

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ
VE TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Aysun AKÇAM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

KIRŞEHİR-2019



©2019-Aysun AKÇAM

T.C.
KIRŞEHİR AHİ EVRAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ
VE TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ
ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS'
COMMUNICATION SKILLS AND THEIR ATTITUDES
TOWARDS THE TURKISH COURSE IN TERMS OF
VARIOUS VARIABLES

Hazırlayan
Aysun AKÇAM

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Danışman
Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

KIRŞEHİR-2019

KABUL VE ONAY

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi, Aysun AKÇAM tarafından hazırlanan “Ortaokul Öğrencilerinin İletişim Becerileri ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışması ..10/06/2019.... tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından oybirliği/oyçokluğu ile **YÜKSEK LİSANS TEZİ** olarak kabul edilmiştir.

Danışman(İmza)
Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

Üye.....(İmza)
Doç. Dr. Mesut GÜN

Üye.....(İmza)
Doç. Dr. Abdülkerim KARADENİZ

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../2019

(İmza)

Doç. Dr. Hüseyin ŞİMŞEK

Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

- Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- Tezim sadece Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

.../.../2019

Aysun AKÇAM

İmza

ÖZET

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN İLETİŞİM BECERİLERİ VE TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUMLARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Aysun AKÇAM

Danışman: Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

2019 – (XIII+100 Sayfa)

Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Jüri

Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

Doç. Dr. Mesut GÜN

Doç. Dr. Abdülkerim KARADENİZ

Bu çalışma ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla betimleyici olarak yapılmıştır. Çalışma örneklemini 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz yarıyılında Kırşehir ili merkez ve ilçelerindeki 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören 822 öğrenci oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu”, “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Çalışmanın bulgularına göre, katılımcıların iletişim becerileri; aile tipi, en uzun süre yaşanan yer, ailenin aylık ortalama geliri, cep telefonuna sahip olma ve sosyal medya kullanma değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Buna karşın kızlar erkeklerden; 7 ve 8. sınıflar 5 ve 6. sınıflardan; anne-baba eğitim durumu ortaöğretim ve yükseköğretim olanlar diğerlerinden; dört temel dil becerisindeki yeterlik algısı yüksek olanlar orta ve zayıf olanlardan; Türkçe ders başarı algısı yüksek olanlar diğerlerinden daha yüksek iletişim becerisine sahiptir.

Katılımcıların Türkçe dersine yönelik tutumları; aile tipi ve ailenin aylık ortalama gelirine göre farklılık göstermemektedir. Buna karşın kızlar erkeklerden; 5. sınıflar 6, 7 ve 8. sınıflardan; anne-baba eğitim durumu ilköğretim olanlar diğerlerinden; kasabada yaşayanlar köy ve şehirde yaşayanlardan; cep telefonu bulunmayanlar bulunanlardan; sosyal medya kullanmayanlar kullananlardan; dört temel dil becerisindeki yeterlik algısı yüksek olanlar orta ve zayıf olanlardan; Türkçe ders başarı algısı yüksek olanlar diğerlerinden daha olumlu tutuma sahiptirler. Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlar arttıkça iletişim becerilerinin de arttığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Tutum, İletişim Becerisi, Türkçe Dersine Yönelik Tutum, Ortaokul Öğrencileri

ABSTRACT

EXAMINATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' COMMUNICATION SKILLS AND THEIR ATTITUDES TOWARDS THE TURKISH COURSE IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

M.Sc.Thesis

Preparer: Aysun AKÇAM

Advisor : Assoc. Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

2019 – (XIII+100 Pages)

Kırşehir Ahi Evran University, Graduate School Of Social Sciences

Social Sciences and Turkish Education Department

Turkish Education Science

Jury

Assoc. Prof. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ

Assoc. Prof. Dr. Mesut GÜN

Assoc. Prof. Dr. Abdülkerim KARADENİZ

This study was carried out as a descriptive study in order to examine secondary school students' communication skills and their attitudes towards the Turkish course in terms of various variables. The sample of the study consisted of 822 students receiving education in the 5th, 6th, 7th and 8th grades in Kırşehir city center and districts in the fall semester of the 2018-2019 academic year. The "Personal Information Form" developed by the researcher, the "Communication Skills Assessment Scale", and the "Turkish Course Attitude Scale" were used as data collection tools.

According to the findings of the study, the communication skills of the participants show no significant difference according to the variables of the family type, place of residence for the longest period, monthly average income of the family, having a mobile phone, and using social media. On the other hand, females have higher communication skills than males; 7 and 8th grades have higher communication skills than 5 and 6th grades; those whose parents have received secondary education and higher education have higher communication skills than others; those with high levels of proficiency perception in four basic language skills have higher communication skills than those with medium and low levels of proficiency perception; those with high levels of success perception of the Turkish course have higher communication skills than others.

The attitudes of the participants towards the Turkish course do not differ according to the family type and the monthly average income of the family. On the other hand, females have a more positive attitude than males; 5th-grade students have a more positive attitude than 6th, 7th and 8th-grade students; those whose parents have received primary education have a more positive attitude than others; those living in the town have a more positive attitude than those living in the village and the city; those who do not have mobile phones have a more positive attitude than those who

have mobile phones; those who do not use social media have a more positive attitude than those who use it; those with high levels of proficiency perception in four basic language skills have a more positive attitude than those with medium and low levels of proficiency perception; those with high levels of success perception of the Turkish course have a more positive attitude than others. It was observed that as the positive attitudes towards the Turkish course increased, communication skills also increased.

Keywords: Attitude, Communication Skill, Attitude Towards the Turkish Course, Secondary School Students



ÖN SÖZ

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin iletişim becerilerinin ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. “Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ile Türkçe dersine yönelik tutumları çeşitli değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” sorusu, araştırmanın temel problemini teşkil etmektedir.

Araştırma; Giriş, Kavramsal Açıklamalar ve İlgili Literatür, Yöntem, Bulgular, Sonuç ve Tartışma, Öneriler olmak üzere beş ana bölümden oluşmaktadır. Girişte araştırmanın amacı, önemi, problemi ve alt problemleri, sınırlılıkları, varsayımları ve tanımlardan bahsedilmiştir. Kavramsal Çerçeve ve İlgili Literatür kısmında, araştırma konusuyla ilgili temel kavramlara, konuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılmış çalışmalara yer verilmiştir. Yöntem kısmında, araştırmanın modelinden, araştırmanın evren ve örneklemeden, veri toplama aracından, veri toplama sürecinden, verilerin analiz sürecinden bahsedilmiştir. Bulgular kısmında, elde edilen verilerin çözümlenmesiyle ortaya çıkan bulgulardan söz edilmiştir. Sonuç ve Tartışma, Öneriler kısmında, elde edilen bulgular yorumlanarak ilgili çalışmalarla karşılaştırılıp önerilerde bulunulmuştur.

Danışanı olduğum ilk günden bu yana bilgi ve tecrübeleriyle beni yönlendiren, çalışmam boyunca hoşgörüsünü daima hissettiğim değerli danışmanım Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ’a, bu süreçte destek ve ilgilerini benden esirgemeyen sayın Doç. Dr. Abdülkerim KARADENİZ ve Doç. Dr. Akın TEKCAN hocalarıma sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Tanıdığım günden beri akademik bilgi ve deneyimlerinden bolca istifade ettiğim, bu sürece yönlenmemde rehberlik eden ve süreç boyunca her türlü cefama katlanan, bitmek bilmeyen sorularımı sabırla ve özenle cevaplayan, çalışmamın şekillenmesinden bugüne kadar geçen zaman içerisinde ve bunun dışındaki her konuda yardımını ve desteğini benden esirgemeyen, hayatımın her döneminde tavsiyelerini seve seve dinlemek isteyeceğim sevgili arkadaşım, saygıdeğer hocam Dr. Öğr. Üyesi Yalçın KANBAY’a sonsuz şükranlarımı sunarım.

Hayatımın her döneminde aldığım kararlara saygı duyan ve onları eyleme geçirmemde onayını ve desteğini esirgemeyen, sonuçları ne olursa olsun yaşadığım her durumda benimle ağlayan ve benimle gülen, her konuda bana olan güvenlerini hissettiğim canım aileme en kalbî teşekkürlerimi sunarım.

Kırşehir-2019

Aysun AKÇAM

İÇİNDEKİLER

Sayfa

KABUL VE ONAY	i
BİLDİRİM	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖN SÖZ	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	x
SİMGELER VE KISALTMALAR	xiii
BÖLÜM I.....	1
1.GİRİŞ	1
1.1.ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ.....	3
1.2.ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ.....	4
1.3.ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI	5
1.4.VARSAYIMLAR.....	5
1.5.TANIMLAR	6
BÖLÜM II.....	7
2.KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR	7
2.1.İLETİŞİM	7
2.1.1.İletişim Kavramının Tanımı Ve Anlamı	7
2.1.2.İletişim Kavramının Temel Özellikleri ve Önemi	10
2.1.3.İletişim - Eğitim - Dil İlişkisi	11
2.1.4.İletişim Türleri	12
2.1.4.1.Sözlü-Yazılı Ve Görsel İletişim.....	12

2.1.4.2.Sözsüz İletişim Ve Beden Dili	14
2.1.4.3.Teknik İletişim	16
2.1.5.İletişim Unsurları Ve Süreci.....	17
2.1.5.1.Kaynak (Gönderici)	17
2.1.5.2.İleti (Mesaj).....	17
2.1.5.3.Kodlama (Encoder-Decoder)	17
2.1.5.4.Kanal (Channel)	18
2.1.5.5.Alıcı (Hedef)	18
2.1.5.6.Geri Bildirim (Feed-Back)	19
2.1.6.İletişim Becerileri	20
2.1.6.1.Dinleme	20
2.1.6.2.Konuşma.....	20
2.1.6.3.Okuma	22
2.1.6.4.Yazma	23
2.1.6.5.Empati	24
2.1.7.İletişim Türleri	25
2.1.7.1.Öz İletişim.....	25
2.1.7.2.Kişiler Arası İletişim	26
2.1.7.3.Örgüt-İçi (Örgütsel) İletişim	26
2.1.7.4.Kitle İletişimi	27
2.2.TUTUM	28
2.2.1.Tutum Kavramının Tanımı ve Özellikleri.....	28
2.2.2.Tutum Bileşenleri	31
2.2.2.1.Bilişsel-Zihinsel Bileşen	31

2.2.2.2.Duyuşsal-Duygusal Bileşen	32
2.2.2.3.Davranışsal Bileşen	32
2.2.3.Tutum - Davranış İlişkisi.....	33
2.2.4.Türkçe Dersine Yönelik Tutum	34
2.3.KONU İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	35
2.3.1.Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	36
2.3.2.İletişim Becerileri ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar ...	39
BÖLÜM III.....	42
3.YÖNTEM.....	42
3.1.ARAŞTIRMA MODELİ.....	42
3.2.ARAŞTIRMANIN EVREN VE ÖRNEKLEMİ	42
3.3.VERİ TOPLAMA ARAÇLARI.....	46
3.4.VERİ TOPLAMA SÜRECİ	49
3.5.VERİLERİN ANALİZİ	49
BÖLÜM IV	53
4.BULGULAR	53
BÖLÜM V	68
5.SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	68
5.1.SONUÇ VE TARTIŞMA	68
5.2.ÖNERİLER.....	80
KAYNAKÇA	82
EKLER	92
ÖZ GEÇMİŞ	98

TABLULAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.2.1. Birimlere göre örnekleme alınması planlanan öğrenci sayıları	44
Tablo 3.2.2. Örneklemin bazı demografik özelliklerine ait bilgiler	45
Tablo 3.5.1. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Normallik Analizi	51
Tablo 3.5.2. İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği Normallik Analizi	51
Tablo 4.1. Örneklemin cep telefonuna sahip olma ve sosyal medya kullanma durumu.....	53
Tablo 4.2. Katılımcıların dört temel dil becerisini kullanımlarına ilişkin algılarına dair bulgular	54
Tablo 4.3. Öğrencilerin Türkçe dersi başarı düzeyi algılarına ilişkin bulgular	54
Tablo 4.4. Öğrencilerin iletişim becerileri değerlendirme ölçeği ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarına ait bulgular	55
Tablo 4.5. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ile iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği ilişkisi.....	55
Tablo 4.6. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi	55
Tablo 4.7. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesi	56
Tablo 4.8. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının aile tipi değişkeni açısından değerlendirilmesi	56
Tablo 4.9. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesi	57
Tablo 4.10. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesi	57
Tablo 4.11. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının en uzun süre yaşanan yer	

değişkeni açısından değerlendirilmesi	57
Tablo 4.12. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının ailenin aylık geliri değişkeni açısından değerlendirilmesi	58
Tablo 4.13. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının cep telefonuna sahip olma durumlarına göre değerlendirilmesi	58
Tablo 4.14. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının sosyal medya kullanma durumlarına göre değerlendirilmesi	59
Tablo 4.15. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının okuma eylemindeki becerilerine göre değerlendirilmesi	59
Tablo 4.16. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının dinleme eylemindeki becerilerine göre değerlendirilmesi	59
Tablo 4.17. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının konuşma eylemindeki becerilerine göre değerlendirilmesi	60
Tablo 4.18. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının yazma eylemindeki becerilerine göre değerlendirilmesi	60
Tablo 4.19. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının Türkçe dersi başarı düzeylerine göre değerlendirilmesi	61
Tablo 4.20. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi	61
Tablo 4.21. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının sınıf düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesi	62
Tablo 4.22. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının aile tipi değişkeni açısından değerlendirilmesi	62
Tablo 4.23. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının anne eğitim	

düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesi	63
Tablo 4.24. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesi	63
Tablo 4.25. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının en uzun süre yaşanan yer değişkeni açısından değerlendirilmesi	63
Tablo 4.26. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının ailenin aylık geliri değişkeni açısından değerlendirilmesi	64
Tablo 4.27. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının cep telefonuna sahip olma değişkeni açısından değerlendirilmesi	64
Tablo 4.29. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının okuma eylemindeki becerilerine göre değerlendirilmesi	65
Tablo 4.30. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının dinleme eylemindeki becerilerine göre değerlendirilmesi	66
Tablo 4.31. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının konuşma eylemindeki becerilerine göre değerlendirilmesi	66
Tablo 4.32. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının yazma eylemindeki becerilerine göre değerlendirilmesi	67
Tablo 4.33. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamalarının Türkçe dersi başarı düzeylerine göre değerlendirilmesi	67

SİMGELER VE KISALTMALAR

Kısaltmalar

Açıklamalar

Akt.

Aktaran

diğ.

Diğerleri

İBDÖ

İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği

MEB

Millî Eğitim Bakanlığı

MÖ

Milattan Önce

SED

Sosyo-Ekonomik Düzey

TDK

Türk Dil Kurumu

TDYTÖ

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

vb.

Ve benzeri

Web

World Wide Web

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Dil, bir gramer sistemine bağlı olarak insanın düşünce ve duygularını ifade etmesine yarayan hareketli, sesli, sözlü, yazılı işaretler sistemidir. İlk insandan günümüze kadar insanlar dili kullanarak iletişim kurmuşlardır. İnsan sosyal bir varlıktır ve tarih boyunca hep topluluk hâlinde yaşamıştır. Toplu hâlde yaşayan insanlar birbirleriyle iletişim kurmak için dili kullanmışlardır. İnsanın içinde bulunduğu soyut durumları ifade edebilme yeteneğine sahip olması bakımından dilin en iyi iletişim aracı olduğu düşünülebilir. Eğer dil olmasaydı insanın anlatılanları anlaması ve kendini anlatmasının gerçekleşmesi mümkün gözükmemektedir. Dile vâkıf olan insan kendi meramını şüphesiz daha güzel bir şekilde anlatır. Diğer insanlarla iyi bir iletişim kuran birey, bulunduğu ortamda değer ve itibar görür (Demir 2009; 169'dan Akt. İpek, 2015).

İnsanoğlu toplu hâlde yaşayan ve topluluk içinde her türlü gereksinimini karşılamak ve toplu yaşamı sürdürmek için çevresindekilerle iletişim kurmak zorunda olan sosyal bir varlıktır. Konuşma gereksinimi, yalnızca bir tehlikeyle karşılaşınca, bakkalda, pazarda alışveriş yaparken, sağlık sorunlarımız olduğunda veya evimizde bir alet bozulunca ortaya çıkmaz. İnsanlar sayısız amaç için düşüncelerini ve duygularını başkaları ile paylaşmak arzusundadırlar. Politika hakkında fikirlerimizi, başımızdan geçenleri, sevinçlerimizi ve kederlerimizi başkalarıyla paylaştıkça yaşamımız anlam kazanır, mutlu oluruz. Belki de bir insana verilebilecek en büyük ceza, onu yaşamını tek başına sürdürmek zorunda bırakmaktır (Ege, 2006).

Deniz'e (2003) göre günlük yaşantıların temeli insan ilişkilerine dayanır ve insanoğlu iletişim sayesinde ilişkilerini düzenler. İnsanı insan yapan belki de en önemli özellik, iletişim yeteneği ve bunun sonucunda ortaya çıkan kültürel birikimdir. Doğduğunda diğer canlılara oranla çok daha zayıf olan insanoğlunun, doğaya ve diğer canlı türlerine olan üstünlüğünün kaynağının da bu kültürel birikim ve iletişim yeteneği olduğu söylenebilir. İnsan, iletişim aracılığıyla yaşantılarını düzenler ve sosyal bir varlık olarak gereksinmelerinin çok büyük bir kısmını başkaları aracılığıyla giderir. Başkalarının duygularını, düşüncelerini, yaşantılarını keşfeder, paylaşır; etkiler ve başkalarından etkilenir.

Bu etkileme ve etkilenme süreci, diğer insanlarla sürekli iletişim hâlinde olan bireyin eğitim ve öğretim hayatına da yansımaktadır. Öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınarak kazanımlar aşamalı olarak bireylere kazandırılmaktadır. Dursun (2018), dili iyi öğrenen ve iyi kullanan bireyin; okuyan, okuduğunu anlayan, düşündüğünü ifade edebilen, özgüveni yüksek, tartışabilen, eleştirebilen, haklarının ve sorumluluklarının farkında olan birey olduğunu söyler. Bireylere kazandırılması hedeflenen bu becerilerin temeli, iyi bir dil öğrenimi ve öğretimine bağlıdır.

Bu bağlamda Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018); dil becerilerinin kazanılması, diğer alanlarda öğrenmenin gerçekleşmesi, kişisel ve sosyal gelişimin sağlanması ve mesleki becerilerin elde edilmesinde ön şart olarak kabul edilir. Program sadece dil becerilerinin değil üst düzey becerilerin de geliştirilmesini sağlamaktadır.

Türkçe Dersi Öğretim Programı (2018) ile öğrencilerin;

- ✓ Dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi,
- ✓ Türkçeyi, konuşma ve yazma kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarının sağlanması,
- ✓ Okuduğu, dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması,
- ✓ Okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması,
- ✓ Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerinin sağlanması,
- ✓ Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi,
- ✓ Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, sorgulama, kullanma ve üretme becerilerinin geliştirilmesi,
- ✓ Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması,
- ✓ Millî, manevi, ahlaki, tarihî, kültürel, sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması, millî duygu ve düşüncelerinin güçlendirilmesi,
- ✓ Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla estetik ve sanatsal değerleri fark etmelerinin ve benimsemelerinin sağlanması amaçlanmıştır (MEB, 2018: 8).

Millî Eğitim Bakanlığının hedeflediği bu amaçlardan yola çıkarak Türkçe dersinin

mevcut sistem içerisindeki yeri ve önemi bir kez daha anlaşılmaktadır. Dolayısıyla ana dili eğitiminin bu denli önem arz ettiği günümüzde, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik ilgilerinin gözden geçirilmesi ve sorgulanması gerekir. Bu amaçla yapılan çalışmalarda, karşımıza çıkan en önemli kavramlardan bir tanesi de ‘tutum’dur.

Tutum, bireyin kendine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal nesne ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki eğilimidir (Baysal, 1981). İnsandan insana farklılık gösteren ve günlük yaşamımızda çok önemli bir yere sahip olan tutumlar, büyük ölçüde bireysel ve toplumsal değerlere dayalıdır. Bir obje ya da bir olaya olumlu tutum geliştiren birey, ona doğru yaklaşır ve onu desteklerken olumsuz tutum geliştiren birey ise ondan uzaklaşır. Koşullar o objeden uzaklaşmasını engellediği zaman da birey çatışmaya girebilir (Ülgen, 1997: 89). Senemoğlu (2009) başarıyı etkileyen en önemli duyuşsal özelliğin tutum olduğunu ifade etmiştir.

İnsan hayatında oldukça önemli bir yere sahip olan tutum kavramının ve sosyal bir varlık olan insan için olmazsa olmaz iletişim kavramının ele alındığı bu çalışmada, Türkçe dersine yönelik tutum ve iletişim becerisi kavramlarının çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, aile tipi, anne- baba eğitim durumu vs.) açısından incelenmesi ve çalışmadan elde edilen sonuçların literatüre katkı sağlaması amaçlanmıştır.

1.1. ARAŞTIRMANIN PROBLEMİ

- Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerilerini ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen unsurlar nelerdir?

Alt Problemler

- 1- Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları nasıldır?
- 2- Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri hangi düzeydedir?
- 3- Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?
- 4- Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5- Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları;
 - a) **Cinsiyete** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
 - b) **Yaşa** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- c) **Sınıf düzeyine** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- d) **Aile tipine** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- e) **Evdeki birey sayısına** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- f) **Ailenin ortalama aylık gelirin**e göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- g) **Anne öğrenim durumuna** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- h) **Baba öğrenim durumuna** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- i) En uzun süre **yaşanan yere göre** anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- j) **Cep telefonu sahibi olma durumuna** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- k) **Sosyal medyada sahip olunan profil sayısına** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

6- Öğrencilerin iletişim becerileri;

- a) **Cinsiyete** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- b) **Yaşa** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- c) **Sınıf düzeyine** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- d) **Aile tipine** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- e) **Evdeki birey sayısına** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- f) **Ailenin ortalama aylık gelirin**e göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- g) **Anne öğrenim durumuna** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- h) **Baba öğrenim durumuna** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- i) En uzun süre **yaşanan yere göre** anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- j) **Cep telefonu sahibi olma durumuna** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- k) **Sosyal medyada sahip olunan profil sayısına** göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

1.2. ARAŞTIRMANIN AMACI VE ÖNEMİ

Bu çalışmada ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi; tutumları ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğinin incelenmesi hedeflendiğinden, öncelikle öğrencilerin iletişim becerilerini kullanma düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda veri toplamak için “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” işe koşulmuştur. Bu araştırmanın amacı

gözetilerek öğrencilerin yaş, cinsiyet, sosyoekonomik durumlarını belirlemek için onlara “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmış ve böylelikle öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları belirlenmiş olup, iletişim becerilerini kullanma düzeyleri ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki tespit edilmiştir. Bu durumun tespiti ile yöneticilere, öğretmenlere ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur. Bu bağlamda yürütülen bu çalışma, ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin hangi değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğini incelemesi ve ortaya koyması açısından önemlidir. Ayrıca ülkemizde iletişim kurma sürecinde yaşanan güçlükler dikkate alındığında bu becerinin kullanım düzeyinin tespiti ve bu beceriye etki eden değişkenlerin ortaya konulmasının önemi daha da artmaktadır. Bunun yanı sıra literatür taraması sonucunda yerli literatürde ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri üzerine yapılmış çalışmaların olmadığı ya da çok az olduğu anlaşılmıştır (Can Bilgin, 2015; Deniz, 2003; Dalkılıç, 2011; Yılmaz Sarkın, 2012). Dolayısıyla bu çalışmanın literatüre sağlayacağı katkılardan dolayı önem arz ettiği söylenebilir.

1.3. ARAŞTIRMANIN SINIRLILIKLARI

Bu araştırma,

1. 2018-2019 Eğitim-Öğretim Yılı güz dönemi,
2. Kırşehir ili, merkez ve ilçe ortaokullarının 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri,
3. Araştırma konusu olan ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi,
4. Çalışmada kullanılan “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ile “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ve
5. Araştırmacı tarafından geliştirilen, öğrencilerin kişisel bilgi formundaki değişkenler ile sınırlıdır.

1.4. VARSAYIMLAR

1. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarına öğrenciler tüm ciddiyet, beceri, duygu ve samimiyetleriyle cevap vermişlerdir.
2. Öğrenciler, araştırmanın sonucunu olumsuz etkileyecek herhangi bir etkileşimde bulunmamışlardır.

3. Araştırmacı tarafından belirlenen örneklem grubunun, evreni yeterince temsil etme gücüne sahip olduğu düşünölmektedir.

1.5. TANIMLAR

Tutum: Bireyin kendisine ya da çevresindeki herhangi bir toplumsal konu (obje) ya da olaya karşı deneyim ve bilgilerine dayanarak örgütlediği bilişsel, duyuşsal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir (Baysal, 1981).

İletişim: “Communis” kelimesinden türemiştir ve tutum, bilgi, düşünce, duygu ve davranışların, “kaynak”tan “hedef”e iletilmesi anlamına gelir (Tutar ve Yılmaz, 2010: 16).

İletişim Becerisi: Kişinin gönderdiği mesajları doğru bir biçimde kodlaması ve iletmesi, aldığı mesajları hatasız şekilde anlamlandırmasına yarayan etkili tepki verme ve etkin dinleme becerilerinin tümüdür (Deniz, 2003: 8).

BÖLÜM II

2. KAVRAMSAL/KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ LİTERATÜR

2.1. İLETİŞİM

2.1.1. İletişim Kavramının Tanımı ve Anlamı

Toplumsal bir varlık olan insan, yüzyıllar boyunca çevresiyle etkileşim içerisinde olmuştur. Anne karnında embriyonun 10. haftasından itibaren aktif olarak çevresi ile sürekli iletişim içerisinde olan insanoğlu (Tayfun, 2014: 3), sessiz kaldığı zamanlarda bile, ya vücut diliyle dışa doğru, ya da bir iç muhasebe (otokritik) ile içe doğru kendisiyle iletişim kurmuş; duygularını, düşüncelerini, hayallerini ve umutlarını aktarma gereksinimini konuşarak ve yazarak gidermeye çalışmış; bunların da dinleme ve okuma yoluyla anlaşılmasını istemiştir. Bu gereksinime bağlı olarak da iletişim denen olgu ortaya çıkmıştır (Tutar ve Yılmaz, 2010: 15; Çetinkaya, 2011).

Bir kavram olarak “iletişim” hakkında yapılan ilk çalışmalar, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren ortaya çıkmaya başlamıştır. Dönemin son çeyreğinde iletişim alanında kullanılan tekniklerde hızlı ve önemli gelişmeler görülmektedir.

Herhangi bir iletinin bir kaynaktan başka bir kaynağa aktarılma sürecini ifade eden iletişim, kişiler arası diyalogu anlaşılır kılan başlı başına bir ifade sanatıdır. Doğru ve etkili bir iletişim için muhataplarınızı hedefe yöneltebilmek, hedefin gerektirdiği bilgileri, en anlamlı ve en açık bir biçimde muhataplarınıza anlatabilmeyi gerektirir. İngiliz toplum eleştirmeni ve tarihçi Bertrand Russell’ın da dediği gibi, “Ne kadar bilersen bil, söylediklerin karşındakinin anladığı kadardır.” (Işık, 2014: 23-24).

İnsanlık tarihiyle başlayan iletişim konuşma, yazma, basım ve elektronik kitle iletişimi ile uydular vasıtasıyla yeni hizmetler sunmaya başlamıştır (Usluata, 1996: 5). Günümüzde bu bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere paralel olarak iletişimin önemi giderek artmakta ve iletişim alanı genişlemektedir (Tutar ve Yılmaz, 2010: 17).

Bir bilgi ve haber paylaşımı olan iletişim için, bu bilgi ve haberi veren (kaynak) ile bilgi ve haberi alacak durumunda olan (alıcı) iki tarafın bulunması gerekir. Dolayısıyla iletişim, esas olarak bilgi ve haberi paylaşmanın kendisini anlatabilme ve yarattığı etki sayesinde dinletebilme yeteneğini ifade eder. Goethe’nin, “Nasıl davranırsan tıpkı ayna gibi sana öyle geri yansır.” sözü, iletişimin ruhunu yansıtan bir mahiyettedir. Söz konusu

bilgi ve haberin paylaşılması, sıcak iletişim olarak da tanımlanabilen yüz yüze yöntemler kullanılarak yapılabileceği gibi çeşitli araçlar kullanılarak da gerçekleştirilebilir. Örneğin, insanların dünya üzerinde daha önce hiç bilmediği ya da gitmediği yerlerde üretilenleri kullanması veya hiç görmediği insanların hizmetlerini alması şeklinde gerçekleşen uzak (soğuk) ilişkiler olabilmektedir (Işık, 2014: 21; Uşaklı, 2014: 42).

Bu denli önemli görülen iletişim kavramının sözlükteki karşılığına da bakmak gerekir. Türk dili asıllı bir sözcük olan iletişim kavramı, Eski Türkçede bir şeyi bir yerden bir yere götürmek anlamını ifade eden elt- ya da elet- kökünden gelmektedir. İletmek eyleminin –iş eki alarak karşılıklı iletmek anlamına gelen iletişmek, sonrasında ise –ım eki alarak iletişim hâline gelmesiyle ortaya çıkmıştır (Çağlar ve Kılıç, 2014: 1). İngilizce sözlükler ele alındığında Türkçe “iletişim” kavramına *communication* karşılığı verilmiştir. İngilizce *communication* sözcüğünün Latince kökeni “*communico*” kelimesidir ve “paylaşma, ortaklaşma” anlamına gelir (Erdoğan, 1995: 14). Kavram “*communis*” kelimesinden türemiştir ve aslına bakılırsa *common*-ortak-kökenine dayanan bu karşılık bile iletişimin kurulabilmesi için ortak anlamlı sembollerin kullanılması gerektiğine ve ancak topluluk hâlinde gerçekleştirilebildiğine bir delildir. Aynı biçimde Arapçada iletişim için *mükâleme* karşılığı verilmiştir. Bu dillerdeki iletişim kelimesinin karşılığı olarak verilen kavramlar da ortaya koymaktadır ki iletişim, daima birlikte ve karşılıklı yapılır (Tutar ve Yılmaz, 2010: 15). İnsanlar arasındaki ortaklığı, toplumsallaşmış olmayı, birlikteliği ve toplu hâlde yaşamayı içeren iletişim hayatın akışını kolaylaştıran insani bir süreçtir. Meramımızı anlatmak ve muhatabımızın meramını anlamak için başvurduğumuz yöntem ve tekniklerin tümünü kapsayan, çok boyutlu bir kavramdır (Üstün, Akgün ve Partlak, 2005: 10-11; Çağlar ve Kılıç, 2012: 3). Griffin (2000) bu çok boyutlu kavramı yedi alanda betimleyerek, kavrama daha geniş bir yelpazeden bakılmasını sağlamıştır: (1) Sosyo-psikolojik geleneğe göre iletişim, kişilerarası etki olarak değerlendirilmiştir, (2) siber geleneğe göre iletişim, bilgi üretimidir, (3) retorik gelenek, iletişimde iyi konuşma ve yazmayı belirten sanatsal yapıdır, (4) işaret bilim (semiotic) geleneğinde iletişim, sinyaller aracılığıyla anlam paylaşımı süreci olarak belirtilir, (5) sosyo-kültürel alan iletişimi, sosyal gerçekliği yaratma ve canlandırma olarak inceler, (6) sorgulayıcı gelenekte iletişim, söylemin derinlemesine irdelenmesidir, (7) fenomenolojik gelenekte iletişim, diyaloglar aracılığıyla kişinin kendisi ve diğerleriyle olan deneyimidir. Literatürü incelediğimizde bu çok boyutlu kavrama ilişkin birçok tanımın varlığını görürüz.

