

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM  
(PROGRAM GELİŞTİRME ANABİLİM DALI)

**TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİNİN BAŞARISININ DEĞERLENDİRİLMESİ**  
**VE**  
**KARŞILAŞTIRILMALI OLARAK İNCELENMESİ**  
(MARDİN-MALATYA İLLERİ ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

172323

Ayhan BULUT

122323

Tez Danışmanı  
Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK

Ankara – 2002

TC YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DOKÜMANTASYON MERKEZİ

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM (PROGRAM GELİŞTİRME)  
ANABİLİM DALI

**TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİMİNİN BAŞARISININ DEĞERLENDİRİLMESİ VE  
KARŞILAŞTIRMALI OLARAK İNCELENMESİ**  
(Mardin-Malatya İlleri Örneği)

Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK

Tez Jürisi Üyeleri:



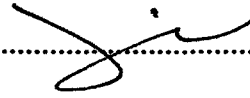
Adı ve Soyadı

Prof. Dr. Tanju GÜRKAN

Prof. Dr. Meral TEKİN

Prof. Dr. F. Dilek GÖZÜTOK

İmzası

  
.....  
  
.....  
  
.....

Tez Sınavı Tarihi: 10.02.2002

## ÖZET

Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarında Türkçe dersi öğretiminin başarısının değerlendirilmesi ve karşılaştırmalı olarak incelenmesine çalışıldığı bu araştırmayla, Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5'nci sınıflarına devam eden öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı düzeyleri ile, Malatya ili merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5'nci sınıflarına devam eden öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olup olmadığı, öğretmenlerin görev yaptıkları yere göre Türkçe ders kitaplarını içerik yönünden yeterli bulup bulmadıkları, öğretmenlerin görev yerlerinin, öğrenim düzeylerinin, kıdemlerinin ve yaşlarının öğrencilerin Türkçe dersi öğretimindeki başarılarını etkileyen bir etken olup olmadığı ve örnekleme giren öğretmenlerin konuyla ilgili çeşitli boyutlardaki görüşlerini tespit etmek amaçlanmıştır.

Verileri elde etmek için, amaçları gerçekleştirici nitelikte ölçme araçları hazırlanmış ve çalışma grubunu oluşturan ilköğretim okullarının 4 ve 5'nci sınıflardaki 452 öğrenciye Türkçe başarı testi uygulanmıştır. Ayrıca çalışma grubunu oluşturan 62 öğretmene anket uygulanmış ve Türkçe dersi öğretiminin başarısının değerlendirilmesi ve karşılaştırmalı olarak incelenmesiyle ilgili görüşleri alınmıştır.

Elde edilen bulguların ışığında şu sonuçlara ulaşılmıştır.

- Malatya ili merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5'nci sınıflarına devam eden öğrencilerle, Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5'nci sınıflarına devam eden öğrencilerin Türkçe başarı testinden elde ettikleri toplam puanlara bakıldığında başarı ortalamaları arasında Malatya'daki öğrencilerin lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

- Malatya ili merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5'nci sınıflarında görev yapan öğretmenler Türkçe ders kitabını içerik yönünden uygun bulurken, Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5'nci sınıflarında görev yapan öğretmenler Türkçe ders kitabını içerik olarak uygun bulmamışlardır.

- Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarına devam eden öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı düzeyinin düşük olması, öğretmen kaynaklı olabileceği gibi, yörede konuşulan dilin, resmi dil olan Türkçe'den farklı olması ve Türkçe dersi öğretiminin anadili Türkçe olan çocuklara öğretilen yöntemlerle öğretiliyor olması da olabilir.

## **ABSTRACT**

The aim of this study is to examine the success of teaching Turkish by comparing the 4th and 5th grade students in the central primary schools of Nusaybin, Mardin with 4th and 5th grade students in the central primary schools of Malatya. In this study, the success level in Turkish lesson, of 4th and 5th grade students in the central primary schools of Nusaybin, Mardin and the success level of 4th and 5th grade students in the central primary schools of Malatya was measured by a Turkish success test. Moreover, the effects of the assignment place, the education levels, the ages and the seniorities of teachers on teaching Turkish were researched. In addition to all of this, the opinions of teachers about the appropriateness the contents of Turkish language books according to their assignment place were determined.

In this study, A Turkish success test was applied to 452 4th and 5th grade students, and a questionnaire was also applied to 62 teachers in these schools in order to get their opinions about the evaluations of the success of teaching Turkish by the way of comparison.

The following results were obtained:

1. When we look at the total scores obtained from the Turkish success test, 4th and 5th grade students in the central primary schools of Malatya are more successful than 4th and 5th grade students in the central primary schools of Nusaybin, Mardin.
2. The teachers of the 4th and 5th grade students in Malatya found the Turkish language books sufficient in respect of contents where as the teachers of the 4th and 5th grade students in Mardin didn't find the content of the Turkish language book convenient.
3. It was determined that the success or failure of the teachers involving the sampling wasn't due to their assignment place, education levels, ages or seniorities.
4. It was determined that the success or failure of the teachers involving the sampling was due to the differences in the native languages. That is, the students in Nusaybin speak Kurdish in order to communicate so the used methods for teaching Turkish and the contents of the Turkish language books may cause problems on teaching Turkish.

## İÇİNDEKİLER

	<b>Sayfa</b>
ÖZET .....	I
ABSTRACT .....	II
İÇİNDEKİLER .....	III
ÇİZELGE VE TABLOLAR .....	IV
ÖNSÖZ .....	V
<b>BÖLÜM I</b> .....	<b>1</b>
<b>GİRİŞ</b> .....	<b>1</b>
Problem .....	2
Amaç .....	11
Önem .....	12
Sınırlılıklar .....	12
Tanımlar .....	13
<b>BÖLÜM II</b> .....	<b>15</b>
<b>KURAMSAL TEMELLER</b> .....	<b>15</b>
Türkçe'nin İkinci Dil Olarak Öğretimi .....	15
Dil Öğretiminde Temel İlkeler .....	17
Dil Öğretim Teknikleri .....	19
Dil Öğretiminde Görsel Ve İşitsel Araçlar .....	28
<b>BÖLÜM III</b> .....	<b>31</b>
<b>YÖNTEM</b> .....	<b>31</b>
Evren ve Örneklem .....	31
Veri Toplama araçları .....	32
Verilerin Çözümü .....	33
<b>BÖLÜM IV</b> .....	<b>34</b>
<b>BULGULAR VE YORUMLAR</b> .....	<b>34</b>
<b>BÖLÜM V</b> .....	<b>72</b>
<b>SONUÇLAR VE ÖNERİLER</b> .....	<b>72</b>
1. SONUÇLAR .....	72
2. ÖNERİLER .....	76
A. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....	76
B. Yeni Yapılacak Araştırmalara İlişkin Öneriler .....	77
<b>KAYNAKÇA</b> .....	<b>78</b>
<b>EKLER</b> .....	<b>82</b>
A. ÖĞRENCİ TESTİ .....	83
B. ÖĞRETMEN ANKET İ.....	88
C. GÖRÜŞME FORMU .....	91

## ÇİZELGELER VE TABLOLAR LİSTESİ

### Sayfa

### ÇİZELGE

1. Çalışma Grubuna Giren Okullara Ait Bilgiler ..... 31
2. Belirtke Tablosu ..... 32

### TABLO

1. Her İki İldeki Öğrencilerin Türkçe Testinden Aldıkları Toplam Puanlara Göre “r” Testi Sonuçları ..... 34
2. Her İki İldeki Öğrencilerin Kavrama Düzeyindeki Sorulara Verdikleri Cevaplara Göre “r” Testi Sonuçları ..... 35
3. Her İki İldeki Öğrencilerin Uygulama Düzeyindeki Sorulara Verdikleri Cevaplara Göre “r” Testi Sonuçları ..... 36
4. Her İki İldeki Öğrencilerin Analiz Düzeyindeki Sorulara Verdikleri Cevaplara Göre “r” Testi Sonuçları ..... 38
5. Öğretmenlere İlişkin Bulgular ..... 39
6. Öğretmenlerin Türkçe Kitaplarını İçerik Yönünden Uygunluğuna Yönelik Anket Sorularına Verdikleri Cevaplara Göre “r” Testi Sonuçları .....40
7. Öğretmenlerin Görev Yerlerine Göre Türkçe Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması..... 41
8. Ankete Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Türkçe Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması..... 50
9. Ankete Katılan Öğretmenlerin Mesleki Kıdemlerine Göre Türkçe Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması..... 57
10. Ankete Katılan Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Türkçe Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması..... 66

## ÖNSÖZ

Dil, toplumun bütün kültür birikimini, kültür dokusunu aktaran en etkili araçtır. Bir ulusun bireylerini kaynaştıran duygu ve düşünce bağıdır. Aynı dili konuşan insanlar arasındaki duygu ve düşünce birlikteliği, ulus bilincinin oluşmasını sağlar, bu bilinci pekiştirir.

İnsanın duygu boyutunu işlemek, düşünce gücünü geliştirmek, onu yaşadığı toplumsal ve kültürel ortamın bir parçası yapmak; her ulusun kendi dilini o ulusun bireyelerine etkilice öğretmesiyle yakından ilgilidir. Anadili çocuğun yaşadığı çevrenin ve bağlı olduğu toplumsal ortamın ürünüdür. Çocuk çevresini, toplumunu ve bu toplumun koyduğu ve geliştirdiği kültürel birikimi, anadiliyle algılayıp kavrar. Kişiliği oluşturan etkenlerin başında anadili gelir.

Türkiye’de resmi dil olan Türkçe’nin öğretimine örgün eğitim içinde okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında başlanmaktadır. Anadilin Kürtçe olduğu yörelerde, ilköğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin resmi dil olan Türkçe’nin öğretimiyle ilk defa okulda karşı karşıya gelmeleri, bu ilköğretim okullarında Türkçe dersi öğretiminin başarısının değerlendirilmesi ve karşılaştırmalı olarak incelenmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarında Türkçe dersi öğretiminin başarısının değerlendirildiği ve karşılaştırmalı olarak incelendiği bu çalışmada, önce problem tartışılmış, araştırmanın yöntemi doğrultusunda bulgular elde edilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Daha sonra da bulguların yorumlarına göre sonuçlara ulaşılmış, bu sonuçlara göre de öneriler sunulmuştur.

Türkçe dersi öğretiminin başarısının değerlendirilmesine ve karşılaştırmalı olarak incelenmesine çalışıldığı bu araştırmanın çalışma evrenini Mardin-Malatya illeri olarak belirlememin temel nedenleri, Mardin’de resmi dil olan Türkçe’nin dışında o yörede konuşulan bir dilin varlığının yanısıra araştırmanın hazırlık aşamasında bu yörede öğretmenlik yapıyor olmam, daimi ikamet adresimin ise Malatya olmasıdır.

Bu çalışma, birçok değerli kişinin destek ve katkılarıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın her aşamasında bana yardım eden ve yapıcı eleştirileriyle yol gösteren danışmanım Prof. Dr. Sayın F. Dilek GÖZÜTOK’a, araştırmayla ilgili her zaman görüşlerine başvurabildiğim ve hiçbir zaman yakın ilgisini esirgemeyen hocam Yrd. Doç. Dr. Sayın İbrahim KISAÇ’a, araştırmayı bir gereklilik olarak görüp, araştırmaya izin vererek

“destekleyen Nusaybin ilçesi Kaymakamı Sayın Şükrü KARA’ya, araştırma ile ilgili manevi desteğini her zaman yanımda hissettiğim nişanlıma ve aileme, araştırma ile ilgili her konuda destek ve yardımlarını esirgemeyen Ar. Gör. Gülçin EROğLU, Ar. Gör. Meral GÖREN ve İlhan KAHYA’ya teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca araştırmada kullanılan ölçme araçlarına cevap vererek katkıda bulunan bütün öğretmen ve öğrencilere teşekkürlerimi sunarım.

Ankara/2001

Ayhan BULUT



# BÖLÜM I

Bu bölümde, araştırmanın konusunu oluşturan problem durumu ve araştırmanın amaçları belirtilmiş; önemi ve sınırlılıkları açıklanmış ve araştırmada kullanılan terimler tanımlanmıştır.

## GİRİŞ

Dil, düşünme ve iletişim aracıdır. Bireylerin düşünce ve duygu yapısını oluşturur, düzenler ve biçimlendirir. Bir ulusun bireylerini kaynaştıran duygu ve düşünce bağıdır. İnsanın bütün kültür birikimini, kültür dokusunu aktaran da dildir.

İnsanın duygu boyutunu işlemek, düşünce gücünü geliştirmek, onu yaşadığı toplumsal ve kültürel ortamın bir parçası yapmak; her ulusun kendi dilini o ulusun bireyelerine etkilice öğretmesiyle yakından ilgilidir. Bu nedenle, bütün ülkelerin eğitim sistemlerinde anadili öğretime büyük önem verildiği ve bu öğretimin niteliğini yükseltecek çeşitli önlemlerin alındığı görülmektedir.

Bir milleti millet yapan unsurların başında gelen dil, milli kimliği ve milli benliği en iyi biçimde aksettirir. Eğitim ve öğretimin de kaynağı olan dil milli kültürün temelini teşkil eder. Eğitim ve öğretim dile dayalı olarak gelişir. Bireylerin dil gelişmeleri toplumsal gereksinim ve zihinsel gelişmelere dayalı olarak örgün eğitim politikasının en önemli yönü, yetişen çocuk ve gençlere çağdaş uygarlığı, dil ürünleri ile edebiyat, tiyatro etkinliklerinin aktarımı kuşakların kopmadan gelişmelerine yardımcı olan yazılı ve basılı araçlardır.

Anadili öğretimi, özellikle ilköğretimde bütün derslerin temelini oluşturur. Çünkü, anadilinde yetkinliğe ulaştıkça düşünce yapısı, yorum gücü gelişen, duygu ve beğeni inceliği kazanan; ulusal ve evrensel kültür birikimini algılamaya başlayarak kimliğini geliştiren bir öğrenci, öteki dersleri de büyük ölçüde başaracaktır. Bu nedenle, Türkiye’de öğrencilere resmi dil olan Türkçe’nin temel becerilerini kazandırma sorumluluğunu üstlenen Türkçe öğretime önemli görevler düşmektedir.

Birey, anadilini annesinden ve yakın çevresinden öğrenmekte ve konuştuğu dilin tüm özelliklerini kazanmaktadır. Bu şekilde birey, annesinden ve aile çevresinden öğrendiği ana dilini tüm yaşamı boyunca kullanmaktadır. Aile ve yakın çevrede başlayan Anadili öğrenme süreci gelişmiş güzel kültürleme yoluyla olmakta; bunu okullarda kasıtlı kültürleme yolu

izlemektedir. Okullarda yer alan kasıtlı kültürleme yoluyla resmi dil öğretimi dilin kurallarını ve doğru kullanımını bireylere kazandırmayı amaçlanmaktadır (Demirel, 1996, s.3).

Anadilin doğru ve düzgün kullanımı konusunda günlük yaşamda çeşitli yanlışlarla ve yetersizliklerle karşılaşmaktadır. Bunlar, ilköğretim çocuğundan yüksek öğrenim görmüş kişilere kadar bazı kimselerde görülen anlatım, yazım ve noktalama bakımından genelleşmiş yanlışlar, eksiklerdir. Bunun nedenlerinden birinin, çocuğun öğrenim yaşamının başında gördüğü yetersiz ya da yanlış ilkokuma ve yazma öğretimidir.

Türkçe'nin öğretimine örgün eğitim içinde, ilköğretim kurumlarında başlanmaktadır, ilköğretim, ilkokuma ve yazma öğretimi ile temel dil becerilerinin temel düzeyde kazandırılmasının ve çocuklarda dil sevgisinin ve bilincinin uyandırılmasının amaçlandığı eğitim basamağıdır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995, s.3).

İlköğretim kurumlarında Türkçe öğretiminin başlıca amacı, öğrencilere anlama, anlatım, dinleme ve okuma gibi alanlarda gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıkları kazandırmaktır. Türkçe öğretimi tek boyutlu bir bilgi ve beceri alanı olmayıp; dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi girişik etkinlikleri içeren bir özelliğe sahiptir. Birbirleri ile doğrudan ve dolaylı ilişkiler ağı içinde bulunan bu etkinlikleri içeren Türkçe öğretimi; yazım, noktalama ve dilbilgisi çalışmalarıyla da beslenerek, birbirini bütünleyen bir anlayışla, eğitimin değişik kademelerinde sürdürülür.

Türkçe dersi için belirlenen amaçların tam olarak gerçekleşebilmesi, öğretim çalışmalarında bu derse özgü ilkelere uyulmasına bağlıdır. Bu ilkelerin aynı zamanda Türkçe dersinde kullanılan yöntem ve tekniklerle yakın ilişkisi vardır. Ders programının uygulanışı sırasında etkinliklerin planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi evrelerinde bu amaç ve ilkeler her zaman göz önünde bulundurulmalıdır.

## **Problem**

Yirmibirinci yüzyıla girilen şu günlerde, dünyada yer alan ülkelerden bir kısmının, diğerlerinden tamamen farklı ekonomik, toplumsal ve siyasal bir düzen içinde olduğu görülmektedir. Bu ülkelerde yaşayan insanların yaşama biçimleri, ekonomik görünüşleri, kültür ve eğitim durumları diğer bir takım ülkelerde yaşayan insanlarınkinden ayrı özellikler göstermektedir (Kaya, 1985, s.5). Bu farklılıklardan dolayı; tarihin her döneminde olduğu gibi bugün de bir takım ülkeler, gelişmişlik olarak tanımlanan toplumsal, ekonomik ve siyasal

bakımdan olması gerekli olan yaşam koşullarına sahip olmak ya da gerçek yaşam koşullarının gelişmiş ülkelerin düzeyine ulaştırmak için kalkınma çabası içinde bulunmaktadır.

Hızla değişen dünyada, ulusal ve evrensel kültür birikimini tanıma ve bu birikime katkıda bulunma; bilgilenmeyi çağdaş dünyanın anlamını, değerlerini, sorunlarını kavramayı ve yorumlamayı gerektirir. Bireylerin bu süreçteki başarıları; ulusal ve evrensel değerler bütününe kendi duygu,düşünce ve beceri alanlarından geçerek paylaşabilmesi ile ilgilidir. Bireyin paylaşım süreci içerisindeki etkililiği ise, onun bulunduğu çevre ile etkileşimi ve iletişimi belirler (Sever,1995,s.1). İnsanın duygu ve düşünce yapısını oluşturan ve biçimlendiren bir araçtır da dil. Dilin gelişip zenginleşmesi, bireyin duygu ve düşünce yönünden de gelişip zenginleşmesidir.

Bireyin, bilgi ve yaşantı birikimini zenginleştirebilmesi, her şeyden önce, anlama ve anlatma becerilerini çok iyi geliştirmiş olmasını gerektirir. Çünkü, bilgi ve yaşantı zenginliği, öğrenmeye koşut bir süreci içerir. Bilgi aktarımını kolaylaştırarak, öğrenmeyi çabuklaştırmanın en temel yolu, bireylere anlama ve anlatma aracı olan dil ile ilgili davranış örüntülerini kazandırmaktır.

Çağdaş anlamda öğrenme, “ birey ile çevresi arasındaki iletişim sonucu meydana gelen kalıcı izli yaşantı ürünlerinin bireyde oluşturduğu davranış değişimidir” (Alkan, 1992, s.5). Öğrenmenin niteliği, kurulan iletişimin etkililiğine bağlıdır. İnsanı diğer canlılardan ayıran en belirgin niteliklerden bir tanesi, onun konuşma yeteneğinin bulunmasıdır. Bu yetenek aynı zamanda temel bir iletişim sistemi olan dili doğurmuştur. Oldukça karmaşık olan bu sistem temelde, insanın içinde bulunduğu doğayı algılaması, onun duyularında dış ortamının yarattığı karmaşık izlenimlerin bir seçime uğrayarak daha az karmaşık kavramlara indirgenmesine dayanır.

Dil, düşünme ve iletişim aracıdır. “Kişinin iletişim yeteneğini, büyük ölçüde, onun, iletişim aracı olan dili kullanabilme becerisi belirler” (Tekin, 1980, s.17). Çünkü, dil bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Başka bir deyişle, insanın var olduğu dünyayı anlama ve anlatma aracıdır. Bu durumda, dili gelişmemiş, yetkinleşmemiş bireylerin, içinde yaşadıkları çevrenin ve düşüncelerin zengin dünyasından yararlanarak bilimsel, eleştirici, doğru, yapıcı ve yaratıcı düşünme biçimleri de edinmeleri mümkün görünmemektedir.

“Dil, iletişim aracı olmasının yanında, kültürün de önemli bir ögesi ve aracıdır. İnsanın yaşamak için meydana getirdiği üretimin tümü olarak, tanımlanan kültür, ancak dil ortamında

serpilip gelişebilir” (Hançerlioğlu, 1970, s.64). Bir sosyal kurum olarak bireylerin üstünde olan dil, bütün milletin ortak malı ve anlaşma aracıdır. İnsanlar bu anlaşma aracından yararlanarak kendilerini ve çevrelerini tanır, diğer insanlarla iyi ilişkiler kurabilirler. “Ana dilin insan hayatı üzerinde önemli yeri vardır” (Kavcar ve Kantemir, 1986, s.21).

Anadil hem düşünce evrenini hem de duygu evrenini oluşturur. Çünkü, dil, toplumun değerler sistemini, dünya görüşünü yapısında barındırır. Bireyin, insan ve toplum değişkenleri ile karşılıklı iletişime girmesini sağlar. Bireyin çevresiyle kurduğu bu iletişim ve etkileşim onun toplumsallaşma sürecinin de bir parçasıdır. Bu süreçte bireyin bilgilenmesini, öğrenmesini ve öğretmesini sağlayan araç da dildir.

Genç nesilleri yetiştirmede büyük bir sorumluluk ve görev yüklenmiş okullar, dil öğretiminde önemli bir rol üstlenmiştir. Okulda öğretilen bilgilerin çoğu pratik hayatta uygulama sahası bulamadıkları için unutulur gider. Fakat insan, hayatı boyunca ana dilini kullanacağından dolayı, onunla okuyacak, düşünecek öğrenecektir.

“Durmadan değişen dünyada insan olarak yaşayabilmenin, iyi ve yeterli bir yurttaş olabilmenin ilk ve kaçınılmaz şartı ilköğretimdir. İlköğretim bir ülkenin eğitim basamaklarının temelidir (Kaya,1985,s.21)

Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 22. maddesinde ilköğretim şu şekilde tanımlanmaktadır (16.6.1993 günü ve 2842 sayılı kanunla değişik). “İlköğretim, 6-14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar” (Gardaş, 1985, s.83). Bir toplumun önemli kurumlarından biri ilköğretim ise, ilköğretimin önemli derslerinden biri de Türkçe'dir.

Türkiye'de resmi dil olan Türkçe'nin öğretimine örgün eğitim içinde okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında başlanmaktadır. İlköğretim ilkokuma ve yazma öğretimi ile temel dil becerilerinin, temel düzeyde kazandırılmasını ve çocuklarda dil beceri ve bilincinin uyandırılmasının amaçlandığı eğitim basamağıdır ( Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995. s.3).

İlköğretim kurumları, yapısına aldığı çocukları insanlık; ekonomik yaşam ve toplum yaşamı bakımından her Türk vatandaşını gerekli bilgi ve becerilerle donatıp yetiştirmeye çalışır. Bu yetiştirme sürecinde Türkçe'nin öğretimi büyük önem taşır (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995, s.3).

İlköğretim ile başlayıp lise ve üniversite de devam eden Türkçe öğretimi; dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dört temel etken arasındaki ilişki geçişlerine dayanır. Birbirleri ile doğrudan ve dolaylı ilişkiler ağı içinde bulunan bu etkinlikleri içeren öğretim; yazım, noktalama ve dilbilgisi çalışmalarıyla da beslenerek, birbirini bütünleyen bir anlayışla, eğitimin değişik aşamalarında sürdürülür.

