

**T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI**

**İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇEYİ DOĞRU, ETKİLİ VE GÜZEL
KULLANMA BECERİSİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hatice ZORLU KANA

**ÇANAKKALE
Mart, 2015**

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

**İlkokul Öğrencilerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisine
İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**

Hatice ZORLU KANA
(Yüksek Lisans Tezi)

Danışman
Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN

Çanakkale
Mart, 2015

Taahhütname

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "*İlkokul Öğrencilerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*" adlı çalışmanın tarafımdan, bilimsel ahlak ve ilkelere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

06.03.2015



Hatice ZORLU KANA




Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Hatice ZORLU KANA tarafından hazırlanan çalışma, 06/03/2015 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10067158

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Doç. Dr.	Çavuş ŞAHİN	
Üye	Doç. Dr.	Mehmet Kaan DEMİR	
Üye	Yrd. Doç. Dr.	İbrahim COŞKUN	

Tarih: 04.05.2015.

İmza: 

Doç. Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü V.

Önsöz

“İlkokul Öğrencilerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisine İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı bu çalışmada, öğretim programları içerisinde önemli bir beceri olan ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri değerlendirilmiştir.

Çalışma, genel olarak dört bölümden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın problemi, alt problemleri, amacı, önemi, sayıltıları, sınırlıkları ve alanyazın taraması yer almaktadır. Alanyazın taramasında dilin insan hayatındaki önemi üzerinde durulmuş ve 2005’ten sonra öğretim programlarında sıkça karşılaşılan beceri kavramı açıklanmıştır. Bu bölümde ilköğretim programlarında Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin ne şekilde yer aldığı ayrıntılı tablolarla, ilgili kazanımlar gösterilerek belirtilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünde araştırmanın deseni, modeli, evren ve örnekleme üzerinde durulmuştur. Ayrıca çalışmanın veri toplama sürecinin nasıl gerçekleştiği, veri toplama aracı, veri analizi ve veri toplama aracının geçerlik, güvenirlik çalışmalarıyla ilgili bilgi verilmiştir. Çalışmanın üçüncü bölümünde problem cümlesinden ve alt problemlerden yola çıkarak sırasıyla veri toplama aracından elde edilen bulgulara yer verilmiş ve bu bulgular yorumlanmıştır. Çalışmanın dördüncü bölümünde ise çalışmanın sonucu verilmiş, sonuçla ilgili tartışmalar yapılmış ve yapılacak olan diğer çalışmalara yol gösterebilmesi amacıyla öneriler sunulmuştur. Çalışma sonuna kaynakça, izin yönergeleri ve veri toplama aracı eklenmiştir.

Yüksek lisans tez çalışmam sırasında bana akademik anlamda, bilgi birikimiyle ve hoşgörülü yaklaşımıyla yol gösterici olan ve çalışmayı bitirmem konusunda beni destekleyen, yüreklendiren değerli danışman hocam Doç. Dr. Çavuş ŞAHİN’e ve eşim Arş. Gör. Dr. Fatih KANA’ya en içten teşekkürlerimi sunarım. Tezimle beraber yürüyen, bana eşlik eden, tatlı

gölümsemesiyle bana destek olan küçük kızım Mehlika Gül'e, bugünlere gelmemi sağlayan anneme ve babama en içten dileklerle teşekkürü bir borç bilirim.

Çanakkale, 2015

Hatice ZORLU KANA

Özet

İlkokul Öğrencilerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisine İlişkin

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Bu araştırmanın amacı, öğretim programlarında yer alan ve temel becerilerden biri olan Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin; cinsiyetlerine, mesleki hizmet sürelerine, mezun oldukları yükseköğretim kurumunun türüne, görev yaptıkları sınıfa, ortalama sınıf mevcudu değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediği; sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre bu becerinin öğrenciye ne gibi katkılar sağladığı, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimlerine olan etkisi, bu beceriyi kullanmada öğretmenin rolü; kazandırmada karşılaştığı güçlükler, bu beceriyi kazandırmak için ders içinde ve ders dışında hangi etkinliklere yer verilmesi gerektiği araştırılmıştır. Araştırmada karma çeşitleme desenlerinden biri olan “Nicel Verileri Doğrulama Modeli” kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Çanakkale merkezi, ilçeleri ve köylerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Çanakkale merkezi, ilçeleri ve köylerinde görev yapan 499 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan “Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi Anketi” kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi SPSS 20.00 paket programıyla yapılmıştır. Araştırma soruları göz önünde bulundurularak iki değişkenli verilere bağımsız gruplar için t-testi, ikiden daha fazla değişkeni olan veriler için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmada nitel veriler, kodlamalar ve temalardan yola çıkılarak anlamlı hale getirilmiş; verileri daha çarpıcı hale getirebilmek için

katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın genelinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır.

Araştırmada Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin demografik bilgilerine göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi, öğrencilerin öncelikle iletişim ve düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu beceriye sahip öğrenciler dört temel dil becerisini etkin olarak kullanmaktadır. Bu becerinin kazandırılmasında okul, aile ve öğretmenin önemli rolleri bulunmaktadır. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrenci gerek okul hayatında, gerekse sosyal hayatta toplumun istediği insanî özelliklere sahip bir birey olarak yetişmektedir.

Abstract

Evaluation of the Primary School Teachers' Views Towards Primary School Student's Skill of Using Turkish Language Correctly, Effectively and Aesthetically

The aim of this study is to determine the views of primary school teachers towards the skill of using Turkish effectively and aesthetically, which is one of the basic skills. To that end, many parameters were investigated in terms of statistically differences concerning the views of teachers such as sex, professional service period, graduated bachelor majors, teaching class, class size. In addition, the effects of using Turkish effectively and aesthetically to the students according to teachers' views, their supports to the students, and the role of teachers in using Turkish effectively and aesthetically were investigated. As final research, it was made a research for exploring the effects of in-class activities in order to use Turkish effectively and aesthetically, and the activities out-of-classroom. In this research, quantitative data validation model was adopted. The sample of this research consists of 499 classroom teachers working in city center, villages, and towns. The random sampling method was adopted for determining the sample group. Prepared by the researcher, a questionnaire named as "using Turkish effectively and aesthetically" was adopted since quantitative data validation model within mixed variation designs was adopted. The data were analyzed by SPSS 20.0 software. When taking into account the research questions, t-test was adopted for two variances data, one-way variance analysis (ANOVA) for multi variances. Qualitative data were analyzed by themes and coding process. The direct quotations were given for revealing the real cases of participants. So, descriptive and content analyses were carried out. As a conclusion, the views of primary school teachers' using Turkish effectively and aesthetically were determined as to be changeable according to demographic variables. According to primary teachers, using Turkish effectively and aesthetically primarily develops students' communication and thinking skills. The students who have the skills of using Turkish

effectively and aesthetically use the main four language skills effectively. For this, school, family and teachers have a great role for students to have these skills. As a conclusion, the students who use Turkish effectively and aesthetically become acceptable people both in school life and social life.

İçindekiler

Taahhütname	i
Onay	ii
Önsöz.....	iii
Özet.....	v
Abstract	vii
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi	xiv
Şekiller Listesi.....	xviii
Kısaltmalar Listesi.....	xix
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu	2
Alt problemler	7
Araştırmanın Amacı	8
Araştırmanın Önemi	8
Araştırmanın Sayıltıları	10
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	11
Tanımlar.....	11
İlgili Araştırmalar	12
Alanyazın Taraması.....	17
Dil nedir?.....	17
Dil öğrenme ilkeleri.....	23
Dil gelişim dönemleri.....	24
Dil öğretimindeki gelişmeler.....	28
Dil ve İletişim	30

Yapılandırmacı Yaklaşım	33
Beceri Yaklaşımı	39
Beceri Öğretimi Nasıl Olmalıdır?.....	43
Tematik Yaklaşım.....	47
Temel Beceriler	48
Eleştirel Düşünme Becerisi	48
Yaratıcı Düşünme Becerisi.....	50
İletişim becerisi.....	51
Araştırma – sorgulama becerisi.....	53
Problem çözme becerisi	55
Girişimcilik becerisi	56
Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi.....	57
Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi	58
Temel Dil Becerileri	60
Dinleme becerisi	60
Okuma becerisi.....	61
Konuşma becerisi.....	62
Yazma becerisi	62
İlköğretim Programları	63
Öğretim programlarının öğeleri ve içeriği.....	64
İlköğretim programları ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi	65
Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi	66
Hayat bilgisi dersi öğretim programı ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi.....	67

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi.....	69
Fen ve teknoloji ile fen bilimleri dersi öğretim programı ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi	70
Matematik dersi öğretim programı ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi.....	72
İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi	74
Bölüm II : Yöntem.....	76
Araştırmanın Deseni	76
Karma çeşitleme deseni.....	76
Araştırmanın Modeli.....	79
Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu	81
Veri Toplama Aracı	87
Veri Analizi	92
Geçerlik ve Güvenirlik	93
Bölüm III: Bulgular ve Yorum	97
İlkokul Öğrencilerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleriyle İlgili Nicel Bulgular ve Yorum	97
Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ilişkin görüşlerinin demografik değişkenler açısından incelenmesine dair bulgular ve yorum	97
Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin öğrenciye sağladığı katkılarla ilgili bulgular ve yorum	106

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin öğrencilerin dil becerilerinin olan gelişimlerine etkisine ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular ve yorum.....	108
Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Nitel Bulgular ve Yorum...	120
Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada öğretmenin rolüne ilişkin bulgular ve yorum	120
Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada karşılaşılan güçlüklerle ilişkin bulgular ve yorum	123
Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada ders içinde kullanılabilecek etkinliklere ilişkin bulgular ve yorum.....	128
Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada ders dışında kullanılabilecek etkinliklere ilişkin bulgular ve yorum.....	133
Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	138
Tartışma ve Sonuç	138
Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç	138
Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç.....	144
Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç	147
Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç.....	150
Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç	151
Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç.....	152
Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç	153
Öneriler	154
Uygulayıcılara yönelik öneriler.....	154

Karar alıcı kurumlara yönelik öneriler	155
Araştırmacılara yönelik öneriler	156
Kaynakça	157
Ekler	179
Ek A: İzin Onayı	180
Ek B: Veri Toplama Aracı	181

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Piaget'in Yaşlara Göre Gelişim Süreci	37
2	Bilgi ve Beceri Öğretiminin Karşılaştırılması.....	44
3	Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanları, Alt Alanlar ve Kazanım Sayıları	66
4	Hayat Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Kazanımlar.....	68
5	Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar ve Ders Saati Sayısı	68
6	Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Kazanımlar	70
7	Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında Yer Alan Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Kazanımlar	71
8	İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Kazanımlar	71
9	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Türkçenin Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisinin Öncelikli Olarak Kazandırılması Gereken Üniteler.....	74
10	Araştırmanın Evreni	81
11	Araştırmanın Örneklem Grubu	83

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
12	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri	84
13	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanları.....	84
14	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programıyla İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumları	85
15	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılları.....	85
16	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıflar.....	85
17	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıflardaki Sınıf Mevcudu	86
18	Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Dahil Ettikleri Okuyucu Grubu.....	86
19	Ölçme Aracında Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri.....	89
20	Geliştirilen Ölçme Aracının Güvenirlik Analizi Sonuçları.....	94
21	Geliştirilen Ölçme Aracının Toplam Varyans Oranları	94
22	Sınıf Öğretmenlerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Görüşlerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları.....	97
23	Sınıf Öğretmenlerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Görüşlerinin 2005 Öğretim Programıyla İlgili Hizmetiçi Eğitim Alıp Almadıklarına Göre t-Testi Sonuçları	99
24	Sınıf Öğretmenlerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Görüşlerinin Okuttukları Sınıflara Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları	100

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
25	Sınıf Öğretmenlerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Görüşlerinin Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları	101
26	Sınıf Öğretmenlerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Görüşlerinin Mezuniyetlerine Göre ANOVA Sonuçları	102
27	Sınıf Öğretmenlerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Mevcuduna Göre ANOVA Sonuçları	104
28	Sınıf Öğretmenlerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Görüşlerinin Okudukları Kitap Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları	105
29	Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisinin Öğrencilere Sağlayacağı Katkıları	106
30	Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Becerisiyle İlgili Görüşleri.....	108
31	Sınıf Öğretmenlerinin Dinleme Becerisiyle İlgili Görüşleri	110
32	Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Becerisiyle İlgili Görüşleri.....	111
33	Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Becerisiyle İlgili Görüşleri	114
34	Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerisiyle İlgili Görüşleri.....	116
35	Sınıf Öğretmenlerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Görüşlerine Dair Veri Toplama Aracı Ortalama Puanları.....	117
36	Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanmada Öğretmenin Rolü	120

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
37	Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisini Kazandırmada Karşılaşılan Güçlükler	124
38	Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisini Kazandırmak İçin Sınıf İçerisinde Uygulanabilecek Etkinlikler	129
39	Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisini Kazandırmak İçin Ders Dışında Uygulanabilecek Etkinlikler.....	133

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Piaget'in Teorisi	36
2	Karma Çeşitleme Deseni	87
3	Tek Noktada Birleştirme Modeli	87
4	Veri Dönüşümü Modeli.....	88
5	Nicel Verileri Doğrulama Modeli	88
6	Çok Düzeyli Model	89
7	Nicel Verileri Doğrulama Modeli	90
8	Anket Geliştirme Süreci	97
9	Açımlayıcı Faktör Analizi Grafiği	100

Kısaltmalar Listesi

AB	Avrupa Birliği
ABD	Amerika
ANOVA	Tek Yönlü Varyans Analizi
f	Frekans
MANOVA	Çok Değişkenli Varyans Analizi
MEB	Milli Eğitim Bakanlığı
N	Örneklem Büyüklüğü
OECD	Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
p	Anlamlılık Derecesi
PIRLS	Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim
PISA	Uluslararası Öğrenci Durum Belirleme Programı
Sd	Serbestlik Derecesi
Ss	Standart Sapma
SPSS	Statistic Package For Social Science
TED	Türk Eğitim Derneği
TIMMS	Uluslararası Fen ve Matematik Çalışması
UB	Uluslararası Bakalorya
VKV	Vehbi Koç Vakfı
χ^2	Ki kare
\bar{X}	Ortalama

Bölüm I: Giriş

İçinde bulunulan çağda teknolojinin hızla ilerlemesiyle beraber toplumların geleceği olan bilginin elde edilmiş ve kullanma süreçlerinin bireyler açısından farklılık gösterdiği görülmektedir. Bireylerin yaşadıkları ve hızla değişen, yenileşen teknolojik dünyaya ayak uydurabilmeleri için ezberlere dayalı olmayan, üretime dayalı olan bir eğitim anlayışı çerçevesinde yetişmesi gerektiği inancı bilim insanları tarafından son zamanlarda sıkça vurgulanmaktadır.

Devletlerin geleceğinde önemli bir yere sahip olan eğitim anlayışının geliştirilebilmesi için her devlet, kendi politikasını belirlemekte ve evrensel değerleri göz önünde bulundurarak toplumun içerisinde yer alan bireyleri eğitmektedir. Eğitimi, toplumsal olayların yanısıra ülkelerin ve dünyanın kaderini belirleyen siyasi ve kültürel olaylar da etkilemektedir. Bundan dolayı dünyanın neresinde olunursa olunsun insana yapılan yatırım kalıcı bir yatırım olarak kalmaktadır.

Türkiye’de eğitim anlayışı 2005’ten bu yana değişim sürecindedir. Özellikle uluslararası alanda yapılan öğrenci değerlendirme sınavlarında (PISA, TIMMS, PIRLS) alınan başarısız sonuçlar, eğitimdeki kalite ve fırsat eşitliği sorunu, küresel politikalar, öğretim programlarının yetersiz kalması, ezberlere dayalı olması ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayamaması, öğrencilerin okulda öğrendiklerini gerçek yaşamlarında uygulamaması ve eğitimin öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede yetersiz kalması gibi nedenlerden dolayı bu değişimin gerekliliği düşünülmüştür. Bütün bu sorunlara yönelik öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebileceği, beceri öğretimine dayalı öğretim programları geliştirilmiştir. Öğretim programları değiştirilirken Avrupa Birliği (AB) ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki (ABD) öğretim programları incelenmiş, Türkiye’nin devlet politikaları göz önünde bulundurularak, bu vizyon çerçevesinde her bireyin kendine özgü, “öğrenmeyi, öğrenme” anlayışını hedef alan, öğrencilerin düşünmesine fırsat sağlayan, millî kimliğin

merkeze alındığı evrensel değerlerin benimsendiği öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliklere yer veren anlayış esas alınmıştır. Bu anlayış çerçevesinde tüm kademelerdeki öğretim programlarında yer alması gereken temel beceriler belirlenip öğretim programlarına yerleştirilmiştir. Bu ortak temel beceriler Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimciliktir. Bu beceriler kendi halinde gruplanmasa da her bir ortak becerinin kendine göre önemi bulunmaktadır. Bireylerin düşünebilmesi, kavramlar arasında doğru bağlantı kurabilmesi, çıkarımlar yapabilmesi, öneriler sunabilmesi için anadillerini etkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Dil ve düşünce arasında döngüsel bir bağ bulunmaktadır. Bu bağ, toplumun en küçük ferdine kadar ulaşarak ülkelerin temel taşı olan millî kimliği oluşturur. Türkçenin etkili kullanılması, bireyin dört temel dil becerisini etkili olarak kullanması demektir. Dil becerilerinin gelişmesi ve etkili kullanımı, öğrencilerin sadece Türkçe derslerindeki başarısını değil, bütün derslerindeki başarısını ve günlük yaşamda kullandıkları diğer becerilerini de etkileyecektir. Bu yüzden belirlenen bu ortak beceriler incelendiğinde ülkenin millî kimliğinin oluşabilmesi, öğrencilerin derslerde, günlük yaşamlarında etkili bir şekilde kendilerini ifade edebilmesi, anlama ve anlatma becerilerinin gelişebilmesi için öncelikli olarak Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin gelişmesi gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

Problem Durumu

İnsan, yaşadığı sürece eylemde bulunan, istekleri olan, özgürlük isteyen, çalışan, üreten, değer oluşturan, konuşan, bilen, öğrenen, öğreten, eğitilebilen sosyal bir varlıktır. İnsan, yaratılışı itibariyle belli becerilerle dünyaya gelmekte, becerilerini yaşadığı çevreden, aileden, öğretmenlerinden etkilenecek geliştirebilmektedir. Bireyin okul öncesinden başlayarak, yaşam boyunca aldığı eğitim onun gelişmesini sağlamaktadır (Titiz, 2000).

Eğitim s¼recinde anadilin ¼nemi b¼y¼kt¼r. Millet kavramını oluşturan, mill¼ birliği sağlayan en ¼nemli unsurlardan biri dildir. Bu sebeple her millet, kendi benliğini korumak amacıyla kendi dilini korumak, geliştirmek, gelecek kuşaklara bozulmadan aktarmak ister (Turan, 2002). Dil, bir iletişim aracı olmakla beraber (Coşkun, 2005; s.424), milli kimliğin oluşmasındaki en ¼nemli g¼c¼ olarak g¼r¼lmektedir.

Anayasanın değiştirilemeyecek ve değiştirilmesi teklif dahi edilemeyecek ilk ¼c¼ maddesinden biri olan “*T¼rk Devleti, ¼lkesi ve milletiyle b¼l¼nmez bir b¼t¼nd¼r. Dili T¼rkçedir....*” (T.C. Anayasası, 2002) maddesi, dilin devlet tarafından ¼nemsendiđinin en b¼y¼k kanıtıdır. Anayasanın 42. maddesinde ise “*...T¼rkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve ¼đretim kurumlarında T¼rk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve ¼đretilemez...*” ifadesi yer almaktadır (T.C. Anayasası, 2002). Bu anayasal maddelerden yola ¼ıkarak milli birliğin sağlanması i¼in T¼rk dilinin eğitimin her kademesinde doğru, etkili ve g¼zel ¼đretilmesine ¼nem verilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Anayasanın belirtilen maddeleri g¼z ¼n¼nde bulundurulduğunda dil, milli birliğin oluşmasında etkili bir rolde olduğu ve bu durumun anayasayla teminat altına alındığı g¼r¼lmektedir.

Dil, d¼ř¼nce ikliminde gelişen, k¼lt¼rel mirasın taşıyıcısı, toplumsal kimliğin ve insan kişiliğinin aynasıdır. D¼ř¼nce ve k¼lt¼r, dil yoluyla bireyin kimliğini ve kişiliğini etkiler. Bu sebeple her ¼lkenin eğitim sisteminde ‘dil becerilerini geliştirme’ ¼ncelikli hedeflerdendir (Coşkun, 2005; s. 423). Dil becerileri, bireyin kendini ifade etmesini sağlar. Dil, bireylerin d¼nyaya bakış a¼ıllarını belirler, onların d¼ř¼ncelerine y¼n verir (¼zdemir, 1983; s. 21). Dil, d¼ř¼ncenin gelişip farklı fikirler ¼retilmesini sağlar (Korkmaz, 2004; s. 65). Dil olmadan insanlar d¼ř¼nce ¼retemez, fikirlerini paylaşamazlar (Ergenç, 2002; s. 131-132; Yaman, 2004; s. 81); ¼¼nk¼ ¼đrenme ve dil ¼đrenme arasında doğrusal bir ilişki bulunmaktadır (Tezcan, 1997; s. 40). ¼đrenilen kavram sayısı arttıķça dil daha fazla ¼nem kazanır (¼lgen, 2004:132). Dilin k¼lt¼r ¼zerinde ¼nemli bir etkisi bulunmaktadır. K¼lt¼r aktarımında dil, ¼nemli bir

unsurdur. Dil bu yönüyle hem iletişim aracı, hem düşünme aracı hem de yansıtıcı olarak karşımıza çıkmaktadır (Sever, 2004; s. 2-5). Dilin toplumsal ve bireysel işlevlerini yerine getirebilmesi için bireyin anadilini en iyi şekilde öğrenmesi gerekir. Bireyin, anadilini öğrenmesi kendi başına bir anlam ifade etmemekle beraber; anadilin doğru, etkili ve güzel bir şekilde kullanması önemlidir.

Dil, temel dil becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Bu bütünlük, dilin gerçek gücünü bu dil becerilerinden aldığı bir göstergesidir (Demirel, 1999). Birey, anne karnında öncelikle dinleme becerisini geliştirir. Dinleme becerisinden sonra bireyde konuşma, okuma ve yazma becerileri gelişir. Türkiye’de okullarda öğrenim dili Türkçedir (Yangın, 1998; s. 2). Bu nedenle dil öğretimi dendiğinde bütün dil becerilerinin etkili bir şekilde kazandırılması akla gelmektedir (Demirel, 2002; s. 18-19; Sinan, 2006; s. 77). Dil becerileri, temel becerilerin kazanılması için temel oluşturur. Bu nedenle dil becerilerini kazandırmak sadece Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin görevi değil, ayırım yapmadan bütün öğretmenlerin görevleri içerisinde yer almalı ve öğretim programları bunları sağlayacak şekilde düzenlenmelidir (Coşkun, 2005; s. 423). Okuma ve dinleme becerileri dili besler. Yani okuma ve dinleme becerileri, hem konuşma ve yazma becerilerini hem de dili, besleyen önemli dil becerileridir (Boz, 2005; s. 131). Dinleme ve okuma becerisi, bireylerin bilgiyi elde etmelerini sağlar. Bu yüzden bireylerin etkili dinleme ve etkili okuma yöntemlerini edinmeleri gerekir. Bilgiyi elde eden bireyler, yazma ve konuşma becerileriyle kendilerini ifade etme şansı yakalarlar. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin bilgiyi edinmeleri ve kendilerini ifade edebilmeleri için dili, en etkili şekilde kullanmaları gerekir. Öğretim programları incelendiğinde dili doğru ve etkili kullanabilmek için öğrencinin kazanması gereken en önemli beceri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi olarak görülmektedir. Bu becerinin kazanılması, öğrencilerin derslerindeki başarıyı arttırması yönünde fayda sağlayacağı gibi onların anlamlandırma ve yorumlama becerilerini geliştirecektir.

Türk dili, geçmişi çok eskilere dayanan, birikimsel gücü çok yüksek bir dil olmasına rağmen bugün Türk dilinin bilinçli bir şekilde kullanılmadığı görülmektedir. Dili doğru güzel ve etkili kullanmak için öncelikle bireysel olarak dil yeterlilikleri geliştirmeli ve dilin kullanımsal özellikleri yeterince tanınmalıdır. Bireylerin kendilerini en iyi şekilde ifade edebilmeleri için iyi bir şekilde eğitilmeleri gerekmektedir (Karpuz, 2005; s. 68).

Dil kullanımı; doğru, güzel ve etkili olarak üç farklı derecede sıralanmaktadır. Dil becerileri açısından düşünüldüğünde öğrenciden doğru, güzel, etkili yazması, okuması, dinlemesi ve konuşması beklenmektedir. İlköğretim birinci kademede öğretmenler daha çok dili etkili kullanma becerisine yönelmektedir (Duman, 2005; s. 163-164). İlköğretim birinci kademede geliştirilmek istenen ortak sekiz temel beceri alanı bulunmaktadır. Bu beceriler yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, araştırma, karar verme, iletişim, girişimcilik ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisidir. Bu beceriler bütünsel bir bakış açısıyla incelendiğinde, bireylerin yaşamında önemli yer tuttıkları görülmektedir. Birey, bu becerileri kazandıkça kendini daha iyi bir şekilde ifade etme şansı yakalayacaktır. Becerilerin en etkili biçimde kullanılabilmesi için bütün becerilerin birlikte geliştirilerek hayata geçirilmesi gerekir.

Öğretim programlarında yer alan temel beceriler, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı olup öğrencilerin bu becerileri hayat boyu kullanacakları öngörülmektedir (MEB, 2005). Becerilerin kazandırılması aşamasında öğretmen-öğrenci ve veliye önemli görevler düşmektedir. Öğretim programlarıyla Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan; kendini ifade eden, girişimci, bilimsel düşünen, araştırmacı, okuma zevkine ulaşmış, öğrenmeye hevesli, 21. yüzyıl hedeflerine uygun çağdaş bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2005).

Yukarıda verilen ifadeler göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin dil becerilerinin yanısıra, temel becerilerini de en iyi şekilde kazanması beklenmektedir. Türkçeyi doğru, etkili

ve güzel kullanan bir birey, kendini yazılı ve sözlü olarak en iyi şekilde ifade eder; insanlarla etkili bir iletişim ortamı oluşturur, girişimcilik ve problem çözme becerisi yüksek olur, bilimsel düşünür, düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanır. Toplumlarda meydana gelen iletişimsizlik ve beceri geliştirememeye süreci dilin doğru, etkili ve güzel kullanımıyla doğrudan ilişkilidir. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanamayan bireylerden bilgiyi anlamlandırmaları ve yapılandırmaları beklenemez. Bu yüzden Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin öğretimi anaokulundan itibaren başlamalı, öğretmenler öğrenciler için bu süreçte rol, model olmalıdır.

Öğrenciler, ilkokul çağında Türkçeyi öğrendikleri için sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisiyle ilgili görüşleri büyük önem arz etmektedir. “Ağaç yaşken eğilir.” atasözünden yola çıkarak öğrencilerin dili kullanmada, ilkokula başladıkları yılların önemi vurgulanabilir. İlkokul öncesi aile ortamında öğrenciye yerleşen dil özellikleri, ilkokul sürecinde yeniden yapılandırılmalı, öğrencinin dil becerilerini etkili bir şekilde kullanmaları sağlanmalıdır. Bu konuda öncelikle sınıf öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir.

Araştırmada ortak temel becerilerin içerisinde yer alan Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınarak, bu becerinin kazandırılması sürecinde onların deneyimlerinden faydalanılmak istenmiştir. Öncelikle öğrencinin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanınca hangi kazanımları elde edebileceği yönünde sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Bu becerinin kazandırılması noktasında ailelere önemli görevler düşmektedir. Ailelerin, beceri kazanımı sürecindeki rolü; bu becerinin kazandırılması sürecinde okul içinde ve dışında yapılması gereken etkinliklerle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan ve kullanamayan öğrencilerin özellikleri tartışılmış olup, 2005 öğretim programıyla beceri kavramının önemine değinilmiştir.

Alt problemler. Araştırmanın problem durumu çerçevesinde belirlenen alt problemler aşağıda sunulmuştur.

a) İlkokul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri:

- cinsiyetlerine,
- mesleki hizmet sürelerine,
- mezun oldukları yükseköğretim kurumunun türüne,
- görev yaptıkları sınıfa,
- ortalama sınıf mevcuduna,
- okudukları kitaplara göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?

b) Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi ilkokul öğrencilerine ne gibi katkılar sağlamaktadır?

c) Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin ilkokul öğrencilerinin dil becerilerinin gelişimlerine olan etkisi nedir?

d) Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ilişkin öğretmenin rolü nedir?

e) Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokul öğrencilerine Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada karşılaşılan güçlükler nelerdir?

f) Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokul öğrencilerine Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırmak için ders içinde hangi etkinliklere yer verilebilir?

g) Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokul öğrencilerine Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırmak için ders dışında neler yapılabilir?

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, öğretim programlarında yer alan ve ortak temel becerilerden biri olan Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin ilkokullarda öğrenciler tarafından kullanımına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın Önemi

Dil, toplumun yönlendirilmesinde en etkili silah olarak karşımıza çıkmaktadır. Dil, düşünceler yoluyla bireylerde etki bırakır ve bu düşünce süreçleri, iletişim kurma sürecinde en etkili güç olarak etkisini gösterir. Bireyler, dili etkili kullandıkları ölçüde farklı düşünme becerileri kazanırlar. Düşünen bir birey, aynı zamanda üreten bir bireydir. Etkili düşünen bir birey, üretim ve başarı konusunda ilerleme kaydeder. Bireyler, anadillerini önce ailelerinde, daha sonra yaşadıkları çevrede kazanırlar. Bu süreçte onların arkadaşlarıyla ve yakın çevresiyle etkili bir iletişim kurabilmeleri için Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanabilmeleri gerekir. Dili, anlamlandırmayan ve yapılandıramayan öğrenciler ne matematik sorusunu çözebilirler, ne fen bilgisinde deney yapabilirler, ne din kavramını net olarak kavrayabilirler ne de ikinci ve üçüncü bir dil öğrenebilirler. Sorgulayan bireyler, toplum içerisinde başarıya ulaşırlar. Toplumun gelenek ve görenekleri, ortak değer yargıları dil etrafında şekillenir, bu süreçte bireyler sosyalleşirler. Öğretim programları incelendiğinde belli amaçların, hedeflerin ve kazanımların öğrencilerin yaş seviyelerine ve sınıflarına göre düzenlendiği görülmektedir. İlkokul çağındaki öğrencilerin yazma, okuma, konuşma, dinleme, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarında yer alan hedef ve kazanımlara ulaşmaları gerekmektedir. Öğrenme alanları, birbirlerini etkilemekte ve desteklemektedir. Bu öğrenme alanlarının geliştirilmesi sonucunda öğrencilerin okul içerisindeki bütün derslerde ve okul dışındaki yaşamlarında becerilerini gelişme fırsatı yakalayacaktır. Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanılması öğrencilerin zihinsel becerilerinin geliştirilmesine de katkı sağlayacaktır. Zihinsel beceriler ve dil becerileri yönünde etkin olan bireylerin kimlik ve kişilik oluşumu tamamlanacaktır.

Öğretim programları, 21. yüzyıl becerilerine sahip bir toplum oluşturmayı hedeflemektedir (MEB, 2005). Bu vizyon çerçevesinde öğrencinin öğrenme sürecinde aktif olması, eğlenirken öğrenmesi, yaşam becerilerini temele alması ve öğrencinin her yönüyle gelişmesi hedeflenmektedir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla beraber öğrenciler, öğrenme sürecinin merkezine yerleşmiştir. Her yeni bilgi; önceki bilgi, beceri ve yaşantıdan etkilenmekte, gözden geçirilerek tekrar yorumlanmakta ve öğrencinin zihninde yeniden şekillenmektedir. Bu süreçte öğrencilerin yaşadığı deneyimler önem kazanmaktadır. Öğrenciler elde ettikleri ön bilgiler, onların yaşam deneyimleridir. Bu ön bilgiler, sınıf içerisinde yeni bilgiler yoluyla harmanlanarak öğrenmenin gerçekleşir. Sınıf içerisinde öğrenilenin gerçek yaşamda uygulanması ve toplumsal etkileşimiyle öğrenme son bulur. Öğrenme sürecinde öğrencinin sürece aktif katılımı, özerkliği ve öğrenmenin hedef alınması önemlidir.

Dünya Bankası Türkiye Raporunda (2005) yer alan PISA, PIRLS ve TIMMS gibi uluslararası sınavların sonuçları incelendiğinde Türkiye'deki eğitim sisteminde birtakım sıkıntıların olduğu görülmektedir. Bu sıkıntıların temel kaynağı temel becerilerin öğrencilere yeteri kadar kazandırılmaması gösterilebilir. Özellikle anadilini doğru, etkili ve güzel kullanamayan bir öğrencinin sorunları anlaması, yorumlaması ve anlamlandırması beklenmemelidir. Bu yüzden ortak temel beceriler içerisinde yer alan Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi, öğretim programlarında etkili bir şekilde yer almalı ve bu becerinin kazandırılması için bütün derslerde öğretmenler gereken çabayı göstermelidir. Bu süreçte öğretmen, öğrencilere gereken rehberliği sağlamalıdır.

İlkokul çağı, öğrencilerin zihinsel ve duyuşsal beceri kazanma çağıdır. Bu çağda öğrencilere yeteri düzeyde beceri kazandırılabilir. Öğrencilerin toplumda, okulda, yaşamda kendilerini en iyi şekilde ifade edebilmeleri için kendi anadillerine hâkim olmaları gerekmektedir. Dili doğru, etkili ve güzel becerisine sahip birey, kendisini her ortamda en iyi

şekilde ifade edebilir; kendi düşünceleri etrafında toplumun hedeflerine uygun bir birey olarak ülkesinin gelişmesine katkıda bulunabilir. Bu çalışmayla öğretim programlarında ortak temel beceriler içerisinde yer alan Türkçeyi doğru, güzel ve etkili becerisinin ilkokullarda öğrenciler tarafından ne kadar kazanıldığı, kazandırılırken öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve bu beceriye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri etrafında farklı bir bakış açısıyla ele alınması planlanmıştır. Gerek ulusal, gerekse uluslararası alanda yapılan sınav sonuçları incelendiğinde öğrencilerin sınav sorularını anlamlandıramadıkları ve yorum yapmakta zorlandıkları görülmektedir. Sınav sonuçları incelendiğinde 2005'ten bu yana yapılan beceriye ve yapılandırmacı eğitim anlayışına dayalı öğretim programları uygulamasının öğretmenler tarafından tam olarak uygulamaya geçirilemediği, birtakım aksaklıkların olduğu görülmektedir. Özellikle Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi açısından incelendiğinde öğrencilerin Türkçeyi düzgün ve etkili kullanamadığı, üniversite seviyesinde bile öğrencilerin kendilerini açık ve net bir şekilde ifade edemedikleri görülmektedir. Bu becerinin kazandırılması noktasında kilit bir öneme sahip olan sınıf öğretmenlerinin bu beceriye ilişkin görüşleri, toplumumuzda Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanılması; bireylerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullanmaları, anlamlandırmaları ve yapılandırmaları açısından büyük öneme sahiptir. Çalışmada örneklem grubu olarak sınıf öğretmenlerinin alınmasının sebebi, öğrencilere Türkçeyi sınıf öğretmenlerinin öğretiyor olmasındandır. Bu çalışma; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin kazandırılmasına ilişkin farkındalık yaratmak, bu beceriyle ilgili sorunları tespit etmek ve sınıf öğretmenlerine, bu alandaki araştırmacılara, ailelere yol göstermek açısından önemli bir çalışmadır.

Araştırmanın Sayıtları

Araştırma çerçevesinde belirlenen sayıtlar aşağıdaki gibidir:

1. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, araştırmanın amaçlarına uygun veriler toplanmasında etkilidir.
2. Görüşlerine başvurulmuş sınıf öğretmenleri veri toplama araçları içerisinde yer alan sorulara içtenlikle ve doğru cevaplar vermiştir.
3. Araştırmada ulaşılan örneklem sayısı, araştırmada geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etme açısından yeterlidir.

Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu araştırma, 2012-2013 eğitim öğretim yılında Çanakkale ili merkezi, ilçeleri, kasaba ve köylerindeki ilkokullarda görev yapmakta olan sınıf öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır.
2. Araştırma, ölçme aracındaki sorularla ve problem ve alt problemlerindeki sorularla sınırlıdır.

Tanımlar

Beceri: Öğrencilerin öğrenme süreçleri içerisinde geliştirmesi ve kazanması beklenen hedef ve davranışlardır (MEB, 2005a; s. 45).

Dil: Dil, sembollerden oluşan karmaşık bir sistem olarak karşımıza çıkar. Dil, çok yönlü ve daha sınırlarına tam olarak ulaşılamamış bir varlıktır. Dil, toplumdan ayrı düşünülmemeyeceği gibi toplumda varolan bütün alanlarla ilgisi olan bir kurumdur (Aksan, 1998; s. 11).

Doğru konuşma: Söyleme ve seslendirme olayının bir üst basamağı olarak adlandırılabilir (Yıldız, 2002).

Etkili ve Güzel Konuşma: Konuşmanın ileri düzeyi olarak kabul edilmiş, kuralları belirlenmiş ve sanat haline gelmiş bir yapıdır (Oğuzkan, 1962).

Dinleme: İşitilene anlamak amacıyla dikkat ve zaman harcamaktır (Sever, 2000; s. 9).

Okuma: Kelimeleri ve cümleleri kavrama ve algılama sürecidir (Oğuzkan, 1987; s. 7).

Yazma: Düşünceleri yazılı olarak ifade etme sanatıdır (Özdemir, 1987; s. 77).

Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi: Bireyin temel dil becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmesidir (MEB, 2005).

İlgili Araştırmalar

Araştırmanın bu bölümünde genel olarak temel becerilerle ilgili yapılmış araştırmalar, özel olarak ise Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Durna (2014) tarafından yapılan araştırmada, 60-66 ay arasında ve 66. ay üzerinde okula kayıt yaptıran 1. sınıf öğrencilerinin İlkokuma Yazma Dersi Öğretim Programı kazanımları ile okul yaşantıları sürecinin performans yönünden öğretmen görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Erzincan merkez ve köylerindeki ilköğretim okullarında görev yapan birinci ve ikinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda 60-66 ay arası öğrencilerin eğitim-öğretim yılı sonunda kazanımlara ulaşamadığı ancak 66 ay ve üzeri öğrencilerin hedeflenen kazanımlara ulaşma düzeyinin çok daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Akyürek (2013) ilkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi adlı araştırmasında, ilköğretim programında yer alan ortak temel becerilerden olan girişimcilik becerisine ilişkin ilkokul öğretmenlerinin görüşlerini belirlemiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre ilkokul öğretmenlerinin, öğrencilere kazandırılması amaçlanan girişimcilik becerisine yönelik görüşleri, cinsiyet, kıdem, mezuniyet durumu, sınıf mevcudu, hizmet içi eğitim alma durumuna göre farklılaşmadığı görülmüştür. Girişimcilik becerisinin kazandırılması noktasında öğretmenlerin yetersiz olduğu sonucuna varılmıştır.

Örge Yaşar (2013) araştırmasında, Türkçe derslerinde öğrencilerde geliştirilmesi amaçlanan temel becerilerin Türkçe ders kitaplarında hangi düzeyde yer aldığını tespit etmeyi

amaçlamıştır. Araştırmacı, Türkçe ders kitaplarında temel becerilere yer verme düzeyini sınıflara ve yayınevlerine göre karşılaştırmış, Türkçe öğretmenlerinin temel becerilerin Türkçe ders kitaplarına yansımaları konusundaki düşünceleri değerlendirmiştir. Araştırmada temel becerilerin ders kitaplarındaki yer alma düzeyinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından 231 maddeden oluşan ölçüt hazırlanmış, Türkçe ders kitaplarındaki metinler; öğrenci çalışma kitaplarındaki temaya hazırlık çalışmaları, metin etkinlikleri, tema sonu değerlendirme çalışmaları öğretmen kılavuz kitabındaki yönergeler bu ölçüte göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda temel becerilerin Türkçe ders kitaplarında dağılımının düzensiz olduğu görülmüştür.

Bayülgen (2012) araştırmasında, liselerde uygulanan Türk Edebiyatı dersi ile Uluslararası Bakalorya (UB) Programı Türkçe A1 dersini alan öğrencilerin Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı hedef becerilerine ne ölçüde ulaştıklarını belirlemek amacıyla amaçlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket, öğrencilerin becerilere ulaşma düzeylerini belirlemek amacıyla ise bir yazılı sınav yer almıştır. Ayrıca öğretmenlerin programlarla ilgili düşüncelerini tespit etmek amacıyla anket ile beceri değerlendirmelerini yaptıkları bir gözlem formu kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2010-2011 eğitim-öğretim yılında farklı özel okullarda öğrenim gören 340 lise öğrencisi ve 30 Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda araştırma kapsamındaki öğretmenlerin 0-12 yıl arasında UB deneyimine sahip olduğu, büyük çoğunluğunun ise 0-5 yıl arasında UB deneyimine sahip olduğu tespit edilmiştir. UB programı öğrencilerinin Genel Program öğrencilerine göre temel becerileri daha üst düzeyde kazandıkları görülmüştür.

Sakaryalı (2011) araştırmasında, MEB tarafından hazırlanıp okullara dağıtılan ilköğretim dördüncü ve beşinci sınıf ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan metinlerin okuma türlerine göre dağılımını belirlemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinde doküman analizi yöntemiyle elde edilen bulgular yorumlanmıştır. Araştırmada

ders kitaplarındaki metinlerin işlenişi sürecinde kullanılan okuma türleri kısmen yeterli bulunmuştur.

Şahinci (2011) araştırmasında, ilköğretim ikinci kademedeki öğrencilerin dil bilgisi konularını anlama düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunda Niğde il merkezi ve ilçelerinde çalışan 100 Türkçe öğretmeni yer almaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından Türkçe Dersi Öğretim Programında (6-8. Sınıflar) yer alan dil bilgisi kazanımları göz önünde bulundurularak geliştirilen Dil Bilgisine İlişkin Görüş Ölçeği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin dil bilgisi konularının öğretilmesi konusunda olumsuz görüşe sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Yıldırım (2011) araştırmasında, okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programında yer alan Türkçe etkinliklerini nasıl kullandıklarını ve yararlandıklarını ortaya koymaya çalışmıştır. Araştırmada, yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre okul öncesi öğretmenlerinin öğretim programında yer alan Türkçe etkinliklerinin tamamını kullanmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin (2010) araştırmasında, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarındaki birinci sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi kazanımlarına ne derecede ulaştıklarını ve ilkokuma yazma öğretimi sırasında yaşanan sorunlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde, Sivas merkez ve merkeze bağlı köy ilköğretim okullarında görev yapan birinci sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde merkezde bulunan okullardaki öğrencilerin köyde bulunan okullardaki öğrencilere göre bağımsız sınıflı okullardaki öğrencilerin birleştirilmiş sınıflı okullardaki öğrencilere göre kazanımlara ulaşma düzeyinin daha yüksek olduğu, mesleki kıdem olarak deneyimi fazla olan öğretmenlerin ilkokuma yazma öğretim sürecinde daha

başarılı oldukları, birleştirilmiş sınıflarda her ne kadar sınıf mevcudu az olsa da eğitim öğretimden yeterli verim alınmadığı yönünde görüşler elde edilmiştir.

Hezen (2009) araştırmasında, İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'ndaki öğelerin Öğretim Programı ve Kılavuzunda yer alan temel becerileri geliştirmeye uygunluğunu incelemiştir. Araştırmanın verileri, 2005-2006 öğretim yılında uygulanılmaya başlanan İlköğretim (1-5. Sınıflar) Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'ndan elde edilmiştir. Araştırma sonucuna göre tüm sınıflar düzeyindeki kazanımların öğretim programı ve kılavuzunda yer alan eleştirel düşünme becerisini en fazla, girişimcilik becerisini en az düzeyde geliştirdiği görülmüştür. Temel beceriler, sınıf düzeylerine göre incelendiğinde tüm temel becerilerin 4. sınıfta en fazla, 1. sınıfta en az düzeyde geliştirilmeye uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Önder (2009) araştırmasında, ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerinde karşılaşılan konuşma ve yazma sorunlarını tespit etmeyi ve bu sorunlara çözüm yollarının üretilmesini amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini Bitlis ili Mutki ilçesi ve köylerinde okuyan 116 üçüncü sınıf öğrencisi, 7 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde; öğrencilerde yanlış sözcük kullanımı, eksik kelimeler kullanma gibi konuşma sorunları ile yanlış harf/ek yazma, eksik harf/hece/kelime yazma gibi yazma sorunları olduğu görülmüştür. Bu sorunları en aza indirmek için öğretmenlerin bol bol etkinlik yapması, konuşma ve dikte çalışmalarına ağırlık vermesi, ülkemizde 6 yaşına gelen öğrencilerin okul öncesi eğitime tabi tutulması ve ailelerin de Türkçeyi doğru, etkili konuşma ve yazmalarına ağırlık vermesi sonucuna ulaşılmıştır.

Hasırcı (2008) araştırmasında, gazete dilinin sözvarlığı düzleminde etkisini ortaya koymayı amaçlamıştır. Bu amaç kapsamında, tarama yöntemiyle elde edilen veriler, iki yönden incelenmiştir. 1-28 Şubat 2007 tarihleri arasındaki Cumhuriyet, Hürriyet ve Sabah gazetelerinin sözvarlığı öğeleri saptanmış (deyimler, ikilemeler, kalıp sözler, atasözleri,

terimler, kalıplaşmış sözler) ve bu ögelerin en çok hangisinden yararlanıldığı belirlenmiştir. 1- 3 Şubat 2007 tarihleri arasındaki sayılarının sözcük kökeni açısından incelenmesi yapılmıştır. Türkçe Kökenli Ögeler, Yabancı Kökenli Ögeler ve Türkçeleşmiş Yabancı Kökenli Ögeler adı altında sınıflara ayırarak bu ögelerin kullanma oranları belirlenmiş ve daha önceki çalışmalar göz önünde bulundurularak elde edilen veriler, yorumlamaya çalışılmıştır. Bu çalışmayla gazetelerin, Türkçenin sözvarlığının betimlenmesinde etkili olduğu ve Türkçe öğretiminde önemli bir araç olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Hotaman (2008) araştırmasında, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programının öğrencilere kazandırmayı öngördüğü temel becerileri değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 4 ve 5. sınıflarında okuyan 527 öğrenci, öğrenci velileri ve bu okullarda 4 ve 5. sınıfta ders veren 148 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda velilerin, öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algılarının çocuğunun okuduğu sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Araştırmada, ilköğretim 4 ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algılarının okudukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Alt beceri alanları incelendiğinde ise eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri alt boyutlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Aslan (2007) araştırmasında, ilkokul öğrencilerinin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Eskişehir ilinde yer alan merkez ilköğretim okullarından üst, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeyden rastlantısal yolla seçilen okullarda görevli 310 ilköğretim sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri yeterli düzeyde kazandıkları görülmektedir. Öğretmenlere göre en yüksek düzeyde kazandırılabilen bilgi bireysel gereksinimlerini karşılama yollarını bilme

bilgisi, en düşük düzeyde kazandırılabilen bilgi ise toplumsal sorunların neler olduğunu bilme bilgisidir. En yüksek düzeyde kazandırılabilen beceri, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi, en düşük düzeyde kazandırılabilen beceri ise girişimcilik becerisidir.

