HAZIRLANIŞI.....	46
2.4. VERİLERİN ANALİZİ	47
BÖLÜM III	
BULGU VE YORUMLAR.....	48
1.Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	48
2.Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	55
3.Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	62
4.Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	69
5.Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	76
6.Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	82
BÖLÜM IV	
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	88
SONUÇLAR.....	88
ÖNERİLER.....	90
KAYNAKÇA.....	92
EK-1:Anket Formu.....	102
EK-2:İzin Belgesi.....	106

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo No	Sayfa No
1.Evren ve Örneklem İlişkisi (Tablo .1).....	45
2.Öğretmenlerle ilgili Araştırmanın Örneklemi(Tablo. 2)	45
3.İlköğretim Türkçe Öğretim Programı İçeriği ile İlgili Öğretmen Görüşleri (Tablo-I.1).....	48
4.İlköğretim Türkçe Öğretim Programı İçeriği ile İlgili İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri(Tablo-I.2).....	49
5.İlköğretim Türkçe Öğretim Programı İçeriği ile İlgili Uzmanların Görüşleri(Tablo-I.3).....	50
6.İlköğretim Türkçe Öğretim Programı İçeriği ile İlgili Öğretmen İlköğretim Müfettişi, Uzmanların Görüşleri(Tablo-I.4).....	51
7.İlköğretim Türkçe Öğretim Programı İçeriğinin İşlevsel/Kavramsal Yaklaşımına Göre Düzenlenmesiyle İlgili Öğretmen Görüşleri(Tablo-II.1).....	55
8.İlköğretim Türkçe Öğretim Programı İçeriğinin İşlevsel/Kavramsal Yaklaşımına Göre Düzenlenmesiyle İlgili İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri(Tablo-II.2).....	56
9.İlköğretim Türkçe Öğretim Programı İçeriğinin İşlevsel/Kavramsal Yaklaşımına Göre Düzenlenmesiyle İlgili Uzmanların Görüşleri(Tablo-II.3).....	57
10.İlköğretim Türkçe Öğretim Programı İçeriğinin İşlevsel/Kavramsal Yaklaşımına Göre Düzenlenmesiyle İlgili Öğretmen, İlköğretim Müfettişi,Uzmanların Görüşleri(Tablo-II.4)	58
11.İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin "İzleksel Yaklaşım"a Göre Düzenlenmesiyle İlgili Öğretmen Görüşleri(Tablo-III.1).....	62

12.İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçerğinin "İzleksel Yaklaşım"a Göre Düzenlenmesiyle İlgili İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri(Tablo-III.2).....	63
13.İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçerğinin "İzleksel Yaklaşım"a Göre Düzenlenmesiyle İlgili Uzmanların Görüşleri(Tablo-III.3).....	64
14.İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçerğinin "İzleksel Yaklaşım"a Göre Düzenlenmesiyle İlgili Öğretmen, İlköğretim Müfettişi, Uzmanların Görüşleri(Tablo-III.4).....	65
15.İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçerğinin "Mihver Ders" İlkesine Göre Düzenlenmesiyle İlgili Öğretmen Görüşleri(Tablo-IV.1).....	69
16.İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçerğinin "Mihver Ders" İlkesine Göre Düzenlenmesiyle İlgili İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri(Tablo-IV.2).....	70
17.İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçerğinin "Mihver Ders" İlkesine Göre Düzenlenmesiyle İlgili Uzmanların Görüşleri(Tablo-IV.3).....	71
18.İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçerğinin "Mihver Ders" İlkesine Göre Düzenlenmesiyle İlgili Öğretmen, İlköğretim Müfettişi ve Uzmanların Görüşleri(Tablo-IV.4).....	72
19.İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçerğinin "Tümleşik Dil Becerisi" Yaklaşımına Göre Düzenlenmesiyle İlgili Öğretmen Görüşleri(Tablo-V.1).....	76
20.İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçerğinin "Tümleşik Dil Becerisi" Yaklaşımına Göre Düzenlenmesiyle İlgili İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri(Tablo-V.2).....	77
21.İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçerğinin "Tümleşik Dil Becerisi" Yaklaşımına Göre Düzenlenmesiyle İlgili Uzmanların Görüşleri(Tablo-V.3).....	78

22.İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin "Tümleşik Dil Becerisi" Yaklaşımına Göre Düzenlenmesiyle İlgili Öğretmen, İlköğretim Müfettişi ve Uzmanların Görüşleri(Tablo-V.4).....	79
23.İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinde "Türkçenin Söz Varlığı"na Yer Verilmesiyle İlgili Öğretmen Görüşleri(Tablo-VI.1).....	82
24.İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinde "Türkçenin Söz Varlığı"na Yer Verilmesiyle İlgili İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri (Tablo-VI.2).....	83
25.İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinde "Türkçenin Söz Varlığı"na Yer Verilmesiyle İlgili Uzmanların Görüşleri (Tablo-VI.3).....	84
26.İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinde "Türkçenin Söz Varlığı"na Yer Verilmesiyle İlgili Öğretmen, İlköğretim Müfettişi ve Uzmanların Görüşleri(Tablo-VI.4).....	85

ÖNSÖZ

Dil, bireylerin hem dış dünyayı hem de zihinlerinde oluşan iletileri yansıtmalarında oldukça etkilidir. İlköğretim Türkçe öğretiminin amacı, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmektir. Ana dili öğretimi, öğrencilerin kişilik gelişimlerini de etkileyip onları donanımlı kılmaktadır. İlköğretim, ortaöğretim ve yüksek öğretim kurumlarını bitiren öğrenciler, konu alanları ile ilgili olarak belli bir yeterliliğe ulaşmalarına karşın, dil becerileri bakımından yetersiz bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar bu yargıyı destekler niteliktedir.

İlköğretim Türkçe öğretiminde başarısız olunmasının nedenlerinden biri öğretim programının içeriğine bağlanabilir. Toplu öğretim anlayışının bir gereği olarak Türkçe öğretiminde mihver derslere koşutluk sağlanmak istenilmekte, belirli gün ve haftalara bağlanmak konusunda aşırıya kaçılmaktadır. Sonuçta, Türkçe dersi kendi amaçlarına hizmet etmekten çok uydu bir ders konumuna gelmektedir. Türkçe öğretimini daha verimli, yararlı bir biçime getirmek için yapılan bu araştırma bu araştırma sonuçlarına göre, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretimi Programında içerik boyutuna mutlaka yer verilmeli çağdaş ve işlevsel/kavramsal yaklaşım, tümleşik dil becerisi, izleksel yaklaşım, Türkçenin mihver ders olması, söz varlığına dayanma gibi ilke ve anlayışlara göre yeniden düzenlenebilir.

Araştırmanın ve araştırmanın kuramsal temellerinin oluşmasını sağlayan, araştırma sürecinde ilgi ve desteğini esirgemeyen danışmanım Prof. Dr. Özcan DEMİREL'e; uzun süreli görüşmelerime sabırla dayanan, görüş ve düşünceleri ile beni yönlendiren, gelişmemi sağlayan Prof. Dr. Cahit KAVCAR'a minnet ve teşekkürlerim sonsuzdur.

Dil, ana dili konusunda kendileri ile görüşme yaptığım Prof. Dr. Doğan AKSAN'a; öğretici metinler, işlevsel/kavramsal yaklaşım hakkındaki geniş bilgisinden yararlandığım Prof. Dr. Sabri KOÇ'a; dil işlevlerine ilişkin cömertçe bilgi veren, beni ilgili kaynaklara yönelten Prof. Dr. Zeynel KIRAN'a; içerik ve içerik düzenlenmesi

hakkında görüştüğüm Emin ÖZDEMİR'e; Türkçe öğretimi, içerik ve içerik düzenleme konusunda görüş bildiren Doç. Dr. Sedat SEVER'e; ders aşamasından araştırmanın yazımına değin yakın ilgi ve desteklerini gördüğüm hocalarım Yrd. Doç. Dr. Melek DEMİREL'e, Yrd. Doç. Dr. Esed YAĞCI'ya; ölçme aracının geliştirilmesinden araştırmanın yazımına kadar inceleme ve eleştirileriyle katkı getiren hocam Yrd. Doç. Dr. Banu YANGIN'a; istatistiksel işlemlerde yardımcı olan Yrd. Doç. Dr. Canan HAMURKARAOĞLU'na; araştırma raporunu dil ve anlatım bakımından titizlikle inceleyen hocam Dr. Fatma TÜRKYILMAZ'a; yeniden öğrenciliğe dönmemi sağlayan Dr. Semih ŞAHİNEL'e; veri toplama aracına yanıt vererek araştırmanın sonuçlanmasını sağlayan öğretim üyesi, ilköğretim müfettişi ve öğretmenlere teşekkürlerimi borç bilirim.

Araştırma sürecindeki “görünmez adam”lığıma karşın sevgi, ilgi ve destekleri ile hep yanımda olan eşime ve kızıma ne kadar teşekkür etsem azdır.

Çalışmanın bütününde görüleceği gibi, öğrencilerin dil becerilerindeki yetersizliğin temel nedeni programın yapısına bağlanabilir. Bu araştırmanın, az da olsa ilköğretim Türkçe öğretimine bir katkı getirmesi en büyük dileğimdir.

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, problem cümlesi, alt problemler, sayıtlar, tanımlar ve sınırlamalar üzerinde durulmuştur.

PROBLEM DURUMU

Birey, çevresindeki varlık, olay ve ilişkilerle sürekli etkileşmektedir. Kişinin başkaları ile kurduğu iletişim kendi içinde başlar. İletişim sürecinde birey, hem bilgi kaynağı, hem de alıcı olmaktadır. Bir insan, bilgi kaynağı olduğunda bilgi üretmeye, alıcı olduğunda gelen bilgileri yorumlamaya çalışır. Her iletinin bir göndericisi, bir de alıcısı vardır. Gizli bir günce tutan, “Yalnız kendim için yazıyorum” diyen kişinin tutumunda da, kâğıt üstüne dökülen metnin göndericisi ile alıcısı birleşmiştir. Kişilerarası iletişimde ise iletişimin kaynağını ve hedefini farklı insanlar oluştururlar. Karşılıklı iletişimde bulunan kişiler, bilgi kodlayarak, sembol üreterek, bunları birbirlerine aktararak ve yorumlayarak iletişimi sürdürürler (Dökmen 1994; Göktürk 1980).

İletişim, “verici” denilen zamansal/mekansal bir evrenle, “alıcı” denilen bir öteki zamansal/mekansal evren arasındaki her türlü bilgi ve duygu değişimi; iki birey arasında, bir göstergeler dizgesi aracılığıyla sağlanan(simge, mitos, jest, mimik vb.) her türlü duygu, düşünce, bilgi ve anlam iletimidir. İletişim, kısaca, “bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci” olarak tanımlanabilir. Çevremizde karşılaştığımız sayısız etkinlik “iletişim” olarak nitelenebilir: İki kişinin konuşması, bir kişinin günlüğüne yazdıkları gibi(Özkök 1981: 12-13).

Çevremizdeki “nesneler, sesler, kokular, ışıklar, yazılar ” dilsel düzenlemeler, bildirim örnekleri olarak düşünülebilir. Yücel(1982:84)’in belirttiği gibi, insan evereni hem dilsel, hem de dil dışı gösterge dizgeleriyle doludur. Dil aracılığı ile duygu, düşünce, dilekler başkalarına iletilmekte, paylaşılmaktadır. Yaşayış biçimi, kültür, ilişkiler “dil” aracılığı ile kavranıp anlaşılmakta, anlatılmaktadır. İletişim kurmanın en önemli aracı, dildir. İnsanlar tarafından üretilen ve geliştirilen semboller ve anlamları dille ifade edilmektedir(Ülgen 2001:150). Etkileşme, sayısız iletişim yoluyla gerçekleşmektedir. Kişi hem alıcı, hem de bildirici durumdayken “dil” dediğimiz iletişim aracından yararlanmaktadır. Sonuçta iletilmek

istenilen anlam, “gösterge” denilen anlamsal birimlerle “başkası”na ulaştırılmaktadır(Başkan 1988:17).

DİL

Dilin günümüze kadar pek çok tanımı yapılmıştır. Kimi dilci ve düşünörlere göre, dil aracılığı ile insanlar iletilerini açığa vururlar, açıklarlar. Martinet, dili insanın kendi bilgi ve deneylerini, bir anlamsal kapsamı ve bir ses karşılığı olan birlikler, moneme(anlambirim, biçimbirim)’lerle, her toplumda bir başka biçimde açıkladığı bir bildirişme aracı olarak tanımlamaktadır (Akt.:Aksan 1979:55).

Aksan(1979:55)’a göre, dil, düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan ögeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir. Tanımların pek çoğunda dilin bir iletişim aracı olduğu varsayılmaktadır.

Humboldt, dilin düşünceyi yaratan bir şey olduğunu; ancak, dilini oluşturan, yükselten bir toplumun gerçek bir düşünce etkinliğini gösterebileceğini belirtmektedir (Akarsu 1984:43).

Dil, düşünce ve duyguları anlatmada ve öğrenmede; algılananları, deneyimleri, bilgileri aktarmada; soru sormak, emir vermek, istekte bulunmak gibi işlevleri gerçekleştirmede bir araçtır(Alpöge 1991: 64-65).

Dil, insanlar arasında bir iletişim aracıdır(Roucek’ten akt.:Demirel 1999: 9).

Dil, bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir sistemdir(Dilaçar 1968: 6).

Dil, “herhangi bir niyetin açığa vurulmasına, dolayısı ile bir zihinden başka bir zihine aktarılmasına yarayan bir işaretler sistemi”dir(Batuhan ve Grünberg 1975: 9).

Dil, anlamlar ve ses dizileri arasında ilişki kuran bir ilkeler takımıdır (Langacker’den akt.:Demirel 1999: 9).

Dil, anlama ve anlatmayı sağlayan bir araçtır. Birey anlam evrenini, ana dili aracılığıyla yaptığı duygusal, duyumsal, düşünsel, bildirimsel alışverişlerle oluşturur. Kendini

çevreleyen değerleri dilsel ilişkiler içinde alır, kendinden çevresini dilsel ilişkiler içinde haberli kılar. İnsan, çevresiyle iletişim kurmak için birçok yoldan yararlansa da bunlar içinde olanakları en geniş olan, doğal dildir(Adalı 1998: 319).

Aksoy(1975:11)'a göre, dil, insanların düşünürlüğünden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur: Bilgilerimizi, öğrenimimizi, başkalarının düşüncelerini dil yoluyla elde ederiz. Kendi düşüncelerimiz de, kafamızın içinde çalışan dilin yardımıyla oluşur; olgunlaşır. Sanki içimizden konuşarak, sessiz bir dil kullanarak düşünür, yeni yeni düşüncelere ulaşırız. Ulaştığımız yeni düşünceleri yine dil biçiminde ortaya koyar, onları başkalarına ulaştırırız. Böylece sürekli olarak düşünce dili, dil de düşünceyi geliştirir durur.

Dil ile dünya arasındaki ilişki sadece bildirmek, açıklamak ve betimlemekten ibaret değildir(Austin'den akt.:Aysever 1994:75-95). Dilin bunların yanı sıra birçok işe yaradığı, birçok işlevleri bulunduğu saptanmıştır. Günlük hayatta yargılamak, değerlendirmek, bağışlamak, övmek, kınamak, yakınmak, buyruk vermek, düşlemlemek, sınıflamak, sorgulamak ve araştırmak için de dilimizi kullanırız. Kocaman(1983:117)'ın belirttiği gibi, dille tanım, açıklama, genelleme, karşılaştırmalar yapar, soru sorar, bir süreci betimler, öğütler verir ve önerilerde bulunuruz.

Dille ilgili literatür incelendiğinde, dilin ses ve işaretlerden oluşan; düşünmemizi, isteklerimizi aktarmamızı, başkalarının iletilerini anlamamızı sağlayan çok yönlü bir araç olarak anlaşıldığı görülmektedir. Viyana Çevresi'nin anladığı gibi, dilin temel işlevinin betimlemek olmadığı, birçok işlevinin olduğu, somut yaşam durumlarında kullanıldığı görülmektedir.

DİLİN DOĞUŞU

Aksan(1979:94)'a göre, çok eskiden beri pek çok kimsenin zihnini kurcalayan ve günümüze gelinceye kadar birçok araştırmacının üzerinde çaba harcadığı dilin doğuşu sorununun değişik yönleri, aydınlatılması gereken noktaları vardır:

-Acaba konuşan ilk insan ne zaman yaşamıştır; insan dilinin tarihi nereye kadar götürülebilir?

-İlk konuşmalar ne biçimde gerçekleşmiş, anlaşma nasıl bir dille sağlanmıştır?

-Diller tek bir kaynaktan mı, yoksa başka başka kaynaklardan mı türemiştir?...gibi.

Bu sorunlar, bugün bile aydınlatılabilmiş değildir. Ancak konu ile ilgili yargılara varılmış, pek çok tartışma yapılmış, varsayımlar ileri sürülmüştür. Dilin kökeni hakkındaki başlıca görüşler şöyle özetlenebilir: Tanrı'nın bir armağanıdır; insanın doğuşunda bulunan bir gizil gücün belirtisidir; beyin ile dil aygıtının birlikte evrimleşip gelişmesinin ürünüdür; yansıma, ses taklidi ve işaret seslerden doğmuştur; haykırı ve ünlemlerden ileri gelmiştir vb(Dilâçar,1968: 7). Şimdi bunlardan önemli olanları inceleyelim:

Dillerin kaynağı ve çeşitliliğinin tanrısal olduğu görüşü akla yatkın değildir. Tarih öncesi insanları ve toplulukları arasındaki ilişkilerin sınırlı oluşu ve ulaşım olanakları düşünüldüğünde tek bir dilin insanlar arasında yayılması olanaksızdır.

Dilâçar(1968: 8), ilkçağ filozofları arasında dille ilgili görüş farklılıkları olduğunu belirtmektedir. İskenderiye Okulu temsilcilerine göre, dil, mantık üzerine kurulmuş olup düzenlidir; eşya ile adları, düşünce ile anlatım, fikir ile şekil arasında bir andırma, uygunluk ve bakışım vardır. Stoacılar ise, dil yapısının düzensiz olduğunu, eşya ile adları, fikir ile anlatım arasında doğal bir ilişki bulunmadığını ve dilde mantık aranmayacağını ileri sürmüşlerdir.

Yansıma Kuramı

Hemen hemen bütün dillerde doğadaki sesleri yansıtmaya, taklit etmeye yönelik öğelere rastlanabilir. Bu benzerlik “**yansıma kuramı**”nın temel dayanağıdır. Yansıtılan sesler insanlara, hayvanlara ve çeşitli varlıklara aittir. İnsan yavaş yavaş nesnelerle kendi arasında bir yakınlık kurmuş, “bu nesnelerin doğadaki seslerine öykünerek onlara doğadan alınma adlar vermiştir.”(Fischer 1979:30). Bu sesler daha sonra eylemlere dönüşmüştür. Yansımanın etkilerini dilin söz varlığında görmek olasıdır. Gelgelelim, dillerde yansıma sözcüklerin sayısının fazla olmayışı bu kuramın bir varsayımdan ibaret olduğunu gösterir (Aksan 1979: 94-100).

Ünlem Kuramı

İlk insanların yıldırım, vahşi hayvan saldırısı, duyulan acılar karşısında çıkardıkları sesler içgüdüselidir. İnsanların çeşitli olaylar karşısında çıkardıkları ünlemler zamanla sözcüklere dönüşmüştür. Ünlemlerin sonradan kavramları karşıladıkları ileri

sürülmüştür. Türkçe söz varlığında “oflamak”, “inlemek” vb. gibi ünlem kökenli sözcükler bulunmaktadır (Fischer 1979; Aksan 1979).

İş Kuramı

L.Noir e göre, çalışma, insanda düşünce ve konuşma yeteneğini uyandıran genel etkindir. Dilin doğuşunda birlikte çalışma ve iş yapma etkili olmuştur.

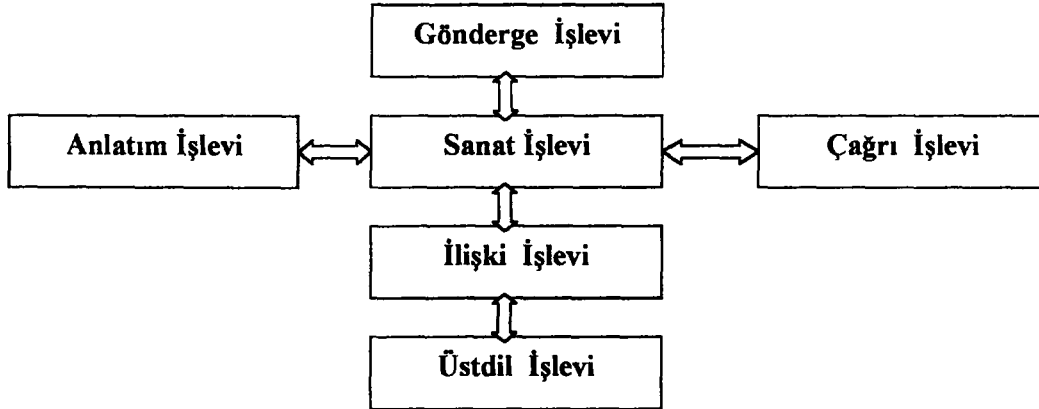
İnsanların ortak iş yaparken, yapılan işi kolaylaştırmak üzere birtakım ritmik sesleri çıkardıkları bir gerçektir. İlkel kavimlerde iş yapılırken ritmik seslerin çıkarıldığı, basit şarkıların söylendiği görülen bir olaydır(Aksan 1979: 94-100). Toplu  alışma süreci d zenleştirici bir çalışma ritmi gerektirir. Çalışma ritminin hep bir ağızdan söylenen açık seçik bir ezgiyle desteklenmesi aynı zamanda için aynı ritimle yerine getirilmesi için gereklidir (Fischer 1979: 28-42).

Wundt’a göre, dil, ses aygıtının oluşturduğu fiziksel ve ruhsal anlamlılık taşıyan hayvansal ses belirtilerinden oluşmuştur. Ses belirtileri önceleri içgüdüsel iken daha sonra, zaman zaman kullanılan anlatım aracı olmuştur. Bağırma durumundaki sesler, perdeli sese dönüşmüştür. Wendryes, insanların başlangıçta doğal sesler çıkardığını, belirtme değerini farkederek onları kullanmaya başladığını anlatmaktadır. Cassirer, insan dilinin bugünkü duruma gelinceye dek “mimik”, “analojik anlatım” ve “sembolik anlatım” aşamalarından geçtiğini ifade etmektedir(Aksan 1979: 94-100).

DİLİN İşLEVLERİ

Dil, herhangi bir niyetin açığa vurulmasına,dolayısı ile bir zihinden başka bir zihne aktarılmasına yarayan bir işaretler sistemidir. Açığa vurulması veya başkalarına iletilmesi istenilenler çeşitli olabileceğinden dilin kullanılma amaçları da değişik olabilir(Batuhan ve Grünberg 1970: 9).

R.Jacobson, bildirişimi sağlayan altı etkenin “gönderen”, “alıcı”, “d zg ”(kod), “bildiri”, “bağlam”, “oluk” (kanal, fiziksel destek) olduğunu belirtmektedir. Bildirinin bu etkenlerden birine yönelik olması sonucu altı değişik işlev ortaya çıkar. R.Jacobson konuşucu, dinleyici, bağlam, ilişki, d zg  ve bildiri gibi bildirişim ögelerinden birinin ağır baştığı durumları tek tek ele alıp inceleyerek şu işlevleri saptamıştır (M.Rifat 1983; Kıran 1996; Vardar 1998; Senemoğlu 1999):



Anlatım(coşku) İşlevi:

İleti ile verici(konuşan, gönderici) arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışır. Bildirişimde bulunurken nesnenin özelliğine ilişkin görüşler ileri sürer, nesne ile ilgili tutum ve yargımızı dile getiririz. Bu işlev,duygu ve düşüncelerini dile getiren konuşucuya ilişkindir. Kişisel duygularımızı, heyecanlarımızı, korkularımızı, sevinçlerimizi, yargı ve tepkilerimizi anlatım işlevi ile yerine getirmeye çalışırız. Mektuplar, günlükler, lirik şiir, sanat ve edebiyat eleştirileri, raporlar, metin yorumları, söylev anlatım(coşku) işlevine örnek verilebilir.

Çağrı İşlevi:

Bildiri gönderilende odaklaştığında, bir seslenme ya da buyruk biçimine büründüğünde çağrı işlevi gerçekleşir. Dil, alıcıyı etkilemek için kullanılmaktadır. Bu işlev toplum yaşamında yeminlerde, reklâmlarda, bildirilerde, resmî mektuplarda ve raporlarda önemli bir yer tutar. Emir cümlelerinin yanında dolaylı yollara da başvurulabilir.

Sanat(yazınsal) İşlevi:

Dilin, içerikten çok deyişe önem verilen kullanımıdır. Jacobson, bu işlevin yalnız şiirsel ya da yazınsal dili ilgilendirmediğini, tanıtım, siyasal slogan vb. alanlarda da geçerli olduğunu belirtir. Sanat işlevinin asıl amacı, “bir dilsel iletiyi sanat eseri yapan şey nedir?” sorusuna yanıt aramaktır.

Üstdil İşlevi:

Alıcı tarafından anlaşılamayan iletiye, düzgüye(kod) ilişkin bir açıklama getirip tanımlar. Dili konu edinen, temel amacı dili açıklamak ve betimlemek olan bütün eserlerde(dil bilgisi kitapları, sözlükler, özel sözlükler) üstdil işlevi gerçekleşir.

İlişki İşlevi:

Amaç, bilgi iletmekten çok, gönderici ve alıcı arasındaki ruhsal ilişkiyi kurmak ve sürdürmektir. Batuhan ve Grünberg(1970:12)'e göre, 'Günaydın!', 'Sıhhatler olsun!', 'Rica ederim!' vb. deyimlerin insanlar arasında toplumsal ilişkileri başlatmaya, kolaylaştırmaya, yerine göre güçlendirmeye veya yüreklendirmeye yarayan bir görevi olduğu söylenebilir. Bu görevi bazen 'Nasılsınız?' türünden deyimler de üzerine alır. 'Görüştüğümüze çok şükür!' gibi deyimler de çok kez aynı amaçla kullanılır.

Gönderge İşlevi:

Dilin bu işlevi ile alıcıya bilgi verme, düşünce iletme amaçlanır; iletilen nesnel bilgileri konu edinir. Bildirme cümlesi ile bilgi, düşünce iletilir. Soyut ya da somut nitelikli bir dış gerçeğin ağırlık taşıdığı bildirim eylemlerinde öne çıkar. Yazılı iletilerin temel işlevini oluşturur. Bilimsel metinler, metin özetleri, meslek hayatına ilişkin yazılar bu işlevi ilgilendirir.

I.A.Richards ise, dilin işlevini ikiye ayırmaktadır: Göstersel(referential), duygusal (emotive). Duygusal işlev, dilin duyguları anlatmak ya da duygular uyandırmak için kullanılmasıdır. Dilin duygusal işlevi(emotive)'ne edebiyat eserlerinde rastlanır. Bilim yazıları, gazete makaleleri, kısaca bilgi vermek için yazılan yazılar, dilin göstergel işlevi(referential)'ne örnek verilebilir(Akt.:Moran 1981: 143).

ANA DİLİ

Aksan(1975:423-434)'a göre, ana dili, 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.

Ana dilinin özellikleri şunlardır:

- 1.Belli bir ses dizgesidir.
- 2.Evrene bakış biçimi, anlatım yoludur.
- 3.Bir ulusun kültürünün aynasıdır.
- 4.Bir toplumu ulus yapan etkenlerin en önemlisidir.

İnsanların yaşamında ve kişilik gelişiminde anadilin çok önemli bir yeri vardır. Bireylerin başkaları ile sağlıklı ilişki kurabilmeleri, büyük ölçüde ana dilinin etkili kullanmalarına bağlıdır. Anadilini düzgün ve etkili kullanma ise, ancak, iyi bir anadili eğitiminden geçmekle mümkün olur(Kavcar 1996:1).

Ana dili, doğuştan kazanılmaz; bireyler sonradan içinde yaşadıkları, etkinliklerde bulundukları çevreden edinirler. Her toplumun bir ana dili vardır ve her toplum kendi anadilini kullanır. Ana dili olmayan ne bir topluma ne de bir bireye rastlanır.

Uygur(2001:13-14), çiçeklerin, renklerin, tamtamin dili vb. gibi hiçbirinin ana dil olmadığını; bunların, özel durumlarda başvurulmuş özel diller olduğunu belirtmektedir. Matematikçi, belli bir işi yapmak için matematikle uğraşırken, matematik diline başvurmaktadır. Bu dil yalnızca matematikçilerin ortak dilidir. Ana dili ise bu anlamda, özel, yapma bir dil değildir. Hiç kimse ana dilini sınırlı bir görevi yerine getirmek için kullanmamaktadır. Hiç kimse ana dilini kendisi yapmış değildir. Ana dil temel dilimizdir. Özel dillerden öncedir. Hepsini kapsar. Ana dili günlük dilimizdir. Her insan ‘benim’ dediği bir dili konuşur. Bu, içinde doğduğu, geliştiği, biçim kazandığı topluma özgü dildir. İşte ana dil budur

Belge(1982:1), dilin bir iletişim aracı olduğunu ve her dilin, kendisini konuşan topluluğun iletmek ihtiyacında olduğu anlamları iletmeye yettiğini; iletilcek yeni anlamlar belirlediğinde, dilin de, kendi bünyesi içinde bu anlamları taşıyacak yeni biçimler bulabildiğini belirtmektedir.

İnsan, doğayı dilinin izin verdiği kadar ve izin verdiği şekliyle görebilmektedir Türkçe öğrenmeye başlayan bir çocuk, dünyadaki hava değişikliklerini “bahar, yaz, güz,

kış” kelimeleri ile dörde ayırmaya alışmakta ve yıllar geçtikçe bu alışkanlık yerleşmekte dünyada beşinci ve altıncı mevsimlerin de bulunabileceğini düşünmemektedir. Bahar ile yaz arasında bir ara mevsimini sezebildiği hâlde, bunu anlatacak bir kelime Türkçede bulunmadığından bu noktayı berraklıkla düşünmemektedir. Dil, sadece düşüncelerimizi ifade etmek için kullandığımız bir araç değil, aynı zamanda düşüncelerimizi şekillendiren bir güçtür. Türkçede suyun çeşitli hâlleri de “buz, su, buhar” olarak üç kısma, renk kuşağı ise “kırmızı, turuncu, sarı, yeşil, mavi, lacivert, mor” olarak yedi kısma dilimlenmektedir. Oysa su ile buhar, kırmızı ile mor arasında birbiri içine kesiksiz olarak geçen sonsuz sayıda sıvılık ve renk hâlleri bulunmaktadır. Whorf tezine göre, her yaşama düzeninde kullanılan ana dil içerisinde belli bir dünyacık bulunmaktadır. Dilde gizli bulunan bu dünyacık gerçek dünyanın bir modeli gibidir. Ana dilini öğrenmeye başlayan çocuk bir yandan çevresindeki dünyayı tanıırken, ana dilindeki bu dünyacık modeli çocuğun bütün düşüncesine biçim verecek ve çocuğun, dış dünyayı belli açılardan görmesini sağlamaktadır.(Başkan 1967; Sezer 1993).

ANA DİLİ ÖĞRETİMİ

Aksoy(1975:11)’a göre, dil, insanların düşünürlüğünden doğmuş; doğduktan sonra da düşüncelerin yaratıcısı olmuştur: Bilgilerimizi, öğrenimimizi, başkalarının düşüncelerini dil yoluyla elde ederiz. Düşünceler de dilin yardımıyla oluşmakta; olgunlaşmaktadır. Düşünceler yine dil biçiminde ortaya konulmakta, başkalarına ulaştırılmaktadır. Sürekli olarak düşünce dili, dil de düşünceyi geliştirip durmaktadır. Düşünce ya da duyguyu zihinde doğduğu gibi yansıtabilen dil, görevini eksiksiz yapmaktadır. Kullanılan dil, anlatılmak istenen düşünceyi eksiksiz karşılayamıyorsa, ortada olgunlaşmamış bir anlatım var demektir. Bu, ya dilin düşünceyi anlatmaya yetecek oranda gelişmemiş olmasından ya da düşünceyi anlatmaya yeterli olan dilin iyi kullanılmamış olmasından ileri gelmektedir.