Türkçe geniş anlamda, Ural-Altay dil ailesinin Altay kolunda yer alan Türk dil ve lehçelerinin, yani bir dil topluluğunun adıdır. Dar anlamda Türkiye Türkçe'sini anlatır.

Bugün yeryüzünde kaç dil konuşulduğunu kesin bir sayı vererek söylemek güçtür. Bu güçlük, kimi lehçelerin bir dil durumuna gelmeleri dolayısıyla ayrı birer dil sayılıp sayılmayacakları konusundaki kararsızlıktan, yeryüzünün iyi tanınmayan bölgelerinde daha işlenmemiş, incelenmemiş, yazı dili durumuna gelmemiş dillerin bir dile ya da dil ailesine bağlılığı kesinleşmemiş dillerin bulunmasından doğmaktadır. Bununla birlikte yeryüzünde konuşulan dil sayısı, ortalama bir hesaplama 3000-3500 olarak gösterilebilir ( Aksan, 1998, s.81).

Diller birbirlerinden tamamıyla ayrı ve değişik değildir. Dil konusunda inceleme yapan bilim adamları, bu dillerden bir çoğunun tıpkı aynı aileden gelen çocuklar, torunlar ve torunların torunları gibi birbirleriyle akraba olduklarını ortaya koymuşlardır. Bu dil ailelerinin her birinden gelen diller daha önceki zamanlarda kullanılmış bir dilden türemiş, o dilde büyük bir olasılıkla daha önceki bir dille ilgisi olan daha başka bir dilden gelişerek çıkmıştır.

Yeryüzündeki dil ailelerinin sayısı da tam olarak belli değildir. Bazı dilbilimciler dil ailelerinin sayısını otuz-kırk arasında gösterirken, bazıları da yüzün üzerinde dil ailesinden söz etmektedir. Dil aileleri konusundaki bu çelişkili rakamlara karşın, üç ayrı dil ailesi birbirlerinden açıkça ayırt edebilmektedir. Bunlar ; Hami-Sami, Hint-Avrupa ve Ural-Altay dil aileleridir.

**Hami-Sami Dil Ailesi:** Bu dil ailesinin adı, Tevrat'ta geçen Nuh Peygamber'in iki oğlunun adından (Ham ve Sam) gelmektedir. Hami-Sami dil ailesi doğu ve batı olmak üzere genelde iki kolda incelenmektedir.

Doğu kolunda yer alan Akkadca, tarihte Sümer'lerin dilleri ve uygarlıklarının yaygın olduğu alanda yaşamıştır. Bugün kullanılmamaktadır.

Batı kolu kuzey ve güney olmak üzere ikiye ayrılmıştır. Batı kolunun kuzeyinde yer alan Kenan grubunun adı, İbranice Kenan adından gelmiş olup; Fenike ve Filistin'de konuşulmuş olan dilleri içermektedir(Aksan, 1998, s.134-135). Bu dil dinî bir dil olarak yüzyıllarca yaşamıştır. 1948 den sonra İsrail'in resmi dili olarak yeniden canlanmıştır. Sami dillerinin batı kolunun kuzeyinde yer alan dillerden biri de Aramca'dır. Çok eski ve yaygın bir dil olan Aramca bugün de küçük bir toplulukta kullanılmaktadır. Batı kolunun güneyinde Arapça yer almaktadır. Bu dil Arap Yarımadası'ndan Madagaskar'a, oradan da Akdeniz'in güneyine, İspanya'ya kadar olan geniş bir bölgede konuşulmaktadır.

Ayrıca aynı kolun güneyinde yer alan Habeşçe de bugünkü Etiyopya'nın kullandığı dildir.

**Hint-Avrupa Dil Ailesi:** Bu ailedeki diller, konuşuldukları kıta'lar, yerler dolayısıyla Hint-Avrupa adı altında bir araya getirilmişlerdir. Hint-Avrupa dil ailesi Asya ve Avrupa'da konuşulan birçok dili içine alır. Hititçe, Sanskritçe, Latince gibi eski dillerinde yer aldığı Hint-Avrupa dilleri arasındaki modern diller genellikle,Hint-İran, Baltık-İslav, İtalik-Kelt ve Germen olmak üzere dört kola ayrılırlar. Hint –İran kolu Doğu İran'dan Hindistan-Birmanya sınırına kadar uzanır ve Sri Lanka ve Nepal'i kapsar; özelliği, birçok dili (yaklaşık yirmi iki ) ve lehçesi bulunmasıdır. Başlıca örnekleri arasında Hindistan'ın resmi dili Hindu Dili ile Pakistan'ın resmi dili Urduca sayılabilir. İran kolu İran'ı ve komşularını kapsar. Bu kolda yer alan başlıca diller de Farsça ve Afganca'dır.

Baltık-İslav kolu, Baltık ve İslav olmak üzere iki ayrı kolda incelenmektedir. Baltık kolunda Litvanca ve Letçe, İslav kolunda ise Rusca, Ukrayna Dili, Beyaz Rusca, Bulgarca, Lehçe, Çekçe, Slovakça, Sırpça, Hırvatça, Slovence ve Makedonca konuşulan başlıca dillerdendir.

İtalik-Kelt kolu da İtalik ve Kelt olmak üzere iki kolda incelenmektedir. İtalik kolunda Latince'den türemiş bütün Roman dilleri (İtalyanca ,Fransızca,Romence, vb.) yer almaktadır.

Kelt kolunda ise Brötonca, İrlanda Dili Gaelce gibi diller vardır. Germen kolu genellikle İngiliz-Fritz, Flemenk-Alman ve İskandinav olmak üzere üç ayrı kolda incelenmektedir. İngiliz-Fritz kolunda İngilizce ve Frizce, Flemenk-Alman kolunda Flemenkçe ve Almanca, İskandinav kolunda ise Danca, İsveççe ve Norveç Dili yer almaktadır. Bu kolların dışında tek başlarına yer alan üç dil daha vardır. Onlar da Yunanca, Arnavutça ve Ermenicedir(Gelişim Hachette Cilt 3, 1993, s.946).



Ural-Altay Dil Ailesi: Adını iki doğa silsilesinden (Ural ve Altay) alan Ural-Altay dil ailesinde birçok dil yer almaktadır. Türkçe'nin de içinde bulunduğu bu ailedeki diller arasındaki ilişki bazı dilbilimciler tarafından kabul edilmese de, birçok dilbilimci tarafından kabul edilmektedir. Bu ailedeki diller arasında akrabalık bulunduğu görüşü, temelde şu olgulardan kaynaklanmaktadır: Ural ve Altay kollarına bağlı dillerde ünlü uyumu vardır; bazı ekler, sözcük türetmede kullanıldıkları gibi, fiil çekimlerinde de kullanılırlar; bu diller arasında ses sözdizim, biçimbilim, sözcük benzerlikleri vardır. Bu dil ailesi Ural ve Altay olmak üzere iki kolda incelenmektedir.

Ural kolu, Fin-Ugur ve Samoyed olmak üzere iki ayrı kola ayrılır. Fin-Ugur kolunda yer alan en önemli dillerden bazıları Baltık Fincesi(Fince, Karjala, Veps, Vot, Live, Lude Estonya Dili), Lopanca ve Macarcadır. Samoyed kolunda da Samoyedçe yer alır. Altay kolunda ise Moğolca, Mançu –Tunguzca ve Türkçe yer alır. Bazı dilbilimciler Japonca ve Koreceyi de bu kola dahil etmektedirler. Altay kolunda, çeşitli lehçeleriyle en yaygın ve dilbilim açısından en ilginç nitelikleri olan dil Türkçe'dir.

## Türkçe

Türkçe geniş anlamda, Ural-Altay dil ailesinin Altay kolunda yer alan Türk dil ve lehçelerinin yeni bir topluluğunun adıdır. Dar anlamda ise Türkiye Türkçe'sini anlatır. Geniş anlamda Türkçe bugün dünyanın pek çok yöresine dağılmış durumda bulunan, yaklaşık 150 milyon Türk tarafından konuşulmaktadır. Türk dil topluluğunun bugünkü yayılma alanı şöyle çizilebilir: Moğolistan-Çin-Tibet sınırından Hazar Denizine kadar uzanan bölgede Yeni Uygur, Kırgız, Kıpçak-Özbek, Özbek Türkmen, Karakalpak ve Kazak Türkçe'leri; Kuzeydoğu Sibirya'da Yakutça; Çin-Moğolistan sınırının batı ucunda Sarı Uygur ve Salar Türkçe'leri; Altay Ayabakan-Sayan bölgesinde Soyon, Karagas, Ayabakan ve Şor Türkçe'leri; bu bölgenin kuzeyinde Çulım, Baraba, Batı Sibirya, Başkırt, Kazan, Volga Türkçeleri ve Çuvaşça; Hazar Denizi'nin batı kıyısından Doğu Trakya'ya kadar uzanan bölgede Nogay, Azeri ve Türkiye Türkçe'leri; Kırım'da Tatarca'sı ve Kırım Osmanlıca'sı; Bulgaristan'ın Karadeniz kıyısındaki küçük bölgesinde; Gagavuz ve Çıtak Türkçe'leri; Makedonya'da Rumeli ağızları; Ukrayna-Polonya-Litvanya'da Karaim Türkçe'si (Temel Biritannica, Cilt 18, 1993, s.35).

Dar anlamda Türkiye Cumhuriyeti'nde konuşulan ve yazılan Türkiye Türkçe'si eski Oğuzca'nın Batı Oğuz bölümünde gelişmiş, Anadolu Türkçe'si adıyla da adlandırılmıştır.

Türkiye Türkçe'sinin tarihsel gelişimi genel olarak üç bölümde incelenmektedir. Bunlar, Eski Türkiye Türkçe'si ya da Eski Anadolu Türkçe'si (13.Yüzyıl), Osmanlıca (14-20. yüzyıl arası) ve Çağdaş Türkiye Türkçe'sidir.

Bugün Türkiye Türkçe'sinin söz varlığını tam olarak belirlemek olanaksızdır. Her şeyden önce, Türkçe yazılmış metinler bütünüyle taranıp değerlendirilmemiş, sözlü dil de tam olarak derlenmemiştir. Bununla birlikte, bugün Türkiye Türkçe'sinde kabaca 80 bin, çeşitli bilim terimlerini de katarsak 100 bin dolayında sözcüğün bulunduğu söylenebilir(Temel Britannica Cilt 18, 1993, s.28,29).

Türkiye Türkçe'si hem sözcük sayısı hem de dilbilgisi yapısı bakımından oldukça sınırlıdır. Buna rağmen, Türkiye'den Kafkaslara, Kafkaslar üzerinden Asya'nın merkezine ve Sibiryaya kadar olan geniş bir alanda bu dili konuşanlar azda olsa birbirleriyle anlaşabilirler.

Bu dilin taşıyıcıları dünyanın çehresini değiştiren bir topluma aittir. Çin Seddi'nden Balkanlar'a kadar geniş bir alana yayılmış olan bu dil, Uzakdoğu ile Avrupa, Asya ve Afrika olmak üzere üç kıta arasında köprü olması ile önemli rol oynamaktadır. Bu kadar geniş bir alana yayılmış olan Türkçe'yi bir çok başka ülke insanı, ana dilleri dışında ikinci bir dil olarak öğrenmek istemektedir.

## **Kürtçe**

Uzun bir süre için tarihte krallık ya da imparatorluk kurmadan, bağımsız büyük siyasi yapılar(devlet) oluşturmadan tarih sahnesinden silinen Kürtlerin milattan önceki son ataları Med'lerdir. Irak'lı ünlü bilim adamı Tevfik Vehbi, Kürtçe'yi dört ana lehçeye ayırmıştır. Bu sınıflandırma, Kürt dili uzmanlarınca(yerli ve yabancı) kabul edilmektedir.

- a) Kurmanci: Esas olarak Kuzey ve Güney Kurmanci olarak ikiye ayrılır. Kuzey Kurmanci, Bahdinan bölgesinde konuşulan Badinani, Türkiye'deki Hakkari bölgesinde konuşulan Hakkari, Botan bölgesinde konuşulan Botani, Aşitayi ve Ağrı(Doğubeyazıt) çevresinde konuşulan Beyazidi. Güney Kurmanci, Soran bölgesinden İran'da Kürtlerin yaşadığı bölgenin sınırına yakın yörelerinde konuşulan Sennayi, Süleymani, Sorani ve Mukri.
- b) Luri: İran'da Kürt halkının yaşadığı bölgenin güney kesiminde konuşulan Bahtiyari, Laki, Feyli, Kelhari, Mabasani.



- c) Gorani: İran'da Kürt halkının yaşadığı yerden, Irak'ta Kürt halkının yaşadığı bölgeye sınır olan güney kesiminde konuşulan Avramani, Zangana, Kekayi ve Bacalani.
- d) Zazaki: Dersim, Bingöl, Elazığ ve Siverek çevresinde konuşulan lehçe.

Bugün, küçük ya da büyük birden çok lehçeden oluşan Kürtçe'yi Kürtlerin yaşadıkları yerlere dayanarak Kuzey ve Güney diye ikiye ayırmak mümkündür. Temel dilbilgisi esasları ve kelime hazinesine göre Kuzey Kürtçe kümesine Kurmanci ve Zazaki girmektedir. Güney Kürtçe kümesi ise üç ana kola ayrılmıştır. Sorani adı altında, Süleymani, Sorani ve Mukri. Güneydoğu Kürtçesi olarak bilinen Kemanşahi, Sennayi, Garussi ve Koruni. Gorani adı altında Gori, Avrami, Bacalani, Kandulayi ve Zagana.

Çarlık Rusyası Erzurum Başkonsolosu Alexander Jaba 1856 yılında Erzurum ve çevresinde yaptığı incelemeler sırasında Kürtçe'de bulunan 8307 sözcüğün 3167'sinin Türkmence, 2840'ının eski Farsça ve 2000'inin ise Arapça olduğunu belirtmektedir. Asıl Kürtçe diye ifade ettiği rakam ise sadece 300 kadardır. Bu 300 kadar sözcüğün de aslında Proto-Türk'lerinin bulunduğu bölgede bulunuşu göz önüne alınırsa, onomastik ve toponomik (isimlerin kökenine, yer ve bölge isimlerine ilişkin) tespitler sonucu, Türkçe kalıntıları olduğu görülmektedir. Bilindiği üzere, İran'da yaşayan Kürtçe'de Farsça, Irak'dakinde Arapça, Türkiye'de ise Türkçe'nin ağırlığı görülmektedir.

Türk Milli Eğitiminin genel amacı; Türk milletinin bütün fertlerini,

a) Atatürk İnkılap ve İlkelerine ve Anayasa'da ifadesini bulan Atatürk Milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan; insan haklarına ve Anayasanın başlangıçtaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek;

b) Beden, zihin, ahlak, ruh, ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişkin bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan yaratıcı ve verimli kişiler yetiştirmek;

c) İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirmek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu

kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmalarını sağlamak; böylece, bir yandan Türk Vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu arttırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmaktır.

Türk Eğitim ve Öğretim sistemi, yukarıda belirtilen genel amaçları gerçekleştirecek şekilde düzenlenir ve çeşitli derecede ve türdeki eğitim kurumlarının özel amaçları, genel amaçlara ve temel ilkelere uygun olarak tespit edilir.

İlköğretim Programı(1968) Türkçe öğretiminin amaçları altı madde, Temel Eğitim Programı'nda (1982) sekiz madde olarak belirtilmiştir. Bu iki programda yer alan amaçlar temelde birbirinden ayrı değildir. Buna göre, ilköğretim kurumlarında Türkçe öğretiminin amacı, Milli Eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelere uygun olarak öğrencilerde;

- Anlama gücünün geliştirilmesine
- Anlatım beceri ve alışkanlığının kazandırılmasına
- Dinleme, okuma alışkanlık ve zevkinin verilmesine
- Sözcük dağarcığının zenginleştirilmesine
- Temel dil bilgisi kurallarının kavratılmasına
- Dil sevgi ve bilincinin uyandırılması yönlerinden yetiştirmek, onlara yardımcı olmak ve yol göstermektir.

Anayasa'nın 42. Maddesinde de Türkçe öğretimi ile ilgili şu husus yer almaktadır :  
 "... Türkçe'den başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilemez"(Yay, 1987, s.176).

Bu maddelerde milli karakter ölçüsü, milli varlığın temeli standart Türkçe'nin yeri Anayasa'da açıkça belirtilmiştir.

Türkçe derslerinde öğrencilerin dil gelişimi bakımından bireysel durumları ve kişisel özellikleri her zaman göz önünde tutulmalıdır. Çocuğun dili, önce yaşına, sonra da içinde büyüdüğü toplumsal çevrenin koşullarına göre bazı ayrılıklar gösterir. Hatta bazen aynı

yaşlarda bulunan ve birbirlerine az çok benzer toplumsal koşullar içinde yetişen çocuklar arasında bile dili kullanım bakımından ayrılıklar görülebilir (Kavcar, Oğuzkan, Sever, 1995, s.10). Bu nedenle, Türk dilini öğretme çalışmalarında özellikle ilk sınıfta her çocuğun Türkçe'yi kullanım bakımından durumu iyice incelenmeli, ona programın öngördüğü bilgi, beceri ve alışkanlıklar yavaş yavaş ve aşamalı bir biçimde kazandırılmalıdır.

Araştırmanın yapıldığı yer olan Mardin ili Nusaybin ilçesinde anadilin Kürtçe olması ve ilköğretime yeni başlayan öğrencilerin resmi dil olan Türkçe'nin formal olarak öğretimiyle ilk defa okulda karşı karşıya gelmeleri bir takım sorunları beraberinde getirmektedir. Anadili Türkçe ve anadili Kürtçe olan öğrencilerde Türkçe dersi öğretiminin başarısının değerlendirilmesi ve karşılaştırmalı olarak incelenmesi ve belirlenmesinin, resmi dil olan Türkçe'nin öğretime ilişkin bazı önlemler alınmasında yararlı olacağı düşünülmektedir.

### **Amaç**

Bu araştırmanın genel amacı; Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okulları ile Malatya ili merkez ilköğretim okullarında Türkçe dersi öğretiminin başarısının değerlendirilmesi ve karşılaştırmalı olarak incelenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara cevap aranmaktadır.

1- Ana dilin Kürtçe olduğu Mardin ili Nusaybin ilçesi ile anadilin Türkçe olduğu Malatya ili merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarına devam eden öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış Türkçe testinde başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

- a. Kavrama basamağına yönelik sorulara ilişkin başarı düzeyleri arasında fark var mıdır?
- b. Uygulama basamağına yönelik sorulara ilişkin başarı düzeyleri arasında fark var mıdır?
- c. Analiz basamağına yönelik sorulara ilişkin başarı düzeyleri arasında fark var mıdır?

2- Anadilin Kürtçe olduğu Mardin ilinin Nusaybin ilçesi ile, anadilin Türkçe olduğu Malatya ili merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin ankete verdikleri cevaplar nelerdir?

- a. Öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler nelerdir?

- b. Öğretmenlerin Türkçe kitaplarının içerik yönünden niteliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- c. Öğretmenlerin görev yaptıkları yerlere göre Türkçe öğretimi ilkeleri konusunda görüşleri nelerdir?
- d. Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre Türkçe öğretimi ilkeleri konusunda görüşleri nelerdir?
- e. Öğretmenlerin kıdemlerine göre Türkçe öğretimi ilkeleri konusunda görüşleri nelerdir?
- f. Öğretmenlerin yaşlarına göre Türkçe öğretimi ilkeleri konusunda görüşleri nelerdir?

### **Önem**

Anadilin Kürtçe olduğu Mardin ili Nusaybin ilçesi ile, anadilin Türkçe olduğu Malatya ili merkezinde bulunan ilköğretim okullarında Türkçe dersi öğretiminin başarısını incelemeye yönelik olarak yapılan bu araştırmanın;

- a) Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarına devam eden öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı düzeylerini değerlendirmeye çalışması,
- b) Bu ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini değerlendirmesine katkıda bulunması,
- c) Türkçe dersi öğretimindeki başarıyı artırma ve geliştirilmesi ile ilgili proje ve çalışmalara da yararlı olabileceği,
- d) Türkçe dersindeki başarıyı arttırmaya yönelik çalışmalar açısından ilgili kişi ve kuruluşların yapacağı işbirliği açısından yararlı olabileceği düşünülmektedir.

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez İlköğretim okulları ile,

Bu okullardaki Türkçe Dersi öğretimindeki başarının değerlendirilmesi,

Bu okullara devam eden ilköğretim 4 ve 5inci sınıf öğrencileriyle,

Bu okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile,

Verilerin toplanması amacı ile kullanılan görüşme,anket ve test tekniği ile sınırlıdır.

### **Tanımlar**

Bu araştırmaya özgü birkaç kavram ve terim,ilk geçtikleri yerlerde tanımlanmış olmakla birlikte, bazı genel kavram ve terimler ayrıca tanımlanmıştır.

**Dil** : Düşünce,duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü çok gelişmiş bir dizgedir (Aksan,1998,s.55).

**Anadili** :İnsanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk öğrendiği dil (Vardar, 1980. s.20).

**Resmi Dil**: Devletin resmi yazışmalarında kullandığı ve anayasayla belirlenmiş olan dil.

**Öğrenme** : Birey ile çevresi arasındaki iletişim sonucu meydana gelen kalıcı izli yaşantı ürünlerinin bireyde oluşturduğu davranış değişimidir (Alkan,1992,s.5).

**Öğretim** : Öğrenmenin gerçekleşmesi ve bireyde istenen davranışların gelişmesi için uygulanan örgün süreçlerin tümüdür (Varış,1996,s.21).

**İlköğretim** : Durmadan gelişen ve değişen dünyamızda insan olarak yaşayabilmenin iyi ve yeterli bir yurttaş olabilmenin ilk ve kaçınılmaz şartı ilköğretimdir.İlköğretim bir ülkenin eğitim basamaklarının temelidir (Kaya,1985,s.21).

**Ölçme** : Belli bir nesnenin yada nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, Sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ve özellikle sayı sembolleriyle ifade edilmesidir (Tekin,1996,s.31).

**Değerlendirme** : Ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurup, bir yargıya varma süreci (Sönmez,1964,s.60).

**Yöntem** : Eğitim hedeflerine ulaşmak amacıyla kullanılacak tekniklerin,işlenecek konunun ,araç-gereç ve kaynakların bütünlük oluşturacak biçimde örgütlenecek hizmete sunulan bir öğretme yoludur (Bilen,1996,s.32).

**Teknik** : Belirli, bir eğitimsel etkinliğin üretiminde başvurulan özel bir yol olarak tanımlanabilir (Bilen,1996,s.5).



## BÖLÜM II

### KURAMSAL TEMELLER

#### TÜRKÇE' NİN İKİNCİ DİL OLARAK ÖĞRETİMİ

Atom Çağı, Uzay Çağı, Bilgisayar Çağı gibi adlar verilen yirminci yüzyıl ; dilbilimcilere göre , aynı zamanda, dilbilim çağıdır.

Dil öğretim yöntemleriyle birlikte, doğal olarak, ders kitapları ve diğer eğitim gereçleri de sürekli olarak gelişmiştir. Bu durum, bireysel çalışmaların yerini, kuramsal ya da ortak çalışmaların olmasına yol açmıştır. Özellikle dilbilimci, yöntembilimci ve dil öğreticisinin ortak çalışması, yöntem geliştirme kadar eğitim gereçleri hazırlamanın da ön koşullarından biri olmuştur.

Bu gelişmeler, dil öğretmeni yetiştirme yöntemini de etkilemiştir. Bugün artık dil öğretmenin geleneksel pedagoji eğitiminden geçmesi yeterli görülmemektedir. Geleneksel anlayışa göre yetişmiş öğretmenin yerini, çağdaş eğitim teknolojisiyle bütünleşmiş öğretmen almaktadır.

Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretimi konusuna dilbilim,yöntembilim,eğitim gereçleri, öğretmen yetiştirme ve eğitim programları açılarından bakıldığı zaman ivedilikle ele alınması gereken sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunların başında, Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretimi konusunda dilbilimcilerin gereken önemi vermemeleri gelmektedir. Yani neredeyse sona erecek olan dilbilim çağında,dilbilim alanındaki gelişmelerin Türkçe'nin ikinci dil olarak öğretimine nasıl yansması gerektiğini araştırma konusu olamamıştır. Hatta, böyle bir araştırmanın ilk adımı sayılan dilbilimciler, yöntembilimciler ve dil öğreticileri arasındaki organik bağ bile kurulamamıştır, bu durumun yarattığı olumsuz sonuçlar, Türkçe öğretiminde açıkça görülmektedir.

Türkçe'nin yabancılara öğretimi konusunda hazırlanmış kitapların gözden geçirilmesi, böylesi bir öğretimin hangi düzeyde yapılabileceğini de gösterebilecektir. Bilindiği gibi, öğretim de istenilen düzeyde bir başarıyı sağlamada eğitim araçlarının, özellikle kullanılan kitapların, büyük payı bulunmaktadır. Türkçe'yi yabancılara öğretme amacına hizmet eden yayınlara bakıldığında bu çalışmaların büyük bir çoğunluğunda, öğrencilerin farklı anadillerine sahip olabileceği durumunun göz ardı edildiği görülmektedir (Akyüz, 1971. s.7).



Kaynak dille, hedef dil arasındaki benzerlikler ve ayrılıklar hem öğrenme süresini hem de öğrenme düzeyini doğrudan etkileyecektir. Özellikle farklı dil ailelerinden, dillerin doğal konuşucusu olan bireylere Türkçe'nin öğretiminde, bu anadili farklılıklarını yok saymak doğaldır ki, ulaşılabilecek sonuçları olumsuz yönde etkileyecektir. Ancak uygulamada, anadili farklılıklarını gözeten birden çok kitabın oluşturulması güçlüğü de bulunmaktadır. Bu nedenle, Türkçe'yi yabancılara öğretme amacıyla hazırlanan temel bir kitap, anadili farklılıklarını dikkate alan anahtar kitaplarla desteklenerek gerçekleştirilebilir(Koç, Hengirmen, 1984, s.23).

Geleneksel dilbilim anlayışına göre gelişen geleneksel dil öğretimi yöntemi, Batılı ülkelerde hatta birçok Asya ve Afrika ülkesinde büyük ölçüde terk edilmiştir. Bunun yerini dil bilimin gösterdiği gelişmelere koşut olarak, dolaysız yöntem, işitsel-sözel yöntem, işitsel-görsel yöntem gibi çağdaş yöntemler almıştır. Bugün yaygın biçimde uygulanan yöntem, durmadan yenilenen işitsel-görsel yöntemdir. Bu yöneme göre, yapısal dilbilime dayalı olarak gelişen, İşitsel-Sözel yöntemde olduğu gibi, yalnızca dilin temel yapılarını yüzeysel biçimde öğretmek yeterli değildir. Önemli olan her türlü yapıyı üretebilecek bilgi ve becerilerin kazandırılmasıdır. Bir başka deyişle, bu yöntem, dil öğretiminin başlangıcında, gerek iletişimin gerekse anlamın durumuna ve konuşucuya sıkı sıkı bağlı olduğunu kabul eder. Çünkü, dil bir dizgedir. Bu dizge, yalnız sözden oluşmaz. Konuşmacının davranışı, mimikleri, hareketleri, konuşmanın geçtiği ortam ve dizem(ton) titremlere(intonation), vurgu gibi bürünsel (Prosodigue) öğeler bu dizgenin özünü oluşturur. Bir dili öğrenmek demek, işitsel-görsel yöneme göre, sınırlı sayıda tümce üretebilmek; hiç işitilmemiş tümceleri anlayabilmek demektir.

Dil, belirtildiği gibi çok yönlü bir varlıktır. Öyleyse, yalnızca biçimbilimsel düzeyde yapısal araştırmalarla da bir dil öğretilemez. Bir dilin her yönüyle öğretilmesi için araştırmaların şu dört düzeyde hazırlanması gerekir.

Bürünsel (Prosodigue) düzeyde yapısal araştırmalar

Sesbilimsel (Phonolojigue) düzeyde yapısal araştırmalar

Biçimbilimsel (Morpholojigue) düzeyde yapısal araştırmalar

Sözdizimsel ( Syntaxigue) düzeyde yapısal araştırmalar (Koç,1986,s.101.103).



Bu dört düzeyde hazırlanması gereken yapısal alıştırmaların hiçbiri göz ardı edilemez. Dil öğretiminde önce sözlü anlama sonra sözlü anlatım, daha sonra okuduğunu anlama ve nihayet yazılı anlatım amaçlandığından, alıştırmalara da buna göre ağırlık vermek gerekir.

### **Dil Öğretiminde Temel İlkeler**

Sınıf-ıçi dil öğretim etkinliklerinin başarısı, büyük oranda temel alınan ilke ve yöntemlere bağlı olmaktadır. Öğretme ve Öğrenme sürecine ilişkin ilke ve yöntemler, sınıf-ıçi uygulamaları etkilediği kadar eğitimin niteliğini de etkilemektedir.

İlke, genel anlamda temel düşünce ya da temel kanıdır. Diğer bir deyişle, ilke, bireysel karar ve eylemlerin tutarlı ve eleştirel biçimde değerlendirilmesine olanak sağlayan ana kuraldır(Demirel, 1995, s.23).

**Dört Temel Beceriye Geliştirme :** Dil, dört temel beceri kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekir

**Öğretim Etkinliklerini Önceden Planlama :** Öğretim etkinlikleri, yıllık, ünite ve günlük ders planları olmak üzere üç aşamada planlanmaktadır. Plan yapma bir anlamda öğretilecek dersin ya da konunun öğretmen tarafından önceden yaşanmasıdır. Bu nedenle hiçbir öğretmen dersin konusunu bilmeden ve plan yapmadan derse girmemeli ve her ders için yapacaklarını önceden planlamalıdır. Dikkatli bir planlama başarılı bir öğretimin temel koşuludur.

**Basitten Karmaşığa Somuttan Soyuta Doğru Öğretme :** Öğretilecek konular belli bir sıraya konulmalıdır. Bu konular, basitten başlayarak karmaşığa doğru, somut kavramlardan soyuta doğru öğretilmelidir.

Dil öğretiminde, önce basit cümle kalıplarından başlayarak birleşik ve karmaşık cümle kalıplarının öğretimine çalışılmalıdır. Aynı şekilde gösterilmesi ve açıklanması kolay olan sözcüklerden ve somut kavramlardan, sınıf içindeki ve yakın çevredeki nesnelere başlayıp soyut kavram ve düşüncelere daha sonra geçilmelidir. Bilinen bir cümle kalıbı ile bilinmeyen sözcükleri; bilinmeyen bir cümle kalıbını bilinen sözcüklerle öğretmek esas olmalıdır.

**Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma :** Dil öğretiminde görsel ve işitsel araçlar, öğretimin daha etkili olmasını sağlamakta; öğrenci ilgisini derse çekmekte, sözcüklere

boğulmayı azaltmakta ve sınıf içinde doğal ortamın oluşmasına yardımcı olmaktadır. Bir resim bin sözcük değerinde olduğu gerçeği özellikle dil öğretimi uygulamalarında daha çok görülmektedir. İşitsel araçlar da doğru dil alışkanlıklarının kazanılmasında ve alıştırmaların yapılmasında etkili olmaktadır.

**Anadilini Gerekli Durumlarda Kullanma :** Dil derslerinde öğrencilerin öğrenilen dili daha çok duymaları ve kullanmaları esas olmalıdır. Bu nedenle öğretmenden çok, öğrencinin daha çok konuşmasına olanak verilmelidir. En iyi dil öğretmenin öğrencilerini en çok konuşturan öğretmen olduğu unutulmamalıdır. Konuşma alıştırmalarına öğrencinin gereksinmesi daha çoktur. Öğrenilen dil öğrenciler tarafından ne kadar çok kullanılırsa ve ne kadar çok uygulama yapılırsa o kadar iyi öğrenilir.

Başlangıçta öğrencilerin anadili kullanmalarına izin verilmeli, ancak öğrenilen dildeki basit cümlelerle iletişim kurmalarına özen gösterilmelidir. Gerek duyulmadıkça ana dilini kullanmaya çok zaman ayrılmamalıdır. Anadille yapılan açıklamalar kısa ve öz olmalıdır. Diğer bir deyişle, sınıf içinde anadille iletişim kurmak bir tabu olmamalı ancak gerektiğinde kullanılabilir.

**Bir Seferde Bir Tek Yapıyı Sunma :** Sınıf içi uygulamalarda, her seferinde bir tek sözcüğü, sorunu ya da cümle yapısını öğretmek temel ilke olmalıdır. Aynı anda birden çok sözcük ya da cümle kalıbı öğretmek etkili olamaz, hem de karışıklığa neden olabilir. Diğer bir deyişle tam öğrenme sağlanamaz. Bir sözcük ya da cümle kalıbı tam öğrenilmeden diğerine geçilmemelidir. Bunun yanı sıra öğretmen de bildiklerinin hepsini aynı anda öğrenciye öğretmeye çalışmamalıdır.

**Verilen Bilgilerin Günlük Yaşama Aktarılmasını Sağlama :** Sınıf içinde öğretilen bilgilerin günlük iletişimde nasıl kullanılacağını öğrencilere gösterilmesi gerekir. Sınıf içi öğrenmelerin kalıcı olması için örneklerin günlük yaşamdan verilmesi ve öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının verilmesi uygun olur.

**Öğrencilerin Derse Daha Etkin Katılımını Sağlama :** Tüm öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımları sağlanmalıdır. Alıştırmalar, soru cevap, rol yapma, grup tartışması, ikili ve üçlü çalışmalar, benzetim (simulasyon) gibi tekniklerle öğrencilerin derse daha etkin katılımları sağlanmalıdır.

Alıştırmalarda önce sınıfa, sonra gruba ve daha sonra da yeterli sayıda öğrenciyle tekrar yaptırılmalı, bu tekraralarda yanlış yapıldığında, doğrusu tekrarlatılarak hemen düzeltilmelidir.

Ancak iki-üç dakikalık kesintisiz konuşmalarda yanlışlar anında değil, konuşma bittikten sonra düzeltilmelidir.

**Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma :** Öğrencilerin ilgi, yetenek ve öğrenme hızları birbirinden farklıdır. Bazı öğrenciler daha çabuk öğrenirken diğersleri yavaş öğrenir, bazıları duyduğunu iyi anlarken diğersleri gördüğü zaman daha iyi anlayabilir, yine bazı öğrenciler sözlü araştırmaları daha iyi yaparken belki de pek çok öğrenci yazılı alıştırmaları daha iyi yapar. Bütün bu özellikler dikkate alındığında, öğretmen, öğretim etkinliklerine çeşitlilik getirmeli, sınıf içinde zengin öğrenme ortamı sağlanmalıdır. Öğretmen soruları sorarken kolay olanları daha yavaş öğrenenlere, zor soruları da gruba göre çabuk öğrenenlere sormalıdır.

**Öğrencileri Güdöleme ve Cesaretlendirme :** Güdöleme, başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Her derse başlamadan önce, öğrencileri öğrenmeye karşı güdülemek öğretmenin en önemli görevlerinden birisidir. Güdöleme, bir bakıma öğrenci ile öğrenilecek konu arasında psikolojik bir bağ kurmaktır. Bu bağ kurulmadan öğretime başlanırsa yapılan etkinliklerin yararlı olmadığı gözlenmektedir. Buna karşın iyi bir sınıf ortamında işlenen konuların daha iyi anlaşılacağı, öğrencilerin derse daha katılgan olduğı görölmektedir. Sınıf içinde iyi bir ortamın hazırlanması öğretmenin öğrencilerini cesaretlendirmesine bağlıdır.

Bunun için de öğretmenin ip uçlarını, pekiştireçlerini, dönüt ve düzeltmelerini çok iyi kullanması gerekir (Demirel, 1993, s.23.27).

### **Dil Öğretim Teknikleri**

Yöntem ve teknik kavramları birbirine çok karıştırlmaktadır. Yöntem, genelde hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol olarak tanımlanmaktadır. O halde yöntem, eğitimin hedeflerine ulaşmak amacıyla kullanılacak tekniklerin, işlenecek konunun, araç-gereç ve kaynakların bütünlük oluşturacak biçimde örgütlenerek hizmete sunulan bir öğretim yoludur (Bilen, 1996, s.32). Dil öğretiminde de yöntem, belirlenen hedeflere ulaşmada öğretim teknikleri ve araçlarını kullanarak, dilin nasıl öğretileceğini ortaya koyan işlemler bütünüdür. Teknik ise, bir öğretim yöntemini uygulamaya koyma biçimi, ya da sınıf içinde yapılan işlemlerin bütünü olarak tanımlanabilir. Yöntemi bir tasarım, tekniğı de bir uygulamaya olarak

tanımlamak mümkündür. Daha geniş bir açıdan yöntemi, hedeflere ulaşmak için öğretme-öğrenme sürecini desenleme, planlama; tekniği de bu desenlenen ve planlanan düşüncelerin uygulamaya aktarılmasında izlenen yol olarak görmek mümkündür.

Dil öğretiminde yaygın olarak kullanılan teknikler aşağıdaki gibi gruplanabilir.

#### **A. Grupla Öğrenim Teknikleri**

- a) Gösteri (Demonstration)
- b) Soru-Cevap (Question and Answer)
- c) Drama ve Rol yapma (Drama and Role Play)
- d) Benzetim (Simulation)
- e) İkili ve Grup Çalışmaları (Pair-Work and Group Work)
- f) Mikro Öğretim (Micro Teaching)
- g) Eğitsel Oyunlarla Öğretim (Academic Games)
- h) İletişim oyunları (Communication Games)
- i) Gramer Oyunları (Gramer Games)

#### **B. Bireysel Öğretim Teknikleri**

- a) Bireyselleştirilmiş Öğretim (Individualized Instruction)
- b) Programlı Öğretim(Programmed Instruction)
- c) Bilgisayar Destekli Öğretim(Computer-Assisted Instruction)

Bu gruplamayı kesin çizgilerle birbirinden ayırmak oldukça güç, ancak öğretim teknikleri temelde bireye dönük ve gruba dönük olmak üzere iki ana grupta toplanabilir(Bilen, 1983, s.34).

## Grupla Öğretim Teknikleri

Grupla öğretim teknikleri, özellikle öğretmenlerin sınıf içinde kullandıkları tekniklerdir. Dil öğretiminde öğrencilerde sözlü ve yazılı iletişimi sağlayabilmek için bu tür tekniklerin kullanılmasına ve sınıf içi uygulamalarda yer verilmesine özen gösterilmelidir. Bu teknikler ve özellikleri sırasıyla açıklanmıştır (Demirel, 1993, s.56.74).

**Gösteri:** Gösteri, izleyici grubun önünde bir işin nasıl yapılacağını göstermek ya da genel ilkeleri açıklamak için başvurulan bir tekniktir. Gösteri, sınıf içinde genellikle öğretmen ya da varsa kaynak kişiler tarafından yapılabilir. Gerektiğinde öğrencilerden de yararlanır. Gösteri tekniği sınıf içinde uygulayabilmek için dikkatli bir hazırlık gerekir. Bu hazırlık yapılırken aşağıdaki şu konulara dikkat edilmelidir.

Gösteri için yeterli araç ve gereç var mıdır?

Gösteri için yeterli zaman ayrılmış mıdır?

Hangi hedeflere ulaşılabilecektir?

Bu hedeflere ulaşılmasında öğrenciler ne gibi bir rol oynayacaktır?

Gösteri sırasında öğrenciler olaya nasıl katılacaklardır?

Gösteri ilerledikçe öğrencilere hangi sorular sorulacaktır?

Gösteri sırasında öğrenciler not alacaklar mı, yoksa bazı önemli noktalar onlara teksir halinde mi verilecektir?

Yapılan hazırlıklar tüm araç ve gereçler ve öğrenciler hazırsa,artık gösteriye başlanabilir. Tüm gösterilerde ana amaç,öğrenmeyi sağlamak olmalıdır.

**Soru Sorma:** Sınıf içi uygulamalarda en yaygın biçimde kullanılan tekniktir. Bu teknik, öğrencilere düşünme ve konuşma alışkanlıklarını kazandırma bakımından oldukça önemlidir ve her dersin öğretiminde kullanılır. Dil öğretiminde duyduğunu ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede, karşılıklı konuşma ve iletişime dönük alıştırmaların yapımında sık sık kullanılan bir tekniktir.

Öğrencilere soru sorarken dikkat edilmesi gereken bir takım kurallar vardır. Bütün sınıfı ilgilendiren sorular, tüm sınıfa sorulmalı ve aynı anda herkes cevabı bulmak için

düşünmeye yönlendirilmeli daha sonra da soruyu cevaplandırarak kişi belirlenmelidir. Yanlış cevaplar, doğrusu tekrar ettirilerek düzeltilmelidir. Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir.

Sınıfa değil de öğrencilere tek tek sorular yöneltiliyorsa, oturma sırası, numara sırası gibi belli bir sraya göre değil de seçkisiz (random) yolla sorulmasında yarar vardır. Böylece tüm sınıfın dikkatli ve ilgili olması sağlanmış olur.

Soruları öğretmen sorabileceği gibi öğrencilerin öğretmene ya da öğrencilerin birbirine soru sormalarına da olanak sağlanmalıdır.

**Rol Yapma:** Rol yapma, öğrencinin kendi duygu ve düşüncelerini başka bir kişiliğe girerek ifade etmesini sağlayan bir öğretim tekniğidir. Öğrencinin iyi rol yapabilmesi için yaratıcı düşünce önemlidir.

Rol yapma, sosyodrama olarak da adlandırılır. Diğer bir tanımla sosyodrama, öğrencilere, insan ilişkileri konusunda daha çok bilgi, beceri ve anlayış kazandırmayı öngören ve oyun (drama) tekniklerinden yararlanma temeline dayalı bir eğitim tekniğidir (Oğuzkan, 1974, s.172). Dil öğretiminde rol yapma, öğrencilere dili kullanma olanağı sağlayan sınıf içi bir etkinliktir.

Dil öğretiminde bu teknik daha çok diyalog öğretiminde ve konuşma becerisini geliştirmede kullanılır.

**Drama:** Drama tekniği ile öğrenciler hangi durumlarda nasıl davranmaları gerektiğini yaşayarak öğrenirler. Drama, dilin anlamlı bir biçimde öğretilmesi için iyi bir yol olarak görülmektedir. Problem çözme ve iletişim kurma yeteneğini geliştirir. Bu şekilde öğrenilen dili sınıf içinde anlamlı ve yararlı olarak kullanırlar. Bu teknik, bilinen en eski öğretim tekniklerinden biridir. Çok kullanışlı ve yararlı olduğu için günümüzde okullarda yaygın olarak kullanılmaktadır. Drama tekniğinin yararları şöyle sıralanabilir :

- a) Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.
- b) Kişinin kendine olan güvenini artırır.
- c) Anlama yeteneğini ve yaratıcılığını artırır.
- d) Dilin pratiğini yapmaya olanak sağlar ve akıcı konuşmayı geliştirir.



e) Bilgilerin en etkin kullanımlarını sağlayarak onları pekiştirir.

Drama tekniğinin, sınıf ortamında bir dili anlamlı bir biçimde öğretebilmek için kullanılan en iyi tekniklerden biri olduğu kabul edilmektedir.

**Benzetim:** Benzetim, sınıf içinde öğrencilerin bir olayı gerçekleşmiş gibi ele alıp üzerinde eğitici çalışma yapmalarına olanak sağlayan bir öğretim tekniğidir. Diğer bir tanımla, öğrenmeyi desteklemek üzere gerçeğe uygun olarak geliştirilen bir model üzerinde yapılan bir öğretim yaklaşımıdır.

Dil eğitiminde de benzetim tekniğinden etkili bir şekilde yararlanılabilir. Bilindiği gibi dil, toplumsal bir olgudur. Bu nedenle dilin kullanıldığı toplumsal çevre dil öğrenmede önemli bir etken olabilir. Amaç dilin kullanıldığı toplumsal çevreyi sınıf ortamına getirme, ancak benzetim tekniği ile gerçekleşebilir. Bu yönüyle benzetim tekniği bir düşünce değil, bir hareket, bir olgudur. Öğrenciler bu olguya katılırlar ve ona şekil verirler. Roller, işlevleri, görev ve sorumlulukları vardır. Problem çözme ve karar verme durumundadırlar. Bu açıdan analiz, sentez ve değerlendirme yapmak durumundadırlar. Öğretmen bu tekniği uygularken öğrencilere rolleri dağıtır, olayı tanıtır bir kontrolör olarak olayın dışında kalır.

Benzetim tekniğinin kullanılmasında öğretmen her zaman öğrenciye anında dönüt verebilmelidir. Benzetim tekniği öğrencilerin derse katılımlarını ve güdülenmelerini arttırmaktır; öğrenmeyi soyutluktan kurtarmakta, somut ve yaparak, yaşayarak öğrenmeyi sağlamaktadır.

Bu tekniğin dil öğretiminde daha çok ortaöğretim seviyesindeki öğrencilere uygulanması yerinde olacaktır.

**İkili Çalışmalar ve Grup Çalışmaları :** Dil öğretiminde, ikili çalışma (Pair Work) gruplarına diyalog öğretiminde, anlamlı ve iletişime dönük alıştırmaları yaparken soru-cevap tekniğine uygulamada yer verilebilir. Bu çalışmalarda ezbere konuşmanın yanısıra resimlere bakarak konuşma çalışmalarına da yer verilebilir.

Sınıftaki öğrenci sayısına göre en az iki ve en çok sekiz ile on kişinin bir araya gelerek aynı konu üzerinde ortak amaçlarla yaptıkları çalışmaya grup çalışması denir. Sınıf içi etkinliklerde ikili çalışma gruplarını oluştururken ve çalışmaları yönlendirirken şunlara dikkat etmelidir (Demirel, 1993, s.66).

- a) Öğretmen yapılacak olan tüm etkinlikler hakkında öğrenciye bir ön bilgi vermelidir.
- b) Çiftler çalışmaya başlamadan önce karşılıklı oturtulmalıdır. Ancak birbirlerinin varsa ellerindeki kitap, resim ya da kartlarını görmemelidir.
- c) Eşler sürekli değiştirilerek, öğrencilerin diğer kişilerle de teması sağlanmalıdır. Önceleri her öğrenci sağındaki öğrenci ile, sonra solundakiyle daha sonra arkasındaki ve çapraz oturan öğrencilerle eşleştirilmelidir.
- d) Eşlerden biri tek kaldığında öğretmen onun eşi olabilmeli ve onunla çalışabilmelidir.
- e) Bu etkinlikler esnasında öğretmen dıştan bir gözlemci olarak sınıfta dolaşmalı ve gördüğü hataları ders bittikten sonra tartışmalıdır.
- f) Gruplar oluşturulduğunda, bir yakınlaşma olması amacıyla kişiler birbirlerine özel sorular yöneltebilirler. Bu durumda öğrencilerin bu sorulara cevap vermelerinin zorunlu olmadığı vurgulanabilir.

Grup çalışmasında, tartışmaların dışında kullanılacak kimi teknikler şunlar olabilir:

- i. **Hikaye Anlatmak (Story Telling):** Bu teknikte bir olayın anlatıldığı tüm bir resim ya da resimler grubu , parçalara ayrılır ve gruptaki her öğrenciye birer adet verilir. Herkes elindeki resmin parçasının neyi anlattığını söyler. Sonunda hikayenin tamamı çıkarılmaya çalışılır.
- ii. **Bulmaca (Jigsaw) :** Bir bulmaca ya da bir yap-boz oyununun eksik kısımları öğrenciler tarafından tamamlanır.
- iii. **Resimli Kartlar(Picture Cue Cards) :** Üzerinde değişik resimler olan kartlar gruplara dağıtılır. Grubun her elemanı kartları sırayla alır,en üsttekini açar ve daha önceden belirledikleri bir elemana karttaki resimlerle ilgili sorular sorar, kartı en alta koyar ve bir sonrakine uzatır ve grup çalışması bu şekilde devam eder.
- iv. **Grup-Mini-Dersler:** Normal bir sınıfta öğrencilerin dili gerçekten kullanmaları yani bol bol konuşmaları zaman açısından olası görülmemektedir. Sadece yazma ve gramer kitaplarını okuma, dil öğreniminde pratik açıdan pek çok şey vermeyebilir.