Esengül (2006) araştırmasında, ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarından üçünü inceleyerek, bu kitaplardaki dil yanlışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. İncelenen ders kitaplarındaki dil yanlışları, tarama yöntemiyle belirlenmiştir. Üç kitapta toplam 243 dil yanlışı belirlenmiştir. Bunlardan 86'sı sözcük, 37'si ek, 36'sı öge, 35'i tamlama, 29'u anlam, 10'u deyim yanlışı, 10'u ise dizgi yanlışıdır. Araştırma sonucuna göre Türkçe ders kitaplarında çok fazla dil yanlışı bulunmaktadır.

Ülkü Kan (2006) araştırmasında, yenilenen ilköğretim programında yer alan temel becerilerin kazandırılmasında, beşinci sınıf Sosyal Bilgiler Dersi ve Türkçe Dersi öğretim programlarının etkililiğine ilişkin beşinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu yenilen ilköğretim programının pilot okul olarak uygulandığı beş ilköğretim okulunda okuyan öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen bulgular analiz edildiğinde hem Sosyal Bilgiler hem de Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın öğretim programlarında yer alan temel becerileri kazandırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kılıç (2002) araştırmasında; 2001-2002 eğitim-öğretim yılında Bireysel Ses Eğitimi I-II dersinde Türkçenin doğru kullanım ilkelerini, uygulanabilme boyutunda saptamayı amaçlamıştır. Araştırmanın sonucuna göre lisans 1. sınıf öğrencilerinin Bireysel Ses Eğitimi I-II dersinde Türkçeyi doğru kullanabilme düzeylerinin, istendik davranışları "kısmen" karşılayabilecek durumda olduğu görülmüştür.

Alanyazın Taraması

Dil nedir?. Dil, insanların duygu, düşünce ve gözlemlerini işaret veya kelimelerle paylaştıkları bir sistemdir. Bu sistem ses, kelime, cümle, işaret gibi çeşitli öğelerle dile özgü

kural, yöntem, beceri ve tekniklerden oluşmaktadır (Güneş, 2013; s. 21). Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan doğal bir vasıta olup dilin kendine özgü kuralları bulunmaktadır. Dil, geçmişten günümüze yaşayan canlı bir varlık, temelini ne zaman atıldığı bilinmeyen seslerden örülmüş gizli bir müessesedir (Ergin, 1997; s. 3). Dil, insanların kendilerini ifade etmek, dertlerini anlatmak için kullandıkları bir sesli işaret sistemidir (Banguoğlu, 1998; s. 10). Dil, sınırları kesin çizgilerle çizilemeyen, değişik açılardan bakıldığında farklı tanımlamaların yapılabildiği bir olgudur (Hamzadayı, 2010; s. 15). Saussure (2001) dili tanımlarken dil-söz ayırımına gitmekte ve dili toplumca benimsenmiş uzlaşım sal bir düzen olarak görmektedir. Dil; insanlarda bulunan duygu, düşünce ve istekleri farklı vasıtalarla anlatmaya yarayan işaretler sistemidir (Kavcar, Oğuzkan ve Aksoy, 2003; s. 2). Dil; bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade etmesini sağlayan gelişmiş bir dizgedir (Aksan, 2003; s. 55). Dil, insanların yaşamlarını şekillendiren, yaşam boyu geliştirilen bir araçtır. Dil, bireylerdeki ulus bilincinin oluşmasında oldukça önemlidir (Karadağ, 2001).

Dil, bireyin yaşamını şekillendirmekte, bireylerin olaylara bakış açısını değiştirmekte, dünyaya farklı bir gözle bakmasını sağlamaktadır. Bu yüzden okulda eğitimi verilen dil becerileri, bireylerin sadece akademik hayatıyla sınırlı kalmamalı; bu beceriler yaşam boyu geliştirilmeye çalışılmalıdır. Dünyanın birçok ülkesi dil becerilerini geliştirmeye büyük önem vermekte ve bu konuda yeni yaklaşım ve uygulamalara destek vermektedir. Chomsky, insanların dil öğrenme yetisiyle dünyaya geldiklerine inanmaktadır. Piaget, Chomsky'nin bu görüşüne karşı çıkararak dil öğrenmenin zihinsel bir süreç olduğuna inanmaktadır (Güneş, 2007).

Okul kültürünü oluşturmada dilden yararlanılır ve Türkçe öğretiminin esasını teşkil eden temel becerileri geliştirmek için dile başvurulur (Dolunay, 2007; s. 10). Dil, kimliğimizin özüdür (Aktaş, 2010; s. 38). Bu kimliği doğru kullanabilmek hayatın içinde başarılı olabilmek açısından önemlidir. Dil, araba kullanmaktan daha karmaşık bir sistemdir.

Araba kullanırken yanlış bir hareket kazaya neden oluyorsa dili kullanırken de aynı şekilde dikkat edilmesi gereken önemli hususlar bulunmaktadır (Aktaş, 2010; s. 39).

Dilbilimciler, dil olgusunun karmaşık bir gerçeklik olduğunu belirtmektedirler. Çünkü söz konusu olgu hem düşünsel, ruhsal, bireysel bir nitelik taşır, hem de toplumsal bir anlaşma aracı özelliği sunar. Dil, bireysel özgürlükle toplumsal zorunluluğun kesişme noktasında biçimlenir. Bir yanıyla göstergesel işleve, bir yanıyla fizyolojik ve fiziksel süreçlere bağlanır. Hem ekinse bir olaydır, hem de uzamsal ayrımlaşmalar içeren bir olgudur. Bir yönüyle tarihsel oluş içinde yer alır, bir yönüyle de tarih dışı, dizgesel ya da yapısal bir kendiliktir ve özerk bir bütün kimliğiyle ortaya çıkar (Vardar, 1998; s. 20).

Dil, belli bir grup içinde konuşulur ve genellikle iletişim amacıyla kullanılır. Dil, toplumsal bir olgudur. Bu toplumsallık, belli bir dilsel grup için geçerlidir. Farklı toplumlardan yapay olarak oluşmuş bir topluluğun ortak dili olamaz. Dil, bir kavramsal (anlamsal) içerikle, sessel imgelerden oluşan saymaca ve uzlaşım sal nesnelere kullanıldığı bir dizgedir (Günay, 2004; s. 13-14). Bireylerin toplum hayatında en fazla kullandıkları iletişim aracı, dildir. Bireylerin toplumsallaşmasında dilin çok büyük önemi bulunmaktadır (Keçik ve Subaşı Uzun, 2004; s. 4). Dil, insanı sadece bir insanla değil binlerce insanla karşılaştırır. Dil yoluyla bütün gerçeklikler ortaya çıkar. Dil, evreni düzenler. İnsanların birbiriyle iletişim ve bağ kurmasının en önemli etkeni dildir (Uygur, 2001; s. 68). Bir toplumda yaşayan insanlar çevrelerindeki dünyayı gerçekte olduğu gibi değil, dillerinin kendilerine sunduğu biçimde görmektedirler (Başkan, 2003; s. 168).

Dil, düşünceyi tamamlayan, düşünceyi yaratan bir şey olarak nitelendirilebilir. Kendi dilini oluşturan, yükselten bir toplum; düşünme yeteneği gelişmiş bir toplum olarak karşımıza çıkar. Dil ve düşünce arasındaki ilişki birbiriyle bağlantılıdır. Biri, diğerinin gelişmesini sağlar (Akarsu, 2001; s. 22-25). Dil bir anlamda etkili bir ruh gücüyle varolur. Dil, yaşadığı

ulusun karakteriyle bütünleşir. Bu karakter, ulusal ruh gücünü meydana getirir (Dilaçar, 1978; s. 9).

Anadilde öncelikle anne olmak üzere yakın çevre önemlidir. Bireyin toplumla kaynaşmasını sağlayan o toplumun anadilidir (Aksan, 1998; s. 230). Albert Camus, anadille ilgili düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir: “İnsanın iki yurdu vardır: Biri üzerinde doğduğu topraklar, diğeri de o topraklarda konuşulan dildir. Benim ana dilim Fransızca... Bir yazar olarak ilk görevim onun hudutlarında görev almaktır (Akt. Sakaoğlu, 2005; s. 203)”. Camus’un da dediği gibi vatan ve dil bireylerin yaşamlarını sürdürebilmeleri için vazgeçilmez unsurlardır.

Dildeki kavramlar bütün evrenle, evrenin oluşumuyla yakından ilgilidir. İnsanların dünyaya bakış açıları, yaşamları, gelenek ve görenekleri, yaşantıları evrenle ve dille ilgilidir (Ergenç, 2001; s. 12). İnsanın duygu boyutunu işlemek, düşünce gücünü geliştirmek, onu yaşadığı toplumsal ve kültürel ortamın bir parçası yapmak, her ulusun kendi dilini o ulusun bireylerine etkilice öğretebilmesiyle yakından ilgilidir (Sever, 2004; s. VI).

İçinde bulunulan dünyada en önemli şey bilgidir. Bu yüzden çağın en başarılı insanı olabilmek için bilgiyi üretmek ve kullanmak gerekmektedir. Bireylerin etkin düşünme becerilerine sahip olabilmeleri, duygu ve düşüncelerini etkili bir biçimde ifade edebilmeleri içinse gerekli becerileri kazanmaları gerekmektedir. Bu süreçte bireyin düşünme becerilerini etkin olarak kazabilmesi için anadili öğretimine önemli görevler düşmektedir (Sever, 2002; s. 14).

Anadili bireyin doğuştan getirdiği bir beceri olarak ifade edilir. Bu beceri öncelikle doğal olarak daha sonra ise öğrenilerek elde edilir. Ana dili öğretimiyle beraber birey, çevresiyle sosyalleşme fırsatı yakalar (Adalı, 1980; s. 35; Tulasiewicz ve Adams 2005; s. 4). Anadili öğretimi bilgiyi aktarmak değil; bireylerin anlama ve anlatma yeteneklerini geliştirmektir. Bir birey, anadilini etkili bir şekilde kullanamıyor, kendisini etkili bir şekilde

ifade edemiyorsa öğretim yöntem ve tekniklerinde bir sorun olduğu anlaşılmalıdır (Sever, 2004; s. 32). Anadili öğretiminde bireylerin duyu organlarını etkili kullanması gerekmektedir. Öğretimde farklı yöntemlerin kullanılması, dil öğretimindeki başarıyı arttıracaktır (Kavcar, 1999; s. 129).

Dili bilmek kadar doğru, etkili ve güzel kullanmak da önemlidir. Dil öğrenmek deyince akla öncelikli olarak dil bilgisi kuralları gelmektedir. Dil öğrenmek, dil bilgisi kurallarını etkili öğrenmek anlamına gelmemelidir. Bilgi öğretmek ve beceri kazandırmak birbirinden farklı şeylerdir. Çocuk dili öğrenmez, dil becerilerini yavaş yavaş kazanır (Aktaş, 2010; s. 40). Dili doğru, etkili, güzel kullanmak için küçük yaşlarda eğitime başlanmalıdır. Bu eğitimde öncelikle konuşma ve yazma becerisine ağırlık verilmelidir çünkü bireyler, bu iki beceri sayesinde kendilerini rahat bir şekilde ifade etmektedirler. Dilin doğru, etkili ve güzel kullanılması sadece beceri geliştirmeye olmamalıdır. Dilin doğru, etkili ve güzel kullanılması için edebi zevkin çoğalması, kuralların olgunlaşması, değerlerin kazanılması gerekmektedir (Aktaş, 2010; s. 41).

Araştırmacılar anadili eğitiminde öğrenme-öğretme sürecinde dikkat edilmesi gereken ilkeler konusunda birçok görüş belirtmişlerdir. Göğüş (1978; s. 10), dilin bir beceri olduğunu ve yaparak yaşayarak öğrenildiğini ifade etmiştir. Bu yüzden öğrenciler, dil becerilerini etkin bir şekilde kullanarak dili öğrenirler. Büyükkurt (1993; s. 33), anadil öğretiminde dil becerileri arasında ayırım yapılmaması gerektiğini, dört temel dil becerisine eşit şekilde önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kavcar, Oğuzkan ve Sever (1997; s. 11), dil öğretiminde ders içinde becerileri geliştirmek amacıyla yapılan etkinliklerin esnek bir plan çerçevesinde hazırlanması gerektiği ifade etmiştir. Kavcar (1999; s. 148-149) anadilini doğru, etkili ve güzel kullanan bireyleri yetiştirebilmek için farklı yöntemler kullanılması, öğrencilerin eşit düzeyde olmadıklarının göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmiştir. Öz (2001; s. 177) dilin gelişimle doğru orantılı şekilde ilerlediğini; bireylerde yaşla beraber zihinsel

gelişim artacağını bununda bireylerin anadilini etkili kullanmalarını sağlayacağını belirtmiştir. Nas (2003; s. 132) her dersin, çocuğa yeni kavramlar kazandırdığını, edinilen her kavramla çocuğun sözcük dağarcığı zenginleştiğini belirtmiştir. Okuma, konuşma ve yazma fırsatlarının sunulması çocuğun anadilinde yetkinleşmesini sağlar. Sever (2004; s. 6), dilin belli bir yaşta ya da dönemde öğrenilip bitirilen bir bilgi ve beceri alanı olmadığından, bireylere anadiliyle ilgili davranış örüntülerinin kazandırılmasına her aşamadaki öğretim kurumunda devam edilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Yıldız (2003; s. 24) ve Güneşli (2007) anadili eğitiminde günlük yaşamda karşılaşılan durumlar ele alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. İnsanlarla iletişim kurma, topluluk önünde konuşabilme, karşısındaki kişiyi etkin olarak dinleyebilme, mektup yazma vb. gibi durumların anadili eğitimi derslerinde kazandırılmasının son derece önemli olduğunu belirtmiştir.

Bireylere okullarda temel becerilerin ve temel dil becerilerinin kazandırılabilmesi ve Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanılabilmesi için Türkçe öğretimine yani anadil öğretimine büyük sorumluluklar düşmektedir. Türkçe öğretiminin yapısal özellikleri düşünüldüğünde anadil öğretimiyle ilgili şu bilgiler söylenebilir (Sever, 2002; s. 191-193):

- Anadil öğretimi (Türkçe öğretimi) kişilik gelişiminde belirleyici bir işleve sahiptir. Çünkü dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin edindirilmesi sürecinde kullanılan araçlar (metinler), sanatçı duyarlılığı ve dilimizin anlatım olanaklarıyla oluşturulmuş yaşam durumlarıdır, genellikle de insan gerçekliğini konu alır. İnsana insan gerçekliğini tanıtır. İnsan ilişkilerini örneklendirir.
- Anadili öğretimi; sağlıklı düşünme, tartışma ve etkili iletişim kurma becerisi edindirme sürecidir. Okuma, konuşma, yazma ve dinleme etkinlikleri, düşüncenin oluşmasına, gelişmesine ve paylaşılmasına olanak sağlar. Düşünce üretme ve tartışma etkinlikleriyle sürekli beslenen ve çeşitlenen eğitim ortamları, dilin etkili bir iletişim aracı olarak kullanılması için de uygulama alanı yaratır.

- Anadili öğrenme ve öğretme aracıdır. Bu nedenle, anadili öğretimi de kişiye öncelikle yazılı kaynaklardan (yazınsal ve öğretici metinlerden) yararlanma ve bunları başkalarıyla paylaşma becerisi kazandırılmalıdır.
- Anadili öğretimi uygulama yoluyla kazanılan bir beceri dersidir
- Anadili öğretimi bireylerin sanatsal güçlerini ortaya çıkaran yaratıcılık becerisidir.
- Türkçe öğretiminde öğretmenin yaratıcılığı, dili kullanma becerisi, dil bilinci, dil duyarlılığı gibi yeterlikleriyle model oluşu, öğretimin amacına ulaşmasında belirleyici bir etmendir.

Dilin toplumun birçok kesimini etkileyen çeşitli özellikleri bulunmaktadır. Dil, toplum içerisinde iletişim, öğrenme, zihin geliştirme ve sosyal gelişim aracıdır. Dilin bu işlevlerinin yanısıra araç olma, düzeltme, etkileşim, ifade etme, hayal kurma, keşfetme ve bilgilendirme işlevi bulunmaktadır (Güneş, 2013; s. 22):

Dil öğrenme ilkeleri. Dil öğrenme süreci öğretmenin rehberliğinde öğrencinin sorumluluğunda gerçekleşir. Dil öğretiminde dikkat edilecek bazı hususlar bulunmaktadır (Güneş, 2013; s. 39):

Dil, öğrenme sürecinde birey aktiftir. Dilin öğrenilmesi için bireyin aktif çaba göstermesi gerekmektedir. Dil edinim sürecinde bireyin aktif olması gerekmektedir. Bireyler, doğumdan itibaren dil öğrenmeye başlarlar, süreç içerisinde öğrendiklerini zihinlerinde yapılandırır.

Dil, bireyin ön bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurmasıyla öğrenilir. Bebekler doğmadan önce dil öğrenmeye başlarlar. Bu öğrenme süreci bireylerin yaşamları boyunca devam eder. Bireyler dille ilgili yeni bir şeyler öğrendikçe geçmiş öğrenmeleriyle bağlantı kurarlar. Kurulan bu bağ bilginin beceriye dönüşmesini sağlar.

Dil, tek başına değil sosyal etkileşimlerle öğrenilir. İnsanlar yaratılış itibarıyla sosyal varlıklardır. Yaşamlarını sürdürebilmek amacıyla toplum içerisinde sosyalleşme bir zorunluluk haline gelmektedir. Bireyler sosyalleşme sürecinde konuşarak, tartışarak, soru

sorarak kendilerini ifade etmeye çalışırlar. Bu yüzden iletişim ve etkileşim dil öğrenme sürecinde etkin bir rol oynar.

Dil, zihinsel becerileri geliştirerek ve zihinsel yapıyı düzenleyerek öğrenilir. Dil öğrenme zihinsel yapıdaki değişmedir. Dil, zihindeki bilgileri düzenler ve yapılandırır. Bireylerin bu süreçte öğrenme sürecini aktif hale getirmesi ve öğrenme sürecini takip etmesi gerekir. Bilgiler, dil becerileri yoluyla alınır, anlamlandırılır ve yapılandırılır.

Dil, gerçek yaşamla ilişkilendirilerek öğrenilir. Dil öğrenimi zihinde gerçekleşir. Öğrenimin gerçekleşebilmesi içinse zihin, beden ve çevresel koşulların birleştirilmesi gerekir. Dil öğrenimi gerçek yaşam koşullarıyla ilişkilendirilirse kalıcı dil edinimi gerçekleşir. Ayrıca bireylerin öğrendikleri bilgileri gerçek yaşama uyarlamaları gerekmektedir. Gerçek yaşama aktarılan bilgi, bir beceri haline gelir.

Dil bilgisi, anlamak ve anlamı aktarmak için kullanılır. Dil bilgisini öğrenmek, dil öğrenmenin başlıca amaçlarından biri değildir. Dil bilgisi anlama, anlamı aktarma ve iletişim kurmak için bir vasıtaadır. Bireyin dil öğrenme sürecinde zihinsel faaliyetlerini etkin bir şekilde kullanabilmesi için dil bilgisinden faydalanması gerekmektedir.

Dil gelişim dönemleri. Çocuktaki dil gelişimi; dilin doğru, etkili ve güzel kullanılmasıyla doğrudan ilişkilidir. Doğumdan önce anne karnında başlayan dil gelişimi farklı dönemlerden geçerek son halini alır. Dil gelişim dönemleri çocukların gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak sınıflandırılmaktadır. Ünlü dilbilimci Henri Delacroix çocuğun tüm alanlardaki gelişimini dil gelişimine bağlamış ve çocuk gelişimini üç başlık altında incelemiştir (Akt. Baştürk, 2004; s. 31):

1. Çocuk doğumundan dili ilk kullanma anına kadar geçen dönem,
2. Dili kullanım anından okul çağına kadar geçen dönem ve
3. Okul döneminden yetişkinlik anına kadar geçen dönem.

Dil gelişiminin temelinde bugün öğretim programlarında yer alan temel beceriler yer almaktadır. Bireyler, toplum içerisinde kendilerini ifade edebilmek amacıyla dillerini geliştirmeye ihtiyaç duyarlar (Aral, Baran, Bulut ve Çimen, 2001; s. 129, Kurt, 2008). Dil gelişimiyle beraber bireylerin ihtiyaçları da farklılaşır. Dil gelişimiyle farklılaşan bu ihtiyaçlar, şu şekilde ifade edilmektedir (akt. Dönmez vd., 2000; s. 50-51):

- Sosyal değişimleri sürdürmek için etkileşimsel fonksiyon (3-4 ay),
- Duyguları ve durumları ifade etmek için kişisel fonksiyon (9. aydan itibaren),
- Gereksinimleri ve istekleri karşılamak için ritmik fonksiyon (10. aydan itibaren),
- Belirli kişilerin hareketlerini kontrol etmek için düzenleyici fonksiyon (10. aydan itibaren),
- Bilgi almak için araştırmacı fonksiyon (15. ay),
- Bilgi vermek için bilgilendirici fonksiyon (18. ay),
- Oynamak ve yaratmak için yaratıcı fonksiyon (18. ay),
- Sosyal iletişimi sürdürmek için diyalog fonksiyonu (2 yaş),

Dil gelişimi, çocuklarda belli yaşlarda ve belli bir sırayla gerçekleşmektedir. Her çocuğun dil gelişimi aynı değildir. Dil gelişimleri biyolojik, çevre ve diğer faktörlerden etkilenecek farklı düzeylerde kendini gösterir (Karakuş, 2000; s. 88). Çocukların dil gelişimleri araştırmacılar tarafından ele alınmış ve dil gelişiminin en verimli ve en hızlı olduğu döneme ait farklı açıklamalar yapılmıştır. Dil gelişiminin en hızlı dönem, 2 ile 6 yaşlar arası gösterilirken (Özbay, 2001; 2006); 0- 3 yaşlar arası, gelişimin en hızlı olduğu dönem olarak belirten araştırmacılar da bulunmaktadır (Okuturlar, 1966'dan akt. Yapıcı, 2004; s. 6). Dil bilgisi yeteneğinin ve sözcük dağarcığının en fazla olduğu dönemi 2-3 yaş arasında olduğunu ifade eden araştırmacılar (Şahin, 1995; s. 66); kelime hazinesinin gelişimi için 6. yaşın sonuna kadar önemli bir zaman dilimi olduğu ifade etmektedir (Baymur, 1959; s. 18).

Dil gelişim evresi, konuşma öncesi ve sonrası olarak ikiye ayrılmaktadır. Konuşma öncesi dönem, bebeğin dünyaya gözlerini açmasıyla başlayan 0-14 aylık dönemdir. Bebek bu dönem, jest ve mimikler yardımıyla çevresiyle iletişim kurar (Karacan, 2000; s. 264). Bebek, ilk üç haftada amaçsız sesler çıkarır (Çakır, 2004; s. 119; Dönmez vd., 2000; 51). Bebeğin ağlamaları önce amaçsızken daha sonra bebek acıktığında farklı ağlar, canı sıkıldığında farklı ağlar (Yapıcı, 2004; s. 6,7). Çocuklar ağladığında, annelerinin ona verdiği tepkiler, bir mesaj niteliğindedir. Anne için çocuğun ağlaması bir mesaj, çocuk için annenin tepki vermesi bir mesajdır. Bu ağlama işleminin tekrarlanması ve annenin tepkilerinin anlaşılması sonrasında çocuk, ağlamayı bir iletişim aracı olarak görür (Baştürk, 2004; s. 2). Dört ile altıncı aylar çocukların mırıldanma devresidir (Cole ve Morgan, 1968; s. 317). Konuşma sesleri çıkarmaya başlayan bebek, ünlü ve ünsüz harfleri birleştirerek tekrar etmekten hoşlanır. Ma-ma, bi-bi, da-da gibi sesler çıkartarak ses tekrarı yapar. Bebek, 9. aydan sonra kelimeleri anlamaya başlar ve ana dilinin farkına varır (Yıldız vd., 2006; 26). Kelimeleri anlamaya başlayan bebek, kısa sürede bu anlamları unutabilir (Şahin, 1995; s. 66). Birinci yılın sonunda bebeğin konuşma dönemi başlar. Konuşma dönemi; tek kelime, birbirini izleyen tek kelimeli cümleler, iki kelimeli cümleler ile üç ve daha fazla kelimeli cümleler devreleridir.

Tek kelime devresinde, 14 ile 18. aylar arasında çocukların ilk gerçek sözcüklerini kullanmasıyla dilin yani konuşmanın başladığı düşünülmektedir (Solmaz, 1997; s. 7). Tek kelime devresinden sonra birbirini izleyen tek kelimeli cümlecikler devresi başlar. Bu devreye, telgraf tipi konuşma devresi adı da verilir. İlk kelimenin söylenmesinden sonraki birkaç ay içinde çocuk, yalnızca bir iki kelime daha öğrenir ve bu birkaç kelimeyle daha fazla şeyi anlatmaya başlar (Paycı, 1994; s. 25). Çocuklar, ana dilinin sözdizimini; kelimeleri cümle hâlinde birbirine eklemeyi ve başkaları tarafından söylenen çok kelimeli cümleyi anlamayı başardığı zaman öğrenir. Bir çocuğun sözdizimini öğrenmesi, çocuklarla iletişimde üretkenlik ve yaratıcılık gücünü kazandırır (Özbay, 2006; s. 119-120). İki ile üç yaş arası ‘üç ve daha

fazla kelimeli cümleler devresi' başlar. Bu aşamada çocuk, üç-dört kelimeyi bir araya getirerek tek bir düşünceyi ifade edebilir (Paycı, 1994; s. 28). Bebeklik döneminden çocukluk dönemine geçilmesiyle birlikte, dil gelişimi hızlanır. Çocuk bu dönemde, aralarında sebep-sonuç, zaman, şart ve yer gibi ilişkiler bulunan düşünceleri, tek cümleyle ifade edebilir (Özbay, 2006; s. 120). Bu yaş çocuklarının dil gelişiminde ben merkezli konuşmalar belirli şekilde yer almaya başlar. 3 yaşında başlayıp 7 yaşına kadar devam eden ben merkezli konuşmalarda birçok dil hataları yapmaktadır. 3 yaşından sonra çocuğun kaydettiği bir diğer dilsel gelişme de sürekli soru sormasıdır (Şahin, 1995; s. 65). 3-4 yaş arasında çocuğun kelime hazinesi 900 kelime civarındadır. Cümlelerinin yarısı dil bilgisi kurallarına uygundur. Sözdiziminde çocuk; özne, nesne ve yüklem arasındaki fonksiyonel ilişkiyi kavrar ve ifade eder (Dönmez vd., 2000; s. 87). Okul çağına gelinceye kadar çocuğun kelime dağarcığı ortalama 2000-2500 kelime civarındadır (Yapıcı, 2004; s. 15). 7 yaşından sonra çocukların ilkokula başlamasıyla beraber dilin sosyalleşmedeki rolü artar. Sosyal olaylarla ilgili kelime ihtiyacı artar. Bu dönemde 4-5 yaşlarına göre konuşmaları değişir, ifade güçleri daha da zenginleşir (Karakuş, 2000; s. 94). Bu dönem, somut işlemler dönemidir. Bu nedenle çocuk, kuramsal ve soyut bilgi yığınlarını anlamakta zorlanır. Kendisine öğretilmeye çalışılan yeni şeyleri, daha önceki bildikleriyle birleştirerek ve somutlaştırarak anlamaya çalışır (Özbay, 2006; s. 123). 7-12 yaşlar, çocukların hızlı büyüme dönemleridir. Bütün çocuklar aynı hızda gelişme gösteremeyebilir. 7-8 yaşına kadar cinsiyet ayrımı yapmayan çocuk, bu yaştan sonra cinsiyet ayrımı yapmaya ve arkadaşları buna göre seçmeye başlar. 9 yaşından sonra cinsiyet ayrımı iyice artar ve çocuk karşı cinse karşı üstünlük kurma gayreti gösterir (Özbay, 2006; s. 124). Çocuk, ilköğretim ikinci kademe yaş döneminde -kız ve erkek öğrenciler arasındaki gelişim farkı bir tarafa bırakılırsa- ergenliğe doğru adımlarını atmaya başlar. Bu zamana kadar tek öğretmenden aldığı dersleri, bundan sonra farklı öğretmenlerden alacaktır. Bununla birlikte ana dili dersleri de özel bir ders olarak verilecektir (Yıldız vd., 2006; s. 31).

Yukarıda verilen dil gelişimi dikkate alındığında çocuğun dili doğru, etkili ve güzel kullanabilmesi için bütün bu dönemlerin verimli geçirilmesi gerekmektedir. Özellikle aileyle başlayan eğitim, öncelikle anaokuluna yansımakta ve süreç, ilkokul ve ortaokul devresiyle yerleşik bir düzen almaktadır. Çocuklara kendini ifade etme şansı verilirse dili nasıl kullandıklarının farkına varılacak ve çocukların özellikle anadillerini etkin kullanmaları sağlanabilecektir.

Dil öğretimindeki gelişmeler. Uygulamaya koyulan yeni ilköğretim programıyla beraber dil öğretimi, dünyadaki dil yaklaşımları göz önünde bulundurularak yapılandırılmı eğitim felsefesine uygun olarak yeniden yapılandırılmıştır. Dil öğretiminde yer alan gelişmeler şu şekilde ifade edilebilir (Güneş, 2013; s. 15-16):

Öğretmen merkezli öğretim yerine öğrenci merkezli öğrenme: Öğretmen merkezli öğretimde öğretmen, öğretim sürecinin merkezinde yer alırken Türkçe öğretiminde yenilenen programla beraber öğrenci merkezli öğretime yer verilmiştir. Öğretim programları, öğrenciye göre düzenlenmiş, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınmıştır. Öğrencilerin bilgiyi ezberlemesi yerine sorgulaması, keşfetmesi, yeniden yapılandırması ön plana çıkmıştır.

Davranış değiştirme yerine beceri geliştirme: İlköğretim Türkçe öğretiminde yenilenen programla beraber öğrencilerin davranışlarının değiştirilmesi yerine zihinsel, dilsel, sosyal ve zihinsel becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Tek yönlü düşünme yerine çok yönlü düşünme: 21. yüzyıl eğitim anlayışı tek yönlü düşünme yerine çok yönlü düşünmeyi, üst düzey düşünmeyi ele almaktadır. Üst düzey düşünmeyi gerçekleştirebilmek için üst düzey öğrenmenin gerçekleşmesi gerekmektedir.

Düz mantık yerine sarmal mantık: Gelişen teknolojiyle beraber insanların yaşamı daha karmaşık, daha sarmal bir hale gelmiştir. Bundan dolayı öğrencilerin bu süreçte sorgulamayı, olayları çözümlenmeyi, sorunlara farklı çözüm yolları bulmayı öğrenmeleri gerekmektedir. Olaylar, düşünceler karşılaştırılmalı, arasındaki ilişkiler görülmeli, benzerlikler, zıtlıklar

saptanmalı ve birleştirilmelidir. Yenilenen öğretim programı sarmal mantık üzerine kurularak çok yönlü düşünme, ilişkilendirme, değerlendirme, inceleme, sorgulama, sorun çözme gibi becerilerin geliştirilmesine altyapı oluşturmuştur.

Şartlandırma yerine zihinsel bağımsızlık: Davranışçı eğitim anlayışında ezber, pekiştirme, şartlandırma, ödül, ceza gibi uygulamalarla öğrencilerden şartlandırılmaya dayalı davranış değiştirme süreci oluşturulmuştur. Yenilenen programla beraber bu uygulamadan vazgeçilerek öğrencilerin zihinsel bağımsızlık kazanmalarına önem verilmiştir. Öğrencileri zihinsel bağımsızlığa sevk etmek onları girişimciliğe, sorun çözmeye, kendi ayakları üzerinde durmaya sevk edecektir.

Fiziksel etkileşim yerine zihinsel etkileşim: Davranışçı eğitim anlayışında öğrencilerin fiziksel gelişimleri ve fiziksel etkileşimleri ön plandayken yenilenen ilköğretim programıyla beraber zihinsel etkileşime önem verilmiştir. Öğrencilerden fikirleri tartışması, konuşması, anlatması ve sorarak zihnini etkili bir şekilde kullanmaları beklenmektedir.

Etkinliklerle etkin öğrenme: Yenilenen öğretim programıyla beraber öğrencilerin pasif bir alıcı konumundan aktif bir alıcı konumuna geçmesi öngörülmektedir. Etkinlik hazırlanırken öğrencilerin daha çok beceri geliştirmesine önem verilmelidir. Bu süreçte etkinlikler yoluyla öğrenciler aktif roller geliştirmekte, sorumluluk bilincine varmaktadırlar. Bu süreçte öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları önemlidir. Öğrenciler ihtiyaçlarını karşılarken etkileşim ve iletişim süreçleri önem kazanmaktadır.

Metin öğrenme yerine metinle öğrenme: Türkçe derslerinde genel olarak metinler merkeze alınıp metin çözümlenmelerinin dil becerilerini etkin olarak geliştireceği düşünülmüştür. Bu yöntem öğrencilerin dil becerilerini aktif bir şekilde geliştiremediği için yenilenen programla beraber öğrencilerin becerilerini geliştirmek bir amaç haline gelmiştir. Metinler de bu amaca hizmet etmektedir.

Anlama öğretimi yerine anlama becerilerini geliştirme: Her öğrencinin metin veya bilgi düzeyinde öğrendiği bir bilgiyi anlamlandırması farklıdır. Bu yüzden yenilenen öğretim programı öğrencilerin zihninde bir anlama modeli oluşturmalarına yardımcı olmaya çalışmaktadır.

Testler yerine etkinliklerle değerlendirme: Test teknikleri öğrencilerin öğrenip ya da öğrenemediklerini ölçmede yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden öğrencilerin becerilerini ölçmede etkin olarak kullanılacak etkinliklerin verilmesi gerekmektedir.

Kâğıttan okuma yerine ekran okuma ve yazma: 21. yüzyıl eğitim teknolojileri incelendiğinde öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren teknolojiyi etkin olarak kullandıkları görülmektedir. Bu beceriyi etkin hale getirmek amacıyla görsellerin ön planda olduğu eğitsel materyaller ön plana çıkmaktadır. Öğrenciler görselleri okumayı ve görseller aracılığıyla yazmayı bir beceri haline getirmelidirler.

Dil ve İletişim

İletişim; bilgiyi üretme, anlamlandırma ve aktarma süreci (Gömleksiz ve Kan, 2007); iki sistem arasındaki bilgi alışverişi (Dökmen, 2004); bir kişinin ya da kişiler kümesinin başka bir kişiye veya kişiler kümesine düşünce içeriğini aktarması (Kayaalp, 2002; s. 13); bilgi, düşünce, beceri ve duyguların; sözcük, resim, grafik, vb. semboller kullanılarak iletilmesi (Mısırlı:2003; s. 1); dünyayı anlamlı kılan bir süreç (Masterson, Beebe ve Watson, 1983'den akt. Mutlu, 1998; s. 168); çeşitli amaçlara varmak için sözcüklerin ve diğer simgelerin (belli yüz ifadeleri, vücut hareketleri, fiziksel görünüm,vb.) kullanılması (Sayers, Bingaman, Graham ve Wheeler, 1993; s. 9); sistemler arası bilgi alışverişi (Cihangir, 2004; s. 4); insanlar veya grupların birbirlerini etkilemek için ortaya koydukları her türlü bilinçli veya bilinçdışı davranış türü (Doğan ve Doğan, 1997; s. 52); insanların hayat boyu elde ettikleri deneyim, bilgi, duygu vb. şeylerin ses yoluyla aktarılması ve işlenmesi (Tutar, Yılmaz ve Erdönmez, 2003; s. 7) olarak tanımlanmaktadır.

İletişim; dinleme, analiz etme ve konuşma olmak üzere üç aşamada ele alınan bir süreçtir (Cihangir, 2004; s. 8) ve iletişimin temel amacı bilginin taşınmasıdır. İletişimin amaçları şu şekilde sıralanabilir (Doğan ve Doğan, 1997; s. 52-53):

- İletişimin amacı bilginin taşınmasıdır.
- İletişim aracılığıyla insanlar duygularını, düşüncelerini, isteklerini karşısındakilere aktarır.
- Sağlıklı iletişim toplumsal güveni sağlar.
- İnsan toplumsal rol ve sorumluluklarını iletişim yoluyla yerine getirir.
- İletişim insanın kendisini ve başkalarını tanımasına yardım eder.
- İletişim alıcıda bir etki ve davranış değişikliği yaratmayı amaçlar.

İletişimin üç temel özelliği bulunmaktadır. Bu özellikler insanların birbirlerini anlama ihtiyacı, paylaşma ve sembollerden ibaret olmasıdır (Tutar vd., 2003; s. 9). İletişimin genel özellikleri şu şekilde sıralanabilir (Reardon, 1987'den akt. Cihangir, 2004; s. 5-6):

- İletişim sembollerin kullanılmasını gerektirmektedir. Kelimeler ve beden hareketleri, kişinin duygu ve düşüncelerini ifade eden birer semboldür. İnsanlar, iletişim kurarken aynı sembolleri farklı anlamlarda kullanabilmektedir.
- İnsanlar farklı amaçlarla iletişim kurmaktadır. İletişim sürecinde herkes için geçerli olan tek bir amaç bulunmamaktadır.
- İletişim sürecinde kişilerin ifade ettikleri her zaman söylemek istedikleri gibi yorumlanmamaktadır.
- İletişim genellikle karşılıklıdır. Taraflardan birinin ilgisiz davranması ya da tepkisiz kalması iletişimin sonlanmasına neden olmaktadır.
- İletişim her zaman başarıyla sonuçlanmamaktadır.

İletişimin olabilmesi için üç ögeye ihtiyaç vardır. İletiyi gönderene kaynak, alana hedef, iletişimde gönderilen bildirimde ileti adı verilmektedir (Oskay, 2001; s. 10). İletişimin

diğer ögeleri ise kanal, dönüt ve ortamdır. İletişim, kaynakla başlar. Kaynak, ifade etmek istediği bir duyguya ya da düşünceye kendince bir anlam yüklemek istediği zaman önce kelimeler, rakamlar, hareketler ya da diğer sembolleri kullanarak bunları mesaj hâline getirir (Mısırlı, 2003; s. 2). Mesaj kaynaktan hedefe yazıyla, sözle veya işaretlerle yoluyla ulaşır. Mesaj gönderilirken alıcının mesajı alması ve algılamasıyla ilgili durumları göz önünde bulundurulursa iletişimin daha başarılı olması sağlanmış olur (Doğan ve Doğan, 1997; s. 55; Ergin ve Birol, 2000; s. 55; Mısırlı, 2003; s. 2). Kaynak (gönderici) ile hedef (alıcı) arasında yer alan, iletinin gönderildiği ve alındığı çeşitli yol, yöntem, teknikler kanal olarak adlandırılmaktadır. Kanal, mesajın alıcıya sunulmuş biçimidir. Her mesaj, bir kanal aracılığıyla alıcıya ulaştırılır (Doğan ve Doğan, 1997; s. 56; Mısırlı, 2003; s. 2). İletişimin olabilmesi için bir alıcı ve bir dinleyicinin olması gerekmektedir. Mesajın içeriğinin iyi bir şekilde algılanmasında alıcının tutumu önemlidir (Altıntaş ve Çamur, 2005; s. 16). Alıcıdan kaynağa gönderilen tüm tepkilere dönüt (geribildirim) adı verilir (Mısırlı, 2003; s. 4). İletişim sürecinin gerçekleştiği yer ve zamanın özellikleri ortam olarak adlandırılır (Doğan ve Doğan, 1997; s. 56).

İletişim sürecinde etkileşim içerisinde bulunan bireylerin anlamlı her türlü cümlesi mesaj olarak ifade edilir (Cüceloğlu, 2005). Mesajların bireyler tarafından doğru algılanabilmesi için bireylerin iletişim becerilerinin yüksek olması gerekmektedir. İnsanlar arasındaki en iyi iletişim aracı, dildir (Coşkun, 2005). Dil, bireyler arasındaki bağlantı noktasıdır. Özellikle anadil, bireylerin düşüncelerine yön verir. Bu yönüyle dil bir düşünme aracı olarak nitelendirilebilir (Ergenç, 2002; Kavcar, 2004; Yaman, 2004). İnsanlar, uyku dışında kalan vakitlerinin çoğunluğunu birbiriyle iletişim kurarak geçirir. İletişimde en büyük pay dinlemeye aittir; dinlemeden sonra konuşma, iletişimde önemlidir (Demirel, 2000). Dil, bireyler arasında iletişim kurmada katkı sağlayan sistemli bir yapıdır (Dilaçar, 1968) ve insanların birbirlerini anlamasını ve duygularını ifade etmesini sağlar (Karasakaloğlu ve

Saracaloğlu, 2009; s. 344) . Dilin etkili kullanılması toplumdaki bireylerin birbirlerini iyi bir şekilde anlaması ve etkili düşünebilmesi anlamı taşımaktadır (Demirel, 1999). Anadil, öğrencilere bilgidен çok beceri kazandırmalıdır (Göğüş, 1983; s. 41; Kavcar, 2004). Dili etkili bir şekilde kullanmak, dili doğru, etkili ve güzel kullanmak anlamına gelir (Duman, 2005; 163).

Yapılandırmacı Yaklaşım

Yapılandırmacı eğitim anlayışının amacı öğrenen bireyleri hayata hazırlamaktır (Brooks ve Brooks, 1999; s. 18). Bu yaklaşımda bilgi, birey tarafından yapılandırılır (Duman ve İkiel, 2002; s. 245). Yapılandırmacı yaklaşım, bireyin kendi gerçeklerine ulaşma çabasıdır (Tezci ve Dikici, 2003; s. 252). Yapılandırmacı yaklaşımda öğrenenin hazırbulunuşluğu, geçmiş öğrenme deneyimleri, bilginin yapılandırılmasında önemlidir (Mvududu, 2005; s. 50). Yapılandırmacı eğitim anlayışıyla ilgili üç temel varsayım şu şekilde ifade edilmiştir (Durmuş, 2001; s. 94).

- Bilginin inşa edilmesi sürecinde bireyin katkısı ve aktifliği önemlidir.
- Anlama, uyarılma sonucunda ortaya çıkar, birey tecrübeleri ve bilgi birikimleri ile yeni bilgi arasında bağlantı kurarak öğrenir.
- Etkileşim, bilgi üretimini sağlar. Etkileşim sürecinde bireyin kullandığı dil ve içinde bulunduğu sosyal yapı önemlidir.