Dil, doğru ve güzel kullanılabildiği ölçüde bireyi zenginleştirip donanımlı kılar(Dilidüzgün 2001:244).Ana dilini etkili kullanabilme hem birey, hem de toplum açısından gereklidir. Toplum, bir anlamda bir “iletişim ağı” olarak görülebilir. Toplumsal bir çevrede yaşayan birey, gereksinimlerini gidermek, duygu ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşmak, bilgi kazanmak ve dengeli biçimde yaşayabilmek için toplumun öteki bireyleri ile iletişim kurmak zorundadır(Tekin, 1980:18). Kendi düşüncelerini anlatmak ve başkalarıyla iletişim kurmak isteyen her insan ana dilinden yararlanmayı bilmelidir (Marshall 1994:35). Ana dilimizin hem iletişimsel, hem psikolojik, hem de simgesel

işlevleri vardır. Duygu ve bilgi aktarımına ek olarak, ana dilimiz bizi ülkemize ve ulusumuza bağlar(Bear 1998:310).

Kavcar(1996:1-5)'a göre, dil eğitiminin temel amacı kişilerin düşünce ve iletişim becerilerinin geliştirilmesidir. Dille iletişimin bir yönünü anlatma, öteki yönünü anlama oluşturur. Bu nedenlerle, bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde ana dili eğitimine büyük önem verilir. Bireyin ana dilinde kazandığı davranışlar, onun, gerek okuldaki, gerekse okul dışındaki başarısını ve bunun yanında çevresine uyumunu belirleyen etkenlerdir.

Ana dili öğretiminin amacı, bireylere etkili, eksiksiz bir bildirişimi sağlamak, iletişimi gerçekleştirecek dilsel becerileri kazandırmaktır(İmer 1990:876). Söz konusu beceriler, bireylerin düşünme güçlerini geliştirmekte, toplumsallaşmalarını ve dış gerçeklikleri kavrayışlarını hızlandırmaktadır. Dil, belli bir yaş aralığında kazanılan bilgi ve beceri alanı değildir. Ana dili öğretimi programları, daha çok amaçları belirlemektedir. Ana dili öğretimi, tarih, coğrafya, matematik vb. derslerde olduğu gibi, belli dönemlerde öğretilecek konularla sınırlı değildir. Ana dili öğretiminde konu belirleme ancak dil bilgisi ve yazın sanatı alanlarında geçerlidir(Sever 1997:6).

Ana dili dersi, bir bilgi ve kural belletme dersi değil, bir yaşantı kazandırma daha doğrusu bir iletişim dersi. Türkçe dersi, bütün eğitim aşamalarında dilin iletişimsel işlevini yerine getirecek bir biçimde okutulmalı, dilin gündelik iletişim durumları sunulmalı ve gösterilmelidir. İnsanın iletişimsel etkinliklerini kuşatan dört temel alan, dinleme-okuma; konuşma-yazma ana dili öğretiminin konu alanını oluşturmaktadır (Özdemir 1990:856-860). Vardar(1998:53)'a göre eğitim ortamında, dilin bildirişim süreci içindeki kullanımları buyurmak, sormak, öğütlemek, dilemek, uyarmak, eleştirmek, suçlamak, kutlamak, yalvarmak, özür dilemek vb.'dir.

Dil öğretimi ile mihver derslerin öğretimi doğaları bakımından farklıdır. Dil öğretiminde “ünite”, aktarılabilecek bilgiler bütünü olmayıp, dil becerisinin kazandırılmasının olanaklı kılacak temel-ortak alandır. Aynı izlek çevresindeki yazınsal ya da kullanmalık metinlerin toplulaştırılması bir ünite oluşturabilir. Başka ölçütlere de, sözgelisi “dil işlevleri”ne dayanılarak Türkçe dersi içeriği üniteleştirilebilir: Betimleme, öyküleme, bildirme-açıklama vb. gibi. Değinilen “ünite” kavramı mihver derslerdeki ünite ile eş anlamlı değildir. Konuysa, bir süre sonunda öğrenciye kazandırılacak bilgiler olmayıp, dil becerilerinin oluşumuna yol açacak etkinlikler olarak düşünülebilir. Öğrencilerin

“harflerin alfabetik dizilişı” konusunda çalışmaları, onlarda “sözlük, yazım kılavuzu kullanma” becerisi ile sonuçlanabilir.

Bir dilin öğrenilmesi, dil işlevlerinin edinilmesi demektir. Halliday’ın belirttiğı gibi, ana dilini öğrenen bir çocuk için dil, yedi temel işlevi yerine getirir(Demircan 1993:250):

- 1.Araç işlevi: Birşey almak için dilin kullanılması.
- 2.Düzenleme işlevi: Başkalarının davranışlarını etkilemek için dili kullanma.
- 3.Etkileşim işlevi: Başkalarıyla etkileşimde bulunmak için dili kullanma.
- 4.Bireysel işlev: Kişisel duygu ve düşünceleri anlatmak için dili kullanma.
- 5.Anlayıp çözme işlevi: Bireysel öğrenme ve keşfetmek için dili öğrenme.
- 6.Düşleme işlevi: Düşsel bir dünya yaratmak için dili kullanma.
- 7.Anlatım işlevi: Bilgi alış verişı için dilin kullanılması.

Demirel(1999:30)’e göre, Türkçe öğretiminde dil işlevleri temele alınmalıdır. Türkçe mihver ders olmalıdır; ders içeriğı dil işlevlerine göre desenlenmelidir. Bu amaçla dil çözümlemeleri yapılmalı sonra her dil işlevine uygun düşen tümceler sıralanmalıdır.

Çocukta dil gelişimi ile kişilik gelişimi iç içedir, birlikte olgunlaşır. İleride yetişkin kişiliğın özellikleri çocuklukta bilinçaltına nasıl yerleşiyorsa, ana dilin tadı da bilinçaltına bu yaşlarda yerleşir. Çocukluk dönemi kişilik gelişimi açısından olduğu kadar, dil gelişimi açısından da önemlidir. Bu nedenle ana dili öğretimi ikili rol oynar. Hem kişiliğı geliştirir hem de dil becerisini(Marshall, 1994:31).Bütün bunlar için de çocuklara sunulacak metinlerin, okutulacak kitapların seçimi çok önemlidir. Çocuk, edebiyat ürünleri, romanlar, öyküler okuyarak dilini geliştirir. Edebiyat ürünleri “başarılı konuşma, yazma, dinleme,anlama için önemli bir etkendir”(Demiray 1979: 285).

İlköğretimden başlayarak öğrenciyi, elden geldiğince bol sayıda gerçek edebiyat metinleri ile karşı karşıya getirmeye önem vermeli. Okuma kitapları ile dergilerde sayısız örneğı bulunan yapay manzumelerle, öğrencinin dil, anlam, ritm, gerçeklik

duygusu köreltilip tekdüze hâle getirilmemelidir(Göktürk 1986:12). Bunun için de yazarların ortaya koydukları yapıtların sanatsal nitelikleri, eğitsel değerleri ve dil özellikleri bilinmeden, bunlardan eğitimde, en başta da dil öğretiminde yararlanmak doğru değildir.

Kavcar (1994:5)'ın belirttiği gibi, çocukların güzel bir masal ya da öyküyü sonuna kadar dinlemekten kendini alıkoyamamalarının, gençlerin hoşlarına giden bir romanı, uykularını feda ederek okumaktan geri kalmamalarının, yaşlı bir insanın da çekici bir kitabı elinden bırakmayışının nedeni sanatın insan ruhuna işleyen derin etki gücüdür ve edebiyatın bu gücünden ve büyümlü etkisinden dil öğretiminde de yararlanılmalıdır. Dil becerisi yönünden bakıldığında bile edebiyat çocuğun kaderini değiştirecek güçte bir etkinlik olduğu söylenebilir.

İlköğretim Okulları Türkçe Öğretim Programının Genel Amaçları

“İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amacı, Millî Eğitim'in temel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak :

1. Öğrencilere görüp izlediklerini,dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlama gücü kazandırmak;

2.Onlara görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını, incelediklerini, 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 bilinçli,özenle ve güvenle kullanmaya yöneltmek;

4.Onlara dinleme, okuma alışkanlık ve zevkini kazandırmak, onların estetik duygularının gelişmesine yardımcı olmak;

5.Türlü etkinliklerle öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek;

6. Onların ulusal duygusunu ve ulusal coşkusunu güçlendirmede payına düşeni yapmak;

7.Sözlü ve yazılı Türk ve dünya kültür ürünleri yoluyla Türk kültürünü tanıma ve kazanmalarında, Türk yurdunu ve ulusunu, doğayı, hayatı ve insanlığı sevmelerine yardımcı olmak;

8.Onlara bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmada Türkçe dersinin payına düşeni gerçekleştirmektir (M.E.B. 1982:3).”

TÜMLEŞİK DİL BECERİSİ

Dil, bilgi değil, beceriler toplamıdır; beceri ise uygulanarak kazanılır. Türkçeyi düzgün konuşma, iyi okuma, doğru yazma ve etkin dinleme becerileri yapılarak, alıştırmalarla kazanılır. Türkçe dersi işlenirken öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde önemli görülen değişkenlerden biri tümleşik dil becerisidir. Tümleşik dil becerisi, bireylere genel olarak anlama, anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıklar kazandırmaya yöneliktir. Becerilerin tümü bir denge içinde geliştirilmelidir. Tümleşik dil becerisi, işlevsel bir biçimde okutulmalıdır. Öğrencilerin Türkçeyi kullanma becerileri güçlendirilmelidir.

Dinleme

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana tepkide bulunabilme etkinliğidir(Demirel, 2002: 68). Çocuğun yaşamında yer alan ilk ana dili ve anlama etkinliğidir. Birey, okul öncesine ait bütün bilgi, duygu ve düşünce evrenini ana dili yoluyla oluşturur. Dinleme, iletişimin ve öğrenmenin en temel yoludur. İletişim sürecinde öğrenmenin gerçekleşebilmesi söze dönüştürülen bilgi, haber, tutum, duygu ve düşüncelerin algılanıp anlamlandırılması, kavranması ve yorumlanması birtakım bilgi, beceri ve alışkanlıklar gerektirir(Sever 1997:11).

Kişi olarak bilgi edinmek, zevk almak, eleştirmek ve değerlendirmek için belirli düzeyde bir dinleme alışkanlığını edinmiş olmamız gerekir. İlköğretim I. devrede, gün ve saatler şiir, masal ve öykü dinlemeye ayrılabilir, öğrencilerin düzeylerine uygun okuma parçaları yüksek sesle okunarak ya da anlatılarak öğrencilere etkili dinleme etkinliği sunulabilir. II.devre öğrencilerini dinlemeye alıştırmak için içinde bazı dilbilgisi yanlışları

bulunan cümleler üzerinde alıştırma yaptırılabilir; radyo ve televizyon programlarından büyük ölçüde yararlanılabilir(Kavcar 1995:48-49). Dinlediğini anlama becerisinin eğitimle artırılabilirliğini destekleyen araştırma sonuçlarının yanında, bunun tersini destekleyen bulgulara da rastlanılmaktadır(Yangın 1998: 35).

Okuma

Okuma, bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir(Kavcar 1995: 40-41). Demirel(2002: 75)'e göre, okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerdir, anlam çıkarma etkinliğidir. Dökmen(1994:15), okumanın bir algısal etkinlik, bir düşünme süreci olduğunu ifade etmektedir. Göğüş(1978:60), okuma eylemini görme, seslendirme yönlerinden fizyolojik, kavrama yönünden ruhsal bir süreç olarak tanımlamakta, duyu organları ve zihin arasında etkili bir bağlantı bulunmadan, okuma etkinliğinin gerçekleşmeyeceğini belirtmektedir.

Okuma fizyolojik, psikolojik ve toplumsal yönleri olan karmaşık bir süreçtir. Bu etkinliğin genel nitelikleri şöyle özetlenebilir(Sever 1997:12):

- 1.Okuma bir iletişim sürecidir.
- 2.Okuma bir algılama sürecidir.
- 3.Okuma bir öğrenme sürecidir.
- 4.Okuma bilişsel,duyuşsal ve devinişsel boyutlu bir gelişim sürecidir.

Öğrencilere okunan bir metinden ne anladıklarını sormak, okunan ya da anlatılan bir öykünün oyunlaştırılmasını istemek, radyo ve televizyondan izledikleri bir konuşmayı kısaca anlatmalarını istemek, okunan ya da anlatılan bir konu ile ilgili bir tartışma açmak, dinledikleri kısa bir şiirin tümünü ya da bazı bölümlerini tekrar ettirmek okuma becerisini geliştirir. Öğrencilerin okuma becerisini daha ileriye götürmek için onlara, özet çıkarma, not alma, sözlü ve yazılı rapor hazırlama tekniklerini geliştirici özel ödevler yaptırılabilir; izledikleri radyo ve televizyon programlarını sınıfa aktarmaları istenebilir; tarama çalışmaları yaptırılarak belirli konularda inceleme yaptırılabilir(Kavcar 1995:51-52).

Konuşma:

Konuşma, kişinin her türlü duyu, düşünce, dilek ve iletisini seslerden oluşan dil aracılığı ile bildirmesidir. Konuşma, eğitim öğretimin de temelidir. Okulöncesi dönemde bilgilerimizi konuşma aracılığı ile aktarır, konuşmaları dinleyerek yeni konuları öğreniriz.

Lurica, adlandırma, iletişim kurma, genelleştirme yapma ve çevreyi denetlemeye ilişkin önemli yetilerin gelişiminde dilin işlevi olduğunu ; çocukların konuşmayı öğrenmekle birlikte bu işlevleri yerine getirebildiklerini düşünmektedir(Demirel 2002:89). Konuşma, zamanla  ocukların Türkçede kazanacakları dinleme, okuma, sözcük dağarcığını zenginleştirme, yazma gibi becerilerine de bağlı olarak gelişir(Kavcar 1995:56-59).

Konuşma, ancak konuşmakla kazanılır. Bunun için öğrencilerin kendi yaşamları ve yakın çevreleri ile ilgili konular hakkında soru-yanıt şeklinde konuşmaları sağlanmalıdır. İlköğretimin ileriki yıllarında öğrencilerin oyunlaştırma, okuma parçalarındaki varlıkları canlandırma yapmaları konuşma becerisini güçlendirir. Metinlerdeki insan, hayvan, bitki vb. varlıkların ses, hareket ve duyu bakımından somutlaştırılmaları onların anlatım güçlerini geliştirir. Belirtilenlere ek olarak tartışmalar açılmasına, yarışmalı oyunlar düzenlenmesine, kukla, karagöz, piyes oynattırmaya yer verilebilir.

Yazma:

Yazmak, düşündüklerimizi, işittiklerimizi, tasarladıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Göğü(1978:237-239)'e göre, amaç, genel  ğretim görmekte olan öğrencilere, çeşitli konular üzerinde bilgi, düşünce ve duygularını anlatma becerisi kazandırmaktır. Kazanılacak beceriler aşağıdaki başlıklar altında toplanabilir:

- a)Yazılı bildirme yönünden,
- b)Yazı türlerine alışma yönünden,
- c)Bilgi toplayarak yazma yönünden,
-  )Anlatım yönünden,
- d)Noktalama ve yazma yönünden,

e)Düzeltilme, değerlendirme yönünden.

Yazma becerileri de diğer dil becerileri gibi etkinliklerle kazanılır.Bu nedenle, öğrencilerin konular üzerinde kendi bilgi, yaşantı, deney, izlenim ve duygularını kendi söz dağarcıkları ile özgürce bildirmelerine olanak tanınmalıdır.Öğrenciler için en iyi yazma konuları yaşanan olaylar, ilgilenilen konulardır.Yazma becerisini iletirmek için gezi, gözlem, yeni yıl, bayram gibi “belirli gün”lerin yanısıra kutlama, teşekkür, resim ve fotoğraflardan anlaşılanlar yazdırılabilir.

TÜRKÇE ÖĞRETİMİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ

Eski Türk toplumu göçebeydi; eğitim kurumlaşmış değildi, yaygındı. Yeni kuşaklar, bilgiyi bir okulda değil, toplum içinde kazanırlardı. Ana dili de böyle öğrenilirdi(Göğüş 1970:123). Türkçe, cumhuriyetin ilânına değin Türkmenler arasında kullanılan bir dil olmuştur. Türkçe, Eski Türkçe ve Karahanlı Türkçesi dönemlerinde arı,yalın bir dil olarak konuşulmuştur(Topbaş 1998:13).

İslamiyet’e geçişten sonraki dönemin Selçuklulara kadar olan bölümünde Kaşgarlı Mahmut, Farabi, İbn-i Sina,Gazzali, İbn-i Rüşd vb. filozoflar eğitim-öğretimle ilgili görüş ve önermelerde bulunmuşlardır. Sözü edilen kişilerin görüşleri yaygın olarak benimsenmiş, ilgi çekmiştir. Ancak, burada konumuzla ilgisi bakımından yalnızca Kaşgarlı Mahmut’a değinilecektir.

Kaşgarlı Mahmut, 1072-1074 yıllarında Araplara Türkçe öğretmek için “Divan-ü Lügat-it Türk” adlı sözlüğünü düzenlemiştir.Arapçanın bilim dili olarak kullanıldığı dönemde, Türkçenin zengin bir dil olduğunu savunmuştur (Akyüz 1999:33-36).

Kaşgarlı Mahmut’un dil öğretim yönteminin başlıca özellikleri şunlardır:

- 1.Medreselerde yazıldığı gibi hemen ve önce kural değil,ilkın çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolu izlenmelidir.
2. Dili öğrenmede örnekler günlük hayattan, atasözlerinden, şiirlerden derlenmelidir.
3. Dil öğretilirken, Türk kültürünü de tanııtma amacı güdülmelidir.

4. Dil öğretiminde “süreklilik,aşamalılık ve dayanışıklılık” ilkelerine uyulmalıdır

Akyüz(1999:41)’e göre, Selçuklularda öğretim, bilim ve kitap yazım dili esas olarak Arapçadır; ancak, o dönemden kalan kitapların kenarlarında bazı Türkçe şerhler bulunması, Türkçenin öğretimde kısmen kullanıldığını gösterir.

Türkçenin bir öğretim konusu olarak ele alınmamasının çeşitli nedenleri vardı: Türkçe, Türk halkı için öğrenim gerekmeden anlaşılan bir dildi. Bilim dili değildi. Arapça ise, önce Kur’an diliydi; Kur’an’ı anlamak için bu dili öğrenmek gerekti. Din ya da başka bilim konularında hemen bütün kitaplar Arapça yazılmıştı; hatta Türklerden yetişmiş bilginler bile eserlerini Arapça yazarlardı. Buna karşılık, XV. yüzyıldan sonra, ders kitaplarının ve kaynak kitapların Türkçeye çevrilmesi ya da Türkçe yazılmasıyla öğretim dili Türkçeye dönmüştü(Göğüş 1970). Türkçe, öğretim dili olarak zaman zaman kullanılmıştır; ancak, sonuçta eğitim, edebiyat ve bilim dili olarak rağbet görmemiştir.

Türkçenin okullarda bir öğretim konusu olarak gereği gibi yer almayışı, dilimiz üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmuştur: Türkçenin seslerini kapsayan bir alfabe öğretilenmemiştir; sözcüklerin yazımı da gösterilememiştir. Bu nedenlerle de dilde yazım birliği oluşmamıştır. Dilin bir bilim konusu olarak ele alınmamasından dolayı kuralları saptanamamış, kelimeleri toplanıp anlamları incelikleriyle belirtilmemiştir. Bunun sonucu olarak Türkçenin zenginlikleri tanınamamıştır. Türkçe, öğretim kurumlarında yer alan bir konu değeriyle işlenip geliştirilememiş, bilim dili olmak için gerekli nitelikleri kazanamamış, zenginleşememiştir(Göğüş 1970:126). Sıbyan okullarında öğretilen Kur’an ve Arap dili, çocukların Türkçe yazma ve okumalarını engelleyerek, Türkçenin benimsenmesini, bir bilim ve yazı dili olarak gelişmesini önlemiştir(Topbaş 1988).

Batı Avrupa’nın toplumsal ve kültürel bileşimi, erişilmesi gereken bir hedef olarak görülmüştür; askeri ve yönetsel yapısı Osmanlı devletine aktarılmıştır. Giyim kuşam, ev eşyası, paranın kullanımı, evlerin stili, insanlarla ilişkiler “Avrupaî” olmuştur. Bu hayat tarzının, uygarlık değişiminin benimsetilmesi gerekli hale gelmiştir.

Tanpınar(1976:78)’a göre, devletin, içinde bulunduğu siyasî güçlük, zaman zaman olsa bile hükümeti kamuoyundan destek istemeye götürüyordu. Islahat işinin bu desteğe ne kadar derinden muhtaç olduğunu anlayan hükümet sık sık beyannameler ve fermanlarla halka baş vuruyordu. Böylece ayıklanmış, kolay anlaşılır bir yazı tarzına gittikçe daha fazla ihtiyaç görülmüyordu.

1839 tarihli “Meclis-i Umur-u Layihasına göre kurulan rüştiyelerde Türkçe kompozisyon, inşa, el yazısı, Türkçe yazım ve dil bilgisi, sözlüğe yer verilmiştir. Öğrencileri dil olgunluğuna ulaştırmak için Fuat Paşa ile Cevdet Paşa’ya yazdırılan “Kavaid-i Türkiye” kullanılmıştır. Rüştiyelerde öğrencilere ana dili üzerinde bilgi ve beceri kazandırılmak, ticaret hayatına, resmî yazışmalara, yüksek okullara hazırlanmak istenilmiştir. 1861 yılında öğretim dili Türkçe olarak belirlenmiştir.

Rüştiyelerdeki Türkçe öğretimi başarısız olmuştur. Türkçe’de kullanılan alfabenin Arap diline göre bir alfabe olması, Türkçe’nin ses düzenini yansıtmaması öğrenmeyi güçleştirmiştir (Göğüş 1978; Topbaş 1998).

1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’ne değin ilk ve orta dereceli okulların belli bir programı yoktu. Okulların açılış törenlerinde yapılan konuşmalara, ileri sürülen görüş ve önerilere göre etkinlikler belirlenir düzenlenirdi. 1869 Maarif-i Umumiye Nizamnamesi ilkokuların süresini 4 yıl olarak öngörmüşken uygulamada 3 yıla bağlı kalınmıştır. Ana dili öğretimi ilkokuma-yazma, okuma, yazım, güzel yazı, dil bilgisi bölümlerinden oluşmuştur. Ana dil öğretimi için 1.sınıfta 19, 2. ve 3.sınıfta 7’şer saat ayrılmıştır. İlkokuma-yazmada bireşim yöntemi temele alınmış, Dr.Rüştü’ye 1857 yılında Nuhbet’ül Etfal adlı bir eser yazdırılmıştır. Dr.Rüştü, Türkçenin “p, ç, j, g” seslerini gösteren 35 harfli bir alfabe geliştirmiştir. Yazma ile okuma birlikte yürütülmüştür. Okuma parçalarının seçiminde öğreticilik ilkesi göz önünde tutulmuştur. 1874’te Selim Sabit Efendi, *Rehnümay-ı Muallimin* adlı kitabı yayımlamıştır. Kitapta öğretim ilke ve yöntemlerinin yanı sıra ders konularına da değinilmiş, ilkokuma-yazma öğretimine de yer ayrılmıştır. İlkokuma-yazmaya harf öğretiminden başlanmış, harflerden heceler elde edilmiştir. Sözcükler öğrenci yaşantısından seçilmiş, yazı çeşitlerinin öğretimi yıllara göre yayılmıştır.

1891’de okul programları zamanın gereklerine göre yeniden düzenlenmiştir (Göğüş 1970: 132-133). Ana dili öğretimi ile ilgili ders saat sayıları 1.sınıfta 26, 2.sınıfta 10, 3.sınıfta 12 saat olarak değiştirilmiştir. Rüştiyelerde ana dili çalışmaları, ilkokullardaki gibi okuma, yazım, Osmanlıca dil bilgisi, güzel yazı olarak çeşitli yönleri ile gösterilmiştir. Bunlar haftalık ders programında toplam olarak 1.sınıfta 8, 2.sınıfta 6, 3.sınıfta da 6 saat tutuyordu. Ana dili dersi konu başlıkları şunlardı:

İlkokuma-yazma Öğretimi:

İlkokuma-yazmaya harflerden başlanılmıştır. Harflerden heceler, hecelerden sözcükler elde edilmesi yolu tutulmuş; harflerin yer ve bitişmelerine göre biçimleri öğretilmiştir.

Okuma:

Öğrencilere okutulacak metinler seçilirken bilgi vermesi, yararlı olması, diğer derslerin konuları ile ilgili olması, kolaydan zora doğru sıralanması gibi ölçütlere uyulmuştur. Metinlerin işlenişinde öğretmenin ağır ağır ve yüksek sesle okuması, iyi öğrencilere okutması, sözlük çalışması, metnin defterlere yazılması istenilmiştir.

Yazım :

İmlâ ayrı bir ders konusu olarak ele alınmış, 4 saatlik ders süresi ayrılmıştır.İmlâyâ dikte yoluyla başlanılmıştır.Bir öğrencinin yazması, yanlışların düzeltilmesi,sonra da diğerlerinin yazmasına bağlı kalınmıştır.

Dil bilgisi:

Dil bilgisi ile dilde olgunluk sağlanacağı düşünülmüştür.Dil bilgisi öğretimine 3.sınıfta, erken bir yaşta başlanılmıştır.

Bu programların hiç birinde ezber ve inşata yer verilmemiştir. Eksiklik, çocuk edebiyatının oluşmamasına bağlanabilir.

Sultanîlere(liselere) bağlı ilkokullar beş yıla çıkarılmıştır.Fransız okulları örnek alınarak programlar, bilgi ve uygulama dersleri ile genişletilmiştir. İlkokuma-yazma öğretimi, Kur'an dersleri ile birlikte 1. ve 2. sınıfta verilmiştir. Okuma(kıraat), ezber, inşat ve tarihî temsilleri kapsamıştır. Yazı çeşitleri öğretilmiştir. Dil bilgisinde Arapça ve Farsça kurallar öğretilmiştir. Nüzhet Sabit **Kelime Usulü ile Elifbâ** adlı eserinde cümle öğretimi, çözümleme yöntemini önermiştir.

Cumhuriyet döneminde 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat (Öğretim Birliği) Yasası ile bütün eğitim kurumlarında Arapça ve Farsçanın öğretimine son verilmiş, eğitim ve bilim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir. Öğretim Birliği Yasası'na dek Türkçe öğretiminde başarı sağlanamamıştır. Türkçede kullanılan alfabenin Arap diline göre bir alfabe olması, Türkçenin ses düzenini yansıtmaması öğrenmeyi güçleştirmiştir (Göğüş 1978; Topbaş 1998). 1926 yılında kabul edilen program ana dili öğretiminin öteki

alanlardaki çalışmaları gibi ilkokuma-yazmayı da ayrıntılı olarak açıklamıştır. Ana dili programının başına bu öğretimin genel amaçları konmuştur. Beş maddede toplanmış olan amaçlar şunlardır:

1.Sözlü, yazılı ifadeleri anlamak.

2.Düşünce ve duyguları anlatabilmek.

3.Kelimelerin anlamlarını iyi bilmek, bunlara dayanarak doğru düşünmek.

4.İyi ve güzel duygusu,edebî zevk kazanmak.

5.Anadolu ağzı yerine ortak millî Türkçeyi öğrenmek. Türkçe öğretimi o yıllarda ülke genelinde başlatılan okuma-yazma seferberliği ile sadece örgün eğitim kurumlarından değil, yaygın eğitim kurumlarında da büyük önem kazanmış ve 1928 yılında Türk harflerinin kabulü ile bugünkü Türkçe öğretiminin temeli atılmıştır (Göğüş 1970; Demirel 2002).

12 Temmuz 1932’de Türk Dili Tetkik Cemiyeti’nin kuruluşu ile dil seferberliği hız kazanmış, kurumsallaşmıştır. 1935’ten sonra Türkçenin kökenine ve niteliğine ilişkin çalışmaların arttığı gözlenmektedir. Bu çabaların sonucu olarak 1942’de ortaokul programına “Dil bilgisi” adı altında yeni bir ders konmuştur. 1949 yılında toplanan IV.Millî Eğitim Şûrası kararı ile ana dili öğretimi yönünden oldukça geliştirilmiş bir program yürürlüğe girmiştir. Dil Devrimi, öğrencilere benimsetilip sevdirmesi gereken bir amaç olarak gösterilmiştir.

Günümüze kadarki uygulamaların temelini 1957 yılında hazırlanan Türkçe programları oluşturmaktadır. 1981 yılında geliştirilip yürürlüğe giren Türkçe programı zamanın çağdaş öğretim anlayışına uygun bir anlayışla hazırlanmıştır. Bu program Türkçe öğretiminde genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç, ölçme ve değerlendirme boyutlarını içermektedir. Dil öğretimine ilişkin olarak amaçlar ve davranışlar anlama, anlatım, dilbilgisi ve yazı başlıkları altında gösterilmiştir (Demirel 1999; Topbaş 1998).

ÖĞRETİM PROGRAMI

Eğitim her felsefî sisteme, psikolojik yaklaşıma ve döneme göre değişik şekillerde tanımlanabilir. Bunlardan birkaçı aşağıda verilmiştir:

1.Eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir(Ertürk 1982:12).

2.Eğitim, kişinin toplumsal ve kişisel yeteneklerinin geliştirilmesi için seçilmiş ve denetlenmiş bir çevreyi kapsayan toplumsal bir süreçtir(Good 1959:145).

3.Eğitim,fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyokimyasal değişiklikler oluşturma sürecidir(Sönmez 1994:2).

4.Eğitim,insanın sahip olduğu bilgileri en olumlu, üretken ve yaratıcı şekilde kullanmasına olanak tanımakla sorumlu bir süreçtir(Oral 2002:v).

Nasıl tanımlanırsa tanımlansın eğitimin temelinde şu özelliklerin bulunduğu söylenebilir(Sönmez 1994:43):

1.Nesne olarak insanın alınması,

2.Bireyin mevcut durumda yetersiz sayılması,

3.Kişinin istendik yönde değiştirilmesi,

4.Davranış değişikliği için çevrenin ayarlanması,yani hedeflerle tutarlı,etkin araç,gereç,strateji,teknik gibi uyarıcıların devreye sokulması.

Öğrenme,bireyin çevresi ile etkileşimi sonucunda davranışta nispeten davranış kalıcı bir değişme olmasıdır(Özçelik 1992; Demirel 2002; Bilen 2000).

Bireylerin yaşamını sürdürebilmesi, hayatın gereklerini yerine getirebilmek için kendine yeter bir duruma gelmesi gerekir. Yeterli duruma gelme uzun bir zaman aralığını kapsar.İnsan bu süre içinde birçok davranış kazanır.

İnsan, biyolojik bir organizma olarak içine doğduğu kültürel uyarıcılar örüntüsüyle sürekli etkileşim hâlinededir. Birey kültürel ve toplumsal çevresiyle etkileşimi sonucunda yeni davranışlar kazanır. Birey açısından sosyalleşme-kültürlenme, toplum açısından ise sosyalleştirme-kültürleme olarak adlandırılan bu süreç, aslında kapsamlı bir öğrenme ve öğretme sürecidir.

Etkili bir yaşayış sürdürmek isteyen herkes, çağın gerektirdiği davranışları kazanmak zorundadır. Söz konusu davranışların öğrencilere, etkili bir biçimde, alanda yetişmiş kişilerce kazandırılması gerekir, rastlantılara bırakılamaz; bu görevi yerine getirmekle yükümlü olan kurum okuldur. Okullar, gerçekleştirme yükümlülüğünde oldukları davranışların hangi sıra ile ve nasıl öğretileceğini gösteren bir programa göre işletilir. Öğrenci davranışlarında istenilen değişiklik ya da değişiklikler oluşturmak ereğiyle ayrıntılı olarak yapılan plânlamaya “öğretim programı” denir (Tekin 1980 Özçelik 1992).