Bu yüzden “Mini-Dersler” diye de adlandırılabilir “Grup-Mini-Dersler” yararlı olabilir(Demirel, 1993, s.68).

**Eğitsel Oyunlar :** Oyun, bireylerin fiziksel, zihinsel yeteneklerini geliştirici, yaşantıyı zevkli kılıcı, sanatsal ve estetik nitelikleri ve beceriyi geliştirici etkinliklerdir, diye tanımlanabilir (Bilen , 1996 , s.148 ).

Eğitsel oyunlar, öğrenilen bilgilerin pekiştirilmesini ve daha rahat bir ortamda tekrar edilmesini sağlayan etkinliklerdir. Eğitsel oyunlar özellikle öğrenmeye yönelik olmalı ve bir amaç için sınıf içinde uygulanmalıdır. Konular, eğitsel oyunlarla derste ilgi çekici duruma getirilebilir, en pasif öğrencilerin bile bu etkinliklere katılarak amaç dili kullanmaları sağlanabilir.

Eğitsel oyunlar, iletişim oyunları ve gramer oyunları olmak üzere ikiye ayrılabilir (Demirel, 1993, s.73 .74 ).

**İletişim Oyunları :** Öğrencilerde iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik oyunlardır. Özellikle son yıllarda dil öğretiminde iletişimsel yaklaşımın ortaya çıkmasından sonra bu tür oyunlar çok önem kazanmıştır. İletişim oyunları ikili ya da gruplar halinde oynandığında iletişim ağının kurulması önemli olduğundan yarışmadan çok dayanışma içinde geçer.

Öğretmen de danışman ve yol gösterici durumundadır. Bu oyunların amacı adından da anlaşılacağı gibi dilbilgisi kurallarını pekiştirmekten çok grup içinde iletişim kurmayı öğretmektir.

**Gramer Oyunları:** Gramer kurallarını öğretmek ve pekiştirmek amacıyla oynanan oyunlardır. Bu oyunları öğretmen, yeni bir gramer yapısını vermeden önce ya da öğrettiği gramer yapısını kontrol etme, pekiştirme ve tekrar aşamalarında sınıf içinde uygulayabilir.

Gramerin dil öğrenmede önemli bir yeri olduğundan öğrencilerin bu alana dikkatlerini çekmenin yollarından biri de gramer oyunlarıdır. Öğretmen bu oyunlarla, öğrencilerin amaç dilin gramerini ne kadar öğrenebildiklerini anlayabilir ve daha sonraki öğretim çalışmalarını buna göre düzenleyebilir. Bu oyunlarda herkesin katılımı sağlanmalı ve bir ders saatinde 15 dakikadan fazla zaman ayrılmamalıdır.

### **Bireysel Öğretim Teknikleri**

Bu teknikler daha çok öğrencilerin sınıf dışı öğrenmelerinde yararlı olacak tekniklerdir.

**Bireyselleştirilmiş Öğretim (Individualized):** Özel ders alan bir öğrencinin sınıftaki öğrencilerden daha başarılı olduğu varsayılırsa, öğretimin de bireysel öğretime dönüştürülmesi olası görülmektedir(Demirel, 1993, s.76). Bir sınıfa oluşturan öğrenciler arasında bireysel farklar vardır. Bu durum öğrencilerin öğrenme hızlarında da farklılığı ortaya koymaktadır. Ancak, her öğrenci için özel ders verecek öğretmen bulmak olanaksız olduğundan, sınıf içinde kullanılan teknikleri değiştirerek bireysel öğretime geçiş yapmak da ha akılcı bir yaklaşım olarak görülmektedir. Dil öğretiminde bireysel öğretim tekniği kullanılırken öğretmen ve öğrencilere yeni roller düşmektedir. Her şeyden önce öğretim, öğrenci merkezli olmalıdır. Öğrenciler de, öğretim etkinliklerine aktif olarak katılma, nasıl öğreneceklerini kararlaştırma, sınav tarihi saptama gibi pek çok sorumlulukları yüklenmektedir(Demirel, 1993, s.76.77).

Bireysel gereksinimlere dönük grup çalışmalarında değişik etkinliklere yer verilerek öğrencilerin değişik çalışmalar yapmaları sağlanabilir bunun için :

- Dönüşümlü günlük çalışmalar
- Beceri geliştirme çalışmaları
- Planlı grup çalışmaları
- Düzey geliştirme çalışmaları yapılabilir(Valette, Edward, 1972, s.22.26).

**Programlı Öğretim(Programmed Instruction):** Davranışçı öğrenme ekolünün okul eğitiminde etkili olan öğretme yaklaşımlarından biri “Programlı öğretim”dir. Programlı öğretim bir dizi öğretim durumunun adım adım gelişecek şekilde düzenlenmiş biçimidir (Bilen, 1996, s.57).

Programlı öğretim tekniğinde, öğrenci belirlenen hedef davranışlara kendi algı hızıyla bireysel bir çalışma sonucunda ulaşmaktadır. Programlı öğretim amaç ve yöntemleri, programlı öğretime göre hazırlanmış kitaplar ile programlı öğretim makinelerini ve bilgisayar destekli öğretim araç ve yöntemlerini kapsamaktadır. Dil öğretiminde programlı öğretim tekniğine uygun yazılmış kitaplar ve bilgisayar programları bulunmakla beraber ülkemizde uygulaması çok sınırlıdır(Demirel, 1993, s.79).

**Bilgisayar Destekli Öğretim (Computer Assisted Instruction):** Çağımıza adını veren, ikinci endüstriyel devrimi yaratan ve insan yaşamının hemen hemen her alanına girmiş bulunan bilgisayar, aynı zamanda elektronik beyin veya sibernetik olarak da bilinmektedir (Alkan,1984, s.145 ).

Bilgisayar destekli öğretim kavramının ortaya atılışı 1960'lı yıllardan sonra olmuş 1970'li yıllarda A.B.D.'deki üniversitelerin bünyesinde bilgisayar destekli öğretim çalışmalarına ve araştırmalarına yer verilmeye başlanmıştır (Demirel,1986, s.45).

Bilgisayar destekli dil öğretiminin etkili bir şekilde yapılabilmesi için Amerika Birleşik Devletleri'nde üniversitelerin yanı sıra kimi özel kuruluşların ve ünlü yayın evlerinin bilgisayar yazılımları(Software) üretmek için birimler kurdukları ve bu birimlerde dil eğitiminde uzman kişilerle dilbilimcilerin çalıştıkları gözlenmektedir. Bunlardan en etkili olanlarından birkaçı Washington D.C'deki Uygulamalı Dilbilim Merkezi (Center for Applied Linguistics) ile Amerikan Dil Akademisi(American Language Academy)'dir(Demirel,1993, s.80).

Ticari kurumlar tarafından hazırlanan bilgisayar destekli dil programları incelendiğinde ağırlığın daha çok a) Gramer, b) Sözcük bilgisi(Vocabulary), c) Okuduğunu anlama, d) Yazma (Writing) ve test konularında yoğunlaştığı görülmektedir.

Bilgisayarın eğitimde kullanılma gereksiniminin, eğitim sisteminde aşırı derecede artışı öğrenci sayısının çoğalması; bilgi miktarının artması ve içeriğin karmaşıklaşması, öğretmen yetersizliği ve bireysel kabiliyet ve farklılıkların önem kazanması gibi nedenlerden doğmaktadır. Bu uygulamanın amacı sadece öğrenme-öğretme sürecindeki etkinlik, devamlılık ve bütünlük sağlamak esas hedef olup, otomasyon bu faktörlerin bir sonucudur (Alkan, 1984, s.148).

Bilgisayar destekli dil öğretiminde bilgisayarla öğrencinin iletişim kurmasının bir yararı da, öğrencinin sınıf içinde yapacağı dil yanlışlıklarından dolayı gülünç duruma düşme korkusundan arınmış olmasıdır. Öğretim bireyselleştiği içindir ki, öğrencinin böyle bir etki altında kalması söz konusu olmamaktadır.

Bilgisayarla etkileşim içinde olan öğrencinin başarısız olması düşünülmemektedir. Çünkü öğrencinin bir dil öğrenmesi, öğrencinin öğrenme hızına ve kapasitesine göre ayarlanmaktadır. Programlı öğrenme olarak da bilinen bu yaklaşımla öğrenciye önce

öğreneceği bilgi sunulur ve bu bilgiyi belli bir hızla öğrenmesi istenir. Daha doğrusu yanıt gelirse cesaretlendirici bir iki sözcükle pekiştireç verilir ve öğrenme işlemine devam etmesi istenir. Yanlış yanıt verirse tamamlayıcı ek bilgi verilerek o bilginin tam olarak öğrenilmesi sağlanır. Öğretme-öğrenme süreci bu şekilde devam eder (Demirel, 1993, s.83).

### **Dil Öğretiminde Görsel Ve İşitsel Araçlar**

Dil öğretiminde birbirini tamamlayan yöntem, ortam, eğitim araçları ve öğretim tekniği zincirinin üçüncü halkası eğitim araçlarıdır. Dil sınıflarında en çok kullanılan görsel ve işitsel araçları üç ana grupta toplamak mümkündür (Demirel, 1993, s.88).

#### **A. Görsel Araçlar**

\*Kitaplar                      \* Ders Kitabı                      \*Öğretmen Kitabı                      \*Alıştırma Kitabı

##### **Yazı Tahtaları**

\*Kara Tahta                      \*Pazen Tahta                      \*Manyetik Tahta                      \*Bülten Tahtası

##### **Resimler**

\*Düz Resim                      \*Çizgi Resimler                      \*Flaşkartlar                      \*Figürinler  
\*Duvar Resimleri                      \*Levhalar                      \*Afişler

##### **Gerçek Eşyalar ve Modeller**

##### **Projektörler ve Grafikler**

\*Opak Projektörü                      \*Tepegöz ve Tepegöz Saydamı                      \*Slayd projektörü ve slaydlar  
\*Film şeridi projektörü ve film şeritleri

#### **B . İşitsel Araçlar**

\*Radyo                                      \*Pikap ve Plaklar                                      \*Teyp ve Ses Bandları

#### **C. Görsel İşitsel Araçlar**

\*Film Makinesi ve Hareketli Filmler                      \*Kapalı Devre Televizyon                      \*Video  
\*Bilgisayarlı Video

Bu eğitim araçları içerisinde en önemlisi kitaplardır. Öteki eğitim araçları kitaplardaki konuların daha kolay öğretilmesine yardımcı olacak niteliktedir. Bu nedenle kitapların dil öğretiminde izlenen yönteme, çağdaş öğretim ortamına ve öğretim tekniğine uygun olarak hazırlanması gerekir. Dil öğretimi için hazırlanan iyi bir kitabın öteki özellikleri şöyle olmalıdır:

Kitaptaki metin, diyalog ve dilbilgisi alıştırmaları temel söz varlığına göre yazılmalıdır.

Kitaptaki konuların günlük yaşantıda iletişim yönünden en çok ihtiyaç duyulan konulara göre sıralanması gerekir.

Kitaptaki konular öğrencinin konuşma, dinlediğini anlama, okuma ve yazma becerilerini geliştirici olmalı, dikte ve dilbilgisine de bu becerilerin gelişmesine yardımcı olmak üzere yer verilmelidir.

Kitaplardaki işlenen konuların öğrenilmesini kolaylaştırmak ve öğretimi zevkli bir duruma getirmek için resim, karikatür ve fotoğraflara yer verilmelidir.

Dil öğretimi konusunda yazılmış kitaplara ek olarak anahtar kitaplar (Glassarlar), dilbilgisi ve dilbilgisi alıştırmaları kitapları, sözlükler, deyimler sözlüğü, atasözleri sözlüğü gibi yardımcı kitaplar hazırlanmalıdır.

Çağdaş dil öğretimi denince, artık akla gelen ilk şey video bantları, ses kasetleridir. Öğretimi kolay, zevkli bir duruma getirebilmek, dilin sesbilimsel yapısını en doğru biçimde öğretebilmek için video ve ses kasetleri mutlaka gereklidir. Özellikle bugünün koşullarında video olmadan çağdaş bir dil eğitimi düşünülemez(Hengirmen, 1998, s.64.65).

Eğitimde görsel ve işitsel araçlar öğrenmenin kalıcı izli olmasını sağlama açısından çok önemli görülmektedir. Bir öğretme etkinliği ne kadar çok duygu organına hitap ederse öğrenme olayı da o kadar iyi ve kalıcı izli olmakta, unutmada da o kadar geç olmaktadır. (Demirel, 1993, s.87).

A.B.D; Texas Üniversitesinde Philips tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre, zaman faktörü sabit tutulduğunda hatırlama şu yüzdelerle olmaktadır.

İnsanlar okuduklarının % 10'unu, görüp işittiklerinin % 50'sini, işittiklerinin %20'sini, söylediklerinin %70'ini, gördüklerinin %30'unu, yapıp söylediklerinin %90'ını hatırlamaktadırlar.

Dil öğretiminde de öğrencilerin öğrendikleri dili daha çok hatırlayabilmeleri için sınıf içinde çok ortamlı (Multi-Media) öğretme durumunun düzenlenmesi önemli görülmektedir. Eğitimde uzun süre, çok ortamlı öğretimin temelini öğretmen ve ders kitabı oluşturmuştur. Bugün ise çağdaş teknoloji olanaklarından eğitimde yararlanılması nedeniyle öğretmen-ders kitabı ilişkisinin yanısıra değişik kaynaklar sınıf içindeki çok ortamlı öğretimin sağlanmasına yardımcı olmaktadır. Sınıf içinde ne kadar çok bu araçlara yer verilirse öğrencilerin güdülenme düzeylerinin de o kadar çok arttığı belirtilmelidir (Hengirmen, 1988, s.60).



## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın amacına ulaşabilmesinde, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilebilmesinde alınacak önlemler ayrıntılı olarak açıklanmış, araştırmanın modeli, veri toplama araçları ve geliştirilmeleri, verilerin toplanması, verilerin çözümlenmesi konularına yer verilmiştir.

#### Araştırma Modeli

Bu çalışmada “Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı”(Karasar, 1994, s.77) olan tarama modeli kullanılmıştır.

#### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 1999-2000 öğretim yılında Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okulları ile, Malatya ili merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıfına devam eden öğrencilerle, bu sınıflarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırma evreninin çok geniş olmasından dolayı, bu merkezlerdeki ilköğretim okullarından 5'er tanesi tesadüfi yöntemle çalışma grubu olarak seçilmiştir.

ÇİZELGE I. ÇALIŞMA GRUBUNA GİREN OKULLARA AİT BİLGİLER

Yer	Çalışma Grubuna Giren Okullar	Öğrenci Sayıları		Öğretmen Sayıları
		4üncü Sınıf	5inci Sınıf	
Mardin	Atatürk İ.Ö.O. Bülent Pekdemirli İ.Ö.O. Yavuz Selim İ.Ö.O. Yıldırım İ.Ö.O. Zeynel Abidin İ.Ö.O.	115	110	32
Malatya	Atatürk İ.Ö.O. Barbaros İ.Ö.O. Melek Baba İ.Ö.O. Sümerler İ.Ö.O. 23 Nisan İ.Ö.O.	115	112	30
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>230</b>	<b>222</b>	<b>62</b>

Böylece araştırmanın çalışma grubunu toplam 10 ilköğretim okulu ile bu okulların 4 ve 5. sınıflarına devam eden öğrencilerle, bu sınıflarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.



## Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amaçlarında belirtilen sorulara cevap aramak için veriler, Türkçe dersi öğretiminde öğrencilerin başarısını ölçmeye yönelik başarı testleri (Ek 1) ve öğretmenlerin Türkçe dersi öğretimi hakkındaki görüşlerini değerlendiren bir anket formu (Ek 2) ile toplanmıştır. Araştırmanın çalışma evrenine giren öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır.(Ek3)

**Testler:** İlköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarının Türkçe programları doğrultusunda belirtke tablosu hazırlanmış, belirtke tablosundan yararlanılarak hazırlanan başarı testleri çalışma grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Başarı testinde yer alan bu soruların ilköğretim okulları 4 ve 5.sınıf Türkçe dersi programına uygun olup olmadığı konusunda bu sınıflarda görev yapan öğretmenlerle, Türkçe dersi öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur.

ÇİZELGE II. BELİRTKE TABLOSU

Hedefler	Bilişsel alan basamakları	Bilgi	Kavrama	Uygulama	Analiz	Sentez
1. Okuduğu bir metni kavrayabilme			X			
2. Metinde geçen temel karakterleri kavrayabilme			X			
3. Okuduğu bir metni kavrayabilme			X			
4. Okuduğu bir metni temel öğelerine ayırabilme					X	
5. Deyimlerin anlam bilgisi					X	
6. Dilbilgisinde eklerin kullanıldığı yerleri kavrayabilme			X			
7. Kelimelerin öncelik sırasını kavrayabilme			X			
8. Cümlelerin içinde geçen kelimeleri kullanım amacına göre ayırabilme					X	
9. Cümle içindeki yazım yanlışlarını kavrayabilme			X			
10. Durum eklerini kavrayabilme			X			
11. Cümlelerin içinde geçen öğeleri ayırabilme					X	
12. Cümlelerin içinde geçen öğeleri kavrayabilme			X			
13. Düzgün ve sıralı bir cümle oluşturabilme				X		
14. Noktalama işaretlerini uygulayabilme				X		
15. Cümlelerin öğelerini ayırabilme					X	
16. Cümlelerin öğelerini ayırabilme					X	
17. Cümle içinde geçen eklerin anlamlarını kavrayabilme			X			
18. Noktalama işaretlerini kullanım yerlerine göre ayırabilme					X	
19. Noktalama işaretlerini uygulayabilme				X		
20. Noktalama işaretlerini uygulayabilme				X		
21. Dilbilgisinde hal eklerinin kullanıldığı yerleri kavrayabilme				X		
22. Dilbilgisinde isimlerin kullanıldığı yerleri kavrayabilme			X			
23. Dilbilgisinde kelimelerin anlamlarını kavrayabilme			X			
24. Dilbilgisinde kelimelerin biçimlerini kavrayabilme			X			
25. Dilbilgisinde kelimelerin anlamlarını kavrayabilme			X			

**Anket:** Öğretmenlere yönelik hazırlanmış bir anket formu kullanılmıştır. Bu ankette öğretmenlere yönelik kişisel sorular ile, öğretmenlerin Türkçe dersi öğretiminin etkililiğine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik sorular yer almaktadır.



Öğrenci testleri ile öğretmen anketleri 2000 yılı Ocak ayında okullara gidilerek bizzat araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Öğretmenlere verilen 62 anketin ve; öğrencilere uygulanan 452 testin tamamı geri alınmıştır. Anketlerin ve öğrenci testlerinin geri dönüş oranı %100'dür.

**Görüşme Formu:**Veri toplamada testin ve anketin dışında, çalışma grubuna giren öğretmenlerin görüşleri açık uçlu bir soru ile alınmıştır.(Ek 3)

### **Verilerin Çözümü**

Veri toplama aracı olan öğretmen anketlerinin ve öğrenci testlerinin uygulanması sonucu elde edilen veriler araştırmanın amaçlarına uygun olarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarının yorumlanmasında, *t* testi, frekans dağılımları, yüzde oranları ve diğeri istatistiksel analizler bilgisayarda "SPSS" paket programı kullanılarak hesaplanmıştır. Gruplar arası farkın anlamlılık testi için "*t*" testi kullanılmıştır. Gruplar arasındaki farkın manidarlık ya da anlamlılık kontrolü için hata payı .05 olarak alınmıştır.

## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okulları ile Malatya ili merkez ilköğretim okullarında Türkçe dersi öğretiminin başarısının değerlendirildiği ve karşılaştırmalı olarak incelendiği bu çalışmada, birinci bölümdeki çalışmanın amaçlarında belirtilen sorulara cevap aranmıştır. Bu bölümde her bir soru ile ilgili bulgular ele alınmış ve yorumlanmıştır.

**1. Ana dilin Kürtçe olduğu Mardin ili Nusaybin ilçesi ile, ana dilin Türkçe olduğu Malatya ili merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5.sınıflarına devam eden öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış Türkçe testinde başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?**

Öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı düzeylerini saptamak ve karşılaştırmak amacı ile, örnekleme giren öğrencilere başarı testi uygulanmıştır. Başarı testinden elde edilen ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı “t” testi ile belirlenmiştir. Ortalamalar arasındaki fark tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo I. Her İki Yöredeki Öğrencilerin Türkçe Testinden Aldıkları Toplam Puanlara Göre “t” Testi Sonucu

İstatistikler Yer	n	$\bar{X}$	S	t değeri	Önem düzeyi
Mardin	225	11,55	3,97	2,47	P<.05
Malatya	227	12,58	4,86		(Anlamlı)

Tablo I’de görüldüğü gibi Malatya’daki öğrencilerin Türkçe testinden elde ettikleri ortalama puan 12.58, Mardin’deki öğrencilerin ise, 11.55’dir. Ortalamalar arasında Malatya’daki öğrencilerin lehine bir fark olduğu ve Malatya’daki öğrencilerin puan

ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın önemli olup olmadığı  $t$  testi ile kontrol edilmiş ve ortalamalar arası fark anlamlı bulunmuştur ( $P < .05$ ).

Bu durum “anadilin Türkçe olduğu Malatya ili merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarına devam eden öğrencilerin, ana dilin Kürtçe olduğu Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarına devam eden öğrencilere göre Türkçe dersindeki başarı düzeyleri daha yüksektir” şeklinde yorumlanabilir.

## 2. Kavrama basamağına yönelik sorulara ilişkin başarı düzeyleri arasında fark var mıdır?

Bu soruya cevap aramak üzere ana dilin Türkçe olduğu Malatya ili Merkez ilköğretim okulları ile, Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarına devam eden öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış Türkçe testindeki sorular bilişsel alanın basamaklarına göre gruplandırılmış, bu gruplandırma sonunda kavrama basamağına giren 13 soruya verilen cevaplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyabilmek için gruplar arası anlamlılık testi “ $t$ ” testi kullanılmıştır. Ortalamalar arasındaki fark tablo II’de gösterilmiştir.

Tablo II. Her İki İldeki Öğrencilerin Kavrama Düzeyindeki Sorulara Verdikleri Cevaplara Göre “ $t$ ” Testi Sonuçları

İstatistikler Yer	n	$\bar{X}$	s	t değeri	Önem düzeyi
Mardin	225	6,30	2,13	2,51	P<.005
Malatya	227	6,87	2,63		(Anlamlı)

Tablo II’de görüldüğü gibi Malatya’daki öğrencilerin kavrama basamağına yönelik sorulardan elde ettikleri ortalama puan 6.87, Mardin’deki öğrencilerin ise, 6.30’dur. Ortalamalar arasında Malatya’daki öğrencilerin lehine bir fark olduğu ve Malatya’daki öğrencilerin puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu

farkın önemli olup olmadığı  $t$  testi ile kontrol edilmiş ve ortalamalar arası fark anlamlı bulunmuştur( $P < .05$ ).

Buna göre Malatya ili merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarına devam eden öğrencilerin, Türkçe testinde kavrama düzeyine yönelik sorulara verdikleri cevaplara göre Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıfların devam eden öğrencilere göre başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Bu durum “Malatya ili merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarına devam eden öğrencilerin Türkçe dersi öğretiminde kavrama düzeyine yönelik sorularda Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarına devam eden öğrencilere göre başarı düzeyleri daha yüksektir” şeklinde yorumlanabilir.