Bilginin yapılandırılabilmesi ve günlük yaşamda kullanılabilmesi için kişisel katkı olması gerekmektedir. Bireyin öğrendiği yeni bilgiler önemliyken, bireyin geçmiş yaşam ve deneyimleri, bireyin öğrendiği bilgileri anlamlandırması, bilgilerin adaptasyonu için önemlidir. Bilgi, etkileşim sonucu ortaya çıkar ve bireyin yaşadığı sosyal çevre, kullanılan dil öğrenmeyi etkiler. Çevresiyle etkileşime giren birey, çevresinden aldığı bilgiyi var olan tutum, değer, deneyim, algı ve inançları doğrultusunda anlamlandırır ve yapılandırır (Tezci ve Dikici, 2003; s. 252). Öğretmen, ders içerisinde özel hedefler koymamalı, genel hedefleri

belirleyip, öğrencilerin bu hedeflere ulaşabilmesi için rehber olmalıdır (Şaşan, 2002; s. 50). Yapılandırmacılığın felsefi temelleri incelendiğinde Vico, Hegel, Kant, Dewey, Vygotsky, Piaget ve Williams James'in bu felsefenin oluşumunda etkili olduğu görülmektedir (Doolittle ve Camp, 1999). Piaget, genel olarak bilginin nasıl edinildiği üzerinde durmuş ve şema teorisiyle bunu açıklamak istemiştir (Bodner, 1986; s. 873; Kamii ve Ewing, 1996; s. 262). Yapılandırmacılığa göre birey, bilgiyi zihin ve yaşantı yoluyla anlamlandırır; öğrenme sürecinde aktif rol oynar (Airasian ve Walsh, 1997; s. 444-445; Bodner, 1986; s. 873; Koç ve Demirel, 2004; s. 174). Yapılandırmacı öğrenme sürecinin taşınması gereken bazı özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Doolittle ve Camp, 1999):

- Yaparak yaşayarak öğrenme amaçlı gerçek yaşam çevreleri oluşturulmalı,
- Öğrenmede sosyal ilişki ve iletişim süreci etkin olmalı,
- İçerik ve beceriler birbiriyle uyumlu olmalı,
- Önceki elde edilen bilgilerle içerik ve kazandırılması hedeflenen beceriler uyum göstermeli,
- Öğrenen öğrenme konusunda aktif hale getirilmeli, cesaretlendirilmeli,
- Öğretmen süreç içerisinde rehber rolünde olmalı,
- Öğrencilerin olaylara farklı bakış açıları getirmeleri sağlanmalıdır,
- Öğrenenin öğrenme yaşantılarını geliştirmesine fırsat sağlanmalı.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı; araştıran, sorgulayan, tartışan, grupla öğrenen ve öğrendiklerini yaratıcılıkla besleyen aktif öğrenenler ister (Perkins, 1999; s. 7-8). Ayrıca bu bireylerin öğrenim gördükleri sınıf düzeni önemlidir. Bu bireylerin özelliklerine göre sınıflar oluşturulmalıdır (Jonassen, 1999; s. 221). Öğretmen ise bu düzende bilgiyi nasıl elde edebileceklerini gösteren bir rehber, yol göstericidir. Bu yolla öğrenme sorumluluğu sadece öğretmende değil, öğrencide de olur. Öğretmen, bu süreçte öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmalı, onlara farklı öğrenme seçenekleri sunarak zengin öğrenme

yaşantıları elde etmelerini sağlamalıdır (Applefield, Huber ve Moallem, 2000; s. 51; Mayer, 1999; s. 144; Tezci ve Dikici, 2003; s. 251, Ülkü Kan, 2006; Yaşar, 1998; s. 70). Öğretmen bu süreçte öğrencileri değerlendirirken belli noktalara dikkat etmelidir. Bu noktalar şu şekilde ifade edilebilir (Reece ve Walker, 1998; s. 111) :

- Öğrencilerin ön öğrenmeleri
- Önceki deneyimleri
- Bilgiyi anlamlandırma ve yapılandırma süreci
- Öğrenme sonucu değişim
- Bilginin şemaya uygunluğu
- Öğrenmenin aktif bir süreç olduğu

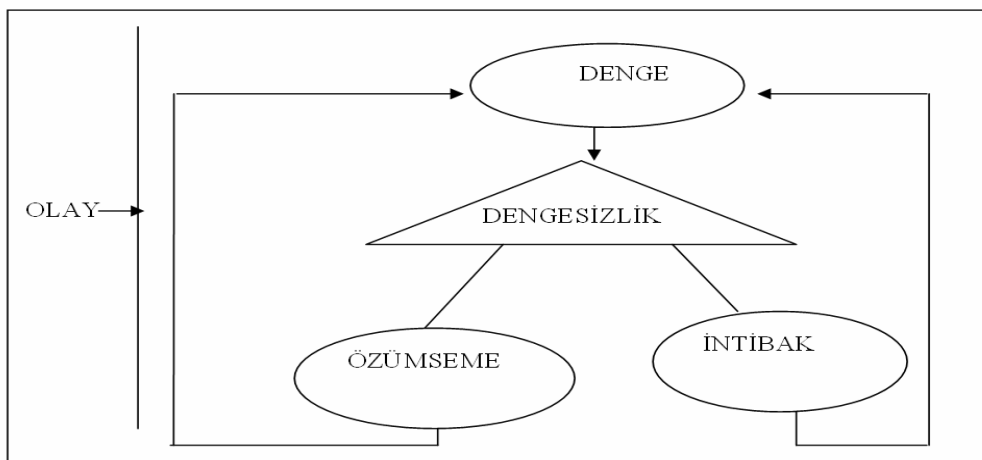
Öğrencilerin yaşadığı çevreden dolayı belli inanışları vardır. Bu inanışları yok etmek ya da değiştirmek zordur ve süreç ister. Öğrenme deneyimleri, bireylerin nasıl öğreneceği konusunda fikir verir ama öğrenenin bu konuda kendini bilmesi önemlidir. Bilgiyi kısa bir zaman diliminde anlamlandırma ve yapılandırma imkânı yoktur. Bu yüzden yapılandırma ve anlamlandırma sürece yayılmalıdır. Öğrenme, belli bir süreçten ve süzgeçten geçtikten sonra kavramsal değişime uğrar. Birey, öğrendiği yeni bir bilgiyi içselleştirebilir veya reddedebilir. Bu yüzden öğrenme, öğrenenin kendi sorumluluğunda olan aktif bir süreçtir.

Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında bütün öğrencilerden kazanımlara ulaşması beklenir. Yapılandırmacı öğrenme ortamlarında öğrencilerin bireysel farklılıkları önemlidir. Bu öğrenme ortamlarında dikkat edilmesi gerekenler şunlardır (Erden ve Altun, 2006; s. 20-21):

- Öğrenme ortamlarında gerek öğretmenin sergilediği gerekse ortamın kendisinde yer alan doğal uyaranlar vardır. Her öğrenci bu uyaranlardan kendisi için en uygun olanını seçer ve farklı kazanımlara sahip olur.

- Her öğrencinin kullanmayı tercih ettiği veya öncelik verdiği duyu organı farklıdır; algıları da farklı olacaktır.
- Her öğrencinin geçmiş yaşantıları, ön bilgileri birbirinden farklıdır; bu sebeple uyarılar her öğrenci tarafından farklı yorumlanacaktır.
- Her öğrencinin bellek kapasitesi ve bilgileri ilişkilendirme süreci aynı değildir; bundan dolayı bazı öğrenciler kayba uğramaksızın sunulan bütün bilgileri belleğine alabilirken bazı öğrencilerde bilgi kaybı yaşanır.
- Bazı öğrenciler aldıkları bilgiyi hemen anlamlandırırken bazıları tekrara ihtiyaç duyarlar.
- Bazı öğrenciler öğrendiklerini hatırlamada problem yaşamazken bazı öğrenciler sahip oldukları bilgiyi örgütleyemezler.
- Bazı öğrenciler grup içinde öğrenmekten keyif duyarken, bazıları bu durumdan rahatsız olurlar.

Yapılandırmacılığın temelinde bilişsel ve sosyal yapılandırmacılık bulunmaktadır. Bilişsel yapılandırmacılıkta öğrenmenin nasıl gerçekleştiği konusunda Piaget; özümleme, düzenleme ve bilişsel denge teorilerini kullanır. Bu teoriler, Şekil 1’de sunulmuştur (Marsh II, 2003’den akt. Özatalay, 2007):



Şekil 1. Piaget'in teorisi.

Piaget'in ele aldığı bu teoriye göre öğrenme, nitel değil niceldir. Bir bebeğin dünyaya geldiğinde sorulan sorulara cevap verememesinin nedeni, bilgi miktarı değil onun dünyaya farklı şemalarla gelmesidir. Bireyler, şema teorisi yoluyla yaşadıkları dünyayı kurgularlar. Piaget'in teorisinin temeli dengeye dayanır. Buna göre bireyin varolan şeması üzerine yeni bilgiler eklendiğinde uyumsuzluk, çatışma ve dengesizlik yaşıyorsa şema değişir ve yeniden düzenlenir (Özatalay, 2007). Piaget'nin "Bildiklerini nasıl öğreniriz?" sorusuna bulduğu cevap şöyledir:

Bilgi, bir insandan diğerini bütünüyle aktarılamaz. Bireylerin kendi bilgilerini kendilerinin oluşturması gerekir. Öğrenme, bilginin bir öğretmen ya da ders kitabından çocuğun beynine taşınması şeklinde gerçekleşmemektedir. Bunun yerine her birey önceki bilgilerinden yararlanarak yeni bilgilerini inşa eder. Böylece yeni bilgi çocuğa kişisel bir anlam sağlayan hale gelir (Akt. Titiz, 2005; s. 17). Piaget'nin kuramına göre bir çocuğun öğrenme süreci yaş dilimine göre dört basamağa ayrılmaktadır (Presnell, 1999'dan akt. Bayrak, Şimşek, 2005; s. 277–280):

Tablo 1

Piaget'nin Yaşlara Göre Gelişim Süreci

Yaşlara Göre Gelişim Süreci		
Dönemin Adı	Yaş Aralıkları	Tanımlar
Duyusal Motor Dönemi	0-2 Yaş arası	Bu devrede yeni doğan bebekler tepkilerini basit refleksler yoluyla verirler. Birinci yaşa ulaştıkları dönemde kelimeleri kullanmaya, sembollerden anlam çıkarmaya, bedenlerini tanımaya başlarlar.
İşlem Öncesi Dönem	2-7 yaş arası	Çocuk bu yaşta nesnelere renk, büyüklük, biçim gibi yönlerden sınıflandırmaya; ağırlık, hacim, renk gibi kavramları algılamaya; başlar. Konuşmaya başlar, yürümeyi öğrenmiş olurlar. Bu dönemde mantıklı düşünemedikleri için benmerkezcidirler. Maddenin korunum özelliklerini kazanmamışlardır. Bir kilo pamuğun, hacmi büyük olduğu için bir kilo demirden daha ağır olduğunu düşünürler.

Tablo 1'in devamı

Somut İşlemler Dönemi	7-11 yaş arası	Bu dönemde çocuklar mantıksal çıkarımlar yapabilir, maddenin korunum özelliklerini kavrar, mantığa dayalı şemalar oluşturur, sıralama, sınıflama yapabilirler. Sosyal davranışlar kazanmaya başlarlar. Ancak bu dönemde bir takım yetersizliklerle soyut düşünemezler.
Soyut İşlemler Dönemi	11 yaş sonrası	Çocuk bu dönemde bir yetişkin gibi soyut düşünmeye başlar. Sözel, maddesel ve mantıksal konularda hipotezler geliştirebilir, çözümler üretebilir, kısaca tümevarım ve tümdengelim yöntemleriyle düşünebilirler.

Piaget'ye göre öğrenme yaşantıları, çocuğun gelişim durumuyla paralellik göstermektedir. Öğrencilere kazandırılacak olan davranışlarda, çocuğun gelişimsel basamakları göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrenmenin temeli keşfetmektir. Öğrencinin bilgiyi anlamlandırması için gelişim basamaklarını etkili bir biçimde geçirmesi gerekir. Düşüncenin gelişebilmesi için ise içselleştirilmesi ve zihne yerleştirilmesi gerekir (Özatalay, 2007).

Sosyal yapılandırmacılıkta ise Vygotsky'nin görüşleri etkindir. Vygotsky, öğrenmede kültür ve dilin etkili olduğunu savunarak sosyal etkileşimin önemine değinir ve öğrenmenin ana kaynağının sosyal çevre olduğunu iddia eder. Buna göre çocuğun gelişiminde yetişkin bireylerin önemli bir rolü vardır. Öğrenme, sosyal bir ortamda öğrenenin rehberliğinde gerçekleşir. Bu yaklaşımda Vygotsky'nin "Yakınsal Gelişim Alanı (Zone of Proximal Development)" kavramı, çocuk eğitiminde yetişkinin rolünü açıklaması bakımından önemlidir. Çocuğun yardım alarak çözdüğü problem çözme düzeyiyle, yardım almadan çözdüğü problem gelişim düzeyi onun yakınsal gelişim alanını belirler (Akpınar, 1999; s. 32; Kılıç, 2001; s. 13; Köseoğlu ve Kavak, 2001; s. 143; Yeşildere ve Tümnüklü, 2004; s. 39). Piaget'e de olduğu gibi Vygotsky de gelişim dönemi özelliklerini gruplara ayırmıştır. Vygotsky'e göre çocuk 0-2 yaş arasında duygusal kontak kurar. Çocuk iki yaşına kadar doğal bir çizgide yaşamını sürdürür. İki yaşından sonra ise bu çizgi kültürel çizgiye dönüşür. Çocukta iki yaşında nesnelere manipülasyonu sağlanır. 3-7 yaş arası çocukta rol oynama ve

sembolik etkinlikler ön plana çıkar. 7-11 yaş arası okuldaki formel çalışmalar, 12-18 yaş arası ise kişilerarası ilişkiler ve kariyer planlaması gerçekleşir (Ergün ve Özsüer, 2006).

Yukarıda belirtilen yapılandırmacı yaklaşımın temel esasları etrafında dil öğretiminde beceri yaklaşımı, tematik yaklaşım gibi yeni yaklaşımlar benimsenmiştir.

Beceri Yaklaşımı

Beceri yaklaşımı öncelikli olarak sanayi alanında kullanılmış, 1960'lardan itibaren eğitimde kullanılmaya başlanmıştır. 1970'li yıllardan itibaren ise dil öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı eğitim anlayışının öğretim programlarında kullanılmaya başlamasıyla; beceri geliştirmeyle sosyal, zihinsel ve duygusal becerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Güneş, 2013; s. 55)

Beceri kavramı, bir işin etkili bir şekilde yapılabilmesi için ustalık gerektiren yetenekler ve davranışlar bütünü olarak ifade edilir (Akt. Broncart, 2009). Bunun yanısıra Tardiff, beceriyi problemlere çözüm üretirken kullanılan zihinsel işlemler olarak nitelendirmiştir (Broncart, 2009). Piaget ve Vygotsky'e göre ise beceri, insanların birbiriyle etkileşimleri sonucu bilgilerin zihinde yapılandırılmasıdır (Quiesse, 2007'den akt. Güneş, 2013; s. 55). Tanımlardan da anlaşılacağı üzere beceri, yapılandırmacı eğitim anlayışının merkezinde yer alır. Bireylere beceri kazandırabilmek için ön bilgilerin kullanılıp fiziksel, sosyal ve zihinsel işlemlerin gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bireylerin yaşamlarında yaptıkları işlerde başarılı olup olmama durumları beceri yaklaşımıyla açıklanabilir.

Becerilerin ortak tanımını altı madde üzerinde yoğunlaşmaktadır (Johnson, 1997'den akt. Karabağ ve İnal, 2009):

- Beceriler hiyerarşik bir sıra izlemektedir.
- Beceriler bir hedefe yönlendirilmiş davranışlardır.
- Beceriler verilerin değerlendirilmesini içerir.
- Beceriler seçim içerir.

- Beceriler bütünleşik beceriler içerir.
- Beceriye özgü davranışlar değildir.

Beceri bir davranışa verilen tepki olarak ifade edilebilir. Beceri, gerçek uygulamalar yoluyla gerçekleştirilir. Becerinin çeşitli özellikleri bulunmaktadır. Bu özellikler şu şekilde sıralanabilir (Bissonnette ve Richard, 2001; Dionnet, 2002; OECD, 2005'den akt. Güneş, 2013; s. 4):

Beceri karmaşıktır. Becerilerde bilgiler, uygulamalar iç içe geçmiş durumdadır. Bu iç içe geçmiş durumlar, uygulamalar yoluyla bütünleştirilir. Eğitimde beceri kavramı karışıktır. Bu yüzden öğrencilerin becerilerini geliştirebilecek uygulamalar yapılmalıdır. Bu uygulamalar için öğrencileri karşı karşıya oturtmak ve bilgisayar kullanmalarını sağlamak yeterli değildir. Uygulamalarda beceri kavramında yer alan bütün bileşenler işe koşulmalıdır.

Beceri sürekli geliştirilir. Beceri sadece belli sürelerde geliştirilen bir kavram değildir. Becerinin gelişimi yaşam boyu devam eder. Becerinin geliştirebilmesi için bireyin ön bilgileri ve hazırbulunuşluğu önemlidir. Becerilerin etkili bir şekilde kazanılması için uygulamalı çalışmalara ihtiyaç vardır. Edinilen beceriler, karmaşık faaliyetlerde kullanılmalı ve çeşitli durumlara uyarlanarak sürekli gelişmesi sağlanabilir.

Beceri hazır güçtür. Beceri, geçmiş ve bugünü değil, geleceği oluşturmaya yöneliktir. Beceriyle olasılıklar şekillendirilir, farklı öğrenme tasarımları oluşturulur. Öğrenci, okulda öğretmeni ve arkadaşlarıyla beraberken gelecekte farklı uygulamalarda yalnız olacaktır. Bu durumda öğrenci, kendi beceri gelişimini kendisi sağlayacaktır. Beceri hazır bir güçtür ve bireyin öğrenmesini kolaylaştırır.

Beceri uygulanır. Beceri bir işi yönetme sanatıdır. Varolan bir durumu veya bir işi kendi hayatımıza uyarlamak ve her durumda kullanabilmek için öğrenilen beceriye işe koşmak gerekir. Beceri, kesinleşmiş bir durum değil, değişmeye açık bir durumdur. Beceri, bireyin özellikleri ve çevreye uygun olarak her ortama uyarlanabilir.

Beceri kesintisiz bir bütündür. Beceri, bütün bileşenleriyle bir bütündür. Becerinin bil bölümünden söz edilemez. Beceri bir işi tam olarak yapma olarak nitelendirilir. Yarım yapılan bir işi beceri değildir.

Beceri başka durumlara aktarılır. Her ortam, bireyin özellikleri tek tip değildir. Bir öğretmen, sürekli köyde veya sürekli şehirde çalışmayabilir. Farklı ortamlar, farklı insanlar beceriyi farklılaştırabilir. Bu yüzden öğrenciye verilecek görevler birbirinden farklı olmalıdır. Beceri yeniden üretme değil, varolanı yeni durumlara aktarabilmedir.

Beceri bilinçli olmalıdır. Birey, becerisini kullanırken bilinçli bir şekilde yol almalıdır. Bireyin bilinçli olmaması kısa vadede kazançlı gözükmesini sağlar ama uzun vadede bilinçsizlik kaybettirir. Öğrenci, eğitim sürecinde bilinçlendirilmelidir.

Becerinin özellikleri incelendiğinde becerinin kolay bir yapısının olmadığı, karmaşık bir sistem olduğu görülecektir. Becerinin bütün bileşenleri uygulamalarda olmalı ve öğrencileri gerçek yaşamla bütünleştirmelidir. Becerinin belli bir gelişim süreci yoktur. Yaşamın her anında beceri geliştirilebilir. Becerinin kazandırılması için ön bilgilerin kullanılması ve ön bilgilerin geleceğe yön vermesi gerekmektedir. Yaşam içerisinde kullanılan bir beceri farklı durumlara uygulanabilir. Bu yüzden uygulamalarda bilinçli olunması gerekir.

Beceri yaklaşımında öğrencilerden kazanması beklenen beceriler, alan becerileri ve aktarılan beceriler olarak ikiye ayrılır. Alan becerileri, bir çalışma disiplininin içeriğinin gerçekleşmesine hitap eden, o alana özgü becerilerdir (Perrenoud, 2004; Dionnet, 2002; akt. Güneş, 2013). Aktarılan beceriler ise bireylerin günlük yaşamlarında ihtiyaçları olan yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan becerilerdir. Bu beceriler, öğrencilerin okuldaki öğrenmelerini kolaylaştırır ve onların yaşam boyu öğrenmelerine katkı sağlar (Perrenoud, 2004; Dionnet, 2002; akt. Güneş, 2013). Aktarılan becerilerle ilgili dünya çapında araştırmalar yapılmıştır. Farklı alanlardan ve farklı ülkelerden katılan araştırmacıların altı yıl

süren araştırmasında “Geleceğin bireylerine hangi beceriler öğretilmeli? Bu beceriler nasıl seçilmeli?” konusu ele alınmıştır. Bu araştırmalar sonucunda öncelikle anahtar beceriler belirlenmiştir. Bu beceriler zihinsel bağımsızlık becerileri, sosyal, zihinsel ve bireysel beceriler olmak üzere dört grupta toplanmış olup şu şekilde ifade edilmektedir (Güneş, 2012; s. 4):

- **Zihinsel Beceriler:** Bütün becerilerin merkezi zihindir. Zihinsel becerilerin ortak noktası sorgulama ve düşünmedir. Düşünme ve sorgulamayla bireyler karmaşık yapıları harekete geçirir ve zihni gelişim sağlar. Sorgulama ve düşünme becerileri, bilgi ve deneyimleri yapılandırmak amaçlı kullanılabilir. Bireyler hayatlarına farklı bakış açıları oluşturmak ve bireysel karar verebilmek için zihinsel becerisini geliştirmelidir.
- **Bireysel Beceriler:** Bireysel becerilerin en önemlisi dildir. Bu sıralamada dilden başka iletişim, bilgiye ulaşma ve bilgi teknolojilerini kullanma gelir. Teknolojinin gelişimiyle beraber bu becerilerin ne kadar önemli olduğu ortaya çıkmıştır.
- **Sosyal Beceriler:** İnsanların diğer insanlarla ilişkiler kurarak sosyalleşmesi bu becerilerin kaynağını oluşturur. İnsanlar sosyalleşmek adına birbiriyle ilişki kurarlar, grup olarak çalışırlar. Yakın çevreyle iyi ilişkiler kurmanın en iyi yolu iletişim kurma ve sosyal uzlaşmadır. Sosyal becerilerin içerisine insanlar ortaklaşa, toplum yararına yapılan her şey girebilir.
- **Zihinsel Bağımsızlık Becerileri:** İnsanların kendi kendilerini özgürce ifade edebilmeleri, özgür karar alabilmeleri onların zihinsel bağımsızlık becerilerinin geliştiğinin bir göstergesidir.

Becerinin tam olarak kavranabilmesi için bireyin zihinsel olarak hazır olması gerekmektedir. İnsanları diğer canlılardan ayıran en önemli etken akıldır. Aklın varlığı içinse düşünme ve sorgulama önemlidir. Becerinin yaşam boyu sürdürülebilmesi için bireyin düşünmesi ve sorgulaması gerekmektedir. Zihinsel beceriler, bireyden bireye farklılık

gösterdiği için bireysel beceriler ön plana çıkar. Bireysel becerileri ise bireyin yaşadığı çevre, sosyal yaşam ve bilgi etkiler. Bireylerin toplum içerisinde diğer bireylerle ilişki kurması bireyin sosyal becerilerini etkiler. Sosyal yaşamda birey, birilerine bağlı şekilde yaşayabilir ya da kendi düşünceleriyle hayatına yön verebilir. Bu da zihinsel bağımsızlık becerilerini ortaya çıkarır.

Beceri öğretimi nasıl olmalıdır?. Beceri öğretimi, bireylerin zihinsel, sosyal ve kültürel süreçlerle alakalı olduğu için öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyeleri ve ön bilgileri önemlidir. Beceri öğretimi ezberlemeye dayalı bilgi öğretim sürecinden farklılık göstermektedir. Tardif (1997'den akt. Güneş, 2012) önce geliştirilecek beceri hakkında bilgiler verilmesi gerektiğini, sonra ise beceriyi geliştirecek yöntem ve teknikler öğretilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Bu konuda beceriyle ilgili kazanımlar belirlenmeli, kazanımları ifade edecek etkinlikler yapılmalı, etkinlikler yoluyla beceriler öğretilmelidir. Öğrencilerin beceriyi kazanıp kazanmadıklarını anlamak amacıyla o beceriyi değerlendirebilecek uygulamalar yaptırılmalıdır. Öğrencilerin beceriyi farklı durumlarda kullanmaları onların zihinsel becerilerini etkili kullanıp kullanmadıkları konusunda bilgi verir. Öğrenci beceriyi zihninde yapılandıramıyorsa, farklı durumlarda o beceriyi etkin bir şekilde kullanamıyorsa becerinin gelişimi konusunda sıkıntı yaşandığı söylenebilir (Bissonnette ve Richard, 2001; Saskatchewan, 2001; akt, Güneş, 2012). Beceri öğretiminde üç temel aşama bulunmaktadır. Bu üç aşama, beceri öğretiminin tam olarak gerçekleşebilmesi için kritik aşamalardır. Bu aşamalar şu şekilde ifade edilmektedir (Güneş, 2012; s. 5):

Beceriye Hazırlık: Beceriye hazırlık aşamasında becerinin ne olduğu, amacı ve hedefinin belirgin bir şekilde açıklanması gerekir. Bir işi yapabilmek için öncelikle bir amaca sahip olmak gerekir.

Bilgi ve Teknikleri Uygulama: Bu süreçte beceriyle ilgili olduğu bilinen veya iddia edilen örnekler gösterilir. Öğrenciye bu süreçte rehberlik edilerek tekniklerin uygulama süreci izlettirilir.

Beceriye Uygulamaya Aktarma: Bu aşama öğrencinin beceriyi ilk kavradığı aşamadır. Becerinin tam olarak kavranabilmesi için farklı durumlara uygulanabilmesi gerekir. Bu yüzden farklı öğrenme ortamları tasarlanır ve bu aşamada öğrenilen beceriler farklı uygulamalara aktarılır.

Beceri öğretiminde öğrencilerin kendi yaşantılarından örnekler verilmeli, yaşadıkları ortam göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencilere kendilerini değerli oldukları hissettirilmeli, beceriyi başarabilme konusunda öğrenciler desteklenmelidir. Öğrencilerin öğrendikleri beceriyi farklı ortamlara aktarabilmelerini sağlamak amacıyla onlara farklı örnekler gösterilmeli, öğrenciler bu konuda bilinçlendirilmelidir. Özellikle ders kitaplarında farklı etkinlikler olmalı ve öğrencilerin öğrendikleri düşünülen becerileri uygulamalı olarak gerçekleştirmeleri sağlanmalıdır. Öğrencilerle iletişim kurma, onlara yol gösterme, örnek uygulamalar yapma konuları, beceri öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Öğrenciler kendilerine yakın gördükleri bireylerin sözlerine önem verirler. Öğrenciler beceri öğrenimini tam olarak gerçekleştiremiyorsa beceri öğrenim süreci gözden geçirilmeli, eksik ya da yanlış yerler düzeltilmelidir. Bilgi öğretimi, beceri öğretiminden daha kolaydır. Beceri öğretimi süreç odaklı bir öğretimdir. Bilgi ve beceri öğretimi beş başlık üzerinde karşılaştırılmıştır Güneş (2013; s. 6) :

Tablo 2

Bilgi ve Beceri Öğretiminin Karşılaştırılması

Bilgi Öğretimi	Beceri Öğretimi
EĞİTİM PROGRAMI	
<ul style="list-style-type: none"> Dersler ve içerikleri öğretim yapılacak disiplin akanına göre belirlenir. 	<ul style="list-style-type: none"> Dersler ve içeriklerinin belirlenmesinde beceri geliştirilmesi ön planda tutulur.

Tablo 2'nin devamı

Bilgi Öğretimi	Beceri Öğretimi
EĞİTİM PROGRAMI	
<ul style="list-style-type: none"> • Disiplin içerik seçiminde belirleyicidir. • Disiplinle ilgili öğretilecek bilgi önemlidir. 	<ul style="list-style-type: none"> • İçerik seçiminde mesleki beceri kazandırma temeldir. • Beceri kazandırma ağırlıklıdır.
ÖĞRETMEN	
<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen ders içeriklerinin ve dersin tek uzmanıdır. • Temel hedef içeriğin tamamını öğretmektir. • İçerik öğretimi için aşamalı plan yapılıır • Eğitim ortamı düzenlenir. • Bilgi değerlendirilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen öğrenmeyi kolaylaştırıcıdır. • Öğrenme süreci önemlidir. • İçerik, geliştirilmesi planlanan beceriye göre ayarlanır. • Öğrenme ortamı öğrenimi kolaylaştırıcıdır. • Becerinin gelişip gelişmediği değerlendirilir.
ÖĞRENCİ	
<ul style="list-style-type: none"> • Deneyimler ve ön bilgiler önemsizdir. • Öğrenci pasif ve çoğunlukla dinleyici pozisyonundadır. • Öğretmen, öğrencinin öğrenme sürecinden sorumludur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Deneyimler ve ön bilgiler önemlidir. • Öğrenci aktiftir. • Öğrenci, öğrenme sürecinden sorumludur.
DEĞERLENDİRME	
<ul style="list-style-type: none"> • Bilgi öğrenmeyi merkeze alan değerlendirme yapılıır. • Süreç değerlendirmeye çok az başvurulur. • Değerlendirme öğrenme sonunda yapılıır ve sınıflama oluşturulur. 	<ul style="list-style-type: none"> • Değerlendirme, beceri gelişimine göre yapılıır. • Süreç değerlendirmesiyle beceri gelişimi takip edilir. • Öğrenme sürecinin büyük bir bölümü değerlendirmedir
ÖĞRENME	
<ul style="list-style-type: none"> • Bilgilerin öğrenilmesi becerinin geliştirilmesi için önceliklidir. • Bilgilerin öğrenilmesi parça parça gerçekleşir. • Bilgi öğretiminde basit bilgilerden karmaşık bilgilere doğru gidilir. • Bilgiler öğrenmeden bağımsız ve öğrenci için anlamlı değildir. • Bilgiler öğrenmeden bağımsız ve öğrenci için anlamlı değildir. • Teorik bilgiye sahip olmak başarılı olmak anlamına gelmez. • Öğrenilenleri uygulamaya hemen gerçekleşmez. • Beceri öğrenciyle ilişkilidir. • Bilgi ezberlenerek öğrenilir. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilginin zihinde yapılandırılması gerekir. • Beceri bir bütündür. • Öğrenci, öğrenmenin merkezindedir. • Uygulama sonucu elde edilen bilgilerle beceri gelişir. • Uygulama sonucu elde edilen bilgilerle beceri gelişir • Beceri bilgiyle sarmal bir yapıya sahiptir. • Uygulama sınıfta başlar. • Farklı uygulamalarla beceri öğrenimi gerçekleşir. • Beceri gelişimi için uygun ortamlar önemlidir.

Tablo 2 incelendiğinde bilgi ve beceri öğretiminin eğitim programı, öğretmen, öğrenci, değerlendirme ve öğrenme olarak beş başlık altında incelendiği görülecektir. Bilgi öğretiminde dersler ve ders içerikleri öğretilecek disipline göre belirlenirken beceri öğretiminde içerik, öğrencide geliştirilmek istenen beceriye göre yani “Ne kazandırmak istiyoruz?” sorusunun cevabına göre şekillenir. Bilgi öğretiminde disiplinle ilgili bilgiler tek belirleyici öge konumundayken, beceri öğretiminde mesleki beceriler önem kazanır. Bilgi öğretiminde öğretmen içerik uzmanı gibi hareket ederken, beceri öğretiminde öğretmen öğrenmeyi kolaylaştırıcı roledir. Bilgi öğretiminde öğretmen tamamıyla içeriğe odaklanırken, beceri öğretiminde öğretmen öğretme süreçlerine, öğretilecek beceriye göre planlama yapmaya, öğrenmeyi kolaylaştırmaya, öğrencinin beceri düzeyinin gelişip gelişmediğine odaklanır. Beceri öğretiminde öğrencinin ön bilgileri ve deneyimleri önemlidir. Öğrenci, öğrenme sürecinde aktif olup, öğrenme sürecinden genellikle kendisi sorumludur. Beceri öğretiminde beceri gelişimi odaklı süreç değerlendirmesi yapılır. Bu süreçte öğrencinin kendisini ne kadar geliştirdiği önemlidir.

Yapılandırmacı eğitim anlayışına göre beceriler belli düzeylerde gerçekleşmektedir. Beceri düzeyleri araştırmacılar tarafından üç düzeyde açıklanmıştır (Güneş, 2013; s. 59):

Temel Beceriler: İlk aşama, dil öğrenme sürecinde temel dil becerilerini kavramaktır. Dinlemeyle başlayan süreci okuma yazma süreci takip eder. Öncelikle basit düzeydeki okuma yazma metinleriyle başlayan temel becerileri süreci çalışma ve etkinliklerle, farklı materyallerle desteklenmelidir. Bu çalışmalar sayesinde öğrenciler akıcı dil becerileri düzeyine erişir.

Akıcı Dil (Orta Düzey) Becerileri: Bu beceri düzeyi dört temel dil becerisinin bireyin yaşamındaki bütün süreçlerde aktif olarak kullandığı düzeydir. Bu düzeyde temel hedef öğrenilen becerilerin yaşama aktarılmasıdır.

Üst Düzey Dil Becerileri: Bu düzeyde temel hedef bireyin mevcut kapasitesini sonuna kadar kullanmasını sağlamaktır. Bu düzeyde birey edindiği temel dil becerilerini günlük hayatta etkili bir şekilde kullanır. Bu düzey bireyin kendini gerçekleştirdiği, bilimsel bir bakış açısı kazandığı, karmaşık problemleri çözümlendiği, değerlerine sahip çıktığı, yaratıcılığını geliştirdiği düzeydir. Bu düzey, bilgi edinmenin anahtarı olarak görülür.

Türkiye'deki öğretim programları incelendiğinde beceri düzeylerinin temel beceriler ve temel dil becerileri olmak üzere iki kategori etrafında ele alındığı görülecektir.

Tematik yaklaşım. Yenilenen ilköğretim programlarında yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak tematik yaklaşım belirlenmiş ve üniteler bu anlayışa ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak zorunlu ve seçmeli temalara ayrılmıştır. Temalarda sadece tek disiplin dikkate alınmamış, disiplinlerarası bağlantı kurulmuştur (Acat ve Ekinci, 2005; s. 3). Tematik yaklaşımda öğrencilerin bireysel farklılıkları, gerçek yaşama uygun öğrenme ortamları dikkate alınır. Bu yaklaşımda özellikler farklı disiplinler bir araya getirilir (Armstrong, 2000; s. 45-46; Hoerr, 2000; s. 36; Yıldırım, 1996).

İlköğretim programlarında tematik yaklaşımın seçilmesinde rol oynayan etkenler şöyle sıralanmıştır (MEB, 2005a; s. 31):

- Bireysel farklılıkları olan öğrencileri motive ederek çalışma potansiyellerini dolayısıyla kendilerine olan güveni arttırmak ve bu durumun farklı derslere yansımalarını sağlamak,
- Öğrencilerin farklı bakış açılarını yakalayarak onlara saygılı olmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin çevrelerini tanımalarını, çevreyle ilgili farkındalıklarını arttırmak,
- Öğrencilerin katılacakları etkinliklerle bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin takım ruhlarının gelişimini sağlamak,
- Öğrencilerin ders çalışma alışkanlıklarında değişim sağlamak,
- Öğrencilerin okula ilişkin tutumlarının iyileşmesini sağlamak.

Temel Beceriler

Temel beceriler, bireylerin öğrenme düzeylerindeki gelişimleriyle doğru orantılıdır. Bu beceriler öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri becerilerdir. Öğretim programlarında ulaşılması beklenen ortak temel beceriler iletişim, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, araştırma-sorgulama, problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisidir (MEB, 2005e; s. 10). Bu becerilerden sadece Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi önceki programda yer almaktadır.

Yenilenen öğretim programlarıyla bireylerin en iyi şekilde yetişmeleri önem kazanmıştır. Bireylerin kendilerini en iyi şekilde yetiştirebilmeleri için araştıran, sorgulayan, Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, çevresiyle uyumlu, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, kendini ifade eden, yorumlayan, anlayan, girişimci ve sorun çözen, inceleyen, iletişim kuran, bilgi teknolojilerini kullanan, bilimsel düşünen, haklarını ve sorumluluklarını bilen, üreten ve geleceğine yön veren, iş birliği yapan, eleştiren bireyler olarak yetiştirilmesi gerekmektedir (Özatalay, 2007; s. 1-2).

Temel becerilerin öğrencilere kazandırılması amacıyla kullanılacak yöntem ve teknikler; öğrencileri araştırma yapmaya, olaylara ve konulara sorgulayıcı, eleştirel bakmaya; girişimci olmaya, kendilerine güvenmelerine, iletişim becerilerine sahip bireyler olmalarına olanak vermelidir (Özatalay, 2007; s. 70).

Eleştirel düşünme becerisi. Eleştirel düşünme, hayata ve düşüncelere sorgulayıcı bir bakış açısıyla bakmaktır. Birey, sorgulama süreciyle ilgili birtakım yorumlar yapar ve olaylarla ilgili birtakım kararlar verir. Eleştirel düşünme becerisi içerisinde ele alınan konuları sorular yoluyla sorgulamak, konularla ilgili yorum yapmak ve karar vermek vardır. Bir birey, neden-sonuç ilişkilerini bulabiliyor, bir konu hakkındaki benzerlik ya da farklılıkları bilebiliyorsa eleştirel düşünebiliyor denilebilir (Güneş, 2007; s. 65). Öğretim programları incelendiğinde eleştirel düşünen öğrenciler, konularla ilgili akıl yürütebilir, olaylar ve

konularla ilgili ilişki kurabilir, bilgilerin doğruluğunu ve gerçekliğini sorgulayabilir, mantık çerçevesinde belirli sonuçlara ulaşabilir (MEB, 2005a).

21. yüzyılda toplum içerisinde araştıran, sorgulayan, yaratıcı ve eleştirel düşünebilen bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bilgiyi elde etmekten çok, kullanmak daha önemli hale gelmiştir. Eğitimin göreviyse hedeflenen kriterlere uygun bireyler yetiştirmektir (Ünal, 2007). Eleştirel düşünme sorgulamaya dayalı yansıtıcı ve mantıklı düşünme biçimidir (Ennis, 1985). Eleştirel düşünmenin farklı tanımları bulunmaktadır (Akt. Şahinel, 2002; s. 4-5):

- Öğrencilerin daha önceden bildiklerini uygulamaya koyması ve kendi düşüncelerine değer biçerek ön öğrenmeleri değiştirmesidir.
- Olguları analiz etme, düşünce üretme ve onu örgütleme, görüşleri savunma, karşılaştırmalar yapma, çıkarımlarda bulunma, tartışmaları değerlendirme ve problem çözüme yeteneğidir.
- Okuma, yazma ve tartışmada ortaya çıkan tereddütleri belirleme, açıklama, değerlendirme ve yanıtlamada öğrencilere yardımcı olan problem çözüme yöntemidir.
- İnanılacak veya yapılacak olana karar verirken yoğunlaşılacak gerçekçi yansıtıcı düşünmedir.
- Sorgulamanın ve usa vurmanın dirik bir süreci, bilginin edilgen birikimine karşın etkin bir biçimde bilgiyi irdelemek ve tanımları, eylemleri ve inançları sorgulamak ve yapılabilmiş olan ile henüz yapılabilecek olanı düşünmektir.
- Ölçütlere dayalı olarak yargılamaya yardımcı olan yetkin ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilen düşünmedir. Kendi kendini doğrular ve bağlama duyarlıdır.
- Bilgiyi edinme biçimi, açıklamalar üretme, görüşleri yargılama ve kavramlar arasındaki ilişkileri yapılandırmadır.
- Tartışmaları anlamının ve değerlendirmenin etkin ve sistematik bir sürecidir. Tartışma bir nesnenin özellikleri veya iki veya daha fazla nesne arasındaki ilişki

hakkında bir savı ve bu savı destekleyen veya reddeden kanıtları içerir. Eleştirel düşünenler, tartışmaları anlamanın tek ve doğru bir yolu olmadığını ve her katkının da gerektiğince başarılı olmadığını kabul eder.

- Kendi düşünce süreçlerimizin bilincinde olarak, başkalarının düşünce süreçlerini göz önünde tutarak, öğrendiklerimizi uygulayarak kendimizi ve çevremizde yer alan olayları anlayabilmeyi amaç edinen aktif ve organize bir zihinsel süreçtir.

Okullarda eleştirel düşünme becerisine sahip olan öğrencilerden beklenen davranışlar bulunmaktadır. Eleştirel düşünceye sahip olan öğrenci düşüncesini bir kanıtla dayandırmalıdır. Düşüncesini ifade ederken sebep-sonuç ilişkisini belirlemeli, ilkeler türetmeli, genellemeler, sınıflama, karşılaştırma ve değerlendirme yapmalı, farklı bakış açılarını açıklamalı, kararları sorgulamalı, ilgili ve ilgisiz bilgileri ayırt etmeli, kalıp yargıları fark etmeli, çıkarımda bulunmalıdır (MEB, 2005a).

Yaratıcı düşünme becerisi. Yaratıcılık; bireyin kendine özgü düşüncelerini kullanarak özgün, farklı düşünceler ortaya koymasıdır. Yaratıcılık, her bireyde olan veya aniden ortaya çıkan bir beceri değildir. Yaratıcılıkta zihinsel düşünmenin önemi büyüktür. Yaratıcılık bireyde doğuştan olabileceği gibi sonradan da kazanılabilir. Yaratıcılık; bireyin yaşadığı ortama, eğitimine ve özelliklerine göre değişebilir (Demirel, 2004; s. 226).

Yaratıcı düşünme; yeniye, özgünlüğe ulaşmaktır. Yaratıcı düşünen birey için o ana kadar elde ettiği düşünceler, fikirler, görüşler sadece bir basamaktır (Güneş, 2007; s. 65).

Yaratıcı bireylerde belli bir özgünlük arayışı vardır. Bu özgünlük arayışında bulunulan ortam yaratıcılık için büyük önem taşır. Yaratıcı düşünce bilimsel ve estetik olarak ikiye ayrılabilir. Bilimsel bir gerçekle yaratıcı bir planın ortaya konulması bilimsel yaratıcılığı ifade edebilir. Estetik yaratıcı düşüncede ise benzersiz bir sanat eseri ortaya konmalıdır (Kutlu vd., 2008; s. 22-25).

Yaratıcı bireyler oldukça dikkatli ve çevresine karşı duyarlıdır. Bu bireyler akıcı ve bağımsız düşünme yeteneğine sahip bireylerdir. Yaratıcı düşünme yeteneği doğuştan gelen yetenekle beraber alınan eğitimle daha farklı düzeylere gidebilir. Yaratıcı bireyler farklı düşünürler ve farklı düşüncelere önem verirler.

Okullarda yaratıcı düşünen bireylerden beklenen özgün eserler ortaya koymaları, yorum yapma, analiz, sentez, değerlendirme gibi üst düzey becerilere sahip olmaları ve düşünceler arasında farklı bağlantılar kurmalarıdır (MEB, 2005). Bu bağlantılara sahip bireyler yaşamlarında farklı fikirlerin sahibi olurlar ve eğitim yoluyla bireylerin topluma katkısı daha fazla olur.

İletişim becerisi. Kelimelerin anlamlı birlikler halinde başka insanlara duygu, düşünce ve hayal taşımaya iletişim denir (Temizkan, 2007). Bu beceri genel olarak konuşma becerisiyle doğrudan ilgili gibi gözükse de okuma, yazma ve dinlemeyle de doğrudan ilişkilidir. Bireyler kendilerini sadece sözlü olarak ifade edip iletişim kurmazlar, sözel olmayan becerileriyle, jest ve mimikleriyle de iletişim kurarlar (Güneş, 2007; s. 64). Her anlaşmanın içerisinde ve insanın olduğu her yerde mutlaka iletişim bulunmaktadır. İletişim sayesinde insan, kendi dışındaki bir varlığı algılar. İletişim olmadan insan ilişkileri gelişemez (Ergen, 2006; s. 149). İletişimin temel hedefi önce kendi benliğini tanımak, karşıdaki insanın davranışlarına anlam yüklemektir (Özen, 2001; s. 96). İletişim becerisinin unsurlarını şu şekilde sıralamak mümkündür: saygı, empatik anlayış, etkin dinleme, kendini açma, sözel ve sözel olmayan mesajlarda uyum, ben dili, atılgan davranış, saydamlık ve somut konuşma (tam ve tek mesaj verme) (Hotaman, 2008; s. 37). Etkili ve kalıcı bir iletişim için saygı ön şarttır. Saygı, bir bireyin diğer bireyi olduğu gibi kabul etmesidir. Saygı, bir bireyin diğer bir bireyi önemsemesi ve onun gelişmesi konusunda ilgili ve istekli olmasıdır (Saban, 2002; s. 116). İletişim için bireyin empati kurarak karşıdakini anlamaya çalışması önemlidir. Karşıdaki kişinin duygularının yoğunluğunu algılama ve anlama yeteneğidir. Bir kişinin kendisini

başkasının yerine koyarak anlaması, onun gibi hissetmesi iletişim sürecinin başarıya ulaşmasını sağlar (Yüksel Şahin, 2005; s. 2; Saban, 2002; s. 116). İletişimin temel kurallarından biri de etkili dinlemedir. Hemen hemen tüm öğrenmeler büyük ölçüde dinleme yolu ile gerçekleşir. Dinleme, konuşanı etkili bir şekilde anlayabilme ve konuşulanı analiz edip tepkide bulunabilme yeteneğidir. Etkin dinlemenin amacı, çocuğa derin anlayış ve kabul duygusunu iletmektir (Çınar ve Avşar, 2006; s. 47; Hotaman, 2008; s. 39; Köksal, 2000; s. 99-107; Topdal, 2004; s. 54-55; Yüksel-Şahin, 2005; s. 4). İletişimde kendini açma önemlidir. Kendini açma, bireyin geçmişte yaşadığı olayları, gelecekle ilgili planlarını, kişisel-özel durumlarını, eğilimlerini ve o andaki duygu ve düşüncelerini açması, başka birisiyle paylaşması, yani; kişinin gerçek benliğini yakınlarına, öğretmenine açması olarak tanımlanabilir (Yüksel Şahin, 2005; s. 4). İletişimde sözel davranışların yanında sözel olmayan davranışlar da önemlidir. Sözel olmayan davranışları anlamaya çalışmak iletişimin sağlıklı sürdürülebilmesi için ön koşuldur. İletişimde bazı bireyler duygularını değil düşüncelerini ifade ederler. İletişimde birey ben dili kullanacaksa dikkatli olmalı, düşüncelerini karşıdakini incitmeden ifade etmelidir. İletişimde baskı kavramı önemlidir. Birey baskı altında kaldığında ya da karşıdakini baskı altında bıraktığında sağlıklı iletişim kuramaz. İletişim sürecinde bireyler birbirlerine karşı saydam, açık, net ve dürüst olmalıdır. İletişimde verilmek istenen mesaj önemlidir. Mesajın karşıımızdaki tarafından doğru anlaşılabilmesi için doğru kelimeleri kullanmak gerekir.

Öğretim programları incelendiğinde okullarda iletişim becerisi kazanmış öğrencilerden beklenen davranışlar şunlardır: Öncelikle kendini sözel ya da sözel olmayan yollarda ifade etmesi, düşüncelerini etkili bir şekilde karşı tarafa aktarması, düşüncelerine ait neden sonuç ilişkisi kurabilmesi, kendisiyle aynı şekilde düşünmeyen diğer arkadaşlarına saygı gösterebilmesi (MEB, 2005).

Araştırma-sorgulama becerisi. Okullarda kazandırılması gereken önemli temel becerilerden bir tanesi araştırma-sorgulama becerisidir. Araştırma, öğrencilerde kalıcı öğrenmenin gerçekleşebilmesi için en etkili beceridir. Öğrenci, araştırma sürecinde aktiftir. Araştırmanın ilk basamağı doğru ve etkili sorular oluşturabilmektir. Araştırma, merak yoluyla başlar; merakla soruyla başlar. Birey merak ettiği soru ya da sorularla ilgili bir araştırma planlaması yapar, bu plan çerçevesinde araştırma sorusunu test eder. Araştırma becerisinin içerisinde yorum yapma, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey işlem adımları bulunmaktadır. Araştırmacı, araştırdığı konuyla ilgili en etkili olabilecek araç-gereçleri kullanmalıdır. Araştırmacının tahminde bulunabilmesi için verilerini eksiksiz toplaması ve bu verilerle ilgili diğer araştırmalarla bağlantı kurması gerekmektedir. Sonuçlar, araştırmacı tarafından ayrıntılı bir şekilde incelenmeli; en küçük şüphede bile araştırma sonuçları tekrar edilmelidir (MEB, 2005a).