Çağdaş bir öğretim programında bulunması gereken ölçütler şunlardır (Sönmez 1995; Sağ 1998; Demirel 2002):

Hedef

Yetiştirilen kişilerde gözlenmek istenilen eğitim yoluyla kazandırılabilir özellikler, “hedef” olarak tanımlanmaktadır. Özellikler bilgi, beceri, değer, ilgi, tutum, güdülenmişlik, kişilik vb. cinsinden olabilir. İstendik davranışları belirleyen ölçütler insan, toplum, konu alanı ve doğadır. Hedeflerin ayrıca eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi ve eğitim ekonomisi süzgeçlerinden geçirilmesi gerekmektedir. Hedefler, dikey ve yatay olmak üzere iki aşmada ele alınmaktadır. Dikey boyutta hedefler uzak, genel ve özel hedefler olarak belirlenir. Yatay boyutta ise aşamalı olarak üç alanda sınıflandırılmaktadır. Bunlar bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alanlardır. Hedefler soyut ifadelerdir; doğrudan veya dolaylı olarak gözlenemezler. Bu nedenle, hedefler davranış denilen gözlenebilir, istenilebilir ve ölçülebilir bilinçli tepkilere dönüştürülür (Sönmez, 1994; Demirel, 2002).

İçerik

İçerik, öğretim programının hedefleri doğrultusunda seçilmiş konular bütünlüğüdür. İçerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesi biçiminde ele alınabilir. Varış (1988:155)’a göre, içerik hedef ve davranışların gerçekleşmesi için yararlanılan bir kaynaktır. Böyle bir kaynak kendi içinde değer taşımalı, etkinliklerde

kullanılmalıdır. Hedeflere ulaşabilmek için “Ne öğretilim?” sorusuna yanıt aranmaktadır. Özçelik(1992:82-83)’e göre, okullardaki öğrenme-öğretme süreçlerinde, öğrencilere yeni davranışlar kazandırmak amacıyla onların kendileri için hazırlanmış ünite ve konularla etkileşimi sağlanmaktadır. Bunun sonucunda böyle bir çevrenin ilgili öğeleriyle belli bir takım etkileşimlerde bulunan bir öğrencinin, bu etkileşimin ürünü olarak ortaya çıkması beklenen yeni davranışın öğrenilmesine neden olacağı, bu etkileşimle yeni davranışın öğrenilmesi arasında neden-sonuç ilişkisi bulunduğu kabul edilmektedir.

Belirli bir program için içerik belirlemek, o program için öngörülen işlemlerin listesini yapmaktır. Buradaki temel sorun, hangi bilgi, beceri ve tutumların içeriğe alınacağı, hangilerinin alınmayacağıdır. İçerik belirlenirken öğretim programının dışına çıkılabılır. Dilsel bilgi ve becerilerle ilgili önkoşul davranışlar ya da daha gelişkin öğrenciler için ileri seviyede davranışlar belirlenebilir.

Öğrencilerin öğretim sonrası ne yapabileceklerinin belirlenmesi, içerik seçimine yardım etmektedir. Türkçe öğretimi ile ilgili “bilgi ve beceriler” ana bölümler olarak saptanır: Dinleme, okuma, konuşma ve yazma. İçerik düzenlemesinde temel ilkeler somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevreden uzağa doğru yapılan bir sıralamadır. Bu ilkeler her ders için geçerli olmakla beraber, dil öğretim programlarında içerik düzenlemede farklı yaklaşımların yer aldığı görülmektedir.

İçerik seçimi ile ilgili ölçütler şunlardır(Demirel 2002:34): Kendi kendine yeterlilik, anlamlılık, geçerlilik, ilgililik, yararlılık, öğrenebilirlik, ekonomiklik.

Eğitim Durumu

Öğrenci ile kendi arasında etkileşim demek olan eğitim durumu, hedef davranışların öğrenciye kazandırılması için gerekli uyarıcıların düzenlenip işe koşulması olarak tanımlanabilir. Bir zaman süresi içinde bireyi etkilemeye yönelik dış koşullar hazırlanır. Bunlarla etkileşen bireylerde içsel öğrenme süreçlerinin oluşacağı varsayılır (Fidan 1996:84-85). Tekin(1980)’e göre, öğretmenin görevi, öğrencinin istenilen şekilde yaşantı geçirmesini sağlayacak çevreyi düzenlemek, yani eğitim durumlarını ayarlamak olacaktır. Bu süreçte öğretmen öğrencisine bilgi verecek, diğer yandan da konu içeriği, ders araçları, yöntem ve teknikler, kendi davranışları gibi öğeleri düzenleyecektir.

Eğitim durumlarını düzenlerken aşağıdaki özelliklere uyulmalıdır (Ertürk 1982; Özçelik 1992):

1.Eğitim durumları hedefle ilgili olmalıdır.

Bir eğitimsel yaşantının ilgili hedefin kapsadığı istendik nitelikteki davranışları geliştirici nitelikte olması gerekir.

2.Eğitim durumları öğrenci seviyesine uygun olmalıdır.

Eğitim durumu ile etkileşen öğrencilerde oluşacak öğrenme yaşantıları öğrencilerin gereksinimlerini karşılamalıdır. Bu özellikte olmayan yaşantılar geçerli öğrenme yaşantısı olamazlar.

3.Eğitim durumları ekonomik olmalıdır.

Öğrenme yaşantıları ucuza mal edilmeli, birden çok amaca hizmet etmeli, istenmeyen yan etkilerden arınık olmalıdır.

4.Diğer yaşantılarla kaynaşık olmalıdır.

Bir öğrenme yaşantısının istenilen ve beklenen şekilde etkili olabilmesi için diğer yaşantılarla kaynaşık olması gerekir.Kaynaşıklık dikey ve yatay olmak üzere iki boyutlu düşünülebilir.Dikey kaynaşıklık, öğrencilere kazandırılan bir davranışın geliştirilmesi, ya da bu davranışa dayalı olarak yeni davranışların kazandırılmasıdır.Yatay kaynaşıklık ise,değişik derslerde aynı zamana konulmuş etkinliklerden her birinin öğrencilere kazandırılmak istenen nitelikleri desteklemesidir.

Sınama Durumu

Öğrenme/öğretme çabalarının etkisini anlamak için öğrencilerde hedeflerle tutarlı davranışların gerçekleşme derecesi belirlenmelidir.Bu amaçla eğitimde ölçme ve değerlendirme işlemlerine başvurulur.Öğretim programının öğelerinden olan “sınama durumu”nu gerekli kılan nedenler çeşitlidir(Tekin 1980;Özçelik 1992):

1.Öğrencilerin bir derse ne derecede hazır olduklarını belirlemek, öğretimin başlangıç noktasını saptamak ve öğretimi öğrenci düzeyine göre ayarlamak; derste öğretilmesi plânlanmış olan davranışların daha önceden öğrenilmiş olup olmadığını saptamak, bir dersin aday hedefleri arasından bu dersin belli bir gruba öğretilişiyle ilgili gerçek hedefleri seçmek,

2.Öğretim sürüp giderken, her bir üniteadaki öğrenme eksikliklerinin ve yetersizliklerin öğrenilmesi, bunların giderilmesi, gerekli önlemlerin alınması için veriler elde etmek,

3.Dersin belli dönemlerinin sonunda, bu dönemlerdeki etkileşimlerin ürünü olan dersin hedefleri ile tutarlı öğrenme düzeyini belirlemek, bu sonuçlara bakarak öğrenci, öğretmen ve uygulanan programa ilişkin yargıda bulunmak.

TÜRKÇE ÖĞRETİM PROGRAMININ İÇERİĞİNİN DÜZENLENMESİ

İçerik, hedef davranışlarla tutarlı, gerekli bilgilerle donanık, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora ve birbirinin ön koşulu, bilinenden bilinmeyene kendi içinde mantıksal tutarlılığı olacak şekilde düzenlenmelidir (Sönmez 1994:84).

Belirtilen ilkeler bütün derslerde gerekli olmakla beraber, dil öğretim programlarında içerik düzenlemede farklı yaklaşımların yer aldığı görülmektedir(Demirel 1999:29):

Yapısalcı Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre hazırlanan dil öğretim kitaplarında ağırlık, daha çok dil bilgisi kurallarına verilmekte ve temelde dil bilgisi kurallarını belli bir sıraya göre öğretme esası getirilmektedir.Okuma parçaları bu dil kurallarına uygun olarak, dilbilgisi kuralları da basitten bileşiğe doğru sıralanmaktadır.Bu yaklaşımda belirli dil yapılarının öğretimi temel alınmaktadır.

Durumsal Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre hazırlanan dil öğretim kitaplarında içerik düzenlemesi günlük hayatta yer alan gerçek durumlar, belli bir düzen içinde sıralanır.Onun ardından bağlamları dolduracak sözel davranış birimleri kararlaştırılır. Durumsal yaklaşım, öğrencinin toplumsal gereksinmelerine bağlı olarak dili ne zaman ve nerede kullanacağı ile uğraşır. Gerçeğe uygun her durum bir etkileşim sayılmaktadır.Dil bilgisi konularının seçiminde basitten bileşiğe doğru bir yol izlenmesi zorunlu olmamakta, buna karşın “Okulumuz, Sınıfımız, Kasabamız” gibi okuma parçaları duruma göre programda yer alırken, dil bilgisi konuları yeri geldikçe tekrarlanarak sarmal bir şekilde tekrar tekrar ele alınmaktadır(Demircan 1990; Demirel 1999).

Kavramsal/İşlevsel Yaklaşım: İletişim sorunları göz önünde tutularak “dilin hangi işlevlerle kullanıldığı”, “bu işlevlerin hangi kavramlara bölündüğü” saptanmaya çalışılmıştır.İşlevsel/kavramsal bir programda öğretimin içeriğini belirleyen ulamlar belirlenmiştir:**a.Dil türleri/kullanım ortamları,b.Dil etkinlikleri, c.Dil işlevleri.**Bu görüşe göre dilin belirli işlevleri vardır. Bu işlevleri yerine getirmek için farklı dil yapıları ya da cümle kalıpları kullanılmalıdır.İçerik düzenlemesi dilin işlevsel yapısına göre yapılmaktadır.

Dilin işlevsel yapıları:

a. Çağrı ya da yönlendirme

b. Duyguları aktarma

c. Bilgi aktarma ya da alıp verme

ç. Betimleme

d. Öyküleme

alt başlıkları altında toplanmaktadır.

Bu yaklaşımda önemli olan dili bir iletişim aracı olarak etkili bir şekilde kullanmak ve iletişim kurarken dilin belirli işlevlerini yerine getirmede uygun dil yapılarının kullanılmasını bilmektir. Ancak bu amaçla her dildeki belli dil işlevlerinin sınıflandırılması, öğretimin de bu sınıflamaya uygun olarak yapılması ve dilin belirli işlevlerinin bireylere doğru bir şekilde öğretilmesi esas olmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri’nde ana dil olarak İngilizcenin öğretiminde dilin işlevleri aşağıdaki gibi sınıflandırılmış ve dil öğretim programlarının içerik düzenlemesi buna göre oluşturulmuş ve ders kitapları da bu işlevlere göre hazırlanmıştır(Demirel-Şahinel 1999; Kantemir 1991; Özdemir 1996):

Öyküleme: Öyküleme bir öykü anlatımıdır, bir kişi ya da kişiler, belirli bir an ya da belirli bir yüzyıl,bir olgu ya da kurgu hakkında olabilir. Tüm öykülemeler, zamanı temel alır. Bir başka deyişle olayların bir zaman içinde baştan sona doğru sıralanmasıdır. Bir tarihçi belirli bir zaman dilimi içinde meydana gelen olayları anlatmak için öykülemeyi kullanır. Öykülemede temel öğeler, hareket, zaman, anlam, yer, kişiler ve anlatıcıdır. Olayların

akışı, zincirleme olarak gelişir; hareket ögesiyle birbirine bağlanır. Eylem,olguların birbirlerini etkilemesinden doğar. Öykülemedeki zaman, hem başlangıcı, hem de sonucu olan bir zamandır. Öykülediğimiz, içinde insanın olduğu olay,olgu,durumun arkasında ya bir istek,ya bir tutku, ya da bir güdü vardır. Öykülemenin günlük konuşmalarımızda da önemli bir yeri vardır. “Bugün ne yaptın?” sorusuna yanıt vermek için öyküleme işlevini yanıtımızda işe koşarız.

Bildirme: Bildirme insanlar, yerler ya da nesneler hakkında bilgi vermek, bir şey öğretmektir. Bir şeyin nasıl çalıştığını ya da kullanıldığını, bir bireyin diğer bir kişiyle nasıl kıyaslandığını, nesnelerin ya da düşüncelerin nasıl birbirinden farklı olduğunu ya da bir olayın insanları nasıl etkilediğini dilin bu işlevini kullanarak anlatırız. Bildirmenin en yalın yolu tanımlamadır. Varlık ya da kavramı belirleyici nitelikleriyle gösterme,görünür kılmadır. Bildirme amacıyla betimleme ve öyküleme gibi dil yapılarına da başvurulur. Bu amaçla nesnelerin genel, tanıtıcı özellikleri, bireyler üzerindeki etkileri açıklanır; ya da öykülemeden yararlanılarak bilgiler oluş sırasına göre verilir. Bildirme, bir sözcüğün tanımı, bir adresin açıklanması, bir bitkinin yapısı,bir tarihsel olgunun anlamı ile ilgili olabilir.

Düşleme: Düşleme bir düşünceyi, olguyu, davranışı ya da kişi ve nesneleri zihinde görselleştirme ve olası sonuçları imgeleyebilmedir. Duru, çocukların düş gücü, kurgu gücü büyüklerle oranlandığında bir ölçüde engel tanımadığını; toplumun getirdiği kısıtlamalar, koşullandırmalar ve alışkanlıkların onları etkilemediğini; alabildiğine düş kurduklarını; çoğu kez kurdukları düşlerin gelecekteki yaşamlarını da etkilediğini; uçmayı, görünmez olmayı, olağanüstü güçler ve yetenekleri edinmeyi düşlediklerini; yıldızlara, uzaya gitmeyi düşlediklerini; başlarından akla sığmaz olaylar geçmesini, onlardan başarı ile sıyrılmayı istediklerini belirtmektedir(Akt.: Ateş 1998:2).

İnandırma: Çok farklı inandırma şekilleri vardır. Bazıları paraya ve güce bağlıdır. Fakat sözcüklerin becerikli kullanımı ile yapılan inandırma çok daha etkilidir. Amaç, kişilerin yerleşik kanılarını değiştirmek başka bir deyişle herhangi bir konuda bizim gibi düşünmelerini sağlamak; çatışmayı ve düşünüş ayrılığını ortadan kaldırmaktır. Bir konuda bir kişinin davranışını etkilemek için olumlu ya da olumsuz nitelik taşıyan öneri ileri sürülür; daha sonra öneriyi inandırıcı kılmak için yolları sınanır. Bunun için öneriye destek verecek olgu ve görüşler seçilir. Günümüzde yerini ve saygınlığını koruyan kimselerin görüşleri ile başkalarının tanıklıklarına başvurulabilir. Tümevarım ve tümdengelim akıl yürütme yöntemlerinden yararlanılabilir. Dilsel yapılar kullanılarak bireyler istenilen davranış biçimine yönlendirilir. Eğer yazdığımız ya da söylediğiniz yeteri kadar ikna edici ise istediğinizi

alabilirsiniz. Bu nedenle ikna etme, dilin en önemli işlevlerinden biridir. İkna edici olabilmek için diğer kişiler için kabul edilebilir nedenler sunulmalıdır.

Betimleme: Betimleme bir nesnenin, yerin ya da kişinin dış görüntüsü hakkında tanımlama yapmaktır. Betimlemede “içsel görüntü”ye de yer verilir. Bu duygu ya da düşüncelerin ya da kişiliğin anlatımıdır. Betimleme yapılırken ayrıntılar bir izlenim verecek biçimde birleştirilmekte, ayrıntılar seçilip nitelikler verilmekte, nitelikler önce genel görünüşü verecek şekilde düzenlenmektedir. Betimlemede ayrıntılar gereklidir. Betimlemede yazarın ilgi alanı ve bilgisi ayrıntıların şekillendirilmesinde rol oynar. Gözlemlerin yapılması ve kaydedilmesi betimlemede ilk basamağı oluşturur. Gözlemleme gücünün keskinliği daha fazla ayrıntıyı betimleyebilmemizde önemli bir rol oynar.

Araştırma: Araştırma bilgiyi toplamadır. Bilgi gözlemler, görüşmeler, raporlar, gazeteler ve daha bir çok kaynak aracılığı ile toplanabilir. Tüm bu bilgiler anlamlı bir şekilde sıraya konularak yapılandırılır.

Yaratma: Yaratma yeni bir şey yapma ya da ifade etmedir. Yaratıcılık esneklik, çok yönlü düşünme, çevre ve insana duyarlılık, karşılaşılan yeni durumlara karşı ilgili olma, rahat, çabuk ve bağımsızca düşünebilme, orijinallik gibi özellikleri içermektedir.

Sınıflandırma: Sınıflandırma, aralarında ortak nitelikler bulunan bireyleri, varlıkları, bir araya getirerek “takımları”, takımları bir araya getirerek “bölükleri”, bölükleri bir araya getirerek “sınıfları” elde etme işidir. Sınıflandırma bilginin ayrıntıları ile uyumlu kategoriler bulma becerisidir. Kategori aynı özelliklere sahip nesnelerin gruplanmasıdır. Düşünceleri geliştirmede, yargılara varmada bu yolu kullanırız. Örneğin; biçim, orijin, yöntem, fiyat, uzunluk vb. Okullarımızda bir çok değerlendirme, sınıflandırma yeteneğini temele alır.

Amerika Birleşik Devletleri’nde temel eğitim okullarında okutulan ana dil öğretimi kitaplarında içerik düzenlemesi bu işlevlere göre yapılandırılmıştır.

Dil Becerisi Merkezli Yaklaşım: Bu yaklaşıma göre programların hazırlanmasında dil öğretiminde dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazmanın ayrı ayrı öğretilmesi ve bu becerileri geliştirici bir içeriğin geliştirilmesinde daima yarar görülmektedir. Kimi ülkelerde konuşma, okuma ve yazma gibi derslerin

ilköğretim okullarında ayrı birer ders olarak öğretilmesi uygulamasına da yer verildiği görülmektedir.

Konu-Merkezli Yaklaşım: Bu yaklaşım, tematik yaklaşım anlayışına uygun düşmekte ve dil derslerinin içeriği belirlenirken öğrenci ilgi ve eğilimlerinden yola çıkılmasını temel almaktadır. Bu yaklaşımla, sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi derslerin konularından da seçmeler yapılarak ve konular arasında yatay ilişki kurularak içerik düzenlemesine gidilmektedir.

Belirli Alan Merkezli Yaklaşım: Bu yaklaşımda dil öğretiminin sosyal bilgiler, fen bilgisi, matematik gibi dersleri öğretirken yapılması önerilmektedir. Mesleki dil öğretimine ağırlık verilmektedir. Ancak, bu yaklaşımın ana dil yerine, yabancı dil öğretiminde etkili olduğu söylenebilir.

Doğrusal Yaklaşım: Ana dilde okutulacak okuma metinlerinin ve bunlara bağlı dil bilgisi konularının basitten bileşiğe doğru sıralanmasıdır.

Sarmal Yaklaşım: Özellikle dil bilgisi konularının yeri ve zamanı geldikçe tekrar tekrar öğretilmesini ortaya koyan bir yaklaşımdır. Tematik yaklaşıma göre metinler seçilirken dil bilgisi öğretiminde de sarmal yaklaşımın izlenmesi uygun görülmektedir. İşlevsel dil yaklaşımında da dil bilgisi kurallarının sarmal yaklaşımla öğretilmesi önerilmektedir.

Modüler Yaklaşım: Her okuma parçası ya da üniteye uygun seçilen okuma parçaları bir modülü oluşturmaktadır. Modül içinde öğretilmesi gerekli görülen dil bilgisi kuralları belli bir sıraya bağlı kalmadan verilmektedir. Her modülün konusu kendi başına düzenlenmiştir. Bu anlamda modüler yaklaşım tematik yaklaşıma benzemektedir.

ANA DİLİ ÖĞRETİMİNDE SORUNLAR

Atay(Akt.: Özdemir 1983:18-30), 1953 yılında yayımladığı bir yazısında şöyle demektedir:

“Biz yazıcılar bir hayli mektup alırız. Gazete ve dergileri de gözden geçirmek zorundayız. Çok defa kendi kendime soruyorum: ‘Acaba niçin düşündüğümüzü ve duyduğumuzu, yazı ile derli toplu

anlatamıyoruz?’ Bunun yeni bir şey olduğunu sanmıyoruz. Osmanlıca devrinde de böyle idi. Düşündüğünü ve duyduğunu derli toplu anlatabilmek ne bir meslek ne bir sanattır. Hikâye yazmak bir sanattır; fakat dün akşam başından geçeni anlatabilmek sanat değildir.”

Özdemir(1983:18-30)’ın belirttiği gibi, bu saptayımın üzerinden yıllar geçmesine karşın sorun hâlâ çözülememiştir. Her düzeydeki öğrencilerimiz duyduklarını, düşündüklerini, tasarladıklarını doğru ve yanlışsız bir biçimde dile getirememektedirler.

İlköğretimin bütün sınıflarında “toplu öğretim” anlayışına bağlılığın bir sonucu olarak, dersler hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi etrafında toplulaştırılmıştır. Program, Türkçe dersinin de içinde yer aldığı ifade ve beceri derslerinin mihrer dersler(hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi) çevresinde organik bir bütün oluşturmasını öngörmektedir.

Türkçe ders kitaplarındaki okuma parçaları 1-3. sınıflarda hayat bilgisine, daha üst sınıflarda ise fen bilgisi ve sosyal bilgiler ünitelerine bağlanmaktadır. Okuma parçalarının seçiminde ve sıralamasında mevsimlerin özellikleri, belirli gün ve haftalar, ulusal günlerin yıl dönümleri göz önünde bulundurulmaktadır. Bu tür öğretici bir tavırla belirlenen metinler öğrenci ilgi ve bilgi düzeylerine uygun düşmemektedir (Polat 1991:20). Belirli günler, haftalar, aylar için seçilen metinlerin hem kendi türsel duyarlılığını, hem de öğrenci duyarlılığını zedelemektedir(Özdemir 1993:258).

Oğuzkan(1994:20)’ın Türkçe öğretimi amaçlarını kazandırmaya yönelik gözlemleri ve saptadığı yetersizlikler aşağıdaki gibidir:

“1. Dört ve beşinci sınıflarda Türkçe dersine ayrılan altışar saatlik süre konuların tam olarak işlenmesine yetmemektedir.

2. Öğrencilerin ortalama sözcük dağarcıkları bilinmediği için değişik ders kitapları ve kaynak kitaplar arasında çok farklılık bulunmaktadır.

3. Dersin çekici duruma gelmesine, öğrencilerin kişisel olarak gelişmelerine yardımcı olacak görsel ve işitsel araçlardan pek az yararlanılmaktadır.

4. Ders konularının işlenişi sırasında sözlük, ansiklopedi, antoloji, başvuru kitabı vb. eserlerden yararlanan öğrencilerin sayısı oldukça sınırlıdır.

5. Son üç sınıfta başka ders öğretmenlerinin Türkçe öğretimine katkıları istenilen ölçüde değildir.

6. Türkçe öğretiminde genel ve özel amaçlara tam olarak erişilebilmesi için ilgili öğretmenlerin büyük bir bölümünün hizmetiçi eğitimden geçirilmelerine gereksinme vardır.”

Aksan(2001:145-159)’a göre, ana dili eğitim ve öğretiminde son yıllarda sorunlar yaşanmaktadır. Hızlı nüfus artışı, en küçük yerleşim birimlerinde bile orta öğretim düzeyinde okullar açılması, yeterli sayıda ve nitelikli öğretmene duyulan gereksinme vurgulanan olumsuz gidişin etkenleridir. Yapılması gerekenlerden biri ve önemlisi, okullarımızda, yıllara bölünerek iyi düzenlenmiş bir dil bilgisi eğitiminin yanı sıra sözlü ve yazılı anlatım yeteneğinin geliştirilmesine yönelik etkinliklere yer verilmesidir. Üniversite öğrencilerinde sıkça görülen tümce öğelerinin eksik kullanımı, dizim yanlışları, tümce öğeleri arasındaki uyumsuzluk, yanlış ek seçimi, tamlama bozuklukları, yazım yanlışları ve konuşulduğu gibi yazma eğilimlerinin varlığı ilköğretimden üniversiteye kadar uzanan bir süreçte uygulanan ana dili programlarının yetersizliğini ve bu programların yöntem ve içeriklerinin yeniden ele alınmasını, değiştirilmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır (Ergenç 1994:12).

Halen yürürlükte olan “1981 İlköğretim Türkçe Öğretim Programı”na ilişkin saptanan sorunlar aşağıda sunulmuştur(Demirel 1992; Sağ 1998; Kalaycı 2000):

1. 1981 İlköğretim Türkçe Öğretim Programının düzenlenmesinde “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” dikkate alınmamıştır. Oysa, dil öğretiminin temelinde bu dil becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır. 1981 İlköğretim Türkçe Öğretim Programı’nda dil öğretimine ilişkin özel amaç ve davranışlar “anlama, anlatım, dil bilgisi ve yazı” alt başlıkları altında ele alınmıştır.

2. 1981 İlköğretim Türkçe Öğretim Programında öğrenme yaşantıları ve eğitim durumlarına ilişkin açıklamalara yer verilmemiştir. Bu bir eksikliktir. Buna karşılık “yöntem ve teknikler” konusunda uzun açıklamalarda bulunulmuştur.

3. 1981 İlköğretim Türkçe Öğretim Programı'nda süreç boyutunda yararlanılacak kaynaklara yer verilmiştir. Ancak, bunların nasıl kullanılacağına ilişkin fazla bir bilgi verilmemiştir.

4. 1981 İlköğretim Türkçe Öğretim Programında, sınama durumuna ilişkin kuramsal bilgilere ve açıklamalara yer verilmiştir. Fakat, ölçme ve değerlendirmeye dair örneklerle rastlanılamamıştır.

5. 1981 İlköğretim Türkçe Öğretim Programında içerik düzenleme, konu belirleme hakkında bir başka açıklama yoktur. Hedef-içerik arasındaki ilişkide tutarsızlık mevcuttur. 1936, 1948, 1962, 1968 İlkokul ve 1981 Temel Eğitim Türkçe programlarının hiç birinde “içerik” başlığı altında bir bölüm ya da açıklamaya yer verilmemiştir. Bölümlerdeki amaç ifadeleri, içeriğin “ne?” olması gerektiği konusunda öğretmenlere ipucu vermektedir.

İçerik, hedef davranışları kazandıracak biçimde ünite ve konuların düzenlenmesidir (Sönmez, 1995:84). İçerik, hedef davranışlar için bir araçtır. Bu aşamada içerik düzenlemesi ve seçimi önemli bir sorun olmaktadır. İçerik düzenlemesinde temel ilkeler somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, yakın çevreden uzağa doğru yapılabilen bir sıralamadır; ancak dil öğretim programlarında içerik düzenlemede farklı yaklaşımların yer aldığı görülmektedir (Demirel 2002:211-214).

ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Araştırmanın amacı, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin düzenlenmesi ile ilgili öğretmen, ilköğretim müfettişleri ve uzmanların görüşlerini saptamaktır.

İlköğretim okullarında Türkçe öğretiminin amacı, öğrencilere anlama gücü, anlatma beceri ve alışkanlığı, dinleme-okuma alışkanlık ve zevki kazandırmak; öğrencilerin kelime dağarcığını zenginleştirmek; bilimsel, eleştirci, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme yollarını kazandırmak; Türkçeyi bilinçli, özenle ve güvenle kullanmaya yönlendirmek olarak özetlenebilir. İlköğretim Türkçe derslerinde düzenlenen eğitim durumları, öğrencileri etkilemekte, onlarda beklenen davranışları oluşturmamaktadır. Verimsizlik nedenleri arasında öğretmen yetiştirme, hedef ve içeriğin yokluğu kullanılan araç ve gereçlerin hedeflerle tutarlı olmayışı vb. gösterilmektedir. 1981 Temeleğitim Okulları Türkçe Eğitim Programına egemen olan anlayışa göre, Türkçede ünite ve konu

yoktur; kazandırılacak davranışlar vardır. Türkçe öğretim programında içeriğe yer verilmeyişinin gerekçesi, ana dili öğretiminin, belli dönemlerde öğretilecek konularla sınırlı olmadığı, ana dili öğretimi programlarının da daha çok amaçları belirlediği; konu belirlemenin ancak dil bilgisi alanında söz konusu olduğudur. Oysa, ünite ve konuların düzenlenmesi ile oluşan içerik, hedef davranışları kazandırmaktadır. İçerik, hedef davranışlar için bir araçtır.

Ülkeler, uzak hedefleri ile tutarlı bir insan tipi yetiştirmeye; felsefelerine uygun özellikleri bireylere kazandırmaya çalışmaktadırlar. Bireyler var olan durumları ile yetersiz sayılmakta, geliştirilmek istenmektedir. Arzulanan niteliklerin ancak eğitim yolu ile kazandırılacağı düşünülmektedir.

Yıllardır dile getirilen anlama ve anlatma ile ilgili sorunlar dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin yeterince geliştirilememiş olmasıyla açıklanabilir. Öğrencilerin dil becerisini olgunlaştırmak için dilin iyi kullanılmasının öğretilmesi, onların yetiştirilmesi gerekmektedir. Bu da ancak İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı içeriğinin çağdaş yaklaşımlara göre yeniden düzenlenmesiyle olanaklıdır.

PROBLEM CÜMLESİ

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin düzenlenmesi ile ilgili öğretmen, ilköğretim müfettişleri ve uzmanların görüşleri nelerdir?

ALT PROBLEMLER

1. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriği ile ilgili öğretmen, ilköğretim müfettişleri ile uzmanların görüşleri nelerdir ?

2. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin “mihver ders” ilkesine göre düzenlenmesiyle ilgili öğretmen, ilköğretim müfettişleri ile uzmanların görüşleri nelerdir ?

3. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin işlevsel/kavramsal yaklaşıma göre düzenlenmesiyle ilgili öğretmen, ilköğretim müfettişleri ile uzmanların görüşleri nelerdir ?

4. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin “izleksel yaklaşım”a göre düzenlenmesiyle ilgili öğretmenler, ilköğretim müfettişleri ile uzmanların görüşleri nelerdir ?

5. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin “tümleşik dil beceri” yaklaşımına göre düzenlenmesiyle ilgili öğretmenler, ilköğretim müfettişleri ile uzmanların görüşleri nelerdir ?

6. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinde “Türkçe’nin söz varlığı”na yer verilmesiyle ilgili öğretmenler, ilköğretim müfettişleri ile uzmanların görüşleri nelerdir ?

SAYILTILAR

1. Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanların anket maddelerine verdikleri yanıtlar gerçek görüşlerini yansıtmaktadır.

2. Ölçme aracının kapsam geçerliği konusunda kendilerine başvurulmuş uzman, ilköğretim müfettişi ve öğretmenlerin görüşleri yeterlidir.

TANIMLAR

Ana dili: Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinç altına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dil(Aksan 1975:425).

Ana dil: Bir ya da birçok dilin türemiş olduğu kök dil(Vardar 1980:20).

Dil: Düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan, çok yönlü, çok gelişmiş bir dizge(Aksan 1979:55).

Dil becerisi: İnsanın sesli gösteregeler aracılığıyla ya da doğal dilleri kullanarak anlaşma ve iletişim sağlama yetisi(Demirel 2002:241).

İçerik: Program hedefleri doğrultusunda seçilmiş konular bütünlüğü(Demirel, 2002:34).

İçerik düzenleme: Program hedefleri doğrultusunda seçilmiş konular bütünlüğünün izlek, dil becerileri, işlev, söz varlığı vb. bakımından sıralanması

İşlev: Dilin, dil birimlerinin dış dünya, düşünce, konuşan bireyler vb.açısından yerine getirdiği, üstlendiği iş; dilin, dil birimlerinin belli bir amaçla kullanılışı(Vardar ve diğ. 1980:95).

İzlek: Bir metnin anlamca sürdürdüğü ana yönelimler, tema (Göktürk 1980:192).

Mihver ders: İlköğretimde Türkçe, matematik, resim, müzik, beden eğitimi derslerinin çevresinde organik bir bütün oluşturduğu, konu alıp seçtiği hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi gibi ana dersler.

Öğretim programı: Bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı, millî eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetler (Erden 1995:3).

Söz varlığı: Bir dilin sözcük, deyim, kalıp söz, atasözü, terim ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütünü(Aksan 2000:7).

Tümleşik dil becerisi: İç içe geçmiş, dilin dört temel becerisi olarak kabul edilen dinleme,okuma, konuşma ve yazma(Demirel 2001:71).

SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

1. 2001-2002 öğretim yılı,
2. Ankara ili ilköğretim müfettişleri,

3. Değişik üniversitelerde Türkçe öğretimi ile ilgili dersleri okutan öğretim üye ve görevlileri ile İngiliz, Alman ve Fransız filolojilerinde ders veren öğretim üye ve görevlileri,

4. Ankara ili merkez ilçelerindeki ilköğretim okulu 4.,5. sınıf öğretmenleri ve Türkçe alan öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Şahinel(2001)'in araştırmasında eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımını temel alan Türkçe Öğretim Programı'nın toplam erişiyeye ve kalıcılığa etkisi incelemekte; bu modelin uygulandığı sınıf içinde oluşan sosyal ortamdan öğretmen ve öğrencilerin nasıl etkilendikleri değerlendirmektedir.

Araştırmada deney ve kontrol grupları yer almıştır. Deney grubunda araştırma için tasarlanan yeni ders plânı uygulanmış; kontrol grubu ise, geleneksel öğretim yaklaşımı ile derslerine devam etmiştir. Deney grubu öğrencilerinin kalıcılık puan ortalamalarının kontrol grubundan anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür. Deney grubu öğretmeni, tasarlanan öğrenme etkinliklerinin öğrenci davranışları üzerinde olumlu etki yaptığını, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile tümleşik dil becerilerinin geliştirilmesi yaklaşımını temele alan eğitim durumlarında, tümleşik dil becerilerini etkili bir biçimde kullanmaya cesaretlendirdiğini belirtmiştir.

İpşiroğlu(2001), Boğaziçi ve İstanbul Üniversitesi öğrencileri arasında yaptığı deneysel çalışmada onların anlama, kavrama ve eşleştirme güçlerini yoklamak için Ferid Edgü'nün alaysılamalı bir biçimde oluşturduğu "Türk Politikacılarının Kültür ve Sanatla Olan İlişkileri" denemesini seçerek yazarın adını vermeden öğrencilere okumuştur. Öğrencilerden dinledikleri yazıdan ne anladıklarını anlatmalarını istemiştir. Elde edilen sonuçlara göre, İstanbul Üniversitesi'nde öğrencilerin sadece % 5'nin anladığı, % 95'inin metni anlamadığı; Boğaziçi Üniversitesi'nde ise öğrencilerin % 66'sının anladığı, % 34'nün ise anlamadığı anlaşılmıştır.

Acat(2000), yaptığı araştırmada dilin işlevselliği yaklaşımı ile hazırlanan ilköğretim 4. Sınıf Türkçe Öğretim Programının, öğrencilerin dilin dinleme, konuşma, okuma, yazma becerileri ile ilgili davranışları kazanma düzeyine ve dile yönelik tutumlarına etkisini incelemiştir. Kontrol grubunda geleneksel öğretim sürdürülmüş; deney

grubunda ise öğretim, dilin işlevselliği yaklaşımına göre hazırlanan Türkçe Öğretim Programı, öğrenci kitabı ve ders araçlarıyla bu yaklaşımın öngördüğü ilkeler çerçevesinde düzenlenen sınıf ortamında yürütülmüştür.

Sonuçta, dilin işlevselliği yaklaşımı ile eğitim gören grubun öyküleme ve betimleme işlevine dayalı dinleme ve dinlediğini anlama, konuşma, okuma, okuduğunu anlama, yazma becerileri erişilerinin geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Dilin işlevselliği yaklaşımı ile eğitim gören grubun öyküleme ve betimleme işleviyle ilgili bilgi düzeyindeki davranışları kazandırmada geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu belirlenmiştir. Dilin işlevselliği yaklaşımı ile eğitim gören grubun Türkçe dersine ilişkin tutumlarının erişileri, geleneksel anlayışla eğitim gören grubun erişisinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır.

Burning and Horn(2000)'un araştırmasında, yazma becerisinin ortaya konulması için gerekli dört koşul ortaya konmaya çalışılmıştır. Bireyi yazmaya motive eden bu dört koşul şöyle sıralanmıştır:

1.Öğrencilerin yazmanın değerinin olduğunu anlamaları, yeteneklerinin farkına varmalarının sağlanması; bu amaçla da bireysel yazmaya ve yaratıcı yazma çalışmalarına yer verilmesi gerekmektedir.

2.Öğrenciyi yazma amaçları ve içerikleri konusunda yönlendirmek için yazma olanakları oluşturma yanında, katılımın sağlanması ve öğretmen rehberliği gereklidir. Yazma için gerekçelerin çarpıcı ve ilgi çekici olması, öğrencilerin kendi seslerini dile getirici olması sağlanmalıdır.

3.Yazma için destekleyici bir ortam hazırlanmalıdır.

4.Pozitif duygusal bir çevre oluşturulmalıdır.

Arslan(2000), araştırmasında MEB'e bağlı resmî ve özel ilköğretim okullarında görevli 3., 4., 5. sınıf öğretmenlerinin Türkçe dersinde öğrencilerin yaratıcılıklarını geliştirmek için yaptıkları etkinlikleri ve karşılaştıkları sorunları saptamak ve iki gruptaki öğretmenlerin uyguladıkları etkinlikler ve karşılaştıkları sorunlar açısından aralarında anlamlı bir fark olup olmadığını ele almıştır. Araştırmada resmî ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin her ikisinin de en çok dinlenen metne başlık

buldurma, öğrencilere rol yaptırma, yarım bırakılmış öyküyü tamamlatma, özet çıkarma etkinliklerine yer verdikleri; resmî ve özel ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin arasında yaratıcı etkinlikleri kullanma sıklıkları bakımından anlamlı fark olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Aydın(1999) ise, metin sonu sorularının Türkçe Programının öngördüğü amaçlara tam bir uygunluk göstermediği sonucuna varmıştır. Ona göre, metin sonu soruları, öğrencilerin dilsel gelişimlerine tam olarak katkı sağlamamakta; tartışma, eleştirme, kavrama yeteneğini geliştirecek bir yaklaşım izlememektedir. Dil bilgisi soruları, metnin içeriğinden ayrı olarak düşünülüp bağımsız cümlelerle desteklenmekte, dil bilgisi konularının belli bir sıraya göre işlenmesinin tercih edilmesinden dolayı, dil bilgisi araç olma durumundan amaç durumuna getirilmektedir.

Cain(1999)'in yaptığı çalışmada bilgi ve strateji kullanımının, okuduğunu anlamayla ne kadar ilişkili olduğu belirlemeye çalışmıştır. Araştırmada, okuduğunu anlamayla okuma becerisi, okuma stratejileri ve okuma amaçlarının farkında olma arasında sıkı ilişkiler bulunmuştur; okuma amacı belli olan grupla, amaçları belli olmayan grupların okuduğunu anlama düzeyleri arasında fark bulunmuştur. Yine araştırmadan elde edilen bulgulara göre meta biliş stratejilerini kullanan grupla, kullanmayan grubun okuduğunu anlama düzeyleri farklılaşmaktadır. Ayrıca araştırmada, okuma amaçlarının bilinmesi için metnin karakteristik özelliklerinin bilinmesinin gerekli olduğu belirtilmektedir.

Karababa(1999), “İlköğretim 3. ve 5. Sınıf Türkçe ve İngilizce Ana dili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması” başlıklı çalışmada ana dil eğitiminde kullanılan ders kitaplarının temel niteliklerini incelemiştir. Araştırmacı, Türkiye’de ve İngiltere’de ana dili eğitiminin amaçlarının, hedeflenen dil bilgisi konularının hemen hemen aynı olduğunu; Türkçe kitaplarda en çok şiir, anı, öykü vb. yazın türlerine yer verilirken, İngilizce kitaplarda açıklamalara ve güncel materyallerden(gazete, dergi, broşür) alıntılara yer verildiğini; Türkçe kitaplarda en çok ulusal değerleri güçlendirmeye yönelik iletisi olan metinlere yer verilirken, İngilizce kitaplarda hiçbir konuda millî değerleri güçlendirmeye yönelik iletisi olan metinlere rastlanmadığını; Türkçe ders kitaplarında okumayı ve anlamayı güçlendirmeye dönük etkinliklerin her konuda yer aldığı dinleme-anlama etkinliklerine ise çok az konuda yer verildiğini, anlamayı güçlendirmek için amacıyla yanıtlanması hedeflenen metinle ilgili soruların ise anlamayı güçlendirir nitelikte olmadığını, öğrencinin metnin özünü anlamasına katkıda bulunmadığını; İngilizce kitaplarda ise okuma, dinleme, anlama, yetisini güçlendirmek amacıyla öğrencilerin

güncel materyalleri okumaya, incelemeye, arkadaşlarıyla paylaşmaya, arkadaşlarının düşüncelerini dinlemeye yönlendirildiğini saptamıştır.

Alperen(1999), araştırmasında ilköğretim 5. sınıfı bitiren öğrencilerin okuduklarını anlama bakımından ne ölçüde başarılı olduklarını ele almıştır. Burada İlkokul Programında beş yıl boyunca gerçekleştirilmesi istenilen okunanı anlamaya ilişkin davranışların tam öğrenme düzeyinde gerçekleşmediği; bütün kitapların model ve uygulama bakımından birbirine benzediği; bu kitaplarda okuduğunu anlama eğitimine yer verilmemiş olduğu yer verilen davranışların ise bir-iki örnekle geçirildiği; ders kitaplarında işlevsel bir dil eğitimi yöntemi uygulanmadığı, dili fonksiyonel kullanmayı öğretici değil, dil bilgisi kurallarını öğretici nitelikte yazıldığı; dil eğitimi için metinlerin genel olarak çok uzun olduğu sonuçlara ulaşılmıştır.

Yangın(1998), araştırmasında, ilkokul 1.sınıf Türkçe dersinde, dinlediğini anlama becerisinin geliştirilmesinde ELVES yönteminin öğrenme düzeyine ve öğrenmenin kalıcılığına etkisinin olup olmadığını; bu etkinin zekâ bölümü, takvim yaşı, aylık gelir düzeyi, annenin öğrenim durumu ve babanın öğrenim durumuna göre değişip değişmediğini ele almıştır. Araştırmada, ELVES yönteminin öğrencilerin öğrenme düzeylerini, dinlediğini anlama becerisi erişisini yükseltmede etkili olduğu, ancak kalıcılık konusunda bir fark oluşturamadığı, ELVES yöntemi ile elde edilen başarının diğer değişkenlere göre anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sağ(1998)'in araştırmasında, "Cumhuriyetten Günümüze Türkçe Yetişeklerinin Değerlendirilmesi" başlıklı araştırmasında 1930, 1936, 1948, 1968, 1981 ve 1995 yetişekleri arasındaki benzerlikler, farklılıklar ve değişiklikler ortaya konulmuş; 1995 Türkçe Yetişeği ile çağdaş yetişek ilkeleri karşılaştırılarak, aralarındaki benzerlik ve değişiklikler tanımlanmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda; öğelerin çağdaş yetişek öğeleri kapsamında tanımlanmayıp, etkinliklerin tanımlanması biçiminde yapıldığı; hedeflerin kurallara uygun olarak yazılmadığı ve davranışların da hedef-davranış biçiminde tanımlanmadığı; eğitim durumları ile sınav durumlarının ilkesel biçimde bilgi içerdiği, uygulayıcının becerisine bırakıldığı; buna karşın ders sürelerinin yeterli olduğu bulguları elde edilmiştir.

Çakır (1997), "İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Eğitim Öğretime Uygunluğunun Değerlendirilmesi" adlı araştırmasında Türkçe ders kitaplarının Millî Eğitim'in amaçlarını gerçekleştirecek düzeyde olmadığını, öğrencilerin ilgisini çekebilecek özellikleri taşımadığını, öğrenciyi gözleme yöneltmediğini; konu seçiminde özenli ve dengeli davranılmadığını,

konular ile ilgili alıştırma ve soruların öğrenciyi düşünmeye sevk etmeyip onları etkin ve yaratıcı kılmadığını, sözlü anlatımı geliştirici özelliği bulunmadığını, içerik oluşturulurken çocuğun ilgi ve gereksinmelerine ağırlık verilmediğini belirlemiştir.

Kayman(1997), “Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntemlerde Karşılaşılan Problemler” konulu araştırmasında, öğretmenlerin Türkçe ders kitaplarındaki metinleri yeterli bulmadığı sınıf ortamlarının, Türkçe öğretimi için yeterli olanakları sunmadığı görüşünü ifade ettiklerini belirlemiştir. Kalabalık sınıfların ve metinlerin uygun olmayışının, yöntemlerin uygulanmasında sorunlar oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Öğretmenler, öğrencilerle ilgili olarak yazma hatalarının yoğunluğu, okumada vurgu ve tonlama hatalarının yapılması, konuşmada duraklayarak konuşma, sonucu bağlayamama; dinlemede ise konu üzerinde dikkatini toplayamama gibi sorunların bulunduğunu belirtmişlerdir.

Tazebay(1997), ilkök öğrencilerinin sesli ve sessiz okuma hızlarına, okuma sırasında yaptıkları yanlışlıklara, olumlu olumsuz okuma davranışlarına; bu yanlışlıklarla olumsuz okuma davranışlarının okuma hızına, okuduğunu anlamaya etkisini incelemiştir. Araştırmada, okuma becerisi ve beceriyi etkileyen değişkenlere bakılmış, sonuçlar öğrenme açısından yorumlanmıştır.

Aşıcı(1996), “İlkokul 4-5.Sınıflarda Anadili Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Öneriler” başlıklı çalışmada, Türkçe dersinin “metin değerlendirme”, “dil bilgisi” ve “kompozisyon” çalışmaları şeklinde sürdüğünü, dilbilgisi çalışmalarına 4. ve 5. sınıflarda çok fazla zaman ayrıldığını, konuşma eğitimine gereken ağırlığın verilmediğini; Türkçe dersinin sosyal bilgiler, fen bilgisi gibi bilgiye dayanan bir ders olarak algılandığını belirlemiştir.

Eren(1994), “İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarının Program Amaçlarına Ulaşabilirlik Düzeyi” adlı araştırmasında, metin ağırlıklı ders kitaplarının yazma ve dil bilgisi alıştırma kitaplarının olmadığını; ders kitaplarını destekleyen serbest okuma kitapçıklarının yokluğunu; kurallar bilgisi niteliğini taşıyan II.kademe dil bilgisi kitaplarını destekleyici alıştırma kitaplarının bulunmadığını; metin seçiminde titiz davranılmadığını; ders kitaplarının öğrenciden yazılı ve sözlü anlatım çalışmaları isteyecek fotoğraf, karikatür, çizgi roman gibi görsel donanımdan uzak olduğunu tespit etmiştir.

Yalçın(1994),araştırmasında, “metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan sorulu ve sorusuz ders kitabının öğrenci erişimine etkisi”ni incelemiştir. Metinden öğrenme ilkelerine göre hazırlanan sorulu ve sorusuz ders kitabının geleneksel ders kitabına göre, toplam erişim üstünde daha fazla etkisinin görüldüğünü; bilişsel alanın bilgi düzeyinde daha etkili olduğu; öğrencilerin kavrama, uygulama düzeyi erişileri üzerinde daha etkili olduğunu; kalıcılık bakımından öğrencilerin toplam erişileri üzerinde daha etkili bulunduğunu saptamıştır.

Sever(1993), “Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişime Etkisi” adlı araştırmasında öğrencilere, okuduğunu anlama becerisinin “bilgi” düzeyindeki davranışları kazandırmada, geleneksel yöntem ile tam öğrenme yönteminin aynı derecede etkili; tam öğrenme yönteminin öğrencilere, okuduğunu anlama becerisinin “kavrama” düzeyindeki davranışları ve okuduğunu anlama becerisini bütünleyen(oluşturan) davranışların kazandırılmasında, geleneksel yöntemden daha etkili olduğunu belirlemiştir.

Demirel(1992)’e göre, araştırmalar Türkçe öğretiminde verimsizlik olduğunu desteklemektedir. Verimsizlik nedenleri bir an önce saptanmalı, öneriler uygulanıp sorunlar çözülmelidir. Demirel araştırmasında, Türkçe dersinde “okuduğunu anlama”, “yazılı anlatım” becerisinin davranışlarını öğrencilere kazandırmada “tam öğrenme”nin “geleneksel yaklaşım”dan daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Bilgen (1992), ders kitaplarında bir çok eksiklik bulunduğunu ortaya koymuştur. İlkokul 1., 2., 3. sınıflarda okutulan ders kitaplarında kullanılan kelime, deyim, atasözü, eş sesli ve çok anlamlı kelimelerin öğrenci düzeyine uygun olmadığı sonucuna varmıştır.

Polat (1991), “Ortaokullarda Türkçe Dersleri I” adlı makalesinde Türkçe ders kitaplarını inceleyerek, kitaptaki metinleri, Türkçe dersi programındaki amaçlar açısından değerlendirmektedir. Bir Türkçe ders kitabında yer alacak metinlerin seçiminde göz önünde tutulması gereken ilkelerin önemini vurgulamaktadır. Türkçe kitaplarındaki okuma metinlerinin 1-3. sınıflarda hayat bilgisine, daha üst sınıflarda sosyal bilgilere ve ağaç dikme günü, verem haftası gibi belli olaylara bağlanılmaktadır. Metinlerin seçiminde mevsimlerin özellikleri, millî günlerin yıl dönümleri göz önünde tutulmaktadır. Araştırmacıya göre, metinlerin ortak özelliğinin ‘aktarıcılık’ olduğu söylenebilir. Saptanmış bir içerik, metinler aracılığı ile öğrencilere sunulmaya

çalışılmaktadır. Doğal olarak, bu niyet ders kitabının içeriğini düzenleyenleri bir konu seçimine götürmektedir.

Bilgen(1992), ders kitaplarında bir çok eksiklik bulunduğunu ortaya koymuştur. İlkokul 1., 2., 3. sınıflarada okutulan ders kitaplarında kullanıla kelime, deyim, atasözü, eşsesli ve çok anlamlı kelimelerin öğrenci düzeyine uygun olmadığı sonucuna varmıştır.

Dilbaz(1988), araştırmasında, ilkokul 5. sınıf öğrencilerinde okuduğunu tam ve doğru olarak anlama ile yazım kurallarını uygulama yönünden ilkokul 4. sınıf öğrencilerine göre anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymaya çalışmıştır. Bu amaçla “okuduğunu anlama yeteneği ve yazım kurallarını uygulama becerilerini yoklayan çoktan seçmeli bir test geliştirilmiştir. Uygulama sonrası verilerin analizi sonucunda; hem okuduğunu tam ve doğru olarak anlama yeteneği hem de yazım kurallarını uygulama yönünden 5. sınıf öğrencilerinin 4. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı oldukları; 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 ulaşamadıkları, bu nedenle okullarımızdaki Türkçe öğretiminin yetersiz olduğu bulguları elde edilmiştir.

Kaya (1985), ilkokul Türkçe öğretimindeki sorunların giderilmesini sağlamak amacıyla, sorunun boyutlarını ortaya koymuş, ‘İlkokullarda Türkçe Öğretiminin Gelişimi’ başlığı ile sekiz ilkokul Türkçe programını incelemiştir.

Wittich ve Schuller (1979)’e göre, okuma materyali olsun, ders kitapları olsun dikkat edilmesi gereken bir nokta da öğrencilerin erişmiş bulundukları kavram düzeylerinin bilinmesi ve ek kavramların gelişmesine olanak verecek şekilde yeni kavramların düzenlenmesidir. Eğer, öğrencilerin duyarlık düzeylerinin altında işe başlanılmışsa öğrenci, sıkılacak; bu düzeyin üstünde bilgiler verilmişse başarısız olacaktır.

Van Ek ve Alexander(1975), yaptıkları çalışmalarla İngilizcenin işlevlerini belirlemişlerdir. Dilin somut durumlarda kullanılışı ile ilgili örneklerden bazıları şunlardır: Bilgi alıp verme, açıklama yapma, kabul etme, reddetme, teşekkür etme, kutlama, onaylama, özür dileme, beğenme vb. gibi.

Bugün bütün dünyada her ülkenin ana dili eğitimi ile ilgili, kendine özgü sorunları bulunduğu gibi, bütün ülkelerde kendini gösteren sorunlar da vardır(Kavcar, 1987:262).Bu sorunlarla ilgili olarak gerçekleştirilen araştırmalar sonucunda elde edilen bulgular, bakışlarımızı çeşitli alanlara yöneltmektedir: Ders öğretim programları, öğretim ilke ve yöntemleri, öğrenciye yönelik olma, konu/beceri alanı vb. gibi. Adı geçen kaynaklarda içerik düzenleme ile ilgili ayrıntılı bir bilgiye ulaşılammıştır. Ana dili öğretiminde yeni yaklaşımların işe koşulması, dilin bir beceri alanı olduğu düşünülerek öğrencilerin sürekli etkin olmalarının sağlanması önerilmekte; öğretmenlerin öğrenciler için derslerinde zenginleştirilmiş bir eğitim çevresini oluşturup sunmaları beklenmektedir. Dilin tümleşik bir beceri olduğu; bu becerilerin birbirinden ayrılmaksızın bir bütün hâlinde geliştirilmesi vurgulanmaktadır. Ulaşılan sonuçlar, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin düzenlenmesi ile ilgili alt problemlere ilişkin bulguların yorumunda kullanılacaktır.



BÖLÜM II

Bu bölümde araştırmada izlenen yöntem, evren ve örneklem, veri toplama araçları ile verilerin analizinde kullanılan istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

YÖNTEM

Bu araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın amacı, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin düzenlenmesine ilişkin öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanların görüşlerini belirlemektir. Bu nedenle, araştırmada alan araştırması yöntemi kullanılmıştır. Alan araştırması yöntemi, araştırma evreni ve araştırma örneklemesi kavramları ile ilgilidir. Bu araştırma yöntemini kullanan araştırmacının amacı, evreni oluşturan insanların, inceleme konusu içinde ele aldığı karakterlerini gerçek olarak ortaya koymaktır. Alan araştırması yöntemiyle araştırmacı, incelemek istediği konu alanı ile ilgili değişkenleri tanıtmaya, açıklamaya, değişkenler arası ilişki derecesini saptamaya, değişkenlerin dağılımını ve bu dağılımı belirleyici istatistikleri ortaya koymaya çalışır ve bu incelemesini evreni temsil eden toplum evreninden belli yöntemle seçtiği bir örneklemdeki bireylerden elde ettiği verilere dayanak olarak yapar (Arseven 1994:13-14).

Alan araştırması yöntemi denilince akla ilk gelen şey, genellikle anket ve mülakat teknikleridir. Kaptan(1998:138)'a göre, anket kalem-kâğıt yoluyla objenin, bireyin ya da grubun kendisi hakkında bilgi vermesi şeklindedir. Bu teknik betimleme ya da alan araştırma yöntemleri içinde en çok kullanılanıdır. Bunun nedeni, kolay, ucuz ve bilgileri doğrudan doğruya toplamaya uygun oluşudur.

EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini 2001-2002 Öğretim Yılı Ankara ili Merkez ilçeleri resmî ilköğretim okulları 4., 5. sınıf öğretmenleri; 6., 7., 8. sınıf Türkçe alan öğretmenleri; Ankara ilinde görevli ilköğretim müfettişleri; üniversitelerin Türkçe öğretimi ve dil bilim alanları ile ilgili öğretim üye ve görevlileri oluşturmaktadır.

Tablo 1. Evren ve Örneklem İlişkisi

Gruplar	Evren	Örneklem
Öğretmen	4795	170
İlköğretim müfettişi	186	41
Uzman	-	24

Araştırmada Ankara ili merkez ilçeleri Altındağ, Çankaya, Etimesgut, Gölbaşı, Keçiören, Mamak, Sincan, Yenimahalle ilçelerinden seçilen ikişer ilköğretim okulu ve bu okullarda görevli toplam 170 sınıf ve Türkçe branş öğretmenleri; Ankara ilinde görevli 41 ilköğretim müfettişi random olarak seçilmiştir. Üniversitelerin Türkçe öğretimi ve dilbilim alanları ile ilgili ulaşılabilen 24 öğretim üye ve görevlileri örnekleme alınmıştır. Örneklem kapsamındaki öğretmenlerin araştırma evrenine oranı %3, ilköğretim müfettişlerinin % 20'dir. Bu büyüklükteki bir örneklemin evreni temsil edebileceği düşünülmüştür.

Tablo 2. Öğretmenlerle ilgili Araştırmanın Örneklemi

Sıra No	İlçe Adı	Okulun Adı	Öğretmen Sayısı
1	Altındağ	Abdullah Tokur İlköğretim Okulu	11
2	Altındağ	Cumhuriyet İlköğretim Okulu	8
3	Çankaya	Kılç Ali Paşa İlköğretim Okulu	9
4	Çankaya	Maltepe İlköğretim Okulu	13
5	Etimesgut	Etimesgut İlköğretim Okulu	13
6	Etimesgut	Toplu Konut İlköğretim Okulu	12
7	Gölbaşı	İnönü İlköğretim Okulu	8
8	Gölbaşı	TEK İlköğretim Okulu	8
9	Keçiören	Cemal Gürsel İlköğretim Okulu	11
10	Keçiören	Fevzi Athioğlu İlköğretim Okulu	11
11	Mamak	Abidin Paşa İlköğretim Okulu	13
12	Mamak	Metehan İlköğretim Okulu	12
13	Sincan	Gazneliler İlköğretim Okulu	8
14	Sincan	Fevzi Çakmak İlköğretim Okulu	12
15	Yenimahalle	Avni Akyol İlköğretim Okulu	11
16	Yenimahalle	Necdet Seçkinöz İlköğretim Okulu	10

VERİ TOPLAMA ARACININ HAZIRLANIŞI

Bu araştırmada, araştırmacı tarafından hazırlanan veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmıştır. Ölçme aracı hazırlanırken şu aşamalar izlenmiştir:

Araştırma konusu ile ilgili kaynaklar okunmuş, incelenmiştir. Anket ile ilgili olarak ilköğretim okullarında görevli öğretmenler, ilköğretim müfettişleri, üniversite öğretim üye ve görevlileri ile görüşülmüştür. Elde edilen verilere dayanılarak anket maddeleri belirlenmiştir. Anket maddeleri belirlenirken “amaç”, “yarar” ve “verilerin kullanımı” ölçütleri temele alınmıştır. Anketin başına konulan yönerge ile anketin amacı, verilerin nerelerde kullanılacağı, soruların nasıl yanıtlanacağı açıklanmıştır. 53 maddelik aday anket formu, yeterli sayıda uzman görüşüne sunulmuş, alınan uzman kanıları doğrultusunda, 18 madde çıkarılmış, kalan 35 madde üzerinde dil-anlatım, binişiklik bakımlarından gerekli düzeltmeler yapılarak anket hazır hâle getirilmiştir.

Anket, altı bölümden oluşmaktadır: Birinci bölüm içerik, ikinci bölüm içeriğin işlevsel/kavramsal yaklaşıma göre düzenlenmesi, üçüncü bölüm içeriğin izleksel yaklaşıma göre düzenlenmesi, dördüncü bölüm içeriğin Türkçe'nin mihver ders olması yaklaşımına göre düzenlenmesi, beşinci bölüm içeriğin tümleşik dil becerisi yaklaşımına göre düzenlenmesi, altıncı bölüm içeriğin Türkçenin söz varlığına dayalı olarak düzenlenmesine ilişkindir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin düzenlenmesi ile ilgili görüşlerin sıklığını belirlemek için “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” seçenekleri verilmiştir.

Anketin ön uygulaması 2001-2002 öğretim yılı Mart ayında Ankara ili Çankaya merkez ilçesinde Namık Kemal İlköğretim Okulu, Mimar Kemal İlköğretim Okulu, Çankaya İlköğretim Okulu, Tevfik İleri İlköğretim Okulu, Kavaklıdere İlköğretim Okulu ve Beytepe İlköğretim Okulunda 70 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Uygulama sonrasında, yeterli sayıda uzman görüşüne sunulmuş, alınan uzman kanıları doğrultusunda 35 madde üzerinde dil-anlatım, binişiklik bakımlarından gerekli düzeltmeler yapılarak anket hazır hale getirilmiştir. Anketin güvenirliği için Cronbach-Alpha katsayısından yararlanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda güvenirlik $\alpha=0.86$ olarak bulunmuştur. Bütün maddelerin çalıştığı belirlenmiştir. Bu katsayının anketin güvenirliği açısından yeterli olduğu sonucuna varılmış, maddeler üzerinde herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir.

Anket, öğretmen, ilköğretim müfettişi ve Ankara'daki üniversitelerde görevli uzmanlara araştırmacı tarafından doğrudan uygulanmış; Ankara dışındakilere ise internet üzerinden elektronik posta(e-mail) ile gönderilmiş ve aynı şekilde alınmıştır.

VERİLERİN ANALİZİ

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin Düzenlenmesi ile ilgili anket formundaki maddeler öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanlara uygulanmış, her bir maddenin 3-1 derecelendirme ölçeğinde yüzde, frekans ve aritmetik ortalaması alınmıştır(Baykul 1996:81-112; 2000:323-347). Ağırlıklı ortalama sonucunda, ortalamalara katılma düzeyi;

- a) 1.00-1.66 arası “Katılmıyorum”,
- b) 1.67-2.33 arası “Kararsızım”,
- c) 2.34-3.00 arası “Katılıyorum” olarak belirlenmiştir.

BÖLÜM III

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ölçme araçları ile toplanan veriler, uygun istatistik teknikler kullanılarak analiz edilmiş, bulgular tablo haline getirilerek açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

1. Alt Problem : İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriği ile ilgili öğretmen, ilköğretim müfettişi ile uzmanların görüşleri nelerdir?

Tablo-L1: İlköğretim Türkçe Eğitim Programı İçeriği ile İlgili Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		N=170 Ağırlıklı Ortalama
	f	%	f	%	f	%	
1.İçerik, Türkçe dersinin amaçlarına hizmet etmelidir.	125	73,5	8	4,7	37	21,8	2,52
2.Türkçe dersi içeriği ile mihver derslerin(hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi) üniteleri arasında paralellik kurulmalıdır.	118	69,4	7	4,1	45	26,5	2,43
3.Türkçe öğretiminde öykü,anı,şiir,oyun,masal, deneme gibi yazınsal metinler yer almalıdır.	137	80,6	8	4,7	25	14,7	2,66
4.Türkçe dersi öğretim programı içeriği güncel olmalı,yaşamdaki yeniliklere ve gelişmelere göre düzenlenmelidir.	100	58,8	6	3,5	64	37,6	2,21
5.Türkçe öğretiminde mektup, dilekçe,telgraf,rapor gibi öğretici yazı örneklerine yer verilmelidir.	106	62,4	7	4,1	57	33,5	2,29
6.İçerik,Türkçe dil becerisini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir.	147	86,5	0	0	23	13,5	2,73
Genel Aritmetik Ortalama	2.47						

Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanların “içerik” hakkındaki görüşlerini belirlemek için hazırlanan anketin birinci bölümüne altı madde konulmuştur. Deneklerden her bir maddeye “Katılıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılmıyorum” seçeneklerinden biriyle görüşlerini bildirmeleri istenmiştir.

Tablo-I.1'deki sorular incelendiğinde İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriği ile ilgili olarak “İçeriğin, Türkçe dersinin amaçlarına hizmet etmesi ; Türkçe dersi içeriği ile mihver derslerin(hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi) üniteleri arasında paralellik kurulması; Türkçe öğretiminde öykü, anı, şiir, oyun, masal, deneme gibi yazınsal metinlerin yer alması; Türkçe dersi öğretim programı içeriğinin güncel olması, yaşamdaki yeniliklere ve gelişmelere göre düzenlenmesi; Türkçe öğretiminde mektup, dilekçe, telgraf, rapor gibi öğretici yazı örneklerine yer verilmesi; içeriğin Türkçe dil becerisini geliştirecek şekilde düzenlenmesi” konusunda öğretmenlerin görüşlerinin ağırlıklı ortalaması 2.47’dir. Bu değerlere göre, öğretmenlerin altı soruya ilişkin görüşleri “Katılıyorum” yönünde yer almaktadır.

