



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ'NDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

Aslı Uysal

DOKTORA TEZİ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EYLÜL, 2024

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren on iki (12) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Aslı

Soyadı : Uysal

Bölümü : Türkçe Eğitimi

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı : Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Türkçe Öğretimi

İngilizce Adı : Teaching Turkish in the Turkish Republic of Northern Cyprus

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı : Aslı UYSAL

İmza :

JÜRİ ONAY SAYFASI

Aslı UYSAL tarafından hazırlanan “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde Türkçe Öğretimi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği / oy çokluğu ile Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Necati DEMİR

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Filiz METE

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Salim PİLAV

(Yeni Türk Dili Ana Bilim Dalı, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Üye: Dr. Öğr. Üyesi Özlem BAYRAK CÖMERT

(Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 15/08/2024

Bu tezin Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalında doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Şaban ÇETİN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü



Aileme

“Olmasaydınız olmazdı.”

TEŞEKKÜR

Başta danışman Hocam Prof. Dr. Necati DEMİR olmak üzere tez izleme jürimde yer alarak fikirlerinden yararlandığım Prof. Dr. Gıyasettin AYTAŞ'a, Prof. Dr. Filiz METE'ye, Prof. Dr. Salim PİLAV'a ve Dr. Öğretim Üyesi Özlem BAYRAK CÖMERT'e yardımlarından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

2211-E Doğrudan Yurt İçi Doktora Burs Programı kapsamında doktora eğitim sürecime desteklerini sunan TÜBİTAK'a ayrıca teşekkür ederim.

Hayatımın her anında yanımda olan aileme ve varlıklarıyla kalben bana en büyük gücü veren Eren ve Hira Nur'a sonsuz şükranlarımı sunarım. İyi ki varsınız.

KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ'NDE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

(Doktora Tezi)

Aslı Uysal

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

Eylül 2024

ÖZ

Bu araştırmanın amacı; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Türkçe öğretiminin durum tespitini yapmaktır. Bu amaç doğrultusunda ortaokullarda eğitimlerine devam eden yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerindeki başarılarını belirlemek için çeşitli uygulamalar ve testler yapılmış, KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe ders kitapları incelenmiş, Türkçe dersleri öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında tarama yönteminden yararlanılmış öğrencilere okuduğunu anlama, dinlediğini anlama ve dil bilgisi başarı testi uygulanmıştır. Konuşma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesi için ayrı uygulamalar yapılmıştır. Öğrencilerin başarılarını ölçmek için uygulanan testlerdeki değişkenler: cinsiyet, okul öncesi eğitim alma, ana dili dışında başka bir dil bilme ve anne-baba eğitim durumudur. Araştırmanın nitel verilerinin toplanabilmesi için olgubilim deseninden ve doküman incelemesi yönteminden yararlanılmış, bu çerçevede öğretmenlerle görüşmeler yapılmış, öğretim programı ve ders kitapları incelenmiştir. Ayrıca araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin ve yedinci sınıf öğrencilerinin demografik özelliklerini belirleyebilmek için kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunu 137 yedinci sınıf öğrencisi, nitel boyutunu ise 12 Türkçe öğretmeni ve 29 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma 2022-2023 bahar döneminde KKTC'de yapılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi kapsamında güvenilirlik analizi, frekans tabloları, betimleyici istatistikler, Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır. Araştırmanın nicel sonuçlarına göre yedinci sınıf

öğrencilerinin Türkçe dersi başarılarında cinsiyetin bir etkisi olmadığı ancak öğrencilerin başarılarının okul öncesi eğitim alma, ana dili dışında başka bir dil bilme ve anne-baba eğitim durumlarına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Okul öncesi eğitim alan, ana dili dışında başka bir dil bilen, anne-baba eğitim düzeyi yüksek olan öğrencilerin başarılarının da olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, konuşma, yazma ve dil bilgisi başarıları arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmada öğretmen ve öğrenci görüşlerinden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın nitel verilerinin analizinde öğretmen görüşleri ve öğrenci görüşleri doğrultusunda kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Görüşmelerden Türkçe öğretiminin; materyal kullanımına, ilkokulda verilen temel eğitime, öğretim programına, eğitim sistemine, sınıflarda Türkçeyi bilmeyen yabancı öğrencilerin bulunmasına, temel dil becerilerine, dil bilgisine, sınıfların, öğretmenlerin ve öğrencilerin durumlarına yönelik sorunları olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenler ve öğrenciler görüşmeler sırasında Türkçe öğretimi ve karşılaşılan sorunlara yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmanın sonunda ise elde edilen tüm veriler ışığında bir değerlendirme yapılarak öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler : Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Türkçe öğretimi, Türkçe öğretim programı, Türkçe ders kitabı.

Sayfa Adedi : xvii + 182

Danışman : Prof. Dr. Necati Demir

TEACHING TURKISH IN THE TURKISH REPUBLIC OF NORTHERN CYPRUS

(Ph.D Thesis)

Aşlı Uysal

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September 2024

ABSTRACT

This research aims to determine the situation of Turkish language teaching in the Turkish Republic of Northern Cyprus. For this purpose, various applications and tests were carried out to determine the success of seventh-grade students who continue their education in secondary schools in Turkish lessons. The TRNC Turkish Lesson Curriculum and Turkish textbooks were examined, and Turkish lessons were evaluated in line with the opinions of teachers and students. A mixed method was used in the research, where quantitative and qualitative research methods were used together. The scanning method was used to collect quantitative data, and reading comprehension, listening comprehension, and grammar achievement tests were applied to the students. Separate applications were made to evaluate speaking and writing skills. Gender, pre-school education, knowing another language other than the native language, and parents' education level are the variables in the tests applied to measure the success of the students. To collect the qualitative data of the research, the phenomenological pattern and document analysis method were used, interviews were held with the teachers, and the curriculum and textbooks were examined. In addition, a personal information form was used to determine the demographic characteristics of the Turkish teachers and seventh-grade students participating in the research. The study group of the quantitative dimension of the research consists of 137 seventh-grade students, and the qualitative dimension consists of 12 Turkish teachers and 29 seventh-grade students. The research was conducted in TRNC in the spring semester of 2022-2023. Within the scope of the analysis of the quantitative data of the study, reliability analysis, frequency tables,

descriptive statistics, Mann-Whitney U test, and Kruskal-Wallis H tests were used. According to the quantitative results of the research, it was determined that gender status did not affect the success of seventh-grade students in Turkish lessons, but the success of the students differed according to receiving pre-school education, knowing a language other than their native language, and the educational status of their parents. It has been observed that the success of students who receive preschool education, speak a language other than their native language, and whose parents have a high level of education also changes positively. A positive and significant relationship exists between students' reading comprehension, listening comprehension, speaking, writing, and grammar achievements. In the research, the data obtained from teacher and student opinions were analyzed by content analysis. In analyzing the qualitative data of the research, categories, and codes were created in line with teacher and student opinions. From the interviews, it has been determined that Turkish teaching has problems regarding the use of materials, the basic education given in primary school, the curriculum, the education system, the presence of foreign students who do not know Turkish in the classrooms, basic language skills, grammar, the conditions of the classes, teachers and students. During the interviews, teachers and students made suggestions regarding teaching Turkish and the problems encountered. At the end of the research, an evaluation was made in light of all the data obtained and suggestions were presented.

Key words : Turkish Republic of Northern Cyprus, Turkish teaching, Turkish curriculum, Turkish textbook.

Page Number : xvii + 182

Advisor : Prof. Dr. Necati Demir

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	v
ÖZ	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xvii
BÖLÜM 1	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı	4
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Varsayımlar	5
1.5. Sınırlılıklar	5
1.6. Tanımlar.....	6
1.7. İlgili Araştırmalar	7
BÖLÜM 2	13
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	13
2.1. Kıbrıs Adası'nın Genel Özellikleri	13
2.2. Tarihî Süreçte Kıbrıs	16
2.3. Kıbrıs Ağızı	19
2.4. Kıbrıs Türk Edebiyatı.....	21

2.5. Kıbrıs'ta Eğitim-Öğretim	24
2.5.1. Osmanlı Dönemi'nde Eğitim-Öğretim.....	24
2.5.2. İngilizler Dönemi'nde Eğitim-Öğretim	26
2.5.3. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Dönemi'nde Eğitim-Öğretim	28
2.5.3.1. Millî Eğitimin Amacı	29
2.5.3.2. Millî Eğitimin Temel İlkeleri.....	29
2.5.3.3. Millî Eğitim Sisteminin Genel Yapısı.....	32
2.5.3.4. Eğitim Kademelerine Göre Dersler	34
2.6. Eğitim-Öğretim Sürecinde Program	36
2.7. Eğitim-Öğretim Sürecinde Ders Kitabı.....	38
2.8. Dil Becerileri	41
2.8.1. Dinleme Eğitimi	41
2.8.2. Konuşma Eğitimi	43
2.8.3. Okuma Eğitimi.....	45
2.8.4. Yazma Eğitimi.....	47
2.9. Dil Bilgisi	49
BÖLÜM 3.....	51
YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Evren-Örneklem.....	54
3.3. Verilerin Toplanması	62
3.4. Verilerin Analizi	72
BÖLÜM 4.....	74
BULGULAR VE YORUMLAR.....	74
4.1. KKTC Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programı	74
4.2. KKTC Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitapları.....	79
4.3. KKTC'de Görev Yapmakta Olan Türkçe Öğretmenlerinin ve Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretimi ile İlgili Görüşleri	87
4.4. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Dinlediğini Anlama, Yazma, Konuşma ve Dil Bilgisi Başarı Durumları	108
BÖLÜM 5.....	121
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	121
5.1. Sonuç-Tartışma	121
5.2. Öneriler	133

KAYNAKLAR.....	136
EKLER	152
EK 1. Etik Kurul İzni.....	153
EK 2. KKTC Millî Eğitim Bakanlığı İzni	154
EK 3. Ortaokul Yedinci Sınıf Dinlediğini Anlama Uygulama Metni	155
EK 4. Ortaokul Yedinci Sınıf Dinlediğini Anlama Başarı Testi	157
EK 5. Ortaokul Sınıf Dinlediğini Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu.....	159
EK 6. Ortaokul Yedinci Sınıf Dinlediğini Anlama Başarı Testi Açık Uçlu Soru Değerlendirme Formu.....	160
EK 7. Ortaokul Yedinci Sınıf Okuduğunu Anlama Uygulama Metni	161
EK 8. Ortaokul Yedinci Sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testi	163
EK 9. Ortaokul Yedinci Sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu	165
EK 10. Ortaokul Yedinci Sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testi Açık Uçlu Soru Değerlendirme Formu.....	166
EK 11. Ortaokul Yedinci Sınıf Konuşma Becerisi Uygulama Yönerge ve Konular	167
EK 12. Ortaokul Yedinci Sınıf Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği.....	168
EK 13. Ortaokul Yedinci Sınıf Yazma Becerisi Uygulama Yönerge ve Konular ..	169
EK 14. Ortaokul Yedinci Sınıf Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği	170
EK 15. Ortaokul Yedinci Sınıf Dil Bilgisi Başarı Testi.....	171
EK 16. Ortaokul Yedinci Sınıf Dil Bilgisi Başarı Testi Soru Konu Dağılımı Belirtke Tablosu	173
EK 17. Ortaokul Yedinci Sınıf Dil Bilgisi Başarı Testi Açık Uçlu Soru Değerlendirme Formu.....	174
EK 18. Ortaokul Yedinci Sınıf Çoktan Seçmeli Soru Cevap Anahtarı.....	175
EK 19. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu	176
EK 20. Öğrenci Görüşme Soruları	177
EK 21. Türkçe Öğretmeni Kişisel Bilgi Formu	179
EK 22. Türkçe Öğretmeni Görüşme Soruları	180

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. 1881-1960 Arası Kıbrıs'ın Nüfusu	15
Tablo 2. 1960-2019 Arası Kıbrıs'ın Nüfusu	16
Tablo 3. 1878'de Kıbrıs'taki Türk ve Rum Okullarının Sayısı	27
Tablo 4. KKTC Ortaokulları Listesi	55
Tablo 5. Öğrencilerin Cinsiyet Durumlarına Göre Frekans Dağılımı.....	56
Tablo 6. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Frekans Dağılımı....	56
Tablo 7. Öğrencilerin Ana Dili Durumlarına Göre Frekans Dağılımı	57
Tablo 8. Öğrencilerin Ana Dillerinin Dışında Başka Bir Dil Bilme Durumlarına Göre Frekans Dağılımı	57
Tablo 9. Öğrencilerin Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Frekans Dağılımı	58
Tablo 10. Öğrencilerin Cinsiyet Durumlarına Göre Frekans Dağılımı.....	58
Tablo 11. Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarının Dağılımı	59
Tablo 12. Öğrencilerin Ana Dili Durumlarına Göre Frekans Dağılımı	59
Tablo 13. Öğrencilerin Ana Dillerinin Dışında Başka Bir Dil Bilme Durumlarına Göre Frekans Dağılımı	59
Tablo 14. Öğrencilerin Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Frekans Dağılımı	60
Tablo 15. Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Durumlarına Göre Frekans Dağılımı.....	60
Tablo 16. Türkçe Öğretmenlerinin Yaş Durumlarına Göre Frekans Dağılımı	61
Tablo 17. Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Frekans Dağılımı.....	61
Tablo 18. Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Frekans Dağılımı	61
Tablo 19. Türkçe Öğretmenlerinin Lisans Eğitimlerini Aldıkları Yere Göre Frekans Dağılımı	62
Tablo 20. Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Üniversite, Fakülte ve Bölüme Göre Frekans Dağılımı	62
Tablo 21. Normallik Testi Sonuçları.....	72
Tablo 22. Yedinci Sınıf Türkçe Birinci Kitapta Yer Alan Okuma Metinleri	82

Tablo 23. <i>Yedinci Sınıf Türkçe İkinci Kitapta Yer Alan Okuma Metinleri</i>	82
Tablo 24. <i>Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Türleri</i>	84
Tablo 25. <i>KKTC’de Türkçe Öğretimi ile İlgili Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri</i>	88
Tablo 26. <i>KKTC’de Türkçe Öğretimi ile İlgili Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri</i> ...	103
Tablo 27. <i>Cinsiyete Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları (Mann-Whitney U Testi)</i>	109
Tablo 28. <i>Ana Dili Dışında Başka Bir Dil Bilme Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları (Mann-Whitney U Testi)</i>	109
Tablo 29. <i>Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları (Mann-Whitney U testi)</i>	110
Tablo 30. <i>Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları (Kruskall-Wallis H)</i>	110
Tablo 31. <i>Cinsiyete Göre Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Başarıları (Mann-Whitney U Testi)</i>	111
Tablo 32. <i>Ana Dili Dışında Başka Bir Dil Bilme Durumlarına Göre Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Başarıları (Mann-Whitney U testi)</i>	111
Tablo 33. <i>Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Başarıları (Mann-Whitney U Testi)</i>	112
Tablo 34. <i>Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları (Kruskall-Wallis H)</i>	112
Tablo 35. <i>Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yazma Başarıları (Mann-Whitney U Testi)</i>	113
Tablo 36. <i>Ana Dili Dışında Başka Bir Dil Bilme Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazma Başarıları (Mann-Whitney U testi)</i>	113
Tablo 37. <i>Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazma Başarıları (Mann-Whitney U Testi)</i>	114
Tablo 38. <i>Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazma Başarıları (Kruskall-Wallis H)</i>	114
Tablo 39. <i>Cinsiyete Göre Öğrencilerin Konuşma Başarıları (Mann-Whitney U Testi)</i>	115
Tablo 40. <i>Ana Dili Dışında Başka Bir Dil Bilme Durumlarına Göre Öğrencilerin Konuşma Başarıları (Mann-Whitney U Testi)</i>	116
Tablo 41. <i>Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Konuşma Başarıları (Mann-Whitney U Testi)</i>	116

Tablo 42. Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Konuşma Başarıları (Kruskall-Wallis H).....	117
Tablo 43. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarıları (Mann-Whitney U Testi) ..	117
Tablo 44. Ana Dili Dışında Başka Bir Dil Bilme Durumlarına Göre Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarıları (Mann-Whitney U Testi).....	118
Tablo 45. Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarıları (Mann-Whitney U Testi)	118
Tablo 46. Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarıları (Kruskall-Wallis H).....	119
Tablo 47. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Dinlediğini Anlama, Yazma, Konuşma ve Dil Bilgisi Başarıları Arasındaki İlişki	120

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. KKTC eğitim sistemi .	34
Şekil 2. Program çıktıları.....	76
Şekil 3. Yedinci sınıf Türkçe birinci kitap ön-arka kapak	80
Şekil 4. Yedinci sınıf Türkçe ikinci kitap ön-arka kapak.....	80

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

KKTC	Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
TEPGEP	Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
TDK	Türk Dil Kurumu
EBA	Eğitim Bilişim Ağı
OABT	Okuduğunu Anlama Başarı Testi
DABT	Dinlediğini Anlama Başarı Testi
DBBT	Dil Bilgisi Başarı Testi
KBDÖ	Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği
YBDÖ	Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumuna, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklarına ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Dil; insanların duygularını, düşüncelerini, gözlemlerini farklı semboller ya da kelimeler aracılığıyla aktardığı bir sistemdir. Dil, toplumların duygu ve düşünce tarzına, içinde bulunduğu sosyal duruma bağlı olarak geçmişte ve zaman içinde uğradıkları değişimlere göre hem şekil hem de işleyiş yönünden farklılık göstermektedir.

Büyümeye başlayan her çocuk kendini diğer toplumların dillerinden ayıran farklı bir ses sisteminin içinde bulur. Çocuğun içinde bulunduğu ses sistemine belirli bir şekil veren düşünce sistemi çocuğun ana dilidir. Çocuk sahip olduğu ana dili sayesinde toplumda var olur ve millî kimliğini kazanır. Ana dili çocukların aile ortamında doğduğu toplumdan öğrendiği dildir. Çocuğun ailesi ve yaşadığı toplumun kültürüyle kurduğu ilk bağ ana dili aracılığıyla olur. Çocuklar ana dili sayesinde dünyayı anlamaya, anlamlandırmaya çalışırlar. Ana dilini kurallarına uygun bir şekilde erken yaşta öğrenen bir çocuğun kişiliği daha sağlam olmakta ayrıca diğer dilleri de daha kolay bir şekilde öğrenmektedir.

Ana dili eğitimi öncelikle ailede ve çevrede doğal yollarla gerçekleşir. Ancak çocuğun okul hayatının başlamasıyla ana dili eğitimi de sistemli bir hâle gelir ve konunun uzmanları devreye girer. Çocuğun okul hayatına kadar sınırlı olan dil dünyası öğretim hayatının başlamasıyla genişleyerek gelişir. Ana dili eğitiminin temel amacı bireylere okuduklarını, dinlediklerini doğru anlayabilme; duygu, düşünce ve hayallerini belirli amaçlar

doğrultusunda karşısındaki kişilere aktarabilme becerisi kazandırmaktır. Bunun yanı sıra dil eğitimi çocuğun zihinsel gelişimine yarar sağlamakta, kişilik gelişimini desteklemekte ve mesleki gelişimine de katkıda bulunmaktadır.

Türkçe dünya üzerindeki en eski dillerden biridir ve bugün dünyada Türkçe konuşan geniş bir nüfus bulunmaktadır. Türkçenin birçok şivesi bulunmakla birlikte Türkiye dışında Türkiye Türkçesinin kullanıldığı yerlerden bir tanesi de Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'dir.

Kıbrıs, Akdeniz'de yer alan üçüncü büyük adadır. Tarihî süreçte Ada gerek coğrafi özellikleri gerekse ticaret yollarının üzerinde olması gibi çeşitli sebeplerle birçok toplum tarafından savaş nedeni olmuştur. Yapılan bu savaşlar neticesinde Kıbrıs'ta hâkimiyet kuran toplum da sürekli değişmiştir. Son olarak da 1974 Harekâtı'ndan iki yıl sonra 1976'da Kıbrıs Türk Federe Devleti kurulmuş, devletin ilk Cumhurbaşkanlığına da Rauf Denктаş getirilerek sonrasında Kıbrıs ile ilgili görüşme süreçleri başlamıştır. Süreçlerin sonunda güneyde kalan Türkler kuzeye, kuzeyde kalan Rumlar güneye geçmişlerdir (Oktay, 2015, s.171). Hâkimiyet kuran toplumun sürekli değişmesi Ada'daki nüfus dağılımını, nüfus dağılımı da genel olarak eğitim sistemini özelde ise ana dili eğitimini etkilemiştir. Ada bugün Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) ve Güney Kıbrıs Rum Yönetimi olarak ikiye ayrılmış durumdadır. Ada'da her dönemde toplumsal ve siyasal yaşamda önemli değişimler yaşanması şüphesiz eğitimi de köklü biçimde etkilemiştir. Kıbrıs'ta Türklerden önceki eğitim ve öğretim faaliyetlerine yönelik bilgiler oldukça az ve yetersizdir.

Kıbrıs'ın, 1571'de Osmanlı Devleti'nin eline geçmesinden sonra Osmanlı'nın diğer yerlerindeki eğitim sistemine Ada'da da devam edildi. Bu bilgiye göre Kıbrıs'ın eğitimi; din anlayışına dayalı bir şekilde basit bilgiler veren ilkokul eğitimi ve daha üst bilgiler veren medrese eğitimi olmak üzere iki düzeyde gerçekleşmekteydi (Gazioğlu, 2000, s.264). Osmanlı Devleti Kıbrıs'ı fethettikten sonra birçok aileyi oraya yerleştirerek kendi toprak bütünlüğü içinde sahip çıkmış, oraya yerleştirdiği aileler için eğitim yönünden her şeyi yapmaya çalışmıştır. Ancak sonrasında yaşanan bazı siyasi ve askerî zorunluluklar sebebi ile Ada -emanet olarak- İngiltere'ye bırakılmıştır.

12 Temmuz 1878'de İngilizler tarafından fiilen işgal edilen Ada Osmanlı Devleti'nden sonra 1959'a kadar İngiliz yönetiminde kalmıştır. İngilizler Ada'nın yönetimini ele geçirdikleri zaman Kıbrıs'ta 64 Müslüman, 76 da Rum okulu bulunmaktaydı. Müslüman okullarında Kur'an okuma-yazma ve Farsça öğretimi ağırlıkta idi. Bunun yanı sıra çok az sayıda öğrenci coğrafya, matematik, aritmetik öğrenmek istiyordu. Hristiyan okullarında ise -Lefkoşa'daki

dört okulda- modern eğitim-öğretim yöntemlerine uygun bir şekilde öğretim denenmekte geri kalan okullarda okuma, yazma, aritmetik ve Hristiyanlık tarihi öğretilmekteydi (Zia, 1975, s.93). Ada'da Osmanlı Dönemi'nde bile Rum okullarının Müslüman okullarından fazla olması ve Rum okullarında modern eğitim-öğretimin yapılmaya çalışılması dikkat çekici bir noktadır.

İngilizler Dönemi'nde Ada'da Maarif Encümenleri ve köy okulları kurulmuştur. Bu dönemde Ada'daki Türkler kullandıkları öğretim programları ile ders kitaplarını Türkiye'den temin etmişlerdir. 1931'e kadar devam eden bu durum, 1931'de çıkan isyandan sonra Türklerin Türkiye'den kitap getir(t)mesi yasaklanarak Türkiye ile olan bağlantılarına darbe vurulmaya çalışılmıştır. Bu durum 1948'e dek devam etmiştir. 1960'da cumhuriyetin kurulmasıyla Ada'da İngiliz yönetimi sona ermiştir. Sonrasında Kıbrıs Cumhuriyeti Anayasası'nda da belirtildiği gibi eğitim Türk ve Rum toplumlarının Cemaat Meclislerinin sorumluluğuna bırakılmıştır. Bu dönemde meclis program ve ders kitabı hazırlama konusunda özgür olmasına rağmen Türkiye ile aynı programı takip etmiştir. 1960'lar Kıbrıs'ta Türklerle Rumlar arasındaki gerginliğin, çatışmanın sürdüğü savaş yıllarıdır. Bu çatışmalar yüzünden Türk toplumunda eğitim sekteye uğramış geri planda kalmıştır. 1974'teki Barış Harekâtı'ndan sonra Kıbrıs'ta yaşayan Türkler ilk olarak Kıbrıs Türk Federe Devleti'ni, sonrasında da Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ni kurdular. Bu dönem içerisinde yeni eğitim yasaları ve Millî Eğitim Bakanlığı kurularak eğitimde birçok yenilik yapılmaya başlandı. Kurulan bu yeni devletin en büyük noksanlarından biri eğitim programları idi. Devlet bu ihtiyacı gidermek için önceleri Türkiye'nin okul öncesi ve ilköğretim programlarını almış ve aynen uygulama yoluna gitmiştir. Bu dönemde Türkiye eğitim sistemi ve Kıbrıs eğitim sistemi paralel bir yol takip etmiştir. Ancak bu dönemde Türkiye'den getirilen programlar ihtiyacın bir kısmını karşılayabilmiş bazı eksiklikler kalmıştır. Bilhassa KKTC'nin kurulmasıyla beraber -Türkiye ile paralel olup ters düşmeyerek- Kıbrıs toplumunun kendi özelliklerine uygun bir eğitim programıyla insan yetiştirme ihtiyacı oluşmuştur. Türkiye'den olduğu şekliyle alınan programlar Kıbrıs okullarında tam manada uygulanamamış, daha çok kitap temelli programsız eğitim anlayışı bugünlere kadar devam etmiştir. Özellikle Türkçe ve sosyal bilgiler gibi toplumun ihtiyaçlarına yönelik ve toplumun devamlılığını sürdürecektir olan derslerde bu durum daha fazla dikkat çekmektedir. 2003'ten itibaren Kıbrıs, eğitim sisteminde değişikliğe giderek yerelliğe önem vermiş bütün derslerle ilgili yerel kitaplar yazılmaya başlanmıştır. Ders kitaplarından sonra her ders için ayrı program hazırlama çalışmalarına girilmiştir. Bu

konuda istenilen hedefe ulaşamamış, bazı derslerin programları yazılamamış ve eğitimde dersler arası bütüncüllük ilkesi sağlanamayarak çoğu dersle ilgili kitap basılmakla kalmıştır. Bu durum da KKTC’de program geliştirme alanı ile bağdaşmayan, kitaptan yola çıkarak program yazma ve kitaba dayalı eğitim yapılmasına neden olmuştur (KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018, s.6-8). Bütün bu süreçlerden Ada’nın eğitim-öğretim faaliyetleri yönünden zor süreçler yaşadığı ortaya çıkmakta, Ada’nın hâlâ eğitim-öğretim yönünden kendi yolunu çizmeye çalıştığı görülmektedir.

KKTC’nin Türkiye ile olan kuvvetli bağları -bazı yönlerden Türkiye’ye bağlı olması- ve bazı dönemlerde eğitim-öğretim materyallerinin Türkiye’den sağlanması bugün eğitim-öğretimde kullanılan gerek programlarının gerekse ders kitaplarının aynı olduğu yanılgısına yol açmış, eğitim-öğretim faaliyetlerindeki farklılığın gözden kaçmasına neden olmuştur. Bu farklılık yapılan araştırmanın ortaya çıkış noktasını oluşturmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, KKTC’de Türkçe öğretiminin dün, bugün hakkında bilgi vermek ve geleceğe yönelik önerilerde bulunmak için durum tespitinin yapılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda şu alt problemlere cevap aranmaktadır:

1. KKTC ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) nasıl yapılandırılmıştır?
2. KKTC ortaokul yedinci sınıf Türkçe ders kitapları nasıl yapılandırılmıştır?
3. KKTC’de ortaokullarda Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri nelerdir?
4. KKTC’de ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazma, konuşma ve dil bilgisi başarıları ne düzeydedir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Kıbrıs dünya üzerinde Türk nüfusunun yoğunlukta olduğu yerlerden bir tanesidir. Ada’nın KKTC tarafında Türkiye Türkçesi konuşulmaktadır. KKTC yıllardır her ne kadar Türkiye ile sıkı ilişkiler içinde bulunsun ve birçok yönden Türkiye’ye bağlı olsa da eğitim yönünden Türkiye’den farklı bir yol izlemektedir. Okullarda kullanılan öğretim programı ve ders kitapları bilinenin aksine Türkiye’den farklılık göstermektedir. Özellikle öğretim

programında ve ders kitaplarında Kıbrıs ağzına yer vermeleri, Kıbrıs ağzını çocuklara öğretmeye çalışmaları dikkat çekici bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.

KKTC ortaokullarında yürütülen Türkçe öğretiminin niteliklerinin ortaya konulması, sorunların tespit edilerek uygulamaya dönük önerilerin geliştirilmesi ve eğitim-öğretim faaliyetlerinin verimliliğinin artırılması KKTC’de yaşayan çocukların Türkçeyi öğrenmeleri ve korumaları adına önemlidir. Öğrencilerin Türkçe dil becerileri ile dil bilgisi başarılarının belirlenmesi, öğretmen-öğrenci görüşleri doğrultusunda Türkçe öğretiminde yaşanan sorunlara yönelik elde edilecek bilgiler, Türkçe dersi öğretim programının ve Türkçe ders kitaplarının incelenmesi atılacak adımlar için yol gösterici olacaktır. Bir sorunu çözmenin ilk adımı sorunun ne olduğunu tespit etmektir. Bu bağlamda KKTC’de ortaokullarda gerçekleştirilen Türkçe öğretiminde yaşanan sorunları tespit etmek, bu sorunlara çözüm önerisi geliştirmek ayrı bir önem arz etmektedir. Bu araştırmayla birlikte KKTC’de verilen Türkiye Türkçesi öğretiminin güncel durumu ve sorunları ortaya konularak; sorunların giderilmesinde yetkililere yol göstereceği, yapılacak olan yeni araştırmalara zemin hazırlayarak alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu araştırma çerçevesinde:

1. KKTC’de ortaokul yedinci sınıf düzeyindeki öğrencilerin; okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, konuşma, yazma ve dil bilgisi başarılarını tespit etmek için yapılacak uygulamalara samimi bir şekilde ciddiyetle katıldıkları ve gerçekçi cevaplar verdikleri,
2. KKTC’de ortaokul yedinci sınıf düzeyinde Türkçe derslerine girmekte olan öğretmenlerin görüşmelere samimi bir şekilde ciddiyetle katıldıkları ve gerçekçi cevaplar verdikleri,
3. Öğrencilerden ve öğretmenlerden toplanan verilerin gerçek durumları yansıttığı varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Bu araştırma:

1. KKTC’de bulunan ortaokul yedinci sınıf öğrencileri ile,

2. KKTC’de ortaokul yedinci sınıf düzeyinde derse girmekte olan Türkçe öğretmenleri ile,
3. 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ile,
4. Türkçe öğretimi ile,
5. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında kullanılan Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçe ders kitapları ile,
6. KKTC’de ortaokul seviyesindeki öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, konuşma, yazma ve dil bilgisi başarılarını tespit etmek için yapılan uygulamalarla sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ana dili: Bireyin içinde bulunduğu çevreden daha çok annesinden ve onu büyüten kişilerden öğrendiği ve için(d)e doğduğu toplumla anlaşmasını sağlayan temel iletişim aracıdır.

Öğretim programı: Bireye okulda ya da okul dışında kazandırılması amaçlanan bir dersin öğretimi ile ilgili bütün etkinlikleri içeren yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2012, s.6).

Ders kitabı: Bireyi akademik eğitime hazırlamayı, ona hayatında gerekli olan bilgi ve becerileri kazandırmayı hedefleyen bireyi zekâ, bilgi ve estetik gibi yönlerden geliştirmeyi amaçlayan belirli bir program doğrultusunda hazırlanmış öğretim aracıdır (Yalınkılıç, 2011, s.5).

Dil becerileri: Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geneline verilen isimdir.

Dinleme: İşitilen seslerin dikkat süreçleri aracılığıyla seçilmesi, algılanması, dilsel ve anlamsal ön bilgilerle karşılaştırılarak anlamlandırılıp yorumlanması ve oluşturulan anlamın hatırlanmak üzere saklanmasıdır (Yaşar & Anılan, 2020, s.19).

Konuşma: Dildeki seslerin anlamlı bir şekilde çıkarılarak jest ve mimikler aracılığıyla karşıdaki kişiye duyguların, düşüncelerin, isteklerin ifade edilmesidir.

Okuma: Yazılı olan şekilleri, sembolleri görüp algılama ve onları sesli ya da sessiz olarak zihindeki ön bilgiler doğrultusunda anlamlandırma sürecidir.

Yazma: Kişinin duygularını, düşüncelerini, hayal ettiklerini, tasarladıklarını, yaşadıklarını kaleme alıp kâğıda aktarmasıdır (Göçer, 2014, s.27).

Dil bilgisi: Bir dilin ses ve biçim yönünden cümle yapılarını inceleyerek kurallarını belirleyen alandır.

1.7. İlgili Araştırmalar

Alanyazında konu ile ilgili yapılan araştırmalar ve detayları şu şekildedir:

Pehlivan (1994) “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki İlkokul Çocuklarının Yazılı Anlatımlarında Görülen Özellikler” adlı yüksek lisans araştırması ile KKTC’de ilkök çocuklarının yazılı anlatımlarında görülen özellikleri ortaya koymayı, bu özellikleri fonetik, imla ve dil kullanımı ile birlikte açıklamayı amaçlamıştır. Araştırmada küme örnekleme yöntemi uygulanmış, beşinci sınıfa devam eden 112 öğrenciden bir kompozisyon yazmaları istenerek sonrasında kompozisyonları değerlendirilmiştir. Ulaşılan sonuçlara göre çocukların konuştukça yazdıkları ve yöresel konuşmalarını yazılı anlatımlarına aktardıkları görülmüştür. Yerleşim durumuna göre köyde ve kentte yaşayan öğrenciler arasında fonetik ve imla yönünden farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Soyel (1994) tarafından yapılan “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretiminin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans araştırmasında amaç Türkçe öğretimi alanında görev yapan öğretmenlerin görüşlerini ve KKTC okullarında okuyan beşinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi ve okuduğunu anlama becerilerindeki düzeylerini belirlemektir. Araştırmaya 44 öğretmen ve 577 öğrenci katılmıştır. Lefkoşa, Gazimağusa ve Girne’deki 29 ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenlere; öğretmenler ve mevcut durum hakkında kişisel bilgilerden oluşan bir anket; öğrencilere ise okuduğunu anlama, dil bilgisi ve yazma becerilerini değerlendiren Türkçe testi uygulanmıştır. Sonuçlara göre KKTC ilköğretim okullarında Türkçe öğretiminde Millî Eğitim Bakanlığının (MEB) ve dersin amaçları kısmen gerçekleştirilmektedir. Test sonucuna göre ilkök beşinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları ortalama %64,50, dil bilgisi ve yazma başarıları ortalama %49,46’dır.

Özkök (1996) tarafından yapılan “Kıbrıs Ağı ve Türkiye Türkçesi Dil Özelliklerinin Karşılaştırılması” adlı yüksek lisans tezi altı bölümden oluşmaktadır. Araştırmanın birinci bölümünde Kıbrıs ile ilgili genel bilgilere, ikinci bölümünde Kıbrıs ağı ile ilgili tanımlayıcı bilgilere, üçüncü bölümünde Kıbrıs ağının ve Türkiye Türkçesinin ses bilgisi özelliklerine, dördüncü bölümünde kelime türlerinde görülen farklılıklara, beşinci bölümünde Kıbrıs ağına İngilizceden ve Rumcadan geçen kelimelerle Kıbrıs ağında kullanılan bazı

kelimelerin Türkiye Türkçesiyle karşılaştırılmasına ve son olarak altıncı bölümünde Kıbrıs ağızıyla Türkiye Türkçesinin özelliklerine yazılı ve sözlü edebiyattan örnekler verilmiştir.

Şahin (1997) “1878-1960 Yılları Arasında Kıbrıs’ta İlköğretim (İngiliz İdaresi Dönemi)” başlıklı yüksek lisans araştırmasında İngiliz İdaresi Dönemi’nde ilköğretim konusunu incelemiştir. Araştırma bulgularına göre Ada’nın 1878’de İngiltere’ye devredilmesi ile birlikte Ada’da İngiltere’nin Türk eğitim sistemini kendi düşünceleri doğrultusunda değiştirdiği görülmüştür. 1931 yılındaki isyandan sonra Türk eğitim sistemi ciddi bir yıkım yaşamıştır. İngilizler bu süreçte Türkiye’den kitap getirilmesini yasaklamış, Türk okullarında kitapsız eğitim uygulaması yaparak çocukları Türk dilinden ve Türk kültüründen uzak tutmaya çalışmıştır. İngilizler bunun dışında Türk okullarında Türk tarihinin, Türklükle ilgili şiirlerin, İstiklal Marşı’nın okutulmasını, Türk bayrağı ve Atatürk fotoğrafının asılmasını, Türk milliyetçiliği ile ilgili konuşma yapılmasını yasaklamış ve bu durum 1959’da eğitimin Türk toplumuna devredilmesine kadar devam etmiştir.

Konedralı (1999) tarafından yapılan “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Ortaokul III. Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanılan Kılavuz Kaynak Kitabın Erişiyeye Etkisi” adlı yüksek lisans araştırmasında amaç kılavuz kaynak kitabın Türkçe dil bilgisi öğretimindeki öğrenci erişiyi düzeyini belirlemektir. Araştırma ortaokul üçüncü sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grupları bulunmaktadır. Öğrencilere “Dil Bilgisi Düzey Belirleme Testi” ve “Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Becerisi Testi” deney işleminden önce ön test olarak, deney işleminden sonra da son test olarak uygulanmış ve sonrasında değerlendirmede bulunulmuştur. Yapılan uygulama sonucunda “Dil Bilgisi Düzey Belirleme Testi” deney grubunun lehine farklılık göstermiş ancak bu durum “Yazılı Anlatım (Kompozisyon) Becerisi Testi” sonuçlarında görülmemiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında dil becerilerini de içine alan dil bilgisi öğretimi odaklı kılavuz kaynak kitap hazırlanmış araştırmanın ilk aşamasına bağlı kalınarak deney ve kontrol gruplarında uygulama yapılmıştır. Araştırmanın genel sonucu olarak dil bilgisinin yalnız başına değil, dil becerileriyle birlikte işlenen dil bilgisi derslerinin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pehlivan (2000) tarafından “Kıbrıs Ağızının Ölçünlüleşmesi: Kıbrıs Türk Ağızındaki Söz Varlığının Türkiye Türkçesine Dönüşmesi” adlı doktora tez araştırması yapılmıştır. Bu araştırmada 1974 sonrasında ikiye ayrılan Türk ve Rum bölgelerinde yaşamakta olan üç kuşaktan bireyler seçilerek bunların ağız kullanımları karşılıklı olarak incelenmiştir.

Araştırmada bant kaydı ve anketlerden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda ise kuşaklar arasında ağız unsurlarını bilme ve kullanma açısından farklılıklar tespit edilmiştir.

Cenkova Çomunoğlu (2002) tarafından yapılan “Kıbrıs’ta İngiliz Yönetimi Dönemi’nde (1878-1960) Uygulanan Eğitim Sistemi ve Günümüz Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi Üzerindeki İzleri” adlı doktora tezi Kıbrıs’ta İngilizler Dönemi’nde uygulanan eğitim ve bu eğitimin günümüz Kıbrıs eğitim sistemi üzerindeki etkileri hakkında bilgi vermeyi amaçlamaktadır. Araştırmada belgesel tarama tekniği ve canlı kaynaklara başvurulması noktasında yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak eğitimin farklı boyutları detaylı olarak ele alınmıştır. Bu dönemde Kıbrıs’ta yer alan eğitim etkinliklerinin başta özgür bir ortam içerisinde Türk ve Rum toplumlarının kendileri tarafından yerel olarak yürütüldüğü görülmüştür. Ancak zaman içerisinde daha çok Rumların eğitim politikasının hedef alındığı İngiliz yönetiminin millî duyguları engelleyici bir tutum içerisine girdiği, yönetimin daha çok ilköğretim düzeyindeki eğitimi ele geçirdiği, ortaöğretimin ise İngiliz yönetiminden devre dışı kaldığı, öğretmen yetiştirmenin ise dönemin sonuna doğru İngilizlerin denetimi altına girdiği, İngilizlerin kızların eğitimini teşvik ettiği, mesleki ve teknik eğitim çerçevesinde tarım eğitimine önem verdiği ortaya çıkmıştır.

Cihandır (2009) tarafından yapılan “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’ndeki Okul Öncesi Çocukların Ninni, Tekerleme ve Masallar Aracılığı ile Türkçe Dil Becerilerini Kazanmaları Üzerine Bir Değerlendirme” adlı doktora tezinde amaç kreşe gitmekte olan çocukların dil gelişimlerinde ninnilerin, tekerlemelerin ve masalların ne kadar etkili olduğunu öğretmen ve ebeveyn görüşleri doğrultusunda tespit etmektir. Araştırma tarama modelinde tasarlanmış olup veriler farklı sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin çocuklarından, ailelerden ve öğretmenlerden dil gelişim anketi ile toplanmıştır. Sonuç olarak öğretmen ve ebeveyn algısı bakımından öğrencilerin dil gelişim düzeylerinde cinsiyetin, doğum yerinin, anne eğitim düzeyinin, masal anlatılıp-anlatılmamasının, ninni ve tekerleme söylenip-söylenilmemesinin anlamlı olarak bir etkisi olmadığı, baba eğitim düzeyinin ise anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Arı (2010) tarafından yapılan “Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti’nde İlköğretimin İkinci Kademesinde Öğrenim Gören Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı doktora tezinde amaç Ada’ya geldiklerinde Türkçe dil becerileri açısından hiçbir değerlendirmeye ve dil eğitimine alınmadan eğitim sistemine dâhil edilen yabancı öğrencilerin akademik olarak yaşadıkları problemleri belirlemek ve bu problemlere çözüm

önerisi getirmektir. Araştırma sonucuna göre öğrencilerin eğitim sistemine dâhil edilmeden önce sahip oldukları Türkçe başarılarının akademik başarı için yetersiz olduğu, öğretmen görüşlerine göre ise bu durumun öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulmuş bir dil eğitimi almadıklarından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Çelebi (2010) tarafından yapılan “Kıbrıs Türk Ağızlarında Dil İlişkisi İzleri” adlı doktora araştırmasının amacı Kıbrıs Türk ağzlarının fonolojik, morfolojik ve söz dizimsel özelliklerini belirlemek ve Ada’da yoğun olarak konuşulmakta olan diğer dillerden (Rumca, İngilizce ve standart Türkçe) farklılaşan yönlerini tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle Kıbrıs Türk ağzlarının fonoloji, morfoloji ve söz dizimi özellikleri ayrı ayrı üç bölümde incelenmiş ve tespit edilen farklılıklar dördüncü bölümde kod kopyalama kuramı çerçevesinde değerlendirilmiştir.

Koşot (2011) tarafından yapılan “KKTC 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme” adlı yüksek lisans tezinde KKTC sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları incelenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilere “Kişisel Bilgi Formu”, “Kompozisyon Yazma Kaygısı Ölçeği” ve “Kompozisyon Konuları” uygulanmıştır. 175 öğrenciye uygulanan anket verileri SPSS programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin yazma kaygıları üzerinde öğrencinin yaşı, anne-babanın eğitim durumu, eğitim görülen okul türü, ailedeki birey sayısı, ev durumu, oda durumu, evdeki oda sayısı, evdeki ısıtma şekli, baba mesleği, anne mesleği, gelir düzeyi, evde internetin olup olmaması, eve alınan dergi ya da gazetelerin alım sıklığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı ancak öğrencinin cinsiyetine ve karne notuna göre anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

Dede (2011) tarafından yapılan “Öğretmen Görüşleri Çerçevesinde KKTC Ortaokullarında Türkçe Öğretimi” başlıklı yüksek lisans tezinde amaç, KKTC’deki Türkçe öğretmenlerinin altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde yapılan Türkçe öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek ve öğretim sırasında yaşanan sorunları tespit ederek çözüm önerisi geliştirmektir. Araştırma tarama modelinde tasarlanmış ve 142 öğretmen katılmıştır. Anket aracılığı ile toplanan verilerin analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin birçoğunun okuma için sesli okuma yöntemini, yazma için not alma yöntemini ve dinleme için katılımlı dinleme yöntemini tercih ettikleri, konuşma alanı içinse önerilen yöntemleri bazen kullandıkları tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma sonuçları öğretmenlerin sınıflarda gerekli görsel-işitsel araçların bulunmasına rağmen ders kitaplarına önem verdiğini, öğretmenlerin

bu araçları bazen kullandıklarını ya da hiç kullanmadıklarını ve dil bilgisine diğer alanlardan daha fazla önem verdiklerini ortaya koymaktadır.

Abbasoğlu (2015) tarafından yapılan “Ortaokul Türkçe Dersi Yazılı Sınav Sorularının Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde amaç ortaokul öğrencilerinin Türkçe sınav kâğıtlarının nasıl oluşturulduğunu belirlemek ve Türkçe öğretmenlerine kılavuz olmaktır. Araştırmada tarama deseni kullanılmış ve KKTC’de farklı ortaokullarda görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinden alınan 30 farklı sınav kâğıdı incelenmiştir. Verilerin analizinde doküman analizi kullanılmıştır. Sınav kâğıtlarının incelenmesi sonucunda öğretmenlerin sınav kâğıtlarında en çok ders kitabından ya da ders kitabı dışından seçilen bir metne yer verdiği, sınav kâğıtlarındaki metinlerle ilgili soruların uzun ve kısa cevaplı sorulardan oluştuğu, soruların 0-50 puan aralığında olduğu, sınav kâğıtlarında yer alan yazılı bölümde genellikle çoktan seçmeli sorulara yer verildiği ve yazılı anlatım bölümünde atasözü, özdeyiş açıklamaları istendiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özbay, Ateş ve Daşöz (2016) tarafından yapılan “KKTC Eğitim Fakültelerindeki Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Değerlendirme” başlıklı makalede amaç KKTC’de öğrenimlerine devam eden Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerini değerlendirmektir. Araştırmaya 85 Türkçe öğretmeni aday katılmıştır. Ulaşılan sonuçlara göre öğretmen adaylarının imla, noktalama, özne-yüklem uyumsuzluğu, aykırı kelime kullanımı, sıra yanlışlığı, muğlâk ifade, eş anlamlı kelimelerin yanlış kullanımı gibi hatalar yaptıkları tespit edilmiştir.

İnnalı, Pehlivan ve Aydın (2017) tarafından yapılan “KKTC’de Okutulan Türkçe Ders Kitaplarının Değerler Eğitimi Üzerinden İncelenmesi” adlı makalede amaç KKTC’de okutulan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri değerler eğitimi açısından incelemektir. Araştırmada ilkokullarda okutulmakta olan Türkçe ders kitapları içerik çözümlemesi yapılarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre ders kitaplarında en fazla evrenselcilik değerinin yer aldığı tespit edilmiştir.

Arhun ve Hazar (2019) tarafından yapılan “KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığına Bağlı Bir Devlet İlkokulunda Ana Dil Eğitimi Türkçe Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazım Kurallarını Kullanım Becerileri ile İlgili Mevcut Durumlarının Değerlendirilmesi” başlıklı makalenin amacı ilkokul öğrencilerinin yazım kurallarında yaptıkları hataları belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda KKTC’de devlet ilkokullarında öğrenim gören 30 öğrencinin duyararak yazdığı sınav soruları ve bu sorulara verdikleri cevaplar incelenmiştir. Verilerin

analizi sonucunda öğrencilerin harflerin kullanımı ile ilgili olarak dokuz tür hata (özel isimlerin üzerine gelen çekim eklerini kesme işareti ile ayırmama, kelimelerde harf atlama, ğ yerine “g” yazma, noktalı harfler yerine noktasız harfler yazma, kelimeler arasında boşluk bırakmama, harf büyüklüklerine dikkat etmeme ve noktalama işaretlerinin kullanımı) yaptıkları tespit edilmiştir.

Miçooğulları (2020) tarafından yapılan “Yabancılar Yönelik Türkçe Destek Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi: KKTC Örneği” adlı makalede amaç KKTC’de yabancılar yönelik hazırlanan Türkçe destek programlarını yaş düzeylerine göre değerlendirmektir. Araştırmada tarama modeli ve doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada ilkokul ve ortaokul-lise başlangıç düzeyi Türkçe destek programları; genel yapı, tema, konu akışı, dil becerileri öğrenme çıktıları ve kazanımlar açısından karşılaştırılmıştır.

Sarıkaya ve Şakiroğlu (2021) tarafından yapılan “KKTC Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması’na Göre İncelenmesi: 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı Örneği” başlıklı makalede amaç KKTC altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri Yenilenmiş Bloom Sınıflandırması’na göre incelemektir. Araştırmada doküman incelemesi yapılmış ve veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucuna göre ders kitabında yer alan etkinliklerin büyük çoğunluğunun hatırlama, anlama ve yaratma basamaklarına uygun olduğu ancak çözümleme basamağına uygun hiçbir etkinliğin yer almadığı tespit edilmiştir.

BÖLÜM 2

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Kıbrıs Adası'nın Genel Özellikleri

Akdeniz'in göz bebeği olan Kıbrıs Adası tarihî süreçte farklı isimlerle anılmıştır. İsmi kim zaman bir çiçekten kimi zaman şehirlerinden kimi zaman da coğrafi özelliklerinden almıştır.

Kıbrıs'ın adını; kına çiçeği ismi verilen bir çiçekten, Kiniros'un kızının adından ya da aşk Kipris'tan aldığına yönelik görüşlerin olmasının yanı sıra Ada meşhur olan şehirlerinin isimlerine göre Amatusya, Pafya ve Salâminya, Mısırlılar ve Hititler döneminde Alasya veya Asi, Finikeliler dönemindeyse Hetim adı ile anılmaktaydı. Avrupa dillerinde bulunmakta olan bakırın adı da bu Ada'nın adından çıkmıştır. Bakırın Latincesi “cuprum”dur ve Kıbrıs kelimesi “Cyprus” kelimesinden doğmuştur. Kıbrıs sözcüğünün farklı dillerdeki yazılışı hemen hemen benzerdir: Kıbrıs-Cpyrus-Chypre-Cypren-Gibros-Zypern (Alasya, 1988, s.1). Kıbrıs'a verilen bu isimlere bakıldığında tarihî süreçte Kıbrıs'ın birçok toplum tarafından fethedildiği ya da toplumların herhangi bir sebepten dolayı uğrak yeri olduğu söylenebilir. Bu durum da Kıbrıs'ın coğrafi ve jeopolitik önemini ortaya koymaktadır. Ada'nın dünya üzerindeki konumu ve özellikleri göz önüne alındığında birçok devletin hedef noktası olduğu dikkat çekmektedir.

Kıyıları çok girintili ve çıkıntılı olup birçok koy, körfez ve yarımada bulunan Kıbrıs Adası Sicilya ve Sardunya'dan sonra Akdeniz'de yer alan üçüncü büyük adadır (Zia, 1975, s.1). Ada'nın yüzölçümü 9.251 km²'dir. Türkiye'den 70 km, Suriye'den 100 km, Mısır'dan 370 km, Rodos'tan 400 km ve Yunanistan'dan 800 km uzaklıktadır. Ada'nın doğu ve batısındaki uç noktaları arası 227 km, güney ve kuzeydeki uç noktaları arası 97 km'dir (Yıldırım, Atik, Cebecioğlu, Çağlar, Okutan, Serin, Uslu, Yavuz, Yekeler & Yücedağ, 2000, s.3). Oktay (2015, s.13) Kıbrıs'ın jeolojik yapısı yönünden Hatay'dan ikinci ve üçüncü zamanlarda

kopan topraklardan oluştuğunu bu nedenle de birçok yönden (iklim, bitki örtüsü, hayvan türleri gibi) Anadolu'nun parçası olduğunu açık bir şekilde ifade eder.

Kıbrıs yer altı ve yer üstü kaynakları bakımında zengin olmamasına rağmen sahip olduğu jeopolitik konumdan dolayı ülkeler arasında bir çıkar çatışması konumundadır (Atasoy, 2011, s.30-31). Ada'yı bu kadar önemli kılan jeopolitik özellikler (Yalçinkaya Cerrahoğlu'dan aktaran Töre, 2004, s.120) şu şekilde sıralanmaktadır:

- Orta Doğu petrollerinin deniz ulaşım güzergâhına hâkim olması,
- Orta Doğu-Afrika arasını kontrol etmesi,
- Anadolu, Orta Doğu ve Süveyş Kanalı'nı denetim altında tutacak bölge olması,
- Süveyş Kanalı'yla Hint ve Pasifik okyanuslarına uzanan deniz yollarını Akdeniz Havzası içinde kontrol edebilen noktalardan biri olması,
- Spkyman'ın kenar kuşak kavramında Akdeniz Havzası'nda zincirin en kritik kısmını Türkiye ve Yunanistan'ın oluşturması, bunlardan sonra Kıbrıs ve Orta Doğu'nun çevrelediği bölgenin oluşturması,
- Hava istikameti teorisine göre hava istikametinin her yöne yönlendirilmesinde Kıbrıs'ın önemli bir platform olacak olması,
- Kıbrıs Adası'nın Orta Doğu'da petrolden dolayı çıkabilecek savaşta depo görevi üstlenmesi,
- Ada'ya sahip olacak devletin, Orta Doğu'da yer alan devletler üzerinde prestij sahibi olacak olması.

Ada'nın Akdeniz'de yer alması turizm, tarım ve ticaret açısından gelişmesine imkân tanımıştır. Bu da Ada'ya gelen nüfusun çeşitliliğini etkilemiştir. Tarihî süreç içerisinde Kıbrıs nüfusunda dalgalanmalar görülmektedir. Nüfustaki bu dalgalanmalar kuraklık, depremler ve çeşitli hastalıklar gibi doğal sebeplerle birlikte Ada'nın jeopolitik konumu nedeniyle ülkelerin Ada üzerindeki çekişmelerine de bağlanabilmektedir. Özellikle tarihî süreçte Türkiye ve İngiltere arasında yaşanan olaylar ve daha sonrasında da Yunanistan'ın dâhil olacağı olaylar Ada'nın konumu gereği nüfus değişikliklerine neden olmuştur.

Ada'da ilk toplu Türk yerleşmelerine yönelik kesin bilgiler 1571 fethinden sonradır. Kıbrıs Osmanlı Devleti tarafından fethedildikten sonra nüfus tahriri yapıldı. Ada'nın 1571'de tespit edilen nüfusunun 150.000'ini yerli halk ve 30.000'ini Türk askeri oluşturmaktaydı. Kıbrıs'ın Osmanlılar tarafından ele geçirilmesinden önce nüfusu 197.000 kişiydi. Bu sonuçlar Kıbrıs nüfusunu artırmak ve Ada'yı savunmak için Türk halkından olanları Ada'ya yerleştirmenin

zorunluluk olduğu gerçeğini ortaya çıkararak Kıbrıs'a göç yaptırılmasına karar verildi (Alasya, 1977, s.130). Bu karar doğrultusunda bazı göç planları yapılmıştır.