Araştırma-inceleme yoluyla öğretimin işleyebilmesi için, öğrencilerde temel araştırma becerilerinin geliştirilmiş olması gerekir. Araştırma-inceleme süreci için gerekli temel beceriler şu şekildedir (Akt. Doğanay, 2007; s. 295-300):

- **Gözlem Yapma:** Bir nesnenin adını, özelliklerini ve ondaki değişimi belirleme; nesne ya da olayları birden çok kez gözleme; insan, nesne ya da olayların gözlemlenebilmesi için sorular oluşturma; gözlem sonuçlarını düzenli bir şekilde organize etme, çıkarım ve gözleme dayalı yargıları ayırt etme.
- **Sınıflama Yapma:** Gruplanabilecek olay ya da nesnelerin gözlenebilir özelliklerini belirleme, seçilen bir özelliğe göre nesnelere ya da olayları sıralama, aynı nesne ya da olaylar için birden çok ölçüt belirleyerek farklı gruplar oluşturma, gözlem sonuçlarını kodlama ve tablolar halinde sunma, oluşturulan gruplara ad verme.
- **İletişim Kurma:** Olay ya da nesnelere başkalarının tanıyabileceği ayrıntıda tanımlama, gözlem sonunda elde edilen verileri resim, harita, tablo ve grafikler

kullanarak sunma, ilişki ve eğilimleri yazı, çizim ya da grafikler kullanarak tanımlama.

- **Çıkarım Yapma:** Gözlem sonuçlarından açıklama ya da önermeler oluşturma, verilen bir çıkarımı destekleyen gözlemleri belirleme, aynı gözlemler için alternatif çıkarımlar yapma, çıkarımları test etmek için uygun durumları belirleme.
- **Yordama Yapma:** Gözlem sonuçlarını kullanarak gelecekte olabilecekleri tahmin etme, gözlem sonuçlarının ifade edemediği sonuçları tahmin etme, yordamaları test etmek için yöntemler bulma.
- **Ölçme Yapabilme:** Nesnelerin uzunluklarını, alanlarını, hacimlerini, ağırlıklarını, ısılarını, hızlarını vb. özelliklerini belirleme ve bunları ölçmek için uygun araçlar seçme, ölçeğinin doğruluğunu ve hassaslığını belirleme.
- **Yer – Zaman İlişisini Kurabilme:** Yön ve hareketi belirleme, bir durumdaki değişime neden olan kuralları öğrenme.
- **İşlevsel Tanımlar Yapabilme:** İşlevsel ve işlevsel olmayan tanımları ayırt etme, yeni problemler için işlevsel tanımlar yapma.
- **Denence Kurabilme:** Denencenin gözlem, çıkarım ve yordamadan farkını belirleme, değişken arasındaki ilişkilere dayalı olarak denenceler kurma ve bunları test etme, denenceyi destekleyen ve desteklemeyen gözlemleri ayırt etme.
- **Verileri Yorumlama:** Veriler ve onlara dayalı olarak yapılan çıkarımları belirleme, verileri tablo grafiklerle sunma, sunulan verilerden çıkarımlar yapma, verileri denencelerle ilişkilendirme, deneysel sonuçlarla destekler genellemeler oluşturma.
- **Değişkenleri Kontrol Etme:** Bağımlı ve bağımsız değişkenleri belirleme, manipüle edilecek ve kontrol edilecek değişkenleri belirleme, kontrol edilen değişkenlerin etkisini sabit tutarak etkisi araştırılacak değişkeni manipüle ederek deneyler yapma.

- **Deney Yapma:** Problemi seçme ve sınırlama, denenceler kurma, deneysel işlemleri yapı sonuçlarını rapor etme.

Araştırma – sorgulama süreci sistematik bir süreçtir. Araştırma – sorgulamada veri toplama, verileri düzenleme, verileri işleme ve sonuçları iletim becerileri önemlidir. Veri toplama esnasında farklı veri toplama araçları kullanmak konuya bakış açısını da farklılaştıracaktır. Toplanan veriler etkili şekilde düzenlenmelidir (Doğanay, 2007; s. 95-300).

Problem çözme becerisi. 21. yüzyılda teknolojinin ilerlemesiyle karmaşık hale gelen hayatta, problemleri fark etme ve bu problemlere etkin çözümler üretme becerisi etkin olarak kullanılmaktadır (Saban, 2007; s. 207). Problem çözme, çok yönlü bir etkinliktir (Senemoğlu, 2007; s. 536). Öğrenciler gerek okul hayatlarında gerekse yaşadıkları çevre farklı sorunlarla karşılaşır. Karşılaşılan bu problemleri çözebilmeleri için plan yapma, gözlem, analiz, sentez, değerlendirme becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Öğrenciler bu süreçte problemi en iyi şekilde anlamaları, problemin kaynağını tespit etmeleri gerekmektedir. Problem çözüm aşamasına gelinceye kadar problemle ilgili bir kavram haritası oluşturulmalı, problem çözümede kullanılan yöntemin geçerli ve güvenilir olması kontrol edilmelidir (MEB, 2005a).

Problem çözme tekniğinin başarıyla uygulanabilmesi için işlem adımları şu şekildedir: Problemin farkına varma, problemi tanımlama ve sınırlama, problemin çözümüne yarayacak bilgi toplama, denenceler kurma, denenceleri sına ve çözüme ulaşma (Bilen, 2006; s. 164).

Problem çözme süreci araştırmacılar tarafından sekiz aşamada ele alınmıştır (Akt; Erden ve Akman, 2006; s. 213):

- Problemi tanıma ve onunla uğraşma ihtiyacı duyma: Bireyin problem çözme davranışını göstermesi için, öncelikle bir problem durumuyla karşılaşması ve bu durumu bir problem olarak algılaması gerekir.

- Problem ve alt problemlerle ilgili durum tespiti yapma: Problem hissedildikten sonra, problemi tüm boyutları ile irdelemek ve probleme bağlı alt problemleri ortaya koymak gerekir.
- Problemlerle ilgili veri ve bilgileri toplama: Problem belirlendikten sonra, verilerin toplanması gerekir.
- Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçme ve düzenleme: Problemlerle ilgili veriler toplandıktan sonra, bu verilerden probleme doğrudan ilgili olanlar seçilerek düzenlenir.
- Veriler elde edildikten sonra problem durumu göz önünde bulundurularak çözüm yolları sunma: Bu aşamada probleme ilgili veriler incelenir ve çözüm yolları geliştirilir.
- Problem çözüm sürecini değerlendirme ve en uygun olanı seçme: Problem için çözüm yolları önerildikten sonra, bunların geçerliliğinin kontrol edilmesi ve en uygun olanın seçilmesi gerekir.
- Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulama: Problemin çözümü bulunduğundan sonra uygulamaya konur.
- Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirme: Problem çözmenin son aşaması olan bu aşamada probleme ilgili çözüm yolları uygulandıktan sonra yapılan işlemlerle ilgili doğruluk tespitinin yapıldığı aşamadır.

Girişimcilik becerisi. Girişimcilik becerisi, Erikson'un "Psikososyal Gelişim Kuramına" göre 3-6 yaş arasında başlar. Bu dönemde çocuk çevresiyle ilişkiler kurmak, bağımsız hareket etmek ister. Çocukta merak ve araştırma duygusu bu dönemde etkili olmaya başlar. Bu dönemde çocuklar, anne ve babaları tarafından desteklenirse girişimcilik duyguları daha ileri düzeye taşınabilir. Merak bu dönemin önemli bir özelliği olduğu için soru da merak duygusunu bastırmak için en önemli araçtır. Çocuklar bu dönemde sorumluluk almak isterler

ve bu yönde hareket ederler. Çocukların bu yöndeki girişimcilikleri desteklenirse başarılı bireyler ortaya çıkar (Şahin, 2007; s. 23).

Girişimci bireyler, diğer bireyler hakkında olumlu fikirlere sahiptirler. Duygu ve düşüncelerini bütünüyle ifade etmeden kendi olumsuz fikirlerini beyan edebilirler. Bu bireyler risk almayı severler. Bu özellik onların sorumluluk bilincini de geliştirir. Kadercilik ve şans faktörü girişimci bireylerin özellikleri arasında yer almaz. Düşüncelerini doğru ve dürüstçe ifade ederler. Duygularını ifade ederken en etkili ve en doğru zamanı ararlar ve duygularını nasıl ifade edeceklerini bilirler.

Girişimcilikte göz teması kurmak önemlidir. Konuşulan kişiye bakmak en etkili mesaj vermenin yoludur. Konuşurken beden duruşu düşüncelerin etkili ifade edilmesinde önemlidir. Konuşurken küçük de olsa fiziksel temaslar, küçük dokunuşlar önemlidir. El ve beden hareketleri konuşmaya sıcaklık katar. Ses tonundaki iniş çıkışlar duyguların ve düşüncelerin net olarak ifade edilmesinde etkilidir. Akıcılık ve zamanlama iletişime ayrı bir boyut katar. Girişimcilikte aynen iletişimde olduğu gibi etkin dinleme, etkin girişimcilik adımları için önemlidir.

Son zamanlarda girişimcilik becerisine öğretim programlarında özel bir ilgi gösterilmektedir. Öğretim programları yoluyla öğrencilerden yapabilecekleri meslekleri tanımaları, bu meslekler ve işleyişleriyle ilgili bilgi sahibi olmaları; girişimci olarak toplumdaki rollerini keşfetmeleri, devletin ekonomik yapısı hakkında bilgi sahibi olmaları, yeni düşünceler ortaya koymaları beklenmektedir (MEB, 2005a).

Bilgi teknolojilerini kullanma becerisi. Bilgi teknolojileri; bir bilginin toplanması, işlenmesi, saklanması sürecinde elektronik ekipmanlar yoluyla bilgiye ulaşmayı sağlayan teknolojilerdir (Ceyhun, 1997; Akt, Hezen, 2009). 21. yüzyıl dijital çağ olarak adlandırılmaktadır. Bu çağda teknoloji kullanımının yaşı çok düşmüş olmakla birlikte; teknoloji, internet ve bilgisayara dayalı eğitim sistemi zorunlu hale gelmiştir. Bilginin her

geçen saatte değiştiği bu çağda, bilgi teknolojilerinin doğru kullanılmasının önemi daha da artmıştır.

II. Dünya savaşıyla beraber toprak ve işgücü önemini kaybederken, bu ikilinin yerini bilgi almıştır (Yılmaz, 2008; s. 2). Teknolojide yaygınlaşma ve ucuzlamanın artmasıyla beraber küresel değerler oluşmaya başlamıştır (Yurdabakan, 2002; s. 63).

İletişim teknolojiyle beraber değişmiştir. Telefonla başlayan süreç, internet uygulamaları olan twitter, facebook ve diğer uygulamalarla farklı süreçlere doğru ilerlemektedir. Bu kadar yaygın kullanımın olduğu bir dönemde teknolojiyi doğru ve etkili kullanabilmenin yolu, bilgi teknolojilerini kullanma becerisinin küçük yaşlardan itibaren öğrencilere verilmesi olarak görölmektedir.

Okullarda bilgi teknolojilerini kullanma becerisiyle öğrencilerin bilgisayar ve bilgisayar içeriklerini en etkili bir şekilde kullanmaları, bilgiyi farklı kaynaklar kullanarak elde etmeleri, bilgisayar ortamında ev ödevlerini, raporlarını hazırlamaları; bilgi teknolojilerini kendi yararına, toplum yararına kullanmaları beklenmektedir.

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi. Bu beceri, bireylerin duygu ve düşüncelerini en anlaşılır ve en net ifadelerle ifade etmesidir. Bu beceriye sahip öğrenciler uygun cümleler kurmalı, geniş ve kullanılabilir bir söz varlığına sahip olmalıdır. Okuduğunu, yazdığını, dinlediğini, konuştuğunu etkili olarak anlatabilmeli ve anlayabilmelidir (MEB, 2004'den akt. Güneş, 2007; s. 64).

Bireyler kendilerini en iyi şekilde kendi dilleriyle ifade ederler. Türkçe öğretimi, öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerini kullanarak kendilerini en iyi şekilde ifade edebilmelerini sağlamayı amaç edinmiştir. Bu beceri yoluyla öğrenciler kendilerini en iyi şekilde ifade etme olanağı yakalayacaklardır. Türkçe, ulusal bir değerdir. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi devletin işleyiş yapısına uygun öğrenciler

yetiştirmeyi, diline dinine sahip çıkan bir toplum oluşturmayı hedef edinmiştir (Özatalay, 2007; s. 62).

Anlama (dinleme, okuma) ve anlatma (konuşma, yazma) becerileri, temel dil becerilerini oluşturur. Anlama ve anlatma becerileri gelişmiş bir birey; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanır (Hezen, 2009; s. 63). Eğer birey anlama ve anlatma becerilerini geliştiriyorsa bu durum onun Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullandığının bir göstergesidir (Kurudayıoğlu, 2011; s. 105).

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenciden kendini toplum içerisinde en tekili bir şekilde ifade etmesi beklenmektedir. (MEB, 2005). Geçmişten günümüze toplumların yapısı incelendiğinde toplumların tarım toplumundan bilgi toplumuna geçtiği gözlemlenmektedir. Yaşanılan bu dönemde nitelikli insan sermayesinin önemi artmıştır (Aktan ve Tunç, 1998; s. 119; Cankorkmaz, 2010). Teknoloji; insanın yaşama, düşünme şekliyle alakalıdır. Teknolojideki en küçük gelişme dünyaya bakış açımızı değiştirebilir (Erkan, 1998; s. 117). İnsanlar var olduğu günden beri araştırıp sorgulamaktadır ve dünya üzerinde hayatını daha rahat yaşamanın yollarını aramaktadır. Bazı insanlara bilgi kolayca oluşmuş gibi gelse de; bilgi edinme çok farklı aşamalardan sonra ortaya çıkar. İnsanın rahat ve kolay yaşaması için sadece bilgiyi edinmesi değil, bilgiyi etkin bir şekilde kullanması gerekir. İnsanlığın hizmetine sunulan her bilgi doğru değildir. Bu yüzden elde edilen bilginin kaynağını araştırmak gerekir. Araştırma yapabilmek içinse bilginin doğru ya da yanlış olduğunu bilmek gerekir.

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi; yukarıda belirtilen diğer becerilerin merkezinde yer almaktadır. Bunun sebebi Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanamayan bir ğrenci öğretmenleriyle, arkadaşlarıyla ve ailesiyle iletişim kurmakta zorlanır; problemleri tam olarak anlayamadığı için problemlerin zm sürecinde başarısız olabilir; araştırma yapabilmesi zorlaşır; düşünme becerileri ne kadar gelişmiş olsa da yorum yapamadığı sürece

ne etkili düşünebilir, ne yaratıcı olabilir ne de eleştirel düşünebilir. Bilgi teknolojilerini sadece belli amaçlar için kullanabilir. Bu beceriye sahip olamayan öğrenci Matematik, Fen Bilgisi gibi derslerde anlama zorluğu çeker, ikinci bir dili öğrenme zorluk çeker.

Sonuç olarak, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi bütün disiplinler için önemli bir beceridir. Bu beceri, -Türkçeyi öncelikle sınıf öğretmenleri öğrettiği için- özellikle ilkokul sürecinde kazandırılması önemlidir. Bu becerinin kazandırılıp kazandırılmadığıyla ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri nitelikli öğrenciler yetiştirmek için büyük öneme sahiptir.

Temel Dil Becerileri

Öğrenme alanlarının içeriğini öğrencilerin sosyal, duyuşsal, zihinsel ve dilsel becerilerinin gelişimine yönelik bilgi ve beceriler oluşturmaktadır. Öğretim programlarında disiplinlerarasılık büyük önem taşımakta ve her bir öğrenme alanı, diğer öğrenme alanıyla sarmal bir ilişki içerisindedir (MEB, 2005). Öğrenme alanları genel olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak dört başlıkta ele alınmaktadır.

Dinleme becerisi. Araştırmacılar tarafından dinleme sözsözsel bir girdiyi anlama ve yorumlama süreci (Keçik, 2004; s. 111); iletişim sürecinde iletinin iletimi, yorumlanması, analiz ve sentez süreci (Ungan, 2007; s. 149); herhangi bir konuda konuşmacının seslerini duymak, söyledikleri anlamak, gerekli olanları ve lazım olabilecekleri alıp saklamak için sesler üzerinde dikkati yoğunlaştırma (Calp, 2005; s. 135); anlama ve sonuç çıkarmaya yönelik uğraşı (Göğüş, 1978; s. 228); anlama amaçlı dikkat harcama (Sever, 2004; s. 9); mesajı anlama ve tepkide bulunma (Demirel, 2002; s. 70); önce ve sonra söylenenlerle bağlantı kurma (Temur, 2001; s. 61); kısa süreli bellekte bilgiyi oluşturma çabası (Cihangir, 2004; s. 14) olarak farklı şekillerde tanımlanmıştır.

Bilimsel veriler incelendiğinde insan yaşamında % 42'sinin dinleme sürecine harcadığı görülmektedir (Göğüş, 1978; akt. Sever, 2004; s. 9). Günlük yaşamda bireyin en çok kullandığı dil becerisi % 45'lik bir oranla dinlemedir (Buzan, 2001; s. 97).

Dinleme, elde edilen verileri analiz ve sentez yapma sürecidir. Dinleme, iletişim sürecinde etkili olmak için önemlidir. Sağlıklı iletişimin en temel yolu dinlemedir (Adalı, 2004; s. 32). İnsanın ilk edindiği dil becerisi, dinlemedir. Bebekler, anne karnında beşinci aydan itibaren sesleri duyabilirler (Doğan, 2008:263). Çocuk, dilini öncelikle dinleme becerisiyle öğrenir (Yıldız, 2006:181). Dinlemeden sonra elde edilen konuşma becerisi, dinlemenin ortaya koyduğu bir beceridir (Mackay, 1997; s. 10).

Dinleme ihmal edilen bir beceri olarak görülmektedir. Dinleme öğretimini etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır (Batur, 2010; s. 176; Çifçi 2001, 170-176). Toplum içerisinde yaşanan ilişkiler doğal bir ortamda gerçekleşir. Anadil öğretim sürecinde öğrencilerin yorum yapma, analiz, sentez, değerlendirme ve karar verme becerilerinin gelişebilmesi için öncelikle etkin bir dinleyici olmaları gerekmektedir (Sever, 2004; s. 11).

Okuma becerisi. Okuma, bir metni çözümlendirme ve seslendirme süreci (Uluğ, 1993; s. 31); metnin anlamını kavrama (Sezer, Oğuzkan, Özdemir ve Göğüş, 1991; s. 77); zihin yoluyla yazıyı anlamlandırma (Kantemir, 1995; s. 22) olarak tanımlanmaktadır. Okuma süreci etkin bir süreç olarak ifade edilmektedir (Hamzadayı, 2010; s. 27). Birey, edindiği bilgilerin yaklaşık olarak % 80'ini okuma yoluyla elde eder (Yalçın, 2002; s. 60). Okuma süreci basit bir süreç gibi gözükse de aslında karmaşık bir süreçtir (Sever, 2004; s. 11). Okuma etkinliği, gönderici (yazar) ile alıcı (okur) arasındaki bir iletişim olarak düşünülürse, yazarın bu türlü metinleri yazmadaki amacı, düşündüklerini ve bildiklerini okura iletebilmektir (Göktürk, 2007; Özdemir, 2005a).

Türkçe öğretiminin en temel sorumluluklarından biri öğrencilere okuma beceri ve alışkanlığı kazandırmaktır. Yazılı kültürle etkili bir iletişime girebilen, duygu ve düşüncelerini doğru ve eksiksiz aktarabilen, sorunlarını iletişim becerilerini kullanarak çözmeyi yeğleyen bireylerin yetiştirilmesi ile bireylere okuma beceri ve alışkanlığı kazandırılması arasında güçlü bir ilişki vardır. Bireylerin, yazılı kültürden etkili biçimde yararlanarak kendi özgün

düşünel yapılarını oluşturmalarında Türkçe öğretimine önemli görevler düşmektedir (Sever, 2004; s. 20).

Konuşma becerisi. Konuşma, bireyin kendi sözlü olarak ifade etmesidir (Özdemir, 2005b; s. 11). Konuşma zihinde yapılandırılan düşüncelerin sözel simgeler kullanılarak dile getirilme sürecidir. Belli zihinsel işlemlerden geçirilerek belirli bir düzene kavuşturulan bilgiler cümlelere, sözcüklere ve seslere dönüştürülerek aktarılmaktadır. (Keskinkılıç ve Keskinkılıç, 2005; s. 140).

Doğal bir dilin konuşuru olan herkes, dünyaya geldikten sonraki ilk beş yıl içinde anadilini edinir. Özel ya da düzenli bir eğitim almasa da o dilde konuşabilir. Her konuşma bir anlatım etkinliği değerini taşımayabilir ve etkileşim sağlamayabilir. (Subaşı Uzun, 2004; s. 40). Nitelikli bir konuşma için dilin seslerini tanıma ve doğru bir biçimde sesletebilme, konuşmada sözcük vurgularını kullanabilme, ezgileme biçimlerini tanıma ve kullanabilme, jest ve mimikleri etkili bir biçimde kullanabilme, konuşmasını belirli bir amaca yönelik planlayabilme, izleyicilerin ilgi ve dikkatini toplayabilmedir. (Subaşı Uzun, 2004; s. 42-44; Özdemir, 2005b; s. 23).

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel konuşan bireyler yetiştirmek öncelikle Türkçe öğretiminin sorumluluğudur (Sever, 2004; s. 23). Bu sorumluluğu yerine getirebilmek içinse konuşma eğitimi konusunun ihmal edilmemesi gerekir. Her birey konuşur ama dilin özelliklerine uygun konuşma becerisine sahip bireyler toplumda bir yerlere gelir.

Yazma becerisi. Yazmak; okuma, dinleme yoluyla elde edinilen bilgileri yazıyla ifade etmektir (Sever, 2004; s. 21). Yazma, sonradan kazanılan ve üst düzey düşünme becerileri gerektiren bir beceridir (Sever, Kaya ve Aslan, 2006; s. 26). Yazmak, yaratıcı bir süreç olup her bireyin kendine özgü bir yazma özgünlüğü bulunmaktadır (Pamuk, 1999; s. 105).

Konuşma ve yazma aynı işlevi gerçekleştirmek üzere kullanılan kendine özgü gerçeklikleri bulunan iki beceridir. Anlama ve anlatma çabası içindeki birey, her ikisinin de

kendine özgü gerçekliklerini tanımak ve buna uygun davranmak zorundadır (Adalı, 2004; s. 32). Konuşma ile yazma arasında şu farklar bulunmaktadır (Özbay, 2006; s. 124):

1. Konuşma sırasında kullanılan ses, vurgu, jest, mimik gibi olanaklar yazılı anlatımda yoktur. Bunların yerini noktalama işaretleri almıştır.
2. Yazılı anlatım geriye dönüşlerle bireye eksiklerini tamamlama, hatalarını düzeltme olanağı sunduğundan sözlü anlatıma göre daha avantajlıdır. Ancak, bu durum yazana daha çok sorumluluk yükler.
3. Konuşmada kullanılan üslup konuşma ortamı ve dinleyiciye göre seçilirken yazılı anlatımda üslubu belirleyen metnin türüdür.

Nitelikli bir yazılı anlatım için, dil kullanıcısının yazma ile ilgili aşağıda belirtilen bazı temel yeterlilikleri edinmiş olması gerekir (Hamzadayı, 2010; s. 34):

- Yazım, noktalama ve dilbilgisi kurallarını bilmeli ve doğru bir biçimde uygulayabilmeli,
- Okunur bir yazı ile yazabilmeli,
- Yazma konusuyla ilgili plan yapabilmeli,
- Sözcük, cümle ve paragrafların metin içindeki işlevlerini bilmeli ve uygulayabilmeli,
- Dilin işleyiş düzenine uygun (anamlı ve kurallı) cümleler kurabilmeli,
- Metin türlerine ilişkin bilgi sahibi olmalıdır.

Yazma becerisini her birey etkili bir şekilde edinemez. Yazma becerisi yetenekle değil eğitimle elde edilir (Kavcar, 1983:114). Yazma becerisini geliştirebilmenin en tem yolu, düşünmek ve dinlemektir.

İlköğretim Programları

Dünyadaki hızlı gelişmeler bireysel ve toplumsal beklentileri yükseltmektedir. Toplumsal ve bireysel olarak beklentilerin karşılanabilmesi için toplum içerisinde yaşayan bireylerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Özellikle yeni yetişen

bireylerin daha iyi yetişebilmesi amacıyla öğretim programları 2004-2005 öğretim yılından itibaren yenilenmiştir. Yenilenen bu programlarla beceri öğretimi önem kazanmıştır. Bu yüzden programların yapısına, toplumun istek ve ihtiyaçlarına ve yüzyılın doğasına uygun olarak öğretim programlarında kazandırılması gereken beceriler belirlenmiştir. İlköğretim programlarındaki değişikliğin sebepleri, araştırma sonuçlarının eğitime yansıtılmak istenmesi, kaliteli eğitim anlayışını ortaya koymak, devletin isteklerine duyarlı vatandaşlar yetiştirmek, değişen dünyaya ayak uydurmak, öğretim programlarının yetersizliği, ezberci anlayış yerine yapılandırmacı anlayışı geliştirmek, öğrencilerin ilgili ve ihtiyaçlarına yönelik programları revize etmek, öğrencilerin gerçek dünyaya ayak uydurmalarını sağlamak, programlarda bütünlük sağlamak, öğrencilerin temel becerilerini geliştirmek ve uluslararası düzeyde öğrenci yetiştirebilmek olarak sıralanabilir (MEB, 2005e; s. 4-5):

İlköğretim programlarının değişme nedenleri ele alındığında temel amacın Türkiye’de öğrenim gören öğrencilere 21. yüzyıla hazırlamak olduğu anlaşılacaktır. Bu yüzyılda bilgiyi ezberleyen değil; yorumlayan, anlayan ve anlatabilen öğrencilere ihtiyaç vardır. Kullanılmayan bilginin günümüzde bir anlamı yoktur, bilgi beceriye dönüşmeli ve hayatın içerisinde kullanılmalıdır.

İlköğretim programlarının çıkış amacı Türkiye’nin dünya ülkelerinden geri kalmaması üzerine kurulmuştur. Bu anlayış noktasından hareketle ülkenin devamlılığını sağlayacak, dünyadaki gelişmelere uyumlu, Avrupa Birliği hedeflerine uygun, uluslararası sınavlarda başarı elde etmeye yönelik bir vizyon planı ortaya konulmuştur (MEB, 2005e; s. 5):

İlköğretim programları, uluslararası başarı normlarını dikkate almaktadır. Programlar hazırlanırken her ne kadar uluslararası gelişmeler göz önünde bulundurulsa da ülkenin kendi iç dinamikleri de göz önünde bulundurulmalıdır.

Öğretim programlarının öğeleri ve içeriği. Öğretim programlarının öğelerinin ve içeriğinin oluşturulmasında öğrencinin Türkçeyi doğru ve etkin kullanma, kültürel değerlere

önem verme, öğrenmekten ve okumaktan zevk alma, kendini ifade edebilme, aileyi öğrenme sürecinde dâhil etme, uluslararası düzeyde en az bir yabancı dili etkin bir şekilde kullanabilme, bilişim teknolojilerini yüzyılın şartlarına uygun kullanabilme, birliktelik sağlayabilme, iletişim kurabilme, değişime ayak uydurabilme, bilinçli vatandaş profili oluşturabilme, fırsatları değerlendirebilme, toplumsal kurallara uyabilme ve toplumsal aidiyet oluşturabilme, bilinçli bireysel tercihler oluşturabilme, hoşgörülü olabilme ilkeleri göz önünde bulundurulmuştur (MEB, 2005e; s. 8-9).

Yukarıda verilen ilkeler incelendiğinde programların öncelikli hedefi öğrencilerin kendilerini ifade etmelerini sağlamaktır. Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için ana dilleri ve öğretim dilleri olan Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmaları gerekmektedir. Kültürel değerlere önem vermeli, birlikte çalışma ve iletişim kurmaya özen gösterilmelidir. Elde edilen bilgilerin çoğu okuyarak elde edildiği için öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren okumaktan zevk almaları sağlanmalıdır.

İlköğretim programları ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi. Dil, bireyler arasındaki en önemli iletişim aracıdır. Dil, düşünce ve kültür üzerinde etkilidir. Öğrenme kapasitesiyle de yakın ilişki içerisinde olan toplumun var olmasında önemli bir etkiye sahiptir. Dilin doğru, etkili ve güzel kullanılabilmesi temel dil becerilerinin etkin kullanılmasıyla doğru orantılıdır. Düşünmenin üzerinde de büyük etkisi olan dil, diğer bilimlerin anlaşılabilmesi için en etkili araçtır. Bu yüzden öğretim dili Türkçe olan Türkiye’de dil becerilerinin programlarda etkili bir şekilde yer alması ve öğrencilerin öncelikle Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanması gerekmektedir. Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları incelendiğinde öğretim programlarının devlete karşı görev ve sorumluluklarını bilen, kendini iyi derecede yetiştirmiş vatanına faydalı olabilen, bireysel olarak mutlu olup toplumsal mutluluğa katkıda bulunabilen bireyler yetiştirebilmeyi amaç edinildiği görülecektir (MEB, 2005a).

Yukarıda verilen genel amaçları kazandırabilmek için öncelikle Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanılması gerekmekte ve öğretim programlarında bu beceriyi kazandırmaya yönelik kazanımların bulunması gerekmektedir.

Türkçe dersi öğretim programı ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi.

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'yla Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan; eleştirel ve yaratıcı düşünebilen, bilgiyi kullanabilen, üretebilen, girişimci, kişisel ve sosyal değerlere önem veren bireyler yetiştirme amaçlanmaktadır (MEB, 2005c; s. 3). Bu amaç doğrultusunda öğrencilerden temel dil becerilerini etkili bir şekilde kullanmaları, üst düzey düşünme becerileri kazanmaları, bilgiyi keşfedip zihinde yapılandırıp gerçek yaşama uyarlamaları beklenmektedir.

Programın genel amaçları içerisinde yer alan dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini geliştirmek ve Türkçeyi sevmelerini, doğru, etkili ve güzel kullanmalarını sağlamak maddeleriyle Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine önem verildiği gösterilmiştir (MEB, 2005c; s. 12).

Program için hazırlanan kazanımlar öğrenme alanlarının altında gruplandırılmıştır. Bu kazanımların hepsi Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanımıyla doğrudan ilişkilidir.

Tablo 3

Türkçe Dersi Öğretim Programında Yer Alan Öğrenme Alanları, Alt Alanlar ve Kazanım Sayıları

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Toplam Kazanım Sayısı	Kazanım Sayısı				
			1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
	Dinleme Kurallarını Uygulama	5	3	3	4	5	5
Dinleme	Dinlediğini Anlama	38	16	24	32	34	36
	Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Dinleme	9	3	3	4	7	8

Tablo 3'ün devamı

Öğrenme Alanı	Alt Öğrenme Alanı	Toplam Kazanım Sayısı	Kazanım Sayısı				
			1. sınıf	2. sınıf	3. sınıf	4. sınıf	5. sınıf
Konuşma	Kendini Sözlü Olarak İfade Etme	30	12	14	19	27	28
	Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Konuşma	12	8	8	9	11	12
Okuma	Okuma Kurallarını Uygulama	11	7	9	9	9	9
	Okuduğunu Anlama	43	14	25	35	41	42
	Anlam Kurma	3	1	1	2	3	3
	Söz Varlığını Geliştirme	7	3	4	5	6	6
	Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Okuma	13	9	12	12	11	11
Yazma	Yazma Kurallarını Uygulama	16	10	11	12	14	14
	Kendini Yazılı Olarak İfade Etme	35	7	16	19	30	34
	Tür, Yöntem ve Tekniklere Uygun Yazma	19	8	10	13	14	16
Görsel Okuma	Görsel Okuma	17	12	13	15	15	16
Görsel Sunu	Görsel Sunu	11	5	6	9	10	10

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dinleme öğrenme alanında 52 kazanım, konuşma öğrenme alanında 56, okuma öğrenme alanında 77, yazma öğrenme alanında 70, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanında ise 28 kazanım yer almaktadır. Bütün öğrenme alanlarında yer alan kazanım sayısı 283'tür. Bu toplam kazanım sayısı Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle doğrudan ilişkilidir.

Hayat bilgisi dersi öğretim programı ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi. Hayat Bilgisi dersiyle öğrencilerin hayatı anlamlandırmaları sağlanmak istemektedir. 2009 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı'yla bireyler, bir bütün olarak ele alınmış ve bütün öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek program sürecinde yer almıştır (MEB, 2005a).

Programda öğrencilere kazandırılacak olan beceriler arasında yer alan Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle kazandırılmak istenen alt beceriler etkili dinleme, güzel yazma, Türkçeyi etkin bir şekilde kullanma, Türkçeyi doğru kullanmadır (MEB, 2005; s. 19):

Tablo 4

Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Yer Alan Kazanımlar ve Ders Saati Sayısı

Sınıf	TEMA ADI									TOPLAM	
	OKUL HEYECANIM			BENİM EŞSİZ YUVAM			DÜN, BUGÜN, YARIN				
	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oranı (%)	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oranı (%)	Kazanım Sayısı	Ders Saati	Oranı (%)	Kazanım Sayısı	Ders Saati
1. sınıf	41	86	46	29	60	32	16	34	22	86	180
2. sınıf	34	65	36	37	70	39	24	45	25	95	180
3. sınıf	34	55	31	45	73	41	32	52	28	111	180

Tablo 4’te Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nda yer alan kazanımların ve ders saatlerinin sayısı gösterilmektedir. Hayat Bilgisi 1, 2 ve 3. sınıfa ait Okul Heyecanım temasında toplam 109 kazanım bulunmaktadır. Bu kazanımların sadece dört tanesi Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgilidir. Benim Eşsiz Yuvam temasında 111 kazanım yer almaktadır ve bu kazanımların iki tanesi Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgilidir. “Dün, Bugün, Yarın” temasında 72 kazanım yer almaktadır ve bu kazanımların sekiz tanesi Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgilidir.

Tablo 5

Hayat Bilgisi Öğretim Programında Yer Alan Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Kazanımlar

Sınıf	OKUL HEYECANIM TEMASI
1. Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> Arkadaşları ile iyi ilişkiler geliştirme konusunda yapması gerekenleri sözlü olarak ifade eder.
2. Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> Neden dengeli ve düzenli beslenmesi gerektiğini araştırır ve anlatır.

Tablo 5'in devamı

3. Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> Okulda, bir kaza ya da acil durum meydana geldiğinde neler yapılması gerektiğini ifade eder. Atatürk'ün öğrenim hayatı hakkında araştırma yaparak edindiği bilgileri yazılı, sözlü veya görsel yollarla ifade eder. Kaynakları bilinçli olarak tüketmenin aile bütçesine katkısını açıklayan çeşitli etkinliklerde bulunur. Ailesiyle birlikte eğlenmenin aile bireyelerine katkılarını açıklar, bunun için planlar yapar ve planıyla ilgili düşüncelerini etkili bir biçimde sunar.
DÜN, BUGÜN, YARIN TEMASI	
1. Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> Küçükken sahip olduğu bir oyuncakıyla ilgili duygu ve düşüncelerini ifade ederek bunu arkadaşlarıyla paylaşır. Kısa bir öz geçmiş hazırlayarak kendini tanıtır. Atatürk'ün çocukluk anılarını araştırarak sınıfta sunar. Bayram kutlamalarındaki duygularını sözlü olarak ifade eder. İnsanların çevreyi hangi yollarla değiştirdiğini ve bunun için neler yaptıklarını araştırır ve anlatır.
3. Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> Kendisinin veya anne-babasının hayatında zaman içinde oluşan değişiklikleri fark eder ve bunları sözlü ya da yazılı olarak sunar. Ulaşım araçlarının geçmişten günümüze nasıl bir değişim geçirdiğini araştırarak bulgularını sınıfta sunar. Geleceğin teknolojik bir ürününü tasarlar, bunu akıcı ve özgün bir şekilde ifade eder. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin günlük yaşamımızda hangi amaçlarla kullanıldığı hakkında bilgi toplar ve sınıfta sunar.

Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi. Sosyal Bilgiler Dersi öğretim programıyla 21. yüzyıl ulusal ve uluslararası hedeflerine uygun temel becerileri bu alanda etkili kullanabilen, sorumluluk sahibi, insan haklarına saygılı bireyler yetiştirmeyi hedeflenmektedir (MEB, 2005b). Bu vizyon çerçevesinde Sosyal Bilgiler dersi geçmişle geleceği bütünleştiren bir ders olarak planlanmıştır (MEB, 2005b). Programda Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi içeriği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma ve görsel okuma/sunu öğrenme alanları verilmiştir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda dili doğru kullanabilmek için dil becerilerini doğru, etkili ve güzel kullanabilmek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda kazanımlar da dil becerileri yoluyla biçimlendirilmiştir. Aşağıda verilen tabloda Sosyal

Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanımıyla ilgili yer alan kazanımlar, temalara göre verilmiştir.

Tablo 6

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında Yer Alan Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Kazanımlar

Sınıf	KENDİMİ TANİYORUM TEMASI
4. Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> • Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyar. (Konuşma) • Olayları, oluş sırasına göre yazar. (Yazma)
	GEÇMİŞİMİ ÖĞRENİYORUM TEMASI
	<ul style="list-style-type: none"> • Konuşurken dinleyicilere sorular sorar ve sorulara cevap verir.(Konuşma) • Konuşmalarında betimlemeler yapar. (Konuşma) • Duyuru, afiş vb. yazar. (Yazma) • İş birliği yaparak yazar. (Yazma) • Beden dilini yorumlar. (Görsel okuma) • Dinlediklerini anlamlandırmada sunulan görsellerden yararlanır. (Dinleme)
	YAŞADIĞIM YER TEMASI
	<ul style="list-style-type: none"> • Sunuma hazırlık yapar. (Görsel Sunu)
	UZAKTAKİ ARKADAŞLARIM TEMASI
	<ul style="list-style-type: none"> • Beden dilini yorumlar. (Görsel okuma) • Çevresindeki sosyal olayları anlamlandırır ve yorumlar. (Görsel okuma)
	ADIM ADIM TÜRKİYE TEMASI
	<ul style="list-style-type: none"> • Reklamlarda verilen mesajları sorgular. (Görsel okuma) • Resim ve fotoğrafları yorumlar. (Görsel okuma) • Beden dilini yorumlar. (Görsel okuma)
	GERÇEKLERLE DÜŞLER TEMASI
5. Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> • Yankılayıcı (tekrar ederek) okur. (Okuma)
	HEPİMİZİN DÜNYASI TEMASI
	<ul style="list-style-type: none"> • Grup çalışmalarında duygu ve düşüncelerini paylaşır. (Konuşma)

Tablo 6 incelendiğinde 4. sınıfta yer alan temalarda toplam 8 kazanımın, 5. sınıfta yer alan temalarda toplam 5 kazanımın yer aldığı görülmektedir.

Fen ve teknoloji ile fen bilimleri dersi öğretim programı ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi. İlköğretim 4 ve 5. sınıf Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2004 yılı öğretim programı reformu çerçevesinde olarak hazırlanmıştır.

Talim Terbiye Kurulu; 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğretim programlarının 2013-2014 öğretim yılından itibaren 5. sınıflardan başlamak üzere kademeli olarak uygulamadan kaldırılmasını ve İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Öğretim Programı'nın, 2013-2014 öğretim yılından itibaren 5.; 2014-2015 öğretim yılından itibaren 3. sınıflardan başlamasını kararlaştırmıştır.

Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı amacı öğrencileri fen okuryazarı olarak yetiştirmektir. Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı'nda beceriler, bilimsel süreç becerileri ve yaşam becerileri olarak ikiye ayrılmıştır. Programın geneli incelendiğinde becerilerin ve kazanımların içerisinde Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin yer almadığı görülmektedir.

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar şu şekildedir (MEB, 2005d; s. 5):

Tablo 7

Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programında Yer Alan Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Kazanımlar

Sınıf	MADDEYİ TANIYALIM TEMASI
4. Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> Dinlediği konuya uygun farklı başlıklar bulur.(Dinleme) Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar. (Görsel Okuma) <p style="text-align: center;">KUVVET ve HAREKET TEMASI</p> <ul style="list-style-type: none"> Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar. (Görsel Okuma) Dinlediği konuya uygun farklı başlıklar bulur.(Dinleme)
	<p style="text-align: center;">IŞIK ve SES TEMASI</p> <ul style="list-style-type: none"> Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir. (Görsel Okuma) Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır. (Görsel Sunu) <p style="text-align: center;">VÜCUDUMUZ BİLMECESİNİ ÇÖZELİM TEMASI</p> <ul style="list-style-type: none"> Trafik işaretlerinin anlamlarını bilir. (Görsel Okuma) Duygu, düşünce, bilgi ve izlenimlerini resim, şekil, sembol ve renkleri kullanarak görselleştirir. (Görsel Sunu) Bilgi, duygu ve düşüncelerini sunmak amacıyla bilişim teknolojilerinden yararlanır. (Görsel Sunu)

Tablo 7'in devamı

	MADDENİN DEĞİŞİMİ VE TANINMASI TEMASI
	• Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verir. (Yazma)
	DÜNYA, AY VE GÜNEŞ TEMASI
	• Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar. (Görsel Okuma)
	• Konuşmalarında karşılaştırmalar yapar. (Konuşma)
	CANLILAR DÜNYASINI GEZELİM, TANIYALIM TEMASI
5. Sınıf	• Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar. (Görsel Okuma)
	• Konuşması, konuşma içeriği ve konuşma ortamı hakkında düşünce belirtir. (Konuşma)
	• Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunar. (Görsel Sunu)
	IŞIK ve SES TEMASI
	• Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar. (Görsel Okuma)

Tablo 7 incelendiğinde Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmayla ilgili 4. Sınıfta 6, 5. sınıfta ise 10 kazanımın yer aldığı görülecektir.

Matematik dersi öğretim programı ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi. Matematik Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin matematiği öğrenme güçlüğüne yenmek amacıyla oluşturulmuş bir programdır (MEB, 2009). Programla, diğer derslerin programlarında (Hayat Bilgisi, Türkçe, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) olduğu gibi öğrencilerin ortak becerileri kazanmaları hedeflenmektedir. Bu ortak becerilerden biri de Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisidir.

İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı'nda yer alan Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanımıyla ilgili kazanımlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 8

İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programında Yer Alan Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Kazanımlar

Sınıf	SAYILAR ÖĞRENME ALANI
1. Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> • Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. (Görsel Okuma) • Sunuma hazırlık yapar. (Görsel Sunu) • Görsellerden yararlanarak söz varlığını geliştirir. (Okuma) • Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar. (Yazma)

Tablo 8'in devamı

	<ul style="list-style-type: none"> • Topluluk önünde konuşur. (Konuşma)
	GEOMETRİ ÖĞRENME ALANI
1. Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> • Dinleyicilerle göz teması kurar. (Konuşma) • Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır. (Görsel Sunu) • Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. (Görsel Okuma) • Karikatürde verilen mesajı algılar. (Görsel Okuma)
	SAYILAR ÖĞRENME ALANI
2. Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> • Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar. (Yazma) • Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar. (Yazma) • Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır. (Yazma)
	GEOMETRİ ÖĞRENME ALANI
	<ul style="list-style-type: none"> • Reklamlarda verilen mesajları sorgular. (Görsel Okuma)
	ÖLÇME ÖĞRENME ALANI
	<ul style="list-style-type: none"> • Kelimeleri yerinde ve anlamlarına uygun kullanır. (Yazma)
	SAYILAR ÖĞRENME ALANI
	<ul style="list-style-type: none"> • Sayfa düzenine ve temizliğine dikkat eder. (Yazma) • Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. (Görsel Okuma) • Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar. (Yazma)
	GEOMETRİ ÖĞRENME ALANI
3. Sınıf	<ul style="list-style-type: none"> • Konuşmalarında betimlemeler yapar. • Bütün yazılarını bitişik eğik yazı ile yazar. • Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. (Görsel Okuma)
	ÖLÇME ÖĞRENME ALANI
	<ul style="list-style-type: none"> • Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. (Görsel Okuma) • Bitişik eğik yazı harflerini kurallarına uygun yazar. (Yazma)
	VERİ ÖĞRENME ALANI
	<ul style="list-style-type: none"> • Reklamlarda verilen mesajları sorgular. (Görsel Okuma) • Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır. (Görsel Sunu) • Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır. (Görsel Sunu)
	SAYILAR ÖĞRENME ALANI
	<ul style="list-style-type: none"> • Beden dilini yorumlar. (Görsel Okuma) • Harita ve kroki okur. (Görsel Okuma) • Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır. (Yazma)
	GEOMETRİ ÖĞRENME ALANI
	<ul style="list-style-type: none"> • Reklamlarda verilen mesajları sorgular. (Görsel Okuma) • Beden dilini yorumlar. (Görsel Okuma) • Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazar. (Görsel Okuma) • Harita ve kroki okur. (Görsel Okuma)
4. SINIF	<ul style="list-style-type: none"> • Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. (Görsel Okuma)
	ÖLÇME ÖĞRENME ALANI
	<ul style="list-style-type: none"> • Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını bilir. (Görsel Okuma)
	VERİ ÖĞRENME ALANI
	<ul style="list-style-type: none"> • Sunularında gerçek nesne ve modelleri kullanır. (Görsel Sunu) • Sunularında içeriğe uygun görseller seçer ve kullanır. (Görsel Sunu) • Kelimeler, cümleler ve satırlar arasında uygun boşluklar bırakır. (Yazma)

Tablo 8’de görüldüğü gibi Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili 1. Sınıfta 9, 2. Sınıfta 5, 3. Sınıfta 11, 4. Sınıfta 11 kazanım yer almaktadır.

İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda, temel beceriler belirlenmiş ve bu becerilerin geliştirilmesi amacıyla kazanımlar oluşturulmuştur (MEB, 2005; s. 20).

Programda Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazanımlarla ilişkilendirilmemiş, her üniteye verilmesi gereken öncelikli kazanımlar belirlenmiştir. Aşağıdaki tabloda Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanımıyla ilgili öncelikli olarak yer verilmesi gereken üniteler listelenmiştir.