Tutar ve Yılmaz (2010), iletişimin bilgiyi üretme, iletme (paylaşma) ve algılama süreci olduğunu ifade ederler. Onlara göre iletişim, toplumun temelini oluşturan bir *sistem*, örgütsel ve yönetsel yapının düzenli işleyişini sağlayan bir *araç* ve bireysel davranışları görüntüleyen ve etkileyen bir *teknik*, sosyal süreçler bakımından zorunlu bir *bilim*, sosyal uyum için gerekli bir *sanattır*. İletişim kurmakta asıl amaç, anlaşılabilir mesajların gönderilmesi ve karşı tarafın tutum ve davranışlarında değişiklik yapmaktır.

Üstün, Akgün ve Partlak'a (2005) göre iletişim iki ya da daha fazla kişinin bilgi alışverişi ve birbirine sürekli olarak tepki verme sürecidir. Bu süreçte bilgiyi diğerine iletmeyi isteyen birey, bunu sıklıkla bilinçli olarak yapsa da bilinçsiz olduğu zamanlar da vardır.

Tayfun (2014) iletişimi, kişilerarası duygu ve düşünce alışverişine dayanan kültürel bir süreç olarak tanımlarken; Zıllıoğlu (2003) insan yaşamının ve toplumsal düzenin olmazsa olmaz koşulu olarak nitelendirir. Ergin (2011), farklı bir bakış açısı ekleyerek iletişimi davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla haber, bilgi, duygu, düşünce, tutum ve becerilerin paylaşılması süreci olarak ifade eder. Kayaalp (2004) da Ergin'e (2011) koşut olarak insan davranışlarını değiştirmek amacıyla her türlü bilgi, düşünce ve davranış gibi kavram ve sembolün bireyler veya gruplar arasında bölüşülmesini sağlama çabası olarak tanımlar iletişim kavramını.

İlal (1989) ise, iletişim olgusunun iki kişi arasındaki bilgi, düşünce veya davranışların aktarılması olarak basitçe tanımlanamayacak kadar karmaşık bir kültürel süreç olduğunu söyler.

Dökmen (2002), bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olan iletişim olgusunun pek çok etkinliği kapsadığını ve nasıl ki iki insanın karşılıklı diyalogu iletişim kapsamında ise, bir arının bal bulduğu bir noktayı diğer arılara bildirmesinin de iletişim sayıldığını ifade eder. Dökmen'e göre insanın fizyolojik ve psikolojik olarak yaşamını sürdürebilmesi için canlı ve cansız varlıklarla süreç ilişkisi içinde olduğu gözlenmektedir. İnsanlar arası bu süreçler ise sosyal iletişim ve psikolojik iletişim şeklinde açıklanmaktadır.

Cüceloğlu (2000, 2002) iletişimi iki kişi arasındaki anlam alışverişi olarak tanımlarken, insanların dünyayı ve çevrelerini, bilgi toplayarak algıladığını; başkalarıyla kurdukları iletişimle hem anlamaya hem de anlatmaya çalıştıklarını vurgular. Ona göre bu şekilde birbiriyle ilişki kuran insanlar ise hem kendileriyle ilgili bilgi vermekte hem de karşı taraftan bilgi toplamaktadırlar. İnsanın doğası gereği kendini anlatma ve başkalarını

anlama ihtiyacı da, bireyleri iletişim kurmaya itmiştir.

İletişim kavramının literatürde yer alan tanımlamalarından yola çıkılarak, kavramın genel itibarıyla insanlar arasındaki paylaşma ve birliktelik ruhundan doğduğu ve insanoğlunun sosyalleşme sürecinde vazgeçilmez bir olgu olduğu görülmektedir. Zira toplumsal bir varlık olan insanın yaşamını sürdürmesi ve kendini gerçekleştirebilmesi ancak diğer insanların varlığıyla mümkün olabilmektedir. Bunun yanı sıra, iletişim kavramının yalnızca kişiler arası bilgi aktarımını sağlayan bir olgu olarak görülemeyecek kadar karmaşık bir yapıya sahip olduğunu savunan fikirler de mevcuttur. Her iki durumdan da yola çıkılacak olursa, iletişimin insanoğlunun var oluşuna katkı sağlayan temel bir yapı taşı olduğunu söylemek mümkündür.

2.1.2. İletişim Kavramının Temel Özellikleri ve Önemi

İletişim, sözlü ya da sözsüz verilebilecek olan mesajın alıcısının da vericisinin de aktif olduğu bir süreçtir. Fakat ifade berraklığının olmadığı ve salt konuşma ile yürütülen iletişimlerde yanlış anlaşılmalara artacağından iletişim çatışmalarının yaşanması kaçınılmazdır. İki kelime ile anlatılması gereken bir konu tek kelime ile anlatılıyorsa sağlıklı bir iletişim doğar (Tayfun, 2014: 21-22). Mesajın verileceği çevreyi (alıcıyı) etkisi altına alabilmenin yanı sıra etkin olma amacı da güden ve aktif bir süreci kapsayan iletişim, algılarla ilişkilidir. Mesajların nasıl algılandığı ise, içinde bulunulan koşullara ve çevreye göre değişebilir. Şöyle ki bir toplumun sahip olduğu maddi ve manevi kültürel yapısındaki değişimlere paralel olarak o toplumda yeni çevresel olgular ortaya çıkar. Bu olgulara bağlı olarak da dile yeni deyimler ve kelimeler eklenir. Dolayısıyla yeni bir dilin oluşumu yeni bir iletişim şeklini ve yapısını doğurur. Bu iletişim eyleminin hedefinde bir topluluk olabileceği gibi, tek tek insanlar da olabilir. Kişiler arasında bilgi ve haber taşıma işlevi de gören iletişim geri bildirim imkân tanıyarak sağlıklı ilişkilerin kurulmasına yardım eder (Çağlar ve Kılıç, 2012: 4; Işık, 2014: 27).

İnsanın kendini gerçekleştirmesi ve sosyalleşebilmesi açısından iletişim oldukça önemlidir. Düşüncelerini paylaşma ve değerlendirme olanağı bulduğu iletişim sürecinin en önemli amacı da zaten anlamak ve anlaşılmasıdır (Varol, 2014: 22). İnsanlar arasında tek taraflı olarak değil, karşılıklı olarak yaşanan ve etkileşime dayalı olan iletişim, başkalarına yararlı olmayı ve aynı şekilde başkalarından yararlanmayı da sağlayan dinamik bir süreçtir (Tayfun, 2014: 11). İnsanlar yeme, içme, barınma gibi temel fizyolojik ve güvenlik

ihtiyaçlarını da iletişim kurarak karşılar. Günümüzde önemli bir güç kaynağı olan bilginin edinilmesinde ve paylaşılmasında iletişimin rolü oldukça fazladır. İçinde bulunduğumuz ağ, “enformasyon ağı” olarak nitelendirilmekte ve çağa adını veren bilginin bir değer olarak ortaya çıkması ve iletilmesi, iletişim sayesinde mümkün olmaktadır (Tutar ve Yılmaz, 2010: 19). Öte yandan iletişim yalnızca bir bilgi alışverişi değil; anlama ve anlatmaya dayalı çift yönlü bir eylemdir. (Baltaş, 1999: 20; Tayfun, 2014: 28).

2.1.3. İletişim - Eğitim - Dil İlişkisi

Akademik literatürde sosyoloji, sosyal psikoloji, siyaset bilimi, dilbilim, tarih, antropoloji ve psikoloji gibi pek çok disiplinle yakinen ilişiği bulunduğu bilinen (ağlar ve Kılıç, 2014: 1) iletişim olgusunun eğitimle de güçlü bir bağı vardır. Zira eğitim de çocukluktan başlayan ve yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Toplumun devamlılığını ve yeni yetişen nesillerin değişen şartlara uyumunu sağlayan eğitim, toplum hayatındaki yenileşme ve ilerlemeyi sağlayan en önemli unsurdur (zdemir, 2000: 142; Kayaalp, 2004: 59).

Ebeveynlerin çocuklarıyla siyaset, dersler, dünya, din ve knattan konuşuyor olmaları çoğunlukla doğrudan iletişim olarak görülse de, bu tarz yaklaşımlar ruhsal değil, zihn birer temastır. Günümüzde ebeveynler ile çocukları arasında ne yazık ki kurulamayan bu ruhsal iletişimi kurma görevini pedagoglar üstlenmektedir. Çocuklar ile ruhsal iletişime geçerek onlardan aldıkları bilgileri anne babalarla paylaşan pedagoglar, iletişim sürecinde 3. kişi görevi görürler. Oysaki bireyin kişilik ve karakter gelişiminde ruhsal iletişimin rolü oldukça fazladır. ocukla derin bir iletişimin kurulabilmesi ve onda kaliteli bir iletişim bilincinin oluşturulabilmesi için, zihinsel iletişimden ziyade ruhsal iletişim kurulmalı ve çocuğun duyusal doyuma ulaşması sağlanmalıdır (Güneş, 2014: 14-19).

İnsanlar arasında kurulan iletişimin temelinde, sözlü ve sözsüz (beden dili) şekillerde gerekleşeabilen *dil* vardır. Strauss ve Sayles (1972) dili, temelde gerçekleri ve hissedilenleri ifade etmede kullanılan sembollerin toplamı olarak tanımlar. İleti aktarımının doğal bir aracı olan dilin birey ve toplum yaşamındaki önemi yadsınamaz derecededir. Zira dil aracılığıyla adlandırma, sınıflama veya soyutlama şeklinde semboller üretilerek iletişim sağlanır. Fakat dil, deneyimin bizzat kendisi değil ikinci dereceden temsilidir, yani iletişim sürecinde alıcı ile gönderici arasında bir araçtır (Varol, 2014: 106). Gndericilerin mesajlarını iletirken seçtiği kelimeler ve kullandıkları dil ise, aradaki iletişimin kalitesini belirler. Bireylerin, ocuk yaşlardaki dil edinimi süresince, çevresel faktörlerden dolayı

almış oldukları dil girdileri birbirinden epeyce farklılık gösterdiğinden, sahip oldukları sözcük düzeyinde, sesletim, öbeklenme ve tümce yapısı düzeyinde de farklılıklar ortaya çıkmaktadır (Pembecioğlu, 2006: 149). Dil girdilerindeki farklılıkların yol açtığı bu etmenler ve kendini yenilemesi için canlılığını koruması gereken dildeki değişim ise mesajın, dolayısıyla iletişim biçiminin değişmesi anlamına gelir (Tutar ve Yılmaz, 2010). Ünlü dilbilimci Ferdinand de Saussure (Akt. Toklu, 2003), toplumsal bir olgu olan dilin bir milletin kodu olduğunu, bu kodun da sözlüklere benzediğini ve herkese bu sözlüklerden dağıtıldığını söyler. Kişilerin iletişim kurma sürecinde sözlüklere benzetilen bu kodları kullanarak karşılıklı anlaşmaya vardıklarını ifade eder. Dile dayalı bu iletişimde gerekli beş beceri vardır. Bunlardan ikisi “kodlama” becerileri diyebileceğimiz konuşma ve yazma becerileridir. Kodlama, kafamızdaki fikir ya da anlamları karşımızdakinin anlayabileceğini düşündüğümüz sembollere dönüştürmedir. Öteki ikisi “kod çözme” becerileri diyebileceğimiz dinleme ve okuma becerileridir. Beşincisi ise her iki grup beceri için çok önemli olan “düşünme” becerisidir. Kuşkusuz resim yapma, şekil çizme, uygun jest ve mimik kullanma gibi dille ilgili olmayan ancak, dille yapılan iletişimi destekleyen beceriler de söz konusudur (Ergin, 2011: 11-12). Dilin iletişim kurma eylemi ile arasındaki ilişkiden de anlaşılacağı üzere, dil eğitimi bireyin dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi iletişimin vazgeçilmez dört temel etkinliğini de kapsar. Dolayısıyla dil eğitiminin amacı, kişilerin bu temel dil becerilerini geliştirerek onların iletişim yeteneklerinin artırılmasına yardımcı olmak ve onları toplumla bütünleştirmektir (Özdemir, 1999).

Sonuç olarak insanlar arasında uyumu ve ilişkiyi sağlayan en önemli süreç olan iletişim kavramı, insanoğlunun varoluş süreci boyunca ihtiyaç duyduğu eğitim kavramı ve dil yetisi ile yakından ilişkilidir.

2.1.4. İletişim Türleri

2.1.4.1. Sözlü-Yazılı ve Görsel İletişim

Sözlü İletişim:

Konuşma dili olarak da adlandırılan sözlü iletişim, özellikle sosyal ve örgütsel ortamlarda en yaygın iletişim biçimidir. Kişilerin aynı yer ve zamanı paylaştığı bir ortamda, teknolojik herhangi bir vasıta olmaksızın yüz yüze ve karşılıklı olarak gerçekleştirdikleri iletişim biçimidir (Erdoğan, 2005: 199; Çağlar ve Kılıç, 2012: 19). Bu iletişim türü; yüz yüze görüşmeler, konuşmalar, halka hitaplar, sözlü sunumlar, telefonla

yapılan görüşmeler, konferanslar, resmi konuşmalar gibi çeşitli biçimlerde kurulur.

“Dil” ve “dil ötesi” olmak üzere iki kısma ayrılan sözlü iletişim, primer (birincil) bir iletişim biçimidir. Kişilerarası karşılıklı konuşma olarak kabul edilen dil ile yapılan iletişimde (Tayfun, 2014: 116) kişilerin “ne söyledikleri” daha önemliken, dil ötesi iletişimde “nasıl söyledikleri” önemlidir (Mehrabian, 1972’den Akt. Dökmen, 2005: 27). Dolayısıyla ses tonu, sesin musikisi, sesin hızı ve şiddeti, vurgu ve tonlama gibi özellikler dil ötesi iletişimi temsil eder ve bunlar sesin niteliği ile ilgilidir. Hiç kuşkusuz ki iletişimde semantik öğeler kadar insanın tutumunu, duygularını ve iç dünyasını yansıtan ve etkin bir iletişim sağlayan ses tonunun, sesin yüksekliğinin, rezonansının ve temposunun da önemi vardır. Bu tür bir iletişimde, alınan mesajın zamanla unutulabileceği veya değişikliğe uğrayabileceğinden dolayı, kalıcı ve uzun süreli iletişim için uygun bir iletişim yöntemi değildir (Tutar ve Yılmaz, 2010: 55-58).

Yazılı İletişim:

Sosyal bir varlık olan insan doğumundan itibaren çevresiyle çeşitli şekillerde iletişim içerisindedir. Önce ailede, daha sonrasında toplum içinde filizlenip gelişen bu toplumsal iletişim sözlü iletişime dayandığından, çocuğun yazılı iletişimle tanışması okullaşma ile birlikte görülmeye başlar.

1727 yılında ilk Türk Matbaasının kuruluşu ve faaliyete geçmesiyle başlayan fakat Arap harfleri ile sürdürülen kitap basımı, 1928 yılında Latin harflerinin onaylanmasıyla hız kazanmış ve okuma-yazma öğretimine daha fazla önem verilmiştir (Pembecioğlu, 2006: 300-304). Matbaada yaşanan bu gelişmeler yazılı iletişimin yaygınlaşmasına ve sözün kalıcılığının artmasına katkı sağlamıştır. Yazılı iletişim sayesinde bilgiler ve tecrübeler gelecek kuşaklara kaynaklık edebildiği için, toplumların hafızası da daima canlı tutulabilmektedir (Tayfun, 2014: 126). Mesajların kalıcı hâle gelmesi ve iletilecek bilgilerin geçerlilik ve doğruluğunun kaybolmaması için de yazılı iletişime başvurulur (Çağlar ve Kılıç, 2012: 37).

Yazılı iletişim; resmî yazılar, mektuplar, başvuru formları, dilekçeler, memorandumlar, raporlar, özetler, makaleler, tutanaklar, broşür ve elkitapları, basılı notlar ve elektronik ortamla gönderilen çeşitli yazılı mesajları içerir (Tutar ve Yılmaz, 2010: 69).

Yazılı iletişim sözlü iletişime nazaran daha geç bir süre içerisinde tamamlanır. Mesajların alıcılara ulaşması, alıcıların onları yorumlaması ve değerlendirmesi sözlü iletişimdeki gibi anında gerçekleşmez fakat onları yeniden düzenlemek mümkündür. Sözlü

iletişiminse tekrarlanabilme şansı yoktur (Tutar ve Yılmaz, 2003: 77).

Görsel İletişim:

İletişim sürecinde sözlü ifade biçimlerinin yanında beden dili, yazılı ve görsel ifade gibi sessiz unsurlardan da faydalanılmaktadır (Tayfun, 2014: 129). Daha ziyade iletişim ve eğitim gibi alanlarda kullanılan projeksiyon, tepegöz, ses ve resim prodüksiyonları ve bilgisayar gibi görsel ifade ve araçlarla kurulan iletişim şekli görsel iletişim olarak adlandırılır. Aynı anda birden fazla kişiye hitap edebilmeleri ve iletilecek olan mesajı en hızlı şekilde alıcılara ulaştırabilmeleri açısından özel bir kullanıma sahiptirler (Can, 1999: 257-258).

2.1.4.2. Sözsüz İletişim ve Beden Dili

Sözsüz İletişim:

İletişim konusunda yapılan çalışmalar, insan iletişiminin salt sözcüklerle sınırlanmayacağını ve insanların tüm bedenleriyle iletişim kurduklarını ifade etmektedir. İletişim sürecinde yüz ifadelerinin %55, ses tonunun %38 ve sözcüklerin %7 oranında etkili olduğunu ortaya koymuştur. Sözcükler ve sözcüklerle ifade edilenler dışında kalanlar, yani duygu ve düşüncelerin kelimelere dökülmediği durumlar sözsüz iletişimi oluşturur. Şöyle ki kelimenin kendisi sözlü iletişimken, ifade ediliş biçimi sözsüz iletişimdir (Tayfun, 2014: 138). Sözlü iletişim esnasında kullanılan kelimelerle uyumlu tavırlar sergileyerek istenilen iletişim çizgisini yakalamayı (Özdoğru, 2003: 38) ifade eden sözsüz iletişim sekunder (ikincil) bir iletişim biçimidir. Başka bir deyişle insanların vücutlarını, yüzlerini kullanarak birbirlerine mesaj iletmeleri sözsüz iletişim sayılır. Düşünceler sözcüklerle, sevinç, yorgunluk, kızgınlık, hüznün, ağrı, acı gibi duygulanmalar ise sözsüz mesajlarla daha etkili aktarılmaktadır. Örneğin bir doktor, hastasının acı çekip çekmediğini, sancısının olup olmadığını hastayla henüz sözlü iletişime geçmeden de, o anda anlayabilir. Çünkü hasta acı çektiği mesajını yüzüyle, gözüyle, tüm bedeniyle yansıtır. Tıpkı bunun gibi toplumsal ve sosyal yaşamımızda sözsüz iletişimin binlercesini görmek mümkündür. Trafik ışıkları, levhalar, yol çizgileri, hastanede elini dudaklarına götürerek “sessizliğe” çağrı yapan hemşire resmi, maç yöneten hakemin hareketleri, birine kızınca yapılan el kol hareketleri vb. Verilen örnekler iletişimin salt sözcüklerle kurulmadığını kanıtlar niteliktedir. Bu iletişim şeklinde insanların ne söylediğinden ziyade, ne yaptıkları ön plana çıkar. Sözsüz iletişimde beş temel davranış grubu mevcuttur. Bunlar; göz hareketleri, göz teması-baş ve ince yüz hareketleri-kol ve bacak hareketleri-karşıdaki

kişi ile aradaki mesafe ve oturuş düzenidir.

Yapılan araştırmalara göre insanda yirmi bin farklı yüz ifadesi, bin farklı sözsüz dil unsuru ve yedi yüz bin farklı fiziki jest vardır (Güneş, 2014: 20). Sözsüz iletişimin en önemli unsurları beden dili (görünen) ve sestir (işitilen). Sözsüz mesajlar birden çok anlama gelebilir ve anlamı her birey için farklı olabilir. İşyerinde yüzünü somurtarak oturan bir kurum personelinin, niçin böyle bir tavır içinde olduğunun yanıtı bireylere göre değişkenlik gösterir (Üstün, Akgün ve Parlak, 2005: 39; Ergin, 2011: 32).

İletişim uzmanı Duncan'ın (1969) sözsüz iletişim sınıflandırmasına göre;

Vücut hareketleri: Vücudun duruşu ve hareketleri, el kol işaretleri, yüz ifadeleri ve göz hareketlerinden oluşur.

Dil ötesi: Vokalizasyonu ve sesin niteliğini temsil eder.

Mesafe: Bireyin başkalarına olan fiziksel yakınlığı ya da uzaklığı, sosyal, resmi ve kişisel alanını kullanım tarzını ifade eder.

Koku: Kullanılan kokular ve kokuların taşıdığı mesaj önemlidir.

Dokunma: Mesaj iletmenin etkin yollarından birisi dokunma veya bedensel temastır.

Elbise ve aksesuar: Bireyin kişiliğini belli eden ileti vasıtalarıdır.

Duncan iletişimi bu şekilde sınıflandırmasına rağmen, Tutar ve Yılmaz (2010)'a göre genel olarak dört tür sözsüz iletişim biçimi bulunmaktadır. Bunlar; *mekan kullanımı* (proxemics), *vücut hareketleri* (kinesics), *duruş ve göz hareketleri*, *sözcüklerin vurgulu, heyecanlı, renkli ve coşkulu kullanımı* (paralanguage) dır.

Beden Dili:

Kişinin duygu, düşünce ve birikimlerini karşısındakine iletirken kullandığı hareketler, jestler (el-kol hareketleri), mimikler (yüz ifadeleri) ve vücut duruşundan oluşan değerlerin toplamıdır (Tayfun, 2014: 139). Beden dili dünyanın her yerinde tüm insanlar tarafından kullanılan evrensel ve ortak bir iletişim biçimidir. Fakat kullanılan işaretler farklılık göstermekle birlikte herhangi bir evrensellik taşımaz. Farklı toplumlardaki kültürel çeşitliliğe göre beden diline yüklenen anlamlar da değişir. Yani beden dilinin kendisi evrensel, anlamları ve şekli kültürelidir. Hareketler, duruş, oturma şekli, kolları kullanma, yüz ifadesi, göz ve kaş hareketleri, aradaki mesafe gibi unsurlar beden dili kapsamında yer alır.

Beden dili iyi kullanılmaz ve yönetilemezse, sözlü mesajların bir etkisinin olmayacağı gibi alıcı üzerinde olumsuz algılara da yol açabilir (Üstün, Akgün ve Parlak, 2005: 42; Tutar ve Yılmaz, 2010: 61). Şöyle ki, kişi diğer bireylerle iletişim halindeyken şayet duydukları ile görünenler arasında uyumsuzluk varsa bunu hemen sezebilir. Çünkü iletişimde en aktif organ -bilinenin aksine- kulak değil, 'göz'dür. İki kişi arasında kurulan bir iletişimde göz saniyede 10 milyon 'bit' bilgi kaydederken, kulak saniyede 100.000 bit veri almaktadır (Güneş, 2014: 20).

2.1.4.3. Teknik İletişim

Teknoloji, insan ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, araştırma ve geliştirme sonucu elde edilen tekniklerin üretime uygulanmasıyla geliştirilen süreç, araç ve üretim bilgisidir. İçinde bulunduğumuz çağdaki teknolojik gelişmelere paralel olarak iletişimin boyutu, etkinliği ve biçimi de değişimler göstermektedir. Her gün yeni bir gelişmenin yaşandığı teknoloji, insanlar arasındaki iletişimi bir adım daha öteye taşımakta ve onların önüne yeni imkânlar koymaktadır. İşte günlük hayatın önemli bir parçası haline gelen ve iletişim sağlamak için üretilen bu teknolojik araçlar (cep telefonu, bilgisayar, radyo, televizyon, ses kayıt cihazları vb.) aracılığıyla kurulan iletişim, teknik iletişimdir. Teknik iletişim, MÖ 3200 yılında Sümerlerin bilgiyi kaydetmek amacıyla ıslak kili kullandıkları çok eski zamanlardan bu yana vardır. 1970'lerde kişisel bilgisayarların keşfedilmesi ve bilgisayar, yazılım ve diğer teknik cihazların kullanılmaya başlanmasıyla teknik iletişimin önemi giderek artmıştır (Okuyucu, 2006: 9). Teknik bilgileri kitleler için kullanılabilir hale getiren ve kitlelerin hizmetine sunan kişilere teknik iletişimci denir. Teknik yazar-editör, web tasarımcısı, bilişim uzmanı gibi unvanların verildiği bu kişiler ilgili evrak ve dokümanları, online bilgileri ve yazılım ara yüzlerini yazar ve tasarlar. Gönderici ile alıcı arasındaki mesaj akımının yüksek hızla olması, mesajların boyut ve içeriklerinin olduğu gibi aktarılabilmesi, farklı yerlerdeki mesajların kitlelere aynı anda gönderilebilmesi ve geri bildirim imkânının en hızlı şekilde gerçekleşmesiyle interaktif etkileşimin sağlanması bu iletişim türünün en önemli avantajlarıdır. Zira günümüz insanı iletişim teknolojilerini kullanarak bilgiye çok daha kolay ulaşabilmekte ve yeni bilgiler üretebilmektedir (Çağlar ve Kılıç, 2012: 25-26; Çağlar ve Kılıç, 2014: 17-23).

2.1.5. İletişim Unsurları ve Süreci

2.1.5.1. Kaynak (Gönderici)

Hedeflediği kişi ya da grupta (alıcıda) davranış değişikliği oluşturmak üzere bilgiyi veren, mesajın kaynağı olan ve iletişim sürecini başlatan kişidir (Atak, 2005: 59; Üstün, Akgün ve Partlak, 2005: 13; Ergin, 2011: 8). Kaynak, herhangi bir insan, grup, örgüt, topluluk, radyo, televizyon, bir yayın spikeri, dergi için röportaj yapan biri veya hastasını tedavi eden bir doktor olabilir. Kaynağın, iletişim sürecini başlatan kişi olması sebebi ile en önemli sorumluluk da ona aittir. Sahip olduğu tecrübe ve bilgilere göre oluşturduğu mesajı “kod”layan ve düşünceyi formüle eden kaynak (gönderici), bütün bunları kanalı kullanarak mesaj halinde alıcıya gönderir (Tutar ve Yılmaz, 2010: 20-29). Ergin’e (2011) göre kaynağın bilgi ve becerilerini paylaşmada başarısını etkileyen çeşitli faktörler vardır. Kişinin (kaynağın) kendisine, alıcısına ve ileteceği konuya ilişkin bilgisi ve bunlara karşı tutumu, yetişmiş olduğu ve halen içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel ortamın etkileri, dile dayalı iletişim becerileri, güvenilirliği ve çekiciliği bunlardan bazılarıdır. Özellikle yüz yüze gerçekleştirilen karşılıklı iletişimlerde kişinin beden hareketleri ve duruşu mesaj niteliği taşıdığı için, bu tür bir iletişimde tüm beden bir kaynak (gönderici) vasfındadır (Çağlar ve Kılıç, 2014: 6).

2.1.5.2. İleti (Mesaj)

Kaynaktan (vericiden) alıcıya gönderilen uyarıcı, kodlanan bilginin aldığı fiziksel şekil, bir başka ifadeyle zihinden geçenlerin iletilen biçimidir. Bireyin bilişsel, duyuşsal, psikomotor davranışlarında değişiklik yapmak amacıyla düzenlenen hareket, jest, mimik, ses, söz, çizim, ışık, resim, heykel, yazı, kitap, gazete, dergi, formül vb. sözel, görsel ve işitsel işaretler örüntüsü ve sembollerdir. Bu sembol ya da şifre (kod) çeşitleri aslında duyu organlarına etki eden optik, mekanik, termik ya da kimyasal uyarıcılardır. Kişiler arası ilişkilerde hem sözlü hem de sözsüz mesajlar kullanılır (Üstün, Akgün ve Partlak, 2005: 38; Ergin, 2011: 13-18).

2.1.5.3. Kodlama (Encoder-Decoder)

Kod, belirli kurallara göre düzenlenen işaretler dizisi iken (Usluata, 1996: 15), kodlama, kaynağın mesajı göndermeden önce onu kodlayarak sembolleştirmesi ve biçimlendirmesidir. Yani iletinin kaynak tarafından hazırlanması, inanç, duygu, düşünce

veya davranışın iletmeye hazır hale getirilmesi ve imgelerin anlama dönüştürülmesidir. Karşılıklı bir konuşmada aynı anda farklı kodlar kullanılabilir (Çağlar ve Kılıç, 2012: 6). Kodlar; resim, jest, sempatik bir davranış, rapor veya mektup şeklinde olabilirken, kodlama basit bir el hareketinden, karmaşık bir matematik formülüne kadar çok farklı biçimlerde görülebilir. Mesajın doğru kodlanması ve kodun doğru açılması (*Kod açma*, mesajın yorumlanarak anlamlı bir şekilde algılanması ve çözümlenmesi sürecidir.) kaynağın aktardığı bilginin alıcıya istenen biçimde ulaşması ve beklenen davranışın ortaya çıkması açısından oldukça önemlidir. Kodlama kaynak tarafından yapılırken, kod açma işlemi alıcı tarafından gerçekleştirilir (Tutar ve Yılmaz, 2010: 21-36).

2.1.5.4. Kanal (Channel)

Mesajın alıcıya iletilmesini sağlayan, sinyali taşıyan araç, yöntem ve tekniklerdir. Kanal fiziksel (ses, beden), teknik (telefon) ya da toplumsal (okul, gazete vb.) olabilir. Havadaki ses-ışık dalgası, telefon kabloları, telgraf telleri ve bunların üzerindeki titreşimler iletişimin kanallarına örnek olarak verilebilir. Sinir sistemleri ve duyu organlarının her biri birer iletişim kanalıdır. Bir mesaj iletilirken kanal sayısı ne kadar fazla olursa, iletişim etkinliği de o kadar artar. İletilecek mesaja göre en uygun kanalın seçilmesi iletişimin etkililiği açısından oldukça önemlidir (Tutar ve Yılmaz, 2010: 21-37; Ergin, 2011: 18).

2.1.5.5. Alıcı (Hedef)

Kaynağın gönderdiği mesajlara hedef olan, bilgiyi alan kişi, grup ya da kitledir. İletişim sürecinde istenen tepkiyi vermesi beklenenler, süreçte alıcı rolünü üstlenenlerdir (Üstün, Akgün ve Partlak, 2005: 13; Ergin, 2011: 33). Gönderilen mesaj alıcı tarafından algılanmayana kadar iletişim süreci tamamlanmaz. Mesajın alınması ve istenen davranışın alıcı tarafından gösterilmesi ise iletişimin etkinliğine işaretler.