### 3. Uygulama basamağına yönelik sorulara ilişkin başarı düzeyleri arasında fark var mıdır?

Bu soruya cevap aramak üzere Malatya ili merkez ilköğretim okulları ile, Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarına devam eden öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış Türkçe testindeki sorular bilişsel alanın basamaklarına göre gruplandırılmış, bu gruplandırma sonunda uygulama basamağına giren 5 soruya verilen cevaplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyabilmek için gruplar arası anlamlılık testi “ $t$ ” testi kullanılmıştır. Ortalamalar arasındaki fark tablo III’de gösterilmiştir.

Tablo III. Her İki İldeki Öğrencilerin Uygulama Düzeyindeki Sorulara Verdikleri Cevaplara Göre “ $t$ ” Testi Sonuçları

İstatistikler	n	$\bar{X}$	S	t değeri	Önem düzeyi
Yer					
Mardin	225	2,53	1,28	0,73	P>.05  (Anlamsız)
Malatya	227	2,62	1,39		

Tablo III’de görüldüğü gibi Malatya’daki öğrencilerin uygulama basamağına yönelik sorulardan elde ettikleri ortalama puan 2.53, Mardin’deki öğrencilerin ise, 2.62’dir. Ortalamalar arasında Malatya’daki öğrencilerin lehine bir fark olduğu ve Malatya’daki öğrencilerin puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu

farkın önemli olup olmadığı  $t$  testi ile kontrol edilmiş ve ortalamalar arası fark anlamlı bulunmamıştır ( $P > .05$ ).

Buna göre Malatya ili merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarına devam eden öğrencilerin puan ortalamalarının, Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarına devam eden öğrencilere göre başarı düzeylerinin daha yüksek olmasına rağmen bu farkın istatistiksel olarak anlamsız olduğu görülmektedir. Gruplar arası farkın anlamlılık " $t$ " testi bunu kanıtlamaktadır.

Bu durum "uygulama basamağına yönelik sorulara ilişkin başarı düzeyleri arasındaki sonucu belirlemeye yönelik olarak yapılan  $t$  testi sonuçlarından elde edilen örnekleme giren öğrencilerin Türkçe testinde yer alan uygulama basamağındaki sorulardan elde ettikleri ortalama puanlar arasında anlamlı bir fark olmadığı" şeklinde yorumlanabilir. Her iki ildeki öğrencilerin kendileri için yeni olan bir sorunu çözerken ilgili ilkeleri, genellemeleri, yöntem ve teknikleri işe koşmada başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklinde de yorumlanabilir.

Ayrıca kavrama düzeyine yönelik sorulardaki başarı düzeyleri arasında Malatya'daki öğrencilerin lehine anlamlı bir fark varken, bir üst basamaktaki sorulardaki başarı düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmaması uygulama basamağına yönelik soruların ayırt edici özelliğinin iyi olmamasından da kaynaklanabilir.

#### **4. Analiz basamağına yönelik sorulara ilişkin başarı düzeyleri arasında fark var mıdır?**

Bu soruya cevap aramak üzere Malatya ili merkez ilköğretim okulları ile, Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarına devam eden öğrencilere yönelik olarak hazırlanmış Türkçe testindeki sorular bilişsel alanın basamaklarına göre gruplandırılmış, bu gruplandırma sonunda analiz basamağına giren 7 soruya verilen cevaplar arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koyabilmek için gruplar arası anlamlılık testi " $t$ " testi kullanılmıştır. Ortalamalar arasındaki fark tablo IV'de gösterilmiştir.

Tablo IV. Her İki İldeki Öğrencilerin Analiz Düzeyindeki Sorulara Verdikleri Cevaplara Göre “t” Testi Sonuçları

İstatistikler Yer	n	$\bar{X}$	S	T	Önem düzeyi
Mardin	225	2,71	1,48	2,5	P<.05  (Anlamlı)
Malatya	227	3,09	1,69		

Tablo IV’de görüldüğü gibi Malatya’daki öğrencilerin analiz basamağına yönelik sorulardan elde ettikleri ortalama puan 3.09, Mardin’deki öğrencilerin ise, 2.71’dir. Ortalamalar arasında Malatya’daki öğrencilerin lehine bir fark olduğu ve Malatya’daki öğrencilerin puan ortalamasının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın önemli olup olmadığı t testi ile kontrol edilmiş ve ortalamalar arası fark anlamlı bulunmuştur(P<.05).

Buna göre Malatya ili merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarına devam eden öğrencilerin puan ortalamalarının, Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarına devam eden öğrencilere göre başarı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Gruplar arası farkın anlamlılık “t” testi bunu kanıtlamaktadır.

Bu durum “Malatya ili merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarına devam eden öğrencilerin Türkçe dersi öğretiminde analiz düzeyinde kazandıkları davranışlarla öğeler arasındaki ilişkileri, dayandıkları temel sayıtlılar ve ilkeleri anlamada, Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarına devam eden öğrencilere göre başarı düzeyleri daha yüksektir” şeklinde yorumlanabilir.

### Öğretmenlere Uygulanan Anketlere İlişkin Bulgular

Anketlerin incelenmesinden anlaşılacağı gibi, öğretmenlere uygulanan anketlerin başında kişisel özelliklerle ilgili altı soru bulunmaktadır. Öğretmenlerin kişisel bilgileri tablo V’de verilmiştir.

**Tablo V. Ankete Cevap Veren Öğretmenlere İlişkin Kişisel Bilgiler**

Kişisel Bilgiler Yer	Eğitim			Kıdem					Yaş		
	Önlisans	Lisans	Yüksek lisans	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	16-21 yıl	21 ve yukarı	21-30 yaş	31-40 yaş	40 ve üstü
<b>MARDİN</b>											
F	3	27	2	20	8	-	3	1	20	10	2
%	9,4	84,4	6,2	62,5	25	-	9,4	3,1	62,5	31,3	6,3
<b>Malatya</b>											
F	11	18	1	7	10	5	4	4	9	13	8
%	36,7	60	3,3	23,3	33,3	16,8	13,3	13,3	30	43,3	26,7

Tablo V'de Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin % 84.4'ü lisans, % 9.4'ü önlisans, % 6.2'sinin yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin ise, % 60'ı lisans, % 36.7'si önlisans, % 3.3'nün yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Buna göre her iki ilde görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun lisans düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir.

Aynı tablodan Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin meslekteki kıdemlerine bakıldığında % 62.5'inin 1-5 yıl, % 25'inin 6-10 yıl, % 9.4'ünün 16-21 yıl, % 3.1'inin 21 ve yukarı yıllarda kıdeme sahip oldukları görülmektedir. 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmen bulunmamaktadır. Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin ise, % 33.3'ü 6-10 yıl, % 23.3'ü 1-5 yıl, % 16.8'i 11-15 yıl, % 13.3'ü 16-21 yıl, % 13.3'ü 21 ve yukarı yıllarda kıdeme sahip oldukları anlaşılmaktadır. Buna göre her iki yöredeki öğretmenlerin çoğunluğunun 1-5 yıl ile 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Aynı tabloda görüldüğü gibi Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin yaşlarına bakıldığında % 62.5'inin 21-30, % 31.3'ünün 31-40, % 6.3'ünün 40 ve üstü yaş grubunda oldukları görülmektedir. Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin ise, % 43.3'ü 31-40, % 30'nun 21-30, % 26.7'sinin 40 ve üstü yaş grubunda oldukları görülmektedir. Buna göre her iki yöredeki öğretmenlerin büyük çoğunluğu 21-30 ile 31-40 yaş grubunda yer aldığı görülmektedir.



## 6. Ankete katılan öğretmenlerin Türkçe kitaplarının içerik yönünden yeterliliğine ilişkin görüşlerinin karşılaştırılması

Malatya ili merkez ilköğretim okulları ile, Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarına görev yapan öğretmenlerin anketin ikinci bölümünde yer alan sorulara verdikleri cevapların ortalamaları ve ortalamaların karşılaştırılması ile ilgili *t* testi sonuçları tablo VI'da verilmiştir.

Tablo VI. Öğretmenlerin Türkçe Kitaplarını İçerik Yönünden Uygunluğuna Yönelik Anket Sorularına Verdikleri Cevaplara Göre “*t*” Testi Sonuçları

İstatistikler Yer	n	$\bar{X}$	S	T	Önem düzeyi
Mardin	32	24,19	3,69	4,40	P<.05  (Anlamlı)
Malatya	30	28,60	4,20		

Tablo VI'da görüldüğü gibi Malatya ili merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin Türkçe kitaplarını içerik yönünden uygunluğuna yönelik anket sorularına verdikleri cevaplara göre “*t*” testi sonuçlarının puan ortalamaları 28.60 Mardin'dekilerin ise 24.19'dur. Ortalamalar arasında Malatya'daki öğretmenlerin lehine bir fark olduğu ve Malatya'daki öğretmenlerin ortalamalarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın önemli olup olmadığı “*t*” testi ile kontrol edilmiş ve ortalamalar arası fark anlamlı bulunmuştur(P< .05).

Buna göre görev yapılan yerle Türkçe ders kitabını içerik yönünden değerlendirme arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler Türkçe ders kitabını sınıf düzeyine, kitaplarda yer alan metinleri öğrencilerin yaş düzeyine, konuları bir önceki sınıf programına tamamlayıcı, bir sonrakine hazırlayıcı, cümle yapısını öğrenci seviyesine ve yazım kurallarına uygun bulmazken, Malatya'daki öğretmenlerin uygun buldukları şeklinde yorumlanabilir.

## 7. Öğretmenlerin Görev Yerlerine Göre Türkçe Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Malatya ili merkez ilköğretim okulları ile, Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarına görev yapan öğretmenlerin Türkçe öğretim ilkeleri ile ilgili düzenlenmiş anket sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular tablo VII'de gösterilmiştir.

Tablo VII. Öğretmenlerin Görev Yerlerine Göre Türkçe Öğretimiyle İlgili Anket Sorularına Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Bulgular

Sorular	Seçenekler		Mardin								Malatya							
			Evet		Kısmen		Hayır		Toplam		Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
			S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
24 Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesini ve ezberlemesini sağlıyor musunuz?	2	6,3	21	65,6	9	28,1	32	100	1	3,4	17	58,7	11	37,9	29	100		
25 Öğrencilerin yeni dil alışkanlıklarını kazanmalarına yardımcı oluyor musunuz?	3	9,4	15	46,9	14	43,7	32	100	-	-	16	55,2	13	44,8	29	100		
26 Öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde karmalarına yardımcı oluyor musunuz?	4	12,5	12	37,5	16	50	32	100	-	-	12	41,4	17	58,6	29	100		
27 Öğretim materyallerini kolaydan zora doğru kullanıyor musunuz?	15	46,9	14	43,8	3	9,3	32	100	21	72,4	8	27,6	-	-	29	100		
28 Yeni cümle kalıplarını bilinen sözcüklerle anlatmaya çalışıyor musunuz?	15	46,9	16	50	1	3,1	32	100	19	65,5	10	34,5	-	-	29	100		
29 Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler gösteriyor musunuz?	18	56,3	12	37,5	2	6,2	32	100	20	69	9	31	-	-	29	100		
30 Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen ardından düzeltme yapıyor musunuz?	14	43,8	11	34,4	7	21,8	32	100	13	44,8	16	55,2	-	-	29	100		
31 Türkçe'yi öğretirken Türk kültürünü de öğretmeye çalışıyor musunuz?	13	40,6	14	43,8	5	15,6	32	100	14	48,3	14	48,3	1	3,4	29	100		
32 Sınıf içi bireysel farklılıkları dikkate alıyor musunuz?	15	46,9	15	46,9	2	6,2	32	100	19	65,5	10	34,5	-	-	29	100		
33 Öğrencilere dersle ilgili sorumlulukları verip, öğrencileri bireysel çalışmalar için yönlendiriyor musunuz?	12	37,5	17	53,1	3	9,4	32	100	15	51,7	13	44,8	1	3,4	29	100		
34 Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeyi düşünüyor musunuz?	11	34,4	18	56,3	3	9,3	32	100	15	51,7	13	44,8	1	3,4	29	100		
35 Okul aile işbirliğini yeterli düzeyde buluyor musunuz?	3	9,3	14	43,8	15	46,9	32	100	6	20,7	14	48,3	9	31	29	100		
36 Yörenin sosyo-kültürel yapısının öğrenci başarısını etkilediğini düşünüyor musunuz?	21	65,6	9	28,1	2	6,3	32	100	9	31	8	27,6	12	41,4	29	100		

Tablo VII'de görüldüğü gibi Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin Türkçe öğretim ilkelerine uygun olarak “öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesini ve ezberlenmesini sağlıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin % 58.7'si “kısmen”, % 37.9'u “hayır”, % 3.4'ü “evet” cevabını vermiştir. Aynı soruya Mardin'deki öğretmenlerin verdikleri

cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 65.6'sı "kısmen", % 28.1'i "hayır", % 6.3'ü "evet" cevabını vermiştir.

Buna göre ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu "öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesini ve ezberlenmesini sağlıyor musunuz" sorusuna "kısmen" cevabını vermişlerdir.

Bu durum ankete katılan öğretmenlerin öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesini ve ezberlenmesini kısmen sağlamaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo VII'de görüldüğü gibi Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin "öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı oluyor musunuz" sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin % 55.2'si "kısmen", % 44.8'i "hayır" cevabını verirken "evet" cevabını veren kimse olmamıştır. Aynı soruya Mardin'deki öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 46.9'u "kısmen", % 43.7'si "hayır", % 9.4.'ü "evet" cevabını vermiştir.

Buna göre ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu "öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı oluyor musunuz" sorusuna "kısmen" cevabını vermişlerdir.

Bu durum ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarına kısmen yardımcı olmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca istatistiksel açıdan güvenilir olmasa da Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerden bu soruya evet cevabı veren kimsenin olmayışı da dikkat çekicidir.

Tablo VII'de görüldüğü gibi Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin "öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarına yardımcı oluyor musunuz" sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin % 58.6'sı "hayır", % 41.4'ü "kısmen" cevabını verirken "evet" cevabını veren kimse olmamıştır. Aynı soruya Mardin'deki öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 50'si "hayır", % 37.5'i "kısmen", %12.5.'i "evet" cevabını vermiştir.

Buna göre ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu “öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarına yardımcı oluyor musunuz” sorusuna “hayır” cevabını vermişlerdir.

Bu durum ankete katılan öğretmenlerin öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarına yardımcı olmaya çalışmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca istatistiksel açıdan güvenilir olmasa da Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerden bu soruya evet cevabı veren kimsenin olmayışı da dikkat çekicidir.

Tablo VII’de görüldüğü gibi Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin “öğretim materyallerini kolaydan zora doğru sıralıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin % 72.4’ü “evet”, % 27.6’sı “kısmen” cevabını verirken “hayır” cevabını veren kimse olmamıştır. Aynı soruya Mardin’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 46.9’u “evet”, % 43.8’i “kısmen”, %9.3.’ü “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu “öğretim materyallerini kolaydan zora doğru sıralıyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını vermişlerdir.

Bu durum ankete katılan öğretmenlerin öğretim materyallerini kolaydan zora doğru sıralamaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca istatistiksel açıdan güvenilir olmasa da Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerden bu soruya hayır cevabı veren kimsenin olmayışı da dikkat çekicidir.

Tablo VII’de görüldüğü gibi Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin “yeni cümle kalıplarını bilinen sözcüklerle anlatmaya çalışıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin % 65.5’i “evet”, % 34.5’i “kısmen” cevabını verirken “hayır” cevabını veren kimse olmamıştır. Aynı soruya Mardin’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 50.’si “kısmen”, % 46.9’u “evet”, %3.1.’i “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu “yeni cümle kalıplarını bilinen sözcüklerle anlatmaya çalışıyor musunuz” sorusuna Malatya ili Merkez ilköğretim

okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenler “evet” cevabını verirken, Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenler “kısmen” cevabını vermişlerdir.

Bu durum Malatya Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin yeni cümle kalıplarını bilinen sözcüklerle anlatmaya çalıştıklarını, Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin ise kısmen yapmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca istatistiksel açıdan güvenilir olmasa da Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerden bu soruya hayır cevabı veren kimsenin olmayışının da düşünülmesi gerekir.

Tablo VII’de görüldüğü gibi Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin “yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler veriyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin % 69’u “evet”, % 31’i “kısmen” cevabını verirken “hayır” cevabını veren kimse olmamıştır. Aynı soruya Mardin’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 56.3’ü “evet”, % 37.5’i “kısmen”, %6.2.’si “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu “yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler veriyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını vermişlerdir.

Bu durum öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler vermeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca istatistiksel açıdan güvenilir olmasa da Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerden bu soruya hayır cevabı veren kimsenin olmayışı da dikkat çekicidir.

Tablo VII’de görüldüğü gibi Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin “başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen ardından düzeltme yapıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin % 55.2’si “kısmen”, % 44.8’i “evet” cevabını verirken “hayır” cevabını veren kimse olmamıştır. Aynı soruya Mardin’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 43.8’i “evet”, % 34.4’ü “kısmen”, %21.8.’i “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu “başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen ardından düzeltme yapıyor musunuz” sorusuna Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenler “evet” cevabını verirken, Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenler “kısmen” cevabını vermişlerdir.

Bu durum Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen ardından düzeltme yaptıkları, Malatya Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin ise kısmen yapmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca istatistiksel açıdan güvenilir olmasa da Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerden bu soruya hayır cevabı veren kimsenin olmayışı da dikkat çekicidir.

Tablo VII’de görüldüğü gibi Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin “Türkçe’yi öğretirken Türk kültürünü de öğretmeye çalışıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin % 48.3’ü “evet”, % 48.3’ü “kısmen”, % 3.4’ü “hayır” cevabını verirken, aynı soruya Mardin’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 43.8’i “kısmen”, % 40.6’sı “evet”, % 15.6’sı “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu “Türkçe’yi öğretirken Türk kültürünü de öğretmeye çalışıyor musunuz” sorusuna Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenler “kısmen” cevabını verirken, Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenler “evet” ve “kısmen” cevabını aynı oranda vermişlerdir.

Bu durum Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin Türkçe’yi öğretirken Türk kültürünü de kısmen öğretmeye çalıştıkları, Malatya Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin ise Türkçe’yi öğretirken Türk kültürünü de öğretmeye çalıştıkları veya kısmen öğretmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo VII’de görüldüğü gibi Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin “sınıf içi bireysel farklılıkları dikkate alıyor



musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin % 65.5’i “evet”, % 34.5’i “kısmen” cevabını verirken “hayır” cevabı veren hiç kimse olmamıştır. Aynı soruya Mardin’deki öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 46.9’u “evet”, % 46.9’u “kısmen”, % 6.2’si “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu “sınıf içi bireysel farklılıkları dikkate alıyor musunuz” sorusuna Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenler “evet” cevabını verirken, Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenler “evet” ve “kısmen” cevabını aynı oranda vermişlerdir.

Bu durum Malatya Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin sınıf içi bireysel farklılıkları dikkate aldıkları, Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin ise sınıf içi bireysel farklılıkları dikkate aldıkları veya kısmen almaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo VII’de görüldüğü gibi Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin “öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verip öğrencileri bireysel çalışmalar için yönlendiriyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 51.7’si “evet”, % 44.8’i “kısmen” % 3.4’ü “hayır” cevabını vermişlerdir. Aynı soruya Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 53.1’i “kısmen”, % 37.5’i “evet”, % 9.4.’ü “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu “öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verip öğrencileri bireysel çalışmalar için yönlendiriyor musunuz” sorusuna Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenler “evet” cevabını verirken, Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenler “kısmen” cevabını vermişlerdir.

Bu durum Malatya Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verip öğrencileri bireysel çalışmalar için yönlendirdiği, Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise



öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verip öğrencileri bireysel çalışmalar için kısmen yönlendirdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo VII’de görüldüğü gibi Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin “dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeyi planlıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 51.7’si “evet”, % 44.8’i “kısmen” % 3.4’ü “hayır” cevabını vermişlerdir. Aynı soruya Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 56.3’ü “kısmen”, % 34.4’ü “evet”, % 9.3.’ü “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu “dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeyi planlıyor musunuz ” sorusuna Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenler “evet” cevabını verirken, Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenler “kısmen” cevabını vermişlerdir.

Bu durum Malatya Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeyi planladığını, Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise kısmen planladığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo VII’de görüldüğü gibi Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin “okul aile işbirliğini yeterli düzeyde buluyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 48.3’ü “kısmen”, % 31’i “hayır” % 20.7’si “evet” cevabını vermişlerdir. Aynı soruya Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 46.9’u “hayır”, % 43.8’i “kısmen”, % 9.3.’ü “evet” cevabını vermiştir.

Buna göre ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu “okul aile işbirliğini yeterli düzeyde buluyor musunuz” sorusuna Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenler “kısmen” cevabını verirken, Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenler “hayır” cevabını vermişlerdir.

Bu durum Malatya Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul aile işbirliğini kısmen yeterli düzeyde buldukları, Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise okul aile işbirliğini yeterli düzeyde bulmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo VII’de görüldüğü gibi Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin “yörenin sosyo-kültürel yapısının öğrenci başarısını etkilediğini düşünüyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 41.4’ü “hayır”, % 31’i “evet” % 27.6’sı “kısmen” cevabını vermişlerdir. Aynı soruya Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 65.6’sı “evet”, % 28.1’i “kısmen”, % 6.3.’ü “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre ankete katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu “yörenin sosyo-kültürel yapısının öğrenci başarısını etkilediğini düşünüyor musunuz” sorusuna Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenler “hayır” cevabını verirken, Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenler “evet” cevabını vermişlerdir.

Bu durum Malatya Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yörenin sosyo-kültürel yapısının öğrenci başarısını etkilemediğini düşünürken, Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise yörenin sosyo-kültürel yapısının öğrenci başarısını etkilediğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Ayrıca “görev yaptığınız yerde konuşulan farklı bir dil var mı” sorusuna Mardin’deki öğretmenlerin tamamı “evet” cevabını verirken, Malatya’daki öğretmenlerin tamamı “hayır” cevabını vermişlerdir. “Hizmet içi eğitim kurslarına(Türkçe dersi ile ilgili) katıldınız mı” sorusuna Mardin’deki öğretmenlerin % 66.4’ü “hayır”, % 33.6’sı “evet” cevabını verirken, Malatya’daki öğretmenlerin % 58.6’sı “evet”, % 41.4’ü “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre Mardin’deki öğretmenlerin büyük çoğunluğu Türkçe dersi ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılmadıklarını belirtirken, Malatya’daki öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Türkçe dersi ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katıldıkları görülmektedir.

“Görev yaptığımız yörede resmi dil olan Türkçe'nin ikinci bir dil öğretiminde kullanılan yöntemlerle öğretilmesinin Türkçe öğretiminde etkililiği artıracağı düşüncesine katılıyor musunuz” sorusuna Mardin'de görev yapan öğretmenlerin % 70'i “evet” cevabını verirken, % 30'u “hayır” cevabını vermiştir.

Bu durum Mardin'de görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Türkçe'nin ikinci bir dil öğretiminde kullanılan yöntemlerle öğretilmesinin Türkçe öğretiminde etkililiği artıracağı düşüncesine katıldıkları şeklinde yorumlanabilir.

“İkinci bir dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri biliyor musunuz” sorusuna Mardin'de görev yapan öğretmenlerin % 70'i “hayır” cevabını verirken, % 30'u “evet” cevabını vermiştir.

Bu durum Mardin'de görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ikinci bir dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri bilmedikleri şeklinde yorumlanabilir.

#### **8. Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Türkçe Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması**

Her iki yöredeki ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan önlisans, lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin Türkçe öğretim ilkeleri ile ilgili düzenlenmiş anket sorularına(24-36) verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular tablo VIII'de gösterilmiştir.