Kıbrıs'ın tarım yapmaya elverişli olduğundan söz edilerek halkın Kıbrıs'a göç etmesi teşvik edildi. Bunun yanında Kıbrıs'ta sanat sahibi kişilere de ihtiyaç duyulduğundan göç edenlerin arasına bu sınıfa girenler de dâhil edildi. Göçe tabi olanların iki yıl süre ile vergi, öşür ve diğer bütün vergilerden muaf olacakları bildirildi. Anadolu'dan göçle getirilen kişiler geldikleri yerler göz önüne alınarak yerleştirildi. Yapılan hesaplamalara göre göç eden hane sayısı 5720 idi. Kıbrıs'a göç ettirilen ailelerden başka Kıbrıs'ın fethine katılan ve tımar sahibi olan 30.000 kişi de burada kalmıştır (Alasya, 1988, s.135). Gönderilen ilk aileler Mersin, Yozgat, Karaman, Alanya ve Antalya yörelerindendi. Kafileler her on evden bir ev halkının ayrılması yoluyla seçilmişti. Sonraki yıllarda nüfus aktarma işlemi devam etti. Anadolu'nun dağlık, taşlık ve arazisi az olan bölgelerinde yaşamakta olan ve toprak ihtiyacı olan aileler gönderilenler arasında bulunmaktaydı. Ayrıca Ada'nın ticaret hayatını canlı tutmak için Filistin'den 500 kadar Yahudi'nin yerleştirildiği de bilinmektedir. Bu gönderilenler dışında Ada'ya fetihten sonra Kafkasya'dan birçok Çerkez getirilerek Leymosun kasabasına yakın bir yöreye yerleştirilmiştir. Yine Türkiye'de çıkan Celali Hareketleri'ne katılan bazı kişilerin de Ada'ya sürgün olarak gönderildiği bilinmektedir (Hakeri, 1993, s.238-241). Ada'ya yapılan göçler sadece Türkler ile sınırlı kalmamış, başka milletlerden insanlar da ihtiyaçlar çerçevesinde getirilmiş, Ada'ya yerleşmeleri sağlanmıştır. Kıbrıs'ın nüfusu 1777'de 84.000, 1792'de 80.000, 1814'te 70.000, 1815'te 70.000, 1821'de 100.000, 1831'de ise 57.944 kişidir. Sonraki yıllarda yapılan nüfus sayımlarına göre sonuçlar şöyledir (Alasya, 1977, s.132):

Tablo 1

1881-1960 Arası Kıbrıs'ın Nüfusu

Sene	Türk	Rum	Diğer	Toplam
1881	45.458	137.631	3.084	186.173
1891	47.926	158.585	2.775	209.286
1901	51.307	182.739	2.974	237.020
1911	46.428	214.480	3.056	263.964
1921	51.339	244.887	4.489	300.715
1931	64.245	276.572	7.142	347.959
1938	66.459	310.070	-	376.529
1946	80.548	361.199	8.367	450.114
1960	105.494	448.861	-	554.355

Tablo 1’e göre 1881-1960 arasında Ada’da Rum nüfusunun Türk nüfusundan fazla olduğu görülmektedir. Tablodaki bilgiler doğrultusunda Rum nüfusu yıllar içinde sürekli artış gösterirken Türk nüfusunun bir döneminde azalma olmuş (1911’de) sonrasında tekrar artışa geçmiştir. Kıbrıs’ın 1960’tan 2019’a kadar olan nüfusu ise Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

1960-2019 Arası Kıbrıs’ın Nüfusu

Yıl	Toplam Nüfus	Artış Yüzdesi
2019	888.000	↑ %4,68
2016	848.319	↑ %0,15
2015	847.008	↓ %0,64
2010	1.103.685	↑ %1,20
2005	1.032.586	↑ %1,65
2000	943.287	↑ %1,92
1995	855.389	↑ %2,18
1990	766.611	↑ %2,07
1985	703.693	↑ %0,86
1980	685.406	↑ %0,79
1975	649.755	↑ %1,16
1970	613.619	↑ %1,24
1965	580.971	↑ %0,40
1960	572.929	

Kaynak: <https://www.nufusu.com/ulke/kibris-nufusu> sayfasından erişilmiştir.

Tablo 2’ye göre Kıbrıs nüfusu 2010’a kadar sürekli artarken 2010’dan sonra 2015’te düşüş göstermiş sonrasında artmaya devam etmiştir.

2.2. Tarihî Süreçte Kıbrıs

Kıbrıs’ın tarihî milattan çok öncelere dayanmaktadır. İlk medeniyet kalıntıları Hititlerin Ada’ya hâkim olduğu MÖ 15. yüzyıla aittir (Kıbrıs Türk Kültür Derneği Genel Merkezi, 1984, s.2). Kıbrıs ilk defa Mısır Kralı III. Tutmes tarafından tahminen MÖ 1450’de zapt edilmiştir (Zia, 1975, s.2). Ada tarihî süreçte Mısırlılardan başka Hititlerin, Yunan sömürgelerinin, Fenikelilerin, Asurluların, Perslerin, Romalıların, Bizanslıların, İngilizlerin, Tampların, Lusignanların, Memlüklerin ve Venediklerin de idaresinde bulunmuştur (Alasya, 1988). Ticaret yolları üzerinde yer alan Kıbrıs iyi bir konuma ve iyi bir iklime sahip olmasından dolayı her zaman birçok devletin dikkatini çekmiştir.

Kıbrıs’ta hâkimiyet kuran devletlerden biri de Osmanlı Devleti’dir. Osmanlı Devleti’ni Kıbrıs’ı fethetmeye zorlayan sebepleri siyasi-stratejik, iktisadi ve dinî sebepler olarak

ayırmak mümkündür. Töre (2004, s.122) Kıbrıs'ın fethedilme nedenlerini şöyle sıralamaktadır:

- O dönemde Kıbrıs'a hâkim olan Venediklilerin Türk donanmasının Akdeniz'de ilerlemesine engel olması ve himaye ettikleri korsanların Akdeniz'de Türk ticari filosuna zarar vermesi,
- Katolik olan Venediklilerin Ortodoks olan Rumların kiliselerini kapatması üzerine Rum halkını temsilen bir heyetin Venediklilerden kurtulma isteği ile İstanbul'a müracaat etmesi,
- Ada Bizanslıların elinde iken Ada'yı zapt etmeye çalışan Müslümanların şehit düşenleri arasında Hz. Muhammed'in halası Ümm Haram'ın da bulunması.

Bu maddeler doğrultusunda anlaşılmaktadır ki Kıbrıs'ın fethedilmesi basit, keyfî sebeplere dayanmamakta birden çok fetih sebebi bulunmaktadır.

Osmanlı Devleti için Kıbrıs'ın fethi bir zorunluluk hâlini alınca gerekli hazırlıklar yapılarak Osmanlı donanması tarafından 1 Temmuz 1570'de Limasol'a kısmi bir çıkarma yapıldı. Leftari Kalesi ilk uyarıda teslim oldu ve Kıbrıs'a ilk Türk bayrağı asıldı (Alasya, 1988). Böylelikle Türkler Ada'da uzun bir süre var olmanın ilk adımını atmış oldular. Daha sonrasında da kalıcı düzen için göç politikası gibi farklı yöntemler izlediler. Ancak ilerleyen süreçte Osmanlı Devleti'nde yaşanan sorunlardan Ada da nasibini almış düzen değişmeye başlamıştır. Osmanlı Devleti'nin himayesinde bulunan Ada ilk başta geçici olarak İngiltere'ye kiralanmış, daha sonrasında fiilen İngiltere tarafından ilhak edilmiş ve en sonunda da Osmanlı Devleti Ada'nın yönetimini tamamen İngiltere'ye bırakmak zorunda kalmıştır.

İngiltere'nin Kıbrıs'a yerleşme amacı; en önemli sömürge yerlerinden biri olan Hindistan'a giden yolların güvenliğini sağlamak, aynı zamanda giderek gücünü yitirmeye başlayan Osmanlı Devleti'ne karşı Doğu Akdeniz'de hâkimiyetini güçlendirmek ve Rusların bölgeye olan ilgilerini kontrol altında tutabilmektir. Bunun için Karadeniz'de Osmanlı'yı Rusya'ya karşı korumayı bahane ederek Akdeniz'de kendi hâkimiyetini sağlama alabileceği bir üs olarak Kıbrıs'a yerleşmektir (Yellice, 2012, s.15). Aslında İngiltere'nin Doğu siyasetinin temeli Hindistan'a dayanmaktaydı (Sönmezoğlu, 1985, s.309). Bütün bu emeller doğrultusunda İngiltere Osmanlı'nın içinde bulunduğu durumu kendisi için bir fırsata dönüştürmeye çalışmış ve sonunda amacına ulaşmıştır.

Ada'nın yönetimi 4 Haziran 1878'de imzalanan iki maddelik bir antlaşma ve bunu takip eden 1 Temmuz 1878'de imzalanan 8 maddelik ek bir antlaşma ile geçici süreliğine İngiltere'ye verildi. Mülkiyeti hâlâ Osmanlı'ya ait olsa da bu durum kâğıt üzerinde kaldı ve İngiltere Ada'yı 15-16 Ağustos 1959'da Kıbrıs'ta cumhuriyet ilan edilinceye kadar bırakmadı (Yıldırım vd. 2000, s.24-27).

Kıbrıs'ta Türkler azınlık durumunda değil, Rumlarla eşit ve aynı haklara sahiptiler. Türkçe ve Rumca resmî dildi. Kıbrıs bayrağının yanında Türkler Türk, Rumlar Rum bayrağını çekebileceklerdi. Türklerin Ada'nın beş büyük şehrinde belediye teşkilatları bulunacaktı. Zürih ve Londra konferansları sonucu Kıbrıs'ta bir komisyon kurularak anayasa hazırlanmış ve sonrasında imzalanan Lefkoşe antlaşmaları ile bağımsız Kıbrıs Cumhuriyeti 16 Ağustos 1960'ta ilan edilmiştir (Eroğlu, 2003, s.13-14). Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası şu temel prensiplere dayanmaktadır:

Kıbrıs Cumhuriyeti'nin anayasa ile ilgili antlaşma metninde yer alan hükümlere göre Kıbrıs Devleti başkanlık rejimine dayalı bir cumhuriyet olacaktır.

Yüksek düzeydeki devlet memurları ile askerî yetkililer Cumhurbaşkanı ve yardımcısının onayı ile tayin edilecek; sivil idarede %70 Rum, %30 Türk bulunacaktır.

Bağımsız Kıbrıs'ın 2.000 kişilik bir ordusu olacak ve bu ordu %60 Rumlardan, %40 Türklerden oluşacaktır.

İç güvenliği sağlamakla görevli güvenlik mensupları %70 Rum, %30 Türk esasına dayanacaktır. Yasama Meclisinin müşterek yetkileri yanında Türk ve Rum toplumu meclislerinin de belirli alanlarda kendi toplumları içinde yetkileri bulunacaktır.

Bağımsız Kıbrıs Devleti'nin anayasasının uygulanması ile ilgili olarak bir Yüksek Mahkeme bulunacak ve bu mahkeme Toplum Meclisleri ile Merkez Yasama Meclisleri arasındaki uyuşmazlıkları çözümlenecektir. Ayrıca en yüksek adli merci olarak bir yüksek mahkeme daha kurulacak ve bu mahkemeler bir Türk, bir Rum ve bir de tarafsız bir devletin temsilcilerinden oluşacaktır.

Cumhurbaşkanı ve yardımcısı 7 Rum ve 3 Türk'ten oluşan Bakanlar Kurulu kanalıyla yürütme yetkisini kullanacaktır. Cumhurbaşkanı ve yardımcısının hükümet kararları üzerinde de veto hakkı bulunacaktır.

Resmî dil Rumca ve Türkçedir.

Kıbrıs Devleti'nin herhangi başka bir devletle hiçbir şekilde birleşemeyeceği anayasada öngörülmektedir.

Kıbrıs Anayasası Türkiye, Yunanistan ve İngiltere'nin garantisi altında olup anayasanın ihlali hâlinde bu üç devlet müştereken veya münferiden müdahale hakkına sahip bulunacaktır (Kıbrıs Türk Kültür Derneği Genel Merkezi, 1984, s.21-22).

Anayasa'nın değiştirilmesi sert koşullara bağlanmıştır. Değiştirilemeyen bu maddeler 11 Şubat 1959'da imzalanan Zürih Antlaşması'nın sonucudur. Diğer bir ifadeyle kuruluş antlaşmasından alınan ilkelerin değiştirilemez oluşu, bu maddelerin Kıbrıs Cumhuriyeti tarafından bağımsız bir şekilde değiştirilemeyeceğini ifade etmektedir (Sarica, Teziç & Esenyurt, 1975, s.17-18).

1962'ye gelindiğinde iki toplum arasındaki ilişkilerin bozulmaya başladığı görülmektedir (İsmail, t.y., s.68-77). 1974 Harekâtı'ndan iki yıl sonra 1976'da Kıbrıs Türk Federe Devleti kurulmuştur. Devletin ilk Cumhurbaşkanlığına Rauf Denktaş getirilmiş, sonrasında Kıbrıs

ile ilgili görüşme süreçleri başlamıştır. Görüşmelerden nüfus mübadelesi dışında bir sonuç alınamamış, görüşme sonucunda güneyde kalan Türkler kuzeye, kuzeyde kalan Rumlar güneye geçmişlerdir (Oktay, 2015, s.171). Gerçekleştirilen bu nüfus mübadelesi iki toplumu da birçok yönden etkilemiştir.

Kıbrıs Türk Federe Devleti Meclisi 15 Kasım 1983'te olağanüstü bir toplantı yaparak oy birliği ile KKTC'yi ilan etmiştir. İlandan sonra yeni bir anayasanın hazırlanması için Kurucu Meclis oluşturulmuştur. Bu Meclis 40'ı Kıbrıs Federe Devleti Meclisinden, 30'u Cumhurbaşkanı tarafından atanan 70 üyeden oluşmuştur. Kurucu Meclis bir yıl kadar devam eden çalışmalar sonucunda yeni bir anayasa hazırlamıştır. Bu anayasa 5 Mayıs 1985'te bütün seçmenlerin %78'inin katıldığı bir halk oylaması ile kabul edilerek 07.05.1985 tarihli ve 43 sayılı Resmî Gazete'de yayımlanmıştır. KKTC Anayasası; bir başlangıç, 164 madde ve 13 geçici maddeden oluşmaktadır. Bu anayasa 1961 ve 1982 Türkiye Cumhuriyeti anayasaları dikkate alınarak hazırlanan KKTC'nin özelliklerini içeren demokratik bir anayasadır (Eroğlu, 2003, s.37). KKTC bu anayasada birçok yönden Türkiye'yi takip etmekle birlikte kendi özelliklerini de dikkate alarak uyarlamalar yapmıştır.

KKTC'nin başkenti Lefkoşa, ana dili Türkiye Türkçesi, nüfusu 382.836, yüz ölçümü 3.335 kilometrekaredir. Etnik yapısının çoğunluğunu Türkler oluşturmakla birlikte diğer milletlerden insanlar da bulunmaktadır. Büyük şehirleri Lefkoşa, Gazimağusa, Girne, Güzelyurt, İskele ve Lefke'dir. Önemli günleri ise 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı, 20 Temmuz Barış ve Özgürlük Bayramı, 1 Ağustos Toplumsal Direniş Bayramı, 30 Ağustos Zafer Bayramı ve 15 Kasım KKTC Cumhuriyet Bayramı'dır (Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, 2023). KKTC'nin millî bir marşı bulunmamakta, ekonomisi göbekten Türkiye'ye bağlı, para birimi olarak Türk lirası kullanılmakta, bütçesinin büyük bir kısmı Ankara'da onaylanmakta ve oradan gelen parayla bütçe denkleştirilmektedir (Hakkı, 2006, s.64). KKTC'nin Türkiye ile derinden bağlı bulunmasına rağmen farklılıkları da bulunmakta her şey bire bir Türkiye ile benzerlik göstermemektedir. Bu durumda Ada'nın Türkiye'den farklı olarak geçirdiği tarihî süreçler ve bu süreçlerde yaşanan değişimler etkilidir.

2.3. Kıbrıs Ağız

Kıbrıs ağzının Anadolu ağızlarıyla bağlantıları olduğu, bu ağzın Güney Anadolu ve İç Anadolu bölgesi ağızlarının uzantısı olduğu vurgulanmaktadır. Kıbrıs ağzının Türkiye

ağızları ile benzerlik göstermesine rağmen kendine özgü sadece Türkiye Türkçesinde değil Türk dünyasında bile görülmeyen özellikleri bulunmaktadır. Kıbrıs ağzının standart Türkçeden ses, biçim ve anlam yönünden farklılıkları bulunmaktadır (Demir, 2009, s.17). Bu farklı ağız özelliklerinin görülmesinin tarihî süreçte Ada'da bulunan farklı toplumların dil etkileşimleri ile ilgili olduğu söylenebilir.

Duman'ın (2009) belirttiği üzere Kıbrıs'ta yaşayan Türkler yazı dili olarak standart Türkiye Türkçesini kullanmaktadır. Ancak konuşma dilinde farklılık bulunmaktadır. Ada'ya ilk defa gelen birisi ana hatlarıyla Anadolu ve Rumeli ağızlarından farklı bir konuşma ile karşılaştığını anlamaktadır. 1974'ten sonra siyasi sebeplerden dolayı güneyden kuzeye yapılan göçler de bu durum üzerinde etkili olmuştur (s.41). Kıbrıs ağzının ses özelliklerini Saraçoğlu (2012, s.25-52) şu şekilde açıklamıştır:

- Kıbrıs ağzındaki ünlüler Türkiye Türkçesindeki ünlüler ile farklılık göstermez. Sadece Türkiye Türkçesinde yabancı kelimelerde kullanılan uzun ünlüler Kıbrıs ağzında kısa olarak söylenir. Örnek: târih > tarih, hâmile> hamile gibi.
- Kıbrıs ağzında, uzun yıllar Rumlarla Türkler birlikte yaşadığı için diller arası etkileşim sebebiyle ünlülerin Rusçada olduğu gibi uzatılarak mi soru ekinin yerine geçtiği görülür. Örnek: Hasan sizi gördü?
- Düz ünlüler arasında görülen değişiklikler: a->e- ahali >ehali; ı->i- ırak>irag.
- Birleşik zamanlı fiillerde kullanılan se/sa şart eki ile ince/ünce ulaş ekleri Kıbrıs ağzında büyük ünlü uyumunu bozmaktadır. görünce>görünca, liste>lisda.
- Yuvarlak ünlüler arasında görülen değişiklikler: u->o- ufak>ofag; ü->ö- üvey>övey.
- Düz ünlülerin yuvarlaklaşması: -ı->-u kapı>kapu; -e->-u- cevap>cuwab.
- Yuvarlak ünlülerin düzleşmesi: Bu ses olayında Türkiye Türkçesinde küçük ünlü uyumuna aykırı olan kelimelerin Kıbrıs ağzında uyuma girdiği görülmektedir. -u->-ı- karpuz>karpız, kaburga>gabırğa.
- İlerleyici ünlü benzeşmesi: a-e> a-a haber>habar, uçarken>uçarkan.
- Gerileyici ünlü benzeşmesi: i-e>e-e bilezik>belezig, yine>gene.
- Ünlü benzeşmezliği: Bir kelimedede yer alan aynı veya benzer seslerden birinin değişmesidir. a-a>a-ı anahtar>anıhdar; e-e>ö-e deve>döve.
- Ünlü türemesi: lif>ilif, komşu>gomuşu, aniden>anidene.
- Ünlü düşmesi: otomobil>tomofil, tükürük>tüprük, aşağı>aşşa.
- Sert ünsüzlerin yumuşaması: k->g- konak>gonag; -p->-b- toprak>tobrag.

- Yumuşak ünsüzlerin sertleşmesi: b->p- badem>padem; -c->-ç- ceket>çeket.
- Sert ünsüzlerde görülen değişiklikler: -ç->-ş- içki>işgi; h->f- hırsız>fırsız.
- Yumuşak ünsüzlerde görülen değişiklikler: b->m- bahane > mahana; -c->-j- mecbur>mejbur.
- İlerleyici ünsüz benzeşmesi: k-t>k-k kilitle->kilikle-; nl>nn anla>anna.
- Gerileyici ünsüz benzeşmesi: s-ş>ş-ş sarhoş>şarfoş; rl>ll uyurlar>uyullar.
- Ünsüz benzeşmezliği: Bir kelimedede bulunan aynı ve benzeri ünsüzlerden birinin değişmesidir. n-n>l-n fincan>filcan; k-k>y-k dakika>tayika.
- Ünsüz türemesi: artık>gartık, şiir>şiyir, çünkü>çünküm.
- Ünsüz düşmesi: yelpaze>elpaze, sonra>sora, dost>dos.
- Göçüşme: derviş>devriş, kilise>kilse>kisle vb.
- “İle” bağlacı ve “ile” edatı: İle aynı görevdeki kelimeleri birbirine bağlıyorsa bağlaç, görevdeş olmayan kelimeler arasında kullanılıyorsa edattır. Kıbrıs ağzında -ynan, -inan, -inan, -nan, -unan, -ünan ekleri ile bağlacının ve ile edatının görevini üstlenir. Örnek: Oduncuynan garısı giddi. (bağlaç),

Gızıynan galmış. (edat).

2.4. Kıbrıs Türk Edebiyatı

Kıbrıs, küçük bir Akdeniz adası olmasına rağmen hatırı sayılır bir edebiyata sahiptir. Ada'nın Türkiye'ye hem maddi hem de manevi yakınlığı bulunduğu için edebiyatları da benzerdir.

Kıbrıs'ın 1571 yılında Türkler tarafından fethedilmesinden sonra Ada'da yeni bir kültür ortamı oluşmuştur. Kıbrıs Türk edebiyatı Kıbrıs Türklerinin folkloru ve Kıbrıs yazılı edebiyatı olmak üzere iki şekilde gelişim göstermiştir. Kıbrıs Türk folklorunu; maniler, masallar, bilmeceler, atasözleri vb. oluşturmaktadır. Kıbrıs Türk destanlarının bazılarının yazarları belli olmakla birlikte bazılarının yazarları belli değildir. Kıbrıs Türk yazılı edebiyatı ise Ada'daki şair ve yazarların yaratıcılığını yansıtmaktadır (Ahmedli, 2018, s.72). Ada'nın derin bir geçmişi ve kültürü bulunduğu için Ada geniş bir sözlü ve yazılı edebiyata sahiptir.

Kıbrıs Türk şiirinin kökleri 17. yüzyılın ilk yarısına kadar inmektedir. Tuhfe-i Naili'de Kıbrıslı divan şairlerini bulmak mümkündür. 19. yüzyılın ilk yarısında Kıbrıs Türk şiirinde

bir gelişim yaşanmıştır. 1828’de Lefkoşa’da inşa edilen Sultan II. Mahmud Kütüphanesi dolayısıyla padişaha sunulan kaside çok beğenilmiş ve şairi İstanbul’a davet edilmiştir. Yine Hilmi Efendi’nin Asakir-i Mansure-i Muhammediye için bir resmî geçit dolayısıyla doğaçlama söylediği medhiye “Şairler Sultanı” ünvanını almasına yetmiştir (Fedai, 1998, s.139). Hakeri (1993, s.316) Kıbrıs’ta edebiyat alanında bir divan oluşturacak kadar şiiri bulunan Aşık Kenzi’nin, Müftü Hasan Hilmi Efendi’nin, Kıbrıs’ta valilik yapmakta olan Ziya Paşa’nın ve sürgünde bulunan Namık Kemal’in bulunduğunu 1878’e kadar Ada’da gazete ve dergi yayımlanmadığını belirtmektedir. Fedai (1998, s.140) ise bu şairlerin arasına Handi ve Mehmet Şem’i de ekleyerek 19. yüzyılın dördüncü çeyreğinde Kıbrıs Türk edebiyatının divan edebiyatı ağırlıklı olduğunu vurgulamaktadır. Yine 1890’lı yıllarda art arda ilk gazetelerin yayımlanmaya başladığı görülmektedir. Bunun yanı sıra şiirden başka düzyazı örnekleri de yayımlanmaya başlamıştır. İlk hikâye, oyun ve roman tefrikaları, ilk kitap basımı ve ilk romanın kitap hâline getirilmesi bu döneme rastlamaktadır. Gazetelerde şiirleri en çok görülen Kaytaz-zâde Nazım Efendi’dir. Ahmed Raik ve Vizeli Rıza düzyazı çevirileriyle dikkat çekmekte Müsevvid-zâde Osman Cemal Efendi az da olsa şiirin düzeyli örneklerini vermektedir. Bu bilgiler ışığında Ada’da farklı edebî türlerin varlığından söz edilebilmektedir.

Kıbrıs Türk edebiyatının ilk öyküsü, Ahmet Tevfik Efendi tarafından kaleme alınan “Bir Manzara-i Dil-Gûşâ” adını taşıyan öyküdür. Ada’da zamanla güldürücü, komik öykülerden toplumsal olayların işlendiği öykülere geçildiği görülmektedir. Bütün edebiyat eserlerinde olduğu gibi öykülerde de mücahitlerin anılarına, Türklerin direnişlerine, köy hayatına, insanların hayata tutunma çabasına, gençlerin kimlik arayışına sık sık yer verildiği (Ökten, 2014, s.13) görülmektedir. Kısacası Kıbrıs edebiyatı halkının hayatından beslenmiş/beslenmekte toplumun yaşadığı her şey sözlü ve yazılı edebiyatın konusunu oluşturmaktadır. İkinci Dünya Savaşı ve onu takip eden gelişmeler neticesinde Ada’da edebiyat örnekleri çoğalmış, kültür sanat faaliyetleri artarak devam etmiştir. Kıbrıs Türk edebiyatında görülen bu canlanma tek sebebe bağlanamaz. Bu canlanmanın politik, siyasi, ekonomik, kültürel birçok nedeni bulunmaktadır.

Nesim’e göre (1998, s.167) Kıbrıs Türk edebiyatı üzerinde en çok etkili olan olay 1955’te başlayan ve günümüze kadar devam eden Türk-Rum çekişmesidir. Bu çekişmenin kökeninde yatan millî kimlik arayışı ve bağımsızlık mücadelesi iki toplum arasında sıcak ve soğuk savaflara neden olmuştur. İki toplum arasındaki bu olumsuz durum Kıbrıs Türk edebiyatının anlamını, işlevini, gelişimini etkilemiş ve biçimlendirmiştir. Bu dönemde

yazılan türün daha çok şiir olmasında şiirin ulusal duyguları dile getirmesi, toplumu duygulandırıp direnme gücü oluşturmaları ve topluma kolay ulaşabilen bir tür olması etkili olmuştur.

1950'lerden sonra giderek hız kazanan ulusal içerikli şiir üreten şairlerin başında Özker Yaşın, Mustafa İzzet Adiloğlu, Orbay Deliceirmak ve Bener gelerek, bu dönemin heyecanlarını ve kaygılarını yansıtan şiirler vermişlerdir. Ulusal konularda şiir veren şairlerin toplumsal, sosyal ve kültürel içerikli ürünler de verdiği göz ardı edilmemelidir. 1960-1969 döneminde Kıbrıs Türk şiirinde farklı bir boyut ortaya çıkmaktadır. Bu yeni akımın öncüleri M. Kansu ve Fikret Demirağ'dır. Bu akıma daha sonra Zeki Ali Adnan Bozkır, Kaya Çanca isimleri de dâhil olmuştur. Kıbrıs şiirinin "İkinci Yeni" şiir dönemindeki kaynağını Türkiye'deki "İkinci Yeni" şiir akımı oluşturmaktadır. 1963-1969 dönemi Kıbrıs Türk'ünün kuşatıldığı, ambargo altında bulunduğu, toplumsal sivil yönetiminin bulunmadığı, var olma ya da yok olma mücadelesiyle iç içe olduğu, bunalımlı sorunlar yaşadığı bir dönemdir. Kıbrıs şiiri bu nedenlerden dolayı dönemde yalın söylemlere kapanmış ve soyut söylemlere yönelmiştir (Kansu, 1998, s.175). Bu dönemde yaşanan toplumsal olaylar şiirin içeriğini ve yönünü değiştirmiş daha çok insanların duygularına temas edecek şiirler kaleme alınmıştır.

Kansu (1998, s.176) yine 1970'li yıllarda "Toplumcu Görüş"ün Kıbrıs Türk şiirine egemen olduğunu belirtmektedir. Toplumcu şiir Ada'daki toplumsal gerçeklere yönelmektedir. Toplumun sosyal, ekonomik ve politik olarak geri kalmışlığı, Ada'nın coğrafyası, Ada insanının adasına bakış tarzı ve Ada insanının kimlik sorunu şiirlerin gündemini ortaya koymaktadır. 1974'te Türkiye'nin Ada'ya müdahalesi sonucunda yaşanan gelişmeler -Kıbrıs Türk kimliği- şiirin başlıca temasını oluşturmaktadır. İlerleyen süreçten günümüze kadar yayımlanan romanların konularını ise çoğunlukla 1974 öncesinde ve Kıbrıs Barış Harekâtı'ndan sonra Kıbrıs'ta toplumsal, siyasal ve ekonomik yönden meydana gelen değişimler, güneyden kuzeye ve kuzeyden güneye yapılan göçler oluşturmaktadır.

Toplumsal gerçeklerin şiir ve düzyazı türündeki eserlerde hayat bulması hem yaşananları ortaya koymakta hem de toplumun geçmişini gelecek nesillere aktarmasının bir yolu olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.5. Kıbrıs'ta Eğitim-Öğretim

Kıbrıs'ta eğitim-öğretim faaliyetleri “Osmanlı Dönemi'nde Eğitim-Öğretim”, “İngilizler Dönemi'nde Eğitim-Öğretim” ve “KKTC Dönemi'nde Eğitim-Öğretim” olmak üzere üç başlıkta ele alınmıştır.

2.5.1. Osmanlı Dönemi'nde Eğitim-Öğretim

Kıbrıs'ta Türklerden önceki eğitim ve öğretim faaliyetlerine yönelik bilgiler oldukça az ve yetersizdir. Osmanlı öncesinde Ada'da eğitim arka plana itilmiş durumdaydı. Hakeri'nin (1993, s.314) belirttiğine göre Türkler döneminde Ada'daki kültür tipik bir Osmanlı ilindeki kültüre benzemektedir. Venedikliler döneminde halka köle gibi davranılırken bu durum Osmanlı Dönemi'nde kaldırıldı. Eğitim-öğretim için farklı kent, kasaba ve köylerde okullar açıldı. Hristiyanlar ise kendi dillerinde eğitim gördükleri okullara sahiptiler. Osmanlı Devleti, Ada'yı ele geçirdikten sonra burasını kendi toprak parçası olarak görmüş, geliştirmek için eğitim kurumlarının varlığına önem vermiştir.

1571'de Kıbrıs'ın Osmanlı Devleti'nin eline geçmesinden sonra Kıbrıs'ta Osmanlı'nın diğer yerlerindeki eğitim sistemine devam edildi. Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim daha çok din eksenli yapılmaktaydı. Yeni nesiller İslam dini öğretilerek eğitilmekteydi. Burada kırsalda yürütülmekte olan informel eğitim ile devlet tarafından düzenlenen eğitim kurumları (sıbyan mektepleri, medreseler ve enderun) arasında ayırım yapılması gerekmektedir. Devlet kurumlarının amacı kendine personel yetiştirmektir. Medreselerden mezun olanlar memur, imam veya öğretmen olurdu (Nohl & Somel, 2021, s.37). Medreseden mezun olan bu kişiler devlete hizmet eder, toplumun yetiştirilmesinde önemli rol oynarlardı. Kırpık, Ünal, Işık, Demirtaş, Tokdemir, Birbudak ve Akyol (2016, s.145-150) yaygın eğitim (halk eğitim) kurumlarının camiler, tekke ve zaviyeler, kütüphaneler, sahaflar, devlet adamlarının-zenginlerin konakları, dâru'l mesneviler ve kahvehanelerden oluştuğunu belirtmektedir. Dönemin şartlarına uygun olarak bu yerlerde yaygın eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmekteydi.

Devlet eliyle yapılan ilköğretim; kendi içerisinde sıbyan okulları, vakıf okulları ve özel okullar olmak üzere üçe ayrılmaktaydı. Bu okullara başlama yaşı 4-7 yaş arasında değişmekte, bitirme yaşı ise belirlenmiş değildi. Sıbyan okullarında kızlar ile erkekler birlikte okurlar, aynı sınıfta aynı sırada oturabilirlerdi. Sayıları az olmakla birlikte sadece kız ve sadece erkek öğrencilerin bulunduğu okullar da vardı (Gazioğlu, 2000, s.264). Sıbyan

okullarına çocuklar 4 yaşına girdikten sonra yaş kısıtlaması olmaksızın yıl içinde istedikleri zaman başlayabilirlerdi. Öğretmenler her çocukla birebir ilgilendiği için bu durum sıkıntı oluşturmazdı. Bu okullarda öğretimini tamamlayan erkek çocuklar bir üst eğitim kademesi olan medreseye devam ederlerdi. Sıbyan okulunu bitiren kız öğrencilerin medreseye devam etme hakları yoktu. Ancak maddi durumu iyi olan aileler kız çocuklarına özel hocalar tutarak eğitimlerine evde devam edebilirlerdi (Kaplukan, 2002, s.137). Dönemin şartları içerisinde kız çocuklarının eğitim hakkının erkek çocuklarınkinden farklı, kısıtlı olduğu dikkat çekmektedir. Kız çocuklarının eğitimlerine devam edebilmesi ailenin isteği ve maddi durumu doğrultusunda şekillenmekteydi.

Cicioğlu (2019, s.212) Osmanlı'nın Kıbrıs'ı fethettikten sonra Ada'da açtığı ilk eğitim kurumunun Lefkoşa'daki Ayasofya (Mazbuta) sıbyan mektebi olduğunu, mazbuta sıbyan mekteplerinin devlet tarafından kurulduğunu, yönetildiğini ve bütün giderlerinin yine bu kurumlar tarafından karşılandığını, 1573-1600 arasında ise Ada'da altı mazbuta sıbyan mektebi, beş de mahalle sıbyan mektebi açıldığını belirtir. Bu faaliyetler Osmanlı Devleti'nin Ada'daki eğitime önem verdiğini ve eğitimi desteklediğini göstermektedir.

Medreseler dinî ve hukuki bilgilerin verildiği mekteplerdi. Kıbrıs medreseleri orta dereceli okulları oluşturmaktaydı. Bu dönem içerisinde medreselerin üniversite düzeyinde olanları Kıbrıs'ta hiç açılmamıştır. Bu tür medreselere devam etmek isteyen öğrenciler İstanbul, Şam ve Kahire gibi şehirlerdeki okullara giderek eğitimlerini sürdürmüşlerdir (Süha'dan aktaran Karahanoğlu, 2015, s.12). Kıbrıs'ta modern anlamda eğitim-öğretim yapan ilk eğitim kurumu rüştiyelerdir. Rüştiyeler Kıbrıs eğitim sistemine en büyük yeniliği getirmişlerdir. Sınıf sistemi oluşturulmuş, dersler programlı bir şekilde yürütölmeye, öğrenciler sıralarda oturmaya, sınıflarda kara tahta kullanılmaya başlanmıştır. Aynı zamanda bu okullarda dinî eğitimle birlikte müsbet ilimler de verilmekteydi (Çağlar & Reis'ten aktaran Karahanoğlu, 2015, s.13). Bu yenilikler Ada'nın eğitim yönünden gelişmesini sağlamıştır. Osmanlı Devleti'nin eğitim-öğretim faaliyetleri incelendiğinde bu tür etkinliklerin daha çok vakıflara (özel kuruluşlara) bağlı olarak yürütöldüğü görölmektedir. Okulları açmak ve ihtiyaçlarını karşılamak, öğretmen maaşlarını belirlemek, öğrencilerle ilgili diğer harcamaları yapmak, öğretmenlik yapacak kişilerin özelliklerini belirlemek, okutulacak olan müfredatı belirlemek de onların elindeydi. Bu konuda bir devlet kontrolü yapılmamaktaydı. Sıbyan okullarında ise Arap harflerinin yazılması, okunması, basit dinî bilgiler ve basit kurallar öğretilerek Kur'an'dan ayet ve sureler ezberletilirdi. İlkokullarda öğretmenlik yapanlar zaten bu basit bilgileri verebilecek düzeyde kişilerdi. Bu kişiler Hoca ya da Hoca Hanım olarak

anılmaktaydı. Kıbrıs'ta ilkokullara atanan öğretmenlerin ilmiye sınıfından olmasına dikkat edilirdi. Şeriye Meclisi tarafından imtihan edilen öğretmen adaylarından başarılı olanlara “ilam” denilen bir belge verilirdi. Kıbrıs Türk okullarında öğretmen açığı dışarıdan getirilen hocalarla karşılanırdı. Yetenekli, birkaç defa da hatim indirmiş olan öğrenciler arasından seçilen ve “kalfa” adı verilen öğretmen yardımcıları da okuma, yazma ve sınıfta sessizliği sağlamada öğretmene yardımcı olurdu (Gazioğlu, 2000, s.274-275). Osmanlı Devleti'nin 307 yıl devam eden sürecinde herhangi bir sisteme bağlı düzenli bir okullaşma sisteminin olmadığı, okulların genellikle cami yanlarında bulunduğu ve öğretmen olarak da hocaların öne çıktığı görülmektedir (Karahanoğlu, 2015, s.12). Bu durum eğitimin toplumun dini inancı çerçevesinde ilerlediğini göstermektedir. Eğitim faaliyetlerinin sistemleşmesi Osmanlı'nın yönünü Batı'ya dönmesinden sonra gerçekleşmeye başlamıştır. Tanzimat ile birlikte Osmanlı Devleti içinde eğitim-öğretim, öğretmen yetiştirme, müfredat programları ve çağdaş bilimleri içeren derslerin okutulabilmesi için bazı girişimler olmuştur. Öğretmenlerin belirli nitelikleri, deneyimleri, bilgileri ve pedagojik yetenekleri kazanacak şekilde yetiştirilmesi ve bu amaç doğrultusunda öğretmen okullarının açılması yoluna gidilmiştir. Sonraki süreçte yeni usulde ve eski usulde öğretim yapan kurumlara da rastlanmaktadır.

2.5.2. İngilizler Dönemi'nde Eğitim-Öğretim

İngilizler, Kıbrıs Adası'nı 1878'de Osmanlı Devleti'nden kiralamış sonrasında da sömürge hâline getirmişti. Sömürge hâline getirdikleri bu 82 yıl içerisinde Ada'da birçok yönden büyük değişiklikler yaşandı. İngilizler 1924'e kadar Osmanlı eğitim sistemini devam ettirdiler (Karahanoğlu, 2015, s.13). Ada'daki Müslüman okulları yılda 500 İngiliz lirası harcanarak finanse edilmekte diğerlerinde ise yılda 700 İngiliz lirasını bulan özel maaşlarla öğretim yapılmaktaydı. İngilizler Ada'nın idaresini aldıklarında eğitim sistemi çok ilkel, öğretmenlik de çekici bir meslek değildi. Bunun sebebi öğretmen maaşlarının çok düşük olmasıydı. Müslüman okullarında Kur'an okuma-yazma ve Farsça öğretimi ağırlıkta idi. Bunun yanında çok az sayıda öğrenci coğrafya, matematik ve aritmetik öğrenmek istiyordu. Hristiyan okullarında ise -Lefkoşa'daki dört okulda- modern eğitim-öğretim yöntemlerine uygun bir şekilde öğretim denlenmekte geri kalan okullarda okuma, yazma, aritmetik ve Hristiyanlık tarihi öğretilmekteydi (Zia, 1975, s.93). Ada'da eğitim yönünden birlik bulunmamakta toplumun inancı çerçevesinde şekillenmekteydi. Ayrıca dönemin şartları

çerçevesinde öğretmenlik, maaşlarından dolayı ilgi gören bir meslek değildi. Müslüman okullarına giden öğrenciler genelde dini eğitimi tercih etmekte az sayıda öğrenci modern eğitim konularına ilgi göstermekteydi.

1878’de Kıbrıs Adası belirli şartlar çerçevesinde geçici olarak İngiltere’ye verildiğinde Ada’da bulunan okul sayısı şu şekildeydi (Alasya, 1988, s.153):

Tablo 3

1878’de Kıbrıs’taki Türk ve Rum Okullarının Sayısı

Şehir	Türk	Rum
Lefkoşa	28	21
Larnaka	8	12
Limasol	4	20
Mağusa	8	10
Baf	12	12
Girne	5	8
Toplam	65	83

İngilizler Dönemi’nde 1881’de ilkokullar mahalli hükümetin idaresi ve kontrolünde olmuş ve müfredat programları da mahalli idare tarafından belirlenmiştir. Bu sistem her ne kadar Türkler ve Rumlar için aynı olsa da Türklere yapılan baskı daha fazla olmuştur. Bir süreliğine ilkokullarda kitapsız eğitim uygulanmıştır. İlk defa Kıbrıs’ta denenilen bu sisteme karşı uzun bir süre mücadele edilmiş sonunda ise bu sistemden vazgeçilmiştir (Alasya, 1977, s.128). Kitapsız eğitim uygulaması Türklere eğitim yönünden uygulanan baskının ne kadar ciddi bir boyutta olduğunu göstermektedir. Türkler bu baskıya boyun eğmemiş sonunda da başarılı olmuşlardır.

Ada’da İngilizler Dönemi’nde ortaöğretim alanında önemli bir değişiklik olmamıştır. 1896’da idadinin kurulmasından sonraki en önemli adım 1901’de Kıbrıs Victorya İslam İnas Sanayi Mektebi’nin açılması olmuştur. Bu okul Kıbrıslı Türk yardımseverlerin katkıları ile açılmıştır. Ortaöğretimde ilk önemli adım ise 1944’te atılarak Mağosa, Baf, Limasol gibi kaza merkezlerinde yer alan ilkokullara birer yıl daha eklenerek ortaokulun temelini atılmış olmasıdır (Kapluhan, 2002, s.139). Türkler İngilizler Dönemi’nde bütün yetkiyi İngilizlere bırakmamışlar, sürekli kendi gelecekleri için bir şeyler yapmaya çalışmışlar, İngilizlerin faaliyetlerine müdahalede bulunmuşlardır.

İlerleyen süreçte İngilizler Türk okulların başına İngiliz müdürler getirerek eğitime müdahalede bulunmak istediler. Bu durum için de uzunca bir süre mücadele edildi. Türkiye’nin Kıbrıs’taki okullara zaman zaman en iyi öğretmenlerini göndermesi, Türkiye

ile yakın temasını devam ettirmesi, lise eğitiminden sonra üniversite ve yükseköğrenim yapmak için Türkiye'ye gelen genç nüfusun fazla olması, Kıbrıs Türk'ünün kültür bakımından Türkiye'den farklılık göstermemesi bu durumun nedenidir (Alasya, 1977, s.128). Kıbrıs'ın Türkiye ile olan bağlantıları ve toplumun benzer yapısı İngilizleri rahatsız etmiş, İngilizler bu bağlantının önüne geçmek için her yolu denemişlerdir.

1929 sonrasında ciddi bir değişikliğe gidilerek eğitimde Latin alfabesi kullanılmaya başlanmıştır. 1931'de çıkan isyandan sonra İngilizler milliyetçilik akımlarını önleyebilmek için Türkiye ve Yunanistan'dan gelen kitapların alımını yasaklayarak önce kitapsız sonra da yerli kitaplarla eğitim verme yolunu izlemiştir. Yine bu dönemde günlük ve haftalık eğitim süreleri düzenlenmiş 8-12 ile 2-4 arası eğitim yapılmıştır. Bayram tatilleri 7 gün yapılmış, hafta tatili de pazar gününe alınmıştır. Ayrıca bu dönemde okullarda okutulan derslerde de değişiklik yapılmıştır. Kıbrıs coğrafyası, İngilizce, ziraat, resim, müzik ve jimnastik vb. dersler programa dâhil edilmiştir. 1950'de programa ilk yardım ve ev idaresi dersleri de eklenmiştir (Karahanoğlu, 2015, s.13-14). 1933-34'te hazırlanan eğitim yasası ile ilkokulların öğretim yılı beş yıldan altı yıla çıkarılmış, 1934 yılından itibaren bugünkü ortaokullar açılmıştır. 1958'den itibaren 23 Nisan, 19 Mayıs ve 29 Ekim ulusal gün olarak ilan edilmiş, o günlerde okullar tatil edilerek törenler yapılmıştır (Cicioğlu, 2019, s.216). Artık Ada'daki eğitim düzeninin değiştiği, yeniliklerin ortaya çıkmaya başladığı görülmektedir.

Kıbrıs'ta devam eden klasik eğitim sisteminin değiştirilmesi gerektiğinin farkına varan Türkiye Cumhuriyeti Hükümeti 1958-1959'da "Kıbrıs Türk Kültür Derneği" aracılığı ile Kıbrıs'ta Atatürk Enstitüsü'nü kurmuştur. Bu enstitü çok büyük bir gelişme kaydederek çeşitli branşlar ve gezici köy kadın kursları ile bütün Ada'yı kapsayan bir çalışma alanı oluşturmuştur (Alasya, 1977, s.129). Türkiye Kıbrıs'ı birçok yönden olduğu gibi eğitim-öğretim yönünden de yalnız kaderine bırakmamış dernekler, enstitüler aracılığıyla günün şartları çerçevesinde destek olmuştur.

2.5.3. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Dönemi'nde Eğitim-Öğretim

2.5.3.1. Millî Eğitimin Amacı

Kıbrıs Türk Millî Eğitiminin genel amacını, Kıbrıs Türk toplumunun bütün bireylerini şu esaslar çerçevesinde yetiştirmek oluşturmaktadır:

- Atatürk ilke ve devrimleri ile vatandaşları arasında fikir ve duygu ortaklığı oluşmasını amaçlayan, çağa ayak uydurmayı hedefleyen, Türk millî bilincine ulaşılmasını sağlayan, Atatürk milliyetçiliğine, demokrasinin, sosyal devletin ve hukukun üstünlüğü ilkelerine bağlı bulunan, bunları koruyarak geliştiren vatandaşlar yetiştirmek,
- Kıbrıs Türk toplumunun var olma mücadelesinin özünde yatan gerçek nedenleri anlayan, yapılan mücadelenin bilincine varan ve bu mücadeleye inançla bağlanan, manevi ve kültürel değerlerini koruyan, geliştiren, vatanını ve toplumunu seven, ana yurdu Türkiye'ye ve Türk ulusuna güçlü bağlarla bağlı; yurduna, toplumuna ve devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen, bilinçli ve nitelikli vatandaşlar yetiştirmek,
- Her yönden dengeli ve sağlıklı bir kişiliğe ve karaktere sahip, bilimsel düşünebilen, geniş bir dünya görüşüne hâkim olan, insan haklarına saygılı olan, değer veren, her yönüyle gelişmiş toplum ekonomisine katkıda bulunan, toplumun çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde tutan, kendi mutluluğunu toplumun ve devletin mutluluğunda gören, devletini her türlü tehlikeden koruyan ve devletin gelişmesini sağlamaya çalışan vatandaşlar yetiştirmek,
- Bireylerin ilgi ve yeteneklerini ortaya çıkararak geliştirip değerlendirmek, gerekli bilgi ve becerilerle donatmak, hayata hazırlamak, kendileri, aileleri ve toplumu için faydalı olacak bir mesleğe sahip olmalarını sağlamak, böylece yurdun refahını artırmak diğer yandan çağdaş, yaratıcı ve seçkin vatandaşlar olarak yetiştirmek (KKTC Millî Eğitimin Amacı, 2023).

2.5.3.2. Millî Eğitimin Temel İlkeleri

Millî Eğitimin temel ilkeleri KKTC Millî Eğitim Yasası'nda 6-23. maddeleri kapsamakta olup şu maddeler hâlinde verilmiştir:

Genellik ve eşitlik
Toplumun gereksinimleri ve bireyin yetenekleri
Yöneltme, yetiştirme ve başarı
Zorunlu eğitim ve öğretim hakkı
Fırsat ve olanak eşitliği

Sürekli
Her yerde eğitim
Karma eğitim
Bilimsellik ve çevresellik
Planlılık
Atatürk ilke ve devrimleri ile Atatürk milliyetçiliği
Ulusal ahlak ve kültürün geliştirilmesi
Türk dili ve yabancı dil ve öğretimi
Laiklik ve din kültürü eğitimi
Demokrasi bilincinin geliştirilmesi
Okul ile ailenin iş birliği
Uyumluluk
Eğitim etkinliklerinin yürütülmesi (KKTC Millî Eğitim Yasası, 1986, s.1)

Millî Eğitim Yasası'ndan (1986) yola çıkılarak bu maddeler şu şekilde açıklanabilir:

Genellik ve eşitlik ilkesi KKTC'de yaşayan bütün vatandaşların dinleri, ırkları, cinsiyetleri, sosyal statüleri her ne olursa olsun eğitimde aynı imkânlardan yararlanabileceğini ifade etmektedir.

Toplumsal gereksinimleri ve bireyin yetenekleri ilkesi mutlaka her toplumun gerek coğrafi, gerek ekonomik gerekse diğer birçok yönden bulunan ihtiyaçları doğrultusunda her bireyin özelde sahip olduğu yetenekleri eğitim sistemi içerisinde geliştirerek hem topluma hem de bireyin kendine faydalı bir döngü oluşturmayı amaçlamaktadır.

Yöneltilme, yetiştirme ve başarı ilkesi ise toplumun gereksinimleri doğrultusunda bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerini de dikkate alarak yaşlarına ve eğitim kademelerine göre en uygun eğitim birimine yerleştirilerek burada donanımlı bir şekilde yetişmesi ve başarılı olmasıdır. Yine Millî Eğitim bu süreç içerisinde bireye gerekli olan bütün rehberlik hizmetlerini sunmakta, bireyin süreç içerisinde ve sonunda ne kadar verim aldığını, başarılı olduğunu çeşitli ölçme-değerlendirme araçları ile belirlemektedir.

Zorunlu eğitim ve öğretim hakkı ilkesinde devlet on beş yaşına kadar her bireyin eğitim hakkını yasalarla güvence altına almıştır. Zorunlu eğitim her birey için ücretsizdir.

Fırsat ve olanak eşitliği ilkesinde her birey eğitim kurumlarında devletin sunduğu imkânlardan yaş, cinsiyet, dil, din gibi ayrımlara bakılmadan yararlanma hakkına sahiptir. Yine bu ilke çerçevesinde bireylere ihtiyaçları doğrultusunda gerekli yardımlarda bulunmaktadır.

Sürekli ilkesi yaşam boyu öğrenmeyi ifade etmektedir. Eğitim sadece belirli yaş aralığını ve belirli kurumları kapsamamakta, bunun yanı sıra yaygın eğitim içerisinde mezun olduktan sonra ya da işe girdikten sonra da eğitim hakkının devam ettiğini ifade etmektedir.

Her yerde eğitim ilkesi mekân, yer kısıtlaması yapmaksızın eğitimin her yerde verilebileceğine karşılık gelmektedir. Ancak verilecek bütün eğitimler MEB'in denetimi altında olmalıdır.

Karma eğitim kız ve erkek bireylerin birlikte okumasına imkân sağlayan ilkedir. Bu ilke doğrultusunda kız öğrenciler ve erkek öğrenciler aynı şartlarda, aynı kurumlarda eğitim görebilmektedirler. Ancak aldıkları mesleki eğitim doğrultusunda farklı kurumlarda da bulunduklarının örnekleri vardır.

Bilimsellik ve çevresellik ilkesi çağın ihtiyaçları ve gelişen teknoloji doğrultusunda eğitim kurumlarındaki öğrenme ortamlarının düzenlenerek çağa, ülkenin şartlarına uygun eğitim verilmesidir.

Planlılık ilkesi KKTC'de eğitimin gelişmesi adına ülkenin ekonomik, sosyal ve kültürel açıdan hedefleri göz önünde bulundurularak eğitim sistemiyle bir bütün oluşturmaya karşılık gelmektedir. Bütün bu hedefler için birçok kurum ve kuruluş eş zamanlı olarak birlikte çalışmaktadır.

Atatürk ilke ve devrimleri ile Atatürk milliyetçiliği ilkesi KKTC'de eğitim türü ve kademesi her ne olursa olsun Atatürk'ün ilkeleri, devrimleri ve onun milliyetçiliği esas alınmaktadır.

Ulusal ahlak ve kültürün geliştirilmesi ilkesi bütün eğitim kademelerinde ve ortamlarında Türk kimliğinin getirdiği değerlerin ve ulusal ahlak kurallarının bireylere aktarılıp geliştirilmesini ifade etmektedir.

Türk dili ve yabancı dil ve öğretimi KKTC'deki okullarda eğitimin Türk dili ile yapılmasıdır. Ulusal birlik ve beraberliği sağlamak adına eğitim kademelerinde Türk dili tam anlamıyla öğretilmeye çalışılır. Yine öğrencilerin değişen dünya şartları doğrultusunda çeşitli sebeplerden dolayı yabancı dil öğrenme hakkı bulunmaktadır.

Laiklik ve din kültürü eğitimi KKTC eğitim kurumlarında laik temelli eğitim esastır. Laiklik ilkesiyle ters düşmeyecek şekilde din öğretimi yapılmasında herhangi bir sakınca bulunmamaktadır.

Demokrasi bilincinin geliştirilmesi güçlü, özgür ve demokratik toplum yapısının devam edebilmesi için öğrencilere eğitim kurumlarında demokrasinin ne olduğuna, neden önemli olduğuna yönelik bilgiler verilerek içselleştirmeleri amaçlanır. Eğitim kurumlarında Atatürk'ün demokrasi anlayışına ters olan hiçbir faaliyette bulunulamaz.

Okul ile ailenin iş birliği ilkesi eğitim süreci içerisinde okuldaki yöneticilerin ve öğretmenlerin aile ile birlikte hareket ederek öğrenci için eğitim sürecini daha verimli kılmasıdır.

Uyumluluk ilkesi KKTC'nin kendi özelliklerini ve gereksinimlerini de dikkate alarak Türkiye'deki eğitim kurumlarıyla uyum içerisinde paralel yönde bir eğitim verilmesini ifade etmektedir.

Eğitim etkinliklerinin yürütülmesi ilkesi KKTC'de yer alan bütün eğitim kurumlarındaki etkinliklerin devlet tarafından yürütüldüğü esasına dayanmaktadır.

2.5.3.3. Millî Eğitim Sisteminin Genel Yapısı

Bu başlık altındaki bütün bilgiler Millî Eğitim Sisteminin Genel Yapısı'ndan (2023) alınmıştır.

Kıbrıs Türk Millî Eğitim sistemi iki ana bölümden meydana gelmektedir: örgün eğitim ve yaygın eğitim. Örgün eğitim; okul öncesi eğitimi, ilköğretimi, ortaöğretimi, yükseköğretimi ve özel eğitimi kapsamaktadır. Yaygın eğitim ise bunlar dışında kalan diğer eğitimleri kapsamaktadır.

Okul öncesi eğitim; daha ilköğretime başlama yaşına gelmemiş olan çocukların eğitimidir. Devlet kontrolünde yürütülen bu eğitim bir ya da iki yıl sürmektedir. Bu eğitim nüfusun tamamını kapsayacak biçimde programa bağlı olarak yaygınlaştırılmaktadır. Okul öncesi kurumlar, devlete bağlı ilkokulların içerisinde ana sınıfları ya da diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları şeklinde oluşturulabileceği gibi ayrı anaokulları olarak da açılabilirler. Ana sınıfına ya da anaokuluna başlayacak çocuğun o yıl yılbaşından önce dört ya da beş yaşını tamamlamış olması gerekmektedir.

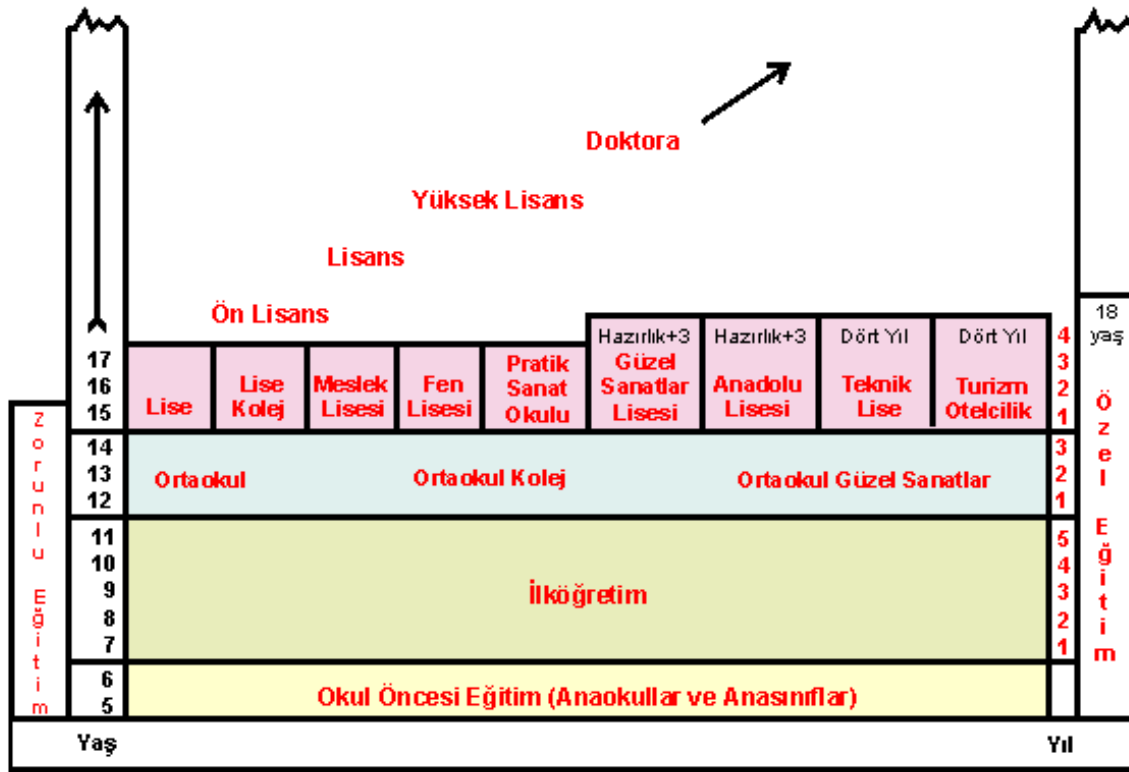
İlköğretim ise yılbaşından önce altı yaşını bitirmiş olan çocukların on bir yaşını tamamlayıncaya kadar sürecek olan eğitimini kapsamaktadır. İlköğretim kurumları bir-iki yıllık ana sınıfları ile beş yıllık ilkokullardan oluşmaktadır. Öğrencilere bu beş yıllık eğitim sürecini tamamladıklarında ilkokul diploması verilmektedir.