İletişimin toplumsal işlevlerini kaynak ve hedef açısından tablo ile gösterecek olursak; (Tutar ve Yılmaz, 2010: 23)

<u>Kaynak açısından iletişim:</u>	<u>Hedef açısından iletişim:</u>
-Bilgilendirme	-Anlamak
-Öğretme	-Öğrenmek
-Eğlendirme	-Eğlenmek
-İkna etme	-Karar vermek
-Güdülemek	-İsteklenmek
-Kültürü aktarma	-Kültürlenme
-Beceri kazandırma	-Beceri kazanma

2.1.5.6. Geri Bildirim (Feed-Back)

İngilizcedeki “feedback” kelimesine karşılık olarak dilimizde “aydınlatıcı yankı”, “geri besleme”, “geri bildirim” ve “dönüt” gibi sözcükler kullanılmaktadır. Sözcüklerden de anlaşılacağı üzere, alıcının kaynak tarafından gönderilen uyarılara (mesajlara) karşılık olarak (cevaben) gösterdiği tepkilere geri bildirim denmektedir. Bir başka ifadeyle alıcı ile gönderici arasındaki geriye bilgi akışıdır. Göndericinin demek istediğiyle alıcının anladıklarının aynı olup olmadığının denetlenmesidir (Varol, 2014: 57). İletişim süreci boyunca kaynak, alıcısına gönderdiği mesajların alınıp alınmadığını, alındıysa anlaşılıp anlaşılmadığını, ya da ne derecede anlaşıldığını alıcıdan kendisine yönelecek tepkilerden anlayacaktır. Dolayısıyla geri bildirim iletişim sürecinin son unsuru olarak kabul edilebilir (Ergin, 2011: 40-42). Alıcının, mesajın kendi üzerinde yarattığı etki ile iletişime katılması ve süreç içerisinde kendisine bir yer edinmesi ancak geri bildirimle açıklık kazanır (Tayfun, 2014: 17). Aksi takdirde alıcının mesaja karşı tepkisiz olduğu ve geri bildirim sürecinin ortadan kalktığı durumlarda iletişim de sona erer (Zıllıoğlu, 2003: 248).

2.1.6. İletişim Becerileri

2.1.6.1. Dinleme

Dinleme, görsel ve işitsel sembollere verilen tepkilerdir. Dinleyicinin kendisine söylenenlerin anlamlarını gözleri ve kulakları ile aldığı bir algı ve dikkat etkinliğidir. Bu işlem işitme ile karıştırılmamalıdır. Şöyle ki işitme, sesleri salt fiziksel olarak algılama süreci iken (ses dalgalarının kulak zarına ulaşarak kulak kemiklerini –çekiç, örs ve üzengi- titretmesi ve işitme olayının gerçekleşmesi), dinleme seslerin anlamını zihinde belirleme işidir (Beebe, Beebe ve Redmond, 2005: 124; Tutar ve Yılmaz, 2010: 78; Gürüz ve Temel Eğinli, 2013: 251). Dolayısıyla dinleyici rolündeki kişi aynı zamanda iyi bir gözlemcidir (Ergin, 2011: 24). Dinlemenin özel bir çaba gerektirdiği kabul edilerek dinleme pozisyonuna geçilmesi, önyargılardan arınılmış bir şekilde konuşma ortamına ve konuşmaya konsantre olunması, sakin bir şekilde not alınması, ortama ve konuşmacıya karşı ilgili ve empatik davranışlar sergilenmesi, konuşmacının sözünü kesmeden sonuna kadar sabırla dinlenmesi etkin bir dinleme için gerekli hususlardır (Tutar ve Yılmaz, 2010: 77). Dolayısıyla sağlıklı ve etkili bir dinlemenin gerçekleşmesi için, dinleyicinin dinleme eylemini aşamalı olarak gerçekleştirmesi gerekmektedir (Hopper, 1984: 20). Aksi takdirde kaynağın vermek istediği mesajlar alıcıda istenen algıyı yaratmayacağı gibi beklenen davranış değişikliği de gerçekleşmez. Bu da kişiler arasında iletişim engeline ve çatışmaya yol açar. Golen (1990: 30), bu iletişim engellerinin yaşanmasını sağlayan dinleyici kitlelerini tembel, dinlemeye istekli olmayan, önyargılı, ilgisiz, içten olmayan ve söylenenleri kaçıran dikkatsiz dinleyiciler olarak sınıflandırır.

2.1.6.2. Konuşma

Sözlü, yazılı, sözsüz, görsel, beden dilini kullanarak çok çeşitli şekillerde iletişim kurabilen insanoğlu, çevresindeki diğer insanları anlamayı ve aynı şekilde anlaşılmayı ister. Duygu, düşünce, görüş, istek, hayal vb. mesajlarını diğer bireylerle paylaşabilmek için bu iletişim yollarından sözlü olanını yani konuşmayı en fazla kullanır. Dolayısıyla insan, duygu ve düşüncelerini doğru, düzgün, açık ve anlaşılır bir biçimde başkalarına sözlü olarak anlatabilme çabası içindedir. Zira açık ve anlaşılır olmayan bir konuşma, yetersiz iletişime; yetersiz iletişim de anlatma ve anlaşma yetersizliğine; bütün bunlar ise, başarısızlığa neden olacaktır (Türkyılmaz, 2015: 24).

İletişimin en etkili unsurlarından biri olan konuşma eylemi, istenileni elde etmek ve istenilmeyen durumlardan uzaklaşmak için gerçekleştirilir (Varol, 2014: 78). Sözlük anlamına bakıldığında bir dilin kelimeleriyle düşüncüyü sözlü olarak anlatmak (TDK, 2010: 1477); düşünceleri ve fikirleri sözlü olarak dile getirmek (Collins, 2005: 808) biçiminde ifade edilen konuşma eylemi, günlük hayatımızda önemli bir yer tutar. Hayvanlar koklaşa koklaşa; insanlar konuşa konuşa. Konuşma insanoğluna vergi olan ve onu hayvandan ayıran bir yüksek işleyiştir (Banguoğlu, 2004: 9; Gedizli, 2005: 15) gibi söz öbeklerinden de anlaşıldığı üzere insanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliği konuşabilme yetisidir. Bu yeti birtakım zihinsel ve fiziksel birleşenlerden oluşmaktadır. Konuşmacının zihinsel bir çabayla ve birikimle oluşturduğu herhangi bir iletiyi, dil aracılığıyla karşısındakine sunmasıyla iletişim süreci başlar. Böyle bir iletişim ortamında kavramlar ve ses imgeleri arasındaki bağlantı, bunların kişi tarafından seçilerek konuşulan dilin dizgesine göre düzenlenmesi, konuşmanın zihinsel yanını oluşturur (Adalı, 2011: 27). Sesin şekillenmesi aşamasında etkili olan organlar, burun ve ağız ise, konuşmanın fizyolojik birleşenlerindedir. Nefes alışverişi sırasında ciğerlere alınan hava ya ağız ya da burun yoluyla alınmaktadır. Burun ve ağzın yanı sıra sesin boğumlanması aşamasında oldukça önemli olan dil, dudak, diş, damak, küçük dil gibi unsurlar da konuşmanın fiziksel birleşenleri arasında yer alır.

Dört temel dil becerilerinden biri olan konuşma eylemi ile insanoğlu diğer bireylerle arasındaki pek çok önemli sorunu çatışmalara meal vermeksizin çözebildiği gibi; bu beceriyi etkili bir şekilde kullanamadığı zamanlarda da pek çok basit olayın çatışmalara dönüşmesine neden olmuştur (Türkyılmaz, 2015: 24). Yapılan tanımlara bakıldığında insanlar arasındaki iletişimde en etkili dil becerisinin konuşma eylemi olduğu anlaşılmaktadır. Şenbay (2004: 29) konuşma eylemini; kelimelere, cümlelere yaşam ve canlılık kazandırma çabası olarak tanımlarken, Yalçın (2002: 97), konuşmanın beyinden başlayarak vücuttaki pek çok organın birbiriyle uyum içerisinde çalışması sonucu oluşan bir yetenek, alışkanlık, beceri ve sanat olduğunu söyler. İnsanın duygu ve düşüncelerini görsel-işitsel öğeler aracılığıyla karşısındakilere iletmesi, açıklaması ve dışa vurması (Taşer, 2012: 27) olarak da tanımlanan konuşma eylemi, iletişim sürecinde kaynak ile hedef arasında çok güçlü ve etkili bir araçtır. Nitelikli bir konuşmacının yapacağı etkili bir konuşma, iletişim sürecinde mesajın alıcıya planlandığı gibi iletilmesinde ve sağlıklı bir geri dönütün alınmasında önemli rol oynar.

2.1.6.3. Okuma

İletişimin kaynak ile hedef arasındaki bilgi alışverişi ve mesaj iletimi olduğu hatırlanacak olursa, okuma eylemi sırasında mesajın kaynaktan alıcıya ulaştığı ve alıcıda istenen duygu ve davranış değişikliğini yarattığı da görülecek ve okumanın insanlar arasında ne kadar güçlü ve etkili bir iletişim aracı olduğu anlaşılacaktır.

Okumak, kendi içsel dünyasından uzaklaşarak başka birinin dünyasına yolculuk yapmak, oldukça önemlidir. İnsanın edindiği bilgi, izlenim ve tecrübeleri yazıya aktararak onları bir başkasının okuma zevkine sunması, diğer insanlarda var olan mevcut bilgi ve tecrübelerle bir yenisini ekleyecek ve bu sayede okuyan kişi yenilenecektir. Zira kişi okudukları sayesinde olayları, olayların geçtiği mekânları ve kişileri ön öğrenmelerini de kullanarak, yeniden yaratır (Can, Türkyılmaz ve Karadeniz, 2010). Okuma eylemi üzerine yapılan çok çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Bu tanımlara bakıldığında eylemin aslında iletişim kurma eylemiyle doğrudan bir bağının bulunduğu ve birbirlerini destekledikleri anlaşılmaktadır. Akyol (2008: 1), okumayı kişinin ön bilgilerini kullanarak, okuyucu ile arasında etkili bir iletişim kurma ve uygun yöntem ve amaçlar doğrultusunda düzenli bir ortamda gerçekleştirdiği anlam kurma süreci olarak tanımlarken; Güneş (2009: 3) okumanın, okuyucunun ön bilgileriyle metindeki bilgileri kaynaştırarak yeni anlamlar yarattığı aktif bir süreç olduğunu söyler. Kuş ve Türkyılmaz (2010) okumayı, şekiller yoluyla taş, papirüs, kâğıt ve ekran üzerindeki sesletmek ve bu şekillerden anlam çıkarmak olarak tanımlarken, benzer şekilde Tazebay (1995: 3) da, okurun (alıcının) basılı ve yazılı bir metinle iletişime girmesi ve yazarın (kaynağın) mesajını alıp kavraması olarak tanımlar. Ona göre okuma zihnin anlama çabasından oluşan karmaşık bir etkinlik iken, Demirel'e (1999: 59) göre, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışması sonucu yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir. Can, Türkyılmaz ve Karadeniz (2010), okumanın şekilleri sesletmenin ötesinde karmaşık ve bütünleşik bir eylem olduğunu iddia ederken, Wittrock (1981), okumanın tuhaf ya da karmaşık bir olgu olmadığını, fakat tek bir eylemin doğru olduğu monolitik bir eylem de olmadığını söyler. Wittrock'a göre bu eylem, okuyucunun kaynağın iletmek istediği mesajları dilin kurallarına uygun olarak, disiplinli bir şekilde inşa etme çabasını yansıtan üretici bir eylemdir.

Yapılan bütün tanımlardan da anlaşılacağı üzere, okuma eylemi belli bir mesajı kitlelere ulaştırmak isteyen göndericilerin, çeşitli yöntemler kullanarak bunu

gerçekleştirmesi ve alıcılarla arasında görünmez bir iletişimin başlamasıdır. İnsanların yalnızca kendi bakış açılarından değil, aynı zamanda diğer insanların gözlüklerinden dünyaya bakabilmeleri ve başka dünyalara yolculuk yapabilmeleri ancak okuma ile mümkün olabilmektedir. Bu sebeple küçük yaşlardan itibaren kişiye okuma becerisi ve isteği kazandırılmalı ve bu sayede de kişinin iletişim becerileri geliştirilmelidir.

2.1.6.4. Yazma

İçinde bulunduğumuz çağdan yaklaşık beş bin yıl önce, MÖ 4000-3000 yılları arasında icat edilen yazı, düşüncelerin, duyguların çeşitli kavram ve kelimeler yardımı ile kaydedilmesine yarar. Bu kadar kısa bir geçmişe dayanıyor olması, yazının önemini görmezden gelmek için yeterli bir bahane olmamalıdır. Zira yazı, tarihin tarih öncesi ve tarihi çağlar olmak üzere iki ana kol olarak tasniflenmesinde oldukça etkili bir güç olmuştur. Yazının bulunmasıyla, elde mevcut olan bilgiler kaybolmadan ve herhangi bir değişime uğramadan sonraki nesillere aktarılmaktadır (Zıllıoğlu, 2007). Söz uçar, yazı kalır sözü tam da bu durumu destekler niteliktedir. Yani yazı, kalıcı olmanın önemli unsurlarındandır. Avrupa'da 15. Yüzyıl'da matbaanın icadı ile yazılı iletişim çoğalmış ve insanlar zihinlerindeki yazıya dökerek onları paylaşma ve aktarma şansı elde edebilmiştir (Ungan, 2007; Çalışkan ve Kılıç, 2018: 39). Bu doğrultudan yola çıkarak dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olan yazma becerisini bir düşünce süreci olarak anlamlandırmak ve algılayabilmek gerekir (Demirel ve Şahinel, 2006: 111). Nitekim yazma eylemi üzerine yapılmış tanımlara baktığımızda da, eylemin insan zihninde beliren düşünsel örüntülerle başladığı ve bunun üzerine temellendirildiği görülür. Özdemir (1987: 77), yazmayı bireylerin sözle ifade ettiklerini ve düşüncelerini yazılı olarak anlatması olarak tanımlarken, Carter ve diğerleri (2002: 246) bilginin toplanması, edinilmesi ve ifade edilmesiyle ilgili beceri ve süreçlerin bütünü olarak ifade etmiştir. Özdemir'in yazma eylemi tanımına benzer bir ifade kullanan Akyol (2000: 146), yazmanın gerekli sembol ve işaretleri kullanarak düşünce üretebilme olduğunu söyler. Güneş'in (2007: 161) düşünme üzerinde düşünme, üst düzeyde düşünme etkinliği olarak tanımladığı yazma, Covey'e (2006: 153) göre bilinçle bilinçaltının birleşmesini ve bütünlemesini sağlayan bir çeşit ruhsal ve sinirsel kas etkinliğidir. Covey yazmanın, düşünceyi berraklaştırdığını ve netleştirdiğini söyler. Diğer temel dil becerileri olan dinleme, konuşma ve okuma eyleminde olduğu gibi, yazma eylemi de iletişimin var olan sınırlarının genişletilmesinde etkili olan önemli bir iletişim biçimidir (Altıntaş ve Çamur, 2005). Bir öğrencinin yazma

becerileri ne kadar gelişirse, yazılı anlatım konusunda edindiği bilgileri uygulaması ve öğrendiklerinin ötesine geçmesi de bir o kadar artar. Bu sayede öğrenci düşünme becerilerini kontrol eder ve zihnini taze tutarak öğrenme sürecini daha etkili duruma getirir. Bu da yazma eyleminin yalnızca bireylerin iletişim kurma gereksinimlerini karşılamalarında değil, aynı zamanda yaşam boyu öğrenmelerini de desteklediğini kanıtlar (Raimes, 1983). Sonuç itibarıyla anlama ve anlatma becerileri üzerine gelişen iletişim, dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ile beslenir. Dinleme ve konuşma becerileri okul öncesi dönemlerde bir dereceye kadar öğrenilse de, okuma ve yazma becerilerini edinmek için formal eğitim almak şarttır. Zira yazma, kişilerin bilgi ve becerilerini koordine etme kabiliyetlerini içeren ve formal eğitim kurumları dışındaki bir ortamda, nitelikli bir şekilde öğrenilemeyecek kadar karmaşık ve bilişüstü bir etkinliktir (Walker, vd., 2005).

2.1.6.5. Empati

Diğer bireylerin duygularının yoğunluğunu ve anlatımını algılama ve anlama yeteneği olan empati, terim olarak Almandaki “*empfindung*” (eşduyum) ve Antik Yunandaki “*empathia*” kelimelerinden gelmektedir (Mc. Whirter, J. ve Voltan-Acar, N; 1985, 2000; Tutar ve Yılmaz, 2010: 89).

Kişinin kendisini karşısındakinin yerine koyarak, olgu ve olaylara onun bakış açısıyla bakması, onun rolüne girmesi, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletme sürecidir (Üstün, Akgün ve Partlak, 2005: 70; Ergin, 2011: 49). Yani empati kuran ve kurulan kişi arasında oluşan etkileşime ve anlayışa dayanan bir fenomendir (Hakansson ve Montgomery, 2003: 268). Cüceloğlu'nun da deyimiyle bir canın, başka bir cana değmesidir. Akıl verme, eleştirme, yargılama, kendi sorununu anlatma, duygularını ortaya koyma, basmakalıp ifadeler kullanma gibi geleneksel ifadeler empatik yaklaşıma aykırıdır (Üstün, Akgün ve Partlak, 2005: 72).

Acar (2015), empatide iki yönün varlığından söz eder. İlki danışanın ya da mesajı veren kişinin söylediklerini anlam bakımından anlamak, diğeri ise danışanın duygularını anlamak ve bunları ona iletme sürecidir. Ancak, danışanın duygularını ve söylediklerini iletirken aynısını tekrar etmek, o kişiyle empati kurulabildiği anlamına gelmez. Hammond ve arkadaşları (1977), papağan gibi tepki vermenin son derece olumsuz düzeyde bir empatik yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir.

Empati kurarken, bireyin sadece sözel tepkilerine değil, ses tonuna, konuşma temposuna, jest ve mimiklerine, duruşuna da dikkat etmek gerektiğini savunan Acar, empati kuracak olan kişinin diğer bireyin gözünden dünyaya bakmaya çalışırken, kendi nesnellliğini yitirmeden, bireyin korku, kaygı, incinme, neşe öfke vb. duygularıyla bunalmadan bunu başarması gerektiğine de vurgu yapar. Empati kurabilmek için kişinin duygu ve içerik yansıtma becerileriyle donanımlı olması ve durumları kişiselleştirme kabiliyetine sahip olması gerektiğini belirtir. Çünkü empatik iletişim sonucunda karşıdaki kişiye yakınlık, şefkat ve kabul gibi duygusal yaklaşımlarla cevap verilmesi beklenir (Kerem, Fishman ve Josselson, 2001: 712).

2.1.7. İletişim Türleri

2.1.7.1. Öz İletişim

İnsanın kendi içinde, kendisiyle kurduğu iletişim, “içsel iletişim” ya da “öz-iletişim” de denilen kişi içi iletişimdir. Bireyin kendi içinde kurduğu bu iç iletişim, kişinin kendi kendini motive ederek, kendi yaşam deneyimleri ve sosyal çevrenin etkisiyle kafasındaki kimliğini kavraması ve benliğini sorgulamasıdır (Tutar ve Yılmaz, 2010: 103). Bu kendini kavrama (self-concept) ise, kişinin inançları ve tutumları hakkındaki düşüncelerini ifade eder (Gamble ve Gamble, 1990: 35). Kişi ancak iç iletişime geçtiği zaman kendinin (özünün) farkına varmaktadır (Gürüz ve Temel Eğinli, 2013: 1). Barker (1990), kişinin içsel iletişimle farkına vardığı bu özün fiziksel (physical), duygusal (emotional) ve entelektüel (intellectual) olmak üzere toplam üç bileşenden oluştuğunu ifade eder. Kişinin fiziksel özü (physical self) vücudunun içsel ve dışsal motor hareketlerini, duygusal özü (emotional self) ruh ve duygu dünyasını, entelektüel özü ise (intellectual self), zihinsel süreçlerini kapsar. Bu bağlamda kişinin fiziksel ve ruhsal bütün fonksiyonları açısından kendini kavraması, içinde bulunduğu bütün çevresel etmenlere ve kişilere kıyasla toplumdaki kendi değerini, önemini ve statüsünü düşünmesi ve tüm bunların sonucunda “nasıl bir birey” olduğunu değerlendirme süreci kişisel (kişi içi) iletişimin alanına girer (Devito, 2004: 63-69).

Benzer şekilde düşünme, hayal kurma, duygulanma, ihtiyaçlarının farkına varma, görülen rüyalar vasıtasıyla iç dünyadan mesajlar alma gibi eylemler de içsel iletişime geçildiğine işarettir (Tutar ve Yılmaz, 2010: 103-104). Kimi zaman kendi kendine düşünüp, belli bir konuyu kafasında tartışan birey, kararlar verir ya da kararından vazgeçer.

Bu süreçte kafasındaki kaynak da, alıcı da kendisidir. Örneğin tek başına oynayan bir çocuğun kendi kendine konuşup düşsel ortamlar ve diyaloglar ürettiğini görürüz. Bu bir iç iletişim göstergesidir (Pembecioğlu, 2006: 143). Başka kimselerle girdiği iletişim eylemlerinde de her insanın algılama, yorumlama, anlamlandırma gibi zihninden geçen kısım yine iç iletişimdir (Ergin, 2011: 7). Yani aslında bütün iletişim şekillerinin başladığı ve bittiği (son bulduğu) nokta yine kişinin kendisidir (Gürüz ve Temel Eğinli, 2013: 1).

2.1.7.2. Kişiler Arası İletişim

Bireyin başka birey ya da bireylerle gerçekleştirdiği, gönderici ve alıcı olmak üzere en az iki kişiyi gerektiren iletişimdir. Yüz yüze ya da kişisel iletişim araçlarıyla kurulan bu iletişim, insanlar arasında sembollerin iletilmesi ve bilgi değişimi sürecidir. İnsan ilişkilerini kurmada ve sürdürmede önemli bir rolü olan kişilerarası iletişim, insanların birbirlerini sevmelerini, birbirlerine karşı güven duymalarını ve sağlıklı bir toplumun temellerini atmalarını sağlar (Tutar ve Yılmaz, 2010: 104-107; Ergin, 2011: 7).

2.1.7.3. Örgüt-İçi (Örgütsel) İletişim

Ortak bir amaç için bir araya gelmiş kişilerin (beşeri yapı) ve bu amaca yardımcı olacak tüm kaynakların (fiziksel yapı) kaynaştırılıp bütünleştirilmiş biçimine *örgüt* denilmektedir. *Örgütsel iletişim* ise, örgütün unsurları (iç çevre) ve dış çevresi arasında bilgi ve düşünce alışverişidir. Örgüt içindeki politika ve kararların iş görenlere duyurulması, örgütün çalışma koşulları ve düzeni, uzun ve kısa vadedeki amaç ve hedefleri, ücret sistemi, ödül ve ceza koşulları, örgüt içi yükselme olanakları gibi konularda bilgi verme, örgütün mali işlerinin ilgililere duyurulması, örgütün dış çevreye tanıtılmasını sağlama gibi amaçlara hizmet etmek ancak örgüt içinde ve dışında interaktif bir iletişimin sağlanmasıyla mümkün olabilmektedir. Örgüt, temelinde insanı barındıran bir sistem mekanizması olduğu için, örgütsel iletişimin temelini de kişisel iletişim oluşturur (Tutar ve Yılmaz, 2010: 109-110). Örgütte iletişim geniş anlamda, insan davranışlarını değiştirme, bir haberleşme ağı kurma, kişiler ve gruplar arası ilişkileri geliştirme, sağlıklı bir çalışma ortamı oluşturma, ekip ruhu yaratarak yaratıcılığa teşvik etme, örgüt çalışanlarını daima motive ederek geleceğe dair iyimser düşünceler temellendirme, yetkinin görevlerini gerçekleştirme ve etkili bir koordinasyon sağlama amaçlarıyla kullanılan ve süreci yöneticinin yürüttüğü bir yapıdır. Örgüt içinde gerekli kontrolü sağlama amacıyla ve yapılması gerekenlerin değişime uğramadan yerine getirilmesi için,

daha ziyade resmî ve ticarî nitelikteki yazışmaların kullanıldığı resmî iletişim biçimi kurulur. Yönetimin örgütlenme fonksiyonunu kullanarak yürüttüğü bu yapıda, karar yönetim açısından ne kadar önem taşıyorsa, iletişim de örgüt açısından o derece önemlidir. O kadar ki, örgütsel yapılarda yöneticiler zamanlarının %75-90'ını iletişim faaliyetlerine harcarlar. Zira örgütlenme ve koordinasyon işlevinin gerçekleşmesi iletişimle mümkün olabilmektedir (Atak, 2005: 60). İletişimin sekteye uğradığı ve kesildiği durumlarda örgütün ayakta durması beklenemez ve dağılır. Bir örgüt ortamında formel (biçimsel=resmi) ve informal (biçimsel olmayan=doğal) olmak üzere iki tip iletişim vardır (Ergin, 2011: 44; Çağlar ve Kılıç, 2012: 49).

Formel (resmî-biçimsel) İletişim:

Örgütteki hiyerarşik basamaklar ve makamlar arasında haber, bilgi ve kararların çift yönlü olarak akımıdır. İletişim daha ziyade sözlerle kurulur ve duygusal içeriklere yer verilmez. Örgüt içi etkinliği artırmak ve hedeflere ulaşmak amacıyla üst yönetim tarafından bilinçli bir şekilde oluşturulur (Tutar ve Yılmaz, 2010: 110; Ergin, 2011: 44; Çağlar ve Kılıç, 2012: 52).

İnformel (resmî olmayan) İletişim:

Örgütteki kişiler ve gruplar arası ilişkilerden meydana gelir ve kişinin kendi isteğine bağlı olarak kurulur. Dolayısıyla belli bir amacı ve planı olmayan bir iletişim türüdür (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2003: 107). Bu grupların önderleri, kendine özgü normları, ödüllendirme-cezalandırma sistemi ve iletişim ağları bulunmaktadır. Bu tür iletişimlerde, bilgi örgüt içinde dedikodu ya da söylenti şeklinde yayılır ve çoğunlukla bu durumdan üst otoritelerin haberi olmaz (Tutar ve Yılmaz, 2010: 110; Ergin, 2011: 48).

2.1.7.4. Kitle İletişimi

Aynı yerde yaşamayan ve bir araya getirilemeyen çok sayıdaki bireye ulaşmak ancak radyo, televizyon, sinema, gazete, dergi, roman vb. gibi kitle iletişim araçlarıyla mümkün olabilmektedir. İşte aynı anda çok sayıdaki bireye ulaşabilen bu gibi araç, yöntem ve teknikler kullanılarak haber, bilgi, düşünce, duygu, tutum ve becerilerin geniş insan toplulukları ile paylaşılması sürecine ve hedef kitlece algılanan anlamların yorumlanmasının yarattığı olaylar dizisine kitle iletişimi denilmektedir (Ergin, 2011: 66-67; Çağlar ve Kılıç, 2012: 30). Sınırları ortadan kaldırarak duvarları yıkan ve dünyayı bütünleştiren kitle iletişim araçları ve teknolojisi, gitgide dünyayı "***büyük (global) bir köye***" dönüştürmektedir. Toplum bilgilendirmek, bir şahsı ya da kurumu övmek, yermek

ya da savunmak amacıyla kurulabilen bu iletişim türü, sosyal yaşamı ile var olabilen insanoğlu için toplumsal yaşamın temelini oluşturur (Tutar ve Yılmaz, 2010: 110-113). Bu iletişim türünde bahsi geçen topluluk (kitle), tüm toplumsal katmanlardan ve demografik kümelerden çok sayıdaki bireylerden ve değişen sınırlar içinde değişen bir birleşimle oluşur (Ergin, 2011: 66). Kitle kavramı, toplumsal açıdan farksız, heterojen, birbiriyle bağlantısız, cinsiyet sınıf ve ırk bakımından kesin farklarla ayrılmamış geniş bir nüfusu ifade etmektedir. Günümüz dünyasında en güncel bilgi ve yenilikler kitle iletişim araçları vasıtasıyla en hızlı ve etkili bir şekilde kitlelere yayıldığından, bu iletişim türü çağdaş toplumlardaki toplumsal düzenlemeleri değiştiren ve yeni kültürel biçimler getiren önemli bir güçtür. Geleneksel toplumların modernleşmesi, kamuoyu gündeminin oluşturulması, popüler kültürün yayılması, haber ve bilgi verme, denetim ve eleştiri, eğitim ve eğlence gibi konular üzerinde önemli derecede etkileri olan bir iletişim türüdür. Defleur ve Dennis (1981), bu iletişim türünü *beş aşamadan oluşan bir süreç* olarak tanımlamışlardır: 1) Öncelikle profesyonel iletişimciler tarafından değişik içerikli, ilgi çekici mesajlar hazırlanır. 2) Hazırlanan mesajlar kitle iletişim araçları vasıtasıyla hızlı ve etkili bir şekilde yayınlanır. 3) Yayına sunulan bu iletiler çok sayıda kitleye (topluluklara) ulaşır. 4) Kitlelere ulaşan iletiler, kitle içindeki her birey kendi birikim ve deneyimine göre olmak üzere yorumlanır ve anlamlandırılır. 5) En son aşamada ise, kitleler yorumladıkları ve anlamlandırdıkları bu iletilerden etkilenirler.

2.2. TUTUM

2.2.1. Tutum Kavramının Tanımı ve Özellikleri

Tutum, kişinin herhangi bir olay, obje veya insan grubuna (kişi için bir anlamı olan, kişinin farkında olduğu soyut, somut, canlı, cansız her şey) yönelik, göreceli olarak olumlu veya olumsuz duygu, düşünce ve öğrenilmiş davranış gösterme eğilimidir. Hakkında tutum sahibi olunan şey ise, tutumun objesidir (okul, ders vb.). Bireyin uzun vadedeki hayat tecrübeleri ve yetiştirme süreçleri içinde edindiği temel kişilik eğilimleridir (Balcı, 2009: 147).

Türk Dil Kurumu Sözlüğünde (TDK, 2017) “tutulan yol, tavır” olarak tanımlanan tutum kavramına ilişkin çok çeşitli tanımların yapılmasıyla birlikte, kavramın bilimsel olarak incelenmesi 19. yüzyılda başlar. Latince karşılığı harekete hazır olmak olan (Arkonaç, 2001) tutum, Thurstone (1928: 531) tarafından bireyin bir konu hakkındaki

kalıplaşmış ön yargı, eğilim, fikir, duygu ve korkularının toplamı olarak betimlenmiştir. Benzer duygulanımlardan yola çıkarak Oskamp ve Schultz (2005: 44) da tutumu kişinin; diğer bir kişiye, gruba, olay veya düşünceye karşı hissettikleri olarak tanımlarlar. Oskamp ve Schultz'a (2005) göre bir kişi farklı kelime, tonlama ve yoğunluklarda tutumlarını dile getirebilir. Her bireyin farklı bir şekilde sergileyebileceği tutum, bir objeye karşı öğrenilmiş sürekliliği olan olumlu ya da olumsuz tepkilerdir (Fishbein ve Ajzen, 1975: 6).

Kişiler üzerinde olumlu veya olumsuz tepkilere yol açabilen tutumlar, özellikle eğitim öğretim çağındaki çocukların öğrenme becerileri üzerinde oldukça etkilidir. Olumlu bir tutum, öğrenme sürecindeki bir öğrenciyi daha başarılı kılarken, olumsuz tutum başarısızlığa neden olur (Turgut, 1997; Ustaahmetoğlu, 2013: 2). Çünkü olumlu tutumlar kişideki heyecanı ve coşkuyu canlandırarak onları yaratıcı düşünmeye sevk ederken; olumsuz tutumlar kişideki stres ve kaygıyı artırarak onların başarıma şevkini kırar (Chapman, 1999). Kişilerin herhangi bir konuda karar verme süreçleri üzerinde de etkisi görülen tutum, bu süreçte kişiler üzerinde yanlılığa neden olan ve bireyin davranışlarına yön veren bir olgudur (Ülgen, 1997). Benzer şekilde tutumu kavramsal olarak ilk defa ele alan bilim insanı Allport (1967: 3) da tutumun bireyin davranışları üzerinde yönlendirici ya da dinamik bir etkileme gücüne sahip, duygusal ve zihinsel hazırlık durumu olduğunu söyler. Ona göre tutumlar yaşantı ve deneyimler sonucu, kişinin ilgi alanına giren bütün obje ve durumlara karşı davranışlarında eğilime yol açar.