Tablo VIII. Öğretmenlerin Öğrenim Düzeylerine Göre Türkçe Öğretimiyle İlgili Anket Sorularına Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Bulgular

Sorular	Seçenekler		Ön Lisans						Lisans ve üstü									
			Evet		Kısmen		Hayır		Toplam		Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
S.24 Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesini ve ezberlemesini sağlıyor musunuz?	-	-	8	61,5	5	38,5	13	100	3	6,3	30	62,5	15	31,2	48	100		
S.25 Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı oluyor musunuz?	-	-	5	38,5	8	61,5	13	100	3	6,3	26	54,2	19	39,5	48	100		
S.26 Öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarına yardımcı oluyor musunuz?	-	-	5	38,5	8	61,5	13	100	4	8,3	19	39,6	25	52,1	48	100		
S.27 Öğretim materyallerini kolaydan zora doğru sıralıyor musunuz?	10	76,9	3	23,1	-	-	13	100	26	54,2	19	39,6	3	6,3	48	100		
S.28 Yeni cümle kalıplarını bilinen sözcüklerle anlatmaya çalışıyor musunuz?	9	69,2	4	30,8	-	-	13	100	25	52,1	22	45,8	1	2,1	48	100		
S.29 Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler veriyor musunuz?	10	76	2	16,3	1	7,7	13	100	28	58,3	19	39,6	1	2,1	48	100		
S.30 Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen ardından düzeltme yapıyor musunuz?	7	53,8	6	46,2	-	-	13	100	20	41,7	21	43,8	7	14,6	48	100		
S.31 Türkçe'yi öğretirken Türk kültürünü de öğretmeye çalışıyor musunuz?	6	46,2	6	46,2	1	7,6	13	100	21	43,8	22	45,8	5	10,4	48	100		
S.32 Sınıf içi bireysel farklılıkları dikkate alıyor musunuz?	8	61,5	5	38,5	-	-	13	100	26	54,2	20	41,7	2	4,2	48	100		
S.33 Öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verip, öğrencileri bireysel çalışmalar için yönlendiriyor musunuz?	9	69,2	3	23,1	1	7,7	13	100	18	37,5	27	56,3	3	6,3	48	100		
S.34 Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeyi planlıyor musunuz?	7	53,8	6	46,2	-	-	13	100	19	39,6	25	52,1	4	8,3	48	100		
S.35 Okul aile işbirliğini yeterli düzeyde buluyor musunuz?	-	-	7	53,8	6	46,2	13	100	9	18,8	21	43,8	18	37,5	48	100		
S.36 Yörenin sosyo-kültürel yapısını öğrenci başarısını etkilediğini düşünüyor musunuz?	8	61,5	3	23,1	2	15,4	13	100	22	45,8	14	29,2	12	25	48	100		

Tablo VIII'de görüldüğü gibi ankete katılan önlisans mezunu öğretmenlerin “öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesini ve ezberlenmesini sağlıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 61.5'i “kısmen”, % 38.5'i “hayır” cevabını verirken “evet” cevabı veren hiç kimse olmamıştır. Lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin aynı soruya % 62.5'i “kısmen”, % 31.2'si “hayır”, % 6.3'ü “evet” cevabını vermiştir.

Buna göre önlisans, lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu “öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesini ve ezberlemesini sağlıyor musunuz” sorusuna “kısmen” cevabını vermişlerdir. Ayrıca bu soruya önlisans mezunu öğretmenlerden “evet” cevabını veren hiç kimse olmamıştır.

Bu durum öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesini ve ezberlemesini kısmen sağladıkları şeklinde yorumlanabilir. İstatistiksel

olarak güvenilir olmasa da önlisans mezunu öğretmenlerden bu soruya evet cevabı veren hiç kimsenin olmayışı da dikkat çekicidir.

Tablo VIII'de görüldüğü gibi ankete katılan önlisans mezunu öğretmenlerin “öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı oluyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 61.5'i “hayır”, % 38.5'i “kısmen” cevabını verirken “evet” cevabı veren hiç kimse olmamıştır. Lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin aynı soruya % 54.2'si “kısmen”, % 39.5'i “hayır”, % 6.3'ü “evet” cevabını vermiştir.

Buna göre önlisans mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu “öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı oluyor musunuz” sorusuna “hayır” cevabını verirken, lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu aynı soruya “kısmen” cevabını vermişlerdir. Ayrıca bu soruya önlisans mezunu öğretmenlerden “evet” cevabını veren hiç kimse olmamıştır.

Bu durum lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin, öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarına kısmen yardımcı olmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. Önlisans mezunu öğretmenlerin ise öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. İstatistiksel olarak güvenilir olmasa da önlisans mezunu öğretmenlerden bu soruya evet cevabı veren hiç kimsenin olmayışının da düşünülmesi gerekir.

Tablo VIII'de görüldüğü gibi ankete katılan önlisans mezunu öğretmenlerin “öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarına yardımcı oluyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 61.5'i “hayır”, % 38.5'i “kısmen” cevabını verirken “evet” cevabı veren hiç kimse olmamıştır. Lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin aynı soruya % 52.1'i “hayır”, % 39.6'sı “kısmen”, % 8.3'ü “evet” cevabını vermiştir.

Buna göre önlisans, lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu “öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarına yardımcı oluyor musunuz” sorusuna “hayır” cevabını vermişlerdir. Ayrıca bu soruya önlisans mezunu öğretmenlerden “evet” cevabını veren hiç kimse olmamıştır.

Bu durum öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarına yardımcı olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. İstatistiksel olarak güvenilir olmasa da önlisans mezunu öğretmenlerden bu soruya evet cevabı veren hiç kimsenin olmayışı da dikkat çekicidir.

Tablo VIII’de görüldüğü gibi ankete katılan önlisans mezunu öğretmenlerin “öğretim materyallerini kolaydan zora doğru sıralıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 76.9’u “evet”, % 23.1’i “kısmen” cevabını verirken “hayır” cevabı veren hiç kimse olmamıştır. Lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin aynı soruya % 54.2’si “evet”, % 39.5’i “kısmen”, % 6.3’ü “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre önlisans, lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu “öğretim materyallerini kolaydan zora doğru sıralıyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını vermişlerdir. Ayrıca bu soruya önlisans mezunu öğretmenlerden “hayır” cevabını veren hiç kimse olmamıştır.

Bu durum öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, öğretim materyallerini kolaydan zora doğru sıraladıkları şeklinde yorumlanabilir. İstatistiksel olarak güvenilir olmasa da önlisans mezunu öğretmenlerden bu soruya hayır cevabı veren hiç kimsenin olmayışının da düşünülmesi gerekir.

Tablo VIII’de görüldüğü gibi ankete katılan önlisans mezunu öğretmenlerin “yeni cümle kalıplarını bilinen sözcüklerle anlatmaya çalışıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 69.2’si “evet”, % 30.8’i “kısmen” cevabını verirken “hayır” cevabı veren hiç kimse olmamıştır. Lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin aynı soruya % 52.1’i “evet”, % 45.8’i “kısmen”, % 2.1’i “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre önlisans, lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu “yeni cümle kalıplarını bilinen sözcüklerle anlatmaya çalışıyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını vermişlerdir. Ayrıca bu soruya önlisans mezunu öğretmenlerden “hayır” cevabını veren hiç kimse olmamıştır.

Bu durum öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, yeni cümle kalıplarını bilinen sözcüklerle anlatmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. İstatistiksel olarak güvenilir olmasa da önlisans mezunu öğretmenlerden bu soruya hayır cevabı veren hiç kimsenin olmayışı da dikkat çekicidir.



Tablo VIII’de görüldüğü gibi ankete katılan önlisans mezunu öğretmenlerin “yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler veriyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 76’sı “evet”, % 16.3’ü “kısmen”, % 7.7’si “hayır”cevabını vermişlerdir. Lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin aynı soruya % 58.3’ü “evet”, % 39.6’sı “kısmen”, % 2.1’i “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre önlisans, lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu “yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler veriyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını vermişlerdir.

Bu durum öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verdikleri şeklinde yorumlanabilir

Tablo VIII’de görüldüğü gibi ankete katılan önlisans mezunu öğretmenlerin “başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen ardından düzeltme yapıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 53.8’i “evet”, % 46.2’si “kısmen” cevabını verirken “hayır” cevabı veren hiç kimse olmamıştır. Lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin aynı soruya % 43.8’i “kısmen”, % 41.7’si “evet”, % 14.6’sı “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre önlisans mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu “başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen ardından düzeltme yapıyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını verirken, lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu aynı soruya “kısmen” cevabını vermişlerdir. Ayrıca bu soruya önlisans mezunu öğretmenlerden “hayır” cevabını veren hiç kimse olmamıştır.

Bu durum önlisans mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen ardından düzeltme yaptıkları, lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin ise kısmen yapmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir. İstatistiksel olarak güvenilir olmasa da önlisans mezunu öğretmenlerden bu soruya hayır cevabı veren hiç kimsenin olmayışının da düşünülmesi gerekir.

Tablo VIII’de görüldüğü gibi ankete katılan önlisans mezunu öğretmenlerin “Türkçe’yi öğretirken Türk kültürünü de öğretmeye çalışıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 46.2’si “evet”, % 46.2’si “kısmen”, % 7.6’sı “hayır” cevabını vermişlerdir. Lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin aynı soruya % 45.8’i “kısmen”, % 43.8’i “evet”, % 10.4’ü “hayır” cevabını vermiştir.



Buna göre önlisans mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu “Türkçe’yi öğretirken Türk kültürünü de öğretmeye çalışıyor musunuz” sorusuna “evet” veya “kısmen” cevabını verirken, lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu aynı soruya “kısmen” cevabını vermişlerdir.

Bu durum önlisans mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, Türkçe’yi öğretirken Türk kültürünü de öğretmeye çalıştıkları veya kısmen çalıştıkları, lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin ise kısmen öğretmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo VIII’de görüldüğü gibi ankete katılan önlisans mezunu öğretmenlerin “sınıf içi bireysel farklılıkları dikkate alıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 61.5’i “evet”, % 38.5’i “kısmen” cevabını verirken “hayır” cevabı veren hiç kimse olmamıştır. Lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin aynı soruya % 54.2’si “evet”, % 41.7’si “kısmen”, % 4.2’si “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre önlisans, lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu “sınıf içi bireysel farklılıkları dikkate alıyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını vermişlerdir. Ayrıca bu soruya önlisans mezunu öğretmenlerden “hayır” cevabını veren hiç kimse olmamıştır.

Bu durum öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, sınıf içi bireysel farklılıkları dikkate aldıkları şeklinde yorumlanabilir. İstatistiksel olarak güvenilir olmasa da önlisans mezunu öğretmenlerden bu soruya hayır cevabı veren hiç kimsenin olmayışı da dikkat çekicidir.

Tablo VIII’de görüldüğü gibi ankete katılan önlisans mezunu öğretmenlerin “öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verip öğrencileri bireysel çalışmalara yönlendiriyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 69.2’si “evet”, % 23.1’i “kısmen”, % 7.7’si “hayır” cevabını vermişlerdir. Lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin aynı soruya % 56.3’ü “kısmen”, % 37.5’i “evet”, % 6.3’ü “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre önlisans mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu “öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verip öğrencileri bireysel çalışmalara yönlendiriyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını verirken, lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu aynı soruya “kısmen” cevabını vermişlerdir.

Bu durum önlisans mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verip öğrencileri bireysel çalışmalara yönlendirdikleri, lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin ise kısmen yönlendirmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo VIII’de görüldüğü gibi ankete katılan önlisans mezunu öğretmenlerin “dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeyi planlıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 53.8’i “evet”, % 46.2’si “kısmen” cevabını verirken, “hayır” cevabını veren hiç kimse olmamıştır. Lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin aynı soruya % 52.1’i “kısmen”, % 39.6’sı “evet”, % 8.3’ü “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre önlisans mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu “dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeyi planlıyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını verirken, lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu aynı soruya “kısmen” cevabını vermişlerdir.

Bu durum önlisans mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeyi planladıkları, lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin ise kısmen planladıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo VIII’de görüldüğü gibi ankete katılan önlisans mezunu öğretmenlerin “okul aile işbirliğini yeterli düzeyde buluyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 53.8’i “kısmen”, % 46.2’si “hayır” cevabını verirken “evet” cevabını veren hiç kimse olmamıştır. Lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin aynı soruya % 43.8’i “kısmen”, % 37.5’i “hayır”, % 18.8’i “evet” cevabını vermiştir.

Buna göre önlisans, lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu “okul aile işbirliğini yeterli düzeyde buluyor musunuz” sorusuna “kısmen” cevabını vermişlerdir. Ayrıca bu soruya önlisans mezunu öğretmenlerden “evet” cevabı veren hiç kimse olmamıştır.

Bu durum öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul aile işbirliğini kısmen yeterli düzeyde buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo VIII’de görüldüğü gibi ankete katılan önlisans mezunu öğretmenlerin “yörenin sosyo-kültürel yapısının öğrenci başarısını etkilediğini düşünüyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre % 61.5’i “evet”, % 23.1’i “kısmen”, % 15.4’ü “hayır” cevabını vermişlerdir. Lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin aynı soruya % 45.8’i “evet”, % 29.2’si “kısmen”, % 25’i “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre önlisans lisans ve üstü mezunu öğretmenlerin büyük çoğunluğu “yörenin sosyo-kültürel yapısının öğrenci başarısını etkilediğini düşünüyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını vermişlerdir.

Bu durum öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yörenin sosyo-kültürel yapısının öğrenci başarısını etkilediğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

### **9. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Türkçe Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması**

Her iki yöredeki ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Türkçe öğretim ilkeleri ile ilgili düzenlenmiş anket sorularına(24-36) verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular tablo IX’de gösterilmiştir.



Tablo IX. Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Türkçe Öğretimiyle İlgili Anket Sorularına Verdikleri Cevaplardan Elde Edilen Bulgular

Seçenekler	1 - 5 yıl						6 - 10 yıl						10 yıl ve üstü											
	Evet		Kısmen		Hayır		Evet		Kısmen		Hayır		Evet		Kısmen		Hayır		Toplam					
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%				
S.24 Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesini ve ezberlemesini sağlıyor musunuz?	2	7,4	17	63	8	29,6	27	100	-	-	14	77,8	4	22,2	18	100	1	6,3	7	43,8	8	50	16	100
S.25 Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı oluyor musunuz?	3	11,1	13	48,1	11	40,7	27	100	-	-	12	66,7	6	33,3	18	100	-	-	6	37,5	10	62,5	16	100
S.26 Öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarına yardımcı oluyor musunuz?	4	14,8	8	29,6	15	55,6	27	100	-	-	12	66,7	6	33,3	18	100	-	-	4	25	12	75	16	100
S.27 Öğretim materyallerini kolaydan zora doğru sıralıyor musunuz?	16	59,3	9	33,3	2	7,4	27	100	7	38,8	10	55,6	1	5,6	18	100	13	81,3	3	18,7	-	-	16	100
S.28 Yeni cümle kalıplarını bilinen sözcüklerle anlatmaya çalışıyor musunuz?	13	48,1	13	48,1	1	3,8	27	100	9	50	9	50	-	-	18	100	12	75	4	25	-	-	16	100
S.29 Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler veriyor musunuz?	17	63	9	33,3	1	3,7	27	100	8	44,4	10	55,6	-	-	18	100	13	81,3	2	12,5	1	6,2	16	100
S.30 Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen ardından düzeltme yapıyor musunuz?	14	51,9	9	33,3	4	14,8	27	100	4	22,2	11	61,1	3	16,7	18	100	9	56,3	7	43,7	-	-	16	100
S.31 Öğretilen dilin kültürünü de öğretmeye çalışıyor musunuz?	10	37	14	51,9	3	11,1	27	100	9	50	8	44,4	1	5,6	18	100	8	50	6	37,5	2	12,5	16	100
S.32 Sınıf içi bireysel farklılıkları dikkate alıyor musunuz?	17	63	9	33,3	1	3,7	27	100	7	38,9	10	55,6	1	5,6	18	100	10	62,5	6	37,5	-	-	16	100
S.33 Öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verip, öğrencileri bireysel çalışmalar için yönlendiriyor musunuz?	9	33,3	17	63	1	3,7	27	100	9	50	8	44,4	1	5,6	18	100	9	56,3	5	31,3	2	12,4	16	100
S.34 Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeyi planlıyor musunuz?	11	40,7	14	51,9	2	7,4	27	100	6	33,3	11	61,1	1	5,6	18	100	9	56,3	6	37,5	1	6,3	16	100
S.35 Okul aile işbirliğini yeterli düzeyde buluyor musunuz?	5	18,5	15	55,6	7	25,9	27	100	3	16,7	6	33,3	9	50	18	100	1	6,3	7	43,7	8	50	16	100
S.36 Yörenin sosyo-kültürel yapısını öğrenci başarısını etkilediğini düşünüyor musunuz?	14	51,9	11	40,7	2	7,4	27	100	6	33,3	2	11,1	10	55,6	18	100	10	62,5	4	25	2	12,5	16	100

Tablo IX'da görüldüğü gibi “öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesini ve ezberlemesini sağlıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 63’ü “kısmen”, % 29.6’sı “hayır”, % 7.4’ü “evet” cevabını verirken, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 77.8’i “kısmen”, % 22.2’si “hayır”cevabını verirken “evet” cevabı veren hiç kimse olmamıştır.10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 50’si “hayır”, % 43.8’i “kısmen”, % 6.3’ü “evet” cevabını vermiştir.

Buna göre 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu “öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesini ve ezberlemesini sağlıyor musunuz” sorusuna “kısmen” cevabını vermişlerdir. 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bu soruya “hayır” cevabını vermişlerdir.

Bu durum 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesini ve ezberlemesini kısmen sağlamaya çalışırken, 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesini ve ezberlemesini sağlamaya çalışmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo IX'da görüldüğü gibi “öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı oluyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 48.1’i “kısmen”, % 40.7’si “hayır”, % 11.1’i “evet” cevabını verirken, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 66.7’si “kısmen”, % 33.3’ü “hayır”cevabını verirken “evet” cevabı veren hiç kimse olmamıştır.10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 62.5’i “hayır”, % 37.5’i “kısmen” cevabını verirken “evet” cevabını veren hiç kimse olmamıştır.

Buna göre 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu “öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı oluyor musunuz” sorusuna “kısmen” cevabını vermişlerdir. 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bu soruya “hayır” cevabını vermişlerdir.

Bu durum 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarına kısmen yardımcı oldukları,

10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo IX'da görüldüğü gibi “öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarına yardımcı oluyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 55.6’sı “hayır”, % 29.6’sı “kısmen”, % 14.8’i “evet” cevabını verirken, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 66.7’si “kısmen”, % 33.3’ü “hayır”cevabını verirken “evet” cevabı veren hiç kimse olmamıştır.10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 75’i “hayır”, % 25’i “kısmen” cevabını verirken “evet” cevabı veren hiç kimse olmamıştır.

Buna göre 1-5 yıl ile 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu “öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarına yardımcı oluyor musunuz” sorusuna “hayır” cevabını vermişlerdir. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bu soruya “kısmen” cevabını vermişlerdir.

Bu durum 1-5 yıl ile 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarına yardımcı olmadıklarını belirtirken, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarına kısmen yardımcı oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo IX'da görüldüğü gibi “Öğretim materyallerini kolaydan zora doğru sıralıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 59.3’ü “evet”, % 33.3’ü “kısmen”, % 7.4’ü “hayır” cevabını verirken, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 55.6’sı “kısmen”, % 38.8’i “evet”, % 5.6’sı “hayır” cevabını vermiştir. 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 81.3’ü “evet”, % 18.7’si “kısmen” cevabını verirken “hayır” cevabı veren hiç kimse olmamıştır.

Buna göre 1-5 yıl ile 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu “öğretim materyallerini kolaydan zora doğru sıralıyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını vermişlerdir. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bu soruya “kısmen” cevabını vermişlerdir.



Bu durum 1-5 yıl ile 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretim materyallerini kolaydan zora doğru sıraladığı, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise öğretim materyallerini kolaydan zora doğru kısmen sıraladığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo IX'da görüldüğü gibi “yeni cümle kalıplarını bilinen sözcüklerle anlatmaya çalışıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 48.1’i “evet”, % 48.1’i “kısmen”, % 3.8’i “hayır” cevabını verirken, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 50’si “evet”, % 50’si “kısmen”cevabını verirken “hayır” cevabı veren hiç kimse olmamıştır.10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 75’i “evet”, % 25’i “kısmen” cevabını verirken “hayır” cevabı veren hiç kimse olmamıştır.

Buna göre 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu “yeni cümle kalıplarını bilinen sözcüklerle anlatmaya çalışıyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını verirken, 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bu soruya”evet” veya “kısmen” cevabını vermişlerdir.

Bu durum 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni cümle kalıplarını bilinen sözcüklerle anlatmaya çalıştıkları, 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise yeni cümle kalıplarını bilinen sözcüklerle anlatmaya çalıştıkları veya kısmen çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo IX'da görüldüğü gibi “yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler veriyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 63’ü “evet”, % 33.3’ü “kısmen”, % 3.7’si “hayır” cevabını verirken, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 55.6’sı “kısmen”, %44.4’ü “evet”cevabını verirken “hayır” cevabı veren hiç kimse olmamıştır.10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 81.3’ü “evet”, % 12.5’i “kısmen”, % 6.2’si “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre 1-5 yıl ile 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu “yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler veriyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını vermişlerdir. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bu soruya “kısmen” cevabını vermişlerdir.



Bu durum 1-5 yıl ile 10 yıl ve üstü arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verdiğini, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise yeni bir yapıyı sunmadan önce kısmen örnekler vermeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo IX'da görüldüğü gibi “başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen ardından düzeltme yapıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 51.9'u “evet”, % 33.3'ü “kısmen”, % 14.8'i “hayır” cevabını verirken, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 61.1'i “kısmen”, % 27.2'si “evet”, % 16.7'si “hayır”cevabını vermiştir. 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 56.3'ü “evet”, % 43.7'si “kısmen” cevabını verirken “hayır” cevabını hiç kimse vermemiştir.

Buna göre 1-5 yıl ile 10 yıl ve üstü arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu “başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen ardından düzeltme yapıyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını vermişlerdir. 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bu soruya “kısmen” cevabını vermişlerdir.

Bu durum 1-5 yıl ile 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen ardından düzeltme yaptıklarını, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen ardından kısmen düzeltme yaptıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo IX'da görüldüğü gibi “Türkçe'yi öğretirken Türk kültürünü de öğretmeye çalışıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 51.9'u “kısmen”, % 37'si “evet”, % 11.1'i “hayır” cevabını verirken, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 50'si “evet”, % 44.4'ü “kısmen”, %5.6'sı “hayır” cevabını vermiştir. 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 50'si “evet”, % 37.5'i “kısmen”, % 12.5'i “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre 6-10 yıl arası ile 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu “Türkçe'yi öğretirken Türk kültürünü de öğretmeye çalışıyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını vermişlerdir. 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bu soruya “kısmen” cevabını vermişlerdir.

Bu durum 6-10 yıl arası ile 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Türkçe'yi öğretirken Türk kültürünü de öğretmeye çalıştığı, 1-5 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise Türkçe'yi öğretirken Türk kültürünü de kısmen öğretmeye çalıştığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo IX'da görüldüğü gibi "sınıf içi bireysel farklılıkları dikkate alıyor musunuz" sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 63'ü "evet", % 33.3'ü "kısmen", % 3.7'si "hayır" cevabını verirken, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 55.6'sı "kısmen", % 38.9'u "evet", % 5.6'sı "hayır" cevabını vermiştir. 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 62.5'i "evet", % 37.5'i "kısmen" cevabını verirken "hayır" cevabını hiç kimse vermemiştir.

Buna göre 1-5 yıl ile 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu "sınıf içi bireysel farklılıkları dikkate alıyor musunuz" sorusuna "evet" cevabını vermişlerdir. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bu soruya "kısmen" cevabını vermişlerdir.