Tablo-I.2: İlköğretim Türkçe Eğitim Programı İçeriği ile İlgili İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		N=24 Ağırlıklı Ortalama
	f	%	f	%	f	%	
1.İçerik, Türkçe dersinin amaçlarına hizmet etmelidir.	35	85,4	1	2,4	5	12,2	2,73
2.Türkçe dersi içeriği ile mihver derslerin(hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi) üniteleri arasında paralellik kurulmalıdır.	14	34,1	6	14,6	21	51,2	1,83
3.Türkçe öğretiminde öykü,anı,şiir,oyun,masal, deneme gibi yazınsal metinler yer almalıdır.	39	95,1	1	2,4	1	2,4	2,93
4.Türkçe dersi öğretim programı içeriği güncel olmalı,yaşamdaki yeniliklere ve gelişmelere göre düzenlenmelidir.	33	80,5	1	2,4	7	17,1	2,63
5.Türkçe öğretiminde mektup, dilekçe,telgraf,rapor gibi öğretici yazı örneklerine yer verilmelidir.	40	97,6	1	2,4	0	0	2,98
6.İçerik,Türkçe dil becerisini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir.	40	97,6	0	0	1	2,4	2,95
Genel Aritmetik Ortalama	2.67						

Tablo-I.2'deki maddeler incelendiğinde İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriği ile ilgili olarak “İçeriğin, Türkçe dersinin amaçlarına hizmet etmesi; Türkçe dersi içeriği ile mihver derslerin(hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi) üniteleri arasında paralellik kurulması; Türkçe öğretiminde öykü,anı,şiir,oyun,masal, deneme gibi yazınsal metinler yer alması; Türkçe dersi öğretim programı içeriğinin güncel olması,yaşamdaki yeniliklere ve gelişmelere göre düzenlenmesi; Türkçe öğretiminde mektup, dilekçe, telgraf, rapor gibi öğretici yazı örneklerine yer verilmesi; İçeriğinTürkçe

dil becerisini geliştirecek şekilde düzenlenmesi” konusunda ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinin ağırlıklı ortalaması 2.67’dir. Bu değerlere göre, ilköğretim müfettişlerinin altı soruya ilişkin görüşleri “Katılıyorum” yönünde yer almaktadır.

Tablo-L3:İlköğretim Türkçe Eğitim Programı İçeriği ile İlgili İlköğretim Uzmanların Görüşleri

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		N=24 Ağırlıklı Ortalama
	f	%	f	%	f	%	
1.İçerik, Türkçe dersinin amaçlarına hizmet etmelidir.	17	70,8	1	4,2	6	25,0	2,46
2.Türkçe dersi içeriği ile mihver derslerin(hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi) üniteleri arasında paralellik kurulmalıdır.	19	79,2	0	0	5	20,8	2,58
3.Türkçe öğretiminde öykü,anı,şiir,oyun,masal, deneme gibi yazınsal metinler yer almalıdır.	19	79,2	1	4,2	4	16,7	2,63
4.Türkçe dersi öğretim programı içeriği güncel olmalı,yaşamdaki yeniliklere ve gelişmelere göre düzenlenmelidir.	13	54,2	1	4,2	10	41,7	2,13
5.Türkçe öğretiminde mektup, dilekçe,telgraf,rapor gibi öğretici yazı örneklerine yer verilmelidir.	13	54,2	1	4,2	10	41,7	2,13
6.İçerik,Türkçe dil becerisini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir	20	83,3	0	0	4	16,7	2,67
Genel Aritmetik Ortalama	2.43						

Tablo-I.3’deki görüşler incelendiğinde İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriği ile ilgili olarak “İçeriğin ,Türkçe dersinin amaçlarına hizmet etmesi;Türkçe dersi içeriği ile mihver derslerin(hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi) üniteleri arasında paralellik kurulması; Türkçe öğretiminde öykü, anı, şiir, oyun, masal, deneme gibi yazınsal metinler yer alması; Türkçe dersi öğretim programı içeriğinin güncel olması,yaşamdaki yeniliklere ve gelişmelere göre düzenlenmesi; Türkçe öğretiminde mektup, dilekçe, telgraf, rapor gibi öğretici yazı örneklerine yer verilmesi; İçeriğinTürkçe dil becerisini geliştirecek şekilde düzenlenmesi” konusunda uzmanların görüşlerinin ağırlıklı ortalaması 2.43’tür. Bu değerlere göre, ilköğretim müfettişlerinin altı soruya ilişkin görüşleri “Katılıyorum” yönündedir.

Tablo-I.4:İlköğretim Türkçe Eğitim Programı İçeriği ile İlgili Öğretmen, İlköğretim Müfettişi ve Uzmanların Görüşleri(N=235)

Maddeler	Öğretmen Görüşleri	İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri	Uzmanların Görüşleri
1.İçerik, Türkçe dersinin amaçlarına hizmet etmelidir.	2,52	2,73	2,46
2.Türkçe dersi içeriği ile mihver derslerin(hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi) üniteleri arasında paralellik kurulmalıdır.	2,43	1,83	2,58
3.Türkçe öğretiminde öykü,anı,şiir,oyun,masal, deneme gibi yazınsal metinler yer almalıdır.	2,66	2,93	2,63
4.Türkçe dersi öğretim programı içeriği güncel olmalı,yaşamdaki yeniliklere ve gelişmelere göre düzenlenmelidir.	2,21	2,63	2,13
5.Türkçe öğretiminde mektup, dilekçe,telgraf,rapor gibi öğretici yazı örneklerine yer verilmelidir.	2,29	2,98	2,13
6.İçerik,Türkçe dil becerisini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir.	2,73	2,95	2,67
Genel Aritmetik Ortalama	2,52		

Tablo-I.4’te görüldüğü gibi,“İçerik,Türkçe dersinin amaçlarına hizmet etmelidir.” maddesiyle ilgili en yüksek ağırlıklı ortalama 2.73 ile ilköğretim müfettişlerine aittir.Bunu 2.52 ile öğretmenler izlemektedir. Madde ile ilgili en düşük ağırlıklı ortalama uzmanlara aittir. Uzmanların ağırlıklı ortalaması 2.46’dır. Her üç grubun ağırlıklı ortalamaları “Katılıyorum” yönündedir.İlköğretim müfettişlerinin görüşlerinin diğerlerine göre yüksek olmasının nedeni, onların Türkçe derslerinin denetimi sırasında karşılaşılan sonuçlara bağlanabilir.

“Türkçe dersi içeriği ile mihver derslerin(hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi) üniteleri arasında paralellik kurulmalıdır.” maddesine ilişkin ağırlıklı ortalamalar büyüklüklerine göre 2.58 ile uzmanlar, 2.43’le öğretmenler ve 1.83 ile ilköğretim müfettişlerine aittir. Uzmanlar ve öğretmenler “Katılıyorum” boyutunda görüş bildirmelerine karşın, ilköğretim müfettişlerinin görüşleri “Kararsızım” yönündedir. Öğretmen ve uzmanlara ait değerlerin yüksekliği onların “toplu öğretim” anlayışına olan bağlılıkları ile ilişkilendirilebilir. İlköğretim müfettişlerinin görüşleri, “toplu öğretim”

uygun olsun diye Türkçe dersinin mihver derslere aşırıya kaçırarak şekilde bağlanmasına duyulan tepkiyle açıklanabilir.

“Türkçe öğretiminde öykü, anı, şiir, oyun, masal, deneme gibi yazınsal metinler yer almalıdır.” maddesiyle ilgili ağırlıklı ortalamalar büyüklükleri bakımından şöyledir: İlköğretim müfettişlerine ait olan 2.93, öğretmenlere ait olan 2.66 ve öğretmenlere ait olan 2.63’tür. Dile getirilen görüşlerin ağırlıklı ortalamaları incelendiğinde tümünün “Katılıyorum” boyutunda yanıt verdikleri ve Türkçe öğretim etkinlikleri sırasında edebî metinlerden yararlanılması gerektiği konusunda görüş birliği içinde oldukları belirtilebilir.

“Türkçe dersi öğretim programı içeriği güncel olmalı, yaşamdaki yeniliklere ve gelişmelere göre düzenlenmelidir.” maddesi ile ilgili en yüksek değer alan ağırlıklı ortalama 2.63’tür ve ilköğretim müfettişlerine aittir. Bunu 2.21 ile öğretmenler, 2.13 ile uzmanlar izlemektedir. İlköğretim müfettişleri “Katılıyorum”, öğretmenler ve uzmanlar “Kararsızım” boyutunda yer almaktadırlar. Öğretmen ve uzmanların maddeyle ilgili olarak “Kararsızım” yönünde görüşler taşımaları; “güncellik, yaşamdaki yenilik ve gelişmeler”in doğal ve toplumsal gerçeği konu alan fen ve sosyal bilgiler gibi mihver derslerin alanında yer alması gerektiğini düşünmüş olmalarına bağlanabilir.

“Türkçe öğretiminde mektup, dilekçe, telgraf, rapor gibi öğretici yazı örneklerine yer verilmelidir.” maddesi ile ilgili ağırlıklı ortalaması en yüksek olan değer 2.98 olup ilköğretim müfettişlerine aittir. Bunu 2.29 ile öğretmenler ve 2.13 ile uzmanlar izlemektedir. İlköğretim müfettişleri “Katılıyorum” yönünde görüş bildirirken, öğretmen ve uzmanlar “Kararsızım” boyutunda görüş bildirmektedirler. İlköğretim müfettişlerinin sahip oldukları yüksek değere ilişkin olarak onların dili bir iletişim aracı olarak görmeleri, iletişimin ise ancak mektup, dilekçe ve telgraf yazılarak geliştirilebileceğini düşünmüş olabilecekleri söylenebilir. “Katılmıyorum” yanıtını verenler, gelişkin teknolojik ortamda “mektup, telgraf, rapor, dilekçe gibi öğretici yazı örnekleri”ne yer vermenin yanlış olabileceğini düşünmüş olabilirler.

“İçerik, Türkçe dil becerisini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir.” maddesine ilişkin olarak en yüksek ağırlıklı ortalama 2.95 ile ilköğretim müfettişlerine aittir. Bunu 2.73 ile öğretmenler ve 2.67’le uzmanlar izlemektedir. Her üç grubun ortalamalarına bakıldığında tümünün de “Katılıyorum” boyutunda yanıt verdikleri söylenebilir. Bütün denekler bu maddede ifade edilen görüşe yaklaşık olarak % 90 dolayında

katılmaktadırlar. Değerlerdeki yükseklik, Türkçe dersi öğretim programının bir içeriğe sahip olmayışı, okuma parçalarının ve şiirlerin “belirli gün ve haftalar”a hizmet edecek şekilde seçilmesi, metinlerin öğrencilere etkinlik yaptırmaktan çok öğüt verici özellikleri taşımasına duyulan tepkiye bağlanabilir.

Bu değerlere dayanılarak aşağıdaki yorumlar yapılabilir:

Türkçe derslerinde sadece mihver dersleri destekler nitelikte okuma parçaları seçilerek okutulmaktadır(Şahinel 2001:311). Türkçe öğretiminin amacının öğrencilere anlama ve anlatma becerilerini kazandırmak olduğu söylenebilir. Türkçe dersi bilgi, kural belletme değil, beceri kazandırma dersidir; beceriler ise, alıştırmalarla, etkinlikler içinde edinilir. İçerik, Türkçe dersi öğretim programının amaçlarının gerçekleşmesi için yararlanılan bir kaynak olarak düşünülmelidir. Bu kaynağın kendi içinde değer taşıması, aynı zamanda da etkinlikte kullanılması gerektiği bilinmelidir. Dil eğitimi ile istenilen bireyleri, yaşadıkları ülkenin basınıni rahatlıkla izleyebilen, bir gazete yazısından yararlanabilen, okuduklarıyla ilgili yorum yapabilen bir düzeye getirmektir. Öğretmenler, ilköğretim müfettişleri ve uzmanlardan elde edilen bulgular Türkçe dersi içeriğinin dersin amaçlarına hizmet etmesi görüşünü desteklemektedir.

Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanlar, Türkçe dersi içeriği ile mihver derslerin(hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi) üniteleri arasında paralellik kurulmasından yana görüş bildirmektedirler. İlköğretimin bütün sınıflarında “**toplu öğretim**” anlayışına bağlılığın bir sonucu olarak, dersler hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi etrafında toplulaştırılmıştır. Program, Türkçe dersinin de içinde yer aldığı ifade ve beceri derslerinin mihver dersler(hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi) çevresinde organik bir bütün oluşturmasını öngörmektedir. Türkçe öğretiminin öğrencilerde hem ana dil bilinci, hem de öğrenci kişiliğini oluşturmak gibi hedefleri vardır(Kavcar 1996; Sever 1997). Yazınsal metinler, kurgusal bir dünyayı, içindeki olay, olgu, durum ve kişileri betimler, bildirir. Bunlar, şiir, öykü, roman, oyun gibi türleri kapsar; gerçek dünyadaki varlıklarla örtüşmez, gerçeklikleri sınanamaz. Yoğun bir duygu, düşünce ve yaşantı zenginliği içeren yazınsal metinler, öğrenci kişiliğinin oluşumunda etkilidirler. Anketin “Türkçe öğretiminde öykü, anı, şiir, oyun, masal, deneme gibi yazınsal metinler yer almalıdır.” maddesini öğretmenler, ilköğretim müfettişleri ve uzmanlar “Katılıyorum” boyutunda desteklemektedirler. Öğretici metinlerse, birtakım gerçek ya da olası durumları olay ve olguları anlatır; betimler. İlköğretim müfettişleri ana dili öğretiminde öğretici metinlerin kullanılmasını desteklerken, öğretmen ve uzmanlar “Kararsızım” yönünde

görüş bildirmektedirler; bu sonuç üzerinde gelişkin teknolojik ortamda “mektup, telgraf, rapor, dilekçe gibi öğretici yazı örnekleri”ne yer vermenin yanlış olabileceği düşüncesi etkili olabilir. Oysa, gazete haberi, bir kent kılavuzu, bir yemek pişirme, mektup, dilekçe, telgraf, rapor gibi metinler, öğrencilerin günlük gereksinmelerini karşıladığı gibi, oluşturulan somut durumlar dil becerisini de geliştirir. Böylece günlük dilin söz değerlerinin anlam sınırını genişletmek mümkün olabilir.



İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

2.Alt Problem: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin işlevsel/kavramsal yaklaşıma göre düzenlenmesiyle ilgili öğretmenler, ilköğretim müfettişleri ile uzmanların görüşleri nelerdir?

Tablo-II.1:İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin İşlevsel/Kavramsal Yaklaşıma Göre Düzenlenmesiyle ilgili Öğretmenlerin Görüşleri

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		N=170 Ağırlıklı Ortalama
	f	%	f	%	f	%	
7.Türkçe dil becerisini geliştirmek için kişilerin, olayların, olguların bir zaman dilimi içerisindeki durumları öyküleştirilmelidir.	106	62,4	31	18,2	33	9,41	2,43
8.Türkçe derslerinde yerler,nesneler hakkında bilgi verilmesi, karşılaştırılması dil becerisini geliştirir.	120	70,6	18	10,6	32	18,8	2,52
9.Öğrencilerin dil becerisini geliştirmek için Türkçe derslerinde onların düşünce, olgu, davranış, birey ve nesneleri zihinlerinde canlandırmaları, sonuçları düşünlemeleri(hayal etmeleri) sağlanmalıdır.	120	70,6	9	5,3	41	24,1	2,46
10.Öğrencilerin dil becerisini geliştirmek için Türkçe derslerinde nesnelerin, yerlerin,kişilerin “dış görünüşleri”, bireylerin “iç yaşantıları” betimlenmelidir.	157	92,4	6	3,5	7	4,1	2,88
11.Türkçe derslerinde öğrencilere bireylerin nasıl iknâ edileceği, etkileneceği ile ilgili dil yapılarının kazandırılması onların anlatım güçlerini geliştirir.	109	64,1	12	7,1	49	28,8	2,35
12.Türkçe dil becerisini geliştirmek için öğrencilerin araştırma, bilgiye ulaşma, görüşme, rapor yazma, gazete okuma gibi becerileri edinmeleri sağlanmalıdır.	106	62,4	28	16,5	36	21,2	2,41
13.Türkçe derslerinde öğrencilere çok yönlü düşünme, çevre ve insan duyarlılığı,yeni durumlara uyma, bağımsız düşünme beceri ve alışkanlıkları kazandırılmalıdır.	117	68,8	6	3,5	47	27,6	2,41
14.Öğrencilerin Türkçe derslerinde varlık, kişi ve bilgileri özelliklerine göre sınıflama becerisini edinmeleri onların anlama güçlerini geliştirir.	122	71,8	7	4,1	41	24,1	2,48
Genel Aritmetik Ortalama	2.49						

Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanların “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin işlevsel/kavramsal yaklaşıma göre düzenlenmesi” hakkındaki görüşlerini belirlemek için hazırlanan anketin ikinci bölümüne sekiz madde konulmuştur. Deneklerden her bir maddeye ilişkin görüşlerini “Katılıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılmıyorum” seçeneklerinden biriyle bildirmeleri istenmiştir.

Tablo-II.1’de görüldüğü gibi, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin İşlevsel/Kavramsal Yaklaşıma Göre Düzenlenmesi ile ilgili olarak “Öğrencilerin dil becerisini geliştirmek için Türkçe derslerinde kişilerin, olayların, olguların bir zaman

Tablo-II.3'te görüldüğü gibi, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin İşlevsel/Kavramsal Yaklaşımına Göre Düzenlenmesi ile ilgili olarak “Öğrencilerin dil becerisini geliştirmek için Türkçe derslerinde kişilerin, olayların, olguların bir zaman dilimi içerisindeki durumlarının öyküleştirilmesi; düşünce, olgu, davranış, birey ve nesneleri zihinlerinde canlandırmaları, sonuçları düşlemleri (hayal etmeleri)nin sağlanması; nesnelerin, yerlerin, kişilerin ‘dış görünüşleri’, bireylerin ‘iç yaşantıları’nın betimlenmesi; yerler, nesneler hakkında bilgi verilmesi, karşılaştırılması; Türkçe derslerinde öğrencilere bireylerin nasıl ikna edileceği, etkileneceği ile ilgili dil yapılarının kazandırılması çok yönlü düşünme, çevre ve insan duyarlılığı, yeni durumlara uyma, bağımsız düşünme beceri ve alışkanlıkları kazandırılması; araştırma, bilgiye ulaşma, görüşme, rapor yazma, gazete okuma gibi becerileri edinmelerinin sağlanması; varlık, kişi ve bilgileri özelliklerine göre sınıflandırılması” konusunda uzmanların sekiz maddeye ilişkin görüşlerinin ağırlıklı ortalaması 2.34’tür. Bu ortalama “Katılıyorum”un karşılığı olmakla birlikte, “Kararsızım”a daha yakındır.

Tablo-II.4: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin İşlevsel/Kavramsal Yaklaşımına Göre Düzenlenmesiyle ilgili Öğretmen, İlköğretim Müfettişi ve Uzmanların Görüşleri(N=235)

Maddeler	Öğretmen Görüşleri	İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri	Uzmanların Görüşleri
7.Türkçe dil becerisini geliştirmek için kişilerin, olayların,olguların bir zaman dilimi içerisindeki durumları öyküleştirilmelidir.	2,43	2,54	2,38
8.Türkçe derslerinde yerler, nesneler hakkında bilgi verilmesi, karşılaştırılması dil becerisini geliştirir.	2,52	2,88	2,42
9.Öğrencilerin dil becerisini geliştirmek için Türkçe derslerinde onların düşünce,olgu, davranış,birey ve nesneleri zihinlerinde canlandırmaları,sonuçları düşlemleri(hayal etmeleri) sağlanmalıdır.	2,46	2,85	2,38
10.Öğrencilerin dil becerisini geliştirmek için Türkçe derslerinde nesnelerin, yerlerin,kişilerin “dış görünüşleri”, bireylerin “iç yaşantıları” betimlenmelidir.	2,88	2,83	2,92
11.Türkçe derslerinde öğrencilere bireylerin nasıl ikna edileceği, etkileneceği ile ilgili dil yapılarının kazandırılması onların anlatım güçlerini geliştirir.	2,35	2,46	2,25
12.Türkçe dil becerisini geliştirmek için öğrencilerin araştırma,bilgiye ulaşma, görüşme, rapor yazma, gazete okuma gibi becerileri edinmeleri sağlanmalıdır.	2,41	2,71	1,71
13.Türkçe derslerinde öğrencilere çok yönlü düşünme, çevre ve insan duyarlılığı,yeni durumlara uyma, bağımsız düşünme beceri ve alışkanlıkları kazandırılmalıdır.	2,41	2,71	2,29
14.Öğrencilerin Türkçe derslerinde varlık, kişi ve bilgileri özelliklerine göre sınıflama becerisini edinmeleri onların anlama güçlerini geliştirir.	2,48	2,90	2,38
Genel Aritmetik Ortalama	2.52		

Tablo-II.4'te görüldüğü gibi, "Türkçe dil becerisini geliştirmek için kişilerin, olayların, olguların bir zaman dilimi içerisindeki durumları öyküleştirilmelidir." maddesine ilişkin en yüksek ağırlıklı ortalamalar 2.54 ile ilköğretim müfettişlerine aittir. Bunu 2.43 ile öğretmenler izlemektedir. Madde ile ilgili en düşük ağırlıklı ortalama 2.38 olup uzmanlara aittir. Uzman görüşlerinin "Kararsızım"a yakın olması geleneksel ana dili öğretiminde dilin en çok bu işlevinin kullanılması, verimsizlik nedeni sayılabilecek bu işlevin olası düzenlemede yer almasının iyi olmayacağının düşünülmesine bağlanabilir. Genel aritmetik ortalamaya göre, her üç grubun görüşlerinin "Katılıyorum" yönünde olduğu görülmektedir.

"Türkçe derslerinde yerler, nesneler hakkında bilgi verilmesi, karşılaştırılması dil becerisini geliştirir." maddesine ilişkin ağırlıklı ortalamalar büyüklüklerine göre 2.88 ile ilköğretim müfettişleri, 2.52 ile öğretmenler ve 2.42 ile uzmanlara aittir. Her üç grubun görüşlerinin ağırlıklı ortalamaları "Katılıyorum" boyutundadır. Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanların bilgi verme, açıklama yapma ve karşılaştırmalar yapmanın dil becerisini geliştireceğini düşündükleri söylenebilir.

"Öğrencilerin dil becerisini geliştirmek için Türkçe derslerinde onların düşünce olgu, davranış, birey ve nesneleri zihinlerinde canlandırmaları, sonuçları düşlemlemeleri (hayâl etmeleri) sağlanmalıdır." görüşü ile olarak en yüksek ağırlıklı ortalama 2.85 ile ilköğretim müfettişlerine, 2.46 ile öğretmenlere, 2.38 ile uzmanlara aittir. Öğretmen ve uzmanların ilköğretim müfettişlerine oranla ağırlıklı ortalamalarının düşük çıkması, onların dil becerilerinin daha çok konuşma ve yazma etkinliklerine yöneltilmesi ile mümkün olabileceğini düşünmüş olmaları ile açıklanabilir. Genel aritmetik ortalamaya göre, her üç grubun görüşlerinin "Katılıyorum" yönünde olduğu düşünülebilir.

"Öğrencilerin dil becerisini geliştirmek için Türkçe derslerinde nesnelerin, yerlerin, kişilerin 'dış görünüşleri', bireylerin 'iç yaşantıları' betimlenmelidir." maddesine ilişkin ağırlıklı ortalamalar büyüklüklerine göre 2.92 ile uzmanlar, 2.88 ile öğretmenler ve 2.83 ile ilköğretim müfettişlerine aittir. Betimleme yapılırken söz dağarcığının sürekli işlenmesi ve ayrıntıları karşılayacak şekilde söz dağarcığını zenginleşmesine yol açması her üç gruba ilişkin değerlerin yüksek çıkması üzerinde etkili olmuş olabilir. Genel aritmetik ortalamaya göre, tümünün görüşlerinin "Katılıyorum" yönünde olduğu anlaşılmaktadır.

“Türkçe derslerinde öğrencilere bireylerin nasıl ikna edileceği, etkileneceği ile ilgili dil yapılarının kazandırılması onların anlatım güçlerini geliştirir.” maddesine ilişkin en yüksek ağırlıklı ortalamala 2.46 ile ilköğretim müfettişlerine aittir. Bunu 2.35 ile öğretmenler ve 2.25 ile uzmanlar izlemektedir. Bu değerlere göre, öğretmen ve ilköğretim müfettişleri görüşlerinin “Katılıyorum” yönünde olmasına karşın, uzmanlar “Kararsızım” yönünde görüşlere sahiptir. Bilimsel olmayan her türlü inancın, propogandanın dilin bu işlevinden yararlanıyor olması uzman görüşlerinin ağırlıklı ortalamalarının düşüklüğü üzerinde etkili olabilir.

“Türkçe dil becerisini geliştirmek için öğrencilerin araştırma, bilgiye ulaşma, görüşme, rapor yazma, gazete okuma gibi becerileri edinmeleri sağlanmalıdır.” maddesine ilişkin en yüksek ağırlıklı ortalamala 2.71 ile ilköğretim müfettişlerine aittir. Öğretmenlere ilişkin ağırlıklı ortalama 2.41 iken, uzmanların ağırlıklı ortalaması 1.71’dir. Bu değerlere göre, ilköğretim müfettişlerinin görüşleri “Katılıyorum”, öğretmenlerin ve uzmanların görüşleri “Kararsızım” yönündedir. Öğretmen ve uzmanların ağırlıklı ortalamalarının ilköğretim müfettişlerine göre düşük olması, maddede ifade edilen “araştırma, bilgiye ulaşma, görüşme, rapor yazma, gazete okuma” becerilerinin bilgi ağırlıklı derslerin alanına ilişkin olarak görülmesine, Türkçe öğretimi ile ilgisinin kurulmamasına bağlanabilir.

“Türkçe derslerinde öğrencilere çok yönlü düşünme, çevre ve insan duyarlılığı, yeni durumlara uyma, bağımsız düşünme beceri ve alışkanlıkları kazandırılmalıdır.” maddesine ilişkin ağırlıklı ortalamalar büyüklüklerine göre 2.71 ile ilköğretim müfettişlerine, 2.41 ile öğretmenler ve 2.29 ile uzmanlara aittir. Bu değerlere göre, öğretmen ve ilköğretim müfettişleri görüşlerinin “Katılıyorum” yönünde olmasına karşın, uzmanlar “Kararsızım” yönünde görüşlere sahiptir. “Çok yönlü düşünme, çevre ve insan duyarlılığı, yeni durumlara uyma, bağımsız düşünme”nin mihver derslerin konu alanına ait olarak görülmesi, uzman görüşlerini etkilemiş, dolayısıyla ağırlıklı ortalamalarını düşürmüş olabilir.

“Öğrencilerin Türkçe derslerinde varlık, kişi ve bilgileri özelliklerine göre sınıflama becerisini edinmeleri onların anlama güçlerini geliştirir.” maddesine ilişkin ağırlıklı ortalamalar büyüklüklerine göre 2.90 ile ilköğretim müfettişleri, 2.48 ile öğretmenler ve 2.38 ile uzmanlara aittir. Her üç grubun görüşlerinin ağırlıklı ortalamaları “Katılıyorum” boyutundadır. Her üç gruba yönelik değerlerin “Katılıyorum” boyutunda

olması ders içeriğinin işlevsel/kavramsal yaklaşıma göre düzenlenmesini desteklemektedir denebilir.

Tablo-II.2'de görüldüğü gibi, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin İşlevsel/Kavramsal Yaklaşıma Göre Düzenlenmesi ile ilgili olarak “Öğrencilerin dil becerisini geliştirmek için Türkçe derslerinde kişilerin, olayların, olguların bir zaman dilimi içerisindeki durumları öyküleştirilmesi; düşünce, olgu, davranış, birey ve nesneleri zihinlerinde canlandırmaları, sonuçları düşlemleri (hayal etmeleri)nin sağlanması; nesnelerin, yerlerin, kişilerin ‘dış görünüşleri’, bireylerin ‘iç yaşantıları’nın betimlenmesi; yerler, nesneler hakkında bilgi verilmesi, karşılaştırılması; Türkçe derslerinde öğrencilere bireylerin nasıl ikna edileceği, etkileneceği ile ilgili dil yapılarının kazandırılması çok yönlü düşünme, çevre ve insan duyarlılığı, yeni durumlara uyma, bağımsız düşünme beceri ve alışkanlıkları kazandırılması; araştırma, bilgiye ulaşma, görüşme, rapor yazma, gazete okuma gibi becerileri edinmelerinin sağlanması; varlık, kişi ve bilgilerin özelliklerine göre sınıflandırılması” konusunda ilköğretim müfettişlerinin sekiz maddeye yönelik görüşlerinin ağırlıklı ortalaması 2.73’tür. Bu ortalama da “Katılıyorum”un karşılığıdır.

Bu değerlere dayanılarak aşağıdaki yorumlar yapılabilir:

Türkçe dersi bilgi verme, kural öğretme dersi değildir. Türkçe öğretiminin amacı öğrencilere anlama ve anlatma becerilerini kazandırmaktır. Beceri ise alıştırmalarla edinilir. Dilin kullanış biçimini dil dışı koşullar belirler. Beceriler, alıştırmalarla, etkinlikler içinde edinilir. Yapay ödevler, yaşamda hiç işe yaramayacak konuşma ve yazma alıştırmaları Türkçe dersinin etkinlik alanı olarak düşünülmektedir. Geçmişte Türkçe öğretimi, büyük ölçüde bilgi verme edimini amaç olarak benimsemiştir. Oysa, dilin birçok işlevi olduğu anlaşılmıştır: Bildirme, öyküleme, betimleme, ikna etme/etkileme, düşlemler, yaratıcı olma, araştırma/sorgulama ve sınıflama (Demirel 1999; Kıran 2001). Dilde değişik düzlemlerin işlevsel ağırlığı bilinmeli ve somut belirlemeler yapılmalı, dilin gündelik iletişim durumlarındaki kullanım biçimleri öğretilmelidir. Ana dili öğretiminin, işlevsel hâle getirilmesi gereklidir. Vardar(2001:41)’a göre, işlevsellik, dilin kullanımsal anlamını ortaya çıkarır: Buyurmak, sormak, öğütlemek, dilemek, uyarmak, eleştirmek, suçlamak, kutlamak, yalvarmak, özür dilemek vb. gibi. Bruner(1991:87)’in belirttiği gibi dil, birçok fonksiyona hizmet etmektedir. Türkçe, işlevsel, işe yarar, günlük yaşamda kullanılabilir bir şekilde öğretilmelidir (Öz 2001:4).

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

3. Alt Problem: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin “izleksen yaklaşım”a göre düzenlenmesiyle ilgili öğretmenler, ilköğretim müfettişleri ile uzmanların görüşleri nelerdir?

Tablo-III.1: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “İzleksen Yaklaşım”a Göre Düzenlenmesiyle İlgili Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		N=170 Ağırlıklı Ortalama
	f	%	f	%	f	%	
15. Aynı izleği işleyen şiirler, öyküler ve oyunlar üniteleştirilmelidir.	105	61,8	24	14,1	41	24,1	2,38
16. Metin seçiminde kronolojik(dizinsel) sıra yerine, izlek birliği gözetilmelidir.	96	56,5	38	22,4	36	21,2	2,35
17. İlköğretim Türkçe öğretiminde belirleyici eksen izlek olmalıdır.	92	54,1	43	25,3	35	20,6	2,34
18. “Ana Dilimiz Türkçemiz”, “Sevdiklerimiz Andıklarımız” gibi üniteler belirlenip izleklere göre bir sıralama yapılmalıdır.	119	70,0	26	15,3	25	14,7	2,55
19. Üniteler gerekli dil bilgisi çalışmalarını içermelidir.	157	92,4	2	1,2	11	6,5	2,86
20. Okuma parçalarının seçiminde “öğrenci ilgi ve eğilimlerine uygunluk” ilkesi göz önünde tutulmalıdır.	160	94,1	9	5,3	1	,6	2,94
Genel Aritmetik Ortalama	2.57						

Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanların “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin ‘izleksen yaklaşım’a göre düzenlenmesi” hakkındaki görüşlerini belirlemek için hazırlanan anketin ikinci bölümüne beş madde konulmuştur. Deneklerden her bir maddeye ilişkin görüşlerini “Katılıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılmıyorum” seçeneklerinden biriyle bildirmeleri istenmiştir.

Tablo-III.1’deki sorular incelendiğinde İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “izleksen yaklaşım’a göre düzenlenmesiyle ilgili olarak “Aynı izleği işleyen şiirler, öyküler ve oyunların üniteleştirilmesi; metin seçiminde kronolojik(dizinsel) sıra yerine, izlek birliği gözetilmesi; İlköğretim Türkçe öğretiminde belirleyici eksenin izlek

olması; ‘Ana Dilimiz Türkçemiz’, ‘Sevdiklerimiz Andıklarımız’ gibi üniteler belirlenip izleklere göre bir sıralama yapılması; ünitelerin gerekli dil bilgisi çalışmalarını içermesi; okuma parçalarının seçiminde ‘öğrenci ilgi ve eğilimlerine uygunluk’ ilkesinin göz önünde tutulması” konusunda öğretmenlerin görüşlerinin ağırlıklı ortalaması 2.57’dir. Bu değerlere göre, öğretmenlerin altı maddeye yönelik görüşleri “Katılıyorum” yönünde yer almaktadır.