Kişiler arası iletişimlerde aradaki mesafeyi ve ilişki düzeyini belirleyen ve buna karar veren yine kişilerin kendisidir. Yani mevcut ilişkilerin uzun vadede devam etmesi veya ilişkiye son verilmesine kişiler karar verir. İşte tam da bu noktada tutumlar devreye girer. Şöyle ki iletişim sürecinde her insan kendine özgü bir tutum sergiler ve tutumuna en yakın olan kişi ile arkadaşlığa devam eder (Byrne, 1976). Aksi takdirde kendisinininkinden farklı bir tutuma sahip olan kişilerden uzaklaşır hatta onları sınıflandırma (muhafazakâr, anti demokrat, feminen vb.) yoluna gider. İnsanları ayırışmalara götürebilen tutumlar, bir nevi onların kimliklerini ifşa eder, çünkü bir kişinin herhangi bir şey üzerine tutumunu belli etmesi demek o kişinin kendisini ortaya koyması demektir. Dolayısıyla tutumların sosyolojik boyutlarının yanı sıra psikolojik etkilerinin de olduğu söylenebilir. Bohner ve Wanke (2002: 13) tutumların son altmış yıldır sosyal psikolojinin ilgi odağı olduğunu, çünkü sosyal yaşamın merkezinde yer aldıklarını söyler.

Sosyal yaşamın bu kadar merkezinde yer almasına rağmen bir nesne, olay ya da kişiye karşı gelip geçici tavırlar, tepkiler gibi görünen tutumların davranışa dönüşebileceğini söyleyen Crano ve Prislin (2006: 347), onların yaşanmışlıklar sonrası edinilmiş bir bilgiyi yansıtan, bilişsel ve duygusal tepkilerin özet bir birleşimi olan değerlendirme yargıları olduğunu iddia eder. Tutumların süreklilik ve direnç gösterdiklerinde davranışa dönüşeceğini ortaya atmışlardır. Özellikle çocukluk çağlarında ebeveynlerin çocuklar üzerinde güçlü birer rol model olmaları, onların kişilere, olaylara veya objelere bakışlarında oldukça etkili olmaktadır. Ne var ki, sosyal çevrenin ve dış faktörlerin çocuğun davranışları ve eğilimleri üzerinde daha fazla etkin olmaya başladığı çağlarda, anne babanın çocuğun tutumları üzerindeki etkisi azalmakta ve bireyler yetişkin olma yolunda yeni ve kendilerine özgü tutumlar geliştirmektedirler. Bu konuda Tavşancıl (2006: 80), ergenlik döneminin başlamasıyla sosyal etkenlerin birey üzerindeki rolünün giderek fazlalaştığını ve bireyin tutumlarının önemli bir kısmının 12-30 yaşlar arasında son şeklini aldığını belirtir. İlerleyen zamanlarda bu değişimin cüzi bir miktarda olabileceğini söylemektedir. Tavşancıl (2006), 12-20 yaş arası ergenlik döneminde şekillenen tutumların, 20-30 yaş arası dönemde giderek kristalleştğini ve bireyin hayatındaki akranların, kitle haberleşme araçlarının ve çeşitli kaynaklardan elde ettiği bilginin-egitimin bu kritik dönemde tutumların şekillenmesinde oldukça büyük bir etkisinin olduğunu ifade eder.

Tutumlar üzerine yapılan tanımlardan ve yorumlardan yola çıkarak genel olarak özellikleri toparlanacak olursa, şunlar söylenebilir:

- ✓ Tutumlar insanların doğuştan getirdikleri değil, zaman içinde yaşayarak ve geçmiş yaşantılarıyla kazandıkları eğilimlerdir.
- ✓ Hakkında tutum geliştirilen şey şayet bir obje ise, tutum sahibi o objeye yansız bakamaz, dolayısıyla bireyde yanlılık belirir.
- ✓ Tutum sahibi, bir kişi olabileceği gibi bir toplum da olabilir. Toplumsal tutumlar ise, toplumsal değerlere, gruplara ve objelere karşı gelişir.
- ✓ Tutumlar bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç bileşenden oluşur.
- ✓ Olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilen tutumlar, geçici gibi görünse de uzun vadede devamlılık gösterebilirler.

- ✓ Tutumlar, davranışa eğilimde önemli bir faktördür, fakat tek başlarına ve doğrudan davranışa yol açmazlar.
- ✓ Tutumlar öğrenme süreci içinde aşama aşama yol aldığından insanın çevresini daha iyi anlamasına da yardımcıdırlar.
- ✓ Kişinin herhangi bir objeye yönelik olumlu ya da olumsuz şekilde tutum geliştirmesi, yalnızca tutum objesini başka objelerle karşılaştırması sonucu mümkün olabilmektedir.
- ✓ Tutumlar üzerinde genetik faktörlerin değil; sosyal çevrenin etkisi vardır.
- ✓ Tutumlar kişinin tepki gösterme şeklinden ziyade, tepki gösterme eğilimidir.
- ✓ Tutumlar kişiler üzerinde doğrudan gözlenemeyen, yalnızca onların davranışlarından anlaşılabilen eğilimlerdir (Tolan, İsen ve Batmaz, 1985: 261; Ruffell, Mason, Allen. 1998: 2; Kağıtçıbaşı, 1999; Bohner ve Wanke, 2004: 85; Külçe, 2005: 14; Tavşancıl, 2006: 71-72).

2.2.2. Tutum Bileşenleri

İnsan ilişkilerinde önemli bir etkisi olan tutumlar, üç bileşenden oluşmaktadır (McKenna, Kear ve Ellsworth, 1995: 937; Bohner ve Wanke, 2002: 5; İnceoğlu, 2004: 26-31; Oskamp ve Schultz, 2005: 9; Tavşancıl, 2006: 72; Brown, 2006: 49). Bu üç bileşen; bir olay, obje veya insanı duyuşsal, davranışsal ve bilişsel bilgiler temelinde değerlendirerek gruplandırır ya da kategorilere ayırır. Türkçe dersine olan tutum açısından bakıldığında Türkçe dersi çok eğlencelidir, duyuşsal bileşene; hangi gün ve saatte olursa olsun Türkçe dersine katılıyorum, davranışsal bileşene; Türkçe dersi kişinin dört temel dil becerilerini geliştirir, bilişsel bileşene örnektir (Türkyılmaz, 2012; Ustaahmetoğlu, 2013: 2). Tutumu oluşturan bu üç bileşen aşağıda açıklanmıştır.

2.2.2.1. Bilişsel - Zihinsel Bileşen

Kişinin herhangi bir tutum objesi hakkındaki fikir, bilgi ve inançlarını içeren düşünceler bilişsel bileşeni oluşturur. Bu bilgi ve inançların geçerli bir doğruluğunun ya da gerçekliğinin olması şart değildir. Fakat kişinin bilgisi ne kadar gerçek olursa, objeye karşı tutumu da o kadar kalıcı hâle gelir. Bilgisi veya öğrendikleri kişinin tutum objesine yönelik bakışını etkiliyorsa bu durum zihinsel (bilişsel) öğelerle açıklanabilir.

Bir davranışın tutum olarak kabul edilebilmesi için öncelikle davranışın zihinde yapılanması gerekir, yani bilişsel bir bileşene ihtiyaç vardır. Birey tutum objesi hakkındaki bu bilgiyi, objeye ilişkin deneyimleri ve yaşantıları yoluyla ya da dolaylı yoldan okuyarak, dinleyerek edinir.

Tutum öğeleri üzerinde zaman faktörünün önemli bir etkisi vardır. Şöyle ki kişinin tutum objeleri hakkındaki bilgileri zamanla değişebilir. Böyle bir durumda bilginin değişmesi tutumu da değiştirecektir. Örneğin, bir kişinin şarjının uzun süre bitmediğini bildiği bir telefonun, gerçekte tam aksine olduğunu görmesiyle, o telefon hakkındaki bilgisi değişikliğe uğrayacaktır. Bu kişinin o telefona, markaya ve telefonu üreten şirkete karşı inancı ve bilgisi bilişsel bileşeni oluşturur.

2.2.2.2. Duyuşsal - Duygusal Bileşen

Duygusal bileşen, kişinin tutum nesnesine karşı beslediği duygu ve heyecanları, özellikle de olumlu ya da olumsuz gözlenebilen tepkileridir. Kişinin kalp atışlarının hızlanması, heyecana kapılarak terlemesi, ellerinin titremesi buna örnek olarak verilebilir. Duygusal bileşen, bilişsel bileşene göre daha basit olmasına rağmen, duygusal bileşeni ağır basan bir tutuma sahip bir kişinin bu tutumunu değiştirmesi veya ondan vazgeçmesi daha zordur. Çünkü bu tür tutumlar çok daha fazla duygu yüklüdür. Bunun yanı sıra duygusal bir bileşen tutumun oluşması için yeterli değildir, bunun için öncelikle kişinin bilişsel bir bilgi ve tecrübe kazanmış olması gerekir.

2.2.2.3. Davranışsal Bileşen

Davranışsal bileşen kişinin tutum nesnesine karşı olumlu ya da olumsuz yönde davranışa, harekete geçme eğilimidir. Kişinin objeye karşı nasıl bir tepki vereceğini davranışsal bileşen belirler. Yani hakkında olumlu tutum geliştirilen objeye karşı kişi korumacı bir tavır sergilerken, olumsuz tutum geliştirirse objeden uzaklaşma, onu yargılama veya zarar verme yoluna gidebilir. Tutum objesine yönelik tavır, sözler ya da eylemlerle ortaya konuluyorsa bu durum davranışsal öğe ile açıklanabilir. Dolayısıyla bu tür tutumlar doğrudan gözlemlenemese de, sözlere ve eylemlere dayanarak tutumlar üzerinde çıkarsama yapılabilir. Tutumlar bir davranış biçimi olmamakla birlikte, davranışların altında yatan, kişinin o davranışı sergilemeden önceki öz eğilimleridir.

Anlaşılmaktadır ki açıklanan bu üç tutum ögesi de birbirini etkilemekte, zaman içinde değişime uğrayabilmekte ve kimi zaman biri diğerine dönüşebilmektedir. Dolayısıyla tutumların çok karmaşık süreçlerin etkisi altında şekillendiğini söylemek yersiz olmaz (Triandis, 1971: 3'ten Akt. Deveci, 2003: 13; İnceoğlu, 2004; Yalçınkaya, 2011: 18; Ustaahmetoğlu, 2013: 2-4; Kağıtçıbaşı, 2014: 133-134; Dursun, 2018: 41-42).

2.2.3. Tutum - Davranış İlişkisi

Daha önce tutum kavramına ilişkin tanımlardan bahsedilirken Crano ve Prislin'in (2006) tutumların süreklilik ve direnç gösterdiklerinde davranışa dönüşebileceğini iddia ettikleri söylenmişti. Fakat tutumla davranış arasındaki ilişki bahsedildiği kadar basit ve belirgin değildir. Çünkü tutumların her zaman, her koşulda davranışa yol açtığı söylenemez. Tutum, ortam, alışkanlık ve beklenti olmak üzere dört farklı ve karmaşık etkenin etkileşimi altında şekillenen davranışın, her zaman bir tutumun sonucu olarak ortaya çıktığını söylemek doğru değildir. Ancak belirtilen bu dört etkende aynı doğrultuda olduğu takdirde veya birbirleriyle tutarlı olduklarında davranışın kestirilmesi söz konusu olacaktır (Kağıtçıbaşı, 2004). Şayet kişi özel bir tutum objesine karşı herhangi bir tutum geliştirmişse, bu durum çoğunlukla davranışa dönüşür. Örneğin pizzayı çok seven bir kişi genellikle pizza sipariş eder. Hayvanların deney amaçlı kullanılmasına karşı olan bir kişi ise hayvan haklarını koruma derneğine üye olur ve hayvan haklarını ihlal ederek satışa sunulan ürünleri asla satın almaz. Eyleme geçmeyen durumlarda ise, yalnızca tutum olarak kalırlar. Hayvanların kobay olarak kullanımına karşı çıkma, çikolata tutkunluğu, cinsellik, liberalizm gibi eyleme geçmemiş örneklerin hepsi birer tutumdur. Zira her biri farklı bir tutum objesiyle ilgili değerlendirmelerdir (Bohner ve Wanke, 2002: 4-13). Tutum kavramına, kişinin var olan değer yargılarından yola çıkarak sembolleri ve objeleri olumlu ya da olumsuz olarak değerlendirmesi açısından Bakan Katz (1960: 168), tutumların davranışa dönüşebilme ihtimali konusunda bir fikri akıllara getirmektedir. Şöyle ki, Katz'ın (1960) bu fikrinden yola çıkarak kişilerin bir nesne, olay ya da diğer bir kişiye karşı olumlu ya da olumsuz değerlendirmelerine paralel olarak kararlar almaları ve ona göre hareket etmeleri gerekir. Yani tutumunu davranışa dökmesi gerekir. Örneğin kişi, "Patates kızartması sağlığa zararlıdır; öyleyse bundan sonra onu hayatımdan çıkarıyorum." diyebilmelidir. Fakat Karasar (2008: 141), Katz'ın (1960) bu görüşüne katılmaz. Çünkü ona göre tutumlar kişiye özgüdür, onunla bütünleşmiştir ve kolay kolay değişmez.

Tutumların kolay kolay değişime uğrayıp davranışa dönüşmeyeceği söylene de, tutum sahibi bir kişi başkasının davranışını etkileyebilmektedir. Bilhassa da sosyal ilişkileri içerisinde kendisine önemli bir yer edinmek isteyen insan, çevresindeki tutum sahibi muhataplarına kendisini kabul ettirebilmek için onlarla benzer davranışlar sergiler. Hayvan hakları savunucusu bir dostu olan bir kişinin, dostuyla ilişkisinin sürekliliğini sağlamak için gerçek hayvan derisinden yapılmı kürkleri satın almaması ve giymemesi buna bir örnektir. Böyle bir durumda hayvan sever kişinin tutumu, diğer kişinin davranışını etkilemiş olur. Yani sonuç olarak tutumların toplum yaşamında önemli olduğu ve kişilerin davranışlarını etkilediği söylenebilir.

2.2.4. Türkçe Dersine Yönelik Tutum

Eğitim camiasında başarıyı etkileyen çok çeşitli değişkenler bulunmaktadır. Öğrencilerin derslere, okula ve öğretime yönelik tutumları bunların başlıcaları olarak gösterilebilir. Bir öğrencinin başarısının veya başarısızlığının nedenlerinin ortaya konması ve gerekli çözümlerin üretilebilmesi için, öncelikle başarıyı etkileyen bu tutumların ortaya konması yararlı olacaktır (Topoğlu ve Erden, 2012). Peki başarı nedir? Eğitim açısından ‘başarı’, bir öğrencinin ilgili müfredatta yer alan belirlenmiş hedeflere ulaşmasıdır. Öğrencilerin bu hedeflere ulaşabilmeleri için okullar başarıyı arttıracak etkinlikler düzenlemeye çalışırlar. Derslerde doğru materyal seçimi, güncel teknolojik araçlarla eğitimi destekleme, belirli bir bütçenin eğitim harcamalarına ayrılması, zengin içerikli bir müfredat planı oluşturma, öğretmenlerin geliştirici hizmet içi eğitimlere yönlendirilmesi gibi (Kazazoğlu, 2013).

Gelişmiş ya da gelişmekte olan toplumlara bakıldığında, eğitim bu ülkelerin sosyoekonomik gelişmelerinin merkezinde yer alır ve bu tür toplumlarda öğrencilerin başarısı oldukça önemlidir (Caprara ve diğerleri, 2006). Topoğlu ve Erden’e (2012) göre okul kurumu içerisindeki öğrencilerin akademik başarıları ile tutumları arasında güçlü bir ilişki vardır. Dolayısıyla öğrencilerin başarısının artması için belirli dönemlerde derslere yönelik tutumlarının ölçülmesi ve elde edilen sonuçlara göre de öğrencilerin olumlu yöndeki tutumlarının artırılması için öğretmenler tarafından gerekli çalışmaların yapılmasını önerirler. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi temel dil becerilerinin gelişmesinde ve okuduğunu anlama, yorumlayabilme yetilerinin ilerlemesinde mihenk taşı sayılan Türkçe dersinde başarıyı elde etmenin yolu da yine Türkçe dersine yönelik olumlu

tutum geliştiren öğrenci yetiştirmekle mümkündür (Bıyıklı, 2014: 233). Çünkü başarıyı yordayıcı bir değişken olarak incelenen öğrenci tutumlarının olumlu olması başarıyı artıracaktır (Açıkgöz, 1992; Özmenteş, 2006). Bu sebeple Türkçe dersine yönelik olumlu tutumların kazandırılması açısından özellikle öğretmenlere ve Eğitim Fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği bölümünde okuyan öğretmen adaylarına önemli sorumluluklar düşmektedir. Bunun yanı sıra tutumları olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen diğer faktörlerin iyi analiz edilmesi ve olumlu davranış eğilimine dönüşmeleri için çaba sarf edilmesi gerekmektedir. Bilgi aktarma ve iletişim sürecinde yer alan bireylerin istendik yönde davranışlar geliştirmelerinde tutumların önemi düşünöldüğünde, öğretmen ve öğretmen adaylarının okul kurumunun amaçlarına bağlılık göstermesi, amaç ve kazanımların çok değerli olduğunun farkına varması, okuluna ve eğitime verdiği değer için işini özveriyle yapması oldukça önemlidir (Celep, 2000; Küçükahmet, 2000). Yapılan bir araştırma sonucu (Emir ve Özdemir, 2004), duyuş özelliklerinden olan dersi sevip sevmeme, derse karşı ilgi ve isteklilik gibi özelliklerle dersteki akademik başarı arasında ilişki saptanmış ve duyuşsal bir özellik olan derse ilişkin tutumların dersteki akademik başarıyı etkilediği görölmüştür. Araştırma sonucundan hareketle Türkçe dersini seven ve derse karşı ilgili davranan bir öğrencinin derste edindiği bilgilerin daha kalıcı olabilmesi için, derse yönelik olumlu duyuşsal özellikler geliştirmesi gereklidir. Bloom (1979) da benzer şekilde öğrencilerin tutum, ilgi, istek, kaygı, benlik kavramı, başarmaya olan inancı vb gibi özelliklerinin bir tamamlayıcısı olarak nitelendirdiği duyuşsal giriş özelliklerinin okuldaki öğrenmeler ve bunların kalıcılığı üzerinde oldukça etkili olduğunu ifade eder.

Sonuç itibarıyla, okuduğunu anlama ve yorumlayabilme gücüne yardımcı olan ve bu sebeple de diğer bütün derslerin temelini oluşturduğu söylenebilen Türkçe dersine karşı olumlu tutum geliştirilmesi için, ilgili kurumların ve öğretmenlerin işbirliği içerisinde olmaları ve Türkçeyi ileri safhalara taşımaları gerekir.

2.3. KONU İLE İLGİLİ ARAşTIRMALAR

Bu bölümde, yurt içinde ve yurt dışında iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutum ile ilgili yapılmış çalışmalara yer verilecektir. Bu çalışmaların ilgili çalışma ile benzer ve farklı yönlerinin ortaya konmasına çalışılacaktır.

2.3.1. Türkçe Dersine Yönelik Tutumlar ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Türkçe dersine yönelik tutumları inceleyen araştırmalardan bazıları şunlardır:

Çörek (2006), çalışmasında iş birlikli öğrenmenin Türkçe dersine ilişkin başarı ve derse yönelik tutum üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırması boyunca uygulamalara ilköğretim 7. sınıftan 70 öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol grupları kurayla belirlenmiştir. Ve çalışma sonunda, iş birlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubu, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubuna göre daha başarılı olmuştur. İş birlikli öğrenmenin uygulandığı deney grubunun Türkçe dersine yönelik tutum puanı, geleneksel öğretimin uygulandığı kontrol grubunun puanından yüksek çıkmıştır.

Yetim (2006), doktora tez çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile Türkçe dersindeki başarıları arasında nasıl bir ilişki olduğunu incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 8. sınıfta öğrenim gören 300 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin Türkçe dersindeki başarılarının yüksek ve derse karşı tutumlarının olumlu olduğu görülmüştür. Cinsiyet, anne öğrenim durumu ve annenin mesleği ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmişken, baba öğrenim durumu, anne-babanın aylık gelir düzeyi ve babanın mesleği ile öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi karne notları arasındaki ilişkinin anlamlı olduğu saptanmıştır.

Anlar (2011), ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin Sosyal Bilgiler ile Türkçe dersine yönelik tutumları ve bu derslerdeki başarıları arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma altıncı sınıfta öğrenim gören 250 öğrenci ile yürütülmüştür. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin Türkçe dersindeki başarıları yüksek ve derse karşı tutumları olumlu iken, Sosyal bilgiler dersindeki başarılarının Türkçe dersine nispeten düşük ve bu derse karşı tutumlarının olumsuz olduğu belirlenmiştir. Kız öğrencilerin Türkçe dersine karşı tutumları erkek öğrencilere göre daha olumludur. Katılımcıların anne öğrenim düzeyi yükseldikçe Türkçeye karşı tutumlarının olumlu yönde arttığı görülürken, baba öğrenim durumu ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunamamıştır. Ailenin aylık gelir düzeyi arttıkça Türkçeye

dersine yönelik tutumun olumlu yönde arttığı görülmüştür. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile ilköğretim altıncı sınıf Türkçe dersi karne notları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sonuç olarak çalışma, tutumların dersi (öğretim programının beceri kazanımlarını) öğrenmede çok önemli bir rol oynadığını göstermiştir denebilir.

Yalçınkaya (2011), yüksek lisans tez çalışmasında ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Araştırmanın örneklemini 8. sınıfa devam eden 345 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ile sınav kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ayrıca öğrencilerin cinsiyeti, anne-baba öğrenim düzeyi ve ailenin aylık geliri ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında da anlamlı bir farklılık görülmediği ortaya konulmuştur.

Erdem ve Gözüküçük (2013) yaptıkları çalışmada ilköğretim 3, 4 ve 5. sınıftaki öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları ve motivasyonları arasında bulunan ilişkiyi incelemiştir. Çalışmanın evrenini 3, 4 ve 5. sınıf öğrencilerinden oluşan toplam 845 kişi oluşturmaktadır. Örneklem seçimi ise oranlı küme yöntemi olarak belirlenmiş ve çalışmaya 540 öğrenci alınmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacının geliştirdiği “Türkçe Dersi Motivasyon Ölçeği” ile “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” aracılığıyla elde edilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda Türkçe dersine karşı motivasyon (%59,8) ile tutum (%69,5) arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Topçuoğlu Ünal ve Köse'nin (2014) birlikte yürüttüğü çalışmada, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek için geçerli ve güvenilir bir tutum ölçeği geliştirme amaçlanmıştır. 35 maddeden oluşan ölçek taslağı 251 öğrenciden oluşan gruba uygulanmıştır. Yapılan analizler sonrasında 35 maddelik taslak ölçekten 27 maddelik likert tipi ölçek geliştirilmiştir. Geçerlilik ve güvenirlik çalışmalarından sonra ölçeğin Türkçe dersine yönelik tutumu ölçebilecek nitelikte olduğu belirtilmiştir. Araştırmacılar, geliştirilen bu ölçeğin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmede yol gösterici olacağını düşünmektedir.

Ünlü (2014) tarafından yapılan çalışmada, ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumları ve öz yeterlikleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmaya 5, 6, 7 ve 8.

sınıfa devam eden toplam 1010 öğrenci katılmıştır. Araştırma sonunda öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri arttıkça Türkçe dersine yönelik tutumlarının da olumlu yönde geliştiği ortaya konmuştur. Ayrıca öğrencilerin genel akademik ve Türkçe derslerindeki başarıları yükseldikçe öz yeterlik düzeylerinin de arttığı tespit edilmiştir. Akademik, sosyal ve duygusal öz yeterlik ile Türkçe dersine yönelik tutum arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu görülmüştür.

Mercan (2017), ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 213 8. sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Veri toplama aracı olarak, “Türkçe Dersi Tutum Ölçeği” ile “Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin tutumları anne eğitim durumu değişkenine göre incelenmiş ve ilkokul mezunu olanların lehine anlamlı farklılaşma olduğu belirlenmiştir. Okumaya ilişkin tutum boyutunda ise, anne eğitim durumu yüksek olan öğrencilerin okuma tutum düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Anne eğitim durumunda olduğu gibi Türkçe dersine yönelik tutum puanları üzerinde baba eğitim durumunun yüksek olması da öğrencinin bu konuya bakış açısında olumlu bir rol oynamamaktadır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları karne notu ve cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişkinin olduğu ifade edilmiştir.

Dursun’un (2018) yürüttüğü ilişkisel tarama niteliğindeki çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki araştırılmıştır. Araştırma 556 dördüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerinde “kararsız” oldukları ve derse yönelik tutumlarının orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Türkçe dersine yönelik tutumları olumlu düzeyde arttıkça öğrencilerdeki okuma kaygı durumunun azaldığı görülmüştür. Kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının okul öncesi eğitim alma durumlarına göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bir dönemde okudukları kitap sayısının artması Türkçe dersine yönelik tutumu olumlu yönde etkilemektedir. Çalışmada öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları anne eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmazken, baba öğrenim durumuna göre farklılaşmaktadır.

Bu farklılaşma, okuma yazma bilmeyenler ile lise mezunları arasında lise mezunları lehine; ortaokul mezunları ile lise mezunları arasında lise mezunları lehine anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

2.3.2. İletişim Becerileri ile İlgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

İletişim konusu eğitimden sağlığa pek çok alanda ele alınmış bir konudur. Literatür taramaları sonucunda iletişim becerileri konusunda pek çok çalışma yapıldığı görülmektedir. Eğitim alanında yapılmış çalışmalar daha ziyade okul yöneticilerini ve müdürleri, öğretmenler ve öğretmen adaylarını, lise ve üniversite düzeyindeki öğrencileri, okul çağındaki çocukların ebeveynlerini kapsamaktadır. Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerilerini inceleyen çalışmaların sayısı ise oldukça azdır. Buna göre iletişim becerilerini inceleyen araştırmalardan bazıları şunlardır:

Dalkılıç (2006), çalışmasında lise öğrencilerinin ana-baba ve ergen ilişkilerinde algıladıkları problem çözme ve iletişim becerilerini çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 900 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre, ergenlerin akademik başarılarına ve gelir durumlarına yönelik algılarına göre PARQ-Problem Çözme İletişim Becerileri boyutunun tüm alt ölçeklerinden aldıkları puanların ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaştığı görülürken; aile yapısı (çekirdek ya da geniş) ve anne-babalarının eğitim düzeylerine göre aldıkları puanların ortalamalarının anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Aktuğ (2010), yüksek lisans tez çalışmasında Çocuk Eğitim evlerinde barındırılan ergenlerin iletişim ve sosyal becerilerini bazı demografik özellikler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklem grubunu Çocuk Eğitim evlerinde barındırılan 12-18 yaş arası suça itilmiş toplam 87 erkek öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacı tarafından elde edilen bulgulara göre, suça sürüklenen ergenlerin iletişim ve sosyal beceri düzeyleri arasında eğitim durumları, anne babanın birlikte olup olamaması, anne babanın eğitim durumu, ailenin toplam aylık geliri, kardeş sayısı ve maddenin kötüye kullanımına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca çocukların iletişim becerilerinin, yaşadıkları yer ve aile içi şiddet görme değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bingöl ve Demir'in (2011) birlikte yürüttüğü çalışmada Amasya sağlık yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri ortaya konulmuştur. Örneklemi 232 öğrencinin oluşturduğu çalışmada veri toplama araçları olarak “Kişisel Bilgi Formu” ve “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma bulguları Amasya Sağlık Yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerisi algılarının oldukça yüksek olduğunu göstermiştir.

Can Bilgin (2015), yüksek lisans tez çalışmasında ortaokul öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılık düzeyleri ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini 5, 6 ve 7. sınıfta öğrenim gören 678 öğrenci oluşturmaktadır. “Çocuklar İçin Bilgisayar Oyun Bağımlılığı Ölçeği” (Horzum, Ayas ve Balta 2008), “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği” (İBDÖ) ve “Sosyo-Ekonomik Düzey Ölçeği” (SEDÖ; Bacanlı, 1997)'nin kullandığı çalışmada ortaokul öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerinin yüksek olduğu; iletişim becerileri ile cinsiyet, yaş, sınıf ve SED arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Ayrıca bilgisayar oyun bağımlılığı ile iletişim becerileri arasındaki korelasyonun negatif yönlü ve anlamlı olduğu bulunmuştur.

Kadalkal Dölek (2015), yüksek lisans tez çalışmasında üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın örneklemini iktisat, işletme, sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 720 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre, üniversite öğrencilerinin öğrenim alanları, genel akademik başarıları, problem çözme teknikleri ve spor yapma durumları ile iletişim becerileri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunurken; öğrencilerin cinsiyet, algılanan ana-baba tutumu, sınıf düzeyleri, teknolojik araç kullanma sıklığı, algılanan sosyo-ekonomik düzey, sanatla uğraşma durumları ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunamadığı araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur.

Yıldırım (2015), çalışmasında Fen lisesi ve Spor lisesi öğrencilerinin iletişim beceri düzeylerini incelemiştir. 310 öğrenci ile yürüttüğü araştırmanın sonuçlarına göre; spor lisesi öğrencilerinin, zihinsel ve davranışsal iletişim becerilerinde, fen lisesi öğrencilerinin ise duygusal iletişim becerilerinde daha etkili olduğu görülmüş, bayanların iletişim beceri düzeylerinin erkeklere göre daha yüksek seviyede olduğu belirlenmiş,

ayrıca iletişim becerisinde 12. sınıflar lehine anlamlı bir sonuca varılmıştır. Elde edilen bu sonuçtan yola çıkılarak; spor derslerinin ve sportif aktivitelerin, öğrencilerin iletişim beceri düzeylerini olumlu yönde etkilediği, ayrıca iletişim becerilerinin gelişiminde önemli rol oynadığı, kültür derslerinin ise duygusal iletişim becerilerinde daha etkili olduğu bulguları araştırmacı tarafından ortaya konulmuştur.

Elkin, Karadağlı ve Barut (2016) yaptıkları çalışmada Sağlık Bilimleri Yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri düzeylerini ve ilişkili değişkenlerin belirlenmesini amaçlamışlardır. 615 öğrenci ile yürütülen araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamasının orta düzeyde olduğu saptanmıştır ve bu doğrultuda araştırmacılar tarafından iletişim becerileri ile ilgili derslere müfredatta daha fazla yer verilmesinin daha faydalı olacağı önerilmiştir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın yöntemi, deseni, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, veri toplama sürecinin detayları ve toplanan verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

3.1. ARAŞTIRMA MODELİ

Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma, tarama modelinde tasarlanmıştır. Bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum, vb. özelliklerinin belirlendiği; genellikle diğer araştırmalara göre daha büyük örneklem üzerinde yapılan araştırmalara tarama araştırmaları denir (Büyüköztürk, 2015: 177). Bu çalışmada betimsel ve ilişkisel tarama desenleri kullanılmıştır. Betimsel araştırmalar temelde “nedir” ve “ne idi”yi bulma amacındadır (Balcı, 2015: 226). Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlar (Balcı, 2015: 22). Korelasyonel (ilişkisel) araştırma ise iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır (Büyüköztürk, 2015:184).

Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları betimsel olarak ortaya konmuştur. Bununla birlikte öğrencilerin iletişim becerileri ile Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki de ortaya konmuştur. Ayrıca bu iki bağımlı değişkenin diğer değişkenlerle ilişkisi de belirlenmiştir.

3.2. ARAŞTIRMA EVREN VE ÖRNEKLEMİ

Ortaokul öğrencileri ile yürütülen bu araştırmanın çalışma evrenini 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz yarısında Kırşehir ili merkez ve ilçelerindeki okullarda 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmuştur. Tarama modelinde yürütülen çalışmada bütün evrene ulaşılması mümkün olmadığı için örnekleme başvurulmuştur. Örneklem hesaplaması öncesinde Kırşehir İl Millî Eğitim Müdürlüğünden; Kırşehir ili merkez ve ilçelerindeki ortaokullara ve bu okullarda okuyan 5, 6, 7 ve 8. sınıf

öğrencilerinin sayılarına ilişkin istatistiksel bilgi temin edilmiştir. Gerekli hesaplamalar sonrası Kırşehir il merkez ve ilçelerindeki ortaokullarda toplam 12.030 öğrenci olduğu belirlenmiştir. Evrendeki öğrenci sayısının belirlenmesinin ardından çalışmada kullanılacak örneklem sayısının hesaplanması aşamasına geçilmiştir.

Örneklem büyüklüğünün hesaplanmasında aşağıdaki formül kullanılmıştır (Baş, 2010: 40):

$$n: (N \cdot t^2 \cdot p \cdot q) / (d^2 \cdot (N-1) + (t^2 \cdot p \cdot q))$$

N: Hedef kitledeki birey sayısı

n: Örneklem büyüklüğü

t: Anlamlılık ($\alpha=0.01$ için $t=2.58$)

p: İncelenen olayın görülme sıklığı (Bu çalışma için %50 olarak alınmıştır)

q: incelenen olayın görülmemesi sıklığı (p: %50 olduğundan q değeri %50 olarak alınmıştır)

d: Örneklem hatası (Bu çalışma için 0.05 olarak alınmıştır)

$$n=(12030 \times 2.58^2 \times 0.50 \times 0.50) / [0.05^2 \times (12030-1) + (2.58^2 \times 0.50 \times 0.50)]$$

$$n= 633$$

Yapılan hesaplama sonucu 12030 kişilik bir evrende, %99 güven aralığı ve %5 hata payı ile alınabilecek minimum örneklem sayısının 633 kişi olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında örneklemin ortaokul öğrencileri olması sebebiyle bazı öğrencilerin soru formlarını eksik ya da yanlış doldurma ihtimalleri göz önünde bulundurularak bu çalışmada örneklemin %30 fazlası çalışmaya dâhil edilmiştir. Yapılan işlem aşağıdaki hesaplama göre yapılmıştır.

$$\text{Ek örneklem: } (\text{Örneklem sayısı} / \text{Hata \%}) \times 100$$

$$\text{Ek örneklem: } (633 / 30) \times 100$$

$$\text{Ek örneklem: } 189 \text{ kişi}$$

Ek örneklemin hesaplanmasından elde edilen sayı minimum örneklem sayısına eklenerek bu çalışmanın örneklemini elde edilmiştir. Bu hesaplamalar sonrası çalışmada $(633 + 189) = 822$ öğrencinin çalışma kapsamına alınmasına karar verilmiştir.

Örneklem sayısının hesaplanmasının ardından çalışmada kullanılacak örneklem

seçimi yönteminin belirlenmesi aşamasına geçilmiştir. Bu çalışmada örneklem seçimi yöntemi olarak çalışmanın amacına uygun olacağı düşünüldüğünden olasılıklı örnekleme yöntemlerinden biri olan tabakalı örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bu yöntemde, anayığın bazı katman ve sınıflara ayrılır ve örneklem bu katmanlardan rastgele seçilir. Bunun için, önce anayığın birimlerinin bu ölçütlere göre dağılımı elde edilir. Daha sonra alt grupların her biri bir anayığın gibi ele alınarak basit rastlantısal örnekleme işlemiyle öngörülen sayıda birim seçilir (Dişçi, 2008: 91). Bu çalışmada evren Kırşehir ili merkez ve ilçe birimlerine göre tabakalanmıştır. Tabakalama işlemi için öncelikle “k” sabiti elde edilmiş daha sonra bu sabite göre birimlerden alınacak öğrenci sayısı belirlenmiştir. Bu çalışmada tabakalama işlemi için elde edilen “k” sabiti 0.0683 olarak hesaplanmıştır. Tabakalamaya ait tablo aşağıda verilmiştir:

Tablo 3.2.1. Birimlere göre örnekleme alınması planlanan öğrenci sayıları

Birim	Öğrenci Sayısı	k sabiti	Örnekleme Alınacak Öğrenci
Merkez	7730		526
Akçakent	159		12
Akpınar	319		23
Boztepe	209	0.0683	14
Çiçekdağı	607		41
Kaman	1887		129
Mucur	1119		77
Toplam	12030		822

Kırşehir il merkezi ve ilçelerinden örnekleme alınacak öğrenci sayıları hesaplandıktan sonra merkez ve ilçelerdeki hangi okulların çalışmaya dâhil edileceği kura çekme yöntemi ile belirlenmiş ve bu okullara ulaşılarak hesaplanan sayıda öğrenciden veri toplanmıştır. Daha sonra soru formları incelenerek eksik ya da yanlış doldurulmuş formlar tespit edilmiş ve tespit edilen eksik form kadar form, başka öğrencilere uygulanarak belirlenmiş olan örneklem sayılarına ulaşılmıştır.

Tablo 3.2.2. Örneklemen bazı demografik özelliklerine ait bilgiler (n:822)

Değişken		n	%
Cinsiyet	Kız	434	52.8
	Erkek	388	47.2
Sınıf	5. sınıf	158	19.2
	6. sınıf	135	16.4
	7. sınıf	282	34.3
	8. sınıf	247	30.0
Aile tipi	Çekirdek aile	683	83.1
	Geniş aile	113	13.7
	Diğer	26	3.2
Anne eğitim durumu	İlköğretim	491	59.7
	Ortaöğretim	203	24.7
	Yükseköğretim	128	15.6
Baba eğitim durumu	İlköğretim	357	43.4
	Ortaöğretim	248	30.2
	Yükseköğretim	217	26.4
En uzun süre yaşadığı yer	Köy	164	20.0
	Kasaba	34	4.1
	Şehir	624	75.9
Ailenin ortalama aylık geliri	0-500 TL	57	6.9
	501-1000 TL	67	8.2
	1001-1500 TL	249	30.3
	1501-2000 TL	137	16.7
	2001 ve üzeri TL	312	38.0

Örneklemen bazı demografik özelliklerine ait bilgiler Tablo 3.2.2’de verilmiştir. Kız öğrencilerin oranı %52.8 iken erkeklerin oranı %47.2’dir. Öğrencilerin %19.2’si 5. sınıf, %16.4’ü 6. sınıf, %34.3’ü 7. sınıf ve %30’u 8. sınıf öğrencisidir. Aile tipi “çekirdek aile” olan öğrencilerin oranı %83.1, “geniş aile” olanların oranı %13.7 ve “diğer” olanların oranı %3.2’dir. Öğrencilerin anne eğitim durumları incelendiğinde %59.7’sinin ilköğretim, %24.7’sinin ortaöğretim ve %15.6’sının ise yükseköğretim olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin baba eğitim durumları incelendiğinde %43.4’ünün ilköğretim, %30.2’sinin ortaöğretim ve %26.4’ünün ise yükseköğretim mezunu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin %20’sinin en uzun yaşadığı yer köy iken %4.1’inin kasaba ve %75.9’unun ise şehir olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin %6.9’unun ailesinin aylık ortalama geliri 0-500 TL arasında iken, %8.2’sinin 501-1000 TL, %30.3’ünün 1001-1500 TL, %16.7’sinin 1501-2000 TL ve

%38'inin ise 2001 TL ve üzeri gelire sahip olduğu belirlenmiştir.

3.3. VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Araştırmada, örneklemdaki öğrencilerden veri elde etmek amacıyla “Kişisel Bilgi Formu”, “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” ve “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Örnekleme alınacak olan öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenmesi amacıyla, araştırmacı tarafından literatür taramaları sonucu oluşturulmuş olan, öğrencilerin iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde etkili olabileceği düşünülen kişisel özellikleri ile ilgili soruların bulunduğu tanımlayıcı bilgileri içeren formdur. Formda yer alan soruların uygun olup olmadığı ile ilgili Eğitim Bilimleri, Ölçme ve Değerlendirme, Sosyoloji ve Psikiyatri alanında uzman, tutum ve iletişim konuları üzerine çalışmaları bulunan 5 uzman görüşüne başvurulmuş ve forma son şekli verilmiştir.

İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği: Araştırmada Korkut (1996) tarafından geliştirilen “İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği” kullanılmıştır. Bireylerin sahip oldukları iletişim becerilerini nasıl değerlendirdiklerini anlamak amacı ile geliştirilmiş 5’li likert tipte bir ölçek olan İBDÖ, 25 ifadeden oluşmaktadır. Ölçek maddeleri hiçbir zamandan, her zamana doğru puanlanmaktadır. Ölçek puanı hesaplanırken “Hiçbir Zaman”=1, “Nadiren”=2, “Bazen”=3, “Sıklıkla”=4 ve “Her Zaman”=5 değerini almaktadır. Tersine maddelerin olmadığı ölçekten elde edilen puanın fazlalığı bireylerin kendi iletişim becerilerini olumlu yönde değerlendirdikleri anlamına gelmektedir (Korkut, 2005). Ölçeğin İç tutarlılık katsayısı olarak Cronbach alpha (Cronbach α) güvenilirlik katsayısı değeri hesaplanmış ve Cronbach α değeri.80 olarak belirlenmiştir (Korkut, 1996; Korkut, 2005).

Literatürde önceden kullanılmış bir ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile faktör analizinin yapılması gerektiği ifade edilmektedir (Tavşancıl, 2006: 206). Bu doğrultuda araştırmacı, tez çalışmasını dikkate alarak örneklem dışındaki bir grupla bu ölçeğin modelini doğrulayıcı faktör analizi ile test etmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI

(Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Örneklem büyüklüğüne göre değişiklik gösteren χ^2 değerinin **1201.67** serbestlik derecesinin (df) ise **275** olduğu belirlenmiştir. χ^2/df ise **4.36**'dır. Bu değer için zayıf bir uyumu ifade ettiği söylenebilir (Bollen 1989'dan akt. Kline, 2005: 137). Elde edilen sonuçlara göre 0.05'in altında ise iyi bir uyum değerini ortaya koyan RMSEA değerinin (Browne & Cudeck, 1993: 144) **0.092** ve 0.10 değerinin altında bir değer aldığında genel olarak olumlu kabul edilen (Kline, 2005: 141) SRMR değerinin, **0.061** olduğu belirlenmiştir. RMSEA ve SRMR değerlerinin sıfır değerini alması ya da sıfıra çok yakın olması modelin mükemmelliğini ortaya koyar (Brown, 2006: 84, Byrne, 2010: 80). Ayrıca modelin uygunluğu durumunda 0.90 değerinin üzerinde olması gereken (Kline, 2005: 145) GFI değerinin **0.81**; AGFI değerinin **0.77** olduğu belirlenmiştir. GFI ve AGFI değerleri modelin uyumu durumunda 0 ve 1 arası bir değer alabilirler, 1 değerine daha yakın olmalıdırlar ve negatif olamazlar (Jöreskog ve Sörbom, 1993: 123; Raykov ve Marcoulides, 2006: 43). Raykov ve Marcoulides (2006: 44)'a göre tıpkı AGFI ve GFI değerleri gibi 0 ve 1 değerleri arasında 1'e daha yakın olması gereken (Kline, 2005: 144) NFI değerinin 0,91 olduğu; 0 ve 1 arasında yine 1'e yakın olması gereken (Raykov ve Marcoulides, 2006: 44; Brown, 2006: 85; Byrne, 2010: 78) CFI değerinin ise 0,94 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen göstergelerle modelin kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğin Cronbach α güvenirlik değeri .89 olarak hesaplanmıştır. Böylece ölçeğin güvenilir olduğu anlaşılmıştır (Field, 2005: 668).

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği: Ortaokul öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla Topçuoğlu Ünal ve Köse (2014) tarafından geliştirilen ölçek 3 alt boyut ve 27 maddeden oluşan 5'li likert tipte bir ölçektir. Ölçeğin alt boyutlarından olan "ilgi ve sevgi alt boyutu" 15 maddeden (1, 4, 7, 10, 13, 14, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 25, 26 ve 27. maddeler) oluşmakta olup Cronbach α değeri .93'tür. Bu alt boyut açıklanan toplam varyansın %27.6'sını açıklamaktadır. Ölçeğin "derse ilişkin olumsuz tutumlar alt boyutu" 8 maddeden (3, 6, 9, 12, 15, 18, 21 ve 24. maddeler) oluşmakta olup Cronbach α değeri .84 olarak hesaplanmıştır. Bu boyut açıklanan toplam varyansın %16'sını açıklamaktadır. Ölçeğin "derse yönelik etkinlikler alt boyutu" ise 4 maddeden (2, 5, 8 ve 11. maddeler) oluşmakta olup Cronbach α değeri .73 olarak belirlenmiştir. Bu boyut açıklanan toplam varyansın %9.2'sini açıklamaktadır. Bu üç alt boyut birlikte toplam varyansın %52.7'sini açıklayabilmektedir. Ölçeğin tamamında ise Cronbach α değeri .92 olarak belirlenmiştir. Ölçek 27 olumlu ve 8 olumsuz maddeden (3, 6, 9, 12, 15,

18, 21 ve 24. maddeler) oluşmaktadır. Hesaplama olumsuz maddeler tersinden hesaplanmaktadır. Ölçek maddeleri “Tamamen Katılıyorum”dan, “Hiç Katılmıyorum”a doğru puanlanmaktadır. Ölçek puanı hesaplanırken “Tamamen katılıyorum”=5, “Katılıyorum”=4, “Kararsızım”=3, “Katılmıyorum”=2 ve “Hiç Katılmıyorum”=1 değerini almaktadır. Ölçekten elde edilebilecek en düşük puan 27, en yüksek puan ise 135’tir. Ölçek puanlarının tutumun en olumsuz ucundan en olumlu ucuna kadar olan tüm tutum öğelerini kapsamı için dizi genişliğinin 108 olması beklenmektedir (Ünal ve Köse, 2014).

Tavşancıl (2006: 206), önceden kullanılmış bir ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi ile faktör analizinin yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Bu doğrultuda araştırmacı, tez çalışmasını dikkate alarak örneklem dışındaki bir grupta Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin modelini ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile test etmiştir. Doğrulayıcı faktör analizinde, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), SRMR (Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Örneklem büyüklüğüne göre değişiklik gösteren χ^2 değerinin 900.48, serbestlik derecesinin (df) ise 321 olduğu belirlenmiştir. χ^2/df ise **2.80**’dir. Bu değer için makul bir uyumu ifade ettiği söylenebilir (Bollen 1989’den akt. Kline, 2005: 137). Elde edilen sonuçlara göre 0.05’in altında ise iyi bir uyum değerini ortaya koyan RMSEA değerinin (Browne ve Cudeck, 1993: 144) **0.075** ve 0.10 değerinin altında bir değer aldığı genel olarak olumlu kabul edilen (Kline, 2005: 141) SRMR değerinin, **0.066** olduğu belirlenmiştir. RMSEA ve SRMR değerlerinin sıfır değerini alması ya da sıfıra çok yakın olması modelin mükemmelliğini ortaya koyar (Brown, 2006: 84; Byrne, 2010: 80). Ayrıca modelin uygunluğu durumunda 0.90 değerinin üzerinde olması gereken (Kline, 2005: 145) GFI değerinin **0.83**; AGFI değerinin **0.80** olduğu belirlenmiştir. GFI ve AGFI değerleri modelin uyumu durumunda 0 ve 1 arası bir değer alabilirler, 1 değerine daha yakın olmalıdırlar ve negatif olamazlar (Jöreskog ve Sörbom, 1993: 123; Raykov ve Marcoulides, 2006: 43). Raykov ve Marcoulides (2006: 44)’a göre tıpkı AGFI ve GFI değerleri gibi 0 ve 1 değerleri arasında 1’e daha yakın olması gereken (Kline, 2005: 144) NFI değerinin 0,91 olduğu; 0 ve 1 arasında yine 1’e yakın olması gereken (Raykov ve Marcoulides, 2006: 44; Brown, 2006: 85; Byrne, 2010: 78) CFI değerinin ise 0,94 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen göstergelerle modelin kabul edilebilir bir model olduğu söylenebilir. Ayrıca ölçeğin Cronbach α değeri de.81 olarak

hesaplanmıştır. Böylece ölçeğin güvenilir olduğu anlaşılmıştır (Field, 2005: 668).

3.4. VERİ TOPLAMA SÜRECİ

Araştırmacı tarafından çalışmanın evreni kapsamında yer alan il merkezindeki ve ilçelerdeki okullara tek tek gidilerek başta okul müdürleri ile sonrasında ise veri toplama araçlarının uygulanacağı şubelerin o anki dersinden sorumlu öğretmenleri ile görüşülmüştür. Müdürler, müdür yardımcıları ve öğretmenlerden gerekli izinler alındıktan sonra veri toplama formları araştırmacı tarafından öğrencilere dağıtılarak çalışmanın amacı ve soru formlarının nasıl doldurulacağı ile ilgili bilgiler verilmiştir. Formların öğrenciler tarafından sağlıklı bir şekilde doldurulması için 1 ders saati (40 dakika) ayrılmış ve öğrencilerin soruları rahatlıkla ve anlayarak cevaplayabilmeleri için araştırmacı öğrencilere her türlü rehberliği yapmıştır.

3.5. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma kapsamında öğrencilerden elde edilen veriler SPSS 23 paket programına yüklenerek çözümlenmiştir. Veriler öncelikle SPSS 23 istatistik paket programına kodlanmış ve analize hazır hâle getirilmiştir. İstatistiki işlemlerde pek çok analiz için verilerin normal ya da normale yakın dağılım göstermesi beklenmektedir. Normallik bir değişkenin skorlarının bir popülasyon üzerinde çan şeklinde dağılması anlamına gelmektedir. İstatistiki analizlerde birçok analiz değişkenin normal dağıldığı varsayımını kabul ettiği için bu aşamada öncelikle ölçeklere ait veri setinin normal dağılıma uyup uymadığı kontrol edilmiştir.

Verilerin nasıl dağıldığını görmek amacıyla histogram, saplı kutu grafiği, detrended normallik grafiği ve dal yaprak gibi görsel amaçlı grafikler ile Kolmogrov- Smirnov ve ShapiroWilk testleri gibi istatistiksel yöntemler kullanılmaktadır (Kalaycı, 2009). Bunun yanında veri dağılımının normal olup olmadığını belirlemede çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerlerinden de faydalanılabilir.

Grafik ve histogramlar, öznel ve yoruma dayalı yöntemler olmakla birlikte normallik belirlemede çok sıklıkla kullanılan yöntemlerdendir. Bu belirleme işleminde popülasyonun yığılma gösterdiği alanlar ve regresyon doğrusu boyunca dizilimleri değerlendirilerek değişkenin normal dağılım gösterip göstermediği yorumlanır.

Normallik sınaması için kullanılan yöntemlerden olan, Shapiro Wilks örneklem sayısı 29'dan az olduğunda, Kolmogrov-Smirnov testi ise 29'dan fazla olduğu durumlarda kullanılabilir. Bu testler, ortalama ve standart sapma ile birlikte örneklemin elde ettiği puanların normal dağılıp dağılmadığını karşılaştırır. Eğer bu testten istatistiksel olarak anlamsız ($p > .005$) değeri elde edilirse bu durum, dağılımın normal olabileceğini ifade eder. Eğer test sonucunda istatistiksel anlamlılık düzeyi elde edilirse ($p < .005$) standart sapmanın anlamlı olduğu; test puanlarının normal dağılmadığı söylenebilir (Field, 2005; Kalaycı, 2009).

Normallik sınamasında kullanılan diğer yöntemlerden biri olan çarpıklık ve basıklık değerlendirmesinde ise; çarpıklık kat sayısı ± 1 sınırları içinde kaldığı zaman puanların normal dağıldığı ifade edilebilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010). Ayrıca çarpıklık kat sayısının ± 3 ve ± 2 aralığında değerler alması durumu da normal kabul edilmektedir. Ayrıca çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarının kendilerine ait standart hata değerlerine bölünmesiyle elde edilen sonucun $+1,96$ ile $-1,96$ aralığında olması da dağılımın normal olduğu anlamına gelmektedir (Kalaycı, 2009).

Bu çalışmada veri toplama aşamasında kullanılmış olan “Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği” ve “İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği” normallik sınamasına tabi tutulmuştur. Normal dağılıma karar vermede; histogram, Q plot gibi grafiksel yöntemler ile Kolmogrov- Smirnov ve ShapiroWilk testleri gibi istatistiki analizler ve basıklık-çarpıklık değerlerinin incelenmesi ile karar verilmiştir.

Normallik sınaması: Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ve iletişim becerileri değerlendirme ölçeğine ait puanların normal dağılıma uyup uymadıkları aşağıda verilmiştir.

Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne ait normallik sınaması: Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne ait histogram incelendiğinde Popülasyonun yığılımının iyi olduğu gözlenmekle birlikte tek tarafa yığılımın daha fazla olduğunu söylemek mümkündür. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği'ne ait Q Plot grafiği incelendiğinde Ölçeğe ait ortalama değerlerin popülasyonun regresyon doğrusu boyunca dizilmekle birlikte doğrudan sapmalar gösterdiği görülmektedir. Bu sapmalar örnekleme ait İletişim becerileri değerlendirme ölçeği puan ortalamalarının normal dağılmadığını düşündürmektedir.

Tablo 3.5.1. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Normallik Analizi

Normallik Analizi	Test Değeri	df	p
Kolmogorow- Smirnov	.047	822	.000
Shapiro- Wilk	.989		.000

Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ait normallik analizi incelendiğinde Hem Kolmogorow- Smirnov hem de Shapiro- Wilk test değerinin anlamlı ($p < 0.05$) olduğu yani örneklemin puanlarının homojen olmadığı görülmektedir. Ayrıca örnekleme ait çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarının kendilerine ait standart hata değerlerine bölünmesiyle elde edilen sonucun normal dağılım için gerekli koşul olan +1,96 ile - 1,96 aralığında olmadığı belirlenmiştir.

Histogram grafiği, Q Plot grafiği, Kolmogorow- Smirnov ve Shapiro- Wilk testi, çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesine dayanarak örneklemin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamalarının normal dağılım göstermediği söylenebilir.

İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'ne ait normallik sınaması: İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'ne ait histogram incelendiğinde popülasyonun yığılımının tek taraflı olarak biriktiği gözlenmektedir. Bu bulgu popülasyonun normal dağılmadığını düşündürmektedir. İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği'ne ait Q Plot grafiği incelendiğinde popülasyonun regresyon doğrusu boyunca dizildiği görülmekle birlikte bazı noktalarda regresyon doğrusundan sapmalar olduğu görülmektedir.

Tablo 3.5.2. İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği Normallik Analizi

Normallik Analizi	Test Değeri	df	p
Kolmogorow- Smirnov	.072	822	.000
Shapiro- Wilk	.965		.000

İletişim becerileri değerlendirme ölçeğine ait normallik analizi incelendiğinde Hem Kolmogorow- Smirnov hem de Shapiro- Wilk test değerinin anlamlı ($p<0.05$) olduğu yani örneklemin puanlarının homojen olmadığı görülmektedir. Ayrıca örnekleme ait çarpıklık (Skewness) katsayısının (çarpıklık değeri= .572 ve standart hata= .085) ve basıklık (Kurtosis) katsayılarının (Basıklık değeri= .247 ve standart hata= .170) kendilerine ait standart hata değerlerine bölünmesiyle elde edilen sonucun normal dağılım için gerekli koşul olan +1,96 ile – 1,96 aralığında olmadığı belirlenmiştir.

Histogram grafiği, Q Plot grafiği, Kolmogorow- Smirnov ve Shapiro- Wilk testi, çarpıklık ve basıklık değerlerinin incelenmesine dayanarak örneklemin iletişim beceri değerlendirme ölçeği puan ortalamalarının normal dağılım göstermediği söylenebilir.

Örneklemin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ve İletişim becerileri değerlendirme ölçeği puan ortalamalarının normal dağılım göstermediği belirlendiğinden bu çalışmada verilerin irdelenmesinde istatistiki test olarak nonparametrik testler tercih edilmiştir. Bunun yanında tanımlayıcı istatistikler olarak ise; sayı, ortalama ve yüzde kullanılmıştır.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Bu bölümde örneklemin demografik verilerine ait çeşitli bulgular ve istatistiki bulgular verilmiştir. Bulgulara yer verilirken tablolar verilmiş ve tabloların altına yorumları yazılmıştır. Her bir tabloda araştırma problemi ve alt problemlerine cevap verilmiştir.

Tablo 4.1. *Örneklemin cep telefonuna sahip olma ve sosyal medya kullanma durumu (n:822)*

Değişken		n	%
Kendine ait cep telefonu bulunma durumu	Evet	349	42.5
	Hayır	473	57.5
Sosyal medya kullanma durumu	Kullanan	457	55.6
	Kullanmayan	365	44.4
*Kullanılan sosyal medya araçları	Facebook	241	29.3
	Instagram	320	38.9
	Twitter	55	6.7
	Diğer	146	17.8

**Bu soruya çoklu cevap verilmiştir*

Tablo 4.1.'e göre öğrencilerin %42.5'i kendine ait bir cep telefonuna sahip olduğunu belirtirken %55.6'sı sosyal medya kullandığını %44.4'ü ise sosyal medya kullanmadığını belirtmektedir. Sosyal medya kullanan öğrencilerin %29.3'ü Facebook, %38.9'u Instagram, %6.7'si Twitter ve %17.8'i ise diğer sosyal medya araçlarını kullandığını belirtmiştir.

Tablo 4.2. Katılımcıların dört temel dil becerisini kullanımlarına ilişkin algılarına dair bulgular (n:822)

Dil Becerisi	Düzye	n	%
Okuma eylemindeki becerilerini değerlendirme durumu	İyi düzeyde	624	75.9
	Orta düzeyde	188	22.9
	Zayıf düzeyde	10	1.2
Dinleme eylemindeki becerilerini değerlendirme durumu	İyi düzeyde	620	75.4
	Orta düzeyde	193	23.5
	Zayıf düzeyde	9	1.1
Konuşma eylemindeki becerilerini değerlendirme durumu	İyi düzeyde	594	72.3
	Orta düzeyde	214	26.0
	Zayıf düzeyde	14	1.7
Yazma eylemindeki becerilerini değerlendirme durumu	İyi düzeyde	578	70.3
	Orta düzeyde	224	27.3
	Zayıf düzeyde	20	2.4

Öğrencilerin dört temel dil becerilerine ilişkin bulgular incelendiğinde; okuma eylemindeki becerilerinin iyi düzeyde olduğunu ifade edenlerin oranı %75.9 iken, orta düzeyde olduğunu ifade edenlerin oranı %22.9 ve zayıf düzeyde olduğunu ifade edenlerin oranı ise %1.2'dir. Öğrencilerin %75.4'ü dinleme eylemindeki becerilerinin iyi düzeyde olduğunu belirtirken, %23.5'i orta düzeyde ve %1.1'i ise zayıf düzeyde olduğunu ifade etmektedir. Konuşma eylemindeki becerilerinin iyi düzeyde olduğunu belirtenler %72.3, orta düzeyde olduğunu belirtenler %26 ve zayıf düzeyde olduğunu belirtenler ise %1.7 olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma eylemindeki becerilerini değerlendirme durumları incelendiğinde; %70.3'ü yazma eylemindeki becerisinin iyi düzeyde, %27.3'ü orta düzeyde ve %2.4'ü ise zayıf düzeyde olduğunu belirtmektedir.

Tablo 4.3. Öğrencilerin Türkçe dersi başarı düzeyi algılarına ilişkin bulgular (n:822)

Değişken	n	%	
Öğrencilerin Türkçe dersi başarı düzeyi algıları	Yüksek düzeyde	666	81.0
	Orta düzeyde	149	18.1
	Zayıf düzeyde	7	.9

Öğrencilerin %81'inin Türkçe dersindeki başarı düzeyini yüksek, %18.1'inin orta ve %0.9'unun ise zayıf olarak algıladığı belirlenmiştir.

Tablo 4.4. Öğrencilerin iletişim becerileri değerlendirme ölçeği ve Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarına ait bulgular (n:822)

Ölçek	n	Min	Max	\bar{X}	Ss
İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği	822	49	125	97.7	.601
Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği		52	130	95.1	.562

Öğrencilerin iletişim becerileri değerlendirme ölçeğinden aldıkları minimum ve maksimum puanlar 49 ile 125 puan arasında değişmekte olup, ölçeğin genelinden alınan puan ortalaması ise $97.7 \pm .601$ olarak belirlenmiş olup, bu puan ölçekten alınabilecek ortalama puanın üzerinde bir puandır. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeğine ait bulgular incelendiğinde ise bu ölçeğe ait minimum ve maksimum değerler 52 ile 130 puan arasında değişmektedir. Bu ölçekten alınan ortalama puan ise $95.1 \pm .562$ puan olarak belirlenmiş olup, bu puan ölçekten alınabilecek ortalama puanın üzerinde bir puandır.

Tablo 4.5. Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ile iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği ilişkisi

Ölçüm aracı	n	r	r ²	p
İletişim becerilerini değerlendirme ölçeği	822	.41	.17	.000

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ile iletişim becerilerini değerlendirme ölçeği puanları arasındaki ilişki incelendiğinde iki ölçek arasında düşük düzeyde, pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki ($p < 0.001$) olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutumları arttıkça iletişim becerileri de artmaktadır.

Tablo 4.6. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi (n:822)

Değişken	n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Cinsiyet	^a Kız	434	100.16	.751
	^b Erkek	388	95.03	.939

*a>b

Kız öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamaları $100.16 \pm .751$ puan erkeklerin ise $95.03 \pm .939$ puan olup kızların puan ortalaması erkeklerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p < 0.001$).

Tablo 4.7. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının sınıf düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesi (n:822)

Değişken		n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Sınıf	b5. Sınıf	158	92.87	1.776	KW: 14.417 P: .002
	b6. Sınıf	135	93.90	1.507	
	^a 7. Sınıf	282	97.97	.938	
	^a 8. Sınıf	247	99.69	1.028	

***a>b>c**

Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamaları 5. sınıflarda 92.87 ± 1.776 puan, 6. sınıflarda 93.90 ± 1.507 puan, 7. sınıflarda $97.97 \pm .938$ puan ve 8. sınıflarda 99.69 ± 1.028 puan olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamaları sınıflara göre farklılık göstermekte olup 7 ve 8. sınıf öğrencilerin puan ortalamaları 5 ve 6. sınıf öğrencilerin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p < 0.05$).