Ortaöğretim, ilköğretimden sonra en az altı yıl süren eğitimi kapsamaktadır. İlköğretimi başarılı şekilde tamamlayan bütün öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda ortaöğretimden yararlanma hakları bulunmaktadır. Ortaöğretim 3 yıllık ortaokullardan ve devamında da farklı liselerden oluşmaktadır. Ortaokullar gerek ayrı gerekse bir liseye bağlı

olarak kurulabilmektedir. Ortaöğretimin süresi 6 yıldan az olmamak koşuluyla uygulanan programa bağlı olarak bakanlık tarafından belirlenmektedir. Ortaokulu tamamlayanlara ortaokul diploması, liseyi tamamlayanlara bitirdikleri programın türüne uygun olarak lise diploması verilmektedir.

Yükseköğretim, ortaöğretimden sonra en az iki yıllık öğretim veren eğitimin tamamını kapsamaktadır. Liselerden herhangi birini bitiren öğrencilerin, üniversitelerin şartlarına bağlı olmak koşulu ile bu kurumlardan yararlanma hakları bulunmaktadır. Yükseköğretim kurumlarına ait hususlar bu kurumların özel yasalarında belirtilmektedir. Yükseköğretim kurumları paralı olup başarılı öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmeleri için devlet tarafından burs, kredi verilmektedir.

Özel eğitim bedenen ya da zihnen özel bir eğitim-öğretime ihtiyacı olan ve okul öncesi eğitim yaşına gelmiş çocukların on sekiz yaşına kadar devam eden eğitimlerini kapsamaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan bütün öğrencilerin ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda özel eğitimden parasız olarak ya da parasız yatılı olarak yararlanma hakları bulunmaktadır. Ancak zorunlu eğitim yaşını tamamladıktan sonra eğitimlerine devam etmek isteyenlere gerekli eğitimler devlet tarafından sağlanmaktadır (Millî Eğitim Sisteminin Genel Yapısı, 2023)



Şekil 1. KKTC eğitim sistemi. http://www.mebnet.net/sayfa/egitim-sistemi_sayfasından erişilmiştir.

2.5.3.4. Eğitim Kademelerine Göre Dersler

Bu başlık altındaki bilgiler KKTC Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü tarafından yayımlanan “2023-2024 Öğretim Yılı İlköğretim ve Genel Ortaöğretim Kademesi Devlet ve Özel Okulların Haftalık Ders Dağılım Çizelgeleri” nden alınmıştır.

Okul öncesi okullarda 4 ve 5 yaş gruplarının dersleri 08.00’de başlamakta 12.40’ta bitmektedir. 4 ve 5 yaş gruplarının ders içerikleri bakanlık tarafından yayımlanan “Okul Öncesi Öğretim Programı ve Öğretmen El Kitabı” çerçevesinde 40 dakika olacak şekilde okul yönetimi tarafından belirlenmektedir. 20 dakikalık iki teneffüs bu sürelerin dışındadır. Derslerin her okul gününde 6 ders olacak şekilde uygulanması esas alınmıştır.

İlkokullarda ise yine dersler 08.00’de başlayıp 12.40’ta sona ermektedir. Bir gün 40’ar dakikalık 6 ders ve 20’şer dakikalık 2 teneffüsten oluşmaktadır. 3, 4 ve 5. sınıflar pazartesi ve salı günleri öğleden sonraları da okula gelmektedir. Öğleden sonraki bu program 14.10’da başlayıp 15.30’da sona ermektedir. Okul idaresi tarafından belirlenecek olan diğer

etkinlikler de hafta içi farklı günlerde öğleden sonraları yapılmaktadır. Ayrıca gerek duyulması hâlinde okulun başlama-bitiş saatleri okul yönetimi tarafından değiştirilebilmektedir.

Ortaokullarda ve bütün liselerde dersler 07.55'te başlayıp 13.05'te sona ermektedir. 15 dakikalık 2 teneffüs verilerek 7 ders yapılmaktadır. Dersler programdaki ağırlıkları göz önünde bulundurularak haftanın beş gününe dağıtılmaktadır. Pazartesi ve salı günleri öğleden sonra 14.10'da başlayan ve 15.30'da biten 2 derslik program uygulanmaktadır. Öğrencilerin ilgileri doğrultusunda belirlenecek diğer etkinlikler okul idaresi tarafından haftanın farklı günlerinde öğleden sonraları yaptırılabilir. Eğitsel kol faaliyetleri okul yönetimi tarafından sabah saatlerinde yapılacak şekilde de planlanabilmektedir.

Ortaokullarda dersler zorunlu derslerden ve seçmeli derslerden oluşmaktadır. Sınıf saati dersleri "Sınıf Saati Programı" ve "Rehberlik Tüzüğüne" uygun bir şekilde yürütülmektedir. Okul idaresi çapraz uygulamanın yapılmadığı durumlarda sınıf saatini öğleden sonraki derslere koymaya dikkat etmektedir. Sınıf öğretmenlerinin haftada iki saat olan kendi dersleri dışında en az bir saati de veli saati olarak belirleyip öğrencilerine duyurmaları gerekmektedir.

Özel okullarda ikinci yabancı dil dersi için Fransızca ve Almanca'nın yanı sıra bakanlıktan izin alınması durumunda ve verilecek dersin öğretim programının onaylanması şartı ile başka yabancı diller de ikinci dil kapsamında okutulabilmektedir. Öğrenciler 6. sınıfa başladıklarında okulun imkânları çerçevesinde istedikleri ikinci yabancı dili seçebilmektedir. Ancak öğrencilerin lisede aldıkları ikinci yabancı dil, ortaokulda almış oldukları ikinci yabancı dilin devamı olması esasına dayanmaktadır.

Ortaokullarda verilen seçmeli dersler öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ve okulun imkânları doğrultusunda belirlenir. Seçmeli dersler haftalık ders çizelgesindeki saatlere uygun olarak verilir. Medya okuryazarlığı bütün ortaokul düzeylerinde haftada 1 saat okutulacak olan zorunlu bir seçmeli derstir. Öğrencilerin ortaokul eğitimleri süresince herhangi bir sınıfta bu dersi almaları gerekmektedir. Ayrıca bu ders karnede notla gösterilmez sadece harf notu ile dersi aldığı belirtilir. Yine tiyatro, drama, etüt, satranç, düşünme eğitimi dersleriyle ilgili yapılan değerlendirmeler de harfle gösterilmekte olup öğrencinin yıllık genel başarısının ortalamasına dâhil edilmez.

Liselerde verilen seçmeli derslerde ise ikinci yabancı dilin öğrencinin ortaokulda aldığı ikinci yabancı dilin devamı olmasına ve öğrencilerden ilk defa ikinci yabancı dil alacak

olanla daha önce herhangi bir yabancı dil almış olanların aynı sınıfta olmamasına dikkat edilir. “Türkçe-Matematik Alanı” 12. sınıf öğrencileri önceki sınıflarda psikoloji dersini almamışlarsa seçmeli ders olarak 3 saat psikoloji dersini alırlar. Genel liselerde “Yabancı Dil Alanına” yönelik ders seçen öğrenciler 10, 11 ve 12. sınıflarda seçmeli derslerinin 3 saatini Almanca/Fransızca dersi olarak seçerler.

Ortaokul ve liselerde eğitsel kol etkinliklerinin amacı öğrencilerin zihinsel, sosyal, duyuşsal, bedensel becerilerinin ve yeteneklerinin gelişmelerine yardımcı olmaktır. Bu amaç doğrultusunda zihinsel becerilerini geliştirmek için satranç, matematik, fen, felsefe; kendilerini ifade etme becerilerini geliştirmeleri için edebiyat, yaratıcı düşünce, basın-yayın ve drama; bedensel gelişimlerini destekleyecek spor, folklor, izcilik vb. etkinliklerin okul bünyesinde kulüpleri kurulur. Bu kulüplerin okulun tümüne yönelik yarışma, panel, tartışma, seminer, gösteri, dergi ve gazete çıkarma gibi etkinlikler düzenlemeleri, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda en az bir eğitsel kol etkinliğine katılmaları sağlanır. Yine aynı şekilde her öğretmen de en az bir etkinliğe katılır.

2.6. Eğitim-Öğretim Sürecinde Program

Çocukların ilk eğitimleri doğup büyüdükleri doğal ortamda başlamaktadır. Çocuğun doğal eğitimcileri bazen kasıtlı olarak -çoğu zaman da istemeden- çocuklarına istenmeyen şeyler öğretebilmektedir. Oysa gerçek eğitim ortamlarında çocuklar planlı ve programlı bir şekilde her şeyin doğrusunu öğrenirler. Böyle bir ortamda çocuk eğitiminin temel amacına yani çocuğu topluma yararlı bir hâle getirme amacına yönelik eğitim verilir. Bu durumda çocuğun eğitiminden sorumlu olan tek kuruluş okuldur. Okul bu amaç doğrultusunda çocuğun çevresinden aldığı olumsuz etkileri olumluya, olumlu etkileri de pekiştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunmak zorundadır. Çocuğun asıl eğitim yaşamını oluşturan bu programlı eğitim “öğretim” olarak adlandırılmaktadır (Küçükahmet, 2009, s.2). Öğretim kurumları olan okullar, çocuğu topluma en iyi şekilde kazandırmayı hedeflemekte ve bu hedeflerini de zaman zaman güncelledikleri plan ve programları çerçevesinde gerçekleştirmektedirler.

Okçabol’un (2005, s.149) belirttiğine göre eğitim-öğretim süreci bireyin herhangi bir eğitim kurumuna kabul edilmesi ve kaydının yapılmasıyla başlamakta ve kurumdaki ayrılmasına kadar devam eden süreci kapsamaktadır. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği bu kurumlar örgün kurumlar ve yaygın kurumlar olarak ikiye ayrılmaktadır. Örgün öğretim

kurumları: okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimdir. Bu kurumlar dışında kalanlar ise yaygın eğitim kurumlarını oluşturmaktadır.

Belirtilen bu örgün ve yaygın eğitim kurumlarında eğitim-öğretim faaliyetleri belirli programlar aracılığı ile gerçekleştirilmektedir. Eğitim-öğretim sürecinde eğitim programı ve öğretim programı birbiri yerine kullanılmakta ve karıştırılmaktadır. Eğitim programı daha genel bir program olup öğretim programını da kapsamaktadır.

Eğitim programı herhangi bir eğitim kurumu içerisinde çocuklar, gençler ve yetişkin bireyler için Millî Eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine yönelik yapılan bütün etkinlikleri kapsamaktadır. Yapılan öğretim, ders dışında yürütülen kol etkinlikleri, özel günlerin kutlanması, okulca ya da sınıfça yapılan geziler, sunulan rehberlik hizmetleri, sağlık hizmetleri gibi birçok hizmet ve etkinlik eğitim programının içerisine girmektedir (Varış, 1996, s.14). Eğitim programları ile ilgili birçok tanım bulunmasına karşılık bütün eğitim programlarında bulunması gereken temel özellikler vardır. Bu özellikler: işlevsel olmalı, esnek ve çerçeve olmalı, devletin ve toplumun genel görüş ve beklentileri ile uyumlu olmalı ve uygulanabilir olmalı (Karacaoğlu, 2011, s.12) şeklinde sıralanabilir. Eğitim programları toplumun ve hedef kitlenin özellikleri ve ihtiyaçları gözetilerek oluşturulmalı gerektiğinde güncellenmelidir.

Arslan'ın (2018, s. 3) ifade ettiğine göre eğitim programı okullaşmanın özü, okulların var olma sebebidir. Okullar aracılığı ile eğitim programı birey ile toplumu, birey ve kültürü, kültür ve toplumu birbirine bağlar. Eğitim programı okulun hedefleri ile yakından ilişkili olup akademik ve uygulamalı bilgiyi birleştirmektedir. Eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi bulunmaktadır. Hedef kavramının içerisinde öğrenciye kazandırılacak istendik davranışlar; içerik ögesinde eğitim programında hedeflere uygun düşecek tüm konular; öğrenme-öğretme sürecinde öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntem ve teknikleri; ölçme-değerlendirmede ise hedef davranışların test edilerek istenen davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve verilen eğitimin kalitesi kontrol edilmektedir (Demirel, 2011, s.5). Eğitim programı kendi içerisinde bir bütünlüğe sahiptir. Programın içeriği istendik davranışlar üzerine kurgulanmıştır. Süreç sonunda bu istendik davranışların ne kadarının öğrenciye kazandırıldığına dair değerlendirmede bulunulur.

Program geliştirme uygulamalı bir süreci kapsamaktadır. Süreçte sistematik, dinamik, güncel ve esneklik ilkelerine uygun bilimsel çalışmalara sürekli artan bir ihtiyaç

duyulmaktadır. Program geliştirme çalışmaları sırasında programı oluşturan, programla bağlantılı olan canlı-cansız bütün unsurların dikkate alınması, bireyin ve toplumun ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması, beklentilere, bilimsel ve teknolojik gelişmelere açık olunması gerekmektedir (Karakaya, 2004, s.1). Eğitim programları öğrenen konumundaki bireylerin özel ilgi alanlarına göre değil bilim dallarının kaynaklık ettiği ve öğrencilerin kapasitelerine göre şekillendirilmiş akademik bilgiler üzerine inşa edilip oluşturulmaktadır (Yılmaz, Orhan & Alemdar, 2015, s.81). Eğitim kurumlarında verilen eğitimin niteliğini, uygulanmakta olan eğitim programları belirlemektedir. Bu sebeple eğitim programları hazırlanırken bazı kurallara dikkat edilmesi gerekmektedir. Başaran (1991, s.210) bu kuralları şu şekilde sıralamaktadır:

Millî Eğitimin ve okulun amaçları,
Millî Eğitimin ve okulun eğitim ilkeleri,
Okutulacak dersler ve haftalık süreleri,
Derslerin, öğrenci davranışlarına dönüştürülmüş amaçları,
Derslerin konuları ve her konu ile öğrenciye kazandırılacak davranışlar,
Konulara verilecek ağırlık ve süre,
Konuların öğrenilmesine yardım edecek eğitim araç-gereçleri ve eğitim teknolojisi,
Okuldaki öğrencilerin gelişim özellikleri ve konuların bu özelliklere uydurulma yolları,
Konular ile çevrenin toplumsal, ekonomik, kültürel yapısının ve öğrencilerin gelecek yaşamlarının ilgisi,
Eğitim programının yönetimi ve eğitim programı için okulda hazırlanacak ortama ilişkin ilkeler.

Öğretim programı ise eğitim programının içerisinde ağırlığı olan çoğunlukla belirli bilgi kategorilerinden oluşmaktadır. Öğretim programı, bazı okullarda beceri ve uygulama ağırlıklı olan bilgi ve becerinin eğitim programının amaçlarının da göz önünde bulundurularak planlı biçimde öğrenciye kazandırılmasına yönelik bir programdır (Varış, 1996, s.14). Calp (2010, s.2) ise öğretim programını şu şekilde tanımlamıştır: Eğitim programında gösterilmekte olan hedeflerin gerçekleşebilmesi için gerekli olan öğretmen, konular, fiziki imkânlar, ders malzemeleri gibi unsurları kapsayan bir bütün. Diğer bir ifadeyle öğretim programı, okul ya da okul dışında bireye kazandırılması planlanan derslerin öğretimi ile ilgili bütün etkinliklerin dâhil edildiği yaşantılar düzeneğidir.

İnsan öğrenme koşullarını denetim altına almak, yönetmek veya yönlendirmek için bu programlara ihtiyaç duymaktadır. Neyi, nasıl öğretmemiz gerektiğinin sınırları bu programlarla çizilmektedir.

2.7. Eğitim-Öğretim Sürecinde Ders Kitabı

Ders kitabı Öncül (2000, s.308) tarafından “Kesin olarak belli bir dersi ele alan kitap. Sistemli bir biçimde düzenlenmiş, belirli bir derste kullanılmak üzere hazırlanmış ve belli

bir ders için kaynak işlevi gören kitap.” şeklinde tanımlanmaktadır. Ders kitabını kısaca, belirli bir ders alanına yönelik olarak plan ve düzen çerçevesinde o derste kullanılmak üzere hazırlanmış kaynak olarak tanımlayabiliriz.

Yüzlerce yıldır eskimeyen öğrenme kaynaklarının başında ders kitapları gelmektedir. Kuşkusuz bunun bir sebebi bulunmaktadır. Ders kitapları olarak anılmakta olan öğrenci kitapları devamlı olarak öğrencinin elinin altında olan, kolay bir şekilde taşınan, gerekli bilgileri içinde barındırarak her türlü ortamda rahat bir şekilde kullanılabilen kaynaklardır. Çoğu zaman eğitimciler de öğrenme-öğretme süreçlerinde bu kaynakları temel almakta sınavları kitaplarda yer alan içeriğe göre yapmaktadırlar. Öğretim tasarımı ilkeleri çerçevesinde üretilmekte olan öğrenci kitaplarının içerisinde bazı unsurların bulundurulmasına dikkat edilmelidir. Öğrenci kitapları genel olarak modül ya da ünite temelli hazırlanmaktadır. Başlangıçta içerisinde öneriler, hazırlık soruları, anahtar kavramlar, öğrenme amaçları, ön düzenleyici bilgiler gibi yönlendirici etkinlikler sonrasında ise konulara ilişkin açıklamalar, düşünmeyi uyarıcı sorular, dikkat odaklama araçları, yan notlar, vurgulamalar, çarpıcı istatistikler, alıştırma, örnek olaylar, görsel destekleyiciler, tartışmalar, oyunlar, deneyler, uygulamalar ve okuma parçaları bulunmaktadır. Bunların devamında ise kitaplarda genellikle kendini deneme soruları, etkinlikler, sözlük, kaynaklar ve dizin yer almaktadır (Şimşek, 2014, s.187). Alandaki bütün ders kitapları temelde benzer bir düzene sahiptir. Ders kitapları hazırlanırken genel olarak bu düzene uygun olmasına dikkat edilmektedir.

Eğitimde, öğretim malzemesi olarak kullanılan araç ve gereçlerde bulunması gereken en önemli özellik şüphesiz kullanılış amacına uygunluktur. Kullanılış amacına uygun olmayan bir malzemenin diğer özellikleri bir anlam ifade etmemektedir. Bu araç ve gereçlerin kullanılış amacına uygun olmasının yanı sıra içerisinde öğrenciyi olumsuz etkileyecek, saptırıcı, bozucu etkilerin bulunmamasına da dikkat edilmelidir. Ayrıca bu araç ve gereçlerin sağlam, dayanıklı, ucuz ve sağlığa uygun olma gibi özelliklere de sahip olması gerekmektedir (Özçelik, 2014, s.134). Eğitimde kullanılan her bir araç-gereç birçok yönden değerlendirilmeli sonrasında uygunluk durumuna göre kullanılıp kullanılmayacağına karar verilmelidir.

Ceyhan ve Yiğit’in (2005) belirttiğine göre ders kitaplarının temel amaçları; öğrenciye alanı ile ilgili bilgileri arama, bulma ve kullanma yollarını göstermek; öğrencilere ve öğretmenlere kaynak kitap olarak kılavuzluk etmek; öğrenciye güncel, toplumsal deneyimlerin kazandırılmasını sağlamak ve sorunların çözümünde yardımcı olmaktır (s.25). Eğitimde ders

kitapları kendi güçlerine sahiptirler. Ders kitapları amaç, içerik ve konu sıralaması bağlamında genel bir yapı ortaya koymakta özel bir konu alanı içerisinde öğrencilere temel bilgiler sağlamaktadır. Ayrıca ders kitapları öğretim sürecinde zamandan tasarruf sağlamakta ve öğrencilere öğretmenlerin sahip olmadığı/olmayabileceği bazı uzman bilgiler de sunmaktadır (Yılmaz, Orhan & Alemdar, 2015, s.81). Görüldüğü üzere ders kitaplarının tek bir görevi bulunmamakta, birçok amaca hizmet etmekte, öğretmen ve öğrencilere birçok yönden destek olmaktadır. Eğitimde ders kitaplarının en fazla kullanılan ders aracı olduğu düşünüldüğünde İpek Eğilmez (2019, s.265) ders kitapları hazırlanırken dikkat edilmesi gereken noktaları:

- Uzun süre kullanılabilmesi için dayanıklı olması gerektiği,
- Renkleri ve kâğıt kalitesi ile öğrencilerin dikkatlerini, ilgilerini çekebilecek nitelikte olması gerektiği,
- Punto özelliklerinin öğrencinin yaşına uygun olması gerektiği,
- Forma sayıları, Türk bayrağı, Atatürk resmi gibi öğelerin -portre ve şekillerin- bulunması gereken yerler açısından yönetmeliğe uygun olması şeklinde sıralamıştır.

Cemiloğlu (2009, s.172-174) ise Türkçe ders kitaplarının içerik özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

- Türkçe dersi programında belirtilen dersin amaçları dersin hedeflerini de tanımlamak olduğu için ders kitabına yerleştirilecek olan okuma metnlerinin de öğrenciyi bu hedeflere götürecek ve belirlenen kazanımları sağlayacak nitelikte olması gerekmektedir.
- Türkçe ders kitabı yazarlarının öncelikle alan uzmanı ve alanda görev almış öğretmenlerden oluşması daha yararlı olacaktır.
- Ders kitaplarının ele alınan konuları ve okuma metnlerini belirli bir sistematik içinde ele alması beklenir. Bu sebeple ders kitapları öncelikle dersin programına uygun olmalı, metnlerin verilişinde belirli bir yaklaşım takip edilmelidir.
- Kitaplarda yer verilen tarihî okuma metnlerinin günlük hayatla bağlantısının kurulması, anlatılan o ortamın öğrenciye sezdirilmesi esas alınmalıdır.
- Konuların ve okuma metnlerinin seçiminde disiplinler arası geçişlere ve diğer derslerle ilgili bağlantılara önem verilmelidir.
- Konuların ve metnlerin verilmesinde kolaydan zora ve basitten karmaşığa doğru ilerleyen bir düzenin takip edilmesi gerekmektedir.

- Konuların ve metinlerin seçiminde öğrenciyi düşünmeye, tartışmaya, araştırmaya götürecek nitelikte olmasına dikkat edilmelidir.
- Okuma metinlerinin işlenebilecek uzunlukta olmasına ayrıca kısaltılan, düzenlenen metinlerde bütünlüğün bozulmamasına dikkat edilmelidir.

Dil eğitiminde yararlanılan en temel kaynak ders kitaplarıdır. Yaşaroğlu (2018, s.171) bu materyallerin amaca uygun olması gerektiğini, öğrencileri etkinliklere dâhil etmesi ve öğrenilenleri pekiştirmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Türkçe öğretiminde çocuğun gelişimine uygun bir şekilde sanatçı duyarlılığı kazanabilmesi yazınsal yönden nitelikli çocuk edebiyatı ürünleri/metinleri ile mümkündür. Bundan dolayı çocukların; anlama-anlatma becerileri gelişmiş, düşünen, duyarlı bireyler olarak yetişmesi için okul hayatının ilk aşamasından itibaren bu tür metinler içeren kitaplarla buluşturulması gerekmektedir. Çocuğa dil bilinci ve duyarlılığı kazandıran metinler Türkçe öğretiminin vazgeçilmezi olmalıdır (Çer, 2016, s.1042). Bu kitaplar çocuklara ana dili -Türkçe- sevgisi aşılamalı, çocuk ana dilinin zenginliği içinde dil dünyasını geliştirmelidir.

2.8. Dil Becerileri

Türkçe dersleri dil becerileri de denilen dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşmaktadır. Aşağıda her bir beceriye yönelik bilgi verilmiştir.

2.8.1. Dinleme Eğitimi

Dinleme ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Ergin ve Birol (2000, s.115) dinlemeyi; seslerin -seslerle birlikte varsa konuşma görüntülerinin- farkında olma ve bireyin dikkatini onlara verme ile başlayan, belirli işitsel işaretlerin tanınması, hatırlanması ve anlamlandırılmasıyla son bulan psikolojik bir süreç olarak; Demirel ve Şahinel (2006, s.72) ise konuşan bireyin karşı tarafa vermek istediği mesajı pürüzsüz bir şekilde anlayabilme ve söz konusu uyaranlara karşı tepkide bulunabilme süreci olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlarda dinlemede dikkat, sesleri hatırlama ve anlamlandırma, uyaranlara tepkide bulunabilme öne çıkmaktadır.

Dinleme, pasif bir şekilde seslerin etrafımızdan akıp gitmesinden farklı olarak sadece söylenene dikkat etme durumu değil aynı zamanda karşıımızdaki kişinin sesine, kelime seçimine, tonlamasına, hızına ve beden diline karşı da duyarlı olma durumudur (Mackay,

1997, s.10). Aslında dinleme aktif bir süreç olarak (etki-tepki süreci) karşımıza çıkmaktadır. Güneş (2019, s.80) dinlemenin sadece iletişim kurmak için bir araç olmadığını aynı zamanda öğrencinin çeşitli becerilerini de geliştirmek için önemli bir alan olduğunu, çocukların dinleme yoluyla farklı bilgileri öğrenirken dinleme becerilerinin ve zihinsel becerilerinin ikisini de geliştirdiğini ifade etmektedir. Dinlemede amaç genellikle anlamadır. Ancak bazen zevk için dinleme de gerçekleştirilebilir. Müzik dinleme, doğadaki sesleri dinleme gibi. Dinlemede duyulan sesleri seçme söz konusu olduğundan dinlemenin bilinçli bir faaliyet olduğu kabul edilmektedir. Dolayısıyla burada dinleme ve işitme birbirinden ayrılmaktadır. İşitme fiziksel bir süreçken dinleme işitmeyi de içine alan zihinsel bir süreçtir (Doğan, 2020, s.5). Dinlemenin ön koşulu işitmedir. Bir bireyin işitebilmesi için öncelikle sağlıklı dinleme organlarına sahip olması gerekmektedir. Daha sonrasında ise bir sesin var olması, sesin kulağın işitebileceği bir frekans aralığında bulunması, işitme geçit yollarından geçerek beyindeki işitme merkezine ulaşması ve burada da sesin algılanması gerekmektedir (Yemenici, 2021, s.169). İşitme sürecinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinden sonra dikkatin ve bireyin ihtiyaçlarının da devreye girmesi ile dinleme süreci başlamaktadır.

Dinleme sürecini sadece dinleme metninin anlaşılmasına yönelik düşünmemek gerekir. Dinleme becerisinin ölçülmesine yönelik çalışmalarda dinlemenin, dinleme metinlerinde verilen ana düşüncenin anlaşılmasına yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Bu duruma göre önemli olan dinleme süreci değil, dinleme sonucudur ve ölçülen de süreç değil sonuçtur (Benzer, 2019, s.167). Tabak ve Göçer (2014, s.251) yaptıkları araştırmada geleneksel ölçme-değerlendirme araçlarının öğrencilerin dinleme becerilerini değerlendirmede yetersiz olduğunu ve bu araçların üst düzey düşünme becerilerini ölçmede etkili olmadığını ifade etmektedir. Değişen çağın ve neslin ihtiyaçları doğrultusunda kullanılan ölçme-değerlendirme araçlarının da güncellenmesi gerekmektedir.

Dinleme, okuma ve yazmanın ön koşuludur. Bireylerin büyük çoğunluğunun yazılı dil ile tanışmaları ebeveynlerinin onlara okudukları kitaplar ile olmuştur. Okuma becerisinde ise öğrencilerin duydukları ve gördükleri arasında bağlantı kurdukları göz önünde bulundurulduğunda dinlemenin okuma üzerindeki etkisi daha iyi anlaşılmaktadır (Tüzel, 2014, s.21). Yani dinleme diğer becerilerin gelişmesine kaynaklık etmektedir. İyi bir dinleyici olmadan, başarılı dinleme etkinlikleri gerçekleştirilmeden okumanın ve yazmanın gerçekleşmesi mümkün değildir. Çocuk harflerin nasıl telaffuz edildiğini dinleme yoluyla öğrenir ve bu doğrultuda okuma ve yazma eylemini gerçekleştirir.

Dinleme, anlamamanın en önemli unsurlarından biri olarak hayat boyunca kullanılmaktadır. Bunun için bu yeteneğin geliştirilmesi çok önemlidir. Dinleme becerisinin ölçülmesi ve sınıfta öğrencinin ilerlemesinin takip edilmesi çok zordur. Bu bakımdan öğrencinin öğretmeni anlamaya başladığı seviyeden itibaren sistemli bir şekilde dinleme eğitimi verilmesi gerekmektedir. Bu daha anaokulundan itibaren verilen dinleme eğitimi ile karıştırılmamalıdır. Çocuk o çağda henüz bilinçli bir dinleme yapmamaktadır (Yalçın, 2006, s.45). Dinlemenin de diğer becerilerde olduğu gibi kuralları, yöntem ve teknikleri bulunmaktadır. Çocuğa okul hayatı boyunca ihtiyaçları doğrultusunda hangi yöntem ve tekniği kullanması gerektiği öğretilmelidir.

Eğitim süreci içerisinde dinleme hep ihmal edilmiş, geri plana itilmiş bir beceri olmuştur. Programlarda ve ders kitaplarında yer alabilmesi için uzunca bir sürecin geçmesi gerekmiştir. Dinleme becerisinin diğer dil becerileri gibi geliştirilebileceği unutulmuştur. Dinlemenin bu denli ihmal edilmesindeki sebep öğretmenlerin ve velilerin nasıl olsa çocukların dinlemeyi okul öncesi dönemden beri bildiklerini düşünmeleridir. Bu nedenle hem öğretmenler hem veliler hem de öğrenciler zamanlarını daha çok okuma ve yazmaya harcamaktadırlar.

Bazı öğrenciler normal dinleme becerisine sahipken bazı öğrencilerin çeşitli kulak rahatsızlıkları bulunmasından ya da dinleme sürecinde uygun modellerle karşılaşma fırsatı bulamadıklarından dolayı dinleme becerileri yeterince gelişmemiş olabilmektedir. Dikkat eksikliği, hiperaktiflik, beyinle ilgili özel sorunlar da dinleme yetersizliklerine yol açabilmektedir. Sınıf ortamında dinlemenin sağlıklı olabilmesi için öğretmenlerin derste göz göze gelmekten kaçınan, aşırı hareketli olan ve ders anlatılırken dikkati dağıtacak kadar çok konuşan öğrencilerle yakından ilgilenmesi gerekmektedir (Akyol, 2020, s.1-2). Eğitim sürecinde öğretmenler ellerinden geldiğince öğrencilere farklı dinleme modelleri sunmalı, dinleme sorunları olan öğrencilere ayrı bir ilgi göstermeli, sorunun kaynağını tespit etmeye çalışmalıdırlar.

2.8.2. Konuşma Eğitimi

Konuşma; duygu ve düşüncelerimizin sesli bir şekilde karşıya aktarılmasını kapsayan bir süreçtir. Güneş (2019, s.106) konuşmanın sadece duygu ve düşünceleri aktarmaya yarayan etkileşimsel bir süreç olmadığını aynı zamanda öğrenme, anlama, zihinsel, duygusal ve sosyal becerileri de geliştirmek için önemli bir alan olduğunu vurgulamaktadır. Süreç

içerisinde konuşmayı etkileyen birçok unsur bulunmaktadır. Demirel ve Şahinel (2006) konuşmayı etkileyen unsurları cinsiyet, ikiz olma, dil ve zekâ, fiziksel yapı ve dil, etkileşim ve öğrenme (s.103) olarak sıralamaktadır. Cinsiyete göre kız çocukları erkek çocuklara göre daha erken konuşmakta ve daha geniş söz varlığına sahip olmaktadır. İkizlerin konuşma becerileri ise ikiz olmayanlara göre daha geç gerçekleşmektedir. Çünkü ikizler kendi aralarında sözsüz de iletişim kurdukları için diğer kişilere çok gereksinim duymayabilmektedir. Fiziksel yapı olarak zayıf kişiler kilolu kişilere göre konuşurken kendini daha rahat hissetmektedir. Yine konuşulan dile maruz kalma ve öğrenme de konuşmada ayrı bir öneme sahiptir.

Akyol (2020, s.23) çocuğun okul hayatı başlamadan önce kazanmış olduğu konuşmanın, daha çok çocuğun içinde yaşadığı çevrenin dilinden oluşmakta olduğunu ve bu dilin yerel ağız özelliklerini taşıdığını, çocuğun kazanmış olduğu bu yerel ağız özelliklerinin düzeltilmesinin belirli bir zamanı gerektirdiğini belirtir. Bu yüzden başlangıçta çocuğun diline çok fazla müdahale edilmemeli, özellikle alaycı bir tavırla yapılan müdahalelerin çocukta çekingenliğe yol açabileceği ve eğitim sürecinde çocuğun pasifleşebileceği unutulmamalıdır. Çocukta var olan ağız özelliklerinin düzeltilmesinin planlı bir süreci ve bu süreçte uygulanacak etkinlikleri kapsadığı bilinmeli çocuğa herhangi bir baskı yapılmamalıdır.

Bireyde; konuşmanın anlaşılır olmaması, sesin tam olarak duyulmaması, kelime bilgisi eksikliği, gramer bilgisi eksikliği, sesin tırmalayıcı olması, ritim bozukluğu, vurgu ve tonlamada yetersizlik, beden dilinin kullanımının yetersiz ya da konuşma konusu ile ilgisinin olmaması, gereksiz tekrarlar, yöresel ağız kullanma ve argo söyleyişler gibi konuşma bozuklukları görülebilmektedir. Yine bu bozuklukların fiziksel, psikolojik ya da sosyolojik nedenleri bulunabilmektedir (Şahin, 2019, s.111). Bu gibi durumlarda öncelikle sorunun ne olduğu belirlenmeli sonrasında neden kaynaklandığı tespit edilerek uygun çözüm yolları denenmelidir.

Konuşmak demek bireyin aklına gelen her şeyi olduğu gibi seslendirebileceği anlamına gelmemektedir. Okuma, dinleme ve yazma becerilerinde olduğu gibi konuşmada da bir zihinsel süreç söz konusudur. Söylemek istediklerini belirli bir mantık süzgecinden geçirmeden olduğu şekliyle karşısındakine aktaran kişiler iletişim sorunu yaşamaktadırlar (Sevim, 2019, s.167). Konuşurken kullandığımız kelimelerin anlamlarına, sıralamasına dikkat etmemiz gerekmektedir. Konuşma bireyin doğduğu çevrede süreç içerisinde

öğrendiği ve öğretim hayatı süresince de geliştirdiği bir beceridir. Eğitim-öğretim sürecinde bütün konular konuşma çalışması için uygun değildir. Seçilen konular çocukların gelişim düzeylerine, günlük yaşantılarına, ilgi ve gereksinimlerine uygun olmalıdır.

Öğretmenler sözlü anlatım etkinliklerini hazırlarken öğrencileri merkeze almalı, çok konuşan değil çok konuşturan öğretmen profili oluşturmaya gayret göstermelidir. Öğrencilerin akıcı ve doğru bir konuşma becerisi kazanıp kazanmaması genellikle öğretmenin tutumu ile ilgilidir (Calp, 2010, s.203). Konuşma çalışmalarında öğretmenlerin dikkat etmesi gereken en önemli nokta öğrencileri konuşmaya heveslendirmek, cesaretlerini sözlü ya da davranışsal olarak kırmamaktır (Korkmaz, 2008, s.200). Öğretmenler süreç içerisinde sınıfta az konuşan öğrencilere söz hakkı vererek onları konuşmaya teşvik etmeli, cesaretlendirmeli, ek sorularla daha uzun konuşmaları için desteklemelidir.

2.8.3. Okuma Eğitimi

Okuma; genel olarak bireylerin önceden belirledikleri dilsel sembolleri duyu organları aracılığıyla algılayarak, beyinde çeşitli işlemlerden geçirerek, gerektiğinde de seslendirerek anlamlandırması sürecidir. Calp'a (2010, s.91) göre okuma; bir yazıyı, kelimeleri, cümleleri noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir. Sesli okuma durumunda bu öğelere dudak, dil ve gırtlak gibi ses organları da katılmaktadır. İyi bir okuma gözün, zihnin ve ses organlarının doğru bir şekilde eş güdümlü olarak çalışmasına bağlıdır. Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşmaktadır. Okuma yoluyla yazar ve okuyucu arasında bir bağ kurulur ve okuyucunun yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (Demirel & Şahinel, 2006, s.81). Birey sahip olduğu söz varlığı çerçevesinde metinde yazarın ona sunduklarını okuyarak anlamlandırmaya çalışır.

Okuma birçok süreci içermektedir. Okuma süreci; harflerin, çizgilerin ve sembollerin algılanması ile başlamaktadır. Algılamanın devamında dikkat verilerek kelimeler ve cümleler anlamlandırılmakta, gerekli olan bilgiler seçilmekte, sonrasında da seçilen bu bilgiler farklı zihinsel süreçlerden geçirilmektedir. İşlenen bu yeni bilgiler daha önceden var olan bilgilerle birleştirilerek metindeki görsellerden de yararlanılarak yeniden yapılandırılmaktadır. Anlamlandırma sürecinde öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil bilgisi ve okuma deneyimi gibi unsurlar da etkili olmaktadır (Korkmaz, 2008,

s.70). Okumanın gerçekleşebilmesi için bu süreçlerin başarılı şekilde gerçekleşmesi gerekmektedir.

Okumak demek kelimeleri, cümleleri görmek demek değildir. Okumak görmenin çok ötesinde bazı zihinsel etkinlikleri gerektirmektedir. Yani okuma algısal bir etkinlik, bir düşünme sürecidir (Dökmen, 1994, s.15). Birey okuma becerisini kullanarak sürekli yeni bir şeyler öğrenir, öğrendikçe daha fazla okur ve okudukça da düşünür. İşte okuma sürecindeki en önemli nokta da düşündürmektir. Birey, düşünme sürecinin başlaması ile üretici kimliğine sahip olur (Sevim, 2019, s.155). Okuduklarından yola çıkarak, düşünerek yeni şeyler üretir.

Okuma becerisi çeşitli alt alanları, boyutları, süreçleri ve teknikleri de içerisinde barındıran geniş bir alandır. Bu alana ait teknikleri öğrenme ve becerileri kazanma uzun bir süreci kapsamaktadır. Fakat okuma becerisini ve okuma alışkanlığını kazanma genellikle ilköğretim düzeyinde gerçekleşmektedir. Bu nedenle öğrencilerin okula başlar başlamaz temel okuma becerilerini kazanmalarına önem verilmesi ve sınıf düzeyleri arttıkça da onların okumalarıyla ilgili beklentilerin artması gerekmektedir (Güneş, 2019, s.128). Yalçın'a göre (2006, s.54) okuma eğitimi sürekli ve planlı yapılan bir eğitim sonucunda gelişmektedir. Eğitime ara verilmesi veya kesintiler oluşması okuma eğitiminin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Çocukta okuma eğitimi 15 yaşın sonuna kadar planlı ve sürekli bir şekilde yapıldıktan sonra çocukta okuma alışkanlığı oluşmaktadır. Bireyin daha sonrasında hayatının sonuna kadar okuyacağı yazılı materyaller aracılığıyla da bu gelişim devam etmektedir. Birey eğitim hayatının başında bağımlı şekilde gerçekleştirdiği okuma alışkanlığını ilerleyen süreçte bağımsız bir şekilde gerçekleştirmektedir.

Birçok ebeveyn ya da öğretmen çocukların herhangi bir kelimeyi ya da cümleyi seslendirmeyi öğrendiğinde okuduğunu anlamayı da öğrendiğini düşünür. Ancak okuma ve okuduğunu anlama ikisi farklı becerilerdir. Okuma daha mekanik bir beceri olarak metni seslendirmeyi ifade ederken okuduğunu anlama ise okunan şeyi anlama, işleme ve geri çağırma işlemidir (Baştuğ, Hiğde, Çam, Örs & Efe, 2019, s.5). Ülper (2019, s.8) en yaygın ve temel okuma amacının bir metni anlamlandırmak için yapılan okuma olduğunu ifade eder. Okurun ise bir metni anlamlandırabilmesi için metnin üretildiği dilin söz varlığına hâkim olması, kelimeleri hızlı bir şekilde tanınması gerekmektedir. Bundan dolayı öğretim hayatı boyunca öğrencilerin söz varlıklarını geliştirecek çalışmalara ağırlık verilmelidir. Birey okuma gerçekleştirdiği dilin söz varlığına hâkim değilse anlamlandırma gerçekleşemez ve yaptığı faaliyet sadece seslendirme olarak kalır. Okumanın hedefini anlamak oluşturmaktır.

Anlamanın gerçekleşmediği bir okuma zaman kaybıdır. Anlama düzeyini ölçmek için öğrenciye metinle ilgili sorular sorulabilir. Sorulan sorular ana ve yardımcı düşünceleri, izleği, temayı ve diğer iletileri buldurmaya yönelik olmalıdır. Metni çözümlemeye yönelik her çaba metni anlamaya yönelik bir çabadır (Gündüz & Şimşek, 2013, s.45). Öğretmenler derslerde okuma etkinliklerinden sonra mutlaka bu okuduğunu anlama etkinliklerinden uygun olanları yaptırmalı, öğrencilerin okunan metni ne kadar anladığını da kontrol etmelidir.

2.8.4. Yazma Eğitimi

Yazma becerisi, el ve göz uyumuna dayanmakla birlikte uzun bir alıştırma süreci gerektirmektedir. Gündüz ve Şimşek (2016, s.19) yazma etkinliğini bir düşünme aracı olmasının yanı sıra bireyin düşüncelerini, duygularını, hayallerini ve izlenimlerini en iyi şekilde aktarabilmek için bazı sembol ve işaretleri belirli bir disipline göre düzenleme işlemi olarak da tanımlamaktadır.

Yazma edinimi zor, karmaşık bir beceridir. Yazmanın karmaşıklığı yazarların bir dizi farklı bilişsel işlemi eş zamanlı olarak yürütmesi gerektiğinden ve yazmanın birçok değişkeni içermesinden kaynaklanmaktadır (Hamzadayı, 2020, s.225). Yazma zihinsel, görsel-algısal ve fiziksel olmak üzere üç temel bileşenden oluşmaktadır. Yazma becerisi bu üç bileşenin iş birliği içinde çalışması sonucunda gelişebilmektedir (Güneş, 2020, s.5). Yazma eyleminin gerçekleşmesi öncelikli olarak beyindeki sinir sisteminin gelişmesine ve buna paralel olarak da ince motor kaslarının gelişimine bağlıdır (Mutlu, 2020, s.46).

Öğrenciler ilkokula kadar kelimeleri cümle içindeki anlamıyla öğrenmektedirler. Bundan dolayı öğrencilerin cümle aşamasına geçmeleri öğrendikleri kelimeleri doğal ortamlarında görmeleri yönüyle de önemlidir. Cümle oluşturma aşamasından sonra metin oluşturma aşaması gelmektedir. Bu aşamada öğrencilerden oluşturdıkları birkaç cümleyi bir araya getirerek metne ulaşmaları istenmektedir. İlk okuma-yazma sürecinde metin birkaç cümleden meydana gelen paragraf şeklinde düşünülmelidir (Zorbaz, 2014, s.111). İlk okuma yazma süreci çocukların yazı sisteminin yapısını tam olarak anladığı ve yetişkinler gibi yazı yazmaya başladığı aşamadır. Bu dönem çocuk için oldukça yoğun ve karmaşık bir dönemdir. Çocuk bir taraftan harflerin şekilleri, boyutları, yazılması, birleştirilmesi, yazının yönü, kelimeler arasındaki boşluklar, büyük-küçük harf ve noktalama işareti gibi birçok alfabetik kuralı öğrenmeye diğer bir taraftan da seslerle harfler arasındaki ilişkiyi keşfetmeye

çalışmaktadır (Güneş, 2013, s.167). Bütün bu sürecin eş zamanlı, uyumlu bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir. İlk okuma-yazma sürecinde çocuğun, ailesi ile öğretmenin desteğine ihtiyacı vardır. Onların kontrolünde, onlardan aldığı destek doğrultusunda bu süreci olabildiğince verimli bir şekilde tamamlar.

Göçer (2019, s.55) yazma çalışmasının sadece bazı yazma tekniklerinin olduğu şekliyle uygulanması demek olmadığını vurgular. Ona göre yazma süreci öğrencilerin yaşantılarından, izlenimlerinden, tasarı ve hayallerinden de beslenerek ortaya özgün ürünler çıkarma sürecidir. Yazma çalışmalarına başlanmadan önce öğrenciler edebiyatın seçkin örnekleri ile tanıştırılmalı, onları okumaları teşvik edilerek belirli bir donanımına sahip olmaları sağlanmalıdır. Sonrasında öğrenciler sahip oldukları donanım çerçevesinde kendi özgün metinlerini oluşturabileceklerdir. Çocuğun yazma becerisi geliştikçe bilgiyi transfer etme, düşünceleri gözden geçirip düzenleme becerileri de gelişerek yazma etkinlikleri daha etkili bir şekilde yapılmaktadır. Bu durumda daha üst düzey yazmalar gerçekleşmektedir. Yazma becerileri gelişmemiş öğrenciler bilgi aktarmaya dayalı yazmaları daha fazla yapmaktadırlar. Bunun nedeni metni yorumlayarak kendi yazım tarzlarıyla bütünleştirememeleridir (Akyol, 2020, s.107-108). Bu sorun bol bol okuma ve yazma çalışması yapılarak çözüme kavuşturulabilir.

Sevim (2019, s.165) yazma sürecinin aşamalarını şu şekilde açıklamıştır: İlk aşama yazmanın öğrenciler tarafından bir ihtiyaç olarak hissedilmesidir. Yazma etkinliği öğrenciler tarafından ihtiyaç olarak hissedilmediği sürece yapmak zorunda oldukları bir iş gibi görülecek verimli olmayacaktır. İkinci aşama yazma konusunun belirlenmesidir. Burada önemli nokta konunun öğrencinin ilgi alanına girmesi ve konunun öğrencilerin yeni fikirler, düşünceler üretebilecekleri konular arasından seçilmesidir. Üçüncü aşaması ise hazırlıktır. Öğrencinin yazmaya yönelik tutum, korku, kaygı ve motivasyon sorunları bu aşamada ortaya çıkarılmalı ve uygun çözümler bulunmalıdır. Yine bu aşamada yazılacak metnin türü, yazma amacı, hedef kitle, yazıda yer verilecek ana ve yardımcı düşünceler belirlenmelidir. Bu aşamadan sonra ise taslak oluşturma aşaması gelmektedir ve hazırlık aşamasında ulaşılan bilgiler, düşünceler birbiriyle ilişkilendirilerek bir sıraya dizilmektedir. Taslak aşamasından sonra ortaya çıkarılan metnin gözden geçirilme aşaması gelmektedir. Taslak metin birkaç kişiye okutulup gerekli görüşler alındıktan sonra düzeltmeler yapılmaktadır. Metin şekilsel ve içeriksel açıdan kontrol edildikten sonra son aşama olan yayımlama aşaması gelmektedir. Bu aşamada oluşturulan metin amaç doğrultusunda uygun bir yerde yayımlanmaktadır.

Yazma eğitiminin etkili bir şekilde gerçekleşebilmesi için okuma, konuşma ve dinleme gibi diğer becerilerle iç içe sarmal bir yapıda verilmesi gerekmektedir. Çünkü bu beceriler ancak birbirini besleyerek tamamlanabilmektedir (Kardaş, Esendemir & Kardaş, 2021, s.11; Dilidüzgün, 2020, s.191). Ancak yazma becerisinin bu becerilerden farklı yönleri de bulunmaktadır. Yazma becerisinin diğer becerilerden en önemli farkı güçlü, sınırları çok belirli dil bilgisi kurallarına bağlı olması, imla kurallarının sınırları içinde kalması ve bazı kelime ve söz varlığı unsurlarının sadece yazı diline özgü olmasıdır (Yalçın, 2018, s.362). Yazma becerisi, dilin dil bilgisi ve imla kurallarını öğrenmeden tam anlamıyla gerçekleşemeyecektir. Bu kuralların öğrenilmesi de öğretim programları ve ders kitapları ile birlikte planlı bir süreci gerektirmektedir.

2.9. Dil Bilgisi

Dil bilgisi sözcüğü (gramer) köken olarak Yunanca harf anlamına gelen “grammatike” ya da yazma anlamına gelen “gramma” biçiminden Fransızca “grammaire” aracılığı ile Türkçeye girmiştir. Bu terim uzun bir süre dilin incelenmesini belirtmek için kullanılmıştır. 19. yüzyılda dil bilim ayrı bir bilim dalı olarak ortaya çıkıncaya kadar bu kelimeler birbirinin yerine kullanılmıştır (Kıran & Kıran, 2018, s.68). Eskiden harf okuma-yazma sanatı olarak ele alınan dil bilgisi günümüzde bir dili meydana getiren sesleri, heceleri, kelimeleri ve cümleleri yapı, tür, anlam özellikleri, görev ve işleyişleri bakımından detaylı olarak inceleyen, dikkat edilmesi gereken kuralları ortaya koyan alandır (Güneş, 2019, s.261). Dil bilgisi kendi içerisinde fonetik, morfoloji, söz dizimi ve semantik alt dallarına ayrılmaktadır. Fonetik bir dilde var olan seslerin nasıl oluştuğunu yani seslerin geçirdiği evrimi inceleyen; morfoloji dilin yapı ve biçim bilgisini inceleyen; söz dizimi dilin cümle bilgisini inceleyen; semantik ise dilin anlam bilimini inceleyen alt dal olarak tanımlanabilir.

Müldür’e göre (2021, s.307) ana dili bilgisi, bireyi her şeyden önce temel dil becerilerini kullanırken hatalardan uzak tutarak bireyin dil becerilerini etkili bir şekilde kullanmasını sağlamaktadır. Yani dil bilgisi, bireyin sağlıklı bir şekilde iletişim kurmasına, başkalarının aktardığı duygu ve düşünceleri sağlıklı ve etkili bir şekilde anlamasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca dil bilgisi dili kullanırken bireyi hata yapmaktan koruduğu için ayrı bir öz güven sağlayarak kişinin rahatlıkla kendini ifade etmesini sağlamaktadır. Bunların ötesinde dilin kurallarını bilmek yeni bir dil öğrenilmesini de kolaylaştırmaktadır.

Gramer eğitiminin basitten zora doğru verilmesi gerekmektedir. Çünkü gramer dilin mantık bütünlüğünü içermektedir. Öğrenci küçük yaşlarda daha çok beynin sağ yarısını kullanarak dil becerilerini kazanmaktadır. Ancak gramer beynin sol yarısının kavradığı ve algıladığı bir sistemden oluşmaktadır. Gramerin kavranma yaşı daha çok ergenlik yaşlarına yakın dönemler olduğu için gramerin ileriki yaşlara doğru verilmesi gerekmektedir (Yalçın, 2018, s.106). Bu doğrultuda öğretim programlarında ve ders kitaplarında gramer konularından hangi konunun hangi sınıf düzeyinde yer alacağı belirlenmektedir.

Dolunay (2019, s.377) ilköğretim okullarının dil bilgisi öğretimiyle öğrencilerin ana dillerini etkili ve güzel bir şekilde kullanmayı öğrenmesini, anlama ve anlatma becerilerini kazanarak birbirleriyle ve çevreleriyle iletişim kurmalarını amaçladığını ifade etmektedir. Diğer bir ifadeyle dil bilgisi öğretimi öğrencilerin dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde yardımcı ve destekleyici bir alandır. Türkçe derslerinde dil bilgisi konuları ayrı bir şekilde değil diğer becerilerle bağlantılı olacak şekilde verilmesi gerekmektedir.

BÖLÜM 3

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, incelenen materyaller, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

KKTC’de bulunan ortaokullarda Türkçe öğretiminin durumunu belirlemek amacı ile yapılan bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır.

Karma yöntem araştırması, araştırmanın problemini derinlemesine ve çok boyutlu bir şekilde incelemek için nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanılarak yapıldığı araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018, s.322). Baki ve Gökçek (2012, s.12) karma yöntem araştırmalarında, araştırmacıların yaratıcı olmaları ve kendilerine sunulan tasarımlarla sınırlı kalmamaları gerektiğinin önemli olduğunu belirtmektedir. Kimi durumlarda araştırma tasarımının ortama, koşullara ve elde edilen verilere göre yeniden şekillendirilmesi, bulguların bir noktada birleştirilmesi ya da harmanlanması gerekmektedir.

Nitel araştırma, asıl olarak incelenmekte olan sosyal gerçekliğin derinlerinde bulunan bilgileri yüzeye çıkarmayı amaçlamaktadır. Bu gerçekliği yüzeye çıkarırken de araştırmacı kendi öznelliğini ve yeterliliğini sürece dâhil edebilmektedir. Bu süreçte birden fazla veri toplama tekniği kullanılmakta ve elde edilen veriler kendi içerisinde kategori ve temalara dayalı olarak gruplandırılmaktadır. Bu doğrultuda nitel araştırma bireyin kendi çabaları doğrultusunda biçimlendirdiği ve anlamlandırdığı olguları derinlemesine keşfetmek için geliştirdiği bilgi üretme yollarından biri olarak tanımlanabilir (Ertugay, 2019, s.54). Nitel yöntem hem derin hem de ayrıntılı konular üzerinde çalışmayı mümkün kılmaktadır. Analiz

öncesinde belirlenen kategorilerde bir sınırlandırma olmaması nitel araştırmaların ne kadar derin ve detaylı çalışmalar olduğunu göstermektedir (Patton, 2014, s.14).

Creswell (2013, s.48) nitel araştırmayı kullandığımız durumları şu şekilde açıklamaktadır: Bir problem ya da konu çözümlenmek istendiğinde, karmaşık bir konu aydınlatılmak istendiğinde, akademik yazılar kısıtlama olmaksızın esnek yazılmak istendiğinde, araştırmaya katılan katılımcıların araştırma problemini veya konusunu hangi bağlamda ele aldıklarını tespit etmede, mevcut teoriler problemi yansıtmakta yetersiz kaldığında ve nicel araştırmalar analizler problemin yapısına uymadığında nitel araştırmalar kullanılır.

Nicel ve nitel araştırma karşılaştırıldığında aralarında amaç, hipotez, varsayım, tanım, tasarım, örneklem, veri toplama, analiz, sonuçlar ve analiz raporu açısından farklılıklar bulunmaktadır. Nicel araştırmalarda amaç bilimsel yasaları onaylama, ilişkileri araştırma, sebep-sonuç tümdengelimsel iken nitel araştırmalarda amaç doğal ortamda inceleme, fikir üretme ve tümevarımsaldır. Nicel araştırmada varsayım nesnel ve yöntem odaklı iken nitel araştırmada öznel ve gerçeklik odaklıdır. Nicel araştırmada hipotez geniş ve belirli iken nitel araştırmada dar ve belirsizdir. Nicel araştırma tanımlarında büyük resme yer verilirken nitel araştırma tanım odaklı yapılmaktadır. Nicel araştırma tasarımları mutlaka araştırmadan önce yapılırken nitel araştırmalarda esneklik payı bulunmaktadır. Nicel araştırmalarda büyük örneklem bulunurken nitel araştırmalarda küçük örneklem grupları bulunmaktadır. Nicel araştırmalarda veri toplama araçları olarak anket, soru listesi, ölçüm araçları, hazır araçlar kullanılırken nitel araştırmalarda mülakat, gözlem, saha notları, odak grupları, kayıtlar, araştırmacı ile veriler toplanmaktadır. Nicel araştırmada istatistiksel analizler yapılırken nitel araştırmalarda desen, motif ve holistik analizler yapılmaktadır. Nicel araştırmanın sonuçları genellenebilirken nitel araştırma sonuçları daha öznel bulgulardan oluşmaktadır (Akarsu & Akarsu, 2019, s.26-27). Bu açıklamalar nicel ve nitel araştırma arasındaki farklılıkları net bir şekilde ortaya koymaktadır.