Tablo-III.2: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “İzleksel Yaklaşım”a Göre Düzenlenmesiyle İlgili İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		N=41 Ağırlıklı Ortalama
	f	%	f	%	f	%	
15. Aynı izleği işleyen şiirler, öyküler ve oyunlar üniteleştirilmelidir.	33	80,5	3	7,3	5	12,2	2,68
16. Metin seçiminde kronolojik(dizinsel) sıra yerine, izlek birliği gözetilmelidir.	30	73,2	6	14,6	5	12,2	2,61
17. İlköğretim Türkçe öğretiminde belirleyici eksen izlek olmalıdır.	27	65,9	11	26,8	3	7,3	2,59
18. “Ana Dilimiz Türkçemiz”, “Sevdiklerimiz Andıklarımız” gibi üniteler belirlenip izleklere göre bir sıralama yapılmalıdır.	27	65,9	12	29,3	2	4,9	2,61
19. Üniteler gerekli dil bilgisi çalışmalarını içermelidir.	38	92,7	2	4,9	1	2,4	2,90
20. Okuma parçalarının seçiminde “öğrenci ilgi ve eğilimlerine uygunluk” ilkesi göz önünde tutulmalıdır.	39	95,1	0	0	2	4,9	2,90
Genel Aritmetik Ortalama	2.71						

Tablo-III.2’deki sorular incelendiğinde İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “izleksel yaklaşım”a göre düzenlenmesiyle ilgili olarak “Aynı izleği işleyen şiirler, öyküler ve oyunların üniteleştirilmesi; metin seçiminde kronolojik(dizinsel) sıra yerine, izlek birliği gözetilmesi; İlköğretim Türkçe öğretiminde belirleyici eksenin izlek olması; ‘Ana Dilimiz Türkçemiz’, ‘Sevdiklerimiz Andıklarımız’ gibi üniteler belirlenip izleklere göre bir sıralama yapılması; ünitelerin gerekli dil bilgisi çalışmalarını içermesi; okuma parçalarının seçiminde ‘öğrenci ilgi ve eğilimlerine uygunluk’ ilkesinin göz önünde tutulması” konusunda ilköğretim müfettişlerinin görüşlerinin ağırlıklı ortalaması 2.71’dir. Bu değerlere göre, ilköğretim müfettişlerinin altı maddeye yönelik görüşleri “Katılıyorum” yönünde yer almaktadır.

Tablo-III.3:İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “İzleksel Yaklaşım”a Göre Düzenlenmesiyle İlgili Uzman Görüşleri

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		N=24 Ağırlıklı Ortalama
	f	%	f	%	f	%	
15.Aynı izleği işleyen şiirler, öyküler ve oyunlar üniteleştirilmelidir.	14	58,3	4	16,7	6	25,0	2,33
16.Metin seçiminde kronolojik(dizinsel) sıra yerine, izlek birliği gözetilmelidir.	12	50,0	6	25,0	6	25,0	2,25
17.İlköğretim Türkçe öğretiminde belirleyici eksen izlek olmalıdır.	12	50,0	6	25,0	6	25,0	2,25
18.“Ana Dilimiz Türkçemiz”, “Sevdiklerimiz Andıklarımız” gibi üniteler belirlenip izleklere göre bir sıralama yapılmalıdır.	17	70,8	3	12,5	4	16,7	2,54
19.Üniteler gerekli dil bilgisi çalışmalarını içermelidir.	22	91,7	0	0	2	8,3	2,83
20.Okuma parçalarının seçiminde “öğrenci ilgi ve eğilimlerine uygunluk” ilkesi göz önünde tutulmalıdır.	22	91,7	2	8,3	0	0	2,92
Genel Aritmetik Ortalama	2.52						

Tablo-III.3’deki sorular incelendiğinde İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “izleksel yaklaşım”a göre düzenlenmesiyle ilgili olarak “Aynı izleği işleyen şiirler, öyküler ve oyunların üniteleştirilmesi; metin seçiminde kronolojik(dizinsel) sıra yerine, izlek birliği gözetilmesi; İlköğretim Türkçe öğretiminde belirleyici eksenin izlek olması; ‘Ana Dilimiz Türkçemiz’, ‘Sevdiklerimiz Andıklarımız’ gibi üniteler belirlenip izleklere göre bir sıralama yapılması; ünitelerin gerekli dil bilgisi çalışmalarını içermesi; okuma parçalarının seçiminde ‘öğrenci ilgi ve eğilimlerine uygunluk’ ilkesinin göz önünde tutulması” konusunda uzmanların görüşlerinin ağırlıklı ortalaması 2.52’dir. Bu değerlere göre, uzmanların altı maddeye yönelik görüşleri “Katılıyorum” yönünde yer almaktadır.

Tablo-III.4:İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “İzleksel Yaklaşım”a Göre Düzenlenmesiyle İlgili Öğretmen, İlköğretim Müfettişi ve Uzmanların Görüşleri (N=235)

Maddeler	Öğretmen Görüşleri	İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri	Uzmanların Görüşleri
15.Aynı izleği işleyen şiirler, öyküler ve oyunlar üniteleştirilmelidir.	2,38	2,68	2,33
16.Metin seçiminde kronolojik(dizinsel) sıra yerine, izlek birliği gözetilmelidir.	2,35	2,61	2,25
17.İlköğretim Türkçe öğretiminde belirleyici eksen izlek olmalıdır.	2,34	2,59	2,25
18.“Ana Dilimiz Türkçemiz”, “Sevdiklerimiz Andıklarımız” gibi üniteler belirlenip izleklere göre bir sıralama yapılmalıdır.	2,55	2,61	2,54
19.Üniteler gerekli dil bilgisi çalışmalarını içermelidir.	2,86	2,90	2,83
20.Okuma parçalarının seçiminde “öğrenci ilgi ve eğilimlerine uygunluk” ilkesi göz önünde tutulmalıdır.	2,94	2,90	2,92
Genel Aritmetik Ortalama	2.60		

Tablo-III.4’de görüldüğü gibi, “Aynı izleği işleyen şiirler, öyküler ve oyunlar üniteleştirilmelidir.” maddesine ilişkin en yüksek ağırlıklı ortalamalar 2.68 ile ilköğretim müfettişlerine aittir. Bunu 2.38 ile öğretmenler izlemektedir. Madde ile ilgili en düşük ağırlıklı ortalama 2.33 olup uzmanlara aittir. Öğretmenlerin ağırlıklı ortalaması 2.38 olup “Katılıyorum” boyutunda yer almalarına karşın “Kararsızım”a daha yakındırlar. Uzmanların ağırlıklı ortalamaları onların “Kararsızım” yönünde görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Mevcut durumda sadece mihver derslerin konu alanı ünitelendirilmektedir. Mihver dersler de genel olarak öğrencilere ‘doğal ve toplumsal gerçeğe ilişkin’ bilgi aktarır. Öğretmenlerin ve uzmanların Türkçe dersinin bir bilgi dersi değil, beceri alanı olduğunu düşünmüş olmaları görüşlerini etkilemiş olabilir. Genel aritmetik ortalamaya göre, her üç grubun görüşlerinin “Katılıyorum” yönünde olduğu görülmektedir.

“Metin seçiminde kronolojik(dizinsel) sıra yerine, izlek birliği gözetilmelidir.” maddesine ilişkin ağırlıklı ortalamalar büyüklüklerine göre 2.61 ile ilköğretim müfettişleri, 2.35 ile öğretmenler ve 2.25 ile uzmanlara aittir. Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin kronolojik sıradan çok mihver ders ünitelerine, ‘belirli gün ve haftalar’a dayanıyor olması

öğretmen ve uzmanların “Kararsızım” boyutundaki davranışlarını etkilemiş olabilir. Her üç grubun genel aritmetik ortalaması “Katılıyorum” boyutundadır.

“İlköğretim Türkçe öğretiminde belirleyici eksen izlek olmalıdır.” görüşü ile olarak en yüksek ağırlıklı ortalama 2.59 ile ilköğretim müfettişlerine, 2.39 ile öğretmenlere, 2.25 ile uzmanlara aittir. Öğretmenlerin ağırlıklı ortalamalarının düşük çıkması, “Kararsızım” boyutunda olması onların “toplulu öğretim” e olan bağlılıklarının göstergesi olarak yorumlanabilir. Her üç grubun genel aritmetik ortalaması “Katılıyorum” yönündedir.

“‘Ana Dilimiz Türkçemiz’, ‘Sevdiklerimiz Andıklarımız’ gibi üniteler belirlenip izleklere göre bir sıralama yapılmalıdır.” maddesine ilişkin ağırlıklı ortalamalar büyüklüklerine göre 2.61 ile ilköğretim müfettişlerine, 2.55 ile öğretmenler ve 2.54 ile uzmanlara aittir. Her üç grubun görüşlerinin ağırlıklı ve genel aritmetik ortalaması “Katılıyorum” boyutundadır. İzlekle ilgili daha önceki maddelere “Kararsızım” yönünde yanıt veren öğretmen ve uzmanların bu madde ile ilgili olarak ilköğretim müfettişleri ile aynı fikirde oluşları sıralamada kolaydan zora, yakından uzağa, basitten bileşiğe öğretim ilkesi ile açıklanabilir.

“Üniteler gerekli dil bilgisi çalışmalarını içermelidir.” görüşü ile olarak en yüksek ağırlıklı ortalama 2.90 ile ilköğretim müfettişlerine, 2.86 ile öğretmenlere, 2.83 ile uzmanlara aittir. Her üç grubun görüşlerinin ağırlıklı ortalamaları “Katılıyorum” boyutundadır. Uygulamada dil bilgisi bağlamdan kopuk olarak sürdürülmektedir. Daha çok tanım ezberletme, kural öğretme şeklinde işlemektedir. Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanların dil bilgisi çalışmalarının bağlamla, metinle ilişkili olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Her üç grubun genel aritmetik ortalaması “Katılıyorum” boyutunda yer almaktadır.

“Okuma parçalarının seçiminde ‘öğrenci ilgi ve eğilimlerine uygunluk’ ilkesi göz önünde tutulmalıdır.” görüşü ile olarak en yüksek ağırlıklı ortalama 2.94 ile öğretmenlere, 2.92 ile uzmanlara, 2.90 ile ilköğretim müfettişlerine aittir. Her üç grubun görüşlerinin ağırlıklı ve genel aritmetik ortalaması “Katılıyorum” boyutundadır. Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanların metin seçiminde öğrencilerin psikolojik özelliklerinin dikkate alınmasından yana oldukları söylenebilir.

Bu değerlere dayanılarak aşağıdaki yorumlar yapılabilir:

Psikolojik verilere göre, öğrenmede bütünlük ve birlik vardır. Özellikle ilköğretimin 1-5. sınıf öğrencileri, varlıkları, olay ve olguları bir bütün halinde algırlar(Senemoğlu 1997:243-266). Öğrencilere kazandırmak istenilen beceri ve alışkanlıklar, “bütünlük” ilkesi göz önünde tutularak, bir ölçüt çevresinde ‘birlik, bütünlük oluşturan’ alanlarda alıştırmaya ve etkinlikler yaptırılarak edinilebilir. Oğuzkan(1989:76)’ın belirttiğı gibi, ölçüt, bir izlek, bir temel-konu, bir genelleme vb. olabilir. Öğretim alanında “ünite”, anlam ya da ders programı ya da öğrencinin karşılaştığı sorun açısından bir değer taşır.

Özdemir(1986:15-19)’in belirttiğı gibi, aynı izlek ve konu alanı içine giren şiirler, öyküler ve oyunlar ünitelendirilebilir. Bu yanyana gelen olayların nasıl algılandığını, değişik dönemlerdeki yazarların bakış açılarının neler olduğunu, öğrenci bir bütün olarak algılar ve bir bütün olarak görebilir. Bir insan gerçeğine iki, üç, beş değişik izlek konumundan ayrı art alanlardan gelen, ayrı toplumsal çevrelerden bakan insanların duygularını, düşüncelerini, bir yaşama deneyimini nasıl dile getirdikleri öğretilir. İşte bu nedenlerle, ilköğretimde belirleyici eksen ‘izlek’ olmalıdır(Göktürk 1989:3-20). ‘Belirli gün ve haftalar’la ilgili metinlere yer verilmemeli, aralarında paralellik sağlansın diye de mihver ders konularına aşırı biçimde bağlanılmamalıdır.

Dil bilgisi dile ilişkin bilgileri, dilin yapısını, bu yapının öğelerini, bu öğelerin tümce ve metin oluşturmak için düzenlenişlerini inceleyen bir bilim dalıdır. Dil bilgisi öğretimi tanım ezberleme, biçimsel çekim örnekleriyle alıştırmaya yapma düzeyinde kalmak yerine, düzgün konuşma ve yazma kurallarının anlaşılmasına, düzgün/bozuk metinlerin ayırt edilmesine yararsa, işlevsel bir değer kazanır. Bağlamdan ve okuma parçasından kopuk bir dil bilgisi çalışması yerine, gerektiğı kadar dilin yapı, kural bilgisi verilmelidir.Uygulanmakta olan “Türkçe Eğitim Programı” (MEB 1982:60)da, dil bilgisi etkinliklerinde kavranılmış okuma parçalarından yararlanılmasını, okuma parçasındaki başarılı ve o parçada üstünlük gösteren dil kullanılışları üzerinde sezdirici çalışmalar yapılmasını önerilmektedir.

Türkçe dersi için seçilen okuma parçaları, çocuk odaklı olmalı, , çocuktan yola çıkmalı, onu derslere katmalı, onun yaşamıyla, yaşantısıyla, duyarlığı ile sıkı bir bağı olmalı, onun ilgilerini, gereksinimlerini, dil evrenini temel almalıdır. Türkçe öğretimi yapay yazı türleriyle değil, edebiyat değeri olan metinlerle, gerçek sanat ürünleriyle olur(Ateş

1998:3). Bunun için de yazarların ortaya koydukları yapıtların sanatsal nitelikleri, eğitsel değerleri ve dil özellikleri bilinmeli, bunlardan eğitimde, en başta dil öğretiminde yararlanılmalıdır.



Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4. Alt Problem: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin “mihver ders” ilkesine göre düzenlenmesiyle ilgili öğretmen, ilköğretim müfettişleri ile uzmanların görüşleri nelerdir?

Tablo-IV.1: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “Mihver Ders” İlkesine Göre Düzenlenmesiyle İlgili Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		N=170 Ağırlıklı Ortalama
	f	%	f	%	f	%	
21. Türkçe, mihver(eksen) ders olmalıdır.	132	77,6	18	10,6	20	11,8	2,66
22. Türkçe dersi içeriği üniteler halinde düzenlenmelidir.	124	72,9	18	10,6	28	16,5	2,56
23. İçeriği oluşturan ünite ve konular birbirini desteklemeli, aralarında aşamalılık ve süreklilik ilişkileri olmalıdır.	135	79,4	10	5,9	25	14,7	2,65
24. Okuma parçaları, “belirli gün ve haftalar” için araç olarak kullanılmamalıdır.	59	34,7	25	14,7	86	50,6	1,84
25. Türkçe dersinde ünitelere uygun posterler hazırlanmalıdır.	106	62,4	10	5,9	54	31,8	2,31
Genel Aritmetik Ortalama	2.40						

Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanların “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin Göre ‘Mihver Ders’ İlkesine Düzenlenmesi” hakkındaki görüşlerini belirlemek için hazırlanan anketin dördüncü bölümüne beş madde konulmuştur. Deneklerden her bir maddeye ilişkin görüşlerini “Katılıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılmıyorum” seçeneklerinden biriyle bildirmeleri istenmiştir.

Tablo-IV.1’de görüldüğü gibi, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin “mihver ders” ilkesine göre düzenlenmesiyle ilgili olarak “Türkçe, mihver (eksen) ders olmalıdır. Türkçe dersi içeriği üniteler hâlinde düzenlenmesi; içeriği oluşturan ünite ve konuların birbirini desteklemesi, aralarında aşamalılık ve süreklilik ilişkileri olması; okuma parçaları, “belirli gün ve haftalar” için araç olarak kullanılmaması; Türkçe

dersinde ünitelere uygun posterler hazırlanması” konusunda öğretmenlerin beş maddeye yönelik görüşlerinin ağırlıklı ortalaması 2.40’tır. Bu değerlere göre de, öğretmenlerin görüşleri “Katılıyorum” boyutunda yer almaktadır.

Tablo-IV.2:İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “Mihver Ders” İlkesine Düzenlenmesiyle İlgili İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		N=41 Ağırlıklı Ortalama
	f	%	f	%	f	%	
21.Türkçe,mihver(eksen)ders olmalıdır.	34	82,9	3	7,3	4	9,8	2,73
22.Türkçe dersi içeriği üniteler hâlinde düzenlenmelidir.	30	73,2	3	7,3	8	19,5	2,54
23.İçeriği oluşturan ünite ve konular birbirini desteklemeli, aralarında aşamalılık ve süreklilik ilişkileri olmalıdır.	32	78,0	4	9,8	5	12,2	2,66
24.Okuma parçaları,“belirli gün ve haftalar” için araç olarak kullanılmamalıdır.	5	12,2	1	2,4	35	85,4	1,27
25.Türkçe dersinde ünitelere uygun posterler hazırlanmalıdır.	31	75,6	5	12,2	5	12,2	2,63
Genel Aritmetik Ortalama	2.36						

Tablo-IV.2’de görüldüğü gibi, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin “mihver ders” ilkesine göre düzenlenmesiyle ilgili olarak “Türkçe, mihver (eksen)ders olmalıdır. Türkçe dersi içeriği üniteler hâlinde düzenlenmesi;içeriği oluşturan ünite ve konuların birbirini desteklemesi, aralarında aşamalılık ve süreklilik ilişkileri olması; okuma parçaları, “belirli gün ve haftalar” için araç olarak kullanılmaması; Türkçe dersinde ünitelere uygun posterler hazırlanması” konusunda ilköğretim müfettişlerinin 5 maddeye yönelik görüşlerinin ağırlıklı ortalaması 2.36’dır. Bu değerlere göre de, ilköğretim müfettişlerinin görüşleri “Katılıyorum” boyutunda yer almaktadır.

Tablo-IV.3:İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “Mihver Ders” İlkesine Düzenlenmesiyle İlgili Uzman Görüşleri

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		N=24 Ağırlıklı Ortalama
	f	%	f	%	f	%	
21.Türkçe,mihver(eksen)ders olmalıdır.	18	75,0	3	12,5	3	12,5	2,63
22.Türkçe dersi içeriği üniteler halinde düzenlenmelidir.	17	70,8	3	12,5	4	16,7	2,54
23.İçeriği oluşturan ünite ve konular birbirini desteklemeli,aralarında aşamalılık ve süreklilik ilişkileri olmalıdır.	19	79,2	1	4,2	4	16,7	2,63
24.Okuma parçaları,“belirli gün ve haftalar” için araç olarak kullanılmamalıdır.	10	41,7	4	16,7	10	41,7	2,00
25.Türkçe dersinde ünitelere uygun posterler hazırlanmalıdır.	14	58,3	1	4,2	9	37,5	2,21
Genel Aritmetik Ortalama	2.40						

Tablo-IV.3’de görüldüğü gibi, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin “mihver ders” ilkesine göre düzenlenmesiyle ilgili olarak “Türkçe, mihver (eksen)ders olmalıdır.Türkçe dersi içeriği üniteler halinde düzenlenmesi;içeriği oluşturan ünite ve konular birbirini desteklemesi,aralarında aşamalılık ve süreklilik ilişkileri olması;okuma parçaları, “belirli gün ve haftalar” için araç olarak kullanılmaması; Türkçe dersinde ünitelere uygun posterler hazırlanması” konusunda uzmanların beş maddeye yönelik görüşlerinin ağırlıklı ortalaması 2.40’tır.Bu değerlere göre de, uzmanların görüşleri “Katılıyorum” boyutunda yer almaktadır.

Tablo-IV.4:İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “Mihver Ders” İlkesine Düzenlenmesiyle İlgili Öğretmen, İlköğretim Müfettişi ve Uzmanların Görüşleri(N=235)

Maddeler	Öğretmen Görüşleri	İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri	Uzmanların Görüşleri
21.Türkçe,mihver(eksen)ders olmalıdır.	2,66	2,73	2,63
22.Türkçe dersi içeriği üniteler halinde düzenlenmelidir.	2,56	2,54	2,54
23.İçeriği oluşturan ünite ve konular birbirini desteklemeli, aralarında aşamalılık ve süreklilik ilişkileri olmalıdır.	2,65	2,66	2,63
24.Okuma parçaları,“belirli gün ve haftalar” için araç olarak kullanılmamalıdır.	1,84	1,27	2,00
25.Türkçe dersinde ünitelere uygun posterler hazırlanmalıdır.	2,31	2,63	2,21
Genel Aritmetik Ortalama	2,39		

Tablo-IV.4’te görüldüğü gibi, “Türkçe,mihver(eksen)ders olmalıdır.”maddesine ilişkin en yüksek ağırlıklı ortalama 2.73 ile ilköğretim müfettişlerine aittir.Bunu 2.66 ile öğretmenler izlemektedir.Madde ile ilgili en düşük ağırlıklı ortalama 2.63 olup uzmanlara aittir.Her üç grubun görüşlerinin ağırlıklı ortalaması “Katılıyorum” yönündedir.Bu sonuca dayanılarak öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanların, Türkçe dersinin mihver ders etrafında organik bir bütün teşkil etmesi, metinlerin o ders ünitelerine paralel olarak seçilmesi nedeniyle dersin ‘uydu bir ders’ hâline getirildiğini; İlköğretim Türkçe dersinin kendi amaçlarının gerçekleşmesine olanak verecek, öğrenciye önemli eğitsel deneyimleri sağlayacak, öğrencinin düşünüş ve davranış biçimlerinde uygun değişiklikleri ortaya çıkaracak şekilde düzenlenmesinden yana oldukları düşünülebilir. Genel aritmetik ortalamaya göre de, her üç grubun görüşlerinin “Katılıyorum” yönünde olduğu görülmektedir.

“Türkçe dersi içeriği üniteler hâlinde düzenlenmelidir.” maddesine ilişkin ağırlıklı ortalamalar büyüklüklerine göre 2.56 ile öğretmenler, 2.54 ilköğretim müfettişleri ve uzmanlara aittir.Her üç grubun görüşlerinin ağırlıklı ortalaması “Katılıyorum” boyutundadır.Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanların, becerileri kazandıracak amaçlı, düzenli ve birbirleriyle ilgili etkinliklerin üniteler hâline getirilmesinden yana oldukları

söylenbilir.Genel aritmetik ortalamaya göre de, her üç grubun görüşleri “Katılıyorum” boyutunda yer almaktadır.

“İçeriği oluşturan ünite ve konular birbirini desteklemeli, aralarında aşamalılık ve süreklilik ilişkileri olmalıdır.” görüşü ile olarak en yüksek ağırlıklı ortalama 2.66 ile ilköğretim müfettişlerine, 2.65 ile öğretmenlere, 2.63 ile uzmanlara aittir.Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanların, bir derste oluşturulmaya çalışılan niteliklerin diğer derslerdeki etkinliklerce de desteklenmesini, daha sonraki etkinliklerde kullanılmasını, geliştirilmesini düşündükleri söylenbilir.Genel aritmetik ortalamaya göre, her üç grubun görüşleri “Katılıyorum” yönündedir.

“Okuma parçaları, ‘belirli gün ve haftalar’ için araç olarak kullanılmamalıdır.” maddesine ilişkin ağırlıklı ortalamalar büyüklüklerine göre 2.00 ile uzmanlar, 1.84 ile öğretmenler ve 1.27 ile ilköğretim müfettişlerine aittir.Ağırlıklı ortalamalara göre, öğretmen ve uzmanlar “Kararsızım”, ilköğretim müfettişleri “Katılmıyorum” boyutunda yer almaktadırlar.Öğretmen ve uzmanların kararsızlıkları üzerinde ilköğretimin “ifade ve beceri derslerinin mihver ders etrafında organik bir bütün teşkil etmeli ” ilkesi etkili olmuş olabilir.İlköğretim müfettişleri Türkçe dersinin mihver ders olması gerektiğini diğerlerine göre daha fazla istemektedir;bunun doğal sonucu olarak, ‘belirli gün ve haftalar’ı mihver ders alanı içinde düşünmüş, okuma parçalarının yalnızca ‘dil becerileri’ni geliştirmesini istemiş olabilirler.

“Türkçe dersinde ünitelere uygun posterler hazırlanmalıdır.” maddesine ilişkin en yüksek ağırlıklı ortalamala 2.63 ile ilköğretim müfettişlerine aittir.Bunu 2.31 ile öğretmenler ve 2.21 ile uzmanlar izlemektedir.Bu değerlere göre, ilköğretim müfettişleri görüşlerinin “Katılıyorum” yönünde olmasına karşın, öğretmen ve uzmanlar “Kararsızım” yönünde görüşlere sahiptir.İlköğretim müfettişleri, afişlere dayalı olarak etkinlikler yaptırmanın yararlı olacağını düşünmüş olabilirler.Öğretmen ve uzmanlar, afişlerin öğrencilerin düş güçlerini sınırlayabileceğini düşünmüş, dile getirilen görüşe kararsız kalmıştır, denebilir. Genel aritmetik ortalama 2.39’dur.Bu değere göre de, her üç grubun görüşleri “Katılıyorum” yönündedir.

Bu değerlere dayanılarak aşağıdaki yorumlar yapılabilir:

İlköğretim çağındaki öğrenciler, varlıkları ve olayları toptan algılarlar.İlköğretim Programı dersleri ‘mihver’ ile ‘ifade ve beceri’ dersleri olarak düzenlemektedir.Bu görüşe

göre, ifade ve beceri dersleri denilen türkçe, matematik , resim-iş, beden eğitimi, müzik gibi dersler hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve fen bilgisi etrafında organik bir bütün teşkil etmeli; gereken ilişki ve bağlantılar sağlanmalıdır.Türkçe dersi, dile getirilen ilkelere uygun olarak düzenlendiğinde kendi amaçlarından çok mihver derslere hizmet etmektedir. Türkçe dersinin başka derse ya da derslere bağlı olması düşünülemez. Kendi içinde tutarlı bir bütün olarak görülmelidir. Türkçe dersinin mihver ders olması, Demirel (2001)'in önerdiği gibi, öyküleme, betimleme, bildirme, düşleme, sınıflama, sorgulama ve yaratma gibi işlevlere göre desenlenebilir. Buna göre, Türkçe ders kitabında fen bilgisindeki “ışık” ünitesine uygun olsun diye ışık’la ilgili bir metin bulmak yerine, Türkçede öyküleme ya da betimleme gibi bir dil işlevi için Edison’un elektriği bulmasına ilişkin bir öykü yer alabilir.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriği, öğrencilerin psikolojik özellikleri dikkate alınarak, dil becerisini kazandıracak şekilde aralarında yakın ilgi ve bağlar bulunan etkinlikler üniteleştirilebilir. Ders etkinlikleri bir temel-konu, bir tema, bir genelleme gibi belli ölçütlere göre, kendi içinde birlik ve bütünlük gösterecek şekilde tutarlı bir biçimde düzenlenebilir. Amerika Birleşik Devletleri’nde okutulan ders kitaplarında ünite temele alınmaktadır(Balamir 1998:130-131).Her ünite başında dil işlevi tanıtılmakta, bir izlek(tema) belirlenmektedir. Ünite, iki bölümden oluşmaktadır.Birinci bölümde dil bilgisi ve sözcük dağarcığı üzerinde durulmaktadır, ikinci bölümde ise okuma becerisi ve buna bağlı olarak yazma sürecine ağırlık verilmektedir.Öğrenci yazma sürecine girmeden önce düşünme, okuma, konuşma, dinleme gibi basamakları izlemektedir.Yazma sürecine geldiğinde önce ön yazım, yazım daha sonra gözden geçirme, düzeltme gibi basamaklar izlenmekte, basım aşamasında yazma süreci tamamlanmaktadır. Ünitelerde, genelde hayvan sevgisi, çevre bilinci, günlük yaşam, genel kültür konuları materyal alınmaktadır.Böylece öğrencinin yaşadığı dünyayı daha yakından tanınmasına fırsat verilmektedir. Dil, bir konunun hikâye edilmesinde, betimlenmesinde, araştırılmasında, sınıflandırılmasında, yaratıcılıkta, düşlemlenmesinde, bireylerin iknâ edilmesinde kullanılmaktadır.

Ana dil becerileri, basamak basamak ve birbirine dayanarak gelişir: bir düzeydeki bilgiler kazanılmadan daha üst programı izlemek olanaksızdır.Ana dilinde yetişmemiş bir öğrencinin başka derslerde başarı kazanması güçtür. Özçelik(1992:62-66)'in belirttiği gibi, bir zaman dilimi içinde gerçekleşecek her öğretme-öğrenme etkinliğinin, aynı zaman dilimi içinde gerçekleşen diğer öğretme-öğrenme etkinliklerinde öğrencilere kazandırılmaya çalışılan yeterliliklerin istenilen yetkinlikle öğrenilmesini

destekleyici katkılarda bulunması gerekir. Eğitimin hedefleri arasında yer alan aşamalılık, bu ürünlerden bazılarının öğrenilmiş olması hâlinde diğerlerinin öğrenilmesinin olanaklı hâle gelmesi ya da en azından, kolaylaşması şeklindeki bir ilişkidir. Öğrencilere kazandırılan bir yeterlik, ondan sonraki öğretme-öğrenme etkinlikleri içinde kullanılarak yetkinleştirilir. Ona kalıcılık ve kararlılık kazandırılır.

Toplu öğretimin bir gereği olarak, Türkçe kitaplarındaki metinler 1-3. sınıflarda hayat bilgisine, daha üst sınıflarda sosyal bilgilere; trafik haftası, verem haftası gibi ‘belirli gün ve haftalar’a bağlanmaktadır. ‘Belirli gün ve haftalar’, ilköğretimde öğrencilere evrensel ve ulusal değerler ile önemli konuları tanıtmak, sorunlara karşı onları uyarmak amacıyla belirlenmiştir(Erden 1996:24). Oysa, okuma parçalarının ‘belirli gün ve haftalar’a bağlanmasında aşırılığa kaçılmaktadır(Göğüş 1993; Özdemir 1998). Okuma parçalarının ‘belirli gün ve haftalar’ için araç olarak kullanılması ile ilgili olarak her üç gruptan elde edilen bulgular “Kararsızım” ve “Katılmıyorum” boyutundadır. Mihver dersin ünitesine paralellik, mevsimlere, ulusal günlere bağlanılmak, sürekli öğütler verilmek istenmesinin Türkçe dersini bir beceri dersi olmaktan çıkarmakta; bilgi aktaran bir ders konumuna getirmekte olduğu söylenebilir. Bunun yerine öğrencilerin güncel sorunlarla etkileşimi sağlanabilir; radyo dinleme, gazete okuma ve televizyon izlemeye yönlendirilebilir. Öğrencilere, yakın ve uzak çevrelerinde görülenleri, yaşananları anlatan konuşmalar yaptırılabilir ve yazdırılabilir. Kitaplara, ‘belirli gün ve haftalar’la ilgili olarak okuma parçaları ve şiirler konulmasının; şiir ve okuma parçalarının bir araç olarak kullanılmasının ise öğrencilerin yazınsal tür örneklerine ilişkin duyarlıklarını zedeledikleri düşünülebilir.

Öğrencilerin ilgi ve eğilimlerine uygun hazırlanmış, onların ilgisini çekecek posterlerle etkileşen öğrenciler, yazma ve mini drama gibi etkinliklere yönlendirilebilir. “Sevdiklerimiz” ünitesi ile ilgili bir poster izleyen bir öğrenci yurt, Atatürk, öğretmen gibi örneklerle ilgili canlandırmalara ve düşlemlere başvurabilir; düşünüp tasarladıklarını bedeni ve yazısı ile anlatabilir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

5.Alt Problem:İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin “tümleşik dil becerisi” yaklaşımına göre düzenlenmesiyle ilgili öğretmenler, ilköğretim müfettişleri ile uzmanların görüşleri nelerdir?