Tablo 9

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Türkçenin Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisinin Öncelikli Olarak Kazandırılması Gereken Üniteler

Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım
 İbadet Konusunda Bilgilenelim
 Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım
 Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz
 İslamiyet ve Türkler
 Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed
 Din ve Güzel Ahlak
 Kaza ve Kader
 Hz. Muhammed’in Hayatından Örnek Davranışlar

Kur’an-ı Kerim’i Tanıyalım ünitesinde Kur’an-ın, evrensel bir kitap olduğu; indiriliş süreci, kitap hâline getirilmesi ve çoğaltılması, Kur’an’ın iç düzeni, Hz. Lokman’ın öğütleri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi etkili bir şekilde kullanılarak öğrencilerin bu konuları etkili biçimde kavramaları sağlanabilir.

İbadet Konusunda Bilgilenelim ünitesinde ibadetın anlamı, ibadetle ilgili kavramlar, niçin ibadet edildiği, başlıca ibadetler, camilerin genel özellikleri, dua etmenin önemi, Kur'an'dan ve Hz. Muhammed'in sözlerinden dua örnekleri, kültürümüzden dua örnekleri, ibadetlerin davranışlar üzerindeki etkisi Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle daha etkili biçimde öğrencilere kavratılabilir.

Sevinç ve Üzüntülerimizi Paylaşalım ünitesinde paylaşmanın insan için bir ihtiyaç ve erdem olduğu, dinî ve millî bayramların ne zaman ve nasıl kutlandığı, sevinç ve üzüntülerin paylaşılmasında millî ve dinî bayramlarımızın önemi, Cuma gününün müslümanlar için önemi, toplumumuzda önem verilen bazı gün ve geceler Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle daha etkili biçimde öğrencilere kavratılabilir.

“Vatanımızı ve Milletimizi Seviyoruz” ünitesinde vatan, millet ve bayrak sevgisi; “İslamiyet ve Türkler” ünitesinde Türklerin müslüman olma süreci, Türklerdeki peygamber sevgisi, “Bir İnsan ve Peygamber Olarak Hz. Muhammed” ünitesinde bir insan ve peygamber olarak Hz. Muhammed'in hayatı, “Din ve Güzel Ahlak” ünitesinde güzel ahlaklı olmanın şartları ve dinin güzel ahlaklı olmadaki önemi; “Kaza ve Kader” ünitesinde kaza ve kader kavramlarının dinimizdeki yeri; “Hz. Muhammed'in Hayatından Örnek Davranışlar” ünitesinde güzel davranışlara Hz. Muhammed'in hayatından örnekler verme Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle etkili bir şekilde öğretilmeye çalışılacaktır ve bu beceri belirtilen ünitelerde öncelikli verilmesi gereken beceri olarak belirlenmiştir.

Bölüm II : Yöntem

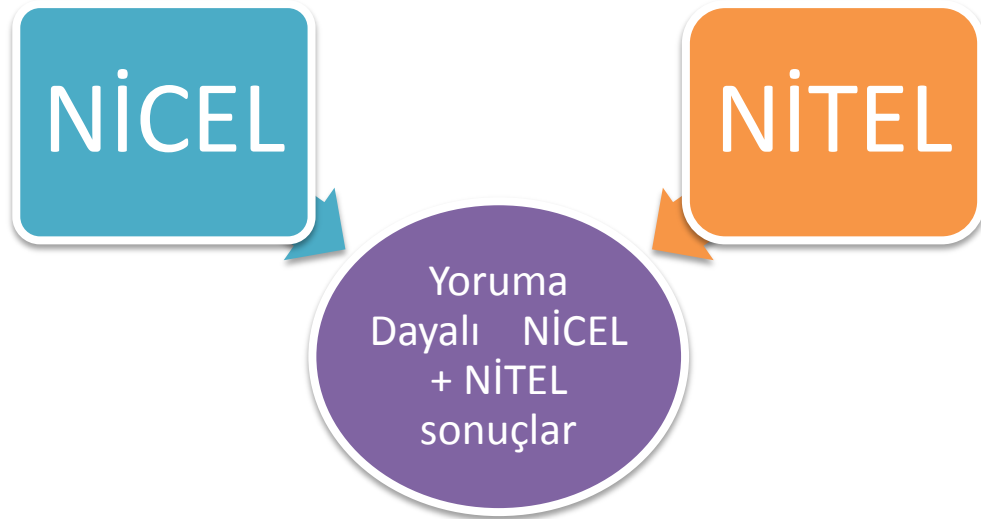
Araştırmanın bu bölümünde araştırma deseni, araştırmanın evreni ve örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama araçları, veri analiz teknikleri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Karma araştırma desenlerde araştırmacılar tarafından farklı tasarımlar kullanılmaktadır (Creswell, 2003; Creswell ve Plano Clark, 2007; Johnson ve Onweubuzie, 2004; Leech ve Onweubuzie, 2009; Morse, 2003). Bu tasarımların içerisinde Creswell ve Plano Clark (2007)'in karma araştırma tasarımının hem anlaşılır, hem de araştırmanın doğasına uygun olduğu düşünülmektedir.

Karma araştırma desenlerinde hem nitel hem de nicel veriler toplanır. Bu veriler farklı yollarla toplanabilir. Bu veriler toplanmadan önce desenlerin belli bir felsefik yapıya ilişkilendirilmesi gerekmektedir. Karma araştırmalar Dewey'in faydacılık felsefesi üzerine kurulmuştur (Creswell ve Plano Clark, 2007). Araştırmacıların çalışmalarında karma araştırma desenini kullanırken göz önünde bulundurdıkları beş özellik; çeşitleme, sağlama, gelişme, ateşleme ve genişlemedir (Greene, Caracelli ve Graham, 1989; s. 258-260; Hesse-Biber, 2010; s. 3-5). Nitel ve nicel verileri birleştirerek, verilerle bağlantı kurarak ve verileri gömülü yapmak üzere üç şekilde karma yapılır.

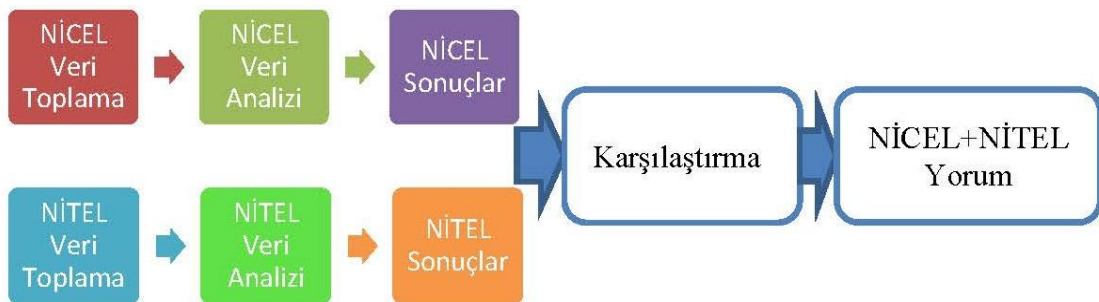
Karma çeşitleme deseni. Karma çeşitleme deseni, desenler içerisinde en çok bilinen karma araştırma desendir. Bu desen, araştırma probleminin anlaşılmasını sağlayacak aynı konu üzerinde farklı ama tamamlayıcı veriler olduğunda kullanılır. Bu desende araştırmacı nicel istatistiksel verilerle, nitel verileri karşılaştırma şansı yakalar ve bu desen, araştırmacının verilerini genişletmek istediğinde kullanabileceği en iyi desendir (Creswell ve Plano Clark, 2007; s. 63).



Şekil 2. Karma çeşitleme deseni.

Karma çeşitleme deseninde Tek Noktada Birleştirme Modeli (Convergence Model), Veri Dönüşümü Modeli (The Data Transformation Model), Nicel Verileri Doğrulama Modeli (The Validating Quantitative Data Model) ve Çok Düzeyli Model (Multilevel Model) olmak üzere dört farklı model bulunmaktadır. Karma çeşitleme içerisinde yer alan Tek Noktada Birleştirme ve Veri Dönüşümü modeli araştırmacının verileri nasıl birleştireceği konusunda diğer modellerden ayrılır. Nicel Verileri Doğrulama modeli ise genel olarak tarama tipi araştırmalarda kullanılır. Çok Düzeyli model genel olarak farklı seviyelerdeki analiz için kullanılır (Creswell ve Plano Clark, 2007). Araştırmanın bu bölümünde yukarıda verilen modeller kısaca açıklanmıştır.

Tek Noktada Birleştirme Modeli (Convergence Model)



Şekil 3. Tek noktada birleştirme modeli.

Bu model karma çeşitleme modelinin geleneksel modeli sayılabilir. Bu modelde araştırmacı nicel ve nitel verileri farklı zamanlarda toplar. Yorumdan önce nicel ve nitel araştırma sonuçları birbiriyle karşılaştırılır (Creswell ve Plano Clark, 2007).

Veri Dönüşümü Modeli (The Data Transformation Model)



Şekil 4. Veri dönüşümü modeli.

Araştırmacılar bu modeli genel olarak verileri dönüştürmek amacıyla kullanırlar. Bu modelde veri toplama ve analiz farklı zamanlarda yapılır. Nitel veriler toplandıktan sonra nicel verilere dönüştürülür. Veri toplama ve analizinden sonra nicel verilere dönüştürülen veriler ve nicel veriler birbiriyle ilişkilendirilip karşılaştırılır. Son olarak bu iki veri seti yorumlanır (Creswell ve Plano Clark, 2007).

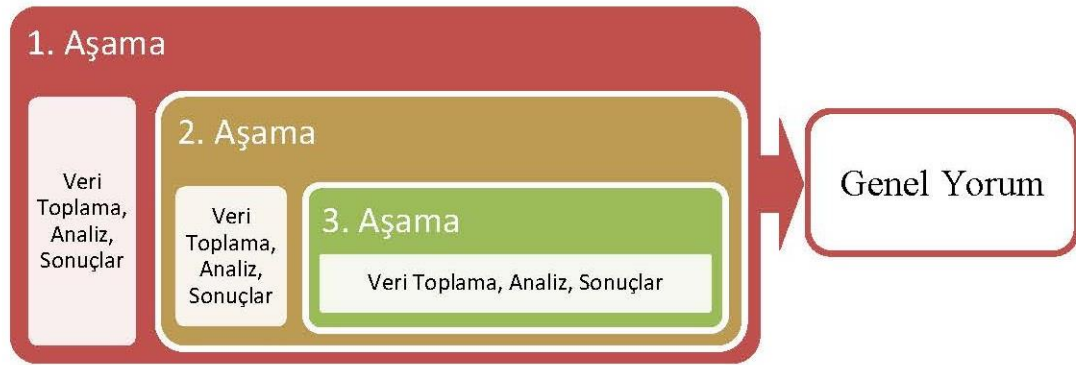
Nicel Verileri Doğrulama Modeli (The Validating Quantitative Data Model)



Şekil 5. Nicel verileri doğrulama modeli.

Araştırmacı bu modeli genel olarak nicel verileri genişletmek amacıyla kullanır(Creswell ve Plano Clark, 2007). Araştırmanın modeli bölümünde bu model ile ilgili geniş bir açıklama yapılacaktır.

Çok Düzeyli Model (Multilevel Model)

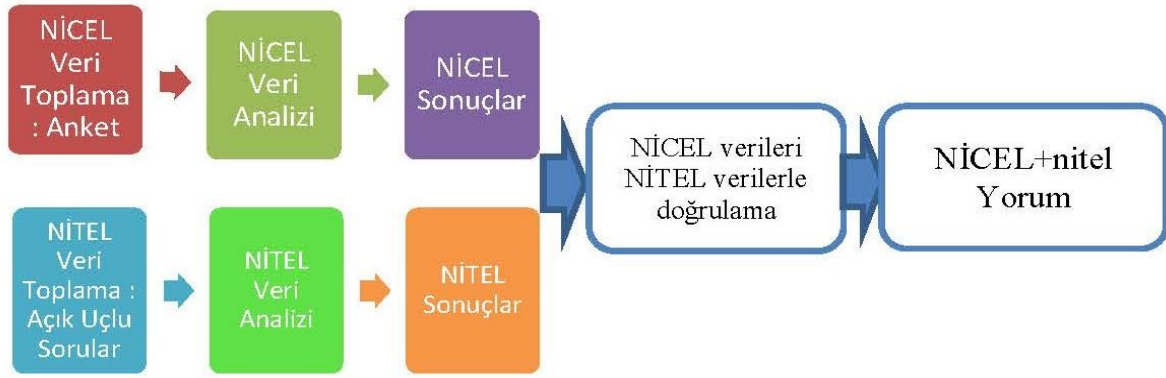


Şekil 6. Çok düzeyli model.

Bu modelde her seviyede farklı nitel ve nicel yöntemler kullanılarak bir sistem oluşturulur. Her seviyede bulunan veriler birleştirilerek genel yorum bölümünde elde edilen veriler yorumlanır (Creswell ve Plano Clark, 2007).

Araştırmanın Modeli

Tarama verilerinin bulgularını genişletmek amacıyla kullanılan model, Karma Çeşitleme Deseni içerisinde yer alan Nicel Verileri Doğrulama modelidir. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket, toplanan verileri desteklemek amacıyla açık uçlu sorular kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle nicel veriler kullanılması düşünülmüştür. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisiyle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin detaylı bir şekilde incelenebilmesi ve nicel verileri doğrulamak amacıyla nitel verilerin toplanması uygun görülmüştür. Bu doğrultuda araştırılmak istenen konuyu en iyi şekilde araştırılmasını sağlayacak en uygun modelin Karma Çeşitleme Deseni içerisinde yer alan Nicel Verileri Doğrulama modeli olduğu tespit edilmiştir.



Şekil 7. Nicel verileri doğrulama modeli.

Bu model, genel olarak nicel verileri desteklemek amacıyla kullanılır. Bunun için bu modelde nicel veriler anket yoluyla toplanır, nitel verilerse anketin altına açık uçlu sorular yerleştirilerek toplanır. Anket içerisinde yer alan bu açık uçlu sorular araştırmaya katılan katılımcıların nicel verilerini zenginleştirmelerini sağlar (Creswell ve Plano Clark, 2007).

Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasında genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümünde ise açık uçlu sorulardan faydalanılmıştır. Genel tarama modelinde çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varabilmek amacıyla araştırmacının örneklem üzerinde yaptığı genel düzenlemelerdir (Karasar, 2011; s. 79). Tarama araştırmalarının amacı araştırma sorusuyla ilgili varolan durumun betimlenmesidir (Büyüköztürk vd., 2012; s. 177). Genel tarama modellerini Karasar (2011) ilişkisel ve tekil tarama modeli olmak üzere ikiye ayırmaktadır. Büyüköztürk vd. ise (2012) kesitsel, boylamsal ve geçmişe dönük olmak üzere üçe ayırmakta, ilişkisel tarama modeli korelasyonel araştırmalar olarak genel tarama modelinin altında değil, tek başına bir başlık olarak ele alınmaktadır.

Bu araştırmada Çanakkale ili merkezinde, ilçelerinde ve köylerinde öğretmenlik yapan sınıf öğretmenlerine ulaşılarak; ilkökul öğrencilerinin ortak temel beceriler içerisinde yer alan Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Veri toplama aracının ilk bölümünde değişkenler, ikinci

bölümünde Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili maddeler, üçüncü bölümünde ise Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili açık uçlu sorular yer almaktadır.

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Çanakkale merkezi, ilçeleri ve köylerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın evrenini tespit etmek amacıyla 2012-2013 eğitim-öğretim yılının başında Çanakkale İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Çanakkale merkezinde, ilçelerinde ve köylerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin listesi alınmıştır. Bu listeye göre araştırmanın evreni aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 10

Araştırmanın Evreni

Çanakkale merkez ve ilçeleri	Sınıf öğretmeni sayıları	
	n	%
Ayvacak	64	5,44
Bayramiç	73	6,20
Biga	202	17,17
Bozcaada	7	0,59
Çan	125	10,62
Eceabat	28	2,38
Ezine	93	7,90
Gökçeada	19	1,61
Gelibolu	102	8,67
Lapseki	70	5,95
Merkez	310	26,42
Yenice	83	7,05
Genel Toplam	1176	100

Tablo 10 incelendiğinde araştırmanın evreninde 1176 sınıf öğretmenin yer aldığı görülmektedir. Araştırmanın evreninde yer alan sınıf öğretmenlerinin % 5,44'ü Ayvacık

ilçesinde, % 6,20'si Bayramiç ilçesinde, %17,17'si Biga ilçesinde, 0,59'u Bozcaada ilçesinde, 10,62'si Çan ilçesinde, % 2,38'i Eceabat ilçesinde, % 7,90'ı Ezine ilçesinde, % 1,61'i Gökçeada ilçesinde, % 8,67'si Gelibolu ilçesinde, % 5,95'i Lapseki ilçesinde, % 26,42'si merkez ilçede, % 7,05'i Yenice ilçesinde görev yapmaktadır.

Araştırmanın örneklemini belirlemek için seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği, her bir evren biriminin yalnız bir tabakaya ait olacağı ve hiçbir evren biriminin açıkta kalmayacağı bir örnekleme çeşididir (Büyüköztürk vd., 2012; s. 85). Araştırmada Çanakkale'de il merkezi ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin her bir ilçe için örneklemini teşkil edecek sayıda alınması kararlaştırılmış ve tabakalı örnekleme yöntemi araştırmanın nicel veri toplama bölümünde kullanılmıştır.

Araştırmanın nitel bölümünde ölçme aracının sonunda yer alan açık uçlu sorular için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu örnekleme yönteminde ölçüt, araştırmacı tarafından oluşturulur (Yıldırım ve Şimşek, 2011; s. 112). Araştırmanın nitel bölümündeki ölçüt araştırmanın açık uçlu sorulara yeterli cevap vermeleridir. Araştırmanın veri toplama aracı incelendiğinde araştırmaya katılan birçok sınıf öğretmenin araştırmanın nicel bölümünde yer alan anketi doldurduğu, araştırmanın nitel bölümünde yer alan açık uçlu sorulara cevap vermediği görülmüştür. Açık uçlu sorulara cevap veren sınıf öğretmenleri arasında bazılarının ise bu bölümü düzgün doldurmadığı görülmüştür. Bu yüzden nitel bölümün çalışma grubunu, bu bölümü doğru ve istenilen bir biçimde dolduran 147 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmada gönüllülük esası ön planda tutularak evrenin tamamına ulaşılmaya çalışılmıştır. Araştırmada ulaşılan örneklem grubu aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 11

Araştırmanın Örneklem Grubu

Çanakkale merkez ve ilçeleri	Sınıf öğretmeni sayıları	
	n	%
Ayvacık	26	5,21
Bayramiç	25	5,01
Biga	83	16,64
Bozcaada	1	0,21
Çan	52	10,42
Eceabat	12	2,41
Ezine	38	7,61
Gökçeada	7	1,41
Gelibolu	42	8,41
Lapseki	36	7,21
Merkez	133	26,65
Yenice	44	8,81
Genel Toplam	499	100

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmeni sayısı 499'dur. Araştırmacı, evrenin % 42,43'üne ulaşmıştır. Araştırmacı, genel olarak evrenin içerisinde yer alan bütün öğretmenlere ulaşmaya çalışmıştır. Çanakkale il merkezi, ilçeleri ve köylerine yaklaşık olarak 1000 anket dağıtılmıştır. Bu anketler çeşitli sebeplerden dolayı öğretmenler tarafından doldurulmamış, doldurulan bazı anketler eksik bilgiden dolayı işleme alınmamıştır. Öğretmenlerden birçoğu ise nicel verilerin olduğu anket bölümünü doldurmuşlar, açık uçlu soruları cevaplamamışlardır. Anketler gönüllülük esasına uygun olarak öğretmenler tarafından doldurulmuştur.

Tablo 12

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Cinsiyetleri

Cinsiyet	f	%
Kadın	252	50,5
Erkek	247	49,5
Toplam	499	100

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 50,5'inin kadın, % 49,5'inin erkek olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet dağılımının orantılı olduğu söylenebilir.

Tablo 13

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Mezuniyet Alanları

Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu	f	%
Lisans	336	67,3
Eğitim Enstitüsü	72	14,4
2+2 Lisans Tamamlama	45	9,0
Lisansüstü	22	4,5
Diğer	24	4,8
Toplam	499	100,00

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 67,3'ünün lisans, % 14,4'ünün eğitim enstitüsü, % 9'unun 2+2 lisans tamamlama, % 4,5'inin lisansüstü ve % 4,8'inin diğer alanlardan mezun olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin mezuniyet durumları incelendiğinde büyük çoğunluğunun lisans mezun olduğu görülmektedir. Lisansüstü eğitimi bitiren öğretmenlerin ise kategoriler için azınlıkta oldukları görülmektedir.

Tablo 14

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin 2005 Öğretim Programıyla İlgili Hizmetiçi Eğitim Alma Durumları

Hizmetiçi Eğitim	f	%
Evet	364	72,9
Hayır	135	27,1
Toplam	499	100,00

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 72,9'u 2005 ilköğretim programıyla ilgili hizmetiçi eğitim aldığını belirtirken, % 27,1'i ise 2005 öğretim programıyla ilgili hizmetiçi eğitim almadığını belirtmiştir.

Tablo 15

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Yılları

Hizmet Yılı	f	%
1-5 yıl	53	10,6
6-10 yıl	103	20,6
11-15 yıl	83	16,6
16-20 yıl	70	14,0
21 ve üzeri	190	38,1
Toplam	499	100,00

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 38,1'i 21 ve üzeri, % 20,6'sı 6-10 yıl, % 16,6'sı 11-15 yıl, %14'ü 16-20 yıl, %10,6'sı ise 1-5 yıl arası hizmet yılı görev yaptığı görülmektedir.

Tablo 16

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıflar

Sınıf	f	%
1	148	29,7
2	119	23,8
3	101	20,2

Tablo 16'nın devamı

4	131	26,3
Toplam	499	100,00

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 29,7'si 1.sınıf, % 23,8'i 2. sınıf, % 20,2'si 3. sınıf, % 26,3'ü ise 4. sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir.

Tablo 17

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yaptığı Sınıflardaki Sınıf Mevcudu

Sınıf Mevcudu	f	%
20 öğrenci ve altı	119	23,8
21-30 öğrenci	211	42,3
31-40 öğrenci	138	27,7
41-50 öğrenci	20	4,0
50 öğrenci ve üzeri	11	2,2
Toplam	499	100,00

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıfların % 23,8'i 20 öğrenci ve altı, % 42,3'ü 21-30 öğrenci, % 27,7'si 31-40 öğrenci, % 4'ü 41-50 öğrenci, % 2,2'si 50 öğrenci ve üzeri sınıf mevcuduna sahiptir.

Tablo 18

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerinin Kendilerini Dâhil Ettikleri Okuyucu Grubu

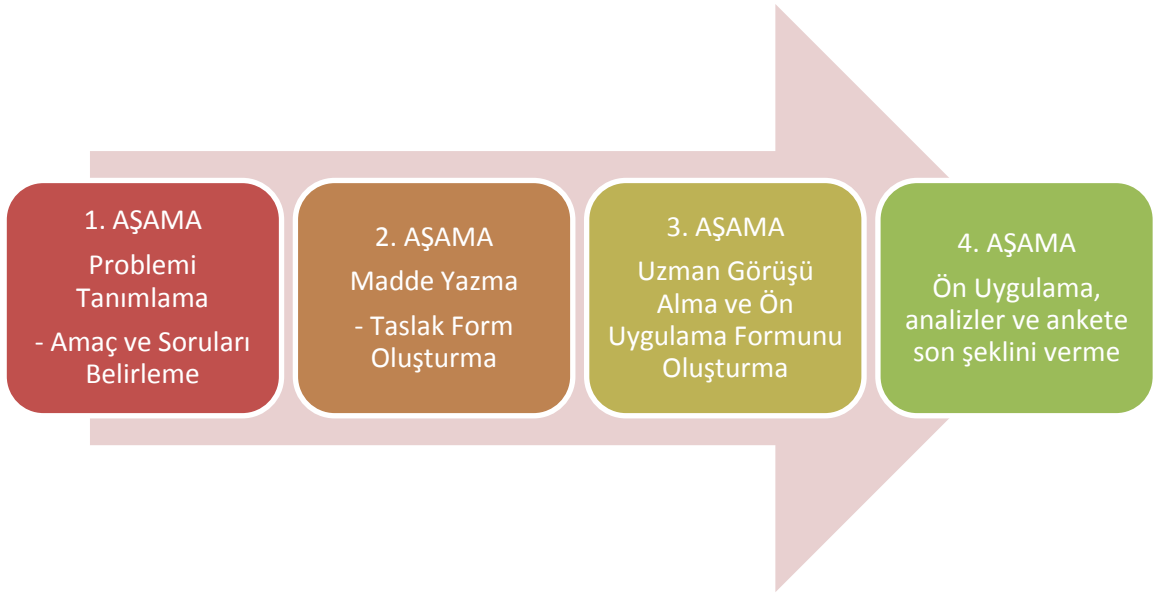
Okuyucu Grubu	f	%
Hiç okumayan	5	1,0
Az okuyan	143	28,7
Orta düzeyde okuyan	299	59,9
İleri düzeyde okuyan	52	10,4
Toplam	499	100,00

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerin % 1'i kendisini hiç okumayan, % 28,7'si az okuyan, % 59,9'u orta düzeyde okuyan, % 10,4'ü ise ileri düzeyde okuyan olarak nitelendirmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, genel olarak orta düzeyde okuyucudur. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri arasında bir ilişki bulunmaktadır. Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için güncel olayları takip etmeleri ve okumaları gerekmektedir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinden kendileri hangi okuyucu grubu içerisinde gördüklerine yönelik veri toplanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşünü tespit etmek amacıyla anket ve anketin sonunda açık uçlu sorular kullanılması öngörülmüştür. Araştırmanın veri toplama aracına en uygun araştırma modelinin Karma Çeşitleme desenlerinden Nicel Verileri Doğrulama Deseni olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi Anketi kullanılmıştır (Bkz. Ek A). Anketin ilk bölümünde kişisel bilgi formu, ikinci bölümünde Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin kazandırdığı beceriler, üçüncü bölümde anket maddeleri, dördüncü bölümde ise açık uçlu sorular yer almaktadır.

Anket maddeleri hazırlanırken kapsam, örnekleme, ölçüm ve cevaplandırma hatalarına dikkat edilmiştir (Baş, 2003; s. 13). Anket geliştirme süreci dört aşamadan oluşur. Bu aşamalar şu şekilde sıralanmıştır (Büyüköztürk vd., 2012; s. 125):



Şekil 8. Anket geliştirme süreci

Problemi Tanımlama: Bu aşamada araştırmanın problemi, amacı ve araştırma soruları tanımlanmıştır. Araştırmacının yaptığı alan araştırmasından sonra danışman öğretim üyesiyle beraber temel beceriler üzerine çok araştırma yapılmadığı tespit edilmiştir. Bunun sonucunda araştırmacının ilgi ve istekleri göz önünde bulundurularak “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerisiyle ilgili sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla konuyla ilgili tez önerisi hazırlanmış, araştırmanın önemi, amacı, problem durumu, araştırma soruları belirlenmiştir.

Madde Yazma: Araştırmanın problem durumu tanımlandıktan sonra belirtilen araştırma sorularının cevaplarına ulaşmak amacıyla sınıf öğretmenlerine anket uygulanmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda anket maddelerini oluşturmak amacıyla literatür taranmıştır. Literatür taramaları sonucunda, Türkçe Dersi (1-5) Öğretim Programı’nda yer alan kazanımlardan faydalanılarak, dört temel dil becerisi etrafında madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzu oluşturulurken araştırmanın nicel verilerini, nitel verilerle desteklemek amacıyla yorumlamaya dayalı açık uçlu sorular da oluşturulmuştur.

Uzman Görüşü Alma ve Ön Uygulama Formunu Oluşturma: Veri toplama aracı taslak formu oluşturulduktan sonra veri toplama aracı, danışman öğretim üyesine, Türkçe Eğitimi Bölümü'nden alan uzmanı iki öğretim üyesine ve üç sınıf öğretmenine verilmiş, geridönütler alınarak taslak forma son şekli verilmiştir. Bu aşamada uzmanların görüşü alınırken “ankette yer alan maddeler, ihtiyaç duyulan olgusal ve/veya yargısal verileri kapsamada ve toplamada ne derece yeterlidir?” sorusunun cevabı aranmıştır (Büyüköztürk vd., 2012; s. 131). Bu soru daha çok anketin kapsam geçerliliğiyle ilgilidir.

Ön Uygulama, Analizler ve Ankete Son Şekli Verme: Taslak olarak oluşturulan ölçme aracı öncelikli olarak 148 sınıf öğretmenine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda ölçme aracında yer alan maddelere açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve ölçme aracına son hali verilmiştir. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucuna göre ölçme aracında yer alan maddeler altı faktör altında toplanmıştır. Ölçme aracının sonunda yer alan açık uçlu sorular ise daha anlaşılır hale getirilmiştir. Aşağıdaki tabloda ölçme aracında yer alan maddelerin faktör yükleri tablosu yer almaktadır.

Tablo 19

Ölçme Aracında Yer Alan Maddelerin Faktör Yükleri

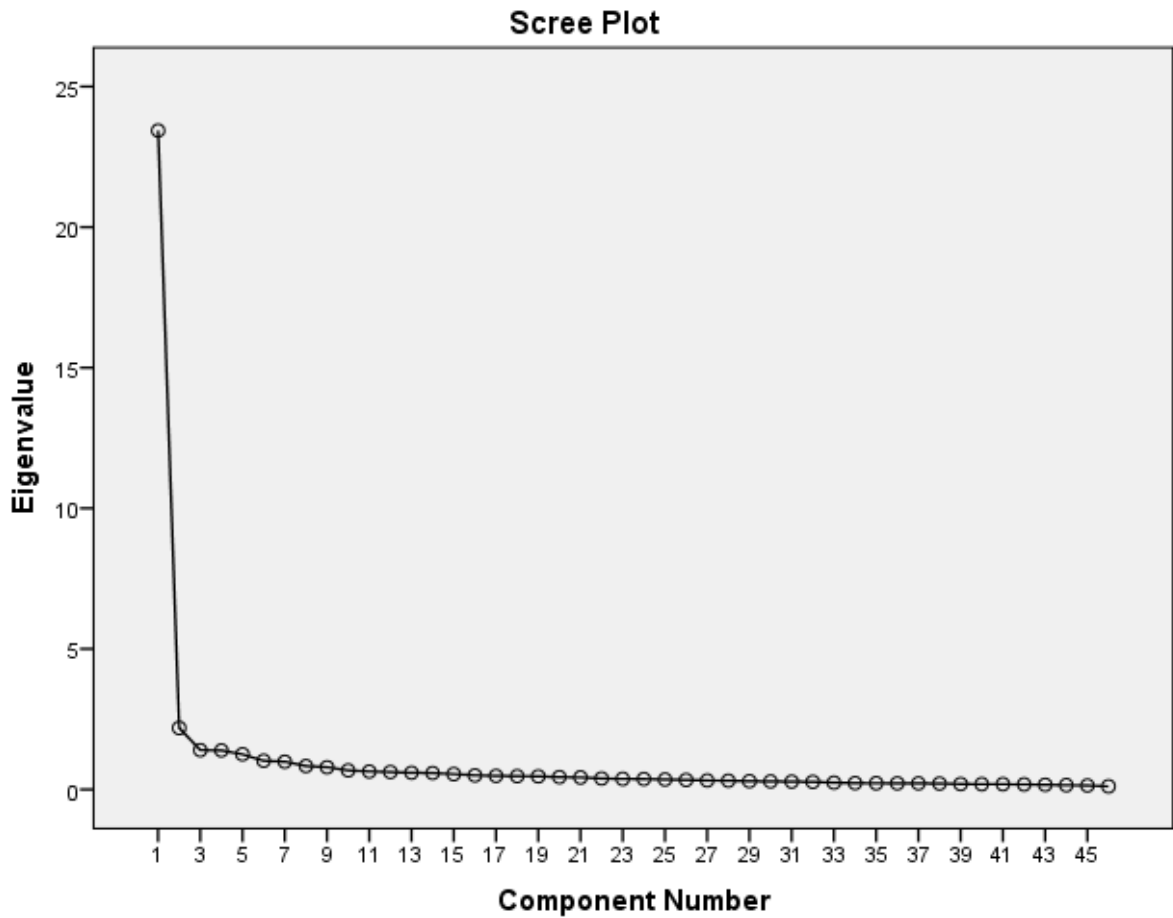
Madde No	Faktör 1 Hitabet	Faktör 2 Diksiyon	Faktör 3 Kendini İfade Etme	Faktör 4 Görsel Okuma	Faktör 5 Anlamaya Dayalı İletişim Kurma	Faktör 6 Anlama ve Anlatma
18	,713					
17	,656					
21	,648					
20	,409					
34		,735				
33		,699				
35		,661				
29		,515				
19		,513				
32		,471				
14			,661			
13			,566			
16			,516			

Tablo 19'un devamı

	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5	Faktör 6
15			,501			
8			,470			
45				,777		
44				,752		
43				,742		
42				,660		
41				,639		
46				,591		
40				,505		
25					,659	
27					,650	
38					,635	
23					,626	
37					,623	
36					,597	
39					,592	
10					,541	
26					,523	
28					,505	
30					,477	
31					,457	
22					,444	
24					,430	
2						,714
1						,692
3						,664
4						,659
6						,616
5						,594
7						,593
11						,508
9						,451
12						,441

Tablo 19 incelendiğinde hitabet alt faktöründe 4 maddenin yer aldığı ve bu faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,71-0,40 arasında olduğu; diksiyon alt faktöründe 6 maddenin yer aldığı ve bu faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,77-0,47 arasında olduğu; kendini ifade etme alt faktöründe 5 maddenin yer aldığı ve bu faktörde yer alan

maddelerin faktör yüklerinin 0,66-0,47 arasında olduğu; görsel okuma alt faktöründe 7 maddenin yer aldığı ve bu faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,77-0,50 arasında olduğu; Anlamaya Dayalı İletişim Kurma alt faktöründe 14 maddenin yer aldığı ve bu faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,65-0,43 arasında olduğu; Anlama ve Anlatma alt faktöründe 10 maddenin yer aldığı ve bu faktörde yer alan maddelerin faktör yüklerinin 0,71-0,44 arasında olduğu görülmektedir. Yukarıda belirtilen faktör yüklerine ait açımlayıcı faktör analizi grafiği aşağıdaki gibidir.



Şekil 9. Açımlayıcı faktör analizi grafiği

Veri toplama aracı son halini aldıktan sonra Çanakkale merkez, merkez köy ve kasabalar, ilçe ve köylere uygulanmıştır. Yaklaşık olarak 1000 adet çoğaltılan veri toplama aracının 600 tanesi geri dönmüştür. Bu 600 veri toplama aracının bazıları uygun doldurulmadığı gerekçesiyle kullanılmamış ve geriye 499 anket kalmıştır.

Veri Analizi

Araştırmanın nicel verilerinin analizi SPSS 20.00 paket programıyla yapılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ölçme aracında yer alan maddelere ne derecede katıldıklarını ortaya koymak amacıyla maddeler "kesinlikle katılıyorum", "katılıyorum", "orta düzeyde katılıyorum", "katılmıyorum" ve "kesinlikle katılmıyorum" biçiminde derecelendirilmiştir. Veri toplama aracında kullanılan beşli derecelendirme dört aralıktan oluşmasından dolayı 4/5 katsayısı dikkate alınarak ölçek puanlarının gerçek aralıkları bulunmuştur. Bu gerçek aralıklar şu şekildedir: 1-1,79 kesinlikle katılıyorum; 1,80-2,59 katılıyorum; 2,60-3,39 orta düzeyde katılıyorum, 3,40-4,19 katılmıyorum, 4,20-5,00 kesinlikle katılmıyorum.

Veri analizinde parametrik veya parametrik olmayan testlerin kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek amacıyla veri dağılımının normalliğine bakılmıştır. Dağılımın normalliği için öncelikle histogram analiziyle skewness ve kurtosis değerlerine bakılarak sağlanmıştır. Skewness ve kurtosis değerlerinin -1 ve +1 arasında yer alması veya sıfıra yakın olması dağılımın normal olduğuna dair varsayım oluşturmaktadır. Ayrıca verilerin normallik dağılımını sağlamak amacıyla veri analizi sürecinde Levene ve Kolmogorov-Smirnov testinden faydalanılmıştır. Levene ve Kolmogorov-Smirnov testine göre $p > .05$ şartını sağladığında "grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur." yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Eğer Levene ve Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları $p < .05$ çıkmışsa veriler normal dağılım göstermediği için veri analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Genel olarak veri analizinde grup büyüklüğünün 20 ve üzeri olduğu durumlarda parametrik testler, 20 ve altında ise parametrik olmayan testler kullanılır. Bunun yanısıra veriler normal dağılım göstermiyorsa parametrik olmayan testler kullanılabilir. Araştırmada grup büyüklüğü 20'nin üzerinde olduğu için parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda (ilişkisiz örneklem için tek

yönlü varyans analizinin yapılamadığı durumlarda) parametrik bir test olan varyans analizinin alternatifi sayılabilecek, bir parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi olan Kruskal-Wallis testiyle gruplar ortalamaları arasında fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Kruskal-Wallis testi karşılaştırılan ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koyarken, bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Kruskal-Wallis testi sonucunda anlamlı farklılıklar çıkmışsa tüm grupların olası ikilileri Mann Whitney U testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada değişkenler arasında anlamlı farklılığın analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ alınmıştır. Varyans analizinde anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

Nitel araştırmada veri analizi çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına gelir. Betimsel analizde veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu analizde bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara yer verilir. İçerik analizinde ise amaç toplanan verileri açıklayacak kavramlara ya da ilişkilere ulaşabilmektir. Betimsel analiz daha yüzeyselken, içerik analizinde ise veriler daha derin bir işleme tabi tutulur (Yıldırım ve Şimşek, 2011; s. 224-227). Veri analizinde genel olarak veriler anlamlı parçalara bölünür, kodlar geniş kategoriler veya temalar altında birleştirilerek karşılaştırmalar ve yorumlar yapılır (Creswell, 2013; s. 180). Araştırmada kodlardan yola çıkılarak temalar oluşturulmuş ve verileri daha çarpıcı hale getirebilmek için katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılar yapılmış, araştırmanın genelinde betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenleri Ö1, Ö2, Ö3,... şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlik

Açımlayıcı faktör analizi yoluyla veri toplama aracının yapı geçerliği sağlanmıştır. Veri toplama aracında güvenirlilik, veri toplama aracında yer alan maddelerin birbiriyle tutarlılığını ve kullanılan veri toplama aracının ilgilenilen sorunu ne derece yansıttığını ifade eder (Kalaycı, 2010; s. 404). Yapılan uygulamalardan sonra veri toplama aracının Cronbach

Alfa katsayısı 0.97 çıkmıştır. Cronbach Alfa şu şekilde yorumlanmaktadır (Kalaycı, 2010; s. 404):

- 0.00 \leq α < 0.40 ise anket güvenilir değildir,
- 0.40 \leq α < 0.60 ise anketin güvenilirliği düşük,
- 0.60 \leq α < 0.80 ise anket oldukça güvenilir,
- 0.80 \leq α < 1.00 ise anket yüksek derecede güvenilir.

Bu açıklamaya göre araştırma için hazırlanan anketin yüksek derecede güvenilir bir anket olduğu sonucuna varılabilir. Ölçme aracı için uzman görüşleri alınarak anketin kapsam geçerliği sağlanmıştır. Ölçme aracında yer alan her bir faktörün güvenilirlik analizi aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 20

Geliştirilen Ölçme Aracının Güvenirlik Analizi Sonuçları

Faktör	Cronbach Alfa
Faktör 1	0,84
Faktör 2	0,89
Faktör 3	0,86
Faktör 4	0,91
Faktör 5	0,95
Faktör 6	0,91
Genel	0,97
Kaiser-Meyer-Olkin (KMO)	0.97
Barlett testi χ^2	18642,25

Tablo 20 incelendiğinde ölçme aracının iç güvenilirlik katsayısının faktör 1'in 0,84; faktör 2'nin 0,89; faktör 3'ün 0,86; faktör 4'ün 0,91; faktör 5'in 0,95 ve faktör 6'nın ise 0,91 olduğu görülecektir.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk katsayısı 0.97, Barlett testi χ^2 değeri 18642,25 bulunmuştur.

Tablo 21

Geliştirilen Ölçme Aracının Toplam Varyans Oranları

Faktör	Cronbach Alfa
Faktör 1	14,91
Faktör 2	13,97
Faktör 3	11,95
Faktör 4	10,28
Faktör 5	8,28

Tablo 21'in devamı

Faktör	Cronbach Alfa
Faktör 6	7,28
Genel	66,69

Tablo 21 incelendiğinde 1. faktörün toplam varyansın % 14,91'ini, 2. faktörün % 13,97'sini, üçüncü faktörün % 11,95'ini, dördüncü faktörün % 10,28'ini, beşinci faktörün % 8,28'ini, altıncı faktörün ise % 7,28'i açıkladığı görülmektedir. Faktörler genel olarak toplam varyansın % 66,69'unu açıklamaktadır. Ölçme aracında yer alan maddeler için birbirinden bağımsız faktörlere ulaşmak amacıyla dik döndürme (rotasyon) metodu olan varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır.

Nitel araştırmalarda geçerlik araştırmacının yansız olmasıyla ilgilidir. Nitel araştırmalarda geçerlik tam olarak ifade edilmese de iç geçerlik ve dış geçerlik araştırmalarda önemlidir. İç geçerlik için araştırmacının araştırma sürecinde sürekli kendini sorgulaması elde ettiği bulguların gerçeği yansıtmayı yansıtmadığının denetlemesi gerekmektedir. Dış geçerlikte ise araştırmanın sonuçlarının benzer ortamlara ve durumlara göre genellenebilmesi gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011; s. 256). Araştırmacı araştırma sürecinde hem iç geçerliğin sağlanmasına hem dış geçerliğin sağlanmasına dikkat etmiştir. Bu çalışmada araştırmacı, araştırmanın geçerliğini sağlayabilmek amacıyla araştırmanın çalışma grubunun ifadelerinden doğrudan alıntılar yapmıştır. Araştırmanın nitel verilerinin gerçek dünyayı

yansıtıp yansıtmadığı sorusu araştırmanın iç geçerliliğiyle ilgilidir. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşleri gerçeği yansıtmaktadır. Araştırmanın dış geçerliği ise araştırmanın genellenebilirliğiyle daha çok ilgilidir. Araştırmadan elde edilen nitel bulgular araştırmacı tarafından genel bir çerçevede aktarılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri için betimsel ve içerik analizi yapılmış, bu süreçte belirlenen ana ve alt temalar karşılaştırılarak “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” olanlar tartışılmış ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik hesaplaması için Miles ve Huberman’ın (1994) önerdiği “*Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)*” güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre üç farklı kişi tarafından yapılan analizlerin tutarlılık oranı % 81’dir.

Bölüm III: Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde kullanılan veri toplama aracından yararlanılarak elde edilen veriler, nitel ve nicel bulgular olarak ikiye ayrılmıştır. Karma çeşitleme deseninin doğasına uygun olarak önce nicel verilerden, sonra nitel verilerden elde edilen bulgulara yer verilecektir.

Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleriyle İlgili Nicel Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sorularına dayanarak veri toplama aracının nicel bölümünden elde edilen verilerden yararlanılacaktır.

Sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ilişkin görüşlerinin demografik değişkenler açısından incelenmesine dair bulgular ve yorum. Araştırmanın birinci alt problemi “İlkokul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri; cinsiyetlerine, mesleki hizmet sürelerine, mezun oldukları yükseköğretim kurumunun türüne, okuttukları sınıfa, ortalama sınıf mevcuduna, okudukları kitaplara göre istatistiksel olarak farklılık göstermekte midir?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemle ilgili bulgular ve yorum aşağıdaki tablolarda ifade edilmiştir.

Tablo 22

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Görüşlerinin Cinsiyete Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Hitabet	Kadın	252	4,21	0,67	497	0,44	0,65
	Erkek	247	4,18	0,62			
Diksiyon	Kadın	252	4,34	0,59	497	0,53	0,59
	Erkek	247	4,37	0,51			

Tablo 22'nin devamı

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Kendini İfade Etme	Kadın	252	4,40	0,55	497	2,23	0,02
	Erkek	247	4,29	0,58			
Anlamaya Dayalı İletişim Kurma	Kadın	252	4,20	0,65	497	0,13	0,89
	Erkek	247	4,19	0,55			
Anlama ve Anlatma	Kadın	252	4,37	0,59	497	0,88	0,37
	Erkek	247	4,33	0,51			
Görsel okuma	Kadın	252	4,19	0,69	497	0,51	0,60
	Erkek	247	4,22	0,60			

Tablo 22 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı hitabet ($t_{(497)}=0,44$; $p>.05$); diksiyon ($t_{(497)}=0,53$; $p>.05$); anlamaya dayalı iletişim kurma ($t_{(497)}=0,13$; $p>.05$); anlama ve anlatma ($t_{(497)}=0,88$ $p>.05$) ve görsel okuma ($t_{(497)}=0,51$; $p>.05$) faktörleriyle cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı kendini ifade etme ($t_{(497)}=2,23$; $p<.05$) faktörüyle cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kadın sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin alt boyutunda yer alan kendini ifade etme faktörüyle ilgili görüşleri ($\bar{X}=4.40$), erkek sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=4.29$) göre değişmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin alt boyutları olan hitabet, diksiyon, anlamaya dayalı iletişim kurma, anlama ve anlatma; görsel okumayla ilgili görüşlerini etkilemediği görülmektedir. Araştırmaya katılan kadın sınıf öğretmenleri ile erkek sınıf öğretmenlerinin görüşleri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin alt boyutu olan kendini ifade etme boyutunda kadın öğretmenlerin lehine değiştiği görülmektedir.

Tablo 23

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Görüşlerinin 2005 Öğretim Programıyla İlgili Hizmetiçi Eğitim Alıp Almadıklarına Göre t-testi Sonuçları

Boyut	Hizmetiçi Eğitim	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Hitabet	Evet	364	4,20	0,64	497	0,02	0,97
	Hayır	135	4,20	0,67			
Diksiyon	Evet	364	4,35	0,56	497	.05	0,95
	Hayır	135	4,35	0,53			
Kendini İfade Etme	Evet	364	4,34	0,56	497	0,62	0,53
	Hayır	135	4,37	0,58			
Anlamaya Dayalı İletişim Kurma	Evet	364	4,20	0,61	497	0,09	0,92
	Hayır	135	4,20	0,59			
Anlama ve Anlatma	Evet	364	4,34	0,56	497	0,57	0,56
	Hayır	135	4,38	0,53			
Görsel okuma	Evet	364	4,19	0,66	497	0,97	0,33
	Hayır	135	4,25	0,60			

Tablo 23 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı hitabet ($t_{(497)}=0,02$; $p>.05$); diksiyon ($t_{(497)}=.05$; $p>.05$); kendini ifade etme ($t_{(497)}=0,62$; $p>.05$); anlamaya dayalı iletişim kurma ($t_{(497)}=0,09$; $p>.05$); anlama ve anlatma ($t_{(497)}=0,57$; $p>.05$) ve görsel okuma ($t_{(497)}=0,97$; $p>.05$) faktörleriyle 2005 öğretim programıyla ilgili hizmetiçi eğitim alıp almama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri için 2005 öğretim programıyla ilgili hizmetiçi eğitim alıp almamaları Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerini etkilememektedir.