Yapılan bu araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında tarama modeli kullanılmıştır. Bu kapsam çerçevesinde KKTC ortaokullarında Türkçe dersini almakta olan ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme, konuşma, okuduğunu anlama, yazma ve dil bilgisi başarı düzeylerinin belirlenen değişkenlere (cinsiyet, ana dilinden başka bir dil bilme, okul öncesi eğitim alma ve anne-baba eğitim durumu) göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir olayı, durumu olduğu hâli ile tespit etmeyi, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın konusunu oluşturmakta olan birey, nesne kendi koşulları içerisinde olduğu şekli ile değiştirilmeden tanımlanmaya çalışılır. Onları değiştirme ve etkileme çabası gösterilmez. Önemli olan birey ya da nesneyi uygun şekilde gözlemleyebilmektir (Karasar, 2022, s.109).

Araştırmanın nitel kısmında öğretmen ve öğrenci görüşleri ile ilgili verilerin toplanmasında olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilimin konusu; günlük yaşamda sık sık karşılaşılan ama tam olarak açıklanmakta zorlanılan ve hakkında yeterince bilgi sahibi olunmayan olay, olgu, deneyim, anlayış ve tutumdur. Örneğin; adalet, başarısızlık, disiplin gibi eğitim alanında sık sık karşılaşılan konular (Kıncal, 2010, s.106) olgubilimin konusunu oluşturmaktadır. Olgubilim araştırmalarında asıl olan durum, belirli bir olayı ya da durumu deneyimleyen bireylerin bu olay ya da durumu nasıl anlamlandırdıklarıdır (Cemaloğlu, 2020, s.89). Bu desende araştırmacı bazı belirli süreçleri takip ederek çalışmasını sonuçlandırmaktadır. Bu süreçteki temel amaç araştırmada elde edilen verilerin analiziyle birlikte katılımcıların yaşantı ve anlamlandırmalarını keşfetmektir. Bu tür çalışmalarda elde edilen verilerin analizinde çoğunlukla içerik analizinden yararlanılmaktadır. Yıldırım ve Şimşek (2018, s.72) olgubilim araştırmalarının her zaman nitel araştırmanın doğasına uygun bir şekilde kesin ve genellenebilir sonuçlar ortaya koymayabileceğini fakat olguyu daha iyi tanımamıza, anlamamıza yardımcı olacak örnekler, yaşantılar, açıklamalar ortaya koyabileceğini ifade eder.

Araştırmanın nitel boyutunda veriler Türkçe öğretmenleri ve öğrencilerden görüşme yapılarak elde edilmiştir. Görüşme, en az iki birey arasında sözlü şekilde gerçekleşen bir iletişim sürecidir. Görüşme oldukça esnek bir araştırma aracıdır ve belirli bir konu ya da soru hakkında derinlemesine bilgi edinilmesini sağlar. Görüşme; anket, gözlem gibi birçok yöntemle birleştirilerek de kullanılabilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2010, s.161). Görüşmenin esnek bir yöntem olması ve beraberinde başka yöntemlerin de kullanılması araştırmayı yapan kişinin deneyimi ve planlı çalışması sonucu daha nitelikli veriler toplanmasına imkân sağlamaktadır.

Görüşme yönteminin kullanılacağı araştırmalarda görüşmeden önce verilerin kimlerden toplanacağı, ne tür bilgilere ihtiyaç duyulduğu, görüşmenin yeri ve zamanı, görüşmeyi kimlerin yapacağı, nasıl bir görüşme şekli izleneceği ve görüşme sonuçlarının güvenilirliğinin nasıl denetleneceği netleştirilmelidir (Arslanoğlu, 2016, s.102). Bunlarda netlik

sağlan(a)maması araştırma sürecinin her yönden uzamasına ve karmaşık bir hâle gelmesine neden olacaktır. Ayrıca bu konularda netlik olması araştırmadan nitelikli veriler toplanmasını sağlayacaktır.

Görüşmenin başarıyla sonuçlanabilmesi, büyük oranda görüşme yapılan kişinin yeterince güdülenmesine, soruların içerik ve biçim yönünden araştırmaya uygun olmasına ve iyi bir kayıt sisteminin varlığına bağlıdır. Bu da görüşme yeri de dâhil olmak üzere fiziki ve psikolojik olarak uygun bir ortam gerektirmektedir (Karasar, 2022, s.215). Fiziksel olarak uygun olmayan ortamlardan ve psikolojik olarak görüşme yapmaya hazır olmayan bireylerden veri toplanılmaya çalışılması hem verilerin nitelsiz, gerçek durumu yansıtmayan veriler olmasına neden olacak hem de zaman açısından bir kayıp olacaktır.

Nitel araştırmalarda doğrudan gözlem ve görüşme yapmanın olanaklı olmadığı durumlarda ya da yapılan araştırmanın geçerliğini artırmak için bu yöntemlere ek olarak araştırma problemiyle ilgili yazılı-görsel materyaller ve malzemeler de araştırmaya dâhil edilebilmektedir. Burada doküman analizi veya incelemesi tek başına bir yöntem olarak kullanılabileceği gibi diğer yöntemlerin yanında ek bilgi kaynağı olarak da kullanılabilmektedir. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Tanrıöğen, 2011, s.239). Araştırmada Türkçe ders kitaplarının ve Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın incelenmesinde doküman analizine başvurulmuş belirlenen alt problemler doğrultusunda ders kitapları ve öğretim programı analiz edilmiştir.

3.2. Evren-Örneklem

Bütün alan araştırmalarında bir evren bulunmaktadır. Araştırmanın alanına giren canlı ve cansız varlıklar araştırmanın evrenidir. Örneklem ise evreni yansıtan küçük gruplardır. Araştırmada evrendeki bütün bireylere ulaşmak mümkün olmadığında örneklem seçimine gidilmektedir. Eğer evren küçük ise örnekleme ihtiyaç duyulmayabilir.

Bu araştırmanın evrenini KKTC'nin Lefkoşa, Gazimağusa, Güzelyurt, İskele ve Girne ilçelerinde bulunan 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde eğitimlerine devam eden ortaokul yedinci sınıf öğrencileri ve yedinci sınıf düzeyinde eğitim vermeye devam eden Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Evreni temsil eden devlet ortaokulları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

KKTC Ortaokulları Listesi

Bulunduğu Yer	Okulun Adı
Lefkoşa	Atleks Sanseverler Ortaokulu
	Bayraktar Ortaokulu
	Demokrasi Ortaokulu
	İrsen Küçük Ortaokulu
	Şehit Hüseyin Ruso Ortaokulu
Girne	Esentepe Ortaokulu
	Oğuz Veli Ortaokulu
	Osman Nejat Konuk Ortaokulu
Gazimağusa	Çanakkale Ortaokulu
	Canbulat Özgürlük Ortaokulu
	Şehit Zeka Çorba Ortaokulu
İskele	Dipkarpaz Recep Tayyip Erdoğan Ortaokulu
	Mehmetçik Ortaokul
Güzelyurt	Şehit Turgut Ortaokulu

*Tabloya sınavla girilen devlet kolejleri, özel okullar ve özel kolejler dâhil edilmemiştir.

Tabloya göre en fazla ortaokul beş okul ile merkez ilçe olan Lefkoşa’da yer almaktadır. Sonrasında Girne ve Gazimağusa’da üç, İskele’de iki ve Güzelyurt’ta da bir ortaokul bulunduğu görülmektedir.

Araştırma sürecindeki maliyetler, insan kaynakları, araştırma süresi, okulların programları ve diğer etkenler düşünüldüğünde bütün evrenden veri toplanması mümkün olmayacağı için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonundan ve KKTC Millî Eğitim Bakanlığından gerekli izinler alınarak uygun olan okullardaki öğretmen ve öğrencilerden gönüllülük esasına dayalı olarak veriler toplanmıştır. Araştırma sürecinde altıncı sınıflar ortaokula yeni başladıkları için sekizinci sınıflar da sınava hazırlandıkları için yedinci sınıfa devam eden öğrencilerden ve bu öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerden verilerin toplanması kararlaştırılmıştır.

Araştırmanın hem nicel hem de nitel boyutunda evreni temsil edecek örneklemin belirlenmesinde amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu örneklem seçiminde araştırmacı, yapacağı araştırmanın amacına bağlı olarak kimlerden veri toplayacağına araştırmasına en uygun bireyleri alarak kendisi karar verir. Bu örneklem türünde evrendeki her tabaka için bir sınır konulmadığı gibi herkes de örnekleme alınmamaktadır. Amaçlı örnekleme araştırmacının istediği verileri toplayabileceği elemanları seçmede, ulaşılması zor bir evrenin üyelerini örnekleme almada ve derinlemesine araştırmalarda bireylerin ya da olayların seçiminde kullanılmaya uygundur (Arslanoğlu, 2016, s.91).

Nitel araştırmalarda evren ve örneklem genelleme yapabilme kaygısından dolayı önemlidir. Bu sebeple büyük örneklem grupları üzerinde çalışma yapılabilir. Ayrıca nicel verilerin analizinin kolay olması da büyük örneklem gruplarında çalışmayı engellememektedir. Nitel araştırmalarda ise genelleme kaygısı olmadığı için ve analiz yapmak zaman aldığı için büyük örneklem şart değildir. Nitel araştırmada örneklemin temsil edicilik özelliğı yerine orijinallik özelliğı göz önünde bulundurularak genişliğine değil derinlemesine bir araştırma yapılır (Kıncal, 2010, s.61-62). Araştırmada nicel ve nitel örneklem gruplarının belirlenmesinde bu nokta esas alınmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunu 137 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin, kişisel bilgi formu ile toplanan bazı demografik özelliklerine yönelik bilgiler aşağıda verilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyet durumlarının dağılımı Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5

Öğrencilerin Cinsiyet Durumlarına Göre Frekans Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	73	53,3
Erkek	64	46,7
Toplam	137	100,0

Tablo 5’e göre araştırmaya katılan öğrencilerin %53,3’ünün kız %46,7’sinin erkek olduğu görülmektedir. Bu bilgiler doğrultusunda katılımcıların cinsiyet durumlarına göre aralarında çok bir fark olmamakla birlikte çoğunluğunu kız öğrencilerin oluşturduğu söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına yönelik bilgiler Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Frekans Dağılımı

Okul Öncesi Eğitim	f	%
Aldı	80	58,4
Almadı	57	41,6
Toplam	137	100,0

Tablo 6’daki veriler doğrultusunda öğrencilerin %58,4’ü okul öncesi eğitim almış %41,6’sı okul öncesi eğitim almamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun okul öncesi eğitim aldığı görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ana dili durumlarına göre dağılımları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7

Öğrencilerin Ana Dili Durumlarına Göre Frekans Dağılımı

Ana Dili	f	%
Türkiye Türkçesi	126	92,0
Türkmenistan Türkçesi	3	2,2
Özbekistan Türkçesi	1	0,7
İngilizce	2	1,5
Farsça	3	2,2
Urduca	1	0,7
Rusça	1	0,7
Toplam	137	100,0

Tablo 7’ye göre öğrencilerin büyük bir bölümünün (%92,0) ana dili Türkiye Türkçesidir. Türkiye Türkçesinin dışında öğrencilerin %2,2’sinin ana dili Türkmenistan Türkçesi, %2,2’sinin ana dili Farsça, %1,5’inin ana dili İngilizce ve %0,7’sinin Özbekistan Türkçesi, %0,7’sinin Urduca ve %0,7’sinin Rusçadır.

Öğrencilerin ana dilleri dışında başka bir dil bilme durumlarına yönelik bilgiler Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8

Öğrencilerin Ana Dillerinin Dışında Başka Bir Dil Bilme Durumlarına Göre Frekans Dağılımı

Ana Dili Dışında Başka Bir Dil Bilme	f	%
Biliyor	84	61,3
Bilmiyor	53	38,7
Toplam	137	100,0

Tablo 8’e göre öğrencilerin %61,3’ü ana dili dışında başka bir dil bilmekte buna karşılık %38,7’si ana dili dışında başka bir dil bilmemektedir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunun ana dili dışında başka dil(ler) bildiği söylenebilir.

Öğrencilerin anne-baba eğitim durumlarına yönelik bilgiler Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9

Öğrencilerin Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Frekans Dağılımı

Öğrenim Durumu	Anne		Baba	
	f	%	f	%
Hiçbir okul mezunu değil	6	4,4	3	2,2
İlkokul mezunu	29	21,2	31	22,6
Ortaokul mezunu	25	18,2	27	19,7
Lise mezunu	44	32,1	38	27,7
Üniversite mezunu	30	21,9	33	24,1
Lisansüstü mezunu	3	2,2	5	3,6
Toplam	137	100,0	137	100,0

Tablo 9'a göre öğrencilerin annelerinin %4,4'ü babalarının ise %2,2'si hiçbir okuldan mezun olmamıştır. Yine tabloda verilen bilgilere göre öğrencilerin annelerinin %21,2'si ve babalarının %22,6'sı ilkokul; annelerinin %18,2'si ve babalarının %19,7'si ortaokul; annelerinin %32,1'i ve babalarının %27,7'si lise; annelerinin %21,9'u ve babalarının %24,1'i üniversite; annelerinin %2,2'si ve babalarının %3,6'sı lisansüstü mezunudur. Tabloya göre öğrencilerin hem annelerinin hem de babalarının çoğunun eğitim düzeyinin orta düzey olduğu dikkat çekmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunu 29 yedinci sınıf öğrencisi ve 12 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğrencilere ve öğretmenlere ait bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Öğrencilerin cinsiyet durumlarının dağılımına yönelik bilgiler Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Öğrencilerin Cinsiyet Durumlarına Göre Frekans Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kız	10	34,5
Erkek	19	65,5
Toplam	29	100,0

Tablo 10'a göre görüşme yapılan öğrencilerin %34,5'i kız, %65,5'i erkektir. Bu veriler doğrultusunda erkek öğrencilerin çoğunlukta olduğu söylenebilir.

Görüşme yapılan öğrencilerin okul öncesi eğitim alma durumlarına yönelik bilgiler Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11

Öğrencilerin Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarının Dağılımı

Okul Öncesi Eğitim	f	%
Aldı	13	48,8
Almadı	16	55,2
Toplam	29	100,0

Tablo 11'e göre görüşme yapılan öğrencilerin %48,8'si okul öncesi eğitim almış %55,2'si okul öncesi eğitim almamıştır. Bu bilgiler görüşme yapılan öğrencilerden okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrenci sayılarının yakın olduğunu göstermektedir.

Görüşmeye katılan öğrencilerin ana dillerine yönelik bilgiler Tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Öğrencilerin Ana Dili Durumlarına Göre Frekans Dağılımı

Ana Dili	f	%
Türkiye Türkçesi	27	93,0
Arapça	1	3,5
Rusça	1	3,5
Toplam	29	100,0

Tablo 12'ye göre öğrencilerin çoğunluğunun ana dili %93,0 ile Türkiye Türkçesidir. Türkçenin dışında bir öğrencinin ana dili Arapça ve yine bir öğrencinin ana dili Rusçadır. Bu durumda görüşme yapılan öğrencilerin çoğunluğunun ana dilinin Türkiye Türkçesi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin ana dilleri dışında başka bir dil bilme durumlarına yönelik bilgiler Tablo 13'te verilmiştir.

Tablo 13

Öğrencilerin Ana Dillerinin Dışında Başka Bir Dil Bilme Durumlarına Göre Frekans Dağılımı

Ana Dili Dışında Başka Bir Dil Bilme	f	%
Biliyor	9	31,04
Bilmiyor	20	68,96
Toplam	29	100,0

Tablo 13'e göre görüşme yapılan öğrencilerin %31,04'ü ana dili dışında başka bir dil bilirken %68,96'sı ana dilinden başka bir dil bilmemektedir. Bu durum görüşme yapılan öğrencilerden ana dili dışında başka bir dil bilmeyen öğrencilerin ana dili dışında başka bir dil bilen öğrencilerin sayısından fazla olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin anne-baba eğitim durumlarına yönelik bilgiler Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14

Öğrencilerin Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Frekans Dağılımı

Öğrenim Durumu	Anne		Baba	
	f	%	f	%
Hiçbir okul mezunu değil	4	13,8	0	0
İlkokul mezunu	6	20,7	5	17,3
Ortaokul mezunu	8	27,6	10	34,5
Lise mezunu	7	24,0	7	24,0
Üniversite mezunu	1	3,5	2	6,9
Lisansüstü mezunu	1	3,5	0	0
Bilmiyorum /boş bırakılmış	2	6,9	5	17,3
Toplam	29	100	29	100

Tablo 14'e göre görüşme yapılan öğrencilerin çoğunun annesi (%27,6'sı) ortaokul mezunudur. Bunu %24,0 ile lise mezunu anneler ve %20,7 ile ilkokul mezunu anneler takip etmektedir. Öğrencilerin %13,8'inin annesi hiçbir okul seviyesini tamamlayamamıştır. Yine tabloya göre öğrencilerin %34,5'inin babası ortaokul mezunudur. Ortaokul mezunu babaları %24,0 ile lise mezunu babalar, %17,3 ile ilkokul mezunu babalar takip etmektedir. Görüşmeye katılan öğrencilerin babaları arasında hiçbir okuldan mezun olmayan bulunmamaktadır. Bu bilgiler dışında öğrencilerin %6,9'u annelerinin eğitim durumu, %17,3 ise babalarının eğitim durumu hakkında bir bilgi vermemişlerdir.

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin cinsiyetlerine yönelik bilgiler Tablo 15'te verilmiştir.

Tablo 15

Türkçe Öğretmenlerinin Cinsiyet Durumlarına Göre Frekans Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	12	100
Erkek	0	0
Toplam	12	100

Tablo 15'e göre görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin tamamı kadındır. (Bu durum KKTC'de öğretmenlik mesleğinin daha çok kadınlar tarafından tercih edilmesi ile ilgilidir. Okullardaki bütün branşlar göz önüne alındığında çok az erkek öğretmen bulunmaktadır.)

Öğretmenlerin yaşlarına yönelik bilgiler Tablo 16'da verilmiştir.

Tablo 16

Türkçe Öğretmenlerinin Yaş Durumlarına Göre Frekans Dağılımı

Yaş	f	%
34	1	8,3
42	2	16,7
43	2	16,7
44	3	25,0
45	3	25,0
46	1	8,3
Toplam	12	100,0

Tablo 16'ya göre görüşme yapılan 12 öğretmenin yaşları 34 ile 46 arasında değişmektedir. 34 yaşında sadece bir öğretmen bulunmakta kalan 11 öğretmen ise 40 yaşın üzerindedir.

Türkçe öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine yönelik bilgiler Tablo 17'de verilmiştir.

Tablo 17

Türkçe Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Yıllarına Göre Frekans Dağılımı

Mesleki Kıdem Yılı	f	%
8 yıl	1	8,3
20 yıl	1	8,3
21 yıl	2	16,7
22 yıl	1	8,3
24 yıl	7	58,4
Toplam	12	100,0

Tablo 17'ye göre Türkçe öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine bakıldığında çoğu öğretmenin deneyiminin 20 yılın üzerinde olduğu görülmektedir. Sadece bir öğretmenin deneyimi 8 yıldır.

Türkçe öğretmenlerinin eğitim durumlarına ait bilgiler Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Türkçe Öğretmenlerinin Eğitim Durumlarına Göre Frekans Dağılımı

Eğitim Durumu	f	%
Lisans	12	100,0
Yüksek Lisans	0	0
Doktora	0	0
Toplam	12	100,0

Tablo 18'e göre görüşmeye katılan bütün öğretmenler lisans mezunudur. Hiçbiri yüksek lisans ya da doktora yapmamıştır/yapmamaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin lisans eğitimlerini aldıkları yere yönelik bilgiler Tablo 19'da verilmiştir.

Tablo 19

Türkçe Öğretmenlerinin Lisans Eğitimlerini Aldıkları Yere Göre Frekans Dağılımı

Ülke	f	%
Türkiye	1	8,3
KKTC	11	91,4
Toplam	12	100,0

Tablo 19'a göre Türkçe öğretmenlerinden sadece biri Türkiye'de eğitim almış diğer 11 öğretmen eğitimlerini KKTC'de tamamlamıştır.

Türkçe öğretmenlerinin mezun oldukları üniversiteye/fakülteye/bölüme yönelik bilgiler Tablo 20'de verilmiştir.

Tablo 20

Türkçe Öğretmenlerinin Mezun Olduğu Üniversite, Fakülte ve Bölüme Göre Frekans Dağılımı

Üniversite/Fakülte/Bölüm	f	%
Yakın Doğu Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	8	66,7
Doğu Akdeniz Üniversitesi Fen ve Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü	2	16,7
Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü	1	8,3
Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği	1	8,3
Toplam	12	100,0

Tablo 20'ye göre Türkçe öğretmenlerinin çoğunun (%66,7'si) Yakın Doğu Üniversitesini tamamladığı görülmektedir. Yine öğretmenlerin çoğu edebiyat fakültesi çıkışlıdır. Sadece iki öğretmen Türkçe öğretmenliğini bitirmiştir. Bu durum Türkçe öğretmenliği bölümünün kurulma tarihi ve öğretmenlerin yaşlarının genel olarak 40 yaş üstü olması ile ilişkilendirilebilir.

3.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada amaca bağlı olarak farklı veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel verilerin toplanmasında ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine “Okuduğunu Anlama Başarı Testi” (OABT), “Dinlediğini Anlama Başarı Testi” (DABT), “Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” (KBDÖ), “Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği” (YBDÖ) ve “Dil Bilgisi Başarı Testi” (DBBT) uygulanmıştır. Yedinci sınıf öğrencilerinden nitel verilerin toplanması için “Öğrenci Kişisel Bilgi Formu” ve “Öğrenci Görüşme Formu” kullanılmış, Türkçe öğretmenlerinden nitel verilerin toplanabilmesi için de “Türkçe Öğretmeni Kişisel Bilgi

Formu” ve “Türkçe Öğretmeni Görüşme Formu” kullanılmıştır. Bunlar dışında araştırmanın diğer boyutları için veriler KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndan (2018) ve KKTC ortaokul yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarından doküman incelemesi yapılarak toplanmıştır.

Veri toplama araçları hazırlanmadan önce araştırmacı tarafından kaynak taraması yapılmış, KKTC’de kullanılmakta olan Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve yedinci sınıf Türkçe ders kitapları detaylı olarak incelenmiştir. Veri toplama araçlarına; 4 Türkçe öğretmenin, 3 Türkçe eğitimi alan uzmanının, 1 ölçme ve değerlendirme alan uzmanının bunlar dışında Tez İzleme Komitesi’nde yer alan hocaların da görüşleri alınarak son şekilleri verilmiştir. Okuma ve dinleme metinlerinin seçiminde metinlerin KKTC Türkçe ders kitaplarında yer almayan metinler olmasına ve KKTC Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin uzunlukları göz önüne alınarak karar verilmiştir.

Hazırlanan bu veri toplama araçlarının öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmadığını belirleyebilmek için esas uygulamadan önce pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamada her bir test en az otuz yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Bu öğrenciler esas uygulamaya dâhil edilmemiştir. Yapılan pilot uygulama sonucunda başarı testlerinin güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Esas uygulama 2022-2023 bahar yarıyılında nisan-mayıs ayları içerisinde gerçekleştirilmiştir. Uygulamalar eğitim-öğretim süreci içerisinde okulların normal ders saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada okul yöneticilerinin ve Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınarak onların uygun olduğu gün ve saatler tercih edilmiştir. Uygulama öncesinde öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmıştır. Uygulamalar ders saatlerinde sınıf atmosferine uygun bir şekilde gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin istekleri doğrultusunda konuşma uygulamalarında kayıt cihazı kullanılmamıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda Türkçe öğretmenlerinin ve yedinci sınıf öğrencilerinin Türkçe derslerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Form hazırlanmadan önce ilgili alanyazın taranmıştır. Öncelikle taslak bir görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan form alan uzmanlarının ve Tez İzleme Komitesi’ndeki hocaların görüşleri doğrultusunda düzenleme yapılarak son hâlini almıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenlere ve öğrencilere öncelikle araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş ve katılımcılara isimlerinin hiçbir şekilde çalışmada yer almayacağı açıklanmıştır. Öğretmenlerin istekleri doğrultusunda dokuz öğretmenle yapılan görüşmede kayıt cihazı kullanılmış ancak üç öğretmenin isteği doğrultusunda görüşme sırasında kayıt cihazı kullanılmamıştır. Kayıt cihazının kullanılmadığı durumlarda araştırmacı bilgisayarına

gerekli notları almıştır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler yaklaşık 20-25 dakika sürmüştür. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde yine öğrencilerin istekleri doğrultusunda görüntü ve ses kaydı alınmamış sadece araştırmacı tarafından öğrencilerin söyledikleri yazıya aktarılmıştır.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarılarını ölçmek için uzman görüşleri de dikkate alınarak bir metin belirlenmiştir. Belirlenen metin EK 3’te verilmiştir. Öğrencilerin dinlediğini anlama düzeylerini belirlemek için belirlenen metne bağlı sekiz çoktan seçmeli ve dört açık uçlu soru olmak üzere on iki soru oluşturulmuştur. Testteki sorular EK 4’te yer almaktadır. DABT için oluşturulan belirtke tablosu ise EK 5’te yer almaktadır. DABT’de yer alan sorular aşağıdaki alt öğrenme çıktıları esas alınarak hazırlanmıştır.

- Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu, temasını, ana duygusunu bulur.
- Dinlediklerinin/izlediklerinin ana ve yardımcı düşüncelerini bulur.
- Dinlediklerinde/izlediklerinde içerikle ilgili farklı türdeki sorulara yanıt verir.
- Dinlediklerinde/izlediklerinde sözcük dağarcığıyla ilgili farklı türdeki etkinlikleri yapar.
- Dinlediklerinde/izlediklerinde cümle bilgisiyle ilgili farklı etkinlikleri yapar.
- Dinlediklerinde/izlediklerinde metin bilgisiyle ilgili farklı türdeki sorulara yanıt verir.
- Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin kendi sorularını oluşturur.
- Dinlediklerinde/izlediklerinde sınıflama, sıralama ve grupta yapar, olayların gelişim sırasını söyler.
- Dinlediklerini/izlediklerini kendi cümleleriyle anlatır.
- Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin kendi başlığını/başlıklarını önerir.
- Dinlediklerindeki/izlediklerindeki içerikle ilgili sorunları belirler ve farklı çözüm önerileri sunar.
- Dinlediklerinden/izlediklerinden çıkarımlar yapar (KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018).

Öğrencilerin DABT’de bulunan çoktan seçmeli sorulardan alabileceği en fazla puan 40 puan iken açık uçlu sorulardan alabileceği en fazla puan 60 puandır. Öğrenci testte bulunan soruları boş bıraktığında ve yanlış cevapladığında sorulardan herhangi bir puan alamamakta ve bu durum doğru cevaplarını etkilememektedir. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevapları değerlendirmek için “Dinlediğini Anlama Başarı Testi Açık Uçlu Soru Değerlendirme Formu” oluşturulmuş ve EK 6’da verilmiştir.

Pilot uygulamada DABT, KKTC’de 36 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamadan önce öğrencilere çalışmanın içeriği hakkında detaylı bilgi verilmiş öğrencilerin konu ile ilgili soruları cevaplanmıştır. Öğrencilere öncelikle uygulama için seçilen metin dinletilmiş sonrasında uygulama kâğıtları dağıtılmıştır. Öğrencilerden soruları dikkatli ve titiz bir şekilde cevaplamaları istenmiştir.

Hazırlanan testin güvenilirliğini, maddeler arasındaki tutarlılığını ölçmek amacıyla KR-20 iç tutarlılık indeksi hesaplanmıştır. Buna göre DABT soruları için $KR-20=0,80$ bulunmuştur.

$$KR_{20} = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{Sx^2} \right]$$

$K=12$
 $K-1= 11$
 $\sum pq = 2,429765$
 $Sx^2=9,25692$

KR-20=0,80

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını ölçmek amacıyla uzman görüşleri doğrultusunda bir okuma metni belirlenmiştir. Belirlenen metnin öğrencilerin Türkçe ders kitaplarında yer almamasına dikkat edilmiştir. Bu metin EK 7’de verilmiştir. Metne bağlı yedisi çoktan seçmeli beşi açık uçlu olacak şekilde toplamda on iki sorudan oluşan OABT geliştirilmiştir. Geliştirilen test EK 8’de yer almaktadır.

Metne bağlı sorular oluşturulurken başlangıçta on ikisi çoktan seçmeli sekizi açık uçlu toplamda yirmi soru hazırlanmış ancak alınan görüşler doğrultusunda testin yedi çoktan seçmeli ve beş açık uçlu sorudan oluşmasına karar verilmiştir. Soru dağılımlarını gösteren belirtke tablosu EK 9’da verilmiştir. Testte yer alan sorular aşağıdaki alt öğrenme çıktılarına göre hazırlanmıştır.

- Okuduklarının konusunu, temasını ve ana duygusunu bulur.
- Okuduklarının ana ve yardımcı düşüncelerini bulur.
- Okuduklarında içerikle ilgili farklı türdeki sorulara yanıt verir.
- Okuduklarında sözcük dağarcığı ile ilgili farklı etkinlikleri yapar.
- Okuduklarında cümle bilgisi ile ilgili farklı türdeki etkinlikleri yapar.
- Okuduklarına ilişkin kendi sorularını oluşturur.
- Okuduklarında sınıflama, sıralama ve gruplama yapar, olayların gelişim sırasını söyler.
- Okuduklarını kendi cümleleriyle anlatır/özetler.
- Okuduklarına ilişkin kendi başlığını önerir.
- Okuduklarını görsel olarak/görselleri kullanarak ifade eder.
- Okuduklarında yazarın veya şairin amacını belirler.
- Okuduklarından çıkarımlar yapar (KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018).

Öğrenciler çoktan seçmeli sorulardan en fazla 35 puan alabilmekteyken açık uçlu sorulardan en fazla 65 puan alabilmektedir. Öğrenci boş bıraktığı ve yanlış cevapladığı sorulardan herhangi bir puan alamamakta ve bu sorular doğru cevaplarını etkilememektedir. Öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevapları değerlendirmek için “Okuduğunu Anlama Başarı Testi Açık Uçlu Soru Değerlendirme Formu” oluşturulmuş ve EK 10’da verilmiştir.

Pilot uygulamada OABT, KKTC’de 30 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamadan önce öğrencilere çalışmanın içeriği hakkında detaylı bilgi verilmiş

öğrencilerin soruları cevaplanmıştır. Öğrencilere ilk olarak okuma metni verilmiş, öğrenciler metni okuduktan sonra metinler toplanarak uygulama kâğıtları dağıtılmıştır. Öğrencilerden soruları dikkatli ve titiz bir şekilde cevaplamaları istenmiştir.

Hazırlanan testin güvenilirliğini ve maddeler arasındaki tutarlılığı ölçmek amacıyla KR-20 iç tutarlılık indeksi hesaplanmıştır. Buna göre OABT soruları için KR-20=0,81 bulunmuştur.

$$KR_{20} = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{Sx^2} \right] \quad \left. \begin{array}{l} K=12 \\ K-1= 11 \\ \sum pq = 2,472222 \\ Sx^2= 9,712222 \end{array} \right\} KR-20=0,81$$

Öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmek için uzman görüşleri doğrultusunda altı konuşma konusu belirlenmiştir. Hazırlanan form EK 11’de verilmiştir. Öğrencilerden bu konulardan birini seçerek en az üç dakikalık hazırlıklı bir konuşma yapmaları istenmiştir. Belirlenen bu konular şu şekildedir:

- Üç özel gücünüz olsa bunların neler olmasını isterdiniz? Nedenleriyle birlikte anlatınız.
- Bir zaman makineniz olsa hangi zamana gitmek isterdiniz? Anlatınız.
- İzlediğiniz bir filmi anlatınız.
- Sizi çok üzen ya da çok mutlu eden bir olayı anlatınız.
- Kendinize örnek aldığınız biri var mı? Nedenleriyle birlikte anlatınız.
- “Küçük şeylere gereğinden çok önem verenler, elinden büyük iş gelmeyenlerdir.” sözünü açıklayınız.

Öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirebilmek için KBDÖ oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek EK 12’de verilmiştir. Bu ölçekte sadece KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) yer alan konuşma alt öğrenme çıktıları yer almaktadır. Programda yer alan çıktılara herhangi bir ekleme yapılmamıştır. Bu öğrenme çıktıları şu şekildedir:

- Konuşmalarında sesini doğru ve etkili kullanır.
- Konuşmalarında vurgu, durak, ton, kavşak, ezgi ve ulama gibi ses üstü birimleri doğru ve etkili kullanır.
- Konuşmalarında beden dilini etkili olarak kullanır.
- Görgü kurallarına uyarak konuşur.

Dinleyicileri dikkate alarak konuşur.
Konuşma amacını/konusunu belirler.
Belirlediği konuya uygun konuşur.
Konuşmaları sırasında bir düşünceden ötekine geçerken mantıksal bir akış ve bütünlük sağlar ve bunu sağlamak için uygun geçiş sözcükleri kullanır.
Konuşmalarında sözcükleri doğru ve anlamına uygun kullanır.
Konuşmalarında gerekli dil bilgisi kurallarına uyar (KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018).

KBDÖ’de on madde bulunmakta ve her bir madde için alabilecekleri puanlar hayır (0 puan), kısmen (5 puan) ve evet (10 puan) olmak üzere değerlendirmeden en az 0, en fazla 100 puan alabilmektedirler. Ölçeğin puanlayıcı güvenilirliğine bakmak için 35 öğrencinin konuşması üç alan uzmanı tarafından dinlenip KBDÖ’ye göre puanlanmıştır. Üç puanlayıcının KBDÖ puanları arasındaki korelasyon düzeyinin belirlenmesi için puanlar, SPSS programına girilerek korelasyon katsayısı 0.870 olarak bulunmuştur. Çıkan bu sonucun 0.70’in üzerinde olması araştırmacı tarafından yapılan değerlendirmenin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir. Esas uygulamada 137 öğrencinin konuşması araştırmacı tarafından dinlenerek KBDÖ’ye işlenmiş ve sonrasında değerlendirilmiştir.

Öğrencilerin yazma becerilerini değerlendirmek amacı ile uzman görüşleri doğrultusunda altı konu belirlenmiş ve öğrencilerden bu altı konudan birini seçerek istedikleri türde bir metin oluşturmaları istenmiştir. Öğrenciler için hazırlanan bu form EK 13’te verilmiştir. Belirlenen konular şu şekildedir:

- Dünyada neleri değiştirmek ve nasıl bir dünyada yaşamak isterdiniz? Anlatınız.
- En yakın arkadaşlarınız kimlerdir? Onlarla geçirdiğiniz bir gününüzü anlatınız.
- Gitmeyi çok istediğiniz bir şehri ya da ülkeyi nedenleriyle birlikte anlatınız.
- Severek okuduğunuz bir kitabı anlatınız.
- “Vatan” kelimesinin sizin için ne ifade ettiğini anlatınız.
- “Hiç kimse başarı merdivenini elleri cebinde tırmanmamıştır.” sözünün size düşündürdüklerini anlatınız.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerilerini değerlendirebilmek için araştırmacı tarafından YBDÖ oluşturulmuştur. Oluşturulan ölçek EK 14’te verilmiştir. Ölçeğin oluşturulmasında sadece KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) yer alan yazma alt öğrenme çıktıları esas alınmış bu çıktılara herhangi bir ekleme yapılmamıştır. Hazırlanan bu ölçekte on öğrenme çıktısı yer almaktadır. Ölçekte yer alan öğrenme çıktıları şu şekildedir:

Yazılı metinleri oluşturmak için gerekli biçimsel özelliklere dikkat eder.
Yazı planını oluşturur.

Yazacaklarını belli bir sıraya koyar.
Yazıdaki her paragrafta ayrı bir duygu veya düşünceyi ele alır.
Yazının konusuyla ilgili, kısa ve etkileyici bir başlık yazar.
Yazı türüne uygun biçimde yazar.
Yazılarında sözcükleri doğru ve anlamına uygun kullanır.
Duygu ve düşüncelerini düzeyine uygun olarak etkileyici biçimde yazar.
Dil bilgisi(yazım) kurallarına uyarak yazar.
Noktalama işaretlerini doğru kullanarak yazar (KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018).

YBDÖ’de yer alan her bir madde için öğrencilerin alabilecekleri puanlar hayır (0 puan), kısmen (5 puan) ve evet (10 puan). Öğrenciler bu değerlendirmeden en az 0, en fazla 100 puan alabilmektedir.

Ölçeğin puanlayıcı güvenirliğine bakmak için 33 öğrencinin yazılı anlatım kâğıdı üç alan uzmanı tarafından okunmuş, YBDÖ’ye göre puanlanmıştır. Üç puanlayıcının YBDÖ puanları arasındaki korelasyon düzeyinin belirlenmesi için puanlar SPSS programına girilmiş puanlayıcılar arasındaki korelasyon katsayısı 0.810 olarak bulunmuştur. Çıkan bu sonucun 0.70’in üzerinde olması, değerlendirmenin güvenilir olduğu anlamına gelmektedir. Ölçeğin güvenirlik çalışmaları yapıldıktan sonra 137 öğrencinin yazılı anlatım kâğıdı araştırmacı tarafından okunarak YBDÖ’ye göre değerlendirilmiştir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarılarını ölçmek amacıyla KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda (2018) yer alan konular ve Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler doğrultusunda DBBT geliştirilerek uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Geliştirilen test EK 15’te yer almaktadır. DBBT on beş çoktan seçmeli ve beş açık uçlu soru olmak üzere yirmi sorudan oluşmaktadır. Başarı testinde yer alan soruların konu dağılımı şu şekildedir: (Detaylı dağılım EK 16’da verilmiştir.)

- Anlatıma göre cümleler
- Neden-sonuç cümleleri
- Koşul-sonuç cümleleri
- Varsayım cümleleri
- Cümleden çıkarılabilecek yargı
- Paragraf oluşturma
- Paragrafın akışını bozan cümleyi bulma
- Paragraf tamamlama
- Anlatım özellikleri / Anlatım biçimleri
- Düşünceyi geliştirme yolları
- Eylemde kip

- Durum eylemleri
- Bağlaç
- Edat
- Bildirme (haber) kipleri
- Dilek (tasarı) kipleri
- Bileşik eylemler
- Zarf
- Ünlem

DBBT’de yer alan çoktan seçmeli ve açık uçlu soruların her biri 5 puan değerindedir. Testten alınabilecek en düşük puan 0, en yüksek puan 100’dür. Yanlış cevaplar ve boş bırakılan sorular 0 puan değerindedir ve bu cevaplar doğru cevapları etkilememektedir. Açık uçlu sorular için oluşturulan “Dil Bilgisi Başarı Testi Açık Uçlu Soru Değerlendirme Formu” EK 17’de verilmiştir.

Pilot uygulamada DBBT 40 yedinci sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Uygulamadan önce öğrencilere çalışmanın içeriği hakkında detaylı bilgi verilmiş öğrencilerin soruları cevaplanmıştır. Öğrencilerden soruları dikkatli ve titiz bir şekilde cevaplamaları istenmiştir.

Hazırlanan testin güvenilirliğini ve maddeler arasındaki tutarlılığı ölçmek amacıyla KR-20 iç tutarlılık indeksi hesaplanmıştır. Buna göre DBBT soruları için KR-20 = 0,90 bulunmuştur.

$$KR_{20} = \frac{K}{K-1} \left[1 - \frac{\sum pq}{Sx^2} \right]$$

K=20

K-1= 19

$\sum pq = 4,2575$

$Sx^2 = 30,1975$

}

KR-20=0,90

Türkçe öğretmenleri ve yedinci sınıf öğrencileri için araştırmacı tarafından iki ayrı kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Hazırlanan her iki form da uzman görüşleri sonrasında son şeklini almıştır.

“Öğrenci Kişisel Bilgi Formu”nda öğrencilerin cinsiyetlerine, okul öncesi eğitim alma durumlarına, ana dillerine, ana dilleri dışında başka bir dil bilme durumlarına, anne-baba eğitim durumlarına yönelik toplamda yedi soru yer almaktadır. Öğrenciler için hazırlanan

bu form hem nicel hem de nitel verilerin toplandığı öğrencilerde kullanılmıştır. Form EK 19’da yer almaktadır.

“Türkçe Öğretmeni Kişisel Bilgi Formu”nda öğretmenlerin cinsiyetlerine, yaşlarına, eğitim durumlarına, mesleki deneyimlerine, eğitim aldıkları ülkeye, üniversiteye, fakülteye ve bölüme yönelik sorular yer almaktadır. Öğretmenler için hazırlanan kişisel bilgi formu EK 21’de yer almaktadır.

Türkçe öğretmenleri ve yedinci sınıf öğrencileri ile yapılan görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu formlara uzman görüşleri doğrultusunda son şekilleri verilmiştir.

“Türkçe Öğretmeni Görüşme Formu” sekiz sorudan oluşmaktadır. Bu form EK 22’de verilmiştir. Türkçe öğretmeni görüşme soruları şu şekildedir:

1. Türkçe derslerinde dinleme eğitiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
Karşılaştığınız sorunları ders kitabı, öğretim programı ve sınıf ortamı açısından değerlendiriniz.
2. Türkçe derslerinde konuşma eğitiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
Karşılaştığınız sorunları ders kitabı, öğretim programı ve sınıf ortamı açısından değerlendiriniz.
3. Türkçe derslerinde okuma eğitiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
Karşılaştığınız sorunları ders kitabı, öğretim programı ve sınıf ortamı açısından değerlendiriniz.
4. Türkçe derslerinde yazma eğitiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir?
Karşılaştığınız sorunları ders kitabı, öğretim programı ve sınıf ortamı açısından değerlendiriniz.
5. Türkçe derslerinde dil bilgisi eğitiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunların neden kaynaklandığını düşünüyorsunuz ve bu sorunların çözümü için neler yapılabilir?
6. Türkçe dersinde dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi derslerini işlemeyi düşündüğünüzde en çok hangisinde zorlanıyorsunuz? Neden?
7. İdeal bir Türkçe dersi öğretim programı sizce nasıl olmalıdır?
8. Türkçe dersine yönelik paylaşmak istediğiniz başka bir şeyler var mı? Varsa açıklayınız.

“Öğrenci Görüşme Formu” dokuz sorudan oluşmaktadır. Bu form EK 20’de verilmiştir. Öğrenci görüşme soruları şu şekildedir:

1. Bir metni dinlerken zorlanıyor musunuz? Yanıtınız evet ise dinleme öncesinde, sırasında ya da sonrasında nelerde zorlandığınızı açıklayınız.
2. Hazırlıklı ya da hazırlıksız bir konuşma yaparken zorlanıyor musunuz? Yanıtınız evet ise konuşma öncesinde, sırasında ya da sonrasında nelerde zorlandığınızı açıklayınız.
3. Bir metni okurken zorlanıyor musunuz? Yanıtınız evet ise okuma öncesinde, sırasında ya da sonrasında nelerde zorlandığınızı açıklayınız.
4. Bir metin yazarken zorlanıyor musunuz? Yanıtınız evet ise yazma öncesinde, sırasında ya da sonrasında nelerde zorlandığınızı açıklayınız.
5. Türkçe derslerinde dil bilgisi konularında nelerde zorlanıyorsunuz? Neden?
6. Türkçe derslerinde kullanılan ders kitapları sizin için yeterli mi, yetersiz mi? Nedenini açıklayınız.
7. Senin için dinleme mi, konuşma mı, okuma mı, yazma mı yoksa dil bilgisi mi zor? Neden?
8. Türkçe derslerinin daha eğlenceli ve verimli geçmesi için derslerde ne tür etkinliklerin yapılmasını isterdiniz? Açıklayınız.
9. Türkçe derslerine yönelik paylaşmak istediğiniz başka bir şey var mı? Varsa açıklayınız.

Araştırmanın nitel boyutunun bir bölümünü KKTC ortaokul Türkçe ders kitapları ve KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında incelenen Türkçe ders kitaplarının ve öğretim programının künyeleri şu şekildedir:

1. “Vurana, F. Ö., Aksaygın, Ö. E., Atasayan Uluöz, A., Keleş, M. ve Özakıncı, İ. (2021). *Türkçe 7. sınıf 1. Kitap*, KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı, İstanbul: Aykut Basım.
2. Vurana, F. Ö., Aksaygın, Ö. E., Atasayan Uluöz, A., Keleş, M. ve Özakıncı, İ. (2021). *Türkçe 7. sınıf 2. Kitap*, KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı, İstanbul: Aykut Basım.
3. KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi (1.-8.) öğretim programı*. KKTC: Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı.”

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen nicel ve nitel veriler ayrı ayrı analiz edilmiş sonuç olarak iki farklı analiz yöntemi de kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen nicel veriler bilgisayar ortamına aktarılarak SPSS 24.00 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin OABT, DABT, YADÖ, KBDÖ ve DBBT puanlarının analizinde kullanılacak istatistiksel testlerin belirlenebilmesi için öncelikle elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Normallik testi sonuçları Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
Cinsiyet	,357	137	,000	,635	137	,000
Okul öncesi eğitim durumu	,384	137	,000	,626	137	,000
Ana dil	,514	137	,000	,290	137	,000
İkinci dil	,406	137	,000	,612	137	,000
Dinleme	,164	137	,000	,901	137	,000
Okuduğunu anlama	,135	137	,000	,931	137	,000
Konuşma	,151	137	,000	,910	137	,000
Yazma	,217	137	,000	,888	137	,000
Dil Bilgisi	,161	137	,000	,911	137	,000
a. Lilliefors Significance Correction						

Normallik testi sonuçlarına göre veriler normal dağılım göstermemektedir. Bu yüzden non-parametric testlere başvurulmuştur ($p < 0,05$). Ayrıca çarpıklık ve basıklık değerleri de incelenmiş olup verilerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin $\pm 1,5$ ’ten yüksek olduğu tespit edilmiştir. Analiz kapsamında güvenilirlik analizi, frekans tabloları, betimleyici istatistikler, Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testleri kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutu için öğrenciler ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi farklı söylemlere karşı uygulanan birtakım metodolojik araçların ve tekniklerin bütünü şeklinde tanımlanabilmektedir. Bu teknikler, bir söylemi anlayıp yorumlamada öznel etkenlerden kurtulma ve okuyucunun özellikleri doğrultusunda yapılan öznel yoruma karşılık nesnel okuma ilkelerini getirme amacı taşımaktadır. İçerik analizinde kullanılan tekniklerin ortak paydası, çıkarsamayı esas almalarıdır. Bütün tekniklerde mesajlarda gözlemlenen ve betimlenen unsurlardan yola çıkılarak bir yorum getirilmeye çalışılır (Bilgin, 2000, s.1). Gökçe (2001, s.19) ise içerik çözümlemesi yönteminin birtakım nicel ve nitel göstergelerden hareketle içerikte ulaşılan bilgilerin ötesinde yeni bazı sonuçlara varmayı hedeflediğini,

araştırmacıların mantıksal olarak tümdengelim sayesinde metindeki göstergelerden hareketle doğrudan ulaşılamayan noktalara yorum getirmeye çalıştığını belirterek bu noktanın içerik analizini birçok yöntemden ayıran temel özellik olduğunu vurgulamaktadır.

Görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizinin basamakları göz önünde bulundurularak gerçekleştirilmiştir. İlk olarak veriler bilgisayar ortamına aktarılmış, aktarılan verilerden araştırmacı belirlenen tema doğrultusunda kategoriler ve kodlar oluşturmuştur. Araştırmacının oluşturduğu kodlar iki alan uzmanı tarafından kontrol edilmiş onların da görüşleri doğrultusunda içerik analizi tablosu son şeklini almıştır. Oluşturulan kategoriler ve kodlar tablo hâlinde verilmiş, sonrasında her bir kategori ve kod hakkında açıklamalar yapılmış, örnekler verilmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunun ikinci aşamasında KKTC Türkçe Dersi ğretim Programı (2018) ve yedinci sınıf Türkçe ders kitapları araştırmanın alt problemleri doğrultusunda incelenmiştir.

BÖLÜM 4

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölüm içerisinde araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen verilere yönelik bulgular ve yorumları yer almaktadır.

4.1. KKTC Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programı

KKTC Temel Eğitim Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018), Temel Eğitim Program Geliştirme Projesi (TEPGEP) kapsamında geliştirilerek KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından KKTC ilkokul ve ortaokullarında 2018-2019 öğretim yılından itibaren kullanılmak için hazırlanmıştır. Program 261 sayfadan oluşmaktadır. İçerisinde “Temel Eğitim Programı Giriş” ve “Türkçe Dersi Öğretim Programı Giriş” olmak üzere iki bölüm bulunmaktadır.

“Temel Eğitim Programı Giriş” bölümü 6-22 sayfaları arasını kapsamakta olup içerisinde yer alan başlıklar şu şekildedir:

- Programın Gerekçesi
- Programın Genel Yaklaşımı
- Programın Amacı
- Başat Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları
- Başat Ölçme Değerlendirme Yaklaşımları
- Ele Alınan Temel Beceriler
 - Okur Yazarlık
 - Bilgi ve İletişim Teknolojileri Yeterliği (BİT)
 - Girişimcilik
 - Kişisel ve Sosyal Yetkinlik
 - Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme
 - Problem Çözme
 - İş Birliği
- Ara Disiplinler
 - Duyarlı ve Etkin Vatandaşlık
 - Ekonomik Katılım
 - Trafik ve Güvenlik

Bütünleştirme
Ders Öğretim Programları
Gerekçe
Ders Öğretim Programının Amacı
Ders Öğretim Programının Çıktıları
İçerik
Öğrenme Çıktıları
Çizelge 1
Ders Öğretim Programı Çıktıları ve Öğrenme Çıktıları İlişkisi
Öğrenme Çıktıları ve Temel Beceriler Arasındaki İlişkiler
Öğrenme Programları ve Ara Disiplinler Arasındaki İlişkiler
Kaynakça

“Türkçe Dersi Öğretim Programı Giriş” bölümü 23-261 sayfaları arasını kapsamakta olup içerisinde verilen başlıklar şu şekildedir:

Gerekçe
Amaç
Program Çıktıları
Öğrenme Çıktıları ile İlgili Tablolar (KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018, s.5).

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Gerekçesi

KKTC’de geliştirilen bu program Türkçenin öğretim, kültür ve bilim dili olarak kullanılması esasına dayanmaktadır. Programın gerekçesinde birey tarafından ana dilinin etkin olarak öğrenilmesinin yaşamsal bir ihtiyaç olduğu; bireyin ana dilinde yetkinliği arttıkça düşünme, iletişim kurma gibi farklı becerilerinin de gelişeceği belirtilmektedir. Türkçe dersi, eğitim kurumlarında verilen bütün diğer derslerle ve bu derslerin başarıları ile doğrudan ilişkilidir. Programda disiplinler arası bir yaklaşım ele alınmış ayrıca dil bilincini geliştirmek için bilişsel öğrenme çıktıları kadar duyuşsal öğrenme çıktılarına da yer verilmiştir. Kıbrıs ağzının bilinmesi ve yaşatılması da programda üzerinde durulan önemli konulardan biridir (KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018, s.25).

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın Amacı

Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın (2018) amacı ise programda “Türkçeyi doğru ve etkili kullanan; ulusal ve evrensel değerler bağlamında diğer dillere, ağız özelliklerine saygı duyan ve genel olarak dil bilinci, sevgisi ve kullanım duyarlılığı olan öğrenciler yetiştirmektir.” (KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018, s.25) şeklinde geçmektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı 'nda Öğrenme Çıktıları

KKTC’de geliştirilen bu program, Türkçenin hem öğretim hem bilim hem de kültür dili olarak kullanılmasını esas almaktadır. Bireyin ana dilini aktif olarak öğrenmesi yaşamsal bir gerekliliktir. Birey ana dilinde yetkinliğe ulaştıkça diğer birçok becerisi de başarılı bir şekilde gelişecektir. Türkçe dersi, okullarda öğretilmekte olan diğer bütün derslerle ve bireyin akademik başarısı ile ilişkilidir. Ayrıca bireyin ana dili geliştikçe anlama ve anlatma becerileri de gelişecektir. Hazırlanan bu programda disiplinler arası bir yaklaşım temel alınarak Türkçeyi günlük hayatlarında etkili bir biçimde kullanacak öğrenciler yetiştirmek amaçlanmıştır. Programda KKTC’de Kıbrıs ağzının da bilinmesinin ve yaşatılmasının kültürel bir gereklilik olduğu, bu nedenle programda dil sevgisini ve dil bilincini geliştirebilmek adına bilişsel öğrenme çıktıları kadar duyuşsal öğrenme çıktılarına da önem verildiği vurgulanmaktadır (KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018, s.25).

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) öğrenme alanları, alt öğrenme alanları ve program çıktılarından oluşmaktadır. “Dil becerileri” öğrenme alanı “anlama” ve “anlatma” olarak iki alt öğrenme alanından; “yazın” öğrenme alanı “yazını anlama”, “yazınsal eleştiri ve yaratıcılık” alt öğrenme alanlarından; “dil bilinci ve kullanımı” öğrenme alanı da “dil bilinci” ve “dil kullanımı” alt öğrenme alanlarından oluşmaktadır.

Program Çıktıları

Türkçe Öğretimine Ait Öğrenme Alanları	Türkçe Öğretimine Ait Alt Öğrenme Alanları	Türkçe Öğretimine Ait Program Çıktıları
Dil Becerileri	Anlama	Düzeyine uygun dinleme/izleme becerisi geliştirir.
		Hızlı, akıcı ve anlamlandırarak okur.
	Anlatma	Kendini sözlü olarak ifade eder.
		Kendini yazılı olarak ifade eder.
Yazın	Yazını Anlama	Farklı yazar, şair ve yazın türlerini tanıır.
		Yazınsal türlerdeki iletileri kendi yaşantısı ile içselleştirir.
	Yazınsal Eleştiri ve Yaratıcılık	Düzeyine ve ilgisine uygun farklı konularda edebi türlere yönelik ürünler oluşturur.
		Yazın aracılığıyla sanatsal bakış açısı geliştirir ve kendi yazın tarzını belirler.
Dil Bilinci ve Kullanımı	Dil Bilinci	Kıbrıs kültürüne ve Kıbrıs ağzına sahip çıkar.
		Diğer kültürlere, dillere ve ağızlara saygı gösterir.
		Türkçeyi sever ve kullanım duyarlılığı gösterir.
	Dil Kullanımı	Günlük ve akademik yaşamında Türkçenin kurallarını uygular.
		Kendi sözcük dağarcığını geliştirir ve kullanır.
		Dili, farklı amaçlar için kullanır.
		Bilgi teknolojilerini Türkçe dersine uygun olarak kullanır.

Şekil 2. KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018). “Program çıktıları”, KKTC: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrenme çıktıları tabloları; “Öğrenme Alt Alanı/Ders Program Çıktısı”, “Öğrenme Çıktısı”, “Açıklamalar”, “Temel Kavramlar”, “Beceriler/Ara Disiplinler” başlıklarından oluşmaktadır.

Programda yedinci sınıf düzeyinde 4 dinleme, 4 okuma, 4 konuşma ve 4 yazma becerisine ait 16 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Dil becerilerine ait bu öğrenme çıktıları şu şekildedir:

Dinleme-izlemeye hazırlık yapar ve dinlemeyle-izlemeyle ilgili temel kuralları uygular.
Dinlediklerini, izlediklerini tam ve doğru anlar.
Ele alınan bir metni, durumu veya olayı uygun bir amaç doğrultusunda dinler.
Sınıf içinde ve dışında dinlemeyle-izlemeyle ilgili etkinliklere istekli olarak katılır.
Okumaya hazırlık yapar ve okumayla ilgili temel kuralları uygular.
Okuduklarını tam ve doğru anlar.
Ele alınan bir metni farklı okuma türlerine göre okur.
Sınıf içinde ve dışında okuma ile ilgili etkinliklere istekli olarak katılır.
Konuşmaya hazırlık yaparak konuşmayla ilgili temel kuralları uygular.
Konuşurken kendini tam ve doğru ifade eder.
Konuşma türlerine uygun konuşur.
Kendini sözlü olarak ifade etmek için istekli olur.
Yazmaya hazırlık yapar ve yazmayla ilgili temel kuralları uygular.
Yazarken kendini tam ve doğru olarak ifade eder.
Farklı türlerde yazma etkinlikleri yapar.
Kendini yazılı olarak ifade etmek için istekli olur (KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018).