Tablo 4.8. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının aile tipi değişkeni açısından değerlendirilmesi (n:822)

Değişken		n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Aile tipi	Çekirdek aile	683	97.77	.652	KW: 1.184 P: .553
	Geniş aile	113	98.39	1.697	
	Diğer	26	94.08	3.726	

Çekirdek aile tipine sahip öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamaları $97.77 \pm .652$ puan, geniş aileye sahip olanların 98.39 ± 1.697 puan ve diğer aile tipine sahip olanların ise 94.08 ± 3.726 puandır. Öğrencilerin puan ortalamalarında farklılıklar bulunmasına karşın iletişim becerileri puan ortalaması, öğrencilerin aile tipine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0.05$).

Tablo 4.9. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesi (n:822)

Değişken		n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Anne eğitim durumu	^b İlköğretim	491	96.38	.789	KW: 12.417 P: .002
	^a Ortaöğretim	203	100.04	1.169	
	^a Yükseköğretim	128	99.29	1.483	

*a>b

Anne öğretim durumu ilköğretim olan öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamaları $96.38 \pm .789$ puan, ortaöğretim olanların 100.04 ± 1.169 puan ve yükseköğretim olanların ise 99.29 ± 1.483 puandır. Anne öğretim durumu ortaöğretim ve yükseköğretim olan öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamaları ilköğretim olanların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ($p<0.05$).

Tablo 4.10. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesi (n:822)

Değişken		n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Baba eğitim durumu	^b İlköğretim	357	95.44	.954	KW: 16.005 P: .000
	^a Ortaöğretim	248	98.96	1.051	
	^a Yükseköğretim	217	100.12	1.103	

*a>b

Baba öğretim durumu ilköğretim olan öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamaları $95.44 \pm .954$ puan iken ortaöğretim olanların 98.96 ± 1.051 puan ve yükseköğretim olanların ise 100.12 ± 1.103 puandır. Baba öğretim durumu ortaöğretim ve yükseköğretim olan öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamaları ilköğretim olanların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur ($p<0.001$).

Tablo 4.11. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının en uzun süre yaşanan yer değişkeni açısından değerlendirilmesi (n:822)

Değişken		n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
En uzun süre yaşanan yer	^b Köy	164	97.43	1.409	KW: 3.249 P: .197
	^a Kasaba	34	102.29	3.460	
	^b Şehir	624	97.57	.674	

*a>b

Öğrencilerin en uzun süre yaşadıkları yere göre iletişim becerileri puan ortalamaları incelendiğinde köyde yaşayanların 97.43 ± 1.409 puan, kasabada yaşayanların 102.29 ± 3.460 puan ve şehirde yaşayanların ise $97.57 \pm .674$ puana sahip olduğu ancak puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın bulunmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.12. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının ailenin aylık geliri değişkeni açısından değerlendirilmesi (n:822)

Değişken	n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Ailenin aylık ortalama geliri	0-500 TL	57	88.89	2.921
	501-1000 TL	67	98.03	1.940
	1001-1500 TL	249	99.78	1.112
	1501-2000 TL	137	99.89	1.438
	2001 ve üzeri TL	312	100.43	.897
				KW: 6.677 P: .053

Ailenin aylık ortalama gelirine göre iletişim becerileri puan ortalaması incelendiğinde aile geliri arttıkça iletişim becerileri puan ortalamasının da arttığı ancak bu artışın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0.05$).

Tablo 4.13. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının cep telefonuna sahip olma durumlarına göre değerlendirilmesi (n:822)

Değişken	n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Kendine ait cep telefonu bulunma durumu	Evet	349	98.09	.934
	Hayır	473	97.48	.786
				M-WU: 81047.00 P: .658

Örneklemin iletişim becerileri puan ortalamalarının öğrencilerin cep telefonuna sahip olma durumuna göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 4.13.'te verilmiştir. Kendine ait cep telefonu bulunan öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalaması $98.09 \pm .934$, kendine ait cep telefonu bulunmayanların puan ortalaması ise $97.48 \pm .786$ puan olarak belirlenmiştir. Cep telefonu bulunan öğrencilerin puan ortalaması cep telefonu bulunmayanlardan fazla olmasına karşın aradaki fark istatistiksel olarak anlamsız bulunmuştur ($p>0.05$).

Tablo 4.14. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının sosyal medya kullanma durumlarına göre değerlendirilmesi (n:822)

Değişken		n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Sosyal medya kullanma durumu	Kullanan	457	97.73	.802	M-WU: 81905.00 P: .658
	Kullanmayan	365	97.75	.909	

Sosyal medya kullanan öğrencilerin iletişim becerileri puanları $97.73 \pm .802$ puan ve kullanmayanların ise $97.75 \pm .909$ puan olarak belirlenmiştir. Her iki grubun puanları birbirine benzer olup aradaki fark istatistiksel olarak anlamsızdır ($p>0.05$).

Tablo 4.15. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının okuma eylemindeki becerilerine göre değerlendirilmesi (n:822)

Dil Becerisi	Düzyey	n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Okuma eylemindeki becerilerini değerlendirme durumu	^a İyi düzeyde	624	100.11	.663	KW:44.237 P: .000
	^b Orta düzeyde	188	90.81	1.260	
	^c Zayıf düzeyde	10	79.90	4.100	

***a>b>c**

Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının okuma eylemindeki becerilerine göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 4.15.'te verilmiştir. Okuma eylemindeki becerilerini “iyi düzeyde” olarak değerlendirenlerin iletişim becerileri puan ortalaması $100.11 \pm .663$, “orta düzeyde” olarak değerlendirenlerin 90.81 ± 1.260 ve “zayıf düzeyde” olarak değerlendirenlerin ise 79.90 ± 4.100 puan olarak belirlenmiştir. Okuma eylemindeki becerisini “iyi düzeyde” olarak değerlendirenler, “orta düzeyde” değerlendirenlerden, “orta düzeyde” değerlendirenler ise “zayıf düzeyde” olarak değerlendirenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek iletişim becerileri puanına sahiptirler ($p<0.000$).

Tablo 4.16. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının dinleme eylemindeki becerilerine göre değerlendirilmesi (n:822)

Dil Becerisi	Düzyey	n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Dinleme eylemindeki becerilerini değerlendirme durumu	^a İyi düzeyde	620	99.41	.678	KW:25.474 P: .000
	^b Orta düzeyde	193	93.07	1.250	
	^b Zayıf düzeyde	9	82.89	4.417	

***a>b**

Dört temel dil becerisinden birisi olan dinleme eylemindeki becerilerini “iyi düzeyde” olarak değerlendirenlerin iletişim becerileri puan ortalaması $99.41 \pm .678$, “orta düzeyde” olarak değerlendirenlerin 93.07 ± 1.250 ve “zayıf düzeyde” olarak değerlendirenlerin ise 82.89 ± 4.417 puan olup aradaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.000$). Bu bulguya göre dinleme eylemindeki becerilerini “iyi düzeyde” olarak değerlendiren öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamaları, “orta düzey” ve “zayıf düzey” olarak değerlendirenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 4.17. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının konuşma eylemindeki becerilerine göre değerlendirilmesi (n:822)

Dil Becerisi	Düzyey	n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Konuşma eylemindeki becerilerini değerlendirme durumu	^a İyi düzeyde	594	99.74	.718	KW:34.247 P: .000
	^b Orta düzeyde	214	93.01	1.051	
	^b Zayıf düzeyde	14	85.00	3.660	

***a>b**

Konuşma eylemindeki becerilerini iyi düzeyde olarak değerlendirenlerin iletişim becerileri puan ortalamaları $99.74 \pm .718$ puan, orta düzey olarak değerlendirenlerin 93.01 ± 1.051 puan ve zayıf düzeyde olarak değerlendirenlerin ise 85.00 ± 3.660 puan olarak hesaplanmıştır. Konuşma eylemindeki becerilerini “iyi düzeyde” olarak değerlendiren öğrencilerin iletişim beceri puan ortalamalarının “orta düzeyde” ve “zayıf düzeyde” olarak değerlendiren öğrencilerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < 0.001$).

Tablo 4.18. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının yazma eylemindeki becerilerine göre değerlendirilmesi (n:822)

Dil Becerisi	Düzyey	n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Yazma eylemindeki becerilerini değerlendirme durumu	^a İyi düzeyde	578	99.95	.701	KW:35.503 P: .000
	^b Orta düzeyde	224	93.40	1.118	
	^c Zayıf düzeyde	20	82.50	3.876	

***a>b>c**

Öğrencilerin yazma eylemindeki becerilerine göre iletişim becerileri puan ortalamaları incelendiğinde; yazma eylemindeki becerisini “iyi düzeyde” olarak değerlendirenlerin iletişim becerileri puan ortalaması $99.95 \pm .701$ puan, “orta düzeyde” olarak değerlendirenlerin 93.40 ± 1.118 puan ve “zayıf düzeyde” olarak değerlendirenlerin ise 82.50 ± 3.876 puan olarak hesaplanmıştır. Yazma eylemindeki becerisini “iyi düzeyde” olarak değerlendirenler, “orta düzeyde” değerlendirenlerden, “orta düzeyde” değerlendirenler ise “zayıf düzeyde” olarak değerlendirenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek iletişim beceri puanına sahiptirler ($p < 0.000$).

Tablo 4.19. Öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamalarının Türkçe dersi başarı düzeylerine göre değerlendirilmesi (n:822)

Değişken		n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Öğrencilerin Türkçe dersi başarı düzeyi algıları	^a Yüksek düzeyde	666	99.43	.657	KW:37.834 p: .000
	^b Orta düzeyde	149	90.82	1.333	
	^c Zayıf düzeyde	7	83.71	8.906	

*a>b>c

Örneklemin iletişim becerileri puan ortalamalarının öğrencilerin Türkçe dersi başarı düzeylerine göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 4.19.’da verilmiştir. Türkçe ders başarısını “yüksek düzeyde” algılayanların iletişim beceri puan ortalaması $99.43 \pm .657$ puan, “orta düzeyde” algılayanların 90.82 ± 1.333 puan ve “zayıf düzeyde” algılayanların ise 83.71 ± 8.906 puan olarak belirlenmiş olup ortalamalar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0.000$). Bu bulguya göre Türkçe dersinde kendini “yüksek düzeyde” başarılı algılayan öğrencilerin iletişim becerileri puan ortalamaları “orta düzeyde” başarılı algılayanlardan, “orta düzeyde” başarılı algılayanların ise “zayıf düzeyde” başarılı algılayanlardan yüksektir.

Tablo 4.20. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının cinsiyet değişkeni açısından değerlendirilmesi (n:822)

Değişken		n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Cinsiyet	Kız	434	96.52	.786	M-WU: 75181.00 P: .008
	Erkek	388	93.49	.797	

Kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları $96.52 \pm .786$ puan erkeklerin ise $93.49 \pm .797$ puan olup kızların puan ortalaması erkeklerden istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p < 0.008$).

Tablo 4.21. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının sınıf düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesi (n:822)

Değişken	n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Sınıf	^a 5. sınıf	158	99.92	1.298
	^b 6. sınıf	135	95.42	1.422
	^b 7. sınıf	282	94.62	.935
	^b 8. sınıf	247	92.35	.995

*a>b

Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalaması 5. Sınıflarda 99.92 ± 1.298 puan, 6. Sınıflarda 95.42 ± 1.422 puan, 7. Sınıflarda $94.62 \pm .935$ puan ve 8. Sınıflarda $92.35 \pm .995$ puan olarak belirlenmiştir. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları sınıflara göre farklılık göstermekte olup 5. Sınıf öğrencilerin ortalamalarının diğer sınıflara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < 0.05$).

Tablo 4.22. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının aile tipi değişkeni açısından değerlendirilmesi (n:822)

Değişken	n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Aile tipi	Çekirdek aile	683	94.87	.610
	Geniş aile	113	97.23	1.552
	Diğer	26	91.54	3.657

Çekirdek aile tipine sahip öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları $94.87 \pm .610$ puan, geniş aileye sahip olanların 97.23 ± 1.552 puan ve diğer aile tipine sahip olanların ise 91.54 ± 3.657 puandır. Öğrencilerin aile tipine göre Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları farklılık göstermekle birlikte bu farklılığın istatistiksel olarak anlamsız olduğu belirlenmiştir ($p > 0.05$).

Tablo 4.23. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının anne eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesi (n:822)

Değişken	n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Anne eğitim durumu	^a İlköğretim	491	96.39	.711
	^b Ortaöğretim	203	93.66	1.168
	^b Yükseköğretim	128	92.34	1.438

*a>b

Anne öğretim durumu ilköğretim olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları $96.39 \pm .711$ puan, ortaöğretim olanların 93.66 ± 1.168 puan ve yükseköğretim olanların ise 92.34 ± 1.438 puandır. Anne öğretim durumu ilköğretim olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları diğerlerinden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir ($p < 0.05$).

Tablo 4.24. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının baba eğitim düzeyi değişkeni açısından değerlendirilmesi (n:822)

Değişken	n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Baba eğitim durumu	^a İlköğretim	357	96.88	.865
	^b Ortaöğretim	248	94.33	.989
	^b Yükseköğretim	217	93.00	1.096

*a>b

Baba öğretim durumu ilköğretim olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları $96.88 \pm .865$ puan iken ortaöğretim olanların $94.33 \pm .989$ puan ve yükseköğretim olanların ise 93.00 ± 1.196 puandır. Baba öğretim durumu ortaöğretim ve yükseköğretim olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları baba eğitim durumu ilköğretim olanların puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı şekilde düşük bulunmuştur ($p < 0.05$).

Tablo 4.25. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının en uzun süre yaşanan yer değişkeni açısından değerlendirilmesi (n:822)

Değişken	n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
En uzun süre yaşanan yer	^b Köy	164	96.39	1.257
	^a Kasaba	34	103.50	2.394
	^b Şehir	624	94.29	.645

*a>b

Öğrencilerin en uzun süre yaşadıkları yere göre Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde köyde yaşayanların 96.39 ± 1.257 puan, kasabada yaşayanların 103.50 ± 2.394 puan ve şehirde yaşayanların ise $94.29 \pm .645$ olduğu; kasabada yaşayanların köy veya şehirde yaşayanlara göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek puana sahip olduğu görülmektedir ($p > 0.05$).

Tablo 4.26. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının ailenin aylık geliri değişkeni açısından değerlendirilmesi (n:822)

Değişken	n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Ailenin aylık ortalama geliri	0-500 tl	57	95.79	2.060
	501-1000 tl	67	99.28	2.018
	1001-1500 tl	249	95.56	1.039
	1501-2000 tl	137	95.99	1.310
	2001 ve üzeri tl	312	93.29	.913
				KW: 8.822 P: .066

Ailenin aylık ortalama gelirine göre Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde aile gelirine göre ölçek puan ortalamalarında farklılıklar görülmekle birlikte bu farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($p > 0.05$).

Tablo 4.27. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının cep telefonuna sahip olma değişkeni açısından değerlendirilmesi (n:822)

Değişken	n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Kendine ait cep telefonu bulunma durumu	^b Evet	349	93.04	.873
	^a Hayır	473	96.60	.728
				M-WU: 72515.00 P: .003

*a>b

Örneklemin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamalarının cep telefonuna sahip olma değişkenine göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 4.27.'de verilmiştir. Kendine ait cep telefonu bulunan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalaması $93.04 \pm .873$ iken, bulunmayanların puan ortalaması $96.60 \pm .728$ puan olarak belirlenmiştir. Cep telefonu bulunmayan öğrencilerin puan ortalaması bulunanlardan istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($p < 0.05$).

Tablo 4.28. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının sosyal medya kullanma durumlarına göre değerlendirilmesi (n:822)

Değişken		n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Sosyal medya kullanma durumu	^b Kullanan	457	93.83	.758	M-WU: 74904.00 P: .012
	^a Kullanmayan	365	96.67	.832	

*a>b

Örneklemin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamalarının sosyal medya kullanma durumuna göre değerlendirilmesine ilişkin bulgular Tablo 4.28.'de verilmiştir. Sosyal medya kullanan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları $93.83 \pm .758$ puan ve kullanmayanların ise $96.67 \pm .832$ puan olarak belirlenmiş olup sosyal medya kullanmayan öğrencilerin ölçek puan ortalamalarının sosyal medya kullanan öğrencilerin ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0.05$).

Tablo 4.29. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının okuma eylemindeki becerilerine göre değerlendirilmesi (n:822)

Dil Becerisi	Düzye	n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Okuma eylemindeki becerilerini değerlendirme durumu	^a İyi düzeyde	624	96.99	.632	KW:37.417 P: .000
	^b Orta düzeyde	188	89.54	1.133	
	^c Zayıf düzeyde	10	80.50	5.826	

*a>b>c

Okuma eylemindeki becerilerini “iyi düzeyde” olarak değerlendirenlerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları $96.99 \pm .632$, “orta düzeyde” olarak değerlendirenlerin 89.54 ± 1.133 ve “zayıf düzeyde” olarak değerlendirenlerin ise 80.50 ± 5.826 puan olarak belirlenmiştir. Okuma eylemindeki becerisini “iyi düzeyde” olarak değerlendirenler, “orta düzeyde” değerlendirenlerden, “orta düzeyde” değerlendirenler ise “zayıf düzeyde” olarak değerlendirenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek puan ortalamasına sahiptirler ($p<0.001$).

Tablo 4.30. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının dinleme eylemindeki becerilerine göre değerlendirilmesi (n:822)

Dil Becerisi	Düzy	n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Dinleme eylemindeki becerilerini değerlendirme durumu	^a İyi düzeyde	620	96.65	.644	KW:27.400 P: .000
	^b Orta düzeyde	193	90.64	1.100	
	^b Zayıf düzeyde	9	82.56	5.944	

*a>b

Dört temel dil becerisinden birisi olan dinleme eylemindeki becerilerini “iyi düzeyde” olarak değerlendirenlerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları $96.65 \pm .644$, “orta düzeyde” olarak değerlendirenlerin 90.64 ± 1.100 ve “zayıf düzeyde” olarak değerlendirenlerin ise 82.56 ± 5.944 puandır. Dinleme eylemindeki becerilerini “iyi düzeyde” olarak değerlendiren öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları, “orta düzey” ve “zayıf düzey” olarak değerlendirenlerden istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir ($p<0.001$).

Tablo 4.31. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının konuşma eylemindeki becerilerine göre değerlendirilmesi (n:822)

Dil Becerisi	Düzy	n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Konuşma eylemindeki becerilerini değerlendirme durumu	^a İyi düzeyde	594	96.66	.657	KW:23.706 P: .000
	^b Orta düzeyde	214	91.35	1.064	
	^b Zayıf düzeyde	14	85.36	4.755	

*a>b>c

Konuşma eylemindeki becerilerini iyi düzeyde olarak değerlendirenlerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları $96.66 \pm .657$ puan, orta düzey olarak değerlendirenlerin 91.35 ± 1.064 puan ve zayıf düzeyde olarak değerlendirenlerin ise 85.36 ± 4.755 puan olarak hesaplanmıştır. Konuşma eylemindeki becerilerini “iyi düzeyde” olarak değerlendiren öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamalarının “orta düzeyde” ve “zayıf düzeyde” olarak değerlendiren öğrencilerin puan ortalamalarından istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p<0.001$).

Tablo 4.32. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği ortalamalarının yazma eylemindeki becerilerine göre değerlendirilmesi (n:822)

Dil Becerisi	Düzye	n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Yazma eylemindeki becerilerini değerlendirme durumu	^a İyi düzeyde	578	96.69	.667	KW:18.986 P: .000
	^b Orta düzeyde	224	91.32	1.050	
	^b Zayıf düzeyde	20	91.05	3.619	

*a>b

Öğrencilerin yazma eylemindeki becerilerine göre Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları incelendiğinde; yazma eylemindeki becerisini “iyi düzeyde” olarak değerlendirenlerin puan ortalaması $96.69 \pm .667$ puan, “orta düzeyde” olarak değerlendirenlerin 91.32 ± 1.050 puan ve “zayıf düzeyde” olarak değerlendirenlerin ise 91.05 ± 3.619 puan olarak hesaplanmıştır. Yazma eylemindeki becerisini “iyi düzeyde” olarak değerlendirenler, “orta düzeyde” ve “zayıf düzeyde” değerlendirenlerden istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksek ölçek puanına sahiptirler ($p<0.001$).

Tablo 4.33. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamalarının Türkçe dersi başarı düzeylerine göre değerlendirilmesi (n:822)

Değişken		n	\bar{X}	Ss	Anlamlılık
Öğrencilerin Türkçe dersi başarı düzeyi algıları	^a Yüksek düzeyde	666	97.10	.601	KW: 23.228 p: .000
	^b Orta düzeyde	149	86.72	1.300	
	^c Zayıf düzeyde	7	82.00	6.698	

*a>b>c

Türkçe ders başarısını “yüksek düzeyde” algılayanların Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalaması $97.10 \pm .601$, “orta düzeyde” algılayanların 86.72 ± 1.300 ve “zayıf düzeyde” algılayanların ise 82.00 ± 6.698 puan olarak belirlenmiş olup ortalamalar arasındaki farklar istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0.000$). Buna göre Türkçe dersinde kendini “yüksek düzeyde” başarılı algılayan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutum ölçeği puan ortalamaları “orta düzeyde” başarılı algılayanlardan, “orta düzeyde” başarılı algılayan öğrencilerin ise “zayıf düzeyde” başarılı algılayanlardan yüksektir.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu çalışmanın bulgularına göre aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçlar ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.

Katılımcıların Türkçe dersine yönelik tutumları ile iletişim becerileri arasındaki ilişkiye bakıldığında, Türkçe dersine yönelik olumlu tutum arttıkça iletişim becerilerinin de arttığı belirlenmiştir. Ayrıca örneklemin İBDÖ ve TDYTÖ puan ortalamalarının orta düzeyin üzerinde olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu literatürle uyumlu bulunmuştur (Bingöl ve Demir, 2011).

Çalışmaya katılan öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri *cinsiyet* değişkenine göre değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin iletişim becerileri erkek öğrencilere göre daha yüksek bulunmuştur. Elde edilen bu bulguda, kız ve erkek öğrenciler arasındaki farkın iki cins arasındaki gelişimsel farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu çalışmaya benzer olarak literatürdeki birçok çalışmada da kız öğrencilerin iletişim becerilerinin erkek öğrencilerden yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kocaman, 2006; Özerbaş ve diğ., 2007; Yıldırım, 2015; Can Bilgin, 2015; Pelit ve Karaçor, 2015). Kimi çalışmalarda ise mevcut çalışmada ulaşılan sonuçların aksine, erkek öğrencilerin iletişim becerilerinin kız öğrencilerden daha yüksek olduğu veya her iki cins arasında iletişim becerileri yönünden herhangi bir farkın bulunmadığı görülmektedir (Dalkılıç, 2006; Kaynar, 2007; Dalkılıç, 2011; Bingöl ve Demir, 2011; Yılmaz Sarkın, 2012; Şah, 2013; Kadakal Dölek, 2015; Ceylan, 2015). Bu çalışmalarda elde edilen bulguların, çalışmaların uygulandığı örneklemelerin farklı demografik özelliklere sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin iletişim becerileri *sınıf düzeyi* değişkeni açısından değerlendirildiğinde, 7 ve 8. sınıf öğrencilerin iletişim becerileri 5 ve 6. Sınıf öğrencilerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Bireylerin yaş düzeyi arttıkça motor, bilişsel, duygusal ve sosyal gelişimleri de paralelinde gelişim göstermektedir. Dolayısıyla sınıf

düzeyi arttıkça öğrencilerin iletişim becerilerinin de geliştiği tahmin edilmektedir. Literatür ele alındığında 7 ve 8. Sınıf öğrencilerin iletişim becerilerinin diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere nazaran daha iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşan benzer çalışmalar (Yıldırım, 2015) olmakla birlikte; 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerinin daha üst düzey sınıfa sahip öğrencilerinkinden daha iyi düzeyde olduğu veya sınıf düzeyleri arasında iletişim becerileri yönünden herhangi bir farkın gözlemlenmediği çalışmalarla da karşılaşılmaktadır (Dalkılıç, 2011; Bingöl ve Demir, 2011; Yılmaz Sarkın, 2012; Kadakal Dölek, 2015; Can Bilgin, 2015; Elkin ve diğ., 2016). Bu durumun bireylerin ergenlik döneminin etkilerine maruz kalmalarıyla açıklandığı görülmektedir. Şöyle ki, 8. sınıf öğrencilerinin, ergenlik döneminin özelliklerini 6 ve 7. sınıflara göre daha çok göstermeye başlamış olabileceği ve bu durumun da üst düzey sınıfta okuyan öğrencilerin iletişim becerilerini olumsuz yönde etkilediği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin iletişim becerileri *aile tipi* değişkeni açısından değerlendirildiğinde, çekirdek, geniş ve diğer aile tipine sahip öğrencilerin iletişim becerilerinin benzer olduğu ve iletişim becerisinin aile tipine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bu araştırmada, öğrencilerin çekirdek ya da geniş aileye sahip olmalarının, onların iletişim becerileri üzerinde anlamlı bir etki oluşturmamasının nedeni olarak, aile üyelerinin sayısından çok bireylerin kendi aralarındaki iletişimin niteliğinin daha önemli olması gösterilebilir. İlgili literatüre bakıldığında da öğrencilerin iletişim becerilerinin çekirdek, geniş ve diğer aile tipine sahip olma durumları bakımından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşan çalışmalarla karşılaşılmaktadır (Dalkılıç, 2006; Bingöl ve Demir, 2011; Elkin ve diğ., 2016).

Çalışmaya katılan öğrencilerin iletişim becerileri *anne eğitim düzeyi* değişkeni açısından değerlendirildiğinde, anne öğretim düzeyi ortaöğretim ve yükseköğretim olan öğrencilerin iletişim becerileri, öğretim düzeyi ilköğretim olanlardan anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukları ile olan iletişimlerinin ve onların gelişimleri üzerindeki katkılarının daha fazla olabileceği tahmin edilmektedir. Dolayısıyla ortaöğretim veya yükseköğretim mezunu olan ebeveynlerin çocuklarının iletişim becerilerinin diğerlerinininkine oranla daha iyi olacağı düşünülmektedir. Literatür incelendiğinde de mevcut çalışmada olduğu gibi, anne öğretim durumu ortaöğretim ve yükseköğretim olan öğrencilerin iletişim becerilerinin daha gelişmiş olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Kocaman, 2006;

Yıldırım, 2015). Çalışma bulgusunun aksine anne eğitim durumunun öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Dalkılıç, 2006; Kaynar, 2007; Aktuğ, 2010; Dalkılıç, 2011; Bingöl ve Demir, 2011; Elkin ve diğ., 2016). İletişim becerileri ile anne eğitim düzeyi arasında herhangi bir ilişkinin bulunmadığı bulgusuna ulaşan bu tür çalışmalara göre, bu durumun annenin eğitim düzeyinden çok sıcak, yakın ve destekleyici olarak algılanmasının, anne ve ergen ilişkilerinde daha etkili olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanı sıra annenin eğitim düzeyinin yükselmesi ile birlikte kariyer ve iş sahibi olmasının, çocuklarından akademik alanda beklentilerinin de yükselmesine ve onlara ayırdığı zamanın azalmasına sebep olacağı ve bu durumun anne - ergen ilişkilerinde bazı sorunlar yaşanmasına neden olabileceği tahmin edilmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin iletişim becerileri **baba eğitim düzeyi** değişkeni açısından değerlendirildiğinde, baba öğretim düzeyi ortaöğretim ve yükseköğretim olan öğrencilerin iletişim becerileri, öğretim düzeyi ilköğretim olanlardan anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur. Bu bulgu anne eğitim düzeyi değişkeni ile benzerlik göstermektedir. Dolayısıyla ortaya çıkan bu durumun ebeveynlerin öğrenim düzeyi yükseldikçe çocukları ile olan iletişimlerinin daha gelişmiş olabileceğinden kaynaklandığı söylenebilir. Literatürde, mevcut çalışmaya koşut biçimde, baba eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin iletişim becerilerinin arttığını ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Dalkılıç, 2006; Kocaman, 2006; Elkin ve diğ., 2016). Bununla birlikte mevcut çalışmada ulaşılan sonuçların tersi yönde, baba eğitim düzeyi daha düşük olan öğrencilerin iletişim becerilerinin daha iyi olduğu sonucuna ulaşan veya baba eğitim düzeyinin iletişim becerileri üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı sonucunu bulan çalışmalar da mevcuttur (Kaynar, 2007; Aktuğ, 2010; Bingöl ve Demir, 2011; Dalkılıç, 2011; Yıldırım, 2015). Bu tür çalışmalarda babaları farklı eğitim durumlarına sahip olan çocukların benzer davranış örüntüleri gösterdikleri, dolayısıyla iletişim becerisi üzerinde baba eğitim düzeyinin etkisiz olduğu tespit edilmiştir. Çalışmalara alınan örneklemlerde ilköğretim mezunu olan babaların sayısının ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu olanlara oranla daha fazla olmasının da bu bulgular üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri **en uzun süre yaşanan yer** değişkeni açısından değerlendirildiğinde, iletişim becerilerinin en uzun süre yaşanan yere göre farklılık göstermediği görülmüştür. Şehirde yaşayan öğrencilerin köy veya kasabada

yaşayan öğrencilere göre sosyal etkileşimlerinin ve iletişimsel olanaklarının daha gelişmiş olabileceği tahmin edilmektedir. Dolayısıyla yaşanan yerin insanların iletişim becerileri üzerinde etkisinin olabileceği düşünülürken, ortaya çıkan bu sonucun seçilen örneklemin küçük bir şehirden alınmış olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Çünkü küçük şehirler büyük şehirlere oranla sosyal etkileşim ve iletişim olanaklarının daha kısıtlı olduğu şehirler olarak görülmektedir. Literatür incelendiğinde bu çalışmada ulaşılan sonuçlara benzer biçimde, en uzun süre yaşanan yer değişkenine göre iletişim becerilerinin farklılık göstermediği başka çalışmalarla da karşılaşılmaktadır (Aktuğ, 2010; Bingöl ve Demir, 2011; Elkin ve diğ., 2016).