Tablo 24

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Görüşlerinin Okuttukları Sınıflara Göre Kruskal-Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Okutulan Sınıflar	n	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p
Hitabet	1. sınıf	148	4,17	3	,078	,994
	2. sınıf	101	4,20			
	3. sınıf	131	4,20			
	4. sınıf	119	4,22			
Diksiyon	1. sınıf	148	4,34	3	,966	,809
	2. sınıf	101	4,34			
	3. sınıf	131	4,35			
	4. sınıf	119	4,39			
Kendini İfade Etme	1. sınıf	148	4,30	3	3,363	,339
	2. sınıf	101	4,33			
	3. sınıf	131	4,37			
	4. sınıf	119	4,38			
Anlamaya Dayalı İletişim Kurma	1. sınıf	148	4,18	3	,297	,961
	2. sınıf	101	4,20			
	3. sınıf	131	4,20			
	4. sınıf	119	4,22			
Anlama ve Anlatma	1. sınıf	148	4,29	3	,325	,955
	2. sınıf	101	4,36			
	3. sınıf	131	4,37			
	4. sınıf	119	4,40			
Görsel Okuma	1. sınıf	148	4,17	3	1,406	,704
	2. sınıf	101	4,19			
	3. sınıf	131	4,22			
	4. sınıf	119	4,23			

Tablo 24 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı hitabet ($\chi^2_{(3)} = 0,07$; $p > .05$); diksiyon ($\chi^2_{(3)} = 0,96$; $p > .05$); kendini ifade etme ($\chi^2_{(3)} = 3,36$; $p > .05$); anlamaya dayalı iletişim kurma ($\chi^2_{(3)} = 0,29$; $p > .05$); anlama ve anlatma ($\chi^2_{(3)} = 0,32$; $p > .05$) ve görsel okuma ($\chi^2_{(3)} = 1,40$; $p > .05$); faktörleriyle sınıf öğretmenlerinin ders verdikleri sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin okutmuş olduğu sınıfların, öğretmenlerin

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerini etkilemediği görülmektedir.

Tablo 25

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Görüşlerinin Kıdemlerine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Hitabet	Gruplar arası	4,547	4	1,137	2,715	,059	
	Gruplar içi	206,837	494	,419			
	Toplam	211,384	498				
Diksiyon	Gruplar arası	3,288	4	,822	2,692	,061	
	Gruplar içi	150,854	494	,305			
	Toplam	154,142	498				
Kendini İfade Etme	Gruplar arası	2,821	4	,705	2,165	,072	
	Gruplar içi	160,926	494	,326			
	Toplam	163,747	498				
Anlamaya Dayalı İletişim Kurma	Gruplar arası	3,742	4	,935	2,555	,038	A-C
	Gruplar içi	180,907	494	,366			
	Toplam	184,649	498				
Anlama ve Anlatma	Gruplar arası	4,491	4	1,123	3,716	,005	C-E
	Gruplar içi	149,254	494	,302			
	Toplam	153,745	498				
Görsel Okuma	Gruplar arası	3,202	4	,800	1,927	,105	
	Gruplar içi	205,188	494	,415			
	Toplam	208,390	498				

Not: A, 1-5 yıl arası kıdemi; B, 6-10 yıl arası kıdemi; C 11-15 yıl arası kıdemi, D 16-20 yıl arası kıdemi, E, 21 ve üzeri yıl kıdemi göstermektedir.

Tablo 25 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı hitabet (F=2,71; p>.05); diksiyon (F=2,69; p>.05); kendini ifade etme (F=2,16; p>.05) ve görsel okuma (F=1,92; p>.05) faktörleriyle

kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı anlamaya dayalı iletişim kurma ($F=2,55$; $p<.05$); anlama ve anlatma ($F=3,71$; $p<.05$) faktörleriyle kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, anlamaya dayalı iletişim kurma alt boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip ($\bar{X} = 4,21$) sınıf öğretmenleriyle 11-15 yıl kıdeme sahip ($\bar{X} = 4,08$) sınıf öğretmenleri arasında; anlama ve anlatma alt boyutunda 11-15 yıl kıdeme sahip ($\bar{X} = 4,20$) sınıf öğretmenleriyle 21 ve üzeri kıdeme sahip ($\bar{X} = 4,43$) sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Mesleğe yeni başlamış olarak görülebilecek olan 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebileceğine inanırken 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenleri 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre bu beceriyi kullanan öğrencinin anlama dayalı iletişim kurmada zorluk çekebileceğini ifade ettiği söylenebilir. 21 ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenleri, 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlere göre; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin özellikle anlama ve anlatma açısından Türkçeyi doğru ve güzel kullanacağına inanmaktadırlar.

Tablo 26

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Görüşlerinin Mezuniyetlerine Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
	Gruplar arası	2,929	4	,732	1,735	,141
Hitabet	Gruplar içi	208,455	494	,422		
	Toplam	211,384	498			

Tablo 26'nın devamı

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Diksiyon	Gruplar arası	2,551	4	,638	2,078	,082
	Gruplar içi	151,591	494	,307		
	Toplam	154,142	498			
Kendini İfade Etme	Gruplar arası	3,162	4	,790	2,431	,057
	Gruplar içi	160,586	494	,325		
	Toplam	163,747	498			
Anlamaya Dayalı İletişim Kurma	Gruplar arası	3,066	4	,767	2,085	,082
	Gruplar içi	181,583	494	,368		
	Toplam	184,649	498			
Anlama ve Anlatma	Gruplar arası	2,669	4	,667	2,182	,070
	Gruplar içi	151,076	494	,306		
	Toplam	153,745	498			
Görsel Okuma	Gruplar arası	3,355	4	,839	2,021	,090
	Gruplar içi	205,035	494	,415		
	Toplam	208,390	498			

Tablo 26 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı hitabet ($F=1,73$; $p>.05$); diksiyon ($F=2,07$; $p>.05$); kendini ifade etme ($F=2,43$; $p>.05$); anlamaya dayalı iletişim kurma ($F=2,08$; $p>.05$); anlama ve anlatma ($F=2,18$; $p>.05$) ve görsel okuma ($F=2,02$; $p>.05$) alt boyutlarıyla mezuniyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin mezuniyetlerinin ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerini etkilemediği görülmektedir.

Tablo 27

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Görüşlerinin Okuttukları Sınıf Mevcuduna Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	
Hitabet	Gruplar arası	1,946	4	,486	1,147	,333	
	Gruplar içi	209,438	494	,424			
	Toplam	211,384	498				
Diksiyon	Gruplar arası	4,594	4	1,149	3,794	,005	A-E
	Gruplar içi	149,548	494	,303			B-E
	Toplam	154,142	498				C-E
Kendini İfade Etme	Gruplar arası	4,257	4	1,064	3,296	,011	A-E
	Gruplar içi	159,490	494	,323			B-E
	Toplam	163,747	498				C-E
Anlamaya Dayalı İletişim Kurma	Gruplar arası	2,472	4	,618	1,676	,154	
	Gruplar içi	182,177	494	,369			
	Toplam	184,649	498				
Anlama ve Anlatma	Gruplar arası	3,024	4	,756	2,478	,053	
	Gruplar içi	150,721	494	,305			
	Toplam	153,745	498				
Görsel Okuma	Gruplar arası	3,193	4	,798	1,922	,106	
	Gruplar içi	205,197	494	,415			
	Toplam	208,390	498				

Not: A, 20 öğrenci ve altı; B, 21-30 öğrenci; C, 31-40 öğrenci; D 41-50 öğrenci; E, 50 ve üzeri öğrenci mevcudunu göstermektedir.

Tablo 27 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı hitabet (F=1,14; p>.05); anlamaya dayalı iletişim kurma (F=1,67; p>.05); anlama ve anlatma (F=2,47; p>.05) ve görsel okuma (F=1,92; p>.05) alt boyutlarıyla okuttukları sınıf mevcudu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı diksiyon (F=3,79; p<.05); kendini ifade etme (F=3,29; p<.05) alt boyutlarıyla okuttukları sınıf mevcudu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre 20 ve altı öğrenciye sahip ($\bar{X} = 4,37$), 21-30 arası öğrenciye sahip ($\bar{X} = 4,36$), 31-40 arası öğrenciye sahip ($\bar{X} = 4,36$) sınıf öğretmenleriyle 51 ve üzeri öğrenciye sahip ($\bar{X} = 3,80$) sınıf öğretmenleri arasında kendini

ifade etme alt boyutunda; 20 ve altı öğrenciye sahip ($\bar{X} = 4,39$), 21-30 arası öğrenciye sahip ($\bar{X} = 4,38$), 31-40 arası öğrenciye sahip ($\bar{X} = 4,37$) sınıf öğretmenleriyle 51 ve üzeri öğrenciye sahip ($\bar{X} = 3,84$) sınıf öğretmenleri arasında diksiyon alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu gözükmemektedir. Sınıftaki öğrenci mevcudu fazla olan sınıf öğretmenleri, sınıf içerisinde diksiyon ve kendini ifade etme konusunda 20 ve altı, 21-30 ve 31-40 arası öğrenciye sahip sınıf öğretmenlerine göre farklı düşüncelere sahiptirler.

Tablo 28

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Görüşlerinin Okudukları Kitap Sayılarına Göre ANOVA Sonuçları

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Hitabet	Gruplar arası	,115	3	,038	,090	,965
	Gruplar içi	211,269	495	,427		
	Toplam	211,384	498			
Diksiyon	Gruplar arası	,156	3	,052	,168	,918
	Gruplar içi	153,986	495	,311		
	Toplam	154,142	498			
Kendini İfade Etme	Gruplar arası	,124	3	,041	,125	,945
	Gruplar içi	163,623	495	,331		
	Toplam	163,747	498			
Anlamaya Dayalı İletişim Kurma	Gruplar arası	,101	3	,034	,090	,966
	Gruplar içi	184,548	495	,373		
	Toplam	184,649	498			
Anlama ve Anlatma	Gruplar arası	,382	3	,127	,411	,745
	Gruplar içi	153,363	495	,310		
	Toplam	153,745	498			
Görsel Okuma	Gruplar arası	,636	3	,212	,505	,679
	Gruplar içi	207,754	495	,420		
	Toplam	208,390	498			

Tablo 28 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı hitabet ($F=0,09$ $p>.05$); diksiyon ($F=0,16$; $p>.05$); kendini ifade etme ($F=0,12$; $p>.05$); anlamaya dayalı iletişim kurma ($F=0,09$; $p>.05$); anlama ve anlatma ($F=0,41$; $p>.05$) ve görsel okuma ($F=0,50$; $p>.05$) faktörleriyle okudukları kitaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sınıf

öğretmenlerinin okudukları kitap sayısının Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerini etkilemediği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin öğrenciye sağladığı katkılarla ilgili bulgular ve yorum. Araştırmanın ikinci alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi ilkökul öğrencilerine ne gibi katkılar sağlamaktadır?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemle ilgili bulgular ve yorum aşağıdaki tablolarda ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlere Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrencilerin uygulayabilecekleri becerilerle ilgili on madde verilmiş (Bkz Ek B), sınıf öğretmenlerinden bu maddeleri 1-10 arası derecelendirmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisinin Öğrencilere Sağlayacağı Katkılar

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
İnsanlarla etkili iletişim kurabilir.										
f	147	81	38	38	38	49	41	23	22	22
%	29,5	16,2	7,6	7,6	7,6	9,8	8,2	4,6	4,4	4,4
Kendini toplumda rahatça ifade edebilir.										
f	108	107	53	35	34	46	38	32	25	21
%	21,6	21,4	10,6	7,0	6,8	9,2	7,6	6,4	5,0	4,2
Yeni fikirler üretebilir.										
f	72	41	89	61	62	57	41	27	23	26
%	14,4	8,2	17,8	12,2	12,4	11,4	8,2	5,4	4,6	5,2
Eleştirel düşünebilir.										
f	33	53	42	69	67	62	58	55	45	15
%	6,6	10,6	8,4	13,8	13,4	12,4	11,6	11,0	9,0	3,0
Problem çözmede başarılı olabilir.										
f	16	40	53	64	78	52	49	48	43	12
%	3,2	8,0	10,6	12,8	15,6	10,4	9,8	9,6	8,6	2,4
Karar verirken hızlı düşünebilir.										
f	26	66	72	50	52	75	52	48	42	38
%	5,2	13,2	14,4	10,0	10,4	15,0	10,4	9,6	8,4	7,6

Tablo 29'un devamı

Sınavlarda başarılı olabilir.										
f	26	37	48	60	37	31	70	57	73	81
%	5,2	7,4	9,6	12,0	7,4	6,2	14,0	11,4	14,6	16,2
Diğer dersleri etkili olarak öğrenebilir.										
f	22	31	44	52	55	46	58	75	65	51
%	4,4	6,2	8,8	10,4	11,0	9,2	11,6	15,0	13,0	10,2
Genel kültürünü geliştirebilir.										
f	23	29	45	48	44	52	63	69	83	50
%	4,6	5,8	9,0	9,6	8,8	10,4	12,6	13,8	16,6	10,0
Görsel materyalleri (harita, kroki) okuyabilir.										
f	26	18	18	25	28	27	30	62	76	182
%	5,2	3,6	3,6	5,0	5,6	5,4	6,0	12,4	15,2	36,5

Araştırmacı tarafından veri toplama aracına Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin öğrencilere sağlayacağı katkılarla ilgili on madde sunulmuştur. Bu on madde uzman öğretim üyelerinin görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenlerinden bu maddeleri; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin öğrencilere sağlayacağı katkılar konusunda önem sırasına göre 1-10 arası derecelendirmeleri istenmiştir. Tablo 29 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 29,5'i Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin öncelikle insanlarla etkili iletişim kurabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 21,4'ü Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini etkin bir şekilde kazanan bir öğrencinin toplum içerisinde kendilerini ifade edebileceğini belirtirken, sınıf öğretmenlerinin % 17,8'i bu beceriyi etkin olarak kullanan bir öğrencinin yeni fikirler üreteceğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 13,8'i Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini etkin bir şekilde kazanan bir öğrencinin eleştirel düşünebileceklerini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 15,6'sı öğrencilerin bu beceriyi etkin kullandıkları takdirde problem çözmeye başarılı olacaklarını; % 15'i öğrencilerin karar verirken hızlı düşünebileceklerini; % 14'ü öğrencilerin sınavlarda başarılı olabileceklerini; % 15'i öğrencilerin diğer dersleri etkili öğrenebileceklerini; % 16,6'sı öğrencilerin genel kültürlerini geliştirebileceklerini; % 36,5'i

öğrencilerin görsel materyalleri okuyabileceklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara dayanarak araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin öncelikli olarak iletişim ve düşünme becerilerini etkilediğini düşündükleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin öğrencilerin dil becerilerinin gelişimlerine olan etkisiyle ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular ve yorum. Araştırmanın üçüncü alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin ilkökul öğrencilerinin dil becerilerinin gelişimlerine olan etkisi nedir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Bu alt problemle ilgili bulgular ve yorum aşağıdaki tablolarda ifade edilmiştir.

Araştırmanın bu bölümünde belirtilen araştırma alt probleminin bulguları, veri toplama aracında yer alan dil becerisiyle ilgili maddelerinin analiz edilmesiyle elde edilmiştir. Veri toplama aracında yer alan maddeler araştırmacı tarafından beş alt boyutta incelenmiştir.

Yazma becerisiyle ilgili maddeler. Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi alt boyutu olan yazma becerisiyle ilgili görüşleri şu şekildedir:

Tablo 30

Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Becerisiyle İlgili Görüşleri

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci;</i>										
1. Anlamlı ve kurallı cümleler yazabilir.	313	62,7	166	33,3	15	3,0	2	0,4	3	0,6
2. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazabilir.	269	53,9	194	38,9	31	6,2	1	0,2	4	0,8
3. Yazılarında söz varlığından yararlanabilir.	259	51,9	206	41,3	28	5,6	3	0,6	3	0,6

Tablo 30'un devamı

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci;</i>										
4. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilir.	245	49,1	211	42,3	35	7,0	6	1,2	2	0,4
5. Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verebilir.	233	46,7	218	43,7	37	7,4	7	1,4	4	0,8
6. Özet çıkarabilir.	230	46,1	226	45,3	30	6,0	12	2,4	1	0,2
7. Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçebilir.	212	42,5	211	42,3	57	11,4	16	3,2	3	0,6
8. Yazılarında sözlük ve imla kılavuzundan yararlanabilir.	189	37,9	250	50,1	43	8,6	16	3,2	1	0,2

Tablo 30 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 62,7'si Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin anlamlı ve kurallı cümleler yazabileceğini; % 53,9'u bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazabileceğini; % 51,9'u yazılarında söz varlığından yararlanabileceğini; % 49,1'i yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabileceğini; % 46,7'si yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verebileceğini; % 46,1'i özet çıkarabileceğini; % 42,5'i yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçebileceğini; % 37,9'u yazılarında sözlük ve imla kılavuzundan yararlanabileceğini "kesinlikle katılıyorum" şeklinde ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38,9'u Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazabileceğini; % 33,3'ü anlamlı ve kurallı cümleler yazabileceğini; % 42,3'ü yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabileceğini; % 41,3'ü yazılarında söz varlığından yararlanabileceğini; % 50,1'i yazılarında sözlük ve imla kılavuzundan yararlanabileceğini; % 42,3'ü yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçebileceğini; % 43,7'si yazılarında uygun ifadeleri

kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verebileceğini; % 45,3'ü özet çıkarabileceğini “katılıyorum” şeklinde ifade etmektedir.

Öğretmenlerin bu olumlu ifadeleri göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin iyi bir şekilde yazabilmeleri için Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmaları gerektiği söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, aktif olarak öğretmenlik yapmaları Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrencilerin yazılarının veya yazıyla ilgili faaliyetlerinin etkili olduğunu gözlemlemiş olabilirler.

Dinleme becerisiyle ilgili maddeler. Araştırmanın bu bölümünde veri toplama aracıda yer alan dinleme becerisiyle ilgili maddeler analiz edilmiştir.

Tablo 31

Sınıf Öğretmenlerinin Dinleme Becerisiyle İlgili Görüşleri

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci;</i>										
13. Kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verebilir.	261	52,3	201	40,3	27	5,4	10	2,0	0	0
14. Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verebilir.	251	50,3	215	43,1	26	5,2	6	1,2	1	0,2
12. Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapabilir.	223	44,7	238	47,7	32	6,4	4	0,8	2	0,4
11. Dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirleyebilir.	222	44,5	219	43,9	45	9,0	10	2,0	3	0,6
9. Dinlerken vurgu, tonlama ve telâffuza dikkat edebilir.	222	44,5	231	46,3	32	6,4	10	2,0	0,4	0,8
10. Dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilir.	200	40,1	232	46,5	47	9,4	14	2,8	6	1,2

Tablo 31 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 52,3'ü Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrencinin kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verebileceğini; % 50,3'ü dinledikleri konulara ilişkin sorular sorup ve sorulara cevap verebileceğini; % 44,7'si dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapabileceğini; % 44,5'i dinlerken vurgu, tonlama ve telâffuza dikkat edebileceğini; % 44,5'i dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirleyebileceğini; % 40,1'i dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt edebileceğine kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 46,3'ü Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrencinin dinlerken vurgu, tonlama ve telâffuza dikkat edebileceğine; % 46,5'i dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt edebileceğine; % 43,9'u dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirleyebileceğine; % 47,7'si dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapabileceğine; % 40,3'ü kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verebileceğine; % 43,1'i dinledikleri konulara ilişkin sorular sorup ve sorulara cevap verebileceğine katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin sadece % 14'ü olumsuz olarak nitelendirilebilecek olan “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” seçeneklerini işaretlemişlerdir.

Konuşma becerisiyle ilgili maddeler

Araştırmanın bu bölümünde veri toplama aracında yer alan dinleme becerisiyle ilgili maddeler analiz edilmiştir.

Tablo 32

Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Becerisiyle İlgili Görüşleri

	Kesinlikle Katılıyor		Katılıyor		Orta Düzeyde Katılıyor		Katılmıyor		Kesinlikle Katılmıyor	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci;</i>										
19. Kelimeleri doğru telaffuz edebilir.	241	48,3	213	42,7	33	6,6	11	2,2	1	0,2
20. Akıcı konuşabilir.	228	45,7	225	45,1	35	7,0	11	2,2	0	0
24. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyabilir.	212	42,5	228	45,7	47	9,4	12	2,4	0	0
29. Konuşurken vurgu ve tonlamalara dikkat edebilir.	203	40,7	241	48,3	39	7,8	15	3,0	1	0,2
25. Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanabilir.	196	39,3	221	44,3	66	13,2	15	3,0	1	0,2
16. Konuşma amacını belirleyebilir ve dinleyicilere ifade edebilir.	194	38,9	249	49,9	45	9,0	10	2	1	0,2
30. Konuşurken kelime tekrarlarından kaçınabilir.	194	38,9	242	48,5	46	9,2	14	2,8	3	0,6
18. İşitilebilir bir ses tonuyla konuşabilir.	191	38,3	239	47,9	51	10,2	16	3,2	2	0,4
23. Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanabilir.	191	38,3	238	47,7	57	11,4	13	2,6	0	0
28. İkna edici konuşabilir.	190	38,1	218	43,7	70	14,0	20	4,0	1	0,2
27. Konuşmalarında betimlemeler yapabilir.	183	36,7	237	47,5	60	12,0	17	3,4	2	0,4
17. Dinleyicilerle göz teması kurabilir.	180	36,1	243	48,7	55	11,0	18	3,6	3	0,6
21. Konuşmalarında beden dilini kullanabilir.	178	35,7	221	44,3	75	15,0	21	4,2	4	0,8
22. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunabilir.	177	35,5	232	46,5	70	14,0	16	3,2	4	0,8

Tablo 32'in devamı

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci;</i>										
26. Konuşmalarında mizahi öğelere yer verebilir.	166	33,3	221	44,3	85	17,0	23	4,6	4	0,8

Tablo 32 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 48,3'ü Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrencinin kelimeleri doğru telaffuz edebileceğine; % 45,7'si akıcı konuşabileceğine; % 43,7'si grup konuşmalarına ve tartışmalarına katılabileceğine; % 42,5'i bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyabileceğine; % 40,7'si konuşurken vurgu ve tonlamalara dikkat edebileceğine; % 39,3'ü konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanabileceğine; % 38,9'u konuşma amacını belirleyebileceğine ve dinleyicilere ifade edebileceğine; % 38,9'u konuşurken kelime tekrarlarından kaçınabileceğine; % 38,3'ü işitilebilir bir ses tonuyla konuşabileceğine; % 38,3'ü konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanabileceğine; % 38,1'i ikna edici konuşabileceğine; % 36,7'si konuşmalarında betimlemeler yapabileceğine; % 36,1'i dinleyicilerle göz teması kurabileceğine; % 35,7'si konuşmalarında beden dilini kullanabileceğine; % 35,5'i düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunabileceğine; % 33,3'ü konuşmalarında mizahi öğelere yer verebileceğine "kesinlikle katılıyorum" cevabını vermişlerdir. Bu maddeler içerisinde öğretmenler özellikle Türkçeyi etkili, doğru ve güzel konuşan bir öğrencinin akıcı konuşabileceğini, farklı düşünebileceğini, bir fikre katılıp katılamayacağını nedenleriyle açıklayabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin en kararsız kaldıkları madde "Konuşmalarında mizahi öğelere yer verebilir." maddesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 17'si Türkçeyi etkili, doğru ve güzel konuşan öğrencinin konuşmasında mizahi unsurlara yer verip veremeyeceği konusunda kararsızlık yaşadığı

görülmektedir. Yukarıda tablodaki veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin konuşma becerisini de en iyi şekilde kullanması gerektiğini ifade etmektedirler.

Okuma becerisiyle ilgili maddeler. Araştırmanın bu bölümünde veri toplama aracında yer alan okuma becerisiyle ilgili maddeler analiz edilmiştir.

Tablo 33

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Becerisiyle İlgili Görüşleri

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci;</i>										
34. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz edebilir.	250	50,1	221	44,3	24	4,8	4	0,8	0	0
35. Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat edebilir.	246	49,3	211	42,3	37	7,4	5	1,0	0	0
33. Okurken noktalama işaretlerine dikkat edebilir.	235	47,1	224	44,9	34	6,8	6	1,2	0	0
32. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okuyabilir.	213	42,7	238	47,7	39	7,8	8	1,6	1	0,2
41. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanabilir.	211	42,3	248	49,7	29	5,8	10	2,0	1	0,2
36. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okuyabilir.	203	40,7	235	47,1	52	10,4	7	1,4	2	0,4
38. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okuyabilir.	197	39,5	238	47,7	49	9,8	12	2,4	3	0,6
39. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirebilir.	197	39,5	252	50,5	36	7,2	12	2,4	2	0,4
40. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyebilir.	193	38,7	253	50,7	38	7,6	12	2,4	3	0,6
31. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirleyebilir.	189	37,9	254	50,9	42	8,4	13	2,6	1	0,2
37. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okuyabilir.	188	37,7	247	49,5	55	11,0	6	1,2	3	0,6

Tablo 33 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 50,1'i Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrencinin okuduğu kelimeleri doğru telaffuz edebileceğine; % 49,3'ü sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat edebileceğine; % 47,1'i okurken noktalama işaretlerine dikkat edebileceğine; % 42,7'si metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okuyabileceğine; % 42,3'ü okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanabileceğine; % 40,7'si farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okuyabileceğine; % 39,5'i destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okuyabileceğine; % 39,5'i okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirebileceğine; % 38,7'si metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyebileceğine; % 37,9'u okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirleyebileceğine; % 37,7'si betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okuyabileceğine kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 12,8'i "Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okuyabilir." maddesiyle ilgili "orta düzeyde katılıyorum, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum" cevabını vermişlerdir. Tablodaki veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmada okuma becerisinin önemli olduğunu vurgulamaktadırlar. Okuma becerisi öğrencinin kendini ifade etme alışkanlığı kazandırmada etkili bir beceridir.

Görsel okuma ve görsel sunu becerisiyle ilgili maddeler. Araştırmanın bu bölümünde veri toplama aracında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerisiyle ilgili maddeler analiz edilmiştir.

Tablo 34

Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerisiyle İlgili Görüşleri

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci;</i>										
43. Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazabilir.	222	44,5	231	46,3	33	6,6	12	2,4	1	0,2
44. Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlayabilir.	212	42,5	243	48,7	31	6,2	12	2,4	1	0,2
45. Duygu, bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirebilir.	182	36,5	228	45,7	70	14,0	17	3,4	2	0,4
42. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını ifade edebilir.	177	35,5	256	51,3	48	9,6	16	3,2	2	0,4
46. Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunabilir.	167	33,5	230	46,1	82	16,4	20	4,0	0	0

Tablo 34 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 44,5'i Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrencinin görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazabileceğine; % 42,5'i görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlayabileceğine; % 36,5'i duygu, bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirebileceğine; % 35,5'i şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını ifade edebileceğine; % 33,5'i duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunabileceğine kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 16,4'ü Türkçeyi doğru, etkili ve güzel konuşan bir öğrencinin duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunabileceği konusunda kararsız kalmışlardır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini etkili bir şekilde

kullanacağına inanmakta ve bu beceriyi drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunabileceği kanaatindedirler.

Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerine dair ortalama puanları. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşleri veri toplama aracından elde edilen ortalama puanlar doğrultusunda en düşük ortalamadan en yüksek ortalamaya doğru verilmiştir.

Tablo 35

Sınıf Öğretmenlerinin Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Görüşlerine Dair Veri Toplama Aracı Ortalama Puanları

Madde No		\bar{X}	Ss
	<i>Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci;</i>		
2	Anlamli ve kurallı cümleler yazabilir.	4,571	0,63
1	Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazabilir.	4,448	0,69
34	Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz edebilir.	4,436	0,62
4	Yazılarında söz varlığından yararlanabilir.	4,432	0,68
13	Kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verebilir.	4,428	0,68
14	Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verebilir.	4,420	0,66
35	Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat edebilir.	4,398	0,67
3	Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilir.	4,384	0,70
33	Okurken noktalama işaretlerine dikkat edebilir.	4,378	0,66
19	Kelimeleri doğru telaffuz edebilir.	4,366	0,72
12	Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapabilir.	4,354	0,67
8	Özet çıkarabilir.	4,346	0,71
20	Akıcı konuşabilir.	4,342	0,70
7	Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verebilir.	4,340	0,74
43	Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazabilir.	4,324	0,72
41	Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanabilir.	4,318	0,69

Tablo 35'in devamı

Madde No	<i>Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci;</i>	\bar{X}	Ss
9	Dinlerken vurgu, tonlama ve telâffuza dikkat edebilir.	4,316	0,74
32	Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okuyabilir.	4,310	0,70
44	Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlayabilir ve değerlendirebilir.	4,308	0,71
15	Grup konuşmaları ve tartışmalarına katılabilir.	4,300	0,74
11	Dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirleyebilir.	4,296	0,76
24	Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyabilir.	4,282	0,73
36	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okuyabilir.	4,262	0,73
29	Konuşurken vurgu ve tonlamalara dikkat edebilir.	4,262	0,74
39	Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirebilir.	4,262	0,72
16	Konuşma amacını belirleyebilir ve dinleyicilere ifade edebilir.	4,252	0,71
40	Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyebilir.	4,244	0,74
38	Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okuyabilir.	4,230	0,76
6	Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçebilir.	4,228	0,81
37	Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okuyabilir.	4,224	0,73
30	Konuşurken kelime tekrarlarından kaçınabilir.	4,222	0,77
23	Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanabilir.	4,216	0,74
10	Dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilir.	4,214	0,81
18	İşitilebilir bir ses tonuyla konuşabilir.	4,204	0,78
25	Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanabilir.	4,194	0,79
5	Yazılarında sözlük ve imla kılavuzundan yararlanabilir.	4,192	0,85
42	Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını ifade edebilir.	4,182	0,76
27	Konuşmalarında betimlemeler yapabilir.	4,166	0,79
17	Dinleyicilerle göz teması kurabilir.	4,160	0,80
28	İkna edici konuşabilir.	4,154	0,82
45	Duygu, bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirebilir.	4,144	0,81
22	Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunabilir.	4,126	0,82
21	Konuşmalarında beden dilini kullanabilir.	4,098	0,85

Tablo 35'in devamı

Madde No	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci;	\bar{X}	Ss
46	Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunabilir.	4,090	0,80
26	Konuşmalarında mizahi öğelere yer verebilir.	4,046	0,87

Tablo 35 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili anket maddelerine verdikleri cevapların ortalama puan değerleri büyükten küçüğe sıralandığında, en yüksek ortalamaya sahip beş madde anlamlı ve kurallı cümleler yazabilir ($\bar{X} = 4,571$); bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazabilir ($\bar{X} = 4,448$); okuduğu kelimeleri doğru telaffuz edebilir ($\bar{X} = 4,436$); yazılarında söz varlığından yararlanabilir ($\bar{X} = 4,432$); kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verebilir ($\bar{X} = 4,428$) maddeleridir. Bu bulgular sınıf öğretmenleri, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine sahip olan bir öğrencinin yazma becerisinin ileri düzeyde olacağını ifade etmektedir. Öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi etkili kullanmaları ile yazma becerileri arasında bir ilişki olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrenci anlamlı ve kurallı cümleler yazabilir, bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayabilir, okuduğu kelimeleri doğru telaffuz edebilir, yazılarında söz varlığından yararlanabilir ve kendi yaşantısından örnekler verebilir. Öğretmenlerin ankete verdikleri ortalama puanlar incelendiğinde ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin yazma ve okuma üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. İyi yazan ve okuyan bir bireyin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel bir şekilde kullanabileceği şeklinde de ifade edilebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ankete maddelerine verdikleri ortalama cevaplar incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip maddeler şunlardır: Duygu, bilgi, düşünce

ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirebilir ($\bar{X} = 4,144$); düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunabilir ($\bar{X} = 4,126$); konuşmalarında beden dilini kullanabilir ($\bar{X} = 4,098$); duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunabilir ($\bar{X} = 4,090$); konuşmalarında mizahi öğelere yer verebilir ($\bar{X} = 4,046$). Bu bulgular göz önünde bulundurulduğunda araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri öğrencilerin bilgilerini görselleştirmenin, düşüncelerini mantıksal olarak sunmanın, konuşurken beden dilini kullanmanın, duygu düşüncelerini farklı etkinlikler yoluyla sunmanın ve konuşmada mizahi öğelere yer vermenin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmayı daha az etkilediği görüşündedirler.

Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisiyle İlgili Nitel Bulgular ve Yorum

Araştırmanın nitel verileri nicel verileri doğrulamak amaçlı anket maddelerin sonuna yerleştirilerek açık uçlu sorular yoluyla toplanmıştır. Veriler, araştırma soruları çerçevesinde analiz edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada öğretmenin rolüne ilişkin bulgular ve yorum. Araştırmanın dördüncü alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmada öğretmenin rolü nedir?*” sorusuyla ifade edilmiştir. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmada sınıf öğretmenleri önemli roller üstlenmektedir. Tablo 36’da öğretmenlerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmayla ilgili rolleri sınıf öğretmenleri tarafından belirlenmiştir.

Tablo 36

Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanmada Öğretmenin Rolü

Kategoriler	f
Model olma	77
Okuma alışkanlığı kazandırma	13

Tablo 36'nın devamı

Kategoriler	f
Öğrencinin ailesi ve çevresiyle iyi ilişkiler geliştirme	6
Toplam	102

Tablo 36 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 77'si öğretmenin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili model olduğunu; araştırmaya katılan öğretmenlerin 13'ü öğretmenin rolünün okuma alışkanlığı kazandırmak olduğu; araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmada öğretmenin rolünün öğrencinin ailesi ve çevresiyle iyi ilişkiler geliştirme olduğunu ifade etmektedir. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Öğretmen, öğrencinin örnek olabileceği model olmalıdır. Gerektiğinde kendi yaptığı yanlışlıkları da kabullenmeli ve öğrencileri doğrulara yönlendirebilmelidir.” (Ö4) (Model Olma)

“Ders içerisinde konu anlatırken, örnekler işlenirken öğretmen ilk önce kendisi üzerinden anlatmalıdır dersi. Bir öğretmen Türkçeyi doğru ve güzel kullanmazsa öğrenciye verilmeye çalışılan beceriler kalıcı olmaz.” (Ö2, Model Olma)

“Özellikle ilköğretimde öğrenci öğretmeni örnek alır. Öğretmenin söylediği, yaptığı doğrudur. Bu nedenlerle sınıf öğretmeni, konuşmalarında Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmalıdır. Etkinliklerle öğrenciyi desteklemeli, yönlendirmelidir.” (Ö9, Model Olma).

“Öğretmen Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanarak öğrencilerine örnek olur. Öğretmenini model alan öğrenciler, olumlu figürlerle daha sağlıklı yetiştirilir. Öğretmen günde bir teneffüste sınıfta kitap okursa ya da serbest okuma saatinde kendisi de sınıfta kitap okursa etkili olabilir diye düşünüyorum.” (Ö77, Model Olma).

“Okuduğunu anlama metinlerine yeterince önem vererek, görsel okuma görsel sunuya yer vererek ve kendi konuşma şekliyle öğrencide doğru dil kullanma geliştirilebilir. Ayrıca

kelimelerin doğru telaffuzu, sözlük ve imla kılavuzu vb. kullanarak dil becerisinin geliştirilmesinde kılavuzluk yapmalıdır.” (Ö2, Model Olma).

“Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine sahip olan öğretmen bunu öğrencilerine aktarırken yeni fikirlerin oluşmasına yardımcı olur. Öğrencinin toplumda kendini rahat bir şekilde ifade etmesini, problem çözmede başarı getireceğine inanıyorum.” (Ö34, Model Olma).

“Yeni yöntemlerle öğrencilerin derse olan ilgisi arttırılmalı, dil öğretiminde kullanılan çağdaş yaklaşımlar izlenmeli. Öğretmen yenileşen dünyada gerekli bilgi ve beceriye sahip olmalıdır.” (Ö41, Model Olma).

“Öğrencilerin örnek alacağı şekilde her zaman etkili ve güzel konuşmalı; güzel konuşanlara, güzel yazarlara, güzel okuyanlara ödül verilmeli; güzel yazı, güzel şiir anlatım alanında yarışmalar düzenlenmeli.” (Ö44, Model Olma).

“Öğretmenin okuma konusunda, öğrencilerine örnek davranışlar göstermesi. Kendi okumalı, öğrenciler öğretmenlerini örnek almalı” (Ö57, Model Olma).

“Öğretmen, önce kendi sözlü anlatımlarında Türkçeyi doğru kullanmalıdır. İyi bir model olmalıdır, konuşma çalışmaları yapılmalı, çocuğa kendisini ve fikirlerini ifade etme izni verilmeli, fikirleri önemsenmeli.” (Ö76, Model Olma).

“Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanılmasında en büyük faktör öğrencinin ailesi ve yakın çevresidir. Öğretmen de kendi konuşmasıyla öğrencilere bu konuda örnek olabilir. Ayrıca öğrencilerine kitap okumayı sevdirecek ve kitap tavsiyelerinde bulunarak öğrencilerin Türkçeyi güzel kullanma konusunda özendirici olabilir.” (Ö7, Okuma alışkanlığı kazandırma).

“Öğretmenin kullandığı cümleler kurallı ve düzgün olduğu zaman etkili olacaktır. Okuma yaparsa etkili olacaktır.” (Ö15, Okuma alışkanlığı kazandırma)

“Başrolde öğretmen yer alır. Yeni nesili yetiştirecek olan bizleriz. Çocuklara öncelikle okumanın güzelliğini aşılmalıyız.” (Ö20, Okuma alışkanlığı kazandırma).

“Öğretmen öncelikle öğrencilerine okumayı sevdirmeli. Kitap okuma alışkanlığı kazandırmalı. İmla kurallarını doğru kullanma, doğru ve güzel yazma becerisini geliştirmeli.” (Ö37, Okuma alışkanlığı kazandırma).

“Örnek model olabilen, öğrencinin gözünde tek olabilen öğretmen ancak öğrencisinin ve öğrenci ailesinin maddi, manevi ve kültürel durumuna bağlı olarak güzel konuşmasındaki etki ve rolünü ortaya koyabilir.” (Ö25) (Öğrencinin ailesi ve çevresiyle iyi ilişkiler geliştirme).

“Öncelikle ailenin küçük yaşlarda öğrettikleri kelimeleri doğru öğretilmeleri durumunda, öğretmen de bunu geliştirerek öğrenciyi etkin kılabilir.” (Ö62, Öğrencinin ailesi ve çevresiyle iyi ilişkiler geliştirme).

“Türkçeyi doğru, güzel etkili kullanma becerisinde öğretmen modeldir. Çünkü öğrenci gördüğünü, duyduğunu ve çevresinde etkileşimde olduğu kişilerden yararlanır. Öğretmen de çocuğun gözünde model alınabilecek yegane kişilerden biridir.” (Ö32) (Öğrencinin ailesi ve çevresiyle iyi ilişkiler geliştirme).

Bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerine göre öğretmenlerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanılmasında öncelikle model olması gerektiği görülmektedir. İlkokul öğretmenlerinin özellikle okuma becerisi üzerinde durması ve okuma becerisinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanması konusunda etkili olabileceğini düşünmeleri önemlidir. Türkçe konuşulan çevre ve özellikle aile konusu da bu becerinin kazandırılmasında büyük öneme sahiptir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada karşılaşılan güçlüklerle ilişkin bulgular ve yorum. Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerine Türkçeyi doğru,

etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşlerine yer verilecektir. Bu çerçevede araştırmanın beşinci alt problemi “*Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada karşılaşılan güçlükler nelerdir?*” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşleri Tablo 37’de ifade edilmiştir.

Tablo 37

Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisini Kazandırmada Karşılaşılan Güçlükler

Kategoriler	f
Aile ve çevre yaşantılarından kaynaklanan problemler	49
Okumayı sevmeme	19
Kelime dağarcığını geliştirme sorunu	9
Sosyal medya	9
Yazı dili ve konuşma dili arasındaki farklılık	5
Öğretmen	4
Sınav sistemi	4
Zaman	4
Yeterli oyun alanları olmayışı	4
Özgüven eksikliği	3
Günlük hayattaki olumsuz örnekler	3
Uygulama yapılamaması	3
Ekonomik faktörler	3
Kalıtsal hastalıklar ve psikolojik engeller	3
Kendini ifade edememe	2
Yeni fikirler üretememe	2
Toplam	126

Tablo 37 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 49’u aile ve çevreyi 19’u okumayı sevmemeyi, 9’u kelime dağarcığını geliştirememeyi, 9’u sosyal medyayı, 5’i yazı diliyle konuşma dili arasındaki farklılığı, 4’ü öğretmeni, 4’ü sınav sistemini, 4’ü zamanı,

4'ü yeterli oyun alanlarının olmayışını, 3'ü özgüven eksikliğini, 3'ü günlük hayattaki olumsuz örnekleri, 3'ü uygulama yapılamamasını, 3'ü ekonomik faktörleri, 3'ü kalıtsal hastalıklar ve psikolojik engelleri, 3'ü kendini ifade edememeyi, 3'ü yeni fikirler üretememeyi Türkçeyi doğru, etkili ve güzel becerisi kazandırmada karşılaştığı güçlük olarak görmektedir. Öğretmenlerin bu konu içerisinde gördükleri en önemli sorun ise aile ve çevrede öğrencilerin karşılaştıkları şive sorunlarıdır. Öğrenci, yaşadığı çevreye kısa zamanda uyum sağlamaktadır. Çevre ve sosyal yaşantılarında meydana gelen konuşma bozuklukları Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanamamalarına neden olmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencilerin aile ve çevre yaşantılarından kaynaklanan problemleri var. Okulda kazandırmak istediğiniz kazanımın uygulama alanı yok, çocuk evde, yaşam çevresinde farklı örneklerle karşılaşabiliyor.” (Ö3, Aile ve çevre yaşantılarından kaynaklanan problemler).

“En büyük zorluk öğrencinin aile içerisinde kazandığı konuşma tarzı ve şivenin değiştirilmesidir. Günümüzde sıkça kullanılan sosyal paylaşım sitelerinde yaygınlaşan Türkçenin kullanımındaki yanlışlıklar önemli bir zorluktur. Öğrenciler kötü örnekleri ne yazık ki daha çabuk benimsemektedir.” (Ö7, Aile ve çevre yaşantılarından kaynaklanan problemler).

“Öğrencinin yetiştiği ortam, bulunduğu çevre ve arkadaşları bu süreçte önemli rol oynamaktadır. Bulduğu ortam bu davranışı kazandırmada güdüleyici ya da engelleyici olabilir.” (Ö9, Aile ve çevre yaşantılarından kaynaklanan problemler).

“Çevre ve aile konuşmayı çok etkilemektedir. Arkadaşlıklar etkiler. Okuma konuşmayı çok etkiler.” (Ö15, Aile ve çevre yaşantılarından kaynaklanan problemler).

“Ailelerin eğitim düzeyinin düşüklüğü, ailelerin kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında yetersiz oluşu.” (Ö8, Aile ve çevre yaşantılarından kaynaklanan problemler).

“Öncelikle eğitim düzeyi çok etkili. Yöresel ağız kullanımı Türkçeyi doğru kullanmada ya da diğer ifadeyle düzeltmede zorluk çıkarıyor. Çocuk evde farklı, okulda farklı konuşmada zorlanıyor.” (Ö29, Aile ve çevre yaşantılarından kaynaklanan problemler).

“En büyük etken kültürel yapı ve toplumların düşünsel sistemleridir. Toplumda güzel konuşan insanlar itibar görmüyorsa, öğrenci doğal olarak güzel konuşmayı benimsemeyecektir.” (Ö25, Aile ve çevre yaşantılarından kaynaklanan problemler).

“Evde kullanılan yanlış kelime telaffuzları, okuma alışkanlığı kazanmada rol model olacak kişinin olmaması öğretmenlerin en büyük engelidir.” (Ö27, Aile ve çevre yaşantılarından kaynaklanan problemler).

“Yerel ağızlar maalesef en büyük sıkıntıdır. Zira evde ve yaşadığı sokakta kendisini etkileyen çok etken mevcuttur.” (Ö28, Aile ve çevre yaşantılarından kaynaklanan problemler).

“Çocuğun ailesinden aldığı eğitim ve konuşma tarzı sınıfta da sürüyor, bunu değiştirmek zor oluyor. Ders programlarının yoğunluğu sınıfların kalabalık olması öğrencilerle yapılacak etkinliklerde zamanın yetersiz kalmasına neden oluyor.” (Ö49, Aile ve çevre yaşantılarından kaynaklanan problemler).

“Ailelerinde okuma yapmamaları. Çocuk ailede okuma alışkanlığı kazanmıyor. Aile nasılsa okumuyor. Kendileri okusa ne olacak fikri hâkim.” (Ö57, Aile ve çevre yaşantılarından kaynaklanan problemler).

“Yerel dilin bazı çocuklarda yerleşmiş olması.” (Ö71, Aile ve çevre yaşantılarından kaynaklanan problemler).

“‘Kitap oku!’ emir cümlesi birinci nedendir. Kitap okumaya örnek olmayan öğretmen-aile, zorla kitap okuma, düzgün konuşulmayan bir ortam, olumsuz örnek (TV, filmler, aile fertleri vb.) nedenlerde etkilidir.” (Ö74, Öğretmen, aile ve çevre yaşantılarından kaynaklanan problemler).

“Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinde karşılaşılan güçlükler bence çocuğun çevresi ile etkileşimi ve televizyondur. Çünkü beslenme kaynakları çocuğunu şeklini (dil) etkiler.” (Ö32, Sosyal medya, aile ve çevre yaşantılarından kaynaklanan problemler).