Programda “yazın” öğrenme alanına ait 6 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Bu öğrenme çıktıları şu şekildedir:

Yazın alanında belli başlı yazar ve şairleri tanır.
Farklı yazınsal türleri tanır ve ayırt eder.
Yazınsal metinler aracılığıyla edindiği bilgi, beceri ve tutumları kendi yaşamında uygular.
Farklı şiir türleri ile ilgili düzeyine uygun şiirler oluşturur.
Farklı düz yazı türleri ile ilgili düzeyine uygun metinler oluşturur.
Türkçe öğretiminin bir parçası olan sanat etkinliklerine katılmaya istekli olur.
Karşılaştığı farklı yazınsal metinleri düzeyine uygun olarak eleştirir.
Belirli bir yazın türünü okumaktan ve belirli bir yazınsal türde yazmaktan zevk alır (KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018).

Programda “dil bilinci ve kullanımı” öğrenme alanına ait 5 öğrenme çıktısı bulunmaktadır.

Bu öğrenme çıktıları şu şekildedir:

Söz varlığının yapısal, anlamsal ve işlevsel özelliklerini kavrar.
Kıbrıs kültürünü ve Kıbrıs ağız özelliklerini benimser.
Türkçeyi güzel kullanmaya özen gösterir.
Dilin kullanım amaçlarının farklılaştığını bilir ve yazılı-sözlü dilde uygulamalar gerçekleştirir.
Türkçe dersi ile ilgili çalışmalarında bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır (KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018).

Programda dil bilgisi konuları öğrenme çıktılarından sonra ayrı olarak verilmiştir.

Programda verilen dil bilgisi konu başlıkları şu şekildedir:

Cümlede anlam	Koşul-sonuç cümleleri
Cümlede anlam ilişkileri	Amaç-sonuç cümleleri
Özdeş cümleler	Neden-sonuç cümleleri
Yakın anlamlı cümleler	Karşılaştırma cümleleri
Zıt anlamlı cümleler	Anlatıma göre cümleler

Öznel anlatımlı cümleler
Nesnel anlatımlı cümleler
Tanım cümleleri
Doğrudan anlatımlı cümleler
Dolaylı anlatımlı cümleler
Cümle yorumlama
Cümleden çıkarılabilecek yargı
Cümle tamamlama
Anlamlarına göre cümleler
Öneri cümleleri
Varsayım cümleleri
Eleştiri cümleleri
Ön yargı
Uyarı
Yakınma
Sitem
Küçümseme
Şaşıрма
Beklenti
Özlem
Tahmin
Olasılık
Endişe
Beğeni
Abartı
Karasızlık
Kesinlik
Paragrafta-metinde anlam
Paragrafta anlam
Ana düşünce bulma
Yardımcı düşünce bulma
Konuyu bulma
Başlık önerme
Paragrafta yapı
Paragrafın bölümleri
Paragraf oluşturma
Paragraf tamamlama
Paragrafı ikiye bölme
Paragrafın akışını bozan cümleyi bulma
Paragraftaki cümlelerin yerini değiştirme
Paragrafın anlatım yönü
Anlatım biçimleri
Betimleme
Öyküleme
Açıklama
Tartışma
Düşünceyi geliştirme yolları
Karşılaştırma
Örneklendirme
Tanık gösterme
Sayısal verilerden yararlanma
Tanımlama
Anlatım özellikleri
Duruluk
Yalınlık

Sadelik
Özgünlük
Özlülük
Sözcük türleri
Fiil
Eylemlerin anlamsal özellikleri
Kılış eylemleri
Durum eylemleri
Oluş eylemleri
Eylemlerde olumluluk-olumsuzluk
Eylemde kişi
Eylemde kip kavramı
Bildirme (haber kipleri)
Belirli geçmiş (-di'li) zaman kipi
Belirsiz geçmiş (-miş'li) zaman kipi
Şimdiki zaman kipi
Gelecek zaman kipi
Geniş zaman kipi
Basit eylemler
Türemiş eylemler
Bileşik eylemler
Dilek (tasarı) kipleri
Dilek-şart kipi
İstek kipi
Gerekliklik kipi
Emir kipi
Anlam kayması
Ekeylemler
Bileşik zamanlı eylemler
Hikâye (öyküleme) bileşik zamanı
Rivayet (söylenti) bileşik zamanı
Koşul bileşik zamanı
Yardımcı eylemler
Yapı açısından eylemler
Zarf
Zarfin tanımı
Zaman zarfları
Yer-yön zarfları
Ölçü (nicelik-nitelik) zarfları
Niteleme (durum) zarfları
Soru zarfları
Edat, bağlaç ve ünlem
Edat
Görev, yapı ve anlam bakımından edatların özellikleri
Türkçedeki edatlar
Bağlaç
Görev, yapı ve anlam bakımından bağlaçların özellikleri
Türkçedeki bağlaçlar
Ünlem
Görev, yapı ve anlam bakımından ünlemlerin özellikleri
Türkçedeki ünlemler (KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2018, s.229-231)

4.2. KKTC Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitapları

KKTC’de ortaokul altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfları kapsamaktadır. Ortaokul Türkçe ders kitapları bütün düzeylerde birinci kitap ve ikinci kitap olmak üzere birbirinin devamı iki kitaptan oluşmaktadır. Her iki kitapta da içindekilerden önce İstiklâl Marşı, Atatürk’ün Gençliğe Hitabesi; Atatürk’ün, Dr. Fazıl Küçük’ün ve Rauf R. Denktaş’ın fotoğrafları bulunmaktadır. Daha sonrasında kitaplarda içindekiler bölümü, temalar, kaynakça, öğrencilerin notlar yazabileceği boş sayfalar ve arka kapak gelmektedir. Ders kitaplarında temalar hazırlık soruları ile başlamakta metinler ve etkinliklerle devam etmektedir. Her tema sonunda değerlendirme soruları bulunmaktadır. Yedinci sınıf Türkçe ders kitabının genel özellikleri şu şekildedir:

- Ders kitabı birinci ve ikinci kitap olmak üzere iki tanedir. Her kitapta üç tema bulunmaktadır.
- Yardımcı ders kitabı veya ek kaynak bulunmamaktadır.
- Test kitabı veya alıştırmaya kitabı bulunmamaktadır.
- Dil bilgisi konu anlatımı veya dil bilgisi alıştırmaya kitabı bulunmamaktadır.
- Herhangi bir yardımcı araç-gereç (CD, video vb.) bulunmamaktadır.
- Öğretmen kılavuz kitabı bulunmamaktadır.

Bu bilgiler doğrultusunda KKTC’de ders kitaplarını destekleyici herhangi bir kaynağın, araç-gerecin kullanılmadığı söylenebilir (Yardımcı kaynak kullanımı öğretmenlerin tercihlerine kalmıştır.). Öğrenciler için birbirinin devamı iki kitap öngörülürken öğretmenler için kılavuz kitap basılmaması tercih edilmiştir. Yine öğrenciler için ders kitabı dışında herhangi bir alıştırmaya, konu anlatımı kitap bulunmamaktadır.

Ders kitaplarının fiziki özelliklerini “boyut”, “kâğıt cinsi”, “sayfa düzeni”, “harfler”, “resimler” ve “kapak” kısımları oluşturmaktadır. Yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarının dış görselleri Şekil 3 ve Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 3. Yedinci sınıf Türkçe birinci kitap ön-arka kapak (Vurana, F. Ö., Aksaygın, Ö. E., Atasayan Uluöz, A., Keleş, M. ve Özakıncı, İ., 2021, Türkçe 7.sınıf 1. Kitap, KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı)



Şekil 4. Yedinci sınıf Türkçe ikinci kitap ön-arka kapak (Vurana, F. Ö., Aksaygın, Ö. E., Atasayan Uluöz, A., Keleş, M. ve Özakıncı, İ., 2021, Türkçe 7.sınıf 2. Kitap, KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı)

Yedinci sınıfa ait ders kitaplarına bakıldığında iki kitabın ön ve arka kapaklarının aynı olduğu dikkat çekmektedir. Ön ve arka kapakta -emblemler dışında- tek renk -mavi ve tonları- kullanılmıştır. Tek renk kullanılmasına rağmen kullanılan ton canlı, dikkat çekici bir

renk tonudur. Ön kapakta sayfaları açık ve içerisinden harfler uçuşan kitap görseli kullanılmıştır. Kitapların kapakları olabildiğince sade bir şekilde tasarlanmıştır. Türkçe ders kitaplarındaki her bir temanın içerik düzeni şu şekildedir:

- Hazırlık Çalışması
- Okuma Metni
- Sözcük ve Sözcük Grubu Çalışması
- Anlama ve Anlatım Çalışmaları
- Tür Çalışması
- Dil Bilgisi Çalışması
- Sözlü ve Yazılı Anlatım Çalışması
- Serbest Okuma
- Tema Sonu Değerlendirme Soruları

Yedinci sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan her bir tema dokuz bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlere yönelik detaylı bilgiler şu şekildedir:

Hazırlık Çalışması

Bütün temalarda okuma metinlerinden önce üç sorudan oluşan “Hazırlık Çalışması” yer almaktadır. Sadece beşinci temada “Yolum Düştü Amerika’ya” adlı metinden önce iki soru bulunmaktadır. Hazırlık çalışmaları öğrencileri bir konu üzerinde düşündürmeye, bir konuyu tartışmaya, eleştirmeye teşvik edici niteliktedir. Aynı zamanda bu sorular öğrencileri okunacak metne hazırlarken sözlü anlatım becerilerini de geliştirmeye yöneliktir.

Okuma Metni

Her temada beş okuma metni yer almaktadır. Yedinci sınıf Türkçe birinci kitapta yer alan temel okuma metinlerine yönelik bilgiler Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Yedinci Sınıf Türkçe Birinci Kitapta Yer Alan Okuma Metinleri

Tema Adı	Metin Adı	Yazar Adı
Ben ve Çevrem	Kuşku Üstüne	Francis Bacon
	Sinemaya Gitmek Bir Törendi	Ahmet Tolgay
	Yaşadıklarımın Öğrendiğim Bir Şey Var	Ataol Behramoğlu
	Şahmaran Efsanesi	Anonim
Ülkem ve Kültürel Değerlerim	Adı Gibi Güzel	Batuhan Beyatlı
	Atatürk'te Okuma Tutkusu	Leman Şenalp
	Ata'm	Celal Sıtkı Gürler
	Hüseyin Çağlayan ile Röportaj	Ayşe Arman
	Atasözleri ve Deyimler	-
Duygularımız	Bilmeceler	Oğuz Yorgancıoğlu
	Cırcır Böceği ile Karınca / Ağustos Böceği ile Karınca	La Fontaine
	Bir Gecelik Konuklar	Aysel Gürmen
	Alice Harikalar Diyarında	Lewis Carroll
	Bir Çiçek Vardı	Kamil Özay
	Zeynep'e Mektup	Aziz Nesin

Yedinci sınıf Türkçe birinci kitapta yer alan okuma metinleri Türk ve yabancı yazarlardan seçilmiştir. Metinlerden bir tanesi anonimdir. Her yazarın sadece bir metni bulunmaktadır.

Yedinci sınıf Türkçe ikinci kitapta yer alan temel okuma metinlerine yönelik bilgiler Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23

Yedinci Sınıf Türkçe İkinci Kitapta Yer Alan Okuma Metinleri

Tema Adı	Metin Adı	Yazar Adı
İletişim	Sözün Kısası	Doğan Cüceloğlu
	Dinlemek Üzerine	A. Şerif İzören
	Özensiz Kullarım	Feyza Hepçilingirler
	Eskici	Refik Halit Karay
Sanat ve Hayallerimiz	Suskunluğum	Sevilay Sadıkoğlu
	Dünya'nın Son Çirkin Günü	Fikret Demirağ
	Mozert'ın Şehri Salzburg	Filiz Besim
	Kara Tahta	Cem Aykut
	Yaşam Hikâyem	Özden Selenge
Bilim ve Teknoloji	Yolum Düştü Amerika'ya	Canan Tan
	Buluş Hikâyeleri	Çağatay Uluçay
	Mimar Sinan	Hatice Biçer
	Harita'da Kaybolmak	Vladimir Tumanov
	Nasa'ya Mektup	Jack Dawis
	Yaşanabilir Gezegenler	Dr. Mahir E. Ocak

Yedinci sınıf Türkçe ikinci kitapta on beş okuma metni yer almaktadır. Yabancı yazarlara sadece altıncı temada yer verilmiştir. Aynı yazara ait birden fazla metin bulunmamaktadır.

Sözcük ve Sözcük Grubu Çalışması

Temalarda her okuma metninden sonra kelimeleri ve kelime gruplarını bulmaya yönelik çalışmalar yer almaktadır. Türkçe ders kitaplarında kelime ve kelime gruplarını bulma çalışması olarak şu etkinlikler yapılmaktadır:

- Kelimelerin anlamlarını sözlükten bulma ve cümlede kullanma
- Deyimlerin anlamlarını tahmin etme, sözlükten bulma ve cümlede kullanma
- Kelimeleri karışık olarak verilen anlamları ile eşleştirme
- Kelimeleri metinde kullanılan anlamları ile cümlede kullanma
- Kelimeleri eş anlamlıları ile eşleştirme
- Kelimeleri açıklamaları ile eşleştirme
- Kelimelerin eş anlamlılarını yazma
- Kelimelerin zıt anlamlılarını yazma
- Tanımı verilen kelimeleri yazma
- Tanımı verilen deyimleri yazma

Verilen bilgiler doğrultusunda kelime ve kelime gruplarını öğrenmeye yönelik on farklı etkinliğin yapıldığı görülmektedir.

Anlama ve Anlatım Çalışmaları

“Anlama ve Anlatım Çalışmaları” bölümünde doğrudan metinle ilgili okuduklarını anlayıp anlamadıklarını kontrol etmeye yönelik sorular (Soru sayısı metinden metine değişmekte en az beş en fazla on soru yer almaktadır.) bulunmaktadır. Sorular metinde geçen olay, kişiler, yer, zaman, bazı kelime grupları, metnin konusu, metnin ana düşüncesi vb. ile ilgilidir. Seçilen sorular metni dikkatli bir şekilde okuyan ya da dikkatli bir şekilde dinleyen öğrencinin cevaplayabileceği nitelikte sorulardır. Ayrıca soruların arasında öğrencilerin metinle günlük hayat arasında ilişki kurmasını, karşılaştırma yapmasını isteyen sorular da bulunmaktadır.

Tür Çalışması

“Tür Çalışması”nda verilen metinden yola çıkılarak o metin türü hakkında bilgi verilmektedir. Ayrıca “Tür Çalışması”nda tür hakkında bilgi verildikten sonra ana metne bağlı etkinlikler yapılmaktadır. “Tür Çalışması” bölümü etkinliklerin en fazla olduğu bölümdür. Ders kitabında yer alan metinlerin türlerine yönelik bilgiler Tablo 24’te verilmiştir.

Tablo 24

Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Metin Türleri

Tema	1.Kitap Metin Türleri	Tema	2.Kitap Metin Türleri
1. Tema	Deneme	4. Tema	Deneme
	Sohbet		Sohbet
	Şiir		Sohbet
	Efsane		Hikâye
	Gezi yazısı		Şiir
2. Tema	Makale	5. Tema	Şiir
	Şiir		Gezi yazısı
	Röportaj		Tiyatro
	Atasözü-Deyim		Otobiyografi
	Bilmece		Günlük
3. Tema	Fabl	6. Tema	Hikâye
	Hikâye		Biyografi
	Roman		Roman
	Şiir		Mektup
	Mektup		Makale

Tablo 24’e göre Türkçe birinci ve ikinci kitapta beş şiir, üç sohbet, üç hikâye, iki roman, iki mektup, iki deneme, iki gezi yazısı, iki makale, bir efsane, bir röportaj, bir atasözü-deyim, bir bilmece, bir fabl, bir tiyatro, bir günlük, bir biyografi ve bir de otobiyografi olmak üzere toplamda on yedi farklı metin türü yer almaktadır. Temalarda ortak yer alan metin türü bulunmamakla birlikte şiir türüne beş temada yer verilmiştir.

Dil Bilgisi Çalışması

Yedinci sınıf Türkçe birinci ve ikinci kitaptaki etkinliklerde yer alan dil bilgisi konuları şu şekildedir:

- Zarf (belirteç)
- Sıfat
- Yapı bakımından zarflar (basit, türemiş, birleşik, öbekleşmiş)

- Edat (ilgeç)
- Bağlaç
- Ünlemler
- Fiil ve fiil kipleri (haber kipleri-dilek kipleri)
- Çekimli fiil
- İş-oluş-durum fiilleri
- Kip ve şahıs eki
- Anlam kayması
- Fiilin yapısı
- Birleşik fiil
- Temel-yan-mecaz anlam
- Terim anlam
- Eş anlam
- Zıt anlam
- Sesteş sözcükler
- Yansıma sözcükler
- Öznel-nesnel cümle
- Neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul(şart) cümlesi
- Öneri, eleştiri, varsayım, özeleştir, yakınma, hayıflanma, pişmanlık, sitem, ön yargı, uyarı... (cümlede anlam)
- Paragraf/paragraf oluşturma
- Başlık
- Paragrafın konusu
- Ana düşünce
- Anlatımın özellikleri
- Anlatım biçimleri
- Düşünceyi geliştirme yolları
- Paragrafın bölümleri (giriş-gelişme-sonuç)

Sözlü ve Yazılı Anlatım Çalışması

Temalarda yer alan “Sözlü ve Yazılı Anlatım Çalışması” verilen okuma metni ile ilgili tek bir etkinlikten oluşmaktadır. Bu etkinliklerde öğrencilerden yapılması istenen uygulamalar şu şekildedir:

- “Bir düşmanı bağışlamak bir dostu bağışlamaktan daha kolaydır.” sözünden hareketle bir deneme yazınız.
- Çevrenizdeki büyüklerinizden biriyle eski sinema kültürü ile ilgili bir röportaj yapınız.
- Verilen giriş paragrafını kendinize göre tamamlayınız.
- Bulmacadan bir yol seçerek o yol üzerinde karşınıza çıkan sözcüklerle 101 Evler efsanesini yazınız.
- Bulunduğunuz yerin fotoğrafını çekip bu fotoğraflardan yararlanarak bir gezi yazısı yazınız.
- Yandaki görselde verilen mesajdan hareketle bir yazı yazınız.
- Sınıf arkadaşlarınız ve öğretmeninizle 10 Kasım günü Anıtkabir’e gittiğinizi hayal ediniz. Ziyaretinizin sonunda Atatürk’le ilgili hissettiklerinizi Anıtkabir özel defterine yazabilseydiniz neler yazardınız?
- Herhangi bir alanda sizi etkileyen biriyle röportaj yapınız.
- “Besle kargayı oysun gözünü.” atasözünden yola çıkarak bir hikâye yazınız.
- Verilen kavramlara cevap olacak şekilde birer bilmece yaratınız.
- “Kırmızı Başlıklı Kız” masalını kurdun bakış açısını düşünerek yeniden kurgulayınız.
- “Hayvanlar Alemi” konulu bir sunum yapınız.
- Verilen ifadeleri açıklayan birer paragraf yazınız.
- “Bir Çiçek Vardı” adlı şiiri düzyazı şeklinde kurgulayarak bir öykü yazınız.
- Mektup kardeşiniz olduğunu varsayarak ona ülkenizi, kültürünüzü, değerlerinizi yansıtan bir mektup yazınız.
- Kendine güvenmeyen bir insanın yaşayabileceği olumsuzluklarla ilgili bir sohbet yazısı yazınız.
- Anıda verilen mesajı içeren bir paragraf yazınız.
- Konfüçyüs’ün sözünden hareketle dilin önemini anlatan bir yazı yazınız.
- Fotoğrafın size ne anlattığını ifade eden bir yazı yazınız.
- Şirazi’nin sözünden yola çıkarak bu kişileri, durumları örnekleyen bir öykü yazınız.
- Bir zaman makineniz olsa geçmişte yaşanan hangi çirkinlikleri değiştirmek isterdiniz? Nedenleriyle birlikte yazınız.
- Longfellow’un: “Müzik insanların evrensel dilidir.” Sözünden hareketle bir öykü yazınız.
- Üçer-beşer kişilik gruplara ayrılarak 3-5 dakikada oynanabilecek kısa bir oyun metni yazınız.
- Hangi sanatçının yerinde olmak isterdiniz? Neden?
- Yurt dışında bir eğitim programına katıldığınızı düşünerek ülkenizi tanıtan bir konuşma metni yazınız.
- İnsanlık için bir buluş yapmak isteseydiniz bu ne olurdu? Bununla ilgili bir yazı yazınız.
- Mısır Piramitlerinin mimarının siz olduğu düşünerek Piramitlerin yapılış aşamasını kurgulayan bir hikâye yazınız.
- “Chagrin Hobi ve Tuhaflık Çeşitleri” dükkanına gitseydiniz orada karşılaşabileceğinizle ilgili fantastik bir öykü yazınız.
- TÜBİTAK’a herhangi bir alanda iş başvurusunda bulunmak için bir mektup yazınız.
- Bir gününüzü uzayda geçirme şansınız olsaydı neler yapmak isterdiniz? Neden? (KKTC 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı 1-2, 2021)

Verilen bu etkinliklere bakıldığında çok az etkinliğin öğrencilerin sözlü anlatımlarını geliştirmeye yönelik olduğu geri kalan etkinliklerin yazılı anlatım etkinliği olduğu dikkat çekmektedir.

Serbest Okuma

Her temanın sonunda öğrencilerin okuyabilecekleri bir serbest okuma metnine yer verilmiştir. Tema sonunda yer alan serbest okuma metinlere yönelik bilgiler şu şekildedir:

1. tema sonunda “Çok Gencim Daha” (Mehmet Yaşın) – şiir,
2. tema sonunda “Kıbrıs’ta Kuş Gözlemi” (Damla Beton ve Robin Snape) - bilgilendirici metin,
3. tema sonunda “Anna Frank’ın Hatıra Defteri” - bilgilendirici metin,
4. tema sonunda “Acele Karar Vermeyin” (Lao Tzu) - bilgilendirici metin,
5. tema sonunda “Resim-Müzik” (Çağlar Sunay) - bilgilendirici metin,
6. tema “Nicola Tesla” (İlhan İrem) - şiir metni yer almaktadır.

Verilen okuma metinlerine bakıldığında şiir ve bilgilendirici türdeki metinlere yer verildiği görülmektedir. Bu metinlerden bir tanesi Kıbrıs ile ilgilidir.

Tema Sonu Değerlendirme Soruları

Her temanın sonunda yirmi çoktan seçmeli sorudan oluşan “Tema Sonu Değerlendirme Soruları” yer almaktadır. Sorular daha çok dil bilgisi konularına yöneliktir. Dil bilgisi konuları dışında işlenen metin türlerine yönelik ya da testin başında verilen bir metinle ilgili sorular da bulunmaktadır. “Tema Sonu Değerlendirme Soruları” temada verilmeyen konuları da kapsamaktadır. Bu konulara bazen bir sonraki temada yer verildiği bazen hiçbir temada yer verilmediği görülmektedir.

4.3. KKTC’de Görev Yapmakta Olan Türkçe Öğretmenlerinin ve Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Öğretimi ile İlgili Görüşleri

Araştırmada görüşme yapılan 12 Türkçe öğretmeninden elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenerek kategoriler ve kodlar oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kategoriler ve kodlar Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

KKTC’de Türkçe Öğretimi ile İlgili Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri

Kategori	Kod	Öğretmenler
Türkçe Derslerinde Materyal Kullanımı	Ders kitaplarını beğenme	Ö2,Ö3,Ö5,Ö8
	Ders kitaplarını beğenmeme	Ö2,Ö3,Ö5,Ö6,Ö8, Ö9,Ö10,Ö12
	Yardımcı kaynakları kullanma/ek etkinlik yaptırma	Ö2, Ö9, Ö10, Ö12
	Yardımcı kaynakları kullanmama/ek etkinlik yaptırmama	Ö3
	Teknolojik araçlardan yararlanma	Ö3, Ö8, Ö10
KKTC Eğitim Sistemi ve Öğretim Programı	Teknolojik araçlardan yararlanmama	Ö12
	Sınav odaklı olması	Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö12
	Öğretim programını beğenme	Ö1, Ö3, Ö5
	Öğretim programını beğenmeme	Ö1, Ö2, Ö6, Ö9, Ö12
İlkokul Kaynaklı Sorunlar (Altyapı Eksikliği)	Öğretim programı ile ilgili net bir fikri olmama	Ö7, Ö11
	Okuma-yazma bilmeme/okuma-yazmada yetersiz olma	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12
Yabancı Öğrencilerin Derslerde Yaşadığı Sorunlar	Dil bilgisinde yetersiz olma	Ö2, Ö9
	Türkçeyi bilmemekten kaynaklı sorunlar	Ö1, Ö2, Ö9, Ö12
	Konuşmada yaşanan sorunlar	Ö3, Ö8
	Okumada yaşanan sorunlar	Ö5, Ö11
	Yazmada yaşanan sorunlar	Ö3, Ö8, Ö12
Sınıfların Durumu	Dil bilgisinde yaşanan sorunlar	Ö10
	Sınıfların kalabalık olması	Ö2, Ö6, Ö12
	Yabancı öğrencilerin olması	Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö12
Kütüphane Kullanımı	Teknolojik araçların yetersiz olmaması/olmaması	Ö1, Ö5
	Okulda kütüphanenin olmaması/oluşturulma aşamasında olması	Ö9, Ö10
	Öğrencilerin kütüphaneyi kullanması	Ö1
Öğrencilerin Durumu	Öğrencilerin kütüphaneyi kullanmaması	Ö2, Ö8, Ö12
	Derse ilgili	Ö2
Öğretmenlerin Durumu	Derse ilgisiz	Ö2,Ö12
	Derste dikkat dağınıklığı olması	Ö5, Ö7, Ö9, Ö10
Velilerin Durumu	Öğrenciye/derse ilgili	Ö2, Ö7, Ö11
	Öğrenciye/derse ilgisiz	Ö8
Dinleme Eğitiminde Yaşanan Sorunlar	Okuma-yazma bilmiyor ya da eğitim düzeyi düşük	Ö1, Ö12
	Çocuğu ile ilgili	Ö9
	Çocuğu ile ilgisiz	Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12
	Ders kitaplarında dinleme metinlerinin olmaması	Ö9
	Öğrencilerin potansiyellerinin düşük olması	Ö8, Ö9

Konuşma Eğitiminde Yaşanan Sorunlar	Sınav sisteminin etkisi Ders kitaplarında konuşma etkinliklerinin az olması Öğrencilerin konuşmalarında sıkıntı olması	Ö3, Ö5 Ö6, Ö7 Ö8, Ö9, Ö10
Okuma Eğitiminde Yaşanan Sorunlar	Kekeleme Öğrencinin okuma alışkanlığının olmaması/okumayı sevmemesi Noktalama işaretlerine uymama	Ö5, Ö8, Ö9 Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12 Ö5
Yazma Eğitiminde Yaşanan Sorunlar	Yazma kurallarına uymama Harfleri eksik yazma Yazmada zorlanma/metin oluşturmama Yazmayı sevmeme	Ö1, Ö10, Ö12 Ö1 Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö10, Ö12 Ö5, Ö9
Dil Bilgisinde Yaşanan Sorunlar	Öğrencilerin yetersiz olması Öğrencilerin okuma alışkanlığının olmaması Aynı konuların verilmesi Yabancı öğrencilerin olması	Ö1, Ö3, Ö8 Ö1 Ö5, Ö6 Ö2
Dışsal Etkiler	Salgın Deprem	Ö2, Ö11, Ö12 Ö4, Ö9
Öğretmenlerin Önerileri	Temel eğitime yönelik öneriler Sınıf tekrarı/kalma olmalı Özel gereksinimli öğrenciler tespit edilmeli Özel eğitim öğretmenleri olmalı Ders kitaplarında düzeltmeler yapılmalı Ders kitapları değiştirilmemeli Türkçe ders saati sayısı artırılmalı Teneffüs saatleri değiştirilmeli Öğretim programı güncellenmeli Yabancı öğrenciler için sınıf oluşturulmalı/ayrı bir eğitim verilmeli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6 Ö2, Ö5, Ö10, Ö12 Ö8, Ö12 Ö2, Ö4, Ö9, Ö10, Ö12 Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12 Ö2, Ö8 Ö2, Ö9, Ö10 Ö12 Ö4, Ö6, Ö9 Ö2, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12

KKTC’de ortaokul yedinci sınıf düzeyinde birinci kitap ve ikinci kitap olmak üzere iki adet ders kitabı kullanılmaktadır. Kullanılmakta olan bu iki kitap birbirinin devamı şeklinde hazırlanmıştır. Sınıfların teknolojik açıdan donanımlı olma durumları, öğretmenlerin ve öğrencilerin bu araçları kullanma durumları ve bu konudaki yeterlilikleri okuldan okula farklılık göstermektedir. Tablo 25’e göre Türkçe derslerinde materyal kullanımı kategorisi ile ilgili altı kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlara yönelik örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Eski kitaplarla yeni kitapların arasında çok büyük bir farklılık yok aslında. Konular böyle belki daha sade daha anlaşılır. Kitaptaki konuların da uzun olduğunu düşünmüyorum. Parçalar gayet iyi. Hatta kısa bile. Yani uzun bulmuyorum. Kitaplarda bir problem yok.

Zaten kitaplar birinci kitap ve ikinci kitap olarak ayrılmış durumda. Çok memnunum. Bence gayet güzel. Eksiklik yok diye düşünüyorum. Çok uzun metnimiz yok. Bir tane var. O da romandır. Yani uzun değil.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 8, 2023)

“Programda kazanımlar varken ders kitaplarında dinleme metinleri gibi bir şeye yer verilmemiş. O konuda zaten baştan sıkıntı var. İlk başta CD falan da gönderilmemişti. Akıllı tahtalar aracılığıyla farklı etkinliklerle biz kendimiz yapabildiğimizce yaptığımızı düşünüyorum. Dinleme metinleri daha önceki kitaplarda vardı. Şeyler gönderilmişti... CD’ler. Bu kitaplarda yok ama bir şekilde metni tamamlama amaçlı biz kendimiz yapıyoruz. Sıkıntı olduğunu düşünüyorum.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 2, 2023)

“Kitaplar yeterli olmadığı için ek kaynakları mutlaka kullanıyoruz. Yararlandığımız ek kaynaklarımız bulunmaktadır.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 12, 2023)

“Dinleme etkinliği genel olarak pek yaptırmıyorum. Zaten kitabımızda ayrı dinleme metinleri bulunmamakta. Bundan önceki kitapta vardı. Bu kitapta olmadığından ben kitaba bağlı gidiyorum. Metinleri sesli okuturken diğer öğrenciler de dinlemiş oluyor.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 3, 2023)

“Akıllı tahtaları kullanmaya çalışıyoruz. Ara ara kullanıyoruz. İnternette biraz sıkıntı var. Flash diske evde yükleyip öyle kullanabiliyoruz.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 10, 2023)

“Derslerde kitabı takip ediyorum. Konuları kitaptan işliyoruz. Diğer araçları kullanmıyorum.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 12, 2023)

KKTC eğitim sisteminde ortaokul altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinden oluşmakta olup ortaöğretim kurumları içerisinde yer almaktadır. Öğrencilerin ilkokul beşinci sınıfın ve ortaokul sekizinci sınıfın sonunda sınava girmesinin eğitimi etkilediği ve çeşitli sorunlara neden olduğu söylenebilir. Görüşmeler sonunda bazı öğretmenlerin öğretim programı ve eğitim sistemi hakkında olumlu görüşlere sahip olduğu, bazı öğretmenlerin öğretim programını ve eğitim sistemini yetersiz bulduğu, bazı öğretmenlerin ise bu konuda net bir düşüncesinin olmadığı tespit edilmiştir. KKTC eğitim sistemi ve öğretim programı kategorisi ile ilgili dört kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlara yönelik örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Çocuklar bir anda ortaokulda klasik sisteme geçince ciddi anlamda afalliyorlar. Yani o açıdan artık dediğim gibi burada da bir müfredat var, ben de onu bitirmek zorundayım. O yüzden fazla üzerinde duramıyoruz. İşte parçaları okuyup nasıl cümle kurmaları, nasıl cevap

vermeleri gerektiği üzerinde durmaya çalışırım ama ne kadar kazanım sağlayabilirim onu bilmiyorum. Çünkü iki sene sonra da başka bir sınava gireceği için teste yöneliyoruz. Yani orada bir kaynama oluyor.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 5, 2023)

“Öğrencilerin ilkokul sonunda ve ortaokul sonunda sürekli bir sınava girecek olmaları dersleri olumsuz etkiliyor. Derslerde hep test ağırlıklı gitmek zorunda kalıyoruz.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 7, 2023)

“Şimdi Ada geneli için konuşmak gerekirse bütün öğrenciler üç aşağı beş yukarı bunlarla standart. Bizim okuldaki çocukların standartlarında. Daha iyileri de var. Onlar için bence bu program uygun, az bile gelebilir onlara. Hazırlanan program aslında tam olması gereken standart bir programdır.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 1, 2023)

“Program bağlamında sıkıntı var. Programda dinlene kazanımları varken ders kitaplarında dinleme metinleri gibi bir şeye yer verilmemiş. O konuda baştan sıkıntı var.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 2, 2023)

“Ben eğitim sistemimizi çok yanlış buluyorum. Çünkü dil bilgisi ağırlıklı. Hani böyle daha fazla paragraf bilgisi olsun, okuduğunu anlama olsun. O tarz çalışmalarla desteklemek lazım çocukları. Çünkü esas problemimiz odur. Sonrasında dil bilgisi düşünülür. Çocuklar ilkokuldan başlayarak çalışmalarına dil bilgisi ağırlıklı olarak devam eder. Sınav odaklı çalışmalarına rağmen dil bilgisi yine zayıf. Zaten esas kolej sınavına hazırlanan birinin yani altyapısı çok iyi ama devlet okullarına gelen birçok öğrencimizde bu altyapı çok iyi değil. Ha atıyorum kıl payı kolej sınavını kaçırdı. O zaten süper.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 12, 2023)

“Program konusunda kararsızım. İyi yönleri de var olumsuz yönleri de...” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 11, 2023)

Öğrencilerin ilkokulun sonunda sınava girmesi tüm eğitimi ciddi anlamda etkilemektedir. Öğrenciler sınav odaklı çalışırken ya da çalıştırılırken dil bilgisi konularına ağırlık verilmekte öğrencilerin yazma, okuma, konuşma, dinleme becerileri geri planda bırakılmaktadır. Bu durum da ortaokula geldiği hâlde düzgün okuyamayan, yazamayan, dinlediğini anlamayan, kendini net bir şekilde ifade edemeyen öğrencilerin var olmasına neden olmaktadır. Ortaokula gelen bir çocuğa okuma-yazma öğretmeye çalışmak hem öğretmenleri hem de öğrencileri zor durumda bırakmakta öğretim programının takip edilmesini güçleştirmektedir. Ayrıca sınıfta kalmanın olmaması okuma-yazma bilmeyen öğrencilerin mezun olmasını sağlamaktadır. İlkokul kaynaklı sorunların bir diğer boyutu

öğrencilerin sınav odaklı, dil bilgisi ağırlıklı çalıştırılmasına rağmen hâlâ en temel dil bilgisi konularını bile bilmeyen öğrencilerin de bulunmasıdır. İlkokul kaynaklı sorunlara yönelik iki kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlara örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Öğrenciler ilkokuldan hazırlıksız geliyor. Öğrenciler ortaokul bire geliyor okuma yok, ortaokul ikiye geliyor okuma yok. Kitap okumaları eksiktir. İlkokuldaki eksiklikler tamamlanmadan geldikleri için -öğrencilerin Türkçe dersleri için diyorum- durumu çok iyi olmuyor. Eğer ilkokulda bu eksikler tamamlanırsa bizde daha iyi bir hâle gelebilirler. Önemli olan öğrencilerin ilkokuldan hazırlıklı gelmeleri. Dediğim gibi kendilerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmede çok yetersizler. Konuşma ve yazma yok gibi. Yine aynı şekilde ilkokulda sınavlar için ağırlıklı olarak dil bilgisi konularını görseler de bu konular da eksik kalıyor ve ortaokulda biz tamamlamak zorunda kalıyoruz.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 4, 2023)

“İlkokulda çocuklara kolej sınavına hazırlandıklarından dolayı aşırı bir şekilde -özellikle dil bilgisi konularında- yükleme yapıyorlar. Fakat esas o dönemde almaları gereken işte bu okuma, kendini ifade edebilme, cümle kurma maalesef orada eksik kaldığından dolayı... 4. sınıfta ve 5. sınıfta da kolej sınavından dolayı teste geçiyorlar. Maalesef okuma, yazma, konuşma konusunda, kendini ifade etme konusunda, cümle kurma konusunda çok geri kalıyorlar. Okumalarında da ciddi anlamda sıkıntı var. Okuma bilmeyen var. O da ilkokula dayanıyor.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 5, 2023)

“Öğrencilerimizin kitap okuma alışkanlıkları yok, dinleme alışkanlıkları yok. Bu eksikliklerin temelden ilkokuldan geldiğini düşünüyorum.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 6, 2023)

“Daha isim ne, fiil ne en basit konuları bilmeyen yetersiz olan öğrencilerimiz var.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 2, 2023)

KKTC’de her okulda yabancı öğrenciler bulunmakla birlikte sınıflardaki ve okullardaki sayısal dağılımı farklılık göstermektedir. Hatta Türkiye’den gelen öğrenciler de bazı öğretmenler tarafından yabancı öğrenci statüsünde değerlendirilmektedir. (Görüşmelerden öğretmenlerin öğrencinin/öğrencilerin Türkiye’den gelmesine rağmen Türkiye Türkçesi dışında bir ana dile sahip oldukları ya da ağırlıklı olarak farklı bir dili konuştukları için böyle bir değerlendirme yaptıkları anlaşılmaktadır.) Yabancı öğrencilerin yaşadığı en büyük sorun Türkçeyi hiç bilmeyen öğrencilerin temel dil eğitimi almadan doğrudan eğitim sınıflarına dâhil edilmesi ve bütün derslerden geri kalmasıdır. Yabancı öğrencilerin derslerde

yaşadıkları sorunlara yönelik beş kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlara yönelik örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi zaten okulda olan öğrencilerin çoğu Hataylı. Dolayısıyla şimdi biraz böyle ağdalı bir konuşma tarzları var. Tabi Kıbrıslı öğrenci burada yok. Geçmiş yıllarda üç beş tane vardı. Bu yıl yok denecek kadar az. Öğrencilerimiz %90 Hataylı. Bu yıl İran, Filistin buralardan da çocuklar gelmeye başladı. Yani İranlı çocuk Türkçe bilmiyor zaten. Arapça biliyor. Dolayısıyla çocuk derste boş boş oturuyor, hiçbir şey yapamıyor. Çünkü sizin ne demek istediğinizi anlamıyor. Bunlar için ayrı kurslar falan düzenlendi. Onlara katılan katılıyor, katılmayan sınıfta öyle amaçsız boş boş oturuyor. Yani aslında çok acı bir durum bu. Sadece İngilizceyi anlıyorlar. Diğer bütün dersler onlar için boş geçiyor. Böyle olduğu zaman da tabi sınıfta onu idare etmek zor. Eğer biraz hareketli bir çocuksa sıkıldığı için de sağı solu rahatsız eder. O da ciddi bir problem yaratır sınıf içerisinde.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 1, 2023)

“Konuşmaya yeni başlayan çocuklar gibi hâlimiz. Bu duruma gülsek mi, ağlasak mı bilemiyoruz. 7. sınıfta eğitim gören bir öğrencinin az buçuk Türkçe bilmesi, bir şeyleri ifade edebilmesi gerekiyor. Bir şey sorduğumuzda anlamıyor, boş boş bakıyor. İkinci bir dil ile iletişim kurmak zorunda kalıyoruz.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 8, 2023)

“Okumakta çok zorlanıyorlar. Bazı kelimeleri telaffuz edemiyorlar.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 5, 2023)

“Daha Türkçe olarak adını yazamayan yabancı öğrencilerimiz var. Dersler bunlar için bir kayıp.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 3, 2023)

“Zaten dil bilgisi bu yabancı öğrenciler için ayrı bir boyut. Aynı sınıfta eğitimle olacak şey değil. Öğrencilerin sınıflara dağıtılmadan temel dil eğitimi almaları gerek. Haklı olarak kendi dil yapılarındaki gibi ek getirmeye çalışıyorlar.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 10, 2023)

Sınıfların durumu okuldan okula farklılık göstermektedir. Bazı okullarda öğrenci sayısı on beş yirmiye kadar düşebilmekte iken bazı okullarda kırka kadar çıkabilmektedir. Bu durum da verilen eğitimi etkilemektedir. Sınıfların durumu ile ilgili bir diğer önemli nokta yabancı öğrencilerin olmasıdır. Türkçeyi bilmeyen yabancı öğrencilerin olması sınıflarda dersin işlenişini ve sınıf düzenini etkilemektedir. Ayrıca sınıflarda teknolojik araç-gereçlerin olmaması ya da yetersiz olması da ayrı bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Sınıfların

durumu ile ilgili olarak üç kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlara örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Sınıf sayıları azdı ama bu sene inanılmaz bir artış oldu. Bir beş altı yıldan sonra ilk defa sınıf sayıları otuza dayandı. Başta bir sınıf daha oluşturulması düşünülmeydi. Orada bir sıkıntı oldu. Her zaman bu okula şubat tatili sonrası yeni öğrenci gelir. Sadece haziran-eylül kayıtları ile kalmaz. Mutlaka devam eder yıl sonuna kadar.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 2, 2023)

“Daha önceki geldiğim okulda yabancı öğrenciler daha fazlaydı. Burada hemen hemen yok gibi. Yabancı öğrencilerin olması işleri zorlaştırıyor. Hele hiçbir şey bilmiyorlarsa...” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 5, 2023)

“Sınıflarda akıllı tahtalar olsa bile internet sorunu var. İnternet sağlanmadan çok bir işimize yaramıyor. Her şeyi belleklere atıp getirmemiz gerekiyor.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 5, 2023)

KKTC’de bazı okullarda kütüphane bulunurken bazılarında bulunmamakta bazılarında ise henüz oluşturulma aşamasındadır. Bu durum öğrencilerin kütüphaneyi kullanma, kitap okuma alışkanlığını etkilemektedir. Özellikle ekonomik yönden zayıf olan öğrencilerin sınıfta, okulda ya da kolay ulaşabileceği yakınlıkta bir kütüphanenin olması onlar için ayrı bir önem oluşturmaktadır. Kütüphane kullanımı ile ilgili üç kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlara örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Kütüphanemiz açılmak üzere. Geçmiş yıllarda okulumuzda vardı sonradan kapatıldı. Çünkü halk kütüphanesi bize çok yakın. Ama okulda olması daha güzel. Çocuklar boş derslerde gidip araştırma yapabilir, ders çalışabilir, okuma yapabilir.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 10, 2023)

“Okulumuzda kütüphane var. Daha yeni oluşturuldu. Kullanma durumları açısından daha yeni yapıldığı için pek kullanılmıyor. Daha önceki yıllarda hiç yoktu. Halk kütüphanesi hemen yanımızda okula yakın olduğu için gerek duyulmadı.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 8, 2023)

“Kütüphanemiz var ama ne yazık ki çocuklarımız orayı kullanma konusunda bilinçsiz.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 12, 2023)

Öğrencilerin durumunun aslında ailelerin eğitim durumu ve çocukları ile ilgilenme durumlarıyla yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bilinçli ailelerin çocuklarının daha bir

gayretli, istekli olduğu ancak hem ilgisiz hem de ekonomik yönden zayıf ailelerden gelen çocukların dersle, eğitimle çok bir ilgisinin olmadığı görölmektedir. Bu kategori için üç kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlara örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Ama içlerinden bulursunuz pırıl pırıl, çalışkan, derse ilgili...” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 2, 2023)

“Aslında şöyle söyleyeyim. Bilirsin günümüz çağında cep telefonları, tabletler filan çocukları esir aldı. Çocuklar bu araçları çok olumsuz yönde kullanıyorlar. Burada konusu oldu. Verdiğiniz teste bir paragraf vardı, uygun bir şekilde tamamlayacaklardı. Ne yazsak ne yazsak... Yani çocuk ister istemez sıkıntıya düştü. Yani bunun sebebi işte bilirsin... Ben de espri yaptım: Siz dedim, keşke dedim böyle cep telefonuna ayırdığınız vakti, sanal alemde oyuna ayırdığınız zamanı kitap okumaya ayırmış olsanız. Günde 10 sayfa kitap okusalar süper. Ama yok yani. Kesinlikle yok. Teknolojiyi olumsuz anlamda kullanıyorlar. Derslere karşı ilgisizler.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 12, 2023)

“Dikkatleri dağılıyor. Her şeyden önce dikkatleri çok dağınık. Okula ders yapmak için gelmeyen bir öğrenci profilimiz var.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 9, 2023)

Görüşme yapılan öğretmenlere genel olarak bakıldığında hepsi kadın ve yaşları çoğunlukla 40 yaşın üzerindedir. Türkçe öğretmenlerinin derse ve öğrenciye yönelik durumlarını ortaya koyan iki kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlara örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Gerekli görülen ne varsa söylenir. Uygulayan uygular, uygulamayan zorlanır. İlla uygulayacan, yapacan, alacan, edecen... Çünkü sen bıraktın mı, onlar daha beter bırakır. İstedğim noktaya gelir mi, hayır gelmez ama biraz da olsun ilerler.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 7, 2023)

“Asla öğrencilerimi ayırmam. Onu da söyleyeyim asla... Okuma-yazma bilmeyen aaa tamam değil. O yüzden yırttırırım aslında. Son ana kadar hâlâ o defter kontrolünü yazdı yazmadı, her derse girmeden bir önceki konuyu okudu okumadı kontrol yapıyorum.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 11, 2023)

“Yedi ders için iki teneffüs arasının olması bizim ve öğrenciler için iyi. Her dersten sonra 5 dakika, 10 dakika teneffüse gerek yok. 40 dakika ders 20 dakika teneffüs yapacaksa hiç olmaz. Öyleyse okul saat kaçta bitecek. Akşama kadar burada mı olacağız?” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 8, 2023)

Okullardaki veli profili değişiklik göstermektedir. Görüşmelerden anlaşıldığı üzere eğitimli veliler çocuklarıyla ilgiliyken eğitim seviyesi ve özellikle ekonomik yönden zayıf olan veliler çocuklarıyla yeterince ilgilen(e)memektedir. Eğitimsiz ve ekonomik yönden zayıf veliler çocuklarının gün boyu ne yaptığını bilmemekte, onları takip edememekte ve derslerine gereken ilgiyi göstermemekte/gösterememektedir. Velilerin durumunu yansıtan üç kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlara örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Aileler zaten çoğu okumamış insanlar. Ondan kaynaklanan birtakım eksiklikler de var. Çocuklarını yönlendirebilecekleri bir durum yok. Onları takip edebilecekleri bir durum yok. Zayıf yani kendi okulum için söylemek gerekirse eğitim açısından, akademik başarı açısından zayıf, zorlanıyoruz.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 1, 2023)

“Yani baktığınız zaman işin acı gerçeği ilgili olan velinin öğrencisi de ilgili olur. Yani arada ilgisiz velilerden de ilgili öğrenci çıkar mı çıkar ama az... Bilgili velinin öğrencisi de daha bilir, daha ilgili, daha meraklıdır. Bazı veliler telefonun ucunda bekler, bizden haber gelecek diye ki bunun sayısı çok azdır.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 9, 2023)

“Genelde kökene indiğimizde aile de ilgisiz olduğu için, çocuğu ile ilgilenmedikleri için çocuk okumak, yazmak, dinlemek, bir şey yapmak istemez. Çünkü aile tarafından da kontrol edilmediği için çocuk bunun rahatlığına yatar. Çoğunluğu da ararız, hiç ilgilenmezler. Yani ilgisiz velimiz çok. Ailevi problemleri olanlar da çok var.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 9, 2023)

KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) dinleme becerisine yönelik öğrenme çıktıları yer alırken ders kitaplarında dinlemeye yönelik herhangi bir metin ve etkinlik yer almamaktadır. Ayrıca derslerde dinleme eğitimine yönelik uygulamaların okuma metinlerinin öğretmenler tarafından okunması ve bu metin üzerinden dinleme kazanımlarının gerçekleştirilmesi şeklinde bir işleyiş söz konusudur. Dinleme, öğretmenlerin kendi yetkilerine ve ders işleyişlerine bırakılmıştır. Genellikle dersi sadece kitaptaki etkinliklerden takip eden öğretmenler tarafından ihmal edilmekte öğrencilerin dinlemelerini, dinlediklerini anlamalarını geliştirecek farklı etkinlikler yapılmamaktadır. Dinleme eğitiminde yaşanan sorunlarla ilgili iki kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlara örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Sınıfımızda dinlemeyle ilgili şiir konusu olduğunda önemli bir şairin kendi sesinden şiir dinletisi açarız, dinleme ile ilgili metinler açarız. Bunları kullanırız. Ama dediğim gibi öğrencilerin bunlara katılma ve bunlardan etkilenme oranı maalesef yok. Sıkıntı. Bizler

dinleme metinleri olan kitaplarla eğitim aldık. Dinleme metinleri vardı. Açarlardı, ederlerdi, dinlerdik ama şimdi öyle bir şey yok. Öğretmen kendisi tamamlamaya çalışıyor.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 9, 2023)

“Öncelikle öğrencilerimizin potansiyeli... Ciddi anlamda iyi olmayan bir öğrenci potansiyeline sahibiz maalesef. Yani dersi anlatmanın dışında normal güncel konuları da dinlemek istemeyen bir öğrenci potansiyeli, kitlesiyle beraberiz. Dolayısıyla dersi dinleyerek geçirmeleri bizim için çok daha zor oluyor.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 9, 2023)

Konuşma eğitimi ile ilgili görüşlere bakıldığında genel olarak öğrencilerin kendilerini ifade etmede yetersiz kaldığı, aslında bu durumun temelde öz güven eksikliğinden kaynaklandığı, ders kitaplarının ve ders sürelerinin de bu açıdan yetersiz olduğu öne çıkmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre Kıbrıs ağız ile konuşmak bir kusur sayılmamaktadır. Konuşma eğitimi ile ilgili üç kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlara örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Türkçe derslerinde öğrencilerin kendilerini ifade etme, anlatma, yazma ve konuşmalarında zorluk çekiyorum. Bu da ülkedeki test sınav sisteminden dolayı. Öğrenciler o sınava hazırlanırken sadece test çözmeye odaklanıyor, konuşma ve yazma etkinlikleri ihmal ediliyor.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 3, 2023)

“Ders kitaplarında konuşma etkinlikleri az. Bizler okuma parçalarına göre konuşma etkinlikleri yaptırmaya çalışıyoruz.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 6, 2023)

“Dediğimiz gibi biraz sıkıntılı. Zaten bizim Kıbrıslılarda bir şey var. Konuşmada böyle çekingen davranıyoruz, yani böyle biraz öz güven düşük. Hem kız öğrenciler hem de erkek öğrenciler için bu durum geçerli. Yani konuşmaya çekiniyor çocuklar. Zorlarsak biraz konuşuyor. Onun dışında yani tahtaya kalkıp da anlatmakta, kendini ifade etmekte biraz zorlanıyorlar.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 10, 2023)

Ortaokul düzeyine gelmelerine rağmen hâlâ okumalarında sorun olan öğrenciler bulunmaktadır. Bu sorunların temelinde öğrencilere ilkokulda verilen eğitim, okumayı sevmemeleri ve okuma alışkanlıklarının bulunmaması gelmektedir. Okuma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik üç kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlara örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Bir çocuk ortaokula geldiğinde okuyabilmeli, net okuyamayan öğrencilerimiz var. Kekeleyerek okuyorlar.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 8, 2023)

“Sıkıntı bence okuma. Okuduğunu anlayamayan ve kendini ifade edemeyen bir kitlenin yetiştiriliyor olması sadece Türkçe için değil toplum adına diğer dersler adına da ciddi sıkıntı. Okumayı, yazmayı sevmeyen bir toplum kitap okumaz. Kitap okumazsa dedim internet var, internete girsin, ilgisini çeken bir şeyi okusun. Yani her şey var. Atıyorum bir futbolcudan hoşlanır. Onun futbol hayatını okusun, gittiği okulları okusun. Okusun ama yeter ki bir şeyleri okusun. Şimdi sadece çocuklarda bu oyunlardan, şeylerden dolayı görsel içindekini okuma var. Bir oyundaki yazıları okuma gibi. Şimdi bu sistemin çocuklara tamamen aykırı olduğunu düşünüyorum. Çünkü pandemiden beri daha da bir şey yaptı... Çocuklar görsel bir şekilde bir şeyi sadece tıklasın, oyunlarla ilgili artık zihinleri değişik çalışıyor. Yani eskisi gibi değil pandemiden beri. Okut, yazdır sevmiyorlar. Tikli, işaretlemeli şeyler verdiğimde çok hoşlarına gidiyor. Çünkü yazmayacak onu. Okuyacak bu mudur, o mudur cevaplayacak. Yine uzun şeyleri okuyup cevaplamayı da sevmiyorlar. Çocuklar daha çok bu tarzda artık. Cümle kurmasın, ifade etmesin... Sadece böyle dediğim gibi telefonlarda, bilgisayarlarda bir şeyleri tiklerler ya aynen o şekilde. Görsel daha çok...” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 5, 2023)

“O nokta-virgül olayında noktada duracak, virgülden duraksayacak. Nokta var ama noktadan önceki kelime ile noktadan sonraki kelimeyi birleştirip okur. Sonunda yani anlaşılmayan cümleler ortaya çıkar ve anlaşılmadıkları için soruları da cevaplayamazlar.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 5, 2023)

Öğretmenler öğrencilerin yazmada zorlandıklarını, yazı yazmayı sevmediklerini, metin oluşturma konusunda yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yazmada yaşadıkları sorunların büyük bir kısmı okuma alışkanlıklarının olmamasından kalan kısmı da kurallara hâkim olmamalarından kaynaklanmaktadır. Yazma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik dört kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlara örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Yazım kuralları yok, noktalama yok. Konuştukları gibi yazıyorlar. O, en büyük sıkıntı yani.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 10, 2023)

“Okumayı bilmeyen dolayısıyla yazamaz da. Bu da tabi ona paralel bir durum. Yani dediğim gibi okuma, yazma, dinleme tam bir üçgen. Bir tanesi eksik olunca maalesef gidiyor öyle. Yazma da çok büyük sıkıntı. Harfler eksik yazılıyor. Mesela kelimeyi yazacak, kelimenin içerisindeki harflerin en az iki üç tanesi eksik oluyor.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 1, 2023)

“Öğrenciler metin oluşturmıyorlar. Okuyamadıkları için yazamıyorlar, okuduklarını aktaramıyorlar. Yazmada çok geri olanlar var, dikte ettiğiniz zaman ciddi anlamda geri olanlar var. Öğrenciler kompozisyon yazamıyor. İçerik oluşturmıyor. Ders kitaplarındaki etkinlikleri yaparken bile olabildiğince kısa cevaplar yazıyorlar. Yazdıklarının çoğu cümle niteliğinde bile değil.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 3, 2023)

“Unuttum, yazmada çok önemli bir konu daha var. Bu yıl çok karşıma çıktı. Öğrenci yazmayı sevmiyor ve aileler de bunu destekliyor. Benim çocuğum ilkokulda da yazmayı sevmeydi, şimdi de yazmayı sevmiyor, yazdıramıyoruz diyorlar. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için yazmaları gerekiyor. Yazmayı sevmiyorlar ve bunu da aileler maalesef sanki çok doğal ve olabilecek bir şeymiş gibi savunuyorlar. Çocuk yazmayı sevmediği için üstünü örtüyorlar.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 5, 2023)