Bu durum 1-5 yıl ile 10 yıl ve üstü arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıf içi bireysel farklılıkları dikkate aldığı, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise sınıf içi bireysel farklılıkları kısmen dikkate aldıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo IX'da görüldüğü gibi "öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verip, öğrencileri bireysel çalışmalar için yönlendiriyor musunuz" sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 63'ü "kısmen", % 33.3'ü "evet", % 3.7'si "hayır" cevabını verirken, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 50'si "evet", % 44.4'ü "kısmen", % 5.6'sı "hayır" cevabını vermiştir. 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 56.3'ü "evet", % 31.3'ü "kısmen", % 12.4'ü "hayır" cevabını vermiştir.

Buna göre 6-10 yıl arası ile 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu "öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verip, öğrencileri bireysel çalışmalar için yönlendiriyor musunuz" sorusuna "evet" cevabını vermişlerdir. 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bu soruya "kısmen" cevabını vermişlerdir.

Bu durum 6-10 yıl ile 10 yıl ve üstü arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verip, öğrencileri bireysel çalışmalar için yönlendirdikleri, 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verip, öğrencileri bireysel çalışmalar için kısmen yönlendirmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo IX'da görüldüğü gibi “dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeyi planlıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 51.9'u “kısmen”, % 40.7'si “evet”, % 7.4'ü “hayır” cevabını verirken, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 61.1'i “kısmen”, % 33.3'ü “evet”, % 5.6'sı “hayır” cevabını vermiştir. 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 56.3'ü “evet”, % 37.5'i “kısmen”, % 6.3'ü “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu “dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeyi planlıyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını vermişlerdir. 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu soruya “kısmen” cevabını vermişlerdir.

Bu durum 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeyi planladığını, 1-5 yıl ve 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeyi kısmen planlamaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo IX'da görüldüğü gibi “okul aile işbirliğini yeterli düzeyde buluyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 55.6'sı “kısmen”, % 25.9'u “hayır”, % 18.5'i “evet” cevabını verirken, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 50'si “hayır”, % 33.3'ü “kısmen”, % 16.7'si “evet”cevabını vermiştir. 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 50'si “hayır”, % 43.7'si “kısmen”, % 6.3'ü “evet”cevabını vermiştir.

Buna göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu “okul aile işbirliğini yeterli düzeyde buluyor musunuz” sorusuna “kısmen” cevabını vermişlerdir. 6-10 yıl arası ile 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bu soruya. “hayır” cevabını vermişlerdir

Bu durum 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul aile işbirliğini kısmen yeterli düzeyde bulduklarını, 6-10 yıl ile 10 yıl ve üstü arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise okul aile işbirliğini yeterli düzeyde bulmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo IX’da görüldüğü gibi “yörenin sosyo-kültürel yapısının öğrenci başarısını etkilediğini düşünüyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 1-5 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 51.9’u “evet”, % 40.7’si “kısmen”, % 7.4’ü “hayır” cevabını verirken, 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 55.6’sı “hayır”, % 33.3’ü “evet”, % 11.1’i “kısmen”cevabını vermiştir. 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin % 62.5’i “evet”, % 25’i “kısmen”, % 12.5’i “hayır”cevabını vermiştir.

Buna göre 1-5 yıl ile 10 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu “yörenin sosyo-kültürel yapısının öğrenci başarısını etkilediğini düşünüyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını vermişlerdir. 6-10 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bu soruya “hayır” cevabını vermişlerdir.

Bu durum 1-5 yıl ile 10 yıl ve üstü arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yörenin sosyo-kültürel yapısının öğrenci başarısını etkilediğini düşündükleri, 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise yörenin sosyo-kültürel yapısının öğrenci başarısını etkilemediğini düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

#### **10. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Türkçe Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması**

Her iki yöredeki ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin yaşlarına göre Türkçe dersi öğretimine yönelik olarak düzenlenmiş anket sorularına(24-36) verdikleri cevaplardan elde edilen bulgular tablo X’da gösterilmiştir.

Tablo X. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Türkçe Öğretiminin Etkililiğine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması

Seçenekler Sorular	21-30 yaş								31 yaş ve üstü							
	Evet		Kısmen		Hayır		Toplam		Evet		Kısmen		Hayır		Toplam	
	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%	S	%
S.24 Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesini ve ezberlemesini sağlıyor musunuz?	2	6,9	19	65,5	8	27,6	29	100	1	3,1	19	59,4	12	37,5	32	100
S.25 Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı oluyor musunuz?	3	10,3	13	44,8	13	44,8	29	100	-	-	18	56,3	14	43,8	32	100
S.26 Öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarına yardımcı oluyor musunuz?	4	13,8	11	37,9	14	48,3	29	100	-	-	13	40,6	19	59,4	32	100
S.27 Öğretim materyallerini kolaydan zora doğru sıralıyor musunuz?	17	58,6	10	34,5	2	6,9	29	100	19	59,4	12	37,5	1	3,1	32	100
S.28 Yeni cümle kalıplarını bilinen sözcüklerle anlatmaya çalışıyor musunuz?	13	44,8	15	51,7	1	3,5	29	100	21	65,6	11	34,4	-	-	32	100
S.29 Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler veriyor musunuz?	18	62,1	11	37,9	-	-	29	100	20	62,5	10	31,3	2	6,2	32	100
S.30 Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen ardından düzeltme yapıyor musunuz?	13	44,8	11	37,9	5	17,3	29	100	14	43,8	16	50	2	6,2	32	100
S.31 Türkçe'yi öğretirken Türk kültürünü de öğretmeye çalışıyor musunuz?	12	41,4	13	44,8	4	13,8	29	100	15	46,9	15	46,9	2	6,2	32	100
S.32 Sınıf içi bireysel farklılıkları dikkate alıyor musunuz?	16	55,2	11	37,9	2	6,9	29	100	18	56,3	14	43,7	-	-	32	100
S.33 Öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verip, öğrencileri bireysel çalışmalar için yönlendiriyor musunuz?	12	41,4	17	58,6	-	-	29	100	15	46,9	13	40,6	4	12,5	32	100
S.34 Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeyi planlıyor musunuz?	13	44,8	13	44,8	3	10,4	29	100	13	40,6	18	56,3	1	3,1	32	100
S.35 Okul aile işbirliğini yeterli düzeyde buluyor musunuz?	4	13,8	15	51,7	10	34,5	29	100	5	15,6	13	40,6	14	43,8	32	100
S.36 Yörenin sosyo-kültürel yapısının öğrenci başarısını etkilediğini düşünüyor musunuz?	14	48,3	11	37,9	4	13,8	29	100	16	50	6	18,8	10	31,2	32	100

Tablo X'da görüldüğü gibi "öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesini ve ezberlemesini sağlıyor musunuz" sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 21-30 yaş arası öğretmenlerin % 65.5'i "kısmen", % 27.6'sı "hayır", % 6.9'ü "evet" cevabını verirken, 31 yaş ve üstü öğretmenlerin % 59.4'ü "kısmen", % 37.5'i "hayır", % 3.1'i "evet" cevabını vermiştir.

Buna göre 21-30 yaş arası ile 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğu "öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesini ve ezberlemesini sağlıyor musunuz" sorusuna "kısmen" cevabını vermişlerdir.

Bu durum 21-30 yaş arası ile 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesini ve ezberlemesini kısmen sağlamaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo X’da görüldüğü gibi “öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı oluyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 21-30 yaş arası öğretmenlerin % 44.8’i “kısmen”, % 44.8’i “hayır”, % 10.4’ü “evet” cevabını verirken, 31 yaş ve üstü öğretmenlerin % 56.3’ü “kısmen”, % 43.8’i “hayır”cevabını verirken “evet” cevabı veren hiç kimse olmamıştır

Buna göre 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğu “öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı oluyor musunuz” sorusuna “kısmen” cevabını vermişlerdir. 21-30 yaş arası öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bu soruya “kısmen” veya “hayır” cevabını vermişlerdir.

Bu durum 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarına kısmen yardımcı oldukları, 21-30 yaş arası öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarına kısmen yardımcı oldukları veya yardımcı olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo X’da görüldüğü gibi “öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarına yardımcı oluyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 21-30 yaş arası öğretmenlerin % 48.3’ü “hayır”, % 37.9’u “kısmen”, % 13.8’i “evet” cevabını verirken, 31 yaş ve üstü öğretmenlerin % 59,4’ü “hayır”, % 40.6’sı “kısmen” cevabını verirken “evet” cevabı veren hiç kimse olmamıştır.

Buna göre 21-30 yaş arası ile 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğu “öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarına yardımcı oluyor musunuz” sorusuna “hayır” cevabını vermişlerdir.

Buna göre 21-30 yaş arası ile 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarına yardımcı olmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo X’da görüldüğü gibi “Öğretim materyallerini kolaydan zora doğru sıralıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 21-30 yaş arası öğretmenlerin % 58.6’sı “evet”, % 34.5’i “kısmen”, % 6.9’u “hayır” cevabını verirken, 31 yaş ve üstü öğretmenlerin % 59.4’ü “evet”, % 37.5’i “kısmen”, % 3.1’i “hayır” cevabını vermiştir.



Buna göre 21-30 yaş arası ile 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğu “öğretim materyallerini kolaydan zora doğru sıralıyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını vermişlerdir.

Bu durum 21-30 yaş arası ile 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğretim materyallerini kolaydan zora doğru sıraladığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo X’da görüldüğü gibi “yeni cümle kalıplarını bilinen sözcüklerle anlatmaya çalışıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 21-30 yaş arası öğretmenlerin % 51,7’si “kısmen”, % 44,8’i “evet”, % 3,5’i “hayır” cevabını verirken, 31 yaş ve üstü öğretmenlerin % 65,6’sı “evet”, % 34,4’ü “kısmen”cevabını verirken “hayır” cevabı veren hiç kimse olmamıştır.

Buna göre 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğu “yeni cümle kalıplarını bilinen sözcüklerle anlatmaya çalışıyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını verirken, 21-30 yaş arası öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bu soruya “kısmen” cevabını vermişlerdir.

Bu durum 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni cümle kalıplarını bilinen sözcüklerle anlatmaya çalıştıkları, 21-30 yaş arası öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise yeni cümle kalıplarını bilinen sözcüklerle kısmen anlatmaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo X’da görüldüğü gibi “yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler veriyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 21-30 yaş arası öğretmenlerin % 62,1’i “evet”, % 37,9’u “kısmen” cevabını verirken “hayır” cevabı veren hiç kimse olmamıştır. 31 yaş ve üstü öğretmenlerin % 62,5’i “evet”, % 31,3’ü “kısmen”, % 6,2’si “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre 21-30 yaş arası ile 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğu “yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler veriyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını vermişlerdir.

Bu durum 21-30 yaş arası ile 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verdiği şeklinde yorumlanabilir.

Tablo X’da görüldüğü gibi “başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen ardından düzeltme yapıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 21-30 yaş arası öğretmenlerin % 44,8’i “evet”, % 37,9’u “kısmen”, % 17,3’ü “hayır” cevabını



verirken, 31 yaş ve üstü öğretmenlerin % 50'si "kısmen", % 43.8'i "evet", % 6.2'si "hayır" cevabını vermiştir.

Buna göre 21-30 yaş arası öğretmenlerin büyük çoğunluğu "başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen ardından düzeltme yapıyor musunuz" sorusuna "evet" cevabını vermişlerdir. 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bu soruya "kısmen" cevabını vermişlerdir.

Bu durum 21-30 yaş arası öğretmenlerin büyük çoğunluğunun başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen ardından düzeltme yaptıklarını, 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen ardından kısmen düzeltme yaptıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo X'da görüldüğü gibi "Türkçe'yi öğretirken Türk kültürünü de öğretmeye çalışıyor musunuz" sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 21-30 yaş arası öğretmenlerin % 44.8'i "kısmen", % 41.4'ü "evet", % 13.8'i "hayır" cevabını verirken, 31 yaş ve üstü öğretmenlerin % 46.9'u "evet", % 46.9'u "kısmen", % 6.2'si "hayır" cevabını vermiştir.

Buna göre 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğu "Türkçe'yi öğretirken Türk kültürünü de öğretmeye çalışıyor musunuz" sorusuna "evet" veya "kısmen" cevabını vermişlerdir. 21-30 yaş arası öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bu soruya "kısmen" cevabını vermişlerdir.

Bu durum 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Türkçe'yi öğretirken Türk kültürünü de öğretmeye çalıştığı veya kısmen öğretmeye çalıştığı, 21-30 yaş arası öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise Türkçe'yi öğretirken Türk kültürünü de kısmen öğretmeye çalıştığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo X'da görüldüğü gibi "sınıf içi bireysel farklılıkları dikkate alıyor musunuz" sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 21-30 yaş arası öğretmenlerin % 55.2'si "evet", % 37.9'u "kısmen", % 6.9'u "hayır" cevabını verirken, 31 yaş ve üstü öğretmenlerin % 56.3'ü "evet", % 43.7'si "kısmen cevabını verirken "hayır" cevabını hiç kimse vermemiştir.

Buna göre 21-30 yaş arası ile 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğu "sınıf içi bireysel farklılıkları dikkate alıyor musunuz" sorusuna "evet" cevabını vermişlerdir.

Bu durum 21-30 yaş arası ile 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğunun sınıf içi bireysel farklılıkları dikkate aldığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo X'da görüldüğü gibi “öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verip, öğrencileri bireysel çalışmalar için yönlendiriyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 21-30 yaş arası öğretmenlerin % 58.6’sı “kısmen”, % 41.4’ü “evet” cevabını verirken “hayır” cevabını hiç kimse vermemiştir. 31 yaş ve üstü öğretmenlerin % 46.9’u “evet”, % 40.6’sı “kısmen”, % 12.5’i “hayır”cevabını vermiştir.

Buna göre 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğu “öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verip, öğrencileri bireysel çalışmalar için yönlendiriyor musunuz” sorusuna “evet” cevabını vermişlerdir. 21-30 yaş arası öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bu soruya “kısmen” cevabını vermişlerdir.

Bu durum 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğunun öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verip, öğrencileri bireysel çalışmalar için yönlendirdikleri, 21-30 yaş arası öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verip, öğrencileri bireysel çalışmalar için kısmen yönlendirmeye çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo X'da görüldüğü gibi “dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeyi planlıyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 21-30 yaş arası öğretmenlerin % 44.8’i “evet”, % 44.8’i “kısmen”, % 10.4’ü “hayır” cevabını verirken, 31 yaş ve üstü öğretmenlerin % 56.3’ü “kısmen”, % 40.6’sı “evet”, % 3.1’i “hayır” cevabını vermiştir.

Buna göre 21-30 yaş arası öğretmenlerin büyük çoğunluğu “dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeyi planlıyor musunuz” sorusuna “evet” veya “kısmen” cevabını vermişlerdir. 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğu bu soruya “kısmen” cevabını vermişlerdir.

Bu durum 21-30 yaş arası öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeyi planladığı veya kısmen planlamaya çalıştıkları, 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğunun dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeyi kısmen planlamaya çalıştıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo X'da görüldüğü gibi “okul aile işbirliğini yeterli düzeyde buluyor musunuz” sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 21-30 yaş arası öğretmenlerin %

51.7'si "kısmen", % 34.5'i "hayır", % 13.8'i "evet" cevabını verirken, 31 yaş ve üstü öğretmenlerin % 43.8'i "hayır", % 40.6'sı "kısmen", % 15.6'sı "evet" cevabını vermiştir.

Buna göre 21-30 yaş arası öğretmenlerin büyük çoğunluğu "okul aile işbirliğini yeterli düzeyde buluyor musunuz" sorusuna "kısmen" cevabını vermişlerdir. 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise bu soruya "hayır" cevabını vermişlerdir

Bu durum 21-30 yaş arası öğretmenlerin büyük çoğunluğunun okul aile işbirliğini kısmen yeterli düzeyde bulduklarını, 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise okul aile işbirliğini yeterli düzeyde bulmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo X'da görüldüğü gibi "yörenin sosyo-kültürel yapısının öğrenci başarısını etkilediğini düşünüyor musunuz" sorusuna verdikleri cevaplardan elde edilen bulgulara göre 21-30 yaş arası öğretmenlerin % 48.3'ü "evet", % 37.9'u "kısmen", % 13.8'i "hayır" cevabını verirken, 31 yaş ve üstü öğretmenlerin % 50'si "evet", % 31.2'si "hayır", % 18.8'i "kısmen" cevabını vermiştir.

Buna göre 21-30 yaş arası ile 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğu "yörenin sosyo-kültürel yapısının öğrenci başarısını etkilediğini düşünüyor musunuz" sorusuna "evet" cevabını vermişlerdir.

Bu durum 21-30 yaş arası ile 31 yaş ve üstü öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yörenin sosyo-kültürel yapısının öğrenci başarısını etkilediğini düşündükleri, şeklinde yorumlanabilir.

## BÖLÜM V

### SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırma problemi kapsamında, araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular ile bu bulguların yorumları doğrultusunda aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. Malatya'daki öğrencilerin Türkçe testinden elde ettikleri ortalama puan 12.58, Mardin'deki öğrencilerin ise, 11.55'dir. Ortalamalar arasında Malatya'daki öğrencilerin lehine bir fark olduğu tespit edilmiştir. Ortalamalar arasındaki bu farkın önemli olup olmadığı *t* testi ile kontrol edilmiş ve ortalamalar arası fark anlamlı bulunmuştur( $P < .05$ ). Başka bir deyişle, Malatya'daki öğrencilerin Türkçe dersindeki başarı düzeylerinin Mardin'deki öğrencilere göre anlamlı bir şekilde yüksek olduğu ortaya çıkmıştır.

2. Malatya'daki öğrencilerin kavrama basamağına yönelik sorulardan elde ettikleri ortalama puan 6.87, Mardin'deki öğrencilerin ise, 6.30'dur. Ortalamalar arasında Malatya'daki öğrencilerin lehine bir fark olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın önemli olup olmadığı *t* testi ile kontrol edilmiş ve ortalamalar arası fark anlamlı çıkmıştır( $P < .05$ ). Başka bir deyişle, Malatya'daki öğrencilerin kavrama basamağına yönelik sorulardan elde ettikleri ortalama puana göre, Mardin'deki öğrencilerden daha başarılı oldukları tespit edilmiştir.

3. Mardin'deki öğrencilerin uygulama basamağına yönelik sorulardan elde ettikleri ortalama puan 2.62, Malatya'daki öğrencilerin ise 2.53'dür. Ortalamalar arasında Mardin'deki öğrencilerin lehine bir fark olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın önemli olup olmadığı *t* testi ile kontrol edilmiş ve ortalamalar arası fark anlamsız çıkmıştır( $P > .05$ ). Bu durum Türkçe başarı testinde yer alan bir alt basamaktaki (kavrama) sorularda Malatya'daki öğrencilerin lehine anlamlı bir fark çıkarırken; uygulama basamağına yönelik sorularda ortalamalar arası farkın anlamsız çıkması, öğrenci testinde yer alan uygulama basamağına yönelik soruların ayırt edici özelliğinin iyi olmamasından da kaynaklanabilir.

4. Malatya'daki öğrencilerin analiz basamağına yönelik sorulardan elde ettikleri ortalama puan 3.09, Mardin'deki öğrencilerin ise, 2.71'dir. Ortalamalar arasında Malatya'daki öğrencilerin lehine bir fark olduğu görülmektedir. Ortalamalar arasındaki bu farkın önemli olup olmadığı *t* testi ile kontrol edilmiş ve ortalamalar arası fark anlamlı çıkmıştır( $P < .05$ ). Başka bir deyişle, Malatya'daki öğrencilerin Türkçe öğretiminde analiz düzeyinde

kazandıkları davranışlarla öğeler arasındaki ilişkileri, dayandıkları temel sayıtlar ve ilkeleri anlamada Mardin'deki öğrencilere göre başarı düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

5. Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin % 9.4'ünün önlisans, % 84.4'ünün lisans, % 6.2'sinin yüksek lisans mezunu olduğu saptanmıştır. Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin ise, % 36.7'si önlisans, % 60'ı lisans, % 3.3'nün yüksek lisans mezunu olduğu belirlenmiştir. Başka bir deyişle, Mardin ili Nusaybin ilçesinde görev yapan öğretmenlerin öğrenim düzeyleri, Malatya merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksektir.

6. Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin % 62.5'inin 1-5 yıl, % 25'inin 6-10 yıl, % 9.4'ünün 16-21 yıl, % 3.1'inin 21 ve yukarı yıllarda kıdeme sahip oldukları belirlenmiştir. 11-15 yıl arası kıdeme sahip öğretmen bulunmadığı belirlenmiştir. Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin ise, % 23.3'ü 1-5 yıl, % 33.3'ü 6-10 yıl, % 16.8'i 11-15 yıl, % 13.3'ü 16-21 yıl, % 13.3'ü 21 ve yukarı yıllarda kıdeme sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Buna göre, Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler, Malatya merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlere oranla daha az mesleki kıdeme sahiptir.

7. Mardin ili Nusaybin ilçesi Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin % 62.5'inin 21-30, % 31.3'ünün 31-40, % 6.3'ünün 40 ve üstü yaş grubuna girdikleri belirlenmiştir. Malatya ili Merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin ise, % 30'nun 21-30, % 43.3'ü 31-40, % 26.7'sinin 40 ve üstü yaş grubunda oldukları belirlenmiştir. Buna göre, Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarında, Malatya merkez ilköğretim okullarına oranla daha genç öğretmenler görev yapmaktadır.

8. Malatya ili merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin Türkçe kitaplarını içerik yönünden uygunluğuna ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik anket sorularına verdikleri cevaplara göre "t" testi sonuçlarından elde ettikleri puan ortalamaları 28.60 Mardin'dekilerin ise 24.19'dur. Ortalamalara bakıldığında Malatya ili merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin ortalamalarının, Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerden daha yüksek

lduğu saptanmıştır. Ortalamalar arasındaki bu farkın önemli olup olmadığı *t* testi ile kontrol edilmiş ve ortalamalar arası farkın anlamlı olduğu belirlenmiştir( $P < .05$ ). Başka bir deyişle, Malatya'daki öğretmenler Türkçe ders kitabını içerik yönünden uygun bulurken, Mardin'deki öğretmenlerin uygun bulmadıkları belirlenmiştir.

9. Her iki yörede ankete katılan öğretmenlerin görev yerlerine göre Türkçe öğretiminde kullandıkları yöntemlerle ilgili anket sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulguların birbirleri ile farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir deyişle, her iki yörede görev yapan öğretmenlerin Türkçe öğretiminde aynı yöntem ve teknikleri kullandıkları belirlenmiştir.

10. Her iki yörede ankete katılan öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre Türkçe öğretiliyle ilgili anket sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulguların birbirleri ile farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin öğrenim düzeylerinin öğrenci başarısı üzerinde belirleyici etken olmadığı, Türkçe öğretiminin etkililiğine ilişkin görüşlerinin öğrenim düzeylerine göre değişmediği, farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

11. Her iki yörede ankete katılan öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Türkçe öğretiliyle ilgili anket sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulguların birbirleri ile farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin öğrenci başarısı üzerinde belirleyici etken olabileceği, Türkçe öğretiminin etkililiğine ilişkin görüşlerinin etkililiklerinin mesleki kıdemlerine göre değişebileceği belirlenmiştir.

12. Her iki yörede ankete katılan öğretmenlerin yaşlarına göre Türkçe öğretiliyle ilgili anket sorularına verdikleri cevaplardan elde edilen bulguların birbirleri ile farklılık göstermediği belirlenmiştir. Başka bir deyişle, öğretmenlerin yaşlarının öğrenci başarısı üzerinde belirleyici etken olmadığı, Türkçe öğretiminin etkililiğine ilişkin görüşlerinin yaşlarına göre değişmediği belirlenmiştir.

13. Anket uygulanan öğretmenlerin görev yerlerine göre, "okul aile işbirliğini yeterli düzeyde buluyor musunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar arasında fark olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, Malatya'daki öğretmenlerin okul aile işbirliğini kısmen yeterli buldukları, Mardin'deki öğretmenlerin ise yeterli bulmadıkları belirlenmiştir.

14. Anket uygulanan öğretmenlerin görev yerlerine göre, "yörenin sosyo-kültürel yapısının öğrenci başarısını etkilediğini düşünüyor musunuz?" sorusuna verdikleri cevaplar arasında



ark olduğu tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, Malatya'daki öğretmenlerin, yörenin sosyo-ültürel yapısının öğrenci başarısını etkilemediğini düşünürken, Mardin'deki öğretmenlerin ise öğrenci başarısını etkilediğini düşündükleri belirlenmiştir.

5. Görev yaptığınız yerde konuşulan farklı bir dil var mı? sorusuna Mardin'deki öğretmenlerin tamamı “evet” cevabını verirken, Malatya'daki öğretmenlerin tamamının “hayır” cevabını verdikleri belirlenmiştir. Başka bir deyişle, Mardin ili Nusaybin ilçesinde resmi dilden farklı bir dilin daha var olduğu, Malatya'da ise resmi dilden farklı başka bir dilin olmadığı tespit edilmiştir.

16. Hizmet içi eğitim kurslarına (Türkçe dersi ile ilgili) katıldınız mı? sorusuna Mardin'deki öğretmenlerin % 66.4'ünün “hayır”, % 33.6'sının “evet” cevabını verdiği, Malatya'daki öğretmenlerin % 58.6'sının “evet”, % 41.4'ünün “hayır” cevabını verdiği tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, Mardin'deki öğretmenlerin Türkçe dersi ile ilgili hizmet içi eğitim kursuna katılma oranının, Malatya'daki öğretmenlerin Türkçe dersi ile ilgili hizmet içi eğitim kurslarına katılma oranından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

17. Görev yaptığınız yörede resmi dil olan Türkçe'nin ikinci bir dil öğretiminde kullanılan yöntemlerle öğretilmesinin Türkçe öğretiminde etkililiği artıracağı düşüncesine katılıyor musunuz? sorusuna Mardin'de görev yapan öğretmenlerin % 70'i “evet” cevabını verirken, % 30'unun “hayır” cevabını verdiği tespit edilmiştir. Başka bir deyişle, Mardin'de görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun Türkçe'nin ikinci bir dil olarak öğretiminde kullanılan yöntemlerle öğretilmesinin Türkçe öğretiminde etkililiği artıracağı düşüncesine katıldıkları belirlenmiştir.

18. “İkinci bir dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri biliyor musunuz” sorusuna Mardin'de görev yapan öğretmenlerin % 70'i “hayır” cevabını verirken, % 30'unun “evet” cevabını verdiği belirlenmiştir. Başka bir deyişle, Mardin'de görev yapan öğretmenlerin çoğunluğunun ikinci bir dil olarak Türkçe'nin öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri bilmedikleri saptanmıştır.

19. Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin Türkçe dersinde, Malatya merkez ilköğretim okullarında öğrenim gören öğrencilerden daha başarısız olmalarının öğretmen kaynaklı olabileceği gibi, Mardin ili Nusaybin ilçesinde anadilin Kürtçe olması, öğrencilerin resmi dil olan Türkçe öğretimi ile ilk defa formal olarak okulda karşı karşıya gelmelerinden de kaynaklanıyor olabilir.



## ÖNERİLER

Araştırmanın problemi kapsamında elde edilen bulgular, bulguların yorumları ile bunlardan çıkan sonuçlara göre, öneriler uygulamaya ve yapılacak yeni araştırmalara ilişkin olmak üzere iki alt başlık altında toplanabilir.

### Uygulamaya İlişkin Öneriler

- a) İlköğretim okullarında Türkçe Öğretim Programı'nın, anadilin resmi dil olan Türkçe'den farklı olduğu yörelerde öğrenci başarısını artıracak şekilde geliştirilmesi uygun olacaktır.
- b) Milli Eğitim Bakanlığı'nın bu yörelerde ikinci dil öğretim yöntemleriyle ilgili olarak seminer ve kurslar düzenleyerek, öğretmenlere konuyla ilgili bilgi ve beceri kazandırmaya çalışması yerinde olacaktır.
- c) Milli Eğitim Bakanlığı'nın anadilin Türkçe'den farklı olduğu yörelerde, Türkçe dersi öğretiminde öğrenci başarısını artırmak için mesleklerinde deneyimli öğretmenleri görevlendirmeye çalışması uygun olacaktır.
- d) Öğrencilerin, gazete, dergi, radyo, televizyon vb. öğretim dışı öğrenme kaynaklarından yeterince yararlanmaları sağlanmalıdır.
- e) Okul öncesi eğitime daha fazla önem verilmelidir.
- f) Anadili Türkçe olan yörelerdeki okullar ile iletişim kurularak her öğrencinin mektup arkadaşları edinmeleri sağlanmalıdır.
- g) Okullarda Türkçe öğrenmeyi kolaylaştıracak araç ve gereçler zenginleştirilip bu materyallerden öğrencilerin yeterince yararlanmaları sağlanmalıdır.
- h) Küçük sınıflarla büyük sınıfların öğrencilerinin bir arada yapabilecekleri, çevre koruma, trafik, okulumuzu güzelleştirelim vb. gibi grup etkinlikleri planlanmalıdır.
- i) Büyük sınıflara tiyatro, piyes, çeşitli skeçler, fıkra vb. dramatizasyon gösterileri yaptırılarak küçük sınıfların bu etkinlikleri izlemesi sağlanmalıdır.
- j) Kütüphaneye, içeriği kolay anlaşılacak Türkçe öğrenmeyi zevkli hale getirecek basılı gereçler alınmalı ve bunlardan öğrencilerin rahatlıkla yararlanması sağlanmalıdır.

### **Yapılacak Yeni Araştırmalara İlişkin Öneriler**

EARGED gibi eğitimi araştırma ve geliştirmeden sorumlu Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki kuruluşların ÷lke çapında, anadili Türkçe olmayan çocukların Türkçe becerilerinin geliştirilmesi konusunda bir proje çerçevesinde ve gerçekçi bir zamanlama ile araştırmalar yapması uygun olacaktır.



## KAYNAKÇA

- Adalı , Oya. “Anadili Olarak Türkçe Öğretimi Üzerine” **Türk Dili: Dil Öğretimi Özel Sayısı**. 1983.
- Aksan, Doğan. “Anadili Eğitimi Üzerine” **Milli Eğitim Vakfı Dergisi**. Sayı, s.6-7, 1986.
- Aksan ,Doğan. **Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim**. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, No: 439/1, 1998.
- Akyüz, Kenan. **Yabancılar İçin Türkçe Dersleri**. Ankara: 1971.
- Alkan, Cevat. **Eğitim Ortamlarının Düzenlenmesi**. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi: 1992.
- Alkan, Cevat. **Eğitim Teknolojisi**. Ankara: 1984.
- Bilen, Mürüvvet. **Başarılı Öğretim için Teknikler**. Ankara: Ankara Basım Sanayii, 1996.a
- Bilen, Mürüvvet. **Plandan Uygulamaya Öğretim**. Ankara: Aydan WEB Tesisleri. 4. Baskı.1996.b
- Binyazar, Adnan. “Anadili Öğretiminde Yazınsal Alanlara Açılım.” **Türk Dili Dergisi**. Sayı: 379-380, 1983.
- Demircan, Ömer. “Öğretim Dili ve Yabancı Dil Olarak Türkçe.” **Dünyada Türkçe Öğretimi**. Ankara: TÖMER yayınları,Sayı 1, 1988.
- Demircan, Ömer. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri**. İstanbul: 1990.
- Demirel, Özcan. “Orta Eğitimde Yabancı Dil Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi.” **Yayımlanmamış Doktora Tezi**. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 1979.
- Demirel, Özcan. “Yabancı Diller Eğitiminde Öğretme Yöntemleri ve Teknikleri.” **Askeri Yatılı Okul Koşullarında Lisans Düzeyinde Eğitim Sempozyumu**. Deniz Harp Okulu. İstanbul: 3-5 Mayıs. 1983.

- Demirel, Özcan. “Bilgisayar Destekli Yabancı Dil Öğretimi.” **T.E.D. Ankara Koleji Vakfı İlk Kısım I. Bilgisayar Eğitimi Toplantısı.** Mayıs, 1986: 45-48.
- Demirel, Özcan. **Yabancı Dil Öğretimi, İlkeler, Yöntemler, Teknikler.** Ankara: Usem Yayınları, 1993.
- Demirel, Özcan. **Türkçe Programı ve Öğretimi.** Ankara: Kardeş Yayınları, 1996.
- Gardaş, Rıza. **Eğitimde Standartlaşma.** Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara: 1985.
- Gelişim Hachette.** Cilt 3. İstanbul: İnterpres-Basın ve Yayıncılık. A.Ş., 1993.
- Göğüş, Beşir. **Temel Eğitim Okulları 4. 5. Sınıf Türkçe Öğretmen Klavuzu.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1982.
- Hançerlioğlu, Orhan. **Felsefe Sözlüğü.** Remzi Kitabevi, İstanbul: 1970.
- Hengirmen, Mehmet. “Türkiye’de Türkçe’yi Yabancı Dil Olarak Öğreten Kurumlar ve Eğitim Araçları” **TÖMER DİL Dergisi.** Sayı 4, 1993.
- Hengirmen, Mehmet. “Yabancılar Türkçe Öğretimi” **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı.** Ankara : Ankara Üniversitesi Basımevi, 1988.
- Hengirmen, Mehmet. **Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri.** Ankara: Engin Yayınları, 1998.
- Hengirmen, Mehmet. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı.** Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1988.
- Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi.** 6. Baskı, Ankara, Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. 1994.
- Kavcar, Cahit ve Enise Kantemir. **Türk Dili I. 1.** Fasikül Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, 1986.
- Kavcar, Cahit., Ferhan, Oğuzkan. Sedat, Sever. **Türkçe Öğretimi.** Ankara:1995
- Kaya, Hasan. **İlkokullarda Türkçe Eğitimin Verimliliği.** Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 1985.

- Kaya, Zeki. İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Doktora Tezi, 1994.
- Koç, Nurettin, Mehmet, Hengirmen. **Türkçe Öğreniyoruz I. II.** Ankara: Nurol Matbaacılık, 1984.
- Koç, Nurettin. "Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi" **Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı.** Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1986.
- Milli Eğitim Bakanlığı, **İlkokul Programı.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1977.
- Milli Eğitim Bakanlığı, **Temel Eğitim Türkçe Programı.** Tebliğler Dergisi, Sayı 2098, 26 Ekim 1981.
- Milli Eğitim Bakanlığı, **Temel Eğitim Programı.** İstanbul: Milli Eğitim Basımevi, 1982.
- Oğuzkan, Ferhan. **Eğitim Terimleri Sözlüğü.** Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1974.
- Sever, Sedat. **Türkçe Öğretiminde Tam Öğrenme.** Ankara: Ya-Pa Yayınları, 1995.
- Sezer, Ayhan. **Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi.** Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Lisans Tamamlama Programı. Eskişehir: ETAM A.Ş., 1991.
- Sönmez, Veysel. **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.** Ankara: Pegem Yayınları, 1986.
- Tekin, Halil. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme.** Ankara: Yargı Kitap ve Yayınevi, 9. Baskı, 1996.
- Tekin, Halil. **Okullarımızda Türkçe Öğretimi.** Ankara: Mars Matbaası. 1980.
- Temel Britannica.** Cilt 18, İstanbul: Ana Yayıncılık A.Ş., 1992.
- Valette, Rebecca M. Edward D. Allen. **Modern Language Classroom Techniques: Handbook.** New York: Hacourt Brace Javanovich, Inc., 1972.
- Vardar, Berke. **Dilbilim ve Dilbilgisi Terimleri Sözlüğü.** Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları, 1980.

**Varış, Fatma. Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık. 6. Baskı, 1996.**

**Yay, Nurdan. "1982 Anayasası." Ankara: 1987.**



**EKLER**

<b>EK</b>	<b>Sayfa</b>
BİLGİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	83
ÖĞRENCİ TESTİ.....	84
ÖĞRETMEN ANKETİ.....	89
GÖRÜŞME FORMU.....	92





## EK 1

**Sevgili Öğrenci ,**

Bu test “ Mardin ili Nusaybin ilçesi merkez ilköğretim okulları ile, Malatya ili merkez ilköğretim okullarında Türkçe dersi öğretiminin başarısının karşılaştırmalı olarak incelenmesi” konusundaki Yüksek Lisans Tez Çalışması için bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Testle toplanan veriler sadece belirtilen amaç için kullanılacaktır. Testteki her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyarak doğru bulduğunuz seçeneği işaretleyiniz.

Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

**Ayhan Bulut**

### TÜRKÇE TESTİ

1,2,3,4 ve 5. soruları aşağıdaki parçaya göre cevaplayınız.

Koca Güneş bir gün yalnızlıktan bıkmış usanmış. Evleneyim bari kurtulurum demiş.Evlenmiş. Kırk gün kırk gece düğün yapmış. Cümle yaratıklar yemişler, içmişler eğlenmişler. Kurbağalar da düğüne gelmişler konuk diye. Herkesle birlikte onlar da bangır bangır bağırıp sevinip dururlarmış. İçlerinden akıllı bir kurbağa :

-Ne düşüncesiz yaratıklarız! Güneş evleniyor diye sevincimizden zıp zıp zıplıyoruz. Oysa Güneş bizim dostumuz değil. Bir göründü mü birikinti suları, bataklıkları kurutur. Bizi perişan eder. Şimdi bir de evleniyor! Yarın bir çocuğu olur. O da kendisi gibi etmediğini bırakmaz kurbağa milletine. Sevineceğimize sonumuzu düşünsek ya!

**EZOP**

### SORULAR

- 1) Güneş niçin evlenmeye karar vermiş?
- A) Düğünde herkesin eğlenebilmesi için    B) Neslinin çoğalması için
- C) Tek başına yaşamaktan kurtulmak için    D) Bir aile ortamında yaşayabilmek için

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

2) Dügüne kimler konuk olmuş ?

- A) Tüm canlılar  
B) Balıklar  
C) Kuşlar  
D) Çiçekler

3) Akıllı kurbağa kendilerini neden suçlu bulmuş ?

- A) Dügüne konuk oldukları için  
B) Çok bağırdıkları için  
C) Yersiz sevindikleri için  
D) Çok gürültü yaptıkları için

4) Parçanın ana düşüncesi nedir ?

- A) Bir eğlenceye herkes katılır  
B) Güneş kurbağa milleti için zararlıdır  
C) Kurbağalar bataklıkta yaşar  
D) Her toplumda akıllı kimse bulunur

5) “Etmediğini bırakmamak” ne demektir ?

- A) Birisine çok büyük iyilik yapmak  
B) Bir işi gereği gibi yapıp bitirmek  
C) Yapılan kötülüğün karşılığını vermek  
D) Elinden gelen her kötülüğü yapmak

6) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “de” yazılışı yanlıştır ?

- A) Ayşe de bizimle gelsin mi ?  
B) Çantayı bindiği arabada unutmuş  
C) Yakında bende gidiyorum  
D) O kalem de benimdi

7) Aşağıdaki kelimeler sözlükteki gibi sıralandığında hangisi önce gelir?

- A) Maaş  
B) Marş  
C) Masa  
D) Maşa

8) “Dün gecedен bu yana,kedi sobanın yanında yatıyor” cümlesinin öznesi nedir ?

- A) Soba  
B) Kedi  
C) Dün gece  
D) Yatıyor

9) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde yazım yanlışı yoktur?

- A) Anlayıp dinnemedten evden gitti. B) Hiç olmasa öğleye kadar bekleyebilirdi.  
C) Geleceğim diyerekden bizi boşuna bekletti. D) İşsiz güçsüz dolaşarak yine akşamı etti.

10) “İ” durum ekini getirdiğinizde, aşağıdaki kelimelerden hangisinin sonundaki harf yumuşar?

- A) Yemek B) Turp C) Sepet D) Saç

11) “Balık, gölüne göre büyür” cümlesinde fiil olan kelime hangisidir ?

- A) Balık B) Göre C) Gölüne D) Büyür

12) “On çocuk, kırmızı şapkalarıyla önümüzden geçtiler. “ Cümlesinde altı çizilmiş kelimeler nedir ?

- A) Sıfat B) Ad C) Zamir D) Fiil

13) “Ali – boz – dayı – tarlasından – eşeğiyle - birlikte - dönüyordu.” Cümlesinin

1 2 3 4 5 6 7

düzgün sıralı şekli hangisidir?

- A) 1-3-7-4-2-5-6 B) 1-3-2-5-6-4-7 C) 1-3-4-7-2-5-6 D) 1-3-2-5-6-7-4

14) “Yağmurlu rüzgârlı günlerde okula gelmezdi.” cümlesinde hangi kelimedden sonra virgül (,) gelmelidir?

- A) Yağmurlu B) Rüzgarlı C) Günlerde D) Okula

15) “Ali çok yorgundu ama öteki ayakta duramıyordu.”Cümlesinde zamir olan kelime hangisidir ?

- A) Öteki B) Çok C) Ama D) Ayakta

16) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde öğeler “ Özne+ tümleç + yüklem “ biçiminde sıralanmıştır.

- A) Çok çalışkan bir yaratıktır karınca                      B) Annem ütüleyecek pantolonumu  
C) Sütünü bitirmedi zavallı kedi                              D) Çiçekler bahar gelince açıyor

17) Aşağıdaki cümlelerin hangisinde “de” dahi anlamında kullanılmıştır?

- A) Annem evde yemek yapıyordu  
B) İçeri girdiğimde salonda oturacak yer yoktu  
C) Bayram ziyaretine babamla birlikte dayımda gitti  
D) Dün yağan yağmurda bazı evleri su bastı

18) “İşte şunlar, kiralık ev var mı ? diye soruyorlardı.” cümlesinde hangi sözler tırnak içine alınmalıdır?

- A) İşte şunlar,kiralık ev var mı ?                      B) Kiralık ev var mı ?  
C) Kiralık ev var    D) İşte şunlar,kiralık ev var mı diye ?

19) Aşağıdaki cümlelerin hangisinin sonuna soru işareti (?) gelmez ?

- A) Tabağındaki yemeği bitirdin mi?  
B) Öğretmen sınıfa ne zaman girdi?  
C) Küçük kız güzel mi güzel bir elbise giymişti ?  
D) Ayşe telefonda sana ne söyledi ?

20) “Gerçek bilgi ( ) yaparak, deneyerek öğrendiğiniz bilgidir.” cümlesinde parantez olan yere hangi noktalama işareti gelmelidir ?

- A) (;)                      B) (!)                      C) (,)                      D) (:)



## EK 2

**Sayın Öğretmen ,**

Bu anket, “Mardin ili Nusaybin ilçesi ilköğretim okulları ile, Malatya ili merkez ilköğretim okullarında Türkçe dersi öğretiminin başarısının karşılaştırmalı olarak incelenmesi” konusundaki Yüksek Lisans Tez Çalışması için bilgi toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Anketle toplanan veriler sadece belirtilen amaç için kullanılacaktır.

Anketteki her maddeyi dikkatli bir şekilde okuyarak uygun bulduğunuz seçeneği işaretleyiniz ve açık uçlu sorulara ilişkin boşluklara ayrıntılı olarak görüşlerinizi yazınız.

Yardım ve katkılarınız için teşekkür ederim.

**Ayhan Bulut**

### BÖLÜM I

- 1.) Adınız-Soyadınız :.....
- 2.) Okulunuzun Adı :.....
- 3.) Mezun Olduğunuz Okulun Adı :.....
- 4.) Eğitim düzeyiniz : ( ) a) Önlisans ( ) b) Lisans ( ) c) Yüksek Lisans
- 5.) Meslekteki Kıdeminiz : ( ) a) 1-5 yıl ( ) b) 6-10 yıl ( ) c) 11-15 yıl ( ) d) 16-20 yıl ( ) e)21 ve daha yukarı
- 6.) Yaşınız :( ) a) 21-30 ( ) b) 31-40 ( ) c) 41-50 ( ) d) 51-60 ( ) e) 61 ve yukarı

### BÖLÜM II.

Özellikler	Değerlendirme		
	Uygun	Kısmen uygun	Uygun değil
7.) Türkçe dersinde okuttuğunuz Türkçe kitabı sınıf düzeyine uygun mudur?			
8.) Metinler (kitaplarda yer alan) öğrencilerin yaş ve düzeyine uygun mudur?			
9.) Konular bir önceki sınıf programını tamamlayıcı, bir sonrakine hazırlayıcı mıdır?			
10.) Cümle yapısı öğrenci seviyesine uygun mudur?			
11.) Türkçe kitabı, yazım kurallarına uygun mudur?			

Özellikler	Değerlendirme		
	Evet	Kısmen	Hayır
12.) Türkçe ders kitaplarını destekleyici yardımcı araç-gereç (film, film şeridi, video kaseti, dia, ses bandı vs.) kullanıyor musunuz?			
13.) Metin sayısı yıllık ders saati ile orantılı mıdır?			
14.) Cümle basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene, somuttan soyuta doğru sıralanıyor mu?			
15.) Her okuma parçasının sonunda dört temel dil becerisini geliştirici alıştırmalara yer verilmiş midir?			
16.) İlköğretim Türkçe Eğitim Programı'nı içerik yönünden yeterli buluyor musunuz?			
17.) İlköğretim Türkçe Eğitim Programı'nın uygulanması için yeterli süre ayrıldığını düşünüyor musunuz?			
18.) İlköğretim Türkçe Eğitim Programı'nı değerlendirme açısından yeterli buluyor musunuz?			

19.) Görev yaptığınız yerde konuşulan (Türkçe'den başka) farklı bir dil var mı?

( ) A) Evet

( ) B) Hayır

20.) Hizmet içi eğitim kurslarına (Türkçe dersleriyle ilgili) katıldınız mı?

( ) A) Evet

( ) B) Hayır

### BÖLÜM III

Özellikler	Değerlendirme		
	Evet	Kısmen	Hayır
21.) 19. soruya cevabınız "evet" ise konuşulan bu dilin sistemli bir dil yapısına sahip olduğunu düşünüyor musunuz?			
22.) Görev yaptığınız yörede anadilimiz Türkçe'nin ikinci bir dil öğretiminde kullanılan yöntemlerle öğretilmesinin Türkçe öğretiminde etkinliği artıracağı düşüncesine katılıyor musunuz?			
23.) 22. soruya cevabınız "evet" ise ikinci bir dil öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikleri biliyor musunuz?			



Özellikler	Değerlendirme	Evet	Kısmen	Hayır
S.24) Öğrencilerin temel cümle kalıplarını öğrenmesini ve ezberlemesini sağlıyor musunuz?				
S.25) Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları kazanmalarına yardımcı oluyor musunuz?				
S.26) Öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarına yardımcı oluyor musunuz?				
S.27) Öğretim materyallerini kolaydan zora doğru sıralıyor musunuz?				
S.28) Yeni cümle kalıplarını bilinen sözcüklerle anlatmaya çalışıyor musunuz?				
S.29) Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler veriyor musunuz?				
S.30) Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen ardından düzeltme yapıyor musunuz?				
S.31) Öğretilen dilin kültürünü de öğretmeye çalışıyor musunuz?				
S.32) Sınıf içi bireysel farklılıkları dikkate alıyor musunuz?				
S.33) Öğrencilere dersle ilgili sorumluluklar verip, öğrencileri bireysel çalışmalar için yönlendiriyor musunuz?				
S.34) Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeyi planlıyor musunuz?				
S.35) Okul aile işbirliğini yeterli düzeyde buluyor musunuz?				
S.36) Yörenin sosyo-kültürel yapısını öğrenci başarısını etkilediğini düşünüyor musunuz?				
S.37) Konuyla ilgili başka düşünceleriniz varsa lütfen yazınız.				

**EK 3**

**Türkçe dersi öğretiminin başarısının karşılaştırmalı olarak incelenmesi ilgili görüşlerinizi yazınız.**