Tablo-V.1:İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “Tümleşik Dil Beceri” Yaklaşımına Göre Düzenlenmesiyle İlgili Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		N=170 Ağırlıklı Ortalama
	f	%	f	%	f	%	
26.Tümleşik dil becerileri(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) ayrı dersler olarak işlenmelidir.	2	1,2	6	3,5	162	95,3	1,06
27.Tümleşik dil becerisi(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) yerine okuma ve yazmada yoğunlaşılmalıdır.	46	27,1	17	10,0	107	62,9	1,64
28.Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlerini ilerletmek için tümleşik dil becerisi (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirilmelidir.	139	81,8	14	8,2	17	10,0	2,72
29.Tümleşik dil becerisi(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) etkinliklerinden her biri haftanın ayrı günlerinde yaptırılmalıdır.	14	8,2	8	4,7	148	87,1	1,21
30.Tümleşik dil becerisini(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirmek için öğrencilere Türkçe dilbilgisi konularını kazandırmak gerekir.	67	39,4	9	5,3	94	55,3	1,84
Genel Aritmetik Ortalama	1.69						

Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanların “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin “tümleşik dil beceri” yaklaşımına göre düzenlenmesi” hakkındaki görüşlerini belirlemek için hazırlanan anketin 5 bölümüne sekiz madde konulmuştur. Deneklerden her bir maddeye ilişkin görüşlerini “Katılıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılmıyorum” seçeneklerinden biriyle bildirmeleri istenmiştir.

Tablo-V.1’de görüldüğü gibi, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin tümleşik dil beceri yaklaşımına göre düzenlenmesi ile ilgili olarak “Tümleşik dil becerilerinin(dinleme,okuma,konuşma ve yazma) ayrı dersler olarak işlenmesi; tümleşik dil becerisi(dinleme,okuma,konuşma ve yazma) yerine okuma ve yazmada yoğunlaşılması;

öğrencilerin anlama ve anlatım güçlerini ilerletmek için tümleşik dil becerisi(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirilmesi; tümleşik dil becerisi(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) etkinliklerinden her birinin haftanın ayrı günlerinde yaptırılması; tümleşik dil becerisini(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirmek için öğrencilere Türkçe dil bilgisi konularını kazandırılması” konusunda öğretmenlerin beş maddeye yönelik görüşlerinin ağırlıklı ortalaması 1.69’dur. Bu değerlere göre de, öğretmenlerin görüşleri “Kararsızım” boyutunda yer almaktadırlar. Ancak bu değer “Katılmıyorum”a daha yakındır.

Tablo-V.2:İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “Tümleşik Dil Beceri” Yaklaşımına Göre Düzenlenmesiyle İlgili İlköğretim Müfettişi Görüşleri

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		N=41 Ağırlıklı Ortalama
	f	%	f	%	f	%	
26.Tümleşik dil becerileri(dinleme,okuma,konuşma ve yazma) ayrı dersler olarak işlenmelidir.	4	9,8	1	2,4	36	87,8	1,22
27.Tümleşik dil becerisi(dinleme,okuma,konuşma ve yazma) yerine okuma ve yazmada yoğunlaşılmalıdır.	7	17,1	4	9,8	30	73,2	1,44
28.Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlerini ilerletmek için tümleşik dil becerisi (dinleme,okuma,konuşma ve yazma) geliştirilmelidir.	30	73,2	2	4,9	9	22,0	2,51
29.Tümleşik dil becerisi(dinleme,okuma,konuşma ve yazma) etkinliklerinden her biri haftanın ayrı günlerinde yaptırılmalıdır.	3	7,3	4	9,8	34	82,9	1,24
30.Tümleşik dil becerisini(dinleme,okuma,konuşma ve yazma) geliştirmek için öğrencilere Türkçe dil bilgisi konularını kazandırmak gerekir.	5	12,2	3	7,3	33	80,5	1,32
Genel Aritmetik Ortalama	1.54						

Tablo-V.2’de görüldüğü gibi, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin tümleşik dil beceri yaklaşımına göre düzenlenmesi ile ilgili olarak “Tümleşik dil becerilerinin(dinleme,okuma,konuşma ve yazma) ayrı dersler olarak işlenmesi; tümleşik dil becerisi(dinleme,okuma,konuşma ve yazma) yerine okuma ve yazmada yoğunlaşılması; öğrencilerin anlama ve anlatım güçlerini ilerletmek için tümleşik dil becerisi(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirilmesi; tümleşik dil becerisi(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) etkinliklerinden her birinin haftanın ayrı günlerinde yaptırılması; tümleşik dil

becerisini(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirmek için öğrencilere Türkçe dil bilgisi konularının kazandırılması” konusunda ilköğretim müfettişlerinin beş maddeye yönelik görüşlerinin ağırlıklı ortalaması 1.54’tür. Bu değerlere göre de, ilköğretim müfettişlerinin görüşleri “Katılmıyorum” boyutunda yer almaktadırlar.

Tablo-V.3:İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “Tümleşik Dil Beceri” Yaklaşımına Göre Düzenlenmesiyle İlgili Uzman Görüşleri

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		N=24 Ağırlıklı Ortalama
	f	%	f	%	f	%	
26.Tümleşik dil becerileri(dinleme,okuma,konuşma ve yazma) ayrı dersler olarak işlenmelidir.	0	0	1	4,2	23	95,8	1,04
27.Tümleşik dil becerisi(dinleme,okuma,konuşma ve yazma) yerine okuma ve yazmada yoğunlaşılmalıdır.	7	29,2	3	12,5	14	58,3	1,71
28.Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlerini ilerletmek için tümleşik dil becerisi (dinleme,okuma,konuşma ve yazma) geliştirilmelidir.	20	83,3	2	8,3	2	8,3	2,75
29.Tümleşik dil becerisi(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) etkinliklerinden her biri haftanın ayrı günlerinde yaptırılmalıdır.	2	8,3	1	4,2	21	87,5	1,21
30.Tümleşik dil becerisini(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirmek için öğrencilere Türkçe dil bilgisi konularını kazandırmak gerekir.	11	45,8	1	4,2	12	50,0	1,96
Genel Aritmetik Ortalama	1.73						

Tablo-V.3’te görüldüğü gibi, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinin tümleşik dil beceri yaklaşımına göre düzenlenmesi ile ilgili olarak “Tümleşik dil becerilerinin(dinleme,okuma,konuşma ve yazma) ayrı dersler olarak işlenmesi; tümleşik dil becerisi(dinleme,okuma,konuşma ve yazma) yerine okuma ve yazmada yoğunlaşılması; öğrencilerin anlama ve anlatım güçlerini ilerletmek için tümleşik dil becerisi(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirilmesi; tümleşik dil becerisi(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) etkinliklerinden her birinin haftanın ayrı günlerinde yaptırılması; tümleşik dil becerisini(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirmek için öğrencilere Türkçe dil bilgisi konularını kazandırılması” konusunda uzmanların beş maddeye yönelik

görüşlerinin ağırlıklı ortalaması 1.73'tür. Bu değerlere göre de, uzmanların görüşleri “Kararsızım” boyutunda yer almaktadırlar.

Tablo-V.4:İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin “Tümleşik Dil Beceri” Yaklaşımına Göre Düzenlenmesiyle İlgili Öğretmen, İlköğretim Müfettişi ve Uzmanların Görüşleri(N=235)

Maddeler	Öğretmen Görüşleri	İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri	Uzmanların Görüşleri
26.Tümleşik dil becerileri(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) ayrı dersler olarak işlenmelidir.	1,06	1,22	1,04
27.Tümleşik dil becerisi(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) yerine okuma ve yazmada yoğunlaşılmalıdır.	1,64	1,44	1,71
28.Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlerini ilerletmek için tümleşik dil becerisi (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirilmelidir.	2,72	2,51	2,75
29.Tümleşik dil becerisi(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) etkinliklerinden her biri haftanın ayrı günlerinde yaptırılmalıdır.	1,21	1,24	1,21
30.Tümleşik dil becerisini(dinleme,okuma,konuşma ve yazma) geliştirmek için öğrencilere Türkçe dilbilgisi konularını kazandırmak gerekir.	1,84	1,32	1,96
Genel Aritmetik Ortalama	1,65		

Tablo-V.4’te görüldüğü gibi, “Tümleşik dil becerileri(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) ayrı dersler olarak işlenmelidir.” maddesine ilişkin en yüksek ağırlıklı ortalamalar 1.22 ile ilköğretim müfettişlerine aittir.Bunu 1.06 ile öğretmenler izlemektedir. Madde ile ilgili en düşük ağırlıklı ortalama 1.04 olup uzmanlara aittir.Her üç grubun görüşü de “Katılmıyorum” boyutundadır. Sonuç, Türkçe dersinin kendi içinde bir bütünlük taşıması, birbirlerinden soyutlanamaz oluşuna bağlanabilir.

“Tümleşik dil becerisi(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) yerine okuma ve yazmada yoğunlaşılmalıdır.” maddesine ilişkin ağırlıklı ortalamalar büyüklüklerine göre 1.71 ile uzmanlar, 1.64 ile öğretmenler ve 1.44 ile ilköğretim müfettişlerine aittir. Uzmanların ağırlıklı ortalaması “Kararsızım” boyutunda olmakla birlikte “Katılmıyorum”a daha yakındır. Her üç grubun görüşlerinin genel aritmetik ağırlıklı ortalaması 2.52 olup “Katılmıyorum” boyutundadır. Bu durum, öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanların,

dil becerisinin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi etkinliklerle kazanıldığını; bunlardan birinin eksiltilmesinin dil becerisinin gelişimini engelleyeceğini düşünmüş olmalarıyla açıklanabilir.

“Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlerini ilerletmek için tümleşik dil becerisi (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirilmelidir.” görüşü ile olarak en yüksek ağırlıklı ortalama 2.75 ile uzmanlara, 2.72 ile öğretmenlere, 2.51 ile ilköğretim müfettişlerine aittir. Her üç grubun görüşlerinin ağırlıklı ortalamaları “Katılıyorum” boyutundadır. Dil ve düşünce arasında yakın bir ilgi olduğu araştırmalarla desteklenmektedir; birinin gelişmesi diğerini doğrudan etkilemektedir. Dil gelişiminin ise, “tümleşik dil becerisi” denilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin birlikte, iç içe gelişmesi ile olasıdır, denebilir.

“Tümleşik dil becerisi(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) etkinliklerinden her biri haftanın ayrı günlerinde yaptırılmalıdır.” maddesine ilişkin ağırlıklı ortalamalar büyüklüklerine göre 1.24 ile ilköğretim müfettişlerine, 1.21 ile öğretmen ve uzmanlara aittir. Her üç grubun görüşlerinin ağırlıklı ortalamaları “Katılmıyorum” yönündedir. Bu değerlere dayanılarak sonuç, Türkçe derslerinde haftanın belirli günlerinde belirli etkinliklere yer verilmesinin doğru karşılanmadığı şeklinde yorumlanabilir.

“Tümleşik dil becerisini(dinleme, okuma, konuşma ve yazma) geliştirmek için öğrencilere Türkçe dil bilgisi konularını kazandırmak gerekir.” maddesine ilişkin en yüksek ağırlıklı ortalamalar 1.96 ile uzmanlara aittir. Bunu 1.84 ile öğretmenler ve 1.32 ile ilköğretim müfettişleri izlemektedir. Bu değerlere göre, öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanlar “Kararsızım” boyutunda yer almaktadırlar. Dil bilgisi, dilin yapı, kural ve olanaklarını tanıtır. Öğrencilerden, öğretilen kural ve yapılar uygun dil öğelerini kullanmaları beklenir. Dil bilgisi, bilgi ağırlıklıdır. Tümleşik dil becerisi, ancak etkinlik ve alıştırmalar aracılığı ile; dinleme, konuşma, okuma ve yazma aracılığıyla edinilir. Bu gerekçelere bağlı olarak her üç grup “Kararsızım” a yönelmiş olabilirler.

Bu değerlere dayanılarak aşağıdaki yorumlar yapılabilir:

Ana dili öğretimi kendi içinde bir bütünlük taşımaktadır; etkinlikler iç içedir ve birbirinden soyutlanamamaktadır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerisi etkinliklerin ayrı günlerde işlenmesi düşünülememektedir. Öğrenciler, birbirini tamamlayan dinleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında gerektiği kadar çalıştırılmalı; dört temel dil becerisi eğitimi birlikte yürütülmelidir. Yapılan araştırmaların “dinleme, konuşma, okuma ve yazma”

becerilerinden birinin gelişmesinin diğerlerini de olumlu yönde geliştirdiğini desteklemektedir (Yangın 1998:54). Bu alanlardan birinin gelişimi, öbürüne yardımcı olmaktadır; örneğin, okuma becerisinin ilerlemesi, sözcük dağarcığını zenginleştirmektedir. Bu durum, bireyin yazma ve konuşma becerilerini de etkileyerek, onun daha iyi ve etkili yazabilmesi ve konuşabilmesini etkilemektedir(Göğüş 1978; Sever 1998).

Ana dili öğretimi için saptanan amaçlar, bireylere anlama ve anlatma ile ilgili dilsel beceri ve alışkanlıklar kazandırmaya yöneliktir. Bu becerilerin kazandırılması ise, dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dil becerileri, bu dört etkinlik alanının birbirini bütünlleyen ilişkileri içinde edinilir. Sever(1997)'in değindiği gibi, bireyin ana dilindeki yeterliliği, becerilerin tümünün bir denge içinde geliştirilmesi ile sağlanır. Ana dili öğretiminde dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi dört etkinliğe verilen önemin “eşit olması” gerektiği, üzerinde durulan bir konudur(Akt.:Büyükkurt 1993:33).Geçmişte yalnızca konuşma ve yazma etkinlikleri etken beceriler olarak düşünülürken günümüzde dinleme ve okumanın da en az onlar kadar canlı ve üretken beceriler olduğu kabul edilmektedir. Günümüzde dil öğretiminden anlaşılan şey, çocukta dört ana dil becerisinin geliştirilmesidir, denilebilir.

Dil beceri ve alışkanlıklarının gelişmesi, uzun çalışmalar ve yinelemeler ister. Ana dili öğretimi programları konu değil, beceri ağırlıklıdır. Becerilerin kazanılması ise uzun bir sürede gerçekleşir. Göğüş(1993:6-7)'e göre, öğrencilerin okuma, dinleme, konuşma, yazma, dil bilgisi, el yazısı, serbest okuma bilgi ve becerilerini birlikte geliştirilmelidir. Beceriler, ilköğretim 1-3.sınıflarda birlikte geliştirilirken 4.-8.sınıflar arasında denge bozulmaktadır. Anlatım becerilerinin gelişmemesi, dil bilgisi, anlatım ve serbest okuma etkinliklerine yeterince yer verilmemesine bağlanabilir.

Dil, öncelikle bir iletişim aracıdır. Ana dili dersi bir bilgi ve kural belletme dersi değil, yaşantı kazandırma dersidir(Özdemir 1990:857). Türkçe dersi için ayrılan süre çoğunlukla Türkçe dil bilgisine ilişkin bilgilerin öğretmen tarafından anlatılması ve anlatılanların öğretmen tarafından öğrencilere dikte ettirilerek yazdırılması şeklinde kullanılmaktadır. Dil bilgisi ana dil bilincinin kazanımında ana dilin gücünü ve olanaklarını kavramada, sözde ve yazıda düzgün, doğru tümceler üretebilmede önemli bir araçtır. Uygulamada, dil bilgisi böyle bir işlevsellik içerisinde ele alınmamaktadır. Dil bilgisi alıştırmalarında daha çok dil bilgisel kuralların ve biçimlerin üzerinde durulmakta, ancak bunların kullanımla olan ilişkileri ve bildirişim bağlamındaki işlevleri gösterilememektedir. İşlenen metinlerden seçilmiş tümcelere yönelik ve öğrenciye sorular yönelterek açıklamalar yapma biçiminde düzenlenmiş olsalar da, ana dili kapsamındaki dil bilgisi çalışmalarını

beceri kazandırmaya götürememekte, bir bilgi öğretimi olarak kalmaktadır (Çotuksöken 1991;Aşıcı 1996).

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

6. Alt Problem :İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinde “Türkçenin söz varlığı”na yer verilmesiyle ilgili öğretmenler, ilköğretim müfettişleri ile uzmanların görüşleri nelerdir?

Tablo-VL1:İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinde “Türkçenin Söz Varlığı”na Yer Verilmesiyle İlgili Öğretmen Görüşleri

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		N=170 Ağırlıklı Ortalama
	f	%	f	%	f	%	
31.Türkçe öğretiminde, dilimizin atasözü, ikileme, benzetme ve zenginliğinin yansıtıldığı okuma parçalarından yararlanılmalıdır.	116	68,2	24	14,1	30	17,6	2,51
32.Türkçe öğretiminde bilmece, mâni gibi söz varlığından yararlanmak öğrencilerin nükte, gözlem, buluş ve anlatım güçlerini geliştirir.	131	77,1	27	15,9	12	7,1	2,70
33.Bireyler arasındaki iletişimi güçlendirmek için selâmlaşma, özür dileme gibi ilişki sözleri öğrencilere kazandırılmalıdır.	163	95,9	6	3,5	1	,6	2,95
34.“Derme çatma”, “düşünme taşınma” gibi ikilemelerden faydalanmak anlamları pekiştirir, güçlendirir ve kavramları genişletir.	136	80,0	5	2,9	29	17,1	2,63
35.Olay, olgu, kişi ve ilişkileri güçlü bir anlatımla betimlemek için öğrencilere deyimlerin benzetme ve aktarma özellikleri kavratılmalıdır.	140	82,4	0	0	30	17,6	2,65
Genel Aritmetik Ortalama	2.68						

Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanların İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı içeriğinde “Türkçenin Söz Varlığı”na yer verilmesi hakkındaki görüşlerini belirlemek için hazırlanan anketin 6. bölümüne beş madde konulmuştur. Deneklerden her bir maddeye ilişkin görüşlerini “Katılıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılmıyorum” seçeneklerinden biriyle bildirmeleri istenmiştir.

Tablo-VI.1'de görüldüğü gibi, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinde “Türkçe'nin Söz Varlığı”na yer verilmesiyle ilgili olarak “Türkçe öğretiminde, dilimizin atasözü, ikileme, benzetme ve zenginliğinin yansıtıldığı okuma parçalarından yararlanılması; Türkçe öğretiminde bilmece, mâni gibi söz varlığından yararlanmanın öğrencilerin nükte, gözlem, buluş ve anlatım güçlerini geliştirmesi; bireyler arasındaki iletişimi güçlendirmek için selâmlaşma, özür dileme gibi ilişki sözlerinin öğrencilere kazandırılması; olay, olgu, kişi ve ilişkileri güçlü bir anlatımla betimlemek için öğrencilere deyimlerin benzetme ve aktarma özelliklerinin kavratılması” konusunda öğretmenlerin beş maddeye yönelik görüşlerinin ağırlıklı ortalaması 2.68'dir. Bu değere göre de, öğretmenlerin görüşleri “Katılıyorum” boyutunda yer almaktadırlar.

Tablo-VI.2:İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinde “Türkçenin Söz Varlığı”na Yer Verilmesiyle İlgili İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		N=41 Ağırlıklı Ortalama
	f	%	f	%	f	%	
31.Türkçe öğretiminde, dilimizin atasözü, ikileme, benzetme ve zenginliğinin yansıtıldığı okuma parçalarından yararlanılmalıdır.	37	90,2	3	7,3	1	2,4	2,88
32.Türkçe öğretiminde bilmece, mani gibi sözvarlığından yararlanmak öğrencilerin nükte, gözlem, buluş ve anlatım güçlerini geliştirir.	37	90,2	3	7,3	1	2,4	2,88
33.Bireyler arasındaki iletişimi güçlendirmek için selamlaşma, özür dileme gibi ilişki sözleri öğrencilere kazandırılmalıdır.	40	97,6	1	2,4	0	0	2,98
34.“Derme çatma”, “düşünme taşınma” gibi ikilemelerden faydalanmak anlamları pekiştirir, güçlendirir ve kavramları genişletir.	35	85,4	5	12,2	1	2,4	2,83
35.Olay, olgu, kişi ve ilişkileri güçlü bir anlatımla betimlemek için öğrencilere deyimlerin benzetme ve aktarma özellikleri kavratılmalıdır.	37	90,2	0	0	4	9,8	2,80
Genel Aritmetik Ortalama	2.87						

Tablo-VI.2'de görüldüğü gibi, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinde “Türkçenin Söz Varlığı”na yer verilmesiyle ilgili olarak “Türkçe öğretiminde, dilimizin atasözü, ikileme, benzetme ve zenginliğinin yansıtıldığı okuma parçalarından yararlanılması; Türkçe öğretiminde bilmece, mani gibi söz varlığından yararlanmanın

öğrencilerin nükte, gözlem, buluş ve anlatım güçlerini geliştirmesi; bireyler arasındaki iletişimi güçlendirmek için selâmlaşma, özür dileme gibi ilişki sözlerinin öğrencilere kazandırılması; olay, olgu, kişi ve ilişkileri güçlü bir anlatımla betimlemek için öğrencilere deyimlerin benzetme ve aktarma özelliklerinin kavratılması” konusunda ilköğretim müfettişlerinin beş maddeye yönelik görüşlerinin ağırlıklı ortalaması 2.87’dir. Bu değere göre de, ilköğretim müfettişlerinin görüşleri “Katılıyorum” boyutunda yer almaktadırlar

Tablo-VI.3:İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinde “Türkçe’nin Söz Varlığı”na Yer Verilmesiyle İlgili Uzman Görüşleri

Maddeler	Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		N=24 Ağırlıklı Ortalama
	f	%	f	%	f	%	
31.Türkçe öğretiminde, dilimizin atasözü, ikileme, benzetme ve zenginliğinin yansıtıldığı okuma parçalarından yararlanılmalıdır.	15	62,5	4	16,7	5	20,8	2,42
32.Türkçe öğretiminde bilmece, mâni gibi sözvarlığından yararlanmak öğrencilerin nükte, gözlem, buluş ve anlatım güçlerini geliştirir.	18	75,0	4	16,7	2	8,3	2,67
33.Bireyler arasındaki iletişimi güçlendirmek için selâmlaşma, özür dileme gibi ilişki sözleri öğrencilere kazandırılmalıdır.	23	95,8	1	4,2	0	0	2,96
34.“Derme çatma”, “düşünme taşınma” gibi ikilemelerden faydalanmak anlamları pekiştirir, güçlendirir ve kavramları genişletir.	19	79,2	0	0	5	20,8	2,58
35.Olay, olgu, kişi ve ilişkileri güçlü bir anlatımla betimlemek için öğrencilere deyimlerin benzetme ve aktarma özellikleri kavratılmalıdır.	19	79,2	0	0	5	20,8	2,58
Genel Aritmetik Ortalama	2.64						

Tablo-VI.3’te görüldüğü gibi, İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinde “Türkçe’nin Söz Varlığı”na yer verilmesiyle ilgili olarak “Türkçe öğretiminde, dilimizin atasözü, ikileme, benzetme ve zenginliğinin yansıtıldığı okuma parçalarından yararlanılması; Türkçe öğretiminde bilmece, mâni gibi söz varlığından yararlanmanın öğrencilerin nükte, gözlem, buluş ve anlatım güçlerini geliştirmesi; bireyler arasındaki iletişimi güçlendirmek için selâmlaşma, özür dileme gibi ilişki sözlerinin öğrencilere kazandırılması; olay, olgu, kişi ve ilişkileri güçlü bir anlatımla betimlemek için öğrencilere deyimlerin benzetme ve aktarma özelliklerinin kavratılması” konusunda uzmanların 5

maddeye yönelik görüşlerinin ağırlıklı ortalaması 2.64'tür. Bu değere göre de, uzmanların görüşleri “Katılıyorum” yönündedir.

Tablo-VI.4: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinde “Türkçenin Söz Varlığı”na Yer Verilmesiyle İlgili Öğretmen, İlköğretim Müfettişi ve Uzmanların Görüşleri(N=235)

Maddeler	Öğretmen Görüşleri	İlköğretim Müfettişlerinin Görüşleri	Uzmanların Görüşleri
31. Türkçe öğretiminde, dilimizin atasözü, ikileme, benzetme ve zenginliğinin yansıtıldığı okuma parçalarından yararlanılmalıdır.	2,51	2,88	2,42
32. Türkçe öğretiminde bilmece, mâni gibi söz varlığından yararlanmak öğrencilerin nükte, gözlem, buluş ve anlatım güçlerini geliştirir.	2,70	2,88	2,67
33. Bireyler arasındaki iletişimi güçlendirmek için selâmlaşma, özür dileme gibi ilişki sözleri öğrencilere kazandırılmalıdır.	2,95	2,98	2,96
34. “Derme çatma”, “düşünme taşınma” gibi ikilemelerden faydalanmak anlamları pekiştirir, güçlendirir ve kavramları genişletir.	2,63	2,83	2,58
35. Olay, olgu, kişi ve ilişkileri güçlü bir anlatımla betimlemek için öğrencilere deyimlerin benzetme ve aktarma özellikleri kavratılmalıdır.	2,65	2,80	2,58
Genel Aritmetik Ortalama	2.73		

VI.4’te görüldüğü gibi, “Türkçe öğretiminde, dilimizin atasözü, ikileme, benzetme ve zenginliğinin yansıtıldığı okuma parçalarından yararlanılmalıdır.” maddesine ilişkin en yüksek ağırlıklı ortalamaya 2.88 ile ilköğretim müfettişlerine aittir. Bunu 2.51 ile öğretmenler izlemektedir. Madde ile ilgili en düşük ağırlıklı ortalama 2.42 olup uzmanlara aittir. Her üç grubun görüşü de “Katılıyorum” boyutundadır. Öğretmen ve uzmanların görüşlerinin ağırlıklı ortalamalarının ilköğretim müfettişlerine göre düşük oluşu atasözü, deyim gibi söz varlıklarının anlaşılmasının zor olduğu düşüncesine bağlanabilir.

“Türkçe öğretiminde bilmece, mâni gibi söz varlığından yararlanmak öğrencilerin nükte, gözlem, buluş ve anlatım güçlerini geliştirir.” maddesine ilişkin ağırlıklı ortalamalar büyüklüklerine göre 2.88 ile ilköğretim müfettişleri, 2.70 ile öğretmenler ve 2.67 ile uzmanlara aittir. Her üç grubun görüşlerinin ağırlıklı ortalamaları “Katılıyorum” boyutundadır. İlköğretim öğrencilerinin anadili öğretimiyle ilgili eksik yanlarından en

başta gelenlerinden biri konuşma ve yazmadır. Bu sonuçlara dayanılarak, öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanların sözvarlığı ürünlerinden yararlanılmasını istedikleri söylenebilir.

“Bireyler arasındaki iletişimi güçlendirmek için selâmlaşma, özür dileme gibi ilişki sözleri öğrencilere kazandırılmalıdır.” görüşü ile olarak en yüksek ağırlıklı ortalama 2.98 ile ilköğretim müfettişlerine, 2.96 ile uzmanlara, 2.95 ile öğretmenlere aittir. Genel aritmetik ortalamaya göre, her üç grubun görüşlerinin “Katılıyorum” yönünde olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre, her üç grubun ilişki sözlerinin insan ilişkilerinde gerekli olduğu, bir iletişim aracı olan dilin de bunlardan yararlanması gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

“‘Derme çatma’, ‘düşünme taşınma’ gibi ikilemelerden faydalanmak anlamları pekiştirir, güçlendirir ve kavramları genişletir.” görüşü ile olarak en yüksek ağırlıklı ortalama 2.83 ile ilköğretim müfettişlerine, 2.63 ile öğretmenlere, 2.58 ile uzmanlara aittir. Her üç grubun görüşlerinin ağırlıklı ortalamaları “Katılıyorum” boyutundadır. Her üç grubun da ikilemelerin tümceye anlatım gücü kazandırdığını düşündükleri belirtilebilir.

“Olay, olgu, kişi ve ilişkileri güçlü bir anlatımla betimlemek için öğrencilere deyimlerin benzetme ve aktarma özellikleri kavratılmalıdır.” görüşü ile olarak en yüksek ağırlıklı ortalama 2.80 ile ilköğretim müfettişlerine, 2.65 ile öğretmenlere, 2.58 ile uzmanlara aittir. Her üç grubun görüşlerinin ağırlıklı ve genel aritmetik ortalaması “Katılıyorum” boyutundadır. Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanların benzetme, aktarma gibi görevleri yerine getiren deyimlerden anlatımı güçlendirmek için yararlanılmasından yana oldukları düşünülebilir.

Bu değerlere dayanılarak aşağıdaki yorumlar yapılabilir:

Bir dilin sözcük, deyim, kalıp söz, atasözü, terim ve çeşitli anlatım kalıpları ‘sözvarlığı’ denilen bütünü oluşturur; hem de anlatımı güçlü kılan birçok anlam olaylarını, söz sanatlarını yansıtır (Aksan 2000:7). Türkçe öğretimi, ana dilimizin söz değerlerine dayandırılmalıdır. Çünkü, birey anadilinde düşünür, hisseder. Ana dili ile ilgili becerileri edinmede; anlatımı atasözü, deyimler, benzetme, ikileme ve mani gibi söz varlığı ile zenginleştirilmiş metinlerin oldukça etkili olduğu görüşü yaygındır (Özdemir 1993; Yavuz 1999).

Bilmecelerin dilsel yapısına bakıldığında özgün buluşlar, somutlama ve karşılaştırmalarla karşılaşır; kısaca bilmecelerde Türkçenin anlatım ve benzetme gücünü buluruz. Nesneler, varlıklar gözlenip betimlenir, tanımlanır; sonra da bilmece örgüsü içinde biçimlenir. Bilmeceler, ölçülü uyaklı ses yinelenmelerine dayalı bir yapıya sahiptir. Mâniler ise, birisine duyulan hasreti, sevgiyi ölçü ve uyaktan yararlanarak dile getiren ürünlerdir; yalın bir söyleyişleri ve haber iletme gibi işlevleri vardır.

İlişki sözleri, bir toplumun bireyleri arasındaki ilişkiler sırasında kullanılması âdet olan birtakım sözlerdir. Avrupa Konseyi, bir dilin toplumsal-kültürel kullanımıyla ilgili bu gibi ögelere yayımladığı bir kitapta önemli bir yer vermiştir; bu tür ögeler her dilde, her an insan ilişkilerinde gereklidir, bir yandan da dili öğrenilen toplumun kültürü içine girebilmek için öğrenilmesi gerekli olan sözlerdir

Anlamlar, düşünce ve duyarlılıktaki yeni gelişme ve değişimleri yansıtırlar. Bu anlamları yansıtmak için uygun anlatım kalıpları araştırılır. İkileme denilen, birden çok sözcükle kurulan ve tek sözcükmüşçesine işlem gören bu söz kalıpları; anlamı belirtme, pekiştirme, güçlendirme gibi görevler üstlenirler. Türkçede, ikileme denilen anlatım yolundan yararlanılıp olağanüstü güçlü ve etkileyici anlatım biçimleri ortaya konmaktadır (Aksan 1993:58).

Deyim, genellikle bir durumu, karşılaşılan olayların özelliklerini, insan karakter ve davranışlarını, insanların çeşitli fiziksel ve ruhsal niteliklerini betimlemek üzere, birden çok sözcükle oluşturulur. Benzetme ve aktarma adı verilen anlam olaylarından yararlanır.

Anlatıma güç kazandırmak üzere benzetmelere başvurmak bütün dillerde görülen ortak bir tutumdur. Benzetme işi ya doğrudan doğruya, niteliği anlatılmak istenen nesnenin bir başka nesneye dayanılarak, onunla benzerliği ortaya konularak anlatılması yoluyla olur ya da çeşitli aktarmalarla yapılır.

BÖLÜM IV

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularına ve yorumlarına dayalı olarak ulaşılan sonuçlara ve bu sonuçlara ilişkin önerilere yer verilmiştir.

SONUÇLAR

Bu araştırma ilköğretim Türkçe Öğretim Programı içeriğinin çağdaş yaklaşımlara göre yeniden düzenlenmesi konusunda öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanların görüşlerini ortaya koymak amacıyla Ankara il merkezinde 2001-2002 öğretim yılında yapılmıştır. Araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanlar, altı görüşe göre, Türkçe dersi içeriğinin dersin kendi amaçlarına hizmet etmesi; Türkçe dersi ile mihver derslerin ünite ve konuları arasında paralellik sağlanması; yenilik ve gelişmelere açık olması; dil öğretiminde yazınsal ve öğretici metinlerin kullanılması gerektiği görüşündedirler.

2. Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanlar, sekiz görüşe göre, Türkçe öğretiminde becerilerin öyküleme, bildirme, düşümlenme, betimleme, ikna etme/etkileme, yaratıcı olma, sınıflama gibi Türk dilinin en çok kullanıldığı alanlarda yaptırılacak etkinlik ve alıştırmalarla kazanılacağı görüşünü taşımaktadırlar. Dilin araştırma –sorgulama işlevi ile ilgili görüşe “Katılmıyorum” boyutunda yanıt vermektedirler.

3. Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanlar, altı görüşe göre, ilköğretim çağındaki öğrenciler olayları ve varlıkları bütün hâlinde algıladıkları için aynı izleği işleyen şiir, öykü ve oyunların üniteleştirilmesi; ünitelerin kendi aralarında sıralanması; metin seçiminde kronolojik sıra yerine izlek birliği gözetilmesi; okuma parçaları belirlenirken öğrencilerin yaş özellikleri, algı ve kavrayışlarının göz önünde tutulması; metinden, bağlamdan kopuk çalışmalar yerine o ünitenin işlenmesini gerekli kıldığı dil bilgisi bilgilerinin öğrencilere kazandırılması gerektiğini düşünmektedirler.

4. Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanlar, beş görüşe göre, Türkçenin mihver ders olması; ders içeriğinin üniteler hâlinde düzenlenmesi; üniteler arasında dayanışıklılık, aşamalılık ve süreklilik ilişkisi olması; okuma parçalarının ‘belirli gün ve

haftalar' için araç olarak kullanılmaması gerektiği görüşündedirler. “Ünitelere uygun posterler hazırlanması” görüşüne katılmaktadırlar.

5. Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanlar, beş görüşe göre, tümleşik dil becerisinin ayrılıp ayrı dersler olarak okutulması ve ayrı günlerde gerçekleştirilmesinden, tümleşik dil becerisi yerine okuma ve yazmada yoğunlaşılmasından yanadırlar. Dil becerilerini geliştirmenin dil bilgisi öğretimi ile mümkün olamayacağı görüşündedirler. Tümleşik dil becerisinin geliştirilmesinden yanadırlar.

6. Öğretmen, ilköğretim müfettişi ve uzmanlar, beş görüşe göre, anlatımı güçlendirmek, geliştirmek, genişletmek için öğrencilerin Türkçe söz varlığı bakımından zenginleştirilmiş okuma parçaları ile etkileşimlerinin sağlanması gerektiği görüşündedirler.



ÖNERİLER

I. Araştırma Bulgularına Yönelik Öneriler

1. Türkçe öğretiminde öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek ve dersin yaşamları bağlantılarını kurmak için yazınsal ve öğretici nitelik taşıyan okuma parçaları kullanılmalıdır.

2. Türkçe dil becerisini geliştirmek amacıyla öğrencilere öyküleme, bildirme, düşlemler, betimleme, ikna etme/etkileme, yaratıcı olma, sınıflama gibi alanlarda etkinlik ve alıştırmalar yaptırılmalıdır.

3. Türkçe öğretiminde ünite anlayışı egemen kılınmalı; izlekler, öğrencinin yaş özelliklerine, ilgi ve eğilimlerine uygun olmalı; aynı izlek çevresindeki yazınsal ürünler üniteleştirilmeli; değişik dönemlerden değişik yazar ve şairler seçilerek, öğrencilere çoklu bakış açısı kazandırılmalıdır.

4. Türkçe dersinin toplu öğretim gereği mihrer derslere bağlanılmasından vazgeçilmeli; dersin kendi amaçlarına hizmet etmesi sağlanmalı; dersin içeriği aralarında süreklilik, aşamalılık ve dayanışıklılık olacak şekilde üniteleştirilmelidir.

5. Türkçe dersi öğretiminde okuma parçaları ‘belirli gün ve haftalar’ için araç olarak kullanılmamalı; öğrencilerin yazınsal türlerle ilgili duyarlılıkları zedelenmemelidir.

6. Türkçe dil becerisinin bütünlüğü göz önünde tutularak belirli etkinliklerin belirli günlerde gerçekleştirilmesinden vazgeçilmeli; belli becerilerin üzerinde yoğunlaşılması yerine tümü bir denge içinde, tümleşik bir biçimde geliştirilmelidir.

7. Bağlamdan ve okuma parçasından kopuk bir dil bilgisi çalışması yerine, gerektiği kadar dilin yapı, kural bilgisi verilmelidir.

8. Öğrencilerin Türkçe dil becerisini geliştirmek için onların söz varlığı bakımından zenginleştirilmiş metinlerle etkileşimi sağlanmalıdır.

9. Öğretmen ve ilköğretim müfettişleri İlköğretim Türkçe Dersi Öğretimi içeriğinin düzenlenmesinde çağdaş yaklaşımlar konusunda hizmetiçi eğitime alınmalıdır.

II. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'na Yönelik Öneriler

1. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretimi Programı çağdaş program geliştirme ilkelerine göre yeniden düzenlenmeli; içerik boyutuna mutlaka yer verilmelidir.
2. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında eğitim durumlarına ilişkin örneklere yer verilmelidir.
3. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında hedef ve davranışların genel olarak verilmesi yerine, her hedefle ilgili davranışlar belirlenmelidir.
4. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programında hedef ve davranışlar, içerik 'tümleşik dil becerisi' başlığı altında toplanmalı, mevcut programdaki 'anlama', 'anlatım', 'dil bilgisi' ve 'yazı' gibi bölümlere gidilmemelidir.
5. M.E.B., İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programını hazırlatırken, tek bir öğrenme/öğretme kuramını temsil eden öğretmen, uzman ve danışmanların yerine Türkçe öğretimi ile ilgili olarak farklı anlayışları taşıyan kişilerden yararlanmalıdır.

III. İleride Yapılacak Araştırmalara Yönelik Öneri

1. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı dilin işlevselliği, mihver ders olma ilkesi, izleksel yaklaşım, tümleşik dil becerisi, söz varlığına dayanma gibi yaklaşımlardan birine ya da seçmeci(eklektik) bir yaklaşımla hepsine dayanılarak hazırlanabilir. Bu programın öğrenci erişisi üzerindeki etkisi, derse yönelik tutumları, öğretmenlerle ilişkileri deneysel bir çalışma ile araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- ACAT, M. Bahaddin. “*Dilin İşlevselliği Yaklaşımına Göre Hazırlanmış Türkçe Öğretim Programının Temel Dil Becerilerinin Kazanılmasına Etkisi*”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.
- ADALI, Oya. “Anadili Olarak Türkçe Öğretimi”, *Türk Dili*, S.379, 1983:31-35.
- AKARSU, Bedia. *Dil-Kültür Bağlantısı*, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1984.
- AKSAN, Doğan. “Anadili”, *Türk Dili*, S.285, 1975: 423-434.
- AKSAN, Doğan. *Her Yönüyle Dil I*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1979.
- AKSAN, Doğan. *Türkçe'nin Gücü*, Ankara, Bilgi Kitabevi, 1993.
- AKSAN, Doğan. “Anadili”, *Tömer Dil*, S.16, 1994: 63-71.
- AKSAN, Doğan. *Türkçe'nin Söz Varlığı*, Ankara, Engin Yayınları, 2000.
- AKSAN, Doğan. *Türkiye Türkçesinin Dünü, Bugünü, Yarını*, Ankara, Bilgi Yayınevi, 2001.
- AKSOY, Ömer Asım. *Gelişen ve Özleşen Dilimiz*, Ankara, T.D.K. Yayınları, 1975.
- AKYÜZ, Yahya. *Türk Eğitim Tarihi*, İstanbul, Alfa Yayıncılık, 1999.
- ALPEREN, Nusret. “*Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduklarını Anlama Eğitimi Açısından Kitap Yazma ve Ders İşleme Modelleri*”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1999.
- ALPÖGE, Gülçin. *Çocuk ve Dil*, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 1991.
- ARSEVEN, Ali. *Alan Araştırması Yöntemi*, Ankara, Tekışık Yayıncılık, 1994.

- ARSLAN, Serap. “*Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Dersindeki Yaratıcı Etkinliklere İlişkin Görüşleri*”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2000.
- AŞICI, Murat. “*İlkokul 4-5. Sınıflarda Anadili Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Öneriler*”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1996.
- AYSEVER, R.Levent. *Anlam Sorunu ve J.R. Searle’ün Çözümü*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.
- ATEŞ, Kemal. *Gülten Dayıoğlu’nun Çocuk Romanları*, Ankara, Kültür Bakanlığı Yayınları, 1998.
- AYDIN, Atilla. “*İlköğretim 5.Sınıf Ders Kitaplarındaki Metin Sonu Sorularının Türkçe Öğretim Programında Amaçlanan Davranış ve Amaçlara Uygunluk Derecesi*”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, A.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.
- BALAMİR, Aytaç. “*Amerika ve Türkiye’de Okutulan 3. Sınıf Anadili Kitaplarının Karşılaştırılması*” D.G.ÖZTAŞBAŞI(Ed.), *Dünya’da ve Türkiye’de Anadili Eğitimi*, Ankara, Tömer Yayınları, 1998.
- BAŞ, Türker. *Anket*, Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2001.
- BAŞKAN, Özcan. *Lengüistik Metodu*, İstanbul, Çağlayan Kitabevi, 1967.
- BAŞKAN, Özcan. “*İnsan Dilinin Doğuşu*”, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, 1968: 143-156.
- BAŞKAN, Özcan. *Bildirişim*, İstanbul, Altın Kitaplar, 1988.
- BATUHAN, H. ve T. GRÜNBERG, *Modern Mantık*, Ankara, ODTÜ Fen ve Edebiyat Fak. Yayınları, 1970.

BAYKUL, Yaşar. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, ÖSYM Yayınları, 2000.

BAYKUL, Yaşar. *İstatistik- Metodlar ve Uygulama*, Ankara, Lazer Matbaacılık, 1996.

BEAR, Joshua. “Anadil ve Yabancı Dil Öğretimi” A.F. OĞUZKAN(Ed.), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi ve Sorunları*, Ankara, Türk Eğitim Derneği Yayınları, 1993.

BELGE, Murat. “Türkçe Sorunu”, *Yazko Edebiyat*, Mayıs 1982.

BİLEN, Mürüvvet. *Plândan Uygulamaya Öğretim*, Ankara, Anı Yayıncılık, 1999.

BİLGİN, Nihat. “İlkokullarda I., II. ve III. Sınıf Kitaplarının Sözel Özellikleri”, *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.2, 1996: 217-224.

BRUNER, Jerome.S. *Bir Öğretim Kuramına Doğru*, (Çev.:T.Gürkan, F.Varış), Ankara: A.Ü. Basımevi, 1991.

BURNING, R. ve HORN, L. “Developing Motivation to Write”, *Educational Psychologist*, Vol.35, No.1, 25-37, 2000.

BÜYÜKKURT, Güzin Binatlı. “Anadil Öğretiminde Çağdaş Eğilimler” A.F. OĞUZKAN(Ed.), *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları*, Ankara, Türk Eğitim Derneği Yayınları, 1993: 27-61.

CAIN, Kate. “Ways of Reading:How Knowledge and Use Of Strategies are Related to Reading Comprehension”, *British Journal of Developmental Psychology*, Vol.17, 295-312, 1999.

ÇAKIR, Fatma. “İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Eğitim ve Öğretime Uygunluğunun Değerlendirilmesi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul, M.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü , 1995.

ÇOTUKSÖKEN, Yusuf. “Türkçe Dilbilgisi Öğretimi ve Dilbilgisi Kitapları” Ş.ÖZİL(Ed.), *Türkiye'nin Ders Kitapları*, İstanbul, Çağdaş Yaşamı Destekleme Derneği Yayınları, 1991.

DEMİREL, Özcan. “İlkokullarda Türkçe Öğretimi ve Sorunları”, Ankara, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı.8, 31-38, 1992.

DEMİREL, Özcan. *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, Pegem A Yayınları, 2000.

DEMİREL, Özcan. *Öğretme Sanatı*, Ankara, Pegem A Yayınları, 2000.

DEMİREL, Özcan. “Ana Dili Üzerine”, *Tömer Ana Dili Dergisi*, S.20, 2001:69-73

DEMİREL, Özcan. *Eğitim Sözlüğü*, Ankara, Pegem A Yayınları, 2001.

DEMİREL, Özcan. *Türkçe Öğretimi*, Ankara, Pegem A Yayınları, 2002.

DEMİREL, Ö. ve S. ŞAHİNEL, “Çoklu Zeka Kuramı ve Düşünme Becerileri ile İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe Dersinde Tümlşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi”, *Tömer Dil Dergisi*, S..80, 1999:19-31.

DİLÂÇAR, A. *Dil, Diller ve Dilcilik*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1968.

DİLBAZ, Belgüzar. “İlkokul 4..5. Sınıf Öğrencilerinde Türkçe Bilişsel Alanla İlgili Hedeflerin Gerçekleşme Düzeyi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1988.

DİLİDÜZGÜN, Selahattin. “Türkiye’de Edebiyat Öğretimi ve Edebiyat Öğretiminde Çağdaş Yönelimler”, İPŞİROĞLU, Zehra. *Çağdaş Türk Yazını*, İstanbul, Adam Yayınları, 2001.

DÖKMEN, Üstün. *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*, İstanbul, M.E.B. Yayınları, 1993.

DÖKMEN, Üstün. *İletişim Çatışmaları ve Empati*, İstanbul, Sistem Yayıncılık, 1984.

ERDEN, A. Münire. *Sosyal Bilgiler Öğretim*, Ankara, Alkım Yayınları, 1997.

- EREN, K.Semra. “İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe Ders Kitaplarının Program Amaçlarına Ulaşabilirlik Düzeyi”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, A.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.
- ERGENÇ, İclâl. “Türkiye’de Anadili Sorunu”, *Tömer Dil*, S.25, 1994: 12-15.
- ERGİN, Akif. *Öğretim Teknolojisi:İletişim*, Ankara, Pegem Yayınları, 1995.
- ERTÜRK, Selahattin.*Eğitimde ‘Program’ Geliştirme*, Ankara, Yelkentepe Yayınları 1982.
- FİDAN, Nurettin. *Okulda Öğrenme ve Öğretme*, İstanbul, Alkım Yayınları,1996.
- FISCHER, Ernest. *Sanatın Gerekliliği*, (Çev.: Cevat ÇAPAN), İstanbul, E Yayınları, 1979.
- GÖĞÜŞ, Beşir. “Anadili Olarak Türkçenin Öğretimine Genel Bir Bakış”, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 1970.
- GÖĞÜŞ, Beşir. *Orta Dereceli Okullarda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara, Kadioğlu Matbaası, 1978.
- GÖĞÜŞ, Beşir. “Anadili Eğitiminde Yetersizliklerimiz”, *Çağdaş Türk Dili*, S.30/31, 1990: 870-873.
- GÖĞÜŞ, Beşir. “Türkçe Öğretimine Genel Bir Bakış” A.F.OĞUZKAN(Ed.), *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları*, Ankara, Türk Eğitim Derneği Yayınları, 1993.
- GÖKŞEN, E. Naci. *Çocuk Edebiyatımız*, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1984.
- GÖKTÜRK, Akşit. “Dil Edebiyat Öğretimine Öğretimine Yeni Yaklaşımlar”, N.ERGEN(Ed.), *Orta Öğretim Kurumlarında Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi ve Sorunları*, Ankara, Türk Eğitim Derneği Yayınları, 1986.
- İMER, Kâmile. “Dilbilim ve Anadili Öğretimi”, *Çağdaş Türk Dili*, S.30/31, 1990: 874-878.

- İPŞİROĞLU, Zehra. *Düşünmeyi Öğrenme ve Öğretmenin Temelleri*, İstanbul, Papirus Yayınevi, İstanbul, 2002.
- KALAYCI, Nurdan. “1968 Sonrası Gelişmeler”, A.TAZEBAY(Ed.), *İlköğretim Programı ve Gelişmeler*, Ankara, Nobel Yayınları, 2000.
- KANTEMİR, Enise. *Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Ankara, A.Ü.E.B.F. Yayınları, 1991.
- KAPTAN, Saim. *Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri*, Ankara, Tekışık Yayıncılık, 1998.
- KARABABA, Z.Canan. “İlköğretim 3. ve 5. Sınıf Türkçe ve İngilizce Anadili Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Karşılaştırılması”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, A.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.
- KAVCAR, Cahit. “Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi”, A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, C.20, S.1-2, 1987: 261-273.
- KAVCAR, Cahit. *Edebiyat ve Eğitim*, Ankara, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1994.
- KAVCAR, Cahit. “Anadili Eğitimi”, *Tömer Ana Dili*, S.1, 1996:1-4.
- KAVCAR, C. ve DİĞERLERİ. *Türkçe Öğretimi*, Ankara, Engin Yayınları, 1995.
- KAYA, Hasan. “İlkokullarda Türkçe Eğitiminin Verimliliği”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1985.
- KAYA, Zeki. *İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1994.
- KAYMAN, Fatma. “Ortaokullarda Türkçe Öğretiminde En Çok Kullanılan Öğretim Metotları ve Bu Metotların Uygulanmasında Karşılaşılan Problemler”, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1997.

KIRAN, Zeynel. *Dilbilime Giriş*, Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2001.

KIRAN, A.E.- Z. *Yazınsal Okuma Süreçleri*, Ankara, Seçkin Yayıncılık, 2000.

KOCAMAN, Ahmet. “Anadili Öğretimi, Yabancı Dille Öğretim ve Ötesi”, A. KİLİMCİ(Ed.), *Anadilinde Çocuk Olmak*, İstanbul, Papirüs Yayınevi, 1998.

KOCAMAN, Ahmet. Yabancı Dil Öğretiminde Yeni Yönelimler, *Türk Dili*, S. 379, 1983:116-122.

KOCAMAN, Ahmet. “Anadili Öğretimi, Yabancı Dille Öğretim ve Ötesi”, *Çağdaş Türk Dili*, S.30/31, 1990: 861-865.

MARSHALL, Julia.. *Anadili ve. Yazın Öğretimi*, (Çev.:Cahit Külebi), İstanbul, Çağdaş Yayınları, 1994.

M.E.B. *Temeleğitim Türkçe Eğitimi Programı*, Ankara, M.E.B. Yayınları, 1982.

MORAN, Berna. *Edebiyat Kuramları ve Eleştiri*, İstanbul, Cem Yayınları, 1981.

OĞUZKAN, A. Ferhan. *Eğitim Terimleri Sözlüğü*, Ankara, Türk Dil Kurumu Yayınları, 1979.

OĞUZKAN, A.Ferhan. *Orta Dereceli Okullarda Öğretim*, Ankara, Emel Matbaacılık, 1989.

OĞUZKAN, A.Ferhan. “Türkiye’de İlk ve Orta Dereceli Okullarda Türk Dili Öğretiminin Amaç ve İlkeleri”, *Tömer Dil*, S.25, 1994: 16-21.

ORAL, Günseli. *Yine Yazı Yazıyoruz*, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2002.

ÖZ, Feyzi. *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Ankara, Anı Yayıncılık, 1992.

ÖZÇELİK, D.Ali. *Eğitim Programları ve Öğretim*, Ankara, Ö.S.Y.M. Yayınları, 1992.

ÖZÇELİK, D.Ali. *Ölçme ve Değerlendirme*, Ankara, Ö.S.Y.M. Yayınları, 1993.

ÖZDEMİR, Emin. *Sözlü Yazılı Anlatım Sanatı*, İstanbul, Remzi Kitabevi, 1996.

ÖZDEMİR, Emin. “Anadili Öğretimi”, *Türk Dili*, S.379, 1983: 18-30.

ÖZDEMİR, Emin. “Anadili Öğretimimizde Ölü Nokta”, *Çağdaş Türk Dili*, S.30/31, 1990: 856-860.

ÖZKÖK, Ertuğrul. *Sanat İletişim ve İktidar*, Ankara, Tan Yayınları, 1982.

POLAT, Tülin. “Ortaokullarda Türkçe Dersleri I” Ş.ÖZİL(Ed.), *Türkiye’nin Ders Kitapları*, İstanbul, Cem Yayınları, 1991.

SENEMOĞLU, Nuray. *Gelişim Öğrenme ve Öğretim*, Ankara, Spot Matbaası, 1997.

SENEMOĞLU, Osman. “Roman Jacobson” Berke Vardar(Ed.), *Yirminci Yüzyıl Dilbilimi*, İstanbul, Multilingual Yayınları, 1999.

SEZER, Ayhan. “İletişim Araçlarının Dil Gelişimine Etkisi” A.F.OĞUZKAN(Ed.), *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları*, Ankara, Türk Eğitim Derneği Yayınları, 1993: 93-121.

SEVER, Sedat. “Türkçe Öğretiminde Uygulanan Tam Öğrenme Kuramı İlkelerinin Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Erişmeye Etkisi”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, A.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1993.

SEVER, Sedat. *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*, Ankara, Anı Yayıncılık, 1997.

SEVER, Sedat. “Dil ve İletişim-Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım”, *A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, C.31, S.1, 1998: 51-66.

SÖNMEZ, Veysel. *Program Geliştirmede Öğretmen Elkitabı*, Ankara, Pegem Yayınları, 1995.

SÖNMEZ, Veysel. *Eğitim Felsefesi*, Ankara, Pegem Yayıncılık, 1994.

- ŞAHİNEL, Semih. “*Eleştirel Düşünme Becerileri ile Tümüleşik Dil Becerilerinin Geliştirilmesi*”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2001.
- TANPINAR, Ahmet Hamdi. *19'ncü Asır Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul, Çağlayan Kitabevi, 1976.
- TEKİN, Halil. *Okullarımızda Türkçe Öğretimi*, Ankara, Gül Yayınları, 1980.
- TOPBAŞ, Seyhun. *Türkçe Öğretimi*, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, 1998.
- UYGUR, Nermi. *Dilin Gücü*, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları, 1997.
- ÜLGEN, Gülten. *Kavram Geliştirme*, Ankara, Pegem A Yayıncılık, 2001.
- VAN EK, J.A. and L.G. ALEXANDER. *Threshold Level English*, Oxford, Pergamon Press.
- VARDAR, Berke. *Dilbilimin Temel Kavram ve İlkeleri*, İstanbul, Multilingual Yayınları, 1998.
- VARDAR, Berke. *Yirminci Yüzyıl Dilbilimi*, İstanbul, Multilingual Yayınları, 1999.
- VARIŞ, Fatma. *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara, A.Ü.E.B.F. Yayınları, 1988.
- WITTICH, W.A ve C.F. SCHULLER. *Görsel İşitsel Araçlar*, (Çev.: İlhan ÖZDİL), İstanbul, M.E.B. Basımevi, 1979.
- YALÇIN, Saba. “*Metinden Öğrenme İlkelerine Göre Hazırlanan Ders Kitabının Öğrenci Erişimine Etkisi*”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1992.
- YANGIN, Banu. “*Dinlediğini Anlama Becerisini Geliştirmede Elves Yönteminin Etkisi*”, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1998.

YAVUZ, Muhsine Helimoğlu. *Masallar ve Eğitimsel İşlevleri*, Ankara, Ürün Yayınları, 1999.

YÜCEL, Tahsin. *Yapısalcılık*, İstanbul, Ada Yayınları, 1982.



Ek-1:

İLKÖĞRETİM TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI İÇERİĞİNİN DÜZENLENMESİ

AÇIKLAMA

Sayın Uzman, İlköğretim Müfettişi ve Öğretmen,

Bu anket formunun temel amacı **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı**'nı değerlendirmek; ikinci amaç ise , sizlerin görüş ve beklentileriniz doğrultusunda eksiklerini belirleyip daha etkin,işlevsel ve verimli bir içerik düzenlemesi ile ilgili öneriler sunmaktır.

Anket formu altı ana başlık altında yer alan **35** maddeden oluşmaktadır.Sunulan her görüşe ilişkin katılma derecenizi yansıtmanız istenilmektedir.Lütfen,size sunulan her görüşe ilişkin katılma derecenizi yanındaki parantez içerisinde (X) işaretini yazarak belirtiniz.

Örnek:

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriği ile İlgili İhtiyaç Analizi

Katılıyorum
Kararsızım
Katılmıyorum

1.İçerik, Türkçe dersinin amaçlarına hizmet etmelidir.

() () ()

Vereceğiniz yanıtlarda gerçekçi olmanız araştırmanın güvenilirliği etkileyecek ve **İlköğretim Türkçe Öğretim Programı**'nın eksikliklerinin giderilmesini sağlayacaktır.

Araştırmaya yapacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Zeynel HAYRAN
Hacettepe Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü

**İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriği ile İlgili
İhtiyaç Analizi**

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
1.İçerik, Türkçe dersinin amaçlarına hizmet etmelidir.	()	()	()
2.Türkçe dersi içeriği ile hayat bilgisi,sosyal bilgiler ve fen bilgisi derslerinin üniteleri arasında paralellik kurulmalıdır.	()	()	()
3.Türkçe öğretiminde öykü.anı.şiir.oyun.masal. deneme gibi edebî metinler yer almalıdır.	()	()	()
4.Türkçe dersi öğretim programı içeriği güncel olmalı,hayattaki yeniliklere ve gelişmelere göre düzenlenmelidir.	()	()	()
5.Türkçe öğretiminde mektup. dilekçe.telgraf.rapor gibi öğretici yazı örneklerine yer verilmelidir.	()	()	()
6.İçerik,Türkçe “dinleme,okuma,konuşma ve yazma” dil becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir.	()	()	()

**İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin İşlevsel/Kavramsal
Yaklaşımına Göre Düzenlenmesi ile İlgili
İhtiyaç Analizi**

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
7.Türkçe dil becerisini geliştirmek için kişilerin,olayların,olguların bir zaman dilimi içerisindeki durumları öyküleştirmelidir.	()	()	()
8.Türkçe derslerinde yerler,nesneler vb. hakkında bilgi verilmesi,açıklamalar, karşılaştırmalar yapılması dil becerisini geliştirir.	()	()	()
9.Öğrencilerin dil becerisini geliştirmek için Türkçe derslerinde onların varlıkları zihinlerinde canlandırmaları.sonuçları düşlemleri sağlanmalıdır.	()	()	()
10.Öğrencilerin dil becerisini geliştirmek için Türkçe derslerinde varlıkların “dış görünüşleri”, bireylerin “iç yaşantıları” betimlenmelidir.	()	()	()
11.Türkçe derslerinde öğrencilere bireylerin nasıl iknâ edileceği, etkileneceği ile ilgili dil yapılarının kazandırılması onların anlatım güçlerini geliştirir.	()	()	()
12.Türkçe öğretiminde öğrencilerin araştırma,bilgiye ulaşma, görüşme, rapor yazma, gazete okuma gibi becerileri edinmeleri sağlanmalıdır.	()	()	()
13.Türkçe derslerinde öğrencilere “eleştirel ve yaratıcı düşünme beceri ve alışkanlıkları” kazandırılmalıdır.	()	()	()
14.Öğrencilerin Türkçe derslerinde sınıflandırma, genelleme,soyutlama becerilerini edinmeleri onların anlama ve anlatım güçlerini geliştirir.	()	()	()

Lütfen diğer sayfaya geçiniz.

**İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin
İzleksel Yaklaşımına Göre Düzenlenmesi ile İlgili
İhtiyaç Analizi**

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
15.Aynı izleği işleyen şiirler,öyküler ve oyunlar üniteleştirilmelidir.	()	()	()
16.Metin seçiminde kronolojik(dizinsel) sıra yerine, izlek birliği gözetilmelidir.	()	()	()
17.İlköğretim Türkçe öğretiminde belirleyici eksen izlek olmalıdır.	()	()	()
18.“ Ana Dilimiz Türkçemiz ”,“ Sevdiklerimiz Andıklarımız ” gibi üniteler belirlenip temalara göre bir sıralama yapılmalıdır.	()	()	()
19.Üniteler gerekli dil bilgisi çalışmalarını içermelidir.	()	()	()
20.Okuma parçalarının seçiminde “ öğrenci ilgi ve eğilimlerine uygunluk ” ilkesi göz önünde tutulmalıdır.	()	()	()

**İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin Türkçe'nin Mihver Ders Olması İlkesine Göre Düzenlenmesi ile İlgili
İhtiyaç Analizi**

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
21.Türkçe, mihver(eksen) ders olmalıdır.	()	()	()
22.Türkçe dersi içeriği üniteler halinde düzenlenmelidir.	()	()	()
23.İçeriği oluşturan ünite ve konular birbirini desteklemeli, aralarında aşamalılık ve süreklilik ilişkileri olmalıdır.	()	()	()
24.Okuma parçaları,“ belirli gün ve haftalar ” için araç olarak kullanılmalıdır.	()	()	()
25.Türkçe dersinde ünitelere uygun posterler hazırlanmalıdır.	()	()	()

Lütfen diğer sayfaya geçiniz

**İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinin Tümüleşik Dil Becerisi
Yaklaşımına Göre Düzenlenmesi ile İlgili
İhtiyaç Analizi**

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
26. Tümüleşik dil becerileri(dinleme,okuma,konuşma ve yazma) ayrı dersler olarak işlenmelidir.	()	()	()
27. Tümüleşik dil becerisi(dinleme,okuma,konuşma ve yazma) yerine okuma ve yazmada yoğunlaşılmalıdır.	()	()	()
28. Öğrencilerin anlama ve anlatım güçlerini ilerletmek için tümleşik dil becerisi (dinleme,okuma,konuşma ve yazma) geliştirilmelidir.	()	()	()
29. Tümüleşik dil becerisi(dinleme,okuma,konuşma ve yazma) etkinliklerinden her biri haftanın ayrı günlerinde yaptırılmalıdır.	()	()	()
30. Tümüleşik dil becerisini(dinleme,okuma,konuşma ve yazma) geliştirmek için öğrencilere Türkçe dil bilgisi konularını kazandırmak gerekir.	()	()	()

**İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı İçeriğinde Türkçe
Sözvarlığına Yer Verilmesi ile İlgili
İhtiyaç Analizi**

	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum
31. Türkçe öğretiminde, dilimizin atasözü,ikileme,benzetme gibi söz varlığını yoğun olarak içeren okuma parçalarından yararlanılmalıdır.	()	()	()
32. Türkçe öğretiminde bilmece,mâni gibi söz varlığından yararlanmak öğrencilerin nükte,gözlem, buluş ve anlatım güçlerini geliştirir.	()	()	()
33. Kişiler arasındaki iletişimi güçlendirmek için selâmlaşma, özür dileme gibi bireysel düzeydeki ilişki sözleri öğrencilere kazandırılmalıdır.	()	()	()
34. “Derme çatma”, “düşünme taşınma” gibi ikilemelerden yararlanmak anlamları pekiştirir,güçlendirir ve kavramları genişletir.	()	()	()
35. Öğrencilere deyimlerin benzetme ve aktarma özelliklerinin kavratılması sözlü ve yazılı anlatımı güçlendirir.	()	()	()

Verdiğiniz yanıtlara ek olarak belirtmek istediğiniz konuları bu bölüme yazabilirsiniz

1.....

2.....

3.....

Teşekkür ederim

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

13/12/2021

BÖLÜM: Kültür
SAYI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/ 4810
KONU : Anket

HACETTEPE ÜNİVERSİTESİNE
(Sosyal Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

İLGİ: 27.11.2001 tarih ve 6668 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Zeynel HAYRAN'ın ilimiz okullarında anket çalışması yapabilmesinin uygun görüldüğüne ilişkin valilik makamından alınan olur ilişiktir.

Bilgilerinize arz ederim.


Gülseren ÇALI
Vali a.
Müdür Yardımcısı

EKİ: 1 onay örneği

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

LÜM : Kültür

TI : B.08.4.MEM.4.06.00.11.070/4 4-S 4

NU : Anket

11/12/2001

VALİLİK MAKAMINA
ANKARA

İl: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü'nün 27.11.2001 ve 6668 sayılı yazısı.

Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans programı öğrencilerinden Zeynel HAYRAN, "İlköğretim Türkçe Öğretim Programı İçeriğinin Düzenlenmesi ile İlgili Görüş ve Öneriler" konulu tezi ile ilgili anketini ize bağlı resmi ilköğretim okullarının 4-5. sınıf öğrencilerine, sınıf öğretmeni, 6-8. sınıflar Türkçe branş öğretmeni ve ilköğretim müfettişlerine yapabilmek için ilgi yazı ile izin mektedir.

Kamu kurum ve kuruluşlarındaki öğrencilerin kılık kıyafetleri ile Okulun tüm allarına uyulması kaydıyla söz konusu istek Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.


Yüksel SEZGİN
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR
11/12/2001

Haydar KESKİN
Vali a.
Vali Yardımcısı

DOKÜMENTASYON
21