Öğretim programında her sınıf düzeyinde verilmesi gereken dil bilgisi konuları ayrı olarak yer almaktadır. Öğrencilerin sınav odaklı hazırlanmalarına rağmen hâlâ dil bilgisinde yetersiz olmaları, özellikle paragrafla ilgili konularda yetersizliğin okumaya ve okuduğunu anlamada yetersiz olmaya dayanması sorunlar arasındadır. Dil bilgisinde yaşanan sorunlar ile ilgili dört kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlara örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi dil bilgisinde de birtakım sorunlar var. Konular çok ağır olmamakla beraber çocuklar zayıf olduğu için doğal olarak kendilerine bu da zor geliyor.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 1, 2023)

“Mesela diyelim ki okuduklarını anlamıyorlar ya. Paragraf veriyorsunuz paragrafın konusu nedir, paragraftaki ana düşünce nedir diyorsunuz çok uzun bir paragrafsa tam orada bulamıyorlar. Çünkü kitap okumuyorlar zaten. Kitap okumadıkları için okuduklarını anlayamazlar.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 1, 2023)

“Dil bilgisine konular çok fazla yığıldığı için konuları gerçekten bilen, öğrenen daha dolu geliyor. Zaten öğrenemeyen çocuk o kadar çok yığılarak geliyor ki yani düşünün isimleri, sıfatları, fiilleri hepsini verirler. Cümlelerin öğelerini öznesine, yüklemine gelene kadar hepsini vererek gelirler. 5. sınıfta hepsi yığıldığı için tam böyle doğru, öğrenmiş şekilde de gelmezler ve sıkılırlar. Sıkıldıkları için de artık eğitimden soğurlar. Ben onu gözlemledim. Bunca yıldır bu sınavdan sonra maalesef ortaokul bir olan çocuklar eğitimden soğuyor.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 5, 2023)

“Yabancı öğrenciler noktasında sıkıntı çekiyoruz. Ben o noktayı bir kenara iteyim mi, itmeyeyim mi bilmiyorum. Sonuçta okuma-yazma konusunda sıkıntısı olanlar var. Tabi ki bunlar dil bilgisi için de zor oluyor.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 2, 2023)

Dünya üzerinde 2019 sonunda ortaya çıkan ve 2020 yılı ile birlikte geniş kitlelere yayılmaya başlayan ve uzun bir süreci kapsayan Covid-19 salgını eğitim-öğretimi de kökünden etkilemiştir. Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, veliler hepsi hiç tanımadıkları bir çevrim içi eğitim sistemine dâhil olmak zorunda kalmışlar ve çevrim içi eğitim sürecinde birçok sorunla uğraşmışlardır. Bu sorunlar da eğitimden yeterince nitelik alınamamasına neden olmuştur. Tam salgın ve olumsuz etkileri bitti dediğimiz noktada Türkiye’de 6 Şubat 2023’te ciddi bir deprem felaketi yaşanmıştır. Bu felaketle birlikte afet bölgesinden diğer bölgelere göçler olmuştur. Göçlerin yoğunlukta olduğu bölgelerden biri de KKTC’dir. Ani bir şekilde gerçekleşen bu nüfus hareketliliğinden eğitim sistemi de nasibini almıştır. Tablo 25’e göre dışsal etkiler kategorisine ait iki kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlara örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“Şimdi öğrenciler ilkokuldan geldiler, pandemi geçirdiler, yeri geldi söyleyelim o da çok etkiledi çocukları. Defter tutmadılar, yazmadılar, pek çok açıdan geri kaldılar. İlk kez bu sefer diyorum. Hâlen daha defter düzenleri ile ilgili, kalem kullanmalarıyla ilgili mutlaka ikazlarda bulunurum. Aralarda gezerim, kontrol ederim, defter toplar kontrol ederim. Normalde böyle değildi ama bu sene inanılmaz bir sıkıntı oldu. Baktım, gördüm zayıftır. Başları sil, üç çizgili defter, basit basit şeyler. Temelden başlayıp daha sonra parçayı yarısına kadar yaz, onu alıp ayrı bir defter kontrol ederim. Sırf her gün bir çalışma olsun diye. Ama dediğim gibi ortaokula gelmiş bir çocuk sonuçta oturtamadıysa bazı şeyleri sıkıntı. Bu durum Türkçe öğretmenini de aşar.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 2, 2023)

“Ama pandemi öğrencileri inanılmaz etkiledi. Online dersler sadece bir sohbetti. Çocukların evlerinde interneti yok, bir şeyi yok.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 11, 2023)

“Deprem sonrası gelen öğrencilerimiz elbette var. Bu öğrenciler sürece uyumda zorlanıyorlar. Derse katılımları düşük. Tabi ki bu durumda yaşadıkları olayın etkisi büyük. Sevdiklerini, yakınlarını kaybeden öğrencilerimiz var. Psikolojik olarak çok iyi durumda değiller. Onlara yardımcı olmaya çalışıyoruz.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 9, 2023)

Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin okullarda yapılan Türkçe öğretimine yönelik çeşitli önerileri bulunmaktadır. Tespit edilen bu

isteklerden/önerilerden ayrı bir kategori ve on farklı kod oluşturulmuştur. Oluşturulan kodlara yönelik örnek öğretmen görüşleri şu şekildedir:

“İlkokulda sadece dil bilgisine ağırlık verilmemeli. 5. sınıfta isim, sıfat, zarf ve diğer konuları -bizim üç yılda gösterdiğimiz bütün konuları- onlar bir yılda görüyorlar. Onlar bunlar yerine ilkokulda okuduğunu anlama konularını görseler daha başarılı olurlar. Öğrencilerin ilkokulda dil bilgisi konu yükleri azaltılmalı ortaokulla dengelenmeli. İlkokulda daha çok okuma, yazma ve konuşmadaki eksikliklere odaklanılmalı ki sonraki sınıflarda sıkıntılar yaşanmasın.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 6, 2023)

“En büyük sorunlarımızdan biri kalma sisteminin olmaması. Öğrenci okuma-yazma bilmeden ilerliyor, mezun oluyor. Çocuklar çok rahat. Nasılsa geçeriz diyerek ne ödev yapıyorlar ne sınava çalışıyorlar.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 10, 2023)

“Zaten sorun sadece özel ihtiyacı olan öğrenciler değil ki... Teşhisi konulmuş orada tahtada üç tane öğrenci var. Teşhisi konulmamış, ailelerin kabul etmediği 20 tane öğrenci var. Çocukta okuma yok, yazma yok, davranış bozukluğu var. Aile kabul etmediği için hiçbir müdahalede bulunamadık. Rehberlikçimiz istediği kadar çalışsın, aile bunu kabul etmediği sürece çocuğa sınav yeteneği ve diğer şeyleri kazandıramayız. Bu çocuklar sonra normal çocuklarla sınava girecekler. Aile durumlarını kabul etmiyor. Millî Eğitim Bakanlığının bunlarla ilgilenmesi lazım, farklı bir sistem kurması lazım. Aile kabul etmiyorsa bile sosyal hizmetlerin devreye girmesi lazım. Bir şeyler yapılması lazım.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 8, 2023)

“Sorunlu özel gereksinimli çocuklar ilkokulda belirlenememiş oluyor. Genelde bu disleksi gibi sorunları olan çocukları ortaokulda biz tespit ediyoruz. Tam zamanlı çalışan rehber öğretmeni/özel gereksinim öğretmeni olması gerekiyor. Bunlar yetersiz. Özel gereksinim öğretmenlerine baktığımızda haftanın iki günü geliyor ve bu da yetersiz kalıyor. En büyük eksikliklerden bir tanesi bu.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 4, 2023)

“Hani böyle daha fazla paragraf bilgisi olsun, okuduğunu anlama olsun. O tarz çalışmalarla desteklemek lazım çocukları. Şöyle kitaplarımızın Kıbrıslı şair ve yazarlardan daha çok söz etmesi gerek. Çocuklarımızın çözebileceği şekilde daha çok metinlerin olmasını isterim şahsen. Tabi ki yine Türkiye’den şairlerimizin, yazarlarımızın olmasında sıkıntı yok ama hani Kıbrıs’a özgü, Kıbrıs edebiyatına özgü olan konuların çoğaltılması gerektiğini düşünüyorum. Ben de tam dinleme ile ilgili bir şey söyleyecektim. Kitaplarda dinleme metinleri ve etkinlikleri yok. Bunlara yer verilse daha güzel olur. Bunları biz telafi etmeye

çalışıyoruz. Her öğretmen kendine göre bir şey yaptırıyor. Ben mutlaka sınıfta okumayı, seslendirmeyi çok severim. İlk önce ben okurum. Sonra onlara okuturum. Anlamadıklarını çözer, bir bilgi alışverişinde bulunuruz. Genel olarak bu şekilde yapılan derslerde -öğrenci merkezli olan derslerde- dersleri daha eğlenceli hâle getirdiğimizde çok daha faydalı olur, çocukta inanılmaz derecede etki yaratır.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 12, 2023)

“Umarım kitaplar değişmez. Üç nesil kitaplar var bende. Hâlâ o kitapları atmadım. Türkiye’den de var. Daha önce Türkiye’den gelirdi, değiştirdiler. Ama dediğim gibi ilköğretimden başlayan aksaklıklardan dolayı bu kitap uygun. Ayriyeten sonuçta ben Kıbrıslı bir Türk’üm. Onun kültürüyle büyümem, eğitim görmem gerek. Yıllarca Kıbrıslı yazarlarımız, şairlerimiz kim aklınıza gelirse bunlar sadece dönem ödevi olarak verilirdi. Kitaplarda yoktu çünkü. Tamamen benim de olmaz. Sonuçta bir Türkçe... Belki etkinlik olarak zayıf görülebilir ama ben uygun buluyorum. Çünkü bir senenin hatırlamıyorum, emin değilim. Çok karmaşıktı kitaplar. Parçalar çok uzundu. Çocuk çok sıkılırdı. Sınıfta belirli bir süremiz vardı. Okunacak olan hemen o an okunur okunur, dinlenir dinlenir o an hadi bakalım ne anlatıyor burada, konusu ne, o an acele ile... Uzardı sonra okuma işi. Hele zayıf okumaya sahip kişiler varsa. Onlara da okutmak zorundasınız. Bu sefer tekleme olur, sıkıntı olur. Eskiden çok uzundu parçalar, yoruma dayalıydı. Yavaş yavaş bazı şeyler... Onun için bu kitabı uygun görüyorum.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 2, 2023)

“Ana dil derslerinin sayısı İngilizce derslerinin sayısından daha az. Ana dil ders sayısı daha çok olmalı. Sınıfta da söylerim. Ana dilini bilmeyen bir çocuk zaten okuduğunu anlamayan, hiçbir dili anlayamaz. Sen okuduğunu anlamazsan eğer ana dilin yoksa Türkçede eksiksen diğerlerinde de hep eksik kalırsın.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 9, 2023)

“Teneffüs durumunu sana şöyle söyleyeyim. Mesela iki ders yapıp arada bir beş dakika mola ya da on dakika mola olduğunda çok daha iyi olduğunu düşünürüm. Ama şöyle aslında: İlk üç dersten sonra mesela teneffüs var, sonra iki ders var, zil sonra tekrar iki ders var. Hani o ilk üç dersi kastediyorum. O da iki olabilir. Eşit olsun. Her dersten sonra teneffüs olayını denemek lazım. 5 dk ara olabilir derslerden sonra.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 12, 2023)

“Müfredat konuları azalırsa, öğrencilere okumayı sevdirecek bir program hazırlanırsa daha iyi olur. Çünkü öğrenciler okumayı sevmiyor ve okumaktan kaçınıyorlar.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 6, 2023)

“Bu tür öğrenciler için yabancılara Türkçe öğretimi adı altında müfredata ders konulabilir. Mesela belirli okullarda belirli Türkçe öğretmenlerine programda bu konulur ve o

öğrencilere direkt okuma ve şey çalışması yaptırılır. Mesela seçmeli Türkçe dersi veriyorum ben. Hiç okuma-yazma bilmeyen bir öğrencim geldi. Türkçeyle ilgili hiç okuma-yazma bilmiyor. Yabancı bir öğrenci. Hani çocuk böyle boş boş oturur. Sen üzülün, hiçbir şey anlamaz. Sonuçta sen etkinlik çözeceksen veya bir şey okuyacanın. O anlamaz. Ona basit düzeyde arkadaşları ve ben işte evden kitaplar getirdik. Herkese etkinlik dağıttığımda mesela onu alır yanıma okutma çalışması yaptırmaya çalışırım. İşte yazdırma çalışması yaptırırım ki hani ilerletsin, en azından hayatını devam ettirebilecek düzeyde Türkçeye sahip olabilsin diye. Hani sınırlı sayıda. Çünkü bu sefer sınıfım geride kalır. İşte böyle durumlarda onlar için ayrı sınıflar kurulup dönemlik dersler verilebilir. Altıncı sınıflarda seçmeli Türkçe dersi var ama 7 ve 8. sınıflarda yok. Daha önceki yıllarda onlarda vardı ama bu yıl yok. Buradaki amaç bu okuma-yazma gibi Türkçede sıkıntı yaşanan konuların birazcık tekrarının yapılması eksiklerin tamamlanması. Çünkü pratik amaçlı yapılan bir derstir. Türkçe öğretmenlerine de birazcık yardımcı olur.” (Kişisel Görüşme, Öğretmen 9, 2023).

KKTC’de eğitim gören 29 ortaokul yedinci sınıf öğrencisi ile Türkçe öğretimine yönelik yapılan görüşmeler sonucunda ulaşılan veriler analiz edilerek oluşturulan kategoriler ve kodlar Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

KKTC’de Türkçe Öğretimi ile İlgili Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Görüşleri

Kategori	Kod	Öğrenciler
Dinleme Eğitimi	Okuyanın ya da konuşanın hızına yetişememe	Ö1, Ö5, Ö10
	Dinlerken zorlanma	Ö7, Ö8, Ö14
	Dinlediklerini anlamada zorlanma	Ö12, Ö18, Ö27, Ö29
	Dinlerken çevresel faktörlerden olumsuz etkilenme	Ö6, Ö13, Ö20
	Dinleme etkinliklerinin yetersiz olması/olmaması	Ö11, Ö15, Ö25
	Dinlerken herhangi bir sorun yaşamama	Ö2, Ö9, Ö16
Konuşma Eğitimi	Konuşma yaparken zorlanma	Ö1, Ö9, Ö12, Ö21
	Konuşma yaparken utanma	Ö2, Ö4, Ö14, Ö17, Ö22, Ö24
	Konuşma yaparken panik olma/şaşıрма	Ö10, Ö16, Ö23, Ö27
	Konuşma yaparken heyecanlanma	Ö5, Ö6, Ö13, Ö25
	Konuşma yaparken zorlanmama	Ö11, Ö15, Ö19, Ö20, Ö29
Okuma Eğitimi	Kelimeleri karıştırma	Ö8, Ö16, Ö17, Ö28
	Kelimeleri tanımama	Ö2, Ö10, Ö26
	Heceleme	Ö12, Ö23
	Harf/kelime/cümle atlama	Ö3, Ö7, Ö13, Ö21, Ö26
	Okumakta zorlanma	Ö6, Ö9
	Okumakta zorlanmama	Ö4, Ö15, Ö19, Ö29

Yazma Eğitimi	Yazmada zorlanma Yazmada zorlanmama Yazma sırasında elleri ağrıma Yazma sırasında dikkatini toplayamama Kelimeleri eksik/hatalı yazma	Ö1, Ö4, Ö5, Ö22 Ö8, Ö14, Ö16, Ö17, Ö21, Ö27 Ö13, Ö25 Ö11, Ö22, Ö28 Ö3, Ö7, Ö18, Ö24
Dil Bilgisi Öğretimi	Dil bilgisi konularında zorlanma Dil bilgisi konularında zorlanmama Çevresel faktörlerden etkilenme Öğretmenin konuyu hızlı geçmesi	Ö2, Ö3, Ö12, Ö16, Ö28 Ö8, Ö21, Ö25, Ö26, Ö27 Ö9, Ö19, Ö29 Ö6, Ö18
Ders Kitapları	Ders kitapları yeterli Ders kitapları yeterli değil Dil bilgisi etkinlikleri fazla Dinleme etkinlikleri yok Okuma metinleri uzun	Ö1, Ö2, Ö9, Ö12, Ö14, Ö15, Ö17, Ö20, Ö21, Ö26 Ö4, Ö19, Ö29 Ö3, Ö23 Ö5, Ö24 Ö6, Ö13, Ö16, Ö25, Ö27
Öğrencilerin Önerileri	Derslerde teknolojik araçlardan yararlanılmalı Derslerde eğlenceli, farklı etkinlikler yapılmalı Derslerde sınıf sessiz olmalı Konular daha kolay olmalı Teneffüs sayısı artmalı Ders kitaplarında değişiklik yapılmalı Öğretmenler daha ilgili olmalı Dinleme eğitimi ile ilgili öneriler Konuşma eğitimi ile ilgili öneriler Yazma eğitimi ile ilgili öneriler Okuma eğitimi ile ilgili öneriler	Ö3, Ö5, Ö11, Ö17 Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö14, Ö19, Ö20 Ö1, Ö7, Ö12, Ö18 Ö2, Ö4, Ö7, Ö13, Ö24, Ö29 Ö4, Ö15, Ö21, Ö23, Ö28 Ö14, Ö18, Ö22 Ö25 Ö3, Ö26, Ö28 Ö3, Ö7, Ö18, Ö26 Ö15, Ö19, Ö20, Ö29 Ö5, Ö19, Ö27

Tablo 26'ya göre öğrenci görüşleri doğrultusunda yedi kategori oluşturulmuştur. Öğrenci görüşlerinden oluşturulan ilk kategori “dinleme eğitimi”dir. Öğrencilerin dinleme ile ilgili ilk olarak dinledikleri kişinin hızına yetişemediklerinden dolayı sorun yaşadıkları görülmektedir. Bunun dışında öğrenciler genel olarak dinlemede, dinlediğini anlamada zorlandığı, çevresel faktörlerin dinlemelerini etkilediği, yapılan dinleme etkinliklerinin yetersiz olduğu ya da hiç olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Belirtilen bu görüşlerin yanı sıra dinlemede herhangi bir sorun yaşamayan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu kategoride altı kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlara yönelik örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Arkadaşlarım bazen bir metni okurken bana göre hızlı okuyorlar. Onları dinlerken okuduklarını anlamakta zorlanıyorum. Hızlarına yetişemiyorum.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 1, 2023)

“Özellikle sınıf ortamında dinlemek zor gelir. Sıkılırım.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 14, 2023)

“Bazen dinlediklerimi anlamada zorluk yaşıyorum.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 12, 2023)

“Sınıfta ya da dışarıda gürültü olması dinlememi olumsuz etkiliyor.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 6, 2023)

“Dinleme ile ilgili ayrı etkinlik yapmıyoruz.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 11, 2023)

“Hayır. Dinlemede sıkıntı yaşamıyorum.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 16, 2023)

Öğrenci görüşlerinden oluşturulan ikinci kategori “konuşma eğitimi”dir. Öğrencilerin konuşma yaparken yaşadığı sorunlar arasında utanma, panik olma/şaşıрма, heyecanlanma ve zorlanma bulunmaktadır. Buna karşılık konuşma sırasında herhangi bir sıkıntı yaşamadığı yönünde görüş bildiren öğrenciler de bulunmaktadır. Bu kategoride beş kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlara yönelik örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yavaş konuşamıyorum. Bir an önce her şeyi söylemek, anlatmak istiyorum. Bu da beni konuşurken zorluyor.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 21, 2023)

“Bir şey söylerken arkadaşlarım dalga geçecekler diye çekiniyorum.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 14, 2023)

“Öğretmenim bir şey sorduğunda cevabını ya doğru söyleyemezsem, konuşamazsam diye panikliyorum.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 16, 2023)

“Konuşma yaparken heyecandan söyleyeceklerimi unutmamak için bazen çok hızlı konuşurum.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 25, 2023)

“Söyleyeceklerimi önceden tasarlıyorum. Böylece bir şey anlatırken zorlanmıyorum.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 15, 2023)

Öğrenci görüşlerinden oluşturulan üçüncü kategori “okuma eğitimi”dir. Bu kategoride bazı öğrencilerin okuma sırasında kelimeleri tanımadığı, kelimeleri karıştırdığı, kelimeleri heceleyerek okuduğu, harf/kelime/cümle atlama gibi hatalar yaptıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmüştür. Bu hatalara karşılık okuma sırasında herhangi bir sıkıntı yaşamadığını belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Bu kategori ile ilgili altı kod oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kodlara yönelik örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Arada kelimeleri karıştırıp yanlış okuduğum oluyor.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 8, 2023)

“Evet. Bazı kelimeler zor. O kelimeleri tanımıyorum, anlamlarını bilmiyorum.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 2, 2023)

“Evet. Biraz zorlanıyorum, kekeleyorum, heceleyerek okuyorum.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 12, 2023)

“Öğretmenimiz harfleri eksik okuduğunda düzeltme yapıyor. Özellikle söylemesi zor harfleri atlıyorum.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 7, 2023)

“Sınıfta sesli bir şey okumak zor geliyor.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 6, 2023)

“Yani okurken herkesin beni dinlemesine takılmam, rahat okurum.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 15, 2023)

Öğrenci görüşlerinden oluşturulan dördüncü kategori “yazma eğitimi”dir. Öğrencilerin bu kategoride yazarken ellerinin ağrıdığı, zorlandıkları, dikkatlerini toplayamadıkları, kelimeleri eksik ya da hatalı yazdıkları yönünde görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu görüşlerin yanı sıra yazma sırasında zorlanmadığını belirten öğrenciler de bulunmaktadır. Bu kategori ile ilgili Tablo 26’da beş kod bulunmaktadır. Oluşturulan bu kodlara yönelik örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmenimizin söylediklerini yazarken zorlanıyorum. Yavaş yazdığım için yetiştirmek zor geliyor.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 1, 2023)

“Hayır, yazmada sorunum yok. Kompozisyon yazmayı seviyorum.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 17, 2023)

“Ellerim çabuk yoruluyor. Sevmiyorum.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 25, 2023)

“Sınıfta ses olduğundan yazamıyorum. Dikkatim dağılıyor.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 28, 2023)

“Öğretmenimizin söylediklerini yazarken yetiştirmek için kelimeleri fark etmeden yanlış yazdığım oluyor.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 7, 2023)

Öğrenci görüşlerinden oluşturulan beşinci kategori “dil bilgisi öğretimi”dir. Bu kategoride öğrencilerin dil bilgisinde zorlandıkları, çevresel faktörlerden etkilendikleri, öğretmenin konuyu hızlı geçtiği yönünde görüş bildirdikleri öne çıkmaktadır. Buna karşılık dil bilgisi konularında zorlanmayan öğrenciler de bulunmaktadır. Bu kategori ile ilgili Tablo 26’da dört kod bulunmaktadır. Oluşturulan bu kodlara yönelik örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Evet, dil bilgisi konularını anlamıyorum, zor geliyor.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 16, 2023)

“İlkokulda sınava yönelik hazırlandığımız için çok zor gelmiyor.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 8, 2023)

“Arkadaşlarımın sürekli hareket etmesi, sınıfta aşırı ses olması konuyu anlamamı engelliyor.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 29, 2023)

“Öğretmenimiz konuları hızlı geçiyor.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 6, 2023)

Öğrenci görüşlerinden oluşturulan altıncı kategori “ders kitapları”dır. Bazı öğrenciler ders kitaplarının yeterli olduğunu düşünürken bazı öğrenciler yetersiz olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Yine öğrencilerden bazılarının ders kitaplarında dil bilgisi etkinliklerinin fazla olduğu, dinleme etkinliklerinin bulunmadığı ve okuma metinlerinin uzun olduğu yönünde görüş bildirdiği görülmektedir. Bu kategori ile ilgili Tablo 26’da beş kod bulunmaktadır. Oluşturulan bu kodlara yönelik örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yeterli. Her şey var.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 21, 2023)

“Yeterli değil. Ben kitaplarımız sınıfı bitirene kadar bitmesin istiyorum.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 4, 2023)

“Her metinden sonra çok fazla dil bilgisi etkinliği var. Bunların yerine farklı etkinlikler olabilir.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 23, 2023)

“Kitaplarımızda dinleme metni yok. Öğretmenimiz yaptırıyor.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 5, 2023)

“Bazı metinlerimiz çok uzun. Okurken yoruluyorum”. (Kişisel Görüşme, Öğrenci 6, 2023)

Öğrenci görüşlerinden oluşturulan son kategori “öğrenci önerileri”dir. Öğrenciler kendi dünyaya geldikleri çağın koşullarına uygun olarak derslerde teknolojik araçların daha fazla kullanılması gerektiği, derslerde geleneksel etkinliklerden farklı olarak eğlenceli etkinliklerin yapılması gerektiği, ders sırasında sınıfın daha sessiz olması gerektiği, işlenen konuların daha kolay olmasının gerektiği, yedi ders için iki teneffüsün yetersiz olduğu ve teneffüs sayılarının artırılmasının gerektiği bunlar dışında ders kitaplarında bazı değişikliklerinin yapılması gerektiği, öğretmenlerin derslerde daha ilgili olması gerektiği yönünde önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler dışında öğrenciler her bir beceriye yönelik

önerilerde de bulunmuşlardır. Bu kategori ile ilgili Tablo 26’da on bir kod bulunmaktadır. Oluşturulan bu kodlara yönelik örnek öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Derste tablet, bilgisayar, telefon ya da akıllı tahtadan bir şeyler yapalım.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 5, 2023)

“Müzik dinleyerek, resim yaparak, konuşarak farklı etkinlikler olmalı.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 20, 2023)

“Sınıfta çok gürültü oluyor. Sessizlik olmalı.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 1, 2023)

“Özellikle dil bilgisi konuları zor. Seviyemize uygun değil. Daha kolay olabilir.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 2, 2023)

“Teneffüs sayısı artırılabilir. Derste ihtiyacımız oluyor, acıkıyoruz, susuyoruz...” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 21, 2023)

“Kitaplarda dil bilgisi etkinlikleri daha az olsun. Hepsini yapamıyoruz.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 14, 2023)

“Öğretmenimiz daha ilgili olsun.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 25, 2023)

“Derslerde dinlemeye yönelik daha fazla etkinlik yapmalıyız.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 26, 2023)

“Konuşurken arkadaşlarımız dalga geçmesin, gülmesin.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 18, 2023)

“Kitaptaki aynı şeyleri yazmayalım. Farklı şeyler olsun.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 15, 2023)

“Daha çok kitap okumalıyız.” (Kişisel Görüşme, Öğrenci 5, 2023)

4.4. Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Dinlediğini Anlama, Yazma, Konuşma ve Dil Bilgisi Başarı Durumları

Bu başlık altında öğrencilerin “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Dinlediğini Anlama Başarı Testi”, “Dil Bilgisi Başarı Testi”, konuşma ve yazma uygulamalarından aldıkları puanların cinsiyet, ana dili dışında başka bir dil bilme, okul öncesi eğitim alma ve anne-baba eğitim durumlarına göre bulguları verilmiştir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının cinsiyet durumlarına göre bulguları Tablo 27’de verilmiştir.

Tablo 27

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları (Mann-Whitney U Testi)

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Kadın	73	72,57	2075,500	-1,128	,259
Erkek	64	64,93			

Tablo 27’de görüldüğü gibi öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Kız öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort.=72,57) ile erkek öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort.=64,93) birbirine yakındır.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ana dili dışında başka bir dil bilme durumlarına göre bulguları Tablo 28’de verilmiştir.

Tablo 28

Ana Dili Dışında Başka Bir Dil Bilme Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları (Mann-Whitney U Testi)

Ana Dili Dışında Başka Dil Bilme Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Evet	84	85,15	869,500	-6,015	,000
Hayır	53	43,41			

Tablo 28’de görüldüğü gibi öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ana dili dışında başka bir dil bilme durumlarına göre farklılık göstermektedir ($U=869,500$; $p<0,05$). Ana dili dışında başka bir dil bilen öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort.=85,15) ana dili dışında başka bir dil bilmeyen öğrencilerin sıra ortalaması değerlerinden (Ort.=43,41) oldukça yüksektir.

Buna göre ana dili dışında başka bir dil(ler) bilen öğrencilerin sıra ortalaması puanlarının ana dili dışında başka bir dil(ler) bilmeyen öğrencilere göre önemli ölçüde daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılabilmektedir. Bu veriler ana dili dışında bilinen başka bir dilin kişilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre bulguları Tablo 29’da verilmiştir.

Tablo 29

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları (Mann-Whitney U testi)

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Evet	80	88,96	683,000	-6,997	,000
Hayır	57	40,98			

Tablo 29’da görüldüğü gibi öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermektedir (U: 683,000; $p<0,05$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort.=88,96) okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin sıra ortalaması değerlerinden (Ort.=40,98) oldukça yüksektir. Bu verilere dayanarak okul öncesi eğitim alan öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarının okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılabilmektedir. Bu durum okul öncesi eğitimin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının anne-baba eğitim durumlarına göre bulguları Tablo 30’da verilmiştir.

Tablo 30

Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları (Kruskal-Wallis H)

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	df	p
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-Yazar	6	24,67	113,434	5	,000
	İlkokul	29	25,57			
	Ortaokul	25	38,00			
	Lise	44	85,78			
	Üniversite	30	114,92			
	Lisansüstü	3	130,50			
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-Yazar	3	16,50	109,079	5	,000
	İlkokul	31	28,26			
	Ortaokul	27	36,52			
	Lise	38	87,26			
	Üniversite	33	108,27			
	Lisansüstü	5	130,50			

Tablo 30’da görüldüğü gibi anne-baba eğitim düzeyi ile ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarıları arasında ($p<0,05$) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeylerine bakıldığında en yüksek sıra ortalaması değeri anneleri lisansüstü eğitim

almış olan öğrencilerde (Ort.=130,50) tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeylerine bakıldığında ise en yüksek sıra ortalaması değeri aynı şekilde babaları lisansüstü eğitim almış olan öğrencilerde (Ort.= 130,50) tespit edilmiştir.

Buna göre hem anne hem de baba eğitim düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin sıra ortalaması puanları da artmaktadır. Bu bulgular ailelerin eğitim düzeyinin çocukların okuduğunu anlama başarılarını etkileyebileceğini göstermektedir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarılarının cinsiyet durumlarına göre bulguları Tablo 31’de verilmiştir.

Tablo 31

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Başarıları (Mann-Whitney U Testi)

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Kadın	73	73,03	2041,500	-1,275	,202
Erkek	64	64,40			

Tablo 31’de görüldüğü gibi öğrencilerin dinlediğini anlama başarıları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Kız öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort.=73,03) ile erkek öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort.=64,40) birbirine yakındır.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarılarının ana dili dışında başka bir dil bilme durumlarına göre bulguları Tablo 32’de verilmiştir.

Tablo 32

Ana Dili Dışında Başka Bir Dil Bilme Durumlarına Göre Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Başarıları (Mann-Whitney U testi)

Ana Dili Dışında Başka Dil Bilme Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Evet	84	86,23	778,500	-6,422	,000
Hayır	53	41,69			

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin dinlediğini anlama başarıları ana dili dışında başka bir dil bilme durumlarına göre farklılık göstermektedir ($U:778,500$; $p>0,05$). Ana dili dışında başka bir dil bilen öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort=86,23) ana dili dışında başka bir dil bilmeyen öğrencilerin sıra ortalaması değerlerinden (Ort=41,69) oldukça yüksektir. Bu veriler ana dili dışında bilinen diğer bir dilin öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarında olumlu yönde etkisi olduğunu göstermektedir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarılarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre bulguları Tablo 33'te verilmiştir.

Tablo 33

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Dinlediğini Anlama Başarıları (Mann-Whitney U Testi)

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Evet	80	88,56	715,500	-6,858	,000
Hayır	57	41,55			

Tablo 33'te görüldüğü gibi öğrencilerin dinlediğini anlama başarıları okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermektedir (U:715,500; $p<0,05$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort.=88,56) okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin sıra ortalaması değerlerinden (Ort.=41,55) oldukça yüksektir. Bu verilere dayanarak, okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dinlediğini anlama başarılarının okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılabilir. Bu bulgular okul öncesi eğitimin öğrencilerin dinlediğini anlama başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarılarının anne-baba eğitim durumlarına göre bulguları Tablo 34'te verilmiştir.

Tablo 34

Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarıları (Kruskal-Wallis H)

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	df	p
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-Yazar	6	20,25	113,804	5	,000
	İlkokul	29	22,84			
	Ortaokul	25	42,38			
	Lise	44	86,47			
	Üniversite	30	115,08			
	Lisansüstü	3	117,50			
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-Yazar	3	6,67	107,380	5	,000
	İlkokul	31	27,58			
	Ortaokul	27	40,00			
	Lise	38	85,87			
	Üniversite	33	109,38			
	Lisansüstü	5	125,10			

Tablo 34’te görüldüğü gibi ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyi ile dinlediğini anlama başarıları arasında ($p<0,05$) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeylerine bakıldığında en yüksek sıra ortalaması değeri anneleri lisansüstü eğitim almış olan öğrencilerde (Ort.=117,50) baba eğitim düzeylerine bakıldığında ise en yüksek sıra ortalaması değeri aynı şekilde babaları lisansüstü eğitim almış olan öğrencilerde (Ort.=125,10) tespit edilmiştir.

Bu durum, hem anne hem de baba eğitim düzeyinin öğrencilerin dinlediğini anlama başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin sıra ortalaması puanları da artmaktadır. Bu sonuçlar ailelerin eğitim düzeylerinin çocukların dinlediğini anlama başarılarını etkileyebileceğini göstermektedir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazma başarılarının cinsiyet durumlarına göre bulguları Tablo 35’te verilmiştir.

Tablo 35

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Yazma Başarıları (Mann-Whitney U Testi)

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Kadın	73	72,90	2051,000	-1,237	,216
Erkek	64	64,55			

Tablo 35’te görüldüğü gibi öğrencilerin yazma başarıları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Kız öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort.=72,90) ile erkek öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort.=64,55) birbirine yakındır.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazma başarılarının ana dili dışında başka bir dil bilme durumlarına göre bulguları Tablo 36’da verilmiştir.

Tablo 36

Ana Dili Dışında Başka Bir Dil Bilme Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazma Başarıları (Mann-Whitney U testi)

Ana Dili Dışında Başka Dil Bilme Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Evet	84	86,20	781,000	-6,427	,000
Hayır	53	41,74			

Tablo 36’da görüldüğü gibi öğrencilerin yazma başarıları ana dili dışında başka bir dil bilme durumlarına göre farklılık göstermektedir (U:781,000; $p<0,05$). Ana dili dışında başka bir

dil bilen öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort.=86,20) ana dili dışında başka bir dil bilmeyen öğrencilerin sıra ortalaması değerlerinden (Ort.=41,74) oldukça yüksektir.

Buna göre ana dili dışında başka bir dil bilen öğrencilerin sıra ortalaması puanlarının ana dili dışında başka bir dil bilmeyen öğrencilere göre önemli ölçüde daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılabilir. Bu veriler, ana dili dışında bilinen başka bir dilin öğrencilerin yazma başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazma başarılarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre bulguları Tablo 37’de verilmiştir.

Tablo 37

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazma Başarıları (Mann-Whitney U Testi)

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Evet	80	89,88	609,500	-7,341	,000
Hayır	57	39,69			

Tablo 37’de görüldüğü gibi öğrencilerin yazma başarıları okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermektedir (U:609,500; $p<0,05$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort.=89,88) okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin sıra ortalaması değerlerinden (Ort.=39,69) oldukça yüksektir. Bu verilere dayanarak okul öncesi eğitim alan öğrencilerin yazma başarılarının okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılabilir. Bu durum okul öncesi eğitimin öğrencilerin yazma başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazma başarılarının anne-baba eğitim durumlarına göre bulguları Tablo 38’de verilmiştir.

Tablo 38

Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Yazma Başarıları (Kruskal-Wallis H)

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	df	p
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-Yazar	6	24,00	110,282	5	,000
	İlkokul	29	30,34			
	Ortaokul	25	32,46			
	Lise	44	87,43			

Baba Eğitim Düzeyi	Üniversite	30	113,57	107,932	5	,000
	Lisansüstü	3	121,17			
	Okur-Yazar	3	36,17			
	İlkokul	31	30,84			
	Ortaokul	27	31,61			
	Lise	38	86,75			
	Üniversite	33	109,50			
	Lisansüstü	5	125,00			

Tablo 38’de görüldüğü gibi anne-baba eğitim düzeyi ile ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin yazma başarıları arasında ($p<0,05$) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeylerine bakıldığında en yüksek sıra ortalaması değeri anneleri lisansüstü eğitim almış olan öğrencilerde (Ort.=121,17) tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeylerine bakıldığında ise en yüksek sıra ortalaması değeri aynı şekilde babaları lisansüstü eğitim almış olan öğrencilerde (Ort.=125,00) tespit edilmiştir.

Bu veriler hem anne hem de baba eğitim düzeyinin, öğrencilerin yazma başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin sıra ortalaması puanları da artmaktadır. Bu sonuçlar ailelerin eğitim düzeylerinin çocukların yazma becerilerini etkileyebileceğini göstermektedir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin konuşma başarılarının cinsiyet durumlarına göre bulguları Tablo 39’da verilmiştir.

Tablo 39

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Konuşma Başarıları (Mann-Whitney U Testi)

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Kadın	73	72,87	2053,500	-1,223	,221
Erkek	64	64,59			

Tablo 39’da görüldüğü gibi öğrencilerin konuşma başarıları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Kız öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort.=72,87) ile erkek öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort.=64,54) birbirine yakındır.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin konuşma başarılarının ana dili dışında başka bir dil bilme durumlarına göre bulguları Tablo 40’te verilmiştir.

Tablo 40

Ana Dili Dışında Başka Bir Dil Bilme Durumlarına Göre Öğrencilerin Konuşma Başarıları (Mann-Whitney U Testi)

Ana Dili Dışında Başka Dil Bilme Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Evet	84	84,93	887,500	-5,937	,000
Hayır	53	43,75			

Tablo 40'ta görüldüğü gibi öğrencilerin konuşma başarıları ana dili dışında başka bir dil bilme durumlarına göre farklılık göstermektedir (U:887,500; $p<0,05$). Ana dili dışında başka bir dil bilen öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort.=84,93) ana dili dışında başka bir dil bilmeyen öğrencilerin sıra ortalaması değerlerinden (Ort.=43,75) oldukça yüksektir.

Buna göre ana dili dışında başka bir dil bilen öğrencilerin sıra ortalaması puanlarının ana dili dışında başka bir dil bilmeyen öğrencilere göre önemli ölçüde daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılabilir. Bu veriler ana dili dışında bilinen başka bir dilin kişilerin konuşma başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin konuşma başarılarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre bulguları Tablo 41'de verilmiştir.

Tablo 41

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Konuşma Başarıları (Mann-Whitney U Testi)

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Evet	80	88,25	740,000	-6,749	,000
Hayır	57	41,98			

Tablo 41'de görüldüğü gibi öğrencilerin konuşma başarıları okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermektedir (U:740,000; $p<0,05$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort.=88,25) okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin sıra ortalaması değerlerinden (Ort.=41,98) oldukça yüksektir. Bu verilere dayanarak okul öncesi eğitim alan öğrencilerin konuşma başarılarının okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılabilir. Bu veriler okul öncesi eğitimin öğrencilerin konuşma başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin konuşma başarılarının anne-baba eğitim durumlarına göre bulguları Tablo 42'de verilmiştir.

Tablo 42

Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Konuşma Başarıları (Kruskall-Wallis H)

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	df	p
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-Yazar	6	26,67	107,251	5	,000
	İlkokul	29	29,88			
	Ortaokul	25	32,26			
	Lise	44	89,40			
	Üniversite	30	110,63			
	Lisansüstü	3	122,50			
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-Yazar	3	21,50	106,726	5	,000
	İlkokul	31	28,13			
	Ortaokul	27	37,02			
	Lise	38	86,28			
	Üniversite	33	109,89			
	Lisansüstü	5	122,40			

Tablo 42’de görüldüğü gibi anne-baba eğitim düzeyi ile ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin konuşma başarıları arasında ($p<0,05$) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeylerine bakıldığında en yüksek sıra ortalaması değeri anneleri lisansüstü eğitim almış olan öğrencilerde (Ort.= 122,50) tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeylerine bakıldığında ise en yüksek sıra ortalaması değeri aynı şekilde babaları lisansüstü eğitim almış olan öğrencilerde (Ort.= 122,40) tespit edilmiştir.

Bu veriler hem anne hem de baba eğitim düzeyinin öğrencilerin konuşma başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin sıra ortalaması puanları da artmaktadır. Bu sonuçlar ailelerin eğitim düzeylerinin çocukların konuşma başarılarını etkileyebileceğini göstermektedir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarılarının cinsiyet durumlarına ait bulguları Tablo 43’te verilmiştir.

Tablo 43

Cinsiyete Göre Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarıları (Mann-Whitney U Testi)

Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Kadın	73	71,71	2138,000	-,858	,391
Erkek	64	65,91			

Tablo 43’te görüldüğü gibi öğrencilerin dil bilgisi başarıları cinsiyete göre farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Kız öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort.=71,71) ile erkek öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort.=65,91) birbirine yakındır.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarılarının ana dili dışında başka bir dil bilme durumlarına göre bulguları Tablo 44’te verilmiştir.

Tablo 44

Ana Dili Dışında Başka Bir Dil Bilme Durumlarına Göre Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarıları (Mann-Whitney U Testi)

Ana Dili Dışında Başka Dil Bilme Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Evet	84	85,67	825,500	-6,214	,000
Hayır	53	42,58			

Tablo 44’te görüldüğü gibi öğrencilerin dil bilgisi başarıları ana dili dışında başka bir dil bilme durumlarına göre farklılık göstermektedir (U:825,500; $p<0,05$). Ana dili dışında başka bir dil bilen öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort.=85,67) ana dili dışında başka bir dil bilmeyen öğrencilerin sıra ortalaması değerlerinden (Ort.=42,58) oldukça yüksektir.

Buna göre ana dili dışında başka bir dil bilen öğrencilerin sıra ortalaması puanlarının ana dili dışında başka bir dil bilmeyen öğrencilere göre önemli ölçüde daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılabilir. Bu veriler ana dili dışında bilinen başka bir dilin kişilerin dil bilgisi başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarılarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre bulguları Tablo 45’te verilmiştir.

Tablo 45

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarıları (Mann-Whitney U Testi)

Okul Öncesi Eğitim Alma Durumu	N	Sıra Ortalaması	U	Z	p
Evet	80	88,03	758,000	-6,672	,000
Hayır	57	42,30			

Tablo 45’te görüldüğü gibi öğrencilerin dil bilgisi başarıları okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılık göstermektedir (U:758,000; $p<0,05$). Okul öncesi eğitim alan öğrencilerin sıra ortalaması değerleri (Ort.=88,03) okul öncesi eğitim almayan öğrencilerin sıra ortalaması değerlerinden (Ort.=42,30) oldukça yüksektir. Bu verilere dayanarak okul öncesi eğitim alan öğrencilerin dil bilgisi başarılarının okul öncesi eğitim almayan öğrencilere göre belirgin bir şekilde daha yüksek olduğu ve bu farkın istatistiksel olarak

anlamli olduğu sonucuna varilabilir. Bu veriler okul öncesi eğitimin öğrencilerin dil bilgisi başarıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğunu göstermektedir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarılarının anne-baba eğitim durumlarına ait bulguları Tablo 46’da verilmiştir.

Tablo 46

Anne-Baba Eğitim Durumlarına Göre Öğrencilerin Dil Bilgisi Başarıları (Kruskal-Wallis H)

	Eğitim Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Ki-kare	df	p
Anne Eğitim Düzeyi	Okur-Yazar	6	16,50	106,795	5	,000
	İlkokul	29	25,97			
	Ortaokul	25	39,92			
	Lise	44	90,77			
	Üniversite	30	107,67			
	Lisansüstü	3	126,33			
Baba Eğitim Düzeyi	Okur-Yazar	3	42,33	101,105	5	,000
	İlkokul	31	27,47			
	Ortaokul	27	35,87			
	Lise	38	91,16			
	Üniversite	33	104,27			
	Lisansüstü	5	120,20			

Tablo 46’da görüldüğü gibi ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin anne-baba eğitim düzeyi ile dil bilgisi başarıları arasında ($p<0,05$) anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Anne eğitim düzeylerine bakıldığında en yüksek sıra ortalaması değeri anneleri lisansüstü eğitim almış olan öğrencilerde (Ort.=126,33) tespit edilmiştir. Baba eğitim düzeylerine bakıldığında ise en yüksek sıra ortalaması değeri aynı şekilde babaları lisansüstü eğitim almış olan öğrencilerde (Ort.=120,20) tespit edilmiştir.

Bu veriler hem anne hem de baba eğitim düzeyinin öğrencilerin dil bilgisi başarıları üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin sıra ortalaması puanları da artmaktadır. Bu sonuçlar ailelerin eğitim düzeylerinin çocukların dil bilgisi başarılarını etkileyebileceğini göstermektedir.

Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazma, konuşma ve dil bilgisi başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi için non-parametric Spearman Brown sıra farkları korelasyonuna başvurulmuştur. Ulaşılan bulgular Tablo 47’de verilmiştir.

Tablo 47

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Dinlediğini Anlama, Yazma, Konuşma ve Dil Bilgisi Başarıları Arasındaki İlişki

Spearman's rho		1	2	3	4	5
Okuduğunu Anlama	rho	1,000				
	p	.				
	N	137				
Dinlediğini Anlama	rho	,909**	1,000			
	p	,000	.			
	N	137	137			
Yazma	rho	,889**	,890**	1,000		
	p	,000	,000	.		
	N	137	137	137		
Konuşma	rho	,886**	,896**	,878**	1,000	
	p	,000	,000	,000	.	
	N	137	137	137	137	
Dil Bilgisi	rho	,881**	,865**	,861**	,842**	1,000
	p	,000	,000	,000	,000	.
	N	137	137	137	137	137

** . Korelasyon 0,01 düzeyinde anlamlıdır (2-tailed).

Tablo 47 incelendiğinde şu bulgulara ulaşılmaktadır:

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları ile dinlediğini anlama başarıları (rho:0,909), yazma başarıları (rho: 0,889), konuşma başarıları (rho: 0,886) ve dil bilgisi başarıları (rho:0,881) arasında pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0,01$).

Öğrencilerin dinlediğini anlama başarıları ile yazma başarıları (rho:0,890), konuşma başarıları (rho: 0,896) ve dil bilgisi başarıları (rho: 0,865) arasında pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0,01$).

Öğrencilerin yazma başarıları ile konuşma başarıları (rho:0,897) ve dil bilgisi başarıları (rho: 0,861) arasında pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0,01$).

Son olarak öğrencilerin konuşma başarıları ile dil bilgisi başarıları (rho:0,842) arasında pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($p<0,01$).

BÖLÜM 5

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen nicel ve nitel verilerin sonuçlarına yer verilmiş, ulaşılan sonuçlar alanda benzerlik gösteren diğer araştırmaların sonuçlarıyla ilişkilendirilerek tartışılmış sonrasında da önerilerde bulunulmuştur.

5.1. Sonuç-Tartışma

KKTC Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) TEPGEP çerçevesinde geliştirilerek hazırlanmıştır. Program 261 sayfadan ve iki bölümden oluşmaktadır. “Temel Eğitim Programı Giriş” bölümünde programların yapısında bulunması gereken unsurlar, asıl bölüm olan “Türkçe Dersi Öğretim Programı Giriş” bölümünde ise Türkçe programı hakkında bilgi verilmiştir. Öğretim programında “dil becerileri”, “yazın” ve “dil bilinci ve kullanımı” olmak üzere üç öğrenme alanı bulunmakta ve bu öğrenme alanları da kendi içerisinde alt öğrenme alanlarına ayrılmaktadır. Programda “dil bilinci” alt alanı içerisinde “Kıbrıs kültürüne ve Kıbrıs ağzına sahip çıkar.” çıktısına yer verilerek Kıbrıs kültürüne ve ağzına ne kadar önem verildiği görülmüştür. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) “Öğrenme Alt Alanı/Ders Program Çıktısı”, “Öğrenme Çıktısı”, “Açıklamalar”, “Temel Kavramlar”, “Beceriler/Ara Disiplinler” başlıklarından oluşmaktadır. Programda “dil becerileri” öğrenme alanına ait 16 öğrenme çıktısı, “yazın” öğrenme alanına ait 6 öğrenme çıktısı, “dil bilinci ve kullanımı” öğrenme alanına ait 5 öğrenme çıktısı bulunmaktadır. Ayrıca programda dil bilgisi konuları öğrenme çıktılarından sonra ayrı olarak verilmiştir.

KKTC’de ortaokul düzeyi 6, 7 ve 8. sınıflardan oluşmaktadır. Her sınıf düzeyi için birbirinin devamı niteliğinde iki kitap kullanılmaktadır. Yedinci sınıf düzeyinde hazırlanan birinci ve ikinci kitabın dış kapak görselleri aynıdır. Ders kitapları “Hazırlık Çalışması”, “Okuma

Metni”, “Sözcük ve Sözcük Grubu Çalışması”, “Anlama ve Anlatım Çalışmaları”, “Türk Çalışması”, “Dil Bilgisi Çalışması”, “Sözlü ve Yazılı Anlatım Çalışması”, “Serbest Okuma”, “Tema Sonu Değerlendirme Soruları” olmak üzere dokuz bölümden oluşmaktadır. Şimşek (2014) ders kitaplarının hazırlık soruları, uygulamalar, okuma metinleri gibi bölümlerden oluştuğunu ifade etmektedir. Buna göre incelenen Türkçe ders kitaplarının da bir ders kitabında olması gerektiği şekilde bazı bölümlerden oluştuğu söylenebilir. Yine ders kitaplarında belirtilen bu bölümlerden önce İstiklâl Marşı, Türk bayrağı, Atatürk resmi gibi öğeler de bulunmaktadır. Bu özellikler İpek Eğilmez’in (2019) bir ders kitabının hazırlanırken dikkat edilmesi gereken noktaları açıkladığı maddelerle örtüşmektedir.

Ayrıca Türkçe ders kitapları ve Türkçe Dersi Öğretim Programı karşılaştırıldığında bazı uyumsuzluklar ortaya çıkmaktadır. Öğretim programı içerisinde dinleme becerisine yönelik çıktılar yer alırken ders kitaplarında ayrı olarak dinleme metinleri ve dinleme etkinlikleri bulunmamaktadır. Okuma metinleri ve konuşma etkinlikleri ile bu eksiklik giderilmeye çalışılmaktadır. Dinlemeyen, dinlediğini anlamayan bir bireyin diğer derslerde ve hayatın birçok aşamasında başarılı olamayacağı düşünüldüğünde bu önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Her bir becerinin eşit derecede önemli olduğu dikkate alındığında kitapta verilen sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarında daha çok yazılı anlatımın tercih edildiği sözlü anlatım çalışmalarının yazılı anlatım çalışmalarına göre sayıca az olduğu görülmektedir. Yapılan incelemelerde ders kitaplarındaki sözcük ve sözcük grubu etkinlikleri altında on farklı etkinliğin yapıldığı tespit edilmiştir. İki kitapta toplamda otuz okuma metninin bulunduğu dikkate alınırsa bu etkinliklerin çeşitlendirilmesi gerektiği sonucuna varılabilir.

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde; ülkenin eğitim sistemi, öğretim programı ve ders kitapları bir bütünlük oluşturmaktadır. Öğretmen görüşlerinden elde edilen sonuçlar KKTC’nin eğitim sistemi, Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ve Türkçe ders kitaplarındaki bazı sorunları ortaya koymaktadır. Öğretmen görüşlerine göre KKTC eğitim sisteminin en büyük sıkıntısı sınav odaklı olması, öğrencilerin sürekli bir sınava hazırlanması, sınava hazırlanırken de dil bilgisi konularına ağırlık verilerek diğer becerilerin, konuların ihmal edilmesidir. Öğretmen görüşleri sonucunda ulaşılan bir diğer sonuç ders kitaplarının ve programın uyumlu olmamasıdır. Süğümlü ve Yüce (2020) ve Süğümlü ve Doğan (2021) tarafından Türkiye’de kullanılmakta olan öğretim programı ve ders kitapları ile ilgili yapılan araştırmalara göre Türkçe ders kitapları ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın tutarlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yine Batur ve Özdemir (2021) tarafından Türkiye’de

okutulmakta olan farklı yayınevlerine ait Türkçe ders kitapları ve öğretim programı karşılaştırıldığında bazı kitapların programdaki kazanımlarla uyum gösterdiği ancak bazı kitaplarda yer alan kazanımların programla uyum göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Burada incelenen kitaplar ve öğretim programları farklı olsa da eğitim-öğretim sürecinde ders kitabı ve program uyumunun şart olduğu dikkat çekmektedir.

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde öne çıkan bir diğer başlık derslerde materyal kullanımına yöneliktir. Derslerde kullanılan materyaller ders kitapları, yardımcı kaynaklar ve teknolojik araç-gereçlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerden bazıları derslerinde bu materyalleri kullanırken bazıları kullanmamaktadır. 2000 sonrası doğan çocuklar farklı bir kuşağı -Z kuşağını- oluşturmaktadır. Bu kuşak teknolojik çağın içerisinde dünyaya geldikleri için hiç zorlanmadan teknolojik araçlara ve yeni gelişmelere uyum sağlayabilmektedir. Bundan dolayı eğitim-öğretim ortamlarının da bu durum dikkate alınarak hazırlanması gerekmektedir. Oral (2013) teknolojinin Z kuşağının hayatının önemli bir parçasını oluşturduğunu; akıllı telefon, tablet, bilgisayar gibi aletlerin bu kuşağın ayrılmaz bir parçası olduğunu belirterek geleneksel eğitim uygulamalarının bu kuşak için uygun olmadığını, bu kuşağın yaratıcılıklarını öne çıkaracak etkinliklerin ilgilerini çektiğini ifade etmektedir. Türkçe derslerinde teknolojik uygulamalar arasında yer alan artırılmış gerçeklik, eğitsel yazılımlar, etkileşimli tahta gibi uygulamaların kullanılması Z kuşağının özelliklerine hitap edeceği için öğrencilerin başarılarını önemli ölçüde etkileyecektir (Altunbay & Bıçak, 2018). Yine Güner (2016) Türkçe derslerinde otantik materyal kullanımının öğrencilerin derse karşı ilgilerinde ve başarılarında etkili olabileceğini belirtmektedir. Güner'in (2016) bu ifadesi ile eğitimde sadece ders kitaplarının değil öğrencilerin ilgilerini çekebilecek başka materyallerin de kullanılması gerektiği öne çıkmaktadır.

Öğretim programı, ders kitapları, sınıf/okul ortamı ve öğretmenlerin teknolojik araçları kullanma yeterlilikleri birleştirilerek öğrencilere içinde bulundukları çağın koşullarına ve öğrenme stillerine uygun bir eğitim verilmesi gerekmektedir. Aynı zamanda öğrencileri teknolojinin zararlarına yönelik bilgilendirerek teknolojik araçları bilinçli kullanmaları sağlanmalıdır. Yürektürk ve Coşkun (2020) tarafından yapılan araştırmanın sonucuna göre birçok öğretmen teknolojik cihazları kullanma noktasında kendini yetersiz görmekte ve bu cihazları derslerinde orta düzeyde kullanmaktadır. Yine aynı araştırma sonucuna göre araştırmacılar, öğretmenlerin programda teknolojiyle bağlantılı olan hedeflerden haberleri olduğunu, teknolojinin Türkçe derslerinde daha çok dinleme becerisinde etkili olduğunu, sayısı az olmakla birlikte bazı öğretmenlerin teknolojik araçların öğrencilerin okuma-

konusma becerileri üzerinde de etkili olduğunu belirttiklerini tespit etmiştir. Alan (2020) ise akıllı tahta kullanımının öğretmenlerin ve öğrencilerin performanslarını olumlu yönde etkilediğini, akıllı tahtanın ders kitaplarıyla uyumlu olduğunu, akıllı tahta kullanımının Türkçe derslerine katkı sağladığını bütün becerilerin öğretiminde akıllı tahtaların kullanıldığını ifade etmektedir. Bu araştırmalar yapılan araştırmanın sonucunu desteklemekte ve teknolojik araç-gereçleri kullanmada yetersiz olan öğretmenlerin kendilerini geliştirerek derslerinde bu araç-gereçlerden yararlanması gerektiğini öne çıkarmaktadır.