Çalışmaya katılan öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri *ailenin aylık geliri* değişkeni açısından değerlendirildiğinde, aylık gelir değişkeninin öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı belirlenmiştir. Yüksek gelir düzeyine sahip ailelerde yetişen çocukların, düşük gelir düzeyindeki ailelerin çocuklarına nazaran sorumluluklarının daha çok farkında olacağı ve özgüvenlerinin daha gelişmiş olacağı düşünülmekte ve dolayısıyla da iletişim becerilerinin daha iyi olabileceği öngörülmektedir. Ancak bu çalışmada gelir düzeyinin öğrencilerin iletişim becerileri üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmaması, örneklemin genellikle standart gelir düzeyine (orta düzeye) sahip öğrencilerden oluşmasına bağlanmaktadır. İlgili literatür incelendiği zaman, mevcut çalışmanın sonuçlarıyla aynı doğrultuda olan çalışmalar olduğu görülmektedir (Aktuğ, 2010; Bingöl ve Demir, 2011; Dalkılıç, 2011; Kadakal Dölek, 2015; Yıldırım, 2015; Elkin ve diğ., 2016). Literatürdeki kimi çalışmalarda ise mevcut çalışmada ulaşılan sonuçların aksine, aylık geliri düşük veya yüksek olan ailelerin çocuklarının iletişim becerilerinin daha iyi olduğu belirtilmektedir (Dalkılıç, 2006; Kocaman, 2006; Can Bilgin, 2015). Bu durumun, ailelerin ekonomik sınırlılıkları nedeniyle, ana-babaların çocuklarının maddi ihtiyaçlarını karşılamada yaşadıkları yetersizlik ve başarısızlık duygularından dolayı, ailede anlaşmazlık ve iletişim sorunlarının yaşanabileceğinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri *cep telefonuna sahip olma durumu* değişkeni açısından değerlendirildiğinde, cep telefonu bulunan ya da bulunmayan öğrenciler arasında iletişim becerisi bakımından herhangi bir fark olmadığı belirlenmiştir. Cep telefonuna sahip olan öğrencilerin onu oyun oynama, ebeveynleriyle irtibata geçme veya sosyal paylaşım sitelerine girme amacıyla kullandıkları, dolayısıyla bu eylemin

onların iletişim becerilerini geliştirmeye dönük olamadığı görülmektedir. Bu çalışmada cep telefonuna sahip olma durumu iletişim becerileri üzerinde anlamlı etkiye sahip değildir. Ortaya çıkan bu durum, örneklem grubunun teknoloji çağında doğduğu ve teknolojik aletlerin hayatlarının vazgeçilmez bir parçası haline geldiği, dolayısıyla etkileme düzeyinin fark yaratacak şekilde olamadığı şeklinde yorumlanabilir. Ulaşılan bu sonucun literatürdeki kimi çalışmalarla uyum içerisinde olduğu gözlenmekteyken (Kadalkal Dölek, 2015), kimi çalışmaların ise mevcut çalışma ile tersi yönde bulgulara sahip olduğu görülmektedir (İlhan, 2008; Çuhadar ve Yücel, 2010). Bu çalışmalarda, ilgili çalışmanın aksine bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmanın öğrencilerin öz yeterlik algısını olumlu yönde etkilediğinin altı çizilmiş ve onların öğrenme yetilerine katkı sağladığı belirtilmiştir. Bu teknolojilerin öğrenciyi derse yakınlaştıran olumlu bir etmen olduğu düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri *sosyal medya kullanma durumu* değişkeni açısından değerlendirildiğinde, sosyal medya kullanan ve kullanmayan öğrencilerin iletişim becerilerinin benzer olduğu belirlenmiştir. Sosyal medya kullanma durumunun iletişim becerileri üzerinde anlamsız etkisinin bulunduğu bu çalışmada, cep telefonu kullanma değişkeninde görüldüğü gibi öğrencilerin sosyal paylaşım sitelerine girmelerinin onların iletişim becerilerini geliştirmeye dönük olamadığı görülmektedir. Literatür incelendiğinde mevcut çalışmada ulaşılan bu sonucun aksine, sosyal medya kullanımının öğrencilerin iletişim becerileri ve eğitim hayatı üzerinde olumlu etkilere sahip olduğunu savunan çalışmalar da görülmektedir (Çakmak, 2014; Mendi, 2015; Sarsar ve diğ., 2015; Uça Güneş, 2016; Gülbahar ve diğ., 2017). Bireylerin sosyal medya ortamlarını eğlenceli vakit geçirmek, boş zamanlarını değerlendirmek, yeni insanlarla tanışabilmek, güncel gelişmeleri takip edebilmek, merak ettiği konularda görüş ve tavsiyelere başvurmak gibi çeşitli nedenlerden dolayı kullandığını ortaya koyan bu tür çalışmalarda, yüksek-düşük iletişim kaygısı yaşayan kişilerin söz konusu sebeplerden dolayı sosyal medyayı kullandığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu çalışmalarda ilgili çalışmanın aksine sosyal medya kullanımı ile iletişim becerileri arasında bir ilişki belirlenmiştir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin iletişim becerileri dört temel dil becerilerinden olan *okuma eylemindeki beceriler* değişkeni açısından değerlendirildiğinde, okuma eylemindeki becerisini “iyi düzeyde” olarak değerlendirenler, “orta düzeyde” değerlendirenlerden, “orta düzeyde” değerlendirenler ise “zayıf düzeyde” olarak

değerlendirenlerden daha yüksek iletişim becerisine sahiptirler. İletişimin kaynak ile hedef arasındaki bilgi alışverişi olduğundan yola çıkılacak olursa, mesajın kaynaktan alıcıya ulaştığı okuma eylemi sırasında insanlar arasında güçlü ve etkili bir iletişimin kurulacağı varsayılmaktadır. Dolayısıyla okuma eylemindeki becerileri iyi düzeyde olan öğrencilerin iletişim becerileri de paralelinde gelişim gösterecektir. Literatür incelendiğinde bu çalışmada ulaşılan sonuçlara benzer biçimde, okuma eyleminin iyi düzeyde olmasının iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği çalışmalar görülmektedir (Aktaş, 2004; Aşıcı, 2009).

Çalışmaya katılan öğrencilerin iletişim becerileri dört temel dil becerilerinden olan **dinleme eylemindeki beceriler** değişkeni açısından değerlendirildiğinde, dinleme eylemindeki becerilerini “iyi düzeyde” olarak değerlendiren öğrencilerin iletişim becerileri, “orta düzey” ve “zayıf düzey” olarak değerlendirenlerden anlamlı bir şekilde yüksek bulunmuştur. Tıpkı okuma eylemi değişkeninde görüldüğü gibi, dinleme eylemi de dinleyicinin kendisine söylenenlerin anlamlarını gözleri ve kulakları ile aldığı bir algı ve dikkat etkinliğidir. Dolayısıyla iyi düzeyde dinleme becerisine sahip öğrencilerin insanlarla karşılıklı iletişimlerinin de olumlu yönde gelişeceği tahmin edilmektedir. Literatür incelendiğinde bu çalışmada ulaşılan sonuçlara benzer biçimde, dinleme eyleminin iyi düzeyde olmasının iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği çalışmalar görülmektedir (Aktaş, 2004; Maden ve Durukan, 2011; Melanlıoğlu, 2012; Epçaçan, 2013).

Çalışmaya katılan öğrencilerin iletişim becerileri dört temel dil becerilerinden olan **konuşma eylemindeki beceriler** değişkeni açısından değerlendirildiğinde, konuşma eylemindeki becerilerini “iyi düzeyde” olarak değerlendiren öğrencilerin iletişim becerileri “orta düzeyde” ve “zayıf düzeyde” değerlendiren öğrencilerin iletişim becerilerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. İnsanoğlunun düşüncelerini sözlü olarak ifade ettiği konuşma eyleminin öğrencilerde iyi düzeyde görülmesi, paralelinde onların iletişim becerilerinin de gelişim göstereceği sonucunu doğurmaktadır. Literatür incelendiğinde bu çalışmada ulaşılan sonuçlara benzer biçimde, konuşma eyleminin iyi düzeyde olmasının iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği çalışmalar görülmektedir (Aktaş, 2004; Küzeci, 2007; Orta, 2009).

Çalışmaya katılan öğrencilerin iletişim becerileri dört temel dil becerilerinden olan **yazma eylemindeki beceriler** değişkeni açısından değerlendirildiğinde, yazma eylemindeki

becerisini “iyi düzeyde” olarak değerlendirenler, “orta düzeyde” değerlendirenlerden, “orta düzeyde” değerlendirenler ise “zayıf düzeyde” olarak değerlendirenlerden anlamlı düzeyde yüksek iletişim becerisine sahiptirler. Dört temel dil becerisi zincirinin son halkası olan yazma becerisinin iyi düzeyde olduğu öğrencilerin iletişim becerilerinin de gelişmiş olması beklenmektedir. Literatür incelendiğinde bu çalışmada ulaşılan sonuçlara benzer biçimde, yazma eyleminin iyi düzeyde olmasının iletişim becerilerini olumlu yönde etkilediği çalışmalar görülmektedir (Aktaş, 2004; Küzeci, 2007).

Çalışmaya katılan öğrencilerin iletişim becerileri *Türkçe dersi başarı düzeyi* değişkeni açısından değerlendirildiğinde, Türkçe dersinde kendini “yüksek düzeyde” başarılı algılayan öğrencilerin iletişim becerileri “orta düzeyde” başarılı algılayanlardan, “orta düzeyde” başarılı algılayanların ise “zayıf düzeyde” başarılı algılayanlardan anlamlı derecede yüksektir. Dört temel dil becerisini içerisinde barındıran Türkçe dersinin başarı düzeyinin iyi derecede olması, öğrencilerin iletişim becerilerini de beraberinde geliştirmesi beklenen bir durumdur. Literatürde, mevcut çalışmaya koşut biçimde, Türkçe dersinde yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin iletişim becerilerinin daha fazla gelişmiş olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Bingöl ve Demir, 2011).

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları *cinsiyet* değişkenine göre değerlendirildiğinde, kız öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları erkeklerden anlamlı derecede daha yüksek bulunmuştur. Bu farklılığın sebebinin kız öğrencilerin dil gelişiminin erkeklere nazaran daha hızlı olduğu ve de cinsiyet faktörü ile tutum arasında anlamlı bir ilişkiden kaynaklandığı söylenebilir. İki cins arasındaki Türkçe dersine yönelik tutum düzeylerine dair ulaşılan sonuçlara bakıldığında literatürde de benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Deniz ve Tuna, 2006; Ateş, 2008; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009; Kaya ve diğ., 2009; Anlar, 2011; Kazazoğlu, 2013; Okur ve Özsoy, 2013; Zorbaz ve Habeş, 2015; Dursun, 2018). Literatürdeki kimi çalışmalarda ise mevcut çalışmada ulaşılan sonuçların aksine, erkek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının kız öğrencilerden daha iyi düzeyde olduğu veya her iki cins arasında Türkçe dersine yönelik tutum yönünden herhangi bir farkın bulunmadığı görülmektedir (Yetim, 2006; Şahinli, 2008; Yalçınkaya, 2011; Tekin, 2015; Mercan, 2017).

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları *sınıf düzeyi* değişkeni açısından değerlendirildiğinde, 5. sınıf öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının diğer sınıflara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun, 5. sınıf öğrencilerinin üst sınıflarda öğrenim gören öğrencilere nazaran derslerine daha hevesli ve istekli olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ayrıca dersin öğretmenine karşı da daha olumlu tutumlar geliştirdikleri bilinmektedir. Literatür ele alındığında 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının diğer sınıf düzeyindeki öğrencilere nazaran daha olumlu düzeyde olduğu sonucuna ulaşan benzer çalışmalar (Deniz ve Tuna, 2006; Zorbaz ve Habeş, 2015) olmakla birlikte; 6., 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha alt düzey sınıfa sahip öğrencilerinkinden daha iyi düzeyde olduğu veya sınıf düzeyleri arasında Türkçe dersine yönelik tutum yönünden herhangi bir farkın gözlemlenmediği çalışmalarla da karşılaşılmaktadır (Tekin, 2015).

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları *aile tipi* değişkeni açısından değerlendirildiğinde, aile tipi değişkeninin tıpkı öğrencilerin iletişim becerileri üzerindeki etkililiğinde görüldüğü gibi, Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde de herhangi bir anlamlı etkisinin görülmediği ortaya çıkmıştır. Yani çekirdek ya da geniş aile ortamında yetişen öğrencilerin derse yönelik tutumları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Literatürde bu araştırmayı destekler nitelikte bir çalışma bulunamamıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları *anne eğitim düzeyi* değişkeni açısından değerlendirildiğinde, anne öğretim durumu ilköğretim olan öğrencilerin derse yönelik tutumları diğerlerinden anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Eğitim düzeyi diğerlerine nazaran daha düşük olan annelerin okul-öğrenci etkileşiminde daha etkili bir role sahip olmaları, hayalini kurdukları eğitimi alamamış olmaktan dolayı duydukları pişmanlık veya üzüntüden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Kendileri adına sahip olamadıkları mevkilere çocuklarının gelebilmesi için gösterdikleri bir çaba olarak da yorumlanmaktadır. Literatür incelendiğinde de mevcut çalışmada olduğu gibi, anne öğretim durumu ilköğretim olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar olduğu görülmektedir (Mercan, 2017). Çalışma bulgusunun aksine anne öğretim durumu ortaöğretim veya yükseköğretim olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşan

veya anne eğitim düzeyinin öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir farklılığa sahip olmadığı sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Deniz ve Tuna, 2006; Yetim, 2006; Ateş, 2008; Kaya ve diğ., 2009; Anlar, 2011; Yalçınkaya, 2011; Okur ve Özsoy, 2013; Zorbaz ve Habeş, 2015; Dursun, 2018). İlgili çalışmaya karşıt olarak, eğitim düzeyi yüksek olan annelerin çocuklarının Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşan çalışmalara göre, eğitim düzeyi yüksek olan annelerin, çocuklarının eğitimleri ile daha çok ilgilendiği ve okul-öğrenci etkileşiminde etkili bir rol üstlendikleri düşünülmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları *baba eğitim düzeyi* değişkeni açısından değerlendirildiğinde, baba öğretim durumu ortaöğretim ve yükseköğretim olan öğrencilerin derse yönelik tutumları ilköğretim olanlarından anlamlı şekilde düşük bulunmuştur. Bu durum Türkçe dersine yönelik tutumda anne eğitim düzeyi değişkeni ile benzerlik gösterdiği için aynı şekilde yorumlanabilir. Literatürde, mevcut çalışmaya koşut biçimde, baba eğitim düzeyi ilköğretim olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar bulunmaktadır (Okur ve Özsoy, 2013; Mercan, 2017). Bununla birlikte mevcut çalışmada ulaşılan sonuçların tersi yönde, baba eğitim düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşan veya baba eğitim düzeyinin Türkçe dersine yönelik tutum üzerinde herhangi bir etkisinin bulunmadığı sonucunu bulan çalışmalar da mevcuttur (Deniz ve Tuna, 2006; Yetim, 2006; Ateş, 2008; Kaya ve diğ., 2009; Anlar, 2011; Yalçınkaya, 2011; Zorbaz ve Habeş, 2015; Dursun, 2018). Bu durum baba eğitim düzeyinin Türkçe dersine yönelik tutumlar üzerinde etkisiz olduğu bulgusuna ulaşan çalışmalar tarafından, babaların mezun oldukları okul düzeyi ne olursa olsun okul-öğrenci etkileşiminde etkili bir rol üstlenmedikleri biçiminde ifade edilmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları **en uzun süre yaşanan yer** değişkeni açısından değerlendirildiğinde, kasabada yaşayanların derse yönelik tutumlarının köy veya şehirde yaşayanlara göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Literatürde bu araştırmayı destekler nitelikte bir çalışma bulunamamıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları *ailenin aylık geliri* değişkeni açısından değerlendirildiğinde, aylık gelir durumunun tutumlar üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı görülmüştür. İlgili literatür incelendiği zaman, mevcut

çalışmanın sonuçlarıyla aynı doğrultuda olan çalışmalar olduğu görülmektedir (Ateş, 2008; Kaya ve diğ., 2009; Yalçınkaya, 2011). Literatürdeki kimi çalışmalarda ise mevcut çalışmada ulaşılan sonuçların aksine, aylık gelir değişkeninin çocukların Türkçe dersine yönelik tutumları üzerinde anlamlı etkiye sahip olduğu görülmektedir (Yetim, 2006; Anlar, 2011). Yetim (2006) çalışmasında, ailesinin aylık gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu durumun, gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin oranının düşük olanlara oranla daha fazla olmasından kaynaklandığı tahmin edilmektedir. Anlar'ın (2011) çalışmasında ise, ailesinin aylık gelir düzeyi düşük olan öğrencilerin derse karşı tutumlarının daha olumlu, gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin tutumlarının ise daha olumsuz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun, var olan (düşük) gelir seviyesinden daha iyi düzeye çıkmada dersin bir basamak olarak kullanılabileninden kaynaklandığı düşünülmektedir. Öte yandan da, var olan (yüksek gelir) durumdan memnuniyet sonucu dersleri önemsememe ve bunun sonucunda da tutumda ortalamanın düşük çıkması, bu duruma neden olan etkenler arasında gösterilmektedir.

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları **cep telefonuna sahip olma durumu** değişkeni açısından değerlendirildiğinde, cep telefonu bulunmayan öğrencilerin derse yönelik tutumları cep telefonu bulunanlardan anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Cep telefonuna sahip olan öğrencilerin sanal ortamlara ve internet oyunlarına daha fazla zaman ayıracağı tahmin edildiğinden, bu öğrencilerin derse karşı ilgi ve heveslerinin daha az olacağı düşünülmektedir. Bu durumda cep telefonuna sahip olmayan öğrencilerin, çalışma bulgusunu destekler nitelikte derse yönelik tutumları daha olumlu gelişme göstermektedir. Fakat ilgili literatürde bu araştırmayı destekler nitelikte bir çalışma bulunamamıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları **sosyal medya kullanma durumu** değişkeni açısından değerlendirildiğinde, sosyal medya kullanmayan öğrencilerin derse yönelik tutumlarının sosyal medya kullanan öğrencilere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğrencilerin cep telefonu kullanma durumu ile benzer sonuçlar göstermektedir. Sosyal medyada, sanal âlemde daha fazla zaman geçiren öğrencilerin derse yönelik ilgilerinin daha zayıf olduğu söylenebilir. Dolayısıyla sosyal medya kullanmayan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik daha olumlu tutumlar geliştirmesi beklenmektedir. Çalışma bulgusunun aksine, sosyal medyanın

kullanılmasının ve “medya dilini” okumayı öğrenmenin Türkçe eğitimi açısından önemli fırsatları bünyesinde barındırabileceğini savunan çalışmalar da mevcuttur (Tüzel, 2012).

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları dört temel dil becerilerinden olan **okuma eylemindeki beceriler** değişkeni açısından değerlendirildiğinde, okuma eylemindeki becerisini “iyi düzeyde” değerlendirenler, “orta düzeyde” değerlendirenlerden, “orta düzeyde” değerlendirenler ise “zayıf düzeyde” değerlendirenlerden anlamlı düzeyde yüksek tutuma sahiptirler. İçerisinde okuma, yazma, konuşma ve dinleme temel dil becerilerini barındıran Türkçe dersi, okuma eyleminin yoğun şekilde gerçekleştirildiği bir derstir. Dolayısıyla okuyan, okumaya eğilimli ve okumayı seven öğrencilerin bu derse karşı geliştirecekleri tutumların da olumlu olması beklenmektedir. Literatür incelendiğinde bu çalışmada ulaşılan sonuçlara benzer biçimde, okuma eyleminin iyi düzeyde olmasının Türkçe dersine yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği çalışmalar görülmektedir (Sallabaş, 2008; Ateş, 2008; Temizkan ve Sallabaş, 2009; Topuzkanamış, 2009; Zorbaz ve Habeş, 2015).

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları dört temel dil becerilerinden olan **dinleme eylemindeki beceriler** değişkeni açısından değerlendirildiğinde, dinleme eylemindeki becerilerini “iyi düzeyde” olarak değerlendiren öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının, “orta düzey” ve “zayıf düzey” olarak değerlendirenlerden anlamlı bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Tıpkı okuma eylemi gibi dinleme eylemi de Türkçe dersi ile yakinen ilişkilidir. Doğru dinleme tekniklerinin öğrenildiği Türkçe dersinde iyi bir dinleyici olma özelliğini edinebilen öğrencilerin derse karşı tutumlarının da olumlu yönde geliştiği görülmektedir. Fakat ilgili literatürde bu araştırmayı destekler nitelikte bir çalışma bulunamamıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları dört temel dil becerilerinden olan **konuşma eylemindeki beceriler** değişkeni açısından değerlendirildiğinde, konuşma eylemindeki becerilerini “iyi düzeyde” olarak değerlendiren öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının “orta düzeyde” ve “zayıf düzeyde” olarak değerlendiren öğrencilerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. Konuşma eyleminin etkili bir şekilde kullanıldığı Türkçe dersinde, eylemi iyi düzeyde gerçekleştiren öğrencilerin derse karşı daha olumlu tutumlar geliştireceği öngörülmektedir. Bu durum çalışma bulgusuyla benzerlik göstermekle birlikte, ilgili literatürde bu araştırmayı destekler

nitelikte bir çalışma bulunamamıştır.

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları dört temel dil becerilerinden olan *yazma eylemindeki beceriler* değişkeni açısından değerlendirildiğinde, yazma eylemindeki becerisini “iyi düzeyde” olarak değerlendirenler, “orta düzeyde” ve “zayıf düzeyde” değerlendirenlerden anlamlı düzeyde yüksek tutuma sahiptirler. Planlı ve yaratıcı yazma alışkanlığı kazanan öğrencilerin, yazma eyleminin yoğun gerçekleştirildiği Türkçe dersine yönelik tutumlarını da olumlu yönde etkileyeceği varsayılmaktadır. Literatür incelendiğinde bu çalışmada ulaşılan sonuçlara benzer biçimde, yazma eyleminin iyi düzeyde olmasının Türkçe dersine yönelik tutumu olumlu yönde etkilediği çalışmalar görülmektedir (Kuvanç, 2008; Tiryaki, 2013). Çalışma bulgusunun aksine yazma eyleminde daha düşük düzeyde başarıya sahip olan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha iyi olduğu sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Temizkan ve Sallabaş, 2009).

Çalışmaya katılan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları *Türkçe dersi başarı düzeyi* değişkeni açısından değerlendirildiğinde, Türkçe dersinde kendini “yüksek düzeyde” başarılı algılayan öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumları “orta düzeyde” başarılı algılayanlardan, “orta düzeyde” başarılı algılayan öğrencilerin ise “zayıf düzeyde” başarılı algılayanlardan yüksektir. Öğrencilerin, Türkçe dersi başarı düzeylerinden bağımsız bir şekilde Türkçe dersine yönelik ilgi ve tutum geliştirmedikleri görülmektedir. Bu durum öğrencilerin başarılı olduğu derse ve o dersin öğretmenine karşı olumlu tutumlar geliştirmesi ile açıklanabilir. Literatürde, mevcut çalışmaya koşut biçimde, Türkçe dersinde yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır (Yetim, 2006; Ateş, 2008; Karasakaloğlu ve Saracaloğlu, 2009; Zorbaz ve Habeş, 2015). Literatürdeki kimi çalışmalarda ise mevcut çalışmada ulaşılan sonuçların aksine, Türkçe dersi başarı düzeyi değişkeninin Türkçe dersine yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı görülmüştür (Anlar, 2011; Mercan, 2017). Türkçe dersinin okuma, dinleme, yazma, konuşma ve dilbilgisi gibi iletişime dayalı becerileri ölçen bir ders olmasından dolayı karne notunun ve Türkçe dersi başarısının da tek değişkene bağlı kalmadan ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bu durumda dersin bütün boyutlarıyla ele alınması, irdelenmesi ve düşünülmesi gerekliliği öngörülmektedir.

5.2. Öneriler

Bu çalışmanın bulgularından elde edilen sonuçlara göre; yöneticilere, öğretmenlere ve araştırmacılara aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

Yöneticilere Öneriler

- Öğrencilerin iletişim becerileri ile dört temel dil becerisi arasında ilişki tespit edilmiştir. Bu bağlamda okul yöneticileri öğrencilerin dört temel dil becerilerini geliştirmeye yönelik etkili çalışmalara ağırlık verilmesini teşvik edebilir.
- Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarının, dört temel dil becerisi üzerine olan olumlu etkileri nedeni ile öğrencilerde Türkçe dersine yönelik olumlu tutumları geliştirecek fiziki ve bilişsel eğitim ortamlarının hazırlanması, böylelikle onların iletişim becerilerinin de geliştirilmesi sağlanabilir.

Öğretmenlere Öneriler

- Türkçe dersinin odağında yer alan dört temel dil becerisi daha fazla desteklenebilir ve böylelikle öğrencilerin sınıf düzeyi yükseldikçe bu becerilerinin daha da geliştirilmesi sağlanabilir.
- Türkçe dersinin odağından saptırılması engellenerek, 8. sınıfa doğru gidildikçe program ile uygulamanın daha sağlıklı bir şekilde örtüştürülmesi sağlanabilir. Yani uygulamada da dört temel dil becerisine bolca yer verilebilir.
- Türkçe dersleri Liseye Geçiş Sınavları merkeze alınarak sadece dil bilgisi çalışmalarından ibaret bırakılmamalıdır. Dilin dört temel becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma çalışmaları da etkili şekilde yapılmalıdır. Unutulmamalı ki bu dört dil becerisi yaşam boyu öğrenme ve öğretmenin merkezinde olacaktır.
- İletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutumun Türkçe dersi başarısını da olumlu etkilediği yine bu araştırmanın sonuçlarından biriydi. Bu sonuçtan hareketle eğitimciler ve yöneticiler ders planlamada iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlikler tasarlamalı, Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelidirler. Böylece bu zincir birbirini tamamlayacaktır.

Araştırmacılara Öneriler

- Öğrencilerin iletişim becerilerini ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen etmenlerin incelendiği daha kapsamlı çalışmaların planlanması ve bu bağlamda literatüre daha fazla katkı yapılması sağlanabilir.
- Öğrencilerin iletişim becerilerini ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını etkileyen etmenleri inceleyen daha ileri analizleri içeren çalışmalar yapılabilir.
- Yapılacak çalışmalarda iletişim becerisinin Türkçe dersine yönelik tutumları üzerine olan etkisi daha fazla vurgulanabilir.
- Cinsiyet değişkeninin öğrencilerin iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik tutumları üzerindeki önemli etkisi bilindiğinden, özellikle erkek öğrencilerin iletişim becerileri ve Türkçe dersine yönelik olumlu tutumlarının arttırılmasına dair etkinlikleri belirlemeye yönelik araştırmalara yer verilebilir.
- Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirecek ve Türkçe dersine yönelik tutumlarını daha olumlu seviyelere çıkaracak yöntemlerin araştırılması ve geliştirilmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü. K. (1992). İşbirlikli Öğrenme: Kuram, Araştırma ve Uygulama. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Adalı, O. (2011). Anlamak ve anlatmak. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Aktaş, T. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (12), 1302-1796.
- Aktuğ, G. (2010). *Çocuk Eğitimevlerinde Barındırılan Ergenlerin İletişim Ve Sosyal Beceri Düzeylerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akyol, H. (2000). "Yazı Öğretimi" *Millî Eğitim*, (146), 37-48.
- Akyol, H. (2008). Türkçe ilk okuma yazma öğretimi. Ankara: Pegema.
- Allport, G. W. (1967). Attitudes. *Readings in attitude theory and measurement*. (Ed. Martin Fishbein). New York: John Wiley.
- Altıntaş, E. ve Çamur, D. (2005). Beden Dili Sözsüz İletişim. Ankara: Mentis Yayınları.
Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi (2006). 7(2), 1-23.
- Anlar, A. (2011). *İlköğretim Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler İle Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Ve Bu Derslerdeki Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kilis 7 Aralık Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kilis.
- Arkonacı, S. A. (2001). Sosyal psikoloji (2. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve Sosyal Bir Değer Olarak Okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Atak, M. (2005). "Örgütlerde Resmi Olmayan İletişimin Yeri ve Önemi". *Havacılık ve Uzun Teknolojileri Dergisi*, 2(2), 59.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Düzeyleri İle Türkçe Dersine Karşı Tutumları Ve Akademik Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Aydın, E. (2012). *Üniversite Öğrencilerinin Boş Zamanlarını Değerlendirmeleri İle Sosyal Uyum Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlık Ve İlgileri Üzerine Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Balcı, A. (2015). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baltaş, Z. ve Baltas, A. (1999). Bedenin Dili. İstanbul: Remzi Kitabevi, 20.
- Barker, Larry L. (1990). Communication, Fifth Edition, Prentice Hall, New Jersey. 108-109.

- Baş, T. (2010). Anket (Nasıl hazırlanır, uygulanır değerlendirilir? (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Bayrakçı, M. (2007). *Okulöncesinde Yaratıcı Drama Etkinliklerinin İletişim Becerilerinin Gelişmesi Üzerindeki Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kafkas Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kars.
- Baysal, A. C. (1981). Sosyal ve Örgütsel Psikolojide Tutumlar. İstanbul: Yalçın Ofset Matbaası.
- Beebe, Steven A., Beebe, Susan J., Redmond., Mark V. (2005). Interpersonal Communication Relating to Others, Fourth Edition, Pearson Education Inc.
- Bıyık, Y. (2016). *Meslek Yüksekokulu Öğrencileri Arasında Siber Mağduriyet, Kişisel Özellikler Ve İletişim Becerileri İlişkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Bıyıklı, C. (2014). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve Akademik Benlik Kavramları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 231-254.
- Bingöl, G. ve Demir, A. (2011). Amasya Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinin İletişim Becerileri. *Göztepe Tıp Dergisi*, 26(4), 152-159.
- Bloom, S. B. (1979). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Bohner, G. ve Wanke, M. (2002). Attitudes and attitude change. Philadelphia: Psychology Press.
- Brown, C. (2006). Social psychology. California: Sage Publications Ltd.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: Guilford Press.
- Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). Alternativeways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structural equation models*, CA: Sage, Newbury Park, 136-162.
- Büyüköztürk, Ş. (Ed.) (2015). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2010). Sosyal bilimler için istatistik. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural equation modeling with AMOS*. (2 nd. Edt.), Routledge, New York.
- Byrne, D. (1976). Social psychology and the study of sexual behavior. *Personality and Social Psychology Bulletin*, (3), 3-30.
- Can Bilgin, H. (2015). *Ortaokul Öğrencilerinin Bilgisayar Oyun Bağımlılık Düzeyleri İle İletişim Becerileri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Can, H. (1999). Organizasyon ve Yönetim (5. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi, 257-258.
- Can, R., Türkyılmaz, M. ve Karadeniz, A. (2010). Ergenlik Dönemi Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1-21.

- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Steca, P., Malone, P. S. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. *Journal of School Psychology*, 44, 473-490.
- Carter, C., J. Bishop ve S. L. Kravits (2002). *Keys to Effective Learning*. 3rd. Ed. New Jersey: Printice Hall.
- Celep, C. (2000). *Eğitimde örgütsel adanma ve öğretmenler*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ceylan, S. (2015). *Turizm Sektörüne Hizmet Veren Yöre Halkının İletişim Becerileri Ve Turistler Tarafından Algılanması: Pamukkale Destinasyonunda Karşılaştırmalı Bir Araştırma*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Chapman, E. N. (1999). *Tutum en değerli varlığınız*. (Çev. A. Durmuş). İstanbul: Alfa.
- Collins. (2004). *Collins student's dictionary*. Glasgow: Harper Collins Publishers.
- Covey, S. R. (2006). *Etkili İnsanların Yedi Alışkanlığı* (29. Baskı, çev. Osman & Filiz Nayır Deniztekin). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Crano, W. D. & Prislın, R. (2006). Attitudes and persuasion. *Annual Review of Psychology*, (57), 345-374.
- Cüceloğlu, D. (2000). *İyi düşün doğru karar ver*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2002). *İletişim Donanımları* (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Çağlar, İ. ve Kılıç, S. (2012). *Genel İletişim* (5. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çağlar, İ., Kılıç, S., Mutlu, S., Çağlar, M. E., Aydemir, E. ve Daldal, K. M. (2014). *Genel, Teknik ve Etkili İletişim* (Ed.: Çağlar, İ. ve Kılıç, S.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Çakmak, V. (2014). *İletişim Kaygısının Sosyal Medya Kullanımı Üzerine Olan Etkisi: Üniversite Öğrencileri Üzerine Örnek Olay İncelemesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Selçuk Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Çalışkan, N. ve Kılıç, E. (2018). *Eğitsel Süreç ve Beden Dili*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının iletişim becerilerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(2), 567-576.
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı Ve Dersle Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çuhadar, C. ve Yücel, M. (2010). Yabancı Dil Öğretmeni Adaylarının Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Öğretim Amaçlı Kullanımına Yönelik Öz yeterlik Algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 199-210.
- Dalkılıç, M. (2006). *Lise Öğrencilerinin Ana- Baba Ve Ergen İlişkilerinde Algıladıkları Problem Çözme Ve İletişim Becerilerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

- Dalkılıç, M. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Sportif Faaliyetlere Katılım Düzeyi Ve İletişim Becerileri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Defleur, M. ve Dennis, E. (1981). *Understanding Mass Communication*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi (7. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deniz, İ. (2003). *İletişim becerileri eğitiminin ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin iletişim becerisi düzeylerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi/Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deniz, S. ve Tuna, S. (2006). İlköğretim Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları: Köyceğiz Örnekleme. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(170).
- Deveci, H. (2003). Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi. Eskişehir: T.C Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Devito, Joseph A. (2004). *The Interpersonal Communication Book, Tenth Edition*, Pearson Education Inc., USA.
- Dişçi, R. (2008). *Temel ve Klinik Biyoistatistik (1. Baskı)*. İstanbul: İstanbul Tıp Kitabevi.
- Dökmen, Ü. (2002). *İletişim Çatışmaları ve Empati (20. Baskı)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü. (2005). *İletişim Çatışmaları ve Empati (30. Baskı)*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Duncan, Jr. S. (1969). Nonverbal Communication. *Psychological Bulletin*, 118-137.
- Dursun, H. (2018). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Kaygıları İle Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Elkin, N., Karadağlı, F. ve Barut, A. Y. (2016). Sağlık bilimleri yüksekokulu öğrencilerinin iletişim becerileri düzeyleri ve ilişkili değişkenlerin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9(2), 70-80.
- Emir, S. ve Özdemir, N. (2004). Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Dersindeki, Derse İlişkin Tutum, Akademik Benlik Kavramı ve Öğrencilerin Öğrenme Stratejilerinin Akademik Başarıyı Yordama Gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(8), 89-101.
- Epçaçan, C. (2013). Temel Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Ve Dinleme Eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 331-352.
- Erdem, A. R. ve Gözüküçük, M. (2013). İlköğretim 3. 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Motivasyonları Ve Tutumları Arasındaki İlişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 13-24.
- Erdoğan, İ. (1995). *Uluslararası İletişim*. İstanbul: Kaynak Yayınları, 14.

- Erdoğan, İ. (2005). İletişimi Anlamak (2. Baskı). Ankara, 199.
- Ergin, A. (2011). Sağlık Hizmetlerinde İletişim. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Field, A. (2005). Discovering Statistics Using SPSS. (2 nd ed.). London: Sage Publications.
- Fishbein, M. ve Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Gamble Teri Kwal, Gamble, Michael (1990). Communication Works, Third Edition, McGraw-Hill Publishing Company, USA.
- Golen, S. (1990). "A Factor Analysis of Barriers to Effective Listening", The Journal of Business Communication, 27(1).
- Görgülü, F. (2009). *Drama Destekli Kubaşık Öğrenme Etkinliklerinin Okul Öncesi 5- 6 Yaş Çocuklarının İletişim Becerilerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Adnan Menderes Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Griffin, E. (2000). A First Look at Communication Theory. USA: McGraw-Hill.
- Gülbahar, Y., Kalelioğlu, F. ve Madran, O. (2010). Sosyal Ağların Eğitim Amaçlı Kullanımı. 10, 2016. XV. Türkiye’de internet konferansı, İstanbul, <http://www.inet-tr.org.tr> (Son Erişim Tarihi: 12.06.2019).
- Güneş, A. (2014). Çocuk Eğitiminde Pozitif İletişim (35. Baskı). İstanbul: Nesil Yayın Grubu.
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2009). Hızlı okuma ve anlamı yapılandırma. Ankara: Nobel.
- Gürüz, D. ve Temel Eğinli, A. (2013). İletişim Becerileri, Anlamak- Anlatmak- Anlaşmak (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Hakansson J. ve Montgomery H. (2003). "Empathy as an interpersonal phenomenon", Journal of Social and Personal Relationship, 20 (3).
- Hammond, D.e ark. (1977). Improving Therapeutic Communication. San Fransisco: Jossey Bass Publ.
- Hopper, R. (1984). Between You and Me, The Professional’s Guide to Interpersonal Communication, Scott, Foresman and Company, USA.
- Işık, Y. (2014). İletişim Hayat Kurtarır. İstanbul: Sis Yayıncılık.
- İlal, E. (1989). İletişim, Yıgınsal İletişim Araçları ve Toplum, Kavramlar, Kurumlar, Kuramlar. İstanbul: Der Yayınları, 10.
- İlhan, V. (2008). Yeni Dünya Düzeninde İletişim Politikaları Ve Değişim: Cep Telefonu Kullanım Alışkanlıkları Ve Tüketim Yönelimleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(24), 293-316.
- İnceoğlu, M. (2004). Tutum algı iletişim. Ankara: Elips Kitap.
- Joreskog, Karl G. & Sorbom D. (1993). *Lisrel 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS Command Language*. Lincolnwood, Scientific Software International.
- Journal of Turkish Language and Literature (2015). 1(2), 33-44.

- Kadalkal D6lek, A. (2015). *Üniversite Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin Farklı Değişkenler Açıısından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Y¼ksek Lisans Tezi). Atat¼rk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼, Erzurum.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2014). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayın Dağıtım.
- Kalaycı, ř. (2008). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.
- Kapar Kuvañç, E. B. (2008). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Öğrencilerin T¼rkçe Dersine İlişkin Tutumlarına Ve T¼rkçe Dersindeki Başarılarına Etkisi*. (Yayımlanmamış Y¼ksek Lisans Tezi). Dokuz Eyl¼l Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstit¼s¼, İzmir.
- Karasakaloğlu, N. ve Saracaloğlu, A. S. (2009). Sınıf Öğretmeni Adaylarının T¼rkçe Derslerine Y6nelik Tutumları, Akademik Benlik Tasarımları İle Başarıları Arasındaki İlişki. *Y¼z¼nc¼ Yıl Üniversitesi, Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 6(1), 343-362.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma y6ntemi*. Ankara: Nobel.
- Katz, D. (1960). The functional approach to the study of attitudes. *The Public Opinion Quarterly*, 24, Special Issue: Attitude Change. 163-204.
- Kaya, A. İ., Arslantaş, H. İ. ve şimşek, N. (2009). İlk6đretim Öğrencilerinin T¼rkçe Dersine Karşı Tutumlarının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(30), 376-387.
- Kayaalp, İ. (2004). *Eğitimde İletişim Dili*. İstanbul: Nesil Yayıncılık.
- Kaynar, İ. (2007). *Orta6đretim Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Ve İletişim Becerileri*. (Yayımlanmamış Y¼ksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi/ Sosyal Bilimleri Enstit¼s¼, İstanbul.
- Kazazoğlu, S. (2013). T¼rkçe ve İngilizce Derslerine Y6nelik Tutumun Akademik Başarıya Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 294-307.
- Kerem Efrat, Fishman Nurit, Josselson Ruthellen. (2001). "The experince of empathy in everday relationships: Cognitive and affective elements", *Journal of Social and Personal Relationships*, 18 (5).
- Kline, R. B. (2005), *Principlesandpractice of structuralequationmodeling* (2 ndEdt.), GuilfordPress, New York.
- Kocaman, V. (2006). *Çocuklarda İletişim Becerilerini Artırma Y6ntemleri*. (Yayımlanmamış Y¼ksek Lisans Tezi). Beykent Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstit¼s¼, İstanbul.
- Korkut, F. (1996). İletişim Becerilerini Değerlendirme 6lçeğinin Geliştirilmesi ve Geçerlilik Çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere Y6nelik İletişim Becerileri Eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fak¼ltesi Dergisi*, 28; 143-149.
- Kuş, Z. ve T¼rkyılmaz, M. (2010). Sosyal Bilgiler ve T¼rkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Durumları: (İlgi, Alışkanlık ve Okuma Stratejilerini Kullanım D¼zeyleri). *T¼rk K¼t¼phaneciliđi*, 24(1), 11-32.

- Küçükahmet, L. (2000). Bir Meslek Olarak Öğretmenlik. Öğretmenlik Mesleğine Giriş. (Ed.: Leyla Küçükahmet). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Külçe, C. (2005). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi/Fen Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Küzeci, D. (2007). Yabancı Dil Öğretiminde Genel Becerilerin Kazandırılması. *Selçuk Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Edebiyat Dergisi*, (18), 13-27.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stillерinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(4), 101-112.
- Mc. Whirter, J. ve Voltan-Acar, N (2000). Ergen ve Çocukla İletişim. Ankara: USA yayıncılık.
- Mc. Whirter, J. ve Voltan-Acar, N. (1985). Çocukla İletişim. Ankara: Nüve Matbaası.
- McKenna, M. C., Kear, D. C. ve Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme Becerisinin Geliştirilmesinde Ailenin Rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 7(29), 65-77.
- Mendi, B. (2015). Sağlık İletişiminde Sosyal Medyanın Kullanımı: Dünyadaki Ve Türkiye'deki Uygulamalar. *Marmara Üniversitesi Öneri Dergisi*, 11(44), 275-290.
- Mercan, M. (2017). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları İle Türkçe Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Ankara.
- Okur, A. ve Özsoy, Y. (2013). Üstün Zekâlı Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Bartın Bilsen Örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(3), 254-264.
- Okuyucu, H. (2006). Teknik İletişim Ders Notları. G. Ü. Teknik Eğitim Fakültesi/Metal Eğitimi Bölümü, Ankara, 9.
- Orta, A. Z. (2009). *Etkili İletişim Sürecinde Kişilerarası İletişim Becerileri Ve Yaratıcı Drama Uygulama Örneği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Oskamp, S. & Schultz, P. W. (2005). *Attitudes and opinions*. (3rd Ed.). London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Özdemir, E. (1987). İlkokul Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi Kılavuzu. İstanbul.
- Özdemir, E. (1999). Yazınsal Türler. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, S. (2000). Eğitimde Örgütsel Yenileşme. Ankara.
- Özdoğru, B. (2003). İtişmeyelim İletişelim. İstanbul: Rota Yayınevi, 38.

- Özerbaş, M. A., Bulut, M. ve Usta, E. (2007). Öğretmen Adaylarının Algıladıkları İletişim Becerisi Düzeylerinin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 123-135.
- Özmenteş, G. (2006). Müzik Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Elementary Education Online*, 5(1), 23-29.
- Pelit, E. ve Karaçor, M. (2015). Turizm Öğrencilerinin İletişim Becerileri Üzerine Bir Araştırma: Afyon Kocatepe Üniversitesi Örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 14(4), 847-872.
- Pembecioğlu, N. (2006). İletişim ve Çocuk (2. Baskı). Ankara: Ebabil Yayıncılık.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in Teaching Writing*. London.
- Raykov, T. & Marcoulides, George A. (2006). *A firstcourse in structuralequationmodeling*, Lawrence ErlbaumAssociates, Inc.,Publishers, New Jersey.
- Ruffell, M., Mason, J., Allen B. (1998). Studying Attitude to Mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 35(1), 1-18.
- Sabuncuoğlu, Z. ve Tüz, M. (2003). *Örgütsel İletişim* (4. Baskı). Bursa: Furkan Ofset.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumları ve Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sarsar, F., Başbay, M. ve Başbay, A. (2015). Öğrenme-Öğretme Sürecinde Sosyal Medya Kullanımı. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 418-431.
- Senemoğlu, N. (2009). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Strauss, G. & Sayles, L. R. (1972). *Personnel The Human Problems of Management*, Prentice-Hall Englewood Cliffs, Nj.
- Şahinli, A. (2008). *Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya Ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Şenbay, N. (2004). *Söz ve diksiyon sanatı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Taşer, S. (2012). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tayfun, R. (2014). *Etkili İletişim ve Beden Dili* (5. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tazebay, A. (1995). İlkokul 3. Ve 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Becerilerinin Okuduğunu Anlamaya Etkisi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TDK (2010). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- TDK (2017). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

- Tekin, N. M. (2015). *İngiltere'deki Ana Dili Türkçe Olan Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuma Ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
- Thurstone, L. L. (1928). Attitudes can be measured. *The American Journal of Sociology*, 33(4), 529-554.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Toklu, O. (2003). *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yay.
- Tolan, B., İsen, G. ve Batmaz, V. (1985). *Ben ve toplum: Sosyal psikoloji*. Ankara: Teori Yayınları.
- Topçuoğlu Ünal, F. ve Köse, M. (2014). Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi: Bir Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 141-154.
- Topoğlu, O. ve Erden, E. (2012). Bireysel Çalgı Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 31. <http://www.akademikbakis.org> (Son Erişim Tarihi: 12.06.2019).
- Topuzkanamış, E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama Ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Turgut, M. F. (1997). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları* (10. Baskı). Ankara.
- Tutar, H. ve Yılmaz, M. K. (2010). *Genel İletişim- Kavramlar ve Modeller* (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Türkyılmaz, M. (2012). *Gençlik Romanlarının Okuma Becerisine Etkisi Ve Değerler Aktarımı Bakımından İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türkyılmaz, M. (2015). *Dil ve Edebiyat Öğretim Yöntemleri-Konuşma*. (Ed.: Çetin, İ.). (2. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, 24.
- Tüzel, S. (2012). Medya Okuryazarlığı Eğitiminin Türkçe Dersleriyle İlişkilendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(12), 81-96.
- Uça Güneş, E. P.(2016). Toplumsal değişim, teknoloji ve eğitim ilişkisinde sosyal ağların yeri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 191-206.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi Ve Önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(23), 461-472.
- Usluata, A. (1996). *İletişim*. İstanbul: Yeni Yüzyıl Kitaplığı, Cep Üniversitesi, 5.
- Ustaahmetoğlu, E. (2013). *Tutumlar*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.

- Uşaklı, H. (2014). *Drama ve İletişim Becerileri* (3. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim psikolojisi, kavramlar, ilkeler, yöntemler, kuramlar ve uygulamalar*. Ankara: Kurtiş Matbaası.
- Ülgen, G. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Ünlü, S. (2014). *Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları ve Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Üstün, B., Akgün, E. ve Partlak, N. (2005). *Hemşirelikte İletişim Becerileri Öğretimi*. İzmir: Okullar Yayınevi.
- Varol, R. (2014). *Sözden Öze, Özden Söze İletişim Becerileri* (7. Baskı). Ankara: Nüve Yayınları.
- Voltan Acar, N. (2015). *Yeniden Terapötik İletişim Kişiler Arası İlişkiler* (11. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Walker, B., Shippen, M. E., Alberto, P., Houchins, D. E., Cihak, D. F. (2005). Using the Expressive Writing Program to Improve the Writing Skills of High School Student with Learning Disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(3), 175-183.
- Wittrock, M. C. (1981). Reading comprehension. In F. J. Pirozzolo & M. C. Wittrock (Eds.), *Neuropsychological and cognitive processes of reading*. New York: Academic, 229-259.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri yeni yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ.
- Yalçınkaya, N. (2011). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumları İle Sınav Kaygısı Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Niğde Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yetim, H. (2006). *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Matematik ve Türkçe Derslerine Yönelik Tutumları ile Bu Derslerdeki Başarıları Arasındaki İlişki*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Yıldırım, F. (2015). *Fen Lisesi Ve Spor Lisesi Öğrencilerinin İletişim Becerilerinin İncelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi/ Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Yılmaz Sarkın, S. (2012). *Çocuğa Yönelik Aile İçi Şiddetin İlköğretim 6. 7. Ve 8. Sınıf Düzeyindeki Öğrencilerin İletişim Becerileri Ve Özgüven Düzeylerine Etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Zıllıoğlu, M. (2003). *İletişim Nedir?* (2. Baskı). İstanbul: Cem Yayınevi, 11.
- Zıllıoğlu, M. (2007). *İletişim Nedir?* İstanbul: Cem Yayınevi.
- Zorbaz, K. Z. ve Habeş, M. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1737-1756.

EKLER

EK 1. Kişisel Bilgi Formu

EK 2. İletişim Becerilerini Değerlendirme Ölçeği

EK 3. Türkçe Dersine Yönelik Tutum Ölçeği

EK 4. Kurum İzni



EK 1. KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form, Türkçe dersine yönelik tutumunuzu ve iletişim becerilerinizi ölçmek için hazırlanmıştır. Verilen maddelerin her birini dikkatlice okuyup, sizin için uygun olan seçeneklerden birini (ilgili kutucuğa X işaretini koyarak) işaretleyiniz. Bu sorulara vereceğiniz cevaplar araştırma amacıyla kullanılacaktır. Araştırmaya katkılarınız ve gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ederim.

Aysun AKÇAM

Ahi Evran Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, Yüksek Lisans Öğrencisi

<p>1. Cinsiyet: <input type="checkbox"/>Kız <input type="checkbox"/>Erkek</p> <p>2. Yaş:</p> <p>3. Sınıf düzeyi?</p> <p><input type="checkbox"/>5 <input type="checkbox"/>6 <input type="checkbox"/>7 <input type="checkbox"/>8</p> <p>4. Aile tipi</p> <p><input type="checkbox"/>Çekirdek aile (Anne, baba ve /veya kardeşlerin birlikte yaşadığı aile)</p> <p><input type="checkbox"/>Geniş aile (Anne, baba, kardeşler ve diğer birinci derece akrabaların birlikte yaşadığı aile)</p> <p><input type="checkbox"/>Diğer</p> <p>5. Siz dahil evdeki birey sayısı:.....</p> <p>6. Ailenizin aylık ortalama geliri:</p> <p><input type="checkbox"/>0-500 TL <input type="checkbox"/>500-1000 TL</p> <p><input type="checkbox"/>1001-1500 TL <input type="checkbox"/>1501-2000 TL</p> <p><input type="checkbox"/>2001 TL ve üzeri</p> <p>7. Annenizin Eğitim Durumu?</p> <p><input type="checkbox"/>Okuma yazma bilmiyor <input type="checkbox"/>İlkokul Mezunu</p>	<p>9. Şimdiye kadar en uzun süre yaşadığınız yer?</p> <p><input type="checkbox"/>Köy <input type="checkbox"/>Kasaba <input type="checkbox"/>Şehir</p> <p>10. Kendinize ait bir cep telefonunuz var mı?</p> <p><input type="checkbox"/>Evet <input type="checkbox"/>Hayır</p> <p>11. Sosyal medya kullanıyor musunuz?</p> <p>Kullanıyorsanız hangileri olduğunu işaretleyiniz.</p> <p><input type="checkbox"/>Evet kullanıyorum.</p> <p><input type="checkbox"/>Facebook <input type="checkbox"/>Instagram <input type="checkbox"/>Twitter <input type="checkbox"/>Diğer</p> <p><input type="checkbox"/>Hayır kullanmıyorum.</p> <p>12. Okuma eylemindeki becerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?</p> <p><input type="checkbox"/>İyi <input type="checkbox"/>Orta <input type="checkbox"/>Zayıf</p> <p>13. Dinleme eylemindeki becerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?</p> <p><input type="checkbox"/>İyi <input type="checkbox"/>Orta <input type="checkbox"/>Zayıf</p> <p>14. Konuşma eylemindeki becerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?</p>
--	--

<input type="checkbox"/> Ortaokul Mezunu	<input type="checkbox"/> Lise Mezunu	<input type="checkbox"/> İyi	<input type="checkbox"/> Orta	<input type="checkbox"/> Zayıf	
<input type="checkbox"/> Ön Lisans Mezunu	<input type="checkbox"/> Üniversite Mezunu	15.Yazma eylemindeki becerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz?			
<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans/Doktora		<input type="checkbox"/> İyi	<input type="checkbox"/> Orta	<input type="checkbox"/> Zayıf	
8. Babanızın Eğitim Durumu?		16.Türkçe dersindeki başarınızı nasıl buluyorsunuz?			
<input type="checkbox"/> Okuma yazma bilmiyor	<input type="checkbox"/> İlkokul Mezunu	<input type="checkbox"/> Zayıf	<input type="checkbox"/> Orta	<input type="checkbox"/> İyi	<input type="checkbox"/> Çok İyi
<input type="checkbox"/> Ortaokul Mezunu	<input type="checkbox"/> Lise Mezunu				
<input type="checkbox"/> Ön Lisans Mezunu	<input type="checkbox"/> Üniversite Mezunu				
<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans/Doktora					

EK 2. İLETİŞİM BECERİLERİNİ DEĞERLENDİRME ÖLÇEĞİ

	Bu ölçek iletişimle ilgili bazı özelliklerinizi ölçmeye yöneliktir. Aşağıda sunulan ifadeleri, o ifadelerle ilgili genelde nasıl olduğunuzu düşünerek okuyunuz. Sizin için en uygun olduğunu düşündüğünüz seçeneği işaretleyiniz.	Hiçbir Zaman	Nadiren	Bazen	Sıklıkla	Her Zaman
1	Sorunlarını dinlediğim insanlar benim yanımdan rahatlayarak ayrılırlar.					
2	Düşüncelerimi istediğim zaman anlaşılır bir biçimde ifade edebilirim.					
3	Başkalarını bir kasıt aramadan dinlerim.					
4	Sosyal ilişkide bulunduğum insanları olduğu gibi kabul ederim.					
5	İnsanların önemli ve değerli olduklarını düşünürüm.					
6	Birisiyle ilgili bir karara ulaşmadan önce onunla ilgili gözlemlerimi gözden geçiririm.					
7	İlişkide bulunduğum insanların anlatmak istediklerini dinlemek için onlara zaman ayırırım.					
8	İnsanlara karşı sıcak bir ilgi duyarım.					
9	İnsanlara gerektiğinde yardım etmekten hoşlanırım.					
10	Olaylara değişik açılardan bakabilirim.					
11	Düşüncelerimle yaptıklarım birbirleri ile tutarlıdır.					
12	İlişkilerimin daha iyiye gitmesi için bana düşenleri yapmaya özen gösteririm.					
13	Kendime ve başkalarına zarar vermeden içimden geldiği gibi davranırım.					
14	Arkadaşlarımla beraberken kendimi rahat hissederim.					
15	Yaşadığım olaylardaki coşkuyu her halimle başkalarına iletebilirim.					
16	İlişkilerimin nasıl geliştiğini ve nereye gittiğini anlamak için düşünmeye zaman ayırırım.					
17	Karşımdakini dinlerken anlamadığım bir ayrıntı olduğunda konunun açığa kavuşması için sorular sorarım.					
18	Benimle özel konuşmak isteyen bir arkadaşımın konuyu ayaküstü konuşmamaya özen gösteririm.					
19	Birisini anlamaya çalışırken sakin bir ses tonu ile konuşurum.					
20	İlişkilerimi zenginleştiren, eğlenceli, keyifli bir yanım vardır.					
21	Birisine öneride bulunurken, onun önerimi isteyip istemediğine dikkat ederim.					
22	Birini dinlerken ne karşılık vereceğimden çok, onun ne demek istediğini anlamaya çalışırım.					
23	İletişim kurduğum insanlar tarafından anlaşıldığımı hissederim.					
24	Bir yakınımla sorunum olduğunda bunu onunla suçlayıcı olmayan bir dille konuşmak için girişimde bulunurum.					
25	Karşımdakini dinlerken sırf kendi merakımı gidermek için ona özel sorular sormaktan kaçınırım.					

EK 3. TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK TUTUM ÖLÇEĞİ

	Sevgili öğrenciler, Bu ölçekte Türkçe dersine yönelik tutumlarınızı ölçmek amacıyla cümleler yer almaktadır. Bu cümlelerin karşısında tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum olmak üzere beş seçenek verilmiştir. Her cümleyi dikkatlice okuduktan sonra size en uygun seçeneği işaretleyiniz. İşaretlediğiniz seçenek sizin duygu ve düşüncelerinizi yansıtacaktır, dolayısıyla doğru ya da yanlış cevap	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Hiç Katılmıyorum
1	Türkçe ders saatlerinin daha fazla olması gerekir.	5	4	3	2	1
2	Türkçe dersinde şiiir okumaktan zevk alırım.	5	4	3	2	1
3	Türkçe dersinde kendimi rahat hissetmem.	5	4	3	2	1
4	Türkçe dersinin olduğu günleri sabırsızlıkla beklerim.	5	4	3	2	1
5	Türkçe ders kitabındaki metinleri okumak zevklidir.	5	4	3	2	1
6	Türkçe dersine çalışırken canım sıkılır.	5	4	3	2	1
7	Boş zamanlarımın çoğunu Türkçe dersine ayırmak isterim.	5	4	3	2	1
8	Türkçe dersi ile ilgili etkinliklerde görev almayı severim.	5	4	3	2	1
9	Türkçe dersi için ders dışında ayrıca zaman ayırmaya gerek yoktur.	5	4	3	2	1
10	Türkçe dersi kadar eğlenceli bir ders yoktur.	5	4	3	2	1
11	Türkçe dersi ile ilgili tiyatro etkinliklerinde görev almaktan mutluluk duyarım.	5	4	3	2	1
12	Bazı öğrencilerin Türkçe dersini bu kadar sevmelerine anlam veremem.	5	4	3	2	1
13	Türkçe dersinin işlenişi ilgi çekicidir.	5	4	3	2	1
14	Arkadaşlarımla Türkçe ile ilgili konularda konuşmaktan zevk duyarım.	5	4	3	2	1
15	Türkçe dersi sıkıcı bir derstir.	5	4	3	2	1
16	Türkçe dersine sevinerek gelirim.	5	4	3	2	1
17	Türkçe dersi beni mutlu eder.	5	4	3	2	1
18	Türkçe dersi olmasa hiçbir şey kaybetmem.	5	4	3	2	1
19	Türkçe dersi en çok katıldığım derstir.	5	4	3	2	1
20	Türkçe dersi eğlenceli bir şekilde işlenir.	5	4	3	2	1
21	Türkçe dersinde genelde huzursuz olurum.	5	4	3	2	1
22	İleride mesleğim Türkçe ile ilgili olmasını isterim.	5	4	3	2	1
23	Türkçe dersine çalışmak zamanı iyi değerlendirmektir.	5	4	3	2	1
24	Türkçe dersi bana göre gereksiz bir derstir.	5	4	3	2	1
25	İleride Türkçe öğretmeni olmak isterim.	5	4	3	2	1
26	Türkçe dersi bana diğer derslerden daha önemli gelir.	5	4	3	2	1
27	Türkçe dersi olmasa bu kadar sosyal olamazdım.	5	4	3	2	1

EK 4. KURUM İZİNİ



T.C.
KIRŞEHİR VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 24512418-605.01-E.18353150
Konu : Aysun AKÇAM'ın
Araştırma izni

04/10/2018

VALİLİK MAKAMINA

Ahi Evran Üniversitesi Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 26.09.2018 tarih ve 96875 sayılı yazıları ile; Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Aysun AKÇAM'ın "Ortaokul Öğrencilerinin İletişim Becerileri ve Türkçe Dersine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi" konulu anket uygulama isteği bildirilmektedir.

Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Aysun AKÇAM'ın söz konusu araştırmasını, İl geneli ortaokul öğrencilerine, Millî Eğitim Bakanlığı Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 22.08.2017 tarih 12607291 sayılı (2017/25 nolu genelge) emirleri doğrultusunda, araştırmacının sorumluluğunda, okul yönetiminin ve velisinin izni ile gönüllülük esasına göre müdürlüğümüz tarafından mühürlenmiş anketleri uygulaması müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Şevket KARADENİZ
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
04/10/2018

Adnan KAYIK
Vali a.
Vali Yardımcısı

ÖZ GEÇMİŞ

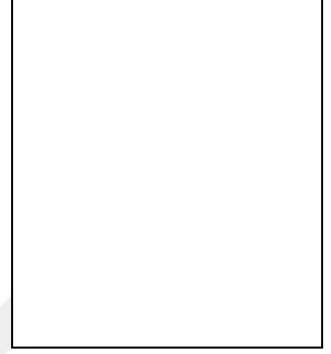
Kişisel Bilgiler

Adı, Soyadı: Aysun AKÇAM

Doğum Yeri ve Yılı: Kırşehir-1988

Yabancı Dili: İngilizce/63.75

E-posta: akcamaysun1@gmail.com



Eğitim Durumu

Lisans: Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği.

Yüksek Lisans: Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi.

Yayımlar:

SÖZEL BİLDİRİLER / TAM METİN

1. Işık E, Kanbay Y, Aslan Ö, Tektaş P, **Akçam A (2018)** Hemşirelerin mesleki tutumlarının incelenmesi. International Health Sciences Conference (IHSC 2018), Kasım.14-17, Diyarbakır / Türkiye
2. Kanbay Y, Işık E, Aslan Ö, Tektaş P, **Akçam A (2018)** Kolorta Hemşirelik Tutum Ölçeği Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. Iğdır International Congress on Multidisciplinary Studies, Iğdır /Türkiye, 6-7 Kasım 2018

3. Öztürk Ş, Kanbay Y, Fırat M, **Akçam A**, Gökmen Demir B (2018) Yaşlılık inancı ve yaşlılık inancını etkileyen etmenlerin incelenmesi. V.Uluslararası IX Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi, 20-23 Kasım, Antalya.
4. Kanbay Y, Fırat M, Demir B, **Akçam A**, Öztürk Ş (2018) Genya yaşlıya yönelik tutum ölçeği geçerlilik güvenilirlik çalışması. V.Uluslararası IX Ulusal Psikiyatri Hemşireliği Kongresi, 20-23 Kasım, Antalya.

SÖZEL BİLDİRİLER / ÖZET

1. Kanbay Y, **Akçam A**, Işık E (2019) Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. UMTEB 6. Uluslararası Mesleki ve Teknik Bilimler Kongresi. 11-12 Nisan 2019, Iğdır / Türkiye (Yayın tarihi: 02.05.2019 / ISBN- 978-605-7875-37-2).
2. **Akçam A**, Türkyılmaz M (2019) Ortaokul öğrencilerinin iletişim becerilerinin incelenmesi. UMTEB 6. Uluslararası Mesleki ve Teknik Bilimler Kongresi. 11-12 Nisan 2019, Iğdır / Türkiye (Yayın tarihi: 02.05.2019 / ISBN- 978-605-7875-37-2).
3. Işık E, Kanbay Y, Aslan Ö, **Akçam A** (2019) Hemşirelik öğrencilerinin mesleki tutumlarının incelenmesi. Uluslararası Erciyes Bilimsel Araştırmalar Kongresi. 26-28 Nisan 2019, Kayseri / Türkiye (ISBN- 978-605-7875-39-6).
4. **Akçam A** (2019) Üniversite 1. Sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerinin değerlendirilmesi. Uluslararası Erciyes Bilimsel Araştırmalar Kongresi. 26-28 Nisan 2019, Kayseri / Türkiye (ISBN- 978-605-7875-39-6).
5. Kanbay Y, Aslan Ö, Işık E, **Akçam A** (2019) Sağlık Branşı öğrencilerinin klinik uygulama tutumlarının incelenmesi. Uluslararası Erciyes Bilimsel Araştırmalar Kongresi. 26-28 Nisan 2019, Kayseri / Türkiye (ISBN- 978-605-7875-39-6).

KONGRELER

1. Uluslararası Erciyes Bilimsel Araştırmalar Kongresi, Kayseri / Türkiye, 26-28 Nisan 2019

2. UMTEB 6. Uluslararası Mesleki ve Teknik Bilimleri Kongresi, İğdır /Türkiye, 11-12 Nisan 2019
3. İğdır International Congress on Multidisciplinary Studies, İğdır /Türkiye, 6-7 Kasım 2018