“Öğrencilerime her ne kadar iyi olamaya çalışsam da çevre desteği olmadan çabamın boşa gittiğini düşünüyorum. Aile için özen gösterilmemesi, yazılı ve görsel basının, TV dizilerinin ve hatta çizgi filmlerin Türkçeyi güzel kullanmak konusundaki çabamı baltaladığını düşünüyorum. Çocukların örnek aldıkları ya da beğendikleri TV yıldızlarının ve hatta siyasetçilerin de bu konudaki sorumsuzluğunu unutmamak lazım diye düşünüyorum.” (Ö77, Sosyal medya, aile ve çevre yaşantılarından kaynaklanan problemler).

“Öğrencilerin aile ve çevreden kötü örnekler kazanması, öğretmenin işini zorlaştırıyor. Özellikle sosyal medyada, TV’de, sosyal paylaşım sitelerinde kötü örnekler olması.” (Ö18, Sosyal medya).

“Öğrencilerin çevrelerinde Türkçenin doğru kullanılmaması; olumsuz yayınlar; internet ortamındaki konuşma ve yazışmalardan edinilen alışkanlıklar; kültür seviyesinin gelişmemiş olması.” (Ö42, Sosyal medya).

“Türkçeyi doğru kullanmada kitle iletişim araçları okul kadar etkilidir. TV, radyo ve yazılı medyada aynı önemin gösterilmesi gerekir.” (Ö45, Sosyal medya).

“Çocuklar öğrendiklerini uygulayamıyor, konuşmada ve yazmada özgüvenleri yok.” (Ö2, Özgüven eksikliği).

“Çocuğun öğretmenini bir kurallar bütünü olarak görmesi, kendisinin sıkıntıya düşmesinin/zorlanmasının tek noktasının öğretmen objesi ile özdeşleştirilmesi (öğrenmek zordur), öğretmenin kişiliğini denetleyici/yargılayıcı/değerlendirmeci olarak iç dünyasında kimlik bulması” (Ö6, Öğretmen)

“Sözlük kullanımının ve araştırma görevlerinin az olması” (Ö11, Kelime dağarcığını geliştirme sorunu).

“Şive farklılıkları, öğretmenin şive konusundaki hataları, kelime dağarcığının azlığı.” (Ö76, Kelime dağarcığını geliştirme sorunu).

“Çocukların çoğu çok az sözcük ile konuşuyor. Belli bir donanıma sahip değiller. Ailelerinden destek çok yok.” (Ö21, Kelime dağarcığını geliştirme sorunu ve aile)

“Kitap okuma alışkanlığının az oluşu; öğretmenin, aile fertlerinin ve çevredeki kişilerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanamamaları.” (Ö16, Okumayı sevmeme).

“Kitap okuma alışkanlığı kazanamamaları. Öğrencinin hızlı okuyamaması ve kitap okurken, konu bütünlüğünü kavrayamayıp sıkılması, yorum yapma yeteneğini kazanamaması başlıca nedenlerden sayılabilir.” (Ö23, Okumayı sevmeme).

“Öncelikle öğrenciler okumuyor ve okumayı sevmiyor. Yöresel ağızlar ve aile, çevre faktörü olumsuz etkiliyor. Ders müfredatı ve sınavlar daha çok test çözme odaklı ve yeterince dil etkinlikleri yapılmıyor, özendirilmiyor.” (Ö34, Okumayı sevmeme).

Sınıf öğretmenleri ilkokul öğrencilerine Türkçeyi doğru, etkili ve güzel becerisini kazandırmada ailelerden büyük sıkıntılar çektiklerini ve ailelerin öğrencinin gelişim sürecine destek vermediklerini ifade etmektedirler. Bunun yanısıra öğrencilerin özellikle okumayı sevmemeleri, sosyal medya kullanımlarının artması, yazı dili ve konuşma dilindeki farklılıklar ve kelime dağarcıklarının yetersiz olması kendilerini ifade edememe sorununa yol açtığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada ders içinde kullanılacak etkinliklere ilişkin bulgular ve yorum. Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerine Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada ders içinde kullanılacak etkinliklere ilişkin görüşlerine yer verilecektir. Bu çerçevede araştırmanın altıncı alt problemi *“Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilere Türkçeyi doğru, etkili*

ve güzel kullanma becerisi kazandırmak için ders içinde hangi etkinliklere yer verilebilir?” şeklinde ifade edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilere Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırmak için ders içinde hangi etkinliklere yer verilebileceği Tablo 39’da ifade edilmiştir.

Tablo 38

Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisini Kazandırmak İçin Sınıf İçerisinde Uygulanabilecek Etkinlikler

Kategoriler	f
Okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler	41
Dramatizasyon	23
Konuşma etkinlikleri	17
Yazı çalışmaları	12
Yaparak yaşayarak öğrenme temelli etkinlikler	11
Vurgu ve tonlamaya dayalı etkinlikler	7
Örnek konuşmaya dayalı etkinlikler	7
Günlük hayattan örnekler verilerek yapılan etkinlikler	5
Dönüte dayalı etkinlikler	5
Bulmaca etkinlikleri	4
Alıntılama dayalı etkinlikler	4
Sözlük kullanılmaya dayalı etkinlikler	3
Görsel okuma etkinlikleri	3
Oyun etkinlikleri	3
Toplam	145

Tablo 38 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 41’i okuma alışkanlığı kazandırma 23’ü dramatizasyon, 17’si konuşma, 12’si yazma, 11’i yaparak yaşayarak öğrenme, 7’si vurgu ve tonlama, 7’si sınıfa örnek konuşmacılar davet etme, 5’i günlük hayattan örnekler verme, 5’i dönüt verme, 4’ü bulmaca çözme, 4’ü alıntılama yapma,

3'ü sözlük kullanma, 3'ü görsel okuma, 3'ü oyun oynatmaya yönelik sınıf içerisinde yapılacak etkinliklerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini geliştireceğine inanmaktadır.

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmak için sınıf içerisinde uygulanabilecek etkinliklere yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri şu şekildedir:

“Bol bol bulmaca çözülmeli; şekil resim ve grafik okuma, anlamlandırma, yorumlama etkinliklerine yer verilmeli.” (Ö6, Bulmaca etkinlikleri).

“Doğru ve güzel ifadeler anında tebrik edilerek ödüllendirilebilir.” (Ö8, Dönüte dayalı etkinlikler).

“Drama yöntemiyle öğrencinin sınıfta kendini ifade etmesi, sosyal iletişim kurması sağlanabilir. Kısa yazılar yazdırılabilir.” (Ö9, Dramatizasyon).

“İkili, üçlü oyunlar, skeçler oynatılmalı. Canlandırmaya yer verilmeli. Öğrencinin iyi yönleri söylenmeli, dil kullanımındaki hataları, hata değil şöyle kullanırsanız daha iyi olur açıklamaları yapılmalı.” (Ö11, Dramatizasyon, dönüte dayalı etkinlikler, oyun etkinlikleri).

“Türkçeyi doğru, etkili ve güzel konuşma becerisi kazandırmak için derslerde konuyla ilgili drama çalışmaları yapılmalıdır. Günlük hayatla ilişkilendirilmelidir.” (Ö18, Dramatizasyon günlük hayattan örnekler verilerek yapılan etkinlikler).

“Drama (yaratıcı-rol yapma), sözlük kullandırma, bulmaca, tekerleme, şiir okuma, kompozisyon yazdırma, hikâye tamamlama gibi etkinliklerle hem konuşma hem yazma becerileri geliştirilebilir.” (Ö27, Dramatizasyon, yapılan hatalara dönüt vermeye yarayan etkinlikler, görsel okuma etkinlikleri, oyun etkinlikleri).

“Hikaye yazma, hikaye tamamlama çalışmalarına ağırlık verilmeli, sıkça kompozisyon çalışmaları yapılmalı, kitap okuma alışkanlığı geliştirilmeli, sözlü anlatımlara yer verilmeli.” (Ö13, Yazı çalışmaları).

“Şiir okuma yarışmaları, güzel yazı yazma çalışmaları, sözlü anlatım yaptırılmalı, sınıfa etkili ve güzel konuşan misafirler davet edilebilir.” (Ö44, Yazı çalışmaları).

“Sınıf düzeyine uygun çocuk kitapları (masal, öykü, şiir) okunabilir, bunlar öğrencilere anlattırılabilir. Tiyatro, drama çalışmaları yaptırılabilir. Öykü, şiir yazmaları istenebilir.” (Ö49, Yazı çalışmaları).

“Çocuğa sunumlar yaptırma, kendini ifade fırsatı tanıma, bakmadan yazma etkinliği yaptırma (günlük)” (Ö71, Yazı çalışmaları).

“Yeni sistem bu konuda etkili çünkü okuma öğrenen çocuk, hem yazarken hem okurken harf harf ilerliyor. Ayrıca öğretmenin Türkçeyi etkili kullanması etkilidir. Sınıfta, günlük hayatta bol bol okuma, sözlük kullanma, imla kılavuzu kullanma etkinliği artırır.” (Ö28, Yazı çalışmaları, sözlük kullandırılmaya dayalı etkinlikler).

“Özellikle 2. ve 3. sınıfta öğretmen daha pasif, öğrenci aktif olmalı. Sözlü anlatıma daha çok yer verilmeli.” (Ö14, Yapararak yaşayarak öğrenme temelli etkinlikler).

“Dersler öğrenci merkezli işlenmeli, derslerde öğrencilerin medeni cesaretlerini artırıcı çalışmalar yapılmalı.” (Ö16, Yapararak yaşayarak öğrenme temelli etkinlikler).

“Öğrenciler belirlenen konulardan hazırlık yapmaları söylenerek sınıf içinde sunulması sağlanır. Ayrıca sunum ses kaydı alınarak izletilir, yorum yaptırılır.” (Ö10, Yapararak yaşayarak öğrenme temelli etkinlikler, günlük hayattan örnekler verilerek yapılan etkinlikler).

“Kitaplardaki metinlerin daha da düzeye uygun ve ilgi çekici olması, dilinin yalın olması etkili olur diye düşünüyorum. Bizlerde biraz daha öğrenci merkezli etkinliklere fırsat bulur ya da oluşturabilirsek faydalı olur diye düşünüyorum.” (Ö29, Okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler).

“Öğrencileri motive edici kısa metinler olmalı. Metinler seviyeye hitap etmeli. Ders kitaplarına bağlı kalmamalı. Ailede okuma saati uygulaması yaptırılmalı. Okuduğunu anlama çalışması yaptırılmalı.” (Ö62, Okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler).

“Öğrencilere bol bol kitap okutulmalıdır. Konuştuğunda yeni kelimeler kullanmaya özendirilmelidir. Konuşma kuralları aktarılmalıdır.” (Ö21, Okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler, konuşma etkinlikleri).

“Hitabet sanatına yönelik bilgisayar yardımıyla videolar izletilebilir.” (Ö19, Konuşma etkinlikleri).

“Öğrencilerin kendini ifade etmesine olanak sağlayacak etkinliklere yer verilebilir. Okunan hikâyeyi anlatma, sorulara test yerine sözel ifadelerle cevap verme, özgün hikaye oluşturma, şiir okuma gibi etkinlikler yapılabilir.” (Ö77, Konuşma etkinlikleri).

“Üzerine önem verilen drama, sesli okuma çalışmaları, örnek vurgulu okuma, olumlu davranış ve konuşmaları pekiştirme” (Ö74, Konuşma etkinlikleri, vurgu ve tonlamaya dayalı etkinlikler).

“Sesli okuma yaparken vurgu ve tonlamalara dikkat edilmeli. Noktalama işaretlerine dikkat edilerek okuma yapılmalı. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmak için ders içinde yarışmalar yapılabilir.” (Ö65, Vurgu ve tonlamaya dayalı etkinlikler, dönüte dayalı etkinlikler).

“Öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri için fırsatlar sağlanır. Belirlenen konular öğrenci tarafından sunuma hazırlanır ve sınıfta anlattırılır. Şiir (öğretmen tarafından belirlenen) ezberleme çalışmaları, vurgulu anlama etkinlikleri sıkça tekrarlanır.” (Ö23, Vurgu ve tonlamaya dayalı etkinlikler, örnek konuşmaya dayalı etkinlikler).

“Şiir okuma ve dinleme alışkanlığı kazandırılmalıdır. Drama vb. etkinlikler yapılmalıdır. Öğretmen Türk ve dünya klasiklerinden alıntılar yaparak öğrencinin merakını arttırmalı ve okuma isteği kazandırmalıdır.” (Ö24, Örnek konuşmaya dayalı etkinlikler, alıntılama dayalı etkinlikler).

“Öğrencilere çarpıcı, ilgi çekici örnekler görsel olarak izletilmeli. Doğrusu-yanlış aynı anda izletilerek dikkat çekilmeli. Kitap okuma, şiir, kompozisyon çalışmaları artırılmalı. Öğrenciye

çok iyi bir örnek olunmalı. Önce öğretmen dilini çok iyi ve etkileyici kullanmalı.” (Ö35, Örnek konuşmaya dayalı etkinlikler).

Sınıf öğretmenleri bütün derslerde okuma becerisini destekleyici çalışmalar yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Bunun yanısıra öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri dramatizasyon, konuşma etkinlikleri, yazı etkinlikleri gibi faaliyetlere önem verilmesi gerektiğini belirtmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada ders dışında kullanılabilir etkinliklere ilişkin bulgular ve yorum. Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerine Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada ders dışında kullanılabilir etkinliklere ilişkin görüşlerine yer verilecektir. Bu çerçevede araştırmanın yedinci alt problemi *“Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilere Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırmak için ders dışında hangi etkinliklere yer verilebilir?”* şeklinde ifade edilmiştir.

Öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırmak için ders dışında yapılması gerekenleri sınıf öğretmenleri Tablo 40’da belirtildiği gibi şu şekilde ifade etmektedir:

Tablo 39

Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisini Kazandırmak İçin Ders Dışında Uygulanabilecek Etkinlikler

Kategoriler	f
Okuma etkinlikleri	33
Sosyal etkinlikler (tiyatro-sinema)	30
Kendini ifade edebileceği etkinlikler	15
Aileleri bilinçlendirme	14
Öğrencilerin karşılıklı konuşabilecekleri etkinlikler (röportaj vb.)	11
Türkçeyi doğru, etkili ve güzel konuşan kişilerle tanışma	10

Tablo 39'un devamı

Kategoriler	f
Edebi toplantılar	8
Şiir dinletileri	7
Uygulamalı ödevler	6
Öğrencilerle vakit geçirmeyi sağlayan etkinlikler	5
Toplam	139

Tablo 39 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 33'ü okuma etkinlikleri, 30'u sosyal etkinlikleri (tiyatro-sinema), 15'i kendini ifade edebileceği etkinlikleri, 14'ü aileleri bilinçlendirmeyi, 11'i öğrencilerin karşılıklı konuşabilecekleri etkinlikleri (röportaj vb), 10'u Türkçeyi doğru, etkili ve güzel konuşan kişilerle tanışmayı, 8'i edebi toplantılar yapmayı, 7'si şiir dinletileri yapmayı, 6'sı uygulamaları ödevleri, 5'i öğrencilerle vakit geçirmeyi sağlayan etkinlikleri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmak için ders dışında uygulanabilecek etkinlikler olarak belirlemişlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

“Performans ödevleriyle desteklenebilir, sıradan ödevler vermek yerine çocuğun bu becerileri kazanmasını hedefleyen çalışmalar yapılabilir.” (Ö3, Kendini ifade edebileceği etkinlikler).

“Bol öykü, şiir okumaya; görselleri duygu ve düşüncelerini de göz önünde bulundurarak ifade etme; bol bol doğada ve tarihi yerlerde gezme; farklı kültürleri gözlemleyerek, hataları fark edebilme.” (Ö17, Kendini ifade edebileceği etkinlikler).

“Özellikle öğrenci kulüpleri daha doğru ve etkin olabilir. Öğrencilerin ilgisini çekecek günlük hayatla bağlantılı etkinlikler, projeler hazırlanabilir. Türkçeyi doğru kullanan öğrencilerin ön plana çıkmaları sağlanabilir.” (Ö36, Kendini ifade edebileceği etkinlikler).

“Öğrencilerin velileri ile görüşmeler yapıp bu konu üzerinde onların da doğru uygulayıcı olmaları sağlanabilir. Öğrencilere röportaj görevleri verilip karşılıklı konuşmaları sağlanabilir. Çeşitli törenlerde sunuculuk, şiir okuma, konuşma vb. görevler verilebilir.”

(Ö16, Kendini ifade edebileceği etkinlikler, öğrencilerin karşılıklı konuşabilecekleri etkinlikler, şiir dinletileri).

“Kompozisyon yazma çalışmaları yaptırılır. Örnek resimleri betimleme çalışmaları yapılarak, Türkçenin özenli kullanıldığı program ve konuşmacıların dinlenilmesi etkili olabilir.” (Ö23, Kendini ifade edebileceği etkinlikler; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel konuşan kişilerle tanışma).

“Çevresiyle ilgili etkileşimleri yazabilir. Bu etkileşimleri sözlü olarak ifade edebilir. Türkçenin kullanımıyla ilgili görmüş ve duymuş olduğu yanlışları sınıfta sunabilir.” (Ö4, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel konuşan kişilerle tanışma, öğrencilerle vakit geçirmeyi sağlayan etkinlikler).

“Kitap okuma alışkanlığı kazanması sağlanmalıdır. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan kişilerle görüşme sağlanabilir.” (Ö9, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel konuşan kişilerle tanışma, okuma etkinlikleri).

“Okullara bu alanda çok başarılı ve iyi örnekler getirilmeli (yazar, şair, gazeteci, spiker vb.), söyleşi yapılmalı, seminerler düzenlenmeli, kitap fuarları gezilmeli, kültürel aktivitelere katılmalı.” (Ö35, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel konuşan kişilerle tanışma).

“Aileleri bilinçlendirmek. Evde ailelerle birlikte ya da arkadaşlarıyla bir araya gelerek okuma yaptırmak.” (Ö5, Aileleri bilinçlendirme).

“Ailesiyle iletişime geçip aile içindeki Türkçeyi kullanmada daha dikkatli olunması söylenebilir, aile eğitilebilir. Bu konuyla ilgili yayınlar takip ettirilebilir.” (Ö30, Aileleri bilinçlendirme).

“Öğrencilerin aileleriyle birlikte iş bölümü yapılarak okuma yapmaları sağlanır.” (Ö15, Aileleri bilinçlendirme, okuma etkinlikleri).

“Onlarla bol bol vakit geçirilmeli; pikniğe gidilmeli, doğa yürüyüşü yapılmalı, ağaç dikilmeli, maça gidilmeli, parka gidilmeli, sinema/tiyatro vb. etkinliklere katılmalı, birazcık

şımarıklık yapmalarına izin verilmeli, tatlı sert olunmalı.” (Ö6, Sosyal etkinlikler, öğrencilerle vakit geçirmeyi sağlayan etkinlikler).

“Radyo, televizyon programlarından çocuklar için uygun olanların izlenmesi, dinlenmesi tavsiye edilebilir. Seviyelerine uygun kitap, dergi, gazete okumaları yararlı olur. Çeşitli kurslara ve sosyal faaliyetlere katılabilirler. Ders konularıyla ilgili röportaj ödevleri verilebilir.” (Ö49, Sosyal etkinlikler, Edebi toplantılar).

“Türkçenin doğru kullanıldığı film izlettirilebilir. Tiyatroya gidilebilir ve bence en önemlisi budur. Aile ve çevre de bu konuda duyarlı olmalı. Kitap okumanın dışında sözlük okuma çalışması da yaptırılabilir. Yeni kelimeler öğrenerek söz dağarcığı zenginleştirilebilir ve bu kelimeleri günlük hayatında kendini ifade ederken doğru kullandığında küçük ödüllendirmeler yapılabilir. Öğrencinin doğru eserleri okuması ve doğru yayınları izlemesi konusunda titiz davranılmalıdır.” (Ö77, Sosyal etkinlikler, okuma etkinlikleri).

“Trafik eğitimi gibi oyun alarmları olsa ve sahne canlandırması yapılabilir.” (Ö11, Öğrencilerin karşılıklı konuşabilecekleri etkinlikler (röportaj vb.), uygulamalı ödevler).

“Anket, röportaj vb. etkinliklere yer verilmeli; münazara, panel vb. faaliyetlere ağırlık verilmeli” (Ö13, Öğrencilerin karşılıklı konuşabilecekleri etkinlikler)

“Sosyal etkinlikler (tiyatro, sinema vb.), okuma sevgisi (gazete, dergi vb.) öğrencilerde etkili olacaktır.” (Ö28, Sosyal etkinlikler (tiyatro-sinema))

“Kütüphane kullanımı teşvik edilmeli, sınıf içi yarışmalara hazırlık için programlar yapılabilir.” (Ö12, Okuma etkinlikleri).

“Bol bol kitap okuması teşvik edilmelidir. İnternet ve TV bağımlılığı en aza indirilmelidir.” (Ö18, Okuma etkinlikleri).

“Her gün için okuma saati belirlenmeli; şiir, bilmece, tekerleme gibi metinler ezberletilebilir, aileyle birlikte hikâye okumaları yapılabilir.” (Ö46, Okuma etkinlikleri).

“Okuma etkinliklerini daha sevimli, daha ilgi çekici hale getirip çok farklı faaliyetler düzenlenip sadece sınıf içi değil okul-çevre etkileşimiyle ödüllendirerek teşvik edilebilir.”

(Ö29, Okuma etkinlikleri, öğrencilerle vakit geçirmeyi sağlayan etkinlikler).

“Okunan kitapların kısaca özetlerinin istenmesi. Kitapların okunup okunmadığı kontrol altına alınmalıdır.” (Ö57, Okuma etkinlikleri).

“Gözlem yaptırıp, betimleme etkinlikleri üzerinde durulmalı gerekirse öğrenciler dışarı çıkarılıp gözlemlerini kendi cümleleriyle ifade etmesi istenilmeli, bol bol kitap okutulmalı”

(Ö71, Okuma etkinlikleri, kendini ifade edebileceği etkinlikler).

“Tiyatro izletilmeli, drama vb. kurslara yönlendirilmeli, kaliteli okuma metinleri tercih edilmeli, okul dışı çevresi izlenmeli, olumsuz örnekler baskı olmadan değiştirilmeye çalışılmalı.” (Ö74, Okuma etkinlikleri, öğrencilerle vakit geçirmeyi sağlayan etkinlikler).

“Drama ve tiyatro çalışması yaptırılmalı. Araştırma ve incelemeye yönelik çalışma yaptırılmalı. Öğrencilerin hazırbulunuşluklarıyla ilgili kısa çalışmalar yapma. Okuma saati uygulaması gerçekleştirilmelidir.” (Ö62, Uygulamalı ödevler, okuma etkinlikleri, kendini ifade edebileceği etkinlikler, öğrencilerin karşılıklı konuşabilecekleri etkinlikler).

“Güzel türküler öğrenip söylenebilir, etkili konuşma-anlatım kursları verilebilir, çevremizdeki insanlarla nasıl iletişim kuracağımız konusunda çalışma yapılabilir, kitap okuma-anlatma alışkanlığının kazandırılması.” (Ö44, Uygulamalı ödevler).

Sınıf öğretmenleri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmada okuma becerisini çok önemli gördükleri için okul dışında da okuma etkinliklerine devam edilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Okul dışında sosyal etkinliklere önem verilmesi gerektiğini, öğrencilerin kendisini ifade edebileceği etkinliklerin olmasını, özellikle karşılıklı konuşabilecekleri etkinlikleri önemsemektedirler. Ayrıca Türkçe doğru, etkili ve güzel konuşan bireylerle etkinlikler tasarlanmasını, edebi toplantılara, şiir dinletilerine gidilmesini tavsiye etmektedirler.

Bölüm IV: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde araştırma sürecinde elde edilen bulgulardan sonuçlar ifade edilecek olup sonuçlar araştırmanın alt problemleriyle birlikte tartışılacaktır. Araştırma sonunda Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili öneriler sunulacaktır.

Tartışma ve Sonuç

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın problem cümlesinden ve alt problemlerinden hareketle elde edilen sonuçlar alanyazında yapılan çalışmalar ele alınarak tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin cinsiyetlerine, mesleki hizmet sürelerine, mezun oldukları yükseköğretim kurumunun türüne, okuttukları sınıfa, ortalama sınıf mevcuduna ve okudukları kitap sayısına göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı hitabet, diksiyon, anlamaya dayalı iletişim kurma, anlama ve anlatma ve görsel okuma alt boyutlarıyla cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamadığı ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı kendini ifade etme faktörüyle cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kadın sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin alt boyutunda yer alan kendini ifade etme faktörüyle ilgili görüşleri erkek sınıf öğretmenlerine göre değişmektedir. Kadın sınıf öğretmenleri erkek sınıf öğretmenlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine sahip bir öğrencinin kendini daha iyi ifade edebileceğine inandıklarını söylenebiler. Bireyin bütün davranışlarının geliştirebilmesinin temelinde kendini ifade etme düşüncesi vardır (Akkök, 1996, Çubukçu ve Gültekin, 2006). Bir öğrenci kendisini en iyi şekilde kendi anadiliyle, konuştuğu ve öğrenim

gördüğü dille ifade edebilir. Kendini ifade edemeyen bir öğrenciden derslerde ve günlük hayatta başarılı olması beklenemez. Bundan dolayı Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi okul ve aile yaşamında büyük bir öneme sahiptir. Araştırma bulguları incelendiğinde kadın sınıf öğretmenleri dilin doğru, etkili ve güzel kullanılmasının öğrencilerin kendini ifade etmelerine katkı sağlayacağına vurgulamaktadırlar.

2005'ten sonra eğitim anlayışında ve öğretim programında birtakım değişimler olmuştur. Geleneksel anlayış denilen ezberci yaklaşımın yerine yapılandırmacı eğitim anlayışı öğretim programlarının felsefi temelini oluşturmuştur. Bu anlayış çerçevesinde beceri temelli öğretim ön plana çıkmıştır. Öğretmenler için öğrencilere kazandırılması gereken ortak ve öğretim programlarına özel beceriler belirlenmiştir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı, görev yapan öğretmenlere hizmetiçi eğitim yoluyla anlatılmaya çalışılmış ve öğretmenlerden bu anlayışın ortaya koyduğu felsefe doğrultusunda eğitim ve öğretime devam etmeleri istenmiştir. Bu anlayış çerçevesinde hizmetiçi eğitim almayan öğretmenlerinde olduğu düşünülerek bu eğitimi alan ve almayan sınıf öğretmeni arasında Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerine yansıyan bir farklılık bulunup bulunmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı hitabet, diksiyon, kendini ifade etme, anlamaya dayalı iletişim kurma, anlama ve anlatma ve görsel okuma alt boyutlarıyla 2005 öğretim programıyla ilgili hizmetiçi eğitim alıp almama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri için 2005 öğretim programıyla ilgili hizmetiçi eğitim alıp almamaları Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerini etkilememektedir. Her ne kadar hizmetiçi eğitim öğretmenlerin görüşlerini değiştirmese de bu alanda yapılan çalışmalarla hizmetiçi eğitim yoluyla öğretmenlerin daha nitelikli hale geleceği düşünülmektedir (Hacıömeroğlu ve Şahin, 2011; s. 484; Günel ve Tanrıverdi, 2014). Öğretmenlere verilecek hizmetiçi eğitimler

öğretmenlere uygun özel alanlardan olmalı ve uygulamalı olarak gerçekleştirilmelidir. Yani hizmetiçi eğitimde personelin ihtiyacı göz önünde bulundurulmalıdır (Uşun ve Cömert, 2003; Wooden ve Babstic, 1990). Özellikle Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin kazandırılmasında öncelikle bu beceriyi öğretmenlerin ne derece iyi kullandıkları tespit edilmeli ve hizmetiçi eğitimlerde Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili uzman kişilerden destek alınmalıdır. Öğretmenlerin model olduğu bir süreç, öğrencilerin eğitimini daha da kolaylaştıracaktır.

Sınıf öğretmenleri ilkokullarda her sene farklı bir sınıf okutmaktadır. 4+4+4 sisteminin okullarda uygulanmaya başlamasıyla sınıf öğretmenleri 5. sınıflarda derse girmemeye başlamış ve bu sınıfta branşlaşmaya gidilmiştir. İlkokul 1, 2, 3 ve 4. sınıflar ele alındığında 1. sınıfta daha çok Türkçe ilkokuma yazma öğretimi gerçekleşmekteyken diğer sınıflarda daha çok Türkçenin dört temel dil becerisi düzeyinde; Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanılmasına yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı hitabet, diksiyon, kendini ifade etme, anlamaya dayalı iletişim kurma, anlama ve anlatma ve görsel okuma alt boyutlarıyla, okuttukları sınıf arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmüştür. İlkokul öğretmenlerinin okutmuş olduğu sınıflar, öğretmenlerin ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerini etkilememektedir. Nitelikli insan gücü yetiştirebilmek için nitelikli öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bu nitelikli insan gücünü yetiştirecek ortam ise okul ve sınıftır (Çandar ve Şahin, 2013; Karadüz ve Seferoğlu, 2013; Seferoğlu, 2010). Araştırmada sınıf öğretmenlerinin hangi sınıfı okuttuğu öğretmenlerin ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi açısından önemli değildir. Bu bulgudan çıkarılabilecek sonuç; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi sınıf öğretmenleri için her sınıf düzeyinde ve her ders için önemlidir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin hizmet yılları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenlerin ağırlıklı olarak 21 ve üzeri (n=190) hizmet yılına sahip olduğu görülmektedir. Bu veriler, sınıf öğretmenlerinin daha çok deneyimli öğretmenlerden oluştuğunu göstermektedir. İlkokul öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı hitabet, diksiyon, kendini ifade etme ve görsel okuma faktörleriyle kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı anlamaya dayalı iletişim kurma, anlama ve anlatma alt boyutlarıyla kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Mesleğe yeni başlamış olarak görülebilecek olan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebileceğini belirtmektedir. 21 ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenleri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin özellikle yazma ve dinleme becerileri açısından Türkçeyi doğru ve güzel kullanacağını belirtmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin geçmiş deneyimleri, öğretmenler arası ilişkiler, yaşadığı çevre, öğretmenliğe başladığı yer, öğretmenlik yaptığı yerleşim yeri, öğrenci ve veli ilişkisi; öğretmenlere öğrenme ve öğretim açısından deneyim kazandırır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde mesleğe yeni başlamış olarak nitelendirilebilecek 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri, 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazanmış bir öğrencinin kendini rahat bir şekilde ifade edebileceğine belirtmektedir. 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisini kazanan bir öğrenci kendini ifade edebilir ve 21 ve üzeri yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisini kazanan bir öğrenci dinleme ve yazma becerileri açısından Türkçeyi doğru ve güzel kullanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin mezuniyet alanları farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu (n=336) lisans mezunudur. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı hitabet, diksiyon, kendini ifade etme, anlamaya dayalı iletişim kurma, anlama ve anlatma ve görsel okuma alt boyutlarıyla mezuniyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin lisansı 2+2 olarak tamamlamaları, lisans eğitimi almaları ve yüksek lisans veya doktora yapmaları onların ilkökul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanılması ile ilgili görüşlerini etkilemediği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf mevcudu şehir merkezinde, ilçelerde ve köylerde farklılık göstermektedir. Sınıf mevcudu, becerinin etkili öğretilmesini etkiler. Az sınıf mevcudu olduğunda öğretmenlerin öğrencilerle etkileşimi daha da artar. Sınıf mevcudu çok olduğunda ise öğrencilerle etkileşim azalır. Her iki durumda da öğretim etkilenir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin içerisinde beceri öğretimi için uygun olmayan sınıf mevcudu olarak nitelendirilecek 40 öğrenci ve üzeri öğrenci sayısına sahip 31 sınıf öğretmeni bulunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı hitabet, Türkçeyi anlamaya iletişim kurma, anlama ve anlatma ve görsel okuma alt boyutlarıyla görev yaptıkları sınıf mevcudu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı diksiyon, kendini ifade etme alt boyutlarıyla görev yaptıkları sınıf mevcudu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Sınıftaki öğrenci mevcudu fazla olan sınıf öğretmenleri, sınıf içerisinde diksiyon ve kendini ifade etme konusunda 20 ve altı, 21-30 ve 31-40 arası öğrenciye sahip sınıf öğretmenlerine göre farklı düşüncelere sahiptirler. Sınıf mevcudu yüksek sınıflar, öğrenme ve beceri kazandırma açısından problemler yaratmaktadır

(Abalı Öztürk ve Şahin, 2013; s. 121; Alaz ve Yarar, 2009; Anıl ve Acar, 2008; Kuran ve Kanatlı, 2009). Genel olarak bakıldığında öğretimin kalitesi sınıftaki öğrenci sayısı ile ters orantılıdır. Özellikle yapılandırmacı eğitim anlayışında sınıftaki öğrenci sayısının az olması beceri öğretimi kolaylaştırır. Az mevcutlu sınıflarda öğretmen bütün öğrencilere kendilerini ifade etme şansı verebilir veya bireysel öğretim gerçekleştirebilir. Yapılan araştırmalarda sınıf mevcudunun az olduğu sınıflarda eğitimin kaliteleştiği görülmektedir. Öğretmen kalitesi, sınıf mevcudu ve öğrenci başarısı arasında bir ilişki bulunmaktadır (Ferguson, 1991; Finn vd., 2008; Pritchard, 1999; Tomlinson, 1998; Zurawsky, 2003). Kalabalık sınıflar öğrencinin ve öğretmenin motivasyonu azaltmaktadır (Çınar vd., 2004). Özellikle dil öğretimi için sınıf mevcudunun önemi büyüktür. Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin kazandırılabilmesi için sınıfların öğrenci ve öğretmen motivasyonu sağlayacak şekilde olması gerekmektedir. Araştırmada 50 ve üzeri sınıf mevcuduna sahip sınıf öğretmenleri diğer mevcutlara göre ilkökul öğrencilerine Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin öğretimiyle ilgili olumsuz görüşe sahip olduğu görülmektedir. Bu sonuç eğitimde sınıf mevcudunun önemini daha da iyi açıklamaktadır. Sınıf mevcudu ne kadar az olursa öğretmen için eğitim sürecini yönetmek ve öğrencilere gereken becerileri kazandırmak kolaylaşır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin okudukları kitap sayısının onların görüşlerini etkileyip etkilemediği üzerine yapılan analiz sonuçlarına göre araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri kendilerini orta düzeyde okuyucu olarak görmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı hitabet, diksiyon, kendini ifade etme, anlamaya dayalı iletişim, anlama ve anlatma ve görsel okuma alt boyutlarıyla okudukları kitaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin okudukları kitap sayısının ilkökul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerini etkilemediği görülmektedir.

Sonuç olarak bakıldığında sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri, okudukları kitap sayısı, mezuniyet alanları, 2005 öğretim programıyla ilgili hizmetiçi eğitim alıp almama durumları ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerini etkilemediği görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları sınıf mevcudunun ve mesleki kıdemlerinin ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerini etkilediği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın ikinci alt problemi olan “İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi öğrenciye ne gibi katkılar sağlamaktadır?” alt problemiyle ilgili elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrencinin öncelikle çevresindeki insanlarla daha iyi iletişim kurabileceğine inanmaktadırlar. Etkili iletişim anlayabilmek ve anlatılmak kavramlarıyla yakından ilgilidir. Bir bireyin kendini anlaması ve anlatabilmesi için kendini tanıması gerekmektedir. Öğrencilerin etkili iletişim kurabilmeleri için kendilerini ifade etmeleri gerekmektedir. Kendilerini yazarak veya konuşarak ifade edebilirler. Dinleyerek de karşısındakine mesaj verebilirler. Araştırmaya katılan öğretmenler Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrencinin toplumda kendini rahat bir şekilde ifade edebileceğini düşünmektedirler. İletişimde mesajı ifade etmenin yanısıra mesajın karşıdaki birey tarafından anlaşılması da önemlidir (Uzuntaş, 2013; s. 25). Mesajı anlamak ve anlatabilmek içinse bireyin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir.

İnsanlarla iyi bir iletişim kurabilen birey, toplum içerisinde de kendini rahatça ifade edebilir. Bireyin kendisini ifade edebilmesi için kendini ifade beceri alanları olan konuşma ve yazma becerilerinin iyi bir şekilde gelişmesi gerekmektedir. Bireyin konuşurken diksiyon ve hitabet unsurlarına dikkat etmesi gerekir. Bireyin toplum içerisinde kendini ifade edebilmesi

için bilgiye ulaşması gerekir. Bilgi, okuma ve dinleme yoluyla elde edilir. Okumayan ve dinlemeyen bir bireyin kendini toplum içerisinde ifade etmesi düşünülemez. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir birey toplum içerisinde kendini rahat bir şekilde ifade edebilir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrencinin yaratıcılık yönünün gelişeceğine, bu yolla yeni fikirler, yeni düşünceler üreteceğine inanmaktadır. İnsan, en iyi ve en parlak düşünceleri kendi anadiliyle ortaya çıkarır. Yenilik ve yaratıcılık kendini ifade etme, karar verme ve sorunları çözme kavramlarıyla yakından ilişkilidir (Duran ve Saraçoğlu, 2009; s. 58). Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir birey, sorunları çözebilmek için uğraşır, kendini ifade eder ve en iyi kararı verebilmek için elinden geleni yapar. Yeni fikirler üretmek aynı zamanda değişim ve yeniliğin benimsenmesi anlamına gelir (Gürol, 2006; s. 39). Öğrencilerin 21. yüzyılın meydana getirdiği değişimlere hazırlanabilmesi için kendi anadiliyle en etkili şekilde düşünmeleri, yeni fikirler ortaya atmaları gerekmektedir. Sınıf öğretmenleri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine sahip bir öğrencinin yeni fikirler üretmede başarılı olacağını ifade etmektedirler.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bireyin eleştirel düşünebileceğini ifade etmektedir. Eleştirel düşünme bilişsel beceri ve stratejilerden oluşan ve bilgiyi işleyen bir düşünme sürecidir. Eleştirel düşünme bireylere bireyselleşme ve yurttaşlaşma şansı verdiği için önemlidir. Yenilenen öğretim programıyla beraber her bireyde özgün ve orijinal fikir üretilmesi beklenmektedir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz; 2008; s. 2). Her bireyin fikir üretebilmesi, fikirlerle ilgili tartışma yapabilmesi için Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanabilmesi gerekir. Karadüz (2010; s. 1590) araştırmasında her bireyin anadiliyle anlatarak öğrenebileceğini ve bu yolla düşünme becerilerini geliştirebileceğini ifade etmiştir. Demir (2005) araştırmasında dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerini eleştirel düşünme becerilerini geliştirme çalışmalarında orta düzeyde başarılı bulmuştur. Sınıf öğretmenleri,

öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini üst düzeyde geliştirecek şekilde çalışmalar yapmalıdırlar. Bu sonuçtan yola çıkarak Türkçe öğrenme ortamlarının eleştirel düşünebilme düzeyini arttırmaya yönelik değiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmada da sınıf öğretmenleri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bireyin eleştirel düşünebileceğini ifade etmektedirler.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenciler problem çözmede başarılı olabilirler. Problem çözme, yaratıcı düşünme, karar verme, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri birbiriyle iç içe olan becerilerdir. Dil gelişimi, problem çözme becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur (Karadüz, 2010; s. 1567). Milli Eğitim Bakanlığı'nın hazırladığı öğretim programları incelendiğinde programların düşünme becerilerinin gelişimi üzerine odaklandığı görülecektir. Öğrencilerin problem çözme gibi üst düzey becerileri kazanabilmeleri için Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini iyi bir şekilde kullanmaları gerekir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin karar verirken hızlı düşünebileceğini ifade etmektedir. Dünyada yaşanan değişimle birlikte bireylerin bu değişime ayak uydurabilmeleri için hızlı karar alabilmeleri gerekmektedir. Bireyler en etkili bir biçimde kendi anadilleriyle düşündükleri göz önünde bulundurulursa öğrencinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanması hızlı karar alabilmelerinde etkili olacaktır.

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan birey anlama ve anlatma yeteneği yükseleceği için sınavlarda kendilerini daha iyi ifade edebilecekler, diğer dersleri etkili olarak öğrenebileceklerdir. Genel kültür denilen dünyadaki ve Türkiye'deki güncel gelişmeleri yakından takip etme fırsatı yakalayabileceklerdir. Yenilenen ve değişen dünyada görsellik daha ön plana çıktığı için Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci görsel dünyayı

daha iyi algılama fırsatı yakalayabilecektir. İletişimle başlayan süreç öğrencinin bütün hayatında başarı bir birey olmasını sağlayacaktır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın üçüncü alt problemi olan “İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimlerine olan etkisi nedir?” sorusuyla ilgili elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrenci; yazma becerisini de etkili olarak kullanabilir, yazılarında kendini etkili bir şekilde ifade edebilir. Sınıf öğretmenleri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin öncelikle anlamlı ve kurallı cümleler kurabileceğini, neden sonuç ilişkisine dayalı yazılar yazabileceğini, yazılarında söz varlığını etkili olarak kullanabileceklerini, yazılarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verebileceğini, özet çıkarabileceğini ifade etmektedir. Kırbaş ve Orhan (2011) yazma becerisini dil becerileri arasında bütün kazanımları içerisinde barındıran önemli bir beceri olarak görmektedir. Yazma, etkili ve kalıcı bir iletişim yoludur çünkü birey, yazarak duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarabilir. Bundan dolayı araştırmada da belirtildiği gibi yazma becerisi Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada önemli bir dil becerisi olarak görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin en belirgin özelliği anlamlı ve kurallı cümle yazabilmesidir. Nedenini açıklayıcı yazılar, doğru telaffuz, yazılarındaki söz varlığı, kendi yaşantısından örnekler verebilmesi bu beceriye sahip öğrencilerin en belirgin özellikleridir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrenci dinleme becerisini etkili olarak kullanabilir. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrenci kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verebilir. Öğrencinin kendi yaşantısından örnek verebilmesi öğrencinin kendini yapılandırıldığını, yapılandırmacı eğitim

anlayışına uygun hareket ettiğinin bir göstergesidir. Öğrenci, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanarak dinledikleriyle ilgili sorular sorar, çıkarımlar yapar; dil ve ifade yanlışlıklarını belirleyebilir; vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat edebilir ve dinlediklerindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilir. Melanlıoğlu (2012) dinleme farkındalığı kazanmış bir bireyin diğer becerileri kazanmada da etkili olacağını belirtmiştir. Dinleme becerisi kolay kazanılabilecek bir beceri gibi gözükürken aslında en zor kazanılan beceri dinleme becerisidir (Er, 2011; Kurudayıoğlu ve Kana, 2013). Araştırma sonucuna göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmak isteyen bir bireyin aynı zamanda etkili bir dinleyici olması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrenci, konuşma becerisini etkili olarak kullanabilir. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrenci grup konuşmaları ve tartışmalarına katılabilir; konuşma amacını belirleyebilir ve dinleyicilere ifade edebilir; dinleyicilerle göz teması kurabilir; işitilebilir bir ses tonuyla konuşabilir; kelimeleri doğru telaffuz edebilir; akıcı konuşabilir; konuşmalarında beden dilini kullanabilir; düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunabilir; konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanabilir; bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyabilir; konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanabilir; konuşmalarında mizahi öğelere yer verebilir; konuşmalarında betimlemeler yapabilir; ikna edici konuşabilir; konuşurken vurgu ve tonlamalara dikkat edebilir; konuşurken kelime tekrarlarından kaçınabilir. Öğretmen görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrenci kendini rahat bir şekilde ifade edebilir, karşısındakini gerek konuşmasıyla gerekse jest ve mimikleriyle ikna edebilir, kendini her ortamda savunabilir. Öğretmen adayları “bir konuşmanın etkili ve güzel olmasında konuşmacının fiziki görünüşü, konuşmayı materyallerle destekleme, konu, İstanbul ağzıyla konuşma ve konuşma içeriğinin düzenlenmesinin nispeten daha az; konuşmacının vurgu ve tonlamaları,

konuya hâkimiyeti, telaffuz, konuşma esnasında uygun yerlerde durma/duraksama, konuşmacının dinleyiciyi motive etme becerisi, ses tonu, konuşmanın işitilebilirliği ve beden dili kullanımının ise çok etkili olduğunu düşünmektedirler (Başaran ve Erdem, 2009). Araştırmada elde edilen bulgular incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin de öğretmen adaylarının bu görüşüne katıldıkları görülmektedir. Öğrenciler, okula ailelerinden öğrendikleri konuşma diliyle geldikleri için okuma yazma etkinliklerinin yanında konuşma etkinliklerine de yer verilmesi, öğrencinin Türkçeyi güzel ve doğru kullanabilmesi için atılan önemli bir adım olacaktır (Akdağ ve Yıldız, 2011).

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrencinin kendini ifade edebilmesi için okuma becerisini etkin şekilde kullanabilmeli, okuma stratejilerini kendine uygun hale getirebilmelidir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrenci okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirleyebilir; metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okuyabilir; okurken noktalama işaretlerine dikkat edebilir; okuduğu kelimeleri doğru telaffuz edebilir; sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat edebilir; farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okuyabilir; betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okuyabilir; destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okuyabilir; okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirebilir; metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyebilir; okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanabilir. Okuma, hem kelime bilgisine hem de okuduğunu anlama becerisine bağlıdır (Yılmaz, 2008). Okurken zihinsel süreçleri de iyi kullanabilmek önemlidir (Güneş, 2007). Okuma bir anlam inşa etme, yapılandırma sürecidir (Afflerbach ve Cho, 2009; Başaran, 2013; Dembroski, 2014; Duke vd., 2011; Leu, Kulokowich, Sedransk ve Coiro, 2013), bu anlam inşa etme süreci ise ancak Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi öğrenciye kazandırılırsa sağlanabilir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin görsel okuma ve görsel sunu becerileri de yüksektir. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrenci, şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını ifade edebilir; görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazabilir; görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlayabilir; duygu, bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirebilir; duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunabilir. Öğrencilerin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmeleri için Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmaları gerekir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmada öğretmenin rolü nedir? sorusuyla ilgili elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilere Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırmada öğretmene düşen en önemli rol model olmaktır. Öğretmenler ve öğretmen adayları kendileri için gerekli bilgi ve davranışları ancak uygulama yoluyla kazanırlar (Şahin, 2005). Özellikle öğretmenlerin bu uygulamalarda model olarak kendilerine dikkat etmeleri gerekmektedir. Öğrencinin en büyük rol modeli öğretmenidir. Öğretmenin konuşmalarında, yazılarında, dinlerken, okurken öğrencilere model olması; Türkçeyi günlük yaşamında doğru, etkili ve güzel kullanması öğrencilerin dikkatinden kaçmaz. Öğretmenlerin, öğrencilere model olabilmesi için beş öğrenme alanında etkin olmaları gerekmektedir. Özellikle 21. yüzyılın etkili öğrenme alanı olan görsel okuma ve sunu konusunda öğrencilere model olunması gerekir. Bu konuda yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin görsel okuryazarlık, görsel öğrenme, görsel dil, renk ve ipuçlarına yönelik yeterli düzeyde oldukları belirlenmiştir (Kıran ve Şahin, 2011; s. 378; Şahin, Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013). Öğretmenlere düşen ikinci görev öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Bir öğrenci ne

kadar fazla eser okursa, birikimi o ölçüde çoğalır. Okuyan birey, dilin doğru kullanımına özen gösterir. Bu konuda okuldan sonra okuma saatleri veya okulda zaman alan ve tamamlanamayan etkinliklere yönelik etüd çalışmaları yaptırılabilir. Etüd çalışmaları öğrencilerin okulda güvenli bir ortamda arkadaşlarıyla güzel vakit geçirmeye yaramaktadır (Şahin ve Boyacı Altınay, 2008; s. 51). Öğretmenlere düşen üçüncü görevse öğrencinin ailesi ve çevresiyle iyi ilişkiler geliştirmektir. Okul-aile-öğretmen işbirliği öğrencinin beceri kazanmasında çok önemli bir yere sahiptir (Akyürek, 2013; s. 107). Öğrenci okul dışındaki vaktini ailesi ve çevresiyle geçirmektedir. Okulda yapılan uygulamalar öğrencinin diğer öğrenme çevresi olan aile ve arkadaş çevresi tarafından desteklenmezse öğrenciler Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanamaz. Bu yüzden öğretmenler, öğrencilere olduğu kadar ailelere de gerekli bilgileri vermelidir. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmayla ilgili kişisel gelişim kitapları, dili bu beceriyi kazandırabilecek kitaplar vardır. Öğretmen, öğrencilere bu kitapları tavsiye etmeli, hatta model olarak belli derslerde bu kitapları okumalıdır.

İlköğretimde görev alan öğretmenlerin “dili etkili kullanabilme” yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir (Gökçe, 2003; s. 207). Ayrıca öğretmen, Türkçenin önemini kavratmak amacıyla Türkçe'nin zenginliklerini yansıtan kitap ve eserlerin okutmalıdır (Yangın, 2003).

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın beşinci alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkokul öğrencilerine Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada karşılaşılan güçlükler nelerdir?” sorusuyla ilgili elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada karşılaşılan en önemli güçlük aile ve çevre yaşantılardan kaynaklanan problemlerdir. Bu problemler öğrencinin belli alanlara odaklanmasını etkiler. Öğrencilerin okumayı sevmemesi, kelime dağarcıklarının olmaması, sosyal medyada

kullanılan dil, yazı dili ve konuşma dili arasındaki farklılık, derslere giren öğretmenler, sınav sistemi, zaman, yeterli oyun alanlarının olmayışı, özgüven eksikliği, olumsuz örnekler, ekonomik durum, kalıtsal hastalıklar ve biyolojik engeller, kendini ifade edememe ve yeni fikirler üretmeme sınıf öğretmenlerinin dikkat çekmeye çalıştığı Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada karşılaşılan güçlüklerdir. Bu güçlükleri tespit edebilmek için öğretmenlerin gerekli ölçme değerlendirme tekniklerini kullanması gerekir. Uygulamaya yönelik etkinlikler yoluyla becerilerin kazandırılmasına engel olan davranışlar belirlenmeli ve buna çözüm yolları aranmalıdır (Şahin ve Karaman, 2013). Öğrencilerin okuyamama ve okuma güçlüğü çekme nedenleriyle ilgili yapılan araştırmalarda zekâ, aile ilgisi, dikkat yetersizliği, öğretmen, aile problemleri, psikolojik etkenler evde tekrar etmeme bu problemlerin kaynağı olarak görülmektedir (Razon, 1980; Oktay, 1996; Akyol, 2001; Ferah, 2001; Bedel, 2003; Arslan, 2005). Araştırmada elde edilen Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada karşılaşılan güçlüklerle okuma sürecinde yaşanan güçlükler paralellik göstermektedir.

Araştırmanın altıncı alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın altıncı alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkökul öğrencilerine Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırmak için ders içinde hangi etkinliklere yer verilebilir?” sorusuyla ilgili elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilere Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırmak için ders içinde yapılabilecek en önemli etkinlik öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Bunun dışında öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri dramatizasyon, konuşma etkinlikleri, yazı çalışmaları, yaparak yaşayarak öğrenme temelli etkinlikler, vurgu ve tonlama etkinlikleri, örnek konuşmacılar çağırma, günlük hayattan örnek etkinlikler yapılmalı, öğrencilere anında dönüt verilmeli, bulmaca çözülmeli, piyesler yapılmalı, görsel okuma etkinlikleri yapılmalı, sözlük kullandırılmalı, özet çıkartılmalı, oyun

oynatılmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin verdiği etkinlik örnekleri incelendiğinde öğretmenlerin daha çok öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri ve kendilerini geliştirebilecekleri aynı zamanda yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun etkinlikler olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalar Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kişileri model olarak sınıf ortamına davet etmenin öğrenciler üzerinde büyük etkisi olduğu görülmektedir (Küçükoglu ve Kaya, 2009; Akdağ ve Yıldız, 2011).

İlkokul öğretmenlerin becerilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmemelerini bir sorun olarak görmektedir (Akyürek ve Şahin, 2013; s. 66). Araştırmadan elde edilen veriler Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin günlük yaşamla ilişkilendirilmede sorun yaşandığını göstermektedir.

Araştırmanın yedinci alt problemine ilişkin tartışma ve sonuç. Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın altıncı alt problemi olan “Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre ilkökul öğrencilerine Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırmak için ders dışında neler yapılabilir?” sorusuyla ilgili elde edilen sonuçlara yer verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilere Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırmak için ders dışında okuma etkinliklerinin devam etmesi gerekmektedir. Okuma etkinliklerinin devam edebilmesi için öğrencilerin ailelerinin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Öğrenciler, sinema ve tiyatroya götürülerek sosyal bireyler olarak yetiştirilmelidir. Öğrencilere ders dışında kendilerini ifade edebilecekleri aktiviteler yapılmalı, öğrenciler Türkçeyi doğru, etkili ve güzel konuşan kişiler öğrencilerle tanıştırılmalıdır. Öğrenciler edebi toplantılara, şiir dinletilerine, kütüphanelere yönlendirilmelidir. Aile ve öğretmen ders dışında da öğrenciyle vakit geçirmelidir. Öğrencilere bu becerinin kazandırılmasına yönelik ödevler verilmeli, Türkçenin yanlış kullanımıyla ilgili örnekler öğrencilere sunulmalıdır. Dil becerileri bir bütünlük ve devamlılık

gösterdiğinden, öğretmen, öğrenci aileleriyle işbirliği içinde olmalı, okul dışında da bu becerilerin gelişimini sağlayacak etkinlikler düzenlemelidir (Özbay, 2006).

Öneriler

Araştırmada bulgular değerlendirildikten sonra elde edilen sonuçlar ışığında uygulayıcılara, karar alıcı kurumlara ve araştırmacılar yönelik olmak üzere üç başlık etrafında öneriler geliştirilmiştir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler. Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma becerisini öğrencilere kazandıracak uygulayıcılar öğretmenlerdir. Bu uygulayıcılar dikkate alınarak araştırma sonunda verilebilecek öneriler şu şekildedir:

1. Araştırma sonucuna göre sınıf öğretmenleri öğretmenlerin ve ailelerin dil becerilerini ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmada model olunmasının önemine vurgu yapmışlardır. Öğretmenler, Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma becerisini kullanmaya yönelik öğrencilere ve çevreye model olmalıdırlar. Öğretmenlerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili eksiklikleri tespit edilip bu yönde öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilebilir.
2. Sınıf öğretmenleri, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada okuma becerisinin önemine vurgu yapmışlardır. Buna göre öğretmenler, okuma becerisinin etkin kullanılmasına yönelik okul içi ve okul dışı uygulamalar gerçekleştirmelidirler. Okuma becerisiyle ilgili etkinlikler, sadece okulda ve sadece Türkçe derslerinde yapılmamalıdır. Bu etkinlikler okul dışında ve diğer derslerde yapılmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okuma becerisi Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmada çok önemlidir. Bu önem ve hassasiyetin branş öğretmenleri, okul yönetimi, aileler tarafından anlaşılması sağlanmalıdır.
3. Araştırma sonucuna göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada grup aktiviteleri yapmanın önemine değinilmiştir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri grup aktiviteleri, şiir dinletileri,

tiyatro oyunları vb. etkinlikler gerçekleştirilerek öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazanmaları sağlanmalıdır.

4. Araştırma sonucuna göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada beş öğrenme alanının etkisi vardır. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma deyince akla çoğunlukla konuşma becerisi gelmektedir. Öğrencilerin ve öğretmenlerin bu algıları kırılmalı; öğretmenler ve öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma, okuma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini etkin olarak kullanmaları sağlanmalıdır.

Karar alıcı kurumlara yönelik öneriler. Karar alıcı kurumlara yönelik araştırmacılar tarafından geliştirilen öneriler şu şekildedir:

1. Araştırma sonucuna göre öğretmenler Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada model olamamaktadır. Öğretim programları incelendiğinde Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada programlarda yer alan kazanım sayıları yeterli değildir. Bu yüzden öğretmenlere; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili ölçme değerlendirme yapılmalı, bu beceriyle ilgili gerekirse hizmetiçi eğitimler verilmelidir. Öğrencinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırılması sadece Türkçe dersinde ve sadece Türkçe öğretmeniyle gerçekleşemez. Bu yüzden Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili öğretim programlarında kazanımlar arttırılmalıdır. Bütün öğretmenlere özel olarak Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili hizmetiçi eğitim verilmelidir. Bütün öğretmenler (sadece Türkçe öğretmenleri değil) öğrencilere Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmada model olmalıdırlar.

2. Araştırma sonucuna göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada sınıf mevcudu önemlidir. İlkokullarda beceri kazandırılması için sınıf mevcutlarının mümkün olduğunca en aza indirilmesi gerekmektedir.

3. Araştırma sonucuna göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada model gösterilebilecek şahıslar önemlidir. Okullara ve toplumun katılabileceği etkinliklere Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan örnek insanlar getirilerek, toplumda ve öğrencilerde bu beceriyle ilgili farkındalık oluşması sağlanmalıdır.

4. Araştırma sonucuna göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırılmasında ailelere önemli görevler düşmektedir. Bu becerinin kazandırılması konusunda aileler bilinçlendirilmeli, gerekirse halk eğitim kursları yoluyla ailelerin de Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmaları sağlanmalıdır. Toplumun bu beceriyle ilgili bilinçlendirilmesi konusunda toplumla ortak etkinlikler planlanmalıdır.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler. Araştırmacılara yönelik araştırmacılar tarafından geliştirilen öneriler şu şekildedir:

1. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine yönelik idarecilerin ve diğer branş öğretmenlerinin görüşleri alınabilir.
2. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin kullanımına yönelik bütün öğretim programları incelenip durum tespiti yapılabilir.
3. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin kullanımına yönelik çalıştaylar düzenlenebilir. Çalıştayın sonuç bildirgesi milli eğitimle paylaşılarak bu becerinin önemine vurgu yapılabilir.
4. İlkokul, ortaokul, lise ve üniversite gibi farklı düzeyden öğrencilerin Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanmalarıyla ilgili görüşleri alınarak bu konuda farklı materyaller hazırlanabilir, farklı araştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Abalı Öztürk, Y. ve Şahin, Ç. (2013). Süreç odaklı ölçme-değerlendirme yöntemlerinin uygulanmasında yaşanacak güçlüklerle ilişkin sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*. 36, s. 109-129.
- Acat, B ve Ekinci, A. (2005, Eylül). *Yapılandırmacı felsefe ve yeni müfredat programına etkileri*. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı içinde (s. 2-10). Cilt 2. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Adalı, O. (1980). Ana dili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili Dil Öğretimi Özel Sayısı*, s.24-36.
- Adalı, O. (2004). *Anlamak ve anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Afflerbach, P. ve Cho, B. Y. (2009) Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. (Ed. S.E. Israel, ve G. G. Duffy, *In Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). New York, NY: Routledge.
- Airasian, P. W. ve Walsh, M. E. (1997). Constructivist cautions. *Phi Delta Kapan*, 78(6), 444-449.
- Akarsu, B. (2001). Dil-düşünce-dünya ilişkisi. *Bilim ve Ütopya*, 80, s. 22-25.
- Akbıyık, C., Karadüz, A. ve Seferoğlu, S. S. (2013). Öğrencilerin internet ortamında kullandıkları yazılı sohbet dili üzerine bir araştırma. *Bilig*, 64, 1-22.
- Akdağ, M. ve Yıldız, H. (2011). İlköğretim Birinci Sınıf Öğretmenlerinin Öğrencilerde Dil Becerilerini Geliştirme Yeterliklerine İlişkin Görüşler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), s. 50-70.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi* (Öğretmen el kitabı). Ankara: MEB Basımevi.
- Akpınar, Y. (1999). *Bilgisayar destekli öğretim ve uygulamalar*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Aksan, D. (1998). Anadili, *Anadilinde çocuk olmak - Yabancı dilde eğitim içerisinde* (Yay. Haz. Ayşe Kilimci). İstanbul: Papirüs Yayınları.
- Aksan, D. (1998). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim I*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK.
- Aktan, C. ve Tunç, M. (1998). Bilgi toplumunun doğuşu ve gelişimi. *Yeni Türkiye Dergisi*, s. 118-134.
- Aktaş, Ş. (2010). Dilin doğru ve güzel kullanımı üzerine. *TÜBAR-XXVII*. s. 37-42.
- Akyol, H. (2001). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Gündüz Eğitim Yayıncılık.
- Akyürek, Ç. ve Şahin, Ç. (2013). İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*. 17(57), S. 51-68.
- Altıntaş, E. ve Çamur, D. (2005). *Beden dili sözsüz iletişim*. Ankara: Aktüel Yayınları.
- Alaz, A. ve Yazar, S. (2009). Ölçme değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri. I. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale. www.eab.org.tr/eab/oc/egtconf/pdfkitap/pdf/139.pdf
- Anıl, D. ve Acar, M. (2008). Sınıf öğretmenlerinin ölçme değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, V(II), s. 44-61.
- Applefield, J. M., Huber, R. ve Moallem, M. (2000). Constructivism in theory and practice: toward a better understanding. *High School Journal*, 84(2), 35-53.
- Aral, N., Baran, G., Bulut, Ş. ve Çimen, S. (2001). *Çocuk gelişimi*. İstanbul: Ya-pa
- Armstrong, T. (2000). *Multiple intellegences in the classroom*. VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Arslan, D. (2005). *İlkokuma öğretiminde karşılaşılan güçlükler ve okumayı geliştirici duyuşsal yaklaşımlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

- Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerleri kazanma düzeyleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçe'nin grameri*. Ankara: TDK Yayınları.
- Baş, T. (2003). *Anket: Anket nasıl hazırlanır? Anket nasıl uygulanır? Anket nasıl değerlendirilir?* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*.13(4), ss. 2277-2290.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Başkan, Ö. (2003). *Lengüistik metodu*. İstanbul: Multilingual.
- Baştürk, M. (2004). *Dil edinim kuramları ve Türkçe'nin ana dili olarak edinimi*. Ankara: PegemA.
- Batur, Z. (2010). Ana dili öğretiminde gösterge biliminin yeri: Ana dili ders kitaplarındaki sözel metinlerle görsel metinleri bütünselliğinin analizi. *Turkish Studies, International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 5(4). s. 174-200.
- Baymur, F. (1959). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Bayrak, C. ve Şimşek, Y. (2005). *Uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik sınavlarına hazırlık*. (Ed. Şükrü Türkmen). Ankara: Alp Yayınevi.
- Bayülgen, N. (2012). *Uluslararası Bakalorya Programı Türkçe A1 dersi alan öğrenciler ile genel program Türk edebiyatı dersi alan öğrenciler arasındaki bilişsel ve duyuşsal becerilerin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.

- Bedel, A. (2003). *İlköğretim I. devre programlarındaki okuma-yazma etkinliklerinde akranlarından geri kalan çocukların geri kalmalarına neden olan faktörler ve bunu önlemede stratejik yaklaşımlar*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bodner, G. M. (1986). Constructivism: A theory of knowledge. *Journal of Chemical Education*, 63(10), 873-878.
- Boz, E. (2005). RTÜK ve Türkçe. 45. *Türk Dil Bayramı ve Yunus Emre'yi Anma Etkinlikleri Bildiriler Kitabı içinde* (s.131-137), Karaman.
- Brooks, M. G. ve Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*. 57(3), 18-24.
- Buzan, T. (2001). *Aklını en iyi şekilde kullan*. İstanbul: Arion Yayınevi.
- Büyükkurt, G. B. (1993). Anadili öğretiminde çağdaş eğilimler. *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi ve sorunları içerisinde*, Ankara: Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Calp, M. (2005). *Özel öğretim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Cankorkmaz, Z. (2010). Üniversite öğrencilerinin bilgi teknolojilerini kullanma düzeyleri ve internetteki tüketim eğilimleri. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 11(2).
- Cihangir, Z. (2004). *Kişilerarası iletişimde dinleme becerisi*. Ankara: Nobel Yayınevi
- Cole, L. ve Morgan, J. B. J. (1968). *Çocukluk ve gençlik psikolojisi* (Çev. Belkıs Halim Vassaf). İstanbul: Millî Eğitim Basımevi
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 421-476.

- Cüceloğlu, D. (2005). *İletişim donanımları keşkesiz bir yaşam için iletişim*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir)*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications.
- Çakır, T. (2004). Çocukta dil edinimi ve kuramsal yaklaşımlar. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7.
- Çam Aktaş, B. (2013). *Ortaöğretimde uluslararası bakalorya programı ile ulusal programdaki anadil öğretimi derslerinin eleştirel düşünme becerileri açısından karşılaştırılması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çandar, H. ve Şahin, A. (2013). Yapılandırmacı yaklaşımın sınıf yönetimine etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44, s. 109-119.
- Çetin, A. (2010). *Öğretmen görüşlerine göre 1. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi erişim düzeyleri ve ilkokuma yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Çınar, O., Temel, A., Beden, N. ve Göçgen, S. (2004). *Kalabalık sınıfların öğretmen ve öğrenciye etkisi*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (6-9 Temmuz 2004). İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.

- Çınar, V. ve Avşar, T. (2006). *Etkin dinleme becerilerinin eğitim kademelerine göre değerlendirilmesi*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi. Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimin etkileyen faktörler. *AKU Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), s.165-177.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, 37, s. 155-174.
- Dembroski, K. (2014). *Online reading comprehension: An explanatory sequential study of middle school students (Order No. 3637393)*. Unpublished PhD Thesis. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1617518685). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1617518685?accountid=15572>.
- Demir, M. K. (2005). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler derslerinde eleştirel düşünme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul, Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2000). *Plandan uygulamaya öğretme sanatı* (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dilaçar, A. (1968). *Dil ve dilcilik*. Ankara: TDK Yayınları, 26-39.
- Dilaçar, A. (1978). *Anadili ilkeleri ve Türkiye dışındaki uygulamalar*. Ankara: TDK.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2).

- Doğan, O. ve Doğan, S. (1997). *Kişilerarası ilişkiler*. Ankara: Somgür Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2007). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. (Ed. A. Doğanay), *Öğretim ilke ve yöntemleri içerisinde* (s. 279-331, 2. baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doolittle, P. E. ve Camp, W.G. (1999). Constructivism: the career and technical education perspective. *Journal of Vocational and Technical Education*, 16 (1).
- Dönmez, N. B., Abidinoğlu, Ü., Dinçer, Ç., Erdemir, N. ve Gümüşçü, Ş. (2000). *Okul öncesi dönemde dil gelişim etkinlikleri*. İstanbul: Ya-pa.
- Duke, N. K., Pearson, D. P., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. (Ed. S. J. Samuels, and A. E. Farstrup). *In What research has to say about reading instruction*, 4th Ed. (p. 51 – 93). International Reading Association.
- Duman, M. (2005). Anadili olarak Türkçe öğretimi üzerine, 45. *Türk Dil Bayramı ve Yunus Emre'yi Anma Etkinlikleri Bildiriler Kitabı içinde* (s.159- 167), Karaman.
- Duman, B. ve İkiel, C. (2002). Yapıcı öğrenme kuramına göre sosyal bilgiler öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(2), 245-262.
- Durmuş, S. (2001). Matematik eğitimine oluşturmacı yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 89-107.
- Durna, O. (2014). *2012-2013 eğitim-öğretim yılında 60-66 ay arasında ve 66. ay üzerinde okula kayıt yaptıran 1. sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma dersi öğretim programı kazanımları ile okul yaşantıları sürecinin performans yönünden öğretmen görüşlerine dayalı olarak karşılaştırılması: Erzincan örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Ennis, H. R. (1985). Goals for critical thinking curriculum. A. Costa (Ed.), *Developing minds: a source book for teaching thinking içerisinde* (p. 54–57). Virginia: Association For Supervision And Curriculum Development.

- Er, O. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erden, M. ve Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2006). *Eğitim Psikolojisi* (15. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Ergen, G.(2006). Eleştirel-bilinçli sevgi eğitimi. *Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26(2), 144-152.
- Ergenç, İ. (2001). Bilim dili ve anadili, *Bilim ve Ütopya*. 2, s.12-13
- Ergenç, İ. (2002). Anadilinde Türkçe yapılan eğitimin kavram gelişimine ve düşünce üretimine etkisi. *Türkçenin Dünü, Bugünü, Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni Bildiriler Kitabı içinde (s. 129-135)*, Ankara.
- Ergin, M. (1997). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayınları.
- Ergün, M. ve Özsüer, S. , (2006) Vygotsky'nin Yeniden Değerlendirilmesi. *Afyonkarahisar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*. 2, 269–292.
- Erkan, H. (1998). *Bilgi toplumu ve ekonomik gelişme*. Ankara: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Esengül, M. (2006) *İlköğretim 8.sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil ve anlatım yanlışları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ferah, A. (2001). İlkokuma yazmayı öğrenmede göz hareketleri ve görme algısı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 277, s. 24-32.
- Ferguson R.F. (1991). Paying for public education: new evidence on how and why money matters. *Harvard Journal on Legislation*, 28(2), p. 465-498.
- Finn J. D., Gerber S.B., Achilles C. M., Boyd-Zahiras J. (2001). The Enduring Effects of Small Classes. *Teacher College Record*. 103, ss. 145-183.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi

- Göğüş, B. (1983). Anadili eğitim programlarının niteliği. *Türk Dili*, 379-380, 40-48.
- Göktürk, A. (2007). *Okuma uğraşı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Gömlüksiz, M. N. ve Kan, A. Ü. (2007). Yeni sosyal bilgiler dersi öğretim programının araştırma, iletişim ve Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerini kazandırmadaki etkililik düzeyine ilişkin öğrenci görüşleri (Diyarbakır ili örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), s. 135-162.
- Greene, J. C., Caracelli, V. J. ve Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11, 255-274.
- Günay, D. (2004). *Dil ve iletişim*. İstanbul: Multilingual.
- Günel, M. ve Tanrıverdi, K. (2014). Dünya’da ve Türkiye’de Hizmetiçi Eğitimler: Kurumsal ve Akademik Hafıza(Kayıpları)mız, *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 73-94.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2012). Bologna süreci ile yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneyli, A. (2007). *Etkin öğrenme yaklaşımının anadili eğitiminde okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim (Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi) Anabilim Dalı.
- Gürol, M. A. (2006). *Küresel arena’da girişimci ve girişimcilik*. Ankara: Gazi Kitabevi,
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme*. Eğitimde Reform girişim raporu. <http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Ellestireldusunme.pdf> adlı siteden 03.03.2014 tarihinde alıntılama yapılmıştır.

- Hacıömeroğlu, G. ve Şahin, Ç. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öğretmenleri hakkındaki özel alan yeterlikleri algısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(15), s. 473 – 486.
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş öğrenme-öğretme yaklaşımının Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı.
- Hasırcı, S. (2008). *Türkçenin sözvarlığı açısından gazetelerin incelenmesi (Cumhuriyet, Hürriyet, Sabah)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Bilim Dalı.
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research*. New York: The Guilford Press.
- Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu'nun öğelerinin öğretim programı'nda yer alan temel becerileri geliştirmeye uygunluğu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Ana Bilim Dalı.
- Hoerr, T. R. (2000). *Becoming a multiple intelligences school*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision & Curriculum Development.
- Hotaman, D. (2008). *Yeni ilköğretim programının kazandırmayı öngördüğü temel becerilerin öğretmen, veli ve öğrenci algıları doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı.
- Jonassen, D. (1999). Designing constructivist learning environments. Instructional design theories and models: a new paradigm of instructional theory, *In C. M. Reigeluth, editor, 2, p. 215-239*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Johnson, R. B. ve Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kalaycı Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın.
- Kamii, C. ve Ewing, J. K. (1996). Basing teaching on Piaget's constructivism. *Childhood Education*, 75 (5), 260- 264.
- Kan, Ü. K. (2006). *Yeni ilköğretim programında öngörülen temel becerileri kazanmada beşinci sınıf sosyal bilgiler ve Türkçe derslerinin etkilerine ilişkin öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi (Diyarbakır ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Kantemir, E. (1995). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Karabağ, G. ve İnal, S. (2009). Hayat bilgisi dersi öğretim programının tanıtımı. Ögülmüş, S. (Ed.), *İlköğretim hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen el kitabı içerisinde* (ss. 31-58). Ankara: PegemA yayıncılık.
- Karacan, E. (2000). Bebeklerde ve çocuklarda dil gelişimi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 3.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 5(3).
- Karakuş, İ. (2000). *Türkçe, Türk dili ve edebiyatı öğretimi*. Ankara: Sistem Ofset Yayıncılık.
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, (22. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karataş, B. (1984). *Araştırma teknikleri*. İstanbul: Çağlayan Basımevi.
- Karpuz, H. Ö. (2005). Dilimizin değeri üzerine. 45. *Türk Dil Bayramı ve Yunus Emre'yi Anma Etkinlikleri Bildiriler Kitabı içinde* (s.67-71), Karaman.
- Kavcar, C. (1983). Düzgün yazmanın önemi ve yolları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), s. 113-123.
- Kavcar, C., F. Oğuzkan ve S. Sever (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kavcar, C. (1999). *Edebiyat ve eğitim* (3. Baskı). Ankara: Engin Yayınevi.

- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2003). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kavcar, C. (2004). Türkçenin güncel sorunları. *Karaman dil kültür ve sanat dergisi*. 44. Türk Dil Bayramı ve Yunus Emre'yi Anma Etkinlikleri Bildiriler Kitabı içerisinde (s.34-39), Karaman.
- Kayaalp, İ. (2002). *Eğitimde iletişim dili*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları
- Keçik, İ. (2004). Dinleme Edimi. *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım içerisinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
- Keçik, İ. ve Uzun Subaşı, L. (2004). *Türkçe sözlü ve yazılı anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
- Keskinkılıç, K. ve Keskinkılıç. S. B. (2005). *Türkçenin temel becerileri ve ilkokuma yazma öğretimi*. Ankara: Asil Yayıncılık.
- Kılıç, D. (2001). Eğitim programlarının felsefi boyutları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(9), 387-394.
- Kılıç, T. (2002). *Türkiye`de güzel sanatlar eğitimi bölümleri müzik eğitimi anabilim dallarında bireysel ses eğitimi I-II dersinde Türkçeyi doğru kullanma ilkelerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı.
- Kırbaş, A. ve Orhan, S. (2011). Görsel materyallerle desteklenmiş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 6(4). s. 705-714.
- Koç, G. ve Demirel, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: Eğitimde yeni bir paradigma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 174-180.

- Korkmaz, R. (2004). Dil bilincimizin serüveni veya bir varlık alanı olarak Türkçe ve Atatürk. *Karaman dil kültür ve sanat dergisi: 44*. Türk Dil Bayramı ve Yunus Emre'yi Anma Etkinlikleri Bildiriler Kitabı içerisinde (65-71), Karaman.
- Köksal, A.(2000). Müzik eğitimi alma, cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenlerine göre ergenlerin empatik becerilerinin ve uyum düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 18*, 99-107.
- Köseoğlu, F. ve Kavak, N. (2001). Fen öğretiminde yapılandırmacı öğretim. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(1)*, 139-148.
- Kuran, K. ve Kanatlı, F. (2009). Alternatif ölçme ve değerlendirme teknikleri konusunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6 (12)*, 209-234.
- Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Bilim Dalı.
- Kurudayıoğlu, M. (2011). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayıncılık.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 9(2)*, s. 245-258.
- Kutlu, Ö., Doğan, D. ve Karakaya, İ. (2008). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performans ve portfolyoya dayalı durum belirleme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Küçükkoğlu, A. ve Kaya, H. . (2009). *Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin algıları*. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Leech, N. L. ve Onwuegbuzie, A. J. (2009). A typology of mixed methods research designs. Quality ve quantity. *International Journal of Methodology, 43(2)*, 265–275.

- Leu, D. J., Kulokowich, J., Sedransk, N. & Coiro, J. (2009). Assessing Online Reading Comprehension: The ORCA Project (Research grant funded by the US. Department of Education, Institute of Educational Sciences). Retrieved 23 May 2013 from www.orca.uconn.edu/orca-project/project-overview/
- Mackay, I. (1997). *Dinleme becerisi* (Çev. B. Aksu ve O. Cankoçak). Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- Mayer, R. E. (1999). Designing for constructivist learning. (Ed. M. Reigeluth). In *instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory*. p. 141-159. London: Erlbaum Associates Publishers.
- MEB (2005). *Talim terbiye kurulu program geliştirme çalışmaları*. http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prg_giris.pdf adresinden 01 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- MEB (2005a). *İlköğretim Hayat bilgisi 1, 2, 3. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2005b). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. sınıflar öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2005c). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (1- 5. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2005d). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi (4-5. sınıf) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2005e). *İlköğretim 1.-5. sınıf programları tanıtım kitapçığı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2009). *İlköğretim Matematik dersi öğretim programı (1- 5. sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

- MEB (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersi (4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- MEB (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*,7(1), 1583-1595.
- Mısırlı, İ. (2003). Genel iletişim (İlkeler, yöntemler, teknikler). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. (Second Edition)*. California: SAGE Publications.
- Morse, J. M. (1991). Approaches to qualitative-quantitative methodological triangulation. *Nursing Research*, 40(1), 120-123.
- Mutlu, E. (1998). *İletişim sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Mvududu, N. (2005). Constructivism in the statistic classroom: From theory to practice. *Teaching Statistics*, 27 (2). 49-54.
- Nas, R. (2003). *Türkçe öğretimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Oğuzkan, F. (1962). Güzel konuşma. *İlköğretim*. 27(501).
- Oğuzkan, F.(1987). Okuma ve dinleme öğretimi. *Türkçe öğretimi içerisinde* (Ed. Bekir Özer). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 36-48.
- Oktay, A. (1996). Çocuk ve okul. Ankara: Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Oskay, Ü. (2001). *İletişimin ABC'si*. İstanbul: Der Yayınları.
- Önder, N. (2009). *İlköğretim okulları 3. sınıf öğrencilerinin konuşma ve yazma sorunları: Bitlis örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.

- Örge Yaşar, F. (2013). *Ortaokul (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Türkçe ders kitaplarının temel beceriler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- Öz, M. F. (2001). *Uygulamalı Türkçe öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özatalay, H. (2007). *İlköğretim I. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı
- Özbay, M. (2001). 0-6 yaş grubu çocuklarındaki dil gelişiminin Türkçe öğretimi açısından önemi. *Bilig*, 17.
- Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal of Qafkaz University*, s.177-184.
- Özbay, M. (2006a). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Basımevi
- Özbay, M. (2006b). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Özdemir, E. (1983). Anadili olarak Türkçe öğretimi. *Türk Dili*. 379-380, 18-30.
- Özdemir, E. (1987). *İlkokul öğretmenleri için Türkçe öğretimi kılavuzu*. İstanbul.
- Özdemir, E. (2005a). *Eleştirel okuma*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. (2005b). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özen, Y. (2001). *İlköğretimde iletişim (Sınıfta yönetim)*. Ankara: Nobel yayınları.
- Pamuk, O. (1999). *Öteki renkler*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Paycı, D. E. (1994). *Çocuklarda dil gelişimi (0-6 Yaş)*. Edirne: Türk Kütüphaneciler Derneği Edirne Şubesi Yayınları.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57(3). 6-11.
- Pritchard I. (1999), *Reducing class size, what do we know?*, U.S. Department of Education: Office of Educational Research and Improvement.

- Razon, N. (1980). Okuma bozuklukları ve nedenleri. *Pedagoji Dergisi*, 1.
- Reece, I. ve Walker, S. (1998). *Teaching, training and learning: a practical guide*. Great Britain/ Sunderland: Bussines Education Publisher Limited.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme-öğretme süreci* (2. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Sakaoğlu S. (2005). Türkçenin güncel sorunları. *Türk Dili*, 646, s. 203.
- Sakaryalı, F. S. (2011). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarında okuma türlerinin uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Saussure, F. (2001). *Genel dilbilim dersleri I*. İstanbul: Multilingual.
- Sayers, F., Bingaman, C. E., Graham, R. ve Wheeler, M. (1993). *Yöneticilikte iletişim*. İstanbul: Rota Yayınları.
- Seferoğlu, S. S. (2010). Killing two birds with one stone: Establishing professional communication among teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 9, 547-554.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (Genişletilmiş Yeni Basım). Ankara: Gönül Yayıncılık.
- Sever, S. (2002a). Öğretim dili olarak Türkçenin sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi E.B.F.D.*, 34(1-2), s.11-22.
- Sever, S. (2002b). *Öğretim dili olarak Türkçenin Sorunları ve öğretme-öğrenme sürecindeki etkili yaklaşımlar*. Türkçenin Dünü, Bugünü Yarını Uluslararası Bilgi Şöleni Bildirileri. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, s.185-204.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme* (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya Z. ve Aslan C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Sezer, A., Oğuzkan, F., Özdemir E. ve Göğüş B. (1991). *Türk Dili ve edebiyatı öğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Sinan, A. T. (2006). Anadili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. 4(2), 75-78.
- Solmaz, F. (1997). *6 yaş grubu çocukların alıcı ve ifade edici dil gelişimlerine yaratıcı drama eğitiminin etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. G. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Subaşı Uzun, L. (2004). Konuşma edimi, *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım içerisinde*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset.
- Sürmen, Y. G. (2011). *Türk milli eğitiminde örgün eğitimin yeri ve okul öncesi eğitim*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Yönetimi Anabilim Dalı İnsan Kaynakları ve Örgütsel Değişim Bilim Dalı.
- Şahin, M. (1995). Çocukta dil gelişimi. *Dil Dergisi*, 30.
- Şahin, C. (2007). Kişilik, ahlak, duygusal ve sosyal gelişim. S. Akbaba, ve Ş. Anlık, (Edit.), *Eğitim Psikolojisi içerisinde* (s.105-145), İstanbul: Arı Matbaacılık.
- Şahin, Ç. (2005). Öğretmenlik uygulaması dersinde öğrenme-öğretme sürecinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(5).
- Şahin, Ç. (2008). Yeni ilköğretim programı çerçevesinde sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim düzeylerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), s. 101-112.
- Şahin, Ç. ve Boyacı Altınay, Y. (2008). İlköğretimde ev ödevlerine yönelik etüt çalışmaları: kavramsal bir analiz. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), s. 41-52.

- Şahin, Ç. ve Kıran, I. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğretmen ve öğrencilerinin görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, s. 363-381.
- Şahin, Ç. ve Karaman, P. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(2), 394-407.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 129-143.
- Şahinci, C. (2011). *İlköğretim ikinci kademedeki dil bilgisi konularının öğretime ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- Şahinel, S. (2002). *Eleştirel düşünme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- T.C. Anayasası (2002). Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Temizkan, M. (2007). Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Yaptıkları Uygulamaların Değerlendirilmesi. *MEB Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 34(174).
- Temur, T. (2001). *Dinleme becerisi konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tezcan, M. (1997). *Eğitim sosyolojisi* (11. Baskı). Ankara.
- Tezci, E. & Dikici, A. (2003). Yaratıcı düşüncüyü geliştirme ve oluşturmacı öğretim tasarımı. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 251-260.
- Titiz M. T. (2000). *Okulda yeni eğitim*. İstanbul: Beyaz
- Titiz, O. (2005). *Yeni öğretim sistemi*. İstanbul: H Yayınları.
- Tomlinson T. (1988). *Class size and public policy: Politics and panaceas*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
- Topdal, E. B. (2004). İletişim ve eğitimde yaratıcı drama. *Eğitim Dergisi*. 5, s. 54-55.

- Tulasiewicz, W. ve Adams A. (2005). *Teaching the mother tongue in a multilingual Europe*. London.
- Turan, F. (2002). İlköğretim okullarında doğru ve güzel yazı yazma çalışmaları. *Milli Eğitim. Yaz-Güz* (155-156).
- Tutar, H., Yılmaz, M. K. ve Erdönmez, C. (2003). *Genel ve teknik iletişim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uluğ, F. (1993). *Okulda başarı*. İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Ungan, S. (2007). Dinleme. *İlköğretimde Türkçe öğretimi içerisinde* (Ed. Ahmet Kırkkılıç, Hayati Akyol). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Uşun, S. ve Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), s. 125-138.
- Uygur, N. (2001). *Dilin gücü*. İstanbul: YKY.
- Uysal, O. (2014). *Ortaöğretim Türk edebiyatı ders kitaplarının temel beceriler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Anabilim Dalı Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bilim Dalı.
- Uzuntaş, A. (2013). Etkili iletişim: Anlatabilmek ve anlayabilmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 21(1), s. 11-30.
- Ülgen, G. (2004). *Kavram geliştirme-kuramlar ve uygulamalar* (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ünal, E. (2007). *Metinler arası okumanın okuduğunu anlamaya etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Vardar, B (1998). *Dilbilimin temel kavram ve ilkeleri*. İstanbul: Multilingual.
- Wooden, S; Babbitt, N. (1990). Pre/In service training requires planning. *Day Care and Early Education*. 18, 34-36.

- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, E. (2004). Dilimiz kimliğimizdir; dilimize sahip çıkalım. *Karaman il kültür ve sanat dergisi*. 44. Türk Dil Bayramı ve Yunus Emre'yi Anma Etkinlikleri Bildiri Kitabı içinde (81-86), Karaman.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede el ve ses yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yangın, B. (2003). Dil becerilerinin sürekliliği. *Journal of Qafqaz University*, <http://www.qafqaz.edu.az/journal/BANU%20YANGIN.pdf> sitesinden 13.07.2014 tarihinde alınmıştır.
- Yapıcı, Ş. (2004). Çocukta dil gelişimi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*. 1(1).
- Yaşar, S. (1998). Yapısalcı kuram ve öğrenme-öğretme süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1-2), 68-75.
- Yeşildere, S. ve Türnüklü, E. (2004). Matematik öğretiminde oluşturmacı değerlendirme. *Eğitim Araştırmaları, Yaz (16)*, 39-49.
- Yıldırım, A. (1996). Disiplinler arası öğretim kavramı ve programlar açısından doğurduğu sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 89-94.
- Yıldırım, D. (2011). *Okul öncesi eğitimde Türkçe etkinliklerinin kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2003). *Türkçe öğretiminde alternatif yöntemler*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2006). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Yılmaz, C. (2006). Beyin odaklı öğrenim ve yabancı dil eğitimindeki önemi. *Dil Dergisi*, 131.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 5(9).
- Yılmaz, E. (2008). *Bilgi teknolojilerinin yükseköğretim kurumlarında kullanımı ve üretimi*. <http://www.guvenliweb.org.tr/content/bilgiteknolojilerinin>. Er.Tar:10.11.2014.
- Yurdabakan, İ. (2002). Küreselleşme Konusundaki Yaklaşımlar ve Eğitim. *Eğitim Araştırmaları*, 6. s. 61-64.
- Yüksel-Şahin, F. (2005). Grupla iletişim becerileri eğitiminin üniversite öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerine etkisi (Derleyen S. Erkan ve A. Kaya). *Grupla psikolojik danışma ve rehberlik programları II içerisinde* (s.1-64). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Zurawsky C. (2003). Class size. *American Educational Research Association*, 1.

Ekler

Ek A: İzin Onayı

T.C.
ÇANAKKALE VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 60305806/44/667330
Konu: Anket Çalışması

19/04/2013

MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 03/04/2013 tarih ve 4727 sayılı yazısı

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Hatice ZORLU KANA'nın, "İlkokul Öğretmenlerinin Türkçe'yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışmalarında kullanmak üzere Çanakkale ili merkez, ilçe ve köylerinde bulunan ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine anket uygulaması yapılması isteği ilgi yazısıyla teklif edilmekte olup; Müdürlüğümüz Anket-Araştırma İnceleme Komisyonunca incelenerek uygun görülmüştür.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

Mehmet Atik EKİN
Şube Müdürü

OLUR
19/04/2013

Dr. Şaban KARATAŞ
Millî Eğitim Müdürü

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.

29/04/13

Mustafa DURAN
Şef

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Hükümet Konağı Kat:3 Çanakkale
Elektronik Ağ: www.canakkale.meb.gov.tr
e-posta: istatistik17@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Özgür AYDIN
Tel: (0286) 217 11 35-117

Ek B: Veri Toplama Aracı

Değerli Öğretmenler,
Bu anket formu, **“Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisine İlişkin İlkokul Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi”** adlı bir araştırmaya temel oluşturmak amacı ile hazırlanmıştır. Konuya ilişkin olarak sizlerin deneyim ve gözlemleri büyük önem taşımaktadır. Vereceğiniz cevapların samimi olması anketin güvenilirliği için son derece önemlidir. Bu nedenle sizin için uygun olan cevabın yanındaki kutucuğa (X) işareti koyarak anketi cevaplandırabilirsiniz. Çalışmaya sunduğunuz katkı için şimdiden teşekkür ederim.

Hatice ZORLU KANA

Çanakkale Onsekiz

Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı

Yüksek Lisans Öğrencisi

1. Kişisel Bilgi Formu

Okulunuz:	Öğretmenlikteki Hizmet Yılınız:
	() 1-5 yıl
Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek	() 6-10 yıl
	() 11-15 yıl
Mezun Olduğunuz Yükseköğretim Kurumunun Türü:	() 16-20 yıl
() Eğitim Enstitüsü	() 21 yıl ve üstü
() Lisans	
() Lisansüstü (Y.Lisans-Doktora)	Ortalama Sınıf Mevcudunuz:
() 2+2 Lisans Tamamlama	(Derslerine girdiğiniz öğrencilerin ortalama mevcudu)
() Diğer :	() 20 öğrenci ve altı
Yeni ilköğretim programı ile ilgili hizmet içi eğitime katıldınız mı?	() 21-30 öğrenci
() Evet () Hayır	() 31-40 öğrenci
Okuduğunuz Sınıf:	() 41-50 öğrenci
() 1 () 2 () 3 () 4	() 51 öğrenci ve üstü
Öğrencilerinizin okuma alışkanlığını en iyi tanımlayan madde hangisidir?	Kendinizi hangi okuyucu grubuna ait hissediyorsunuz?
() Her gün () Ara sıra () Hiç	() Hiç okumayan
	() Az okuyan
	() Orta düzeyde okuyan
	() İleri düzeyde
Son bir yıl içinde okuduğunuz toplam kitap sayısı kaçtır?	
() 1-5 arası () 6-10 arası () 11-15 arası () 16 ve daha çok	

Aşağıdaki maddeleri önem derecesine göre sıralayınız. (Lütfen 1- 10 arası bütün rakamları

kullanarak doldurunuz). (En çok önemli gördüğünüz=1, en az önemli gördüğünüz=10)

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazanan öğrenci;

- () Yeni fikirler üretebilir.
- () Diğer dersleri etkili olarak öğrenebilir.
- () Problem çözmede başarılı olabilir.
- () Eleştirel düşünebilir.
- () İnsanlarla etkili iletişim kurabilir.
- () Görsel materyalleri (harita kroki) okuyabilir.
- () Genel kültürünü geliştirebilir.
- () Kendini toplumda rahatça ifade edebilir.
- () Sınavlarda başarılı olabilir.
- () Karar verirken hızlı düşünebilir.

İfadeler		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Karasızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci;					
1	Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	Anlamli ve kurallı cümleler yazabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	Yazılarında söz varlığından yararlanabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	Yazılarında sözlük ve imla kılavuzundan yararlanabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Özet çıkarabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Dinlerken vurgu, tonlama ve telâffuza dikkat edebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirleyebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	Grup konuşmaları ve tartışmalarına katılabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	Konuşma amacını belirleyebilir ve dinleyicilere ifade edebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	Dinleyicilerle göz teması kurabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	İşitilebilir bir ses tonuyla konuşabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	Kelimeleri doğru telaffuz edebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	Akıcı konuşabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Karasızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
	Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci;					
21	Konuşmalarında beden dilini kullanabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22	Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	Konuşmalarında mizahi öğelere yer verebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	Konuşmalarında betimlemeler yapabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	İkna edici konuşabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	Konuşurken vurgu ve tonlamalara dikkat edebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	Konuşurken kelime tekrarlarından kaçınabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31	Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirleyebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32	Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okuyabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33	Okurken noktalama işaretlerine dikkat edebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34	Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz edebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35	Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat edebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36	Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okuyabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37	Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okuyabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38	Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okuyabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39	Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40	Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41	Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42	Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını ifade edebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43	Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44	Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlayabilir ve değerlendirebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45	Duygu, bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirebilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46	Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunabilir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

1.Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinde öğretmenin rolü ne olduğunu düşünüyorsunuz? Lütfen açıklayınız.

2.Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini öğrenciye kazandırmada karşılaşılan güçlükler sizce nelerdir? Lütfen yazınız.

3.Sizce Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini öğrenciye kazandırmak için ders içi etkinliklerde neler yapılabilir? Lütfen yazınız.

4.Sizce Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini öğrenciye kazandırmak için ders dışı neler yapılabilir? Lütfen yazınız.