Öğretmen görüşlerinde öne çıkan bir diğer sorun bazı öğrencilerin okuma-yazma bilmemesidir. Öğretmenler bu sorunun temelini ilkokula dayandırmakta, ilkokuldan çocukların okumayı ve yazmayı tam olarak öğrenmiş bir şekilde gelmesini istemektedir. Öğretmen görüşlerinde yabancı öğrencilerin derslerde yaşadığı sorunlar da öne çıkmaktadır. Temel düzey Türkçe eğitimi almadan sınıfların içine dâhil edilen yabancı öğrencilerin yaşadığı en büyük problem iletişim sorunudur. İletişim sorununun devamında bu öğrencilerin diğer öğrencilerin derslerine engel oldukları, ders sırasında dili anlamamaktan kaynaklı farklı şeylerle uğraşarak sınıftaki diğer öğrencilerin dikkatlerini dağıttıkları, derslere yönelik genel bir isteksizlik yaşadıkları, dil becerileri ve dil bilgisi gibi konularda farklı sorunlar yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Hazar (2022) Kıbrıs'ta eğitim-öğretim sorunları ile ilgili yazısında yabancı öğrencilerin eğitim sürecine uyum ve entegrasyonda sıkıntı yaşandığını belirtmiştir. Bulut, Kanat Soysal ve Gülçiçek (2018) yaptıkları araştırmada sınıflarda bulunan yabancı öğrencilerin genel olarak okumayı öğrenseler bile okuduğunu anlamada sıkıntı yaşadıkları; Ünal, Taşkaya ve Ersoy (2018) yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaşadıkları sorunların başında Türkçenin tümce yapılarının farklılık göstermesinin, kelimelerin öğrenilememesinin, konuşma sırasında Türkçe kelimeleri ve harfleri telaffuz etmede zorlanılmasının geldiği; Biçer, Çoban ve Bakır (2014) ise öğrencilerin telaffuz, alfabe ve yazma noktasında sorun yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin ve yöneticilerin ilkokula devam eden yabancı öğrencilerle derslerde dil farklılığından dolayı sorun yaşadıkları, bu öğrencilerin Türkçeyi hiç bilmemekten kaynaklı iletişim sorunu yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Takır ve Özerem (2018), Güngör ve Şenel (2018), Delen (2018) ve Sariahmetoğlu ve Kamer'in (2021) yaptıkları araştırma sonuçlarına göre yabancı uyruklu öğrenciler Türkçe bilmemekten kaynaklı dersleri anlamada, arkadaşlarıyla iletişim kurmada ve kendilerini ifade etmede sıkıntı yaşamaktadırlar. Bu araştırmaların sonuçları yapılan

araştırmanın sonucunu desteklemekte yabancı öğrencilerin derslerde yaşadıkları sıkıntıları ortaya koymaktadır.

Öğretmenler sınıfların durumu ile ilgili de görüş paylaşmışlardır. Öğretmenlere göre sınıfların kalabalık olması, sınıflarda yabancı öğrencilerin bulunması ve teknolojik araç-gereç yetersizliği sorun oluşturmaktadır. Yaman (2006) öğretmenlerin sınıfların kalabalık olmasının öğrencilere sert davranmalarında, sınıfların temiz kalmamasında, sınıflarda çok gürültü olmasında, gruplaşmaların fazla olmasında, derste konu içeriklerinin tam olarak verilememesinde, eğitim teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanılamamasında, konuyla ilgili yeterli örnekler verilememesinde ve sınıf araç/gereçlerinin sık sık bozulup kırılmasında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Paliç ve Keleş (2011) yaptıkları çalışmada sınıf mevcudunun kalabalık olmasının öğretmenlerin sınıf hâkimiyetini zorlaştırdığı sonucuna ulaşmıştır. Sınıflarda Türkçeyi yeterli düzeyde bilmeyen yabancı öğrencilerin olması öğretmenlerin işini zorlaştırmaktadır. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) ve Sarıahmetoğlu ve Kamer (2021) tarafından yapılan çalışmada okullardaki yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili şiddet eğilimi, çeteleşme, saldırganlık, kural tanımama gibi farklı sorunlarla karşılaşıldığı; Takır ve Özerem (2018) tarafından KKTC’de yapılan çalışmada yabancı öğrencilerin olduğu sınıflarda dil ve kültür farklılığından dersle ilgilenmede, öğretimden kopmada ve uyumda problemler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin okulda kütüphane kullanımı ile ilgili görüşleri doğrultusunda bazı okullarda kütüphane bulunmadığı ya da oluşturulma aşamasında olduğu, bazı okullarda öğrencilerin kütüphaneyi kullanmadığı bazılarında ise kullandığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde; Şahin, İşcan ve Maden (2009) tarafından ilköğretim öğrencilerinin okul kütüphanelerinden yararlanma sıklığını belirlemeye yönelik yapılan çalışmada öğrencilerin okul kütüphanesini sürekli ve arada bir kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Aşıcı ve Özarslan (2002) ise yaptıkları çalışmada ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin çoğunun, kitaplıkları sadece araştırma yapmak için kullandıkları, kitap edindikleri yerler arasında okul kütüphanelerinin oranının çok az olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buna karşılık Balcı, Uyar ve Büyükkiz (2012) tarafından altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada öğrencilerin büyük oranda (%84,9) sınıf/okul kitaplıklarını kullandıkları yönünde görüş bildirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Şahbaz (2012) ise ortaokul öğrencilerinin kütüphane kullanımları ile ilgili yaptığı çalışmada öğrencilerin %34,1’inin az, %38,5’inin orta, %27,4’ünün sık sık kütüphaneleri kullandığını tespit etmiştir. Ayrıca bu

araştırmada ortaokul öğrencilerinin kütüphane kullanımları üzerinde anne-baba eğitim durumunun etkili olmadığı fakat tercih edilen kütüphanenin türünün (En çok okul kütüphaneleri tercih edilmektedir.) ve öğrencileri kütüphaneye yönlendiren kişinin ise olumlu etkisinin olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmaların yapıldığı sınıf düzeyleri farklılık gösterse de sonuçları itibarıyla yapılan araştırma ile benzerlikleri bulunmaktadır.

Öğretmenler öğrencilerin durumu ile ilgili olarak bazı öğrencilerin derse ilgili, bazı öğrencilerin ilgisiz ve bazılarının da derslerde dikkat dağınıklığı bulunduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Türkçe derslerinde öğrencilerin derse yönelik ilgilerinde ve dikkatlerinde birçok değişken etkili olmaktadır. Özellikle ailenin eğitim durumu, çocuğu ile ilgilenmesi, çocukların okulu ve dersi sevmesi derse yönelik ilgilerinde etkilidir. Kaya, Arslantaş ve Şimşek (2009) yaptıkları araştırmada ilköğretimin ikinci kademesindeki öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik tutumlarında cinsiyet (kız öğrenciler lehine), anne-baba eğitim düzeyi ve sosyo-ekonomik düzey değişkenlerine göre farklılık görüldüğü; Bağcı ve İpekci (2016) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre ise cinsiyet, sınıf seviyesi, Türkçe dersi akademik başarı notu, dersi ve öğretmeni sevmeye, okuma ve serbest yazma etkinlikleri yapma değişkenlerine göre farklılıklar görüldüğü sonuçlarına ulaşmışlardır. Bu araştırmaların sonuçları yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir. Yapılan görüşmelerden bazı öğretmenlerin derse ve öğrenciye ilgisiz iken bazı öğretmenlerin ise ilgili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine görüşme sonuçlarına göre velilerin de bazıları çocuğu ile ilgiliyken bazılarının ilgisiz olduğu ve bazı velilerin okuma-yazma bilmediği ya da eğitim düzeyinin düşük olduğuna yönelik bilgilere ulaşılmıştır. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre okul yöneticileri ve öğretmenler ailelerin çocuklarının eğitim süreçlerine katılmaları noktasında aynı görüşe sahiptirler. Ancak araştırma sonucuna göre ailelerin çocuklarının eğitim sürecine katılmada isteksiz ve pasif oldukları, aile katılımlarının çoğunun toplantılara katılma ve öğrenci hakkında bilgi almayla sınırlı kaldığı tespit edilmiştir. Argon ve Kıyıcı'nın (2012) yaptıkları araştırmaya göre eğitim sürecinde öğrencilerin gelişimlerini ve başarılarını artırmada aile katılımının olumlu yönde etkisi olmasına rağmen aile katılımında beklenen düzeyin olmadığı bunun da öğrenci motivasyonunu olumsuz etkilediği, öğrencilerde davranış ve akademik olarak farklı sorunlar ortaya çıkardığı eğitim, kültür, ekonomik düzeyin düşük olması, yoğun iş temposu, aile içi sorunlar vb. gibi durumların aile katılımını engellediği sonuçlarına ulaşılmış veli katılımını artırmak için toplantı, konferans, ev ziyareti ve aileyi içine alan eğitsel-soysal faaliyetler düzenlenebileceği belirtilmiştir. Ardaçoç (2020) ise yaptığı araştırmada velilerin okullardaki

katılımının hedeflenen düzeyde olmadığını, bu durumun yanı sıra okullarda veli katılımında ailelerin sosyo-ekonomik durumunun, eğitim düzeyinin, iş temposunun, öğretmenlerin ailelere karşı olan tutumunun, okullarda veli katılımını arttırmak için düzenlenebilecek etkinlikler için alan yetersizliğinin, yönetim sisteminin veli katılımını okul yönetiminin yetkisine bırakmasının ve okul yönetimlerinin bu konuya yeteri kadar eğilmemesinin etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Dinleme eğitimi ile ilgili olarak hem öğretmenler hem de öğrenciler görüş bildirmişlerdir. Öğretmen görüşlerinde ders kitaplarında dinleme metinlerine ve etkinliklerine yer verilmemesi ve öğrencilerin potansiyellerinin düşük olması öne çıkarken; öğrenci görüşlerinde dinlerken okuyan ya da konuşan kişinin hızına yetişememe, zorlanma, çevresel faktörlerden etkilenme, kitaplarda dinleme etkinliklerinin olmaması ve bazı öğrencilerin de herhangi bir sorun yaşamaması öne çıkmaktadır. Keray Dinçel (2018) yaptığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin Türkçe derslerinde yaşadıkları sorunların daha çok sınıf mevcudunun kalabalık olmasından ve bu öğrenci kalabalığının gürültü yapmasından, dinleme metinlerinin ve etkinliklerinin uzun ve sıkışık olmasından, anlamı bilinmeyen kelimelerin olmasından, Türkçe öğretmenlerinin ses tonuyla konuşmasından ve dinleme metinlerini çok hızlı okumasından kaynaklandığı sonucuna; Bayram (2019) öğrenciden kaynaklı dinleme sorunlarının dikkat eksikliği, ilgisizlik, gürültü, not almayı bilmeme, yönergelere uymama, etkinliklere katılmama olduğu sonucuna; Yenen Avcı (2020) ise ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada dinleme sorunlarının nedenlerinin dinleme kültüründen yoksunluk, dikkat dağınıklığı, sınıfların kalabalık olması, teneffüslerin kısa olması, ders sürelerinin uzun olması, ilgi odağı olma isteği, aile yapısı, derse hazırlıksız gelme, hazır bulunuşluluk düzeylerinin düşük olması, derse veya konuya karşı ilgisizlik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın bazı sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Konuşma eğitimi ile ilgili olarak öğretmenler sınav sisteminin etkisinin olduğu, ders kitaplarındaki konuşma etkinliklerinin az olduğu ve öğrencilerin konuşmalarında sorunlar olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler ise konuşma yaparken zorlandıkları, utandıkları, panik oldukları, heyecanlandıkları yönünde görüş bildirmiş bazı öğrenciler ise herhangi bir sorun yaşamadığını bildirmiştir. Öztürk ve Altuntaş (2012) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler konuşma eğitiminde sıklıkla sınıfların kalabalık olmasından ve öğrencilerin yerel ağız kullanımından dolayı sorun yaşamaktadır. Sağlam ve Doğan (2013) tarafından yapılan araştırma sonucuna göre öğrenciler hazırlıksız konuşma

yaparken Türkçenin dil yapısına uygun kelime bulma ve tümce oluşturmada, tümce oluştururken tekrara düşmede ve plansız konuşma yaptıkları için olayların yoğun olduğu anlatımlar yapmada sorun yaşamaktadır. Demir ve Özdil'in (2019) yaptığı araştırmaya göre öğrencilerin konuşmalarında argo kullanımıyla karşılaşıldığına, öğrencilerin söz varlıklarının yetersiz olduğuna, öğrencilerin konuşmalarına düşük sosyo-ekonomik yapının yansıdığına, etkinliklerin yetersiz olduğuna ve öğrenci merkezli sınıf ortamlarının oluşturulamadığına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Aksu ve Uyar (2022) ve Hatipoğlu ve Ayten (2022) tarafından yapılan araştırmalarda öğrencilerin konuşmaları sırasında beden dilini etkili kullanmada da sorun yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aküzüm, Aküzüm, Erdem, Tekin ve Aküzüm (2023) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada öğrencilerin ortaokul sonunda girdikleri sınavın test olmasından dolayı konuşma ve yazma etkinliklerine yeteri kadar zaman ayıramadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Okumada öğrenci görüşlerine göre öğrencilerin zorlanma, kelimeleri karıştırma, kelimeleri tanımama, heceleme, harf/cümle atlama gibi sorunlar yaşadığı buna karşılık bazı öğrencilerin herhangi bir sorun yaşamadığı öne çıkmaktadır. Öğretmenler ise sorunların öğrencilerin kekelemesi, okuma alışkanlıklarının olmaması ve okurken noktalama işaretlerine uymaması olduğunu belirtmektedir. Gün (2012) yaptığı araştırmada ortaokul öğrencilerinin okuma etkinliklerinde karşılaştıkları sorunları etkinliklerin ilgi çekici olmaması, süre yetersizliği, etkinliklerin öğrencilerin gelişimine katkı sağlamaması ve öğrencilerin okuma alışkanlığı edinmelerine uygun olmaması şeklinde; Bilge ve Sağır (2017) yaptıkları araştırmada öğrencilerin sesli okuma hatalarını tekrar, atlama, hatalı okuma ve ekleme şeklinde; Göçen (2020) sınıf ortamında öğrencilerin yaşadıkları sorunları; ailelerin öğrencilere okumada destek olmaması, öğrencinin okumaya karşı isteğinin olmaması, öğrencinin okurken sıkılması ve okuma hızının yavaş olması, öğrencide dikkat eksikliğinin bulunması veya dikkatinin dağılması şeklinde; Yalabık (2022) ise ilköğretim öğrencileri ile yaptığı araştırmada okuma becerisi ile ilgili sorunları vurgu ve tonlama hataları, kelime veya satır atlama hataları, duraklama ve hatalı okuma şeklinde sıralamıştır. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmen görüşlerine göre yazmada yaşanan sorunların kurallara uymama, harfleri eksik yazma, metin oluşturmama ve yazmayı sevmeme olduğu; öğrenci görüşlerine göre ise öğrencilerin yazmada zorlandığı, yazma sırasında ellerinin ağrıdığı, dikkatlerini toplayamadıkları ve kelimeleri/harfleri eksik yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Koşot (2011)

yaptığı araştırmada öğrencilerin yazılı anlatımlarında Kıbrıs ağzının yazıya aktarılmasında, noktalama işaretlerinin kullanımında, kelimelerin yanlış yazımında hata yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Tağa ve Ünlü (2013) yaptıkları araştırma sonunda öğrencilerin yazma sorunlarının temelinde öğrencilerin okuma alışkanlıklarının bulunmadığı, öğretmenlerin öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki olumsuz etkilerinin ise yaşanan gelişmeleri takip etmediklerinden kaynaklandığı; program kaynaklı sorunlarda yöntemlerin zaman bakımından uygulanabilir olmayışının, dış etkenler kaynaklı sorunlarda ise internet ve cep telefonunda kullanılan dilin öğrencinin yazma becerisini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Aydın (2014) ortaokul öğrencileri üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin kompozisyon terimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmamasından, öğrencilerde yaratıcı düşünme becerilerinin gelişmemiş olmasından, öğrencilerin ele alınan konu hakkında derine inememelerinden, öğrencilerin fikirlerini destekleyecek örneklere yer verememelerinden, konulara tek yönlü bakılıp farklı bakışların yakalanamamasından, başlık ile içerik arasında uyumsuzlukların söz konusu olmasından, öğrencilerin söz varlığının çok sınırlı olmasından, yöreye ait kelimelerin yazı dilinde kullanılmasından, bölgenin ağız özelliklerinin dile yansımamasından, yazım yanlışlarının olmasından, çok sayıda noktalama yanlışının yapılmasından, el yazısından kaynaklanan yanlışlıkların yapılmasından ve anlatım bozukluklarının yapılmasından kaynaklı hataların yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Elma ve Bütün (2015) öğretmenlerle yaptıkları görüşme sonucunda öğrencilerin beceriler arasında en çok yazmada zorlandığı ayrıca öğrencilerin yazmayı sevmedikleri ve yazı yazarken istekli olmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Babayigit (2019) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım etkinliklerinde noktalama işaretlerini kullanmama/yanlış kullanma, gereksiz kelime kullanma, kelimeleri yanlış anlamda kullanma, tamlama yanlışları yapma gibi hatalar yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Yazma ile ilgili yapılan bu araştırma sonuçları yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklemektedir.

Öğretmen ve öğrenci görüşme sonuçlarına göre dil bilgisinde yaşanan sorunlar arasında öğrencilerin yetersiz olduğu, bu yetersizliğin öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmamasından kaynaklandığı, konu olarak dil bilgisinde aynı konuların verildiği ve sınıflarda yabancı öğrencilerin bulunmasının dil bilgisi öğretimini etkilediği, bazı öğrencilerin dil bilgisi konularında zorlandığı, bazılarının ise zorlanmadığı, derslerde öğrencilerin çevresel faktörlerden etkilendiği ve bazı öğrencilerin de öğretmenlerin konuyu hızlı geçtiği yönünde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. İşcan ve Kolukısa (2005) Türkçe derslerinde yaşanan dil bilgisi sorunlarının nedenlerinin kuralların ezberletilmesi,

bağımsız bir ders olarak okutulması, kuralların veriliş amacının söylenmemesi, imla kuralları verilirken anlatımın kuraldan uygulamaya yönelik olması, noktalama işaretleri üzerinde fazla durulmaması ve derslerde kullanılan materyal eksikliği ile ilgili olduğu sonucuna; Taşdemir ve Çelikipazu (2023) yaptıkları araştırmada haftada üç ve üzeri kitap okuyan öğrencilerin dil bilgisi kaygılarının düşük olduğu sonucuna; Dede (2011) KKTC'deki Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğunun ortaokul düzeyinde dil bilgisi derslerine diğer alanlardan daha çok önem verdiği sonucuna; Mete (2017) öğretmenlerin %72'sinin dil bilgisinin diğer alanlardan ayrılmaması gerektiğini belirterek, dil bilgisi eğitimini yeri geldikçe diğer öğrenme alanları içinde uygulamalı olarak gerçekleştirdikleri sonucuna; Demirel (2023) ise dil bilgisi öğretiminin ortaokullarda bağımsız bir ders gibi ele alındığı, dil bilgisi öğretiminin büyük oranda metin merkezli olarak gerçekleştirilmediği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar yapılan araştırmayı desteklemektedir.

Öğretmen görüşlerinde derslerde dışsal etki olarak pandemi ve deprem öne çıkmaktadır. Bayram, Bıyık ve Gölbaşı (2021) pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitimde öğrencilerin en çok sisteme erişim noktasında sorun yaşadıklarını, altyapının ihtiyacı karşılamadığını, çoğu ailenin evinde sisteme giriş için gerekli olan internet bağlantısının olmadığını, öğrencilerin evlerinde sisteme girecekleri teknolojik aletlerin bulunmadığını ya da yeterli sayıda olmadığını ortaya koyan sonuçlara; Bulut ve Susar Kırmızı (2021) uzaktan eğitimde öğretmenlerin derslerde kontrol zorluğu, hareketsizlik, eksik katılım, düşük motivasyon gibi sorunlar yaşandığı yönünde sonuçlara; Karakuş, Esendemir, Ucuzsatar ve Karacaoğlu (2021) velilerin büyük çoğunluğunun teknik problemlerle karşılaştıklarını belirttikleri sonuçlara; Kolcu Canatar ve Balcı (2021) uzaktan eğitimde öğretmenlerin en çok zorlandıkları becerinin yazma becerisi ve sonrasında dil bilgisi olduğuna yönelik sonuçlara ulaşmışlardır. Özgül, Ceran ve Yıldız (2020) Türkçe öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecinde yaşadıkları katılım sorunlarını; iletişimsizlik, internete ulaşamama ve isteksizlik olarak açıklamışlardır. Susar Kırmızı ve Yurdakal (2021) tarafından birinci sınıflar üzerinde yapılan araştırma sonuçlarına göre uzaktan öğretim okuma-yazma sürecini olumsuz etkilemiş, uzaktan öğretim derslerinde öğrencilerin yazma çalışmalarını kontrol etmek pek mümkün olmamıştır. Bu araştırmalar yapılan araştırmanın sonuçlarını desteklemekte ve çevrim içi/uzaktan eğitimin olumsuzluklarını ortaya koymaktadır.

Ders kitapları kategorisi öğrenci görüşleri doğrultusunda oluşturulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre bazı öğrencilerin ders kitaplarını yeterli bulmadığı bazı öğrencilerin ise yeterli bulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin ders kitaplarında dil bilgisi

etkinliklerinin fazla olduğu, dinleme metinlerinin ve etkinliklerinin olmadığı ve bazı okuma metinlerinin de uzun olduğu yönünde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ana dili dışında başka bir dil bilme, okul öncesi eğitim alma ve anne-baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazındaki bazı araştırma sonuçlarına göre -yapılan ülke farklı olmakla birlikte- öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterirken (Ceran, Oğuzgiray Yıldız ve Özdemir, 2015; Kurt, 2017; Eryılmaz, 2020) bazı araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir(Kayadibi, 2016; Kuşdemir Kayıran & Katırcı Ağačkıran, 2018). Bu sonuçlardan Kayadibi (2016) ve Kuşdemir Kayıran ve Katırcı Ağačkıran'ın (2018) araştırma sonuçları yapılan araştırmanın öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında cinsiyetin bir etkisi olmadığı sonucunu desteklemekte diğer araştırmaların sonuçları ise farklılık göstermektedir. Ayrıca Kayadibi'nin (2016) yaptığı araştırmada öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında okul öncesi eğitim alma durumlarının da anlamlı bir etkisi olmadığı ancak Kuşdemir Kayıran ve Katırcı Ağačkıran (2018) tarafından yapılan araştırmada okul öncesi eğitimin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kayadibi'nin (2016) araştırmasının sonucu yapılan araştırmanın sonucu ile örtüşmemekte Kuşdemir Kayıran ve Katırcı Ağačkıran'ın (2018) araştırmasının sonucu ise örtüşmektedir. Kayadibi (2016), Kuyumcu Vardar ve Sarıoğlu (2017) ve Kuşdemir Kayıran ve Katırcı Ağačkıran'ın (2018) yaptığı araştırmada ebeveyn eğitim durumunun öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarında anne-baba eğitim durumunun etkisi olduğu sonucunu desteklemektedir.

Yapılan araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak ana dili dışında başka bir dil bilme, okul öncesi eğitim alma ve anne-baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kurt (2017) yaptığı araştırmada Gagauz öğrencilerin Türkiye Türkçesi dinleme becerilerinde kız öğrencilerin başarı puanlarının ortalamasının erkek öğrencilerin başarı puanlarının ortalamasından daha yüksek olduğunu yani kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı olduğunu tespit ederek cinsiyetin Türkiye Türkçesi dinleme becerisinde başarıyı etkileyen bir faktör olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Eryılmaz'ın (2020) Kosova'da Türkçe öğretimi ile ilgili yaptığı araştırmada öğrencilerin dinleme becerilerinde

cinsiyetin belirleyici bir unsur olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Buna karşılık Kayadibi'nin (2016) Makedonya'da Türkçe öğretimi ile ilgili yaptığı araştırmada öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğı, öğrencilerin dinlediğini anlama becerilerinin okul öncesi eğitim alma durumuna ve anne-babalarının eğitim durumuna göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan araştırmanın sonucu ile örtüşmektedir.

Yapılan araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin yazma başarılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğı buna karşılık ana dili dışında başka bir dil bilme, okul öncesi eğitim alma ve anne-baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Koşot (2011) tarafından KKTC öğrencileri ile yapılan araştırmada öğrencilerin yazdıkları kompozisyonlardan aldıkları puanlar arasında kız öğrenciler açısından olumlu yönde farklılık bulunduğı sonucuna ancak aynı araştırmada anne-baba eğitim durumunun öğrenciler üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir. Kayadibi (2016) tarafından yapılan araştırmada yedinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin toplam puan ortalamasına bakıldığında kızların lehine anlamlı farklılık olduğı sonucuna ulaşılmıştır. Yine yazılı anlatım becerilerinin sonuçlarına bakıldığında okul öncesi eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermediğı, ancak babalarının ve annelerinin eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmanın cinsiyet ve okul öncesi değişkeni sonuçları yapılan araştırmanın sonuçları ile farklılık göstermekte ancak anne-baba eğitim durumu sonuçları ise benzerlik göstermektedir. Başkan'ın (2019) öğrencilerin öyküleyici metin yazma becerilerini incelediğı araştırmada öğrencilerin yazma başarıları cinsiyet değişkenine göre kız öğrencilerin lehine, anne-baba eğitim durumu değişkenine göre anne-babalarının eğitim seviyesi yüksek olan öğrencilerin lehine, okul öncesi eğitim alma durumu değişkenine göre ise okul öncesi eğitim alan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir. Cinsiyet değişkeni dışındaki diğer sonuçlar yapılan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Yapılan araştırmada öğrencilerin konuşma başarılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediğı ancak ana dili dışında başka bir dil bilme, okul öncesi eğitim alma ve anne-baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Kayadibi'nin (2016) yaptığı araştırmada öğrencilerin konuşma becerilerinin cinsiyete (kız öğrenciler lehine) ve öğrencilerin anne-baba eğitim durumlarına göre anlamlı farklılık

gösterdiği ancak okul öncesi eğitim alma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan cinsiyet ve okul öncesi eğitim alma durumu sonucu yapılan araştırmanın sonucu ile farklılık göstermekte anne-baba eğitim durumu sonucu ise örtüşmektedir. Kurt'un (2017) Gagauz Türkleri ile yaptığı çalışmada ise Türkiye Türkçesini konuşmada kız öğrencilerin başarı puanlarının ortalamasının erkek öğrencilerin başarı puanlarının ortalamasından daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Eryılmaz'ın (2020) Kosova'da Türkçe öğrenen öğrenciler ile konuşma uygulaması yaptığı çalışmada kız öğrencilerin lehine anlamlı bir sonuca ulaşılmıştır. Bu sonuçlar yapılan araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermemektedir.

Yapılan çalışmada yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak ana dili dışında başka bir dil bilme, okul öncesi eğitim alma ve anne-baba eğitim durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Arıcı (2009) ilköğretim öğrencilerinin dil bilgisindeki başarılarını incelediği çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuç yapılan araştırmanın sonucu ile farklılık göstermektedir. Yılmaz (2012) ise yaptığı çalışmada öğrencilerin dil bilgisi başarılarında anne-baba eğitim düzeyi ve cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılığa ulaşmamıştır. Bu sonuçlardan anne-baba eğitim düzeyi değişkeni sonucu yapılan araştırmanın sonucu ile farklılık göstermekte ancak cinsiyet değişkeni sonucu benzerlik göstermektedir.

Yapılan çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, yazma, konuşma ve dil bilgisi başarıları arasında pozitif yönlü, güçlü ve anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Konedralı (1999) yaptığı çalışmada dil bilgisinin yalnız başına değil dil becerileriyle birlikte işlendiği Türkçe derslerinin daha başarılı olduğu; Kayadibi (2016) Makedonya'da Türkçe öğretimi ile ilgili yaptığı çalışmada, Kurt (2017) ise Gagauz öğrencilerle yaptığı çalışmada tüm dil becerilerinin birbiriyle olumlu yönde ve anlamlı düzeyde ilişkili olduğu; Çakmak (2022) ise çalışmada dil bilgisi ve okuduğunu anlama arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların sonuçları yapılan araştırmanın sonucunu desteklemektedir.

5.2. Öneriler

Bu başlık altında yetkililere ve araştırmacılara yönelik öneriler sunulmuştur.

Yetkililere yönelik öneriler:

- Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ortaokul düzeyinde yaşanan birçok sorunun (özellikle dil becerilerinde) ilkökul kaynaklı olduğu dile getirilmiştir. Bundan dolayı temel eğitimin iyileştirilmesine yönelik özellikle öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik kurslar, etkinlikler yapılması önerilebilir.
- Yabancı öğrencilerin temel düzeyde Türkçe öğrenmeden sınıflara dâhil edilmesi ciddi sorunları da beraberinde getirmektedir. Yabancı öğrencilerin derslerde hiçbir şey anlamadan durmaları kendileri için akademik anlamda bir kayıptır. Ayrıca derste anlatılanlardan hiçbir şey anlamayan bu öğrenciler ders süresince sıkıldıkları için diğer öğrencileri rahatsız etmekte, dikkatlerini dağıtmaktadır. Öğretmenlerin de bu öğrencilerin dillerini bilmemeleri/ortak bir dil bilmemeleri onlarla iletişim kurulmasının önüne geçmekte süreci zorlaştırmaktadır. Bu sorunların önüne geçmek için bu öğrencilere sınıflara dâhil edilmeden temel düzeyde Türkçe öğretimi yapılması için ayrı sınıflar oluşturulabilir ve sonrasında da çeşitli kurslarla Türkçelerini geliştirmeleri sağlanabilir.
- Ortaokul düzeyine gelindiği hâlde tespit edil(e)meyen birçok özel öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin tespit edil(e)memesindeki iki büyük etkenden birincisi ailelerin çocuklarının durumunu kabul etmek istememesi ya da ilgisiz oldukları için durumun farkında olmamaları bir diğer etken ise okullarda yeterli özel eğitim öğretmenin bulunmamasıdır. Birçok okulda kısmi zamanlı özel eğitim öğretmeni bulunmaktadır. Okullardaki özel eğitim öğretmenlerinin sayısının artırılması ve ailelerin özel gereksinimli çocukların bakımı, eğitimi gibi konularda bilgilendirilip farkındalık oluşturulması için çeşitli etkinliklerin yapılması önerilebilir.
- Türkçe ders kitaplarında dinleme metinlerine yer verilebilir. Türkçe ders kitaplarına dinleme becerisini geliştirmeye yönelik ayrı etkinlikler konulabilir.
- Ders kitaplarında sözlü ve yazılı anlatım etkinliklerinde yer alan etkinliklerin büyük bir kısmı yazılı anlatım çalışmalarından oluşmaktadır. Etkinliklerde daha fazla sözlü anlatım uygulamalarına yer verilebilir.
- Öğrencilere 7 saatlik ders için sadece 2 teneffüs verilmektedir. Öğrenciler bazı derslerden sonra hiç ara vermeden diğer derse geçmektedir. Öğrenciler temel ihtiyaçlarını karşılamada ve diğer derse hazırlık yapmada sıkıntı yaşadıklarını dile getirmektedir. Bu nedenle teneffüs saatlerinde yeni düzenlemeler yapılması önerilebilir.

- Okullar teknolojik araç-gereçler yönünden daha donanımlı hâle getirilebilir ve öğretmenlere bu teknolojik araç-gereçleri nasıl kullanabilecekleri, derslerine nasıl yansıtabilecekleri yönünde eğitimler verilebilir.
- Okullardaki var olan kütüphanelerin ya da oluşturulma aşamasında olan kütüphanelerin yeni neslin ihtiyaçlarına uygun şekilde eğlenceli, renkli, öğrencilerin rahat vakit geçirebilecekleri özelliklere sahip olacak şekilde düzenlenmesi/oluşturulması önerilebilir. Bu sayede öğrencilerin okulu ve kitapları sevmeleri sağlanabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler:

- Bu araştırmada sadece ortaokul 7. sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitapları incelendiği için KKTC ortaokul düzeyindeki bütün Türkçe ders kitaplarının biçim ve içerik açısından incelenmesi önerilebilir.
- Bu araştırmada sadece 2022-2023 eğitim-öğretim döneminde ortaokul düzeyinde kullanılmakta olan Türkçe Dersi Öğretim Programı incelenmiştir. Günümüze kadar KKTC’de kullanılan Türkçe dersi öğretim programları incelenebilir.
- KKTC’nin Türkiye ile olan bağları düşünüldüğünde Türkiye’de ortaokul düzeyinde kullanılmakta olan Türkçe Dersi Öğretim Programı ile KKTC’de ortaokul düzeyinde kullanılmakta olan Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilebilir.
- Aynı şekilde KKTC’de ortaokul düzeyinde kullanılmakta olan Türkçe ders kitapları ile Türkiye’de kullanılmakta olan Türkçe ders kitapları da karşılaştırmalı olarak incelenebilir.
- KKTC’de kullanılmakta olan Türkçe ders kitapları ve Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın diğer Türk devletlerinde ortaokul düzeyinde kullanılmakta olan ana dili ders kitapları ve ana dili öğretim programlarıyla karşılaştırmalı olarak incelenmesi önerilebilir.
- Araştırmada okuduğunu anlama, dinlediğini anlama, dil bilgisi başarı testi, konuşma ve yazma uygulamaları sadece ortaokul 7. sınıf düzeyinde yapılmıştır. Benzer uygulamalar ortaokulun diğer düzeylerinde de yapılabilir.
- KKTC ortaokul Türkçe ders kitapları değerler eğitimi ve söz varlığı açısından incelenebilir.

KAYNAKLAR

- Abbasoğlu, Ş. (2015). *Ortaokul Türkçe dersi yazılı sınav sorularının değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <http://docs.neu.edu.tr/library/6368326380.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ahmedli, A. (2018, Mart). *Kıbrıs Türk edebiyatının gelişim merhaleleri*. Üçüncü Uluslararası Kitabek Kıbrıs Türk Edebiyatı ve Edebiyatçıları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Lefkoşa, KKTC.
- Akarsu, B. & Akarsu, B. (2019). *Bilimsel araştırma tasarımı - Nicel, nitel ve karma araştırma yaklaşımları*. İstanbul: Cinius.
- Aksu, H. & Uyar, Y. (2022). Ortaokul Türkçe derslerinde verilen konuşma eğitiminin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(1), 85-101. <https://doi.org/10.35233/oyea.1051710>
- Aküzüm, C., Aküzüm, L., Erdem, M., Tekin, T. & Aküzüm, Z. (2023). Ortaokul öğrencilerinin konuşma kusurlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(1), 110-132. <https://doi.org/10.33907/turkjes.1175433>
- Akyol, H. (2020). *Programa uygun Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Alan, Y. (2020). Türkçe derslerinde akıllı tahta kullanımına yönelik öğretmen görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 694-707. <https://doi.org/10.16916/aded.679706>
- Alasya, H. F. (1977). *Kıbrıs tarihi ve Kıbrıs'ta Türk eserleri*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.
- Alasya, H. F. (1988). *Tarihte Kıbrıs*. KKTC: Kıbrıs Türk Kültür Derneği Genel Merkezi.
- Altunbay, M. & Bıçak, N. (2018). Türkçe eğitimi derslerinde “Z kuşağı” bireylerine uygun teknoloji tabanlı uygulamaların kullanımı. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken/Journal of World of Turks*, 10(1), 127-142.

<https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/1015> sayfasından erişilmiştir.

- Ardakoç, İ. (2020). Eğitimde veli/aile katılımı: Engeller ve öneriler. *Alanyazın*, 1(2), 75-84. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1627803> sayfasından erişilmiştir.
- Arhun Topcu, A. & Hazar, N. (2019). KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığına bağlı bir devlet ilkokulunda ana dil eğitimini Türkçe olarak öğrenen öğrencilerin yazım kurallarını kullanım becerileri ile ilgili mevcut durumlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Arts and Social Studies*, 2(3), 14-23. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1331056> sayfasından erişilmiştir.
- Argon, T. & Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (19), 80-95. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/786966> sayfasından erişilmiştir.
- Arı, Ş. (2010). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde ilköğretimin ikinci kademesinde öğrenim gören yabancılara Türkçe öğretimi üzerine bir değerlendirme*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Arıcı, A. F. (2009). İlköğretim öğrencilerinin dil bilgisi etkinliklerindeki başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 47-51. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55538> sayfasından erişilmiştir.
- Arslan, S. (2018). *Eğitimde program geliştirme: Neyi neden öğretiyoruz*. Ankara: Nobel.
- Arslanoğlu, İ. (2016). *Bilimsel yöntem ve araştırma teknikleri*. Ankara: Gazi.
- Aşıcı, M. & Özarslan, H. (2002). İlköğretim 1. kademede okul kitaplığını kullanma alışkanlığı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (15), 45-56. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2133> sayfasından erişilmiştir.
- Atasoy, Y. (2011). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin nüfus coğrafyası. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 29-62. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183303> sayfasından erişilmiştir.

- Aydın, İ. (2014). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarındaki sorunlar üzerine bir inceleme. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(Özel Sayı 1), 166-170. <https://doi.org/10.18493/kmusekad.51889>
- Babayiğit, Ö. (2019). Ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım bozukluklarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (45), 117-132. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/821550> sayfasından erişilmiştir.
- Bağcı, H. & İpekci, İ. E. (2016). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(3), 405-422. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9348>
- Baki, A. & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70397> sayfasından erişilmiştir.
- Balcı, A., Uyar, Y. & Büyükikiz, K. K. (2012). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları, kütüphane kullanma sıklıkları ve okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 965-985. Doi: 10.7827/turkishstudies.3795
- Başkan, A. (2019). Yedinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 453-467. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.46660-465652>
- Başaran, İ. E. (1991). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu.
- Baştuğ, M., Hiğde, A., Çam, E., Örs, E. & Efe, P. (2019). *Okuduğunu anlama becerilerini geliştirme – Stratejiler, teknikler, uygulamalar*. Ankara: Pegem.
- Batur, Z. & Özdemir, P. (2021). Türkçe ders kitabı etkinliklerinin kazanımlarla örtüşme durumları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 47-68. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1795249> sayfasından erişilmiştir.
- Bayram, B. (2019). Türkçe öğretmenlerinin sınıf içi dinleme eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *Millî Eğitim Dergisi, Temel Eğitim*, 48(Özel Sayı 1), 57-80. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/925269> sayfasından erişilmiştir.

- Bayram, E., Bıyık, Z. & Gölbaşı, M. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitimle gerçekleştirilen Türkçe dersine yönelik algıları. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel Sayı), 28-41. <https://doi.org/10.47770/ukmead.966343>
- Benzer, A. (2019). Dinleme ve sınıf içi uygulama örnekleri. F. Topçuoğlu Ünal (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (s.165-176). Ankara: Nobel.
- Biçer, N., Çoban, İ. & Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Journal Of International Social Research*, 7(29), 125-135. https://www.bilgicik.com/wp-content/uploads/2018/05/bicer_nursat_vdx.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Bilge, H. & Sağır, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma hatalarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 77-88. <http://ihead.aksaray.edu.tr/tr/download/article-file/327385> sayfasından erişilmiştir.
- Bilgin, N. (2000). *İçerik analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi:109.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1210-1238. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/503702> sayfasından erişilmiştir.
- Bulut, S. & Susar Kırmızı, F. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 1-30. <https://doi.org/10.51948/auad.960960>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem.
- Calp, M. (Ed.) (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.
- Cemaloğlu, N. (Ed.).(2020). *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik*. Ankara: Pegem.
- Cemiloğlu, M. (2009). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi yeni programa uyarlanmış*. Bursa: Alfa Aktüel.
- Cenkova Çomunoğlu, N. (2002). *Kıbrıs'ta İngiliz Yönetimi Dönemi (1878-1960)'nde uygulanan eğitim sistemi ve günümüz Kıbrıs Türk eğitim sistemi üzerindeki izleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Ceran, E., Oğuzgiray Yıldız, M. & Özdemir, İ. (2015). İlkokul 2. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyet ve yaşa göre incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 151-166. <https://doi.org/10.19126/suje.70062>
- Ceyhan E. & Yiğit, B. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Anı.
- Cicioğlu, H. (2019). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ve eğitim. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 16(2), 209-224. https://doi.org/10.1501/Egifak_00000000975
- Cihandır, Y. (2009). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ndeki okul öncesi çocukların ninni, tekerleme ve masallar aracılığı ile Türkçe dil becerilerini kazanmaları üzerine bir değerlendirme*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev). Ankara: Siyasal.
- Çakmak, M. C. (2022). *Dil bilgisi öğretiminin Türkçe eğitimindeki yeri ve okuduğunu anlama becerisiyle ilişkisi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çer, E. (2016). Türkçe öğretiminde çocuğa görelik ilkesine uygun edebiyat yapıtlarının önemi. *İlköğretim Online*, 15(4), 1399-1410. <https://doi.org/10.17051/ilo.2016.22814>
- Çelebi, N. (2010). *Kıbrıs Türk ağızlarında dil ilişkisi izleri*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Dede, G. (2011). *Öğretmen görüşleri çerçevesinde KKTC ortaokullarında Türkçe öğretimi* (Yüksek lisans tezi). <http://library.neu.edu.tr/Neutez/6248162946> sayfasından erişilmiştir.
- Delen, A. (2018). *Yabancı uyruklu öğrencilerin bulunduğu ilkokullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Demir, N. (2009). Kıbrıs ağızlarının tipik özellikleri. R. Öztürk (haz.) içinde *Kıbrıs konuşuyor – Kıbrıs ağızı üzerine incelemeler*. İstanbul: Kesit.
- Demir, S. & Gül Özdiş, B. (2019). Öğretmen görüşlerine göre ortaokul öğrencilerinin konuşma becerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 865-881. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-431301>

- Demirel, A. (2023). Ortaokullarda dil bilgisi öğretiminin uygulamadaki güncel durumu: Sorunlar devam ediyor mu? *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(1), 402-424. <https://doi.org/10.37217/tebd.1125739>
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. & Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Dilidüzgün, Ş. (2020). Yazma becerisinin önemi. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi içinde* (s. 187-222). Ankara: Anı.
- Doğan, Y. (2020). *Dinleme eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Dolunay, S. F. (2019). Dil bilgisi öğretimi. A. Güzel & H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (s.375-409). Ankara: Pegem.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Duman, M. (2009). Kıbrıs ağzı üzerine bazı notlar. R. Öztürk (haz.) içinde *Kıbrıs konuşuyor – Kıbrıs ağzı üzerine incelemeler*. İstanbul: Kesit.
- Elma, C. & Bütün, E. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 104-131. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.2-5000161315>
- Erdoğan, Ç. & Demirkasımoğlu, N. (2010). Ailelerin eğitim sürecine katılımına ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(3), 399-431. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108223> sayfasından erişilmiştir.
- Ergin, A. & Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı.
- Eroğlu, H. (2003). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'ni yaratan tarihi süreç ve son gelişmeler*. Ankara: Ankara Ticaret Odası.
- Ertugay, F. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma/esnek desen araştırması: Alana ilişkin zorluklar, sorunlar ve imkânlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 1(1), 48-68. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/909046> sayfasından erişilmiştir.

- Eryılmaz, R. (2020). *Kosova’da Türkçe öğretimi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Fedai, Harid (1998, Mart). *Başlangıcından 1940’a kadar Kıbrıs Türk edebiyatı*. Birinci Uluslararası Kıbrıs ve Balkanlar Türk Edebiyatları Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Gazimağusa, KKTC.
- Gazioğlu, A.C.(2000). *Kıbrıs’ta Türkler (1570-1878) 308 yıllık Türk dönemine yeni bir bakış*. Lefkoşa: Kıbrıs Araştırma ve Yayın Merkezi.
- Göçen, G. (2020). Türkçe eğitiminde algısal dil becerilerine yönelik yapılan uygulamalar ve yaşanan sorunlar. *Journal of Sustainable Education Studies*, 1(1), 64-77. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2148757> sayfasından erişilmiştir.
- Göçer, A. (2014). *Yazma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Göçer, A. (2019). *Yazma uğraşı - yazma eğitimi*. Ankara: Pegem.
- Gökçe, O. (2001). *İçerik çözümlemesi. Teori-metod-uygulama*. Konya: Selçuk Üniversitesi Yaşatma ve Geliştirme Vakfı.
- Gün, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe dersi okuma etkinliklerinde karşılaşılan sorunlar. *Electronic Turkish Studies*, 7(4), 1961-1977. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3939>
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2013). *Okuma eğitimi*. Ankara: Grafiker.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2016). *Yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker.
- Güner, M. (2016). *Türkçe dersinde otantik görev temelli otantik materyal kullanımının öğrencilerin okuduğunu anlama, yazma becerileri ve yazma motivasyonları üzerindeki etkisi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2019). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2020). Yazma becerisinin temel kavramları. B. Bağcı Ayrancı & A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi içinde* (s.1-14). Ankara: Pegem.
- Güngör, F. & Şenel, E. A (2018). Yabancı uyruklu ilkokulun eğitim – Öğretiminde yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Anadolu Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 124-173. Doi: 10.18039/ajesi.454575

- Hakeri, B. H. (1993). *Başlangıcından 1878'e dek Kıbrıs tarihi*. Lefkoşa: KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı.
- Hakkı, M. M. (2006). *Kıbrıs çıkmazı*. İstanbul: Emre.
- Hamzadayı, E. (2020). Yazmaya ilişkin yanlışlar ve yaygın hatalar. N. Bayat (Ed.), *Yazma ve eğitimi içinde* (s.223-248). Ankara: Anı.
- Hatipoğlu, B. & Kasa Ayten, B. (2022). İlkokul öğrencilerinin Türkçe dersindeki konuşma hatalarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (42), 183-202. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2022.199>
- Hazar, N. (2022). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde eğitim sistemi ve sorunlar*. <https://www.nirvanasosyal.com/h-1302-kuzey-kibris-turk-cumhuriyetinde-egitim-sistemi-ve-sorunlar.html> sayfasından erişilmiştir.
- İnnalı, H. Ö., Pehlivan, A. & Aydın, İ. S. (2017). KKTC'de okutulan Türkçe ders kitaplarının değerler eğitimi üzerinden incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 3(3), 164-180. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/380444> sayfasından erişilmiştir.
- İpek Eğilmez, N. (2019). Etkili bir Türkçe öğretiminin bileşenleri. F. Topçuoğlu Ünal (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları içinde* (s.259-280). Ankara: Nobel.
- İsmail, S. (-). *Kıbrıs Cumhuriyeti'nin doğuşu-çöküşü ve KKTC'nin kuruluşu*. İstanbul: Akdeniz Haber Ajansı.
- İşcan, A. & Kolukısa, H. (2005). İlköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretiminin durumu, sorunları ve çözüm önerileri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 299-308. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31933> sayfasından erişilmiştir.
- Kansu, M. (1998, Mart). *Kıbrıslı Türk şiirinin genel bir anatomisi 1940'lardan günümüze*. Birinci Uluslararası Kıbrıs ve Balkanlar Türk Edebiyatları Sempozyumu'nda sunulmuş bildiri, Gazimağusa, KKTC.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2011). *Online eğitimde program geliştirme*. Ankara: İhtiyaç.
- Kapluhan, E. (2002). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin coğrafi özellikleri ve bu özelliklerinin eğitime yansımaları*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Karahanoglu, S. (2015). *KKTC eğitim sistemindeki güncel sorunların öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Tezsiz yüksek lisans bitirme projesi). <http://docs.neu.edu.tr/library/6341927330.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karakaya, Ş. (2004). *Eğitimde program geliştirme çalışmaları yeni yönelimler*. Ankara: Asil.
- Karakuş, N., Esendemir, N., Ucuzsatar, N. & Karacaoğlu, M. Ö. (2021). Türkçe dersleri özelinde uzaktan eğitim hakkında veli görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 993-1011. <https://doi.org/10.16916/aded.887167>
- Kardaş, M. N., Esendemir, N. & Kardaş, S. (2021). Yazma eğitimiyle ilgili temel bilgiler. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s.1-21). Ankara: Pegem.
- Kaya, A.İ., Arslantaş, H. & Şimşek, N. (2009). İlköğretim öğrencilerinin İngilizce dersine karşı tutumlarının değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 376-387. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/70158> sayfasından erişilmiştir.
- Kayadibi, N. (2016). *Makedonya’da ilköğretim okullarında Türkçe eğitimi (7. sınıf örneği)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Keray Dinçel, B. (2018). Ortaokul öğrencilerinin İngilizce dersinde yaşadıkları dinleme sorunları ve sorunların çözümüne yönelik beklentileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2551-2571. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/623548> sayfasından erişilmiştir.
- Kıbrıs Nüfusu (2023). <https://www.nufusu.com/ulke/kibris-nufusu> sayfasından erişilmiştir.
- Kıbrıs Türk Kültür Derneği Genel Merkezi (1984). *Kıbrıs’ın tarihi gelişimi ve Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti*. Ankara.
- Kıncal, R. Y. (Ed.). (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
- Kıran, Z. & Eziler Kıran, A. (2018). *Dilbilime giriş*. Ankara: Seçkin.
- Kırpık, G., Ünal, U., Işık, H., Demirtaş, B., Tokdemir, M. A., Birbudak, T. S. & Akyol, H. (2016). *Türk eğitim tarihi el kitabı*. Ankara: Grafiker.
- Kolcu, S. & Balcı, A. (2021). Salgın döneminde uzaktan Türkçe öğretimi: Öğretmen görüşleri kapsamında bir değerlendirme. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey*

Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(Özel Sayı 1), 55-65
<https://doi.org/10.47770/ukmead.985496>

Konedralı, G. (1999). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ortaokul III. sınıf Türkçe dilbilgisi öğretiminde kullanılan kılavuz kaynak kitabın erişkiye etkisi*. (Yüksek lisans tezi).
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Korkmaz, B. (2008). Okuma eğitimi. A. Tazebay & S. Çelenk (Ed.), *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknik içinde* (s.70-127). Ankara: Maya.

Korkmaz, B. (2008). *Konuşma eğitimi*. A. Tazebay & S. Çelenk (Ed.), *Türkçe öğretimi ilke-yöntem-teknik içinde* (s.188-219). Ankara: Maya.

Koşot, V. (2011). *KKTC 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazılı anlatım becerileri üzerine bir değerlendirme*. (Yüksek lisans tezi).
<http://docs.neu.edu.tr/library/6339001218.pdf> sayfasından erişilmiştir.

KKTC Eğitim Sistemi (2023). <http://www.mebnet.net/sayfa/egitim-sistemi> sayfasından erişilmiştir.

KKTC Haftalık Ders Dağılım Çizelgesi (2023).
<http://www.mebnet.net/sites/default/files/haftal%C4%B1kdersdagilim.pdf> sayfasından erişilmiştir.

KKTC Millî Eğitimin Amacı (2023). http://www.mebnet.net/node/1__ sayfasından erişilmiştir.

KKTC Millî Eğitim Yasası (1986). <http://www.mebnet.net/sites/default/files/yasalar/17-1986.pdf> sayfasından erişilmiştir.

KKTC Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı (2018). *Türkçe dersi (1.-8.) öğretim programı*.
KKTC: Millî Eğitim ve Kültür Bakanlığı.

Kurt, B. (2017). *Moldova Cumhuriyeti Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi öğretimi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

Kuşdemir Kayıran, B. & Katırcı Ağaçkiran, Z. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/610670> sayfasından erişilmiştir.

- Kuyumcu Vardar, A. & Sarioğlu, S. (2017). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma, yazma ve okuduğunu anlama düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 5(1), 28-43. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/345092> sayfasından erişilmiştir.
- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (2023). https://www.turksay.org/kuzey-kibris-turk-cumhuriyeti_sayfasından erişilmiştir.
- Küçükahmet, L. (2009). *Program geliştirme ve öğretim*. Ankara: Nobel.
- Mackay, I. (1997). *Dinleme becerisi*. Ankara: İlkaynak.
- Mete, G. (2017). Ortaokul Türkçe dil bilgisi öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 306-328. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.3604>
- Miçooğulları, M. (2020). Yabancılar için Türkçe destek öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi: KKTC örneği. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 67-82. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1380924> sayfasından erişilmiştir.
- Millî Eğitim Sisteminin Genel Yapısı (2023). <http://www.mebnet.net/node/35> sayfasından erişilmiştir.
- Mutlu, H. H. (2020). Yazmanın zihinsel ve fiziksel süreçleri. B. Bağcı Ayrancı & A. Başkan (Ed.), *Kuram ve uygulamada yazma eğitimi* içinde (s.45-63). Ankara: Pegem.
- Müldür, M. (2021). Dil bilgisi öğretimi. F. Temizyürek & T. Türkben (Ed.), *Türkçe öğretimine genel bir bakış* içinde (s.301-341). Ankara: Pegem.
- Nesim, A. (1998, Mart). *Gelişme döneminde Kıbrıs Türk Edebiyatı*. Birinci Uluslararası Kıbrıs ve Balkanlar Türk Edebiyatları Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Gazimağusa, KKTC.
- Okçabol, R. (2005). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Ütopya.
- Oktay, H. E. (2015). *Türk tarihinin kayıp yılları Kıbrıs sorunu*. İstanbul: Akis.
- Oral, G. A. (2013). *Çalışma hayatında kuşaklar ve çatışmalar*. (Yüksek lisans tezi), <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Ökten, C. E. (2014). Kıbrıs Türk edebiyatını okumak. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 7 (14), 3-18. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/288361> sayfasından erişilmiştir.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: MEB.
- Özbay, M., Ateş, M. & Daşöz, T. (2016). KKTC eğitim fakültelerindeki Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerileri üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 475-486. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/227972> sayfasından erişilmiştir.
- Özçelik, D. A. (2014). *Eğitim programları ve öğretim*. Ankara: Pegem.
- Özgül, E., Ceran, D. & Yıldız, D. (2020). Uzaktan eğitimle yapılan Türkçe dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi . *Millî Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 49(1), 395-412. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.776137>
- Özkök, B. (1996). *Kıbrıs ağız ve Türkiye Türkçesi dil özelliklerinin karşılaştırılması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, B. K. & Altuntaş, İ. (2012). İlköğretim ikinci kademede konuşma eğitimine yönelik öğretmen görüşleri: Nitel bir çalışma. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 342-356. <http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/38.ozturk.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Paliç, G. & Keleş, E. (2011). Sınıf yönetimine ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(2), 199-220. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108203> sayfasından erişilmiştir.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem.
- Pehlivan, A. (1994). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilkokul öğrencilerinin yazılı anlatımlarında görülen özellikler*. (Yüksek lisans tezi) <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Pehlivan, A. (2000). *Kıbrıs ağzının ölçünlüleşmesi, Kıbrıs Türk ağzındaki sözvarlığının Türkiye Türkçesine dönüşmesi*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.

