ASOS JOURNAL
The Journal of Academic Social Science

Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Yıl: 5, Sayı: 46, Mayıs 2017, s. 63-77

Yayın Geliş Tarihi / Article Arrival Date
23.03.2017

Yayınlanma Tarihi / The Publication Date
12.05.2017

Doç. Dr. Mustafa ARSLAN
International Black Sea University, Türk Filolojisi
marslan@ibsu.edu.ge

ANA DİLİ OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ VE TEMEL DİL BECERİLERİNİN GELİŞİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Öz

Bu araştırmanın amacı ana dili Türkçe öğretiminde ve temel becerilerin (dinleme-konuşma-okuma-yazma) gelişiminde karşılaşılan sorunları belirlemektir. Ana dili Türkçe öğretiminde bir yöntem sorunu yaşanmaktadır. Sonuçta bir dil olan Türkçe öğretilirken dilin temel becerilerinden ziyade kurallarının öğretimi söz konusudur. Ana dili öğretiminde öğrencileri derse karşı isteklendirme, dilsel becerilere yönelik aktivitelerin uygulanması, edebi metinlerin Türkçe öğretiminde kullanılarak dilsel, bireysel ve sosyal yetilerin geliştirilmesi gibi konular güncel sorunlardır. Bu bağlamda ana dili Türkçe öğretiminde karşılaşılan problemler ve dört temel becerinin gelişimine yönelik bir anket hazırlanarak 171 üniversite öğrencisine uygulanmıştır. Veriler SPSS descriptive statistics (betimleyici istatistik) programında değerlendirilerek analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ilk ve orta öğretim Türkçe derslerinde dört temel becerinin geliştirilmesine gereken önemin verilmediği bunun yerine dil bilgisi konularının ağırlıklı olarak öğretildiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca mevcut Türkçe programının bireylerde ana dili bilinci oluşturmadığı anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Ana dili, Türkçe öğretimi, temel beceriler, gelişim

PROBLEMS ENCOUNTERED IN THE DEVELOPMENT OF TURKISH AS A NATIVE LANGUAGE TEACHING AND BASIC LANGUAGE SKILLS

Abstract

The aim of this study is to determine problems encountered in developing the basic language skills (listening, speaking, reading, and writing) in teaching Turkish as a native language. There is a method problem in teaching Turkish as a native language. Eventually, when teaching Turkish as a language, teaching the rules of language is the focus subject more than the skills. Issues like encouraging learners' desire to learn the lesson, applying linguistic activities, using literary texts in teaching Turkish, developing linguistic, personal and social skills are the current issues of teaching native language. In this context a questionnaire about problems encountered of in developing the essential four skills was prepared and carried out with 171 undergraduates. The findings were evaluated and analysed by means of SPSS (descriptive statistics). The result indicates that the necessary importance for developing the basic four skills at primary and secondary schools was ignored in Turkish classes, and grammar topics were taught predominantly instead. In addition it was understood that the current Turkish language teaching program does not create strong awareness of individuals' native language.

Keywords: Native language, Teaching Turkish, Basic skills, Development

1. Giriş

İnsanı diğer varlıklardan farklı kılan en önemli özelliklerinden biri dildir. Dil insanın duygularını, düşüncelerini ve isteklerini anlatabilmesine yardımcı olan doğal bir vasıtadır. Dil bir toplumu oluşturan kültürün vazgeçilmez unsurudur. Dil bireyleri ulusuna, vatanına, tarihine ve birbirine bağlayan toplumu bir arada tutan güçlü bir yapıdır. Kuşaktan kuşağa aktarılarak kültürün gelecek nesillere aktarılmasında önemli köprüdür (Aksan, 2000:55).

Dil bir toplumun özüne tutulan ayna gibi onu her yönüyle yansıtır. Dil toplumun duyuş, düşünüş ve anlayışını gösterir. Toplumun inançları, gelenekleri, yaşayış biçimleri, dünya görüşleri hakkında bilgi edinimine olanak sağlar.

Dil bireyin toplumsallaşmasında önemli bir araçtır. Bu bağlamda anadili eğitimi üzerinde önemle durulmalı ve ciddiyetle düşünülmelidir. Anadili eğitimi belli bir ilişki ağı içinde bir bütün oluşturur: konuşma dinlemeyi, dinleme anlamayı, anlama söze veya yazıya dönüştürmeyi gerektirir. Anadili bir beceri ve alışkanlık dersidir. Alışkanlığın oluşması, anadili eğitiminin beceri haline gelmesi için bireyin bizzat yapması ve uygulaması gerekmektedir (Çelebi, 2006).

Anadili dersi insanlar arasında iletişim becerilerinin gelişimini, bireyin kendini ifade etmesini, anlama ve yorumlama kabiliyetini en üst seviyeye çıkarılmasına yardımcı olmaktadır. Anadili öğretimi bilginin verilmesi ve onun kullanılmayan bir yığın olarak insanın zihninde kalması değildir. Ana dili eğitiminin birinci gayesi bireylerin yazılı ve sözlü olarak dili en iyi şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Kişinin etrafındaki insanlarla doğru bir şekilde iletişim kurabilmesi, kendini toplum içinde en iyi şekilde ifade edebilmesi, birey olarak gelişimini tamam-

layabilmesi ve hayatın her noktasında başarıyı yakalayabilmesi iyi bir anadili eğitim ve öğretiminden geçmektedir (Kayaalp, 1998).

"Türkçe, yapısından gelen nitelikleriyle kendine özgü, çok güçlü anlatım yolları bulunan zengin bir dildir" (Aksan, 2006, akt. Kayacan ve Börekçi, 2016:729). Türkçenin kendi sınırlarını aşarak dünya tarafından öğrenilmeye başlandığı bu zamanda anadilini yetersiz öğrenen veya öğrenemeyen birey eksik yetişiyor demektir. Shaw'a göre kendi dilini bilmeyen, başka bir dil öğrenemez (Güzel Sözler, 2015). Ana diline tam hakim olamayan birey bilim ve sanatsal etkinliklerde de üretici olamaz.

Bireylerin doğru, açık ve etkili bir iletişim sağlamaları dilsel beceriler kazanmaları, onların zihinsel becerilerini geliştirmesi ve toplumsallaştırma süreçlerine katkıda bulunmaları, Türkçe öğretiminin temel hedefleridir. Türkçe öğretimini incelemek üzere yapılan araştırmalar, anadili eğitiminin yeterli düzeyde gerçekleştirilmediğini ve anadili etkinliklerinin bilimsel olarak planlanıp örgütlenerek yapılmadığını göstermektedir. İlköğretimden başlayarak öğrencilerin okuduğunu anlama, sözlü ve yazılı anlatım, konuşma ve yazma becerilerinde yetersiz kaldıkları anlaşılmaktadır (Belet, 2005).

Dil becerilerinden dinleme ve okuma anlama yetisini konuşma ve yazma da anlatma yetisinin gelişimine yardımcı olmaktadır. Anlama becerilerinden dinleme, anlatma becerilerinden konuşma diğer dil alışkanlıklarından önce edinilmektedir. Çocuklarda okula başlamadan önce dinleme ve konuşma becerileri belirli miktarda gelişmektedir. Bu kapsamda okula başlayan çocuklara ağırlıklı olarak okuma ve yazma eğitimi verilir. Dört temel becerisinden her biri, bir bütünün parçası olarak düşünülmeli ve paralel olarak geliştirilmelidir. Dil becerilerinin hepsini belirli bir düzeyde kullanamadıkça anadili tam olarak öğretilmiş sayılmaz (Doğan 2009:186).

Türkçe eğitimi dilin gramer özelliklerinin öğretildiği bir süreç olarak algılanmaktadır. Özellikle morfoloji ve sentaks konuları ayrıntılı bir biçimde öğretilmeye çalışılmaktadır. Dilin güncel yaşamda ve uygulamada gerekli olan konuşma-okuma-dinleme-yazma becerileri yeterince öğretilmemektedir. Konuya dikkat çeken bilimsel çalışmalar sınırlı olmakla birlikte sorunun çözümüne yönelik doğru yeterli önerilerde bulunamamaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Yöntemi

Nitel araştırma kapsamında gözlem yöntemiyle veriler toplanmıştır. "Gözlem sonucunda elde edilen veriler insanların etkinlikleri, davranışları, eylemleri ve insan deneyiminin gözlemlenebilen kısımları olan tüm kişiler arası etkileşimin ve örgütsel süreçlerin detaylı bir şekilde betimlenmesini mümkün kılar" (Patton, 2014:4).

Nitel araştırma, sosyal sorunları kendine özgü metotlarla inceleyerek, sonuçları anlamlandıran bir süreçtir. Nitel araştırma sürecinde araştırmacı bütüncül bir araştırma tablosu ortaya koyarak; kelime analizleri, detaylı katılımcı görüşme raporları kullanır ve araştırmayı doğal ortamda düzenler. Nitel araştırmada genel olarak takip edilen araştırma süreci parçadan bütünedir. Genel itibari ile nitel araştırmacı gözlem, görüşme ve dokümanlardan yola çıkarak kavramları, anlamları ve ilişkileri açıklayarak süreci sürdürür (Merriam, 1998; Creswell 1998;akt. Karadağ, 2010:54).

Bireylerin yaşamlarında tecrübe ettikleri birikimler, sonuçlar eğitimin ve hayatın tanziminde önemli fikirler vermektedir. Bu bilginin doğru bireylerden doğru araçlarla toplanması gerekmektedir. Bu bağlamda çalışmada uygulamaya dayalı bir yöntem kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini bir lise bitirmiş ve üniversite öğrencisi olmuş bireyler oluşturmaktadır. Örneklemi ise Türk vatandaşı olup Bosna Hersek'te International Burch University ve International University Of Sarajevo'da okuyan lisans öğrencileridir. Çalışmanın güvenirliliği bakımından Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü öğrencileri araştırmaya dahil edilmemiştir.

2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Anadili Türkçe öğretimi, konuşma-dinleme-okuma-yazma becerilerinin gelişimi ve sorunları üzerine ilgili kaynakça taranarak ve uzman görüşü alınarak bir anket oluşturulmuştur. Bu bağlamda araştırmada saptanmış olan katılımcıarın sınanması için gerekli olan veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen dört temel becerinin gelişimini ölçen kısa yanıtlı on sekiz sorudan oluşan "dört temel becerinin gelişim düzeyini belirleme anketi" ile elde edilmiştir. Ölçme aracı öğrencilerinin bir kısmına ön test şeklinde uygulanmış, eksiklikler tamamlandıkdıktan sonra tüm katılımcılara uygulanmıştır. Elde edilen veriler SPSS programında descriptive statistics (betimleyici istatistik) ile analiz edilmiştir. Bulgular frekans aralıkları ve yüzdelikler olarak tablolarda gösterilmiştir.

3. Bulgular Ve Yorumlar

Araştırmada elde edilen bulgulara göre tablolar yorumlanmış ve ilgili teorik kaynaklarla olumlu veya olumsuz geçerliliği açıklanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1: *Mezun olunan lise.*

Seçenekler	f	(%)
Kararsız	9	5,3
Fen Lisesi	3	1,8
Anadolu Lisesi	49	28,7
Düz Lise	63	36,8
Diğerleri	47	27,5
Toplam	171	100

Araştırmada demografik içerikli olarak katılımcılara hangi lise türünden mezun oldukları sorulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre deneklerin %93'ü sosyal eğitim veren farklı liselerden mezun olmuşlardır. Araştırma konusu sosyal bilimlerle ilgili olması bakımından araştırmaya katılan öğrencilerin çoğunluğu sosyal eğitimin ağırlıklı liselerden mezun olması çalışmanın güvenirliliği bakımından önemlidir.

Tablo 2: *Türkçe dersi denildiğinde aklınıza ilk gelen nedir?*

Seçenekler	f	(%)
Dil bilgisi	104	60,8
Okuma-yazma	24	14,0

Konuşma	17	9,9
Dinleme-anlama	24	14,0
Hepsi	2	1,2
Toplam	171	100

Tablo 2'de deneklere "*Türkçe dersi denildiğinde aklınıza ilk gelen nedir?",* şeklinde yöneltilen soruya %60,8'i dil bilgisi olduğunu ifade etmişlerdir. Geri kalanların %14'ü okuma-yazma, %9,9'u konuşma ve %14,0'ı dinleme-anlama olarak belirtmişlerdir. Türkçe dersinin katılımcıların çoğunun zihinlerde uyandırdığı izlenim, dil bilgisi olduğu anlaşılmaktadır. Halbuki dilin dört temel öğesi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir. Bireyler okul bittikten sonra sosyal yaşamlarında toplumla doğru iletişim kurabilmek için bu becerileri kullanmaları gerekmektedir. Dil bilgisini dilin temel bir becerisi gibi düşünmek zordur. Bir beceriden ziyade bilgiye dayanmaktadır. Bu bağlamda dil bilgisi öğretiminde daha ziyade Türk dilinin inceliklerinin öne çıkarılması gerekmektedir.

1981 İlköğretim Okulları Programı'na kadar uygulanan programlar, anlama ve anlatma becerilerini (temel dil becerileri) sistemli olarak ele almamıştır. Türkçe öğretimi ile dil bilgisi öğretimi de birbirinden ayrı düşünülmüştür. Her ne kadar "Türkçe dersi bir bilim dersi gibi değil, sanat dersi gibi işlenmelidir" denilmiş ve Türkçe, dersi sanat dersi olarak tanımlanmış ise de belli bir yöntem önerilmemiştir. 1981 İlköğretim Okulları Programı'na göre ilköğretim birinci kademede dil bilgisi öğretimi bütün yoğunluğuyla sürdürülmekteydi. Hatta sekiz yıllık temel eğitime geçiş öncesinde OKS (Orta Öğretim Kurumları Sınavı) beşinci sınıfın sonunda yapılmaktaydı ve sınıf öğretmenleri birbirleriyle yarışırcasına çocuklara dil bilgisi kurallarını ezberletmeye çalışırlardı. Bu çocukların son nesli şimdi fakültelerin dördüncü sınıfında okuyor. Sorduğumuzda dil bilgisi kurallarını hiçbir şey anlamadan ezberlediklerini söylemektedirler. Bugün birçok eğitimli kişi, birtakım soruları (kim, ne, kimi, neyi, nasıl, niçin) ezberlemeden cümleyi oluşturan ögeleri birbirinden ayıramamaktadır (Maarif Vekâleti, 1929; akt. Demir ve Yapıcı, 2007:188).

Tablo 3: *Türkçe öğretiminin amacı ne olmalıdır?*

Seçenekler	f	(%)
Kararsız	7	4,1
Dil bilgisi kurallarını öğretmek olmalı	13	7,6
Kişiye düşünme, iletişim kurma, yazılı ve sözlü ifade becerisi kazandırmalı	145	84,8
Şair-Yazar ve eserlerini öğrenmek olmalı	6	3,5
İmla ve noktalamayı öğretmeli	0	,0
Toplam	171	100

Tablo 3'e bağlı olarak bireyler daha çok konuşma, okuma, yazma ve anlamaya dayalı ifade becerilerini geliştirecek bir Türkçe dersi istedikleri görülmektedir. Bilgi ve ezberciliğe dayalı, dilin gerçek hayatta kullanılmayan yönünü öğrenmenin bireylere bir katkısı olmayacağı

görüşü anlaşılmaktadır. "Bireyin dil öğretimi gelişim sürecinde dinleme, okuma, anlama, konuşma ve yazma becerileriyle kültürel kimliğin oluşması ve zenginleşmesi ile bireyin kendisini yazılı ve sözlü olarak güzel ifade etmesine katkı sağlayacak olan anlatım becerileri ile okuma ve dinleme becerilerine önem vermek gerekmektedir" (MEB, 2005; akt. Başkan ve Deniz, 2015:184).

Tablo 4: *Türkçe öğrenirken motive olmanızı ne/kim olumsuz etkiler.*

Seçenekler	f	(%)
Kararsız	5	2,9
Ailem	4	2,3
Okulum, öğretmenim	32	18,7
Çevrem	24	14,0
Hiçbiri	106	62,0
Toplam	171	100

Tablo 4'e göre katılımcıların %62'si aile, çevre, okul ve öğretmenin Türkçe öğrenirken motive olmasını olumsuz etkilemediği görüşündedir. Okul ve öğretmen %18.7, çevre %14, aile %2,3 olarak Türkçe öğreniminde deneklerin motivasyonunu olumsuz etkilemiştir. Bu durumda bireylerin Türkçe dersine olan ilgilerini olumsuz anlamda etkileyen başka nedenlerin olduğunu söylemek mümkündür.

Tablo 5: *Türkçe dersine karşı olan merakı ne/kim artırmaktadır.*

Seçenekler	f	(%)
Kararsız	5	2,9
Derste kullanılan araç-gereç, yardımcı unsurlar	10	5,8
Öğretmenimin kullandığı yöntem	79	46,2
Türkçe ders müfredatı	7	4,1
Hiçbiri	70	40,9
Toplam	171	100

Katılımcıların Türkçe dersine merakını artıran sebepler arasında araç gereçler (%5,8), Türkçe ders müfredatı (%4,1) gibi temel özellikler yer almamaktadır. Derse olan ilgiyi %46,2 ile öğretmenin oluşturduğu anlaşılmaktadır. Sosyal bir alan olan Türkçe derslerinin işlevsel olabilmesi öğretmenin sanatsal yönünün güçlü olmasına bağlıdır. Öğretmenin işinin önemli bir bölümü tiyatroculuktur. Sınıftaki projeksiyon, akıllı tahta, ders kitapları vb. unsurlar öğrencinin derse olan merakını, ilgisini öğretmen kadar çekemez. Öğrenme ortamını oluştururken öğretmenlerin çocuğun içinde bulunan merak duygusunu uyaran çeşitli uyarıcıları kullanması gerekmektedir. En iyi öğrenme ilgi ve merakın olduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır (Lillard, 2005).

Tablo 6: *Ailem, anadilim Türkçemin gelişmesine önem verir, gerekli ilgiyi sağlar.*

Seçenekler	f	(%)
Kararsız	29	17,0
Katılıyorum	80	46,8
Katılmıyorum	29	17,0
Kısmen katılıyorum	33	19,3
Toplam	171	100

Ailem Türkçemin gelişmesinde katkı sağladı sorusuna katılanlar %46.8, katılmayan %17.0, kısmen katılan %19.3, kararsız kalan %17.0'dır. Bu bağlamda aileler, çocuklarının ana dilleri Türkçeyi öğrenirken gerekli önemi, ilgiyi gösterdiklerini söylemek mümkündür. Bu durum Tablo 4'te ailelerin çocukları Türkçe dersine olumsuz etkilemedikleri görüşü ile paralellik arz etmektedir. Ancak ailelerin sağlamış oldukları bu desteğin bilinçli olmadığı anlaşılmaktadır. Ana dili duygusunun öne çıkması ile bu durum açıklanabilir.

Tablo 7: *Üniversite sınavında zorlandığınız Türkçe soruları*.

Seçenekler	f	(%)
Kararsız	12	7,0
Dil bilgisi	90	52,6
İmla ve noktalama	20	11,7
Paragrafta anlam	36	21,1
Hepsi	13	7,6
Toplam	171	100

Katılımcıların üniversite sınavlarında en çok zorlandıkları Türkçe sorularının %52,6 ile dil bilgisi konuları olduğu saptanmıştır. Dil bilgisi temelli bir Türkçe öğretim sisteminde üniversite sınavlarında bugün çok az sayıda sorulmasına rağmen deneklerin yarıdan fazlasının dil bilgisi sorularını yapamamış olmaları Tablo 2 ve Tablo 3 ile paralellik göstermektedir. Bu bağlamda Türkçe öğretimi sürecinde dil kurallarını öğretme ve şartlandırma yoluyla davranış değiştirme yerine, etkili iletişim kurmaya ve dilsel becerileri geliştirmeye yönelik çalışmalara ağırlık verilmelidir (Güneş 2011:124).

Tablo 8: *Fiilimsi konusunu bilmek ne kazandırır?*

Seçenekler	f	(%)
Kararsız	11	6,4
Günlük konuşmalarda bize yardımcı olur	15	8,8
İş hayatımızda bize çok yarar sağlar	5	2,9
Daha akıcı cümleler kurmamıza yardımcı olur	81	47,4
Hiçbiri	59	34,5

Toplam	171	100

Araştırmaya katılanların %56,2'si fiilimsilerin daha akıcı cümleler kurmalarına, konuşmayı kolaylaştıracağına yardımcı olacağını belirtmişlerdir ki yarıdan fazlasının fiilimsilerin ne işe yaradığını anladıkları anlaşılmaktadır. Ancak deneklerin diğer yarısı (hiçbiri %34,5, karasız %6,4) konuya yönelik hiçbir fikirde bulunamamışlardır. Dil bilgisi öğretiminde öğretmene göre öğrencilerin %47.8'i fiilimsileri öğrenirken sık sık zorlanmaktadırlar (Erdem 2008:93). Bu duruma yol açan asıl neden örnek ve alıştırmalarla konu pekiştirileceğine testlerle veya gramere yönelik örneklerle kuralların kavratılmaya çalışılmasıdır.

Tablo 9: *Aşağıdakilerin hangisinde vokal uyumu vardır.*

Seçenekler	f	(%)
Kararsız	24	14,0
Kalorifer	19	11,1
Yarış	81	47,4
Saat	21	12,3
Otobüs	26	15,2
Toplam	171	100

Tablo 9'da vokal uyumu olan kelimeyi deneklerin %47.4'ü doğru olarak belirlemişlerdir. Ancak kararsızlarla birlikte %52.6'sı vokal uyumu olmayan kelimeleri işaretlemişlerdir. Tablo 2'ye bağlı olarak dil bilgisi ağırlıklı bir öğretim sisteminde Türkçenin en temel yapısal özelliklerinden bir olan vokal uyumunu deneklerin yarısından fazlasının yanlış cevap vermesi dikkat çekicidir. Dil bilgisi öğretiminin ağırlıklı olduğu bir programa paralel olarak deneklerin vokal uyumu gibi temel bir konuyu bilmeleri beklenir.

Vokal Uyumu vb. başlıkları altında Türkçenin önemli ses özellikleri öğretilirken bu özellikleri bilmek önemlidir şeklinde bir olgu oluşturulur, ancak öğrencilere "Bu özellikleri bilmeniz niçin önemlidir?" şeklinde sorulduğunda hiçbir öğrenci buna doğru yanıt verememektedir. Türkçeyi diğer dillerden ayıran yapısal özelliklerin önemi öğrencilere vurgulanmalı ve uyum özellikleri de bu kapsamda kavratılmalıdır (Sağır, 2002; akt. İşcan, 2007:253-258).

Tablo 10: *Divan-ı Lügat-it Türk nedir?*

Seçenekler	f	(%)
Kararsız	12	7,0
Türkçe hikâyelerden oluşan bir eser	39	22,8
Türkçe bir roman adı	14	8,2
Bir yazara ait Türkçe şiir kitabının adı	20	11,7
Hiçbiri	86	50,3
Toplam	171	100

Tablo 10'da araştırmaya katılanlara Türk dilinin temel eserlerinden biri olan Divan-ı Lügat-it Türk nedir? şeklindeki soruya %22,8'i Türkçe hikâyelerden oluşan bir eser adı, %8,2'si Türkçe bir roman, %11,7'si ise Türkçe şiir kitabı olabileceğini belirtmişlerdir. %50,3'lük oran ise yukarıdakilerin aksine hiçbiri dediği saptanmış ve Türk dilinin en temel eserlerinden biri olan söz konusu eser hakkında katılımcıların yarısı doğru bir görüş bildirmişlerdir. İçinde divan ve lügat sözcükleri geçmesine ve Türk dili ve edebiyatı öğretimine ayrılan ders saatleri dikkate alındığında Türkçenin önemli kaynaklarından biri olan Divan-ı Lügat-it Türk hakkında deneklerin yarısının farklı cevap vermiş olması bireylerde Türkçe bilincinin ne kadar oluşturulabildiği konusunda belli bir fikir vermektedir.

Tablo 11: *Türkçe yapı ve köken olarak hangi dile daha yakındır?*

Seçenekler	f	(%)
Kararsız	23	13,5
Latince	65	38,0
Arapça	26	15,2
Moğolca	40	23,4
Çince	17	9,9
Toplam	171	100

Türkçenin yapısal ve köken olarak hangi dillere yakın olduğuna yönelik soruya katılımcıların %38,0'i Latince, %23,4'ü Moğolca, %15,2'si Arapça, %9,9'u Çince, %13,5'i kararsız olarak cevaplamışlardır. Türkçe dersi sadece dilin gramerini öğretmek değildir, dil ile ilgili doğru tutum ve davranış oluşturma ve dil bilincinin geliştirilmesine de rehberlik etmektir (Börekçi, 2009:422). Bireyler kendi dillerinin dünya dilleri arasındaki yerini kavrarlarsa, dilinin zenginliklerini ve güçlü yönlerini bilirlerse Türkçeyi sevmeleri ve geliştirmeleri beklenebilir.

Tablo 12: *Türkçe dil becerilerinden hangisinin sizde daha çok gelişmesini isterdiniz?*

Seçenekler	f	(%)
Kararsız	4	2,3
Konuşma becerisi	40	23,4
Okuma-yazma becerisi	17	9,9
Dinleme ve anlama becerisi	21	12,3
Hepsi	89	52,0
Toplam	171	100

Tablo 12'de dil becerilerinden hepsinin gelişmiş olmasını isteyen %52,0 konuşma becerisinin daha çok gelişmesini isteyen %23,4 dinleme ve anlama becerisinin %12,3 okuma-yazmanın ise %9,9 olduğu görülmektedir. Katılımcıların yarısından fazlasının tüm dilsel becerilerinin gelişmiş olmasını tercih etmeleri beklenen bir sonuçtu. Ancak okuma ve yazma becerilerine yönelik oranın düşük olması söz konusu yetilerin Türkçe öğretiminde ne kadar özümsendiğinin bir sonucudur.

Tablo13: *Kitap okuma becerisi neden gelişmemektedir*

Seçenekler	f	(%)
Kararsız	40	23,4
Ailemde kitap okuma alışkanlığı yoktur	32	18,7
Okul, bu konuda beni motive etmez	53	31,0
Yeterli kitabım yoktu	6	3,5
Okumak için vakit bulamadım	40	23,4
Toplam	171	100

Tablo13'de katılımcılar kitap okumama becerilerinin gelişmemiş olmasına sebep olarak okulunun bu konuda kendisini motive etmediğini (%31), okumak için yeterince vakit bulamadığını (%23,4), ailesinde kitap okuma alışkanlığının olmadığını (%18,7), okumak için yeterli kitabının olmadığı (%3,5) için okumadıklarını, %23,4'ü ise kararsız olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda sorunun aile, okul ve boş zaman üçgeninde odaklandığını belirtmek mümkündür. %23'lük bir oran ise sorunun kaynağını tam olarak anlamış değil. Hughes-Hassel ve Lutz (2006) yapmış oldukları araştırmada bireylerin okuma alışkanlıkları üzerinde ailenin %80, öğretmenin %66 ve okul kütüphanecisinin %29 etkili olduğunu belirlemişlerdir.

Türkiye'de öğretmenlerin okuma alışkanlıklarını ölçmeye yönelik olarak yapılan bir araştırmaya göre katılımcı 675 öğretmenden 15'inin yılda 10 kitaptan fazla, kalan 660 öğretmenin yılda 10 kitabın altında kitap okuduğu saptanmıştır. Dikkat çeken önemli bir durum ise öğretmenlerin yaklaşık % 75'ine karşılık gelen 510'unun ise hiç kitap okumadığı anlaşılmaktadır. Geleceğin okuyan neslini yetiştirmekle yükümlü olan öğretmenlerin okuma alışkanlığının olmadığı anlaşılmaktadır (Soysal, 1998:51).

Tablo 14: *Şu ana kadar okuduğunuz kitap (masal-hikâye-roman) sayısı.*

Seçenekler	f	(%)
Kararsız	6	3,5
0–10	15	8,8
11–30	39	22,8
31–60	36	21,1
61-…	75	43,9
Toplam	171	100

Tablo 14'e göre kitap okuma oranı 61 ve üzerinde %43.9, 31-60 arası %21.1, 11-30 arası %22,8, 0-10 arasında %8,8'dir. Bu durumda ortaöğretimi tamamlayanların yarıdan fazlasının 100 temel eserin ancak yarıya yakınını okuyabilmiş olabilecekleri söylenebilir.

Dünyada en güçlü ve en ileri ülkeler okuyan, araştıran, yazan, bilen, bilime, sanata, tekniğe önem veren ülkelerdir. Okumayan, araştırmayan, edebiyattan, sanattan, bilimden uzak olan ülkeler ise geçmişte olduğu gibi gelecekte de güçlü ve gelişmiş ülkelerin hizmetçisi ya da sömürgesi olarak kalacaklardır. Araştıran, bilim üreten bir toplum olabilmemiz için bizim de

önce çocuklara sonra topluma kitabı sevdirmek ve okuma alışkanlığı kazandırmamız gerekmektedir. Oysa ülkemizde yapılan araştırma ve ortaya çıkan istatistiklerde görüldüğü gibi okuma, eliğim ve kültür hayatının önemli bir sorunudur (Ekici, 1998; akt. Ersoy, 2007).

Tablo 15: *Kompozisyon yazarken neden zorlanırsınız?*

Seçenekler	f	(%)
Karasız	38	22,2
Dil bilgisine yeterince hâkim değilim	51	29,8
İmla ve noktalama kurallarını bilmiyorum	17	9,9
Kelime hazinem çok sınırlı	14	8,2
Çok okumadığım için yazma becerim gelişmedi	50	29,2
Toplam	171	100

Araştırma sonuçlarına göre dil bilgisi kurallarına hâkim olamadığı için kompozisyon yazmakta zorlananların oranı %29,8 imla ve noktalama kurallarını bilmediği için yazmakta zorlananların oranı %9,9 kelime dağarcığının sınırlı olduğu için zorlanıyorum diyenlerin oranı %8,2 ve çok okumadığım için zorlanıyorum seçeneğini belirtenlerin oranı ise %29.2'dur. Bu durumda katılımcıların kompozisyon yazmayı bir dil bilgisi çalışması gibi gördüğü ve bundan olumsuz etkilendikleri görülmektedir. Diğer önemli bir etken olan kitap okumama ve buna bağlı kelime hazinesinin yeterli olmaması konusunda katılımcılar hemfikirdirler. Okuma da olduğu gibi (%23) %22,2'lik bir oran da kompozisyon yazmadaki başarısızlığının nedenini bilememektedir.

Tablo 16: *-ki'nin yazımı*

Seçenekler	f	(%)
Kararsız	8	4,7
Genellikle yanlış yazarım	13	7,6
Genellikle doğru yazarım	94	55,0
Her zaman karıştırırım	30	17,5
İstediğim gibi yazarım	26	15,2
Toplam	171	100

Elde edilen bulgulara göre katılımcıların %55'i –ki eki ve ki bağlacını yazıda doğru yazdıkları belirlenmiştir. %45'inin ise yanlış yazdığı veya istediği gibi yazdığı ya da her zaman karıştırdığı saptanmıştır. Bunun en temel sebebi yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların dil bilgisi öğretiyormuş gibi yapılmasından kaynaklanmaktadır. Dilsel beceriler bir dil kuralıymış gibi kazandırılamaz. Ancak bol örnek ve alıştırmalarla bu yetiler geliştirilmelidir. Sorunun temelinde ise –ki'nin ek veya vazifeli bir sözcük olduğu ayırımının öğrencilere kavratılamaması bulunmaktadır. Türkçede sözcüklerin yazıda birleşmedikleri, eklerin ise getirildikleri kelimelere birleştikleri gerçeği asıl olarak kavratılmalıdır.

Tablo 17: *Türkçe konuşurken telaffuza dikkat eder misiniz?*

Seçenekler	f	(%)
Kararsız	4	2,3
Evet	72	42,1
Hayır	13	7,6
Bazen	58	33,9
İstediğim gibi konuşurum.	24	14,0
Toplam	171	100

Tablo 17'de katılımcıların %42,1'i konuşurken telaffuza dikkat ederim, %7,6'sı dikkat etmem, %33,9'u bazen dikkat ederim, %14,0 istediğim gibi konuşurum şeklinde yanıtlar vermişlerdir. Katılımcıların ancak yarıya yakınının konuşma ve telaffuza dikkat ettikleri görülmektedir. Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretimde diksiyon (telaffuz) eğitimine yeteri kadar önem verilmemektedir. Hâlbuki okullarda Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı derslerinin önemli hedeflerinden biri de öğrencilere dillerinin doğru ve anlaşılır bir şekilde sesletiminin öğretilmesidir (Yelok ve Dolunay, 2007:63-66).

Tablo 18: *Herhangi bir konu hakkında konuşurken kendimi iyi ifade edemem, çünkü.*

Seçenekler	f	(%)
Kararsız	41	24,0
Çok heyecanlanıyorum	36	21,1
Yanlış yapmaktan korkuyorum	33	19,3
Kelime hazinemin sınırlı olması	46	26,9
Hepsi	15	8,8
Toplam	171	100

Herhangi bir konu hakkında konuşurken kendimi ifade edemem sorusuna; çok heyecanlanan %21,1, yanlış yapmaktan korkan %19.3, kelime hazinesi sınırlı olan %26.9, bunların hepsi bir sebep diyenler %8,8'dir. Az okumaya bağlı kelime hazinesinin sınırlı olması insanların anadilinde kendini doğru ifade edememesinin önemli bir sebebi olabilir. Eğitim sisteminde öğrencinin derste kendini rahat ifade edememesi ve yanlış yapmaktan korkması, çok heyecanlanması öğrenciye verilen özgüven eksikliğini göstermektedir. Sorunun nedeni hakkında (kararsızlar) bir yorum yapmayanların (%24) oranının yüksek olması da bu özgüven eksikliğine bağlı olabilecek bir sonuçtur.

Tablo 19: *Mevcut Türkçe öğretiminde kullanılan edebi metinler.*

Seçenekler	f	(%)
Kararsız	27	15,8
Öğretici ve ilginç değil	59	34,5
Anlaşılır değil	25	14,6

Akıcı değil	35	20,5
Hepsi	25	14,6
Toplam	171	100

Tablo 19'da katılımcılara mevcut Türkçe öğretiminde kullanılan edebi metinler hakkındaki düşünceleri sorulmuş; %34,5'i öğretici ve ilginç bulmadığı, %20,5'i metinlerin akıcı olmadığı, %14,6'sı anlaşılır olmadığı, %14,6'sı ise hepsinin bir sebep olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Bu bağlamda Türkçe derslerinde kullanılan metinlerin bireylerin beklentilerinin altında kaldığı anlaşılmaktadır. Türkçe derslerinde motivasyonun sağlanmasında, estetik duygusunun kazandırılmasında ve kültürün gelecek nesillere aktarılmasında önemli bir yer tutan edebi metinlerin işlevsiz olması önemli bir sorundur.

4. Sonuç Ve Öneriler

1. Bu araştırmaya göre Türkiye'de Türkçe öğretimi dil bilgisi odaklı yapıldığı saptanmıştır. Dil öğretiminin dört temel ayağı olan konuşma-okuma-yazma-anlama becerilerinin geliştirilmesi dil bilgisi öğretiminin gerisinde kalmıştır. Günlük yaşamda bireylere dil bilgisinin teorik bilgileri değil güzel konuşabilme, kendini ifade edebilme, çok okuyabilme, kendini yazılı olarak doğru anlatabilme gibi uygulamaya dayalı dil becerileri daha çok gerekmektedir.

2. Dil bilgisi konuları ağırlıklı bir şekilde öğretilmesine rağmen deneklerin dil bilgisi konularını öğrenemedikleri anlaşılmıştır. Bu durumun temelinde ise bireylerin dili doğal sınırları içinde öğrenmek istemeleridir.

3. Öğrencilerde dört temel becerilerinin kesin başarıya ulaşması için eğitimin ilk aşamasından başlamak üzere Türkçe derslerine karşı istek uyandırılmalıdır. Türkçe dersleri sevdirilerek öğrencilerin yaşamları boyunca anadillerini güzel ve etkili bir biçimde kullanabilmeleri sağlanmalıdır.

4. Türkçe derslerinin işleniş programları (müfredat) değiştirilerek öğrencinin konuları anlamaları ve benimsemeleri sağlanmalıdır.

5. Türkçe öğretiminin amacı bireye dil becerilerini kazandırma, onların düşünme kabiliyetlerini güçlendirme, toplumsallaştırma sürecine katkıda bulunmalarını sağlamak olmalıdır.

6. Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan araştırmalarda anadili eğitiminin yeterli düzeyde verilmediğini, anadili eğitiminin bilimsel temeller üzerine planlanmadığı anlaşılmaktadır.

7. Bireyin dilsel, zihinsel ve sosyal gelişimine doğrudan etki eden edebi metinlerin Türkçe öğretiminde kullanılması üzerinde durulmalıdır.

KAYNAKLAR

Aksan, Doğan (2000). "Her yönüyle Dil", Ankara: TDK Yayınları

Aksan, Doğan (2006). Turkish Language Is A Rich Language? Doğan Atılgan. (Ed.).Ankara University 60th Year Gift of Ataturk and the Turkish Language and Literature, Turkish training and selection of articles about the Turkish culture, Ankara: Ankara University Press.

Aytaş, Gıyasettin (2005). "Okuma Eğitimi", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 4, 461-469.

Başkan, Ahmet ve Deniz, Ercan (2015). "Ortaöğretim Öğrencilerinin Ders İçi Dinleme Sorunları (Malatya İli Örneği)", Turkish Studies, 10 (7), 184.

Belet, Ş. Dilek (2005). "Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileriyle Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi". Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir

Börekçi, Muhsine (2009). "Türk Dili Edebiyatı ve Türkçe Öğretmenlerinin Yetiştirilmesi Sürecinde Dilbilim ve Türkçe Öğretimi", Turkish Studies, 4(3), 422

Çelebi, Mustafa Durmuş (2006). "Türkiye'de anadili eğitimi ve yabancı dil öğretimi", Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 285-307

Demir, Celal ve Yapıcı, Mehmet (2007). "Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları", Sosyal Bilimler Dergisi, 9(2), 184

Doğan, Yusuf (2009). "Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 7(1), 185-204

Ekici, N. (1998). "Cumhuriyetin 75. yılında "bilgi çağı", kitap şuuru ve öğretmen üzerine bir analiz", Türk Edebiyatı 11, 47-49.

Erdem, İlhan (2008). "Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri", Türk Eğitim Bilimleri Dergisi 6(1), 93

Ersoy, Aynur (2007). "Hacettepe Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü Son Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları", Değişen Dünyada Bilgi Yönetimi Sempozyumu, 24-26 Ekim, Ankara.

Güneş, Firdevs (2011). "Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar", Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 8(15), 124

Güzel Sözler (2015). "George Bernard Shaw Sözleri", http://www.oguzelsozler.com/george-bernard-shaw-sozleri.html (Erişim Tarihi:23.03.2016).

Hughes-Hassel, S. ve Lutz, C. (2006). What do you want to tell us about reading? A survey of the habits and attitudes of urban middle scool students toward leisure reading. Young Adult Library Services, 4, 39-45.

İşcan, Adem (2007). "İşlevsel Dil Bilgisinin Türkçe Öğretimindeki Yeri", Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 1, 253-258

Kayaalp, İsa (1998). "İletişim ve Dil", Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı yayınları.

Karadağ, Engin (2010). "Eğitim Bilimleri Doktora Tezlerinde Kullanılan Araştırma Modelleri: Nitelik Düzeyleri ve Analitik Hata Tipleri", Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 16 (1), 54

Kayacan, S. Gönen ve Börekçi Muhsine (2016). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Kalıp Sözlerin Öğretimine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi", The Journal of Academic Social Science, 4(36), 729

Lillard, Angeline Stoll (2005). Montessori: the science behind the genius. New York: Oxford University Press, Inc.

Maarif Vekâleti, (1929). "Ortamektep ve Liselerin Türkçe Müfredat Programı", Ankara: Yeni Gün Matbaası.

MEB. (2005). "Dil ve Anlatım Dersi 9, 10,11, 12. Sınıflar Öğretim Programı", Ankara. MEB Programlar.

Patton, Michael Quinn (2014). "Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri Yöntemleri" (Çeviri Editörleri: Mesut Bütün - Selçuk Beşir Demir), Ankara: Pegem Akademi.

Sağır, Mukim (2002). "İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi", Ankara: Nobel Yayınları.

Soysal, Özer (1998). "Okuryazarlık ve okuma alışkanlığı üzerine", Türk Kütüphaneciliği, 3 (1), 51.

Yelok, Veli Savaş ve Dolunay, Salih Kürşad (2007). "Telaffuz Meselesi ve Ülkemizde Telaffuz Eğitimi", Türk Yurdu, 27(239), 63-66.