- Sağlam, Ö. & Doğan, Y. (2013). 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 43-56. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182945> sayfasından erişilmiştir.
- Saracoğlu, E. (2012). *Kıbrıs ağızı*. Ankara: Akçağ.
- Sariahmetoğlu, H. & Kamer, S. T. (2021). Yabancı uyruklu öğrencilerin eğitimi ve uyumu: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 612-634 . <https://doi.org/10.21666/muefd.852569>
- Sarıca, M., Teziç, E. & Eskiuyurt, Ö. (1975). *Kıbrıs Sorunu*. İstanbul: Fakülteler.
- Sarıkaya, B. & Şakiroğlu, Y. (2021). KKTC Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Sınıflandırmasına göre incelenmesi: 6. sınıf Türkçe ders kitabı örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (25), 273-296. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1036520>
- Sarıtaş, E. , Şahin, Ü. & Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/411863> sayfasından erişilmiştir.
- Sevim, O. (2019). Türkçe öğretiminde temel dil becerileri. K. Bulut & M. N. Kardaş (Ed.), *Türkçe öğrenme ve öğretim yaklaşımları* içinde (s.153-169). Ankara: Pegem.
- Soyel, D. (1994). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti ilkokullarında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Sönmezoğlu, F. (1985). Tanzimat'tan Lozan'a Kıbrıs sorunu. *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi* içinde (c.2, s.309). İstanbul: İletişim.
- Susar Kırmızı, F. & Yurdakal, İ. H. (2021). Öğretmen görüşlerine göre Covid- 19 salgınının Türkçe dil becerileri üzerindeki etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(2), 593-610. <https://doi.org/10.51460/baebd.961332>
- Süğümlü, Ü. & Yüce, S. N. (2020). Dinleme/izleme stratejilerine yönelik karşılaştırmalı bir çalışma: Program ve ders kitapları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 202-215. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.731880>

- Süğümlü, Ü. & Doğan, K. (2021). Okuma stratejilerinin programları ve ders kitapları bağlamında incelemesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 131-153. Doi: 10.21764/maeuefd.837521
- Şahbaz, N. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kütüphane kullanma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (31), 259-274 <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157111> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, H. T. (1997). 1878-1960 yılları arasında Kıbrıs'ta ilköğretim (İngiliz idaresi dönemi). (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, A. , İşcan, A. & Maden, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarını kullanma durumları (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 183-196. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/32182> sayfasından erişilmiştir.
- Şahin, A. (2019). Konuşma eğitimi. H. Akyol & A. Şahin (Ed.), *Türkçe öğretimi öğretmenler ve öğretmen adayları için içinde* (s.103-127). Ankara: Pegem.
- Şimşek, A. (2014). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Nobel.
- Tabak, G. & Göçer, A. (2014). Dinleme becerisine yönelik alternatif ölçme ve değerlendirme araçları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 250-272. Doi: 10.14686/BUEFAD.201428181
- Tağa, T. & Ünlü, S. (2013).Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1285-1299. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5175>
- Takır, A. & Özerem, A. (2019). Göçle gelen yabancı uyruklu öğrencilerin okul ortamında karşılaştıkları sorunlar. *Folklor/Edebiyat*, 25(97), 639-657. <https://doi.org/10.22559/folklor.972>
- Tanrıöğen, A. (Ed.).(2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı.
- Taşdemir, F. & Ekinci Çelikpazu, E. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının dil bilgisi kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (12), 1016-1038. Doi: 10.51531/korkutataturkiyat.1340968

- Töre, E. (2004). *Sosyo-kültürel yapının taşıyıcısı olarak eğitim - İngiliz Dönemi'nde Kıbrıs Türk Eğitim Kurumu (1878-1960)*. (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Tüzel, S. (2014). Dinleme eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde* (s.17-40). Ankara: Pegem.
- Ülper, H. (2019). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel.
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. & Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 134-149. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.472814>
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme teoriler ve teknikler*. Ankara: Alkım.
- Vurana, F. Ö., Aksaygın, Ö. E., Atasayan Uluöz, A., Keleş, M. & Özakıncı, İ. (2021). *Türkçe 7.sınıf 1. Kitap*, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, İstanbul: Aykut.
- Vurana, F. Ö., Aksaygın, Ö. E., Atasayan Uluöz, A., Keleş, M. & Özakıncı, İ. (2021). *Türkçe 7.sınıf 2. Kitap*, KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı, İstanbul: Aykut.
- Yalabık, B. (2022). *İlkokullarda uzaktan eğitim yoluyla okuma ve okuduğunu anlama: Bir durum çalışması*. (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri: Yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemi*. Ankara: Akçağ.
- Yalınkılıç, K. (2011). Bir öğretim aracı olarak ders kitabı. H. Ülper (Ed.), *Türkçe ders kitabı çözümlemeleri içinde* (s.1-20). Ankara: Pegem.
- Yaman, E. (2006). Eğitim sistemindeki sorunlardan bir boyut: Büyük sınıflar ve sınıf yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 261-274. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256365> sayfasından erişilmiştir.
- Yaşar, E. & Anılan, H. (2020). Dinleme becerisi ve öğretimi. E. Ünal (Ed.) *Kapsayıcı dil öğretimi içinde* (s.15-70). Ankara: Vizetek.
- Yaşaroğlu, C. (2018). Ders kitapları ne söyler, öğrenciler ne anlar: Ders kitapları görselleri hakkında bir değerlendirme. *Katre International Human Studies Journal*, (5), 167-180. <https://www.acarindex.com/pdfs/1090359> sayfasından erişilmiştir.

- Yemenici, A. İ. (2021). Dinleme eğitimi. F. Temizyürek & T. Türkben (Ed.), *Türkçe öğretimine genel bir bakış içinde* (s.157-204). Ankara: Pegem.
- Yenen Avcı, Y. (2020). Ortaokul öğretmenlerinin dinleme eğitiminde karşılaştığı sınıf içi sorunlar. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 48-57. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1182788> sayfasından erişilmiştir.
- Yellice, G. (2012). 1878’den 1931’e Kıbrıs’ta ENOSİS talepleri ve İngiltere’nin yaklaşımı. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 12(24), 13-26.
- Yıldırım, H. O., Atik, V., Cebecioğlu, M., Çağlar, H., Okutan, M.Y., Serin, M., Uslu, O., Yavuz, F., Yekeler, N. & Yücedağ, İ. (2000). *Osmanlı idaresinde Kıbrıs*. Ankara: Devlet Arşivleri Genel Müdürlüğü.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, O. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin dil bilgisi becerilerinin sosyokültürel değişkenler açısından değerlendirilmesi: Erzincan örneği. *Electronic Turkish Studies*, 7(2), 1251-1266. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2977>
- Yılmaz, B. Y., Orhan, S. & Alemdar, M. (2015). Bilgi merkezli program. A. K. Ellis *Eğitim programı modelleri* (A. Arı, Çev. Ed.) içinde, (s. 77-126). Konya: Eğitim.
- Yürektürk, F. N. & Coşkun, H. (2020). Türkçe öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ve teknoloji destekli Türkçe öğretiminin etkililiğine dair görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 986-1000. <https://doi.org/10.16916/aded.748300>
- Zia, N. (1975). *Kıbrıs ’ın İngiltere ’ye geçişi ve Ada ’da kurulan İngiliz idaresi*. Ankara: Türk Kültürü Araştırma Enstitüsü.
- Zorbaz, K. Z. (2014).Yazma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.), *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde* (s.109-145). Ankara: Pegem.

EKLER



EK 1. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.11.2022-E.506379



**T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Komisyonu**

Sayı : E-77082166-302.08.01-506379
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı

09.11.2022

Dağıtım Yerlerine

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı **Doktora Öğrencisi Aşlı UYSAL'ın, Prof.Dr.Necati DEMİR'in**, danışmanlığında yürüttüğü **"Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyetinde Türkçe Öğretimi"** adlı tez çalışması ile ilgili konu Komisyonumuzun **08.11.2022** tarih ve **18** sayılı toplantısında görüşülmüş olup,

İlgilinin çalışmasının, yapılması planlanan yerlerden izin alınması koşuluyla yapılmasında etik açıdan bir sakınca bulunmadığına oybirliği ile karar verilmiş ve karara ilişkin imza listesi ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi rica ederim.

Araştırma Kod No: 2022 - 1167

Prof. Dr. İsmail KARAKAYA
Komisyon Başkanı

Ek:1 Liste
DAĞITIM
Gereği:
Sayın Prof. Dr. Necati DEMİR

Bilgi:
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

EK 2. KKTC Millî Eğitim Bakanlığı İzni



KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
GENEL ORTAĞRETİM DAİRESİ MÜDÜRLÜĞÜ

Sayı : GOÖ.0.00-174/06[174/06]-23/E.4175

3 Mart 2023

Konu : KKTC'de Türkçe Öğretimi Konulu
Anket Çalışması Hk

Sayın Aslı UYSAL

İlgi : 2 Mart 2023 tarihli ve MEB.0.00-174/06[152/05]-23/E.593 sayılı yazımız.

Aslı Uysal tarafından gerçekleştirilecek "KKTC'de Türkçe Öğretimi" konulu çalışmanızdaki görüşme ve anket sonuçları incelenmiştir.

Yapılan inceleme sonucunda çalışmanın; araştırma etiği ilkeleri, katılımcıların gizlilik ve gönüllülük esaslarına bağlı olarak gerçekleştirilmesi uygun görülmüştür. Ancak uygulanacak okulların Müdürlüğümüz ile istişarede bulunulup, çalışmanın hangi okulda ve ne zaman uygulanabileceği birlikte saptanmalıdır. Çalışma uygulandıktan sonra sonuçların Talim ve Terbiye Dairesi Müdürlüğü'ne ulaştırılması yasa gereğidir.

Bilgi ve gereğini saygı ile rica ederim.



e-imza

Cengiz Topel UZUN
Daire Müdürü

EK 3. Ortaokul Yedinci Sınıf Dinlediğini Anlama Uygulama Metni

..... (HAYAT O GÜN ÇOK GÜZELDİ)

(...) Okulumuz tarihî, eski bir taş binaydı. Eskiden bir ara kışla veya hastane olarak da kullanılmıştı. Bana sanki yüzlerce odaları, binlerce camları, bilinmeyen çok gizli köşeleri var gibi geliyordu. Her gün kullanılmayan bölümlere giriyor; belki de aylardır, senelerdir açılmamış kapıları açıyor; odalarda neler olduğuna bakıyorum. En üst kattaki koridorun sonundaki bir odada tozlar içinde kalmış bir sürü eski kitap vardı. Belki de bu bina kurulduğundan beri buradaydılar. Ders bitiminde herkes koşarak eve giderken ben sessizce buraya çıkıyordum. Sessizlikler içerisinde unutulmuş kalmış bu gizemli, tozlu fakat o derece değerli bu odaya hayrandım. Üst üste dizilmiş yüzlerce irili ufaklı kitaplar ve bir köşede sıkışmış kalmış eski siyah bir kuyruklu piyano... Kalabalık bir ailenin içinde yaşadığım için evde ufak kare bir masayı duvara dayamış, üzerine uçları yerlere dokunan bir masa örtüsü örtmüştüm. İşte o masanın altı benim sığınağım, kütüphanem ve bol bol hayaller kurabileceğim güzel bir odaydı. Bana ait bir yerdî. Kitaplarımı masanın altına güzelce dizmiş, prize ufak bir lamba bile monte etmişim. On dört on beş yaşlarındaki bir kız çocuğunun renkli ve hayalci dünyası içinde okuduğum kitaplardan aklımda tutmak istediğim güzel ve özlü cümleleri renkli kalemle masanın alt tahtasına yazıyordum. (...) Mutlu günler çok sürmez derler ya işte bu mutluluk da bir müddet sonra annemin masayı oradan kaldırması ile son buldu. Üstelik masanın alt tahtasını renk renk yazılarla donattığım için azar da işittim. O günden sonra hep sakın, gizemli bir yer düşledim. Sadece bana ait olan bir yer. İşte bu kapalı yüzlerce kapıların ardında, okulumuzda güzel bir oda buldum. Piyanonun ve kitapların tozlarını elimden geldiğince sildim. (Bu işleri yaparken bazen de fark edilmekten ürküyordum.) O gün de bahçeden yukarıya arkadaşlarımla çılgın sesleri geliyordu. Hafifçe cama yaklaştım. Aşağıya, bahçeye baktım. Bir iki öğretmenimiz talebelerin arasında bahçede dolaşıyorlardı. Bir ara görülmüşüm gibi bir hisse kapılarak geri çekildim. Piyanonun üzerine elimde tuttuğum “Rüzgârlı Bayır” isimli, soluk siyah ciltli kitabımı koydum. Tuşlara parmaklarımla dokundum. Çıkan sesler odayı doldurdu. İster istemez bir iki kez daha denedim. Çok hoşuma gitti. Org çalmasını bildiğim için bir şeyler yapabilirim umuduyla bir sandalye alıp piyanonun karşısına oturdum. Elimden geldiğince çalmaya başladım. Bir taraftan da “Bu odada bugüne kadar kim bilir kimler yaşadı, kim bilir kimler bu piyanoyu çaldı, söyledi, kitapları kimler okudu?” diye düşünüyordum. Kalktım; gözümüne ilişkin bir iki kitap daha alarak piyanonun üstüne, Rüzgârlı Bayır’ın yanına koydum. Kitaplarım ve müzik artık hayatımın bir parçası olmuştu. Arkadaşlarım ders bitiminde nereye kaybolduğumu soruyorlar, annem eve

neden geç geldiğimi merak ediyordu. O günde ders bitiminde yavaşça yukarı kata çıktım. (Aslında öğrencilerin bu kata çıkmaları yasaktı.) Kitapları inceledim. Piyanomu çaldım. Okumaya başladığım kitabımdan bir iki bölümü daha soluksuz okudum. Dışarıda yağmur yağıyordu, bunu camlara vuran yağmur damlalarının sesinden duyabiliyordum. O kadar dalmıştım ki sert bir sesle sanki havalara sıçradım. Kalbim yerinden fırlıyor sandım. İki öğretmen kapıda durmuşlar, hayretle bana bakıyorlardı. Önden bana doğru yürüyen müdürümüz sert bir sesle bağırıp duruyordu. O an hiçbir şey duymuyordum. Belki de bu kata çıkmanın yasak olduğunu, kitapları ellediğim için cezalandırılacağımı söylüyorlardı. Gözlerim, bir camlardan süzülen yağmur damllarına, bir de kitaplara gidip geliyordu. Kekeleyerek bu benim odam diyebilmişim. Bu kitaplar, piyano, benim öğretmenler odasına çağırılışım, annemin sinirle içeri girişi, bana bağırması bir kâbus gibiydi. Hiç konuşmuyordum. Düşünebildiğim tek şey o gizemli kütüphanemi bir daha göremeyeceğimdi. Zaten yukarıya çıkan merdivenleri tahta bir barikat ile kaplamışlardı. Arkadaşlarım o odada kiminle buluştuğumu merak ediyorlardı. Müdürümüz okulun prensiplerine aykırı davrandığım için sinirliydi, edebiyat öğretmenimiz bunca senedir o kitapların orada nasıl saklı kaldığını merak ediyordu. Müzik öğretmenimiz kuyruklu piyanonun son derece değerli bir piyano olduğundan bahsediyordu. Ama ben çok mutsuzdum. Günlerce tek başıma okula gittim, geldim. Evdeki gürültü beni bunaltıyordu. Özel bir odam yoktu. Çok üzgündüm. Annem derslerimi ihmal ettiğim gerekçesi ile orgumu, kitaplarımı, hepsini kaldırmıştı. Ben gerçekten çok çok yalnızdım. İlkbahar geliyordu. Artık sabahları okula giderken kuşların cıvıltılarını işitiyor, arkadaşlar ile yaz tatili üzerine planlar yapıyorduk. Güzel bir bahar sabahı edebiyat öğretmenimiz yanıma geldi. Beni alarak birinci kattaki büyük bir odaya soktu.

— İşte istediğin gibi girip çıkabileceğin güzel bir okuma odası, dedi. Bir köşede o güzel siyah kuyruklu piyano pırıl pırıl parlıyordu. Sevgili öğretmenlerimiz üst katları taramış ve müdürümüzü de ikna ederek el birliği ile tüm kitapları toparlayarak aşağı kattaki büyük bir odayı güzel bir okuma odası olarak hazırlamışlardı. Müzik öğretmenimiz de gülerek içeri girdi.

— Sana her gün bir saat piyano dersi vereceğim. Hazır mısın, diye sordu. Hazırdım tabi ki çok mutlu olmuştum. İşte hayat buydu. Gülerek dışarı çıktım. Kuşlar cıvıltıyor, hava mis gibi kokuyor, bir işe yaramıştım. Hayat çok güzeldi, çok güzeldi...

İpek AKKAN (Kısaltılmıştır.)

EK 4. Ortaokul Yedinci Sınıf Dinlediğini Anlama Başarı Testi

7. SINIF DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BAŞARI TESTİ

Değerli Öğrenci,

Bu araştırma, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama başarılarını ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilecek veriler doktora tezinde bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırma ile ilgili veri toplamak için sizlere dinlediğiniz metinle ilgili olan bu test verilmiştir. Aşağıda yer alan soruları dikkatli bir şekilde okuyup cevaplandırınız. Ayırmanız gereken cevaplama süresi bir ders saatidir. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Aslı UYSAL

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aşağıdaki soruları dinlediğiniz metne göre cevaplandırınız.

- 1. Dinlediğiniz metnin konusu nedir?**
 - A. Bir kız öğrencinin yaramazlıkları
 - B. Öğretmenlerin sorumluluklarını yerine getirmemesi
 - C. Bir kız öğrencinin kendine ait özel bir yer arayışı
 - D. Kız öğrencinin okulu sevmemesi
- 2. Aşağıdakilerden hangisi dinlediğimiz metnin yardımcı düşüncelerinden biri olamaz?**
 - A. Okul kurallarına uymalıyız.
 - B. Evimizdeki eşyaları kullanırken zarar vermeden kullanmalıyız.
 - C. Okulda kullanmak istediğimiz yerler ve araçlar için öğretmenlerimizden izin almalıyız.
 - D. Okulda istediğimiz her şeyi yapmakta özgürüz.
- 3. Dinlediğiniz metnin türü nedir?**
 - A. Anı
 - B. Masal
 - C. Hikâye
 - D. Deneme
- 4. Dinlediğiniz metinde geçen “org” nedir?**
 - A. Kızın kitabının adı
 - B. Odadaki oyuncağın adı
 - C. Çaldığı müzik aletinin adı
 - D. Bir bağlantı adı
- 5. Dinlediğiniz metinde aşağıdaki olaylardan hangisi gerçekleşmemiştir?**
 - A. Kızın evde masanın altında kendine ait bir yer yapması
 - B. Ailesinin kıza ödül vermesi
 - C. Müzik öğretmenin kızın piyano dersi verecek olması
 - D. Kızın ders bitiminde ortalıktan kaybolması
- 6. Aşağıdakilerden hangisi dinlediğiniz bu metindeki kızla ilgili çıkarılabilecek özelliklerden biri değildir?**
 - A. Kitap okumayı seven
 - B. Müzik aletlerine karşı ilgili

- C. Ara sıra okuldan kaçan
D. Biraz hayalperest ve maceracı
7. Dinlediğiniz metinde “Bu kitaplar, piyano, benim öğretmenler odasına çağırılışım, annemin sinirle içeri girişi, bana bağırması bir kâbus gibiydi.” cümlesinde altı çizili sözle anlatılmak istenen nedir?
- A. Korkulu
B. Pişman
C. Şaşırtıcı
D. İlginç
8. I. Ders çıkışlarında gizli gizli bu odaya gitmesi
II. Annesinin derslerini ihmal ettiğini gerekçesi ile orgunu, kitaplarını kaldırması
III. Öğretmenlerin kızın bu odayı kullandığını fark etmesi
IV. Kızın okulda kullanılmayan bir odada kitaplar ve piyano bulması
Yukarıdaki numaralanmış cümleleri dinlediğiniz metindeki olay akışına göre sıralayınız.
- A. I, II, III, IV
B. III, II, I, IV
C. II, IV, III, I
D. IV, I, III, II
9. Dinlediğiniz bu metinle ilgili bir soru yazınız.
10. Dinlediğiniz bu metne uygun bir başlık yazınız.
11. Siz öğretmenlerin yerinde olsaydınız yaşanan olay karşısında nasıl bir çözüm önerirdiniz?
12. Dinlediğiniz bu metni özetleyiniz.

EK 5. Ortaokul Sınıf Dinlediğini Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu

7. SINIF DİNLEDİĞİNİ ANLAMA BAŞARI TESTİ BELİRTKE TABLOSU		
Öğrenme Çıktısı	Alt Öğrenme Çıktıları	Soru
Dinlediklerini, izlediklerini tam ve doğru anlar.	Dinlediklerinin/izlediklerinin konusunu, temasını, ana duygusunu bulur.	1.soru
	Dinlediklerinin/izlediklerinin ana ve yardımcı düşüncelerini bulur.	2.soru
	Dinlediklerinde/izlediklerinde içerikle ilgili farklı türdeki sorulara yanıt verir.	5.soru
	Dinlediklerinde/izlediklerinde sözcük dağarcığıyla ilgili farklı türdeki etkinlikleri yapar.	4.soru
	Dinlediklerinde/izlediklerinde cümle bilgisiyle ilgili farklı etkinlikleri yapar.	7.soru
	Dinlediklerinde/izlediklerinde metin bilgisiyle ilgili farklı türdeki sorulara yanıt verir.	3.soru
	Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin kendi sorularını oluşturur.	9.soru
	Dinlediklerinde/izlediklerinde sınıflama, sıralama ve gruplama yapar, olayların gelişim sırasını söyler.	8.soru
	Dinlediklerini/izlediklerini kendi cümleleriyle anlatır.	12.soru
	Dinlediklerine/izlediklerine ilişkin kendi başlığını/başlıklarını önerir.	10.soru
	Dinlediklerindeki/izlediklerindeki içerikle ilgili sorunları belirler ve farklı çözüm önerileri sunar.	11.soru
	Dinlediklerinden/izlediklerinden çıkarımlar yapar.	6.soru

EK 6. Ortaokul Yedinci Sınıf Dinlediğini Anlama Başarı Testi Açık Uçlu Soru Değerlendirme Formu

SORU	DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	
9.Dinlediğiniz bu metinle ilgili bir soru yazınız.	Yazdığı soru metin ile ilgilidir. (10 puan)	Yazdığı soru metin ile ilgili değildir veya soru yazmamıştır (0 puan).
10.Dinlediğiniz bu metne uygun bir başlık yazınız.	Yazdığı başlık metin ile ilgilidir. (10 puan)	Yazdığı başlık metin ile ilgili değildir veya başlık yazmamıştır. (0 puan)
11.Siz öğretmenlerin yerinde olsaydınız yaşanan olay karşısında nasıl bir çözüm önerirdiniz?	Yazdığı çözüm önerisi metindeki olaya yöneliktir. (15 puan)	Yazdıkları metindeki olayla ilgili değildir veya bir şey yazmamıştır (0 puan)
12.Dinlediğiniz bu metni özetleyiniz.	Metni anlamlı şekilde özetleyebilmiştir. (25 puan)	Yazdıkları metni özetlemeye yönelik değildir veya bir şey yazmamıştır (0 puan)

EK 7. Ortaokul Yedinci Sınıf Okuduğunu Anlama Uygulama Metni

..... (KIZGIN BİR LİRA)

İzmir'in Buca'sında, ortaokulda parasız yatılı okuyorum. Yaşım on üç. Adım Hasan Güleriyüz. Buca'da hava daha serin, daha tatlı, daha yumuşaktır. Şubatta her yere bahar gelmiş gibi olur. Çimenler yeşerir, menekşeler açar. Hele yağmur yağdıktan sonra ortalık öyle değişir ki... Cumartesi pazar günleri, İzmir'de hiç tanıdığım olmadığı için okulda kalırım. Derslerimi hazırlar, ödevlerimi yaparım. Arkadaşlarla okulun bahçesinde top oynarız. Sonra okuldan çıkar, Buca'da gezeriz. Buca'yı İzmir'e bağlayan demiryolunun çevresi çok güzeldir. Burası apayrı bir bahçe gibidir. Çam ağaçlarının ördüğü korular, üzüm bağları ve sebze bahçeleri İzmir'e doğru uzanır. (...) Sanıyorum bir mart günüydü. Hava o denli sıcaktı ki... Sanki yaz günü gibiydi. İnce pardösümü almamıştım. Terlemiyordum. Sosyal Sigortalar Hastanesini geçtim, aşağıya doğru yöneldim. İşte bu sırada gözüme bir parlaklık çarptı. Demiryolunun sağ rayında, güneşin ışıklarıyla parlayan bir liralık vardı. Vagon tekerleklerinin geçce geçce parlattığı rayın üstünde öylece duruyordu. Bir kez daha baktım liraya, sonra çevremi gözden geçirdim. Çevrede hiç kimse yoktu. Tam karşısında durdum bir liranın. Bu anda, içimde korkuyla karışık bir üzüncü beliriverdi. Eğildim, lirayı aldım. Öyle sıcaktı ki... Güneş, parayı kaynatmıştı sanki. Bu sıcaklık, parmaklarımdan her yerime yayıldı. Gülümser gibi oldum. Çocuklar koymuş olacaktı bu parayı. Biz de yapardık böyle, trenin tekerlekleri büyütürdü parayı çünkü. Yürüdüm. Adımlarımı atıyordum ama içim değişmişti. Çevremdeki çiçekleri, yeşilliği görmüyordum artık. Hem yürüyor hem de küçük kentimde yaşıyordum. Bir gün, böyle kızgın bir liranın coşkusunu yaşamıştım. Altı yaşındaydım. İlkokula başlamamıştım daha. Evimiz iki katlıydı. Annemlerin yatak odası, ikinci katın birinci odasıydı. Ben, aşağıdaki küçük odada yatardım. Sanıyorum güz mevsimiydi. Hava bulutluydu. Bir akşamüstü evde yalnızdım. Annemle babam bir yere gitmişlerdi. Canım sıkılmıştı. Sokağa çıkmış, oyun oynamış, arkadaşlarım evlerine gidince ben de eve dönmüştüm. Nereden geldiyse aklıma ikinci kata çıktım. Annemin yatak odasının kapısı açıktı. İçeriye girdim. Gözüm, babamın pencerenin yanında asılı yeleğine takıldı. Babam, giysisini değiştirmiş, bu eski yeleği oraya asmıştı. Yeleğin bir yanı aşağıya sarkıktı. Babam, bozuk paralarını yeleğinin sağ alt cebine koyardı. Kabarıp cep, gözlerimi ve elimi çekti. Pencereye yaklaştım. Elimi uzattım. İki parmağımın ucunda bir lira vardı. Sevinmekle üzüncü arasında şöyle bir durakladım. İçimden bir yıldırım geçmiş gibi oldu. Ama lirayı avucumun içine sıkı sıkı yerleştirmiştim. Dışarıya çıktım, aşağıya indim. Ayaklarım yürüyordu ama ben nereye gittiğimi bilmiyordum. Sokak kapımızı kilitleyip anahtarı yerine koyduğumu anımsıyordum. Çarşımız, bir tepe üstündeydi. Çarşıya çıkan yollar hep yokuştur. Yokuşu çıktım. Her zaman şeker aldığım büyük mağazaya yaklaştım. Bir lira avucumun içindeydi. Şekercinin camlarındaki kavanozlarda bulunan renk renk şekerleri gözden geçirdim. Lokum mu alsaydım, yoksa şeker mi? Şekercinin nanelisi mi olsaydı, ağdalısı mı? Mağazanın açık kapısından girdim. Hiç kimse yoktu. Şekerci amca elinde bir makas, şeker kesiyordu. Şeker ağdalarını tezgâhının üstünde uzatıyor, sonra makasla kesiyordu. Renk renk şekerler, tık tık düşüyordu masaya. Dükkânın içi şeker kokuyordu mis gibi.

— Az bekle küçük, bak işim var, dedi. Adamın arkasında bir ocak, üstünde büyük bir tencere kaynıyordu. Benim dikildiğim yerde de büyük bir gaz ocağı yanıyordu harıl harıl. Gaz ocağının üstünde de büyük bir tencere vardı. Adam, durmadan kesiyordu şekerleri. Ağdalar sarılı, kırmızılı, yeşilli birikiyordu, harman gibi masanın üstünde. Ne kadar çok şeker vardı! Ne oldu, nasıl oldu bilmiyorum, avucumdaki bir lira kaydı, gaz ocağının üstünde kaynayan tencerenin içine düşüverdi.

- Param, dedim. Adam bağırdı:
- Ne oldu?
- Param, tencerenin içine düştü. Şekerci geldi, elini uzattı, lirayı aldı ve bana verdi.
- Dalma, iyi tut paranı, dedi. Bir lira öyle ısınmıştı ki... Elim yanar gibi olmuş, lirayı bir elimden öteki elime aktarmıştım. Şekerci işine dalmıştı. Birdenbire geriye döndüm. Hızla mağazadan çıktım, yokuş aşağıya koşmaya başladım. İçimdeki ağırlık kalkmış, sevinir gibi olmuşum. Avucumdaki para elimi yakmıyordu. Evin yolunu yarılardım. Bir yağmur başladı, ama ne yağmur! Hızlı, gür, sık... Evlerin saçaklarının altına gizlendim. Biraz, caminin önünde bekledim. Bir türlü dinmiyordu yağmur. Bir yandan da ıslanmıştım. Kendimi evimizin kapısından zor attım içeriye. Annemler dönmüş, babam yukarıya çıkmıştı, oradan sesi geliyordu. Annem, üstüme atıldı:
- Ne oldun sen Hasan, diye sordu.
- Islandım anneciğim.
- Nerelere gittin?
- Sokaktaydım.
- Ben sana dışarıya çıkma demedim mi? Annem bir yandan da ceketimi, pantolonumu çıkarıyordu. Annem durmadan söyleniyor, ben ona hiçbir yanıt veremiyordum. Para avucumun içindeydi, onu göstermiyordum. Bu sırada babam gülererek yukarıdan indi.
- Bak, ben oğluma neler aldım! Hasan al bakalım bunları, dedi. Babamın elinde iki küçük kese kâğıdı vardı. Aldım onları. Sevinemiyordum. Suçun altında ezilmiştim. Zorla gülümsüyordum. Ama sağ avucum açılmıyordu. Şekercinin ağda bulaştığı, liramı da ağdalaştırdığı için elime yapışmıştı iyice. Babam, sedire atarken kendini:
- Hasan, ne var avucunda, diye bağırdı. İki küçük kese kâğıdını bir elimde tutuyor, babama bakıyor, bir şey söyleyemiyordum. Annem geldi, avucumu açtı:
- Harcamadın mı oğlum paranı? Başımı kaldırdım hayır anlamında. Annem, bana para verdiğini mi sanıyordu yoksa beni zor durumdan mı kurtarmak istemişti? Kurtulmuşum. Elimin ağdasını yıkadım. Babamın verdiği kese kâğıtlarını açtım. Birinde akide şekeri, ötekinde de benim sevdiğim lokumlardan vardı. Bu olaydan sonra anneme, babama haber vermeden hiçbir yerden para almadım...

(Kısaltılmıştır.)

İbrahim Zeki BURDURLU

EK 8. Ortaokul Yedinci Sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testi

7. SINIF OKUDUĞUNU ANLAMA BAŞARI TESTİ

Değerli Öğrenci,

Bu araştırma, 7. Sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarını ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilecek veriler doktora tezinde bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırma ile ilgili veri toplamak için sizlere okuduğunuz metinle ilgili olan bu test verilmiştir. Aşağıda yer alan soruları dikkatli bir şekilde okuyup cevaplandırınız. Ayırmanız gereken cevaplama süresi bir ders saatidir. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Aslı UYSAL

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Aşağıdaki soruları okuduğunuz metne göre cevaplandırınız.

1. **Okuduğunuz metnin konusu aşağıdakilerin hangisinde verilmiştir?**
 - A. Çocuğun şekerçi dükkanından para alması
 - B. Çocuğun izin almadan babasının cebinden para alması
 - C. Babanın oğluna sevdiği şekerlerden alması
 - D. Çocuğun bir şeyler çalması
2. **Okuduğunuz metnin türü nedir?**
 - A. Hikâye
 - B. Biyografi
 - C. Anı
 - D. Roman
3. **Aşağıdakilerden hangisi okuduğunuz metnin yardımcı düşüncelerinden biri değildir?**
 - A. Başkalarına ait şeyleri -ailemiz bile olsa- izinsiz almamalıyız.
 - B. Gerektiğinde doğruyu söylemekten çekinmemeliyiz.
 - C. Ailemize karşı dürüst olmalıyız.
 - D. Ailemiz evde olmadığı zaman istediğimizi yapabiliriz.
4. **“Ezilmek” sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde “Suçun altında ezilmiştim.” cümlesindeki anlamıyla kullanılmıştır?**
 - A. Çocuk elindeki çileklerin ezilmiş olduğunu görünce çok üzüldü.
 - B. Düşen taş işçinin ellerinin ezilmesine neden olmuştu.
 - C. Arkadaşının davranışı karşısında ezilen çocuk oradan ayrıldı.
 - D. Eğer o gün trafikte ezilseydim annem aklını kaybedebilirdi.
5. **Okuduğunuz metinde geçen aşağıdaki cümlelerden hangisi olumsuz bir anlam içermemektedir?**
 - A. Ben ona hiçbir yanıt veremiyordum.
 - B. Hiç kimse yoktu.
 - C. Bir gün, böyle kızgın bir liranın coşkusuyla yaşamıştım.
 - D. Ayaklarım yürüyordu ama ben nereye gittiğimi bilmiyordum.

6. I. Babasının cebinden bir lira alması
II. Anne ve babasının yatak odasına çıkması
III. Hasan'ın sokakta oynadıktan sonra eve dönmesi
IV. Babasının Hasan'a şeker ve lokum getirmesi
V. Hasan'ın şeker mağazasına gitmesi

Yukarıdaki numaralanmış cümleleri dinlediğiniz metindeki olay akışına göre sıralayınız.

- A. II, I, V, III, IV
- B. III, II, I, V, IV
- C. III, II, IV, V, I
- D. II, I, V, IV, III

7. **Okuduğunuz metinden aşağıdakilerden hangisi çıkarılamaz?**

- A. Çocuk sürekli yalan söyleyen biridir.
- B. Çocuk yaptığından pişmanlık duymaktadır.
- C. Çocuk şeker çok sevmektedir.
- D. Çocuk yaşanan olaydan ders almıştır.

8. **Yazarın okuduğunuz metni yazma amacı ne olabilir? Kısaca açıklayınız.**

9. **Okuduğunuz bu metindeki olaylarla ilgili bir görsel çiziniz.**

10. **Okuduğunuz metinle ilgili bir soru yazınız.**

11. **Okuduğunuz metne uygun bir başlık yazınız.**

12. **Okuduğunuz metni özetleyiniz.**

EK 9. Ortaokul Yedinci Sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testi Belirtke Tablosu

7.SINIF OKUDUĞUNU ANLAMA TESTİ BELİRTKE TABLOSU		
Öğrenme Çıktısı	Alt Öğrenme Çıktısı	Soru
Okuduklarını tam ve doğru anlar.	Okuduklarının konusunu, temasını ve ana duygusunu bulur.	1.soru
	Okuduklarının ana ve yardımcı düşüncelerini bulur.	3.soru
	Okuduklarında içerikle ilgili farklı türdeki sorulara yanıt verir.	2.soru
	Okuduklarında sözcük dağarcığı ile ilgili farklı etkinlikleri yapar.	4.soru
	Okuduklarında cümle bilgisi ile ilgili farklı türdeki etkinlikleri yapar.	5. soru
	Okuduklarına ilişkin kendi sorularını oluşturur.	10. soru
	Okuduklarında sınıflama, sıralama ve gruplama yapar, olayların gelişim sırasını söyler.	6.soru
	Okuduklarını kendi cümleleriyle anlatır/özetler.	12.soru
	Okuduklarına ilişkin kendi başlığını önerir.	11. soru
	Okuduklarını görsel olarak/görselleri kullanarak ifade eder.	9.soru
	Okuduklarında yazarın veya şairin amacını belirler.	8. soru
	Okuduklarından çıkarımlar yapar.	7.soru

EK 10. Ortaokul Yedinci Sınıf Okuduğunu Anlama Başarı Testi Açık Uçlu Soru Değerlendirme Formu

SORU	DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	
8.Yazarın okuduğunuz metni yazma amacı ne olabilir? Kısaca açıklayınız.	Metnin yazılma amacını doğru açıklamıştır. (15 puan)	Metnin yazılma amacını doğru açıklayamamış veya bir şey yazmamıştır. (0 puan)
9. Okuduğunuz bu metindeki olaylarla ilgili bir görsel çiziniz.	Çizilen görsel metindeki olaylarla ilgilidir. (10 puan)	Çizilen görsel metindeki olayla ilgili değildir veya görsel çizilmemiştir. (0 puan)
10.Okuduğunuz metinle ilgili bir soru yazınız.	Yazılan soru metinle ilgilidir. (10 puan)	Yazılan soru metinle ilgili değildir veya soru yazılmamıştır. (0 puan)
11. Okuduğunuz metne uygun bir başlık yazınız	Yazılan başlık metne uygundur (10 puan)	Yazılan başlık metne uygun değildir veya başlık yazılmamıştır. (0 puan)
12.Okuduğunuz metni özetleyiniz.	Metni anlamlı bir şekilde özetleyebilmiştir. (20 puan)	Metni anlamlı bir şekilde özetleyememiştir veya bir şey yazmamıştır. (0 puan)

EK 11. Ortaokul Yedinci Sınıf Konuşma Becerisi Uygulama Yönerge ve Konular

7. SINIF KONUŞMA BECERİSİ UYGULAMA YÖNERGE VE KONULAR

Değerli Öğrenci,

Bu araştırma, 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Sizlerden elde edilecek veriler doktora tezinde bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Araştırma ile ilgili veri toplamak için sizlere aşağıda çeşitli konuşma konuları sunulmuştur. Bu konulardan bir tanesini seçerek kısa bir konuşma yapmanız istenmektedir. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Aslı UYSAL

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KONULAR

1. Üç özel gücünüz olsa bunların neler olmasını isterdiniz? Nedenleriyle birlikte anlatınız.
2. Bir zaman makineniz olsa hangi zamana gitmek isterdiniz? Anlatınız.
3. İzlediğiniz bir filmi anlatınız.
4. Sizi çok üzen ya da çok mutlu eden bir olayı anlatınız.
5. Kendinize örnek aldığınız biri var mı? Nedenleriyle birlikte anlatınız.
6. “Küçük şeylere gereğinden çok önem verenler, elinden büyük iş gelmeyenlerdir.” sözünü açıklayınız.

EK 12. Ortaokul Yedinci Sınıf Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği

KONUŞMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ*			
Öğrenme Çıktısı	Hayır (0 puan)	Kısmen (5 puan)	Evet (10 puan)
Konuşmalarında sesini doğru ve etkili kullanır.			
Konuşmalarında vurgu, durak, ton, kavşak, ezgi ve ulama gibi ses üstü birimleri doğru ve etkili kullanır.			
Konuşmalarında beden dilini etkili olarak kullanır.			
Görgü kurallarına uyarak konuşur.			
Dinleyicileri dikkate alarak konuşur.			
Konuşma amacını/konusunu belirler.			
Belirlediği konuya uygun konuşur.			
Konuşmaları sırasında bir düşünceden ötekine geçerken mantıksal bir akış ve bütünlük sağlar ve bunu sağlamak için uygun geçiş sözcükleri kullanır.			
Konuşmalarında sözcükleri doğru ve anlamına uygun kullanır.			
Konuşmalarında gerekli dil bilgisi kurallarına uyar.			

* Konuşma Becerisi Değerlendirme Ölçeği sadece programdaki öğrenme çıktıları dikkate alınarak hazırlanmıştır.

EK 13. Ortaokul Yedinci Sınıf Yazma Becerisi Uygulama Yönerge ve Konular

7. SINIF YAZMA BECERİSİ UYGULAMA YÖNERGE VE KONULAR

Değerli Öğrenci,

Bu araştırma, 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarını ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Sizlerden elde edilecek veriler doktora tezinde bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Araştırma ile ilgili veri toplamak için sizlere aşağıda çeşitli konular sunulmuştur. Bu konulardan bir tanesini seçerek serbest bir yazı yazmanız istenmektedir. Seçtiğiniz konuda yazmanız için verilen süre bir ders saatidir. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Aslı UYSAL

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KONULAR

1. Dünyada neleri değiştirmek ve nasıl bir dünyada yaşamak isterdiniz? Anlatınız.
2. En yakın arkadaşlarınız kimlerdir? Onlarla geçirdiğiniz bir gününüzü anlatınız.
3. Gitmeyi çok istediğiniz bir şehri ya da ülkeyi nedenleriyle birlikte anlatınız.
4. Severek okuduğunuz bir kitabı anlatınız.
5. “Vatan” kelimesinin sizin için ne ifade ettiğini anlatınız.
6. “Hiç kimse başarı merdivenini elleri cebinde tırmanmamıştır.” sözünün size düşündürdüklerini anlatınız.

EK 14. Ortaokul Yedinci Sınıf Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği

YAZMA BECERİSİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ ¹			
Öğrenme Çıktısı	Hayır (0 puan)	Kısmen (5 puan)	Evet (10 puan)
Yazılı metinleri oluşturmak için gerekli biçimsel özelliklere dikkat eder.			
Yazı planını oluşturur.			
Yazacaklarını belli bir sıraya koyar.			
Yazıdaki her paragrafta ayrı bir duygu veya düşünceyi ele alır.			
Yazılarında sözcükleri doğru ve anlamına uygun kullanır.			
Duygu ve düşüncelerini düzeyine uygun olarak etkileyici biçimde yazar.			
Yazının konusuyla ilgili, kısa ve etkileyici bir başlık yazar.			
Yazı türüne uygun biçimde yazar.			
Dil bilgisi(yazım) kurallarına uyarak yazar.			
Noktalama işaretlerini doğru kullanarak yazar.			

¹ Yazma Becerisi Değerlendirme Ölçeği sadece programdaki öğrenme çıktıları dikkate alınarak hazırlanmıştır.

EK 15. Ortaokul Yedinci Sınıf Dil Bilgisi Başarı Testi

7. SINIF DİL BİLGİSİ BAŞARI TESTİ

Değerli Öğrenci,

Bu araştırma, ortaokul 7. Sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarılarını ölçmek amacıyla yapılmaktadır. Elde edilecek veriler doktora tezinde bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırma ile ilgili veri toplamak için sizlere dil bilgisi ile ilgili olan bu test verilmiştir. Aşağıda yer alan soruları dikkatli bir şekilde okuyup cevaplandırınız. Ayırmanız gereken cevaplama süresi bir ders saatidir. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Aslı UYSAL

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

1. **şağıdaki cümlelerden hangisi öznellik-nesnellik bakımından diğerlerinden farklıdır?**
 - A. Böyle kötü havalarda kimse bir yere gitmek istemez.
 - B. Mehmet Rauf'un "Eylül" romanı psikolojik bir romandır.
 - C. En eğlenceli spor basketboldur.
 - D. Son kitabında büyüleyici bir konuyu ele almış.
2. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde eylemin çekimlendiği kip ile eylemin yapılma zamanı aynıdır?**
 - A. Yeni aldığı kitabı okuyor.
 - B. Her gün iş için 100 km yol gidiyor.
 - C. Kendini bildiğinden beri bu mahallede yaşıyor.
 - D. Beklediğim kitaplar yarın geliyor.
3. "Ahmet manav dükkanını devrederek büyük şehrin olanaklarından yararlanmak için İstanbul'a yerleşmek istiyordu." **Bu cümleden kesin olarak çıkarılabilecek yargı aşağıdakilerden hangisidir?**
 - A. Ahmet'in asıl mesleği manavcılık değildi.
 - B. Ahmet, manav dükkanından geçimine yetecek kadar para kazanıyordu.
 - C. Ahmet artık manavcılıktan başka bir iş yapmak istiyordu.
 - D. Ahmet, İstanbul'da daha elverişli koşullar bulmayı bekliyordu.
4. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bağlaç iki sıfatı bağlamıştır?**
 - A. Babam hızlı ve kızgın adımlarla bana doğru geliyordu.
 - B. Görevli memur işini yapıyor ve bana bazı sorular soruyordu.
 - C. Arabaya bindim ve hiçbir şey olmamış gibi yoluma devam ettim.
 - D. En sevdiğim çiçekler menekşe ve laledir.
5. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde edat kullanılmamıştır?**
 - A. Yıllardır öfkeliydik birbirimize karşı.
 - B. Şehrin ışıkları ateşböcekleri gibi parlıyordu.
 - C. Bütün karamsar düşüncelerime rağmen bir umut vardı.
 - D. Kötülüklerin ve bencilliklerin üstesinden gelemeyeceğim.
6. Roman, kendi sınırsız özgürlüğü içerisinde sayısız olaylara, kişilere, mekanlara yer verebilir. Daha sınırlı bir yapısı olan öyküde ise olaylar, kişiler, yer ve zaman dar bir kapsamda ele alınmak zorundadır. Bu durum bu iki türün ayırım noktasını oluşturmaktadır. **Bu parçada kullanılan düşünceyi geliştirme yolu aşağıdakilerden hangisinde verilmiştir?**
 - A. Tanımlama
 - B. Açıklama
 - C. Karşılaştırma
 - D. Benzetme
7. **Yukarıdaki cümlelerle bir paragraf oluşturulduğunda hangisi bu paragrafın ilk cümlesi olur?**
 - A. I
 - B. II
 - C. III
 - D. IV
8. **Aşağıdakilerden hangisi anlatımın özelliklerinden biri değildir?**

A . Duruluk B. Nesnellik C. Yalınlık D. Özgünlük

9. (I) Hayatım boyunca yemeklerle, tatlılarla içli dışlı oldum, kokusundan içindeki her şeyi bilebilirim. (II) Gittiğim her ülkede yeni tatlar denedim. (III) Ama son seyahatlerimde artık sorunlar yaşıyorum. (IV) Denediğim yeni tatlardan sevdiğime getirmek için bavulumda mutlaka yer vardır. **Bu paragrafta numaralanmış cümlelerden hangisi düşüncenin akışını bozmaktadır?**

A. I B. II C. III D. IV

10. Büyük yeşillikler içindeki köyde evler, arabalar, makineler yok denilecek kadar azdı. Burada yaşayan insanlar çalışkandı. Her sabah güneş dağların ardından doğarken, horozlar ötmeden, daha hava aydınlanmadan kalkarlar hep birlikte büyük gölün yanındaki yemyeşil tarlalarına çalışmaya giderlerdi. İşlerini bitirdikten sonra da masmavi berrak gölün temiz suyunda yıkanıp gün dağların arkasında yok olmadan evlerinin yolunu tutarlardı. **Yukarıdaki paragrafta hangi anlatım biçimleri kullanılmıştır?**

A. Tartışma – Betimleme
B. Öyküleme – Açıklama
C. Tartışma – Açıklama
D. Öyküleme – Betimleme

11. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde birden fazla zarf kullanılmıştır?**

A. Yerleri ovalaya ovalaya temizledim.
B. Eşyaları bugün hızlı bir şekilde taşıdık.
C. Aslında çok güzel evdi.
D. Köydeki eski ev bakımsızlıktan yıkıldı.

12. **Aşağıdaki ünlem cümlelerinden hangisinde acıma anlamı vardır?**

A. Sen buraya baksana!
B. Yazık, çok güzel bir çocuktu!
C. Zavallı, bütün parasını çaldırış!
D. Hay aksi, yemeği unuttum!

13. **Aşağıdaki cümlelerin hangisinde bileşik zamanlı bir eylem kullanılmamıştır?**

A. Sınavı kazansaydım babam araba alacaktı.
B. Yağmur yağdığında her yeri su basmıştı.
C. Kaplumbağalar çok uzun yıllar yaşıyormuş.
D. Bana inanmadığınızı hissediyorum.

14. **Aşağıdaki cümlelerin hangisi koşul-sonuç bildiren bir cümle değildir?**

A. Yağmur yağmazsa bisikletle gidelim.
B. Ödevleri yapmak için bize geldi.
C. Yarın getireceksen kitabımı alabilirsin.
D. Akşam baban geldiğinde yemeğe çıkarız.

15. Bazı dönemlerde hepimiz kaygı çukuruna düşeriz. İçimiz yanar, sürekli huzursuz, mutsuz olur ağlarız. Ama bu durum sürekli devam etmez. O çukurda sonsuza dek çakılıp kalmayız. Zaman akar, olaylar değişir ve
.....
.....**Paragrafı düşüncenin akışına uygun şekilde tamamlayınız.**

16. **Bir tane neden-sonuç cümlesi yazınız.**

17. **Bir tane varsayım cümlesi yazınız.**

18. **Bildirme (haber) kiplerinden birini kullanarak bir tane cümle yazınız.**

19. **Dilek (tasarı) kiplerinden birini kullanarak bir tane cümle yazınız.**

20. **Durum bildiren eylemlere örnek yazınız.**

EK 16. Ortaokul Yedinci Sınıf Dil Bilgisi Başarı Testi Soru Konu Dağılımı Belirtke Tablosu

KONULAR	SORULAR
Anlatıma göre cümleler	1.soru
Neden-sonuç cümleleri	16.soru
Koşul-sonuç cümleleri	14.soru
Varsayım cümleleri	17.soru
Cümleden çıkarılabilecek yargı	3.soru
Paragraf oluşturma	7.soru
Paragrafın akışını bozan cümleyi bulma	9.soru
Paragraf tamamlama	15.soru
Anlatım özellikleri	8.soru
Anlatım biçimleri	10.soru
Düşünceyi geliştirme yolları	6.soru
Eylemde kip	2.soru
Durum eylemleri	20.soru
Bağlaç	4.soru
Edat	5.soru
Bildirme (haber) kipleri	18.soru
Dilek (tasarı) kipleri	19.soru
Bileşik eylemler	13.soru
Zarf	11.soru
Ünlem	12.soru

EK 17. Ortaokul Yedinci Sınıf Dil Bilgisi Başarı Testi Açık Uçlu Soru Değerlendirme Formu

SORU	DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTLERİ	
15. Bazı dönemlerde hepimiz kaygı çukuruna düşeriz. İçimiz yanar, sürekli huzursuz, mutsuz olur ağlarız. Ama bu durum sürekli devam etmez. O çukurda sonsuza dek çakılıp kalmayız. Zaman akar, olaylar değişir ve..... Paragrafı düşüncenin akışına uygun şekilde tamamlayınız.	Paragrafı düşünce akışına uygun tamamlamıştır. (5 puan)	Paragrafı düşünce akışına uygun tamamlayamamıştır. (0 puan)
16. Bir tane neden-sonuç cümlesi yazınız.	Neden-sonuç cümlesi yazmıştır. (5 puan)	Yazdığı neden-sonuç cümlesi değildir veya bir şey yazmamıştır. (0 puan)
17. Bir tane varsayım cümlesi yazınız.	Varsayım cümlesi yazmıştır. (5 puan)	Yazdığı varsayım cümlesi değildir veya bir şey yazmamıştır. (0 puan)
18. Bildirme (haber) kiplerinden birini kullanarak bir tane cümle yazınız.	Bildirme (haber) kiplerinden birini kullanarak cümle yazmıştır. (5 puan)	Yazdığı cümlede bildirme (haber) kiplerini kullanmamıştır veya bir şey yazmamıştır. (0 puan)
19. Dilek (tasarı) kiplerinden birini kullanarak bir tane cümle yazınız.	Dilek (tasarı) kiplerinden birini kullanarak cümle yazmıştır. (5 puan)	Yazdığı cümlede dilek (tasarı) kiplerini kullanmamıştır veya bir şey yazmamıştır. (0 puan)
20. Durum bildiren eylemlere örnek yazınız.	Durum bildiren eylemlere örnek yazmıştır. (5 puan)	Yazdığı örnek durum bildiren eylem değildir veya bir şey yazmamıştır. (0)

EK 18. Ortaokul Yedinci Sınıf Çoktan Seçmeli Soru Cevap Anahtarı

CEVAP ANAHTARI					
Soru	Dinlediğini Başarı Testi	Anlama	Okuduğunu Başarı Testi	Anlama	Dil Bilgisi Başarı Testi
1	C		B		B
2	D		A		A
3	A		D		D
4	C		C		A
5	B		C		D
6	C		B		C
7	A		A		D
8	D				B
9					C
10					D
11					B
12					C
13					D
14					B

EK 19. Öğrenci Kişisel Bilgi Formu

Değerli Öğrenci,

Bu araştırmada elde edilecek veriler doktora tezinde bilimsel amaçla kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kimseyle paylaşılmayacaktır. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Aslı UYSAL

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Aşağıdaki soruları kendinize uygun bir şekilde eksiksiz doldurunuz.

1) Cinsiyetiniz? Erkek () Kadın ()

2) Okul öncesi eğitim aldınız mı? Evet () Hayır ()

3) Ana diliniz nedir?

4) Ana diliniz dışında bildiğiniz dil var mı? Varsa hangi dil veya diller olduğunu yazınız.

6) Babanızın eğitim durumu nedir?

Hiçbir okul mezunu değil ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise mezunu ()

Üniversite mezunu ()

Lisansüstü mezunu ()

7) Annenizin eğitim durumu

Hiçbir okul mezunu değil ()

İlkokul mezunu ()

Ortaokul mezunu ()

Lise mezunu ()

Üniversite mezunu ()

Lisansüstü mezunu ()

EK 20. Öğrenci Görüşme Soruları

Değerli Öğrenci,

Bu araştırmada elde edilecek veriler doktora tezinde bilimsel amaçla kullanılacaktır. Kişisel bilgileriniz kimseyle paylaşılmayacaktır. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Aslı UYSAL

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

GÖRÜŞME FORMU

1. Bir metni dinlerken zorlanıyor musunuz? Yanıtınız evet ise dinleme öncesinde, sırasında ya da sonrasında nelerde zorlandığınızı açıklayınız.
2. Hazırlıklı ya da hazırlıksız bir konuşma yaparken zorlanıyor musunuz? Yanıtınız evet ise konuşma öncesinde, sırasında ya da sonrasında nelerde zorlandığınızı açıklayınız.
3. Bir metni okurken zorlanıyor musunuz? Yanıtınız evet ise okuma öncesinde, sırasında ya da sonrasında nelerde zorlandığınızı açıklayınız.
4. Bir metin yazarken zorlanıyor musunuz? Yanıtınız evet ise yazma öncesinde, sırasında ya da sonrasında nelerde zorlandığınızı açıklayınız.
5. Türkçe derslerinde dil bilgisi konularında nelerde zorlanıyorsunuz? Neden?

6. Türkçe derslerinde kullanılan ders kitapları sizin için yeterli mi, yetersiz mi? Nedenini açıklayınız.

7. Senin için dinleme mi, konuşma mı, okuma mı, yazma mı yoksa dil bilgisi mi zor? Neden?

8. Türkçe derslerinin daha eğlenceli ve verimli geçmesi için derslerde ne tür etkinliklerin yapılmasını isterdin? Açıklayınız.

9. Türkçe derslerine yönelik paylaşmak istediğiniz başka bir şey var mı? Varsa yazınız.

EK 21. Türkçe Öğretmeni Kişisel Bilgi Formu

Değerli Türkçe Öğretmeni,

Bu araştırmada elde edilecek veriler doktora tezinde bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırma ile ilgili veri toplamak için sizlere yönelik bu form hazırlanmıştır. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Aslı UYSAL

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Cinsiyetiniz:

Erkek ()

Kadın ()

Yaşınız:

Mesleki Kıdeminiz:

1-5 yıl ()

6-10 yıl ()

11-15 yıl ()

16-20 yıl ()

21 yıl ve üzeri ()

Eğitim Durumunuz:

Lisans()

Yüksek Lisans()

Doktora()

Lisans Eğitimi Aldığınız Ülke:

Mezun Olduğunuz Üniversite, Fakülte ve Bölüm:

.....

EK 22. Türkçe Öğretmeni Görüşme Soruları

Değerli Türkçe Öğretmeni,

Bu araştırmada elde edilecek veriler doktora tezinde bilimsel amaçla kullanılacaktır. Araştırma ile ilgili veri toplamak için sizlere yönelik bu form hazırlanmıştır. İlginiz ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Aslı UYSAL

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü

GÖRÜŞME FORMU

1. Türkçe derslerinde dinleme eğitiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Karşılaştığınız sorunları ders kitabı, öğretim programı ve sınıf ortamı açısından değerlendiriniz.
2. Türkçe derslerinde konuşma eğitiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Karşılaştığınız sorunları ders kitabı, öğretim programı ve sınıf ortamı açısından değerlendiriniz.
3. Türkçe derslerinde okuma eğitiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Karşılaştığınız sorunları ders kitabı, öğretim programı ve sınıf ortamı açısından değerlendiriniz.
4. Türkçe derslerinde yazma eğitiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Karşılaştığınız sorunları ders kitabı, öğretim programı ve sınıf ortamı açısından değerlendiriniz.

5. Türkçe derslerinde dil bilgisi eğitiminde karşılaştığınız sorunlar nelerdir? Bu sorunların neden kaynaklandığını düşünüyorsunuz ve bu sorunların çözümü için neler yapılabilir?

6. Türkçe dersinde dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dil bilgisi derslerini işlemeyi düşündüğünüzde en çok hangisinde zorlanıyorsunuz? Neden?

7. İdeal bir Türkçe dersi öğretim programı sizce nasıl olmalıdır?

8. Türkçe dersine yönelik paylaşmak istediğiniz başka bir şeyler var mı? Varsa açıklayınız.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR...