

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE
İLETİŞİM BECERİLERİNİ KULLANMAYA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(ŞIRNAK İL ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

HAZIRLAYAN

Arif YILDIRIM

ELAZIĞ-2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
TÜRKÇE DERSİNDE İLETİŞİM BECERİLERİNİ
KULLANMAYA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(ŞIRNAK İL ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

HAZIRLAYAN

Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

Arif YILDIRIM

Jürimiz, tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1.

2.

3.

4.

5.

F. Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../201... tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doc.Dr. Zafer ÇAKMAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanmaya Yönelik Öğretmen Görüşleri

Arif YILDIRIM

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

ELAZIĞ – 2011, Sayfa: XIII+107

Bu araştırmada ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanmaya yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanının da yeni sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin yeniden ele alınıp düzenlenmesi, çağdaş öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarının ön plana çıkması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Program geliştirme çalışmaları kapsamında öğrenenin pasif, öğreticinin aktif olduğu yaklaşımlar yerine; öğrenenin merkezde öğreticinin ise ortam düzenleyici, yönlendirici roller üstlendiği yaklaşımlar ele alınmıştır. Dolayısıyla yapılandırmacı sistemde becerilerin öğrenciler tarafından kazanılması önemlidir. Bu yüzden dersler işlenirken kazanımlarda becerilerin dikkate alınması gerekmektedir.

Türkçe programında; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma, görsel sunu ile ilgili temel becerilerin yanı sıra metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eşleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirme hedeflenmektedir.

Sosyal bir varlık olan insan toplu olarak yaşar ve çeşitli nedenlerle birbirleriyle sözlü yada sözsüz ilişkiler içinde bulunur, amaçları doğrultusunda birbirleriyle iletişim kurarlar. Bu nedenden dolayı iletişim; bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. Her ne olursa olsun insanlar arasındaki bu iletişim engellenemez. Toplum içerisinde iletişim ilköğretim çağında başlar.

Bu çalışmada ğrencilerinin Türkçe derslerinde iletişim becerilerini hangi düzeyde kullanabildikleri ğretmen görüşlerine göre incelenmiştir.

Araştırmada ğretmenlerin; ğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini etkili kullanamadıkları bulgusu üzerinde hem fikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile elde edilmiştir. Bu anket sorularının güvenirliği ve geçerliliği uzman kanısı ile sağlanmıştır. Bu alışmada SPSS 16 paket programı kullanılmıştır. Yapılan analizlerde t testi, anova frekans, yüzdelik, posthoc LSD testi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, İletişim Becerisi, Türkçe Dersi

ABSTRACT**Master Thesis****Teachers' Opinions On 5th Class Students' Using Communication Skills In Turkish Class****Arif YILDIRIM****The University Of Firat****The Institute Of Education Science****The Department Of Primary****The Department Of Primary Education****ELAZIĞ – 2011, Page: XIII+107**

The aim of this study is to evaluate teachers' views about 5th grade primary school students' use of communication skills in Turkish classes.

Today, as seen in other fields, advances and developments have made the field of education reconsider and arrange needed information and skills; highlight and improve teaching programmes based on contemporary learning theories. Within the framework of these programme developments, instead of passive learner and active teacher approaches, learner centered approaches in which the teacher arranges the learning environment and is just an operator have been taken into consideration. Therefore, students' acquisition of the skills is important in constructivist system and in objectives, obtained skills are taken into account during lessons.

Turkish programmes aim to improve inter-textual thinking, comprehension, sorting, classifying, querying, networking, matching, analysis-synthesis and evaluation of mental skills as well as basic skills like listening, speaking, reading, writing, visual reading and visual presentations.

As social beings, people need to live together and are verbally or nonverbally in relationships for various reasons and communicate with each other in accordance with their purposes. Therefore, communication can be defined as producing knowledge, transferring and giving meaning to it. This communication between people cannot be prevented in any case. Communication in the society begins at primary school level.

In this study, students' using their communication skills in Turkish lessons to what extent was examined according to teachers' opinions.

In this study, it was attained that teachers agree with the indication of students' not using the communication skills in Turkish classes effectively.

In this study, data were obtained through a questionnaire developed by the researcher. The reliability and validity of these survey questions have been proven by an expert. SPSS 16 programme have been used for this study. T-test, anova frequency, percentage, posthoc LCD tests have been used in the analysis.

Keywords: Communication, Communication Skills, Turkish Classes

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLO LİSTESİ	X
ŞEKİL LİSTESİ	XI
KISALTMALAR	XII
ÖNSÖZ	XIII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN	7
2.1. Kavramlar	7
2.2. Türkçe Öğretim Programı	9
2.2.1. Türkçe (1-5) Öğretim Programı	9
2.2.2. Programın Tarihsel Gelişimi	11
2.2.3. Programın Vizyonu	16
2.2.4. Programın Temel Yaklaşımı	17
2.2.5. Programın Özellikleri	18
2.3. Türkçe Öğretiminde Programın Yapısı	20
2.3.1. Genel Amaçlar	20
2.3.2. Temel Beceriler	21

2.3.2.1. Türkçeyi Doğru Ve Etkili Kullanma Becerisi.....	23
2.3.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi.....	24
2.3.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi.....	26
2.3.2.4. İletişim Becerisi.....	27
2.3.2.5. Problem Çözme Becerisi.....	39
2.3.2.6. Araştırma Becerisi.....	41
2.3.2.7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi.....	44
2.3.2.8. Girişimcilik Becerisi.....	45
2.3.2.9. Karar Verme Becerisi.....	46
2.3.2.10. Metinler Arası Okuma Becerisi.....	48
2.3.2.11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi.....	49
2.3.3. Öğrenme Alanları.....	50
2.3.3.1. Dinleme.....	52
2.3.3.2. Konuşma.....	53
2.3.3.3. Okuma.....	54
2.3.3.4. Yazma.....	55
2.3.3.5. Görsel Okuma Ve Görsel Sunu.....	56
2.3.4. Kazanımlar.....	57
2.3.5. Öğrenme-Öğretme Süreci.....	57
2.3.6. İlk Okuma-Yazma Öğretimi.....	58
2.3.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	58
2.3.6.2. Bitişik Eğik Yazının Özellikleri.....	59
2.3.7. Etkinlikler.....	59
2.3.8. Temalar.....	59
2.3.9. Ölçme ve Değerlendirme.....	60
2.3.10. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem Teknikler.....	60
2.3.10.1. Çözümleme ve Bireşim.....	61
2.3.10.2. Tümevarım - Tümdengelim.....	62
2.3.10.3. Soru-Cevap Yöntemi.....	63
2.3.10.4. Dramatizasyon Yöntemi.....	64
2.3.10.5. Keşfettirme Yöntemi.....	64
2.3.10.6. Anlatma Yöntemi.....	65

2.3.11. Türkçe Öğretim Programındaki Yenilikler	65
2.3.12. Uygulanan Türkçe Programı ile Yeni Türkçe Programı'nın Karşılaştırılması (1–5. Sınıflar)	67
2.3.12.1. Mevcut Program	68
2.3.12.2. Yeni Programda Getirilen Yenilikler	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	71
3.1. Araştırmanın Modeli	71
3.2. Evren Örneklem	71
2. 2 Veri Toplama Araçları	72
2.3 Verilerin Analizi	73

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLARI	74
4.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	74
4.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algıların Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	74
4.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	76
4.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	77
4.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	79
4.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	82
4.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	85
4.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	87

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER	89
5.1. Sonuçlar.....	89
5.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	89
5.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	89
5.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	90
5.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	91
5.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	91
5. 2. Öneriler	92
KAYNAKLAR	95
EKLER.....	99
ÖĞRENCİLER, TÜRKÇE DERSİNİ SEVEREK DİNLER.....	105
ÖZGEÇMİŞ	106

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler	71
Tablo 2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Algılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	74
Tablo 3. Öğrencilerin Grupla Çalışma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	76
Tablo 4. Öğrencilerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	77
Tablo 5. Öğrencilerin Kendini İfade edebilme ve Empati Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	79
Tablo 6. Öğrencilerin Kendini Tanıma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	82
Tablo 7. Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	85
Tablo 8. Öğrencilerin Hatlarla Başa Çıkabilme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	87
Tablo 9: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	99
Tablo 10: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	100
Tablo 11: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	101
Tablo 12: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcudu değişkenine Göre Dağılımı	103
Tablo 13 : Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Akademik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	105

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. İletişim Süreci	28
Şekil 2. Ortak Yaşantı Alanı.....	30

KISALTMALAR

LSD	: En önemli fark
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
MLO	: Müfredat Laboratuvar okulları
F.Ü.	: Fırat üniversitesi
KMO	: Kaiser Maier Olkin
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)
MWU	: Mann Whitney U
YİP	:Yeni İlköğretim Programı

ÖNSÖZ

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellik dildir. Dil, düşünme ve iletişim aracıdır. Bu nedenle, bireyin iletişim yeteneğini büyük oranda dili kullanabilme becerisi belirler. İnsanlar, söz konusu bu beceri sayesinde birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini aktarır, aralarında sosyal bir bağ oluşturabilirler. Dili iyi kullanabilen öğrenci iletişim becerisini de geliştirir.

Bireylerin bildiklerini, duyduklarını ve öğrendiklerini ifade etmelerine olanak sağlayan, öğrencinin okul yaşamında gerekse okul sonrası yaşamında duygularını ifade edebilmesi açısından iletişim becerisinin gelişmesi önemlidir. Bu nedenle iletişim becerilerinin geliştirilmesinde öğrenciyi merkeze alan yöntemlere gereksinim duyulmaktadır

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin değerli katkıları söz konusudur. Araştırmanın her aşamasında bana rehberlik eden, değerli görüşleriyle beni yönlendiren, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Feyzullah EZER'e ve danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca anketlerin analiz edilmesi sırasında yardımını esirgemeyen değerli hocam sayın Doç. Dr. Burhan AKPINAR'a çok teşekkür ederim.

Bütün eğitim- öğretim hayatım boyunca maddi manevi desteğini esirgemeyen babama, anneme ve kardeşlerime teşekkürü borç bilirim.

Tezimi hazırlarken desteğini esirgemeyen arkadaşlarım Hatice ŞENTÜRK'e ve Seval HALLAÇ'a teşekkür ederim. Son olarak anketleri uygulayan Şırnak ilindeki meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İnsan, doğduğu andan itibaren çevresindeki kişilere ihtiyaç duyar ve onlarla etkileşim halindedir. Yaşı ilerledikçe etkileşimde bulunduğu insanlar ve çevresi artar, doğuştan getirdiği niteliklerle diğerleriyle etkileşerek zaman içinde toplumun kabul ettiği değer sistemini öğrenerek yetişkinliğe hazırlanır. İnsanın toplumsallaşmasında ve öğrenmesinde iletişimin önemi büyüktür. Bu aşamaya gelmede görev üstlenen kurumlar ise aile, okul ve çeşitli topluluklardır. Çocuğun ilk toplumsallaşmaya başladığı yer ailesi sonra okuludur.

Bireyin topluma uyumunu sağlamak için kurulmuş, toplumsal açık bir sistem olan okulun en önemli öğelerinden biri öğretmendir. Öğretmen sınıfta öğrencilerin başarısından en başta sorumlu olan kişidir. Öğretmenin sınıftaki başarısından sosyal yeterliliği, teknik yeterliliğinden daha etkilidir. Öğretmenin öğrencilerini oldukları gibi kabul etmesi, onlarla uygun şekilde iletişim kurması ve bu beceriyi onlara da kazandırması yüksek başarı yakalamalarına katkıda bulunacaktır.

Sosyal yaşamı gereği herkes duygu ve düşüncelerini aktarabilmek amacıyla çevresi ile iletişim kurabilmeli ve kendisiyle iletişim kurulabilmesine olanak tanınmalıdır. Başka bir deyişle öğretmenin etkin bir süreç olduğu kabul edilerek, öğrenenin akranlarıyla, öğretmenleriyle, ailesiyle ve diğer kişilerle karşılıklı bir sosyal etkileşim içinde bulunması gerekmektedir (Demirel,2006:12).

Hızla değişen dünyamızda, ulusal ve evrensel kültür birikimini tanıma, bu birikime katkıda bulunma; bilgilenmeyi, çağdaş dünyanın anlamını, değerlerini, sorunlarını kavramayı ve yorumlamayı gerektirir. Bireylerin bu süreçteki başarıları; ulusal ve evrensel değerler bütününe kendi bilgi, tutum, duygu, düşünce ve beceri alanlarından geçirecek paylaşabilmesiyle ilişkilidir. Bireyin paylaşım sürecindeki etkililiği ise, onun bulunduğu çevreyle etkileşimi ve iletişimi belirler (Sever, 2004:299).

İletişimin olmadığı yerde, öğrenme ve öğretme söz konusu olamaz. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerle olan günlük etkileşimlerinde iletişim sürecine etkin olarak

katılırlar. İletişimin amacı karşımızdaki kişilere anlaşılabilir mesajlar göndermek ve karşımızdaki kişilerin tutum ve davranışlarında bir değişiklik yaratmaktır. Dolayısıyla eğitim ile iletişim neredeyse iç içedir. Başarılı ve etkili bir iletişim kurmadan eğitim gerçekleştirmek mümkün değildir.

Toplumsallaşmanın temellerinin oluşturulduğu okullarımızda 2005-2006 Öğretim yılından itibaren uygulamaya başlanan ilköğretim programlarından birisi de Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5 sınıflar)'dır. Türkçe programları, Türk insanının dil becerilerini geliştirerek bu dille yazılmış bilim ve sanat eserlerini anlayan, yorumlayan, değerlendiren ve kendine, topluma pay çıkarabilen bireyler yetiştirmek amacıyla hazırlanır. Bu programda, öğrencinin kendisinin bilgiye ulaşması, ulaşılmış olduğu bilgiyi kullanması ve yeni bilgiler üretme becerisini kazanması ve kazanmış olduğu bu beceriyi yaşam boyu sürdürmesi amaçlanmaktadır. Bu program ile öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirerek, bilgiyi yapılandırması beklenmektedir. Böylece bilginin karşılaşılan yeni bir duruma çevrilmesi ve uygulanması önem kazanmaktadır.

Ülke genelinde 2005–2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim Türkçe programında yer alan temel becerilerin en önemlilerinden olan iletişim becerisini Türkçe dersinde kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde problem durumu, çalışmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Bir toplumun kalkınmışlığı o toplumu oluşturan insanların eğitim düzeyi ile paralellik göstermektedir. Kişileri eğitilmiş, donanımlı olan toplumların kalkınmış olması yadsınamaz bir gerçektir. Ülkelerin kalkınmaları, çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmelere ayak uydurmaları eğitilmiş bireylerin yetiştirilmesi ile olacaktır. Yalnız çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanının da yeni bir yapılanma içerisine girilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu yapılanmayla birlikte bireylerin sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin yeniden ele alınıp düzenlenmesi, çağdaş öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarının ön plana çıkması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde kullanılan yöntemler kadar iletişim kabiliyetlerinin de çok önemli bir yeri bulunmaktadır. İletişim, öğrencilerin çevrelerindekiyle iyi ilişkiler kurabilmesine, kendini ifade edebilmesine, karşısındakinin duygularını anlayabilmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin; iletişim ile ilgili temel becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri gerekmektedir.

Yaşam bölgelerinde öğrencilerin kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, farklı seviyelerde bulunan dil becerilerini geliştirebilmeleri, iletişim becerilerini kullanabilme düzeylerinin yüksek olması ile mümkündür. Bu da ancak Türkçe öğretimi ile sağlanmaktadır.

Türkçe dersinde hedeflenen, öğrencilerin "Türkçeyi doğru ve etkili kullanan; kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen; bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan; haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı; okumaktan ve öğrenmekten zevk alan; bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren" bireyler olarak yetiştirilmesidir (Özatalay;2007, 27).

Günümüzde baş döndürücü bir hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimi her yönüyle etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, yapılandırıcı, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme, eğitim yaklaşımları

ön plâna çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim ve öğretim sürecinde, öğretmeni merkeze alan anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenciyi merkeze alan anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (Firdevs, 2004).

2005–2006 öğretim yılında ülkenin tüm ilköğretim okullarının birinci kademesinde yapılandırmacı anlayış merkezde olmak üzere, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli öğrenme yaklaşımlarının da yararlandığı yeni bir program uygulanmaya başlamıştır.

Yapılandırmacı öğretim anlayışı öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlamış ve zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Bu öğretim anlayışında temel alınan noktalar öğrencinin bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz yapması ve bu süreçte düşünme alışkanlığını kazanması, geçmişteki yaşantıları ile yeni yaşantılarını birleştirmesidir. Yeni yaklaşımla öğrencinin bilgiyi tekrarlaması değil, bilgiyi transfer ederek yeniden yapılandırılması istenmektedir (Özatalay,2007:28).

Bu sebeple öğrencilere akademik bilgi kazandırmak, onları çeşitli konularda öğretmenin yanı sıra becerilerini de geliştirmek amacıyla İlköğretim (1-5. sınıflar) Türkçe Programında bazı beceriler, öğrencilere kazandırılacak ortak beceriler olarak kabul edilmiştir.

Türkçe dersi, bilindiği gibi diğer bütün derslerin ve yaşamda iletişimin temeli olan bir derstir. Dilini yeterince bilmeyen, onu gerektiği şekilde kullanamayan kişilerin her hangi bir konuyu anlaması ve anladığını ifade etmesi olanaksızdır.

Türkçe (1–5) Öğretim Programında öğrenme alanları, dil becerileri, zihin becerileri ve öğrencinin bir ömür boyu kullanacağı temel beceriler olarak üç alanda yoğunlaşmıştır. (Özatalay,2007:28).

Yukarıdaki açıklamalara bağlı olarak bu çalışmanın temel problemi ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kazanmalarının ne düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesidir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini ne düzeyde kullandıklarını ilişkin öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

Alt Amaçlar

1. Öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin hizmet yılı ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin mezun oldukları kademe ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Okullardaki sınıf mevcudu sayıları ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Çağın gereksinimleri doğrultusunda her alanda olduğu gibi eğitim alanında da dönem dönem değişiklikler olmuştur. Son yapılan değişiklikler ise 2004 yılında yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak oluşturulan program değişikliğidir. Bu programda öğretmenin rehber, öğrencinin ise merkezde olduğu bir Türkçe öğretimi ön görülmektedir. Öğrenciler bu süreçte Türkçe öğretim programı kapsamında belirlenmiş olan temel becerilerini kazanacaklardır. Temel becerilerinin gelişmesi ile sosyal ve toplumsal hayatta her fertle sağlıklı bir iletişim kurabileceklerdir.

Yeni uygulanmaya başlanan bu programla öğrencilere kazandırılması hedeflenen, yaşamının her anında kullanacağı temel becerilerden biriside iletişim becerisidir. İletişim yaşamın her anında var olduğu insanın da diğer canlılardan ayrılan özelliği konuşabilmesi, iletişim kurabilmesi olduğuna göre bu becerinin

ilköğretim yıllarında temelleri sağlamlaştırılmalıdır. Bu sorumluluk başta aile, öğretmen olmak üzere toplumun tüm fertlerine düşmektedir.

Bu çalışmada da ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi hedeflenirken yine bu çalışmanın daha sonra bu konuda yapılacak olası çalışmalara ışık tutması umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
2. Öğretmenlerin anket aracılığıyla belirttikleri görüşler gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2010–2011 eğitim-öğretim yılında, Şırnak il merkezinde bulunan 39 okulda 5. Sınıfı okutan 74 öğretmen olduğundan İdil ilçesindeki 25 okuldaki 26 öğretmene de uygulanmıştır, toplam 5. Sınıfı okutan 100 öğretmenle sınırlıdır.
2. Yeni ilköğretim programındaki 5. Sınıf Türkçe dersi ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN

2.1.Kavramlar

Eğitim: Taşpınar'ın 2005 yılında Bilen'den aktardığına göre ; “bir ülkenin istenmeyen durumdan, istenilen duruma getirilmesi” olarak tanımlanmış, Küçükahmet ise (1992:2) “bireyi topluma yararlı hale getirme” olarak tanımlamıştır.

Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istedik yönde değişiklik oluşturma sürecidir(Ertürk,1993:2).

Öğretim: Erden' e göre öğretim (1998:20), okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğrenme etkinlikleridir. Demirel ve Ün ise öğretimi (1987:12), öğrenmenin belirli amaca yönelik olarak planlanması ve uygulanması olarak tanımlamaktadırlar(Taşpınar,2005:2).

Program: Özatalay'ın 2007 yılında Türk Dil Kurumu'ndan aktardığına göre; "Belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü, izlenice; Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı." sözleriyle açıklanmaktadır. Tabii bu tanım yaşamın her alanını kapsamakla birlikte doğal olarak eğitim öğretim konusunda yapılması gerekenleri de kapsamaktadır.

Eğitim Programı: Yunanca kökenli bir kelime olup yapılması gerekli bir işin bölümlerini, her bölümün nasıl yapılacağını ve yapılış zamanını gösteren bir tasarıdır(Boydak Özkan,2004:6). Ertürk (1972:13) eğitim programını; bireyde gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını içeren bir bütün olarak açıklamaktadır.

Eğitim programı öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir(Demirel, 1999:9).

Varış (1988:5) ise eğitim programını bir okul ya da eğitim kurumunda yer alan ve bütün eğitim faaliyetlerini kurum içi ve kurum dışı tüm eğitim etkinlikleri olarak tanımlamaktadır.

Öğretim Programı: Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan ve bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır(Variş,1988: 18). Eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri tutum ve tavırların ders grupları olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir(Külahçı, 1995:9).

Yeni İlköğretim Programı: MEB, TTK Başkanlığının 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmak üzere kabul edilen İlköğretim Matematik (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Türkçe (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Hayat Bilgisi (1, 2 ve 3. Sınıf), İlköğretim Sosyal Bilgiler (4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Fen ve Teknoloji (4 ve 5. Sınıf) dersi öğretim programlarıdır(Kan,2006:6).

Türkçe öğretim programı: Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmış öğretim programıdır(Özatalay,2007:52).

Kazanım: Öğrenme- öğretme süreci içerisinde plânlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2005: 22)

Yapılandırmacı Yaklaşım: Bireylerin öğrendikleri bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını ortaya koyan ve bilgiyi temelden kurmaya yarayan yaklaşımdır (Demirel,2004).

Yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgilerin üzerine bina edilir. Yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir.

Beceri: Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneğine beceri ya da maharet denir.

Temel Beceri: Öğrencilere bir konunun kavratılmasında, öğretilmesinde esas olan, mutlaka kazandırılması gereken beceriler temel becerilerdir. Yapılandırmacı öğretim anlayışında öğrencilerin hem Türkçeyi daha iyi öğrenerek kullanabilmeleri, hem de yaşamla ilgili genel bilgi ve alışkanlıkları kazanabilmeleri amacıyla on bir tane temel beceri belirlenmiştir.

Öğrenme-öğretme süreci sonunda öğrencilerin kazanması, geliştirmesi ve yaşama transfer etmesi hedeflenen yetenekler temel beceriler olarak kabul edilir.

İletişim: Herhangi bir bilgi (İnformation) paylaşma eylemidir. Bireyler arası ilişkiler ve gurup içi etkinliklerdir. Herkesin farkında olduğu ancak tam olarak tanımlayamadığı bir olgu. İki veya daha çok insan arasında anlaşma için gerçekleştirilen değişimdir. Herhangi bir etkin anlamda, düşüncelerin karşılıklı değişimidir. Düşüncelerin, kanıların veya bilginin, söz, yazı veya işaretler yoluyla değişim ve paylaşımıdır (Demiray, 2008:9).

2.2. Türkçe Öğretim Programı

2.2.1. Türkçe (1-5) Öğretim Programı

Günümüzde bilgi yoluyla aydınlanma ihtiyacı, ulusları çağda öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarını yapılandırmaya yöneltmiştir. Öğretim programları, eğitimin genel amaçlarında tanımlanmış olan insan tipini yetiştirmeyi amaçlayan kuramsal ve uygulamalı yapılar olarak tanımlanabilir. Öğretim programlarının kuramsal ve uygulamalı alt yapısı, öğrenme kuram ve yaklaşımları ölçüt alınarak hazırlanmaktadır. Özellikle son yıllarda birçok ülkede yapılandırmacı öğrenme kuramıyla öğretim programlarının alt yapısı oluşturulmaya çalışılmaktadırlar. Ülkemizde de uzun yıllardır öğretim programlarında yaşanmakta olan sorunları ortadan kaldırmayı, çağdaş, bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünen, sorunlara çözüm üretebilen, öz güveni yüksek bireyler yetiştirmeyi hedefleyen ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel ölçüt alan yeni öğretim programlarının hazırlanması çalışmaları 2004 yılından buyana başlamış bulunmaktadır. Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla

ilgilenmekte ve ilkeleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2003: 60).

Yapılandırmacılık, bir öğretim modelinden çok, bir öğrenme yaklaşımı ve felsefesidir. Türkçe öğretim programında, bu felsefi kuramın ilke ve özelliklerinden yararlanılarak öğretim süreçlerinin düzenlenmesi, geliştirilmesi hedeflenmektedir. Türkçe (1-5) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 14).

2004 Türkçe (1-5) Öğretim Programında, öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini kazanması ve bunu yaşam boyu sürdürmesi amaçlanmaktadır. Bu program ile öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirerek, bilgiyi yapılandırması beklenmektedir. Böylece bilginin transferi yani yeni bir duruma çevrilmesi ve uygulanması önem kazanmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006:12).

Türkçe programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirmeyi hedefler (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005:9).

“Hayat boyu devam eden Türkçe öğretimi duygu ve düşüncelerimizi rahatlıkla ifade ettiğimiz, iletişimimizi sağlayan bir derstir. Türkçe öğretiminde en önemli hedef; okuyan, okuduğunu sorgulayan, anlayan, anladığını hayatta uygulayan bireyler yetiştirmektir” (Elvan,2007: 10).

Öğrencilerin Türkçe dersiyle, Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireyler olacağı hedeflenmiştir (Özatalay, 2007: 13).

Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (Güneş, 2004:14).

Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla; Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum beklenmektedir (Güneş, 2004: 15).

Türkçe (1–5) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 14).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe Öğretim Programı; öğrenme, öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenin rolünde önemli değişiklikler getirmeyi hedeflemektedir. Buna göre öğrenme; öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayalıdır. Bu nedenle öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme alanları bütün olarak ele alınmalıdır. Bu yaklaşımda, öğrencinin öğrendiği her bilgi bir sonraki bilginin alt yapısını oluşturur. Yeni bilgiler önceden yapılandırılmış bilgiler üzerine oturtulur; ikisi arasında anlamlı bağlar kurulur ve bütünleştirilir. Bu işlem bilginin biriktirilmesi ya da üst üste konulması demek değil, bilgi üzerinde düşünülmesi, bilginin anlamlandırılması, analiz edilmesi ve ön bilgilerle yeniden sentezlenmesidir (MEB, 2005: 158).

2.2.2. Programın Tarihsel Gelişimi

Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki eğitim kurumlarında Türkçe öğretimi, Tanzimat dönemiyle başlamıştır. Bu dönemde açılan rüştiyelerin eğitim

programlarında ana dil olarak Türkçe'nin öğretimine büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006:7).

Cumhuriyetin kurulmasıyla eğitim açısından bir 'eğitim devrimi' ve 'devrim eğitimi' süreci yaşanmıştır. Cumhuriyet dönemindeki farklı kültür ve eğitim politikaları uygulamada da farklılıklara yol açmış ve bu durum, eğitim programlarının felsefi temellerinin değişmesine neden olmuştur (Kan, 2006: 13).

Türkçe ve edebiyat öğretiminin programlı ve şuurlu bir şekilde verilmesi Atatürk'le başlamıştır. Atatürk'ün eğitim hakkındaki düşünceleri, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı "*Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu*" ile uygulamaya konulmuştur. Bu kanun ile eğitim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir (Demirel ve Şahinel, 2006: 7).

1924 programında Türkçe dersi ile ilgili en önemli değişikliğin isim değişikliği olduğu dikkat çekmektedir. Eski programda "Lisan-ı Osmani" olarak bilinen ders, 1924 programında "Türkçe" dersi olarak yer almıştır (Dursunoğlu, 2003: 3).

1924 programı, Türkçe dersleri için oldukça genel bilgiler veren bir çerçeve program niteliğindedir (Akyol ve diğerleri, 2007: 8).

1926 programında dersler ünitelerden oluşmaktadır; ancak içerik bakımından birbirinden bağımsız konulardan oluşmuştur ve çok yüküldür. Hayat Bilgisi ve Yurt Bilgisi gibi birbiriyle ilişkili derslerin yerel özelliklere göre işlenebileceği öngörüsü programın esnek yönlerinden biri olarak dikkat çekmektedir. Ancak programdaki içeriğin yüklü olması bu esnekliği ortadan kaldırmaktadır (Kan, 2006: 30).

Programın Türkçe dersi açısından en çarpıcı özelliği yeni Türk harflerinin kullanıldığı ilk program olmasıdır. Program her ne kadar yeni alfabenin kabulünden önce yürürlüğe girmiş olsa da yeni harflerin kabulünden sonra, okuma-yazma ve Türkçe dersi öğretimi açısından gerekli değişiklikler yapılarak yeni duruma uyarlanmıştır (Tazebay ve diğerleri, 2000: 39).

1928 yılında kurulan "*Dil Heyeti*", dilimizin seslerini Batı dillerini ve Lâtin harflerinin bu dillere nasıl uygulandığını inceleyerek; dilimizdeki sesleri

gösterebilmek için Lâtin harflerinden 29 harfte karar kılmışlardır. 29 harfli yeni Türk alfabesinin 1 Kasım 1928 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinde kabul edilmesiyle eğitim ve öğretim hayatımızda yeni bir dönem başlamıştır. Ayrıca, Dil Heyeti, Türkçedeki kelimelerin yeni Türk harfleriyle nasıl yazılacağını gösteren bir “*İmlâ Lugati*” çıkarmıştır (Dursunoğlu, 2003: 5).

1929 yılında yayınlanan Türkçe öğretim programı, dil edebiyat öğretimini bütüncü yaklaşımla ele almış ve Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir (Demirel ve Şahin, 2006: 8). Bu programda Türkçe derslerinin bilgi vermekten çok öğrenciyi aktif kılmaya dönük olması, gramer, takrir (anlatım), edebi kıraat(okuma) gibi derslerin bir bütün olarak değerlendirilmesi, diğer derslerin öğretmenlerinin de öğrencilerin dili kullanmalarına dikkat etmesi gerektiği vurgulanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 8).

1936 ilkököl programında okuma, inşaat, tahrir, gibi etkinlikler ayrı bir ders olarak değil de Türkçe dersi adı altında ve birbirini tamamlayıcı nitelikte ele alınmıştır. Programda beşinci sınıflar için Türkçe dersine haftada altı, yazı dersine ise haftada bir saat yer verildiği görülmektedir. Okuma çalışmalarının basit kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmesi yoluna gidilmiştir (Tazebay ve diğerleri, 2000: 45).

1936 yılında Atatürk, iyice incelenip kuralları belirleninceye kadar dil bilgisi öğretiminin okullardan kaldırılmasını emrettiği için dil bilgisi öğretimi programdan çıkarılmıştır (Dursunoğlu, 2003: 13)

1936 programında ilk kez Milli Eğitim ilke ve amaçlarına yer verilmiştir. Programın amaçları arasında dikkat çekici olanlardan biri, Türk dilini ulusal bir dil yapabilme fikri olarak karşımıza çıkmaktadır. 1943 yılında toplanan II. Milli Eğitim Şurasında, ilkököl Türkçe programının amaç ve ilkelerinin belirlenmiş olmasına karşın içerikteki düzensizliğin hedeflere ulaşmayı zorlaştırdığı, bu durumun öğretim ilkelerine ters düştüğü ve kitapların da bu konuda yetersiz kaldığı vurgulanmıştır (Kan, 2006: 31).

1936 programının çağdaş program geliştirme anlayışına daha yakın bir biçimde düzenlenmiş ve detaylandırılmış yeni hali 1948 İlkokul Programı olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Bu programda ilk kez Milli Eğitimin amaçları belirtilmiştir ve bu amaçlar toplumsal, kişisel, insanlık münasebetleri ve ekonomik hayat başlıklarıyla ele alınmıştır (Kan,2006: 32).

1948 programı ile okuma yazma, cümle yöntemi kullanılarak yapılmıştır ve yine bu programda bitişik eğik yazı hakkında bilgi verilmiş ve örnekler sunulmuştur (Tazebay ve diğerleri, 2000: 70).

Beş yıllık bir süre ile denenen 1962 İlkokul Programı taslağında Türkçe dersine ilişkin önemli bir değişikliğe rastlanmamıştır. Bu programda, beşinci sınıflar için Türkçe dersine haftada altı saat yer verilmiştir. Türkçe öğretim programında "Türkçe Derslerinde Yapılacak Çalışmalar ve Çocuklara Kazandırılacak Beceriler" başlığı ile amaç niteliği taşıyan ifadeler içeriği oluşturmaktadır (Tazebay ve diğerleri 2000: 90).

1968 İlkokul Türkçe Öğretim Programında derse ilişkin genel amaçların yanı sıra okuma, sözlü ve yazılı anlatım, imla, dilbilgisi, inşat başlıkları altında bu becerilerin amaçları belirtilmiştir ve her becerinin sınıf düzeyindeki özel amaçlarına da yer verilmiştir. Türkçe dersine, beşinci sınıf düzeyinde haftada altı saat yer verilmiştir. Ayrıca bu programda dilbilgisi konuları örneklerle açıklanmıştır ve ilk okuma yazma çalışmalarında izlenecek yol maddeler halinde belirtilmiştir (Tazebay ve diğerleri 2000: 119). Yazı çalışmalarında büyük ve küçük harflerin birlikte kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Kan, 2006: 32).

1981 programı, Türkiye’de yeni uygulanmaya başlanan çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmıştır. Program genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006:8).

Programda okuma, dinleme, izleme, sözlü anlatım, yazılı anlatım ve dil bilgisiyle ilgili “öğrencilere kazandırılacak davranışlar” her sınıf seviyesine göre ayrı ayrı belirlenmiştir. Ayrıca “Yöntem” başlığı altında bir Türkçe dersinin nasıl işleneceği anlatılmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

1981 yılında toplanan X. Milli Eğitim Şurasında eğitim programları konuşulmuş ve yeni bir model kabul edilmiştir. Kabul edilen modele göre aşağıdaki anlayışlar ön plana çıkmıştır:

- Eğitim sistemini Atatürkçü çizgide bütünleştirmek,
- Sistemin her düzeyinde mesleki ve teknik eğitime ağırlık vermek,
- Zenginleştirilmiş programlarla öğrencilere yeni ilgi alanları yaratmak,

Bu anlayışlarla eğitim sürecinin kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. Bu dönemde ortaya konan önemli noktalardan biri de sekiz yıllık kesintisiz eğitimidir. Sekiz yıllık eğitime duyulan ihtiyaç bu dönemde eğitimle ilgili bütün raporlarda ve şuralarda yer almıştır (Kan, 2006: 33).

1981 programının genel yapısının karmaşık olduğu söylenebilir. “öğrencilere kazandırılacak davranışların yeterince iyi düzenlenmediği ve sınıflara göre farklılaşmanın sağlıklı biçimde gerçekleştirilemediği görülmektedir. Bununla birlikte 1981 programı şu açılardan daha önceki programlardan üstündür:

- a. “Dinleme becerisi” ile ilgili davranışlara ilk defa yer verilmiştir.
- b. “Ölçme ve Değerlendirme” ilk defa ayrı bir bölüm olarak yer almıştır.
- c. Önceki programlara göre çok daha ayrıntılı biçimde hazırlanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

Genel amaçlar dikkate alındığında 1968 ve 1981 programları arasında önemli bir farklılığın olmadığı; her iki programda da değerlendirme ögesinin ihmal edildiği; 1968 programında derslerde kullanılabilecek araç gereçlere yer verilirken 1981 programında bu bölümün bulunmadığı dikkat çeken hususlar olarak kendilerini göstermektedir (Tazebay ve diğerleri, 2000: 131–136).

Milli Eğitim Bakanlığında program geliştirme çalışmaları 1990 yılında Dünya Bankası desteğinde başlatılan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile önemli gelişmeler göstermiştir. Bu projenin temel amacı müfredat programlarını yenilemek ve geliştirmek, ders kitapları ve öğretim materyallerinin kalitesini yükseltmek olmuştur.

Program geliştirme çalışmalarında bir başka önemli aşama da 1994 yılından itibaren uygulanan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) uygulamaları olmuştur (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda Türkçe programı 2005 yılında yenilenmiştir. Yeni program hazırlanırken 1981 programından farklı olarak ilköğretim 1. kademe (1–5. sınıflar) ve 2. kademe (6–8. sınıflar) için farklı öğretim programları hazırlanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 11).

TTK 12.07.2004 tarih ve 118 sayılı kararı ile kabul edilen ilköğretim Türkçe (1-5. sınıflar) Öğretim Programı 2005-2006 Öğretim Yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır (Demirel ve Şahinel, 2006:9).

Program temel beceriler, genel amaçlar, öğrenme alanları (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu), kazanımlar, kazanımlara göre etkinlikler ve kazanımlarla ilgili açıklamaları içermektedir (Demirel ve Şahinel, 2006:9).

2.2. 3. Programın Vizyonu

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (Demirel ve Şahinel, 2006:12). Program; öğrencilerin yaşam için gerekli olan becerileri kazanmaları, geliştirmeleri ve etkili iletişim kurmaları amacıyla hazırlanmıştır.

MEB (2005) günümüzün ve geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla ;

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,

- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

2.2.4. Programın Temel Yaklaşımı

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 10).

Türkçe öğretim programının temel yaklaşımı; öğrenenin, öğrenme ortamını diğer öğrenciler ve öğretmenle iletişim kurarak keşfettiği ve öğrenme deneyimlerinden anlam oluşturduğu, dünyaya anlam yükleyebildiği, anlamayı kendi deneyimlerine dayalı olarak kendinin oluşturduğu bir yaklaşımdır (Demirel ve Şahinel, 2006:13).

Türkçe Öğretim Programının dayandırıldığı yapılandırıcı yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan, bilginin öğrenci tarafından aynen alınmadan, kendinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi kullanarak, oluşan öğrenme sürecinin içinde öğrenciyi aktif kılan; öğretmeni de yol gösterici ve yardımcı olarak gören öğretim sürecidir. Bu süreçte bireyin mevcut deneyimleri, öğrenmeleri ve inançları önemli bir etkiye sahiptir. Bu açıdan öğrenme bireyseldir. Diğer taraftan da içinde bulunduğu toplum tarafından bırakılan kültürel mirasla, kendi kültürel birikimi arasında bir etkileşimde bulunur. Bu açıdan öğrenme bir paylaşımdır (Odabaşı, 2007: 22).

Yapılandırıcılık, bilgi inşası anlamında kullanılır. Yapılandırıcı öğrenme, öğretmen merkezli bir anlayış değil, öğrenci merkezli bir anlayıştır. Yapılandırıcı

öğrenmede öğrenci aktif öğrenmeyle eski bilgilerin üzerine yeni bilgilerini anlamlandırır. Türkçe dersi öğretim programında yapılandırıcı yaklaşımla beraber çoklu zekâ yaklaşımı da karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin zekâ özelliklerine göre öğrenmeleri de farklılık göstermektedir. Bu yaklaşımlarla da bireylerin derslere ilgileri artmakta, öğrenme zevkli kılınmaktadır (Elvan, 2007: 11).

Yapılandırıcılık, gelenekselleşmiş olan, sadece bireyin gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarını göz önüne alan davranışçı paradigmaya karşı olarak çıkmıştır. Davranışçılıkla birlikte daha sonra ortaya çıkan biliş kavramı davranışçılıktan yapılandırıcılığa olan geçiş arasında bir köprü görevi sağlamıştır. Aslında, davranışçılıktan biliş psikolojisine ve oradan da yapılandırıcılığa geçiş, dışsal bir bakış açısından içsel bir bakış açısına doğru bir değişmeyi yansıtmaktadır (Yurdakul, 2004:13).

Öğrenme sürecinde, ön bilgilerin harekete geçirilerek bilginin yeniden üretilmesi yerine yeniden oluşturulması, gelişim düzeylerinin dikkate alınması, etkili iletişim kurulması, uygulama ve değerlendirme yapılması yapılandırıcı yaklaşımın asıl içeriğidir. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrencinin etkin katılımına ve öğretmenin rehberliğine ağırlık vermektedir (MEB, 2005: 11).

Geleneksel öğretimde baskın olan ezbercilik, bu program yaklaşımıyla yerini merak duyma, kuşku duyma, deneyerek öğrenme, araştırma ve uygulama yapma ya bırakmıştır. Öğrenme daha çok öğrenci tarafından idare edilen, bireysel cevaplanabilen ve sosyal olarak aracılık eden bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenci etkin katılımcı durumunda öğrenerek kendi yaşamını şekillendiren birey durumundadır (Demirel ve Şahinel, 2006:13).

2.2.5. Programın Özellikleri

Bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek hazırlanan, çok sayıda akademisyen, uzman, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır(MEB, 2005: 11):

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı, grup çalışmalarına önem veren çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır.

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.

- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.

- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.

- Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.

- Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.

- Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.

- Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmalarını göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.

- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi

etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.

- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.

- İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir.

- Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.

- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, öğrenme, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik vb. becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.

2.3. Türkçe Öğretiminde Programın Yapısı

Türkçe Dersi öğretim programının yapısı genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.1.Genel Amaçlar

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin(Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005);

- Dinleme, konuşma, okuma yazma, görsel okuma ve görsel sunu, dil becerilerini geliştirme,
- Türkçeyi sevdirmeye, doğru ve etkili kullanımını sağlama,
- Zihinsel gelişimlere uygun olarak, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirme,
- Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını geliştirme,
- Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirme,
- Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirme,
- Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirme,
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirme,
- Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlama,
- Millî, manevî, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlama, Millî duygu ve düşüncelerini güçlendirme,
- Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve Dünya kültürünü tanımalarını sağlama,
- Okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırma olarak sıralanabilir.

2.3.2. Temel Beceriler

Öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimlerine bağlı olarak bir yıl sonunda veya beş yılın sonunda kazanacakları becerileridir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

Temel beceriler, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı

içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır (Güneş ve Akyol, 2005: 17).

Temel beceriler, programda bütün dersler için ortak alınırken, bazı beceri derslerine göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, metinler arası okuma ile kişisel sosyal değerlere önem verme yalnızca Türkçe dersinin temel becerileri olarak belirlenmiştir. Bu becerilerden “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerisi tüm derslerde geçerli ortak bir beceri olarak ele alınmıştır (Odabaşı, 2007: 12).

Dewey'e göre çocukların bilgi edinmesinde ve sosyal yaşama katılmasında eğitimin çok önemli bir yeri vardır. Bireyler bilgilerini kitapları okuyarak ya da öğretmenlerini dinleyerek elde etmezler, bilgilerini daha önce var olan yapının üzerine kendileri oluştururlar. Dewey'in fikirlerini de kapsayan yapılandırmacı anlayışta öğrencilerin ezberleyen değil, bilgiyi zihninde yapılandıran, üreten, öğrenmekten zevk alan kişiler olması hedeflenmektedir. Bu nedenle klasik öğretim anlayışının yerini öğrencinin merkezde olduğu, öğrenci özelliklerinin ve bireysel farklılıklarının göz önüne alındığı bir eğitim anlayışı almaktadır (Özatalay, 2007: 68).

Yapılandırmacı yaklaşım adı verilen bu anlayışla, öğrencilerin, eğitimle her biri öğrenci için ayrı bir önem, değer taşıyan aşağıda verilen temel becerileri kazanması hedeflenmektedir (MEB, 2005: 17):

1. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi
2. Eleştirel Düşünme Becerisi
3. Yaratıcı Düşünme Becerisi
4. İletişim Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Araştırma Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Karar verme Becerisi
10. Metinler Arası Okuma Becerisi
11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi.

Bu sıralamada yer alan temel beceriler içinde “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ile “Metinler arası okuma” ve “iletişim” Türkçe öğretimi ile doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Diğer beceriler üst düzey düşünme becerileri olup sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de geliştirilmesi esas olan becerilerdir. İlköğretim programının sonunda öğrencilerin bu temel becerileri ve davranışları kazanmaları beklenmektedir(Demirel ve Şahinel, 2006:15).

Programda söz edilen bu temel beceriler aslında başarılı bir bireyden beklenen temel becerilerdir ve hem toplumsal düzenin sağlanması hem de başarılı bireylerin yetiştirilmesi için bireylere bu becerileri kazandırmak gerektirmektedir.

2.3.2.1. Türkçeyi Doğru Ve Etkili Kullanma Becerisi

Dil düşüncenin evi, kültürel mirasın taşıyıcısı, kimlik ve kişiliğin aynasıdır. Bu sebeple her ülkenin eğitim sisteminde ‘dil becerilerini geliştirme’ öncelikli hedeflerdendir (Coşkun, 2005: 423).

Dil, bireylerin evrene bakış açılarını belirlediği gibi onların düşüncelerinin hem oluşturucusu hem de en önemli değişkenidir. Dil düşünceyi ifade ettiği kadar, onun gelişimini de sağlamaktadır.

Dilin iletişim aracı olması, düşünme aracı ve düşünmeyi yansıtıcı olması, ulusu meydana getiren önemli bir unsur olması ve kültürün aktarılmasındaki en etkili araç olması sebebiyle birey ve toplum yaşamında önemi büyüktür (Sever, 2004: 2–5). Bu sebeple eğitimin her kademesinde Türkçenin doğru güzel ve etkili kullanması gerekmektedir.

Demirel (1999: 33-59) Türkçenin etkili kullanılmasını sağlayacak temel dil becerilerini, dinleme becerileri, konuşma becerileri, okuma becerileri ve yazma becerileri olarak sıralamıştır. Birey önce dinler sonra konuşur daha sonra okur ve son olarak yazma becerisi kazanır. Bu dört temel becerinin işlevsel bütünlüğü dili meydana getirmektedir. Bu sebeple bu becerilerin birlikte kazandırılması gerekmektedir. Okullarda öğretim dili Türkçedir ve Türkçe dersi dışındaki dersler de Türkçe islenmektedir. Dolayısıyla; dil becerilerinin diğer bütün derslerde de öğrenciye kazandırılması gerekmektedir.

Öğrenciler dinleme ve okuma becerilerini bilgi alırken; yazma ve konuşma becerilerini ise kendilerini ifade ederken kullanmaktadır. Bu durum sadece Türkçe derslerinin özelinde değil; diğer bütün derslerde de aynıdır. O halde Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisinin bütün derslerde ortak beceri olarak kabul edilmesi önemli bir gerekliliktir.

Bireylerin özellikle doğru konuşma, düzgün yazma, duygu ve düşüncelerini pürüzsüz anlatma becerilerini kazanma konusunda özenle eğitilmesi gerekmektedir.

Yeni ilköğretim programlarında Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisi ve bu becerinin kapsadığı alt beceriler şöyle belirtilmektedir (MEB, 2005):

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi; okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilme; duygu, düşünce, hayal ve isteklerini açık ve anlaşılır bir şekilde eksiksiz ifade edebilme, Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurma, zengin bir söz varlığına sahip olma ve estetik bir bakış açısı kazanma gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi

Düşünme eldeki bilgilerin ötesine gitme, mevcut bilgilerden başka bilgilere ulaşma şeklinde tanımlanabilir. Yani düşünme becerilerine sahip olan bireyler, bilgiyi ne amaçla edindiklerini, nasıl kullanacaklarını ve bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilerek hareket ederler. Eleştirel düşünme bireyin elde ettiği bilgiyi sürekli sorgulayarak, standartlara ve ölçütlere göre değerlendirme ve bir yargıya varmasını sağlayan beceridir (Semerci, 1999: 12).

Eleştirel düşünme, bireyin kendi düşüncelerinin farkında olarak, başkalarının düşüncelerini de göz önüne alması ve bireyin kendi kendisini, başkalarını ve çevresindeki olayları anlamlandırmaya çalışan aktif bir süreçtir (Özden, 2003: 158).

Eleştirel düşünme, herhangi bir durum, sav veya olayın doğruluğunu, yanlışlığını değerlendirme ve karar verme sürecidir. Özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve özdenetimli düşünme şeklidir (Demirel, 2003: 36).

Birey, kendi kendini geliştirerek ve bazı temel adımları atarak eleştirel düşünmeye ulaşabilir. Öncelikle bireyin kendi düşüncesinin farkına varması, ona yön verebileceğini bilmesi gerekmektedir. İkinci adım, kişinin başkalarının düşünce süreçlerinin farkına varabilmesidir. Çünkü birey bu sayede kendi dışına çıkarak kalıplarından kurtulmuş olacaktır. Son adım ise öğrenilenlerin uygulanmasıdır. Birey gördüğü, öğrendiği ve kendisinde var olup geliştirdiği özellikleri hayata geçirerek, eleştirel düşünebilme becerisini yakalamış olacaktır (Kan, 2007: 58).

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında:

1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
4. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
5. Tutarsız yargıların farkına varabilme,
6. Etkili soru sorabilme,
7. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme,
8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzerleri vardır. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır.

Eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir (MEB,2005).

2.3.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi

Yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğrasın içinde var olan, insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yeti. Yaratıcılık, bilinen şeylerden yepyeni bir şey çıkarmak, yeni, özgün bir senteze varmak ve bir takım sorunlara, yeni çözüm yolları bulmaktır (Kan, 2007: 59).

Yaratıcılık, bireyin var olan kalıplardan kurtulması, anayoldan ayrılması ve farklı olmaktan korkmaması anlamına gelmektedir (Saban, 2000: 87). Selçuk ve Güner ise yaratıcılığı günlük hayatı renklendiren, karşılaşılan sorunlara çok yönlü çözümler üretmeye yarayan bir özellik olarak nitelendirmektedir (Selçuk ve Güner, 2004: 130).

İlköğretim yıllarında çocuğun yaşamına giren zengin ve farklı uyarıcılar, çocuğun yaratıcı düşünme becerisine katkıda bulunacaktır. Buradan hareketle yaratıcılık, kişinin kendisi ve başkaları için değerli ve orijinal bulunan ürünler ve düşünceler üretmesidir. Yaratıcılığın iki önemli bölümü vardır. Bunlardan birincisi keşfetme; hayal etme ve düşüncelerini kullanarak orijinali yakalama; ikincisi ise süreç; orijinali üretirken öğrenilmiş becerileri değerlendirme, test etme ve kullanabilmektir (Kan, 2007: 62).

Yaratıcı bireyler, toplum tarafından hem olumlu hem de olumsuz sayılabilecek davranışlar sergileyebilmektedirler. Selçuk ve Güner (2004) yaratıcı bireylerdeki ortak özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

- Risk alma: Hata yapmaktan, farklı düşünmekten ve kaybetmekten korkmazlar.
- Özgür düşünme: Düşüncelerle oynarlar.
- Yüksek enerjili olma: Fiziksel ve duygusal enerjileri yüksektir.
- Mizahı kullanma: Düşüncelerin mizahi tarafını yakalayabilirler, saka yapmaktan hoşlanırlar.
- Hayalci ve maceracı olma: Hayal kurmaktan ve yeni yerleri keşfetmekten keyif duyarlar.

- Yalnızlık: Bağımsız olmayı ve kendi baslarına kalmayı severler.
- Etkinlik: Fikir ürettiklerinde tam anlamıyla bir etkinliğin içine girerler.
- Belirsizlikten hoşlanma: Olayları siyah-beyaz diye değerlendirmezler, belirsizlik düşünmek ve fikir üretmek demektir.

Yaratıcı düşünme becerisinin yeni programlardaki ifade edilişi ve bu beceriye ilişkin alt beceriler şöyledir (MEB, 2005):

Yaratıcı düşünme becerisi; öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilmeyi kapsar. Ayrıntılı fikirler geliştirme ve zenginleştirme, sorunlara ve benzersiz ve kendine özel çözümler bulma, fikirler ve çözümler ortaya çıkarma; bir fikre, ürüne çok farklı açılardan bakma, bütünsel bakma gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.4. İletişim Becerisi

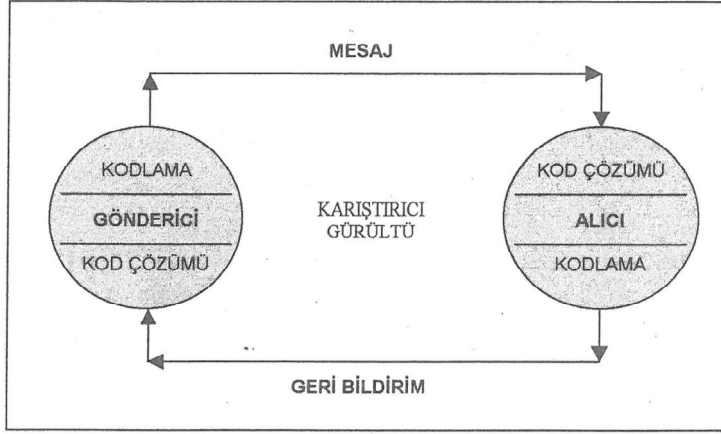
Sosyal bir varlık, sosyal bir canlı olan insanlar toplu olarak yaşar ve çeşitli nedenlerle birbirleriyle sözlü ya da sözsüz ilişkiler içinde bulunur, amaçları doğrultusunda bir birleriyle iletişim kurarlar. Yani amaçlarına ulaşabilmek, duygu ve düşüncelerini bir birlerine aktarmak, gerektiğinde güdülemek, paylaşmak amacıyla veri alışverişinde bulunurlar. İletişim hem formal, hem de kişisel ve sosyal ilişkilerle dayalı bu aktarımları kapsayan iki yönlü bir süreçtir (Özatalay, 2007: 90).

İnsanlar hayatları boyunca kendileriyle ve çevredekilerle etkileşim ve iletişim halindedir. İnsan etkinliklerinin ve ilişkilerinin tümü iletişimle ilgilidir. İletişim, insanların birbirlerini anlayabilmeleri için aralarında oluşturdukları bir haber alışverişidir. İnsan ilişkilerini düzenleyen çok önemli bir süreç ve insanoğlunun yaşantısının kaçınılmaz bir boyutudur.

İletişim bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. İletişimin gerçekleşebilmesi için iki sistemin bulunması gerekir. Nitelikleri her ne

olursa olsun iki sistem arasındaki bilgi alışverişi iletişim olarak adlandırılmaktadır (Dökmen, 2004: 19).

İletişimin olmadığı yerde, öğrenme ve öğretme söz konusu olamaz. Bu yüzden, öğretmenler öğrencilerle olan günlük etkileşimlerinde iletişim sürecine etkin olarak katılırlar. Sürekli olarak öğrencilere mesaj gönderirler ve onlardan mesaj alırlar.



Şekil 1. İletişim Süreci

İnsanların birbirleriyle iletişim içinde olmalarının ana amacı temel bazı gereksinimlerini gidermektir. İnsan iletişim sisteminin etkinliği bireylerin kendileri hakkındaki bilgilerini anlama, düzeltme ve dolayısıyla davranışlarına rehberlik etmede de yardımcıdır. Ancak ister sözel olsun, isterse olmasın iletişimin gerçekleşmesinde bazı öğelere gereksinim vardır. Başarılı iletişim; iletişimi oluşturan önemli öğelerin varlığından haberdar olmayı gerekli kılar. Dolayısıyla iletişimin unsurları, aslında tüm kişiler arası iletişimin başarısı için önem taşır.

İletişim şekilde de görüldüğü gibi dört basamaklı bir süreç olarak kabul edilmelidir. Birinci basamak; bir mesajı, göndericinin alıcı tarafından anlaşılması beklenen bir formda kodlaması ve bunu iletmesidir. Gönderilen mesaj, alıcı tarafından kodu çözülerek alınır ve daha sonra bu mesaja verilecek karşılık yine alıcı tarafından kodlanır. Bu karşılık genellikle sözsüz olup, mesajın anlaşılıp anlaşılmadığını belirtir. Alıcı, kodladığı karşılığı göndericiye iletir; gönderici bu geribildirimini çözer ve buna olan karşılığı verir. Göndericinin geribildirim karşılığı; yeni bir bilginin verilmesi, ilk mesajın açıklanması veya mesajın tekrarlanması olabilir (Moore, tarihsiz:110).

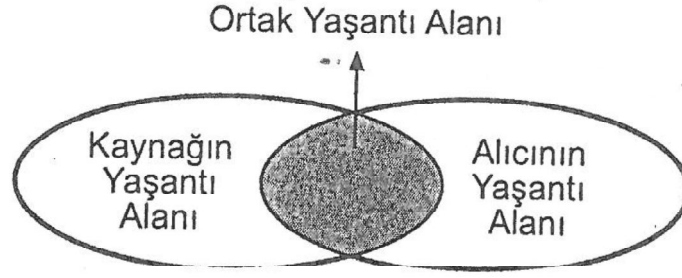
İletişimi oluşturan öğelerden kaynak, algılama, seçme, düşünme, yorumlama gibi süreçlerle ürettiği anlamlı mesajını simgeler aracılığıyla gönderen, iletişimi başlatan kişidir. Mesajı gönderen yani mesajı kodlayan kişidir. Dolayısıyla kaynak; bilgili, güvenilir, mesajı kodlamayı bilen ve tanınan bir kişi olmalıdır.

İletişim sürecinde kaynağın amacı alıcının davranışında bir değişiklik yaratmaktır. Bu amaçla bakıldığında iletişimin başarısı, ulaştırması istenilen amacın gerçekleşme düzeyiyle ilgilidir. Kaynağın mesajı alıcıya iyi anlatmasındaki başarısını, kaynağın alıcı ve ileteceği konu ile ilgili bilgi, beceri ve tutumu, içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel ortamın etkileri, dile dayalı iletişim becerileri etkiler.

İletişim sürecinde kaynak, hedeflediği kişi ya da grupta(alıcıda) davranış değişikliği oluşturmak üzere iletişim sürecini başlatan kişidir. Sınıfta bu görevi başlatan kişi öğretmendir (Ergin,2008:31).

Kaynağın iletişime girdiği kişi yada kişileri iyi tanınmasında; geçiregeldiği yaşantıları, sosyo-kültürel ve ekonomik durumlarını, eğitim düzeylerini vb. özelliklerini bilmesi onlarla sağlıklı bir iletişime girmesinde ve onlarda istenilen davranışların oluşturulmasında büyük destek sağlayacaktır. Öğretmenlerin daha iyi iletişim kurabilmeleri için öğrencilerini çok iyi tanımaları gerekmektedir. İletişime giren kişinin kendisini ve alıcısını çok iyi tanınması ancak iletişim içeriğini belirleyen konuyu da bilmesiyle anlam kazanır.

İnsanlar iletişim sürecinde ait oldukları toplumsal ve kültürel gurubun değerlerini, inançlarını, gelenek ve göreneklerini ve toplumda sahip oldukları yere ilişkin algılarını da getirirler. iyi bir iletişimcinin alıcısının da içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel yapıyı ve işgal ettiği pozisyonu dikkate alması gerekir. Kaynak ile kaynağın davranış değişikliği oluşturmaya çalıştığı hedef kişi yada grup (alıcısı) arasında az ya da çok mutlaka ortak yaşantılar olmalıdır.



Şekil 2. Ortak Yaşantı Alanı

Alıcının verilen bir mesajdaki sonuçları kabul etmesi bir ölçüde alıcının kaynağın güvenilirliğine ilişkin algısına bağlıdır. Kaynağın güvenilirliği kaynağın sürekli bir özelliği değildir, daha çok alıcının kaynağa yüklediği bir özelliktir. O halde sınıf içerisindeki bir öğretmenin kendini güvenilir görmesinden çok öğrencinin öğretmeni güvenilir görmesi önemlidir (Ergin,2008:42).

Mesaj, bir ya da birden fazla kişinin bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor davranışlarında değişiklik yapmak amacıyla düzenlenen işaretler örüntüsüdür (Ergin, 2008:42). En basit anlamıyla gönderici tarafından alıcıya yollanan ve özel anlamı olan söz yani iletidir. Diğer kişi ya da kişilere ulaştırılmak istenen fikir, duygu ve olgulardır. Vericinin alıcıya gönderdiği anlamları ortak kılmaya yarayan yalın ya da karmaşık simgelerden oluşan bir iletişim unsurudur. Mesaj, açık, anlaşılır ve net olmalıdır. Kullanılan dil mutlaka sade olmalı ve anlam kaymalarına yer bırakmayacak şekilde hazırlanmalıdır. Dolayısıyla mesajı gönderecek olan kaynak, alıcının bütün özelliklerini çok iyi bilmeli, alıcıyı önceden tanımalıdır. Aynı zamanda önemli olan bir konu da mesajın doğru zamanda iletilmesi gerçeğidir. Mesaj, doğru zamanda, doğru alıcıya doğru kanallarla iletilirse görevini başarıyla tamamlamış olacaktır.

Mesajlar; sözel, sesli veya fiziksel olarak, ya da çevredeki diğer uyaranlar yoluyla gönderilebilir veya alınabilir. Bir öğretmen mesaj gönderme ve alma esnasında bu yolların hepsini kullanabilme becerisine sahip olmalıdır. Öğrenciler tarafından gönderilen mesajları çözme yeteneği, gözlem ve dinleme becerileri ile yakından ilişkilidir (Moore, tarihsiz:110).

Kanal, mesajın kaynaktan alıcıya iletilmesinde kullanılan yoldur. Etkin ve verimli iletişimden söz edebilmek için doğru iletişim araçlarından yararlanılmalı ve kanal mesaja uygun olmalıdır. En basit anlamda, insanın beş duyu organı onun iletişim kanalıdır. Örgütsel iletişim açısından düşünüldüğünde pek çok iletişim kanalı bulunmaktadır. Formel ve informel iletişim kanallarından söz edilebilir. Bunlar, radyo, televizyon, gazete, dergi, e-mail, memorandum, dilek ve şikâyet kutuları gibi pek çok örneği kapsamaktadır.

Cüceloğlu(2005), iletişimin çok kanallı bir süreç olduğunu belirterek, her bir duyu organının bir iletişim kanalı olduğunu ifade etmiştir. Bu iletişim kanallarını da duyu organlarının isimlerinden ve işlevlerinden hareketle; görsel kanal, işitsel kanal, dokunsal kanal, kokusal kanal, tatsal kanal olarak sıralamış ve çalışma açısından bu kanallar arasında bir ahenk olduğunu belirtmiştir.

Alıcı, iletişimin diğer önemli unsurudur. Yani, gönderilen mesajı alan kişidir. Alıcı, mesajı algılayabilen, bilgili, seçici, geri bildirim önem veren, iletişime açık bir yapıya sahip olmalıdır. Alıcı tarafından olaya baktığımızda en önemli konu algılanmanın sağlanabilmesidir. Mesaj, tüm özelliklere uygun olarak kaynak tarafından düzenlendiğinde geriye kalan en önemli konu alıcının bunu tam anlamıyla algılayabilmesi, anlayabilmesidir.

Geri-bildirim (Feed-back), alıcının aldığı mesaja verdiği yanıt olarak özetlenebilir. İletişimin etkinliği ancak çift yönlü olması sayesinde gerçekleşebilir. Dolayısıyla kaynak, gönderdiği mesajın anlaşılıp anlaşılmadığını ya da mesaja verilen tepkinin ne olduğunu ancak geri-bildirim sayesinde anlayabilecektir.

Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde kaynak öğretmen, alıcı öğrencidir. Mesaj, ders kitabı, program içeriği ya da öğretmenin sesi, kanal da öğretim süreçleri ya da süreçte kullanılan öğretim araç ve gereçleridir. Öğrenci tepkileri ise geri bildirim (dönüt)i yansıtmaktadır (Erdem, 2005: 234).

Bireyin kurduğu iletişim, kişiliğinin ve iletişim becerisinin gücü kadardır (Dökmen, 2004: 266). Bireyin iletişim gücü, kişisel gücü kadar ya da biyolojik gelişimine bağlı olduğu kadar içinde büyüdüğü toplumun kültürüne de bağlıdır.

Bireyin karşısındakilerle sağlıklı iletişim kurabilmesi gerekli iletişim becerilerine sahip olmasıyla gerçekleşir. Bu beceriler saygılı, saydam, somut olma ve empati kurabilme şeklinde sıralanmıştır (Yüksel, 2004: 342–343).

Taraflar arasında iletişim yazılı, sözlü ve sözsüz olmak üzere üç yöntemle kurulabilir.

1. **Yazılı iletişim;** Toplumumuzun her kademesinde yer almakla birlikte en zayıf iletişim yöntemidir. Çoğu zaman yavaştır ve zaman boşa harcanır. Okuyucunun dikkatini çekmeyi başaramaz, davranış ve duygular ortaya çıkmadığı için başka anlamlar çıkarmasına neden olabilir.

2. **Sözlü iletişim:** İnsanlık tarihinde yazıdan da önce gelişmiş olan, ikinci tür iletişim yöntemi olan sözlü iletişim yazılı iletişime göre daha avantajlıdır. Çok yakındır, bağlantılıdır, geri beslemeye olanak verir. Yine de sözlü iletişim en mükemmel iletişim yöntemi değildir. Çünkü kelimeler farklı insanlarca farklı şekilde algılanabilir. Öğretmenler, bilgiye konuşma yolu ile açıklık getirirler. Ne yazık ki, öğrenme her zaman öğretmenin konuşmalarının bir sonucu olarak meydana gelmez. Bir şeyin öğrenilip öğrenilmediğini genellikle sözel olmayan değişkenler belirler (Moore,tarihsiz:111)

Hennings (1975, 3), konuşma ile gönderilen mesajları söz ve ses olmak üzere ikiye ayırır. Sözel unsur, söylenen sözcükler ve onların gerçek anlamlarını içerirken; Ses unsuru, sesin kararlılığı, telaffuzu, tonu, ritmi, vurgusu ve şiddeti gibi değişkenleri kapsar (Moore,tarihsiz:111).

Sözel Öğrenme: Bir sözel etkileşimde öğrenme, söylenen sözcüklere öğrencilerin verdikleri anlamlarla ilişkilidir. Verilen anlamlar; her öğrencinin farklı kişisel deneyimlerinin bir sonucu olarak sözcükleri farklı süzgeçlerden geçirmeleri ile değişmektedir. Dildeki ortak anlamlara ve belirli tanımlara rağmen sözel ifadelerin mümkün olduğunca öğrencilerin kişisel deneyimleri ile ilişkili olması sağlanmalıdır. Bu durum öğrencilerin öğrenme ortamlarına bilgi, deneyim, öğrenme yeteneği vb. konularda ne getirdiklerini tahmin edebilme gereksinimini ortaya

çıkarmaktadır. Böyle bir tahmin, mesajın sözel unsurunun, öğrencilerin deneyim temelini kapsama dışında olduğunu gösterebilir.

Hurt, Scott ve Mc Croski(1978:76), sözel unsurlarla ilgili olarak mesajın öğrenilmesini etkileyen bir çok değişken ortaya koymuşlardır. Bu değişkenleri Moore (tarihsiz:111) şu şekilde aktarmıştır:

- Organizasyon: iyi organize edilmiş bir sözel bilgi iyi öğrenilme eğilimindedir. Ayrıca, başlangıçta veya bitimde sunulan mesaj daha iyi hatırd tutulur.
- Zıt unsurluluk: karşıt fikirleri içeren mesajlar iyi öğrenilir.
- Dil yoğunluğu: yorumlanmış ve değerlendirilmiş sözel ifadelerin daha iyi öğrenildiği görülmektedir.
- Somutluk: mesaj ne kadar somut ise, öğrenme o kadar iyidir. Ancak, somutlaştırma yapılırken temel muhtevanın kaybolmamasına özen gösterilmelidir.

Ses İle Öğrenme: insan sesi, kelimelere hayat verir. Sesin şiddetinde, vurgusunda, telaffuzunda, tonunda ve hızındaki değişiklikler; mesajı vurgulamanın yanı sıra sözcüklerin anlamlarını da değiştirebilir. Her insanın, iyi çıkan güçlü bir sesi olmasa da öğretmenler, seslerini kullanarak gruplarla etkileşime girmeyi ve önemli hususlara dikkat çekmeyi öğrenmelidirler. Sesin şiddetini değiştirmeyi ve sınıftaki her öğrenci tarafından işitilebilecek şekilde kullanmayı öğrenmek çok önemlidir.

Kan' ın (2007:72) aktardığına göre “Dökmen sözlü iletişimde dil ve dil ötesi gibi bir sınıflamaya giderek becerilerin de farklılaştığını ifade etmiştir”. İnsanların karşılıklı konuşmaları ve yazışmaları dille iletişim kabul edilirken, dil ötesi iletişimde sesin taşıdığı ya da karşı tarafa verdiği anlam dikkat çekmektedir. Buradan hareketle ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar ve benzeri özelliklerin doğru yerde ve doğru şekilde kullanılması iletişim becerilerinin başka bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü iletişimde kişilerin “ne söyledikleri” kadar “nasıl söyledikleri” de önemlidir.

Hennigs (1975:17)'in işaret ettiği gibi,”Fazla vurgulu bir ses ile ifade edilen sözcükler, kod çözücü alıcının sınırlarını tırmalayabilmesi nedeniyle

anlaşılabilir; çok derinden gelen ses ile yapılan konuşmalar ise dikkatin mesajdan ayrılmasına yol açabilir”.

3. Sözsüz İletişim: İletişim kurmanın son yöntemi ise sözsüz iletişimidir. İletişim kurmanın en eski şekli sayılır ve birçok kişi en etkili yöntem olduğuna inanır. Beden dili, mimikler, göz hareketleri ve ses tonunu sözsüz iletişimin araçları olarak sayılabilir. Sözsüz iletişim konuşmalarda mesajların en iyi etkiyi bırakmasını sağlar.

Sözcüklere verdiğimiz vurgular, yüz ifadeleri, beden hareketleri, kaynak ile alıcı arasındaki fiziksel mesafe sözsüz iletişimi oluşturmaktadır (Robbins, 1991:146). Dille iletişimde kişilerin “ne söyledikleri” önemli iken dil ötesi iletişimde “nasıl söyledikleri” yani sesin tonu, hızı, şiddeti önemlidir. Sözsüz iletişimde yüzümüzü ve bedenimizi gönderici olarak kullanırız. İnsanlar bu ifadeler yoluyla birbirlerine birtakım anlamlar iletirler. Örneğin başı “evet- hayır” anlamında sallamak, kaşları kaldırarak “hayır”, dudakları büzerek “belki” demek bunlardan bazılarıdır (Dökmen, 1994:27-28).

Her iletişim işitilmez bazı araştırmacıların tahminlerine göre, öğretmenler açısından özel bir önem taşıyan sözsüz iletişim, iletişim kanallarının %80’inden fazlasını oluşturmaktadır (Moore, tarihsiz:114).

Sözcükleri kullanma tarzımız kadar; bakış, duruş, hareket, sesin kullanımı ve kıyafetimiz yoluyla da sürekli mesajlar göndeririz. İletişimin sözel olmayan unsurları bazen sözel unsurdan daha önemli olabilir. Sözsüz iletişim; tesadüfi ya da planlı ve kontrollü olabilir. Her iki tarzda da, sözel olmayan davranışlar algılamayı ve verilecek karşılığı etkiler.

Sözsüz iletişim de kelimesi olmayan dilleri Moore şu şekilde açıklamıştır:

- **Yüz İfadelerinin Dili**

Moore (tarihsiz:115)’ın Miller (1981)’den aktardığına göre; yüz ifadeleri, kişisel duyguların iletiminde kelimelerden sonra gelen ilk iletişim kanalıdır.

Kolaylıkla izlenebilen yüz ifadeleri, genellikle bilinçli olarak gerçekleşir. Bir mesajı göndermek veya gerçek duyguları gizlemek maksatlarıyla kullanır.

Öğretmenlerin, özel mesajları açıklamada belirli yüz ifadelerini kullanmayı bilmesi gerekmektedir.

Sözsüz iletişimde kullanılacak en etkin kanal gözlerdir. Miller(1981, 14), gözlerin “aldatıcı bir şekilde hoşnutsuzluk, korku, suçluluk; ya da güven, sevgi ve destek” ifade edebileceğine işaret etmektedir (Moore; tarihsiz, 115). Göz teması ile iletişim başlatılabilir, sürdürülebilir veya bitirilebilir. Göz teması davranışların değiştirilmesi içinde kullanılabilir.

- **Beden Dili**

Bilinen diğer bir iletişim becerisi vücut dilini kullanmadır. Reece ve Walker (1998: 388–389) sözel olmayan iletişimin bir parçası olan bu becerinin bireylerin vücut duruşlarıyla, genel görünüşleriyle, giyim kuşamlarıyla, birbirlerine olan fiziksel mesafeleriyle, yüz ifadeleri ve el kol hareketleriyle yakından ilişkili olduğunu vurgulamışlardır (Kan, 2007: 72).

Başın, kolların, ellerin ve vücudun diğer unsurları ile yapılan jestler, sözsüz iletişimin kapsamına girmektedir. Yapılacak olan jestler aşırı düzeyde kullanılmaktan kaçınılmalıdır. Çok fazla jest kullanan konuşmacı, mesajda önemli olan noktanın hangisi olduğunu dinleyiciye aktaramaz.

Duruş ve genel tavırlarda bilgi iletir karşıdakilere. Gergin bir vücut, iletişime kapalılığı ve güvensizliği belirtir. Gövdenin, kol ve bacakların rahatlığı güçlülüğü, açıklığı ve dostluğu gösterir. Konuşanın yüzünün dinleyenlere dönme derecesini belirten beden konumu da bilgi iletir. Dinleyicilere tam dönük bir konum, onlardan hoşlanmayı ve iletişim sürecinde güveni yansıtır.

Dokunma sözsüz iletişimde güçlü bir etkiye sahiptir. Ancak dokunma yoluyla iletişimde öğretmen, öğrencilerin yaşlarını dikkate almalıdır. Küçük öğrenciler, öğretmenini fiziksel temasına şiddetle ihtiyaç duyarlar. Fiziksel temas; ait olma duygusunun oluşması ile güvenlik ve ilgiye dayalı ilişkilerin tesisi açısından bir

ihtiyaçtır. Dokunmanın esirgendiği bir iletişim çocuklara reddetme ve hoşlanmama mesajları iletir.

- **Çevre Kullanımı ve Hareketlerin Dili**

Öğretmenin çevreyi ve öğretim ortamını nasıl kullandığı da bir mesaj iletir. Öğretmenin öğrenme çevresindeki alanda hareketlerini nasıl ve nerede gerçekleştirdiği; buradaki eşya ve malzemeleri nasıl düzenlediği çok önemlidir.

Öğrenme çevresinin fiziksel olarak güzelleştirilmesi, çevre ile iletişimi iyileştirir. Miller (1981: 24) iyi düzenlenmiş ve düzenlenmemiş sınıflara öğrencilerin tepkileri ile ilgili araştırma özetinde: Tertipsiz ve düzensiz bir sınıftaki nesnelere monotonluk, yorgunluk, baş ağrısı, sinirlilik ve düşmanlık tepkileri yaratırken; iyi düzenlenmiş sınıflardaki nesnelere rahatlık, memnuniyet, önem ve görevleri yerine getirmekten zevk alma gibi tepkiler ortaya çıktığını belirtmiştir (Moore, tarihsiz: 117).

- **Zamanın Dili**

Öğretmen tarafından, sınıfın zamanının nasıl kullanılacağına karar verilmesi öğrencilere önemli bir bilgi iletir. Bir konuya az zaman ayrılması veya bu konunun geçilmesi, ya konunun önemsiz olduğunu veya öğretmenin bu konuya ilgi duymadığını iletir. Dikkatli olunmadığı takdirde, aynı davranış yavaş yavaş öğrencilere de geçer.

Susma, iletişimi genişletmekte kullanılan başka bir yoldur. Önemli bir husustan önce veya sonra yapılan duraklama, konunun önemini belirtir ve vurgular.

- **Sesin Dili**

Mesajlar genellikle sesin vurgularıyla gönderilir. Vurgular; esrarengiz bir şekilde konuşmacı hakkında; gizlediği önyargılar, güçlü inanç ve duygular gibi özelliklerin yanı sıra onun sosyo-ekonomik alt yapısı, eğitim seviyesi ve doğum yeri gibi özelliklerini de açığa çıkarır.

Farklı vurgular, farklı mesajlar iletir. Bir mesaj, yüksek vurgu veya düşük vurgu ile sesin tonunun veya şiddetinin değiştirilmesiyle değişik anlamlara dönüştürülebilir.

Sözel ve sözel olmayan iletişim birlikte düşünüldüğünde, sözel iletişim becerilerinin daha çok düşüncelerin; sözel olmayan iletişim becerilerinin ise duyguların aktarımında rol aldığı sonucuna ulaşılabilir (Kan, 2007: 72).

Farklı ev ortamlarından çıkıp okula gelen öğrencilerin her birinin farklı davranışlar sergilemesi kaçınılmazdır. Bu nedenle onları topluma kazandırmak, belirli konularda iletişim becerileri kazandırmakta eğitimin rolü yadsınmaz. İlköğretim öğrencilerine kazandırılacak başlıca iletişim becerileri şu başlıklar altında toplanabilir (Erdem, 2005: 236):

1. İlk kazandırılacak beceriler:

- Dinleme,
- İlişkiyi başlatma ve sürdürme
- Konuşma başlatma ve sürdürme
- Soru sorma
- Teşekkür etme
- Kendini tanıtmak
- Başkalarını tanıtmak
- İltifat etme
- Yardım isteme
- Bir gruba katılma
- Yönerge verme
- Yönergelere uyma
- Özür dileme
- İkna etme

2. Grupla bir iş yürütme becerileri:

- Grupla iş bölümüne uyma
- Grupta sorumluluğunu yerine getirme

- Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma

3. Duygulara yönelik beceriler:

- Kendi duygularını anlama
- Duygularını ifade etme
- Başkalarının duygularını anlama
- Karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma
- Sevgiyi- iyi duyguları ifade etme
- Korku ile başa çıkma
- Kendini ödüllendirme

4. Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler:

- İzin isteme
- Paylaşma
- Başkalarına yardım etme
- Uzlaşma
- Kızgınlığı kontrol etme
- Hakkını koruma ve savunma
- Alay etmeyle başa çıkma
- Kavgada uzak durma

5. Stres durumlarıyla başa çıkmaya yönelik beceriler:

- Başarısız olunan bir durumla başa çıkma
- Grup baskısıyla başa çıkma
- Utanılan bir durumla başa çıkma
- Yalnız bırakılma ile başa çıkma

İletişim becerilerinin bireye kazandırılması "etkili ve verimli (nitelikli) eğitim açısından çok büyük bir önem taşımaktadır. Program Tanıtım kitabına göre, iletişim becerisi; konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi sözel ve vücut dili, işaret dili gibi sözel olmayan iletişim becerilerini etkili ve bulunduğu ortama uygun olarak kullanmayı kapsar. Bulduğu ortama uygun olarak kullanması gereken konuşma

üslûbunu belirleme, uygun şekilde hitap etme, vücut dilini gerektiği yerde gerektiği ölçüde kullanma, aktif olarak dinleme, söz hakkı verme, grup içerisinde etkin bir şekilde arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olma, okurken etkin ve hızlı bir şekilde okuma, okuduğunu anlama ve eleştirme, yazarken ve konuşurken hedef kitleye uygun üslûp kullanma, kendi ve başkalarının yazdıklarını eleştirme gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.5. Problem Çözme Becerisi

Problem, organizmanın hazırdaki tepkileriyle çözemediği, içinden çıkamadığı durumlar olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2003: 141). Problem, birey ya da toplumların karşılaştığı, başarıya ulaşmaları için çözülmesi zorunlu güçlüklerdir (Demirel, 2005: 61).

Morgan'a göre problem, temelde, bireyin hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bu engellenme, hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (Özatalay, 2007: 96).

Bilişsel arayış düşünmeyle gerçekleşir. Düşünme problemle başlar; dolayısıyla problem çözme, düşünme becerilerini geliştiren önemli bir süreçtir.

Bir problemle karşılaşıldığı zaman, daha önceki öğrenmelerin yeniden düzenlenerek yeni karşılaşılan duruma uyarlanması ve bu duruma çözüm getirilmesi süreci ise problem çözme olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle, problem çözme sonucun belirsiz olduğu durumlarda, doğru sonuca ulaşmak için yapılan bilişsel arayıştır (Kan, 2007:95).

Problemin çözümünde bireyin sahip olduğu yaş, deneyim, olgunluk, eğitim, güdülenme, bilgi, zihinsel ve fiziksel özellikler gibi bireysel özelliklerle çocuğun ve ailesinin sahip olduğu sosyo-ekonomik durum, ailenin sahip olduğu çocuk yetiştirme tarzı gibi toplumsal ve sosyal özelliklerin rolü çok önemlidir. Bireyler sorunları sahip oldukları bu özellikleri doğrultusunda belirledikleri yollarla çözümlerler. Özatalay (2007: 97) bu yolları şu şekilde sıralamaktadır:

1. İçgüdü ve bireyin sahip olduğu alışkanlıklar,
2. Şartlanma davranışı,
3. Sınama- yanılma davranışları,
4. Başkalarının deneyimlerinden yararlanmak, başkalarını taklit etmek,
5. Kavrama davranışları,
6. Akıl yürütme ve bilimsel yöntemleri kullanma davranışları.

Bu yolların içinde en uygun, en geçerli ve doğru olan yöntem karşılaşılan problemleri çözmede bilimsel yöntemleri kullanmadır.

Huitt'e (1992) göre karar verme ve problem çözme becerileri dört aşamadan geçmektedir ve bu aşamalar şöyle sıralanmaktadır (Kan, 2007: 65):

- Girdi aşaması: Durumun (problemin) anlaşılması, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve bilgi toplama;
- İşlem aşaması: Eğer yoksa alternatiflerin geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve sınanması;
- Çıktı aşaması: Sonucun iletilmesi;
- Gözden geçirme aşaması: Gerekli olduğu takdirde sürecin yeniden değerlendirilmesi ve değiştirilmesi.

Görüldüğü gibi problem çözme ve karar verme kompleks bir süreç olarak belirtilmiştir. Problem çözmede izlenecek işlem basamaklarını Kan (2007) şöyle sıralanmaktadır:

- Problemin farkında olma: Rahatsız edici durumun farkında olma
- Problemi tanımlama: Problemin ne olduğunu anlama ve problemin sınırlarının belirlenmesi
- Probleme ilgili veri toplama: Problemin çözümünde yardımcı olacak bilgilerin edinilmesi
- Muhtemel çözüm yolları saptamak: 'Problem nasıl çözülür' sorusuna cevaplar aramak
- Denencileri test etme: Probleme getirilen çözüm önerilerini deneme

- Sonuca ulaşma ve değerlendirme yapma: Çözüm yoluna bağlı olarak problemin çözülüp çözülmediğini görme ve sürece ilişkin değerlendirme yapma.

Problem çözmenin temel amacı, organizmanın problemin oluşmasıyla bozulan iç dengesinin yeniden sağlanmasıdır. Problem çözme süreci kapsamlı bir süreçtir. Yaratıcı düşünme, problem çözme sürecinin en önemli gerekliliklerindedir (Sungur, 1997: 127). Bireylerin, bir problemin sadece bir çözümünün olmadığını anlamalarında ise eleştirel düşünme devreye girmektedir (Özden, 2003: 162). Çünkü eleştirel düşünme probleme farklı bakış açılarıyla bakılmasını sağlayan en önemli yetidir.

Problem çözme becerisi yeni ilköğretim programlarında ele alınan temel becerilerden biridir ve programlarda şöyle ifade edilmektedir (MEB, 2005): Problem çözme becerisi; öğrencinin yaşamında karsısına çıkacak problemleri çözmek için gerekli olan beceriyi kapsar. Alt becerileri ise şöyle sıralanabilir; problemin anlaşılması, gerekirse alt basamakların ya da problemin köklerinin bulunması, problemi uygun şekilde çözmek için plânlama yapma, işlemler sırasında çalışmaların gözlenmesi, gerektiğinde stratejilerin ve plânlara değiştirilmesi, yöntemlerin sınanması, çözüm aşamasında elde edilen veri ve bilgilerin değerlendirilmesi, çözüme ulaşıncaya çözümlerin anlamlılığının ve ise yararlılığının değerlendirilmesini ve yeni problemleri fark etmesini içerir.

2.3.2.6. Araştırma Becerisi

Araştırma, bir problemi çözmek amacıyla planlı olarak gerçekleştirilen veri toplama, çözümleme, yorumlama ve değerlendirme işlemlerini kapsayan bir süreçtir. Araştırma, bilimsel yöntemin ışığında olay ve olgulara yönelik yürütülen sistematik bir faaliyet olarak da tanımlanmaktadır.

Araştırma ile ilgili olarak pek çok kaynakta tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan bir kaçışunlardır:

- Araştırma, araştırmacının gözlemlerini ve bilgilerini organize ederek, analiz ve senteze tabi tuttuğu, yorumlayıp değerlendirerek anlamlı bilgiler bütünü haline getirdiği süreçtir.

- Araştırma, problemlere güvenilir çözümler aramak amacıyla, planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenerek yorumlanması, değerlendirilmesi sürecidir.
- Araştırma, bilimsel yöntemin formal, sistemli ve dikkatli bir biçimde uygulanmasıdır.
- Araştırma, gözlemlere ve deneylere dayalı, test edilebilir organize bilgileri esas alarak, evreni tanımaya ve anlamaya yönelik sistematik çalışmalar bütünüdür (Erdem, 2005).
- Araştırma temelde, bir arama, öğrenme, bilinmeyeni bilinir yapma, karanlığa ışık tutma, kısaca aydınlanma sürecidir. Araştırma hissedilen bir güçlkle başlar (Karasar, 2004:22).

Açıkgöz (2003:355) de araştırma ve problem çözme arasındaki paralelliği vurgulayarak araştırma yoluyla öğrenmenin bireyin temel becerilerini geliştireceğini belirtmiştir. Bu görüşlere dayanarak araştırma yapmanın, bireyin rahatsızlık duyduğu bir duruma ilişkin veri toplaması, topladığı verileri bir araya getirerek ve değerlendirerek bir sonuca ulaşması gibi bir takım süreçleri gerektirdiğini söylemek mümkündür. Bu süreçlerin ve kullanılacak becerilerin problem çözmeyle yakın ilişkili olduğu görülmektedir. Birey araştırma becerilerini kullanırken hem onları geliştirir hem de “yaparak öğrenme” ilkesine uygun olarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirmiş olur.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005), İlköğretim Türkçe Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programında Araştırma ile ilgili olarak şu açıklamalara yer verilmiştir: Araştırma becerisini "araştırma yaparken okuduğunu anlama" ve "bulunan bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama ve yazma" olarak iki başlık altında toplamak mümkün.

Araştırma Yaparken Okuduğunu Anlama

Belirlenmiş bir takım sembollerin, belirli bir düzende sıralanmış olduğu yazılı sözcükleri algılayarak anlamlandırma işlemine okuma denir. Yalnız okumak demek anlamak demek değildir. Bir kimse nasıl yabancı dilde yazılı bir metni okuduğu

halde anlamlandıramazsa aynı şekilde bir takım öğrenciler de ana dilinde olmasına rağmen yazılı bir metni okurlar fakat anlamlandıramazlar.

Araştırma yapacak bir öğrencinin öncelikle okuduklarından anlam çıkarmayı bilmesi gerekir. Türkçe dersinin en temel işlevlerinden birisi de öğrencilere okuduklarını anlamlandırma becerisi kazandırmak, bunun için gerekli etkinlikleri yaptırmaktır. Bu bağlamda araştırmayı yapan öğrenci tarafından okuduklarını anlayabilmeleri, anlamlandırabilmeleri için yapması gerekenleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Ana fikir çıkarmak için okuma
2. Ana fikir bulmak için bölüm ve konu başlıklarını kullanma
3. Okuduğunu yorumlama
4. İlgili terim ve sözcüğün anlamını bulmak için liste oluşturma, sözlük, yazım kılavuzu, deyim, atasözleri sözlüğü gibi kaynaklarda araştırma yapma
5. Yazarın yargısını tanıma ve kavrama
6. Metni anlamaya yardımcı olan resimlerdeki ipuçları ve açıklamaları kullanma
7. (Eleştirel, analitik, soru cevaplamak, fikir oluşturmak gibi) Değişik amaçlarla okuma
8. Değişik basılı materyalleri kullanma(Kitap, dergi, gazete vb...)

Bulunan Bilgiyi Kullanılabilir Biçimde Planlama ve Yazma

Bir araştırmacının yaptığı araştırmaların sonucunda okuduklarını anlayıp özümseyerek yorumladıktan sonra yapması gereken bu bilgileri belli bir sistematik içinde düzenleyerek sunuma hazır hale getirmesidir. İşte bu sistematik içinde bilinmesi, yapılması gerekenleri Kıroğlu (2006) şu şekilde maddeleştirmiştir:

1. Bilgisayar, kütüphane vb kullanma
2. Gazete, radyo, televizyon gibi basılı ve görsel kaynaklardaki bilgilere ulaşma
3. Kitabın dizin, içindekiler gibi farklı bölümlerini kullanma

4. Anahtar sözcükleri, ciltlerdeki rakam ve harfleri, indeksi ve referansları kullanma
5. Bilgi kaynaklarını değerlendirme
6. Uygun bilgi kaynağı kullanma
7. Kaynak olarak toplumu kullanma, bireylerle görüşmeler yapma
8. Bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama ve yazma(Konunun ana fikrini çıkarma, özet hazırlama, not alma, bilgiyi kaydetme, dipnot, italik kullanma, bilgi için dinleme, yönergeyi kullanma, rapor yazma).
9. Yararlandığı kaynakları kaynakçada titizlikle gösterme.

Program Tanıtım kitabındaki açıklamalara göre, araştırma becerisi; doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili araştırma plânlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları kestirebilme, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi kapsar. Anlamlı tahminde bulunma, uygun araştırma ortamına karar verme, araştırmada ne tip ve ne kadar delil toplaması gerektiğine karar verme, bilimsel yaklaşımı kullanarak araştırmayı plânlama, nasıl gözlem ve kıyas yapacağını belirleme, araç gereç kullanma, doğru ve hassas ölçümler yapabilme, sonuçları sunma yollarını belirleme, sonuçların tekrar incelenmesi gerekip gerekmediğine karar verme, bulunanlarla asıl fikrin bağlantısını kurma, bulunanları uygun bir dille ifade etme, verileri ortaya koyma, sonucu destekleyici verilerin yeterliliğine karar verme, bulunanların ilk beklentileri karşılayıp karşılamadığına karar verme gibi alt becerileri içerir (MEB, 2005).

2.3.2.7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi

Bilgi toplumuna geçişin kaçınılmaz bir zorunluluk halini aldığı günümüzde, özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için bu geçişi sağlamanın tek yolu bilgi sistemleri ve bilişim teknolojilerinin üretimden yönetime, eğitimden sağlığa kadar her alanda kullanılmasını sağlamaktır. Ülkemizde henüz, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeniliklerin ve bu teknolojilerin kullanımının yaratacağı etkilerin yeterince anlaşılmadığı, tanımlanmadığı görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin bir ülkeye çok önemli iktisadi ve sosyal yararlar sağlayabileceği göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir. Üzerinde önemle durulması gereken konu ise

bu yeni teknolojilerin, ekonominin etkinliğini artırmaya, yeni iş imkânlarının yaratılmasına, teknik ilerlemelerin ve fikirlerin daha kolaylıkla yayılmasına, farklı ülkeler ve bölgelerde yaşayan insanlar ve kurumlar arasında eş zamanlı iletişimin kurulmasına yardımcı olacaktır. Böylelikle bilimsel ilerlemeleri teşvik edecek ve insanların seçim alternatiflerini zenginleştirecektir (Özatalay, 2007: 104).

Program Tanıtım Kitabı (2005)'nda yapılan açıklamalara göre, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi; bilginin araştırılması, bulunması, işlenmesi, sunulması ve değerlendirilmesinde teknolojiyi kullanabilme becerilerini kapsar. Bilgi teknolojilerini yerinde kullanma konusunda doğru karar verme, bilgi teknolojilerini kullanırken plânlama yapma, bu teknolojilerin kullanılması için gerekli becerilere sahip olma, bu kaynaklardan bilgiye ulaşma, taranan bilgilerin işe yararlılığını sezme ve ayırma, ayrılan bilgileri analiz etme, işe yarayanları seçme, seçilen bilgileri değerlendirme, sonuca varma, sonucu uygun formda sunma ve yeni alanlarda kullanma alt becerilerini içerir.

2.3.2.8. Girişimcilik Becerisi

Girişimcilik; sosyal ilişkilerde, iletişimde, iş dünyasında ve benzeri alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve uygun zamanda ortaya koymak veya talep görebilecek bir ürünü veya hizmeti daha iyi üretebilmek ya da pazarlayabilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan becerilerdir. Girişimcilik; Empati kurma, insan ilişkilerinde uyumlu davranışları gösterebilme, plan yapma, planı uygulayabilme, risk alma; her hangi bir alanda ihtiyaç duyulabilecek bir ürünün gerekliliğini sezme, ürünü planlama, üretme, Pazar araştırması yapma, pazarlayabilme gibi alt becerileri içerir (Program Tanıtım Kitabı).

Girişimci çok yönlü, çok boyutlu düşünür. Girişimci zenginlik demektir. Bir başka deyişle; yaratıcı, üretken, kaynak oluşturan kişidir. Girişimcilik; yaşadığımız çevrenin yarattığı fırsatları sezme, o sezgilerden düşler üretme, düşleri projelere dönüştürme, projeleri yaşama taşıma ve zenginlik üreterek insan yaşamını kolaylaştırma becerisine sahip olmaktır (Özatalay,2007:106).

Başarılı bir girişimci gerek nitelikler, gerekse davranışlar ve gerekse de olaylara bakış açısından diğer insanlardan farklıdır. Bu niteliklerden bazıları risk alabilme, yaratıcılık, bağımsızlık, sorunları hızlı bir şekilde çözebilme, hayal gücü, liderlik ve çalışkanlık olarak sıralanabilir

2.3.2.9. Karar Verme Becerisi

Karar verme, elde olanlar ve sunulanlar arasından objektif ve alternatif yollar deneyerek zekice seçimler yapmaktır.

Günlük yaşam içerisinde sık sık belirsizlik durumlarıyla karşılaşmak mümkündür. Böyle durumlarda bireyin sağlıklı kararlar vermesi beklenir. Karar verme davranışının ortaya çıktığı durumlar, geleceğe yönelik tahminlerde bulunmayı, iki ya da daha fazla alternatif arasından en iyisini seçmeyi ya da kısıtlı bilgilere dayanarak akıl yürütmeyi beraberinde getirmektedir (Kan, 2007: 67).

Karar verme, dinamik ve karmaşık bir süreç olup değerlere, kişiler arası ilişkilerle, kültürel sınırlamalarla, sosyal ve psikolojik durumlardaki değişmelerle yakından ilişkilidir.

Can (1978), karar verme sürecini, problemin anlaşılması, bilgi toplama, bilginin çözümü-yorumu, seçeneklerin değerlendirilmesi, en iyi seçeneğin bulunması ve kararın uygulanması-değerlendirilmesi olarak sıralamıştır verilen kararın çabuk, etkili, mantıklı ve yarar sağlayacak nitelikte olması beklenir (Kan, 2007: 68). Bu sebeple karar verme sürecinin en zor aşaması kararın uygulanması ve değerlendirilme aşamasıdır. Çünkü kararın iyi veya kötü bütün sonuçlarının görüleceği aşama bu aşamadır (Deniz, 2004: 24).

Karar verme basamaklarını Yeşilyaprak (2003) şu şekilde sıralamıştır:

- Amaçların belirlenmesi
- Amaçlara ulaşmak için alternatif yolların belirlenmesi
- Alternatifleri değerlendirmek için yeterli ve doğru bilgiye ulaşılması
- Eldeki bilgiler ışığında en uygun alternatifin seçilmesi ve uygulamaya koyulması

- Yapılan seçimin ise yarayıp yaramadığının değerlendirilmesi
- Şayet amaca ulaşılmamışsa dördüncü basamağa geri dönülerek farklı bir alternatifin seçilmesi ve uygulamaya koyulması.

İnsanlar yaşamları boyunca çeşitli nedenlerle karar vermek durumundadır. Bu kararların sonucu bazen yaşamın gidişatını da önemli ölçüde etkileyen, geri dönüşü olmayan kararlardır. Bu nedenle karar verme, kişilerin sahip olması gereken çok önemli bir beceridir. Doğru kararları alabilmek için insanların bu konuda bir birikime, bir takım özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklerin başlıcaları şu şekilde sıralanabilir:

- Karar verecek kişinin karar vereceği konuyla ilgili amacını iyi belirlemesi
- Bireyin karar vereceği konu hakkında yeterli bilgiye sahip olması
- Karar verecek kişinin ruh ve beden sağlığının yerinde olması
- Karar verebilmek için yeterli zamana sahip olmak
- Sakin, aceleci olmayan uygun bir kişilik yapısına sahip olmak
- Karar vermek için ortaya konan seçenekleri iyi değerlendirmek

Karar verme süreci içinde yapıp yapmamakta dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde sınıflandırılabilir:

Yapılacaklar:

- Dürüst olunmalı
- Sorumluluk almaktan çekinilmemeli
- Yeni fikirler yaratmak için sahip olunulan zaman kullanılmalı.
- Karar verme ve hatalarda kararı verecek olan kişi öğrenme yeteneğine güvenmeli.

Yapılmaması Gerekenler:

- Karar alacak olan kişinin, kendisi için gerçekçi olmayan beklentiler belirlemesi.
- Çok gerekmediği sürece, ani kararlar verilmesi

- Kişinin kendisini kandırması: sadece daha çabuk ve rahat ulaşacağınız bir sonuç için daha az uygun bir seçim yapması.
- Gereksiz yere harekete geçilmesi, bazen hiç bir şey yapmamak ve beklemek en iyi çözümdür.

2.3.2.10. Metinler Arası Okuma Becerisi

İçinde bulunduğumuz çağda okuma, önceki anlamlarına yeni anlamlar da yükleyerek daha anlamlı ve önemli hale gelmiştir. Kişiler okuduklarında anlam kurabilmek için, anlamın nereden, nasıl geldiğini sorgulamak durumundadırlar. Geçen yıllarda okullarımızda uygulanan eğitim yaklaşımlarında anlam kurma daha çok metnin kendisiyle sınırlı kalmakta, metinler arası ilişki kurmaya olanak vermemektedir. Metin sözcüğü , "Bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıyı anlatmak için kullanılmaktadır." (Akyol, 2006: 203).

Ders kitaplarında yer alan okuma parçalarının pek çoğu bir metindir ve Türkçe dersinin amaçları çerçevesinde bu metinlerden anlamlar oluşturmak gerekmektedir. Metinlerden kurulacak anlamlar üç başlık altında incelenmektedir:

1. Metin İçi Anlam Kurma: Cevabı metnin içinde olan sorularla oluşturulan anlam kazandırma işlemidir. Öğrenci, bu yöntem aynen devam ettiğinde sonuçta ezbere dayanan bir öğrenmeye sahip olur.

2. Metin Dışı Anlam Kurma: Okuyucunun okuduğu metinden, analiz, sentez, değerlendirme gibi süreçleri kullanarak anlamca bağlı yeni bir metin oluşturmasıdır. İçten dışa ve dıştan içe olmak üzere iki yönde olabilir. Okuyucu, okuma sırasında ön yaşantıları ile bir ilişki kurma durumunda olduğunda içten dışa; Şayet metinde bilmediği bir kavram, kelimeyi sözlüğe bakma, dış kaynaklardan araştırma gibi etkinliklerle yorumlarsa dıştan içe anlam kurmuş olur. Metinler Arası Anlam Kurma: Bu süreçte okuyucu, üst düzey bilişsel süreçleri kullanarak, okuduğu metinden yeni metinler türetir; okuma sırasında, bilinçaltında metnin kahramanı, yazar ile bir iç konuşma yapar.

3. Bir kişinin, metinler arası anlam kurma özelliği, yaptığı çeşitli metinleri okuma ve yorumlama çalışmalarıyla geliştirilebilir. İlköğretimde öğrencilere

yaptırılan küme çalışmaları, uygulanan problem çözme yöntemleri de metinler arası okuma ve anlam kurmanın geliştirilmesinde yararlı etkinliklerdir.

Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımla birlikte uygulanmaya başlayan metinler arası okuma, okuma alanında hem metnin daha geniş bir çerçevede ele alınmasını, hem de sorulara verilen cevapların kaynağının belirlenmesini sağlamıştır. Tüm bütün bunlardan yola çıkarak, metinler arası okuma için, metinlerdeki düşünceler ve fikirler arasında ilişkiler kurarak yeni manalar üretmektir denebilir (Özatalay, 2007: 113).

2.3.2.11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi

Belli bir coğrafyada üzerinde, çevresindeki insanlarla iletişim içinde, toplumun bir bireyi olarak yaşayan insanların zaman içinde oluşturdukları bir takım değerler vardır. Bu değerleri başlıca iki başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi, kişisel değerler, diğeri de sosyal değerlerdir (Özatalay, 2007: 114).

Bireyin sahip olduğu özellikler, bireyin kişiliğini oluştururlar. Bu özellikleri şu başlıklar altında toplamak mümkündür (Özsoy, 2004):

Bireyin sahip olduğu:

- Zekâ durumu,
- Özel yetenekleri,
- Davranış özellikleri,
- Sosyal olgunluk derecesi,
- Tavırları, ilgileri değerler sistemi,
- İhtiyaçları, gayeleri, umutları, isteklendirme seviyesi,
- Heyecan dengesi, duygusal olgunluğu,
- Kılık, kıyafet, temiz ve tertipliliği,
- Başkaları ile diyalog kurma yeteneği.

Bir insanın kişilik özellikleri salt doğumdan gelen genetik özelliklere ya da içinde yaşadığı ailenin özelliklerine bağlı değildir. Değerlerin oluşumunda aynı zamanda çocuğun gittiği okulun ve yaşadığı çevrenin, içinde yaşadığı çağın,

bulunduğu ortamın teknoloji kullanımının, üretim- tüketim kültürünün de etkisi vardır. Bütün bu etkenlerin sonucunda toplumdaki hiçbir bireyin diğerleriyle aynı ya da benzer davranışlar göstermesi beklenemez.

Türk Millî Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlar doğrultusunda kişisel ve sosyal değerlere sahip olma becerisi; öğrencilerin her birinin kendisinin önemli ve değerli olduğunu düşünmelerini; Kendilerinin bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarının ve gereksinimlerinin bilincinde olmalarını kapsar.

Öğrenenler, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantılarını düzenleyebilmelidir. Evrensel ve ulusal değerleri benimsemeli, uluslararasıdaki anlayışı, iş birliğini, dostluğu, barışı destekleyerek, bu değerleri kazanmak için çaba gösterebilmelidir.

Öğrenci, kişisel gelişim kapsamında, öğretiminde ve üstlendiği diğer görevlerde istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir. Bu bağlamda, kişisel gelişiminin, okul gelişimine katkı sağlayacağı göz ardı etmemelidir. Öğrenciler kendi haklarını gözetirken, başkalarının haklarına da saygılı olmaya dikkat edebilmelidir.

2.3.3. Öğrenme Alanları

Öğrenme alanları, sınıf seviyelerine göre ardışık olarak eğitim basamaklarında yer alan ilgili kazanımların bir bütün oluşturduğu öğrenmeyi organize eden bir yapıdır.

İlköğretim (1-5) Türkçe öğretim programında temel dil becerileri öğrenme alanları olarak yer almıştır. Dil öğretim programında geliştirilmesi hedeflenen temel dil becerileridir ve bunlar da tüm dillerde doğal dil becerileri olarak bilinen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir(Demirel ve Şahinel, 2006:15). Buradaki doğal sıralama becerilerin aşamalı kazanılması sırasını göstermektedir. Çocuk önceleri konuşulanları dinler, daha sonra dinlediklerini, duyduklarını sözle ifade

etmeye, konuşmaya başlar. Dinlediklerini ve konuştuklarını yazılı olarak gördüğü metin içinde okumaya başlar ve en son olarak da duygularını ve düşüncelerini yazı ile ifade etmeye çalışır.

Temel dil becerilerinin sınıflanması bu doğal sıralamadan bazen farklılık göstermektedir. Son yıllarda Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü, bu sıralamada konuşma dil becerilerini ikiye ayırarak dil becerilerini beşe çıkarmıştır(Demirel ve Şahinel, 2006:15). Buna göre dinleme, karşılıklı konuşma, anlatma, okuma ve yazma becerileri dil becerileri olarak sunulmuştur.

Dil Boyutu	Dil Becerileri
Anlama	Dinlediğini anlama Okuduğunu anlama
Konuşma	Karşılıklı konuşma Sözlü Anlatım
Yazma	Yazma

Türkçe öğretim programı 5 öğrenme alanı üzerine oluşturulmuştur. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudur. Bu öğrenme alanları dil öğrenme alanları birbiri ile doğrudan etkileşim içindedir. Bu etkileşimin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktadır.

Akyol (2005:93)'un belirttiğine göre dil becerileri ve öğretimin geleneksel olarak dört temele - dinleme, konuşma, okuma ve yazma- dayandığı bilinmektedir

Dil öğrenme alanları, bu sıralamaya göre programın tamamında yer almakta ve dört temel dil becerisine görsel okuma ve görsel sunuyu ekleyerek dil becerisi sayısını beşe çıkarmaktadır. Avrupa Konseyi de konuşma becerisini ikiye ayırarak karşılıklı konuşma ve anlatma olarak ikiye bölmüş ve bu şekilde beş beceri alanı belirlemiştir(Demirel ve Şahine,2006:16).

2.3.3.1. Dinleme

Toplumun birbirleriyle ilişkilerinin sağlıklı olması, insanların birbirlerini dinlemesine bağlıdır. Bu program da ilk defa dinleme bağımsız bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmıştır.

Dinleme iletişimin ve öğretimin en temel yoludur. İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, “kaynak” tarafından iletilenlerin “alıcı” tarafından paylaşılması gerekir (Sever, 2004:10). Ayrıca dinleme, dinleyicinin önce söylenenlerle sonra söylenenler arasında bağlantı kurması ve aynı zamanda ilişkilendirmesi anlamına gelmektedir.

Dinleme işitmeden farklıdır. İşitme istek dışı da olabilir ancak dinleme amaçlı bir davranıştır. İşitme dinleme sürecinin bir ögesidir. Dinleme alınan uyarılardan anlam kurmayı gerektirir. Dinleme süreci algılama, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma şeklinde birbirini tamamlayan üç aşamadan oluşur (Kılıç, 2008: 41).

İşitme dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırmayı da içine almaktadır. İkinci aşamada dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan bilgiler veya gerekli olan bilgiler seçilmektedir. Bilgiler ve düşünceler; anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Üçüncü aşaması anlamlandırmada; önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilerek, birleştirilip sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 17).

Bilgiyi anlamlandırmaya dinleyerek ulaşabiliriz. Yazılı ifadeler okunarak, sözle anlatılanlar ise dinleyerek öğrenilebilir. Başarılı bir dinleme için; konuşmacının hızı, konuşmacının aksanı da önemlidir.

Sürekli bir etkileşim içerisinde bulunarak, bilgilenme ve konuşma süreçlerinde kullanılan ve yaşam boyu sürdürülebilen dinleme, öğrenmede büyük öneme sahiptir. Çünkü insanlar, birbirleriyle olan iletişimlerinin %42’sini dinleme yoluyla oluşturmaktadırlar (Kılıç, 2008: 42).

Dinlemeyi etkileyen unsurlara; göz kontağı, yüz ifadeleri, oturma şekli, konuşma kaynağına olan uzaklıkta sayılabilir. Etkili bir dinlemenin olabilmesi için de birey dinleme sonunda mutlaka kendini değerlendirmelidir.

Türkçe derslerinde dinleme eğitime basit kurallardan başlanmalıdır. İlköğretimin ilk basamaklarındaki çocuklara önce izleme ve dinlemenin ön koşulu olan uygun oturma şekli öğretilmelidir. Daha sonraki sınıflarda öğrencilere, bu becerilerini geliştirecek ve diğer dilsel becerileri kullanma gücü kazandırarak gelişmeleri sağlanmalıdır. Bu beceri ve alışkanlıklarla ilköğretimi bitiren öğrenci, bir konuşmayı dikkatle ve konuşulanı doğru anlayacak biçimde, görgü kurallarına uyarak dinleyebilmelidir.

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı bazı öğrenciler normal dinleme becerisine sahipken bazıları bu becerileri çeşitli nedenlerden dolayı fazla geliştirememiş olabilirler. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerileri erken yaşlarda geliştirilmelidir. Dinleme becerisini geliştirmek amacıyla yapılacak tüm etkinlikler öğrenci merkezli olmalı, öğretmen gerekli rehberliği yapmalıdır (Güneş ve Akyol, 2005: 18).

2.3.3.2. Konuşma

Dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerilerinden birisi konuşmadır. Konuşma, duygu ve düşüncelerin ses yoluyla aktarılması anlamına gelmektedir. Konuşma insanlar arası ilişkileri düzenleyen, kişilik oluşumunda ve toplumsal alanlarda önemli bir yeri olan, duygu ve düşünce alışverişini sağlayan bir beceri alanıdır.

Çocuklar yaşadıkları aile ve toplum içerisinde duydukları ifadeleri kullanarak belli kurallara uymadan konuşurlar. Kendilerine özgü bir konuşma alışkanlığı edinerek okula başlarlar. Ailelerinden gördükleri gelenek ve göreneklerden yola çıkarak yerel ağız özellikleri taşıyan konuşma şekilleri ortaya çıkabilir. Yerel ağzın düzeltilmesi ve konuşmanın sahip olduğu kurallar öğrencilere okul ortamında verilmelidir.

Yeni program; yaşamda gerekli olan konuşmaları yapmalarına, duygu, düşünce ve bilgilerini kullanarak sunumlarını kendilerine güvenle yapıp, değerlendirmelerle dönütler alabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bunun için önce zihinsel hazırlık yaptırılıp, konuşmanın amacı belirtilip, yöntem seçtirilip kendilerini sözlü olarak ifade etmeleri sağlanır.

Konuşmada kazandırılması istenen bazı unsurlar vardır. Bunlardan birisi dilin doğru kullanımınıdır. Dilin doğru kullanımı demek kelimelerin yerinde kullanılması, seslerin doğru telaffuz edilmesi, dilbilgisi ve imla kurallarına uyulmasıdır. Diğer unsur akıcılıktır. Akıcılık; konuşma sırasında kesinti yapmadan duygu, düşünce ve dileklerini etkili bir biçimde anlatması anlamına gelmektedir. Üçüncü bir unsur ise seslerin bireysel olarak doğru üretilmesi, kelimelerdeki vurguların yerli yerinde yapılması anlamına gelen telaffuzdur.

Doğru ve akıcı bir konuşma için önce etkili bir dinleme, tonlama ve vurgulara önem verilerek konuşma öğretiminin yapılması istenir. Konuşma becerisi bireyin yaşamındaki her alanında kurduğu ilişkilerde önemli yere sahiptir. Hem birey hem de içinde yaşanılan toplumun gelişmesi için doğru konuşmayı öğrenmek önemli ve gereklidir. Bu yüzden öğrencilerin iyi birer konuşmacı olarak yetişmelerine ihtiyaç vardır. Çünkü insan için konuşarak kendini ifade etmesi önemlidir.

2.3.3.3. Okuma

Okuma sayesinde teknoloji takip edilip, uygulanması sağlanır. Okuma anında yazılar, zihinsel kavramlara çevrilip, anlamlandırılmakta ve önceki bilgilerle yorumlar birleştirilerek yeni bilgiler olarak yapılandırılmaktadır.

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, çizgiler, harfler ve sembollerin algılanması ile başlar. Algılamanın ardından dikkat yoğunlaştırılarak, kelime ve cümleler anlaşılmakta ilgi duyulan ve gerekli bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler zihinsel işlemlerden geçirilip, ön bilgilerle de anlamlandırılır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil

bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlaması ile oluşur. Okuma yoluyla, yazarla okuyucu arasında bir bağ kurularak mesaj anlaşılmaya ulaşılır.

Okuma becerisi sınıf gelişimi ile artması beklenir. Diğer derslerde başarılı olabilmeleri için okumalarının gelişmesi gerekir. Yaşadığımız yer içinde iletişimimizi sürdürmek için, hayata bağlanmak için okumamız ve anlamamız gerekmektedir.

Programda okuma becerisini geliştirmek amacıyla, okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bunun için de hazırlık, amaç belirleme, amaca uygun yöntem seçme ve dikkat yoğunlaştırma ile ilgili kazanımların kazandırılması arzu edilmektedir. Ardından okuduklarını anlamlandırmaya ağırlık verilir. Bunların dışında metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirmek için kazanımlara da yer verilmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.3.4. Yazma

Yazmak, duyguların, düşüncelerin, yaşanılanların yazı yoluyla aktarılması anlamına gelmektedir. Bireyin duyduklarını, düşündüklerini beyninde yapılandırarak yazıya dökmesi yazma eyleminde zihnin ve düşüncenin önemini göstermektedir.

Türkçe öğretiminin önemli bir basamağı olan yazma eylemi de bir beceri gerektirmektedir. Bu beceriler ise okullarda uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler (Güneş ve Akyol, 2005: 22).

Yeni program diğer öğrenme alanları gibi yazmada da zihinsel becerileri geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bir yazım için önce zihinsel hazırlık (amaç

belirleme, konu, yöntem, dikkat yoğunlaştırma) daha sonra ön bilgileri kullanıp, görsellerden yararlanarak farklı düşünceler oluşturmak için sebep-sonuç ilişkilerini kullanarak, sınıflama, değerlendirme ve özetleme becerilerini kazandırmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005)

Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine ve kullanmalarına bağlıdır.

Başarılı bir yazım, iyi bir planlama ile olmaktadır. Çocukların ilgisi uyandırılarak niçin yazmaları gerektiği hissettirilir. Kelime dağarcıkları okuma istekleri doğrultusunda zenginlik gösterir. Noktalama işaretlerinin cümleye kattığı anlamlarda okuma ile kazanılıp, uygulamayla pekiştirilir.

2.3.3.5. Görsel Okuma Ve Görsel Sunu

Görsel okuma ve görsel sunu Türkçe Programında ilk kez ele alınmıştır. Görsel okuma: çizimler, resimler, grafikler, fotoğraflar gibi araçları kullanarak gördükleriyle anlam oluşturma sürecidir. Görsel sunu ise bu araçları kullanarak anlatma sürecidir. Günümüzde öğrenciler pek çok görsel unsurlarla karşılaşmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin estetik duygularının gelişimine, farklı düşünce biçimlerini öğrenmelerine katkı sağlayacaktır.

Köksal, Timur ve Akçam (2006) görsel okuma becerilerini inceleyen araştırmalarında, görsel okumanın farklı türlerinin öğrenciye sunulmasının ve görsel okumaya daha fazla zaman ayrılmasının önemine değinmişlerdir (Elvan, 2007: 12).

Günümüz dünyasında öğrencilerin bilgileri ile görselleri birleştirerek bütünleştirmesi beklenmektedir. İçinde yaşadığımız dönemde yalnızca konuşma ve yazma dilinin değil, aynı zamanda televizyon ve filmlerin, reklâmların ve fotoğrafların, eleştirel ve yaratıcı anlamda okuyucusu ve anlamlandırıcısı olmayı gerektirmektedir (Akyol, 2006: 105).

Görsel okuma ve sunu, çocukların somut bilgileri zihinde canlandırıp, çabuk kavramalarına neden olduğu gibi kaynaştırma eğitiminde konuşma problemi olan

çocuklarda da başarıyı artırmaktadır. Çocukların görselleri anlama becerileri geliştikçe farklı hikâye kitaplarındaki görseller arasında karşılaştırmaları yapma becerileri de artar.

Okurken görsel şekil oluşturamayan bireyler anlamada güçlük çekerler. Ön bilgisi olmayan bireyler ile kelime hazinesi zayıf olan bireyler zihinsel şekil oluşturamazlar. Bu da kavrama ve algılama düzeylerinin düşük olmasına neden olur.

Görsel okuma ve görsel sunu yeni ilköğretim programıyla ortaya atılmış kavramlardır. Bu yüzden öğretmenler bu konuda da öğrencilerini yetiştirmekle yükümlüdürler. Görseller yoluyla anlama ve anlatım daha etkili olmakta ve problemler daha farklı şekillerde ifade edilmektedir. Bu da öğrencinin daha üst seviyelerde düşünmesine katkı sağlayarak, bireyin zihinsel süreçlerini üst seviyede kullanmalarına destek olmaktadır.

2.3.4. Kazanımlar

Kazanımlar, bir öğretim yılı sonunda öğrencilerin edinmeleri beklenen bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Kazanım; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.

Programda, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve öğrenme alanlarının özelliklerine göre, sınıflara göre kazanımlar derecelendirilmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.5. Öğrenme-Öğretme Süreci

Programda öğrenme-öğretme süreci beş aşamadan oluşmuştur. Bunlar da hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve değerlendirme aşamalarıdır. Her aşamada öğrenciler, etkinliklerle aktif duruma getirilmelidir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu,2005).

Her öğrenme alanı; hazırlık (ön hazırlık, zihinsel hazırlık), anlama (dinleme, okuma ve görsel okuma, metni inceleme ve söz varlığını geliştirme), metin aracılığı

ile öğrenme (günlük hayatla ilişkilendirme, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme ve araştırma), kendini ifade etme (zihinsel hazırlık, kuralları uygulama, konuşma, yazma ve görsel sunu, söz varlığını kullanma) ve ölçme ve değerlendirmeden oluşmaktadır.

2.3.6. İlk Okuma-Yazma Öğretimi

İlk okuma-yazma öğretimi hayatımıza yön veren bir eğitim dönemidir. Bu dönem ne kadar başarılı geçerse, öğrenim hayatımız da o derece başarılı olur. Öğretimin başarılı bir şekilde geçmesi öğretmene ve öğrencinin gelişim düzeyine bağlıdır. İlk okuma-yazmada öğretmenlerin hedefi hemen okuma yazmayı öğretmek değil, öğrenci psikolojisine uygun olarak olumlu beceriler kazandırmak olmalıdır. İlk okuma-yazma yöntemi bu programla Ses Temelli Cümle Yöntemini uygun görmüştür. Harfler arasındaki ilişkiler algılanıp, zihinsel etkinliklerle sembollere dönüştürülüp anlam kazandırılmaktadır.

Yazma okul çocuğunda zor gelişen bir etkinliktir. Vygotsky bu durumu şöyle açıklamaktadır: ‘Yazılı konuşma, sözlü konuşmadan hem yapısı hem işleyişi bakımından farklı olan bir dilsel işlevdir.’ Yazılı konuşma düşüncede ve sembollerle yürütülen bir konuşmadır. Sembollerdeki yetersizlikler, yazma hatalarına yol açmaktadır. Bu da yazılı dilin soyut niteliği olduğunu göstermektedir. Yazı yazma eylemi, içinden konuşmanın çevirisinin yapılması demektir (Elvan, 2007: 15–16).

2.3.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

- Bu yöntem diğer öğrenme alanları ile birlikte yürütülmektedir.
- Bu yöntemin sesle başlayıp, anlamlı heceler ve kelimelerle cümlelere ulaşım, bilgilerin kolaylıkla yapılandırılması sağlanmaktadır.
- Türkçenin ses yapısına uygun bir yöntemdir.
- Duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varıp, dil gelişimine katkı sağlar.
- Tüm sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
- Öğrenciler, yazının harflerin birleştirilmesiyle, konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

- Sözlü dilden yazılı dile geçişi kolaylaştırmaktadır.

2.3.6.2. Bitişik Eğik Yazının Özellikleri

- Çocuk gelişmelerine uygundur.
- Çocuklar anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.
- Soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
- Yazarken geri dönüşüme izin vermeyişinden akıcılık kazanır.
- Harflerin doğru yazımını desteklemektedir.
- Yazıdaki süreklilik okuma becerisine de yansımaktadır.
- Öğrencilere estetik bakış açısı kazandırmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.7. Etkinlikler

Oyun, çocuğun yaşamında büyük bir yere sahiptir. Çocuklar oyun sayesinde yaparak, yaşayarak öğrenir. Bu da yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturur. Çocuğa verilecek bilgilerin oyun içinde verilerek öğrenmenin kalıcılığı istenmektedir. Bu biçimde etkili öğrenme gerçekleşmiş olmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde teknolojileri kullanıp, gerçek hayattaki problemlere uygun olaylara uygun etkinliklerle çocuklar hayata hazırlanmaktadırlar. Etkinlikler uygulanırken çocuğun ilgi alanına, verilecek kazanıma ve ihtiyaca cevap vermesi beklenir. Bu da sosyal becerilerin gelişmesini, iletişimin artmasını sağlar.

2.3.8. Temalar

Bir eğitim ve öğretim yılında ele alınacak tema sayısı sekiz olarak tespit edilmiştir. Bunların dördü zorunlu, dördü de seçmeli temalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Seçilen temalar Milli Eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olmalıdır. Her tema farklı türlerden dört metin içerir. Temaların içerikleri de sınıf düzeylerine göre değişiklik göstermektedir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.9. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçmeyi, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayı ve sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlayabiliriz. Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrencilerin hangi kazanımları öğrendikleri ortaya çıkmaktadır. Bu sayede öğretmen ve öğrenciler kendilerini değerlendirmiş olurlar. Sonuçlara göre derslerin işleyişi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenir. Kısacası ölçme ve değerlendirme öğrenme alanlarının ayrılmaz parçalarını oluştururlar.

Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmek için çeşitli değerlendirme türleri geliştirilmiştir. Bunlar:

1. Süreç değerlendirme; öğrencinin başarı düzeyine nasıl ulaştığını, bu süreçte kullanılan yöntemlerden hangilerinin işe yaradığı yada yaramadığını ortaya koyan değerlendirmelerdir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005). Süreç değerlendirmesi de kendi arasında türlere ayrılır. Anekdolar, sergileme, görüşme, gözlemler, sözlü sunum, gösteri, kendini değerlendirme ve çalışma dosyaları olarak karşımıza çıkar.

2. Sonuç değerlendirme; dönem ve ünite sonunda öğrencinin ulaştığı noktaları gösteren değerlendirmelerdir.

2.3.10. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem Teknikler

Türkçenin eğitim ve öğretiminde temel gaye, birtakım bilgileri vermekten ziyade bazı yetenekleri geliştirmektir. Dil becerileri dediğimiz, okuma, konuşma ve yazma alışkanlığı bol okuma, alıştırmaya ve uygulamayla kazanılabilir. Bu sebeple Türkçe öğretiminde öğrenci merkeze alınmalıdır. “Türkçe öğretiminde yöntem, genel olarak amaca giden yol, usul olarak tanımlanır. Teknik ise bir bilim dalında kullanılan metotların hepsine verilen addır (Ünal, 2001: 68).

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin amacı öğrencide dil kavramını ve becerilerini geliştirmektir. Dilin (Karakuş, 2002: 293);

a. Araç (vasıta) işlevi

b. Etkileşim işlevi

- c. Düzenleme işlevi
- d. Kişisel duyma (ferdilik) işlevi
- e. Anlayıp çözüme işlevi
- g. Bilgi alış-verisi için anlatım işlevleri vardır.

Türkçe öğretiminde amaç dil kavramını geliştirmek olduğu için “ Türkçe çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan, bu dersle ilgili çalışmalarda birden çok birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğaldır hem de zorunludur. Ancak yöntem ve teknikler seçilirken, kullanılırken öğrencinin soyut tasarım ve kavramlardan çok, duyu organlarıyla öğrendiğini unutmamak gerekir.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 16).

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ‘nasıl?’ sorusunun cevabını teşkil eder. “Öğretmen nasıl öğretmeli, öğrenci nasıl çalışmalı soruları eğitimde ekonomiklik ve verimlilik için aranan yolun bulunmasına yöneliktir.” (Karakuş, 2002: 16).

Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntem ve teknikler şunlardır: Çözümleme ve bireşim, tümevarım ve tümdengelim, anlatma, soru-cevap, gösteri, küme çalışması, oyunlaştırma, gözlem ve incelemedir. Çözümleme-bireşim ve tümevarım-tümdengelim gibi yöntemlerin “ usavurma, yargılama, anlama gücüyle yakından ilişkisi vardır.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 16)

2.3.10.1. Çözümleme ve Bireşim

Türkçe öğretiminde kullanılan çözümleme “ bir bütünü oluşturan parçaları amaçlı olarak birbirinden ayırma isidir. İlköğretim çocuğu, olay, eşya ve kavramları bir bütün olarak algılar; sonra bu bütünü parçalara, bölümlere ayırır, algıladığını da anlamaya çalışır. Çözümleme zihinsel olarak yapılabildiği gibi fiziksel olarak da yapılabilir. Bireşim ise; birbiriyle ilişkisi bulunan öğelerin genel bir sonuca, düşünce ya da bütüne varmak için birleştirilmesi işlemidir.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 17)

Türkçe öğretiminde kullanılan bu yöntemle, “ ilk okuma- yazma yönteminde önce harflerin öğretimiyle başlanmakta daha sonra harflerin birleştirilmesiyle hece, hecelerin birleştirilmesiyle kelime, kelimelerin birleştirilmesiyle de cümleler oluşur.

Bu nedenle bu yöntemle çözümlene-sentez (bireşim) yöntemi de denilmektedir(Demirel, 1999: 16).

Çözümlene yöntemi, öğrencileri araştırmaya ve incelemeye yöneltir. Bireşim yöntemi, öğrenciye araştırma, açıklama, yorum yapma güçlerini artırma da ve kompozisyon türündeki çalışmalarda yardımcı olur.

Bir okuma parçasında, hikâye veya romanda, olay, olay zincirini bulmak; zaman ve mekân gibi unsurları bulup sırasıyla belirtmek çözümlenmedir. Aynı zamanda bir cümleyi öğelerine (özne, tümleç, yüklem) ayırmak, kelime gruplarını veya tamlamaları bulmak yine çözümlene yöntemiyle mümkündür(Kılbaş, 2006:17).

2.3.10.2. Tümevarım - Tümdengelim

Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan metotlardan biri de tümevarım ve tümdengelim metodudur. “ Klasik veya en eski anlayış olan tümevarım ve tümdengelim metodu daha çok eğitimin kolaydan zora, parçadan bütüne veya basitten komplekse gidiş düşüncesinin bir sonucudur. Bütünün, ayrı ayrı ve bağımsız olan parçalardan doğduğu düşüncesine dayanır. Kompleks yapıyı anlamının zor olduğu düşüncesinden yola çıktığı için basit parçaların birleştirilmesi ile bütünlüğe ulaşılmasını önerir.” (Cemiloğlu, 2001: 94).

Türkçe öğretiminde tümevarım yöntemi ise; “gözleme, deneye ve araştırmaya dayandığı için çocuklarda ezbercilik yerine bilimsel düşünme alışkanlığının gelişmesine katkıda bulunur. Bu yöntem, henüz düşünce bakımından gelişmemiş ilköğretim öğrencilerine somut durum ya da örneklerden hareketle bazı genellemelerde bulunmalarını sağlar.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 18).

Başka bir görüşe göre de “ tümevarım metodu, gözleme, denemeye ve araştırmaya dayandığı için çocukların matematiksel yönde gelişmesinde ve ezbercilikten kurtulmasında yardımcı olur.” (Karakuş, 2002: 297).

Yaygın olarak kullanılan tümdengelim metodu, “ daha çok Gestalt ekolünden güç alır ve bu anlayış bir bakıma da tümevarım felsefesinin eleştirisi üzerine kurulmuş görünmektedir. Gerçekleştirilmiş olan birçok deneyle de desteklenen bu anlayışa göre parçaların ancak bir bütün içerisinde anlamları ve değerleri vardır.” (Cemiloğlu, 2001: 94).

Tümdengelım metodu, Türkçe öğretiminde hikâye ve roman gibi olay yazılarında ana fikir yorumlanmasında, şahıs kadrosu, zaman ve mekân gibi unsurların bulunup sırayla belirtilmesine yardımcı olur; fikir yazılarında ise paragraflardaki düşüncelerin bulunup tespit edilmesi çalışmalarında uygulanır. Cümle ve cümle tahlillerinde de tümdengelım metodu uygulanır.

2.3.10.3. Soru-Cevap Yöntemi

Türkçe öğretimindeki en işlevsel öğretim yöntemidir. “ Soru-cevap yöntemi, önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından yanıtlanması, açıklanması ve tartışılması temeline dayalı bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem tartışma yöntemi de denir.

Bu yöntem, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırır, toplu dinleme alışkanlığını kazandırır. Toplum kurallarına uygun dinleme, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirir. Öğrencilerin bir konuya ilgilerini çekmek, onları bir konu üzerinde düşündürmek ve bir yazının ana fikrini bulmaya yardımcı olmak için bu yöntem kullanılabilir. iyi plânlanmış sorular öğrencinin yaratıcılık özelliğini geliştirir.” (Ünalın, 2001: 69).

Demirel (1999) Türkçe öğretiminde soru-cevap metodu kullanılırken dikkat edilecek kuralları şu şekilde sıralamıştır:

- a. Bütün sınıfı ilgilendiren sorular, tüm sınıfa sorulmalı ve aynı anda herkes cevabı bulmak için düşündürülmeli daha sonra da soruyu cevaplandırıcak kişi belirlenmelidir. Bu belirlemede cevap vermeye gönüllü öğrencilere öncelik verilmeli, kolay sorular gruba göre öğrenmesi yavaş olan öğrenciler verilmelidir. Yanlış cevap veren öğrenciler azarlanmamalı ve sınıf içinde küçük düşürücü davranışlardan kaçınılmalıdır. Diğer bir husus da soruların sınıftaki öğrencilere adaletli bir şekilde yöneltilmesini sağlamaktır.
- b. Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir. Yanlış cevaplar doğrusu tekrar edilerek düzeltilmelidir. Doğru cevapların verilmesi için ipucu kullanılmalı ya da yan sorular sorulmalıdır.
- c. Sınıfa değil de öğrencilere tek tek sorular yöneltiliyorsa, oturma sırası, numara sırası gibi belli bir sıraya göre değil de seçkisiz (random) yolla

sorulmasında yarar vardır. Böylece tüm sınıfın dikkatli ve ilgili olması sağlanmış olur. Soruları öğretmen soracağı gibi öğrencilerin öğretmene ya da öğrencilerin birbirine soru sormalarına olanak sağlanmalıdır.”

2.3.10.4. Dramatizasyon Yöntemi

Kişinin kendi kimliğinden çıkarak başka bir kimliği canlandırmaya yönelik rol üstlenmesi ve onu oynamaya çalışmasıdır. “ Bir olay, fikir veya durumun grup önünde canlandırılması esasına dayanır. Muhatap kitle, böylece olayın nasıl oluştuğunu, nasıl geliştiğini izler ve konunun ayrıntılarına iner. Öğretmen, öğrencilerin önünde bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek için de bu yönteme başvurabilir. Özellikle tahkiyeli metinlerin islenmesi esnasında yapılacak oyunlaştırma işi fayda sağlar. Öğrenciler olaydaki kahramanların kimliğine bürünür; onların nasıl düşündüğünü, ne hissettiğini, nasıl davranacağını yasayarak anlar. Bu metodun uygulanmasıyla öğrenciler başkaları gibi hisseder, başkaları gibi düşünür ve başkaları gibi davranırlar.” (Karakuş, 2002: 297).

Drama yöntemi göz önünde somut canlandırma özelliğinden dolayı konunun daha iyi anlaşılmasını sağlar. Rol yapma sanatın başarısı oranında, sanatın etkileme gücünden de faydalanabilir.

Drama tekniğinin faydalarını şöyle sıralayabiliriz. “Bunlar (Demirel, 1999: 95);

- Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.
- Kişinin kendine olan güvenini artırır.
- Anlama yeteneğini ve üretkenliği geliştirir.
- Akıcı konuşmayı geliştirir.
- Dile hâkimiyeti ve ifade etme yeteneğini geliştirir.
- Bilgilerin etkin kullanılmasını sağlar.

2.4.10.5. Keşfettirme Yöntemi

Keşfettirme yöntemi, sezdirme yöntemi olarak da bilinir. “ Daha önceki bilgilerin kullanılması yoluyla yeni bilgileri bulup öğrenme ve dağıntık malzemeleri sistemleştirme esasına dayanan çalışma biçimidir. Hazır bilginin ve malzemenin kullanılması, eğitimin önemli bir anlayışlarından olan bilinenden bilinmeyene ilkesine de uygun düşer. Daha önce öğrenilmiş bilgiler öğrenciye güven ve rahatlık

verir. Soru-cevap yönteminin etkin bir biçimde kullanılmasına hatta bu yöneme fırsat tanınması bakımından kullanılışlı bir yöntemdir (Cemiloğlu, 2001: 101).

Bu yöntemle doğrudan doğruya yeni bilgilere ulaşmak, bilinenleri yeni amaç için kullanmak gayesiyle yapılan bir çalışmadır. Daha önce kazanılmış bilgileri kullanarak yeni bilgiler kazanmak öğrenciye başarı zevki ve mutluluk sağlar.

2.3.10.6. Anlatma Yöntemi

Ders konularının öğretmen tarafından anlatılması esasına dayanan bir metottur. Bu yöneme taktır, düz anlatım da denir. Bu yöntemde öğretmen daha aktiftir, Öğrenciyi motive etmek öğretmenin yeteneğine bağlıdır.

Anlatma yöntemi, klasik öğretim tekniklerinden biridir. “ Bu metot öğrenciyi pasifize ettiğinden dolayı çağdaş eğitim anlayışına uygun düşmemektedir. Hâlbuki çağdaş eğitim anlayışında öğrenci merkez alınır. Çağdaş eğitim anlayışında bu metoda fazla itibar edilmemesine rağmen öğretmen yine de bu yöneme başvurur.

Bu metot, gerekli temel bilgilerin verilmesi, bilginin kalabalık gruplara ulaştırılması, zamanın iyi kullanılması kolay ve ekonomik olması bakımından eğitim ve öğretim için faydalıdır. Öğrencinin kavramakta güçlük çektikleri veya anlayamadıkları konularda öğretmen bu yöneme başvurur.” (Karakuş, 2002: 297).

Çağdaş eğitim anlayışına uygun düşmediğinden ve öğretmen aktif olduğundan çok eleştiri alan bir yöntemdir. “ Bu eleştirilerin en yaygını öğrencinin merkez alınmamasıdır. Derse katılma imkânı bulamayan, pasif durumda kalan öğrencinin ilgisini canlı tutmak zaman zaman problem olmaktadır. Öğrenciyle sıcak bir iletişim kurmak, öğrencinin unutulmasını önlemek güçleştiği için bilgi akışının denetlenmesi de zorlaşmaktadır. Yöntemin eleştiri alan diğer bir yönü ise sürekli konuşmak durumunda olanın öğretmen olması ve öğretmenin konuşma bozukluklarıyla öğrencileri olumsuz yönde etkilemesidir.” (Cemiloğlu, 2001: 101).

2.3.11. Türkçe Öğretim Programındaki Yenilikler

Eğitim programı hazırlamak veya geliştirmek asla tek bir kişinin, kurumun, görüşün vb. tekelinde olamaz. Program geliştirme ekiple çalışmayı gerektiren bir süreç işidir. Ekip ve sürece gerekli önem verilmez ise çalışma başarısız olur. Bizim ülkemizde dahil olmak üzere, hiçbir ülkede masa başında mükemmel bir program

hazırlanamaz. Bundan dolayı hazırlanan programların etkililiğini görmek belirli bir zaman dilimini gerektirir. Bu zaman dilimi içerisinde programlar bütün ilgili kişi ve kurumlarca takip edilmeli ve yetersizlikler uygulama ortamında giderilerek program daha sağlıklı bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Türkçe Öğretim Programı yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan, öğrenciyi ve öğretmeni aktif olmaya teşvik eden bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Bu cümledeki araç kelimesinden programın her şey olmadığı, öğrenmeyi öğrenci giriş davranışları, zihinsel kapasite, öğrenme ortamları, öğretmen davranışları ve öğretim becerileri gibi unsurların da etkilediği hemen anlaşılabilir. 2004–2005 öğretim yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı (1–5. sınıflar), temel düzeyde bazı yeniliklere imza atmıştır. Bu yenilikleri (MEB,2004);

1. Metinlerin öğretiminde tematik yaklaşımın benimsenmesi,
2. Bitişik eğik yazının ikinci sınıfın ikinci döneminden birinci sınıfa alınması ve okuma yazmanın öğretimine bitişik eğik yazıyla başlanması,
3. Bitişik eğik yazının öğretimi gereği okuma yazma öğretiminde parçadan bütüne hareket edilmesi,
4. Cümle çözümü yönteminin bırakılarak, “Ses Temelli Cümle Yönteminin” tercih edilmesi,
5. Davranışçı yaklaşımın ürünü olan hedef ve hedef davranış ifadelerinin terk edilerek “kazanım” ifadesinin kullanılması,
6. Metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma kavramlarının yer alması,
7. Metinlerin sınıflandırılması,
8. Hikâye haritası yönteminin, hikâye edici metinlerin çözümlenmesinde temel unsurlardan birisi olarak yer alması,
9. “Görsel okuma ve sununun” ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınıp programa eklenmesi,
10. Programın gereği olarak ders kitaplarının sayı ve türünün değiştirilmesi,
11. Disiplinler arası ilişkilendirmelerin vurgulanması ve ara disiplinlerin eklenmesi,
12. Türkçe öğretiminde temel becerilere yer verilmesi,
13. Programın etkinlik ağırlıklı olması,

14. Yapılandırıcı anlayışa dayanması,
15. Sürece dayalı değerlendirmeye ağırlık verilmesi,
16. Dilbilgisi konularının 1–5. sınıflar düzeyinde hafifletilmesi ve öğretim sürecinde bağlamdan sezdirme yoluyla verilmeye çalışılması,
17. Okuma sürecinde “anlama” yerine “anlam kurma” kavramının öne çıkarılması,
18. “Öğretmen Kılavuz Kitapları” sayesinde “günlük plan” yapma çalışmalarına gerek kalmayışı,
19. Detaylı ve aşamalı bir “öğrenme-öğretme” sürecine yer verilmesi,
20. Metin okunmadan önce kelime çalışmalarına yer verilmesi,
21. Farklı düzeylerde zihinsel etkinlik yaptırmaya yönelik soru hazırlanmasının vurgulanması, olarak sıralayabiliriz.

Türkçe Öğretim Programının dayandırıldığı yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze alan, öğrenme sürecinde aktif kılan; öğretmeni de yol gösterici ve yardımcı olarak gören bir anlayıştır. Yapılandırmacılık öğrenen ile öğretene arasındaki ilişkiyi usta çırak ilişkisi olarak ele alır. Bu ilişki bir konuyla ilgili beceriler kazanılınca bitmez. Yeni bir konu ve yeni beceriler gündeme gelir. Bundan dolayı öğrenme sürecinde bir dinamiklik söz konusudur. “Öğrenmesini bilmeyen öğrenci yoktur, öğretemeyen öğretmen vardır” anlayışı yerine “öğretmenleşen öğrenciler yetiştirme” anlayışı yeni programla birlikte önem kazanmıştır.

2.3.12. Uygulanan Türkçe Programı ile Yeni Türkçe Programı'nın Karşılaştırılması (1–5. Sınıflar)

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, Türkçe eğitiminin amacı; sadece dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi teknik becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda öğrencilerde beyin teknolojisini kullanma becerilerini de geliştirmek olmalıdır.

İlköğretim birinci sınıftan itibaren beyin teknolojisini kullanma becerilerini geliştirecek bir Türkçe eğitimi; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, kullanabilen ve sorun çözebilen öğrencilerin yetişmesinde gerekli ilk adımdır. Diğer taraftan bilgi ve becerilerdeki hızlı gelişmeler, öğrencilerin sadece bilinenler konusunda değil aynı zamanda gelecekte karşılaşacakları konularda da

eğitilmelerini gündeme getirmektedir. Bu durum bilgi ve becerilerin hayat boyu yenilenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle Türkçe programında; eleştirel düşünme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, kapasitesini sonuna kadar geliştirme, bireysel girişkenlik ve yaratıcılık gibi üst becerilere de önem verilmeli ve öğrencinin zihinsel gelişimini engelleyen ezber, ansiklopedik bilgilerden kaçınılmalıdır.

Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak üst becerilerin geliştirilmesinde çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri göz önünde bulundurularak geliştirilen Yeni Türkçe Eğitim Programı'nın özellikleri ile mevcut programın karşılaştırılması aşağıda verilmiştir (TTKB, 2006).

2.3.12.1. Mevcut Program

- 1981 yılında uygulamaya konulması ve bilimsel-teknolojik gelişmeler çerçevesinde yenilenmemesi,
- Beş yıllık zorunlu temel eğitim anlayışına göre hazırlanması ve 4306 sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası sonrasında yeniden düzenlenmemesi,
- 1997 yılında yayınlanan Yazı Öğretim Programı ile bütünleşmemiş olması,
- Geleneksel yaklaşım temelinde öğretmen merkezli öğretim modeline göre hazırlanması,
- Bazı hedef davranışlarının 1–5. sınıflara kadar öğrenci gelişimini dikkate almaksızın tekrarlanması,
- Hedef davranışlarının hangi özel ve genel amaçları gerçekleştirmek üzere belirlendiğinin açık olmaması,
- Dinleme ve konuşma becerilerine yeterince yer vermemiş olması,
- Anlama becerilerinin nasıl kazandırılacağına açıklık getirmemesi,
- Dil bilgisi konularına 4 – 5. sınıflarda ağır ve yoğun bir şekilde yer vermesi,
- Ölçme ve değerlendirme anlayışının geleneksel olması; öğrenci gelişimini izlemeye ve değerlendirmeye dönük bulunmaması, olarak sıralanabilir.

2.3.12.2. Yeni Programda Getirilen Yenilikler

- Günümüz bilimsel gelişmeleri ile eğitim alanındaki çağdaş yaklaşım, anlayış ve modeller yansıtılmıştır.
- Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim anlayışına göre düzenlenmiştir.
- Yazı Öğretim Programı ile Türkçe Eğitimi Programı arasında gerekli bütünlük sağlanmıştır.
- Bilgiyi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı yaklaşım ve modellere göre hazırlanmıştır. (Bunlar; çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim olarak sıralanabilir.).
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesi ve etkili kullanması temel alınmıştır.
- Programda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, bilgi ve beyin teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi üst düzey becerilerine yer verilmiştir.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışına uygun olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında yeniden düzenlenmiştir.
- Dinleme ve konuşma becerileri her düzeyde zenginleştirilmiştir.
- Anlama ve anlam kurma becerileri ağırlıklı olarak ele alınmış; özellikle metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya önem verilmiştir.
- Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- Çağımızın bilgi teknolojilerine ve öğrencinin gelişim sürecine uygun olarak görsel okuma sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak programa yerleştirilmiştir.
- Dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Amaç ve kazanımlar öğrenci gelişim sürecine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir.

- Öğrenme amaçları ayrı ayrı verilerek her öğrenme amacının altına ilgili kazanımlar yerleştirilmiştir.
- Her öğrenme alanına ilişkin kazanımlar sınıf düzeylerine göre düzenlenmiştir.
- Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.
- Kazanımların edinilmesi iki aşamalı olarak verilmiştir. İlk aşama bir becerinin tanıtımı, öğretimi ve uygulanmasıdır. İkinci aşama anılan becerinin gözlem, sınav vb. tekniklerle değerlendirilmesidir.
- Bireysel farklılıkları da dikkate alarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı değerlendirme yöntem ve teknikleri belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel bir yaklaşım tarzı ve genel tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir (Karasar, 1999:79).

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel bir karakter arz edip tarama (survey) modelinde yapılmıştır, “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri (Şırnak ili örneği) sınıf öğretmenlerine uygulanmak üzere anket geliştirilmiştir.

Elde edilecek veriler doğrultusunda, alan yazıdan elde edilen bulgulara da dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

3.2. Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2010-2011 öğretim yılında Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 64 ilköğretim okulunda görev yapan 100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Genel hatlarıyla evreni temsil edebileceği düşünülerek merkez ilçedeki köy okulları, merkez okulları, ikili eğitim yapan, tam gün eğitim veren okullar dahil edilmiştir.

Çalışma evreninin çok büyük olmaması, ulaşımda güçlük bulunmaması ve daha güvenilir verilerin elde edilebileceği düşüncesiyle, araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmeyerek, araştırma çalışma evrenini oluşturan bütün öğretmenler üzerinde uygulanmıştır.

Araştırmanın örneklemini ise; Şırnak il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini teşkil eden öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	30	30
	Erkek	70	70
Toplam		100	100
Kıdem	1-5 Yıl	53	53
	6-10 Yıl	26	26
	11-15 Yıl	14	14
	16 Yıl ve üzeri	7	7
Toplam		100	100
Mezun Olunan Eğitim Kademesi	Lisans Tamamlama	8	8
	Lisans	92	92
Toplam		100	100
Okutulan Sınıf Mevcudu	15 ve daha az	15	15
	16-25 Öğrenci	43	43
	26-35 Öğrenci	34	34
	36 ve üzeri	8	8
Toplam		100	100

2. 2 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan, öğretmenlere yönelik anket formuyla elde edilmiştir. Bunun için, önce ilgili literatür taranmış ve ilgililerle ön görüşmeler yapıldıktan sonra, oluşturulan taslak anket formu hazırlanmıştır. Bundan sonra taslak anket, araştırmaya dahil edilmeyen okullarında

görev yapan altmış öğretmene pilot uygulama için verilerek faktör analizine tabi tutulmuş ve faktör yükü 0,35 ve üzerinde olan maddeler alınıp; bu değer altında olan maddeler çıkarılarak (Büyüköztürk, 2002) anketlere son şekli verilmiştir. Bu işlemler sonunda yapılan hesaplamalarda elde edilen değerler şöyledir: KMO= 0,557; Barlett= 2871, 23; Cronbach Alpha= 0,78. Anket, kişisel bilgiler ve iletişim becerisini kullanmaya yönelik olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ankette, dördü kişisel bilgiler ve 30'u da öğrencilerin iletişim becerisini kullanmasına yönelik olmak üzere toplam 34 madde yer almaktadır. Anketteki 30 adet kapalı uçlu maddeler, 1. Kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.80), 2. Katılmıyorum (1.81-2.60), 3. Kararsızım (2.61-3.40), 4. Katılıyorum (3.41-4.20) ve 5. Kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00) olmak üzere, beşli likert şeklinde derecelendirilmiştir.

2.3 Verilerin Analizi

Bu çalışmada yer alan nicel veriler, değişkenler dikkate alınmadan aritmetik ortalama ve standart sapma ile yorumlanmıştır. Nicel verilerin, değişkenler dikkate alınarak yorumlanmasında ise, öncelikle parametrik test varsayımları sağlanma durumunu belirlemek için bu maddelere homojenlik testi (Levene) uygulanmış; homojen maddeler tek yönlü varyans analizi, gruplar arası anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda Scheffe veya LSD testi; ikili karşılaştırmalarda ise, bağımsız gruplar "t" testinden yararlanılmıştır. Parametrik test varsayımlarının sağlanmadığı durumlarda, bir başka deyişle homojen olmayan maddeler ise, Kruskal Wallis testi (KWH) ile Mann Whitney U testi (MWU) uygulanarak yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLARI

4.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algıların Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Türkçe dersine ilişkin algılarına yönelik görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Algılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad. No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
1	Öğrenciler, Türkçe dersini severek dinler.	2.07	0.77
7	Öğrenciler Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.	2.48	0.92
9	Öğrenciler ders işleniş metotlarına uyum sağlayabilir.	2.56	0.97
8	Öğrenciler algıladıklarını yorumlayamamaktadır.	2.78	1.12

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin, öğrencilerin Türkçe dersini severek dinledikleri “katılmadıkları” ($\bar{x}=2,07$), benzer şekilde, öğrencilerin Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabildiklerine “katılmamışlardır” ($\bar{x}=2,48$) ve öğrencilerin Türkçe dersinde algıladıklarını yorumlayabildikleri konusunda da “kararsız” ($\bar{x}=2,78$) kalmışlardır. Aynı tablodan öğretmenlerin, öğrencilerin bu dersin işleniş metoduna uyum sağladığına da katılmadıkları ($\bar{x}=2,56$) anlaşılmaktadır. Bu bulgular, araştırmanın yürütüldüğü okullarda Türkçe dersinde işlerin yolunda olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Türkçe gibi önemli bir dersle ilgili olarak, öğretmenlerin bu konuda karamsar olması düşündürücüdür. Çünkü yeni ilköğretim programlarında Türkçe dersi merkezi bir konumdadır. Ayrıca Türkçe dersi, öğrencileri hayata ve geleceğe hazırlamada da merkezi bir öneme sahiptir. Türkçe dersinin, öğrencilerin kişisel olarak gördükleri veya işittiklerini algılama ve kendilerini ifade

edebilmelerinde bu denli önemli olması, araştırmada ortaya çıkan tablonun kabul edilemez olduğunu gösterir.

Araştırmada ortaya çıkan, öğrencilerin Türkçe dersini yeterince sevmedikleri, bu derste dinlediklerini yeterince algılayamadıkları ve ders işleniş metoduna uyum sağlayamadıkları şeklindeki sonuçların nerelerden kaynaklandığı konusunda daha geniş kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bu yetersizliklerinin olası sebepler arasında, yeni Türkçe dersi programı, öğretim metodu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yetersizlikleri, öğrencilerin yetersiz hazır bulunuşluk düzeyleri sayılabilir. Bu konudaki eksikliklerin belirlenip giderilmesinde, başta MEB, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilere de önemli sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmenlerin, Tablo 2’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet, kıdem ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 9, 10, 11 ve 12). Ancak öğretmenlerin 7. maddeye yönelik görüşleri arasında mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır. Non parametrik olan “Öğrenciler, Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.” şeklindeki maddeye (Madde 7) yönelik görüşleri arasında, mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır [(MWU=188.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 11)]. Buna göre, “Öğrenciler, Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir” görüşü, lisans mezunu öğretmenlerce ($MR_b=52.46$), lisans tamamlama ile mezun olan öğretmenlere göre ($MR_a=28.00$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Buna göre, öğrencilerin dinlediklerini algılama konusunda lisans mezunu öğretmenlerin daha iyimser olduğu söylenebilir.

Yine, öğretmenlerin, “Öğrenciler, algıladıklarını yorumlayamamaktadır” şeklindeki maddeye (Madde 8) yönelik görüşleri arasında, mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır [(MWU=197.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 11)]. Buna göre, “Öğrenciler, algıladıklarını yorumlayamamaktadır” görüşü, lisans tamamlama ile mezun olan öğretmenler tarafından ($MR_a=71.88$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($MR_b=48.64$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Benzer şekilde, öğrencilerin yorumlama gücü konusunda da, lisans mezunu öğretmenlerin daha iyimser olması dikkat çekicidir.

4.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, 5. sınıf öğrencilerinin grupla çalışma becerilerine yönelik görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Grupla Çalışma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
10	Öğrenciler sınıf içerisinde kendi aralarında çalışma gruplarına ayırlanamamaktadırlar.	3.00	1.13
11	Öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir.	2.59	1.05
12	Öğrenciler gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir.	2.90	1.03

Çağımızda, bireylerden istenen temel becerilerden birisi de, grup üyesi olma ve grupla çalışma becerisidir. Nitekim Yeni İlköğretim Programlarında (YİP) yer alan İşbirlikli Öğrenme yaklaşımı da grupla öğrenme esasına dayanmaktadır. Bu bakımdan öğrencilere grupla çalışma becerisinin kazandırılması önemlidir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde grupla çalışmaya yatkınlığını belirlemek için araştırmaya dahil edilen maddelere yönelik öğretmen görüşleri Tablo 3’de görülmektedir. Buna göre, öğretmenler, öğrencilerin kendi aralarında grupla çalışmaya ayırlamadığı konusunda “kararsız” ($\bar{x}=3,00$) kalmışlardır. Bu bulgu, öğrencilerin kendi başına çalışma grupları oluşturamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum 5. sınıf öğrencileri için bir eksiklik kabul edilebilirse de, İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımına göre ideal olan, öğretmenin de bu sürece dahil olmasıdır. Çünkü aksi halde öğrencilerin kendi başına oluşturabileceği gruplar, ilgi gruplarına dönüşebilir. Bu ise, heterojen çalışma gruplarını öne çıkaran İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımına göre doğru bir gruplaşma şekli kabul edilmemektedir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin, “öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir” görüşüne “katılmadıkları” ($\bar{x}=2,59$) ve “öğrenciler, gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir” görüşünde de

“kararsız” ($\bar{x}=2, 90$) kalmışlardır. Bu bulgular, öğretmenler, 5. sınıf öğrencilerinin gruba uyum becerilerine sahip olmadıklarını düşünmektedirler, şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu konudaki iyimser olmayan tavırları, gruba çalışma becerisinin kazandırılması açısından düşündürücüdür. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin muhtemel sebeplerinin ortaya çıkarılması için daha geniş çaplı araştırmalara ihtiyaç vardır.

Öğretmenlerin, Tablo 3’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet, kıdem, okutulan sınıf mevcudu ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 9, 10, 11 ve 12).

4.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, 5. sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
13	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir.	2.35	1.00
14	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürmemektedir.	3.04	1.15
2	Öğrenciler, beğeni duygularını çevresindekilere jest ve mimikleri ile belli eder.	1.97	0.90

Nitelikli yaşam için iletişim becerisine sahip olmak, her çağda olduğu gibi günümüzde de çok önemlidir. Formal ve informal yollarla kazanılan bu becerinin, günümüzde okulda kazandırılması daha uygun görülmektedir. İlköğretim kademesi bu becerinin kazandırılması için kritik bir devredir. Bu önemine binaen YİP’da iletişim becerisine sıklıkla yer verilmiştir.

Bu konuda önemli rol ve etkiye sahip öğretmenlerin, 5. Sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri konusundaki görüşleri tablo 4’te görülmektedir. Buna göre, öğretmenler, “Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir” görüşüne “katılmamaktadırlar” ($\bar{x}=2,35$). Öğretmenlere göre, öğrenciler duygularını

göstermede de yeterli değildirler($\bar{x}=1,97$). Yine öğretmenlere göre, öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri de uzun süre sürdürmemektedirler($\bar{x}=3,04$). Bütün bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin, araştırmaya konu olan örneklemdaki öğrencileri iletişim becerisi konusunda yetersiz gördükleri söylenebilir. Bu durum iletişimin merkezi bir rol oynadığı 21. yüzyılda büyük bir eksiklik sayılmaktadır. Öğrencilerin neden iletişim becerisine sahip olmadıkları veya okul ve öğretmenlerin bu beceriyi kazandırmada neden etkisiz kaldığı, üzerinde düşünülmesi gereken çok önemli bir sorundur. Çünkü iletişim becerisine sahip olmayan bireylerin nitelikli bir toplumsal yaşam sürdürmeleri çok zordur.

Öğretmenlerin, Tablo 4’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet okutulan sınıf mevcudu ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken (EK-1, Tablo 9, 11 ve 12); kıdem değişkenine göre 14. maddeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Parametrik olan “Öğrenciler, sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürmemektedir.” şeklindeki bu madde anova ile test edilmiştir [(F=2.895; p<.05), (EK-1, Tablo 10)]. Öğretmen görüşleri arasında, kıdem değişkenine göre var olan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için LSD testi yapılmıştır. Buna göre bu fark, 6-10 yıl ($\bar{x}_b=3,23$) ve 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile yine 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile 16 Yıl ve üzeri ($\bar{x}_d=3,86$) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasındadır. Bu bulgu, ilgili görüşün en az 11-15 yıl; en fazla da 16 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler tarafından benimsenmiştir biçiminde yorumlanabilir. Bu yorumdan hareketle, kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürme konusunda daha karamsar oldukları söylenebilir.

4.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin Kendini İfade edebilme ve Empati Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

3	Öğrenciler, beğeni duygularını bulunduğu ortamda sözlü olarak ifade edebilir ve iltifatta bulunabilir.	2.43	0.93
5	Öğrenciler, karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade edememektedirler.	2.84	1.05
6	Öğrenciler rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edememektedirler.	3.21	1.08
19	Öğrenciler sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir.	2.77	2.35
20	Öğrenciler farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememektedir.	3.29	1.05
4	Öğrenciler karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir.	2.70	1.12
15	Öğrenciler kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar.	2.14	1.03
22	Başkalarının eşyalarını kullanabilmek için onlardan izin istememektedirler.	3.49	1.17

İletişim becerisinin çok önemli öğelerinden birisi de, kendini ifade edebilme ve empati becerisidir. Bu iki beceri, sosyal yaşamda kendini doğru ifade edebilme ve birbirini anlama açılarından çok önemlidir. Nitekim bu iki beceri, ilköğretimin temel amacı olan bireyi yaşama hazırlamak bakımından da kritik öneme sahiptir. İlköğretim kademesinde 2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren yürürlükte olan YİP'in bu iki beceriyi kazandırmadaki etkililiği açısından çalışmaya tablo 5'te yer alan maddeler eklenmiştir. Öğrencileri tanımada çok önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin bu maddelere yönelik görüşleri aynı tabloda görülmektedir.

Öğretmen görüşlerinin yer aldığı tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin beğeni duygularını ifade edebilme ve iltifat edebilme becerileri yetersiz ($\bar{x}=2,43$) görüldüğü görülmektedir. Bu bulgu, günlük yaşamda kritik öneme sahip olan, duygularını ifade edebilme ve karşısındakine iltifat edebilme becerilerinden yoksun oldukları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin

karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade etmede de “kararsız” ($\bar{x}=2,84$) kalmışlardır. Bu konuda öğretmenlerin kararsız kalması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir ki bu önemli bir eksiklik sayılabilir. Çünkü bu durum hem iletişim kurabilme ve hem de iletişim kazalarını önleme bakımından önemlidir. Öğretmenlerin, aynı tabloda yer alan “Öğrenciler, sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir” şeklindeki maddede “kararsız” ($\bar{x}=2,77$) kalması da bu yorumları destekler niteliktedir. Öğrencilerin seçilen herhangi bir konu üzerinde konuşma yapabilme konusunda öğretmenlerin kafasının karışık olması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıklarının göstergesi sayılabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edebilmeleri konusunda da “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=3,21$). Öğrencilerin sözü geçen yetiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilecek olan bu bulgu, birey ve toplum yaşamında çok önemli bir yere sahip olan güvenlik ihtiyacının sağlanması bakımından büyük bir eksikliğe işaret etmektedir. Nitekim Maslow’a göre güvenlik ihtiyacı, bir kurumda fizyolojik ihtiyaçlardan hemen sonra gelir. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin bir kısmının aile ve kültürden kaynaklandığı kabul edilse bile, bu durum okul ve öğretmenlerin sorumluluğunu azaltmaz. Dolayısıyla başta MEB olmak üzere ilgili tüm otorite ve kişilerin, öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri bir öğrenme ortamı hazırlamada sorumluluğu büyüktür. Öğrencilerin, okulda kendilerini rahat hissetmemelerinde, okullarımızda uzun yıllardır uygulanan “otur ve itaat et” ilkesinin payı da unutulmamalıdır. Daha çok esasici bir eğitimde normal kabul edilebilecek olan bu ilkenin, ilerlemecilik felsefesine uygun eğitim-öğretim yaptığını iddia eden YİP’de görülmesi, eğer bir uygulama ve bölgesel bir özellikten kaynaklanmıyor ise, düşündürücüdür. Bu durum, akıllarda “eğitim programları ilerlemeci olsa da, öğretmen ve kültürün alışkanlığında dolayı, okul ve sınıflarda esasici eğitim devam etmektedir” şüphesi uyandırmaktadır.

Tablo 5’e göre, öğretmenler, “öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi” konusunda “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=3,29$). Bu bulgu, öğretmenlerin sözü geçen konuda yeterli bilgi sahibi olmadıklarına işaret kabul edilebilir. diğeri bir ihtimal ise, öğretmenlerin, farklı görüşler karşısında öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilme becerisine sahip olmadıklarına

inanmalarıdır. Bu ikinci ihtimal, öğrencilerin önemli bir eksikliğine işaret etmektedir. Çünkü günümüzde farklı görüşleri anlama yeteneği hem nitelikli yaşam ve hem de sosyal barış açısından kritik önemse sahiptir. Nitekim toplumsal yaşamda çatışma ve kutuplaşmaların büyük oranda yanlış anlama kadar, farklı fikir ve görüşleri anlamama ve tahammül edememekten kaynaklanmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi, günümüz eğitiminde sıklıkla vurgulanan eleştirel düşünme becerisi bakımından da önemli bir eksiklik kabul edilebilir. Bu eksikliğin nereden kaynaklandığının belirlenmesi için daha geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Araştırmaya katılarak görüş bildiren öğretmenler, “öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” görüşünde “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=2,70$). Öğrencilerin zayıf iletişim ve empati becerisine sahip olduğunu gösteren bu bulgu şaşırtıcı değildir. Nitekim bu bulgu, tablo 5’de yer alan benzer maddelere yönelik görüşler ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin empati becerisinden yoksun olduğu şeklinde yorumlanabilecek olan bu bulgu, bir toplumsal kurum olan okulda esenliğin sağlanması bakımından bir eksiklik kabul edilebilir. Çünkü öğrencilerin birbirini tolere edememesi ile okulda çatışma arasında doğrusal bir ilişki kurulabilir.

Öğretmenlerin, “öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” şeklindeki maddeye (madde 4) yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark vardır[(MWU=783.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 9)]. Parametrik olmayan bu maddede var olan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için mean rank değerlerinden yararlanılmıştır. Buna göre, “Öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” görüşü, kadın öğretmenlerce ($MR_a=59.40$), erkek göre ($MR_b=46.69$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Kadın öğretmenlerin bu konuda daha iyimser olması, öğrencileri daha iyi tanımlarına bağlı olabilir.

Empatinin önemli bir göstergesi olan, paylaşım ile başkalarının eşyalarını kullanırken izin alma konusunda tabloda yer alan maddeler bakıldığında, öğretmenlerin, “Öğrenciler, kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar” görüşüne katılmadıkları ($\bar{x}=2,14$) ve “Başkalarının eşyalarını kullanabilmek için

onlardan izin istememektedirler” görüşüne katıldıkları ($\bar{x}=3,49$) görülmektedir. Bu bulgular, araştırmanın yürütüldüğü örnekleme de yer alan 5. sınıf öğrencilerinin paylaşımcı olmadıkları ve başlarının eşyalarını izinsiz kullanabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Empati becerisi bakımından kabul edilemez olan bu durum, aynı zamanda çatışma ihtimaline de işaret etmektedir. Çünkü özellikle ilköğretim kademesindeki çocukların kavgalarında, birbirinin eşyalarını izinsiz kullanmanın önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Öğrencilerin bu eksikliğinde, eğitim programı, öğretmen ile okul ve sınıf kültürünün de payı vardır. Bu durumda aileden getirilen özelliklerin de büyük payı unutulmamalıdır. Ancak bütün toplumlarda, bireylere olumlu ve istedik davranışlar kazandırma ve istenmeyen davranışları elimine etme adresi olarak okul gösterilmektedir. Okulun bu görevini yerine getirememesinin mazereti olamaz. Bunun için okuldaki tüm paydaşlara büyük sorumluluklar düşmektedir. Okulun, bu görevini yaparken çok önemli bir davranış oluşturma kurumu olan aile ile birlikte çalışması başarılı olabilmesi bakımından çok önemlidir.

4. madde dışında, öğretmenlerin, tablo 5’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 10,11 ve 12).

4.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğrencilerin Kendini Tanıma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
25	Öğrenciler kendisine karşı yapılan olumlu bir davranışın farkındadır.	2.00	0.89
26	Öğrenciler kendini yeterince tanıır ve özelliklerinin farkındadır.	2.88	1.03
27	Öğrenciler sınıf ortamında yapmış oldukları hatalarının farkındadır	2.47	0.98
28	Öğrenciler kendi haklarının farkındadırlar.	2.96	1.08
29	Öğrenciler kendi haklarını savunamamaktadırlar.	3.12	1.16

Günümüz eğitim anlayışında, öğrencinin giderek daha fazla merkeze yerleşmesiyle öğrencilerin kişisel özellikleri de daha fazla ön plana çıkmaya

başlamıştır. Bugünün eğitiminde temel amaç, öğrenciyi toplum lehine şekillendirmekten ziyade, onun doğuştan sahip olduğu donanım ve yeteneklerini açığa çıkarmak, geliştirmek ve bunları son haddeye kadar kullanmasında ona destek sağlamaktır. Bu süreçte en önemli konu, öğrencinin sahip olduğu potansiyelin farkına varmasıdır. Nitekim günümüzde öğrencilerin akademik başarılarında, kendini tanımanın kritik bir role sahip olduğu bilinmektedir. Kendi özelliklerinin farkında olan birey, kendine özgün çalışma stratejileri seçip uygulayabilir ki, akademik başarıda bu çok önemlidir.

Bireyin kendisini tanımasını öneli kılan diğer bir neden de, günümüz eğitim anlayışında çok önemsenen “öğrenmeyi öğrenme” becerisinin bu yolla kazanılmasıdır. Kendini tanıyarak, öğrenmeyi öğrenmiş bir birey, yaşam boyu karşılaşacağı yeni durumlarda bir öğretici veya okula ihtiyaç duymayacaktır. Araştırmanın yürütüldüğü örnekleme dahil öğrencilerin kendini tanıma yetilerine sahip olma durumlarını belirlemek için ankete eklenen maddelere yönelik öğretmen görüşleri tablo 6’da görülmektedir. Buna göre, “öğrenciler, kendilerini yeterince tanırlar ve özelliklerinin farkındadır” ($\bar{x}=2,88$) ile “öğrenciler kendi haklarının farkındadır” ($\bar{x}=2,96$) görüşlerinde “kararsız” kalmışlardır. Bu bulgular, öğretmenler, öğrencilerin kendilerini tanımadıklarını ve haklarının farkında olmadıklarını düşünmektedirler, şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, öğrencilerin iletişim ve akademik başarıları bakımından önemli bir eksikliktir. Bunun muhtemel bir çok nedeni olabilir. Bunlar arasında, eğitim sistemimizde merkezi bir yer alan öğretim programlarında, bireyi içsel süreçlerine ve kendisine yönlendiren hedef ve konuların olmaması ve kültürümüzün dışa dönük özellikleri sayılabilir. Burada kritik konu, öğrencilerin kendisini tanımasını sağlamada, her şeyden önce öğretmenlerin de bu konuda yetişmiş olmasıdır. Çünkü bireyin kendisini tanıması ile ilgili olarak sıklıkla vurgulanan metabilizasyon özelliğinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenin önemli bir rolü olduğu bilinmektedir (Senemoğlu, 2004).

Tablo 6’da yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşlerine göre, öğrenciler kendilerine yapılan olumlu davranışların da farkında değildirler ($\bar{x}=2,00$). Bu bulgu, öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve kendini tanımada çok önemli olan “farkındalık” düzeylerinin çok düşük olduğu biçiminde yorumlanabilir. Öğrencilerin farkındalık düzeylerinin düşük olmasında kültür kadar okul ve öğretmenlerin de

önemli sorumlulukları vardır. MEB'in, öğretim programları ve ders kitaplarını, bu özelliği kazandıracak şekilde gözden geçirmesinde yarar vardır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin sınıfta yapmış oldukları hataların farkında olmaları ($\bar{x}=2,47$) ve kendi haklarını savunamamaları ($\bar{x}=3,12$) konularında “kararsız” kalmışlardır. Bu bulgu, her iki özellik açısından da öğrencilerin yeterli donanıma sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu yetersizlikler, bireyin nitelikli yaşamı ve demokrasi açısından önemli sorunlardır. Çünkü bireyin hatasının farkında olması, bu hatayı gidermek için önemli bir başlangıç noktasıdır ki bu durum toplumsal yaşamda çatışma ve kutuplaşmanın panzehiri kabul edilebilir. Yine bireyin haklarını savunması, demokratik vatandaşlığın çok önemli bir göstergesi sayılmaktadır. Öğrencilere bu özelliklerin daha çok hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kazandırılması beklendiğinden, bu bulgulardan, araştırmanın yürütüldüğü okullarda bu iki dersin başarılı ve etkili olmadığı sonucu da çıkarılabilir.

Öğretmenlerin, Tablo 6'da yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında 29. madde hariç, değişkenlere göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 10, 11 ve 12).

Okutulan sınıf değişkenine göre, öğretmenlerin “Öğrenciler, kendi haklarını savunamamaktadırlar.” maddesine (Madde 29) ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark vardır [(F=2.918; p<.05), (EK-1, Tablo 12)]. Yapılan LSD testine göre bu fark, 15 öğrenci ve daha az sınıf mevcudunu okutan öğretmen grubu ($\bar{x}_a=3,53$) ile 36 öğrenci ve üzeri ($\bar{x}_d=2,36$) grupları okutan öğretmen grubu arasındadır. Yine 16-25 öğrenci mevcudu olan sınıfları okutan grup ($\bar{x}_b=3,33$) ile 36 öğrenci ve üzeri mevcuda sahip sınıfları okutan grup ($\bar{x}_d=2,36$) arasındadır. Buna göre, kalabalık sınıfları okutan öğretmenler, öğrencilerin, kendi haklarını savunması konusunda daha iyimserdirler. Bunun nedeni, sınıf mevcudu az olan sınıfları okutan öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanıması, kalabalık sınıfları okutan öğretmenlerin ise öğrencileri daha az tanımları olabilir.

4.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
16	Öğrenciler arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.	2.98	1.28
23	Öğrenciler arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.	3.42	1.00
21	Öğrenciler kavrama sıkıntısı çektikleri konularda arkadaşlarından/öğretmenlerinden yardım isteyebilir.	2.39	1.01
17	Öğrenciler, başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir.	3.18	1.03

Gelişen ve değişen sosyo-ekonomik koşullara paralel olarak, eğitim anlayışları da değişmektedir. Daha önce eğitimde, bireyin yaşadığı topluma uyum sağlaması ve bir mesleği icra edebilme yeteneğine sahip olması gelişmişlik için yeterli kabul edilirken, günümüzde bunlara ilave birçok beceri istenmektedir. Bunlardan birisi de, sorun çözme becerisidir. Bireyin sorun çözme becerisine sahip olması hem iletişim becerisi ve hem de akademik başarısı açısından önemli kabul edilmektedir. Hatta günümüzde çok bilinen ve kabul gören Gardner'e (2006) göre, sorun çözme, zekanın temel göstergelerinden birisidir. Sorun çözme, öğrenmenin düzeyini göstermesi bakımından da önemlidir. Çünkü öğrencinin okulda öğrendiklerini, karşılaştığı sorunları çözmeye kullandığını gösterir.

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenler, “öğrenciler, başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir” görüşünde “kararsız” ($\bar{x}=3,18$) kalmışlardır. Öğretmenlerin bu kararsızlıkları, konuyla ilgili bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanmıyor ise, öğrencilerin sorun çözme becerisine sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğretmenlerin, “öğrenciler, sıkıntı çektikleri konularda arkadaşları veya öğretmenlerinden yardım isteyebilir” maddesine “katılmamaları” ($\bar{x}=2,39$) da bu yorumu destekler niteliktedir. Oysa ki YİP'in temel dayanakları olan (MEB, 2005) yapılandırmacılık ve işbirlikli öğrenme yaklaşımlarında, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri çok önemsenmektedir. Öğrencilerin kendi başına

öğrendiklerini gösteren bu bulgu, araştırmanın yürütüldüğü sınıflarda öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimin zayıf olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Ancak öğretmenlerin, “öğrenciler, arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşmayı seçerek fedakarlıkta bulunmamaktadırlar” şeklindeki görüşte “kararsız” ($\bar{x}=2,98$) kalmış olmaları, bu konuda daha temkinli olmayı gerektirir. Buna göre, öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin zayıf olduğunu söylemek için daha derin ve geniş çalışmalara ihtiyaç vardır denilebilir. Burada kesin olan, öğretmenlerin söz konusu noktada kafalarının karışık olmasıdır. Öğretmenlerin bu konuda net görüşleri yeterli sürememeleri, öğrencileri yeterince tanımamalarından veya konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “öğrenciler, arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler” görüşüne “katılmış” ($\bar{x}=3,42$) olmaları bunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, Tablo 7’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında kıdem değişkeni hariç, cinsiyet, mezun olunan eğitim kademesi ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 11 ve 12).

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.” maddesine (Madde 16) ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark vardır [(F=2.947; $p<.05$), (EK-1, Tablo 10)]. Yapılan Scheffe testine göre bu fark, 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile 16 Yıl ve üzeri ($\bar{x}_d=3,86$) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasındadır. Buna göre ilgili görüşü, kıdemli öğretmenler daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Bu bulgu, kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin uzlaşması konusunda daha karamsar oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.” şeklindeki maddeye (madde 23) yönelik görüşleri arasında da, kıdeme göre anlamlı fark vardır [(KWH=8.627.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 10)]. Yapılan MWU testi, bu farkın 6-10 ile 11-15 Yıl (MWU_{b-c}=101.500, $p=0.021$) ve 11-15 Yıl ile 16 Yıl ve üzeri (MWU_{c-d}=15.500, $p=0.010$) kıdem grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, ilgili

görüşü, en az 16 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($MR_d=6.21$), en fazla da 11-15 Yıl kıdeme sahip öğretmenler ($MR_c=34.75$) benimsenmiştir denilebilir.

4.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğrencilerin Hatlarla Başa Çıkabilme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
24	Öğrenciler yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir.	3.08	1.11
30	Öğrenciler utanılacak bir durumla karşı karşıya kalmaktan kaçınırlar.	2.38	1.03
18	Öğrenciler arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.	2.87	1.00

Hatalar, özellikle informal olarak gerçekleşen öğrenmede çok önemli bir yoldur. İyi organize edilebilirlerse hatalar, formal eğitimde de kalıcı öğrenmede çok önemli fonksiyonları olabilir. Ancak ülkemizde, hata konusu neredeyse pas geçilen konular arasındadır. Formal eğitim mekanları olan okullarda, öğrencilerden hata yapmamaları beklenir. Oysa insan tabiatı göz önüne alındığında, bunun gerçekçi bir beklenti olmadığı ve hatta bireyi yalan söyleme, iftira atma ve inkar etme gibi istenmeyen davranışlara sürükleyebileceği söylenebilir. Bu noktada doğru olan, hatalardan ders çıkarmak için öğrencilere rehberlik yapılmasıdır. Çünkü günlük yaşamda hata kaçınılmazsa, öğrencilere bunlarla başa çıkmada veya daha da önemlisi, bunları avantaja dönüştürmenin yollarını öğretmek gerekir.

Araştırmada öğrencilerin hataları nasıl algıladığı ve bunlarla nasıl başa çıktığını belirlemek için ankete dahil edilen maddelere yönelik öğretmen görüşleri tablo 8’de görülmektedir. Buna göre öğretmenler, “öğrenciler, yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir” görüşünde “kararsız” ($\bar{x}=3,08$) kalmışlardır. Bu bulgu, öğrencilerin hatalardan ders çıkarmadıkları biçiminde yorumlanabilir ki, bu durum iletişim açısından önemli bir eksikliklerdir. Ancak kültürümüzde, görüş veya fikir değişiminin fazlaca hoş karşılanmaması ve itiraf ile özünün genelde zaaf olarak algılandığı göz önüne alındığında, öğrencilerin hataları karşısında özür dilememesi

şaşırtıcı değildir. Resmi okul programı aksini söylese de, öğrencinin içinde yaşadığı kültürden etkilendiği bilinmektedir.

Öğretmenlerin, “öğrenciler, utanılacak bir durumla karşı karşıya gelmekten kaçınırlar” görüşüne “katılmamaları” ($\bar{x}=2,38$), adı geçen konuda öğrencilerin hassas olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Buna göre öğrenciler sıklıkla hata işlememektedirler denilebilir. Yukarıda sayılan sebeplerden dolayı bu durum, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri için şaşırtıcı değildir. Çünkü deneme-yanılma yoluyla öğrenmenin, bu yaşlarda sıklıkla başvurulmuş bir yol olduğu bilinmektedir. Bu noktada yapılması gereken, öğrenciye hata yaptığına verilecek tepkidir. Öğretmenler hata yapan öğrencilere doğru ve yönlendirici tepkiler veremezlerse, hatalardan öğrenmenin gerçekleşmesi de beklenemez.

Tablo 8’de yer alan öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin, arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramaması ($\bar{x}=2,87$), bu öğrencilerin hatalarla başa çıkmada yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın diğer bulguları dikkate alındığında, bu bulgu şaşırtıcı değildir. Çünkü kendisi hata yaptığına özür dilemeyen ve hata yapmaktan kaçınmayan öğrencilerin, başkalarının hatalarına karşı doğru davranışlar sergilemesini beklemek gerçekçi değildir.

Öğretmenlerin, Tablo 8’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında kıdem değişkeni hariç, cinsiyet, mezun olunan eğitim kademesi ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 11 ve 12).

Öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.” şeklindeki maddeye (madde 18) yönelik görüşleri arasında da, kıdeme göre anlamlı fark vardır [(KWH=9.769.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 10)]. Parametrik olmayan bu maddeye yönelik yapılan MWU testi, bu farkın 1-5 Yıl ile 6-10 Yıl kıdem grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, ilgili görüşü, 6-10 Yıl kıdeme sahip öğretmenler ($MR_b=50.71$), 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($MR_a=34.75$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Türkçe dersinin, öğrencilerin kişisel olarak gördükleri veya işittiklerini algılama ve kendilerini ifade edebilmelerinde bu denli önemli olması, araştırmada ortaya çıkan tablonun kabul edilemez olduğunu gösterdiği sonucuna varılmıştır.
2. Öğrencilerin Türkçe dersini yeterince sevmedikleri, bu derste dinlediklerini yeterince algılayamadıkları ve ders işleniş metoduna uyum sağlayamadıkları şeklindeki sonuçların nerelerden kaynaklandığı konusunda daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bu yetersizliklerinin olası sebepler arasında, yeni Türkçe dersi programı, öğretim metodu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yetersizlikleri, öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluk düzeyleri sayılabilir. Bu konudaki eksikliklerin belirlenip giderilmesinde, başta MEB, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilere de önemli sorumluluklar düşmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler, 5. sınıf öğrencilerinin gruba uyum becerilerine sahip olmadıklarını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki iyimser olmayan tavırları, grupla çalışma becerisinin kazandırılması açısından düşündürücüdür. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin muhtemel sebeplerinin ortaya çıkarılması için daha geniş çaplı araştırmaların yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

5.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin, araştırmaya konu olan örneklemdaki öğrencileri iletişim becerisi konusunda yetersiz gördükleri sonucuna varılmıştır. Bu durum iletişimin merkezi bir rol oynadığı 21. yüzyılda büyük bir eksiklik sayılmaktadır.
2. Öğrencilerin neden iletişim becerisine sahip olmadıkları veya okul ve öğretmenlerin bu beceriyi kazandırmada neden etkisiz kaldığı, üzerinde düşünülmesi gereken çok önemli bir sorun olduğu sonucuna varılmıştır. Çünkü iletişim becerisine sahip olmayan bireylerin nitelikli bir toplumsal yaşam sürdürmeleri çok zordur.

5.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin beğeni duygularını ifade edebilme ve iltifat edebilme becerileri yetersiz görüldüğü sonucuna varılmıştır.
2. Öğrencilerin, günlük yaşamda kritik öneme sahip olan, duygularını ifade edebilme ve karşısındakine iltifat edebilme becerilerinden yoksun oldukları sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade etmede öğretmenlerin kararsız kalması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaştırmıştır.
4. Öğrencilerin seçilen herhangi bir konu üzerinde konuşma yapabilme konusunda öğretmenlerin kararsız kaldığı, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaştırmıştır.

5.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini tanımadıklarını ve haklarının farkında olmadıklarını düşünmekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum,

öğrencilerin iletişim ve akademik başarısı bakımından önemli bir eksiklik olduğu sonucuna varılmıştır.

2. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve kendini tanımada çok önemli olan “farkındalık” düzeylerinin çok düşük olduğu sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin haklarının farkında olması ve kendi haklarını savunmaları konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır.

5.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Maddelerin sonucuna göre öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin zayıf olduğunu söylemek için daha derin ve geniş çalışmalara ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.. Burada kesin olan, öğretmenlerin söz konusu noktada kafalarının karışık olmasıdır. Öğretmenlerin bu konuda net görüşleri sürememeleri, öğrencileri yeterince tanımamalarından veya konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir.
2. Kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin uzlaşması konusunda daha karamsar oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin hatalardan ders çıkarmadıkları sonucuna ulaştırmaktadır. Bu durum iletişim açısından önemli bir eksikliktir. Ancak kültürümüzde, görüş veya fikir değişiminin fazlaca hoş karşılanmaması ve itiraf ile özünün genelde zaaf olarak algılandığı göz önüne alındığında, öğrencilerin hataları karşısında özür dilememesi şaşırtıcı değildir. Resmi okul programı aksini söylese de, öğrencinin içinde yaşadığı kültürden etkilendiği bilinmektedir gibi sonuçlara ulaştırmaktadır.

5. 2. Öneriler

1. Öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluk düzeylerindeki eksikliklerin giderilebilmesi için başta MEB olmak üzere okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilerin iletişim içerisinde birlikte çalışmaları gerekmektedir.
2. Öğretmenlerin öğrencilerinin algıladıklarını daha iyi yorumlaya bilmelerini sağlayabilmeleri için öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve iletişim becerilerini daha iyi kullanabilmelerinin önemli olduğunu göstermektedir.
3. İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersinde iletişim becerisini geliştirmek için daha etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir şeklinde öneriler sunulabilir.
4. Öğrencilerin toplumda daha nitelikli bir yere gelebilmeleri için iletişim becerisinin öğrencilere kesinlikle kazandırılması gerekmektedir.
5. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla daha uzun süre iletişim halinde olabilmeleri için öğretmenlerinde öğrencilerle iletişimini daha uzun sürdürmeleri gerekmektedir.
6. Başta MEB olmak üzere okul yönetimi ve öğretmenlerin öğrenciler üzerinde otorite kurarken kurdukları iletişime daha çok dikkat etmeleri gerekmektedir.
7. öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi, günümüz eğitiminde sıklıkla vurgulanan eleştirel düşünme becerisi bakımından da önemli bir eksiklik kabul edilebilir. Bu eksikliğin nereden kaynaklandığının belirlenmesi için daha geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.
8. Öğrencilerin bir toplumsal kurum olan okullarda esenliğin sağlanması bakımından özellikle empati becerilerinin kazandırılması konusunda daha kapsamlı araştırmalar yapılması gerekmektedir.
9. Öğrencilerin iletişim becerilerini kazanmasında ve geliştirilmesinde okul yönetimi, öğretmen ve ailelerin birlikte hareket etmesi önem arz etmektedir.
10. Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal çevreleri ve aile yapıları hakkında detaylı bilgi sahibi olması öğrenci ile olan iletişimi kolaylaştıracaktır. Öğrencilerin yaşadığı çevreler, aile yapıları, ailelerinin eğitim düzeyi sınıf içerisinde öğretmenler tarafından mutlaka dikkate alınmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin

algılama, kavrama ve kendini ifade edebilme kabiliyetleri doğrultusunda dersini işlemelidir.

11. Öğrencilerin iletişim kurabilme beceri düzeylerinin farklı olması nedeniyle etkinliklerin, her türlü çocuğun iletişime geçmesi sınıf içerisinde düşüncelerini aktarabilmesi için gereken ortalama zamana göre ayarlanarak metinlere yerleştirilmesi önem arz etmektedir.
12. Temaların işlenirken öğretmenlerin esnek davranmalarını sağlayan mekanizmalar geliştirilmelidir.
13. Sınıflar, programda öngörülen etkinlikleri yapmaya ve temel becerileri kazandırmaya olanak tanıyacak biçimde düzenlenmelidir.
14. Programın etkili biçimde uygulanmasını sağlayabilmek, sınıf içerisinde öğretmen öğrenci iletişimini kolaylaştırmak için sınıf mevcutları kalabalık olmamalıdır.
15. Öğrenciler konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, deneyim, izlenim ve duygularını anlatmaya yöneltilmelidir.
16. Türkçe dersi içerisinde iletişim becerilerinin geliştirilmesi için, ayrı ders saati ayrılabilir.
17. Öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirebilmeleri ve öğrencilerle iletişimi düzgün ve yerinde kullanabilmeleri konusunda eğitim almaları iletişim seminerlerine katılmaları sağlanmalıdır.
18. Öğrencilerin iletişim kurma konusunda kişisel ayrılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle toplum içerisinde kendini ifade edebilme konusunda yetersiz olan öğrencilere etkin önlemler alınmalıdır.
19. Türkçe öğretim programının başarılı bir biçimde uygulanabilmesi, temel becerilerin özellikle iletişim becerisinin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin uzmanlarca desteklenmeleri, kapsamlı hizmet içi eğitim seminerlerinden yararlanmaları sağlanmalıdır.
20. Farklı sosyo-ekonomik koşullarda Türkçe öğretim programının nasıl uygulanabileceği konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir.

21. Türkçe öğretim programı ve iletişim becerileri ile ilgili velilerin bilgilendirilmesi ve bu konuda desteklerinin sağlanması gerekir.
22. Okullar Türkçe öğretim programına uygun öğretim materyalleriyle desteklenmelidir. Ayrıca öğretmenler ders materyallerini nasıl oluşturabilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir.
23. Sınıf öğretmeni yetiştiren sınıf öğretmenliği bölümü lisans programındaki iletişim becerisi kazandırmada etkili olabilecek uygulamalı ders sayısı artırılabilir.
24. Türkçe ders kitapları Türkçe öğretim programı ile uygunluk bakımından yeniden gözden geçirilmeli, Türkçe ders kitaplarında saptanan olumsuzluk ve eksiklikler giderilmelidir.
25. Türkçe ders kitapları için seçilecek okuma parçalarının öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri, ilgileri ile uyumlu ve uygun uzunlukta olmasına ve öğrencileri daha çok iletişim kurmaya sevk etmesine dikkat edilmelidir.
26. Türkçe öğretim programındaki kazanımlar, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak yeniden gözden geçirilebilir.
27. Temel üst beceriler konusunda, sadece öğretmenler değil, okul yöneticileri de bilgilendirilmelidir. Kişinin eğitimi ve gelişmesi ile ilgili bu becerilerin geliştirilmesi için bütün okul mensubu gerektiğinde iş birliği içinde çalışmalıdır.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2003). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2007). Etkili Öğrenme Ve Öğretme. (5. Baskı). İzmir: Biliş Özel Eğitim Danışmanlık Yay.
- AKYOL, H. (2005). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara. Pegem Yay.
- AKYOL, H. (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara. Kök Yay.
- CEMİLOĞLU, M. (2001), İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, İstanbul, Alfa Yay.
- COŞKUN, E. (2005). İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmen Ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5 (2), 421–476.
- CÜCELOĞLU, D. (2005). İletişim Donanımları Keşkesiz Bir Yasam İçin İletişim. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇOLAKOĞLU, G. (1998). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Mevcut Program Tasarımları Hakkındaki Görüş Ve Önerileri, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİREL, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- DEMİREL, Ö. (2002). Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2003). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2004). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara. Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2005). Eğitim Sözlüğü. Ankara. Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. Ve Şahinel, M. (2006). Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara. PegemA Yay.
- DENİZ, M. E. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı Karar Verme Stilleri Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. Eğitim Araştırmaları, 15, 23–35.
- DÖKMEN, Ü. (2004). İletişim Çatışmaları Ve Empati. İstanbul: Sistem Yay.
- ELVAN, Z. (2007), Türkçe (1-5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- EPÇAÇAN, C., ERZEN, M. (2008), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 1 / 4, 2008
- ERDEM, A. R. (2005). Etkili Ve Verimli –Nitelikli- Eğitim.: Anı Yay. Ankara.

- ERDEM, E. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme. Eğitimde Yeni Yönelimler. (Edt. Özcan Demirel). 119-132, Pegem Yay. Ankara.
- ERDEN, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Alkım Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, A. (1998). Öğretim Teknolojisi- İletişim. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, A. Ve Birol, C. (2000). Eğitimde iletişim. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, M.(2008). Türk Dil Bilgisi. İstanbul.
- ERTÜRK, S.(1993). Eğitimde Program Geliştirme. Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- GÜNEŞ, F. (2004). "İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar". Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. MEB. (2006b). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı. İzmir: Zambak Yayıncılık 54- 55.
- GÜNEŞ F. Ve AKYOL H. (2005), İlköğretim Türkçe Öğretim Programı Ve Kılavuzu, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- KAN, A. Ü. (2006), Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARAKUŞ, İ. (2002), Türkçe Türk Dili Edebiyatı Öğretimi, Ankara. Anıt tepe Yay.
- KARASAR, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtımçılık.
- KAVCAR, C. Ve Diğerleri (2004), Türkçe Öğretimi, Ankara, Engin Yay.
- KILIÇ, Y. (2008), Yeni İlköğretim Programında İlköğretim Birinci Kademe 3. Sınıflarında Türkçe Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KIRKKILIÇ, A. ve AKYOL, H. (2007). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yay.
- KÜÇÜKAHMET, L. (1992). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi.
- KÜLAHÇI, Ş.G.(1995). Program Değerlendirmesi. Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi. Özışık Matbaacılık, Ankara.
- KOÇ, G. ve DEMIREL, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 174-180.
- ODABAŞI, N. (2007), Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 4. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinliklerinin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- KIRBAŞ, A.(2006), İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MOORE, K., D. Öğretim Becerileri (Çev. KAYA Nizamettin) İstanbul.
- ÖZATALAY, H. (2007), İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temele Becerilerin Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması, Yayımlanmış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZDEN, Y. (2003). Öğrenme Ve Öğretme. Ankara: Pegem Yay.
- ÖZSOY, O. (2003). Etkin Eğitim. İstanbul: Hayat Yay.
- SABAN, A. (2000). Öğrenme öğretme süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SELÇUK, Z., GÜNER, N. (2004). Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları. Ankara: Pegem Yay.
- SEMERÇİ, N. (1999). Öğretmenin Görevi: düşünmeyi geliştirmek. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (9) 1, 209–216.
- SEVER, S. (2004). Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yay.
- SUNGUR, N. (1997). Yaratıcı düşünce. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- TAZEBAY, A., ÇELENK, S., TERTEMİZ, N. & KALAYCI, N. (2000). İlköğretim Programları Ve Gelişmeler. Ankara: Nobel Yayınları.
- TAŞPINAR, M. (2005). Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- TEZCAN, M. (1997). Eğitim sosyolojisi. Anı Yay. Ankara
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi, (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara, 2004
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi, Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), 2005, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, ANKARA
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı (2005)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı (2005)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkçe, Öğretim Programı Kılavuzu (Taslak) (1–5. Sınıflar, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2004
- ÜNALAN, Ş. (2001), Türkçe Öğretimi, Ankara, Nobel Yay.
- VARIŞ, F.(1988). Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi

- YEŞİLYAPRAK, B. (2003). Eğitimde Rehberli Hizmetleri: Gelişimsel Yaklaşım. Ankara: Nobel Yayınevi.
- YILDIZ, C. (2003). Ana Dil Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar Ve Türkçe Öğretimi. Ankara. PegemA Yay.
- YURDAKUL, B. DEMİREL, Ö. (2005). Yapılandırmacılık. Eğitimde yeni yönelimler. Ankara: Pegem Yay.
- YÜKSEL, A. (2004). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,
- KÖKSAL M. S. (2006), Kavram Öğretimi ve Çoklu Zeka Teorisi, Kastamonu Eğitim Dergisi No:2 Cilt: 14, Kastamonu.

EKLER

EK-1 Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Tablo 9: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Mad No	Kadın (a) (N=30)		Erkek(b) (N=70)		Toplam (N=100)		“t” testi		Homojenlik Testi	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	t	P	Levene (F)	P
1	2.00	0.59	2.10	0.84	2.07	0.77	-0.594	0.554	4.073*	0.046
2	2.10	0.97	1.90	0.87	1.97	0.90	1.185	0.239	0.887	0.349
3	2.60	0.86	2.35	0.96	2.43	0.93	1.193	0.236	0.085	0.771
4	3.00	0.90	2.57	1.18	2.70	1.12	1.766	0.080	5.813*	0.018
5	2.80	0.92	2.85	1.10	2.84	1.05	-0.248	0.805	2.312	0.132
6	3.13	0.90	3.24	1.16	3.21	1.08	-0.461	0.646	6.265*	0.014
7	2.33	0.80	2.54	0.97	2.48	0.92	-1.037	0.302	3.819	0.054
8	2.80	0.92	2.77	1.20	2.78	1.12	0.116	0.908	6.118*	0.015
9	2.50	0.86	2.58	1.02	2.56	0.97	-0.400	0.690	3.209	0.076
10	3.10	1.21	2.94	1.10	3.00	1.13	0.634	0.528	0.591	0.444
11	2.56	0.97	2.60	1.09	2.59	1.05	-0.144	0.886	0.556	0.458
12	3.03	0.88	2.84	1.09	2.90	1.03	0.838	0.404	3.365	0.070
13	2.23	0.85	2.40	1.05	2.35	1.00	-0.763	0.447	3.174	0.078
14	2.96	1.09	3.07	1.18	3.04	1.15	-0.414	0.680	0.421	0.518
15	2.16	0.94	2.12	1.07	2.14	1.03	0.168	0.867	1.333	0.251
16	3.00	1.20	2.97	1.32	2.98	1.28	0.101	0.920	2.484	0.118
17	3.36	0.88	3.10	1.09	3.18	1.03	1.179	0.241	0.708	0.402
18	2.96	0.85	2.82	1.04	2.87	1.00	0.636	0.526	4.320*	0.040
19	2.30	0.91	2.97	2.72	2.77	2.35	-1.313	0.192	1.164	0.283
20	3.23	1.04	3.31	1.07	3.29	1.05	-0.349	0.728	0.034	0.854
21	2.16	0.91	2.48	1.04	2.39	1.01	-1.450	0.150	3.909	0.051
22	3.76	0.89	3.37	1.26	3.49	1.17	1.551	0.124	11.900*	0.001
23	3.60	0.96	3.34	1.01	3.42	1.00	1.173	0.244	0.327	0.569
24	3.30	0.95	2.98	1.17	3.08	1.11	1.295	0.198	3.125	0.080
25	1.86	0.73	2.05	0.96	2.00	0.89	-0.971	0.334	0.347	0.557
26	3.06	0.90	2.80	1.08	2.88	1.03	1.180	0.241	3.861	0.052
27	2.43	0.85	2.48	1.04	2.47	0.98	-0.241	0.810	2.365	0.127
28	2.93	0.94	2.97	1.14	2.96	1.08	-0.161	0.873	1.922	0.169
29	3.20	1.03	3.08	1.22	3.12	1.16	0.447	0.656	3.632	0.060
30	2.30	0.87	2.41	1.09	2.38	1.03	-0.505	0.614	1.658	0.201

df=98

Tablo 9 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	MWU Değeri	p	
1	1018.500	0.776	-
4	783.000*	0.037	a-b
6	960.000	0.046	-
8	1021.000	0.819	-
18	965.500	0.502	-
22	884.500	0.188	-

Tablo 10: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Mad	1-5 Yıl (a) (N=53)		6-10 Yıl (b) (N=26)		11-15 Yıl (c) (N=14)		16Yıl - üstü (d) (N=7)		Toplam (N=100)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	Levene	P	F	P	
1	2.02	0.82	2.15	0.67	2.00	0.68	2.29	0.95	2.07	0.77	0.396	0.756	0.396	0.756	
2	1.98	0.95	2.27	0.83	1.57	0.85	1.57	0.53	1.97	0.90	0.122	0.947	2.412	0.072	
3	2.53	0.87	2.31	0.97	2.57	1.16	1.86	0.69	2.43	0.93	0.828	0.481	1.341	0.266	
4	2.87	1.12	2.50	1.03	2.57	1.09	2.43	1.51	2.70	1.12	0.480	0.697	0.863	0.463	
5	2.81	1.06	2.73	1.08	2.79	1.05	3.57	0.79	2.84	1.051	1.318	0.273	1.258	0.293	
6	3.13	1.11	3.34	1.09	3.00	1.11	3.71	0.76	3.21	1.09	2.889*	0.039	0.903	0.442	
7	2.51	1.03	2.46	0.71	2.57	1.02	2.14	0.69	2.48	0.93	1.894	0.136	0.369	0.776	
8	2.75	1.09	2.84	1.19	2.57	1.22	3.14	1.07	2.78	1.12	0.230	0.875	0.435	0.728	
9	2.62	0.99	2.58	0.76	2.57	1.34	2.00	0.82	2.56	0.98	2.734*	0.048	0.837	0.477	
10	2.85	0.12	3.23	1.10	3.00	1.30	3.14	1.07	2.99	1.07	0.382	0.766	0.702	0.553	
11	2.55	1.07	2.73	0.96	2.36	1.01	2.86	1.46	2.59	1.08	1.374	0.255	0.553	0.648	
12	3.06	1.08	2.88	0.76	2.71	1.20	2.14	1.07	2.90	1.04	2.368	0.076	1.835	0.146	
13	2.47	1.04	2.35	0.75	2.00	0.96	2.14	1.46	2.35	0.99	2.054	0.111	0.934	0.427	
14	3.00	1.07	3.23	1.21	2.43	1.16	3.86	1.07	3.04	1.15	0.605	0.613	2.895*	0.039	b-c, c-d (LSD)
15	2.21	1.04	2.04	0.87	2.00	1.04	2.29	1.60	2.14	1.03	2.246	0.088	0.284	0.837	
16	3.00	1.24	2.92	1.38	2.43	1.09	4.14	1.07	2.98	1.29	2.139	0.100	2.947*	0.037	c-d (Scheffe)
17	3.23	1.01	3.12	0.99	3.36	1.15	2.71	1.25	3.18	1.04	0.242	0.867	0.667	0.574	
18	2.66	0.83	3.35	0.89	3.00	1.30	2.43	1.27	2.87	0.99	4.346*	0.006	3.593*	0.016	
19	2.49	0.99	2.56	0.95	2.71	1.07	3.71	0.89	2.77	0.87	17.83*	0.000	4.372*	0.006	
20	3.42	1.00	3.15	1.16	3.00	1.04	3.43	1.13	3.29	1.06	0.506	0.679	0.777	0.509	
21	2.28	0.94	2.38	0.89	2.85	1.29	2.28	1.25	2.39	1.01	2.318	0.080	1.220	0.307	
22	3.28	1.27	3.88	0.95	3.57	1.09	3.42	1.13	3.49	1.18	3.042*	0.033	1.578	0.200	
23	3.43	1.08	3.27	0.87	4.00	0.97	2.71	0.95	3.42	1.00	3.935*	0.010	3.074*	0.031	
24	3.09	1.07	3.31	1.09	2.93	1.21	2.43	1.27	3.08	1.12	0.329	0.805	1.254	0.295	
25	2.06	0.97	2.08	0.93	1.79	0.69	1.71	0.49	2.00	0.89	0.962	0.414	0.627	0.599	
26	3.00	1.10	2.92	0.79	2.64	1.21	2.28	0.76	2.88	1.04	2.576	0.058	1.271	0.289	
27	2.51	0.99	2.54	0.95	2.36	1.22	2.15	0.69	2.47	0.99	1.720	0.168	0.378	0.769	
28	2.85	1.08	3.12	1.03	3.28	1.06	2.57	1.27	2.96	1.08	0.186	0.905	1.092	0.356	
29	3.19	1.11	3.00	1.26	3.21	1.37	2.86	0.90	3.12	1.17	2.262	0.086	0.296	0.828	
30	2.40	1.00	2.46	1.06	2.00	1.04	2.71	1.11	2.38	1.03	0.164	0.920	0.933	0.428	

df=96

Tablo 10 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
6	2.851	0,415	-	-	-
9	2.743	0,433	-	-	-
18	9.769*	0.021	410.500*	0.002	a-b
19	1.734	0.629	-	-	-
22	4.012	0.260	-	-	-
23	8.627*	0.035	101.500*	0.021	b-c
			15.500*	0.010	c-d

Tablo 11: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Mad No	Lisans Tamamlama (a) (N=8)		Lisans(b) (N=92)		Toplam (N=100)		“t” testi		Homojenlik Testi	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	t	P	Levene (F)	P
1	2.25	1.03	2.05	0.74	2.07	0.77	0.689	0.493	3.031	0.085
2	1.75	0.46	1.98	0.93	1.97	0.90	-0.716	0.476	0.483	0.489
3	2.00	0.53	2.47	0.95	2.43	0.93	1.193	0.236	6.810*	0.010
4	2.37	1.19	2.73	1.12	2.70	1.12	-0.852	0.396	0.022	0.883
5	3.13	1.24	3.21	1.09	2.84	1.05	0.798	0.427	0.975	0.326
6	3.25	1.03	3.20	1.09	3.21	1.08	0.108	0.914	0.095	0.758
7	1.75	0.46	2.54	0.93	2.48	0.92	-2.38*	0.019	4.581*	0.035
8	3.62	0.74	2.71	1.12	2.78	1.12	2.262*	0.026	5.124*	0.026
9	2.50	1.19	2.56	0.96	2.56	0.97	-0.180	0.857	0.111	0.740
10	3.00	1.07	2.99	1.14	3.00	1.13	0.026	0.979	0.135	0.714
11	2.87	1.35	2.56	1.03	2.59	1.05	0.795	0.428	1.625	0.205
12	2.75	1.04	2.91	1.04	2.90	1.03	-0.424	0.673	0.105	0.747
13	2.00	0.53	2.38	1.03	2.35	1.00	-1.034	0.304	5.991*	0.016
14	3.37	1.19	3.01	1.15	3.04	1.15	0.855	0.395	0.100	0.922

15	2.00	0.53	2.15	1.07	2.14	1.03	-0.397	0.692	2.880	0.093
16	3.38	1.51	2.94	1.27	2.98	1.28	0.904	0.368	0.540	0.464
17	3.25	1.16	3.17	1.03	3.18	1.03	0.198	0.844	0.118	0.732
18	2.75	1.16	2.88	0.98	2.87	1.00	-0.355	0.723	0.703	0.404
19	4.88	0.77	2.58	0.97	2.77	2.35	2.723*	0.008	14.283*	0.000
20	3.87	0.64	3.24	1.07	3.29	1.05	1.646	0.103	8.344*	0.005
21	2.37	0.92	2.39	1.02	2.39	1.01	-0.043	0.965	0.427	0.515
22	3.87	0.64	3.45	1.21	3.49	1.17	0.965	0.337	7.758*	0.006
23	3.75	1.28	3.39	0.98	3.42	1.00	0.966	0.336	1.371	0.245
24	2.50	1.06	3.13	1.11	3.08	1.11	-1.543	0.126	0.440	0.509
25	2.00	0.93	2.00	0.91	2.00	0.89	-1.595	0.147	0.027	0.870
26	2.62	1.06	2.90	1.03	2.88	1.03	-0.723	0.471	0.600	0.937
27	2.62	1.06	2.45	0.99	2.47	0.98	0.460	0.646	0.078	0.780
28	3.38	1.06	2.92	1.08	2.96	1.08	1.133	0.260	0.612	0.436
29	2.75	0.88	3.15	1.18	3.12	1.16	-0.935	0.352	4.280*	0.041
30	2.37	0.52	2.38	1.07	2.38	1.03	0.114	0.989	3.105	0.081

df=98

Tablo 11 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	MWU Değeri	p	
3	270.500	0.174	-
7	188.000*	0.011	a-b
8	197.000*	0.022	a-b
13	310.500	0.408	-
19	330.000	0.594	-
22	316.500	0.489	-
29	300.000	0.359	-

Tablo 12: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcudu değişkenine Göre Dağılımı

Mad	15 ve daha az (a) (N=15)		16-15 öğrenci (b) (N=43)		26-35 öğrenci (c) (N=34)		36 ve üstü (d) (N=8)		Toplam (N=100)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	Levene	P	F	P	-----
1	1.87	0.35	1.95	0.69	2.26	0.83	2.25	1.28	2.07	0.77	4.948*	0.003	1.579	0.199	-----
2	2.20	1.01	1.88	0.76	2.00	0.92	1.88	1.36	1.97	0.90	1.821	0.148	0.488	0.691	-----
3	2.20	0.94	2.39	0.84	2.58	0.95	2.37	1.30	2.43	0.93	0.955	0.417	0.649	0.585	-----
4	2.60	1.12	2.62	1.11	2.91	1.11	2.37	1.30	2.70	1.12	0.135	0.939	0.718	0.544	-----
5	2.80	1.08	3.09	1.04	2.59	0.89	2.63	1.50	2.84	1.051	3.218*	0.026	1.629	0.188	-----
6	3.13	0.12	3.39	1.07	3.06	0.98	3.00	1.51	3.21	1.09	1.537	0.210	0.757	0.521	-----
7	2.27	0.70	2.37	0.95	2.67	0.87	2.62	1.30	2.48	0.93	1.506	0.218	1.036	0.380	-----
8	2.67	1.05	2.90	1.19	2.61	0.98	3.00	1.51	2.78	1.12	1.455	0.232	0.564	0.640	-----
9	2.60	0.91	2.51	0.93	2.55	0.96	2.75	1.48	2.56	0.98	2.009	0.118	0.140	0.936	-----
10	3.06	1.09	2.98	1.16	2.97	1.08	3.00	1.41	2.99	1.07	0.748	0.526	0.280	0.994	-----
11	2.80	0.86	2.48	1.05	2.58	1.04	2.75	1.48	2.59	1.08	1.042	0.378	0.385	0.764	-----
12	3.13	1.06	2.83	0.97	2.82	0.96	3.12	1.64	2.90	1.04	2.931*	0.037	0.483	0.695	-----
13	2.66	0.97	2.18	0.90	2.35	0.88	2.62	1.76	2.35	0.99	5.538*	0.002	1.094	0.355	-----
14	2.73	0.96	3.13	1.22	2.91	1.05	3.62	1.40	3.04	1.15	0.655	0.582	1.296	0.280	-----
15	1.86	0.74	2.21	1.08	2.09	0.93	2.50	1.60	2.14	1.03	3.330*	0.023	0.758	0.520	-----
16	2.53	1.12	3.09	1.30	2.94	1.12	3.37	1.99	2.98	1.29	4.467*	0.006	0.974	0.409	-----
17	3.33	0.97	3.11	0.98	3.32	0.97	2.62	1.59	3.18	1.04	3.095*	0.031	1.146	0.335	-----
18	2.93	0.96	3.00	0.92	2.76	0.98	2.50	1.41	2.87	0.99	2.764*	0.046	0.761	0.519	-----
19	2.53	0.74	2.86	0.44	2.73	0.96	2.87	1.24	2.77	0.87	0.909	0.440	0.077	0.972	-----
20	3.13	0.99	3.67	0.94	3.06	0.91	2.50	1.60	3.29	1.06	4.079*	0.009	4.462*	0.006	-----
21	2.60	1.05	2.25	0.95	2.29	0.87	3.12	0.55	2.39	1.01	3.466*	0.019	2.029	0.115	-----
22	3.46	1.04	3.65	1.13	3.32	1.12	3.37	1.18	3.49	1.18	1.820	0.149	0.516	0.672	-----
23	3.40	0.82	3.30	1.08	3.47	0.89	3.87	1.35	3.42	1.00	2.230	0.090	0.765	0.516	-----
24	2.73	1.09	3.32	1.01	3.08	1.11	2.37	1.40	3.08	1.12	1.032	0.382	2.331	0.079	-----
25	2.13	0.91	1.88	0.85	2.06	0.88	2.12	1.02	2.00	0.89	0.411	0.745	0.442	0.723	-----
26	2.80	1.20	2.83	1.02	3.06	0.88	2.50	1.41	2.88	1.04	1.660	0.181	0.743	0.529	-----
27	2.80	1.01	2.51	0.98	2.35	0.88	2.12	1.35	2.47	0.99	2.691	0.051	1.067	0.367	-----
28	2.73	1.16	2.74	1.02	3.23	0.92	3.37	1.59	2.96	1.08	2.744*	0.047	1.973	0.123	-----
29	3.53	1.12	3.32	1.12	2.85	1.07	2.37	1.40	3.12	1.17	0.204	0.893	2.918*	0.038	-----
30	2.46	1.12	2.37	1.00	2.23	0.85	2.87	1.64	2.38	1.03	3.998*	0.010	0.868	0.461	-----

df=96

Tablo 12 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
5	4.755	0.191	----	----	----
12	1.241	0.743	----	----	----
13	3.437	0.329	----	----	----
15	1.099	0,777	----	----	----
16	2.838	0,417	----	----	----
17	2.192	0533	----	----	----
18	1.742	0.628	----	----	----
20	10.193*	0.017	43.000	0.241	-
21	3.785	0.286	----	-----	----

Tablo 13 : Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Akademik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{X}	S
1	Öğrenciler, Türkçe dersini severek dinler.	2.07	0.77
2	Öğrenciler, beğeni duygularını çevresindekilere jest ve mimikleri ile belli eder.	1.97	0.90
3	Öğrenciler, beğeni duygularını bulunduğu ortamda sözlü olarak ifade edebilir ve iltifatta bulunabilir.	2.43	0.93
4	Öğrenciler karşındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir.	2.70	1.12
5	Öğrenciler, karşındakilere beslediği olumlu duyguları ifade edememektedirler.	2.84	1.05
6	Öğrenciler rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edememektedirler.	3.21	1.08
7	Öğrenciler Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.	2.48	0.92
8	Öğrenciler algıladıklarını yorumlayamamaktadır.	2.78	1.12
9	Öğrenciler ders işleniş metotlarına uyum sağlayabilir.	2.56	0.97
10	Öğrenciler sınıf içerisinde kendi aralarında çalışma gruplarına ayırlanamamaktadırlar.	3.00	1.13
11	Öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir.	2.59	1.05
12	Öğrenciler gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir.	2.90	1.03
13	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir.	2.35	1.00
14	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürememektedir.	3.04	1.15
15	Öğrenciler kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar.	2.14	1.03
16	Öğrenciler arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.	2.98	1.28
17	Öğrenciler başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir.	3.18	1.03
18	Öğrenciler arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.	2.87	1.00
19	Öğrenciler sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir.	2.77	2.35
20	Öğrenciler farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememektedir.	3.29	1.05
21	Öğrenciler kavrama sıkıntısı çektikleri konularda arkadaşlarından/öğretmenlerinden yardım isteyebilir.	2.39	1.01
22	Başkalarının eşyalarını kullanabilmek için onlardan izin istememektedirler.	3.49	1.17
23	Öğrenciler arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.	3.42	1.00
24	Öğrenciler yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir.	3.08	1.11
25	Öğrenciler kendisine karşı varılan olumlu bir davranışın farkındadır	2.00	0.89
26	Öğrenciler kendini yeterince tanıır ve özelliklerinin farkındadır.	2.88	1.03
27	Öğrenciler sınıf ortamında yapmış oldukları hatalarının farkındadır	2.47	0.98
28	Öğrenciler kendi haklarının farkındadırlar.	2.96	1.08
29	Öğrenciler kendi haklarını savunamamaktadırlar.	3.12	1.16
30	Öğrenciler utanılabilecek bir durumla karşı karşıya kalmaktan kaçınırlar.	2.38	1.03

ÖZGEÇMİŞ

Arif YILDIRIM, 1987 yılında Isparta'nın Şarkıkaraağaç ilçesinde dünyaya geldi. İlkokulu doğduğu ilçeye bağlı Çiçekpınar Kasabasında Şehit Hüseyin Şeker İlköğretim Okulu'nda tamamladı. 2004 yılında Şarkıkaraağaç Lisesi'nden mezun oldu. 2008 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2008'de Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında Sınıf Öğretmenliği Alanında yüksek lisans öğrenimine başladı. Şuan Elazığ ilinde yaşamaktadır.

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE
İLETİŞİM BECERİLERİNİ KULLANMAYA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(ŞIRNAK İL ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

HAZIRLAYAN

Arif YILDIRIM

ELAZIĞ-2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
TÜRKÇE DERSİNDE İLETİŞİM BECERİLERİNİ
KULLANMAYA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(ŞIRNAK İL ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

HAZIRLAYAN

Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

Arif YILDIRIM

Jürimiz, tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1.

2.

3.

4.

5.

F. Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../201... tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doc.Dr. Zafer ÇAKMAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanmaya Yönelik Öğretmen Görüşleri

Arif YILDIRIM

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

ELAZIĞ – 2011, Sayfa: XIII+107

Bu araştırmada ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanmaya yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanının da yeni sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin yeniden ele alınıp düzenlenmesi, çağdaş öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarının ön plana çıkması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Program geliştirme çalışmaları kapsamında öğrenenin pasif, öğreticinin aktif olduğu yaklaşımlar yerine; öğrenenin merkezde öğreticinin ise ortam düzenleyici, yönlendirici roller üstlendiği yaklaşımlar ele alınmıştır. Dolayısıyla yapılandırmacı sistemde becerilerin öğrenciler tarafından kazanılması önemlidir. Bu yüzden dersler işlenirken kazanımlarda becerilerin dikkate alınması gerekmektedir.

Türkçe programında; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma, görsel sunu ile ilgili temel becerilerin yanı sıra metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eşleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirme hedeflenmektedir.

Sosyal bir varlık olan insan toplu olarak yaşar ve çeşitli nedenlerle birbirleriyle sözlü yada sözsüz ilişkiler içinde bulunur, amaçları doğrultusunda birbirleriyle iletişim kurarlar. Bu nedenden dolayı iletişim; bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. Her ne olursa olsun insanlar arasındaki bu iletişim engellenemez. Toplum içerisinde iletişim ilköğretim çağında başlar.

Bu çalışmada ğrencilerinin Türkçe derslerinde iletişim becerilerini hangi düzeyde kullanabildikleri ğretmen görüşlerine göre incelenmiştir.

Araştırmada ğretmenlerin; ğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini etkili kullanamadıkları bulgusu üzerinde hem fikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile elde edilmiştir. Bu anket sorularının güvenirliği ve geçerliliği uzman kanısı ile sağlanmıştır. Bu alışmada SPSS 16 paket programı kullanılmıştır. Yapılan analizlerde t testi, anova frekans, yüzdelik, posthoc LSD testi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, İletişim Becerisi, Türkçe Dersi

ABSTRACT

Master Thesis

Teachers' Opinions On 5th Class Students' Useing Communication Skills In Turkish Class

Arif YILDIRIM

The University Of Firat

The Institute Of Education Science

The Department Of Primary

The Department Of Primary Education

ELAZIĞ – 2011, Page: XIII+107

The aim of this study is to evaluate teachers' views about 5th grade primary school students' use of communication skills in Turkish classes.

Today, as seen in other fields, advances and developments have made the field of education reconsider and arrange needed information and skills; highlight and improve teaching programmes based on contemporary learning theories. Within the framework of these programme developments, instead of passive learner and active teacher approaches, learner centered approaches in which the teacher arranges the learning environment and is just an operator have been taken into consideration. Therefore, students' acquisition of the skills is important in constructivist system and in objectives, obtained skills are taken into account during lessons.

Turkish programmes aim to improve inter-textual thinking, comprehension, sorting, classifying, querying, networking, matching, analysis-synthesis and evaluation of mental skills as well as basic skills like listening, speaking, reading, writing, visual reading and visual presentations.

As social beings, people need to live together and are verbally or nonverbally in relationships for various reasons and communicate with each other in accordance with their purposes. Therefore, communication can be defined as producing knowledge, transferring and giving meaning to it. This communication between people cannot be prevented in any case. Communication in the society begins at primary school level.

In this study, students' using their communication skills in Turkish lessons to what extent was examined according to teachers' opinions.

In this study, it was attained that teachers agree with the indication of students' not using the communication skills in Turkish classes effectively.

In this study, data were obtained through a questionnaire developed by the researcher. The reliability and validity of these survey questions have been proven by an expert. SPSS 16 programme have been used for this study. T-test, anova frequency, percentage, posthoc LCD tests have been used in the analysis.

Keywords: Communication, Communication Skills, Turkish Classes

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLO LİSTESİ	X
ŞEKİL LİSTESİ	XI
KISALTMALAR	XII
ÖNSÖZ	XIII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN	7
2.1. Kavramlar	7
2.2. Türkçe Öğretim Programı	9
2.2.1. Türkçe (1-5) Öğretim Programı	9
2.2.2. Programın Tarihsel Gelişimi	11
2.2.3. Programın Vizyonu	16
2.2.4. Programın Temel Yaklaşımı	17
2.2.5. Programın Özellikleri	18
2.3. Türkçe Öğretiminde Programın Yapısı	20
2.3.1. Genel Amaçlar	20
2.3.2. Temel Beceriler	21

2.3.2.1. Türkçeyi Doğru Ve Etkili Kullanma Becerisi.....	23
2.3.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi.....	24
2.3.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi.....	26
2.3.2.4. İletişim Becerisi.....	27
2.3.2.5. Problem Çözme Becerisi.....	39
2.3.2.6. Araştırma Becerisi.....	41
2.3.2.7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi.....	44
2.3.2.8. Girişimcilik Becerisi.....	45
2.3.2.9. Karar Verme Becerisi.....	46
2.3.2.10. Metinler Arası Okuma Becerisi.....	48
2.3.2.11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi.....	49
2.3.3. Öğrenme Alanları.....	50
2.3.3.1. Dinleme.....	52
2.3.3.2. Konuşma.....	53
2.3.3.3. Okuma.....	54
2.3.3.4. Yazma.....	55
2.3.3.5. Görsel Okuma Ve Görsel Sunu.....	56
2.3.4. Kazanımlar.....	57
2.3.5. Öğrenme-Öğretme Süreci.....	57
2.3.6. İlk Okuma-Yazma Öğretimi.....	58
2.3.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	58
2.3.6.2. Bitişik Eğik Yazının Özellikleri.....	59
2.3.7. Etkinlikler.....	59
2.3.8. Temalar.....	59
2.3.9. Ölçme ve Değerlendirme.....	60
2.3.10. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem Teknikler.....	60
2.3.10.1. Çözümleme ve Bireşim.....	61
2.3.10.2. Tümevarım - Tümdengelim.....	62
2.3.10.3. Soru-Cevap Yöntemi.....	63
2.3.10.4. Dramatizasyon Yöntemi.....	64
2.3.10.5. Keşfettirme Yöntemi.....	64
2.3.10.6. Anlatma Yöntemi.....	65

2.3.11. Türkçe Öğretim Programındaki Yenilikler	65
2.3.12. Uygulanan Türkçe Programı ile Yeni Türkçe Programı'nın Karşılaştırılması (1–5. Sınıflar)	67
2.3.12.1. Mevcut Program	68
2.3.12.2. Yeni Programda Getirilen Yenilikler	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	71
3.1. Araştırmanın Modeli	71
3.2. Evren Örneklem	71
2. 2 Veri Toplama Araçları	72
2.3 Verilerin Analizi	73

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLARI	74
4.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	74
4.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algıların Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	74
4.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	76
4.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	77
4.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	79
4.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	82
4.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	85
4.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	87

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER	89
5.1. Sonuçlar.....	89
5.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	89
5.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	89
5.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	90
5.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	91
5.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	91
5. 2. Öneriler	92
KAYNAKLAR	95
EKLER.....	99
ÖĞRENCİLER, TÜRKÇE DERSİNİ SEVEREK DİNLER.....	105
ÖZGEÇMİŞ	106

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler	71
Tablo 2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Algılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	74
Tablo 3. Öğrencilerin Grupla Çalışma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	76
Tablo 4. Öğrencilerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	77
Tablo 5. Öğrencilerin Kendini İfade edebilme ve Empati Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	79
Tablo 6. Öğrencilerin Kendini Tanıma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	82
Tablo 7. Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	85
Tablo 8. Öğrencilerin Hatlarla Başa Çıkabilme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	87
Tablo 9: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	99
Tablo 10: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	100
Tablo 11: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	101
Tablo 12: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcudu değişkenine Göre Dağılımı	103
Tablo 13 : Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Akademik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	105

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. İletişim Süreci	28
Şekil 2. Ortak Yaşantı Alanı.....	30

KISALTMALAR

LSD	: En önemli fark
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
MLO	: Müfredat Laboratuvar okulları
F.Ü.	: Fırat üniversitesi
KMO	: Kaiser Maier Olkin
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)
MWU	: Mann Whitney U
YİP	:Yeni İlköğretim Programı

ÖNSÖZ

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellik dildir. Dil, düşünme ve iletişim aracıdır. Bu nedenle, bireyin iletişim yeteneğini büyük oranda dili kullanabilme becerisi belirler. İnsanlar, söz konusu bu beceri sayesinde birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini aktarır, aralarında sosyal bir bağ oluşturabilirler. Dili iyi kullanabilen öğrenci iletişim becerisini de geliştirir.

Bireylerin bildiklerini, duyduklarını ve öğrendiklerini ifade etmelerine olanak sağlayan, öğrencinin okul yaşamında gerekse okul sonrası yaşamında duygularını ifade edebilmesi açısından iletişim becerisinin gelişmesi önemlidir. Bu nedenle iletişim becerilerinin geliştirilmesinde öğrenciyi merkeze alan yöntemlere gereksinim duyulmaktadır

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin değerli katkıları söz konusudur. Araştırmanın her aşamasında bana rehberlik eden, değerli görüşleriyle beni yönlendiren, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Feyzullah EZER'e ve danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca anketlerin analiz edilmesi sırasında yardımını esirgemeyen değerli hocam sayın Doç. Dr. Burhan AKPINAR'a çok teşekkür ederim.

Bütün eğitim- öğretim hayatım boyunca maddi manevi desteğini esirgemeyen babama, anneme ve kardeşlerime teşekkürü borç bilirim.

Tezimi hazırlarken desteğini esirgemeyen arkadaşlarım Hatice ŞENTÜRK'e ve Seval HALLAÇ'a teşekkür ederim. Son olarak anketleri uygulayan Şırnak ilindeki meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İnsan, doğduğu andan itibaren çevresindeki kişilere ihtiyaç duyar ve onlarla etkileşim halindedir. Yaşı ilerledikçe etkileşimde bulunduğu insanlar ve çevresi artar, doğuştan getirdiği niteliklerle diğerleriyle etkileşerek zaman içinde toplumun kabul ettiği değer sistemini öğrenerek yetişkinliğe hazırlanır. İnsanın toplumsallaşmasında ve öğrenmesinde iletişimin önemi büyüktür. Bu aşamaya gelmede görev üstlenen kurumlar ise aile, okul ve çeşitli topluluklardır. Çocuğun ilk toplumsallaşmaya başladığı yer ailesi sonra okuludur.

Bireyin topluma uyumunu sağlamak için kurulmuş, toplumsal açık bir sistem olan okulun en önemli öğelerinden biri öğretmendir. Öğretmen sınıfta öğrencilerin başarısından en başta sorumlu olan kişidir. Öğretmenin sınıftaki başarısından sosyal yeterliliği, teknik yeterliliğinden daha etkilidir. Öğretmenin öğrencilerini oldukları gibi kabul etmesi, onlarla uygun şekilde iletişim kurması ve bu beceriyi onlara da kazandırması yüksek başarı yakalamalarına katkıda bulunacaktır.

Sosyal yaşamı gereği herkes duygu ve düşüncelerini aktarabilmek amacıyla çevresi ile iletişim kurabilmeli ve kendisiyle iletişim kurulabilmesine olanak tanınmalıdır. Başka bir deyişle öğretmenin etkin bir süreç olduğu kabul edilerek, öğrenenin akranlarıyla, öğretmenleriyle, ailesiyle ve diğer kişilerle karşılıklı bir sosyal etkileşim içinde bulunması gerekmektedir (Demirel,2006:12).

Hızla değişen dünyamızda, ulusal ve evrensel kültür birikimini tanıma, bu birikime katkıda bulunma; bilgilenmeyi, çağdaş dünyanın anlamını, değerlerini, sorunlarını kavramayı ve yorumlamayı gerektirir. Bireylerin bu süreçteki başarıları; ulusal ve evrensel değerler bütününe kendi bilgi, tutum, duygu, düşünce ve beceri alanlarından geçirecek paylaşabilmesiyle ilişkilidir. Bireyin paylaşım sürecindeki etkililiği ise, onun bulunduğu çevreyle etkileşimi ve iletişimi belirler (Sever, 2004:299).

İletişimin olmadığı yerde, öğrenme ve öğretme söz konusu olamaz. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerle olan günlük etkileşimlerinde iletişim sürecine etkin olarak

katılırlar. İletişimin amacı karşımızdaki kişilere anlaşılabilir mesajlar göndermek ve karşımızdaki kişilerin tutum ve davranışlarında bir değişiklik yaratmaktır. Dolayısıyla eğitim ile iletişim neredeyse iç içedir. Başarılı ve etkili bir iletişim kurmadan eğitim gerçekleştirmek mümkün değildir.

Toplumsallaşmanın temellerinin oluşturulduğu okullarımızda 2005-2006 Öğretim yılından itibaren uygulamaya başlanan ilköğretim programlarından birisi de Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5 sınıflar)'dır. Türkçe programları, Türk insanının dil becerilerini geliştirerek bu dille yazılmış bilim ve sanat eserlerini anlayan, yorumlayan, değerlendiren ve kendine, topluma pay çıkarabilen bireyler yetiştirmek amacıyla hazırlanır. Bu programda, öğrencinin kendisinin bilgiye ulaşması, ulaşılmış olduğu bilgiyi kullanması ve yeni bilgiler üretme becerisini kazanması ve kazanmış olduğu bu beceriyi yaşam boyu sürdürmesi amaçlanmaktadır. Bu program ile öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirerek, bilgiyi yapılandırması beklenmektedir. Böylece bilginin karşılaşılan yeni bir duruma çevrilmesi ve uygulanması önem kazanmaktadır.

Ülke genelinde 2005–2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim Türkçe programında yer alan temel becerilerin en önemlilerinden olan iletişim becerisini Türkçe dersinde kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde problem durumu, çalışmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Bir toplumun kalkınmışlığı o toplumu oluşturan insanların eğitim düzeyi ile paralellik göstermektedir. Kişileri eğitilmiş, donanımlı olan toplumların kalkınmış olması yadsınamaz bir gerçektir. Ülkelerin kalkınmaları, çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmelere ayak uydurmaları eğitilmiş bireylerin yetiştirilmesi ile olacaktır. Yalnız çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanının da yeni bir yapılanma içerisine girilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu yapılanmayla birlikte bireylerin sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin yeniden ele alınıp düzenlenmesi, çağdaş öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarının ön plana çıkması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde kullanılan yöntemler kadar iletişim kabiliyetlerinin de çok önemli bir yeri bulunmaktadır. İletişim, öğrencilerin çevrelerindekiyle iyi ilişkiler kurabilmesine, kendini ifade edebilmesine, karşısındakinin duygularını anlayabilmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin; iletişim ile ilgili temel becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri gerekmektedir.

Yaşam bölgelerinde öğrencilerin kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, farklı seviyelerde bulunan dil becerilerini geliştirebilmeleri, iletişim becerilerini kullanabilme düzeylerinin yüksek olması ile mümkündür. Bu da ancak Türkçe öğretimi ile sağlanmaktadır.

Türkçe dersinde hedeflenen, öğrencilerin "Türkçeyi doğru ve etkili kullanan; kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen; bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan; haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı; okumaktan ve öğrenmekten zevk alan; bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren" bireyler olarak yetiştirilmesidir (Özatalay;2007, 27).

Günümüzde baş döndürücü bir hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimi her yönüyle etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, yapılandırıcı, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme, eğitim yaklaşımları

ön plâna çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim ve öğretim sürecinde, öğretmeni merkeze alan anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenciyi merkeze alan anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (Firdevs, 2004).

2005–2006 öğretim yılında ülkenin tüm ilköğretim okullarının birinci kademesinde yapılandırmacı anlayış merkezde olmak üzere, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli öğrenme yaklaşımlarının da yararlandığı yeni bir program uygulanmaya başlamıştır.

Yapılandırmacı öğretim anlayışı öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlamış ve zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Bu öğretim anlayışında temel alınan noktalar öğrencinin bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz yapması ve bu süreçte düşünme alışkanlığını kazanması, geçmişteki yaşantıları ile yeni yaşantılarını birleştirmesidir. Yeni yaklaşımla öğrencinin bilgiyi tekrarlaması değil, bilgiyi transfer ederek yeniden yapılandırılması istenmektedir (Özatalay,2007:28).

Bu sebeple öğrencilere akademik bilgi kazandırmak, onları çeşitli konularda öğretmenin yanı sıra becerilerini de geliştirmek amacıyla İlköğretim (1-5. sınıflar) Türkçe Programında bazı beceriler, öğrencilere kazandırılacak ortak beceriler olarak kabul edilmiştir.

Türkçe dersi, bilindiği gibi diğer bütün derslerin ve yaşamda iletişimin temeli olan bir derstir. Dilini yeterince bilmeyen, onu gerektiği şekilde kullanamayan kişilerin her hangi bir konuyu anlaması ve anladığını ifade etmesi olanaksızdır.

Türkçe (1–5) Öğretim Programında öğrenme alanları, dil becerileri, zihin becerileri ve öğrencinin bir ömür boyu kullanacağı temel beceriler olarak üç alanda yoğunlaşmıştır. (Özatalay,2007:28).

Yukarıdaki açıklamalara bağlı olarak bu çalışmanın temel problemi ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kazanmalarının ne düzeyde gerçekleştiğinin belirlemesidir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini ne düzeyde kullandıklarını ilişkin öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

Alt Amaçlar

1. Öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin hizmet yılı ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin mezun oldukları kademe ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Okullardaki sınıf mevcudu sayıları ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Çağın gereksinimleri doğrultusunda her alanda olduğu gibi eğitim alanında da dönem dönem değişiklikler olmuştur. Son yapılan değişiklikler ise 2004 yılında yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak oluşturulan program değişikliğidir. Bu programda öğretmenin rehber, öğrencinin ise merkezde olduğu bir Türkçe öğretimi ön görülmektedir. Öğrenciler bu süreçte Türkçe öğretim programı kapsamında belirlenmiş olan temel becerilerini kazanacaklardır. Temel becerilerinin gelişmesi ile sosyal ve toplumsal hayatta her fertle sağlıklı bir iletişim kurabileceklerdir.

Yeni uygulanmaya başlanan bu programla öğrencilere kazandırılması hedeflenen, yaşamının her anında kullanacağı temel becerilerden biriside iletişim becerisidir. İletişim yaşamın her anında var olduğu insanın da diğer canlılardan ayrılan özelliği konuşabilmesi, iletişim kurabilmesi olduğuna göre bu becerinin

ilköğretim yıllarında temelleri sağlamlaştırılmalıdır. Bu sorumluluk başta aile, öğretmen olmak üzere toplumun tüm fertlerine düşmektedir.

Bu çalışmada da ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi hedeflenirken yine bu çalışmanın daha sonra bu konuda yapılacak olası çalışmalara ışık tutması umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
2. Öğretmenlerin anket aracılığıyla belirttikleri görüşler gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2010–2011 eğitim-öğretim yılında, Şırnak il merkezinde bulunan 39 okulda 5. Sınıfı okutan 74 öğretmen olduğundan İdil ilçesindeki 25 okuldaki 26 öğretmene de uygulanmıştır, toplam 5. Sınıfı okutan 100 öğretmenle sınırlıdır.
2. Yeni ilköğretim programındaki 5. Sınıf Türkçe dersi ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN

2.1.Kavramlar

Eğitim: Taşpınar'ın 2005 yılında Bilen'den aktardığına göre ; “bir ülkenin istenmeyen durumdan, istenilen duruma getirilmesi” olarak tanımlanmış, Küçükahmet ise (1992:2) “bireyi topluma yararlı hale getirme” olarak tanımlamıştır.

Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istedik yönde değişiklik oluşturma sürecidir(Ertürk,1993:2).

Öğretim: Erden' e göre öğretim (1998:20), okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğrenme etkinlikleridir. Demirel ve Ün ise öğretimi (1987:12), öğrenmenin belirli amaca yönelik olarak planlanması ve uygulanması olarak tanımlamaktadırlar(Taşpınar,2005:2).

Program: Özatalay'ın 2007 yılında Türk Dil Kurumu'ndan aktardığına göre; "Belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü, izlenice; Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı." sözleriyle açıklanmaktadır. Tabii bu tanım yaşamın her alanını kapsamakla birlikte doğal olarak eğitim öğretim konusunda yapılması gerekenleri de kapsamaktadır.

Eğitim Programı: Yunanca kökenli bir kelime olup yapılması gerekli bir işin bölümlerini, her bölümün nasıl yapılacağını ve yapılış zamanını gösteren bir tasarıdır(Boydak Özkan,2004:6). Ertürk (1972:13) eğitim programını; bireyde gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını içeren bir bütün olarak açıklamaktadır.

Eğitim programı öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir(Demirel, 1999:9).

Varış (1988:5) ise eğitim programını bir okul ya da eğitim kurumunda yer alan ve bütün eğitim faaliyetlerini kurum içi ve kurum dışı tüm eğitim etkinlikleri olarak tanımlamaktadır.

Öğretim Programı: Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan ve bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır(Variş,1988: 18). Eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri tutum ve tavırların ders grupları olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir(Külahçı, 1995:9).

Yeni İlköğretim Programı: MEB, TTK Başkanlığının 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmak üzere kabul edilen İlköğretim Matematik (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Türkçe (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Hayat Bilgisi (1, 2 ve 3. Sınıf), İlköğretim Sosyal Bilgiler (4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Fen ve Teknoloji (4 ve 5. Sınıf) dersi öğretim programlarıdır(Kan,2006:6).

Türkçe öğretim programı: Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmış öğretim programıdır(Özatalay,2007:52).

Kazanım: Öğrenme- öğretme süreci içerisinde plânlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2005: 22)

Yapılandırmacı Yaklaşım: Bireylerin öğrendikleri bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını ortaya koyan ve bilgiyi temelden kurmaya yarayan yaklaşımdır (Demirel,2004).

Yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgilerin üzerine bina edilir. Yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir.

Beceri: Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneğine beceri ya da maharet denir.

Temel Beceri: Öğrencilere bir konunun kavratılmasında, öğretilmesinde esas olan, mutlaka kazandırılması gereken beceriler temel becerilerdir. Yapılandırmacı öğretim anlayışında öğrencilerin hem Türkçeyi daha iyi öğrenerek kullanabilmeleri, hem de yaşamla ilgili genel bilgi ve alışkanlıkları kazanabilmeleri amacıyla on bir tane temel beceri belirlenmiştir.

Öğrenme-öğretme süreci sonunda öğrencilerin kazanması, geliştirmesi ve yaşama transfer etmesi hedeflenen yetenekler temel beceriler olarak kabul edilir.

İletişim: Herhangi bir bilgi (İnformation) paylaşma eylemidir. Bireyler arası ilişkiler ve gurup içi etkinliklerdir. Herkesin farkında olduğu ancak tam olarak tanımlayamadığı bir olgu. İki veya daha çok insan arasında anlaşma için gerçekleştirilen değişimdir. Herhangi bir etkin anlamda, düşüncelerin karşılıklı değişimidir. Düşüncelerin, kanıların veya bilginin, söz, yazı veya işaretler yoluyla değişim ve paylaşımıdır (Demiray, 2008:9).

2.2. Türkçe Öğretim Programı

2.2.1. Türkçe (1-5) Öğretim Programı

Günümüzde bilgi yoluyla aydınlanma ihtiyacı, ulusları çağda öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarını yapılandırmaya yöneltmiştir. Öğretim programları, eğitimin genel amaçlarında tanımlanmış olan insan tipini yetiştirmeyi amaçlayan kuramsal ve uygulamalı yapılar olarak tanımlanabilir. Öğretim programlarının kuramsal ve uygulamalı alt yapısı, öğrenme kuram ve yaklaşımları ölçüt alınarak hazırlanmaktadır. Özellikle son yıllarda birçok ülkede yapılandırmacı öğrenme kuramıyla öğretim programlarının alt yapısı oluşturulmaya çalışılmaktadırlar. Ülkemizde de uzun yıllardır öğretim programlarında yaşanmakta olan sorunları ortadan kaldırmayı, çağdaş, bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünen, sorunlara çözüm üretebilen, öz güveni yüksek bireyler yetiştirmeyi hedefleyen ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel ölçüt alan yeni öğretim programlarının hazırlanması çalışmaları 2004 yılından buyana başlamış bulunmaktadır. Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla

ilgilenmekte ve ilkeleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2003: 60).

Yapılandırmacılık, bir öğretim modelinden çok, bir öğrenme yaklaşımı ve felsefesidir. Türkçe öğretim programında, bu felsefi kuramın ilke ve özelliklerinden yararlanılarak öğretim süreçlerinin düzenlenmesi, geliştirilmesi hedeflenmektedir. Türkçe (1-5) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 14).

2004 Türkçe (1-5) Öğretim Programında, öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini kazanması ve bunu yaşam boyu sürdürmesi amaçlanmaktadır. Bu program ile öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirerek, bilgiyi yapılandırması beklenmektedir. Böylece bilginin transferi yani yeni bir duruma çevrilmesi ve uygulanması önem kazanmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006:12).

Türkçe programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirmeyi hedefler (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005:9).

“Hayat boyu devam eden Türkçe öğretimi duygu ve düşüncelerimizi rahatlıkla ifade ettiğimiz, iletişimimizi sağlayan bir derstir. Türkçe öğretiminde en önemli hedef; okuyan, okuduğunu sorgulayan, anlayan, anladığını hayatta uygulayan bireyler yetiştirmektir” (Elvan,2007: 10).

Öğrencilerin Türkçe dersiyle, Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireyler olacağı hedeflenmiştir (Özatalay, 2007: 13).

Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (Güneş, 2004:14).

Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla; Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum beklenmektedir (Güneş, 2004: 15).

Türkçe (1–5) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 14).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe Öğretim Programı; öğrenme, öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenin rolünde önemli değişiklikler getirmeyi hedeflemektedir. Buna göre öğrenme; öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayalıdır. Bu nedenle öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme alanları bütün olarak ele alınmalıdır. Bu yaklaşımda, öğrencinin öğrendiği her bilgi bir sonraki bilginin alt yapısını oluşturur. Yeni bilgiler önceden yapılandırılmış bilgiler üzerine oturtulur; ikisi arasında anlamlı bağlar kurulur ve bütünleştirilir. Bu işlem bilginin biriktirilmesi ya da üst üste konulması demek değil, bilgi üzerinde düşünülmesi, bilginin anlamlandırılması, analiz edilmesi ve ön bilgilerle yeniden sentezlenmesidir (MEB, 2005: 158).

2.2.2. Programın Tarihsel Gelişimi

Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki eğitim kurumlarında Türkçe öğretimi, Tanzimat dönemiyle başlamıştır. Bu dönemde açılan rüştiyelerin eğitim

programlarında ana dil olarak Türkçe'nin öğretimine büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006:7).

Cumhuriyetin kurulmasıyla eğitim açısından bir 'eğitim devrimi' ve 'devrim eğitimi' süreci yaşanmıştır. Cumhuriyet dönemindeki farklı kültür ve eğitim politikaları uygulamada da farklılıklara yol açmış ve bu durum, eğitim programlarının felsefi temellerinin değişmesine neden olmuştur (Kan, 2006: 13).

Türkçe ve edebiyat öğretiminin programlı ve şuurlu bir şekilde verilmesi Atatürk'le başlamıştır. Atatürk'ün eğitim hakkındaki düşünceleri, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı "*Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu*" ile uygulamaya konulmuştur. Bu kanun ile eğitim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir (Demirel ve Şahinel, 2006: 7).

1924 programında Türkçe dersi ile ilgili en önemli değişikliğin isim değişikliği olduğu dikkat çekmektedir. Eski programda "Lisan-ı Osmani" olarak bilinen ders, 1924 programında "Türkçe" dersi olarak yer almıştır (Dursunoğlu, 2003: 3).

1924 programı, Türkçe dersleri için oldukça genel bilgiler veren bir çerçeve program niteliğindedir (Akyol ve diğerleri, 2007: 8).

1926 programında dersler ünitelerden oluşmaktadır; ancak içerik bakımından birbirinden bağımsız konulardan oluşmuştur ve çok yüküldür. Hayat Bilgisi ve Yurt Bilgisi gibi birbiriyle ilişkili derslerin yerel özelliklere göre işlenebileceği öngörüsü programın esnek yönlerinden biri olarak dikkat çekmektedir. Ancak programdaki içeriğin yüklü olması bu esnekliği ortadan kaldırmaktadır (Kan, 2006: 30).

Programın Türkçe dersi açısından en çarpıcı özelliği yeni Türk harflerinin kullanıldığı ilk program olmasıdır. Program her ne kadar yeni alfabenin kabulünden önce yürürlüğe girmiş olsa da yeni harflerin kabulünden sonra, okuma-yazma ve Türkçe dersi öğretimi açısından gerekli değişiklikler yapılarak yeni duruma uyarlanmıştır (Tazebay ve diğerleri, 2000: 39).

1928 yılında kurulan "*Dil Heyeti*", dilimizin seslerini Batı dillerini ve Lâtin harflerinin bu dillere nasıl uygulandığını inceleyerek; dilimizdeki sesleri

gösterebilmek için Lâtin harflerinden 29 harfte karar kılmışlardır. 29 harfli yeni Türk alfabesinin 1 Kasım 1928 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinde kabul edilmesiyle eğitim ve öğretim hayatımızda yeni bir dönem başlamıştır. Ayrıca, Dil Heyeti, Türkçedeki kelimelerin yeni Türk harfleriyle nasıl yazılacağını gösteren bir “*İmlâ Lugati*” çıkarmıştır (Dursunoğlu, 2003: 5).

1929 yılında yayınlanan Türkçe öğretim programı, dil edebiyat öğretimini bütüncü yaklaşımla ele almış ve Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir (Demirel ve Şahin, 2006: 8). Bu programda Türkçe derslerinin bilgi vermektan çok öğrenciyi aktif kılmaya dönük olması, gramer, takrir (anlatım), edebi kıraat(okuma) gibi derslerin bir bütün olarak değerlendirilmesi, diğer derslerin öğretmenlerinin de öğrencilerin dili kullanmalarına dikkat etmesi gerektiği vurgulanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 8).

1936 ilkokul programında okuma, inşat, tahrir, gibi etkinlikler ayrı bir ders olarak değil de Türkçe dersi adı altında ve birbirini tamamlayıcı nitelikte ele alınmıştır. Programda beşinci sınıflar için Türkçe dersine haftada altı, yazı dersine ise haftada bir saat yer verildiği görülmektedir. Okuma çalışmalarının basit kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmesi yoluna gidilmiştir (Tazebay ve diğerleri, 2000: 45).

1936 yılında Atatürk, iyice incelenip kuralları belirleninceye kadar dil bilgisi öğretiminin okullardan kaldırılmasını emrettiği için dil bilgisi öğretimi programdan çıkarılmıştır (Dursunoğlu, 2003: 13)

1936 programında ilk kez Milli Eğitim ilke ve amaçlarına yer verilmiştir. Programın amaçları arasında dikkat çekici olanlardan biri, Türk dilini ulusal bir dil yapabilme fikri olarak karşımıza çıkmaktadır. 1943 yılında toplanan II. Milli Eğitim Şurasında, ilkokul Türkçe programının amaç ve ilkelerinin belirlenmiş olmasına karşın içerikteki düzensizliğin hedeflere ulaşmayı zorlaştırdığı, bu durumun öğretim ilkelerine ters düştüğü ve kitapların da bu konuda yetersiz kaldığı vurgulanmıştır (Kan, 2006: 31).

1936 programının çağdaş program geliştirme anlayışına daha yakın bir biçimde düzenlenmiş ve detaylandırılmış yeni hali 1948 İlkokul Programı olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Bu programda ilk kez Milli Eğitimin amaçları belirtilmiştir ve bu amaçlar toplumsal, kişisel, insanlık münasebetleri ve ekonomik hayat başlıklarıyla ele alınmıştır (Kan,2006: 32).

1948 programı ile okuma yazma, cümle yöntemi kullanılarak yapılmıştır ve yine bu programda bitişik eğik yazı hakkında bilgi verilmiş ve örnekler sunulmuştur (Tazebay ve diğerleri, 2000: 70).

Beş yıllık bir süre ile denenen 1962 İlkokul Programı taslağında Türkçe dersine ilişkin önemli bir değişikliğe rastlanmamıştır. Bu programda, beşinci sınıflar için Türkçe dersine haftada altı saat yer verilmiştir. Türkçe öğretim programında "Türkçe Derslerinde Yapılacak Çalışmalar ve Çocuklara Kazandırılacak Beceriler" başlığı ile amaç niteliği taşıyan ifadeler içeriği oluşturmaktadır (Tazebay ve diğerleri 2000: 90).

1968 İlkokul Türkçe Öğretim Programında derse ilişkin genel amaçların yanı sıra okuma, sözlü ve yazılı anlatım, imla, dilbilgisi, inşat başlıkları altında bu becerilerin amaçları belirtilmiştir ve her becerinin sınıf düzeyindeki özel amaçlarına da yer verilmiştir. Türkçe dersine, beşinci sınıf düzeyinde haftada altı saat yer verilmiştir. Ayrıca bu programda dilbilgisi konuları örneklerle açıklanmıştır ve ilk okuma yazma çalışmalarında izlenecek yol maddeler halinde belirtilmiştir (Tazebay ve diğerleri 2000: 119). Yazı çalışmalarında büyük ve küçük harflerin birlikte kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Kan, 2006: 32).

1981 programı, Türkiye’de yeni uygulanmaya başlanan çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmıştır. Program genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006:8).

Programda okuma, dinleme, izleme, sözlü anlatım, yazılı anlatım ve dil bilgisiyle ilgili “öğrencilere kazandırılacak davranışlar” her sınıf seviyesine göre ayrı ayrı belirlenmiştir. Ayrıca “Yöntem” başlığı altında bir Türkçe dersinin nasıl işleneceği anlatılmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

1981 yılında toplanan X. Milli Eğitim Şurasında eğitim programları konuşulmuş ve yeni bir model kabul edilmiştir. Kabul edilen modele göre aşağıdaki anlayışlar ön plana çıkmıştır:

- Eğitim sistemini Atatürkçü çizgide bütünleştirmek,
- Sistemin her düzeyinde mesleki ve teknik eğitime ağırlık vermek,
- Zenginleştirilmiş programlarla öğrencilere yeni ilgi alanları yaratmak,

Bu anlayışlarla eğitim sürecinin kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. Bu dönemde ortaya konan önemli noktalardan biri de sekiz yıllık kesintisiz eğitimidir. Sekiz yıllık eğitime duyulan ihtiyaç bu dönemde eğitimle ilgili bütün raporlarda ve şuralarda yer almıştır (Kan, 2006: 33).

1981 programının genel yapısının karmaşık olduğu söylenebilir. “öğrencilere kazandırılacak davranışların yeterince iyi düzenlenmediği ve sınıflara göre farklılaşmanın sağlıklı biçimde gerçekleştirilemediği görülmektedir. Bununla birlikte 1981 programı şu açılardan daha önceki programlardan üstündür:

- a. “Dinleme becerisi” ile ilgili davranışlara ilk defa yer verilmiştir.
- b. “Ölçme ve Değerlendirme” ilk defa ayrı bir bölüm olarak yer almıştır.
- c. Önceki programlara göre çok daha ayrıntılı biçimde hazırlanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

Genel amaçlar dikkate alındığında 1968 ve 1981 programları arasında önemli bir farklılığın olmadığı; her iki programda da değerlendirme ögesinin ihmal edildiği; 1968 programında derslerde kullanılabilecek araç gereçlere yer verilirken 1981 programında bu bölümün bulunmadığı dikkat çeken hususlar olarak kendilerini göstermektedir (Tazebay ve diğerleri, 2000: 131–136).

Milli Eğitim Bakanlığında program geliştirme çalışmaları 1990 yılında Dünya Bankası desteğinde başlatılan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile önemli gelişmeler göstermiştir. Bu projenin temel amacı müfredat programlarını yenilemek ve geliştirmek, ders kitapları ve öğretim materyallerinin kalitesini yükseltmek olmuştur.

Program geliştirme çalışmalarında bir başka önemli aşama da 1994 yılından itibaren uygulanan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) uygulamaları olmuştur (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda Türkçe programı 2005 yılında yenilenmiştir. Yeni program hazırlanırken 1981 programından farklı olarak ilköğretim 1. kademe (1–5. sınıflar) ve 2. kademe (6–8. sınıflar) için farklı öğretim programları hazırlanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 11).

TTK 12.07.2004 tarih ve 118 sayılı kararı ile kabul edilen ilköğretim Türkçe (1-5. sınıflar) Öğretim Programı 2005-2006 Öğretim Yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır (Demirel ve Şahinel, 2006:9).

Program temel beceriler, genel amaçlar, öğrenme alanları (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu), kazanımlar, kazanımlara göre etkinlikler ve kazanımlarla ilgili açıklamaları içermektedir (Demirel ve Şahinel, 2006:9).

2.2. 3. Programın Vizyonu

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (Demirel ve Şahinel, 2006:12). Program; öğrencilerin yaşam için gerekli olan becerileri kazanmaları, geliştirmeleri ve etkili iletişim kurmaları amacıyla hazırlanmıştır.

MEB (2005) günümüzün ve geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla ;

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,

- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

2.2.4. Programın Temel Yaklaşımı

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 10).

Türkçe öğretim programının temel yaklaşımı; öğrenenin, öğrenme ortamını diğer öğrenciler ve öğretmenle iletişim kurarak keşfettiği ve öğrenme deneyimlerinden anlam oluşturduğu, dünyaya anlam yükleyebildiği, anlamayı kendi deneyimlerine dayalı olarak kendinin oluşturduğu bir yaklaşımdır (Demirel ve Şahinel, 2006:13).

Türkçe Öğretim Programının dayandırıldığı yapılandırıcı yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan, bilginin öğrenci tarafından aynen alınmadan, kendinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi kullanarak, oluşan öğrenme sürecinin içinde öğrenciyi aktif kılan; öğretmeni de yol gösterici ve yardımcı olarak gören öğretim sürecidir. Bu süreçte bireyin mevcut deneyimleri, öğrenmeleri ve inançları önemli bir etkiye sahiptir. Bu açıdan öğrenme bireyseldir. Diğer taraftan da içinde bulunduğu toplum tarafından bırakılan kültürel mirasla, kendi kültürel birikimi arasında bir etkileşimde bulunur. Bu açıdan öğrenme bir paylaşımdır (Odabaşı, 2007: 22).

Yapılandırıcılık, bilgi inşası anlamında kullanılır. Yapılandırıcı öğrenme, öğretmen merkezli bir anlayış değil, öğrenci merkezli bir anlayıştır. Yapılandırıcı

öğrenmede öğrenci aktif öğrenmeyle eski bilgilerin üzerine yeni bilgilerini anlamlandırır. Türkçe dersi öğretim programında yapılandırıcı yaklaşımla beraber çoklu zekâ yaklaşımı da karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin zekâ özelliklerine göre öğrenmeleri de farklılık göstermektedir. Bu yaklaşımlarla da bireylerin derslere ilgileri artmakta, öğrenme zevkli kılınmaktadır (Elvan, 2007: 11).

Yapılandırıcılık, gelenekselleşmiş olan, sadece bireyin gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarını göz önüne alan davranışçı paradigmaya karşı olarak çıkmıştır. Davranışçılıkla birlikte daha sonra ortaya çıkan biliş kavramı davranışçılıktan yapılandırıcılığa olan geçiş arasında bir köprü görevi sağlamıştır. Aslında, davranışçılıktan biliş psikolojisine ve oradan da yapılandırıcılığa geçiş, dışsal bir bakış açısından içsel bir bakış açısına doğru bir değişmeyi yansıtmaktadır (Yurdakul, 2004:13).

Öğrenme sürecinde, ön bilgilerin harekete geçirilerek bilginin yeniden üretilmesi yerine yeniden oluşturulması, gelişim düzeylerinin dikkate alınması, etkili iletişim kurulması, uygulama ve değerlendirme yapılması yapılandırıcı yaklaşımın asıl içeriğidir. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrencinin etkin katılımına ve öğretmenin rehberliğine ağırlık vermektedir (MEB, 2005: 11).

Geleneksel öğretimde baskın olan ezbercilik, bu program yaklaşımıyla yerini merak duyma, kuşku duyma, deneyerek öğrenme, araştırma ve uygulama yapma ya bırakmıştır. Öğrenme daha çok öğrenci tarafından idare edilen, bireysel cevaplanabilen ve sosyal olarak aracılık eden bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenci etkin katılımcı durumunda öğrenerek kendi yaşamını şekillendiren birey durumundadır (Demirel ve Şahinel, 2006:13).

2.2.5. Programın Özellikleri

Bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek hazırlanan, çok sayıda akademisyen, uzman, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır(MEB, 2005: 11):

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı, grup çalışmalarına önem veren çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır.

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.

- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.

- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.

- Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.

- Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.

- Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.

- Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmalarını göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.

- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi

etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.

- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.

- İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir.

- Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.

- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, öğrenme, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik vb. becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.

2.3. Türkçe Öğretiminde Programın Yapısı

Türkçe Dersi öğretim programının yapısı genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.1.Genel Amaçlar

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin(Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005);

- Dinleme, konuşma, okuma yazma, görsel okuma ve görsel sunu, dil becerilerini geliştirme,
- Türkçeyi sevdirmeye, doğru ve etkili kullanımını sağlama,
- Zihinsel gelişimlere uygun olarak, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirme,
- Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını geliştirme,
- Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirme,
- Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirme,
- Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirme,
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirme,
- Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlama,
- Millî, manevî, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlama, Millî duygu ve düşüncelerini güçlendirme,
- Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve Dünya kültürünü tanımalarını sağlama,
- Okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırma olarak sıralanabilir.

2.3.2. Temel Beceriler

Öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimlerine bağlı olarak bir yıl sonunda veya beş yılın sonunda kazanacakları becerileridir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

Temel beceriler, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı

içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır (Güneş ve Akyol, 2005: 17).

Temel beceriler, programda bütün dersler için ortak alınırken, bazı beceri derslerine göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, metinler arası okuma ile kişisel sosyal değerlere önem verme yalnızca Türkçe dersinin temel becerileri olarak belirlenmiştir. Bu becerilerden “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerisi tüm derslerde geçerli ortak bir beceri olarak ele alınmıştır (Odabaşı, 2007: 12).

Dewey'e göre çocukların bilgi edinmesinde ve sosyal yaşama katılmasında eğitimin çok önemli bir yeri vardır. Bireyler bilgilerini kitapları okuyarak ya da öğretmenlerini dinleyerek elde etmezler, bilgilerini daha önce var olan yapının üzerine kendileri oluştururlar. Dewey'in fikirlerini de kapsayan yapılandırmacı anlayışta öğrencilerin ezberleyen değil, bilgiyi zihninde yapılandıran, üreten, öğrenmekten zevk alan kişiler olması hedeflenmektedir. Bu nedenle klasik öğretim anlayışının yerini öğrencinin merkezde olduğu, öğrenci özelliklerinin ve bireysel farklılıklarının göz önüne alındığı bir eğitim anlayışı almaktadır (Özatalay, 2007: 68).

Yapılandırmacı yaklaşım adı verilen bu anlayışla, öğrencilerin, eğitimle her biri öğrenci için ayrı bir önem, değer taşıyan aşağıda verilen temel becerileri kazanması hedeflenmektedir (MEB, 2005: 17):

1. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi
2. Eleştirel Düşünme Becerisi
3. Yaratıcı Düşünme Becerisi
4. İletişim Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Araştırma Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Karar verme Becerisi
10. Metinler Arası Okuma Becerisi
11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi.

Bu sıralamada yer alan temel beceriler içinde “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ile “Metinler arası okuma” ve “iletişim” Türkçe öğretimi ile doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Diğer beceriler üst düzey düşünme becerileri olup sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de geliştirilmesi esas olan becerilerdir. İlköğretim programının sonunda öğrencilerin bu temel becerileri ve davranışları kazanmaları beklenmektedir(Demirel ve Şahinel, 2006:15).

Programda söz edilen bu temel beceriler aslında başarılı bir bireyden beklenen temel becerilerdir ve hem toplumsal düzenin sağlanması hem de başarılı bireylerin yetiştirilmesi için bireylere bu becerileri kazandırmak gerektirmektedir.

2.3.2.1. Türkçeyi Doğru Ve Etkili Kullanma Becerisi

Dil düşüncenin evi, kültürel mirasın taşıyıcısı, kimlik ve kişiliğin aynasıdır. Bu sebeple her ülkenin eğitim sisteminde ‘dil becerilerini geliştirme’ öncelikli hedeflerdendir (Coşkun, 2005: 423).

Dil, bireylerin evrene bakış açılarını belirlediği gibi onların düşüncelerinin hem oluşturucusu hem de en önemli değişkenidir. Dil düşünceyi ifade ettiği kadar, onun gelişimini de sağlamaktadır.

Dilin iletişim aracı olması, düşünme aracı ve düşünmeyi yansıtıcı olması, ulusu meydana getiren önemli bir unsur olması ve kültürün aktarılmasındaki en etkili araç olması sebebiyle birey ve toplum yaşamında önemi büyüktür (Sever, 2004: 2–5). Bu sebeple eğitimin her kademesinde Türkçenin doğru güzel ve etkili kullanması gerekmektedir.

Demirel (1999: 33-59) Türkçenin etkili kullanılmasını sağlayacak temel dil becerilerini, dinleme becerileri, konuşma becerileri, okuma becerileri ve yazma becerileri olarak sıralamıştır. Birey önce dinler sonra konuşur daha sonra okur ve son olarak yazma becerisi kazanır. Bu dört temel becerinin işlevsel bütünlüğü dili meydana getirmektedir. Bu sebeple bu becerilerin birlikte kazandırılması gerekmektedir. Okullarda öğretim dili Türkçedir ve Türkçe dersi dışındaki dersler de Türkçe islenmektedir. Dolayısıyla; dil becerilerinin diğer bütün derslerde de öğrenciye kazandırılması gerekmektedir.

Öğrenciler dinleme ve okuma becerilerini bilgi alırken; yazma ve konuşma becerilerini ise kendilerini ifade ederken kullanmaktadır. Bu durum sadece Türkçe derslerinin özelinde değil; diğer bütün derslerde de aynıdır. O halde Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisinin bütün derslerde ortak beceri olarak kabul edilmesi önemli bir gerekliliktir.

Bireylerin özellikle doğru konuşma, düzgün yazma, duygu ve düşüncelerini pürüzsüz anlatma becerilerini kazanma konusunda özenle eğitilmesi gerekmektedir.

Yeni ilköğretim programlarında Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisi ve bu becerinin kapsadığı alt beceriler şöyle belirtilmektedir (MEB, 2005):

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi; okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilme; duygu, düşünce, hayal ve isteklerini açık ve anlaşılır bir şekilde eksiksiz ifade edebilme, Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurma, zengin bir söz varlığına sahip olma ve estetik bir bakış açısı kazanma gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi

Düşünme eldeki bilgilerin ötesine gitme, mevcut bilgilerden başka bilgilere ulaşma şeklinde tanımlanabilir. Yani düşünme becerilerine sahip olan bireyler, bilgiyi ne amaçla edindiklerini, nasıl kullanacaklarını ve bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilerek hareket ederler. Eleştirel düşünme bireyin elde ettiği bilgiyi sürekli sorgulayarak, standartlara ve ölçütlere göre değerlendirme ve bir yargıya varmasını sağlayan beceridir (Semerci, 1999: 12).

Eleştirel düşünme, bireyin kendi düşüncelerinin farkında olarak, başkalarının düşüncelerini de göz önüne alması ve bireyin kendi kendisini, başkalarını ve çevresindeki olayları anlamlandırmaya çalışan aktif bir süreçtir (Özden, 2003: 158).

Eleştirel düşünme, herhangi bir durum, sav veya olayın doğruluğunu, yanlışlığını değerlendirme ve karar verme sürecidir. Özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve özdenetimli düşünme şeklidir (Demirel, 2003: 36).

Birey, kendi kendini geliştirerek ve bazı temel adımları atarak eleştirel düşünmeye ulaşabilir. Öncelikle bireyin kendi düşüncesinin farkına varması, ona yön verebileceğini bilmesi gerekmektedir. İkinci adım, kişinin başkalarının düşünce süreçlerinin farkına varabilmesidir. Çünkü birey bu sayede kendi dışına çıkarak kalıplarından kurtulmuş olacaktır. Son adım ise öğrenilenlerin uygulanmasıdır. Birey gördüğü, öğrendiği ve kendisinde var olup geliştirdiği özellikleri hayata geçirerek, eleştirel düşünebilme becerisini yakalamış olacaktır (Kan, 2007: 58).

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında:

1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
4. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
5. Tutarsız yargıların farkına varabilme,
6. Etkili soru sorabilme,
7. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme,
8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzerleri vardır. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır.

Eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir (MEB,2005).

2.3.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi

Yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğrasın içinde var olan, insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yeti. Yaratıcılık, bilinen şeylerden yepyeni bir şey çıkarmak, yeni, özgün bir senteze varmak ve bir takım sorunlara, yeni çözüm yolları bulmaktır (Kan, 2007: 59).

Yaratıcılık, bireyin var olan kalıplardan kurtulması, anayoldan ayrılması ve farklı olmaktan korkmaması anlamına gelmektedir (Saban, 2000: 87). Selçuk ve Güner ise yaratıcılığı günlük hayatı renklendiren, karşılaşılan sorunlara çok yönlü çözümler üretmeye yarayan bir özellik olarak nitelendirmektedir (Selçuk ve Güner, 2004: 130).

İlköğretim yıllarında çocuğun yaşamına giren zengin ve farklı uyarıcılar, çocuğun yaratıcı düşünme becerisine katkıda bulunacaktır. Buradan hareketle yaratıcılık, kişinin kendisi ve başkaları için değerli ve orijinal bulunan ürünler ve düşünceler üretmesidir Yaratıcılığın iki önemli bölümü vardır. Bunlardan birincisi keşfetme; hayal etme ve düşüncelerini kullanarak orijinali yakalama; ikincisi ise süreç; orijinali üretirken öğrenilmiş becerileri değerlendirme, test etme ve kullanabilmektir (Kan, 2007: 62).

Yaratıcı bireyler, toplum tarafından hem olumlu hem de olumsuz sayılabilecek davranışlar sergileyebilmektedirler. Selçuk ve Güner (2004) yaratıcı bireylerdeki ortak özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

- Risk alma: Hata yapmaktan, farklı düşünmekten ve kaybetmekten korkmazlar.
- Özgür düşünme: Düşüncelerle oynarlar.
- Yüksek enerjili olma: Fiziksek ve duygusal enerjileri yüksektir.
- Mizahı kullanma: Düşüncelerin mizahi tarafını yakalayabilirler, saka yapmaktan hoşlanırlar.
- Hayalci ve maceracı olma: Hayal kurmaktan ve yeni yerleri keşfetmekten keyif duyarlar.

- Yalnızlık: Bağımsız olmayı ve kendi baslarına kalmayı severler.
- Etkinlik: Fikir ürettiklerinde tam anlamıyla bir etkinliğin içine girerler.
- Belirsizlikten hoşlanma: Olayları siyah-beyaz diye değerlendirmezler, belirsizlik düşünmek ve fikir üretmek demektir.

Yaratıcı düşünme becerisinin yeni programlardaki ifade edilişi ve bu beceriye ilişkin alt beceriler şöyledir (MEB, 2005):

Yaratıcı düşünme becerisi; öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilmeyi kapsar. Ayrıntılı fikirler geliştirme ve zenginleştirme, sorunlara ve benzersiz ve kendine özel çözümler bulma, fikirler ve çözümler ortaya çıkarma; bir fikre, ürüne çok farklı açılardan bakma, bütünsel bakma gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.4. İletişim Becerisi

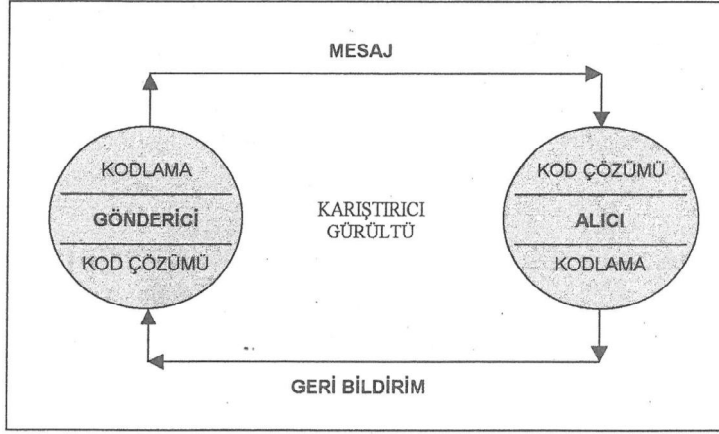
Sosyal bir varlık, sosyal bir canlı olan insanlar toplu olarak yaşar ve çeşitli nedenlerle birbirleriyle sözlü ya da sözsüz ilişkiler içinde bulunur, amaçları doğrultusunda bir birleriyle iletişim kurarlar. Yani amaçlarına ulaşabilmek, duygu ve düşüncelerini bir birlerine aktarmak, gerektiğinde güdülemek, paylaşmak amacıyla veri alışverişinde bulunurlar. İletişim hem formal, hem de kişisel ve sosyal ilişkilere dayalı bu aktarımları kapsayan iki yönlü bir süreçtir (Özatalay, 2007: 90).

İnsanlar hayatları boyunca kendileriyle ve çevredekilerle etkileşim ve iletişim halindedir. İnsan etkinliklerinin ve ilişkilerinin tümü iletişimle ilgilidir. İletişim, insanların birbirlerini anlayabilmeleri için aralarında oluşturdukları bir haber alışverişidir. İnsan ilişkilerini düzenleyen çok önemli bir süreç ve insanoğlunun yaşantısının kaçınılmaz bir boyutudur.

İletişim bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. İletişimin gerçekleşebilmesi için iki sistemin bulunması gerekir. Nitelikleri her ne

olursa olsun iki sistem arasındaki bilgi alışverişi iletişim olarak adlandırılmaktadır (Dökmen, 2004: 19).

İletişimin olmadığı yerde, öğrenme ve öğretme söz konusu olamaz. Bu yüzden, öğretmenler öğrencilerle olan günlük etkileşimlerinde iletişim sürecine etkin olarak katılırlar. Sürekli olarak öğrencilere mesaj gönderirler ve onlardan mesaj alırlar.



Şekil 1. İletişim Süreci

İnsanların birbirleriyle iletişim içinde olmalarının ana amacı temel bazı gereksinimlerini gidermektir. İnsan iletişim sisteminin etkinliği bireylerin kendileri hakkındaki bilgilerini anlama, düzeltme ve dolayısıyla davranışlarına rehberlik etmede de yardımcıdır. Ancak ister sözel olsun, isterse olmasın iletişimin gerçekleşmesinde bazı öğelere gereksinim vardır. Başarılı iletişim; iletişimi oluşturan önemli öğelerin varlığından haberdar olmayı gerekli kılar. Dolayısıyla iletişimin unsurları, aslında tüm kişiler arası iletişimin başarısı için önem taşır.

İletişim şekilde de görüldüğü gibi dört basamaklı bir süreç olarak kabul edilmelidir. Birinci basamak; bir mesajı, göndericinin alıcı tarafından anlaşılması beklenen bir formda kodlaması ve bunu iletmesidir. Gönderilen mesaj, alıcı tarafından kodu çözülerek alınır ve daha sonra bu mesaja verilecek karşılık yine alıcı tarafından kodlanır. Bu karşılık genellikle sözsüz olup, mesajın anlaşılıp anlaşılmadığını belirtir. Alıcı, kodladığı karşılığı göndericiye iletir; gönderici bu geribildirimi çözer ve buna olan karşılığı verir. Göndericinin geribildirime karşılığı; yeni bir bilginin verilmesi, ilk mesajın açıklanması veya mesajın tekrarlanması olabilir (Moore, tarihsiz:110).

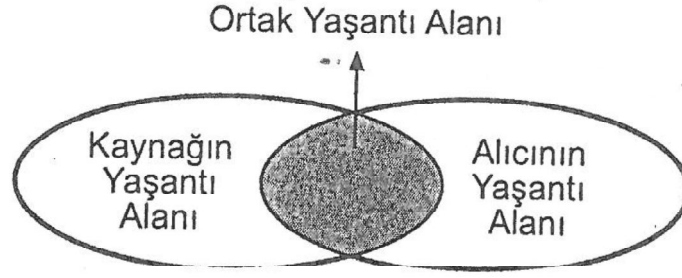
İletişimi oluşturan öğelerden kaynak, algılama, seçme, düşünme, yorumlama gibi süreçlerle ürettiği anlamlı mesajını simgeler aracılığıyla gönderen, iletişimi başlatan kişidir. Mesajı gönderen yani mesajı kodlayan kişidir. Dolayısıyla kaynak; bilgili, güvenilir, mesajı kodlamayı bilen ve tanınan bir kişi olmalıdır.

İletişim sürecinde kaynağın amacı alıcının davranışında bir değişiklik yaratmaktır. Bu amaçla bakıldığında iletişimin başarısı, ulaştırması istenilen amacın gerçekleşme düzeyiyle ilgilidir. Kaynağın mesajı alıcıya iyi anlatmasındaki başarısını, kaynağın alıcı ve ileteceği konu ile ilgili bilgi, beceri ve tutumu, içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel ortamın etkileri, dile dayalı iletişim becerileri etkiler.

İletişim sürecinde kaynak, hedeflediği kişi ya da grupta(alıcıda) davranış değişikliği oluşturmak üzere iletişim sürecini başlatan kişidir. Sınıfta bu görevi başlatan kişi öğretmendir (Ergin,2008:31).

Kaynağın iletişime girdiği kişi yada kişileri iyi tanınmasında; geçiregeldiği yaşantıları, sosyo-kültürel ve ekonomik durumlarını, eğitim düzeylerini vb. özelliklerini bilmesi onlarla sağlıklı bir iletişime girmesinde ve onlarda istenilen davranışların oluşturulmasında büyük destek sağlayacaktır. Öğretmenlerin daha iyi iletişim kurabilmeleri için öğrencilerini çok iyi tanımaları gerekmektedir. İletişime giren kişinin kendisini ve alıcısını çok iyi tanınması ancak iletişim içeriğini belirleyen konuyu da bilmesiyle anlam kazanır.

İnsanlar iletişim sürecinde ait oldukları toplumsal ve kültürel gurubun değerlerini, inançlarını, gelenek ve göreneklerini ve toplumda sahip oldukları yere ilişkin algılarını da getirirler. iyi bir iletişimcinin alıcısının da içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel yapıyı ve işgal ettiği pozisyonu dikkate alması gerekir. Kaynak ile kaynağın davranış değişikliği oluşturmaya çalıştığı hedef kişi yada grup (alıcısı) arasında az ya da çok mutlaka ortak yaşantılar olmalıdır.



Şekil 2. Ortak Yaşantı Alanı

Alıcının verilen bir mesajdaki sonuçları kabul etmesi bir ölçüde alıcının kaynağın güvenilirliğine ilişkin algısına bağlıdır. Kaynağın güvenilirliği kaynağın sürekli bir özelliği değildir, daha çok alıcının kaynağa yüklediği bir özelliktir. O halde sınıf içerisindeki bir öğretmenin kendini güvenilir görmesinden çok öğrencinin öğretmeni güvenilir görmesi önemlidir (Ergin,2008:42).

Mesaj, bir ya da birden fazla kişinin bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor davranışlarında değişiklik yapmak amacıyla düzenlenen işaretler örüntüsüdür (Ergin, 2008:42). En basit anlamıyla gönderici tarafından alıcıya yollanan ve özel anlamı olan söz yani iletidir. Diğer kişi ya da kişilere ulaştırılmak istenen fikir, duygu ve olgulardır. Vericinin alıcıya gönderdiği anlamları ortak kılmaya yarayan yalın ya da karmaşık simgelerden oluşan bir iletişim unsurudur. Mesaj, açık, anlaşılır ve net olmalıdır. Kullanılan dil mutlaka sade olmalı ve anlam kaymalarına yer bırakmayacak şekilde hazırlanmalıdır. Dolayısıyla mesajı gönderecek olan kaynak, alıcının bütün özelliklerini çok iyi bilmeli, alıcıyı önceden tanımalıdır. Aynı zamanda önemli olan bir konu da mesajın doğru zamanda iletilmesi gerçeğidir. Mesaj, doğru zamanda, doğru alıcıya doğru kanallarla iletilirse görevini başarıyla tamamlamış olacaktır.

Mesajlar; sözel, sesli veya fiziksel olarak, ya da çevredeki diğer uyaranlar yoluyla gönderilebilir veya alınabilir. Bir öğretmen mesaj gönderme ve alma esnasında bu yolların hepsini kullanabilme becerisine sahip olmalıdır. Öğrenciler tarafından gönderilen mesajları çözme yeteneği, gözlem ve dinleme becerileri ile yakından ilişkilidir (Moore, tarihsiz:110).

Kanal, mesajın kaynaktan alıcıya iletilmesinde kullanılan yoldur. Etkin ve verimli iletişimden söz edebilmek için doğru iletişim araçlarından yararlanılmalı ve kanal mesaja uygun olmalıdır. En basit anlamda, insanın beş duyu organı onun iletişim kanalıdır. Örgütsel iletişim açısından düşünüldüğünde pek çok iletişim kanalı bulunmaktadır. Formel ve informel iletişim kanallarından söz edilebilir. Bunlar, radyo, televizyon, gazete, dergi, e-mail, memorandum, dilek ve şikâyet kutuları gibi pek çok örneği kapsamaktadır.

Cüceloğlu(2005), iletişimin çok kanallı bir süreç olduğunu belirterek, her bir duyu organının bir iletişim kanalı olduğunu ifade etmiştir. Bu iletişim kanallarını da duyu organlarının isimlerinden ve işlevlerinden hareketle; görsel kanal, işitsel kanal, dokunsal kanal, kokusal kanal, tatsal kanal olarak sıralamış ve çalışma açısından bu kanallar arasında bir ahenk olduğunu belirtmiştir.

Alıcı, iletişimin diğer önemli unsurudur. Yani, gönderilen mesajı alan kişidir. Alıcı, mesajı algılayabilen, bilgili, seçici, geri bildirim önem veren, iletişime açık bir yapıya sahip olmalıdır. Alıcı tarafından olaya baktığımızda en önemli konu algılanmanın sağlanabilmesidir. Mesaj, tüm özelliklere uygun olarak kaynak tarafından düzenlendiğinde geriye kalan en önemli konu alıcının bunu tam anlamıyla algılayabilmesi, anlayabilmesidir.

Geri-bildirim (Feed-back), alıcının aldığı mesaja verdiği yanıt olarak özetlenebilir. İletişimin etkinliği ancak çift yönlü olması sayesinde gerçekleşebilir. Dolayısıyla kaynak, gönderdiği mesajın anlaşılıp anlaşılmadığını ya da mesaja verilen tepkinin ne olduğunu ancak geri-bildirim sayesinde anlayabilecektir.

Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde kaynak öğretmen, alıcı öğrencidir. Mesaj, ders kitabı, program içeriği ya da öğretmenin sesi, kanal da öğretim süreçleri ya da süreçte kullanılan öğretim araç ve gereçleridir. Öğrenci tepkileri ise geri bildirim (dönüt)i yansıtmaktadır (Erdem, 2005: 234).

Bireyin kurduğu iletişim, kişiliğinin ve iletişim becerisinin gücü kadardır (Dökmen, 2004: 266). Bireyin iletişim gücü, kişisel gücü kadar ya da biyolojik gelişimine bağlı olduğu kadar içinde büyüdüğü toplumun kültürüne de bağlıdır.

Bireyin karşısındakilerle sağlıklı iletişim kurabilmesi gerekli iletişim becerilerine sahip olmasıyla gerçekleşir. Bu beceriler saygılı, saydam, somut olma ve empati kurabilme şeklinde sıralanmıştır (Yüksel, 2004: 342–343).

Taraflar arasında iletişim yazılı, sözlü ve sözsüz olmak üzere üç yöntemle kurulabilir.

1. **Yazılı iletişim;** Toplumumuzun her kademesinde yer almakla birlikte en zayıf iletişim yöntemidir. Çoğu zaman yavaştır ve zaman boşa harcanır. Okuyucunun dikkatini çekmeyi başaramaz, davranış ve duygular ortaya çıkmadığı için başka anlamlar çıkarmasına neden olabilir.

2. **Sözlü iletişim:** İnsanlık tarihinde yazıdan da önce gelişmiş olan, ikinci tür iletişim yöntemi olan sözlü iletişim yazılı iletişime göre daha avantajlıdır. Çok yakındır, bağlantılıdır, geri beslemeye olanak verir. Yine de sözlü iletişim en mükemmel iletişim yöntemi değildir. Çünkü kelimeler farklı insanlarca farklı şekilde algılanabilir. Öğretmenler, bilgiye konuşma yolu ile açıklık getirirler. Ne yazık ki, öğrenme her zaman öğretmenin konuşmalarının bir sonucu olarak meydana gelmez. Bir şeyin öğrenilip öğrenilmediğini genellikle sözel olmayan değişkenler belirler (Moore,tarihsiz:111)

Hennings (1975, 3), konuşma ile gönderilen mesajları söz ve ses olmak üzere ikiye ayırır. Sözel unsur, söylenen sözcükler ve onların gerçek anlamlarını içerirken; Ses unsuru, sesin kararlılığı, telaffuzu, tonu, ritmi, vurgusu ve şiddeti gibi değişkenleri kapsar (Moore,tarihsiz:111).

Sözel Öğrenme: Bir sözel etkileşimde öğrenme, söylenen sözcüklere öğrencilerin verdikleri anlamlarla ilişkilidir. Verilen anlamlar; her öğrencinin farklı kişisel deneyimlerinin bir sonucu olarak sözcükleri farklı süzgeçlerden geçirmeleri ile değişmektedir. Dildeki ortak anlamlara ve belirli tanımlara rağmen sözel ifadelerin mümkün olduğunca öğrencilerin kişisel deneyimleri ile ilişkili olması sağlanmalıdır. Bu durum öğrencilerin öğrenme ortamlarına bilgi, deneyim, öğrenme yeteneği vb. konularda ne getirdiklerini tahmin edebilme gereksinimini ortaya

çıkarmaktadır. Böyle bir tahmin, mesajın sözel unsurunun, öğrencilerin deneyim temelini kapsama dışında olduğunu gösterebilir.

Hurt, Scott ve Mc Croski(1978:76), sözel unsurlarla ilgili olarak mesajın öğrenilmesini etkileyen bir çok değişken ortaya koymuşlardır. Bu değişkenleri Moore (tarihsiz:111) şu şekilde aktarmıştır:

- Organizasyon: iyi organize edilmiş bir sözel bilgi iyi öğrenilme eğilimindedir. Ayrıca, başlangıçta veya bitimde sunulan mesaj daha iyi hatırd tutulur.
- Zıt unsurluluk: karşıt fikirleri içeren mesajlar iyi öğrenilir.
- Dil yoğunluğu: yorumlanmış ve değerlendirilmiş sözel ifadelerin daha iyi öğrenildiği görülmektedir.
- Somutluk: mesaj ne kadar somut ise, öğrenme o kadar iyidir. Ancak, somutlaştırma yapılırken temel muhtevanın kaybolmamasına özen gösterilmelidir.

Ses İle Öğrenme: insan sesi, kelimelere hayat verir. Sesin şiddetinde, vurgusunda, telaffuzunda, tonunda ve hızındaki değişiklikler; mesajı vurgulamanın yanı sıra sözcüklerin anlamlarını da değiştirebilir. Her insanın, iyi çıkan güçlü bir sesi olmasa da öğretmenler, seslerini kullanarak gruplarla etkileşime girmeyi ve önemli hususlara dikkat çekmeyi öğrenmelidirler. Sesin şiddetini değiştirmeyi ve sınıftaki her öğrenci tarafından işitilebilecek şekilde kullanmayı öğrenmek çok önemlidir.

Kan' ın (2007:72) aktardığına göre “Dökmen sözlü iletişimde dil ve dil ötesi gibi bir sınıflamaya giderek becerilerin de farklılaştığını ifade etmiştir”. İnsanların karşılıklı konuşmaları ve yazışmaları dille iletişim kabul edilirken, dil ötesi iletişimde sesin taşıdığı ya da karşı tarafa verdiği anlam dikkat çekmektedir. Buradan hareketle ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar ve benzeri özelliklerin doğru yerde ve doğru şekilde kullanılması iletişim becerilerinin başka bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü iletişimde kişilerin “ne söyledikleri” kadar “nasıl söyledikleri” de önemlidir.

Hennigs (1975:17)'in işaret ettiği gibi,”Fazla vurgulu bir ses ile ifade edilen sözcükler, kod çözücü alıcının sınırlarını tırmalayabilmesi nedeniyle

anlaşılabilir; çok derinden gelen ses ile yapılan konuşmalar ise dikkatin mesajdan ayrılmasına yol açabilir”.

3. Sözsüz İletişim: İletişim kurmanın son yöntemi ise sözsüz iletişimidir. İletişim kurmanın en eski şekli sayılır ve birçok kişi en etkili yöntem olduğuna inanır. Beden dili, mimikler, göz hareketleri ve ses tonunu sözsüz iletişimin araçları olarak sayılabilir. Sözsüz iletişim konuşmalarda mesajların en iyi etkiyi bırakmasını sağlar.

Sözcüklere verdiğimiz vurgular, yüz ifadeleri, beden hareketleri, kaynak ile alıcı arasındaki fiziksel mesafe sözsüz iletişimi oluşturmaktadır (Robbins, 1991:146). Dille iletişimde kişilerin “ne söyledikleri” önemli iken dil ötesi iletişimde “nasıl söyledikleri” yani sesin tonu, hızı, şiddeti önemlidir. Sözsüz iletişimde yüzümüzü ve bedenimizi gönderici olarak kullanırız. İnsanlar bu ifadeler yoluyla birbirlerine birtakım anlamlar iletirler. Örneğin başı “evet- hayır” anlamında sallamak, kaşları kaldırarak “hayır”, dudakları büzerek “belki” demek bunlardan bazılarıdır (Dökmen, 1994:27-28).

Her iletişim işitilmez bazı araştırmacıların tahminlerine göre, öğretmenler açısından özel bir önem taşıyan sözsüz iletişim, iletişim kanallarının %80’inden fazlasını oluşturmaktadır (Moore, tarihsiz:114).

Sözcükleri kullanma tarzımız kadar; bakış, duruş, hareket, sesin kullanımı ve kıyafetimiz yoluyla da sürekli mesajlar göndeririz. İletişimin sözel olmayan unsurları bazen sözel unsurdan daha önemli olabilir. Sözsüz iletişim; tesadüfi ya da planlı ve kontrollü olabilir. Her iki tarzda da, sözel olmayan davranışlar algılamayı ve verilecek karşılığı etkiler.

Sözsüz iletişim de kelimesi olmayan dilleri Moore şu şekilde açıklamıştır:

- **Yüz İfadelerinin Dili**

Moore (tarihsiz:115)’ın Miller (1981)’den aktardığına göre; yüz ifadeleri, kişisel duyguların iletiminde kelimelerden sonra gelen ilk iletişim kanalıdır.

Kolaylıkla izlenebilen yüz ifadeleri, genellikle bilinçli olarak gerçekleşir. Bir mesajı göndermek veya gerçek duyguları gizlemek maksatlarıyla kullanır.

Öğretmenlerin, özel mesajları açıklamada belirli yüz ifadelerini kullanmayı bilmesi gerekmektedir.

Sözsüz iletişimde kullanılacak en etkin kanal gözlerdir. Miller(1981, 14), gözlerin “aldatıcı bir şekilde hoşnutsuzluk, korku, suçluluk; ya da güven, sevgi ve destek” ifade edebileceğine işaret etmektedir (Moore; tarihsiz, 115). Göz teması ile iletişim başlatılabilir, sürdürülebilir veya bitirilebilir. Göz teması davranışların değiştirilmesi içinde kullanılabilir.

- **Beden Dili**

Bilinen diğer bir iletişim becerisi vücut dilini kullanmadır. Reece ve Walker (1998: 388–389) sözel olmayan iletişimin bir parçası olan bu becerinin bireylerin vücut duruşlarıyla, genel görünüşleriyle, giyim kuşamlarıyla, birbirlerine olan fiziksel mesafeleriyle, yüz ifadeleri ve el kol hareketleriyle yakından ilişkili olduğunu vurgulamışlardır (Kan, 2007: 72).

Başın, kolların, ellerin ve vücudun diğer unsurları ile yapılan jestler, sözsüz iletişimin kapsamına girmektedir. Yapılacak olan jestler aşırı düzeyde kullanılmaktan kaçınılmalıdır. Çok fazla jest kullanan konuşmacı, mesajda önemli olan noktanın hangisi olduğunu dinleyiciye aktaramaz.

Duruş ve genel tavırlarda bilgi iletir karşıdakilere. Gergin bir vücut, iletişime kapalılığı ve güvensizliği belirtir. Gövdenin, kol ve bacakların rahatlığı güçlülüğü, açıklığı ve dostluğu gösterir. Konuşanın yüzünün dinleyenlere dönme derecesini belirten beden konumu da bilgi iletir. Dinleyicilere tam dönük bir konum, onlardan hoşlanmayı ve iletişim sürecinde güveni yansıtır.

Dokunma sözsüz iletişimde güçlü bir etkiye sahiptir. Ancak dokunma yoluyla iletişimde öğretmen, öğrencilerin yaşlarını dikkate almalıdır. Küçük öğrenciler, öğretmenini fiziksel temasına şiddetle ihtiyaç duyarlar. Fiziksel temas; ait olma duygusunun oluşması ile güvenlik ve ilgiye dayalı ilişkilerin tesisi açısından bir

ihtiyaçtır. Dokunmanın esirgendiği bir iletişim çocuklara reddetme ve hoşlanmama mesajları iletir.

- **Çevre Kullanımı ve Hareketlerin Dili**

Öğretmenin çevreyi ve öğretim ortamını nasıl kullandığı da bir mesaj iletir. Öğretmenin öğrenme çevresindeki alanda hareketlerini nasıl ve nerede gerçekleştirdiği; buradaki eşya ve malzemeleri nasıl düzenlediği çok önemlidir.

Öğrenme çevresinin fiziksel olarak güzelleştirilmesi, çevre ile iletişimi iyileştirir. Miller (1981: 24) iyi düzenlenmiş ve düzenlenmemiş sınıflara öğrencilerin tepkileri ile ilgili araştırma özetinde: Tertipsiz ve düzensiz bir sınıftaki nesnelere monotonluk, yorgunluk, baş ağrısı, sinirlilik ve düşmanlık tepkileri yaratırken; iyi düzenlenmiş sınıflardaki nesnelere rahatlık, memnuniyet, önem ve görevleri yerine getirmekten zevk alma gibi tepkiler ortaya çıktığını belirtmiştir (Moore, tarihsiz: 117).

- **Zamanın Dili**

Öğretmen tarafından, sınıfın zamanının nasıl kullanılacağına karar verilmesi öğrencilere önemli bir bilgi iletir. Bir konuya az zaman ayrılması veya bu konunun geçilmesi, ya konunun önemsiz olduğunu veya öğretmenin bu konuya ilgi duymadığını iletir. Dikkatli olunmadığı takdirde, aynı davranış yavaş yavaş öğrencilere de geçer.

Susma, iletişimi genişletmekte kullanılan başka bir yoldur. Önemli bir husustan önce veya sonra yapılan duraklama, konunun önemini belirtir ve vurgular.

- **Sesin Dili**

Mesajlar genellikle sesin vurgularıyla gönderilir. Vurgular; esrarengiz bir şekilde konuşmacı hakkında; gizlediği önyargılar, güçlü inanç ve duygular gibi özelliklerin yanı sıra onun sosyo-ekonomik alt yapısı, eğitim seviyesi ve doğum yeri gibi özelliklerini de açığa çıkarır.

Farklı vurgular, farklı mesajlar iletir. Bir mesaj, yüksek vurgu veya düşük vurgu ile sesin tonunun veya şiddetinin değiştirilmesiyle değişik anlamlara dönüştürülebilir.

Sözel ve sözel olmayan iletişim birlikte düşünüldüğünde, sözel iletişim becerilerinin daha çok düşüncelerin; sözel olmayan iletişim becerilerinin ise duyguların aktarımında rol aldığı sonucuna ulaşılabilir (Kan, 2007: 72).

Farklı ev ortamlarından çıkıp okula gelen öğrencilerin her birinin farklı davranışlar sergilemesi kaçınılmazdır. Bu nedenle onları topluma kazandırmak, belirli konularda iletişim becerileri kazandırmakta eğitimin rolü yadsınmaz. İlköğretim öğrencilerine kazandırılacak başlıca iletişim becerileri şu başlıklar altında toplanabilir (Erdem, 2005: 236):

1. İlk kazandırılacak beceriler:

- Dinleme,
- İlişkiyi başlatma ve sürdürme
- Konuşma başlatma ve sürdürme
- Soru sorma
- Teşekkür etme
- Kendini tanıtmak
- Başkalarını tanıtmak
- İltifat etme
- Yardım isteme
- Bir gruba katılma
- Yönerge verme
- Yönergelere uyma
- Özür dileme
- İkna etme

2. Grupla bir iş yürütme becerileri:

- Grupla iş bölümüne uyma
- Grupta sorumluluğunu yerine getirme

- Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma

3. Duygulara yönelik beceriler:

- Kendi duygularını anlama
- Duygularını ifade etme
- Başkalarının duygularını anlama
- Karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma
- Sevgiyi- iyi duyguları ifade etme
- Korku ile başa çıkma
- Kendini ödüllendirme

4. Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler:

- İzin isteme
- Paylaşma
- Başkalarına yardım etme
- Uzlaşma
- Kızgınlığı kontrol etme
- Hakkını koruma ve savunma
- Alay etmeyle başa çıkma
- Kavgada uzak durma

5. Stres durumlarıyla başa çıkmaya yönelik beceriler:

- Başarısız olunan bir durumla başa çıkma
- Grup baskısıyla başa çıkma
- Utanılan bir durumla başa çıkma
- Yalnız bırakılma ile başa çıkma

İletişim becerilerinin bireye kazandırılması "etkili ve verimli (nitelikli) eğitim açısından çok büyük bir önem taşımaktadır. Program Tanıtım kitabına göre, iletişim becerisi; konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi sözel ve vücut dili, işaret dili gibi sözel olmayan iletişim becerilerini etkili ve bulunduğu ortama uygun olarak kullanmayı kapsar. Bulduğu ortama uygun olarak kullanması gereken konuşma

üslûbunu belirleme, uygun şekilde hitap etme, vücut dilini gerektiği yerde gerektiği ölçüde kullanma, aktif olarak dinleme, söz hakkı verme, grup içerisinde etkin bir şekilde arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olma, okurken etkin ve hızlı bir şekilde okuma, okuduğunu anlama ve eleştirme, yazarken ve konuşurken hedef kitleye uygun üslûp kullanma, kendi ve başkalarının yazdıklarını eleştirme gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.5. Problem Çözme Becerisi

Problem, organizmanın hazırdaki tepkileriyle çözemediği, içinden çıkamadığı durumlar olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2003: 141). Problem, birey ya da toplumların karşılaştığı, başarıya ulaşmaları için çözülmesi zorunlu güçlüklerdir (Demirel, 2005: 61).

Morgan'a göre problem, temelde, bireyin hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bu engellenme, hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (Özatalay, 2007: 96).

Bilişsel arayış düşünmeyle gerçekleşir. Düşünme problemle başlar; dolayısıyla problem çözme, düşünme becerilerini geliştiren önemli bir süreçtir.

Bir problemle karşılaşıldığı zaman, daha önceki öğrenmelerin yeniden düzenlenerek yeni karşılaşılan duruma uyarlanması ve bu duruma çözüm getirilmesi süreci ise problem çözme olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle, problem çözme sonucun belirsiz olduğu durumlarda, doğru sonuca ulaşmak için yapılan bilişsel arayıştır (Kan, 2007:95).

Problemin çözümünde bireyin sahip olduğu yaş, deneyim, olgunluk, eğitim, güdülenme, bilgi, zihinsel ve fiziksel özellikler gibi bireysel özelliklerle çocuğun ve ailesinin sahip olduğu sosyo-ekonomik durum, ailenin sahip olduğu çocuk yetiştirme tarzı gibi toplumsal ve sosyal özelliklerin rolü çok önemlidir. Bireyler sorunları sahip oldukları bu özellikleri doğrultusunda belirledikleri yollarla çözümlerler. Özatalay (2007: 97) bu yolları şu şekilde sıralamaktadır:

1. İçgüdü ve bireyin sahip olduğu alışkanlıklar,
2. Şartlanma davranışı,
3. Sınama- yanılma davranışları,
4. Başkalarının deneyimlerinden yararlanmak, başkalarını taklit etmek,
5. Kavrama davranışları,
6. Akıl yürütme ve bilimsel yöntemleri kullanma davranışları.

Bu yolların içinde en uygun, en geçerli ve doğru olan yöntem karşılaşılan problemleri çözmeye bilimsel yöntemleri kullanmadır.

Huitt'e (1992) göre karar verme ve problem çözme becerileri dört aşamadan geçmektedir ve bu aşamalar şöyle sıralanmaktadır (Kan, 2007: 65):

- Girdi aşaması: Durumun (problemin) anlaşılması, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve bilgi toplama;
- İşlem aşaması: Eğer yoksa alternatiflerin geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve sınanması;
- Çıktı aşaması: Sonucun iletilmesi;
- Gözden geçirme aşaması: Gerekli olduğu takdirde sürecin yeniden değerlendirilmesi ve değiştirilmesi.

Görüldüğü gibi problem çözme ve karar verme kompleks bir süreç olarak belirtilmiştir. Problem çözmeye izlenecek işlem basamaklarını Kan (2007) şöyle sıralanmaktadır:

- Problemin farkında olma: Rahatsız edici durumun farkında olma
- Problemi tanımlama: Problemin ne olduğunu anlama ve problemin sınırlarının belirlenmesi
- Probleme ilgili veri toplama: Problemin çözümünde yardımcı olacak bilgilerin edinilmesi
- Muhtemel çözüm yolları saptamak: 'Problem nasıl çözülür' sorusuna cevaplar aramak
- Denencileri test etme: Probleme getirilen çözüm önerilerini deneme

- Sonuca ulaşma ve değerlendirme yapma: Çözüm yoluna bağlı olarak problemin çözülüp çözülmediğini görme ve sürece ilişkin değerlendirme yapma.

Problem çözmenin temel amacı, organizmanın problemin oluşmasıyla bozulan iç dengesinin yeniden sağlanmasıdır. Problem çözme süreci kapsamlı bir süreçtir. Yaratıcı düşünme, problem çözme sürecinin en önemli gerekliliklerindedir (Sungur, 1997: 127). Bireylerin, bir problemin sadece bir çözümünün olmadığını anlamalarında ise eleştirel düşünme devreye girmektedir (Özden, 2003: 162). Çünkü eleştirel düşünme probleme farklı bakış açılarıyla bakılmasını sağlayan en önemli yetidir.

Problem çözme becerisi yeni ilköğretim programlarında ele alınan temel becerilerden biridir ve programlarda şöyle ifade edilmektedir (MEB, 2005): Problem çözme becerisi; öğrencinin yaşamında karsısına çıkacak problemleri çözmek için gerekli olan beceriyi kapsar. Alt becerileri ise şöyle sıralanabilir; problemin anlaşılması, gerekirse alt basamakların ya da problemin köklerinin bulunması, problemi uygun şekilde çözmek için plânlama yapma, işlemler sırasında çalışmaların gözlenmesi, gerektiğinde stratejilerin ve plânlara değiştirilmesi, yöntemlerin sınanması, çözüm aşamasında elde edilen veri ve bilgilerin değerlendirilmesi, çözüme ulaşıncaya kadar çözümün anlamlılığının ve ise yararlılığının değerlendirilmesini ve yeni problemleri fark etmesini içerir.

2.3.2.6. Araştırma Becerisi

Araştırma, bir problemi çözmek amacıyla planlı olarak gerçekleştirilen veri toplama, çözümleme, yorumlama ve değerlendirme işlemlerini kapsayan bir süreçtir. Araştırma, bilimsel yöntemin ışığında olay ve olgulara yönelik yürütülen sistematik bir faaliyet olarak da tanımlanmaktadır.

Araştırma ile ilgili olarak pek çok kaynakta tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan bir kaçısı şunlardır:

- Araştırma, araştırmacının gözlemlerini ve bilgilerini organize ederek, analiz ve senteze tabi tuttuğu, yorumlayıp değerlendirerek anlamlı bilgiler bütünü haline getirdiği süreçtir.

- Araştırma, problemlere güvenilir çözümler aramak amacıyla, planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenerek yorumlanması, değerlendirilmesi sürecidir.
- Araştırma, bilimsel yöntemin formal, sistemli ve dikkatli bir biçimde uygulanmasıdır.
- Araştırma, gözlemlere ve deneylere dayalı, test edilebilir organize bilgileri esas alarak, evreni tanımaya ve anlamaya yönelik sistematik çalışmalar bütünüdür (Erdem, 2005).
- Araştırma temelde, bir arama, öğrenme, bilinmeyeni bilinir yapma, karanlığa ışık tutma, kısaca aydınlanma sürecidir. Araştırma hissedilen bir güçlkle başlar (Karasar, 2004:22).

Açıkgöz (2003:355) de araştırma ve problem çözme arasındaki paralelliği vurgulayarak araştırma yoluyla öğrenmenin bireyin temel becerilerini geliştireceğini belirtmiştir. Bu görüşlere dayanarak araştırma yapmanın, bireyin rahatsızlık duyduğu bir duruma ilişkin veri toplaması, topladığı verileri bir araya getirerek ve değerlendirerek bir sonuca ulaşması gibi bir takım süreçleri gerektirdiğini söylemek mümkündür. Bu süreçlerin ve kullanılacak becerilerin problem çözmeyle yakın ilişkili olduğu görülmektedir. Birey araştırma becerilerini kullanırken hem onları geliştirir hem de “yaparak öğrenme” ilkesine uygun olarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirmiş olur.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005), İlköğretim Türkçe Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programında Araştırma ile ilgili olarak şu açıklamalara yer verilmiştir: Araştırma becerisini "araştırma yaparken okuduğunu anlama" ve "bulunan bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama ve yazma" olarak iki başlık altında toplamak mümkün.

Araştırma Yaparken Okuduğunu Anlama

Belirlenmiş bir takım sembollerin, belirli bir düzende sıralanmış olduğu yazılı sözcükleri algılayarak anlamlandırma işlemine okuma denir. Yalnız okumak demek anlamak demek değildir. Bir kimse nasıl yabancı dilde yazılı bir metni okuduğu

halde anlamlandıramazsa aynı şekilde bir takım öğrenciler de ana dilinde olmasına rağmen yazılı bir metni okurlar fakat anlamlandıramazlar.

Araştırma yapacak bir öğrencinin öncelikle okuduklarından anlam çıkarmayı bilmesi gerekir. Türkçe dersinin en temel işlevlerinden birisi de öğrencilere okuduklarını anlamlandırma becerisi kazandırmak, bunun için gerekli etkinlikleri yaptırmaktır. Bu bağlamda araştırmayı yapan öğrenci tarafından okuduklarını anlayabilmeleri, anlamlandırabilmeleri için yapması gerekenleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Ana fikir çıkarmak için okuma
2. Ana fikir bulmak için bölüm ve konu başlıklarını kullanma
3. Okuduğunu yorumlama
4. İlgili terim ve sözcüğün anlamını bulmak için liste oluşturma, sözlük, yazım kılavuzu, deyim, atasözleri sözlüğü gibi kaynaklarda araştırma yapma
5. Yazarın yargısını tanıma ve kavrama
6. Metni anlamaya yardımcı olan resimlerdeki ipuçları ve açıklamaları kullanma
7. (Eleştirel, analitik, soru cevaplamak, fikir oluşturmak gibi) Değişik amaçlarla okuma
8. Değişik basılı materyalleri kullanma(Kitap, dergi, gazete vb...)

Bulunan Bilgiyi Kullanılabilir Biçimde Planlama ve Yazma

Bir araştırmacının yaptığı araştırmaların sonucunda okuduklarını anlayıp özümseyerek yorumladıktan sonra yapması gereken bu bilgileri belli bir sistematik içinde düzenleyerek sunuma hazır hale getirmesidir. İşte bu sistematik içinde bilinmesi, yapılması gerekenleri Kıroğlu (2006) şu şekilde maddeleştirmiştir:

1. Bilgisayar, kütüphane vb kullanma
2. Gazete, radyo, televizyon gibi basılı ve görsel kaynaklardaki bilgilere ulaşma
3. Kitabın dizin, içindekiler gibi farklı bölümlerini kullanma

4. Anahtar sözcükleri, ciltlerdeki rakam ve harfleri, indeksi ve referansları kullanma
5. Bilgi kaynaklarını değerlendirme
6. Uygun bilgi kaynağı kullanma
7. Kaynak olarak toplumu kullanma, bireylerle görüşmeler yapma
8. Bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama ve yazma(Konunun ana fikrini çıkarma, özet hazırlama, not alma, bilgiyi kaydetme, dipnot, italik kullanma, bilgi için dinleme, yönergeyi kullanma, rapor yazma).
9. Yararlandığı kaynakları kaynakçada titizlikle gösterme.

Program Tanıtım kitabındaki açıklamalara göre, araştırma becerisi; doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili araştırma plânlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları kestirebilme, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi kapsar. Anlamlı tahminde bulunma, uygun araştırma ortamına karar verme, araştırmada ne tip ve ne kadar delil toplaması gerektiğine karar verme, bilimsel yaklaşımı kullanarak araştırmayı plânlama, nasıl gözlem ve kıyas yapacağını belirleme, araç gereç kullanma, doğru ve hassas ölçümler yapabilme, sonuçları sunma yollarını belirleme, sonuçların tekrar incelenmesi gerekip gerekmediğine karar verme, bulunanlarla asıl fikrin bağlantısını kurma, bulunanları uygun bir dille ifade etme, verileri ortaya koyma, sonucu destekleyici verilerin yeterliliğine karar verme, bulunanların ilk beklentileri karşılayıp karşılamadığına karar verme gibi alt becerileri içerir (MEB, 2005).

2.3.2.7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi

Bilgi toplumuna geçişin kaçınılmaz bir zorunluluk halini aldığı günümüzde, özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için bu geçişi sağlamanın tek yolu bilgi sistemleri ve bilişim teknolojilerinin üretimden yönetime, eğitimden sağlığa kadar her alanda kullanılmasını sağlamaktır. Ülkemizde henüz, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeniliklerin ve bu teknolojilerin kullanımının yaratacağı etkilerin yeterince anlaşılmadığı, tanımlanmadığı görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin bir ülkeye çok önemli iktisadi ve sosyal yararlar sağlayabileceği göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir. Üzerinde önemle durulması gereken konu ise

bu yeni teknolojilerin, ekonominin etkinliğini artırmaya, yeni iş imkânlarının yaratılmasına, teknik ilerlemelerin ve fikirlerin daha kolaylıkla yayılmasına, farklı ülkeler ve bölgelerde yaşayan insanlar ve kurumlar arasında eş zamanlı iletişimin kurulmasına yardımcı olacaktır. Böylelikle bilimsel ilerlemeleri teşvik edecek ve insanların seçim alternatiflerini zenginleştirecektir (Özatalay, 2007: 104).

Program Tanıtım Kitabı (2005)'nda yapılan açıklamalara göre, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi; bilginin araştırılması, bulunması, işlenmesi, sunulması ve değerlendirilmesinde teknolojiyi kullanabilme becerilerini kapsar. Bilgi teknolojilerini yerinde kullanma konusunda doğru karar verme, bilgi teknolojilerini kullanırken plânlama yapma, bu teknolojilerin kullanılması için gerekli becerilere sahip olma, bu kaynaklardan bilgiye ulaşma, taranan bilgilerin işe yararlılığını sezme ve ayırma, ayrılan bilgileri analiz etme, işe yarayanları seçme, seçilen bilgileri değerlendirme, sonuca varma, sonucu uygun formda sunma ve yeni alanlarda kullanma alt becerilerini içerir.

2.3.2.8. Girişimcilik Becerisi

Girişimcilik; sosyal ilişkilerde, iletişimde, iş dünyasında ve benzeri alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve uygun zamanda ortaya koymak veya talep görebilecek bir ürünü veya hizmeti daha iyi üretebilmek ya da pazarlayabilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan becerilerdir. Girişimcilik; Empati kurma, insan ilişkilerinde uyumlu davranışları gösterebilme, plan yapma, planı uygulayabilme, risk alma; her hangi bir alanda ihtiyaç duyulabilecek bir ürünün gerekliliğini sezme, ürünü planlama, üretme, Pazar araştırması yapma, pazarlayabilme gibi alt becerileri içerir (Program Tanıtım Kitabı).

Girişimci çok yönlü, çok boyutlu düşünür. Girişimci zenginlik demektir. Bir başka deyişle; yaratıcı, üretken, kaynak oluşturan kişidir. Girişimcilik; yaşadığımız çevrenin yarattığı fırsatları sezme, o sezgilerden düşler üretme, düşleri projelere dönüştürme, projeleri yaşama taşıma ve zenginlik üreterek insan yaşamını kolaylaştırma becerisine sahip olmaktır (Özatalay,2007:106).

Başarılı bir girişimci gerek nitelikler, gerekse davranışlar ve gerekse de olaylara bakış açısından diğer insanlardan farklıdır. Bu niteliklerden bazıları risk alabilme, yaratıcılık, bağımsızlık, sorunları hızlı bir şekilde çözebilme, hayal gücü, liderlik ve çalışkanlık olarak sıralanabilir

2.3.2.9. Karar Verme Becerisi

Karar verme, elde olanlar ve sunulanlar arasından objektif ve alternatif yollar deneyerek zekice seçimler yapmaktır.

Günlük yaşam içerisinde sık sık belirsizlik durumlarıyla karşılaşmak mümkündür. Böyle durumlarda bireyin sağlıklı kararlar vermesi beklenir. Karar verme davranışının ortaya çıktığı durumlar, geleceğe yönelik tahminlerde bulunmayı, iki ya da daha fazla alternatif arasından en iyisini seçmeyi ya da kısıtlı bilgilere dayanarak akıl yürütmeyi beraberinde getirmektedir (Kan, 2007: 67).

Karar verme, dinamik ve karmaşık bir süreç olup değerlere, kişiler arası ilişkilerle, kültürel sınırlamalarla, sosyal ve psikolojik durumlardaki değişmelerle yakından ilişkilidir.

Can (1978), karar verme sürecini, problemin anlaşılması, bilgi toplama, bilginin çözümü-yorumu, seçeneklerin değerlendirilmesi, en iyi seçeneğin bulunması ve kararın uygulanması-değerlendirilmesi olarak sıralamıştır verilen kararın çabuk, etkili, mantıklı ve yarar sağlayacak nitelikte olması beklenir (Kan, 2007: 68). Bu sebeple karar verme sürecinin en zor aşaması kararın uygulanması ve değerlendirilme aşamasıdır. Çünkü kararın iyi veya kötü bütün sonuçlarının görüleceği aşama bu aşamadır (Deniz, 2004: 24).

Karar verme basamaklarını Yeşilyaprak (2003) şu şekilde sıralamıştır:

- Amaçların belirlenmesi
- Amaçlara ulaşmak için alternatif yolların belirlenmesi
- Alternatifleri değerlendirmek için yeterli ve doğru bilgiye ulaşılması
- Eldeki bilgiler ışığında en uygun alternatifin seçilmesi ve uygulamaya koyulması

- Yapılan seçimin ise yarayıp yaramadığının değerlendirilmesi
- Şayet amaca ulaşılmamışsa dördüncü basamağa geri dönülerek farklı bir alternatifin seçilmesi ve uygulamaya koyulması.

İnsanlar yaşamları boyunca çeşitli nedenlerle karar vermek durumundadır. Bu kararların sonucu bazen yaşamın gidişatını da önemli ölçüde etkileyen, geri dönüşü olmayan kararlardır. Bu nedenle karar verme, kişilerin sahip olması gereken çok önemli bir beceridir. Doğru kararları alabilmek için insanların bu konuda bir birikime, bir takım özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklerin başlıcaları şu şekilde sıralanabilir:

- Karar verecek kişinin karar vereceği konuyla ilgili amacını iyi belirlemesi
- Bireyin karar vereceği konu hakkında yeterli bilgiye sahip olması
- Karar verecek kişinin ruh ve beden sağlığının yerinde olması
- Karar verebilmek için yeterli zamana sahip olmak
- Sakin, aceleci olmayan uygun bir kişilik yapısına sahip olmak
- Karar vermek için ortaya konan seçenekleri iyi değerlendirmek

Karar verme süreci içinde yapıp yapmamakta dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde sınıflandırılabilir:

Yapılacaklar:

- Dürüst olunmalı
- Sorumluluk almaktan çekinilmemeli
- Yeni fikirler yaratmak için sahip olunulan zaman kullanılmalı.
- Karar verme ve hatalarda kararı verecek olan kişi öğrenme yeteneğine güvenmeli.

Yapılmaması Gerekenler:

- Karar alacak olan kişinin, kendisi için gerçekçi olmayan beklentiler belirlemesi.
- Çok gerekmediği sürece, ani kararlar verilmesi

- Kişinin kendisini kandırması: sadece daha çabuk ve rahat ulaşacağınız bir sonuç için daha az uygun bir seçim yapması.
- Gereksiz yere harekete geçilmesi, bazen hiç bir şey yapmamak ve beklemek en iyi çözümdür.

2.3.2.10. Metinler Arası Okuma Becerisi

İçinde bulunduğumuz çağda okuma, önceki anlamlarına yeni anlamlar da yükleyerek daha anlamlı ve önemli hale gelmiştir. Kişiler okuduklarında anlam kurabilmek için, anlamın nereden, nasıl geldiğini sorgulamak durumundadırlar. Geçen yıllarda okullarımızda uygulanan eğitim yaklaşımlarında anlam kurma daha çok metnin kendisiyle sınırlı kalmakta, metinler arası ilişki kurmaya olanak vermemektedir. Metin sözcüğü , "Bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıyı anlatmak için kullanılmaktadır." (Akyol, 2006: 203).

Ders kitaplarında yer alan okuma parçalarının pek çoğu bir metindir ve Türkçe dersinin amaçları çerçevesinde bu metinlerden anlamlar oluşturmak gerekmektedir. Metinlerden kurulacak anlamlar üç başlık altında incelenmektedir:

1. Metin İçi Anlam Kurma: Cevabı metnin içinde olan sorularla oluşturulan anlam kazandırma işlemidir. Öğrenci, bu yöntem aynen devam ettiğinde sonuçta ezbere dayanan bir öğrenmeye sahip olur.

2. Metin Dışı Anlam Kurma: Okuyucunun okuduğu metinden, analiz, sentez, değerlendirme gibi süreçleri kullanarak anlamca bağlı yeni bir metin oluşturmasıdır. İçten dışa ve dıştan içe olmak üzere iki yönde olabilir. Okuyucu, okuma sırasında ön yaşantıları ile bir ilişki kurma durumunda olduğunda içten dışa; Şayet metinde bilmediği bir kavram, kelimeyi sözlüğe bakma, dış kaynaklardan araştırma gibi etkinliklerle yorumlarsa dıştan içe anlam kurmuş olur. Metinler Arası Anlam Kurma: Bu süreçte okuyucu, üst düzey bilişsel süreçleri kullanarak, okuduğu metinden yeni metinler türetir; okuma sırasında, bilinçaltında metnin kahramanı, yazar ile bir iç konuşma yapar.

3. Bir kişinin, metinler arası anlam kurma özelliği, yaptığı çeşitli metinleri okuma ve yorumlama çalışmalarıyla geliştirilebilir. İlköğretimde öğrencilere

yaptırılan küme çalışmaları, uygulanan problem çözme yöntemleri de metinler arası okuma ve anlam kurmanın geliştirilmesinde yararlı etkinliklerdir.

Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımla birlikte uygulanmaya başlayan metinler arası okuma, okuma alanında hem metnin daha geniş bir çerçevede içinde ele alınmasını, hem de sorulara verilen cevapların kaynağının belirlenmesini sağlamıştır. Tüm bütün bunlardan yola çıkarak, metinler arası okuma için, metinlerdeki düşünceler ve fikirler arasında ilişkiler kurarak yeni manalar üretmektir denebilir (Özatalay, 2007: 113).

2.3.2.11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi

Belli bir coğrafyada üzerinde, çevresindeki insanlarla iletişim içinde, toplumun bir bireyi olarak yaşayan insanların zaman içinde oluşturdukları bir takım değerler vardır. Bu değerleri başlıca iki başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi, kişisel değerler, diğeri de sosyal değerlerdir (Özatalay, 2007: 114).

Bireyin sahip olduğu özellikler, bireyin kişiliğini oluştururlar. Bu özellikleri şu başlıklar altında toplamak mümkündür (Özsoy, 2004):

Bireyin sahip olduğu:

- Zekâ durumu,
- Özel yetenekleri,
- Davranış özellikleri,
- Sosyal olgunluk derecesi,
- Tavırları, ilgileri değerler sistemi,
- İhtiyaçları, gayeleri, umutları, isteklendirme seviyesi,
- Heyecan dengesi, duygusal olgunluğu,
- Kılık, kıyafet, temiz ve tertipliliği,
- Başkaları ile diyalog kurma yeteneği.

Bir insanın kişilik özellikleri salt doğumdan gelen genetik özelliklere ya da içinde yaşadığı ailenin özelliklerine bağlı değildir. Değerlerin oluşumunda aynı zamanda çocuğun gittiği okulun ve yaşadığı çevrenin, içinde yaşadığı çağın,

bulunduğu ortamın teknoloji kullanımının, üretim- tüketim kültürünün de etkisi vardır. Bütün bu etkenlerin sonucunda toplumdaki hiçbir bireyin diğerleriyle aynı ya da benzer davranışlar göstermesi beklenemez.

Türk Millî Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlar doğrultusunda kişisel ve sosyal değerlere sahip olma becerisi; öğrencilerin her birinin kendisinin önemli ve değerli olduğunu düşünmelerini; Kendilerinin bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarının ve gereksinimlerinin bilincinde olmalarını kapsar.

Öğrenenler, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantılarını düzenleyebilmelidir. Evrensel ve ulusal değerleri benimsemeli, uluslararası anlayışı, iş birliğini, dostluğu, barışı destekleyerek, bu değerleri kazanmak için çaba gösterebilmelidir.

Öğrenci, kişisel gelişim kapsamında, öğretiminde ve üstlendiği diğer görevlerde istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir. Bu bağlamda, kişisel gelişiminin, okul gelişimine katkı sağlayacağı göz ardı etmemelidir. Öğrenciler kendi haklarını gözetirken, başkalarının haklarına da saygılı olmaya dikkat edebilmelidir.

2.3.3. Öğrenme Alanları

Öğrenme alanları, sınıf seviyelerine göre ardışık olarak eğitim basamaklarında yer alan ilgili kazanımların bir bütün oluşturduğu öğrenmeyi organize eden bir yapıdır.

İlköğretim (1-5) Türkçe öğretim programında temel dil becerileri öğrenme alanları olarak yer almıştır. Dil öğretim programında geliştirilmesi hedeflenen temel dil becerileridir ve bunlar da tüm dillerde doğal dil becerileri olarak bilinen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir(Demirel ve Şahinel, 2006:15). Buradaki doğal sıralama becerilerin aşamalı kazanılması sırasını göstermektedir. Çocuk önceleri konuşulanları dinler, daha sonra dinlediklerini, duyduklarını sözle ifade

etmeye, konuşmaya başlar. Dinlediklerini ve konuştuklarını yazılı olarak gördüğü metin içinde okumaya başlar ve en son olarak da duygularını ve düşüncelerini yazı ile ifade etmeye çalışır.

Temel dil becerilerinin sınıflanması bu doğal sıralamadan bazen farklılık göstermektedir. Son yıllarda Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü, bu sıralamada konuşma dil becerilerini ikiye ayırarak dil becerilerini beşe çıkarmıştır(Demirel ve Şahinel, 2006:15). Buna göre dinleme, karşılıklı konuşma, anlatma, okuma ve yazma becerileri dil becerileri olarak sunulmuştur.

Dil Boyutu	Dil Becerileri
Anlama	Dinlediğini anlama Okuduğunu anlama
Konuşma	Karşılıklı konuşma Sözlü Anlatım
Yazma	Yazma

Türkçe öğretim programı 5 öğrenme alanı üzerine oluşturulmuştur. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudur. Bu öğrenme alanları dil öğrenme alanları birbiri ile doğrudan etkileşim içindedir. Bu etkileşimin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktadır.

Akyol (2005:93)'un belirttiğine göre dil becerileri ve öğretimin geleneksel olarak dört temele - dinleme, konuşma, okuma ve yazma- dayandığı bilinmektedir

Dil öğrenme alanları, bu sıralamaya göre programın tamamında yer almakta ve dört temel dil becerisine görsel okuma ve görsel sunuyu ekleyerek dil becerisi sayısını beşe çıkarmaktadır. Avrupa Konseyi de konuşma becerisini ikiye ayırarak karşılıklı konuşma ve anlatma olarak ikiye bölmüş ve bu şekilde beş beceri alanı belirlemiştir(Demirel ve Şahine,2006:16).

2.3.3.1. Dinleme

Toplumun birbirleriyle ilişkilerinin sağlıklı olması, insanların birbirlerini dinlemesine bağlıdır. Bu program da ilk defa dinleme bağımsız bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmıştır.

Dinleme iletişimin ve öğretimin en temel yoludur. İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, “kaynak” tarafından iletilenlerin “alıcı” tarafından paylaşılması gerekir (Sever, 2004:10). Ayrıca dinleme, dinleyicinin önce söylenenlerle sonra söylenenler arasında bağlantı kurması ve aynı zamanda ilişkilendirmesi anlamına gelmektedir.

Dinleme işitmeden farklıdır. İşitme istek dışı da olabilir ancak dinleme amaçlı bir davranıştır. İşitme dinleme sürecinin bir ögesidir. Dinleme alınan uyarılardan anlam kurmayı gerektirir. Dinleme süreci algılama, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma şeklinde birbirini tamamlayan üç aşamadan oluşur (Kılıç, 2008: 41).

İşitme dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırmayı da içine almaktadır. İkinci aşamada dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan bilgiler veya gerekli olan bilgiler seçilmektedir. Bilgiler ve düşünceler; anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Üçüncü aşaması anlamlandırmada; önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilerek, birleştirilip sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 17).

Bilgiyi anlamlandırmaya dinleyerek ulaşabiliriz. Yazılı ifadeler okunarak, sözle anlatılanlar ise dinleyerek öğrenilebilir. Başarılı bir dinleme için; konuşmacının hızı, konuşmacının aksanı da önemlidir.

Sürekli bir etkileşim içerisinde bulunarak, bilgilenme ve konuşma süreçlerinde kullanılan ve yaşam boyu sürdürülebilen dinleme, öğrenmede büyük öneme sahiptir. Çünkü insanlar, birbirleriyle olan iletişimlerinin %42’sini dinleme yoluyla oluşturmaktadırlar (Kılıç, 2008: 42).

Dinlemeyi etkileyen unsurlara; göz kontağı, yüz ifadeleri, oturma şekli, konuşma kaynağına olan uzaklıkta sayılabilir. Etkili bir dinlemenin olabilmesi için de birey dinleme sonunda mutlaka kendini değerlendirmelidir.

Türkçe derslerinde dinleme eğitimine basit kurallardan başlanmalıdır. İlköğretimin ilk basamaklarındaki çocuklara önce izleme ve dinlemenin ön koşulu olan uygun oturma şekli öğretilmelidir. Daha sonraki sınıflarda öğrencilere, bu becerilerini geliştirecek ve diğer dilsel becerileri kullanma gücü kazandırarak gelişmeleri sağlanmalıdır. Bu beceri ve alışkanlıklarla ilköğretimi bitiren öğrenci, bir konuşmayı dikkatle ve konuşulanı doğru anlayacak biçimde, görgü kurallarına uyarak dinleyebilmelidir.

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı bazı öğrenciler normal dinleme becerisine sahipken bazıları bu becerileri çeşitli nedenlerden dolayı fazla geliştirmemiş olabilirler. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerileri erken yaşlarda geliştirilmelidir. Dinleme becerisini geliştirmek amacıyla yapılacak tüm etkinlikler öğrenci merkezli olmalı, öğretmen gerekli rehberliği yapmalıdır (Güneş ve Akyol, 2005: 18).

2.3.3.2. Konuşma

Dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerilerinden birisi konuşmadır. Konuşma, duygu ve düşüncelerin ses yoluyla aktarılması anlamına gelmektedir. Konuşma insanlar arası ilişkileri düzenleyen, kişilik oluşumunda ve toplumsal alanlarda önemli bir yeri olan, duygu ve düşünce alışverişini sağlayan bir beceri alanıdır.

Çocuklar yaşadıkları aile ve toplum içerisinde duydukları ifadeleri kullanarak belli kurallara uymadan konuşurlar. Kendilerine özgü bir konuşma alışkanlığı edinerek okula başlarlar. Ailelerinden gördükleri gelenek ve göreneklerden yola çıkarak yerel ağız özellikleri taşıyan konuşma şekilleri ortaya çıkabilir. Yerel ağız düzeltilmesi ve konuşmanın sahip olduğu kurallar öğrencilere okul ortamında verilmelidir.

Yeni program; yaşamda gerekli olan konuşmaları yapmalarına, duygu, düşünce ve bilgilerini kullanarak sunumlarını kendilerine güvenle yapıp, değerlendirmelerle dönütler alabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bunun için önce zihinsel hazırlık yaptırılıp, konuşmanın amacı belirtilip, yöntem seçtirilip kendilerini sözlü olarak ifade etmeleri sağlanır.

Konuşmada kazandırılması istenen bazı unsurlar vardır. Bunlardan birisi dilin doğru kullanımınıdır. Dilin doğru kullanımı demek kelimelerin yerinde kullanılması, seslerin doğru telaffuz edilmesi, dilbilgisi ve imla kurallarına uyulmasıdır. Diğer unsur akıcılıktır. Akıcılık; konuşma sırasında kesinti yapmadan duygu, düşünce ve dileklerini etkili bir biçimde anlatması anlamına gelmektedir. Üçüncü bir unsur ise seslerin bireysel olarak doğru üretilmesi, kelimelerdeki vurguların yerli yerinde yapılması anlamına gelen telaffuzdur.

Doğru ve akıcı bir konuşma için önce etkili bir dinleme, tonlama ve vurgulara önem verilerek konuşma öğretiminin yapılması istenir. Konuşma becerisi bireyin yaşamındaki her alanında kurduğu ilişkilerde önemli yere sahiptir. Hem birey hem de içinde yaşanılan toplumun gelişmesi için doğru konuşmayı öğrenmek önemli ve gereklidir. Bu yüzden öğrencilerin iyi birer konuşmacı olarak yetişmelerine ihtiyaç vardır. Çünkü insan için konuşarak kendini ifade etmesi önemlidir.

2.3.3.3. Okuma

Okuma sayesinde teknoloji takip edilip, uygulanması sağlanır. Okuma anında yazılar, zihinsel kavramlara çevrilip, anlamlandırılmakta ve önceki bilgilerle yorumlar birleştirilerek yeni bilgiler olarak yapılandırılmaktadır.

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, çizgiler, harfler ve sembollerin algılanması ile başlar. Algılamanın ardından dikkat yoğunlaştırılarak, kelime ve cümleler anlaşılma ilgi duyulan ve gerekli bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler zihinsel işlemlerden geçirilip, ön bilgilerle de anlamlandırılır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil

bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlaması ile oluşur. Okuma yoluyla, yazarla okuyucu arasında bir bağ kurularak mesaj anlaşılmaya ulaşılır.

Okuma becerisi sınıf gelişimi ile artması beklenir. Diğer derslerde başarılı olabilmeleri için okumalarının gelişmesi gerekir. Yaşadığımız yer içinde iletişimimizi sürdürmek için, hayata bağlanmak için okumamız ve anlamamız gerekmektedir.

Programda okuma becerisini geliştirmek amacıyla, okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bunun için de hazırlık, amaç belirleme, amaca uygun yöntem seçme ve dikkat yoğunlaştırma ile ilgili kazanımların kazandırılması arzu edilmektedir. Ardından okuduklarını anlamlandırmaya ağırlık verilir. Bunların dışında metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirmek için kazanımlara da yer verilmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.3.4. Yazma

Yazmak, duyguların, düşüncelerin, yaşanılanların yazı yoluyla aktarılması anlamına gelmektedir. Bireyin duyduklarını, düşündüklerini beyninde yapılandırarak yazıya dökmesi yazma eyleminde zihnin ve düşüncenin önemini göstermektedir.

Türkçe öğretiminin önemli bir basamağı olan yazma eylemi de bir beceri gerektirmektedir. Bu beceriler ise okullarda uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler (Güneş ve Akyol, 2005: 22).

Yeni program diğer öğrenme alanları gibi yazmada da zihinsel becerileri geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bir yazım için önce zihinsel hazırlık (amaç

belirleme, konu, yöntem, dikkat yoğunlaştırma) daha sonra ön bilgileri kullanıp, görsellerden yararlanarak farklı düşünceler oluşturmak için sebep-sonuç ilişkilerini kullanarak, sınıflama, değerlendirme ve özetleme becerilerini kazandırmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005)

Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine ve kullanmalarına bağlıdır.

Başarılı bir yazım, iyi bir planlama ile olmaktadır. Çocukların ilgisi uyandırılarak niçin yazmaları gerektiği hissettirilir. Kelime dağarcıkları okuma istekleri doğrultusunda zenginlik gösterir. Noktalama işaretlerinin cümleye kattığı anlamlarda okuma ile kazanılıp, uygulamayla pekiştirilir.

2.3.3.5. Görsel Okuma Ve Görsel Sunu

Görsel okuma ve görsel sunu Türkçe Programında ilk kez ele alınmıştır. Görsel okuma: çizimler, resimler, grafikler, fotoğraflar gibi araçları kullanarak gördükleriyle anlam oluşturma sürecidir. Görsel sunu ise bu araçları kullanarak anlatma sürecidir. Günümüzde öğrenciler pek çok görsel unsurlarla karşılaşmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin estetik duygularının gelişimine, farklı düşünce biçimlerini öğrenmelerine katkı sağlayacaktır.

Köksal, Timur ve Akçam (2006) görsel okuma becerilerini inceleyen araştırmalarında, görsel okumanın farklı türlerinin öğrenciye sunulmasının ve görsel okumaya daha fazla zaman ayrılmasının önemine değinmişlerdir (Elvan, 2007: 12).

Günümüz dünyasında öğrencilerin bilgileri ile görselleri birleştirerek bütünleştirmesi beklenmektedir. İçinde yaşadığımız dönemde yalnızca konuşma ve yazma dilinin değil, aynı zamanda televizyon ve filmlerin, reklâmların ve fotoğrafların, eleştirel ve yaratıcı anlamda okuyucusu ve anlamlandırıcısı olmayı gerektirmektedir (Akyol, 2006: 105).

Görsel okuma ve sunu, çocukların somut bilgileri zihinde canlandırıp, çabuk kavramalarına neden olduğu gibi kaynaştırma eğitiminde konuşma problemi olan

çocuklarda da başarıyı artırmaktadır. Çocukların görselleri anlama becerileri geliştikçe farklı hikâye kitaplarındaki görseller arasında karşılaştırmaları yapma becerileri de artar.

Okurken görsel şekil oluşturamayan bireyler anlamada güçlük çekerler. Ön bilgisi olmayan bireyler ile kelime hazinesi zayıf olan bireyler zihinsel şekil oluşturamazlar. Bu da kavrama ve algılama düzeylerinin düşük olmasına neden olur.

Görsel okuma ve görsel sunu yeni ilköğretim programıyla ortaya atılmış kavramlardır. Bu yüzden öğretmenler bu konuda da öğrencilerini yetiştirmekle yükümlüdürler. Görseller yoluyla anlama ve anlatım daha etkili olmakta ve problemler daha farklı şekillerde ifade edilmektedir. Bu da öğrencinin daha üst seviyelerde düşünmesine katkı sağlayarak, bireyin zihinsel süreçlerini üst seviyede kullanmalarına destek olmaktadır.

2.3.4. Kazanımlar

Kazanımlar, bir öğretim yılı sonunda öğrencilerin edinmeleri beklenen bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Kazanım; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.

Programda, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve öğrenme alanlarının özelliklerine göre, sınıflara göre kazanımlar derecelendirilmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.5. Öğrenme-Öğretme Süreci

Programda öğrenme-öğretme süreci beş aşamadan oluşmuştur. Bunlar da hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve değerlendirme aşamalarıdır. Her aşamada öğrenciler, etkinliklerle aktif duruma getirilmelidir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu,2005).

Her öğrenme alanı; hazırlık (ön hazırlık, zihinsel hazırlık), anlama (dinleme, okuma ve görsel okuma, metni inceleme ve söz varlığını geliştirme), metin aracılığı

ile öğrenme (günlük hayatla ilişkilendirme, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme ve araştırma), kendini ifade etme (zihinsel hazırlık, kuralları uygulama, konuşma, yazma ve görsel sunu, söz varlığını kullanma) ve ölçme ve değerlendirmeden oluşmaktadır.

2.3.6. İlk Okuma-Yazma Öğretimi

İlk okuma-yazma öğretimi hayatımıza yön veren bir eğitim dönemidir. Bu dönem ne kadar başarılı geçerse, öğrenim hayatımız da o derece başarılı olur. Öğretimin başarılı bir şekilde geçmesi öğretmene ve öğrencinin gelişim düzeyine bağlıdır. İlk okuma-yazmada öğretmenlerin hedefi hemen okuma yazmayı öğretmek değil, öğrenci psikolojisine uygun olarak olumlu beceriler kazandırmak olmalıdır. İlk okuma-yazma yöntemi bu programla Ses Temelli Cümle Yöntemini uygun görmüştür. Harfler arasındaki ilişkiler algılanıp, zihinsel etkinliklerle sembollere dönüştürülüp anlam kazandırılmaktadır.

Yazma okul çocuğunda zor gelişen bir etkinliktir. Vygotsky bu durumu şöyle açıklamaktadır: ‘Yazılı konuşma, sözlü konuşmadan hem yapısı hem işleyişi bakımından farklı olan bir dilsel işlevdir.’ Yazılı konuşma düşüncede ve sembollerle yürütülen bir konuşmadır. Sembollerdeki yetersizlikler, yazma hatalarına yol açmaktadır. Bu da yazılı dilin soyut niteliği olduğunu göstermektedir. Yazı yazma eylemi, içinden konuşmanın çevirisinin yapılması demektir (Elvan, 2007: 15–16).

2.3.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

- Bu yöntem diğer öğrenme alanları ile birlikte yürütülmektedir.
- Bu yöntemin sesle başlayıp, anlamlı heceler ve kelimelerle cümlelere ulaşım, bilgilerin kolaylıkla yapılandırılması sağlanmaktadır.
- Türkçenin ses yapısına uygun bir yöntemdir.
- Duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varıp, dil gelişimine katkı sağlar.
- Tüm sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
- Öğrenciler, yazının harflerin birleştirilmesiyle, konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

- Sözlü dilden yazılı dile geçişi kolaylaştırmaktadır.

2.3.6.2. Bitişik Eğik Yazının Özellikleri

- Çocuk gelişmelerine uygundur.
- Çocuklar anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.
- Soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
- Yazarken geri dönüşüme izin vermeyişinden akıcılık kazanır.
- Harflerin doğru yazımını desteklemektedir.
- Yazıdaki süreklilik okuma becerisine de yansımaktadır.
- Öğrencilere estetik bakış açısı kazandırmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.7. Etkinlikler

Oyun, çocuğun yaşamında büyük bir yere sahiptir. Çocuklar oyun sayesinde yaparak, yaşayarak öğrenir. Bu da yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturur. Çocuğa verilecek bilgilerin oyun içinde verilerek öğrenmenin kalıcılığı istenmektedir. Bu biçimde etkili öğrenme gerçekleşmiş olmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde teknolojileri kullanıp, gerçek hayattaki problemlere uygun olaylara uygun etkinliklerle çocuklar hayata hazırlanmaktadırlar. Etkinlikler uygulanırken çocuğun ilgi alanına, verilecek kazanıma ve ihtiyaca cevap vermesi beklenir. Bu da sosyal becerilerin gelişmesini, iletişimin artmasını sağlar.

2.3.8. Temalar

Bir eğitim ve öğretim yılında ele alınacak tema sayısı sekiz olarak tespit edilmiştir. Bunların dördü zorunlu, dördü de seçmeli temalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Seçilen temalar Milli Eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olmalıdır. Her tema farklı türlerden dört metin içerir. Temaların içerikleri de sınıf düzeylerine göre değişiklik göstermektedir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.9. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçmeyi, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayı ve sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlayabiliriz. Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrencilerin hangi kazanımları öğrendikleri ortaya çıkmaktadır. Bu sayede öğretmen ve öğrenciler kendilerini değerlendirmiş olurlar. Sonuçlara göre derslerin işleyişi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenir. Kısacası ölçme ve değerlendirme öğrenme alanlarının ayrılmaz parçalarını oluştururlar.

Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmek için çeşitli değerlendirme türleri geliştirilmiştir. Bunlar:

1. Süreç değerlendirme; öğrencinin başarı düzeyine nasıl ulaştığını, bu süreçte kullanılan yöntemlerden hangilerinin işe yaradığı yada yaramadığını ortaya koyan değerlendirmelerdir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005). Süreç değerlendirmesi de kendi arasında türlere ayrılır. Anekdotlar, sergileme, görüşme, gözlemler, sözlü sunum, gösteri, kendini değerlendirme ve çalışma dosyaları olarak karşımıza çıkar.

2. Sonuç değerlendirme; dönem ve ünite sonunda öğrencinin ulaştığı noktaları gösteren değerlendirmelerdir.

2.3.10. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem Teknikler

Türkçenin eğitim ve öğretiminde temel gaye, birtakım bilgileri vermekten ziyade bazı yetenekleri geliştirmektir. Dil becerileri dediğimiz, okuma, konuşma ve yazma alışkanlığı bol okuma, alıştırmaya ve uygulamayla kazanılabilir. Bu sebeple Türkçe öğretiminde öğrenci merkeze alınmalıdır. “Türkçe öğretiminde yöntem, genel olarak amaca giden yol, usul olarak tanımlanır. Teknik ise bir bilim dalında kullanılan metotların hepsine verilen addır (Ünal, 2001: 68).

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin amacı öğrencide dil kavramını ve becerilerini geliştirmektir. Dilin (Karakuş, 2002: 293);

a. Araç (vasıta) işlevi

b. Etkileşim işlevi

- c. Düzenleme işlevi
- d. Kişisel duyma (ferdilik) işlevi
- e. Anlayıp çözmeye işlevi
- g. Bilgi alış-verisi için anlatım işlevleri vardır.

Türkçe öğretiminde amaç dil kavramını geliştirmek olduğu için “ Türkçe çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan, bu dersle ilgili çalışmalarda birden çok birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğaldır hem de zorunludur. Ancak yöntem ve teknikler seçilirken, kullanılırken öğrencinin soyut tasarım ve kavramlardan çok, duyu organlarıyla öğrendiğini unutmamak gerekir.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 16).

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ‘nasıl?’ sorusunun cevabını teşkil eder. “Öğretmen nasıl öğretmeli, öğrenci nasıl çalışmalı soruları eğitimde ekonomiklik ve verimlilik için aranan yolun bulunmasına yöneliktir.” (Karakuş, 2002: 16).

Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntem ve teknikler şunlardır: Çözümleme ve bireşim, tümevarım ve tümdengelim, anlatma, soru-cevap, gösteri, küme çalışması, oyunlaştırma, gözlem ve incelemedir. Çözümleme-bireşim ve tümevarım-tümdengelim gibi yöntemlerin “ usavurma, yargılama, anlama gücüyle yakından ilişkisi vardır.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 16)

2.3.10.1. Çözümleme ve Bireşim

Türkçe öğretiminde kullanılan çözümleme “ bir bütünü oluşturan parçaları amaçlı olarak birbirinden ayırma isidir. İlköğretim çocuğu, olay, eşya ve kavramları bir bütün olarak algılar; sonra bu bütünü parçalara, bölümlere ayırır, algıladığını da anlamaya çalışır. Çözümleme zihinsel olarak yapılabildiği gibi fiziksel olarak da yapılabilir. Bireşim ise; birbiriyle ilişkisi bulunan öğelerin genel bir sonuca, düşünce ya da bütüne varmak için birleştirilmesi işlemidir.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 17)

Türkçe öğretiminde kullanılan bu yöntemle, “ ilk okuma- yazma yönteminde önce harflerin öğretimiyle başlanmakta daha sonra harflerin birleştirilmesiyle hece, hecelerin birleştirilmesiyle kelime, kelimelerin birleştirilmesiyle de cümleler oluşur.

Bu nedenle bu yöntemle çözümlenme-sentez (bişim) yöntemi de denilmektedir(Demirel, 1999: 16).

Çözümlenme yöntemi, öğrencileri araştırmaya ve incelemeye yöneltir. Bişim yöntemi, öğrenciye araştırma, açıklama, yorum yapma güçlerini artırma da ve kompozisyon türündeki çalışmalarda yardımcı olur.

Bir okuma parçasında, hikâye veya romanda, olay, olay zincirini bulmak; zaman ve mekân gibi unsurları bulup sırasıyla belirtmek çözümlenmedir. Aynı zamanda bir cümleyi öğelerine (özne, tümleç, yüklem) ayırmak, kelime gruplarını veya tamlamaları bulmak yine çözümlenme yöntemiyle mümkündür(Kılbaş, 2006:17).

2.3.10.2. Tümevarım - Tümdengelim

Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan metotlardan biri de tümevarım ve tümdengelim metodudur. “ Klasik veya en eski anlayış olan tümevarım ve tümdengelim metodu daha çok eğitimin kolaydan zora, parçadan bütüne veya basitten komplekse gidiş düşüncesinin bir sonucudur. Bütünün, ayrı ayrı ve bağımsız olan parçalardan doğduğu düşüncesine dayanır. Kompleks yapıyı anlamının zor olduğu düşüncesinden yola çıktığı için basit parçaların birleştirilmesi ile bütünlüğe ulaşılmasını önerir.” (Cemiloğlu, 2001: 94).

Türkçe öğretiminde tümevarım yöntemi ise; “gözleme, deneye ve araştırmaya dayandığı için çocuklarda ezbercilik yerine bilimsel düşünme alışkanlığının gelişmesine katkıda bulunur. Bu yöntem, henüz düşünce bakımından gelişmemiş ilköğretim öğrencilerine somut durum ya da örneklerden hareketle bazı genellemelerde bulunmalarını sağlar.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 18).

Başka bir görüşe göre de “ tümevarım metodu, gözleme, denemeye ve araştırmaya dayandığı için çocukların matematiksel yönde gelişmesinde ve ezbercilikten kurtulmasında yardımcı olur.” (Karakuş, 2002: 297).

Yaygın olarak kullanılan tümdengelim metodu, “ daha çok Gestalt ekolünden güç alır ve bu anlayış bir bakıma da tümevarım felsefesinin eleştirisi üzerine kurulmuş görünmektedir. Gerçekleştirilmiş olan birçok deneyde de desteklenen bu anlayışa göre parçaların ancak bir bütün içerisinde anlamları ve değerleri vardır.” (Cemiloğlu, 2001: 94).

Tümdengelim metodu, Türkçe öğretiminde hikâye ve roman gibi olay yazılarında ana fikir yorumlanmasında, şahıs kadrosu, zaman ve mekân gibi unsurların bulunup sırayla belirtilmesine yardımcı olur; fikir yazılarında ise paragraflardaki düşüncelerin bulunup tespit edilmesi çalışmalarında uygulanır. Cümle ve cümle tahlillerinde de tümdengelim metodu uygulanır.

2.3.10.3. Soru-Cevap Yöntemi

Türkçe öğretimindeki en işlevsel öğretim yöntemidir. “ Soru-cevap yöntemi, önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından yanıtlanması, açıklanması ve tartışılması temeline dayalı bir öğretim yöntemidir. Bu yönetime tartışma yöntemi de denir.

Bu yöntem, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırır, toplu dinleme alışkanlığını kazandırır. Toplum kurallarına uygun dinleme, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirir. Öğrencilerin bir konuya ilgilerini çekmek, onları bir konu üzerinde düşündürmek ve bir yazının ana fikrini bulmaya yardımcı olmak için bu yöntem kullanılabilir. iyi plânlanmış sorular öğrencinin yaratıcılık özelliğini geliştirir.” (Ünalın, 2001: 69).

Demirel (1999) Türkçe öğretiminde soru-cevap metodu kullanılırken dikkat edilecek kuralları şu şekilde sıralamıştır:

- a. Bütün sınıfı ilgilendiren sorular, tüm sınıfa sorulmalı ve aynı anda herkes cevabı bulmak için düşündürülmeli daha sonra da soruyu cevaplandırıcak kişi belirlenmelidir. Bu belirlemede cevap vermeye gönüllü öğrencilere öncelik verilmeli, kolay sorular gruba göre öğrenmesi yavaş olan öğrenciler verilmelidir. Yanlış cevap veren öğrenciler azarlanmamalı ve sınıf içinde küçük düşürücü davranışlardan kaçınılmalıdır. Diğer bir husus da soruların sınıftaki öğrencilere adaletli bir şekilde yönelttilmesini sağlamaktır.
- b. Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir. Yanlış cevaplar doğrusu tekrar edilerek düzeltilmelidir. Doğru cevapların verilmesi için ipucu kullanılmalı ya da yan sorular sorulmalıdır.
- c. Sınıfa değil de öğrencilere tek tek sorular yöneltiyorsa, oturma sırası, numara sırası gibi belli bir sıraya göre değil de seçkisiz (random) yolla

sorulmasında yarar vardır. Böylece tüm sınıfın dikkatli ve ilgili olması sağlanmış olur. Soruları öğretmen soracağı gibi öğrencilerin öğretmene ya da öğrencilerin birbirine soru sormalarına olanak sağlanmalıdır.”

2.3.10.4. Dramatizasyon Yöntemi

Kişinin kendi kimliğinden çıkarak başka bir kimliği canlandırmaya yönelik rol üstlenmesi ve onu oynamaya çalışmasıdır. “ Bir olay, fikir veya durumun grup önünde canlandırılması esasına dayanır. Muhatap kitle, böylece olayın nasıl oluştuğunu, nasıl geliştiğini izler ve konunun ayrıntılarına iner. Öğretmen, öğrencilerin önünde bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek için de bu yönteme başvurabilir. Özellikle tahkiyeli metinlerin islenmesi esnasında yapılacak oyunlaştırma işi fayda sağlar. Öğrenciler olaydaki kahramanların kimliğine bürünür; onların nasıl düşündüğünü, ne hissettiğini, nasıl davranacağını yasayarak anlar. Bu metodun uygulanmasıyla öğrenciler başkaları gibi hisseder, başkaları gibi düşünür ve başkaları gibi davranırlar.” (Karakuş, 2002: 297).

Drama yöntemi göz önünde somut canlandırma özelliğinden dolayı konunun daha iyi anlaşılmasını sağlar. Rol yapma sanatın başarısı oranında, sanatın etkileme gücünden de faydalanabilir.

Drama tekniğinin faydalarını şöyle sıralayabiliriz. “Bunlar (Demirel, 1999: 95);

- Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.
- Kişinin kendine olan güvenini artırır.
- Anlama yeteneğini ve üretkenliği geliştirir.
- Akıcı konuşmayı geliştirir.
- Dile hâkimiyeti ve ifade etme yeteneğini geliştirir.
- Bilgilerin etkin kullanılmasını sağlar.

2.4.10.5. Keşfettirme Yöntemi

Keşfettirme yöntemi, sezdirme yöntemi olarak da bilinir. “ Daha önceki bilgilerin kullanılması yoluyla yeni bilgileri bulup öğrenme ve dağıntık malzemeleri sistemleştirme esasına dayanan çalışma biçimidir. Hazır bilginin ve malzemenin kullanılması, eğitimin önemli bir anlayışlarından olan bilinenden bilinmeyene ilkesine de uygun düşer. Daha önce öğrenilmiş bilgiler öğrenciye güven ve rahatlık

verir. Soru-cevap yönteminin etkin bir biçimde kullanılmasına hatta bu yönteme fırsat tanınması bakımından kullanılışlı bir yöntemdir (Cemiloğlu, 2001: 101).

Bu yöntemle doğrudan doğruya yeni bilgilere ulaşmak, bilinenleri yeni amaç için kullanmak gayesiyle yapılan bir çalışmadır. Daha önce kazanılmış bilgileri kullanarak yeni bilgiler kazanmak öğrenciye başarı zevki ve mutluluk sağlar.

2.3.10.6. Anlatma Yöntemi

Ders konularının öğretmen tarafından anlatılması esasına dayanan bir metottur. Bu yönteme taktır, düz anlatım da denir. Bu yöntemde öğretmen daha aktiftir, Öğrenciyi motive etmek öğretmenin yeteneğine bağlıdır.

Anlatma yöntemi, klasik öğretim tekniklerinden biridir. “ Bu metot öğrenciyi pasifize ettiğinden dolayı çağdaş eğitim anlayışına uygun düşmemektedir. Hâlbuki çağdaş eğitim anlayışında öğrenci merkez alınır. Çağdaş eğitim anlayışında bu metoda fazla itibar edilmemesine rağmen öğretmen yine de bu yönteme başvurur.

Bu metot, gerekli temel bilgilerin verilmesi, bilginin kalabalık gruplara ulaştırılması, zamanın iyi kullanılması kolay ve ekonomik olması bakımından eğitim ve öğretim için faydalıdır. Öğrencinin kavramakta güçlük çektikleri veya anlayamadıkları konularda öğretmen bu yönteme başvurur.” (Karakuş, 2002: 297).

Çağdaş eğitim anlayışına uygun düşmediğinden ve öğretmen aktif olduğundan çok eleştiri alan bir yöntemdir. “ Bu eleştirilerin en yaygını öğrencinin merkez alınmamasıdır. Derse katılma imkânı bulamayan, pasif durumda kalan öğrencinin ilgisini canlı tutmak zaman zaman problem olmaktadır. Öğrenciyle sıcak bir iletişim kurmak, öğrencinin unutulmasını önlemek güçleştiği için bilgi akışının denetlenmesi de zorlaşmaktadır. Yöntemin eleştiri alan diğer bir yönü ise sürekli konuşmak durumunda olanın öğretmen olması ve öğretmenini konuşma bozukluklarıyla öğrencileri olumsuz yönde etkilemesidir.” (Cemiloğlu, 2001: 101).

2.3.11. Türkçe Öğretim Programındaki Yenilikler

Eğitim programı hazırlamak veya geliştirmek asla tek bir kişinin, kurumun, görüşün vb. tekelinde olamaz. Program geliştirme ekiple çalışmayı gerektiren bir süreç işidir. Ekip ve sürece gerekli önem verilmez ise çalışma başarısız olur. Bizim ülkemizde dahil olmak üzere, hiçbir ülkede masa başında mükemmel bir program

hazırlanamaz. Bundan dolayı hazırlanan programların etkililiğini görmek belirli bir zaman dilimini gerektirir. Bu zaman dilimi içerisinde programlar bütün ilgili kişi ve kurumlarca takip edilmeli ve yetersizlikler uygulama ortamında giderilerek program daha sağlıklı bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Türkçe Öğretim Programı yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan, öğrenciyi ve öğretmeni aktif olmaya teşvik eden bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Bu cümledeki araç kelimesinden programın her şey olmadığı, öğrenmeyi öğrenci giriş davranışları, zihinsel kapasite, öğrenme ortamları, öğretmen davranışları ve öğretim becerileri gibi unsurların da etkilediği hemen anlaşılabilir. 2004–2005 öğretim yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı (1–5. sınıflar), temel düzeyde bazı yeniliklere imza atmıştır. Bu yenilikleri (MEB,2004);

1. Metinlerin öğretiminde tematik yaklaşımın benimsenmesi,
2. Bitişik eğik yazının ikinci sınıfın ikinci döneminden birinci sınıfa alınması ve okuma yazmanın öğretimine bitişik eğik yazıyla başlanması,
3. Bitişik eğik yazının öğretimi gereği okuma yazma öğretiminde parçadan bütüne hareket edilmesi,
4. Cümle çözümü yönteminin bırakılarak, “Ses Temelli Cümle Yönteminin” tercih edilmesi,
5. Davranışçı yaklaşımın ürünü olan hedef ve hedef davranış ifadelerinin terk edilerek “kazanım” ifadesinin kullanılması,
6. Metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma kavramlarının yer alması,
7. Metinlerin sınıflandırılması,
8. Hikâye haritası yönteminin, hikâye edici metinlerin çözümlenmesinde temel unsurlardan birisi olarak yer alması,
9. “Görsel okuma ve sununun” ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınıp programa eklenmesi,
10. Programın gereği olarak ders kitaplarının sayı ve türünün değiştirilmesi,
11. Disiplinler arası ilişkilendirmelerin vurgulanması ve ara disiplinlerin eklenmesi,
12. Türkçe öğretiminde temel becerilere yer verilmesi,
13. Programın etkinlik ağırlıklı olması,

14. Yapılandırıcı anlayışa dayanması,
15. Sürece dayalı değerlendirmeye ağırlık verilmesi,
16. Dilbilgisi konularının 1–5. sınıflar düzeyinde hafifletilmesi ve öğretim sürecinde bağlamdan sezdirme yoluyla verilmeye çalışılması,
17. Okuma sürecinde “anlama” yerine “anlam kurma” kavramının öne çıkarılması,
18. “Öğretmen Kılavuz Kitapları” sayesinde “günlük plan” yapma çalışmalarına gerek kalmayışı,
19. Detaylı ve aşamalı bir “öğrenme-öğretme” sürecine yer verilmesi,
20. Metin okunmadan önce kelime çalışmalarına yer verilmesi,
21. Farklı düzeylerde zihinsel etkinlik yaptırmaya yönelik soru hazırlanmasının vurgulanması, olarak sıralayabiliriz.

Türkçe Öğretim Programının dayandırıldığı yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze alan, öğrenme sürecinde aktif kılan; öğretmeni de yol gösterici ve yardımcı olarak gören bir anlayıştır. Yapılandırmacılık öğrenen ile öğretene arasındaki ilişkiyi usta çırak ilişkisi olarak ele alır. Bu ilişki bir konuyla ilgili beceriler kazanılınca bitmez. Yeni bir konu ve yeni beceriler gündeme gelir. Bundan dolayı öğrenme sürecinde bir dinamiklik söz konusudur. “Öğrenmesini bilmeyen öğrenci yoktur, öğretemeyen öğretmen vardır” anlayışı yerine “öğretmenleşen öğrenciler yetiştirme” anlayışı yeni programla birlikte önem kazanmıştır.

2.3.12. Uygulanan Türkçe Programı ile Yeni Türkçe Programı'nın Karşılaştırılması (1–5. Sınıflar)

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, Türkçe eğitiminin amacı; sadece dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi teknik becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda öğrencilerde beyin teknolojisini kullanma becerilerini de geliştirmek olmalıdır.

İlköğretim birinci sınıftan itibaren beyin teknolojisini kullanma becerilerini geliştirecek bir Türkçe eğitimi; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, kullanabilen ve sorun çözebilen öğrencilerin yetişmesinde gerekli ilk adımdır. Diğer taraftan bilgi ve becerilerdeki hızlı gelişmeler, öğrencilerin sadece bilinenler konusunda değil aynı zamanda gelecekte karşılaşacakları konularda da

eğitilmelerini gündeme getirmektedir. Bu durum bilgi ve becerilerin hayat boyu yenilenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle Türkçe programında; eleştirel düşünme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, kapasitesini sonuna kadar geliştirme, bireysel girişkenlik ve yaratıcılık gibi üst becerilere de önem verilmeli ve öğrencinin zihinsel gelişimini engelleyen ezber, ansiklopedik bilgilerden kaçınılmalıdır.

Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak üst becerilerin geliştirilmesinde çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri göz önünde bulundurularak geliştirilen Yeni Türkçe Eğitim Programı'nın özellikleri ile mevcut programın karşılaştırılması aşağıda verilmiştir (TTKB, 2006).

2.3.12.1. Mevcut Program

- 1981 yılında uygulamaya konulması ve bilimsel-teknolojik gelişmeler çerçevesinde yenilenmemesi,
- Beş yıllık zorunlu temel eğitim anlayışına göre hazırlanması ve 4306 sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası sonrasında yeniden düzenlenmemesi,
- 1997 yılında yayınlanan Yazı Öğretim Programı ile bütünleşmemiş olması,
- Geleneksel yaklaşım temelinde öğretmen merkezli öğretim modeline göre hazırlanması,
- Bazı hedef davranışlarının 1–5. sınıflara kadar öğrenci gelişimini dikkate almaksızın tekrarlanması,
- Hedef davranışlarının hangi özel ve genel amaçları gerçekleştirmek üzere belirlendiğinin açık olmaması,
- Dinleme ve konuşma becerilerine yeterince yer vermemiş olması,
- Anlama becerilerinin nasıl kazandırılacağına açıklık getirmemesi,
- Dil bilgisi konularına 4 – 5. sınıflarda ağır ve yoğun bir şekilde yer vermesi,
- Ölçme ve değerlendirme anlayışının geleneksel olması; öğrenci gelişimini izlemeye ve değerlendirmeye dönük bulunmaması, olarak sıralanabilir.

2.3.12.2. Yeni Programda Getirilen Yenilikler

- Günümüz bilimsel gelişmeleri ile eğitim alanındaki çağdaş yaklaşım, anlayış ve modeller yansıtılmıştır.
- Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim anlayışına göre düzenlenmiştir.
- Yazı Öğretim Programı ile Türkçe Eğitimi Programı arasında gerekli bütünlük sağlanmıştır.
- Bilgiyi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı yaklaşım ve modellere göre hazırlanmıştır. (Bunlar; çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim olarak sıralanabilir.).
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesi ve etkili kullanması temel alınmıştır.
- Programda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, bilgi ve beyin teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi üst düzey becerilerine yer verilmiştir.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışına uygun olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında yeniden düzenlenmiştir.
- Dinleme ve konuşma becerileri her düzeyde zenginleştirilmiştir.
- Anlama ve anlam kurma becerileri ağırlıklı olarak ele alınmış; özellikle metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya önem verilmiştir.
- Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- Çağımızın bilgi teknolojilerine ve öğrencinin gelişim sürecine uygun olarak görsel okuma sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak programa yerleştirilmiştir.
- Dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Amaç ve kazanımlar öğrenci gelişim sürecine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir.

- Öğrenme amaçları ayrı ayrı verilerek her öğrenme amacının altına ilgili kazanımlar yerleştirilmiştir.
- Her öğrenme alanına ilişkin kazanımlar sınıf düzeylerine göre düzenlenmiştir.
- Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.
- Kazanımların edinilmesi iki aşamalı olarak verilmiştir. İlk aşama bir becerinin tanıtımı, öğretimi ve uygulanmasıdır. İkinci aşama anılan becerinin gözlem, sınav vb. tekniklerle değerlendirilmesidir.
- Bireysel farklılıkları da dikkate alarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı değerlendirme yöntem ve teknikleri belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel bir yaklaşım tarzı ve genel tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir (Karasar, 1999:79).

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel bir karakter arz edip tarama (survey) modelinde yapılmıştır, “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri (Şırnak ili örneği) sınıf öğretmenlerine uygulanmak üzere anket geliştirilmiştir.

Elde edilecek veriler doğrultusunda, alan yazıdan elde edilen bulgulara da dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

3.2. Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2010-2011 öğretim yılında Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 64 ilköğretim okulunda görev yapan 100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Genel hatlarıyla evreni temsil edebileceği düşünülerek merkez ilçedeki köy okulları, merkez okulları, ikili eğitim yapan, tam gün eğitim veren okullar dahil edilmiştir.

Çalışma evreninin çok büyük olmaması, ulaşımda güçlük bulunmaması ve daha güvenilir verilerin elde edilebileceği düşüncesiyle, araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmeyerek, araştırma çalışma evrenini oluşturan bütün öğretmenler üzerinde uygulanmıştır.

Araştırmanın örneklemini ise; Şırnak il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini teşkil eden öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	30	30
	Erkek	70	70
Toplam		100	100
Kıdem	1-5 Yıl	53	53
	6-10 Yıl	26	26
	11-15 Yıl	14	14
	16 Yıl ve üzeri	7	7
Toplam		100	100
Mezun Olunan Eğitim Kademesi	Lisans Tamamlama	8	8
	Lisans	92	92
Toplam		100	100
Okutulan Sınıf Mevcudu	15 ve daha az	15	15
	16-25 Öğrenci	43	43
	26-35 Öğrenci	34	34
	36 ve üzeri	8	8
Toplam		100	100

2. 2 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan, öğretmenlere yönelik anket formuyla elde edilmiştir. Bunun için, önce ilgili literatür taranmış ve ilgililerle ön görüşmeler yapıldıktan sonra, oluşturulan taslak anket formu hazırlanmıştır. Bundan sonra taslak anket, araştırmaya dahil edilmeyen okullarında

görev yapan altmış öğretmene pilot uygulama için verilerek faktör analizine tabi tutulmuş ve faktör yükü 0,35 ve üzerinde olan maddeler alınıp; bu değer altında olan maddeler çıkarılarak (Büyüköztürk, 2002) anketlere son şekli verilmiştir. Bu işlemler sonunda yapılan hesaplamalarda elde edilen değerler şöyledir: KMO= 0,557; Barlett= 2871, 23; Cronbach Alpha= 0,78. Anket, kişisel bilgiler ve iletişim becerisini kullanmaya yönelik olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ankette, dördü kişisel bilgiler ve 30'u da öğrencilerin iletişim becerisini kullanmasına yönelik olmak üzere toplam 34 madde yer almaktadır. Anketteki 30 adet kapalı uçlu maddeler, 1. Kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.80), 2. Katılmıyorum (1.81-2.60), 3. Kararsızım (2.61-3.40), 4. Katılıyorum (3.41-4.20) ve 5. Kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00) olmak üzere, beşli likert şeklinde derecelendirilmiştir.

2.3 Verilerin Analizi

Bu çalışmada yer alan nicel veriler, değişkenler dikkate alınmadan aritmetik ortalama ve standart sapma ile yorumlanmıştır. Nicel verilerin, değişkenler dikkate alınarak yorumlanmasında ise, öncelikle parametrik test varsayımları sağlanma durumunu belirlemek için bu maddelere homojenlik testi (Levene) uygulanmış; homojen maddeler tek yönlü varyans analizi, gruplar arası anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda Scheffe veya LSD testi; ikili karşılaştırmalarda ise, bağımsız gruplar “t” testinden yararlanılmıştır. Parametrik test varsayımlarının sağlanmadığı durumlarda, bir başka deyişle homojen olmayan maddeler ise, Kruskal Wallis testi (KWH) ile Mann Whitney U testi (MWU) uygulanarak yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLARI

4.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algıların Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Türkçe dersine ilişkin algılarına yönelik görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Algılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad. No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
1	Öğrenciler, Türkçe dersini severek dinler.	2.07	0.77
7	Öğrenciler Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.	2.48	0.92
9	Öğrenciler ders işleniş metotlarına uyum sağlayabilir.	2.56	0.97
8	Öğrenciler algıladıklarını yorumlayamamaktadır.	2.78	1.12

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin, öğrencilerin Türkçe dersini severek dinledikleri “katılmadıkları” ($\bar{x}=2,07$), benzer şekilde, öğrencilerin Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabildiklerine “katılmamışlardır” ($\bar{x}=2,48$) ve öğrencilerin Türkçe dersinde algıladıklarını yorumlayabildikleri konusunda da “kararsız” ($\bar{x}=2,78$) kalmışlardır. Aynı tablodan öğretmenlerin, öğrencilerin bu dersin işleniş metoduna uyum sağladığına da katılmadıkları ($\bar{x}=2,56$) anlaşılmaktadır. Bu bulgular, araştırmanın yürütüldüğü okullarda Türkçe dersinde işlerin yolunda olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Türkçe gibi önemli bir dersle ilgili olarak, öğretmenlerin bu konuda karamsar olması düşündürücüdür. Çünkü yeni ilköğretim programlarında Türkçe dersi merkezi bir konumdadır. Ayrıca Türkçe dersi, öğrencileri hayata ve geleceğe hazırlamada da merkezi bir öneme sahiptir. Türkçe dersinin, öğrencilerin kişisel olarak gördükleri veya işittiklerini algılama ve kendilerini ifade

edebilmelerinde bu denli önemli olması, araştırmada ortaya çıkan tablonun kabul edilemez olduğunu gösterir.

Araştırmada ortaya çıkan, öğrencilerin Türkçe dersini yeterince sevmedikleri, bu derste dinlediklerini yeterince algılayamadıkları ve ders işleniş metoduna uyum sağlayamadıkları şeklindeki sonuçların nerelerden kaynaklandığı konusunda daha geniş kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bu yetersizliklerinin olası sebepler arasında, yeni Türkçe dersi programı, öğretim metodu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yetersizlikleri, öğrencilerin yetersiz hazır bulunuşluk düzeyleri sayılabilir. Bu konudaki eksikliklerin belirlenip giderilmesinde, başta MEB, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilere de önemli sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmenlerin, Tablo 2’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet, kıdem ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 9, 10, 11 ve 12). Ancak öğretmenlerin 7. maddeye yönelik görüşleri arasında mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır. Non parametrik olan “Öğrenciler, Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.” şeklindeki maddeye (Madde 7) yönelik görüşleri arasında, mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır [(MWU=188.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 11)]. Buna göre, “Öğrenciler, Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir” görüşü, lisans mezunu öğretmenlerce ($MR_b=52.46$), lisans tamamlama ile mezun olan öğretmenlere göre ($MR_a=28.00$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Buna göre, öğrencilerin dinlediklerini algılama konusunda lisans mezunu öğretmenlerin daha iyimser olduğu söylenebilir.

Yine, öğretmenlerin, “Öğrenciler, algıladıklarını yorumlayamamaktadır” şeklindeki maddeye (Madde 8) yönelik görüşleri arasında, mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır [(MWU=197.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 11)]. Buna göre, “Öğrenciler, algıladıklarını yorumlayamamaktadır” görüşü, lisans tamamlama ile mezun olan öğretmenler tarafından ($MR_a=71.88$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($MR_b=48.64$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Benzer şekilde, öğrencilerin yorumlama gücü konusunda da, lisans mezunu öğretmenlerin daha iyimser olması dikkat çekicidir.

4.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmelerin, 5. sınıf öğrencilerinin grupla çalışma becerilerine yönelik görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Grupla Çalışma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
10	Öğrenciler sınıf içerisinde kendi aralarında çalışma gruplarına ayırlanamamaktadırlar.	3.00	1.13
11	Öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir.	2.59	1.05
12	Öğrenciler gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir.	2.90	1.03

Çağımızda, bireylerden istenen temel becerilerden birisi de, grup üyesi olma ve grupla çalışma becerisidir. Nitekim Yeni İlköğretim Programlarında (YİP) yer alan İşbirlikli Öğrenme yaklaşımı da grupla öğrenme esasına dayanmaktadır. Bu bakımdan öğrencilere grupla çalışma becerisinin kazandırılması önemlidir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde grupla çalışmaya yatkınlığını belirlemek için araştırmaya dahil edilen maddelere yönelik öğretmen görüşleri Tablo 3’de görülmektedir. Buna göre, öğretmenler, öğrencilerin kendi aralarında grupla çalışmaya ayırlamadığı konusunda “kararsız” ($\bar{x}=3,00$) kalmışlardır. Bu bulgu, öğrencilerin kendi başına çalışma grupları oluşturamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum 5. sınıf öğrencileri için bir eksiklik kabul edilebilirse de, İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımına göre ideal olan, öğretmenin de bu sürece dahil olmasıdır. Çünkü aksi halde öğrencilerin kendi başına oluşturabileceği gruplar, ilgi gruplarına dönüşebilir. Bu ise, heterojen çalışma gruplarını öne çıkaran İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımına göre doğru bir gruplaşma şekli kabul edilmemektedir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin, “öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir” görüşüne “katılmadıkları” ($\bar{x}=2,59$) ve “öğrenciler, gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir” görüşünde de

“kararsız” ($\bar{x}=2, 90$) kalmışlardır. Bu bulgular, öğretmenler, 5. sınıf öğrencilerinin gruba uyum becerilerine sahip olmadıklarını düşünmektedirler, şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu konudaki iyimser olmayan tavırları, gruba çalışma becerisinin kazandırılması açısından düşündürücüdür. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin muhtemel sebeplerinin ortaya çıkarılması için daha geniş çaplı araştırmalara ihtiyaç vardır.

Öğretmenlerin, Tablo 3’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet, kıdem, okutulan sınıf mevcudu ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 9, 10, 11 ve 12).

4.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, 5. sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
13	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir.	2.35	1.00
14	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürmemektedir.	3.04	1.15
2	Öğrenciler, beğeni duygularını çevresindekilere jest ve mimikleri ile belli eder.	1.97	0.90

Nitelikli yaşam için iletişim becerisine sahip olmak, her çağda olduğu gibi günümüzde de çok önemlidir. Formal ve informal yollarla kazanılan bu becerinin, günümüzde okulda kazandırılması daha uygun görülmektedir. İlköğretim kademesi bu becerinin kazandırılması için kritik bir devredir. Bu önemine binaen YİP’da iletişim becerisine sıklıkla yer verilmiştir.

Bu konuda önemli rol ve etkiye sahip öğretmenlerin, 5. Sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri konusundaki görüşleri tablo 4’te görülmektedir. Buna göre, öğretmenler, “Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir” görüşüne “katılmamaktadırlar” ($\bar{x}=2,35$). Öğretmenlere göre, öğrenciler duygularını

göstermede de yeterli değildirler($\bar{x}=1,97$). Yine öğretmenlere göre, öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri de uzun süre sürdürememektedirler($\bar{x}=3,04$). Bütün bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin, araştırmaya konu olan örneklemdaki öğrencileri iletişim becerisi konusunda yetersiz gördükleri söylenebilir. Bu durum iletişimin merkezi bir rol oynadığı 21. yüzyılda büyük bir eksiklik sayılmaktadır. Öğrencilerin neden iletişim becerisine sahip olmadıkları veya okul ve öğretmenlerin bu beceriyi kazandırmada neden etkisiz kaldığı, üzerinde düşünülmesi gereken çok önemli bir sorundur. Çünkü iletişim becerisine sahip olmayan bireylerin nitelikli bir toplumsal yaşam sürdürmeleri çok zordur.

Öğretmenlerin, Tablo 4’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet okutulan sınıf mevcudu ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken (EK-1, Tablo 9, 11 ve 12); kıdem değişkenine göre 14. maddeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Parametrik olan “Öğrenciler, sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürememektedir.” şeklindeki bu madde anova ile test edilmiştir [(F=2.895; p<.05), (EK-1, Tablo 10)]. Öğretmen görüşleri arasında, kıdem değişkenine göre var olan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için LSD testi yapılmıştır. Buna göre bu fark, 6-10 yıl ($\bar{x}_b=3,23$) ve 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile yine 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile 16 Yıl ve üzeri ($\bar{x}_d=3,86$) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasındadır. Bu bulgu, ilgili görüşün en az 11-15 yıl; en fazla da 16 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler tarafından benimsenmiştir biçiminde yorumlanabilir. Bu yorumdan hareketle, kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürme konusunda daha karamsar oldukları söylenebilir.

4.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin Kendini İfade edebilme ve Empati Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

3	Öğrenciler, beğeni duygularını bulunduğu ortamda sözlü olarak ifade edebilir ve iltifatta bulunabilir.	2.43	0.93
5	Öğrenciler, karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade edememektedirler.	2.84	1.05
6	Öğrenciler rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edememektedirler.	3.21	1.08
19	Öğrenciler sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir.	2.77	2.35
20	Öğrenciler farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememektedir.	3.29	1.05
4	Öğrenciler karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir.	2.70	1.12
15	Öğrenciler kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar.	2.14	1.03
22	Başkalarının eşyalarını kullanabilmek için onlardan izin istememektedirler.	3.49	1.17

İletişim becerisinin çok önemli öğelerinden birisi de, kendini ifade edebilme ve empati becerisidir. Bu iki beceri, sosyal yaşamda kendini doğru ifade edebilme ve birbirini anlama açılarından çok önemlidir. Nitekim bu iki beceri, ilköğretimin temel amacı olan bireyi yaşama hazırlamak bakımından da kritik öneme sahiptir. İlköğretim kademesinde 2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren yürürlükte olan YİP'in bu iki beceriyi kazandırmadaki etkililiği açısından çalışmaya tablo 5'te yer alan maddeler eklenmiştir. Öğrencileri tanımada çok önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin bu maddelere yönelik görüşleri aynı tabloda görülmektedir.

Öğretmen görüşlerinin yer aldığı tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin beğeni duygularını ifade edebilme ve iltifat edebilme becerileri yetersiz ($\bar{x}=2,43$) görüldüğü görülmektedir. Bu bulgu, günlük yaşamda kritik öneme sahip olan, duygularını ifade edebilme ve karşısındakine iltifat edebilme becerilerinden yoksun oldukları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin

karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade etmede de “kararsız” ($\bar{x}=2,84$) kalmışlardır. Bu konuda öğretmenlerin kararsız kalması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir ki bu önemli bir eksiklik sayılabilir. Çünkü bu durum hem iletişim kurabilme ve hem de iletişim kazalarını önleme bakımından önemlidir. Öğretmenlerin, aynı tabloda yer alan “Öğrenciler, sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir” şeklindeki maddede “kararsız” ($\bar{x}=2,77$) kalması da bu yorumları destekler niteliktedir. Öğrencilerin seçilen herhangi bir konu üzerinde konuşma yapabilme konusunda öğretmenlerin kafasının karışık olması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıklarının göstergesi sayılabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edebilmeleri konusunda da “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=3,21$). Öğrencilerin sözü geçen yetiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilecek olan bu bulgu, birey ve toplum yaşamında çok önemli bir yere sahip olan güvenlik ihtiyacının sağlanması bakımından büyük bir eksikliğe işaret etmektedir. Nitekim Maslow’a göre güvenlik ihtiyacı, bir kurumda fizyolojik ihtiyaçlardan hemen sonra gelir. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin bir kısmının aile ve kültürden kaynaklandığı kabul edilse bile, bu durum okul ve öğretmenlerin sorumluluğunu azaltmaz. Dolayısıyla başta MEB olmak üzere ilgili tüm otorite ve kişilerin, öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri bir öğrenme ortamı hazırlamada sorumluluğu büyüktür. Öğrencilerin, okulda kendilerini rahat hissetmemelerinde, okullarımızda uzun yıllardır uygulanan “otur ve itaat et” ilkesinin payı da unutulmamalıdır. Daha çok esasici bir eğitimde normal kabul edilebilecek olan bu ilkenin, ilerlemecilik felsefesine uygun eğitim-öğretim yaptığını iddia eden YİP’de görülmesi, eğer bir uygulama ve bölgesel bir özellikten kaynaklanmıyor ise, düşündürücüdür. Bu durum, akıllarda “eğitim programları ilerlemeci olsa da, öğretmen ve kültürün alışkanlığında dolayı, okul ve sınıflarda esasici eğitim devam etmektedir” şüphesi uyandırmaktadır.

Tablo 5’e göre, öğretmenler, “öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi” konusunda “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=3,29$). Bu bulgu, öğretmenlerin sözü geçen konuda yeterli bilgi sahibi olmadıklarına işaret kabul edilebilir. diğeri bir ihtimal ise, öğretmenlerin, farklı görüşler karşısında öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilme becerisine sahip olmadıklarına

inanmalarıdır. Bu ikinci ihtimal, öğrencilerin önemli bir eksikliğine işaret etmektedir. Çünkü günümüzde farklı görüşleri anlama yeteneği hem nitelikli yaşam ve hem de sosyal barış açısından kritik önemse sahiptir. Nitekim toplumsal yaşamda çatışma ve kutuplaşmaların büyük oranda yanlış anlama kadar, farklı fikir ve görüşleri anlamama ve tahammül edememekten kaynaklanmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi, günümüz eğitiminde sıklıkla vurgulanan eleştirel düşünme becerisi bakımından da önemli bir eksiklik kabul edilebilir. Bu eksikliğin nereden kaynaklandığının belirlenmesi için daha geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Araştırmaya katılarak görüş bildiren öğretmenler, “öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” görüşünde “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=2,70$). Öğrencilerin zayıf iletişim ve empati becerisine sahip olduğunu gösteren bu bulgu şaşırtıcı değildir. Nitekim bu bulgu, tablo 5’de yer alan benzer maddelere yönelik görüşler ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin empati becerisinden yoksun olduğu şeklinde yorumlanabilecek olan bu bulgu, bir toplumsal kurum olan okulda esenliğin sağlanması bakımından bir eksiklik kabul edilebilir. Çünkü öğrencilerin birbirini tolere edememesi ile okulda çatışma arasında doğrusal bir ilişki kurulabilir.

Öğretmenlerin, “öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” şeklindeki maddeye (madde 4) yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark vardır[(MWU=783.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 9)]. Parametrik olmayan bu maddede var olan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için mean rank değerlerinden yararlanılmıştır. Buna göre, “Öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” görüşü, kadın öğretmenlerce ($MR_a=59.40$), erkek göre ($MR_b=46.69$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Kadın öğretmenlerin bu konuda daha iyimser olması, öğrencileri daha iyi tanımlarına bağlı olabilir.

Empatinin önemli bir göstergesi olan, paylaşım ile başkalarının eşyalarını kullanırken izin alma konusunda tabloda yer alan maddeler bakıldığında, öğretmenlerin, “Öğrenciler, kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar” görüşüne katılmadıkları ($\bar{x}=2,14$) ve “Bşkalarının eşyalarını kullanabilmek için

onlardan izin istememektedirler” görüşüne katıldıkları ($\bar{x}=3,49$) görülmektedir. Bu bulgular, araştırmanın yürütüldüğü örnekleme de yer alan 5. sınıf öğrencilerinin paylaşımcı olmadıkları ve başlarının eşyalarını izinsiz kullanabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Empati becerisi bakımından kabul edilemez olan bu durum, aynı zamanda çatışma ihtimaline de işaret etmektedir. Çünkü özellikle ilköğretim kademesindeki çocukların kavgalarında, birbirinin eşyalarını izinsiz kullanmanın önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Öğrencilerin bu eksikliğinde, eğitim programı, öğretmen ile okul ve sınıf kültürünün de payı vardır. Bu durumda aileden getirilen özelliklerin de büyük payı unutulmamalıdır. Ancak bütün toplumlarda, bireylere olumlu ve istedik davranışlar kazandırma ve istenmeyen davranışları elimine etme adresi olarak okul gösterilmektedir. Okulun bu görevini yerine getirememesinin mazereti olamaz. Bunun için okuldaki tüm paydaşlara büyük sorumluluklar düşmektedir. Okulun, bu görevini yaparken çok önemli bir davranış oluşturma kurumu olan aile ile birlikte çalışması başarılı olabilmesi bakımından çok önemlidir.

4. madde dışında, öğretmenlerin, tablo 5’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 10,11 ve 12).

4.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğrencilerin Kendini Tanıma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
25	Öğrenciler kendisine karşı yapılan olumlu bir davranışın farkındadır.	2.00	0.89
26	Öğrenciler kendini yeterince tanıır ve özelliklerinin farkındadır.	2.88	1.03
27	Öğrenciler sınıf ortamında yapmış oldukları hatalarının farkındadır	2.47	0.98
28	Öğrenciler kendi haklarının farkındadırlar.	2.96	1.08
29	Öğrenciler kendi haklarını savunamamaktadırlar.	3.12	1.16

Günümüz eğitim anlayışında, öğrencinin giderek daha fazla merkeze yerleşmesiyle öğrencilerin kişisel özellikleri de daha fazla ön plana çıkmaya

başlamıştır. Bugünün eğitiminde temel amaç, öğrenciyi toplum lehine şekillendirmekten ziyade, onun doğuştan sahip olduğu donanım ve yeteneklerini açığa çıkarmak, geliştirmek ve bunları son haddeye kadar kullanmasında ona destek sağlamaktır. Bu süreçte en önemli konu, öğrencinin sahip olduğu potansiyelin farkına varmasıdır. Nitekim günümüzde öğrencilerin akademik başarılarında, kendini tanımanın kritik bir role sahip olduğu bilinmektedir. Kendi özelliklerinin farkında olan birey, kendine özgün çalışma stratejileri seçip uygulayabilir ki, akademik başarıda bu çok önemlidir.

Bireyin kendisini tanımasını öneli kılan diğer bir neden de, günümüz eğitim anlayışında çok önemsenen “öğrenmeyi öğrenme” becerisinin bu yolla kazanılmasıdır. Kendini tanıyarak, öğrenmeyi öğrenmiş bir birey, yaşam boyu karşılaşacağı yeni durumlarda bir öğretici veya okula ihtiyaç duymayacaktır. Araştırmanın yürütüldüğü örnekleme dahil öğrencilerin kendini tanıma yetilerine sahip olma durumlarını belirlemek için ankete eklenen maddelere yönelik öğretmen görüşleri tablo 6’da görülmektedir. Buna göre, “öğrenciler, kendilerini yeterince tanırlar ve özelliklerinin farkındadır” ($\bar{x}=2,88$) ile “öğrenciler kendi haklarının farkındadır” ($\bar{x}=2,96$) görüşlerinde “kararsız” kalmışlardır. Bu bulgular, öğretmenler, öğrencilerin kendilerini tanımadıklarını ve haklarının farkında olmadıklarını düşünmektedirler, şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, öğrencilerin iletişim ve akademik başarıları bakımından önemli bir eksikliktir. Bunun muhtemel bir çok nedeni olabilir. Bunlar arasında, eğitim sistemimizde merkezi bir yer alan öğretim programlarında, bireyi içsel süreçlerine ve kendisine yönlendiren hedef ve konuların olmaması ve kültürümüzün dışa dönük özellikleri sayılabilir. Burada kritik konu, öğrencilerin kendisini tanımasını sağlamada, her şeyden önce öğretmenlerin de bu konuda yetişmiş olmasıdır. Çünkü bireyin kendisini tanıması ile ilgili olarak sıklıkla vurgulanan metabilizasyon özelliğinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenin önemli bir rolü olduğu bilinmektedir (Senemoğlu, 2004).

Tablo 6’da yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşlerine göre, öğrenciler kendilerine yapılan olumlu davranışların da farkında değildirler ($\bar{x}=2,00$). Bu bulgu, öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve kendini tanımada çok önemli olan “farkındalık” düzeylerinin çok düşük olduğu biçiminde yorumlanabilir. Öğrencilerin farkındalık düzeylerinin düşük olmasında kültür kadar okul ve öğretmenlerin de

önemli sorumlulukları vardır. MEB'in, öğretim programları ve ders kitaplarını, bu özelliği kazandıracak şekilde gözden geçirmesinde yarar vardır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin sınıfta yapmış oldukları hataların farkında olmaları ($\bar{x}=2,47$) ve kendi haklarını savunamamaları ($\bar{x}=3,12$) konularında “kararsız” kalmışlardır. Bu bulgu, her iki özellik açısından da öğrencilerin yeterli donanıma sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu yetersizlikler, bireyin nitelikli yaşamı ve demokrasi açısından önemli sorunlardır. Çünkü bireyin hatasının farkında olması, bu hatayı gidermek için önemli bir başlangıç noktasıdır ki bu durum toplumsal yaşamda çatışma ve kutuplaşmanın panzehiri kabul edilebilir. Yine bireyin haklarını savunması, demokratik vatandaşlığın çok önemli bir göstergesi sayılmaktadır. Öğrencilere bu özelliklerin daha çok hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kazandırılması beklendiğinden, bu bulgulardan, araştırmanın yürütüldüğü okullarda bu iki dersin başarılı ve etkili olmadığı sonucu da çıkarılabilir.

Öğretmenlerin, Tablo 6'da yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında 29. madde hariç, değişkenlere göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 10, 11 ve 12).

Okutulan sınıf değişkenine göre, öğretmenlerin “Öğrenciler, kendi haklarını savunamamaktadırlar.” maddesine (Madde 29) ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark vardır [(F=2.918; p<.05), (EK-1, Tablo 12)]. Yapılan LSD testine göre bu fark, 15 öğrenci ve daha az sınıf mevcudunu okutan öğretmen grubu ($\bar{x}_a=3,53$) ile 36 öğrenci ve üzeri ($\bar{x}_d=2,36$) grupları okutan öğretmen grubu arasındadır. Yine 16-25 öğrenci mevcudu olan sınıfları okutan grup ($\bar{x}_b=3,33$) ile 36 öğrenci ve üzeri mevcuda sahip sınıfları okutan grup ($\bar{x}_d=2,36$) arasındadır. Buna göre, kalabalık sınıfları okutan öğretmenler, öğrencilerin, kendi haklarını savunması konusunda daha iyimserdirler. Bunun nedeni, sınıf mevcudu az olan sınıfları okutan öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanıması, kalabalık sınıfları okutan öğretmenlerin ise öğrencileri daha az tanımları olabilir.

4.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
16	Öğrenciler arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.	2.98	1.28
23	Öğrenciler arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.	3.42	1.00
21	Öğrenciler kavrama sıkıntısı çektikleri konularda arkadaşlarından/öğretmenlerinden yardım isteyebilir.	2.39	1.01
17	Öğrenciler, başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir.	3.18	1.03

Gelişen ve değişen sosyo-ekonomik koşullara paralel olarak, eğitim anlayışları da değişmektedir. Daha önce eğitimde, bireyin yaşadığı topluma uyum sağlaması ve bir mesleği icra edebilme yeteneğine sahip olması gelişmişlik için yeterli kabul edilirken, günümüzde bunlara ilave birçok beceri istenmektedir. Bunlardan birisi de, sorun çözme becerisidir. Bireyin sorun çözme becerisine sahip olması hem iletişim becerisi ve hem de akademik başarısı açısından önemli kabul edilmektedir. Hatta günümüzde çok bilinen ve kabul gören Gardner'e (2006) göre, sorun çözme, zekanın temel göstergelerinden birisidir. Sorun çözme, öğrenmenin düzeyini göstermesi bakımından da önemlidir. Çünkü öğrencinin okulda öğrendiklerini, karşılaştığı sorunları çözmeye kullandığını gösterir.

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenler, “öğrenciler, başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir” görüşünde “kararsız” ($\bar{x}=3,18$) kalmışlardır. Öğretmenlerin bu kararsızlıkları, konuyla ilgili bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanmıyor ise, öğrencilerin sorun çözme becerisine sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğretmenlerin, “öğrenciler, sıkıntı çektikleri konularda arkadaşları veya öğretmenlerinden yardım isteyebilir” maddesine “katılmamaları” ($\bar{x}=2,39$) da bu yorumu destekler niteliktedir. Oysa ki YİP'in temel dayanakları olan (MEB, 2005) yapılandırmacılık ve işbirlikli öğrenme yaklaşımlarında, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri çok önemsenmektedir. Öğrencilerin kendi başına

öğrendiklerini gösteren bu bulgu, araştırmanın yürütüldüğü sınıflarda öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimin zayıf olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Ancak öğretmenlerin, “öğrenciler, arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşmayı seçerek fedakarlıkta bulunmamaktadırlar” şeklindeki görüşte “kararsız” ($\bar{x}=2,98$) kalmış olmaları, bu konuda daha temkinli olmayı gerektirir. Buna göre, öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin zayıf olduğunu söylemek için daha derin ve geniş çalışmalara ihtiyaç vardır denilebilir. Burada kesin olan, öğretmenlerin söz konusu noktada kafalarının karışık olmasıdır. Öğretmenlerin bu konuda net görüşleri yeterli sürememeleri, öğrencileri yeterince tanınamamalarından veya konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “öğrenciler, arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler” görüşüne “katılmış” ($\bar{x}=3,42$) olmaları bunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, Tablo 7’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında kıdem değişkeni hariç, cinsiyet, mezun olunan eğitim kademesi ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 11 ve 12).

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.” maddesine (Madde 16) ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark vardır [(F=2.947; $p<.05$), (EK-1, Tablo 10)]. Yapılan Scheffe testine göre bu fark, 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile 16 Yıl ve üzeri ($\bar{x}_d=3,86$) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasındadır. Buna göre ilgili görüşü, kıdemli öğretmenler daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Bu bulgu, kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin uzlaşması konusunda daha karamsar oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.” şeklindeki maddeye (madde 23) yönelik görüşleri arasında da, kıdeme göre anlamlı fark vardır [(KWH=8.627.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 10)]. Yapılan MWU testi, bu farkın 6-10 ile 11-15 Yıl (MWU_{b-c}=101.500, $p=0.021$) ve 11-15 Yıl ile 16 Yıl ve üzeri (MWU_{c-d}=15.500, $p=0.010$) kıdem grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, ilgili

görüşü, en az 16 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($MR_d=6.21$), en fazla da 11-15 Yıl kıdeme sahip öğretmenler ($MR_c=34.75$) benimsenmiştir denilebilir.

4.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğrencilerin Hatlarla Başa Çıkabilme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
24	Öğrenciler yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir.	3.08	1.11
30	Öğrenciler utanılacak bir durumla karşı karşıya kalmaktan kaçınırlar.	2.38	1.03
18	Öğrenciler arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.	2.87	1.00

Hatalar, özellikle informal olarak gerçekleşen öğrenmede çok önemli bir yoldur. İyi organize edilebilirlerse hatalar, formal eğitimde de kalıcı öğrenmede çok önemli fonksiyonları olabilir. Ancak ülkemizde, hata konusu neredeyse pas geçilen konular arasındadır. Formal eğitim mekanları olan okullarda, öğrencilerden hata yapmamaları beklenir. Oysa insan tabiatı göz önüne alındığında, bunun gerçekçi bir beklenti olmadığı ve hatta bireyi yalan söyleme, iftira atma ve inkar etme gibi istenmeyen davranışlara sürükleyebileceği söylenebilir. Bu noktada doğru olan, hatalardan ders çıkarmak için öğrencilere rehberlik yapılmasıdır. Çünkü günlük yaşamda hata kaçınılmazsa, öğrencilere bunlarla başa çıkmada veya daha da önemlisi, bunları avantaja dönüştürmenin yollarını öğretmek gerekir.

Araştırmada öğrencilerin hataları nasıl algıladığı ve bunlarla nasıl başa çıktığını belirlemek için ankete dahil edilen maddelere yönelik öğretmen görüşleri tablo 8’de görülmektedir. Buna göre öğretmenler, “öğrenciler, yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir” görüşünde “kararsız” ($\bar{x}=3,08$) kalmışlardır. Bu bulgu, öğrencilerin hatalardan ders çıkarmadıkları biçiminde yorumlanabilir ki, bu durum iletişim açısından önemli bir eksikliklerdir. Ancak kültürümüzde, görüş veya fikir değişiminin fazlaca hoş karşılanmaması ve itiraf ile özünün genelde zaaf olarak algılandığı göz önüne alındığında, öğrencilerin hataları karşısında özür dilememesi

şaşırtıcı değildir. Resmi okul programı aksini söylese de, öğrencinin içinde yaşadığı kültürden etkilendiği bilinmektedir.

Öğretmenlerin, “öğrenciler, utanılacak bir durumla karşı karşıya gelmekten kaçınırlar” görüşüne “katılmamaları” ($\bar{x}=2,38$), adı geçen konuda öğrencilerin hassas olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Buna göre öğrenciler sıklıkla hata işlememektedirler denilebilir. Yukarıda sayılan sebeplerden dolayı bu durum, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri için şaşırtıcı değildir. Çünkü deneme-yanılma yoluyla öğrenmenin, bu yaşlarda sıklıkla başvurulmuş bir yol olduğu bilinmektedir. Bu noktada yapılması gereken, öğrenciye hata yaptığına verilecek tepkidir. Öğretmenler hata yapan öğrencilere doğru ve yönlendirici tepkiler veremezlerse, hatalardan öğrenmenin gerçekleşmesi de beklenemez.

Tablo 8’de yer alan öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin, arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramaması ($\bar{x}=2,87$), bu öğrencilerin hatalarla başa çıkmada yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın diğer bulguları dikkate alındığında, bu bulgu şaşırtıcı değildir. Çünkü kendisi hata yaptığına özür dilemeyen ve hata yapmaktan kaçınmayan öğrencilerin, başkalarının hatalarına karşı doğru davranışlar sergilemesini beklemek gerçekçi değildir.

Öğretmenlerin, Tablo 8’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında kıdem değişkeni hariç, cinsiyet, mezun olunan eğitim kademesi ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 11 ve 12).

Öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.” şeklindeki maddeye (madde 18) yönelik görüşleri arasında da, kıdeme göre anlamlı fark vardır [(KWH=9.769.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 10)]. Parametrik olmayan bu maddeye yönelik yapılan MWU testi, bu farkın 1-5 Yıl ile 6-10 Yıl kıdem grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, ilgili görüşü, 6-10 Yıl kıdeme sahip öğretmenler ($MR_b=50.71$), 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($MR_a=34.75$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Türkçe dersinin, öğrencilerin kişisel olarak gördükleri veya işittiklerini algılama ve kendilerini ifade edebilmelerinde bu denli önemli olması, araştırmada ortaya çıkan tablonun kabul edilemez olduğunu gösterdiği sonucuna varılmıştır.
2. Öğrencilerin Türkçe dersini yeterince sevmedikleri, bu derste dinlediklerini yeterince algılayamadıkları ve ders işleniş metoduna uyum sağlayamadıkları şeklindeki sonuçların nerelerden kaynaklandığı konusunda daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bu yetersizliklerinin olası sebepler arasında, yeni Türkçe dersi programı, öğretim metodu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yetersizlikleri, öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluk düzeyleri sayılabilir. Bu konudaki eksikliklerin belirlenip giderilmesinde, başta MEB, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilere de önemli sorumluluklar düşmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler, 5. sınıf öğrencilerinin gruba uyum becerilerine sahip olmadıklarını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki iyimser olmayan tavırları, grupla çalışma becerisinin kazandırılması açısından düşündürücüdür. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin muhtemel sebeplerinin ortaya çıkarılması için daha geniş çaplı araştırmaların yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

5.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin, araştırmaya konu olan örneklemdaki öğrencileri iletişim becerisi konusunda yetersiz gördükleri sonucuna varılmıştır. Bu durum iletişimin merkezi bir rol oynadığı 21. yüzyılda büyük bir eksiklik sayılmaktadır.
2. Öğrencilerin neden iletişim becerisine sahip olmadıkları veya okul ve öğretmenlerin bu beceriyi kazandırmada neden etkisiz kaldığı, üzerinde düşünülmesi gereken çok önemli bir sorun olduğu sonucuna varılmıştır. Çünkü iletişim becerisine sahip olmayan bireylerin nitelikli bir toplumsal yaşam sürdürmeleri çok zordur.

5.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin beğeni duygularını ifade edebilme ve iltifat edebilme becerileri yetersiz görüldüğü sonucuna varılmıştır.
2. Öğrencilerin, günlük yaşamda kritik öneme sahip olan, duygularını ifade edebilme ve karşısındakine iltifat edebilme becerilerinden yoksun oldukları sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade etmede öğretmenlerin kararsız kalması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaştırmıştır.
4. Öğrencilerin seçilen herhangi bir konu üzerinde konuşma yapabilme konusunda öğretmenlerin kararsız kaldığı, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaştırmıştır.

5.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini tanımadıklarını ve haklarının farkında olmadıklarını düşünmekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum,

öğrencilerin iletişim ve akademik başarısı bakımından önemli bir eksiklik olduğu sonucuna varılmıştır.

2. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve kendini tanımada çok önemli olan “farkındalık” düzeylerinin çok düşük olduğu sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin haklarının farkında olması ve kendi haklarını savunmaları konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır.

5.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Maddelerin sonucuna göre öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin zayıf olduğunu söylemek için daha derin ve geniş çalışmalara ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.. Burada kesin olan, öğretmenlerin söz konusu noktada kafalarının karışık olmasıdır. Öğretmenlerin bu konuda net görüşleri sürememeleri, öğrencileri yeterince tanımamalarından veya konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir.
2. Kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin uzlaşması konusunda daha karamsar oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin hatalardan ders çıkarmadıkları sonucuna ulaştırmaktadır. Bu durum iletişim açısından önemli bir eksikliktir. Ancak kültürümüzde, görüş veya fikir değişiminin fazlaca hoş karşılanmaması ve itiraf ile özünün genelde zaaf olarak algılandığı göz önüne alındığında, öğrencilerin hataları karşısında özür dilememesi şaşırtıcı değildir. Resmi okul programı aksini söylese de, öğrencinin içinde yaşadığı kültürden etkilendiği bilinmektedir gibi sonuçlara ulaştırmaktadır.

5. 2. Öneriler

1. Öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluk düzeylerindeki eksikliklerin giderilebilmesi için başta MEB olmak üzere okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilerin iletişim içerisinde birlikte çalışmaları gerekmektedir.
2. Öğretmenlerin öğrencilerinin algıladıklarını daha iyi yorumlaya bilmelerini sağlayabilmeleri için öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve iletişim becerilerini daha iyi kullanabilmelerinin önemli olduğunu göstermektedir.
3. İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersinde iletişim becerisini geliştirmek için daha etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir şeklinde öneriler sunulabilir.
4. Öğrencilerin toplumda daha nitelikli bir yere gelebilmeleri için iletişim becerisinin öğrencilere kesinlikle kazandırılması gerekmektedir.
5. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla daha uzun süre iletişim halinde olabilmeleri için öğretmenlerinde öğrencilerle iletişimini daha uzun sürdürmeleri gerekmektedir.
6. Başta MEB olmak üzere okul yönetimi ve öğretmenlerin öğrenciler üzerinde otorite kurarken kurdukları iletişime daha çok dikkat etmeleri gerekmektedir.
7. öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi, günümüz eğitiminde sıklıkla vurgulanan eleştirel düşünme becerisi bakımından da önemli bir eksiklik kabul edilebilir. Bu eksikliğin nereden kaynaklandığının belirlenmesi için daha geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.
8. Öğrencilerin bir toplumsal kurum olan okullarda esenliğin sağlanması bakımından özellikle empati becerilerinin kazandırılması konusunda daha kapsamlı araştırmalar yapılması gerekmektedir.
9. Öğrencilerin iletişim becerilerini kazanmasında ve geliştirilmesinde okul yönetimi, öğretmen ve ailelerin birlikte hareket etmesi önem arz etmektedir.
10. Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal çevreleri ve aile yapıları hakkında detaylı bilgi sahibi olması öğrenci ile olan iletişimi kolaylaştıracaktır. Öğrencilerin yaşadığı çevreler, aile yapıları, ailelerinin eğitim düzeyi sınıf içerisinde öğretmenler tarafından mutlaka dikkate alınmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin

algılama, kavrama ve kendini ifade edebilme kabiliyetleri doğrultusunda dersini işlemelidir.

11. Öğrencilerin iletişim kurabilme beceri düzeylerinin farklı olması nedeniyle etkinliklerin, her türlü çocuğun iletişime geçmesi sınıf içerisinde düşüncelerini aktarabilmesi için gereken ortalama zamana göre ayarlanarak metinlere yerleştirilmesi önem arz etmektedir.
12. Temaların işlenirken öğretmenlerin esnek davranmalarını sağlayan mekanizmalar geliştirilmelidir.
13. Sınıflar, programda öngörülen etkinlikleri yapmaya ve temel becerileri kazandırmaya olanak tanıyacak biçimde düzenlenmelidir.
14. Programın etkili biçimde uygulanmasını sağlayabilmek, sınıf içerisinde öğretmen öğrenci iletişimini kolaylaştırmak için sınıf mevcutları kalabalık olmamalıdır.
15. Öğrenciler konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, deneyim, izlenim ve duygularını anlatmaya yöneltilmelidir.
16. Türkçe dersi içerisinde iletişim becerilerinin geliştirilmesi için, ayrı ders saati ayrılabilir.
17. Öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirebilmeleri ve öğrencilerle iletişimi düzgün ve yerinde kullanabilmeleri konusunda eğitim almaları iletişim seminerlerine katılmaları sağlanmalıdır.
18. Öğrencilerin iletişim kurma konusunda kişisel ayrılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle toplum içerisinde kendini ifade edebilme konusunda yetersiz olan öğrencilere etkin önlemler alınmalıdır.
19. Türkçe öğretim programının başarılı bir biçimde uygulanabilmesi, temel becerilerin özellikle iletişim becerisinin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin uzmanlarca desteklenmeleri, kapsamlı hizmet içi eğitim seminerlerinden yararlanmaları sağlanmalıdır.
20. Farklı sosyo-ekonomik koşullarda Türkçe öğretim programının nasıl uygulanabileceği konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir.

21. Türkçe öğretim programı ve iletişim becerileri ile ilgili velilerin bilgilendirilmesi ve bu konuda desteklerinin sağlanması gerekir.
22. Okullar Türkçe öğretim programına uygun öğretim materyalleriyle desteklenmelidir. Ayrıca öğretmenler ders materyallerini nasıl oluşturabilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir.
23. Sınıf öğretmeni yetiştiren sınıf öğretmenliği bölümü lisans programındaki iletişim becerisi kazandırmada etkili olabilecek uygulamalı ders sayısı artırılabilir.
24. Türkçe ders kitapları Türkçe öğretim programı ile uygunluk bakımından yeniden gözden geçirilmeli, Türkçe ders kitaplarında saptanan olumsuzluk ve eksiklikler giderilmelidir.
25. Türkçe ders kitapları için seçilecek okuma parçalarının öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri, ilgileri ile uyumlu ve uygun uzunlukta olmasına ve öğrencileri daha çok iletişim kurmaya sevk etmesine dikkat edilmelidir.
26. Türkçe öğretim programındaki kazanımlar, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak yeniden gözden geçirilebilir.
27. Temel üst beceriler konusunda, sadece öğretmenler değil, okul yöneticileri de bilgilendirilmelidir. Kişinin eğitimi ve gelişmesi ile ilgili bu becerilerin geliştirilmesi için bütün okul mensubu gerektiğinde iş birliği içinde çalışmalıdır.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2003). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2007). Etkili Öğrenme Ve Öğretme. (5. Baskı). İzmir: Biliş Özel Eğitim Danışmanlık Yay.
- AKYOL, H. (2005). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara. Pegem Yay.
- AKYOL, H. (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara. Kök Yay.
- CEMİLOĞLU, M. (2001), İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, İstanbul, Alfa Yay.
- COŞKUN, E. (2005). İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmen Ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5 (2), 421–476.
- CÜCELOĞLU, D. (2005). İletişim Donanımları Keşkesiz Bir Yasam İçin İletişim. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇOLAKOĞLU, G. (1998). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Mevcut Program Tasarımları Hakkındaki Görüş Ve Önerileri, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİREL, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- DEMİREL, Ö. (2002). Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2003). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2004). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara. Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2005). Eğitim Sözlüğü. Ankara. Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. Ve Şahinel, M. (2006). Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara. PegemA Yay.
- DENİZ, M. E. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı Karar Verme Stilleri Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. Eğitim Araştırmaları, 15, 23–35.
- DÖKMEN, Ü. (2004). İletişim Çatışmaları Ve Empati. İstanbul: Sistem Yay.
- ELVAN, Z. (2007), Türkçe (1-5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- EPÇAÇAN, C., ERZEN, M. (2008), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 1 / 4, 2008
- ERDEM, A. R. (2005). Etkili Ve Verimli –Nitelikli- Eğitim.: Anı Yay. Ankara.

- ERDEM, E. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme. Eğitimde Yeni Yönelimler. (Edt. Özcan Demirel). 119-132, Pegem Yay. Ankara.
- ERDEN, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Alkım Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, A. (1998). Öğretim Teknolojisi- İletişim. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, A. Ve Birol, C. (2000). Eğitimde iletişim. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, M.(2008). Türk Dil Bilgisi. İstanbul.
- ERTÜRK, S.(1993). Eğitimde Program Geliştirme. Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- GÜNEŞ, F. (2004). "İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar". Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. MEB. (2006b). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı. İzmir: Zambak Yayıncılık 54- 55.
- GÜNEŞ F. Ve AKYOL H. (2005), İlköğretim Türkçe Öğretim Programı Ve Kılavuzu, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- KAN, A. Ü. (2006), Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARAKUŞ, İ. (2002), Türkçe Türk Dili Edebiyatı Öğretimi, Ankara. Anıt tepe Yay.
- KARASAR, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtımçılık.
- KAVCAR, C. Ve Diğerleri (2004), Türkçe Öğretimi, Ankara, Engin Yay.
- KILIÇ, Y. (2008), Yeni İlköğretim Programında İlköğretim Birinci Kademe 3. Sınıflarında Türkçe Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KIRKILIÇ, A. ve AKYOL, H. (2007). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yay.
- KÜÇÜKAHMET, L. (1992). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi.
- KÜLAHÇI, Ş.G.(1995). Program Değerlendirmesi. Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi. Özışık Matbaacılık, Ankara.
- KOÇ, G. ve DEMIREL, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 174-180.
- ODABAŞI, N. (2007), Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 4. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinliklerinin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- KIRBAŞ, A.(2006), İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MOORE, K., D. Öğretim Becerileri (Çev. KAYA Nizamettin) İstanbul.
- ÖZATALAY, H. (2007), İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temele Becerilerin Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması, Yayımlanmış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZDEN, Y. (2003). Öğrenme Ve Öğretme. Ankara: Pegem Yay.
- ÖZSOY, O. (2003). Etkin Eğitim. İstanbul: Hayat Yay.
- SABAN, A. (2000). Öğrenme öğretme süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SELÇUK, Z., GÜNER, N. (2004). Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları. Ankara: Pegem Yay.
- SEMERÇİ, N. (1999). Öğretmenin Görevi: düşünmeyi geliştirmek. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (9) 1, 209–216.
- SEVER, S. (2004). Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yay.
- SUNGUR, N. (1997). Yaratıcı düşünce. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- TAZEBAY, A., ÇELENK, S., TERTEMİZ, N. & KALAYCI, N. (2000). İlköğretim Programları Ve Gelişmeler. Ankara: Nobel Yayınları.
- TAŞPINAR, M. (2005). Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- TEZCAN, M. (1997). Eğitim sosyolojisi. Anı Yay. Ankara
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi, (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara, 2004
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi, Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), 2005, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, ANKARA
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı (2005)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı (2005)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkçe, Öğretim Programı Kılavuzu (Taslak) (1–5. Sınıflar, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2004
- ÜNALAN, Ş. (2001), Türkçe Öğretimi, Ankara, Nobel Yay.
- VARIŞ, F.(1988). Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi

- YEŞİLYAPRAK, B. (2003). Eğitimde Rehberli Hizmetleri: Gelişimsel Yaklaşım. Ankara: Nobel Yayınevi.
- YILDIZ, C. (2003). Ana Dil Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar Ve Türkçe Öğretimi. Ankara. PegemA Yay.
- YURDAKUL, B. DEMİREL, Ö. (2005). Yapılandırmacılık. Eğitimde yeni yönelimler. Ankara: Pegem Yay.
- YÜKSEL, A. (2004). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,
- KÖKSAL M. S. (2006), Kavram Öğretimi ve Çoklu Zeka Teorisi, Kastamonu Eğitim Dergisi No:2 Cilt: 14, Kastamonu.

EKLER

EK-1 Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Tablo 9: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Mad No	Kadın (a) (N=30)		Erkek(b) (N=70)		Toplam (N=100)		“t” testi		Homojenlik Testi	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	t	P	Levene (F)	P
1	2.00	0.59	2.10	0.84	2.07	0.77	-0.594	0.554	4.073*	0.046
2	2.10	0.97	1.90	0.87	1.97	0.90	1.185	0.239	0.887	0.349
3	2.60	0.86	2.35	0.96	2.43	0.93	1.193	0.236	0.085	0.771
4	3.00	0.90	2.57	1.18	2.70	1.12	1.766	0.080	5.813*	0.018
5	2.80	0.92	2.85	1.10	2.84	1.05	-0.248	0.805	2.312	0.132
6	3.13	0.90	3.24	1.16	3.21	1.08	-0.461	0.646	6.265*	0.014
7	2.33	0.80	2.54	0.97	2.48	0.92	-1.037	0.302	3.819	0.054
8	2.80	0.92	2.77	1.20	2.78	1.12	0.116	0.908	6.118*	0.015
9	2.50	0.86	2.58	1.02	2.56	0.97	-0.400	0.690	3.209	0.076
10	3.10	1.21	2.94	1.10	3.00	1.13	0.634	0.528	0.591	0.444
11	2.56	0.97	2.60	1.09	2.59	1.05	-0.144	0.886	0.556	0.458
12	3.03	0.88	2.84	1.09	2.90	1.03	0.838	0.404	3.365	0.070
13	2.23	0.85	2.40	1.05	2.35	1.00	-0.763	0.447	3.174	0.078
14	2.96	1.09	3.07	1.18	3.04	1.15	-0.414	0.680	0.421	0.518
15	2.16	0.94	2.12	1.07	2.14	1.03	0.168	0.867	1.333	0.251
16	3.00	1.20	2.97	1.32	2.98	1.28	0.101	0.920	2.484	0.118
17	3.36	0.88	3.10	1.09	3.18	1.03	1.179	0.241	0.708	0.402
18	2.96	0.85	2.82	1.04	2.87	1.00	0.636	0.526	4.320*	0.040
19	2.30	0.91	2.97	2.72	2.77	2.35	-1.313	0.192	1.164	0.283
20	3.23	1.04	3.31	1.07	3.29	1.05	-0.349	0.728	0.034	0.854
21	2.16	0.91	2.48	1.04	2.39	1.01	-1.450	0.150	3.909	0.051
22	3.76	0.89	3.37	1.26	3.49	1.17	1.551	0.124	11.900*	0.001
23	3.60	0.96	3.34	1.01	3.42	1.00	1.173	0.244	0.327	0.569
24	3.30	0.95	2.98	1.17	3.08	1.11	1.295	0.198	3.125	0.080
25	1.86	0.73	2.05	0.96	2.00	0.89	-0.971	0.334	0.347	0.557
26	3.06	0.90	2.80	1.08	2.88	1.03	1.180	0.241	3.861	0.052
27	2.43	0.85	2.48	1.04	2.47	0.98	-0.241	0.810	2.365	0.127
28	2.93	0.94	2.97	1.14	2.96	1.08	-0.161	0.873	1.922	0.169
29	3.20	1.03	3.08	1.22	3.12	1.16	0.447	0.656	3.632	0.060
30	2.30	0.87	2.41	1.09	2.38	1.03	-0.505	0.614	1.658	0.201

df=98

Tablo 9 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	MWU Değeri	p	
1	1018.500	0.776	-
4	783.000*	0.037	a-b
6	960.000	0.046	-
8	1021.000	0.819	-
18	965.500	0.502	-
22	884.500	0.188	-

Tablo 10: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Mad	1-5 Yıl (a) (N=53)		6-10 Yıl (b) (N=26)		11-15 Yıl (c) (N=14)		16Yıl - üstü (d) (N=7)		Toplam (N=100)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	Levene	P	F	P	
1	2.02	0.82	2.15	0.67	2.00	0.68	2.29	0.95	2.07	0.77	0.396	0.756	0.396	0.756	
2	1.98	0.95	2.27	0.83	1.57	0.85	1.57	0.53	1.97	0.90	0.122	0.947	2.412	0.072	
3	2.53	0.87	2.31	0.97	2.57	1.16	1.86	0.69	2.43	0.93	0.828	0.481	1.341	0.266	
4	2.87	1.12	2.50	1.03	2.57	1.09	2.43	1.51	2.70	1.12	0.480	0.697	0.863	0.463	
5	2.81	1.06	2.73	1.08	2.79	1.05	3.57	0.79	2.84	1.051	1.318	0.273	1.258	0.293	
6	3.13	1.11	3.34	1.09	3.00	1.11	3.71	0.76	3.21	1.09	2.889*	0.039	0.903	0.442	
7	2.51	1.03	2.46	0.71	2.57	1.02	2.14	0.69	2.48	0.93	1.894	0.136	0.369	0.776	
8	2.75	1.09	2.84	1.19	2.57	1.22	3.14	1.07	2.78	1.12	0.230	0.875	0.435	0.728	
9	2.62	0.99	2.58	0.76	2.57	1.34	2.00	0.82	2.56	0.98	2.734*	0.048	0.837	0.477	
10	2.85	0.12	3.23	1.10	3.00	1.30	3.14	1.07	2.99	1.07	0.382	0.766	0.702	0.553	
11	2.55	1.07	2.73	0.96	2.36	1.01	2.86	1.46	2.59	1.08	1.374	0.255	0.553	0.648	
12	3.06	1.08	2.88	0.76	2.71	1.20	2.14	1.07	2.90	1.04	2.368	0.076	1.835	0.146	
13	2.47	1.04	2.35	0.75	2.00	0.96	2.14	1.46	2.35	0.99	2.054	0.111	0.934	0.427	
14	3.00	1.07	3.23	1.21	2.43	1.16	3.86	1.07	3.04	1.15	0.605	0.613	2.895*	0.039	b-c, c-d (LSD)
15	2.21	1.04	2.04	0.87	2.00	1.04	2.29	1.60	2.14	1.03	2.246	0.088	0.284	0.837	
16	3.00	1.24	2.92	1.38	2.43	1.09	4.14	1.07	2.98	1.29	2.139	0.100	2.947*	0.037	c-d (Scheffe)
17	3.23	1.01	3.12	0.99	3.36	1.15	2.71	1.25	3.18	1.04	0.242	0.867	0.667	0.574	
18	2.66	0.83	3.35	0.89	3.00	1.30	2.43	1.27	2.87	0.99	4.346*	0.006	3.593*	0.016	
19	2.49	0.99	2.56	0.95	2.71	1.07	3.71	0.89	2.77	0.87	17.83*	0.000	4.372*	0.006	
20	3.42	1.00	3.15	1.16	3.00	1.04	3.43	1.13	3.29	1.06	0.506	0.679	0.777	0.509	
21	2.28	0.94	2.38	0.89	2.85	1.29	2.28	1.25	2.39	1.01	2.318	0.080	1.220	0.307	
22	3.28	1.27	3.88	0.95	3.57	1.09	3.42	1.13	3.49	1.18	3.042*	0.033	1.578	0.200	
23	3.43	1.08	3.27	0.87	4.00	0.97	2.71	0.95	3.42	1.00	3.935*	0.010	3.074*	0.031	
24	3.09	1.07	3.31	1.09	2.93	1.21	2.43	1.27	3.08	1.12	0.329	0.805	1.254	0.295	
25	2.06	0.97	2.08	0.93	1.79	0.69	1.71	0.49	2.00	0.89	0.962	0.414	0.627	0.599	
26	3.00	1.10	2.92	0.79	2.64	1.21	2.28	0.76	2.88	1.04	2.576	0.058	1.271	0.289	
27	2.51	0.99	2.54	0.95	2.36	1.22	2.15	0.69	2.47	0.99	1.720	0.168	0.378	0.769	
28	2.85	1.08	3.12	1.03	3.28	1.06	2.57	1.27	2.96	1.08	0.186	0.905	1.092	0.356	
29	3.19	1.11	3.00	1.26	3.21	1.37	2.86	0.90	3.12	1.17	2.262	0.086	0.296	0.828	
30	2.40	1.00	2.46	1.06	2.00	1.04	2.71	1.11	2.38	1.03	0.164	0.920	0.933	0.428	

df=96

Tablo 10 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
6	2.851	0,415	-	-	-
9	2.743	0,433	-	-	-
18	9.769*	0.021	410.500*	0.002	a-b
19	1.734	0.629	-	-	-
22	4.012	0.260	-	-	-
23	8.627*	0.035	101.500*	0.021	b-c
			15.500*	0.010	c-d

Tablo 11: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Mad No	Lisans Tamamlama (a) (N=8)		Lisans(b) (N=92)		Toplam (N=100)		“t” testi		Homojenlik Testi	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	t	P	Levene (F)	P
1	2.25	1.03	2.05	0.74	2.07	0.77	0.689	0.493	3.031	0.085
2	1.75	0.46	1.98	0.93	1.97	0.90	-0.716	0.476	0.483	0.489
3	2.00	0.53	2.47	0.95	2.43	0.93	1.193	0.236	6.810*	0.010
4	2.37	1.19	2.73	1.12	2.70	1.12	-0.852	0.396	0.022	0.883
5	3.13	1.24	3.21	1.09	2.84	1.05	0.798	0.427	0.975	0.326
6	3.25	1.03	3.20	1.09	3.21	1.08	0.108	0.914	0.095	0.758
7	1.75	0.46	2.54	0.93	2.48	0.92	-2.38*	0.019	4.581*	0.035
8	3.62	0.74	2.71	1.12	2.78	1.12	2.262*	0.026	5.124*	0.026
9	2.50	1.19	2.56	0.96	2.56	0.97	-0.180	0.857	0.111	0.740
10	3.00	1.07	2.99	1.14	3.00	1.13	0.026	0.979	0.135	0.714
11	2.87	1.35	2.56	1.03	2.59	1.05	0.795	0.428	1.625	0.205
12	2.75	1.04	2.91	1.04	2.90	1.03	-0.424	0.673	0.105	0.747
13	2.00	0.53	2.38	1.03	2.35	1.00	-1.034	0.304	5.991*	0.016
14	3.37	1.19	3.01	1.15	3.04	1.15	0.855	0.395	0.100	0.922

15	2.00	0.53	2.15	1.07	2.14	1.03	-0.397	0.692	2.880	0.093
16	3.38	1.51	2.94	1.27	2.98	1.28	0.904	0.368	0.540	0.464
17	3.25	1.16	3.17	1.03	3.18	1.03	0.198	0.844	0.118	0.732
18	2.75	1.16	2.88	0.98	2.87	1.00	-0.355	0.723	0.703	0.404
19	4.88	0.77	2.58	0.97	2.77	2.35	2.723*	0.008	14.283*	0.000
20	3.87	0.64	3.24	1.07	3.29	1.05	1.646	0.103	8.344*	0.005
21	2.37	0.92	2.39	1.02	2.39	1.01	-0.043	0.965	0.427	0.515
22	3.87	0.64	3.45	1.21	3.49	1.17	0.965	0.337	7.758*	0.006
23	3.75	1.28	3.39	0.98	3.42	1.00	0.966	0.336	1.371	0.245
24	2.50	1.06	3.13	1.11	3.08	1.11	-1.543	0.126	0.440	0.509
25	2.00	0.93	2.00	0.91	2.00	0.89	-1.595	0.147	0.027	0.870
26	2.62	1.06	2.90	1.03	2.88	1.03	-0.723	0.471	0.600	0.937
27	2.62	1.06	2.45	0.99	2.47	0.98	0.460	0.646	0.078	0.780
28	3.38	1.06	2.92	1.08	2.96	1.08	1.133	0.260	0.612	0.436
29	2.75	0.88	3.15	1.18	3.12	1.16	-0.935	0.352	4.280*	0.041
30	2.37	0.52	2.38	1.07	2.38	1.03	0.114	0.989	3.105	0.081

df=98

Tablo 11 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	MWU Değeri	p	
3	270.500	0.174	-
7	188.000*	0.011	a-b
8	197.000*	0.022	a-b
13	310.500	0.408	-
19	330.000	0.594	-
22	316.500	0.489	-
29	300.000	0.359	-

Tablo 12: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcudu değişkenine Göre Dağılımı

Mad	15 ve daha az (a) (N=15)		16-15 öğrenci (b) (N=43)		26-35 öğrenci (c) (N=34)		36 ve üstü (d) (N=8)		Toplam (N=100)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	Levene	P	F	P	
1	1.87	0.35	1.95	0.69	2.26	0.83	2.25	1.28	2.07	0.77	4.948*	0.003	1.579	0.199	-----
2	2.20	1.01	1.88	0.76	2.00	0.92	1.88	1.36	1.97	0.90	1.821	0.148	0.488	0.691	-----
3	2.20	0.94	2.39	0.84	2.58	0.95	2.37	1.30	2.43	0.93	0.955	0.417	0.649	0.585	-----
4	2.60	1.12	2.62	1.11	2.91	1.11	2.37	1.30	2.70	1.12	0.135	0.939	0.718	0.544	-----
5	2.80	1.08	3.09	1.04	2.59	0.89	2.63	1.50	2.84	1.051	3.218*	0.026	1.629	0.188	-----
6	3.13	0.12	3.39	1.07	3.06	0.98	3.00	1.51	3.21	1.09	1.537	0.210	0.757	0.521	-----
7	2.27	0.70	2.37	0.95	2.67	0.87	2.62	1.30	2.48	0.93	1.506	0.218	1.036	0.380	-----
8	2.67	1.05	2.90	1.19	2.61	0.98	3.00	1.51	2.78	1.12	1.455	0.232	0.564	0.640	-----
9	2.60	0.91	2.51	0.93	2.55	0.96	2.75	1.48	2.56	0.98	2.009	0.118	0.140	0.936	-----
10	3.06	1.09	2.98	1.16	2.97	1.08	3.00	1.41	2.99	1.07	0.748	0.526	0.280	0.994	-----
11	2.80	0.86	2.48	1.05	2.58	1.04	2.75	1.48	2.59	1.08	1.042	0.378	0.385	0.764	-----
12	3.13	1.06	2.83	0.97	2.82	0.96	3.12	1.64	2.90	1.04	2.931*	0.037	0.483	0.695	-----
13	2.66	0.97	2.18	0.90	2.35	0.88	2.62	1.76	2.35	0.99	5.538*	0.002	1.094	0.355	-----
14	2.73	0.96	3.13	1.22	2.91	1.05	3.62	1.40	3.04	1.15	0.655	0.582	1.296	0.280	-----
15	1.86	0.74	2.21	1.08	2.09	0.93	2.50	1.60	2.14	1.03	3.330*	0.023	0.758	0.520	-----
16	2.53	1.12	3.09	1.30	2.94	1.12	3.37	1.99	2.98	1.29	4.467*	0.006	0.974	0.409	-----
17	3.33	0.97	3.11	0.98	3.32	0.97	2.62	1.59	3.18	1.04	3.095*	0.031	1.146	0.335	-----
18	2.93	0.96	3.00	0.92	2.76	0.98	2.50	1.41	2.87	0.99	2.764*	0.046	0.761	0.519	-----
19	2.53	0.74	2.86	0.44	2.73	0.96	2.87	1.24	2.77	0.87	0.909	0.440	0.077	0.972	-----
20	3.13	0.99	3.67	0.94	3.06	0.91	2.50	1.60	3.29	1.06	4.079*	0.009	4.462*	0.006	-----
21	2.60	1.05	2.25	0.95	2.29	0.87	3.12	0.55	2.39	1.01	3.466*	0.019	2.029	0.115	-----
22	3.46	1.04	3.65	1.13	3.32	1.12	3.37	1.18	3.49	1.18	1.820	0.149	0.516	0.672	-----
23	3.40	0.82	3.30	1.08	3.47	0.89	3.87	1.35	3.42	1.00	2.230	0.090	0.765	0.516	-----
24	2.73	1.09	3.32	1.01	3.08	1.11	2.37	1.40	3.08	1.12	1.032	0.382	2.331	0.079	-----
25	2.13	0.91	1.88	0.85	2.06	0.88	2.12	1.02	2.00	0.89	0.411	0.745	0.442	0.723	-----
26	2.80	1.20	2.83	1.02	3.06	0.88	2.50	1.41	2.88	1.04	1.660	0.181	0.743	0.529	-----
27	2.80	1.01	2.51	0.98	2.35	0.88	2.12	1.35	2.47	0.99	2.691	0.051	1.067	0.367	-----
28	2.73	1.16	2.74	1.02	3.23	0.92	3.37	1.59	2.96	1.08	2.744*	0.047	1.973	0.123	-----
29	3.53	1.12	3.32	1.12	2.85	1.07	2.37	1.40	3.12	1.17	0.204	0.893	2.918*	0.038	-----
30	2.46	1.12	2.37	1.00	2.23	0.85	2.87	1.64	2.38	1.03	3.998*	0.010	0.868	0.461	-----

df=96

Tablo 12 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
5	4.755	0.191	----	----	----
12	1.241	0.743	----	----	----
13	3.437	0.329	----	----	----
15	1.099	0,777	----	----	----
16	2.838	0,417	----	----	----
17	2.192	0533	----	----	----
18	1.742	0.628	----	----	----
20	10.193*	0.017	43.000	0.241	-
21	3.785	0.286	----	-----	----

Tablo 13 : Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Akademik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{X}	S
1	Öğrenciler, Türkçe dersini severek dinler.	2.07	0.77
2	Öğrenciler, beğeni duygularını çevresindekilere jest ve mimikleri ile belli eder.	1.97	0.90
3	Öğrenciler, beğeni duygularını bulunduğu ortamda sözlü olarak ifade edebilir ve iltifatta bulunabilir.	2.43	0.93
4	Öğrenciler karşındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir.	2.70	1.12
5	Öğrenciler, karşındakilere beslediği olumlu duyguları ifade edememektedirler.	2.84	1.05
6	Öğrenciler rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edememektedirler.	3.21	1.08
7	Öğrenciler Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.	2.48	0.92
8	Öğrenciler algıladıklarını yorumlayamamaktadır.	2.78	1.12
9	Öğrenciler ders işleniş metotlarına uyum sağlayabilir.	2.56	0.97
10	Öğrenciler sınıf içerisinde kendi aralarında çalışma gruplarına ayırlanamamaktadırlar.	3.00	1.13
11	Öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir.	2.59	1.05
12	Öğrenciler gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir.	2.90	1.03
13	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir.	2.35	1.00
14	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürememektedir.	3.04	1.15
15	Öğrenciler kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar.	2.14	1.03
16	Öğrenciler arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.	2.98	1.28
17	Öğrenciler başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir.	3.18	1.03
18	Öğrenciler arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.	2.87	1.00
19	Öğrenciler sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir.	2.77	2.35
20	Öğrenciler farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememektedir.	3.29	1.05
21	Öğrenciler kavrama sıkıntısı çektikleri konularda arkadaşlarından/öğretmenlerinden yardım isteyebilir.	2.39	1.01
22	Başkalarının eşyalarını kullanabilmek için onlardan izin istememektedirler.	3.49	1.17
23	Öğrenciler arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.	3.42	1.00
24	Öğrenciler yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir.	3.08	1.11
25	Öğrenciler kendisine karşı varılan olumlu bir davranışın farkındadır	2.00	0.89
26	Öğrenciler kendini yeterince tanıır ve özelliklerinin farkındadır.	2.88	1.03
27	Öğrenciler sınıf ortamında yapmış oldukları hatalarının farkındadır	2.47	0.98
28	Öğrenciler kendi haklarının farkındadırlar.	2.96	1.08
29	Öğrenciler kendi haklarını savunamamaktadırlar.	3.12	1.16
30	Öğrenciler utanılabilecek bir durumla karşı karşıya kalmaktan kaçınırlar.	2.38	1.03

ÖZGEÇMİŞ

Arif YILDIRIM, 1987 yılında Isparta'nın Şarkıkaraağaç ilçesinde dünyaya geldi. İlkokulu doğduğu ilçeye bağlı Çiçekpınar Kasabasında Şehit Hüseyin Şeker İlköğretim Okulu'nda tamamladı. 2004 yılında Şarkıkaraağaç Lisesi'nden mezun oldu. 2008 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2008'de Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında Sınıf Öğretmenliği Alanında yüksek lisans öğrenimine başladı. Şuan Elazığ ilinde yaşamaktadır.

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE
İLETİŞİM BECERİLERİNİ KULLANMAYA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(ŞIRNAK İL ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

HAZIRLAYAN

Arif YILDIRIM

ELAZIĞ-2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
TÜRKÇE DERSİNDE İLETİŞİM BECERİLERİNİ
KULLANMAYA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(ŞIRNAK İL ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

HAZIRLAYAN

Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

Arif YILDIRIM

Jürimiz, tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1.

2.

3.

4.

5.

F. Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../201... tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doc.Dr. Zafer ÇAKMAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanmaya Yönelik Öğretmen Görüşleri

Arif YILDIRIM

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

ELAZIĞ – 2011, Sayfa: XIII+107

Bu araştırmada ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanmaya yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanının da yeni sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin yeniden ele alınıp düzenlenmesi, çağdaş öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarının ön plana çıkması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Program geliştirme çalışmaları kapsamında öğrenenin pasif, öğreticinin aktif olduğu yaklaşımlar yerine; öğrenenin merkezde öğreticinin ise ortam düzenleyici, yönlendirici roller üstlendiği yaklaşımlar ele alınmıştır. Dolayısıyla yapılandırmacı sistemde becerilerin öğrenciler tarafından kazanılması önemlidir. Bu yüzden dersler işlenirken kazanımlarda becerilerin dikkate alınması gerekmektedir.

Türkçe programında; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma, görsel sunu ile ilgili temel becerilerin yanı sıra metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eşleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirme hedeflenmektedir.

Sosyal bir varlık olan insan toplu olarak yaşar ve çeşitli nedenlerle birbirleriyle sözlü yada sözsüz ilişkiler içinde bulunur, amaçları doğrultusunda birbirleriyle iletişim kurarlar. Bu nedenden dolayı iletişim; bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. Her ne olursa olsun insanlar arasındaki bu iletişim engellenemez. Toplum içerisinde iletişim ilköğretim çağında başlar.

Bu çalışmada ğrencilerinin Türkçe derslerinde iletişim becerilerini hangi düzeyde kullanabildikleri ğretmen görüşlerine göre incelenmiştir.

Araştırmada ğretmenlerin; ğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini etkili kullanamadıkları bulgusu üzerinde hem fikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile elde edilmiştir. Bu anket sorularının güvenirliği ve geçerliliği uzman kanısı ile sağlanmıştır. Bu alışmada SPSS 16 paket programı kullanılmıştır. Yapılan analizlerde t testi, anova frekans, yzdelik, posthoc LSD testi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, İletişim Becerisi, Türkçe Dersi

ABSTRACT**Master Thesis****Teachers' Opinions On 5th Class Students' Using Communication Skills In Turkish Class****Arif YILDIRIM****The University Of Firat****The Institute Of Education Science****The Department Of Primary****The Department Of Primary Education****ELAZIĞ – 2011, Page: XIII+107**

The aim of this study is to evaluate teachers' views about 5th grade primary school students' use of communication skills in Turkish classes.

Today, as seen in other fields, advances and developments have made the field of education reconsider and arrange needed information and skills; highlight and improve teaching programmes based on contemporary learning theories. Within the framework of these programme developments, instead of passive learner and active teacher approaches, learner centered approaches in which the teacher arranges the learning environment and is just an operator have been taken into consideration. Therefore, students' acquisition of the skills is important in constructivist system and in objectives, obtained skills are taken into account during lessons.

Turkish programmes aim to improve inter-textual thinking, comprehension, sorting, classifying, querying, networking, matching, analysis-synthesis and evaluation of mental skills as well as basic skills like listening, speaking, reading, writing, visual reading and visual presentations.

As social beings, people need to live together and are verbally or nonverbally in relationships for various reasons and communicate with each other in accordance with their purposes. Therefore, communication can be defined as producing knowledge, transferring and giving meaning to it. This communication between people cannot be prevented in any case. Communication in the society begins at primary school level.

In this study, students' using their communication skills in Turkish lessons to what extent was examined according to teachers' opinions.

In this study, it was attained that teachers agree with the indication of students' not using the communication skills in Turkish classes effectively.

In this study, data were obtained through a questionnaire developed by the researcher. The reliability and validity of these survey questions have been proven by an expert. SPSS 16 programme have been used for this study. T-test, anova frequency, percentage, posthoc LCD tests have been used in the analysis.

Keywords: Communication, Communication Skills, Turkish Classes

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLO LİSTESİ	X
ŞEKİL LİSTESİ	XI
KISALTMALAR	XII
ÖNSÖZ	XIII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN	7
2.1. Kavramlar	7
2.2. Türkçe Öğretim Programı	9
2.2.1. Türkçe (1-5) Öğretim Programı	9
2.2.2. Programın Tarihsel Gelişimi	11
2.2.3. Programın Vizyonu	16
2.2.4. Programın Temel Yaklaşımı	17
2.2.5. Programın Özellikleri	18
2.3. Türkçe Öğretiminde Programın Yapısı	20
2.3.1. Genel Amaçlar	20
2.3.2. Temel Beceriler	21

2.3.2.1. Türkçeyi Doğru Ve Etkili Kullanma Becerisi.....	23
2.3.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi.....	24
2.3.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi.....	26
2.3.2.4. İletişim Becerisi.....	27
2.3.2.5. Problem Çözme Becerisi.....	39
2.3.2.6. Araştırma Becerisi.....	41
2.3.2.7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi.....	44
2.3.2.8. Girişimcilik Becerisi.....	45
2.3.2.9. Karar Verme Becerisi.....	46
2.3.2.10. Metinler Arası Okuma Becerisi.....	48
2.3.2.11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi.....	49
2.3.3. Öğrenme Alanları.....	50
2.3.3.1. Dinleme.....	52
2.3.3.2. Konuşma.....	53
2.3.3.3. Okuma.....	54
2.3.3.4. Yazma.....	55
2.3.3.5. Görsel Okuma Ve Görsel Sunu.....	56
2.3.4. Kazanımlar.....	57
2.3.5. Öğrenme-Öğretme Süreci.....	57
2.3.6. İlk Okuma-Yazma Öğretimi.....	58
2.3.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	58
2.3.6.2. Bitişik Eğik Yazının Özellikleri.....	59
2.3.7. Etkinlikler.....	59
2.3.8. Temalar.....	59
2.3.9. Ölçme ve Değerlendirme.....	60
2.3.10. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem Teknikler.....	60
2.3.10.1. Çözümleme ve Bireşim.....	61
2.3.10.2. Tümevarım - Tümdengelim.....	62
2.3.10.3. Soru-Cevap Yöntemi.....	63
2.3.10.4. Dramatizasyon Yöntemi.....	64
2.3.10.5. Keşfettirme Yöntemi.....	64
2.3.10.6. Anlatma Yöntemi.....	65

2.3.11. Türkçe Öğretim Programındaki Yenilikler	65
2.3.12. Uygulanan Türkçe Programı ile Yeni Türkçe Programı'nın Karşılaştırılması (1–5. Sınıflar)	67
2.3.12.1. Mevcut Program	68
2.3.12.2. Yeni Programda Getirilen Yenilikler	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	71
3.1. Araştırmanın Modeli	71
3.2. Evren Örneklem	71
2. 2 Veri Toplama Araçları	72
2.3 Verilerin Analizi	73

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLARI	74
4.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	74
4.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algıların Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	74
4.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	76
4.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	77
4.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	79
4.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	82
4.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	85
4.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	87

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER	89
5.1. Sonuçlar.....	89
5.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	89
5.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	89
5.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	90
5.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	91
5.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	91
5. 2. Öneriler	92
KAYNAKLAR	95
EKLER.....	99
ÖĞRENCİLER, TÜRKÇE DERSİNİ SEVEREK DİNLER.....	105
ÖZGEÇMİŞ	106

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler	71
Tablo 2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Algılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	74
Tablo 3. Öğrencilerin Grupla Çalışma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	76
Tablo 4. Öğrencilerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	77
Tablo 5. Öğrencilerin Kendini İfade edebilme ve Empati Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	79
Tablo 6. Öğrencilerin Kendini Tanıma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	82
Tablo 7. Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	85
Tablo 8. Öğrencilerin Hatlarla Başa Çıkabilme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	87
Tablo 9: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	99
Tablo 10: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	100
Tablo 11: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	101
Tablo 12: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcudu değişkenine Göre Dağılımı	103
Tablo 13 : Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Akademik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	105

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. İletişim Süreci	28
Şekil 2. Ortak Yaşantı Alanı.....	30

KISALTMALAR

LSD	: En önemli fark
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
MLO	: Müfredat Laboratuvar okulları
F.Ü.	: Fırat üniversitesi
KMO	: Kaiser Maier Olkin
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)
MWU	: Mann Whitney U
YİP	:Yeni İlköğretim Programı

ÖNSÖZ

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellik dildir. Dil, düşünme ve iletişim aracıdır. Bu nedenle, bireyin iletişim yeteneğini büyük oranda dili kullanabilme becerisi belirler. İnsanlar, söz konusu bu beceri sayesinde birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini aktarır, aralarında sosyal bir bağ oluşturabilirler. Dili iyi kullanabilen öğrenci iletişim becerisini de geliştirir.

Bireylerin bildiklerini, duyduklarını ve öğrendiklerini ifade etmelerine olanak sağlayan, öğrencinin okul yaşamında gerekse okul sonrası yaşamında duygularını ifade edebilmesi açısından iletişim becerisinin gelişmesi önemlidir. Bu nedenle iletişim becerilerinin geliştirilmesinde öğrenciyi merkeze alan yöntemlere gereksinim duyulmaktadır

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin değerli katkıları söz konusudur. Araştırmanın her aşamasında bana rehberlik eden, değerli görüşleriyle beni yönlendiren, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Feyzullah EZER'e ve danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca anketlerin analiz edilmesi sırasında yardımını esirgemeyen değerli hocam sayın Doç. Dr. Burhan AKPINAR'a çok teşekkür ederim.

Bütün eğitim- öğretim hayatım boyunca maddi manevi desteğini esirgemeyen babama, anneme ve kardeşlerime teşekkürü borç bilirim.

Tezimi hazırlarken desteğini esirgemeyen arkadaşlarım Hatice ŞENTÜRK'e ve Seval HALLAÇ'a teşekkür ederim. Son olarak anketleri uygulayan Şırnak ilindeki meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İnsan, doğduğu andan itibaren çevresindeki kişilere ihtiyaç duyar ve onlarla etkileşim halindedir. Yaşı ilerledikçe etkileşimde bulunduğu insanlar ve çevresi artar, doğuştan getirdiği niteliklerle diğerleriyle etkileşerek zaman içinde toplumun kabul ettiği değer sistemini öğrenerek yetişkinliğe hazırlanır. İnsanın toplumsallaşmasında ve öğrenmesinde iletişimin önemi büyüktür. Bu aşamaya gelmede görev üstlenen kurumlar ise aile, okul ve çeşitli topluluklardır. Çocuğun ilk toplumsallaşmaya başladığı yer ailesi sonra okuludur.

Bireyin topluma uyumunu sağlamak için kurulmuş, toplumsal açık bir sistem olan okulun en önemli öğelerinden biri öğretmendir. Öğretmen sınıfta öğrencilerin başarısından en başta sorumlu olan kişidir. Öğretmenin sınıftaki başarısından sosyal yeterliliği, teknik yeterliliğinden daha etkilidir. Öğretmenin öğrencilerini oldukları gibi kabul etmesi, onlarla uygun şekilde iletişim kurması ve bu beceriyi onlara da kazandırması yüksek başarı yakalamalarına katkıda bulunacaktır.

Sosyal yaşamı gereği herkes duygu ve düşüncelerini aktarabilmek amacıyla çevresi ile iletişim kurabilmeli ve kendisiyle iletişim kurulabilmesine olanak tanınmalıdır. Başka bir deyişle öğretmenin etkin bir süreç olduğu kabul edilerek, öğrenenin akranlarıyla, öğretmenleriyle, ailesiyle ve diğer kişilerle karşılıklı bir sosyal etkileşim içinde bulunması gerekmektedir (Demirel,2006:12).

Hızla değişen dünyamızda, ulusal ve evrensel kültür birikimini tanıma, bu birikime katkıda bulunma; bilgilenmeyi, çağdaş dünyanın anlamını, değerlerini, sorunlarını kavramayı ve yorumlamayı gerektirir. Bireylerin bu süreçteki başarıları; ulusal ve evrensel değerler bütününe kendi bilgi, tutum, duygu, düşünce ve beceri alanlarından geçirecek paylaşabilmesiyle ilişkilidir. Bireyin paylaşım sürecindeki etkililiği ise, onun bulunduğu çevreyle etkileşimi ve iletişimi belirler (Sever, 2004:299).

İletişimin olmadığı yerde, öğrenme ve öğretme söz konusu olamaz. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerle olan günlük etkileşimlerinde iletişim sürecine etkin olarak

katılırlar. İletişimin amacı karşımızdaki kişilere anlaşılabilir mesajlar göndermek ve karşımızdaki kişilerin tutum ve davranışlarında bir değişiklik yaratmaktır. Dolayısıyla eğitim ile iletişim neredeyse iç içedir. Başarılı ve etkili bir iletişim kurmadan eğitim gerçekleştirmek mümkün değildir.

Toplumsallaşmanın temellerinin oluşturulduğu okullarımızda 2005-2006 Öğretim yılından itibaren uygulamaya başlanan ilköğretim programlarından birisi de Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5 sınıflar)'dır. Türkçe programları, Türk insanının dil becerilerini geliştirerek bu dille yazılmış bilim ve sanat eserlerini anlayan, yorumlayan, değerlendiren ve kendine, topluma pay çıkarabilen bireyler yetiştirmek amacıyla hazırlanır. Bu programda, öğrencinin kendisinin bilgiye ulaşması, ulaşılmış olduğu bilgiyi kullanması ve yeni bilgiler üretme becerisini kazanması ve kazanmış olduğu bu beceriyi yaşam boyu sürdürmesi amaçlanmaktadır. Bu program ile öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirerek, bilgiyi yapılandırması beklenmektedir. Böylece bilginin karşılaşılan yeni bir duruma çevrilmesi ve uygulanması önem kazanmaktadır.

Ülke genelinde 2005–2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim Türkçe programında yer alan temel becerilerin en önemlilerinden olan iletişim becerisini Türkçe dersinde kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde problem durumu, çalışmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Bir toplumun kalkınmışlığı o toplumu oluşturan insanların eğitim düzeyi ile paralellik göstermektedir. Kişileri eğitilmiş, donanımlı olan toplumların kalkınmış olması yadsınamaz bir gerçektir. Ülkelerin kalkınmaları, çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmelere ayak uydurmaları eğitilmiş bireylerin yetiştirilmesi ile olacaktır. Yalnız çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanının da yeni bir yapılanma içerisine girilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu yapılanmayla birlikte bireylerin sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin yeniden ele alınıp düzenlenmesi, çağdaş öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarının ön plana çıkması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde kullanılan yöntemler kadar iletişim kabiliyetlerinin de çok önemli bir yeri bulunmaktadır. İletişim, öğrencilerin çevrelerindekiyle iyi ilişkiler kurabilmesine, kendini ifade edebilmesine, karşısındakinin duygularını anlayabilmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin; iletişim ile ilgili temel becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri gerekmektedir.

Yaşam bölgelerinde öğrencilerin kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, farklı seviyelerde bulunan dil becerilerini geliştirebilmeleri, iletişim becerilerini kullanabilme düzeylerinin yüksek olması ile mümkündür. Bu da ancak Türkçe öğretimi ile sağlanmaktadır.

Türkçe dersinde hedeflenen, öğrencilerin "Türkçeyi doğru ve etkili kullanan; kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen; bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan; haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı; okumaktan ve öğrenmekten zevk alan; bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren" bireyler olarak yetiştirilmesidir (Özatalay;2007, 27).

Günümüzde baş döndürücü bir hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimi her yönüyle etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, yapılandırıcı, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme, eğitim yaklaşımları

ön plâna çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim ve öğretim sürecinde, öğretmeni merkeze alan anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenciyi merkeze alan anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (Firdevs, 2004).

2005–2006 öğretim yılında ülkenin tüm ilköğretim okullarının birinci kademesinde yapılandırmacı anlayış merkezde olmak üzere, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli öğrenme yaklaşımlarının da yararlandığı yeni bir program uygulanmaya başlamıştır.

Yapılandırmacı öğretim anlayışı öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlamış ve zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Bu öğretim anlayışında temel alınan noktalar öğrencinin bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz yapması ve bu süreçte düşünme alışkanlığını kazanması, geçmişteki yaşantıları ile yeni yaşantılarını birleştirmesidir. Yeni yaklaşımla öğrencinin bilgiyi tekrarlaması değil, bilgiyi transfer ederek yeniden yapılandırılması istenmektedir (Özatalay,2007:28).

Bu sebeple öğrencilere akademik bilgi kazandırmak, onları çeşitli konularda öğretmenin yanı sıra becerilerini de geliştirmek amacıyla İlköğretim (1-5. sınıflar) Türkçe Programında bazı beceriler, öğrencilere kazandırılacak ortak beceriler olarak kabul edilmiştir.

Türkçe dersi, bilindiği gibi diğer bütün derslerin ve yaşamda iletişimin temeli olan bir derstir. Dilini yeterince bilmeyen, onu gerektiği şekilde kullanamayan kişilerin her hangi bir konuyu anlaması ve anladığını ifade etmesi olanaksızdır.

Türkçe (1–5) Öğretim Programında öğrenme alanları, dil becerileri, zihin becerileri ve öğrencinin bir ömür boyu kullanacağı temel beceriler olarak üç alanda yoğunlaşmıştır. (Özatalay,2007:28).

Yukarıdaki açıklamalara bağlı olarak bu çalışmanın temel problemi ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kazanmalarının ne düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesidir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini ne düzeyde kullandıklarını ilişkin öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

Alt Amaçlar

1. Öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin hizmet yılı ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin mezun oldukları kademe ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Okullardaki sınıf mevcudu sayıları ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Çağın gereksinimleri doğrultusunda her alanda olduğu gibi eğitim alanında da dönem dönem değişiklikler olmuştur. Son yapılan değişiklikler ise 2004 yılında yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak oluşturulan program değişikliğidir. Bu programda öğretmenin rehber, öğrencinin ise merkezde olduğu bir Türkçe öğretimi ön görülmektedir. Öğrenciler bu süreçte Türkçe öğretim programı kapsamında belirlenmiş olan temel becerilerini kazanacaklardır. Temel becerilerinin gelişmesi ile sosyal ve toplumsal hayatta her fertle sağlıklı bir iletişim kurabileceklerdir.

Yeni uygulanmaya başlanan bu programla öğrencilere kazandırılması hedeflenen, yaşamının her anında kullanacağı temel becerilerden biriside iletişim becerisidir. İletişim yaşamın her anında var olduğu insanın da diğer canlılardan ayrılan özelliği konuşabilmesi, iletişim kurabilmesi olduğuna göre bu becerinin

ilköğretim yıllarında temelleri sağlamlaştırılmalıdır. Bu sorumluluk başta aile, öğretmen olmak üzere toplumun tüm fertlerine düşmektedir.

Bu çalışmada da ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi hedeflenirken yine bu çalışmanın daha sonra bu konuda yapılacak olası çalışmalara ışık tutması umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
2. Öğretmenlerin anket aracılığıyla belirttikleri görüşler gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2010–2011 eğitim-öğretim yılında, Şırnak il merkezinde bulunan 39 okulda 5. Sınıfı okutan 74 öğretmen olduğundan İdil ilçesindeki 25 okuldaki 26 öğretmene de uygulanmıştır, toplam 5. Sınıfı okutan 100 öğretmenle sınırlıdır.
2. Yeni ilköğretim programındaki 5. Sınıf Türkçe dersi ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN

2.1.Kavramlar

Eğitim: Taşpınar'ın 2005 yılında Bilen'den aktardığına göre ; “bir ülkenin istenmeyen durumdan, istenilen duruma getirilmesi” olarak tanımlanmış, Küçükahmet ise (1992:2) “bireyi topluma yararlı hale getirme” olarak tanımlamıştır.

Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istedik yönde değişiklik oluşturma sürecidir(Ertürk,1993:2).

Öğretim: Erden' e göre öğretim (1998:20), okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğrenme etkinlikleridir. Demirel ve Ün ise öğretimi (1987:12), öğrenmenin belirli amaca yönelik olarak planlanması ve uygulanması olarak tanımlamaktadırlar(Taşpınar,2005:2).

Program: Özatalay'ın 2007 yılında Türk Dil Kurumu'ndan aktardığına göre; "Belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü, izlenice; Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı." sözleriyle açıklanmaktadır. Tabii bu tanım yaşamın her alanını kapsamakla birlikte doğal olarak eğitim öğretim konusunda yapılması gerekenleri de kapsamaktadır.

Eğitim Programı: Yunanca kökenli bir kelime olup yapılması gerekli bir işin bölümlerini, her bölümün nasıl yapılacağını ve yapılış zamanını gösteren bir tasarıdır(Boydak Özkan,2004:6). Ertürk (1972:13) eğitim programını; bireyde gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını içeren bir bütün olarak açıklamaktadır.

Eğitim programı öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir(Demirel, 1999:9).

Varış (1988:5) ise eğitim programını bir okul ya da eğitim kurumunda yer alan ve bütün eğitim faaliyetlerini kurum içi ve kurum dışı tüm eğitim etkinlikleri olarak tanımlamaktadır.

Öğretim Programı: Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan ve bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır(Variş,1988: 18). Eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri tutum ve tavırların ders grupları olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir(Külahçı, 1995:9).

Yeni İlköğretim Programı: MEB, TTK Başkanlığının 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmak üzere kabul edilen İlköğretim Matematik (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Türkçe (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Hayat Bilgisi (1, 2 ve 3. Sınıf), İlköğretim Sosyal Bilgiler (4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Fen ve Teknoloji (4 ve 5. Sınıf) dersi öğretim programlarıdır(Kan,2006:6).

Türkçe öğretim programı: Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmış öğretim programıdır(Özatalay,2007:52).

Kazanım: Öğrenme- öğretme süreci içerisinde plânlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2005: 22)

Yapılandırmacı Yaklaşım: Bireylerin öğrendikleri bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını ortaya koyan ve bilgiyi temelden kurmaya yarayan yaklaşımdır (Demirel,2004).

Yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgilerin üzerine bina edilir. Yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir.

Beceri: Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneğine beceri ya da maharet denir.

Temel Beceri: Öğrencilere bir konunun kavratılmasında, öğretilmesinde esas olan, mutlaka kazandırılması gereken beceriler temel becerilerdir. Yapılandırmacı öğretim anlayışında öğrencilerin hem Türkçeyi daha iyi öğrenerek kullanabilmeleri, hem de yaşamla ilgili genel bilgi ve alışkanlıkları kazanabilmeleri amacıyla on bir tane temel beceri belirlenmiştir.

Öğrenme-öğretme süreci sonunda öğrencilerin kazanması, geliştirmesi ve yaşama transfer etmesi hedeflenen yetenekler temel beceriler olarak kabul edilir.

İletişim: Herhangi bir bilgi (İnformation) paylaşma eylemidir. Bireyler arası ilişkiler ve gurup içi etkinliklerdir. Herkesin farkında olduğu ancak tam olarak tanımlayamadığı bir olgu. İki veya daha çok insan arasında anlaşma için gerçekleştirilen değişimdir. Herhangi bir etkin anlamda, düşüncelerin karşılıklı değişimidir. Düşüncelerin, kanıların veya bilginin, söz, yazı veya işaretler yoluyla değişim ve paylaşımıdır (Demiray, 2008:9).

2.2. Türkçe Öğretim Programı

2.2.1. Türkçe (1-5) Öğretim Programı

Günümüzde bilgi yoluyla aydınlanma ihtiyacı, ulusları çağda öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarını yapılandırmaya yöneltmiştir. Öğretim programları, eğitimin genel amaçlarında tanımlanmış olan insan tipini yetiştirmeyi amaçlayan kuramsal ve uygulamalı yapılar olarak tanımlanabilir. Öğretim programlarının kuramsal ve uygulamalı alt yapısı, öğrenme kuram ve yaklaşımları ölçüt alınarak hazırlanmaktadır. Özellikle son yıllarda birçok ülkede yapılandırmacı öğrenme kuramıyla öğretim programlarının alt yapısı oluşturulmaya çalışılmaktadırlar. Ülkemizde de uzun yıllardır öğretim programlarında yaşanmakta olan sorunları ortadan kaldırmayı, çağdaş, bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünen, sorunlara çözüm üretebilen, öz güveni yüksek bireyler yetiştirmeyi hedefleyen ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel ölçüt alan yeni öğretim programlarının hazırlanması çalışmaları 2004 yılından buyana başlamış bulunmaktadır. Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla

ilgilenmekte ve ilkeleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2003: 60).

Yapılandırmacılık, bir öğretim modelinden çok, bir öğrenme yaklaşımı ve felsefesidir. Türkçe öğretim programında, bu felsefi kuramın ilke ve özelliklerinden yararlanılarak öğretim süreçlerinin düzenlenmesi, geliştirilmesi hedeflenmektedir. Türkçe (1-5) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 14).

2004 Türkçe (1-5) Öğretim Programında, öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini kazanması ve bunu yaşam boyu sürdürmesi amaçlanmaktadır. Bu program ile öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirerek, bilgiyi yapılandırması beklenmektedir. Böylece bilginin transferi yani yeni bir duruma çevrilmesi ve uygulanması önem kazanmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006:12).

Türkçe programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirmeyi hedefler (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005:9).

“Hayat boyu devam eden Türkçe öğretimi duygu ve düşüncelerimizi rahatlıkla ifade ettiğimiz, iletişimimizi sağlayan bir derstir. Türkçe öğretiminde en önemli hedef; okuyan, okuduğunu sorgulayan, anlayan, anladığını hayatta uygulayan bireyler yetiştirmektir” (Elvan,2007: 10).

Öğrencilerin Türkçe dersiyle, Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireyler olacağı hedeflenmiştir (Özatalay, 2007: 13).

Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (Güneş, 2004:14).

Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla; Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum beklenmektedir (Güneş, 2004: 15).

Türkçe (1–5) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 14).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe Öğretim Programı; öğrenme, öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenin rolünde önemli değişiklikler getirmeyi hedeflemektedir. Buna göre öğrenme; öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayalıdır. Bu nedenle öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme alanları bütün olarak ele alınmalıdır. Bu yaklaşımda, öğrencinin öğrendiği her bilgi bir sonraki bilginin alt yapısını oluşturur. Yeni bilgiler önceden yapılandırılmış bilgiler üzerine oturtulur; ikisi arasında anlamlı bağlar kurulur ve bütünleştirilir. Bu işlem bilginin biriktirilmesi ya da üst üste konulması demek değil, bilgi üzerinde düşünülmesi, bilginin anlamlandırılması, analiz edilmesi ve ön bilgilerle yeniden sentezlenmesidir (MEB, 2005: 158).

2.2.2. Programın Tarihsel Gelişimi

Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki eğitim kurumlarında Türkçe öğretimi, Tanzimat dönemiyle başlamıştır. Bu dönemde açılan rüştiyelerin eğitim

programlarında ana dil olarak Türkçe'nin öğretimine büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006:7).

Cumhuriyetin kurulmasıyla eğitim açısından bir 'eğitim devrimi' ve 'devrim eğitimi' süreci yaşanmıştır. Cumhuriyet dönemindeki farklı kültür ve eğitim politikaları uygulamada da farklılıklara yol açmış ve bu durum, eğitim programlarının felsefi temellerinin değişmesine neden olmuştur (Kan, 2006: 13).

Türkçe ve edebiyat öğretiminin programlı ve şuurlu bir şekilde verilmesi Atatürk'le başlamıştır. Atatürk'ün eğitim hakkındaki düşünceleri, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı "*Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu*" ile uygulamaya konulmuştur. Bu kanun ile eğitim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir (Demirel ve Şahinel, 2006: 7).

1924 programında Türkçe dersi ile ilgili en önemli değişikliğin isim değişikliği olduğu dikkat çekmektedir. Eski programda "Lisan-ı Osmani" olarak bilinen ders, 1924 programında "Türkçe" dersi olarak yer almıştır (Dursunoğlu, 2003: 3).

1924 programı, Türkçe dersleri için oldukça genel bilgiler veren bir çerçeve program niteliğindedir (Akyol ve diğerleri, 2007: 8).

1926 programında dersler ünitelerden oluşmaktadır; ancak içerik bakımından birbirinden bağımsız konulardan oluşmuştur ve çok yüküldür. Hayat Bilgisi ve Yurt Bilgisi gibi birbiriyle ilişkili derslerin yerel özelliklere göre işlenebileceği öngörüsü programın esnek yönlerinden biri olarak dikkat çekmektedir. Ancak programdaki içeriğin yüklü olması bu esnekliği ortadan kaldırmaktadır (Kan, 2006: 30).

Programın Türkçe dersi açısından en çarpıcı özelliği yeni Türk harflerinin kullanıldığı ilk program olmasıdır. Program her ne kadar yeni alfabenin kabulünden önce yürürlüğe girmiş olsa da yeni harflerin kabulünden sonra, okuma-yazma ve Türkçe dersi öğretimi açısından gerekli değişiklikler yapılarak yeni duruma uyarlanmıştır (Tazebay ve diğerleri, 2000: 39).

1928 yılında kurulan "*Dil Heyeti*", dilimizin seslerini Batı dillerini ve Lâtin harflerinin bu dillere nasıl uygulandığını inceleyerek; dilimizdeki sesleri

gösterebilmek için Lâtin harflerinden 29 harfte karar kılmışlardır. 29 harfli yeni Türk alfabesinin 1 Kasım 1928 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinde kabul edilmesiyle eğitim ve öğretim hayatımızda yeni bir dönem başlamıştır. Ayrıca, Dil Heyeti, Türkçedeki kelimelerin yeni Türk harfleriyle nasıl yazılacağını gösteren bir “*İmlâ Lugati*” çıkarmıştır (Dursunoğlu, 2003: 5).

1929 yılında yayınlanan Türkçe öğretim programı, dil edebiyat öğretimini bütüncü yaklaşımla ele almış ve Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir (Demirel ve Şahin, 2006: 8). Bu programda Türkçe derslerinin bilgi vermekten çok öğrenciyi aktif kılmaya dönük olması, gramer, takrir (anlatım), edebi kıraat(okuma) gibi derslerin bir bütün olarak değerlendirilmesi, diğer derslerin öğretmenlerinin de öğrencilerin dili kullanmalarına dikkat etmesi gerektiği vurgulanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 8).

1936 ilkökul programında okuma, inşat, tahrir, gibi etkinlikler ayrı bir ders olarak değil de Türkçe dersi adı altında ve birbirini tamamlayıcı nitelikte ele alınmıştır. Programda beşinci sınıflar için Türkçe dersine haftada altı, yazı dersine ise haftada bir saat yer verildiği görülmektedir. Okuma çalışmalarının basit kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmesi yoluna gidilmiştir (Tazebay ve diğerleri, 2000: 45).

1936 yılında Atatürk, iyice incelenip kuralları belirleninceye kadar dil bilgisi öğretiminin okullardan kaldırılmasını emrettiği için dil bilgisi öğretimi programdan çıkarılmıştır (Dursunoğlu, 2003: 13)

1936 programında ilk kez Milli Eğitim ilke ve amaçlarına yer verilmiştir. Programın amaçları arasında dikkat çekici olanlardan biri, Türk dilini ulusal bir dil yapabilme fikri olarak karşımıza çıkmaktadır. 1943 yılında toplanan II. Milli Eğitim Şurasında, ilkökul Türkçe programının amaç ve ilkelerinin belirlenmiş olmasına karşın içerikteki düzensizliğin hedeflere ulaşmayı zorlaştırdığı, bu durumun öğretim ilkelerine ters düştüğü ve kitapların da bu konuda yetersiz kaldığı vurgulanmıştır (Kan, 2006: 31).

1936 programının çağdaş program geliştirme anlayışına daha yakın bir biçimde düzenlenmiş ve detaylandırılmış yeni hali 1948 İlkokul Programı olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Bu programda ilk kez Milli Eğitimin amaçları belirtilmiştir ve bu amaçlar toplumsal, kişisel, insanlık münasebetleri ve ekonomik hayat başlıklarıyla ele alınmıştır (Kan,2006: 32).

1948 programı ile okuma yazma, cümle yöntemi kullanılarak yapılmıştır ve yine bu programda bitişik eğik yazı hakkında bilgi verilmiş ve örnekler sunulmuştur (Tazebay ve diğerleri, 2000: 70).

Beş yıllık bir süre ile denenen 1962 İlkokul Programı taslağında Türkçe dersine ilişkin önemli bir değişikliğe rastlanmamıştır. Bu programda, beşinci sınıflar için Türkçe dersine haftada altı saat yer verilmiştir. Türkçe öğretim programında "Türkçe Derslerinde Yapılacak Çalışmalar ve Çocuklara Kazandırılacak Beceriler" başlığı ile amaç niteliği taşıyan ifadeler içeriği oluşturmaktadır (Tazebay ve diğerleri 2000: 90).

1968 İlkokul Türkçe Öğretim Programında derse ilişkin genel amaçların yanı sıra okuma, sözlü ve yazılı anlatım, imla, dilbilgisi, inşat başlıkları altında bu becerilerin amaçları belirtilmiştir ve her becerinin sınıf düzeyindeki özel amaçlarına da yer verilmiştir. Türkçe dersine, beşinci sınıf düzeyinde haftada altı saat yer verilmiştir. Ayrıca bu programda dilbilgisi konuları örneklerle açıklanmıştır ve ilk okuma yazma çalışmalarında izlenecek yol maddeler halinde belirtilmiştir (Tazebay ve diğerleri 2000: 119). Yazı çalışmalarında büyük ve küçük harflerin birlikte kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Kan, 2006: 32).

1981 programı, Türkiye’de yeni uygulanmaya başlanan çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmıştır. Program genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006:8).

Programda okuma, dinleme, izleme, sözlü anlatım, yazılı anlatım ve dil bilgisiyle ilgili “öğrencilere kazandırılacak davranışlar” her sınıf seviyesine göre ayrı ayrı belirlenmiştir. Ayrıca “Yöntem” başlığı altında bir Türkçe dersinin nasıl işleneceği anlatılmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

1981 yılında toplanan X. Milli Eğitim Şurasında eğitim programları konuşulmuş ve yeni bir model kabul edilmiştir. Kabul edilen modele göre aşağıdaki anlayışlar ön plana çıkmıştır:

- Eğitim sistemini Atatürkçü çizgide bütünleştirmek,
- Sistemin her düzeyinde mesleki ve teknik eğitime ağırlık vermek,
- Zenginleştirilmiş programlarla öğrencilere yeni ilgi alanları yaratmak,

Bu anlayışlarla eğitim sürecinin kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. Bu dönemde ortaya konan önemli noktalardan biri de sekiz yıllık kesintisiz eğitimidir. Sekiz yıllık eğitime duyulan ihtiyaç bu dönemde eğitimle ilgili bütün raporlarda ve şuralarda yer almıştır (Kan, 2006: 33).

1981 programının genel yapısının karmaşık olduğu söylenebilir. “öğrencilere kazandırılacak davranışların yeterince iyi düzenlenmediği ve sınıflara göre farklılaşmanın sağlıklı biçimde gerçekleştirilemediği görülmektedir. Bununla birlikte 1981 programı şu açılardan daha önceki programlardan üstündür:

- a. “Dinleme becerisi” ile ilgili davranışlara ilk defa yer verilmiştir.
- b. “Ölçme ve Değerlendirme” ilk defa ayrı bir bölüm olarak yer almıştır.
- c. Önceki programlara göre çok daha ayrıntılı biçimde hazırlanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

Genel amaçlar dikkate alındığında 1968 ve 1981 programları arasında önemli bir farklılığın olmadığı; her iki programda da değerlendirme ögesinin ihmal edildiği; 1968 programında derslerde kullanılabilecek araç gereçlere yer verilirken 1981 programında bu bölümün bulunmadığı dikkat çeken hususlar olarak kendilerini göstermektedir (Tazebay ve diğerleri, 2000: 131–136).

Milli Eğitim Bakanlığında program geliştirme çalışmaları 1990 yılında Dünya Bankası desteğinde başlatılan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile önemli gelişmeler göstermiştir. Bu projenin temel amacı müfredat programlarını yenilemek ve geliştirmek, ders kitapları ve öğretim materyallerinin kalitesini yükseltmek olmuştur.

Program geliştirme çalışmalarında bir başka önemli aşama da 1994 yılından itibaren uygulanan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) uygulamaları olmuştur (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda Türkçe programı 2005 yılında yenilenmiştir. Yeni program hazırlanırken 1981 programından farklı olarak ilköğretim 1. kademe (1–5. sınıflar) ve 2. kademe (6–8. sınıflar) için farklı öğretim programları hazırlanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 11).

TTK 12.07.2004 tarih ve 118 sayılı kararı ile kabul edilen ilköğretim Türkçe (1-5. sınıflar) Öğretim Programı 2005-2006 Öğretim Yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır (Demirel ve Şahinel, 2006:9).

Program temel beceriler, genel amaçlar, öğrenme alanları (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu), kazanımlar, kazanımlara göre etkinlikler ve kazanımlarla ilgili açıklamaları içermektedir (Demirel ve Şahinel, 2006:9).

2.2. 3. Programın Vizyonu

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (Demirel ve Şahinel, 2006:12). Program; öğrencilerin yaşam için gerekli olan becerileri kazanmaları, geliştirmeleri ve etkili iletişim kurmaları amacıyla hazırlanmıştır.

MEB (2005) günümüzün ve geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla ;

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,

- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

2.2.4. Programın Temel Yaklaşımı

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 10).

Türkçe öğretim programının temel yaklaşımı; öğrenenin, öğrenme ortamını diğer öğrenciler ve öğretmenle iletişim kurarak keşfettiği ve öğrenme deneyimlerinden anlam oluşturduğu, dünyaya anlam yükleyebildiği, anlamayı kendi deneyimlerine dayalı olarak kendinin oluşturduğu bir yaklaşımdır (Demirel ve Şahinel, 2006:13).

Türkçe Öğretim Programının dayandırıldığı yapılandırıcı yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan, bilginin öğrenci tarafından aynen alınmadan, kendinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi kullanarak, oluşan öğrenme sürecinin içinde öğrenciyi aktif kılan; öğretmeni de yol gösterici ve yardımcı olarak gören öğretim sürecidir. Bu süreçte bireyin mevcut deneyimleri, öğrenmeleri ve inançları önemli bir etkiye sahiptir. Bu açıdan öğrenme bireyseldir. Diğer taraftan da içinde bulunduğu toplum tarafından bırakılan kültürel mirasla, kendi kültürel birikimi arasında bir etkileşimde bulunur. Bu açıdan öğrenme bir paylaşımdır (Odabaşı, 2007: 22).

Yapılandırıcılık, bilgi inşası anlamında kullanılır. Yapılandırıcı öğrenme, öğretmen merkezli bir anlayış değil, öğrenci merkezli bir anlayıştır. Yapılandırıcı

öğrenmede öğrenci aktif öğrenmeyle eski bilgilerin üzerine yeni bilgilerini anlamlandırır. Türkçe dersi öğretim programında yapılandırıcı yaklaşımla beraber çoklu zekâ yaklaşımı da karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin zekâ özelliklerine göre öğrenmeleri de farklılık göstermektedir. Bu yaklaşımlarla da bireylerin derslere ilgileri artmakta, öğrenme zevkli kılınmaktadır (Elvan, 2007: 11).

Yapılandırıcılık, gelenekselleşmiş olan, sadece bireyin gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarını göz önüne alan davranışçı paradigmaya karşı olarak çıkmıştır. Davranışçılıkla birlikte daha sonra ortaya çıkan biliş kavramı davranışçılıktan yapılandırıcılığa olan geçiş arasında bir köprü görevi sağlamıştır. Aslında, davranışçılıktan biliş psikolojisine ve oradan da yapılandırıcılığa geçiş, dışsal bir bakış açısından içsel bir bakış açısına doğru bir değişmeyi yansıtmaktadır (Yurdakul, 2004:13).

Öğrenme sürecinde, ön bilgilerin harekete geçirilerek bilginin yeniden üretilmesi yerine yeniden oluşturulması, gelişim düzeylerinin dikkate alınması, etkili iletişim kurulması, uygulama ve değerlendirme yapılması yapılandırıcı yaklaşımın asıl içeriğidir. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrencinin etkin katılımına ve öğretmenin rehberliğine ağırlık vermektedir (MEB, 2005: 11).

Geleneksel öğretimde baskın olan ezbercilik, bu program yaklaşımıyla yerini merak duyma, kuşku duyma, deneyerek öğrenme, araştırma ve uygulama yapma ya bırakmıştır. Öğrenme daha çok öğrenci tarafından idare edilen, bireysel cevaplanabilen ve sosyal olarak aracılık eden bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenci etkin katılımcı durumunda öğrenerek kendi yaşamını şekillendiren birey durumundadır (Demirel ve Şahinel, 2006:13).

2.2.5. Programın Özellikleri

Bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek hazırlanan, çok sayıda akademisyen, uzman, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır(MEB, 2005: 11):

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı, grup çalışmalarına önem veren çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır.

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.

- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.

- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.

- Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.

- Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.

- Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.

- Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmalarını göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.

- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi

etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.

- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.

- İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir.

- Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.

- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, öğrenme, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik vb. becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.

2.3. Türkçe Öğretiminde Programın Yapısı

Türkçe Dersi öğretim programının yapısı genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.1.Genel Amaçlar

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin(Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005);

- Dinleme, konuşma, okuma yazma, görsel okuma ve görsel sunu, dil becerilerini geliştirme,
- Türkçeyi sevdirmeye, doğru ve etkili kullanımını sağlama,
- Zihinsel gelişimlere uygun olarak, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirme,
- Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını geliştirme,
- Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirme,
- Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirme,
- Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirme,
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirme,
- Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlama,
- Millî, manevî, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlama, Millî duygu ve düşüncelerini güçlendirme,
- Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve Dünya kültürünü tanımalarını sağlama,
- Okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırma olarak sıralanabilir.

2.3.2. Temel Beceriler

Öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimlerine bağlı olarak bir yıl sonunda veya beş yılın sonunda kazanacakları becerileridir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

Temel beceriler, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı

içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır (Güneş ve Akyol, 2005: 17).

Temel beceriler, programda bütün dersler için ortak alınırken, bazı beceri derslerine göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, metinler arası okuma ile kişisel sosyal değerlere önem verme yalnızca Türkçe dersinin temel becerileri olarak belirlenmiştir. Bu becerilerden “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerisi tüm derslerde geçerli ortak bir beceri olarak ele alınmıştır (Odabaşı, 2007: 12).

Dewey'e göre çocukların bilgi edinmesinde ve sosyal yaşama katılmasında eğitimin çok önemli bir yeri vardır. Bireyler bilgilerini kitapları okuyarak ya da öğretmenlerini dinleyerek elde etmezler, bilgilerini daha önce var olan yapının üzerine kendileri oluştururlar. Dewey'in fikirlerini de kapsayan yapılandırmacı anlayışta öğrencilerin ezberleyen değil, bilgiyi zihninde yapılandıran, üreten, öğrenmekten zevk alan kişiler olması hedeflenmektedir. Bu nedenle klasik öğretim anlayışının yerini öğrencinin merkezde olduğu, öğrenci özelliklerinin ve bireysel farklılıklarının göz önüne alındığı bir eğitim anlayışı almaktadır (Özatalay, 2007: 68).

Yapılandırmacı yaklaşım adı verilen bu anlayışla, öğrencilerin, eğitimle her biri öğrenci için ayrı bir önem, değer taşıyan aşağıda verilen temel becerileri kazanması hedeflenmektedir (MEB, 2005: 17):

1. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi
2. Eleştirel Düşünme Becerisi
3. Yaratıcı Düşünme Becerisi
4. İletişim Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Araştırma Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Karar verme Becerisi
10. Metinler Arası Okuma Becerisi
11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi.

Bu sıralamada yer alan temel beceriler içinde “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ile “Metinler arası okuma” ve “iletişim” Türkçe öğretimi ile doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Diğer beceriler üst düzey düşünme becerileri olup sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de geliştirilmesi esas olan becerilerdir. İlköğretim programının sonunda öğrencilerin bu temel becerileri ve davranışları kazanmaları beklenmektedir(Demirel ve Şahinel, 2006:15).

Programda söz edilen bu temel beceriler aslında başarılı bir bireyden beklenen temel becerilerdir ve hem toplumsal düzenin sağlanması hem de başarılı bireylerin yetiştirilmesi için bireylere bu becerileri kazandırmak gerektirmektedir.

2.3.2.1. Türkçeyi Doğru Ve Etkili Kullanma Becerisi

Dil düşüncenin evi, kültürel mirasın taşıyıcısı, kimlik ve kişiliğin aynasıdır. Bu sebeple her ülkenin eğitim sisteminde ‘dil becerilerini geliştirme’ öncelikli hedeflerdendir (Coşkun, 2005: 423).

Dil, bireylerin evrene bakış açılarını belirlediği gibi onların düşüncelerinin hem oluşturucusu hem de en önemli değişkenidir. Dil düşünceyi ifade ettiği kadar, onun gelişimini de sağlamaktadır.

Dilin iletişim aracı olması, düşünme aracı ve düşünmeyi yansıtıcı olması, ulusu meydana getiren önemli bir unsur olması ve kültürün aktarılmasındaki en etkili araç olması sebebiyle birey ve toplum yaşamında önemi büyüktür (Sever, 2004: 2–5). Bu sebeple eğitimin her kademesinde Türkçenin doğru güzel ve etkili kullanması gerekmektedir.

Demirel (1999: 33-59) Türkçenin etkili kullanılmasını sağlayacak temel dil becerilerini, dinleme becerileri, konuşma becerileri, okuma becerileri ve yazma becerileri olarak sıralamıştır. Birey önce dinler sonra konuşur daha sonra okur ve son olarak yazma becerisi kazanır. Bu dört temel becerinin işlevsel bütünlüğü dili meydana getirmektedir. Bu sebeple bu becerilerin birlikte kazandırılması gerekmektedir. Okullarda öğretim dili Türkçedir ve Türkçe dersi dışındaki dersler de Türkçe islenmektedir. Dolayısıyla; dil becerilerinin diğer bütün derslerde de öğrenciye kazandırılması gerekmektedir.

Öğrenciler dinleme ve okuma becerilerini bilgi alırken; yazma ve konuşma becerilerini ise kendilerini ifade ederken kullanmaktadır. Bu durum sadece Türkçe derslerinin özelinde değil; diğer bütün derslerde de aynıdır. O halde Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisinin bütün derslerde ortak beceri olarak kabul edilmesi önemli bir gerekliliktir.

Bireylerin özellikle doğru konuşma, düzgün yazma, duygu ve düşüncelerini pürüzsüz anlatma becerilerini kazanma konusunda özenle eğitilmesi gerekmektedir.

Yeni ilköğretim programlarında Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisi ve bu becerinin kapsadığı alt beceriler şöyle belirtilmektedir (MEB, 2005):

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi; okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilme; duygu, düşünce, hayal ve isteklerini açık ve anlaşılır bir şekilde eksiksiz ifade edebilme, Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurma, zengin bir söz varlığına sahip olma ve estetik bir bakış açısı kazanma gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi

Düşünme eldeki bilgilerin ötesine gitme, mevcut bilgilerden başka bilgilere ulaşma şeklinde tanımlanabilir. Yani düşünme becerilerine sahip olan bireyler, bilgiyi ne amaçla edindiklerini, nasıl kullanacaklarını ve bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilerek hareket ederler. Eleştirel düşünme bireyin elde ettiği bilgiyi sürekli sorgulayarak, standartlara ve ölçütlere göre değerlendirme ve bir yargıya varmasını sağlayan beceridir (Semerci, 1999: 12).

Eleştirel düşünme, bireyin kendi düşüncelerinin farkında olarak, başkalarının düşüncelerini de göz önüne alması ve bireyin kendi kendisini, başkalarını ve çevresindeki olayları anlamlandırmaya çalışan aktif bir süreçtir (Özden, 2003: 158).

Eleştirel düşünme, herhangi bir durum, sav veya olayın doğruluğunu, yanlışlığını değerlendirme ve karar verme sürecidir. Özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve özdenetimli düşünme şeklidir (Demirel, 2003: 36).

Birey, kendi kendini geliştirerek ve bazı temel adımları atarak eleştirel düşünmeye ulaşabilir. Öncelikle bireyin kendi düşüncesinin farkına varması, ona yön verebileceğini bilmesi gerekmektedir. İkinci adım, kişinin başkalarının düşünce süreçlerinin farkına varabilmesidir. Çünkü birey bu sayede kendi dışına çıkarak kalıplarından kurtulmuş olacaktır. Son adım ise öğrenilenlerin uygulanmasıdır. Birey gördüğü, öğrendiği ve kendisinde var olup geliştirdiği özellikleri hayata geçirerek, eleştirel düşünebilme becerisini yakalamış olacaktır (Kan, 2007: 58).

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında:

1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
4. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
5. Tutarsız yargıların farkına varabilme,
6. Etkili soru sorabilme,
7. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme,
8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzerleri vardır. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır.

Eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir (MEB,2005).

2.3.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi

Yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğrasın içinde var olan, insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yeti. Yaratıcılık, bilinen şeylerden yepyeni bir şey çıkarmak, yeni, özgün bir senteze varmak ve bir takım sorunlara, yeni çözüm yolları bulmaktır (Kan, 2007: 59).

Yaratıcılık, bireyin var olan kalıplardan kurtulması, anayoldan ayrılması ve farklı olmaktan korkmaması anlamına gelmektedir (Saban, 2000: 87). Selçuk ve Güner ise yaratıcılığı günlük hayatı renklendiren, karşılaşılan sorunlara çok yönlü çözümler üretmeye yarayan bir özellik olarak nitelendirmektedir (Selçuk ve Güner, 2004: 130).

İlköğretim yıllarında çocuğun yaşamına giren zengin ve farklı uyarıcılar, çocuğun yaratıcı düşünme becerisine katkıda bulunacaktır. Buradan hareketle yaratıcılık, kişinin kendisi ve başkaları için değerli ve orijinal bulunan ürünler ve düşünceler üretmesidir. Yaratıcılığın iki önemli bölümü vardır. Bunlardan birincisi keşfetme; hayal etme ve düşüncelerini kullanarak orijinali yakalama; ikincisi ise süreç; orijinali üretirken öğrenilmiş becerileri değerlendirme, test etme ve kullanabilmektir (Kan, 2007: 62).

Yaratıcı bireyler, toplum tarafından hem olumlu hem de olumsuz sayılabilecek davranışlar sergileyebilmektedirler. Selçuk ve Güner (2004) yaratıcı bireylerdeki ortak özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

- Risk alma: Hata yapmaktan, farklı düşünmekten ve kaybetmekten korkmazlar.
- Özgür düşünme: Düşüncelerle oynarlar.
- Yüksek enerjili olma: Fiziksel ve duygusal enerjileri yüksektir.
- Mizahı kullanma: Düşüncelerin mizahi tarafını yakalayabilirler, saka yapmaktan hoşlanırlar.
- Hayalci ve maceracı olma: Hayal kurmaktan ve yeni yerleri keşfetmekten keyif duyarlar.

- Yalnızlık: Bağımsız olmayı ve kendi baslarına kalmayı severler.
- Etkinlik: Fikir ürettiklerinde tam anlamıyla bir etkinliğin içine girerler.
- Belirsizlikten hoşlanma: Olayları siyah-beyaz diye değerlendirmezler, belirsizlik düşünmek ve fikir üretmek demektir.

Yaratıcı düşünme becerisinin yeni programlardaki ifade edilişi ve bu beceriye ilişkin alt beceriler şöyledir (MEB, 2005):

Yaratıcı düşünme becerisi; öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilmeyi kapsar. Ayrıntılı fikirler geliştirme ve zenginleştirme, sorunlara ve benzersiz ve kendine özel çözümler bulma, fikirler ve çözümler ortaya çıkarma; bir fikre, ürüne çok farklı açılardan bakma, bütünsel bakma gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.4. İletişim Becerisi

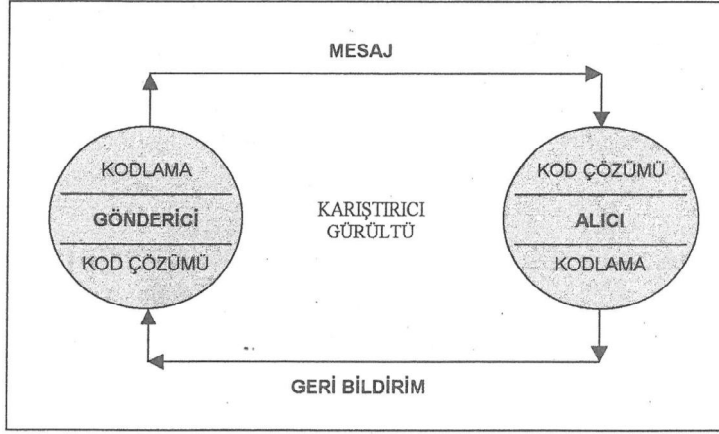
Sosyal bir varlık, sosyal bir canlı olan insanlar toplu olarak yaşar ve çeşitli nedenlerle birbirleriyle sözlü ya da sözsüz ilişkiler içinde bulunur, amaçları doğrultusunda bir birleriyle iletişim kurarlar. Yani amaçlarına ulaşabilmek, duygu ve düşüncelerini bir birlerine aktarmak, gerektiğinde güdülemek, paylaşmak amacıyla veri alışverişinde bulunurlar. İletişim hem formal, hem de kişisel ve sosyal ilişkilere dayalı bu aktarımları kapsayan iki yönlü bir süreçtir (Özatalay, 2007: 90).

İnsanlar hayatları boyunca kendileriyle ve çevredekilerle etkileşim ve iletişim halindedir. İnsan etkinliklerinin ve ilişkilerinin tümü iletişimle ilgilidir. İletişim, insanların birbirlerini anlayabilmeleri için aralarında oluşturdukları bir haber alışverişidir. İnsan ilişkilerini düzenleyen çok önemli bir süreç ve insanoğlunun yaşantısının kaçınılmaz bir boyutudur.

İletişim bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. İletişimin gerçekleşebilmesi için iki sistemin bulunması gerekir. Nitelikleri her ne

olursa olsun iki sistem arasındaki bilgi alışverişi iletişim olarak adlandırılmaktadır (Dökmen, 2004: 19).

İletişimin olmadığı yerde, öğrenme ve öğretme söz konusu olamaz. Bu yüzden, öğretmenler öğrencilerle olan günlük etkileşimlerinde iletişim sürecine etkin olarak katılırlar. Sürekli olarak öğrencilere mesaj gönderirler ve onlardan mesaj alırlar.



Şekil 1. İletişim Süreci

İnsanların birbirleriyle iletişim içinde olmalarının ana amacı temel bazı gereksinimlerini gidermektir. İnsan iletişim sisteminin etkinliği bireylerin kendileri hakkındaki bilgilerini anlama, düzeltme ve dolayısıyla davranışlarına rehberlik etmede de yardımcıdır. Ancak ister sözel olsun, isterse olmasın iletişimin gerçekleşmesinde bazı öğelere gereksinim vardır. Başarılı iletişim; iletişimi oluşturan önemli öğelerin varlığından haberdar olmayı gerekli kılar. Dolayısıyla iletişimin unsurları, aslında tüm kişiler arası iletişimin başarısı için önem taşır.

İletişim şekilde de görüldüğü gibi dört basamaklı bir süreç olarak kabul edilmelidir. Birinci basamak; bir mesajı, göndericinin alıcı tarafından anlaşılması beklenen bir formda kodlaması ve bunu iletmesidir. Gönderilen mesaj, alıcı tarafından kodu çözülerek alınır ve daha sonra bu mesaja verilecek karşılık yine alıcı tarafından kodlanır. Bu karşılık genellikle sözsüz olup, mesajın anlaşılıp anlaşılmadığını belirtir. Alıcı, kodladığı karşılığı göndericiye iletir; gönderici bu geribildirimini çözer ve buna olan karşılığı verir. Göndericinin geribildirime karşılığı; yeni bir bilginin verilmesi, ilk mesajın açıklanması veya mesajın tekrarlanması olabilir (Moore, tarihsiz:110).

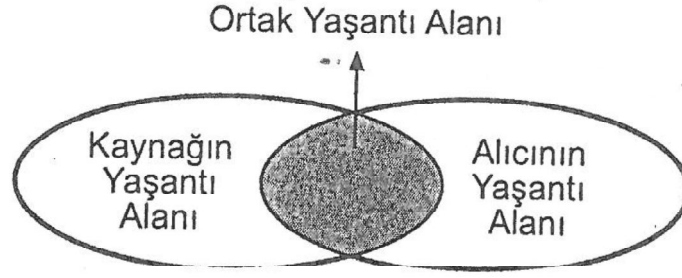
İletişimi oluşturan öğelerden kaynak, algılama, seçme, düşünme, yorumlama gibi süreçlerle ürettiği anlamlı mesajını simgeler aracılığıyla gönderen, iletişimi başlatan kişidir. Mesajı gönderen yani mesajı kodlayan kişidir. Dolayısıyla kaynak; bilgili, güvenilir, mesajı kodlamayı bilen ve tanınan bir kişi olmalıdır.

İletişim sürecinde kaynağın amacı alıcının davranışında bir değişiklik yaratmaktır. Bu amaçla bakıldığında iletişimin başarısı, ulaştırması istenilen amacın gerçekleşme düzeyiyle ilgilidir. Kaynağın mesajı alıcıya iyi anlatmasındaki başarısını, kaynağın alıcı ve ileteceği konu ile ilgili bilgi, beceri ve tutumu, içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel ortamın etkileri, dile dayalı iletişim becerileri etkiler.

İletişim sürecinde kaynak, hedeflediği kişi ya da grupta(alıcıda) davranış değişikliği oluşturmak üzere iletişim sürecini başlatan kişidir. Sınıfta bu görevi başlatan kişi öğretmendir (Ergin,2008:31).

Kaynağın iletişime girdiği kişi yada kişileri iyi tanınmasında; geçiregeldiği yaşantıları, sosyo-kültürel ve ekonomik durumlarını, eğitim düzeylerini vb. özelliklerini bilmesi onlarla sağlıklı bir iletişime girmesinde ve onlarda istenilen davranışların oluşturulmasında büyük destek sağlayacaktır. Öğretmenlerin daha iyi iletişim kurabilmeleri için öğrencilerini çok iyi tanımaları gerekmektedir. İletişime giren kişinin kendisini ve alıcısını çok iyi tanınması ancak iletişim içeriğini belirleyen konuyu da bilmesiyle anlam kazanır.

İnsanlar iletişim sürecinde ait oldukları toplumsal ve kültürel gurubun değerlerini, inançlarını, gelenek ve göreneklerini ve toplumda sahip oldukları yere ilişkin algılarını da getirirler. iyi bir iletişimcinin alıcısının da içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel yapıyı ve işgal ettiği pozisyonu dikkate alması gerekir. Kaynak ile kaynağın davranış değişikliği oluşturmaya çalıştığı hedef kişi yada grup (alıcısı) arasında az ya da çok mutlaka ortak yaşantılar olmalıdır.



Şekil 2. Ortak Yaşantı Alanı

Alıcının verilen bir mesajdaki sonuçları kabul etmesi bir ölçüde alıcının kaynağın güvenilirliğine ilişkin algısına bağlıdır. Kaynağın güvenilirliği kaynağın sürekli bir özelliği değildir, daha çok alıcının kaynağa yüklediği bir özelliktir. O halde sınıf içerisindeki bir öğretmenin kendini güvenilir görmesinden çok öğrencinin öğretmeni güvenilir görmesi önemlidir (Ergin,2008:42).

Mesaj, bir ya da birden fazla kişinin bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor davranışlarında değişiklik yapmak amacıyla düzenlenen işaretler örüntüsüdür (Ergin, 2008:42). En basit anlamıyla gönderici tarafından alıcıya yollanan ve özel anlamı olan söz yani iletidir. Diğer kişi ya da kişilere ulaştırılmak istenen fikir, duygu ve olgulardır. Vericinin alıcıya gönderdiği anlamları ortak kılmaya yarayan yalın ya da karmaşık simgelerden oluşan bir iletişim unsurudur. Mesaj, açık, anlaşılır ve net olmalıdır. Kullanılan dil mutlaka sade olmalı ve anlam kaymalarına yer bırakmayacak şekilde hazırlanmalıdır. Dolayısıyla mesajı gönderecek olan kaynak, alıcının bütün özelliklerini çok iyi bilmeli, alıcıyı önceden tanımalıdır. Aynı zamanda önemli olan bir konu da mesajın doğru zamanda iletilmesi gerçeğidir. Mesaj, doğru zamanda, doğru alıcıya doğru kanallarla iletilirse görevini başarıyla tamamlamış olacaktır.

Mesajlar; sözel, sesli veya fiziksel olarak, ya da çevredeki diğer uyaranlar yoluyla gönderilebilir veya alınabilir. Bir öğretmen mesaj gönderme ve alma esnasında bu yolların hepsini kullanabilme becerisine sahip olmalıdır. Öğrenciler tarafından gönderilen mesajları çözme yeteneği, gözlem ve dinleme becerileri ile yakından ilişkilidir (Moore, tarihsiz:110).

Kanal, mesajın kaynaktan alıcıya iletilmesinde kullanılan yoldur. Etkin ve verimli iletişimden söz edebilmek için doğru iletişim araçlarından yararlanılmalı ve kanal mesaja uygun olmalıdır. En basit anlamda, insanın beş duyu organı onun iletişim kanalıdır. Örgütsel iletişim açısından düşünüldüğünde pek çok iletişim kanalı bulunmaktadır. Formel ve informel iletişim kanallarından söz edilebilir. Bunlar, radyo, televizyon, gazete, dergi, e-mail, memorandum, dilek ve şikâyet kutuları gibi pek çok örneği kapsamaktadır.

Cüceloğlu(2005), iletişimin çok kanallı bir süreç olduğunu belirterek, her bir duyu organının bir iletişim kanalı olduğunu ifade etmiştir. Bu iletişim kanallarını da duyu organlarının isimlerinden ve işlevlerinden hareketle; görsel kanal, işitsel kanal, dokunsal kanal, kokusal kanal, tatsal kanal olarak sıralamış ve çalışma açısından bu kanallar arasında bir ahenk olduğunu belirtmiştir.

Alıcı, iletişimin diğer önemli unsurudur. Yani, gönderilen mesajı alan kişidir. Alıcı, mesajı algılayabilen, bilgili, seçici, geri bildirim önem veren, iletişime açık bir yapıya sahip olmalıdır. Alıcı tarafından olaya baktığımızda en önemli konu algılanmanın sağlanabilmesidir. Mesaj, tüm özelliklere uygun olarak kaynak tarafından düzenlendiğinde geriye kalan en önemli konu alıcının bunu tam anlamıyla algılayabilmesi, anlayabilmesidir.

Geri-bildirim (Feed-back), alıcının aldığı mesaja verdiği yanıt olarak özetlenebilir. İletişimin etkinliği ancak çift yönlü olması sayesinde gerçekleşebilir. Dolayısıyla kaynak, gönderdiği mesajın anlaşılıp anlaşılmadığını ya da mesaja verilen tepkinin ne olduğunu ancak geri-bildirim sayesinde anlayabilecektir.

Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde kaynak öğretmen, alıcı öğrencidir. Mesaj, ders kitabı, program içeriği ya da öğretmenin sesi, kanal da öğretim süreçleri ya da süreçte kullanılan öğretim araç ve gereçleridir. Öğrenci tepkileri ise geri bildirim (dönüt)i yansıtmaktadır (Erdem, 2005: 234).

Bireyin kurduğu iletişim, kişiliğinin ve iletişim becerisinin gücü kadardır (Dökmen, 2004: 266). Bireyin iletişim gücü, kişisel gücü kadar ya da biyolojik gelişimine bağlı olduğu kadar içinde büyüdüğü toplumun kültürüne de bağlıdır.

Bireyin karşısındakilerle sağlıklı iletişim kurabilmesi gerekli iletişim becerilerine sahip olmasıyla gerçekleşir. Bu beceriler saygılı, saydam, somut olma ve empati kurabilme şeklinde sıralanmıştır (Yüksel, 2004: 342–343).

Taraflar arasında iletişim yazılı, sözlü ve sözsüz olmak üzere üç yöntemle kurulabilir.

1. **Yazılı iletişim;** Toplumumuzun her kademesinde yer almakla birlikte en zayıf iletişim yöntemidir. Çoğu zaman yavaştır ve zaman boşa harcanır. Okuyucunun dikkatini çekmeyi başaramaz, davranış ve duygular ortaya çıkmadığı için başka anlamlar çıkarmasına neden olabilir.

2. **Sözlü iletişim:** İnsanlık tarihinde yazıdan da önce gelişmiş olan, ikinci tür iletişim yöntemi olan sözlü iletişim yazılı iletişime göre daha avantajlıdır. Çok yakındır, bağlantılıdır, geri beslemeye olanak verir. Yine de sözlü iletişim en mükemmel iletişim yöntemi değildir. Çünkü kelimeler farklı insanlarca farklı şekilde algılanabilir. Öğretmenler, bilgiye konuşma yolu ile açıklık getirirler. Ne yazık ki, öğrenme her zaman öğretmenin konuşmalarının bir sonucu olarak meydana gelmez. Bir şeyin öğrenilip öğrenilmediğini genellikle sözel olmayan değişkenler belirler (Moore,tarihsiz:111)

Hennings (1975, 3), konuşma ile gönderilen mesajları söz ve ses olmak üzere ikiye ayırır. Sözel unsur, söylenen sözcükler ve onların gerçek anlamlarını içerirken; Ses unsuru, sesin kararlılığı, telaffuzu, tonu, ritmi, vurgusu ve şiddeti gibi değişkenleri kapsar (Moore,tarihsiz:111).

Sözel Öğrenme: Bir sözel etkileşimde öğrenme, söylenen sözcüklere öğrencilerin verdikleri anlamlarla ilişkilidir. Verilen anlamlar; her öğrencinin farklı kişisel deneyimlerinin bir sonucu olarak sözcükleri farklı süzgeçlerden geçirmeleri ile değişmektedir. Dildeki ortak anlamlara ve belirli tanımlara rağmen sözel ifadelerin mümkün olduğunca öğrencilerin kişisel deneyimleri ile ilişkili olması sağlanmalıdır. Bu durum öğrencilerin öğrenme ortamlarına bilgi, deneyim, öğrenme yeteneği vb. konularda ne getirdiklerini tahmin edebilme gereksinimini ortaya

çıkarmaktadır. Böyle bir tahmin, mesajın sözel unsurunun, öğrencilerin deneyim temelini kapsama dışında olduğunu gösterebilir.

Hurt, Scott ve Mc Croski(1978:76), sözel unsurlarla ilgili olarak mesajın öğrenilmesini etkileyen bir çok değişken ortaya koymuşlardır. Bu değişkenleri Moore (tarihsiz:111) şu şekilde aktarmıştır:

- Organizasyon: iyi organize edilmiş bir sözel bilgi iyi öğrenilme eğilimindedir. Ayrıca, başlangıçta veya bitimde sunulan mesaj daha iyi hatırd tutulur.
- Zıt unsurluluk: karşıt fikirleri içeren mesajlar iyi öğrenilir.
- Dil yoğunluğu: yorumlanmış ve değerlendirilmiş sözel ifadelerin daha iyi öğrenildiği görülmektedir.
- Somutluk: mesaj ne kadar somut ise, öğrenme o kadar iyidir. Ancak, somutlaştırma yapılırken temel muhtevanın kaybolmamasına özen gösterilmelidir.

Ses İle Öğrenme: insan sesi, kelimelere hayat verir. Sesin şiddetinde, vurgusunda, telaffuzunda, tonunda ve hızındaki değişiklikler; mesajı vurgulamanın yanı sıra sözcüklerin anlamlarını da değiştirebilir. Her insanın, iyi çıkan güçlü bir sesi olmasa da öğretmenler, seslerini kullanarak gruplarla etkileşime girmeyi ve önemli hususlara dikkat çekmeyi öğrenmelidirler. Sesin şiddetini değiştirmeyi ve sınıftaki her öğrenci tarafından işitilebilecek şekilde kullanmayı öğrenmek çok önemlidir.

Kan' ın (2007:72) aktardığına göre “Dökmen sözlü iletişimde dil ve dil ötesi gibi bir sınıflamaya giderek becerilerin de farklılaştığını ifade etmiştir”. İnsanların karşılıklı konuşmaları ve yazışmaları dille iletişim kabul edilirken, dil ötesi iletişimde sesin taşıdığı ya da karşı tarafa verdiği anlam dikkat çekmektedir. Buradan hareketle ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar ve benzeri özelliklerin doğru yerde ve doğru şekilde kullanılması iletişim becerilerinin başka bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü iletişimde kişilerin “ne söyledikleri” kadar “nasıl söyledikleri” de önemlidir.

Hennigs (1975:17)'in işaret ettiği gibi,”Fazla vurgulu bir ses ile ifade edilen sözcükler, kod çözücü alıcının sınırlarını tırmalayabilmesi nedeniyle

anlaşılabilir; çok derinden gelen ses ile yapılan konuşmalar ise dikkatin mesajdan ayrılmasına yol açabilir”.

3. Sözsüz İletişim: İletişim kurmanın son yöntemi ise sözsüz iletişimidir. İletişim kurmanın en eski şekli sayılır ve birçok kişi en etkili yöntem olduğuna inanır. Beden dili, mimikler, göz hareketleri ve ses tonunu sözsüz iletişimin araçları olarak sayılabilir. Sözsüz iletişim konuşmalarda mesajların en iyi etkiyi bırakmasını sağlar.

Sözcüklere verdiğimiz vurgular, yüz ifadeleri, beden hareketleri, kaynak ile alıcı arasındaki fiziksel mesafe sözsüz iletişimi oluşturmaktadır (Robbins, 1991:146). Dille iletişimde kişilerin “ne söyledikleri” önemli iken dil ötesi iletişimde “nasıl söyledikleri” yani sesin tonu, hızı, şiddeti önemlidir. Sözsüz iletişimde yüzümüzü ve bedenimizi gönderici olarak kullanırız. İnsanlar bu ifadeler yoluyla birbirlerine birtakım anlamlar iletirler. Örneğin başı “evet- hayır” anlamında sallamak, kaşları kaldırarak “hayır”, dudakları büzerek “belki” demek bunlardan bazılarıdır (Dökmen, 1994:27-28).

Her iletişim işitilmez bazı araştırmacıların tahminlerine göre, öğretmenler açısından özel bir önem taşıyan sözsüz iletişim, iletişim kanallarının %80’inden fazlasını oluşturmaktadır (Moore, tarihsiz:114).

Sözcükleri kullanma tarzımız kadar; bakış, duruş, hareket, sesin kullanımı ve kıyafetimiz yoluyla da sürekli mesajlar göndeririz. İletişimin sözel olmayan unsurları bazen sözel unsurdan daha önemli olabilir. Sözsüz iletişim; tesadüfi ya da planlı ve kontrollü olabilir. Her iki tarzda da, sözel olmayan davranışlar algılamayı ve verilecek karşılığı etkiler.

Sözsüz iletişim de kelimesi olmayan dilleri Moore şu şekilde açıklamıştır:

- **Yüz İfadelerinin Dili**

Moore (tarihsiz:115)’ın Miller (1981)’den aktardığına göre; yüz ifadeleri, kişisel duyguların iletiminde kelimelerden sonra gelen ilk iletişim kanalıdır.

Kolaylıkla izlenebilen yüz ifadeleri, genellikle bilinçli olarak gerçekleşir. Bir mesajı göndermek veya gerçek duyguları gizlemek maksatlarıyla kullanır.

Öğretmenlerin, özel mesajları açıklamada belirli yüz ifadelerini kullanmayı bilmesi gerekmektedir.

Sözsüz iletişimde kullanılacak en etkin kanal gözlerdir. Miller(1981, 14), gözlerin “aldatıcı bir şekilde hoşnutsuzluk, korku, suçluluk; ya da güven, sevgi ve destek” ifade edebileceğine işaret etmektedir (Moore; tarihsiz, 115). Göz teması ile iletişim başlatılabilir, sürdürülebilir veya bitirilebilir. Göz teması davranışların değiştirilmesi içinde kullanılabilir.

- **Beden Dili**

Bilinen diğer bir iletişim becerisi vücut dilini kullanmadır. Reece ve Walker (1998: 388–389) sözel olmayan iletişimin bir parçası olan bu becerinin bireylerin vücut duruşlarıyla, genel görünüşleriyle, giyim kuşamlarıyla, birbirlerine olan fiziksel mesafeleriyle, yüz ifadeleri ve el kol hareketleriyle yakından ilişkili olduğunu vurgulamışlardır (Kan, 2007: 72).

Başın, kolların, ellerin ve vücudun diğer unsurları ile yapılan jestler, sözsüz iletişimin kapsamına girmektedir. Yapılacak olan jestler aşırı düzeyde kullanılmaktan kaçınılmalıdır. Çok fazla jest kullanan konuşmacı, mesajda önemli olan noktanın hangisi olduğunu dinleyiciye aktaramaz.

Duruş ve genel tavırlarda bilgi iletir karşıdakilere. Gergin bir vücut, iletişime kapalılığı ve güvensizliği belirtir. Gövdenin, kol ve bacakların rahatlığı güçlülüğü, açıklığı ve dostluğu gösterir. Konuşanın yüzünün dinleyenlere dönme derecesini belirten beden konumu da bilgi iletir. Dinleyicilere tam dönük bir konum, onlardan hoşlanmayı ve iletişim sürecinde güveni yansıtır.

Dokunma sözsüz iletişimde güçlü bir etkiye sahiptir. Ancak dokunma yoluyla iletişimde öğretmen, öğrencilerin yaşlarını dikkate almalıdır. Küçük öğrenciler, öğretmenini fiziksel temasına şiddetle ihtiyaç duyarlar. Fiziksel temas; ait olma duygusunun oluşması ile güvenlik ve ilgiye dayalı ilişkilerin tesisi açısından bir

ihtiyaçtır. Dokunmanın esirgendiği bir iletişim çocuklara reddetme ve hoşlanmama mesajları iletir.

- **Çevre Kullanımı ve Hareketlerin Dili**

Öğretmenin çevreyi ve öğretim ortamını nasıl kullandığı da bir mesaj iletir. Öğretmenin öğrenme çevresindeki alanda hareketlerini nasıl ve nerede gerçekleştirdiği; buradaki eşya ve malzemeleri nasıl düzenlediği çok önemlidir.

Öğrenme çevresinin fiziksel olarak güzelleştirilmesi, çevre ile iletişimi iyileştirir. Miller (1981: 24) iyi düzenlenmiş ve düzenlenmemiş sınıflara öğrencilerin tepkileri ile ilgili araştırma özetinde: Tertipsiz ve düzensiz bir sınıftaki nesnelere monotonluk, yorgunluk, baş ağrısı, sinirlilik ve düşmanlık tepkileri yaratırken; iyi düzenlenmiş sınıflardaki nesnelere rahatlık, memnuniyet, önem ve görevleri yerine getirmekten zevk alma gibi tepkiler ortaya çıktığını belirtmiştir (Moore, tarihsiz: 117).

- **Zamanın Dili**

Öğretmen tarafından, sınıfın zamanının nasıl kullanılacağına karar verilmesi öğrencilere önemli bir bilgi iletir. Bir konuya az zaman ayrılması veya bu konunun geçilmesi, ya konunun önemsiz olduğunu veya öğretmenin bu konuya ilgi duymadığını iletir. Dikkatli olunmadığı takdirde, aynı davranış yavaş yavaş öğrencilere de geçer.

Susma, iletişimi genişletmekte kullanılan başka bir yoldur. Önemli bir husustan önce veya sonra yapılan duraklama, konunun önemini belirtir ve vurgular.

- **Sesin Dili**

Mesajlar genellikle sesin vurgularıyla gönderilir. Vurgular; esrarengiz bir şekilde konuşmacı hakkında; gizlediği önyargılar, güçlü inanç ve duygular gibi özelliklerin yanı sıra onun sosyo-ekonomik alt yapısı, eğitim seviyesi ve doğum yeri gibi özelliklerini de açığa çıkarır.

Farklı vurgular, farklı mesajlar iletir. Bir mesaj, yüksek vurgu veya düşük vurgu ile sesin tonunun veya şiddetinin değiştirilmesiyle değişik anlamlara dönüştürülebilir.

Sözel ve sözel olmayan iletişim birlikte düşünüldüğünde, sözel iletişim becerilerinin daha çok düşüncelerin; sözel olmayan iletişim becerilerinin ise duyguların aktarımında rol aldığı sonucuna ulaşılabilir (Kan, 2007: 72).

Farklı ev ortamlarından çıkıp okula gelen öğrencilerin her birinin farklı davranışlar sergilemesi kaçınılmazdır. Bu nedenle onları topluma kazandırmak, belirli konularda iletişim becerileri kazandırmakta eğitimin rolü yadsınmaz. İlköğretim öğrencilerine kazandırılacak başlıca iletişim becerileri şu başlıklar altında toplanabilir (Erdem, 2005: 236):

1. İlk kazandırılacak beceriler:

- Dinleme,
- İlişkiyi başlatma ve sürdürme
- Konuşma başlatma ve sürdürme
- Soru sorma
- Teşekkür etme
- Kendini tanıtmak
- Başkalarını tanıtmak
- İltifat etme
- Yardım isteme
- Bir gruba katılma
- Yönerge verme
- Yönergelere uyma
- Özür dileme
- İkna etme

2. Grupla bir iş yürütme becerileri:

- Grupla iş bölümüne uyma
- Grupta sorumluluğunu yerine getirme

- Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma

3. Duygulara yönelik beceriler:

- Kendi duygularını anlama
- Duygularını ifade etme
- Başkalarının duygularını anlama
- Karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma
- Sevgiyi- iyi duyguları ifade etme
- Korku ile başa çıkma
- Kendini ödüllendirme

4. Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler:

- İzin isteme
- Paylaşma
- Başkalarına yardım etme
- Uzlaşma
- Kızgınlığı kontrol etme
- Hakkını koruma ve savunma
- Alay etmeyle başa çıkma
- Kavgada uzak durma

5. Stres durumlarıyla başa çıkmaya yönelik beceriler:

- Başarısız olunan bir durumla başa çıkma
- Grup baskısıyla başa çıkma
- Utanılan bir durumla başa çıkma
- Yalnız bırakılma ile başa çıkma

İletişim becerilerinin bireye kazandırılması "etkili ve verimli (nitelikli) eğitim açısından çok büyük bir önem taşımaktadır. Program Tanıtım kitabına göre, iletişim becerisi; konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi sözel ve vücut dili, işaret dili gibi sözel olmayan iletişim becerilerini etkili ve bulunduğu ortama uygun olarak kullanmayı kapsar. Bulduğu ortama uygun olarak kullanması gereken konuşma

üslûbunu belirleme, uygun şekilde hitap etme, vücut dilini gerektiği yerde gerektiği ölçüde kullanma, aktif olarak dinleme, söz hakkı verme, grup içerisinde etkin bir şekilde arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olma, okurken etkin ve hızlı bir şekilde okuma, okuduğunu anlama ve eleştirme, yazarken ve konuşurken hedef kitleye uygun üslûp kullanma, kendi ve başkalarının yazdıklarını eleştirme gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.5. Problem Çözme Becerisi

Problem, organizmanın hazırdaki tepkileriyle çözemediği, içinden çıkamadığı durumlar olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2003: 141). Problem, birey ya da toplumların karşılaştığı, başarıya ulaşmaları için çözülmesi zorunlu güçlüklerdir (Demirel, 2005: 61).

Morgan'a göre problem, temelde, bireyin hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bu engellenme, hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (Özatalay, 2007: 96).

Bilişsel arayış düşünmeyle gerçekleşir. Düşünme problemle başlar; dolayısıyla problem çözme, düşünme becerilerini geliştiren önemli bir süreçtir.

Bir problemle karşılaşıldığı zaman, daha önceki öğrenmelerin yeniden düzenlenerek yeni karşılaşılan duruma uyarlanması ve bu duruma çözüm getirilmesi süreci ise problem çözme olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle, problem çözme sonucun belirsiz olduğu durumlarda, doğru sonuca ulaşmak için yapılan bilişsel arayıştır (Kan, 2007:95).

Problemin çözümünde bireyin sahip olduğu yaş, deneyim, olgunluk, eğitim, güdülenme, bilgi, zihinsel ve fiziksel özellikler gibi bireysel özelliklerle çocuğun ve ailesinin sahip olduğu sosyo-ekonomik durum, ailenin sahip olduğu çocuk yetiştirme tarzı gibi toplumsal ve sosyal özelliklerin rolü çok önemlidir. Bireyler sorunları sahip oldukları bu özellikleri doğrultusunda belirledikleri yollarla çözümlerler. Özatalay (2007: 97) bu yolları şu şekilde sıralamaktadır:

1. İçgüdü ve bireyin sahip olduğu alışkanlıklar,
2. Şartlanma davranışı,
3. Sınama- yanılma davranışları,
4. Başkalarının deneyimlerinden yararlanmak, başkalarını taklit etmek,
5. Kavrama davranışları,
6. Akıl yürütme ve bilimsel yöntemleri kullanma davranışları.

Bu yolların içinde en uygun, en geçerli ve doğru olan yöntem karşılaşılan problemleri çözmeye bilimsel yöntemleri kullanmadır.

Huitt'e (1992) göre karar verme ve problem çözme becerileri dört aşamadan geçmektedir ve bu aşamalar şöyle sıralanmaktadır (Kan, 2007: 65):

- Girdi aşaması: Durumun (problemin) anlaşılması, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve bilgi toplama;
- İşlem aşaması: Eğer yoksa alternatiflerin geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve sınanması;
- Çıktı aşaması: Sonucun iletilmesi;
- Gözden geçirme aşaması: Gerekli olduğu takdirde sürecin yeniden değerlendirilmesi ve değiştirilmesi.

Görüldüğü gibi problem çözme ve karar verme kompleks bir süreç olarak belirtilmiştir. Problem çözmeye izlenecek işlem basamaklarını Kan (2007) şöyle sıralanmaktadır:

- Problemin farkında olma: Rahatsız edici durumun farkında olma
- Problemi tanımlama: Problemin ne olduğunu anlama ve problemin sınırlarının belirlenmesi
- Probleme ilgili veri toplama: Problemin çözümünde yardımcı olacak bilgilerin edinilmesi
- Muhtemel çözüm yolları saptamak: 'Problem nasıl çözülür' sorusuna cevaplar aramak
- Denencileri test etme: Probleme getirilen çözüm önerilerini deneme

- Sonuca ulaşma ve değerlendirme yapma: Çözüm yoluna bağlı olarak problemin çözülüp çözülmediğini görme ve sürece ilişkin değerlendirme yapma.

Problem çözmenin temel amacı, organizmanın problemin oluşmasıyla bozulan iç dengesinin yeniden sağlanmasıdır. Problem çözme süreci kapsamlı bir süreçtir. Yaratıcı düşünme, problem çözme sürecinin en önemli gerekliliklerindedir (Sungur, 1997: 127). Bireylerin, bir problemin sadece bir çözümünün olmadığını anlamalarında ise eleştirel düşünme devreye girmektedir (Özden, 2003: 162). Çünkü eleştirel düşünme probleme farklı bakış açılarıyla bakılmasını sağlayan en önemli yetidir.

Problem çözme becerisi yeni ilköğretim programlarında ele alınan temel becerilerden biridir ve programlarda şöyle ifade edilmektedir (MEB, 2005): Problem çözme becerisi; öğrencinin yaşamında karsısına çıkacak problemleri çözmek için gerekli olan beceriyi kapsar. Alt becerileri ise şöyle sıralanabilir; problemin anlaşılması, gerekirse alt basamakların ya da problemin köklerinin bulunması, problemi uygun şekilde çözmek için plânlama yapma, işlemler sırasında çalışmaların gözlenmesi, gerektiğinde stratejilerin ve plânlara değiştirilmesi, yöntemlerin sınanması, çözüm aşamasında elde edilen veri ve bilgilerin değerlendirilmesi, çözüme ulaşıncaya kadar çözümün anlamlılığının ve ise yararlılığının değerlendirilmesini ve yeni problemleri fark etmesini içerir.

2.3.2.6. Araştırma Becerisi

Araştırma, bir problemi çözmek amacıyla planlı olarak gerçekleştirilen veri toplama, çözümleme, yorumlama ve değerlendirme işlemlerini kapsayan bir süreçtir. Araştırma, bilimsel yöntemin ışığında olay ve olgulara yönelik yürütülen sistematik bir faaliyet olarak da tanımlanmaktadır.

Araştırma ile ilgili olarak pek çok kaynakta tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan bir kaçışunlardır:

- Araştırma, araştırmacının gözlemlerini ve bilgilerini organize ederek, analiz ve senteze tabi tuttuğu, yorumlayıp değerlendirerek anlamlı bilgiler bütünü haline getirdiği süreçtir.

- Araştırma, problemlere güvenilir çözümler aramak amacıyla, planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenerek yorumlanması, değerlendirilmesi sürecidir.
- Araştırma, bilimsel yöntemin formal, sistemli ve dikkatli bir biçimde uygulanmasıdır.
- Araştırma, gözlemlere ve deneylere dayalı, test edilebilir organize bilgileri esas alarak, evreni tanımaya ve anlamaya yönelik sistematik çalışmalar bütünüdür (Erdem, 2005).
- Araştırma temelde, bir arama, öğrenme, bilinmeyeni bilinir yapma, karanlığa ışık tutma, kısaca aydınlanma sürecidir. Araştırma hissedilen bir güçlkle başlar (Karasar, 2004:22).

Açıkgöz (2003:355) de araştırma ve problem çözme arasındaki paralelliği vurgulayarak araştırma yoluyla öğrenmenin bireyin temel becerilerini geliştireceğini belirtmiştir. Bu görüşlere dayanarak araştırma yapmanın, bireyin rahatsızlık duyduğu bir duruma ilişkin veri toplaması, topladığı verileri bir araya getirerek ve değerlendirerek bir sonuca ulaşması gibi bir takım süreçleri gerektirdiğini söylemek mümkündür. Bu süreçlerin ve kullanılacak becerilerin problem çözmeyle yakın ilişkili olduğu görülmektedir. Birey araştırma becerilerini kullanırken hem onları geliştirir hem de “yaparak öğrenme” ilkesine uygun olarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirmiş olur.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005), İlköğretim Türkçe Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programında Araştırma ile ilgili olarak şu açıklamalara yer verilmiştir: Araştırma becerisini "araştırma yaparken okuduğunu anlama" ve "bulunan bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama ve yazma" olarak iki başlık altında toplamak mümkün.

Araştırma Yaparken Okuduğunu Anlama

Belirlenmiş bir takım sembollerin, belirli bir düzende sıralanmış olduğu yazılı sözcükleri algılayarak anlamlandırma işlemine okuma denir. Yalnız okumak demek anlamak demek değildir. Bir kimse nasıl yabancı dilde yazılı bir metni okuduğu

halde anlamlandıramazsa aynı şekilde bir takım öğrenciler de ana dilinde olmasına rağmen yazılı bir metni okurlar fakat anlamlandıramazlar.

Araştırma yapacak bir öğrencinin öncelikle okuduklarından anlam çıkarmayı bilmesi gerekir. Türkçe dersinin en temel işlevlerinden birisi de öğrencilere okuduklarını anlamlandırma becerisi kazandırmak, bunun için gerekli etkinlikleri yaptırmaktır. Bu bağlamda araştırmayı yapan öğrenci tarafından okuduklarını anlayabilmeleri, anlamlandırabilmeleri için yapması gerekenleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Ana fikir çıkarmak için okuma
2. Ana fikir bulmak için bölüm ve konu başlıklarını kullanma
3. Okuduğunu yorumlama
4. İlgili terim ve sözcüğün anlamını bulmak için liste oluşturma, sözlük, yazım kılavuzu, deyim, atasözleri sözlüğü gibi kaynaklarda araştırma yapma
5. Yazarın yargısını tanıma ve kavrama
6. Metni anlamaya yardımcı olan resimlerdeki ipuçları ve açıklamaları kullanma
7. (Eleştirel, analitik, soru cevaplamak, fikir oluşturmak gibi) Değişik amaçlarla okuma
8. Değişik basılı materyalleri kullanma(Kitap, dergi, gazete vb...)

Bulunan Bilgiyi Kullanılabilir Biçimde Planlama ve Yazma

Bir araştırmacının yaptığı araştırmaların sonucunda okuduklarını anlayıp özümseyerek yorumladıktan sonra yapması gereken bu bilgileri belli bir sistematik içinde düzenleyerek sunuma hazır hale getirmesidir. İşte bu sistematik içinde bilinmesi, yapılması gerekenleri Kıroğlu (2006) şu şekilde maddeleştirmiştir:

1. Bilgisayar, kütüphane vb kullanma
2. Gazete, radyo, televizyon gibi basılı ve görsel kaynaklardaki bilgilere ulaşma
3. Kitabın dizin, içindekiler gibi farklı bölümlerini kullanma

4. Anahtar sözcükleri, ciltlerdeki rakam ve harfleri, indeksi ve referansları kullanma
5. Bilgi kaynaklarını değerlendirme
6. Uygun bilgi kaynağı kullanma
7. Kaynak olarak toplumu kullanma, bireylerle görüşmeler yapma
8. Bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama ve yazma(Konunun ana fikrini çıkarma, özet hazırlama, not alma, bilgiyi kaydetme, dipnot, italik kullanma, bilgi için dinleme, yönergeyi kullanma, rapor yazma).
9. Yararlandığı kaynakları kaynakçada titizlikle gösterme.

Program Tanıtım kitabındaki açıklamalara göre, araştırma becerisi; doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili araştırma plânlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları kestirebilme, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi kapsar. Anlamlı tahminde bulunma, uygun araştırma ortamına karar verme, araştırmada ne tip ve ne kadar delil toplaması gerektiğine karar verme, bilimsel yaklaşımı kullanarak araştırmayı plânlama, nasıl gözlem ve kıyas yapacağını belirleme, araç gereç kullanma, doğru ve hassas ölçümler yapabilme, sonuçları sunma yollarını belirleme, sonuçların tekrar incelenmesi gerekip gerekmediğine karar verme, bulunanlarla asıl fikrin bağlantısını kurma, bulunanları uygun bir dille ifade etme, verileri ortaya koyma, sonucu destekleyici verilerin yeterliliğine karar verme, bulunanların ilk beklentileri karşılayıp karşılamadığına karar verme gibi alt becerileri içerir (MEB, 2005).

2.3.2.7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi

Bilgi toplumuna geçişin kaçınılmaz bir zorunluluk halini aldığı günümüzde, özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için bu geçişi sağlamanın tek yolu bilgi sistemleri ve bilişim teknolojilerinin üretimden yönetime, eğitimden sağlığa kadar her alanda kullanılmasını sağlamaktır. Ülkemizde henüz, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeniliklerin ve bu teknolojilerin kullanımının yaratacağı etkilerin yeterince anlaşılmadığı, tanımlanmadığı görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin bir ülkeye çok önemli iktisadi ve sosyal yararlar sağlayabileceği göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir. Üzerinde önemle durulması gereken konu ise

bu yeni teknolojilerin, ekonominin etkinliğini artırmaya, yeni iş imkânlarının yaratılmasına, teknik ilerlemelerin ve fikirlerin daha kolaylıkla yayılmasına, farklı ülkeler ve bölgelerde yaşayan insanlar ve kurumlar arasında eş zamanlı iletişimin kurulmasına yardımcı olacaktır. Böylelikle bilimsel ilerlemeleri teşvik edecek ve insanların seçim alternatiflerini zenginleştirecektir (Özatalay, 2007: 104).

Program Tanıtım Kitabı (2005)'nda yapılan açıklamalara göre, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi; bilginin araştırılması, bulunması, işlenmesi, sunulması ve değerlendirilmesinde teknolojiyi kullanabilme becerilerini kapsar. Bilgi teknolojilerini yerinde kullanma konusunda doğru karar verme, bilgi teknolojilerini kullanırken plânlama yapma, bu teknolojilerin kullanılması için gerekli becerilere sahip olma, bu kaynaklardan bilgiye ulaşma, taranan bilgilerin işe yararlılığını sezme ve ayırma, ayrılan bilgileri analiz etme, işe yarayanları seçme, seçilen bilgileri değerlendirme, sonuca varma, sonucu uygun formda sunma ve yeni alanlarda kullanma alt becerilerini içerir.

2.3.2.8. Girişimcilik Becerisi

Girişimcilik; sosyal ilişkilerde, iletişimde, iş dünyasında ve benzeri alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve uygun zamanda ortaya koymak veya talep görebilecek bir ürünü veya hizmeti daha iyi üretebilmek ya da pazarlayabilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan becerilerdir. Girişimcilik; Empati kurma, insan ilişkilerinde uyumlu davranışları gösterebilme, plan yapma, planı uygulayabilme, risk alma; her hangi bir alanda ihtiyaç duyulabilecek bir ürünün gerekliliğini sezme, ürünü planlama, üretme, Pazar araştırması yapma, pazarlayabilme gibi alt becerileri içerir (Program Tanıtım Kitabı).

Girişimci çok yönlü, çok boyutlu düşünür. Girişimci zenginlik demektir. Bir başka deyişle; yaratıcı, üretken, kaynak oluşturan kişidir. Girişimcilik; yaşadığımız çevrenin yarattığı fırsatları sezme, o sezgilerden düşler üretme, düşleri projelere dönüştürme, projeleri yaşama taşıma ve zenginlik üreterek insan yaşamını kolaylaştırma becerisine sahip olmaktır (Özatalay,2007:106).

Başarılı bir girişimci gerek nitelikler, gerekse davranışlar ve gerekse de olaylara bakış açısından diğer insanlardan farklıdır. Bu niteliklerden bazıları risk alabilme, yaratıcılık, bağımsızlık, sorunları hızlı bir şekilde çözebilme, hayal gücü, liderlik ve çalışkanlık olarak sıralanabilir

2.3.2.9. Karar Verme Becerisi

Karar verme, elde olanlar ve sunulanlar arasından objektif ve alternatif yollar deneyerek zekice seçimler yapmaktır.

Günlük yaşam içerisinde sık sık belirsizlik durumlarıyla karşılaşmak mümkündür. Böyle durumlarda bireyin sağlıklı kararlar vermesi beklenir. Karar verme davranışının ortaya çıktığı durumlar, geleceğe yönelik tahminlerde bulunmayı, iki ya da daha fazla alternatif arasından en iyisini seçmeyi ya da kısıtlı bilgilere dayanarak akıl yürütmeyi beraberinde getirmektedir (Kan, 2007: 67).

Karar verme, dinamik ve karmaşık bir süreç olup değerlere, kişiler arası ilişkilerle, kültürel sınırlamalarla, sosyal ve psikolojik durumlardaki değişmelerle yakından ilişkilidir.

Can (1978), karar verme sürecini, problemin anlaşılması, bilgi toplama, bilginin çözümü-yorumu, seçeneklerin değerlendirilmesi, en iyi seçeneğin bulunması ve kararın uygulanması-değerlendirilmesi olarak sıralamıştır verilen kararın çabuk, etkili, mantıklı ve yarar sağlayacak nitelikte olması beklenir (Kan, 2007: 68). Bu sebeple karar verme sürecinin en zor aşaması kararın uygulanması ve değerlendirilme aşamasıdır. Çünkü kararın iyi veya kötü bütün sonuçlarının görüleceği aşama bu aşamadır (Deniz, 2004: 24).

Karar verme basamaklarını Yeşilyaprak (2003) şu şekilde sıralamıştır:

- Amaçların belirlenmesi
- Amaçlara ulaşmak için alternatif yolların belirlenmesi
- Alternatifleri değerlendirmek için yeterli ve doğru bilgiye ulaşılması
- Eldeki bilgiler ışığında en uygun alternatifin seçilmesi ve uygulamaya koyulması

- Yapılan seçimin ise yarayıp yaramadığının değerlendirilmesi
- Şayet amaca ulaşılmamışsa dördüncü basamağa geri dönülerek farklı bir alternatifin seçilmesi ve uygulamaya koyulması.

İnsanlar yaşamları boyunca çeşitli nedenlerle karar vermek durumundadır. Bu kararların sonucu bazen yaşamın gidişatını da önemli ölçüde etkileyen, geri dönüşü olmayan kararlardır. Bu nedenle karar verme, kişilerin sahip olması gereken çok önemli bir beceridir. Doğru kararları alabilmek için insanların bu konuda bir birikime, bir takım özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklerin başlıcaları şu şekilde sıralanabilir:

- Karar verecek kişinin karar vereceği konuyla ilgili amacını iyi belirlemesi
- Bireyin karar vereceği konu hakkında yeterli bilgiye sahip olması
- Karar verecek kişinin ruh ve beden sağlığının yerinde olması
- Karar verebilmek için yeterli zamana sahip olmak
- Sakin, aceleci olmayan uygun bir kişilik yapısına sahip olmak
- Karar vermek için ortaya konan seçenekleri iyi değerlendirmek

Karar verme süreci içinde yapıp yapmamakta dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde sınıflandırılabilir:

Yapılacaklar:

- Dürüst olunmalı
- Sorumluluk almaktan çekinilmemeli
- Yeni fikirler yaratmak için sahip olunulan zaman kullanılmalı.
- Karar verme ve hatalarda kararı verecek olan kişi öğrenme yeteneğine güvenmeli.

Yapılmaması Gerekenler:

- Karar alacak olan kişinin, kendisi için gerçekçi olmayan beklentiler belirlemesi.
- Çok gerekmediği sürece, ani kararlar verilmesi

- Kişinin kendisini kandırması: sadece daha çabuk ve rahat ulaşacağınız bir sonuç için daha az uygun bir seçim yapması.
- Gereksiz yere harekete geçilmesi, bazen hiç bir şey yapmamak ve beklemek en iyi çözümdür.

2.3.2.10. Metinler Arası Okuma Becerisi

İçinde bulunduğumuz çağda okuma, önceki anlamlarına yeni anlamlar da yükleyerek daha anlamlı ve önemli hale gelmiştir. Kişiler okuduklarında anlam kurabilmek için, anlamın nereden, nasıl geldiğini sorgulamak durumundadırlar. Geçen yıllarda okullarımızda uygulanan eğitim yaklaşımlarında anlam kurma daha çok metnin kendisiyle sınırlı kalmakta, metinler arası ilişki kurmaya olanak vermemektedir. Metin sözcüğü , "Bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıyı anlatmak için kullanılmaktadır." (Akyol, 2006: 203).

Ders kitaplarında yer alan okuma parçalarının pek çoğu bir metindir ve Türkçe dersinin amaçları çerçevesinde bu metinlerden anlamlar oluşturmak gerekmektedir. Metinlerden kurulacak anlamlar üç başlık altında incelenmektedir:

1. Metin İçi Anlam Kurma: Cevabı metnin içinde olan sorularla oluşturulan anlam kazandırma işlemidir. Öğrenci, bu yöntem aynen devam ettiğinde sonuçta ezbere dayanan bir öğrenmeye sahip olur.

2. Metin Dışı Anlam Kurma: Okuyucunun okuduğu metinden, analiz, sentez, değerlendirme gibi süreçleri kullanarak anlamca bağlı yeni bir metin oluşturmasıdır. İçten dışa ve dıştan içe olmak üzere iki yönde olabilir. Okuyucu, okuma sırasında ön yaşantıları ile bir ilişki kurma durumunda olduğunda içten dışa; Şayet metinde bilmediği bir kavram, kelimeyi sözlüğe bakma, dış kaynaklardan araştırma gibi etkinliklerle yorumlarsa dıştan içe anlam kurmuş olur. Metinler Arası Anlam Kurma: Bu süreçte okuyucu, üst düzey bilişsel süreçleri kullanarak, okuduğu metinden yeni metinler türetir; okuma sırasında, bilinçaltında metnin kahramanı, yazar ile bir iç konuşma yapar.

3. Bir kişinin, metinler arası anlam kurma özelliği, yaptığı çeşitli metinleri okuma ve yorumlama çalışmalarıyla geliştirilebilir. İlköğretimde öğrencilere

yaptırılan küme çalışmaları, uygulanan problem çözme yöntemleri de metinler arası okuma ve anlam kurmanın geliştirilmesinde yararlı etkinliklerdir.

Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımla birlikte uygulanmaya başlayan metinler arası okuma, okuma alanında hem metnin daha geniş bir çerçevede içinde ele alınmasını, hem de sorulara verilen cevapların kaynağının belirlenmesini sağlamıştır. Tüm bütün bunlardan yola çıkarak, metinler arası okuma için, metinlerdeki düşünceler ve fikirler arasında ilişkiler kurarak yeni manalar üretmektir denebilir (Özatalay, 2007: 113).

2.3.2.11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi

Belli bir coğrafyada üzerinde, çevresindeki insanlarla iletişim içinde, toplumun bir bireyi olarak yaşayan insanların zaman içinde oluşturdukları bir takım değerler vardır. Bu değerleri başlıca iki başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi, kişisel değerler, diğeri de sosyal değerlerdir (Özatalay, 2007: 114).

Bireyin sahip olduğu özellikler, bireyin kişiliğini oluştururlar. Bu özellikleri şu başlıklar altında toplamak mümkündür (Özsoy, 2004):

Bireyin sahip olduğu:

- Zekâ durumu,
- Özel yetenekleri,
- Davranış özellikleri,
- Sosyal olgunluk derecesi,
- Tavırları, ilgileri değerler sistemi,
- İhtiyaçları, gayeleri, umutları, isteklendirme seviyesi,
- Heyecan dengesi, duygusal olgunluğu,
- Kılık, kıyafet, temiz ve tertipliliği,
- Başkaları ile diyalog kurma yeteneği.

Bir insanın kişilik özellikleri salt doğumdan gelen genetik özelliklere ya da içinde yaşadığı ailenin özelliklerine bağlı değildir. Değerlerin oluşumunda aynı zamanda çocuğun gittiği okulun ve yaşadığı çevrenin, içinde yaşadığı çağın,

bulunduğu ortamın teknoloji kullanımının, üretim- tüketim kültürünün de etkisi vardır. Bütün bu etkenlerin sonucunda toplumdaki hiçbir bireyin diğerleriyle aynı ya da benzer davranışlar göstermesi beklenemez.

Türk Millî Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlar doğrultusunda kişisel ve sosyal değerlere sahip olma becerisi; öğrencilerin her birinin kendisinin önemli ve değerli olduğunu düşünmelerini; Kendilerinin bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarının ve gereksinimlerinin bilincinde olmalarını kapsar.

Öğrenenler, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantılarını düzenleyebilmelidir. Evrensel ve ulusal değerleri benimsemeli, uluslararası anlayışı, iş birliğini, dostluğu, barışı destekleyerek, bu değerleri kazanmak için çaba gösterebilmelidir.

Öğrenci, kişisel gelişim kapsamında, öğretiminde ve üstlendiği diğer görevlerde istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir. Bu bağlamda, kişisel gelişiminin, okul gelişimine katkı sağlayacağı göz ardı etmemelidir. Öğrenciler kendi haklarını gözetirken, başkalarının haklarına da saygılı olmaya dikkat edebilmelidir.

2.3.3. Öğrenme Alanları

Öğrenme alanları, sınıf seviyelerine göre ardışık olarak eğitim basamaklarında yer alan ilgili kazanımların bir bütün oluşturduğu öğrenmeyi organize eden bir yapıdır.

İlköğretim (1-5) Türkçe öğretim programında temel dil becerileri öğrenme alanları olarak yer almıştır. Dil öğretim programında geliştirilmesi hedeflenen temel dil becerileridir ve bunlar da tüm dillerde doğal dil becerileri olarak bilinen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir(Demirel ve Şahinel, 2006:15). Buradaki doğal sıralama becerilerin aşamalı kazanılması sırasını göstermektedir. Çocuk önceleri konuşulanları dinler, daha sonra dinlediklerini, duyduklarını sözle ifade

etmeye, konuşmaya başlar. Dinlediklerini ve konuştuklarını yazılı olarak gördüğü metin içinde okumaya başlar ve en son olarak da duygularını ve düşüncelerini yazı ile ifade etmeye çalışır.

Temel dil becerilerinin sınıflanması bu doğal sıralamadan bazen farklılık göstermektedir. Son yıllarda Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü, bu sıralamada konuşma dil becerilerini ikiye ayırarak dil becerilerini beşe çıkarmıştır(Demirel ve Şahinel, 2006:15). Buna göre dinleme, karşılıklı konuşma, anlatma, okuma ve yazma becerileri dil becerileri olarak sunulmuştur.

Dil Boyutu	Dil Becerileri
Anlama	Dinlediğini anlama Okuduğunu anlama
Konuşma	Karşılıklı konuşma Sözlü Anlatım
Yazma	Yazma

Türkçe öğretim programı 5 öğrenme alanı üzerine oluşturulmuştur. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudur. Bu öğrenme alanları dil öğrenme alanları birbiri ile doğrudan etkileşim içindedir. Bu etkileşimin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktadır.

Akyol (2005:93)'un belirttiğine göre dil becerileri ve öğretimin geleneksel olarak dört temele - dinleme, konuşma, okuma ve yazma- dayandığı bilinmektedir

Dil öğrenme alanları, bu sıralamaya göre programın tamamında yer almakta ve dört temel dil becerisine görsel okuma ve görsel sunuyu ekleyerek dil becerisi sayısını beşe çıkarmaktadır. Avrupa Konseyi de konuşma becerisini ikiye ayırarak karşılıklı konuşma ve anlatma olarak ikiye bölmüş ve bu şekilde beş beceri alanı belirlemiştir(Demirel ve Şahine,2006:16).

2.3.3.1. Dinleme

Toplumun birbirleriyle ilişkilerinin sağlıklı olması, insanların birbirlerini dinlemesine bağlıdır. Bu program da ilk defa dinleme bağımsız bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmıştır.

Dinleme iletişimin ve öğretimin en temel yoludur. İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, “kaynak” tarafından iletilenlerin “alıcı” tarafından paylaşılması gerekir (Sever, 2004:10). Ayrıca dinleme, dinleyicinin önce söylenenlerle sonra söylenenler arasında bağlantı kurması ve aynı zamanda ilişkilendirmesi anlamına gelmektedir.

Dinleme işitmeden farklıdır. İşitme istek dışı da olabilir ancak dinleme amaçlı bir davranıştır. İşitme dinleme sürecinin bir ögesidir. Dinleme alınan uyarılardan anlam kurmayı gerektirir. Dinleme süreci algılama, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma şeklinde birbirini tamamlayan üç aşamadan oluşur (Kılıç, 2008: 41).

İşitme dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırmayı da içine almaktadır. İkinci aşamada dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan bilgiler veya gerekli olan bilgiler seçilmektedir. Bilgiler ve düşünceler; anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Üçüncü aşaması anlamlandırmada; önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilerek, birleştirilip sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 17).

Bilgiyi anlamlandırmaya dinleyerek ulaşabiliriz. Yazılı ifadeler okunarak, sözle anlatılanlar ise dinleyerek öğrenilebilir. Başarılı bir dinleme için; konuşmacının hızı, konuşmacının aksanı da önemlidir.

Sürekli bir etkileşim içerisinde bulunarak, bilgilenme ve konuşma süreçlerinde kullanılan ve yaşam boyu sürdürülebilen dinleme, öğrenmede büyük öneme sahiptir. Çünkü insanlar, birbirleriyle olan iletişimlerinin %42’sini dinleme yoluyla oluşturmaktadırlar (Kılıç, 2008: 42).

Dinlemeyi etkileyen unsurlara; göz kontağı, yüz ifadeleri, oturma şekli, konuşma kaynağına olan uzaklıkta sayılabilir. Etkili bir dinlemenin olabilmesi için de birey dinleme sonunda mutlaka kendini değerlendirmelidir.

Türkçe derslerinde dinleme eğitime basit kurallardan başlanmalıdır. İlköğretimin ilk basamaklarındaki çocuklara önce izleme ve dinlemenin ön koşulu olan uygun oturma şekli öğretilmelidir. Daha sonraki sınıflarda öğrencilere, bu becerilerini geliştirecek ve diğer dilsel becerileri kullanma gücü kazandırarak gelişmeleri sağlanmalıdır. Bu beceri ve alışkanlıklarla ilköğretimi bitiren öğrenci, bir konuşmayı dikkatle ve konuşulanı doğru anlayacak biçimde, görgü kurallarına uyarak dinleyebilmelidir.

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı bazı öğrenciler normal dinleme becerisine sahipken bazıları bu becerileri çeşitli nedenlerden dolayı fazla geliştirememiş olabilirler. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerileri erken yaşlarda geliştirilmelidir. Dinleme becerisini geliştirmek amacıyla yapılacak tüm etkinlikler öğrenci merkezli olmalı, öğretmen gerekli rehberliği yapmalıdır (Güneş ve Akyol, 2005: 18).

2.3.3.2. Konuşma

Dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerilerinden birisi konuşmadır. Konuşma, duygu ve düşüncelerin ses yoluyla aktarılması anlamına gelmektedir. Konuşma insanlar arası ilişkileri düzenleyen, kişilik oluşumunda ve toplumsal alanlarda önemli bir yeri olan, duygu ve düşünce alışverişini sağlayan bir beceri alanıdır.

Çocuklar yaşadıkları aile ve toplum içerisinde duydukları ifadeleri kullanarak belli kurallara uymadan konuşurlar. Kendilerine özgü bir konuşma alışkanlığı edinerek okula başlarlar. Ailelerinden gördükleri gelenek ve göreneklerden yola çıkarak yerel ağız özellikleri taşıyan konuşma şekilleri ortaya çıkabilir. Yerel ağzın düzeltilmesi ve konuşmanın sahip olduğu kurallar öğrencilere okul ortamında verilmelidir.

Yeni program; yaşamda gerekli olan konuşmaları yapmalarına, duygu, düşünce ve bilgilerini kullanarak sunumlarını kendilerine güvenle yapıp, değerlendirmelerle dönütler alabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bunun için önce zihinsel hazırlık yaptırılıp, konuşmanın amacı belirtilip, yöntem seçtirilip kendilerini sözlü olarak ifade etmeleri sağlanır.

Konuşmada kazandırılması istenen bazı unsurlar vardır. Bunlardan birisi dilin doğru kullanımınıdır. Dilin doğru kullanımı demek kelimelerin yerinde kullanılması, seslerin doğru telaffuz edilmesi, dilbilgisi ve imla kurallarına uyulmasıdır. Diğer unsur akıcılıktır. Akıcılık; konuşma sırasında kesinti yapmadan duygu, düşünce ve dileklerini etkili bir biçimde anlatması anlamına gelmektedir. Üçüncü bir unsur ise seslerin bireysel olarak doğru üretilmesi, kelimelerdeki vurguların yerli yerinde yapılması anlamına gelen telaffuzdur.

Doğru ve akıcı bir konuşma için önce etkili bir dinleme, tonlama ve vurgulara önem verilerek konuşma öğretiminin yapılması istenir. Konuşma becerisi bireyin yaşamındaki her alanında kurduğu ilişkilerde önemli yere sahiptir. Hem birey hem de içinde yaşanılan toplumun gelişmesi için doğru konuşmayı öğrenmek önemli ve gereklidir. Bu yüzden öğrencilerin iyi birer konuşmacı olarak yetişmelerine ihtiyaç vardır. Çünkü insan için konuşarak kendini ifade etmesi önemlidir.

2.3.3.3. Okuma

Okuma sayesinde teknoloji takip edilip, uygulanması sağlanır. Okuma anında yazılar, zihinsel kavramlara çevrilip, anlamlandırılmakta ve önceki bilgilerle yorumlar birleştirilerek yeni bilgiler olarak yapılandırılmaktadır.

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, çizgiler, harfler ve sembollerin algılanması ile başlar. Algılamanın ardından dikkat yoğunlaştırılarak, kelime ve cümleler anlaşılma ilgisine duyulan ve gerekli bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler zihinsel işlemlerden geçirilip, ön bilgilerle de anlamlandırılır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil

bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlaması ile oluşur. Okuma yoluyla, yazarla okuyucu arasında bir bağ kurularak mesaj anlaşılmaya ulaşılır.

Okuma becerisi sınıf gelişimi ile artması beklenir. Diğer derslerde başarılı olabilmeleri için okumalarının gelişmesi gerekir. Yaşadığımız yer içinde iletişimimizi sürdürmek için, hayata bağlanmak için okumamız ve anlamamız gerekmektedir.

Programda okuma becerisini geliştirmek amacıyla, okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bunun için de hazırlık, amaç belirleme, amaca uygun yöntem seçme ve dikkat yoğunlaştırma ile ilgili kazanımların kazandırılması arzu edilmektedir. Ardından okuduklarını anlamlandırmaya ağırlık verilir. Bunların dışında metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirmek için kazanımlara da yer verilmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.3.4. Yazma

Yazmak, duyguların, düşüncelerin, yaşanılanların yazı yoluyla aktarılması anlamına gelmektedir. Bireyin duyduklarını, düşündüklerini beyninde yapılandırarak yazıya dökmesi yazma eyleminde zihnin ve düşüncenin önemini göstermektedir.

Türkçe öğretiminin önemli bir basamağı olan yazma eylemi de bir beceri gerektirmektedir. Bu beceriler ise okullarda uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler (Güneş ve Akyol, 2005: 22).

Yeni program diğer öğrenme alanları gibi yazmada da zihinsel becerileri geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bir yazım için önce zihinsel hazırlık (amaç

belirleme, konu, yöntem, dikkat yoğunlaştırma) daha sonra ön bilgileri kullanıp, görsellerden yararlanarak farklı düşünceler oluşturmak için sebep-sonuç ilişkilerini kullanarak, sınıflama, değerlendirme ve özetleme becerilerini kazandırmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005)

Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine ve kullanmalarına bağlıdır.

Başarılı bir yazım, iyi bir planlama ile olmaktadır. Çocukların ilgisi uyandırılarak niçin yazmaları gerektiği hissettirilir. Kelime dağarcıkları okuma istekleri doğrultusunda zenginlik gösterir. Noktalama işaretlerinin cümleye kattığı anlamlarda okuma ile kazanılıp, uygulamayla pekiştirilir.

2.3.3.5. Görsel Okuma Ve Görsel Sunu

Görsel okuma ve görsel sunu Türkçe Programında ilk kez ele alınmıştır. Görsel okuma: çizimler, resimler, grafikler, fotoğraflar gibi araçları kullanarak gördükleriyle anlam oluşturma sürecidir. Görsel sunu ise bu araçları kullanarak anlatma sürecidir. Günümüzde öğrenciler pek çok görsel unsurlarla karşılaşmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin estetik duygularının gelişimine, farklı düşünce biçimlerini öğrenmelerine katkı sağlayacaktır.

Köksal, Timur ve Akçam (2006) görsel okuma becerilerini inceleyen araştırmalarında, görsel okumanın farklı türlerinin öğrenciye sunulmasının ve görsel okumaya daha fazla zaman ayrılmasının önemine değinmişlerdir (Elvan, 2007: 12).

Günümüz dünyasında öğrencilerin bilgileri ile görselleri birleştirerek bütünleştirmesi beklenmektedir. İçinde yaşadığımız dönemde yalnızca konuşma ve yazma dilinin değil, aynı zamanda televizyon ve filmlerin, reklâmların ve fotoğrafların, eleştirel ve yaratıcı anlamda okuyucusu ve anlamlandırıcısı olmayı gerektirmektedir (Akyol, 2006: 105).

Görsel okuma ve sunu, çocukların somut bilgileri zihinde canlandırıp, çabuk kavramalarına neden olduğu gibi kaynaştırma eğitiminde konuşma problemi olan

çocuklarda da başarıyı artırmaktadır. Çocukların görselleri anlama becerileri geliştikçe farklı hikâye kitaplarındaki görseller arasında karşılaştırmaları yapma becerileri de artar.

Okurken görsel şekil oluşturamayan bireyler anlamada güçlük çekerler. Ön bilgisi olmayan bireyler ile kelime hazinesi zayıf olan bireyler zihinsel şekil oluşturamazlar. Bu da kavrama ve algılama düzeylerinin düşük olmasına neden olur.

Görsel okuma ve görsel sunu yeni ilköğretim programıyla ortaya atılmış kavramlardır. Bu yüzden öğretmenler bu konuda da öğrencilerini yetiştirmekle yükümlüdürler. Görseller yoluyla anlama ve anlatım daha etkili olmakta ve problemler daha farklı şekillerde ifade edilmektedir. Bu da öğrencinin daha üst seviyelerde düşünmesine katkı sağlayarak, bireyin zihinsel süreçlerini üst seviyede kullanmalarına destek olmaktadır.

2.3.4. Kazanımlar

Kazanımlar, bir öğretim yılı sonunda öğrencilerin edinmeleri beklenen bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Kazanım; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.

Programda, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve öğrenme alanlarının özelliklerine göre, sınıflara göre kazanımlar derecelendirilmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.5. Öğrenme-Öğretme Süreci

Programda öğrenme-öğretme süreci beş aşamadan oluşmuştur. Bunlar da hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve değerlendirme aşamalarıdır. Her aşamada öğrenciler, etkinliklerle aktif duruma getirilmelidir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu,2005).

Her öğrenme alanı; hazırlık (ön hazırlık, zihinsel hazırlık), anlama (dinleme, okuma ve görsel okuma, metni inceleme ve söz varlığını geliştirme), metin aracılığı

ile öğrenme (günlük hayatla ilişkilendirme, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme ve araştırma), kendini ifade etme (zihinsel hazırlık, kuralları uygulama, konuşma, yazma ve görsel sunu, söz varlığını kullanma) ve ölçme ve değerlendirmeden oluşmaktadır.

2.3.6. İlk Okuma-Yazma Öğretimi

İlk okuma-yazma öğretimi hayatımıza yön veren bir eğitim dönemidir. Bu dönem ne kadar başarılı geçerse, öğrenim hayatımız da o derece başarılı olur. Öğretimin başarılı bir şekilde geçmesi öğretmene ve öğrencinin gelişim düzeyine bağlıdır. İlk okuma-yazmada öğretmenlerin hedefi hemen okuma yazmayı öğretmek değil, öğrenci psikolojisine uygun olarak olumlu beceriler kazandırmak olmalıdır. İlk okuma-yazma yöntemi bu programla Ses Temelli Cümle Yöntemini uygun görmüştür. Harfler arasındaki ilişkiler algılanıp, zihinsel etkinliklerle sembollere dönüştürülüp anlam kazandırılmaktadır.

Yazma okul çocuğunda zor gelişen bir etkinliktir. Vygotsky bu durumu şöyle açıklamaktadır: ‘Yazılı konuşma, sözlü konuşmadan hem yapısı hem işleyişi bakımından farklı olan bir dilsel işlevdir.’ Yazılı konuşma düşüncede ve sembollerle yürütülen bir konuşmadır. Sembollerdeki yetersizlikler, yazma hatalarına yol açmaktadır. Bu da yazılı dilin soyut niteliği olduğunu göstermektedir. Yazı yazma eylemi, içinden konuşmanın çevirisinin yapılması demektir (Elvan, 2007: 15–16).

2.3.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

- Bu yöntem diğer öğrenme alanları ile birlikte yürütülmektedir.
- Bu yöntemin sesle başlayıp, anlamlı heceler ve kelimelerle cümlelere ulaşım, bilgilerin kolaylıkla yapılandırılması sağlanmaktadır.
- Türkçenin ses yapısına uygun bir yöntemdir.
- Duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varıp, dil gelişimine katkı sağlar.
- Tüm sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
- Öğrenciler, yazının harflerin birleştirilmesiyle, konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

- Sözlü dilden yazılı dile geçişi kolaylaştırmaktadır.

2.3.6.2. Bitişik Eğik Yazının Özellikleri

- Çocuk gelişmelerine uygundur.
- Çocuklar anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.
- Soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
- Yazarken geri dönüşüme izin vermeyişinden akıcılık kazanır.
- Harflerin doğru yazımını desteklemektedir.
- Yazıdaki süreklilik okuma becerisine de yansımaktadır.
- Öğrencilere estetik bakış açısı kazandırmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.7. Etkinlikler

Oyun, çocuğun yaşamında büyük bir yere sahiptir. Çocuklar oyun sayesinde yaparak, yaşayarak öğrenir. Bu da yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturur. Çocuğa verilecek bilgilerin oyun içinde verilerek öğrenmenin kalıcılığı istenmektedir. Bu biçimde etkili öğrenme gerçekleşmiş olmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde teknolojileri kullanıp, gerçek hayattaki problemlere uygun olaylara uygun etkinliklerle çocuklar hayata hazırlanmaktadırlar. Etkinlikler uygulanırken çocuğun ilgi alanına, verilecek kazanıma ve ihtiyaca cevap vermesi beklenir. Bu da sosyal becerilerin gelişmesini, iletişimin artmasını sağlar.

2.3.8. Temalar

Bir eğitim ve öğretim yılında ele alınacak tema sayısı sekiz olarak tespit edilmiştir. Bunların dördü zorunlu, dördü de seçmeli temalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Seçilen temalar Milli Eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olmalıdır. Her tema farklı türlerden dört metin içerir. Temaların içerikleri de sınıf düzeylerine göre değişiklik göstermektedir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.9. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçmeyi, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayı ve sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlayabiliriz. Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrencilerin hangi kazanımları öğrendikleri ortaya çıkmaktadır. Bu sayede öğretmen ve öğrenciler kendilerini değerlendirmiş olurlar. Sonuçlara göre derslerin işleyişi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenir. Kısacası ölçme ve değerlendirme öğrenme alanlarının ayrılmaz parçalarını oluştururlar.

Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmek için çeşitli değerlendirme türleri geliştirilmiştir. Bunlar:

1. Süreç değerlendirme; öğrencinin başarı düzeyine nasıl ulaştığını, bu süreçte kullanılan yöntemlerden hangilerinin işe yaradığı yada yaramadığını ortaya koyan değerlendirmelerdir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005). Süreç değerlendirmesi de kendi arasında türlere ayrılır. Anekdotlar, sergileme, görüşme, gözlemler, sözlü sunum, gösteri, kendini değerlendirme ve çalışma dosyaları olarak karşımıza çıkar.

2. Sonuç değerlendirme; dönem ve ünite sonunda öğrencinin ulaştığı noktaları gösteren değerlendirmelerdir.

2.3.10. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem Teknikler

Türkçenin eğitim ve öğretiminde temel gaye, birtakım bilgileri vermekten ziyade bazı yetenekleri geliştirmektir. Dil becerileri dediğimiz, okuma, konuşma ve yazma alışkanlığı bol okuma, alıştırmaya ve uygulamayla kazanılabilir. Bu sebeple Türkçe öğretiminde öğrenci merkeze alınmalıdır. “Türkçe öğretiminde yöntem, genel olarak amaca giden yol, usul olarak tanımlanır. Teknik ise bir bilim dalında kullanılan metotların hepsine verilen addır (Ünal, 2001: 68).

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin amacı öğrencide dil kavramını ve becerilerini geliştirmektir. Dilin (Karakuş, 2002: 293);

a. Araç (vasıta) işlevi

b. Etkileşim işlevi

- c. Düzenleme işlevi
- d. Kişisel duyma (ferdilik) işlevi
- e. Anlayıp çözmeye işlevi
- g. Bilgi alış-verisi için anlatım işlevleri vardır.

Türkçe öğretiminde amaç dil kavramını geliştirmek olduğu için “ Türkçe çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan, bu dersle ilgili çalışmalarda birden çok birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğaldır hem de zorunludur. Ancak yöntem ve teknikler seçilirken, kullanılırken öğrencinin soyut tasarım ve kavramlardan çok, duyu organlarıyla öğrendiğini unutmamak gerekir.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 16).

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ‘nasıl?’ sorusunun cevabını teşkil eder. “Öğretmen nasıl öğretmeli, öğrenci nasıl çalışmalı soruları eğitimde ekonomiklik ve verimlilik için aranan yolun bulunmasına yöneliktir.” (Karakuş, 2002: 16).

Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntem ve teknikler şunlardır: Çözümleme ve bireşim, tümevarım ve tümdengelim, anlatma, soru-cevap, gösteri, küme çalışması, oyunlaştırma, gözlem ve incelemedir. Çözümleme-bireşim ve tümevarım-tümdengelim gibi yöntemlerin “ usavurma, yargılama, anlama gücüyle yakından ilişkisi vardır.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 16)

2.3.10.1. Çözümleme ve Bireşim

Türkçe öğretiminde kullanılan çözümleme “ bir bütünü oluşturan parçaları amaçlı olarak birbirinden ayırma isidir. İlköğretim çocuğu, olay, eşya ve kavramları bir bütün olarak algılar; sonra bu bütünü parçalara, bölümlere ayırır, algıladığını da anlamaya çalışır. Çözümleme zihinsel olarak yapılabildiği gibi fiziksel olarak da yapılabilir. Bireşim ise; birbiriyle ilişkisi bulunan öğelerin genel bir sonuca, düşünce ya da bütüne varmak için birleştirilmesi işlemidir.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 17)

Türkçe öğretiminde kullanılan bu yöntemle, “ ilk okuma- yazma yönteminde önce harflerin öğretimiyle başlanmakta daha sonra harflerin birleştirilmesiyle hece, hecelerin birleştirilmesiyle kelime, kelimelerin birleştirilmesiyle de cümleler oluşur.

Bu nedenle bu yöntemle çözümlene-sentez (bişim) yöntemi de denilmektedir(Demirel, 1999: 16).

Çözümlene yöntemi, öğrencileri araştırmaya ve incelemeye yönelir. Bişim yöntemi, öğrenciye araştırma, açıklama, yorum yapma güçlerini artırma da ve kompozisyon türündeki çalışmalarda yardımcı olur.

Bir okuma parçasında, hikâye veya romanda, olay, olay zincirini bulmak; zaman ve mekân gibi unsurları bulup sırasıyla belirtmek çözümlenmedir. Aynı zamanda bir cümleyi öğelerine (özne, tümleç, yüklem) ayırmak, kelime gruplarını veya tamlamaları bulmak yine çözümlene yöntemiyle mümkündür(Kılbaş, 2006:17).

2.3.10.2. Tümevarım - Tümdengelım

Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan metotlardan biri de tümevarım ve tümdengelım metodudur. “ Klasik veya en eski anlayış olan tümevarım ve tümdengelım metodu daha çok eğitimin kolaydan zora, parçadan bütüne veya basitten komplekse gidiş düşüncesinin bir sonucudur. Bütünün, ayrı ayrı ve bağımsız olan parçalardan doğduğu düşüncesine dayanır. Kompleks yapıyı anlamının zor olduğu düşüncesinden yola çıktığı için basit parçaların birleştirilmesi ile bütünlüğe ulaşılmasını önerir.” (Cemiloğlu, 2001: 94).

Türkçe öğretiminde tümevarım yöntemi ise; “gözleme, deneye ve araştırmaya dayandığı için çocuklarda ezbercilik yerine bilimsel düşünme alışkanlığının gelişmesine katkıda bulunur. Bu yöntem, henüz düşünce bakımından gelişmemiş ilköğretim öğrencilerine somut durum ya da örneklerden hareketle bazı genellemelerde bulunmalarını sağlar.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 18).

Başka bir görüşe göre de “ tümevarım metodu, gözleme, denemeye ve araştırmaya dayandığı için çocukların matematiksel yönde gelişmesinde ve ezbercilikten kurtulmasında yardımcı olur.” (Karakuş, 2002: 297).

Yaygın olarak kullanılan tümdengelım metodu, “ daha çok Gestalt ekolünden güç alır ve bu anlayış bir bakıma da tümevarım felsefesinin eleştirisi üzerine kurulmuş görünmektedir. Gerçekleştirilmiş olan birçok deneyle de desteklenen bu anlayışa göre parçaların ancak bir bütün içerisinde anlamları ve değerleri vardır.” (Cemiloğlu, 2001: 94).

Tümdengelim metodu, Türkçe öğretiminde hikâye ve roman gibi olay yazılarında ana fikir yorumlanmasında, şahıs kadrosu, zaman ve mekân gibi unsurların bulunup sırayla belirtilmesine yardımcı olur; fikir yazılarında ise paragraflardaki düşüncelerin bulunup tespit edilmesi çalışmalarında uygulanır. Cümle ve cümle tahlillerinde de tümdengelim metodu uygulanır.

2.3.10.3. Soru-Cevap Yöntemi

Türkçe öğretimindeki en işlevsel öğretim yöntemidir. “ Soru-cevap yöntemi, önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından yanıtlanması, açıklanması ve tartışılması temeline dayalı bir öğretim yöntemidir. Bu yönetime tartışma yöntemi de denir.

Bu yöntem, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırır, toplu dinleme alışkanlığını kazandırır. Toplum kurallarına uygun dinleme, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirir. Öğrencilerin bir konuya ilgilerini çekmek, onları bir konu üzerinde düşündürmek ve bir yazının ana fikrini bulmaya yardımcı olmak için bu yöntem kullanılabilir. iyi plânlanmış sorular öğrencinin yaratıcılık özelliğini geliştirir.” (Ünalın, 2001: 69).

Demirel (1999) Türkçe öğretiminde soru-cevap metodu kullanılırken dikkat edilecek kuralları şu şekilde sıralamıştır:

- a. Bütün sınıfı ilgilendiren sorular, tüm sınıfa sorulmalı ve aynı anda herkes cevabı bulmak için düşündürülmeli daha sonra da soruyu cevaplandırıcak kişi belirlenmelidir. Bu belirlemede cevap vermeye gönüllü öğrencilere öncelik verilmeli, kolay sorular gruba göre öğrenmesi yavaş olan öğrenciler verilmelidir. Yanlış cevap veren öğrenciler azarlanmamalı ve sınıf içinde küçük düşürücü davranışlardan kaçınılmalıdır. Diğer bir husus da soruların sınıftaki öğrencilere adaletli bir şekilde yönelttilmesini sağlamaktır.
- b. Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir. Yanlış cevaplar doğrusu tekrar edilerek düzeltilmelidir. Doğru cevapların verilmesi için ipucu kullanılmalı ya da yan sorular sorulmalıdır.
- c. Sınıfa değil de öğrencilere tek tek sorular yöneltiyorsa, oturma sırası, numara sırası gibi belli bir sıraya göre değil de seçkisiz (random) yolla

sorulmasında yarar vardır. Böylece tüm sınıfın dikkatli ve ilgili olması sağlanmış olur. Soruları öğretmen soracağı gibi öğrencilerin öğretmene ya da öğrencilerin birbirine soru sormalarına olanak sağlanmalıdır.”

2.3.10.4. Dramatizasyon Yöntemi

Kişinin kendi kimliğinden çıkarak başka bir kimliği canlandırmaya yönelik rol üstlenmesi ve onu oynamaya çalışmasıdır. “ Bir olay, fikir veya durumun grup önünde canlandırılması esasına dayanır. Muhatap kitle, böylece olayın nasıl oluştuğunu, nasıl geliştiğini izler ve konunun ayrıntılarına iner. Öğretmen, öğrencilerin önünde bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek için de bu yönteme başvurabilir. Özellikle tahkiyeli metinlerin islenmesi esnasında yapılacak oyunlaştırma işi fayda sağlar. Öğrenciler olaydaki kahramanların kimliğine bürünür; onların nasıl düşündüğünü, ne hissettiğini, nasıl davranacağını yasayarak anlar. Bu metodun uygulanmasıyla öğrenciler başkaları gibi hisseder, başkaları gibi düşünür ve başkaları gibi davranırlar.” (Karakuş, 2002: 297).

Drama yöntemi göz önünde somut canlandırma özelliğinden dolayı konunun daha iyi anlaşılmasını sağlar. Rol yapma sanatın başarısı oranında, sanatın etkileme gücünden de faydalanabilir.

Drama tekniğinin faydalarını şöyle sıralayabiliriz. “Bunlar (Demirel, 1999: 95);

- Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.
- Kişinin kendine olan güvenini artırır.
- Anlama yeteneğini ve üretkenliği geliştirir.
- Akıcı konuşmayı geliştirir.
- Dile hâkimiyeti ve ifade etme yeteneğini geliştirir.
- Bilgilerin etkin kullanılmasını sağlar.

2.4.10.5. Keşfettirme Yöntemi

Keşfettirme yöntemi, sezdirme yöntemi olarak da bilinir. “ Daha önceki bilgilerin kullanılması yoluyla yeni bilgileri bulup öğrenme ve dağılık malzemeleri sistemleştirme esasına dayanan çalışma biçimidir. Hazır bilginin ve malzemenin kullanılması, eğitimin önemli bir anlayışlarından olan bilinenden bilinmeyene ilkesine de uygun düşer. Daha önce öğrenilmiş bilgiler öğrenciye güven ve rahatlık

verir. Soru-cevap yönteminin etkin bir biçimde kullanılmasına hatta bu yönteme fırsat tanınması bakımından kullanılışlı bir yöntemdir (Cemiloğlu, 2001: 101).

Bu yöntemle doğrudan doğruya yeni bilgilere ulaşmak, bilinenleri yeni amaç için kullanmak gayesiyle yapılan bir çalışmadır. Daha önce kazanılmış bilgileri kullanarak yeni bilgiler kazanmak öğrenciye başarı zevki ve mutluluk sağlar.

2.3.10.6. Anlatma Yöntemi

Ders konularının öğretmen tarafından anlatılması esasına dayanan bir metottur. Bu yönteme taktır, düz anlatım da denir. Bu yöntemde öğretmen daha aktiftir, Öğrenciyi motive etmek öğretmenin yeteneğine bağlıdır.

Anlatma yöntemi, klasik öğretim tekniklerinden biridir. “ Bu metot öğrenciyi pasifize ettiğinden dolayı çağdaş eğitim anlayışına uygun düşmemektedir. Hâlbuki çağdaş eğitim anlayışında öğrenci merkez alınır. Çağdaş eğitim anlayışında bu metoda fazla itibar edilmemesine rağmen öğretmen yine de bu yönteme başvurur.

Bu metot, gerekli temel bilgilerin verilmesi, bilginin kalabalık gruplara ulaştırılması, zamanın iyi kullanılması kolay ve ekonomik olması bakımından eğitim ve öğretim için faydalıdır. Öğrencinin kavramakta güçlük çektikleri veya anlayamadıkları konularda öğretmen bu yönteme başvurur.” (Karakuş, 2002: 297).

Çağdaş eğitim anlayışına uygun düşmediğinden ve öğretmen aktif olduğundan çok eleştiri alan bir yöntemdir. “ Bu eleştirilerin en yaygını öğrencinin merkez alınmamasıdır. Derse katılma imkânı bulamayan, pasif durumda kalan öğrencinin ilgisini canlı tutmak zaman zaman problem olmaktadır. Öğrenciyle sıcak bir iletişim kurmak, öğrencinin unutulmasını önlemek güçleştiği için bilgi akışının denetlenmesi de zorlaşmaktadır. Yöntemin eleştiri alan diğer bir yönü ise sürekli konuşmak durumunda olanın öğretmen olması ve öğretmenini konuşma bozukluklarıyla öğrencileri olumsuz yönde etkilemesidir.” (Cemiloğlu, 2001: 101).

2.3.11. Türkçe Öğretim Programındaki Yenilikler

Eğitim programı hazırlamak veya geliştirmek asla tek bir kişinin, kurumun, görüşün vb. tekelinde olamaz. Program geliştirme ekiple çalışmayı gerektiren bir süreç işidir. Ekip ve sürece gerekli önem verilmez ise çalışma başarısız olur. Bizim ülkemizde dahil olmak üzere, hiçbir ülkede masa başında mükemmel bir program

hazırlanamaz. Bundan dolayı hazırlanan programların etkililiğini görmek belirli bir zaman dilimini gerektirir. Bu zaman dilimi içerisinde programlar bütün ilgili kişi ve kurumlarca takip edilmeli ve yetersizlikler uygulama ortamında giderilerek program daha sağlıklı bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Türkçe Öğretim Programı yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan, öğrenciyi ve öğretmeni aktif olmaya teşvik eden bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Bu cümledeki araç kelimesinden programın her şey olmadığı, öğrenmeyi öğrenci giriş davranışları, zihinsel kapasite, öğrenme ortamları, öğretmen davranışları ve öğretim becerileri gibi unsurların da etkilediği hemen anlaşılabilir. 2004–2005 öğretim yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı (1–5. sınıflar), temel düzeyde bazı yeniliklere imza atmıştır. Bu yenilikleri (MEB,2004);

1. Metinlerin öğretiminde tematik yaklaşımın benimsenmesi,
2. Bitişik eğik yazının ikinci sınıfın ikinci döneminden birinci sınıfa alınması ve okuma yazmanın öğretimine bitişik eğik yazıyla başlanması,
3. Bitişik eğik yazının öğretimi gereği okuma yazma öğretiminde parçadan bütüne hareket edilmesi,
4. Cümle çözümü yönteminin bırakılarak, “Ses Temelli Cümle Yönteminin” tercih edilmesi,
5. Davranışçı yaklaşımın ürünü olan hedef ve hedef davranış ifadelerinin terk edilerek “kazanım” ifadesinin kullanılması,
6. Metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma kavramlarının yer alması,
7. Metinlerin sınıflandırılması,
8. Hikâye haritası yönteminin, hikâye edici metinlerin çözümlenmesinde temel unsurlardan birisi olarak yer alması,
9. “Görsel okuma ve sununun” ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınıp programa eklenmesi,
10. Programın gereği olarak ders kitaplarının sayı ve türünün değiştirilmesi,
11. Disiplinler arası ilişkilendirmelerin vurgulanması ve ara disiplinlerin eklenmesi,
12. Türkçe öğretiminde temel becerilere yer verilmesi,
13. Programın etkinlik ağırlıklı olması,

14. Yapılandırıcı anlayışa dayanması,
15. Sürece dayalı değerlendirmeye ağırlık verilmesi,
16. Dilbilgisi konularının 1–5. sınıflar düzeyinde hafifletilmesi ve öğretim sürecinde bağlamdan sezdirme yoluyla verilmeye çalışılması,
17. Okuma sürecinde “anlama” yerine “anlam kurma” kavramının öne çıkarılması,
18. “Öğretmen Kılavuz Kitapları” sayesinde “günlük plan” yapma çalışmalarına gerek kalmayışı,
19. Detaylı ve aşamalı bir “öğrenme-öğretme” sürecine yer verilmesi,
20. Metin okunmadan önce kelime çalışmalarına yer verilmesi,
21. Farklı düzeylerde zihinsel etkinlik yaptırmaya yönelik soru hazırlanmasının vurgulanması, olarak sıralayabiliriz.

Türkçe Öğretim Programının dayandırıldığı yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze alan, öğrenme sürecinde aktif kılan; öğretmeni de yol gösterici ve yardımcı olarak gören bir anlayıştır. Yapılandırmacılık öğrenen ile öğretene arasındaki ilişkiyi usta çırak ilişkisi olarak ele alır. Bu ilişki bir konuyla ilgili beceriler kazanılınca bitmez. Yeni bir konu ve yeni beceriler gündeme gelir. Bundan dolayı öğrenme sürecinde bir dinamiklik söz konusudur. “Öğrenmesini bilmeyen öğrenci yoktur, öğretemeyen öğretmen vardır” anlayışı yerine “öğretmenleşen öğrenciler yetiştirme” anlayışı yeni programla birlikte önem kazanmıştır.

2.3.12. Uygulanan Türkçe Programı ile Yeni Türkçe Programı'nın Karşılaştırılması (1–5. Sınıflar)

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, Türkçe eğitiminin amacı; sadece dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi teknik becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda öğrencilerde beyin teknolojisini kullanma becerilerini de geliştirmek olmalıdır.

İlköğretim birinci sınıftan itibaren beyin teknolojisini kullanma becerilerini geliştirecek bir Türkçe eğitimi; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, kullanabilen ve sorun çözebilen öğrencilerin yetişmesinde gerekli ilk adımdır. Diğer taraftan bilgi ve becerilerdeki hızlı gelişmeler, öğrencilerin sadece bilinenler konusunda değil aynı zamanda gelecekte karşılaşacakları konularda da

eğitilmelerini gündeme getirmektedir. Bu durum bilgi ve becerilerin hayat boyu yenilenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle Türkçe programında; eleştirel düşünme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, kapasitesini sonuna kadar geliştirme, bireysel girişkenlik ve yaratıcılık gibi üst becerilere de önem verilmeli ve öğrencinin zihinsel gelişimini engelleyen ezber, ansiklopedik bilgilerden kaçınılmalıdır.

Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak üst becerilerin geliştirilmesinde çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri göz önünde bulundurularak geliştirilen Yeni Türkçe Eğitim Programı'nın özellikleri ile mevcut programın karşılaştırılması aşağıda verilmiştir (TTKB, 2006).

2.3.12.1. Mevcut Program

- 1981 yılında uygulamaya konulması ve bilimsel-teknolojik gelişmeler çerçevesinde yenilenmemesi,
- Beş yıllık zorunlu temel eğitim anlayışına göre hazırlanması ve 4306 sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası sonrasında yeniden düzenlenmemesi,
- 1997 yılında yayınlanan Yazı Öğretim Programı ile bütünleşmemiş olması,
- Geleneksel yaklaşım temelinde öğretmen merkezli öğretim modeline göre hazırlanması,
- Bazı hedef davranışlarının 1–5. sınıflara kadar öğrenci gelişimini dikkate almaksızın tekrarlanması,
- Hedef davranışlarının hangi özel ve genel amaçları gerçekleştirmek üzere belirlendiğinin açık olmaması,
- Dinleme ve konuşma becerilerine yeterince yer vermemiş olması,
- Anlama becerilerinin nasıl kazandırılacağına açıklık getirmemesi,
- Dil bilgisi konularına 4 – 5. sınıflarda ağır ve yoğun bir şekilde yer vermesi,
- Ölçme ve değerlendirme anlayışının geleneksel olması; öğrenci gelişimini izlemeye ve değerlendirmeye dönük bulunmaması, olarak sıralanabilir.

2.3.12.2. Yeni Programda Getirilen Yenilikler

- Günümüz bilimsel gelişmeleri ile eğitim alanındaki çağdaş yaklaşım, anlayış ve modeller yansıtılmıştır.
- Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim anlayışına göre düzenlenmiştir.
- Yazı Öğretim Programı ile Türkçe Eğitimi Programı arasında gerekli bütünlük sağlanmıştır.
- Bilgiyi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı yaklaşım ve modellere göre hazırlanmıştır. (Bunlar; çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim olarak sıralanabilir.).
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesi ve etkili kullanması temel alınmıştır.
- Programda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, bilgi ve beyin teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi üst düzey becerilerine yer verilmiştir.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışına uygun olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında yeniden düzenlenmiştir.
- Dinleme ve konuşma becerileri her düzeyde zenginleştirilmiştir.
- Anlama ve anlam kurma becerileri ağırlıklı olarak ele alınmış; özellikle metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya önem verilmiştir.
- Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- Çağımızın bilgi teknolojilerine ve öğrencinin gelişim sürecine uygun olarak görsel okuma sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak programa yerleştirilmiştir.
- Dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Amaç ve kazanımlar öğrenci gelişim sürecine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir.

- Öğrenme amaçları ayrı ayrı verilerek her öğrenme amacının altına ilgili kazanımlar yerleştirilmiştir.
- Her öğrenme alanına ilişkin kazanımlar sınıf düzeylerine göre düzenlenmiştir.
- Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.
- Kazanımların edinilmesi iki aşamalı olarak verilmiştir. İlk aşama bir becerinin tanıtımı, öğretimi ve uygulanmasıdır. İkinci aşama anılan becerinin gözlem, sınav vb. tekniklerle değerlendirilmesidir.
- Bireysel farklılıkları da dikkate alarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı değerlendirme yöntem ve teknikleri belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel bir yaklaşım tarzı ve genel tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir (Karasar, 1999:79).

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel bir karakter arz edip tarama (survey) modelinde yapılmıştır, “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri (Şırnak ili örneği) sınıf öğretmenlerine uygulanmak üzere anket geliştirilmiştir.

Elde edilecek veriler doğrultusunda, alan yazıdan elde edilen bulgulara da dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

3.2. Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2010-2011 öğretim yılında Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 64 ilköğretim okulunda görev yapan 100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Genel hatlarıyla evreni temsil edebileceği düşünülerek merkez ilçedeki köy okulları, merkez okulları, ikili eğitim yapan, tam gün eğitim veren okullar dahil edilmiştir.

Çalışma evreninin çok büyük olmaması, ulaşımda güçlük bulunmaması ve daha güvenilir verilerin elde edilebileceği düşüncesiyle, araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmeyerek, araştırma çalışma evrenini oluşturan bütün öğretmenler üzerinde uygulanmıştır.

Araştırmanın örneklemini ise; Şırnak il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini teşkil eden öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	30	30
	Erkek	70	70
Toplam		100	100
Kıdem	1-5 Yıl	53	53
	6-10 Yıl	26	26
	11-15 Yıl	14	14
	16 Yıl ve üzeri	7	7
Toplam		100	100
Mezun Olunan Eğitim Kademesi	Lisans Tamamlama	8	8
	Lisans	92	92
Toplam		100	100
Okutulan Sınıf Mevcudu	15 ve daha az	15	15
	16-25 Öğrenci	43	43
	26-35 Öğrenci	34	34
	36 ve üzeri	8	8
Toplam		100	100

2. 2 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan, öğretmenlere yönelik anket formuyla elde edilmiştir. Bunun için, önce ilgili literatür taranmış ve ilgililerle ön görüşmeler yapıldıktan sonra, oluşturulan taslak anket formu hazırlanmıştır. Bundan sonra taslak anket, araştırmaya dahil edilmeyen okullarında

görev yapan altmış öğretmene pilot uygulama için verilerek faktör analizine tabi tutulmuş ve faktör yükü 0,35 ve üzerinde olan maddeler alınıp; bu değer altında olan maddeler çıkarılarak (Büyüköztürk, 2002) anketlere son şekli verilmiştir. Bu işlemler sonunda yapılan hesaplamalarda elde edilen değerler şöyledir: KMO= 0,557; Barlett= 2871, 23; Cronbach Alpha= 0,78. Anket, kişisel bilgiler ve iletişim becerisini kullanmaya yönelik olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ankette, dördü kişisel bilgiler ve 30'u da öğrencilerin iletişim becerisini kullanmasına yönelik olmak üzere toplam 34 madde yer almaktadır. Anketteki 30 adet kapalı uçlu maddeler, 1. Kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.80), 2. Katılmıyorum (1.81-2.60), 3. Kararsızım (2.61-3.40), 4. Katılıyorum (3.41-4.20) ve 5. Kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00) olmak üzere, beşli likert şeklinde derecelendirilmiştir.

2.3 Verilerin Analizi

Bu çalışmada yer alan nicel veriler, değişkenler dikkate alınmadan aritmetik ortalama ve standart sapma ile yorumlanmıştır. Nicel verilerin, değişkenler dikkate alınarak yorumlanmasında ise, öncelikle parametrik test varsayımları sağlanma durumunu belirlemek için bu maddelere homojenlik testi (Levene) uygulanmış; homojen maddeler tek yönlü varyans analizi, gruplar arası anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda Scheffe veya LSD testi; ikili karşılaştırmalarda ise, bağımsız gruplar “t” testinden yararlanılmıştır. Parametrik test varsayımlarının sağlanmadığı durumlarda, bir başka deyişle homojen olmayan maddeler ise, Kruskal Wallis testi (KWH) ile Mann Whitney U testi (MWU) uygulanarak yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLARI

4.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algıların Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmelerin Türkçe dersine ilişkin algılarına yönelik görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Algılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad. No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
1	Öğrenciler, Türkçe dersini severek dinler.	2.07	0.77
7	Öğrenciler Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.	2.48	0.92
9	Öğrenciler ders işleniş metotlarına uyum sağlayabilir.	2.56	0.97
8	Öğrenciler algıladıklarını yorumlayamamaktadır.	2.78	1.12

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin, öğrencilerin Türkçe dersini severek dinledikleri “katılmadıkları” ($\bar{x}=2,07$), benzer şekilde, öğrencilerin Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabildiklerine “katılmamışlardır” ($\bar{x}=2,48$) ve öğrencilerin Türkçe dersinde algıladıklarını yorumlayabildikleri konusunda da “kararsız” ($\bar{x}=2,78$) kalmışlardır. Aynı tablodan öğretmenlerin, öğrencilerin bu dersin işleniş metoduna uyum sağladığına da katılmadıkları ($\bar{x}=2,56$) anlaşılmaktadır. Bu bulgular, araştırmanın yürütüldüğü okullarda Türkçe dersinde işlerin yolunda olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Türkçe gibi önemli bir dersle ilgili olarak, öğretmenlerin bu konuda karamsar olması düşündürücüdür. Çünkü yeni ilköğretim programlarında Türkçe dersi merkezi bir konumdadır. Ayrıca Türkçe dersi, öğrencileri hayata ve geleceğe hazırlamada da merkezi bir öneme sahiptir. Türkçe dersinin, öğrencilerin kişisel olarak gördükleri veya işittiklerini algılama ve kendilerini ifade

edebilmelerinde bu denli önemli olması, araştırmada ortaya çıkan tablonun kabul edilemez olduğunu gösterir.

Araştırmada ortaya çıkan, öğrencilerin Türkçe dersini yeterince sevmedikleri, bu derste dinlediklerini yeterince algılayamadıkları ve ders işleniş metoduna uyum sağlayamadıkları şeklindeki sonuçların nerelerden kaynaklandığı konusunda daha geniş kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bu yetersizliklerinin olası sebepler arasında, yeni Türkçe dersi programı, öğretim metodu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yetersizlikleri, öğrencilerin yetersiz hazır bulunuşluk düzeyleri sayılabilir. Bu konudaki eksikliklerin belirlenip giderilmesinde, başta MEB, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilere de önemli sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmenlerin, Tablo 2’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet, kıdem ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 9, 10, 11 ve 12). Ancak öğretmenlerin 7. maddeye yönelik görüşleri arasında mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır. Non parametrik olan “Öğrenciler, Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.” şeklindeki maddeye (Madde 7) yönelik görüşleri arasında, mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır [(MWU=188.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 11)]. Buna göre, “Öğrenciler, Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir” görüşü, lisans mezunu öğretmenlerce ($MR_b=52.46$), lisans tamamlama ile mezun olan öğretmenlere göre ($MR_a=28.00$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Buna göre, öğrencilerin dinlediklerini algılama konusunda lisans mezunu öğretmenlerin daha iyimser olduğu söylenebilir.

Yine, öğretmenlerin, “Öğrenciler, algıladıklarını yorumlayamamaktadır” şeklindeki maddeye (Madde 8) yönelik görüşleri arasında, mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır [(MWU=197.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 11)]. Buna göre, “Öğrenciler, algıladıklarını yorumlayamamaktadır” görüşü, lisans tamamlama ile mezun olan öğretmenler tarafından ($MR_a=71.88$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($MR_b=48.64$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Benzer şekilde, öğrencilerin yorumlama gücü konusunda da, lisans mezunu öğretmenlerin daha iyimser olması dikkat çekicidir.

4.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmelerin, 5. sınıf öğrencilerinin grupla çalışma becerilerine yönelik görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Grupla Çalışma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
10	Öğrenciler sınıf içerisinde kendi aralarında çalışma gruplarına ayırlanamamaktadırlar.	3.00	1.13
11	Öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir.	2.59	1.05
12	Öğrenciler gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir.	2.90	1.03

Çağımızda, bireylerden istenen temel becerilerden birisi de, grup üyesi olma ve grupla çalışma becerisidir. Nitekim Yeni İlköğretim Programlarında (YİP) yer alan İşbirlikli Öğrenme yaklaşımı da grupla öğrenme esasına dayanmaktadır. Bu bakımdan öğrencilere grupla çalışma becerisinin kazandırılması önemlidir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde grupla çalışmaya yatkınlığını belirlemek için araştırmaya dahil edilen maddelere yönelik öğretmen görüşleri Tablo 3’de görülmektedir. Buna göre, öğretmenler, öğrencilerin kendi aralarında grupla çalışmaya ayırlamadığı konusunda “kararsız” ($\bar{x}=3,00$) kalmışlardır. Bu bulgu, öğrencilerin kendi başına çalışma grupları oluşturamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum 5. sınıf öğrencileri için bir eksiklik kabul edilebilirse de, İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımına göre ideal olan, öğretmenin de bu sürece dahil olmasıdır. Çünkü aksi halde öğrencilerin kendi başına oluşturabileceği gruplar, ilgi gruplarına dönüşebilir. Bu ise, heterojen çalışma gruplarını öne çıkaran İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımına göre doğru bir gruplaşma şekli kabul edilmemektedir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin, “öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir” görüşüne “katılmadıkları” ($\bar{x}=2,59$) ve “öğrenciler, gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir” görüşünde de

“kararsız” ($\bar{x}=2, 90$) kalmışlardır. Bu bulgular, öğretmenler, 5. sınıf öğrencilerinin gruba uyum becerilerine sahip olmadıklarını düşünmektedirler, şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu konudaki iyimser olmayan tavırları, gruba çalışma becerisinin kazandırılması açısından düşündürücüdür. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin muhtemel sebeplerinin ortaya çıkarılması için daha geniş çaplı araştırmalara ihtiyaç vardır.

Öğretmenlerin, Tablo 3’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet, kıdem, okutulan sınıf mevcudu ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 9, 10, 11 ve 12).

4.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, 5. sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
13	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir.	2.35	1.00
14	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürmemektedir.	3.04	1.15
2	Öğrenciler, beğeni duygularını çevresindekilere jest ve mimikleri ile belli eder.	1.97	0.90

Nitelikli yaşam için iletişim becerisine sahip olmak, her çağda olduğu gibi günümüzde de çok önemlidir. Formal ve informal yollarla kazanılan bu becerinin, günümüzde okulda kazandırılması daha uygun görülmektedir. İlköğretim kademesi bu becerinin kazandırılması için kritik bir devredir. Bu önemine binaen YİP’da iletişim becerisine sıklıkla yer verilmiştir.

Bu konuda önemli rol ve etkiye sahip öğretmenlerin, 5. Sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri konusundaki görüşleri tablo 4’te görülmektedir. Buna göre, öğretmenler, “Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir” görüşüne “katılmamaktadırlar” ($\bar{x}=2,35$). Öğretmenlere göre, öğrenciler duygularını

göstermede de yeterli değildirler($\bar{x}=1,97$). Yine öğretmenlere göre, öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri de uzun süre sürdürmemektedirler($\bar{x}=3,04$). Bütün bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin, araştırmaya konu olan örneklemdaki öğrencileri iletişim becerisi konusunda yetersiz gördükleri söylenebilir. Bu durum iletişimin merkezi bir rol oynadığı 21. yüzyılda büyük bir eksiklik sayılmaktadır. Öğrencilerin neden iletişim becerisine sahip olmadıkları veya okul ve öğretmenlerin bu beceriyi kazandırmada neden etkisiz kaldığı, üzerinde düşünülmesi gereken çok önemli bir sorundur. Çünkü iletişim becerisine sahip olmayan bireylerin nitelikli bir toplumsal yaşam sürdürmeleri çok zordur.

Öğretmenlerin, Tablo 4’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet okutulan sınıf mevcudu ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken (EK-1, Tablo 9, 11 ve 12); kıdem değişkenine göre 14. maddeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Parametrik olan “Öğrenciler, sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürmemektedir.” şeklindeki bu madde anova ile test edilmiştir [(F=2.895; p<.05), (EK-1, Tablo 10)]. Öğretmen görüşleri arasında, kıdem değişkenine göre var olan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için LSD testi yapılmıştır. Buna göre bu fark, 6-10 yıl ($\bar{x}_b=3,23$) ve 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile yine 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile 16 Yıl ve üzeri ($\bar{x}_d=3,86$) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasındadır. Bu bulgu, ilgili görüşün en az 11-15 yıl; en fazla da 16 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler tarafından benimsenmiştir biçiminde yorumlanabilir. Bu yorumdan hareketle, kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürme konusunda daha karamsar oldukları söylenebilir.

4.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin Kendini İfade edebilme ve Empati Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

3	Öğrenciler, beğeni duygularını bulunduğu ortamda sözlü olarak ifade edebilir ve iltifatta bulunabilir.	2.43	0.93
5	Öğrenciler, karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade edememektedirler.	2.84	1.05
6	Öğrenciler rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edememektedirler.	3.21	1.08
19	Öğrenciler sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir.	2.77	2.35
20	Öğrenciler farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememektedir.	3.29	1.05
4	Öğrenciler karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir.	2.70	1.12
15	Öğrenciler kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar.	2.14	1.03
22	Başkalarının eşyalarını kullanabilmek için onlardan izin istememektedirler.	3.49	1.17

İletişim becerisinin çok önemli öğelerinden birisi de, kendini ifade edebilme ve empati becerisidir. Bu iki beceri, sosyal yaşamda kendini doğru ifade edebilme ve birbirini anlama açılarından çok önemlidir. Nitekim bu iki beceri, ilköğretimin temel amacı olan bireyi yaşama hazırlamak bakımından da kritik öneme sahiptir. İlköğretim kademesinde 2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren yürürlükte olan YİP'in bu iki beceriyi kazandırmadaki etkililiği açısından çalışmaya tablo 5'te yer alan maddeler eklenmiştir. Öğrencileri tanımada çok önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin bu maddelere yönelik görüşleri aynı tabloda görülmektedir.

Öğretmen görüşlerinin yer aldığı tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin beğeni duygularını ifade edebilme ve iltifat edebilme becerileri yetersiz ($\bar{x}=2,43$) görüldüğü görülmektedir. Bu bulgu, günlük yaşamda kritik öneme sahip olan, duygularını ifade edebilme ve karşısındakine iltifat edebilme becerilerinden yoksun oldukları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin

karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade etmede de “kararsız” ($\bar{x}=2,84$) kalmışlardır. Bu konuda öğretmenlerin kararsız kalması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir ki bu önemli bir eksiklik sayılabilir. Çünkü bu durum hem iletişim kurabilme ve hem de iletişim kazalarını önleme bakımından önemlidir. Öğretmenlerin, aynı tabloda yer alan “Öğrenciler, sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir” şeklindeki maddede “kararsız” ($\bar{x}=2,77$) kalması da bu yorumları destekler niteliktedir. Öğrencilerin seçilen herhangi bir konu üzerinde konuşma yapabilme konusunda öğretmenlerin kafasının karışık olması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıklarının göstergesi sayılabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edebilmeleri konusunda da “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=3,21$). Öğrencilerin sözü geçen yetiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilecek olan bu bulgu, birey ve toplum yaşamında çok önemli bir yere sahip olan güvenlik ihtiyacının sağlanması bakımından büyük bir eksikliğe işaret etmektedir. Nitekim Maslow’a göre güvenlik ihtiyacı, bir kurumda fizyolojik ihtiyaçlardan hemen sonra gelir. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin bir kısmının aile ve kültürden kaynaklandığı kabul edilse bile, bu durum okul ve öğretmenlerin sorumluluğunu azaltmaz. Dolayısıyla başta MEB olmak üzere ilgili tüm otorite ve kişilerin, öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri bir öğrenme ortamı hazırlamada sorumluluğu büyüktür. Öğrencilerin, okulda kendilerini rahat hissetmemelerinde, okullarımızda uzun yıllardır uygulanan “otur ve itaat et” ilkesinin payı da unutulmamalıdır. Daha çok esasici bir eğitimde normal kabul edilebilecek olan bu ilkenin, ilerlemecilik felsefesine uygun eğitim-öğretim yaptığını iddia eden YİP’de görülmesi, eğer bir uygulama ve bölgesel bir özellikten kaynaklanmıyor ise, düşündürücüdür. Bu durum, akıllarda “eğitim programları ilerlemeci olsa da, öğretmen ve kültürün alışkanlığında dolayı, okul ve sınıflarda esasici eğitim devam etmektedir” şüphesi uyandırmaktadır.

Tablo 5’e göre, öğretmenler, “öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi” konusunda “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=3,29$). Bu bulgu, öğretmenlerin sözü geçen konuda yeterli bilgi sahibi olmadıklarına işaret kabul edilebilir. diğeri bir ihtimal ise, öğretmenlerin, farklı görüşler karşısında öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilme becerisine sahip olmadıklarına

inanmalarıdır. Bu ikinci ihtimal, öğrencilerin önemli bir eksikliğine işaret etmektedir. Çünkü günümüzde farklı görüşleri anlama yeteneği hem nitelikli yaşam ve hem de sosyal barış açısından kritik önemse sahiptir. Nitekim toplumsal yaşamda çatışma ve kutuplaşmaların büyük oranda yanlış anlama kadar, farklı fikir ve görüşleri anlamama ve tahammül edememekten kaynaklanmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi, günümüz eğitiminde sıklıkla vurgulanan eleştirel düşünme becerisi bakımından da önemli bir eksiklik kabul edilebilir. Bu eksikliğin nereden kaynaklandığının belirlenmesi için daha geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Araştırmaya katılarak görüş bildiren öğretmenler, “öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” görüşünde “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=2,70$). Öğrencilerin zayıf iletişim ve empati becerisine sahip olduğunu gösteren bu bulgu şaşırtıcı değildir. Nitekim bu bulgu, tablo 5’de yer alan benzer maddelere yönelik görüşler ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin empati becerisinden yoksun olduğu şeklinde yorumlanabilecek olan bu bulgu, bir toplumsal kurum olan okulda esenliğin sağlanması bakımından bir eksiklik kabul edilebilir. Çünkü öğrencilerin birbirini tolere edememesi ile okulda çatışma arasında doğrusal bir ilişki kurulabilir.

Öğretmenlerin, “öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” şeklindeki maddeye (madde 4) yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark vardır[(MWU=783.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 9)]. Parametrik olmayan bu maddede var olan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için mean rank değerlerinden yararlanılmıştır. Buna göre, “Öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” görüşü, kadın öğretmenlerce ($MR_a=59.40$), erkek göre ($MR_b=46.69$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Kadın öğretmenlerin bu konuda daha iyimser olması, öğrencileri daha iyi tanımlarına bağlı olabilir.

Empatinin önemli bir göstergesi olan, paylaşım ile başkalarının eşyalarını kullanırken izin alma konusunda tabloda yer alan maddeler bakıldığında, öğretmenlerin, “Öğrenciler, kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar” görüşüne katılmadıkları ($\bar{x}=2,14$) ve “Başkalarının eşyalarını kullanabilmek için

onlardan izin istememektedirler” görüşüne katıldıkları ($\bar{x}=3,49$) görülmektedir. Bu bulgular, araştırmanın yürütüldüğü örnekleme de yer alan 5. sınıf öğrencilerinin paylaşımcı olmadıkları ve başlarının eşyalarını izinsiz kullanabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Empati becerisi bakımından kabul edilemez olan bu durum, aynı zamanda çatışma ihtimaline de işaret etmektedir. Çünkü özellikle ilköğretim kademesindeki çocukların kavgalarında, birbirinin eşyalarını izinsiz kullanmanın önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Öğrencilerin bu eksikliğinde, eğitim programı, öğretmen ile okul ve sınıf kültürünün de payı vardır. Bu durumda aileden getirilen özelliklerin de büyük payı unutulmamalıdır. Ancak bütün toplumlarda, bireylere olumlu ve istedik davranışlar kazandırma ve istenmeyen davranışları elimine etme adresi olarak okul gösterilmektedir. Okulun bu görevini yerine getirememesinin mazereti olamaz. Bunun için okuldaki tüm paydaşlara büyük sorumluluklar düşmektedir. Okulun, bu görevini yaparken çok önemli bir davranış oluşturma kurumu olan aile ile birlikte çalışması başarılı olabilmesi bakımından çok önemlidir.

4. madde dışında, öğretmenlerin, tablo 5’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 10,11 ve 12).

4.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğrencilerin Kendini Tanıma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
25	Öğrenciler kendisine karşı yapılan olumlu bir davranışın farkındadır.	2.00	0.89
26	Öğrenciler kendini yeterince tanıır ve özelliklerinin farkındadır.	2.88	1.03
27	Öğrenciler sınıf ortamında yapmış oldukları hatalarının farkındadır	2.47	0.98
28	Öğrenciler kendi haklarının farkındadırlar.	2.96	1.08
29	Öğrenciler kendi haklarını savunamamaktadırlar.	3.12	1.16

Günümüz eğitim anlayışında, öğrencinin giderek daha fazla merkeze yerleşmesiyle öğrencilerin kişisel özellikleri de daha fazla ön plana çıkmaya

başlamıştır. Bugünün eğitiminde temel amaç, öğrenciyi toplum lehine şekillendirmekten ziyade, onun doğuştan sahip olduğu donanım ve yeteneklerini açığa çıkarmak, geliştirmek ve bunları son haddeye kadar kullanmasında ona destek sağlamaktır. Bu süreçte en önemli konu, öğrencinin sahip olduğu potansiyelin farkına varmasıdır. Nitekim günümüzde öğrencilerin akademik başarılarında, kendini tanımanın kritik bir role sahip olduğu bilinmektedir. Kendi özelliklerinin farkında olan birey, kendine özgün çalışma stratejileri seçip uygulayabilir ki, akademik başarıda bu çok önemlidir.

Bireyin kendisini tanımasını öneli kılan diğer bir neden de, günümüz eğitim anlayışında çok önemsenen “öğrenmeyi öğrenme” becerisinin bu yolla kazanılmasıdır. Kendini tanıyarak, öğrenmeyi öğrenmiş bir birey, yaşam boyu karşılaşacağı yeni durumlarda bir öğretici veya okula ihtiyaç duymayacaktır. Araştırmanın yürütüldüğü örnekleme dahil öğrencilerin kendini tanıma yetilerine sahip olma durumlarını belirlemek için ankete eklenen maddelere yönelik öğretmen görüşleri tablo 6’da görülmektedir. Buna göre, “öğrenciler, kendilerini yeterince tanırlar ve özelliklerinin farkındadır” ($\bar{x}=2,88$) ile “öğrenciler kendi haklarının farkındadır” ($\bar{x}=2,96$) görüşlerinde “kararsız” kalmışlardır. Bu bulgular, öğretmenler, öğrencilerin kendilerini tanımadıklarını ve haklarının farkında olmadıklarını düşünmektedirler, şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, öğrencilerin iletişim ve akademik başarıları bakımından önemli bir eksikliklerdir. Bunun muhtemel bir çok nedeni olabilir. Bunlar arasında, eğitim sistemimizde merkezi bir yer alan öğretim programlarında, bireyi içsel süreçlerine ve kendisine yönlendiren hedef ve konuların olmaması ve kültürümüzün dışa dönük özellikleri sayılabilir. Burada kritik konu, öğrencilerin kendisini tanımasını sağlamada, her şeyden önce öğretmenlerin de bu konuda yetişmiş olmasıdır. Çünkü bireyin kendisini tanıması ile ilgili olarak sıklıkla vurgulanan metabilizasyon özelliğinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenin önemli bir rolü olduğu bilinmektedir (Senemoğlu, 2004).

Tablo 6’da yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşlerine göre, öğrenciler kendilerine yapılan olumlu davranışların da farkında değildirler ($\bar{x}=2,00$). Bu bulgu, öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve kendini tanımada çok önemli olan “farkındalık” düzeylerinin çok düşük olduğu biçiminde yorumlanabilir. Öğrencilerin farkındalık düzeylerinin düşük olmasında kültür kadar okul ve öğretmenlerin de

önemli sorumlulukları vardır. MEB'in, öğretim programları ve ders kitaplarını, bu özelliği kazandıracak şekilde gözden geçirmesinde yarar vardır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin sınıfta yapmış oldukları hataların farkında olmaları ($\bar{x}=2,47$) ve kendi haklarını savunamamaları ($\bar{x}=3,12$) konularında “kararsız” kalmışlardır. Bu bulgu, her iki özellik açısından da öğrencilerin yeterli donanıma sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu yetersizlikler, bireyin nitelikli yaşamı ve demokrasi açısından önemli sorunlardır. Çünkü bireyin hatasının farkında olması, bu hatayı gidermek için önemli bir başlangıç noktasıdır ki bu durum toplumsal yaşamda çatışma ve kutuplaşmanın panzehiri kabul edilebilir. Yine bireyin haklarını savunması, demokratik vatandaşlığın çok önemli bir göstergesi sayılmaktadır. Öğrencilere bu özelliklerin daha çok hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kazandırılması beklendiğinden, bu bulgulardan, araştırmanın yürütüldüğü okullarda bu iki dersin başarılı ve etkili olmadığı sonucu da çıkarılabilir.

Öğretmenlerin, Tablo 6'da yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında 29. madde hariç, değişkenlere göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 10, 11 ve 12).

Okutulan sınıf değişkenine göre, öğretmenlerin “Öğrenciler, kendi haklarını savunamamaktadırlar.” maddesine (Madde 29) ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark vardır [(F=2.918; p<.05), (EK-1, Tablo 12)]. Yapılan LSD testine göre bu fark, 15 öğrenci ve daha az sınıf mevcudunu okutan öğretmen grubu ($\bar{x}_a=3,53$) ile 36 öğrenci ve üzeri ($\bar{x}_d=2,36$) grupları okutan öğretmen grubu arasındadır. Yine 16-25 öğrenci mevcudu olan sınıfları okutan grup ($\bar{x}_b=3,33$) ile 36 öğrenci ve üzeri mevcuda sahip sınıfları okutan grup ($\bar{x}_d=2,36$) arasındadır. Buna göre, kalabalık sınıfları okutan öğretmenler, öğrencilerin, kendi haklarını savunması konusunda daha iyimserdirler. Bunun nedeni, sınıf mevcudu az olan sınıfları okutan öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanıması, kalabalık sınıfları okutan öğretmenlerin ise öğrencileri daha az tanımları olabilir.

4.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
16	Öğrenciler arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.	2.98	1.28
23	Öğrenciler arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.	3.42	1.00
21	Öğrenciler kavrama sıkıntısı çektikleri konularda arkadaşlarından/öğretmenlerinden yardım isteyebilir.	2.39	1.01
17	Öğrenciler, başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir.	3.18	1.03

Gelişen ve değişen sosyo-ekonomik koşullara paralel olarak, eğitim anlayışları da değişmektedir. Daha önce eğitimde, bireyin yaşadığı topluma uyum sağlaması ve bir mesleği icra edebilme yeteneğine sahip olması gelişmişlik için yeterli kabul edilirken, günümüzde bunlara ilave birçok beceri istenmektedir. Bunlardan birisi de, sorun çözme becerisidir. Bireyin sorun çözme becerisine sahip olması hem iletişim becerisi ve hem de akademik başarısı açısından önemli kabul edilmektedir. Hatta günümüzde çok bilinen ve kabul gören Gardner'e (2006) göre, sorun çözme, zekanın temel göstergelerinden birisidir. Sorun çözme, öğrenmenin düzeyini göstermesi bakımından da önemlidir. Çünkü öğrencinin okulda öğrendiklerini, karşılaştığı sorunları çözmeye kullandığını gösterir.

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenler, “öğrenciler, başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir” görüşünde “kararsız” ($\bar{x}=3,18$) kalmışlardır. Öğretmenlerin bu kararsızlıkları, konuyla ilgili bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanmıyor ise, öğrencilerin sorun çözme becerisine sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğretmenlerin, “öğrenciler, sıkıntı çektikleri konularda arkadaşları veya öğretmenlerinden yardım isteyebilir” maddesine “katılmamaları” ($\bar{x}=2,39$) da bu yorumu destekler niteliktedir. Oysa ki YİP'in temel dayanakları olan (MEB, 2005) yapılandırmacılık ve işbirlikli öğrenme yaklaşımlarında, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri çok önemsenmektedir. Öğrencilerin kendi başına

öğrendiklerini gösteren bu bulgu, araştırmanın yürütüldüğü sınıflarda öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimin zayıf olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Ancak öğretmenlerin, “öğrenciler, arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşmayı seçerek fedakarlıkta bulunmamaktadırlar” şeklindeki görüşte “kararsız” ($\bar{x}=2,98$) kalmış olmaları, bu konuda daha temkinli olmayı gerektirir. Buna göre, öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin zayıf olduğunu söylemek için daha derin ve geniş çalışmalara ihtiyaç vardır denilebilir. Burada kesin olan, öğretmenlerin söz konusu noktada kafalarının karışık olmasıdır. Öğretmenlerin bu konuda net görüşleri yeterli sürememeleri, öğrencileri yeterince tanımamalarından veya konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “öğrenciler, arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler” görüşüne “katılmış” ($\bar{x}=3,42$) olmaları bunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, Tablo 7’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında kıdem değişkeni hariç, cinsiyet, mezun olunan eğitim kademesi ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 11 ve 12).

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.” maddesine (Madde 16) ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark vardır [(F=2.947; p<.05), (EK-1, Tablo 10)]. Yapılan Scheffe testine göre bu fark, 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile 16 Yıl ve üzeri ($\bar{x}_d=3,86$) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasındadır. Buna göre ilgili görüşü, kıdemli öğretmenler daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Bu bulgu, kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin uzlaşması konusunda daha karamsar oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.” şeklindeki maddeye (madde 23) yönelik görüşleri arasında da, kıdeme göre anlamlı fark vardır [(KWH=8.627.000; p<.05) ; (EK-1, Tablo 10)]. Yapılan MWU testi, bu farkın 6-10 ile 11-15 Yıl (MWU_{b-c}=101.500, p=0.021) ve 11-15 Yıl ile 16 Yıl ve üzeri (MWU_{c-d}=15.500, p=0.010) kıdem grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, ilgili

görüşü, en az 16 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($MR_d=6.21$), en fazla da 11-15 Yıl kıdeme sahip öğretmenler ($MR_c=34.75$) benimsenmiştir denilebilir.

4.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğrencilerin Hatlarla Başa Çıkabilme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
24	Öğrenciler yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir.	3.08	1.11
30	Öğrenciler utanılacak bir durumla karşı karşıya kalmaktan kaçınırlar.	2.38	1.03
18	Öğrenciler arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.	2.87	1.00

Hatalar, özellikle informal olarak gerçekleşen öğrenmede çok önemli bir yoldur. İyi organize edilebilirlerse hatalar, formal eğitimde de kalıcı öğrenmede çok önemli fonksiyonları olabilir. Ancak ülkemizde, hata konusu neredeyse pas geçilen konular arasındadır. Formal eğitim mekanları olan okullarda, öğrencilerden hata yapmamaları beklenir. Oysa insan tabiatı göz önüne alındığında, bunun gerçekçi bir beklenti olmadığı ve hatta bireyi yalan söyleme, iftira atma ve inkar etme gibi istenmeyen davranışlara sürükleyebileceği söylenebilir. Bu noktada doğru olan, hatalardan ders çıkarmak için öğrencilere rehberlik yapılmasıdır. Çünkü günlük yaşamda hata kaçınılmazsa, öğrencilere bunlarla başa çıkmada veya daha da önemlisi, bunları avantaja dönüştürmenin yollarını öğretmek gerekir.

Araştırmada öğrencilerin hataları nasıl algıladığı ve bunlarla nasıl başa çıktığını belirlemek için ankete dahil edilen maddelere yönelik öğretmen görüşleri tablo 8’de görülmektedir. Buna göre öğretmenler, “öğrenciler, yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir” görüşünde “kararsız” ($\bar{x}=3,08$) kalmışlardır. Bu bulgu, öğrencilerin hatalardan ders çıkarmadıkları biçiminde yorumlanabilir ki, bu durum iletişim açısından önemli bir eksikliklerdir. Ancak kültürümüzde, görüş veya fikir değişiminin fazlaca hoş karşılanmaması ve itiraf ile özünün genelde zaaf olarak algılandığı göz önüne alındığında, öğrencilerin hataları karşısında özür dilememesi

şaşırtıcı değildir. Resmi okul programı aksini söylese de, öğrencinin içinde yaşadığı kültürden etkilendiği bilinmektedir.

Öğretmenlerin, “öğrenciler, utanılacak bir durumla karşı karşıya gelmekten kaçınırlar” görüşüne “katılmamaları” ($\bar{x}=2,38$), adı geçen konuda öğrencilerin hassas olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Buna göre öğrenciler sıklıkla hata işlememektedirler denilebilir. Yukarıda sayılan sebeplerden dolayı bu durum, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri için şaşırtıcı değildir. Çünkü deneme-yanılma yoluyla öğrenmenin, bu yaşlarda sıklıkla başvurulmuş bir yol olduğu bilinmektedir. Bu noktada yapılması gereken, öğrenciye hata yaptığına verilecek tepkidir. Öğretmenler hata yapan öğrencilere doğru ve yönlendirici tepkiler veremezlerse, hatalardan öğrenmenin gerçekleşmesi de beklenemez.

Tablo 8’de yer alan öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin, arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramaması ($\bar{x}=2,87$), bu öğrencilerin hatalarla başa çıkmada yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın diğer bulguları dikkate alındığında, bu bulgu şaşırtıcı değildir. Çünkü kendisi hata yaptığına özür dilemeyen ve hata yapmaktan kaçınmayan öğrencilerin, başkalarının hatalarına karşı doğru davranışlar sergilemesini beklemek gerçekçi değildir.

Öğretmenlerin, Tablo 8’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında kıdem değişkeni hariç, cinsiyet, mezun olunan eğitim kademesi ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 11 ve 12).

Öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.” şeklindeki maddeye (madde 18) yönelik görüşleri arasında da, kıdeme göre anlamlı fark vardır [(KWH=9.769.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 10)]. Parametrik olmayan bu maddeye yönelik yapılan MWU testi, bu farkın 1-5 Yıl ile 6-10 Yıl kıdem grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, ilgili görüşü, 6-10 Yıl kıdeme sahip öğretmenler ($MR_b=50.71$), 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($MR_a=34.75$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Türkçe dersinin, öğrencilerin kişisel olarak gördükleri veya işittiklerini algılama ve kendilerini ifade edebilmelerinde bu denli önemli olması, araştırmada ortaya çıkan tablonun kabul edilemez olduğunu gösterdiği sonucuna varılmıştır.
2. Öğrencilerin Türkçe dersini yeterince sevmedikleri, bu derste dinlediklerini yeterince algılayamadıkları ve ders işleniş metoduna uyum sağlayamadıkları şeklindeki sonuçların nerelerden kaynaklandığı konusunda daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bu yetersizliklerinin olası sebepler arasında, yeni Türkçe dersi programı, öğretim metodu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yetersizlikleri, öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluk düzeyleri sayılabilir. Bu konudaki eksikliklerin belirlenip giderilmesinde, başta MEB, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilere de önemli sorumluluklar düşmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler, 5. sınıf öğrencilerinin gruba uyum becerilerine sahip olmadıklarını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki iyimser olmayan tavırları, grupla çalışma becerisinin kazandırılması açısından düşündürücüdür. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin muhtemel sebeplerinin ortaya çıkarılması için daha geniş çaplı araştırmaların yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

5.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin, araştırmaya konu olan örneklemdaki öğrencileri iletişim becerisi konusunda yetersiz gördükleri sonucuna varılmıştır. Bu durum iletişimin merkezi bir rol oynadığı 21. yüzyılda büyük bir eksiklik sayılmaktadır.
2. Öğrencilerin neden iletişim becerisine sahip olmadıkları veya okul ve öğretmenlerin bu beceriyi kazandırmada neden etkisiz kaldığı, üzerinde düşünülmesi gereken çok önemli bir sorun olduğu sonucuna varılmıştır. Çünkü iletişim becerisine sahip olmayan bireylerin nitelikli bir toplumsal yaşam sürdürmeleri çok zordur.

5.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin beğeni duygularını ifade edebilme ve iltifat edebilme becerileri yetersiz görüldüğü sonucuna varılmıştır.
2. Öğrencilerin, günlük yaşamda kritik öneme sahip olan, duygularını ifade edebilme ve karşısındakine iltifat edebilme becerilerinden yoksun oldukları sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade etmede öğretmenlerin kararsız kalması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaştırmıştır.
4. Öğrencilerin seçilen herhangi bir konu üzerinde konuşma yapabilme konusunda öğretmenlerin kararsız kaldığı, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaştırmıştır.

5.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini tanımadıklarını ve haklarının farkında olmadıklarını düşünmekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum,

öğrencilerin iletişim ve akademik başarısı bakımından önemli bir eksiklik olduğu sonucuna varılmıştır.

2. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve kendini tanımada çok önemli olan “farkındalık” düzeylerinin çok düşük olduğu sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin haklarının farkında olması ve kendi haklarını savunmaları konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır.

5.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Maddelerin sonucuna göre öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin zayıf olduğunu söylemek için daha derin ve geniş çalışmalara ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.. Burada kesin olan, öğretmenlerin söz konusu noktada kafalarının karışık olmasıdır. Öğretmenlerin bu konuda net görüşleri sürememeleri, öğrencileri yeterince tanımamalarından veya konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir.
2. Kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin uzlaşması konusunda daha karamsar oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin hatalardan ders çıkarmadıkları sonucuna ulaştırmaktadır. Bu durum iletişim açısından önemli bir eksikliktir. Ancak kültürümüzde, görüş veya fikir değişiminin fazlaca hoş karşılanmaması ve itiraf ile özünün genelde zaaf olarak algılandığı göz önüne alındığında, öğrencilerin hataları karşısında özür dilememesi şaşırtıcı değildir. Resmi okul programı aksini söylese de, öğrencinin içinde yaşadığı kültürden etkilendiği bilinmektedir gibi sonuçlara ulaştırmaktadır.

5. 2. Öneriler

1. Öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluk düzeylerindeki eksikliklerin giderilebilmesi için başta MEB olmak üzere okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilerin iletişim içerisinde birlikte çalışmaları gerekmektedir.
2. Öğretmenlerin öğrencilerinin algıladıklarını daha iyi yorumlaya bilmelerini sağlayabilmeleri için öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve iletişim becerilerini daha iyi kullanabilmelerinin önemli olduğunu göstermektedir.
3. İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersinde iletişim becerisini geliştirmek için daha etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir şeklinde öneriler sunulabilir.
4. Öğrencilerin toplumda daha nitelikli bir yere gelebilmeleri için iletişim becerisinin öğrencilere kesinlikle kazandırılması gerekmektedir.
5. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla daha uzun süre iletişim halinde olabilmeleri için öğretmenlerinde öğrencilerle iletişimini daha uzun sürdürmeleri gerekmektedir.
6. Başta MEB olmak üzere okul yönetimi ve öğretmenlerin öğrenciler üzerinde otorite kurarken kurdukları iletişime daha çok dikkat etmeleri gerekmektedir.
7. öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi, günümüz eğitiminde sıklıkla vurgulanan eleştirel düşünme becerisi bakımından da önemli bir eksiklik kabul edilebilir. Bu eksikliğin nereden kaynaklandığının belirlenmesi için daha geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.
8. Öğrencilerin bir toplumsal kurum olan okullarda esenliğin sağlanması bakımından özellikle empati becerilerinin kazandırılması konusunda daha kapsamlı araştırmalar yapılması gerekmektedir.
9. Öğrencilerin iletişim becerilerini kazanmasında ve geliştirilmesinde okul yönetimi, öğretmen ve ailelerin birlikte hareket etmesi önem arz etmektedir.
10. Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal çevreleri ve aile yapıları hakkında detaylı bilgi sahibi olması öğrenci ile olan iletişimi kolaylaştıracaktır. Öğrencilerin yaşadığı çevreler, aile yapıları, ailelerinin eğitim düzeyi sınıf içerisinde öğretmenler tarafından mutlaka dikkate alınmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin

algılama, kavrama ve kendini ifade edebilme kabiliyetleri doğrultusunda dersini işlemelidir.

11. Öğrencilerin iletişim kurabilme beceri düzeylerinin farklı olması nedeniyle etkinliklerin, her türlü çocuğun iletişime geçmesi sınıf içerisinde düşüncelerini aktarabilmesi için gereken ortalama zamana göre ayarlanarak metinlere yerleştirilmesi önem arz etmektedir.
12. Temaların işlenirken öğretmenlerin esnek davranmalarını sağlayan mekanizmalar geliştirilmelidir.
13. Sınıflar, programda öngörülen etkinlikleri yapmaya ve temel becerileri kazandırmaya olanak tanıyacak biçimde düzenlenmelidir.
14. Programın etkili biçimde uygulanmasını sağlayabilmek, sınıf içerisinde öğretmen öğrenci iletişimini kolaylaştırmak için sınıf mevcutları kalabalık olmamalıdır.
15. Öğrenciler konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, deneyim, izlenim ve duygularını anlatmaya yöneltilmelidir.
16. Türkçe dersi içerisinde iletişim becerilerinin geliştirilmesi için, ayrı ders saati ayrılabilir.
17. Öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirebilmeleri ve öğrencilerle iletişimi düzgün ve yerinde kullanabilmeleri konusunda eğitim almaları iletişim seminerlerine katılmaları sağlanmalıdır.
18. Öğrencilerin iletişim kurma konusunda kişisel ayrılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle toplum içerisinde kendini ifade edebilme konusunda yetersiz olan öğrencilere etkin önlemler alınmalıdır.
19. Türkçe öğretim programının başarılı bir biçimde uygulanabilmesi, temel becerilerin özellikle iletişim becerisinin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin uzmanlarca desteklenmeleri, kapsamlı hizmet içi eğitim seminerlerinden yararlanmaları sağlanmalıdır.
20. Farklı sosyo-ekonomik koşullarda Türkçe öğretim programının nasıl uygulanabileceği konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir.

21. Türkçe öğretim programı ve iletişim becerileri ile ilgili velilerin bilgilendirilmesi ve bu konuda desteklerinin sağlanması gerekir.
22. Okullar Türkçe öğretim programına uygun öğretim materyalleriyle desteklenmelidir. Ayrıca öğretmenler ders materyallerini nasıl oluşturabilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir.
23. Sınıf öğretmeni yetiştiren sınıf öğretmenliği bölümü lisans programındaki iletişim becerisi kazandırmada etkili olabilecek uygulamalı ders sayısı artırılabilir.
24. Türkçe ders kitapları Türkçe öğretim programı ile uygunluk bakımından yeniden gözden geçirilmeli, Türkçe ders kitaplarında saptanan olumsuzluk ve eksiklikler giderilmelidir.
25. Türkçe ders kitapları için seçilecek okuma parçalarının öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri, ilgileri ile uyumlu ve uygun uzunlukta olmasına ve öğrencileri daha çok iletişim kurmaya sevk etmesine dikkat edilmelidir.
26. Türkçe öğretim programındaki kazanımlar, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak yeniden gözden geçirilebilir.
27. Temel üst beceriler konusunda, sadece öğretmenler değil, okul yöneticileri de bilgilendirilmelidir. Kişinin eğitimi ve gelişmesi ile ilgili bu becerilerin geliştirilmesi için bütün okul mensubu gerektiğinde iş birliği içinde çalışmalıdır.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2003). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2007). Etkili Öğrenme Ve Öğretme. (5. Baskı). İzmir: Biliş Özel Eğitim Danışmanlık Yay.
- AKYOL, H. (2005). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara. Pegem Yay.
- AKYOL, H. (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara. Kök Yay.
- CEMİLOĞLU, M. (2001), İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, İstanbul, Alfa Yay.
- COŞKUN, E. (2005). İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmen Ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5 (2), 421–476.
- CÜCELOĞLU, D. (2005). İletişim Donanımları Keşkesiz Bir Yasam İçin İletişim. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇOLAKOĞLU, G. (1998). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Mevcut Program Tasarıları Hakkındaki Görüş Ve Önerileri, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİREL, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- DEMİREL, Ö. (2002). Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2003). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2004). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara. Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2005). Eğitim Sözlüğü. Ankara. Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. Ve Şahinel, M. (2006). Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara. PegemA Yay.
- DENİZ, M. E. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı Karar Verme Stilleri Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. Eğitim Araştırmaları, 15, 23–35.
- DÖKMEN, Ü. (2004). İletişim Çatışmaları Ve Empati. İstanbul: Sistem Yay.
- ELVAN, Z. (2007), Türkçe (1-5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- EPÇAÇAN, C., ERZEN, M. (2008), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 1 / 4, 2008
- ERDEM, A. R. (2005). Etkili Ve Verimli –Nitelikli- Eğitim.: Anı Yay. Ankara.

- ERDEM, E. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme. Eğitimde Yeni Yönelimler. (Edt. Özcan Demirel). 119-132, Pegem Yay. Ankara.
- ERDEN, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Alkım Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, A. (1998). Öğretim Teknolojisi- İletişim. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, A. Ve Birol, C. (2000). Eğitimde iletişim. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, M.(2008). Türk Dil Bilgisi. İstanbul.
- ERTÜRK, S.(1993). Eğitimde Program Geliştirme. Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- GÜNEŞ, F. (2004). "İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar". Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. MEB. (2006b). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı. İzmir: Zambak Yayıncılık 54- 55.
- GÜNEŞ F. Ve AKYOL H. (2005), İlköğretim Türkçe Öğretim Programı Ve Kılavuzu, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- KAN, A. Ü. (2006), Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARAKUŞ, İ. (2002), Türkçe Türk Dili Edebiyatı Öğretimi, Ankara. Anıt tepe Yay.
- KARASAR, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtımçılık.
- KAVCAR, C. Ve Diğerleri (2004), Türkçe Öğretimi, Ankara, Engin Yay.
- KILIÇ, Y. (2008), Yeni İlköğretim Programında İlköğretim Birinci Kademe 3. Sınıflarında Türkçe Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KIRKILIÇ, A. ve AKYOL, H. (2007). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yay.
- KÜÇÜKAHMET, L. (1992). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi.
- KÜLAHÇI, Ş.G.(1995). Program Değerlendirmesi. Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi. Özışık Matbaacılık, Ankara.
- KOÇ, G. ve DEMIREL, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 174-180.
- ODABAŞI, N. (2007), Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 4. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinliklerinin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- KIRBAŞ, A.(2006), İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MOORE, K., D. Öğretim Becerileri (Çev. KAYA Nizamettin) İstanbul.
- ÖZATALAY, H. (2007), İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temele Becerilerin Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması, Yayımlanmış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZDEN, Y. (2003). Öğrenme Ve Öğretme. Ankara: Pegem Yay.
- ÖZSOY, O. (2003). Etkin Eğitim. İstanbul: Hayat Yay.
- SABAN, A. (2000). Öğrenme öğretme süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SELÇUK, Z., GÜNER, N. (2004). Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları. Ankara: Pegem Yay.
- SEMERCİ, N. (1999). Öğretmenin Görevi: düşünmeyi geliştirmek. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (9) 1, 209–216.
- SEVER, S. (2004). Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yay.
- SUNGUR, N. (1997). Yaratıcı düşünce. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- TAZEBAY, A., ÇELENK, S., TERTEMİZ, N. & KALAYCI, N. (2000). İlköğretim Programları Ve Gelişmeler. Ankara: Nobel Yayınları.
- TAŞPINAR, M. (2005). Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- TEZCAN, M. (1997). Eğitim sosyolojisi. Anı Yay. Ankara
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi, (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara, 2004
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi, Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), 2005, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, ANKARA
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı (2005)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı (2005)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkçe, Öğretim Programı Kılavuzu (Taslak) (1–5. Sınıflar, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2004
- ÜNALAN, Ş. (2001), Türkçe Öğretimi, Ankara, Nobel Yay.
- VARIŞ, F.(1988). Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi

- YEŐILYAPRAK, B. (2003). Eğitimde Rehberli Hizmetleri: Gelişimsel Yaklaşım. Ankara: Nobel Yayınevi.
- YILDIZ. C. (2003). Ana Dil Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar Ve Türkçe Öğretimi. Ankara. PegemA Yay.
- YURDAKUL, B. DEMİREL, Ö. (2005). Yapılandırmacılık. Eğitimde yeni yönelimler. Ankara: Pegem Yay.
- YÜKSEL, A. (2004). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,
- KÖKSAL M. S. (2006), Kavram Öğretimi ve Çoklu Zeka Teorisi, Kastamonu Eğitim Dergisi No:2 Cilt: 14, Kastamonu.

EKLER

EK-1 Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Tablo 9: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Mad No	Kadın (a) (N=30)		Erkek(b) (N=70)		Toplam (N=100)		“t” testi		Homojenlik Testi	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	t	P	Levene (F)	P
1	2.00	0.59	2.10	0.84	2.07	0.77	-0.594	0.554	4.073*	0.046
2	2.10	0.97	1.90	0.87	1.97	0.90	1.185	0.239	0.887	0.349
3	2.60	0.86	2.35	0.96	2.43	0.93	1.193	0.236	0.085	0.771
4	3.00	0.90	2.57	1.18	2.70	1.12	1.766	0.080	5.813*	0.018
5	2.80	0.92	2.85	1.10	2.84	1.05	-0.248	0.805	2.312	0.132
6	3.13	0.90	3.24	1.16	3.21	1.08	-0.461	0.646	6.265*	0.014
7	2.33	0.80	2.54	0.97	2.48	0.92	-1.037	0.302	3.819	0.054
8	2.80	0.92	2.77	1.20	2.78	1.12	0.116	0.908	6.118*	0.015
9	2.50	0.86	2.58	1.02	2.56	0.97	-0.400	0.690	3.209	0.076
10	3.10	1.21	2.94	1.10	3.00	1.13	0.634	0.528	0.591	0.444
11	2.56	0.97	2.60	1.09	2.59	1.05	-0.144	0.886	0.556	0.458
12	3.03	0.88	2.84	1.09	2.90	1.03	0.838	0.404	3.365	0.070
13	2.23	0.85	2.40	1.05	2.35	1.00	-0.763	0.447	3.174	0.078
14	2.96	1.09	3.07	1.18	3.04	1.15	-0.414	0.680	0.421	0.518
15	2.16	0.94	2.12	1.07	2.14	1.03	0.168	0.867	1.333	0.251
16	3.00	1.20	2.97	1.32	2.98	1.28	0.101	0.920	2.484	0.118
17	3.36	0.88	3.10	1.09	3.18	1.03	1.179	0.241	0.708	0.402
18	2.96	0.85	2.82	1.04	2.87	1.00	0.636	0.526	4.320*	0.040
19	2.30	0.91	2.97	2.72	2.77	2.35	-1.313	0.192	1.164	0.283
20	3.23	1.04	3.31	1.07	3.29	1.05	-0.349	0.728	0.034	0.854
21	2.16	0.91	2.48	1.04	2.39	1.01	-1.450	0.150	3.909	0.051
22	3.76	0.89	3.37	1.26	3.49	1.17	1.551	0.124	11.900*	0.001
23	3.60	0.96	3.34	1.01	3.42	1.00	1.173	0.244	0.327	0.569
24	3.30	0.95	2.98	1.17	3.08	1.11	1.295	0.198	3.125	0.080
25	1.86	0.73	2.05	0.96	2.00	0.89	-0.971	0.334	0.347	0.557
26	3.06	0.90	2.80	1.08	2.88	1.03	1.180	0.241	3.861	0.052
27	2.43	0.85	2.48	1.04	2.47	0.98	-0.241	0.810	2.365	0.127
28	2.93	0.94	2.97	1.14	2.96	1.08	-0.161	0.873	1.922	0.169
29	3.20	1.03	3.08	1.22	3.12	1.16	0.447	0.656	3.632	0.060
30	2.30	0.87	2.41	1.09	2.38	1.03	-0.505	0.614	1.658	0.201

df=98

Tablo 9 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	MWU Değeri	p	
1	1018.500	0.776	-
4	783.000*	0.037	a-b
6	960.000	0.046	-
8	1021.000	0.819	-
18	965.500	0.502	-
22	884.500	0.188	-

Tablo 10: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Mad	1-5 Yıl (a) (N=53)		6-10 Yıl (b) (N=26)		11-15 Yıl (c) (N=14)		16Yıl - üstü (d) (N=7)		Toplam (N=100)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	Levene	P	F	P	
1	2.02	0.82	2.15	0.67	2.00	0.68	2.29	0.95	2.07	0.77	0.396	0.756	0.396	0.756	
2	1.98	0.95	2.27	0.83	1.57	0.85	1.57	0.53	1.97	0.90	0.122	0.947	2.412	0.072	
3	2.53	0.87	2.31	0.97	2.57	1.16	1.86	0.69	2.43	0.93	0.828	0.481	1.341	0.266	
4	2.87	1.12	2.50	1.03	2.57	1.09	2.43	1.51	2.70	1.12	0.480	0.697	0.863	0.463	
5	2.81	1.06	2.73	1.08	2.79	1.05	3.57	0.79	2.84	1.051	1.318	0.273	1.258	0.293	
6	3.13	1.11	3.34	1.09	3.00	1.11	3.71	0.76	3.21	1.09	2.889*	0.039	0.903	0.442	
7	2.51	1.03	2.46	0.71	2.57	1.02	2.14	0.69	2.48	0.93	1.894	0.136	0.369	0.776	
8	2.75	1.09	2.84	1.19	2.57	1.22	3.14	1.07	2.78	1.12	0.230	0.875	0.435	0.728	
9	2.62	0.99	2.58	0.76	2.57	1.34	2.00	0.82	2.56	0.98	2.734*	0.048	0.837	0.477	
10	2.85	0.12	3.23	1.10	3.00	1.30	3.14	1.07	2.99	1.07	0.382	0.766	0.702	0.553	
11	2.55	1.07	2.73	0.96	2.36	1.01	2.86	1.46	2.59	1.08	1.374	0.255	0.553	0.648	
12	3.06	1.08	2.88	0.76	2.71	1.20	2.14	1.07	2.90	1.04	2.368	0.076	1.835	0.146	
13	2.47	1.04	2.35	0.75	2.00	0.96	2.14	1.46	2.35	0.99	2.054	0.111	0.934	0.427	
14	3.00	1.07	3.23	1.21	2.43	1.16	3.86	1.07	3.04	1.15	0.605	0.613	2.895*	0.039	b-c, c-d (LSD)
15	2.21	1.04	2.04	0.87	2.00	1.04	2.29	1.60	2.14	1.03	2.246	0.088	0.284	0.837	
16	3.00	1.24	2.92	1.38	2.43	1.09	4.14	1.07	2.98	1.29	2.139	0.100	2.947*	0.037	c-d (Scheffe)
17	3.23	1.01	3.12	0.99	3.36	1.15	2.71	1.25	3.18	1.04	0.242	0.867	0.667	0.574	
18	2.66	0.83	3.35	0.89	3.00	1.30	2.43	1.27	2.87	0.99	4.346*	0.006	3.593*	0.016	
19	2.49	0.99	2.56	0.95	2.71	1.07	3.71	0.89	2.77	0.87	17.83*	0.000	4.372*	0.006	
20	3.42	1.00	3.15	1.16	3.00	1.04	3.43	1.13	3.29	1.06	0.506	0.679	0.777	0.509	
21	2.28	0.94	2.38	0.89	2.85	1.29	2.28	1.25	2.39	1.01	2.318	0.080	1.220	0.307	
22	3.28	1.27	3.88	0.95	3.57	1.09	3.42	1.13	3.49	1.18	3.042*	0.033	1.578	0.200	
23	3.43	1.08	3.27	0.87	4.00	0.97	2.71	0.95	3.42	1.00	3.935*	0.010	3.074*	0.031	
24	3.09	1.07	3.31	1.09	2.93	1.21	2.43	1.27	3.08	1.12	0.329	0.805	1.254	0.295	
25	2.06	0.97	2.08	0.93	1.79	0.69	1.71	0.49	2.00	0.89	0.962	0.414	0.627	0.599	
26	3.00	1.10	2.92	0.79	2.64	1.21	2.28	0.76	2.88	1.04	2.576	0.058	1.271	0.289	
27	2.51	0.99	2.54	0.95	2.36	1.22	2.15	0.69	2.47	0.99	1.720	0.168	0.378	0.769	
28	2.85	1.08	3.12	1.03	3.28	1.06	2.57	1.27	2.96	1.08	0.186	0.905	1.092	0.356	
29	3.19	1.11	3.00	1.26	3.21	1.37	2.86	0.90	3.12	1.17	2.262	0.086	0.296	0.828	
30	2.40	1.00	2.46	1.06	2.00	1.04	2.71	1.11	2.38	1.03	0.164	0.920	0.933	0.428	

df=96

Tablo 10 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
6	2.851	0,415	-	-	-
9	2.743	0,433	-	-	-
18	9.769*	0.021	410.500*	0.002	a-b
19	1.734	0.629	-	-	-
22	4.012	0.260	-	-	-
23	8.627*	0.035	101.500*	0.021	b-c
			15.500*	0.010	c-d

Tablo 11: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Mad No	Lisans Tamamlama (a) (N=8)		Lisans(b) (N=92)		Toplam (N=100)		“t” testi		Homojenlik Testi	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	t	P	Levene (F)	P
1	2.25	1.03	2.05	0.74	2.07	0.77	0.689	0.493	3.031	0.085
2	1.75	0.46	1.98	0.93	1.97	0.90	-0.716	0.476	0.483	0.489
3	2.00	0.53	2.47	0.95	2.43	0.93	1.193	0.236	6.810*	0.010
4	2.37	1.19	2.73	1.12	2.70	1.12	-0.852	0.396	0.022	0.883
5	3.13	1.24	3.21	1.09	2.84	1.05	0.798	0.427	0.975	0.326
6	3.25	1.03	3.20	1.09	3.21	1.08	0.108	0.914	0.095	0.758
7	1.75	0.46	2.54	0.93	2.48	0.92	-2.38*	0.019	4.581*	0.035
8	3.62	0.74	2.71	1.12	2.78	1.12	2.262*	0.026	5.124*	0.026
9	2.50	1.19	2.56	0.96	2.56	0.97	-0.180	0.857	0.111	0.740
10	3.00	1.07	2.99	1.14	3.00	1.13	0.026	0.979	0.135	0.714
11	2.87	1.35	2.56	1.03	2.59	1.05	0.795	0.428	1.625	0.205
12	2.75	1.04	2.91	1.04	2.90	1.03	-0.424	0.673	0.105	0.747
13	2.00	0.53	2.38	1.03	2.35	1.00	-1.034	0.304	5.991*	0.016
14	3.37	1.19	3.01	1.15	3.04	1.15	0.855	0.395	0.100	0.922

15	2.00	0.53	2.15	1.07	2.14	1.03	-0.397	0.692	2.880	0.093
16	3.38	1.51	2.94	1.27	2.98	1.28	0.904	0.368	0.540	0.464
17	3.25	1.16	3.17	1.03	3.18	1.03	0.198	0.844	0.118	0.732
18	2.75	1.16	2.88	0.98	2.87	1.00	-0.355	0.723	0.703	0.404
19	4.88	0.77	2.58	0.97	2.77	2.35	2.723*	0.008	14.283*	0.000
20	3.87	0.64	3.24	1.07	3.29	1.05	1.646	0.103	8.344*	0.005
21	2.37	0.92	2.39	1.02	2.39	1.01	-0.043	0.965	0.427	0.515
22	3.87	0.64	3.45	1.21	3.49	1.17	0.965	0.337	7.758*	0.006
23	3.75	1.28	3.39	0.98	3.42	1.00	0.966	0.336	1.371	0.245
24	2.50	1.06	3.13	1.11	3.08	1.11	-1.543	0.126	0.440	0.509
25	2.00	0.93	2.00	0.91	2.00	0.89	-1.595	0.147	0.027	0.870
26	2.62	1.06	2.90	1.03	2.88	1.03	-0.723	0.471	0.600	0.937
27	2.62	1.06	2.45	0.99	2.47	0.98	0.460	0.646	0.078	0.780
28	3.38	1.06	2.92	1.08	2.96	1.08	1.133	0.260	0.612	0.436
29	2.75	0.88	3.15	1.18	3.12	1.16	-0.935	0.352	4.280*	0.041
30	2.37	0.52	2.38	1.07	2.38	1.03	0.114	0.989	3.105	0.081

df=98

Tablo 11 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	MWU Değeri	p	
3	270.500	0.174	-
7	188.000*	0.011	a-b
8	197.000*	0.022	a-b
13	310.500	0.408	-
19	330.000	0.594	-
22	316.500	0.489	-
29	300.000	0.359	-

Tablo 12: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcudu değişkenine Göre Dağılımı

Mad	15 ve daha az (a) (N=15)		16-15 öğrenci (b) (N=43)		26-35 öğrenci (c) (N=34)		36 ve üstü (d) (N=8)		Toplam (N=100)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	Levene	P	F	P	
1	1.87	0.35	1.95	0.69	2.26	0.83	2.25	1.28	2.07	0.77	4.948*	0.003	1.579	0.199	-----
2	2.20	1.01	1.88	0.76	2.00	0.92	1.88	1.36	1.97	0.90	1.821	0.148	0.488	0.691	-----
3	2.20	0.94	2.39	0.84	2.58	0.95	2.37	1.30	2.43	0.93	0.955	0.417	0.649	0.585	-----
4	2.60	1.12	2.62	1.11	2.91	1.11	2.37	1.30	2.70	1.12	0.135	0.939	0.718	0.544	-----
5	2.80	1.08	3.09	1.04	2.59	0.89	2.63	1.50	2.84	1.051	3.218*	0.026	1.629	0.188	-----
6	3.13	0.12	3.39	1.07	3.06	0.98	3.00	1.51	3.21	1.09	1.537	0.210	0.757	0.521	-----
7	2.27	0.70	2.37	0.95	2.67	0.87	2.62	1.30	2.48	0.93	1.506	0.218	1.036	0.380	-----
8	2.67	1.05	2.90	1.19	2.61	0.98	3.00	1.51	2.78	1.12	1.455	0.232	0.564	0.640	-----
9	2.60	0.91	2.51	0.93	2.55	0.96	2.75	1.48	2.56	0.98	2.009	0.118	0.140	0.936	-----
10	3.06	1.09	2.98	1.16	2.97	1.08	3.00	1.41	2.99	1.07	0.748	0.526	0.280	0.994	-----
11	2.80	0.86	2.48	1.05	2.58	1.04	2.75	1.48	2.59	1.08	1.042	0.378	0.385	0.764	-----
12	3.13	1.06	2.83	0.97	2.82	0.96	3.12	1.64	2.90	1.04	2.931*	0.037	0.483	0.695	-----
13	2.66	0.97	2.18	0.90	2.35	0.88	2.62	1.76	2.35	0.99	5.538*	0.002	1.094	0.355	-----
14	2.73	0.96	3.13	1.22	2.91	1.05	3.62	1.40	3.04	1.15	0.655	0.582	1.296	0.280	-----
15	1.86	0.74	2.21	1.08	2.09	0.93	2.50	1.60	2.14	1.03	3.330*	0.023	0.758	0.520	-----
16	2.53	1.12	3.09	1.30	2.94	1.12	3.37	1.99	2.98	1.29	4.467*	0.006	0.974	0.409	-----
17	3.33	0.97	3.11	0.98	3.32	0.97	2.62	1.59	3.18	1.04	3.095*	0.031	1.146	0.335	-----
18	2.93	0.96	3.00	0.92	2.76	0.98	2.50	1.41	2.87	0.99	2.764*	0.046	0.761	0.519	-----
19	2.53	0.74	2.86	0.44	2.73	0.96	2.87	1.24	2.77	0.87	0.909	0.440	0.077	0.972	-----
20	3.13	0.99	3.67	0.94	3.06	0.91	2.50	1.60	3.29	1.06	4.079*	0.009	4.462*	0.006	-----
21	2.60	1.05	2.25	0.95	2.29	0.87	3.12	0.55	2.39	1.01	3.466*	0.019	2.029	0.115	-----
22	3.46	1.04	3.65	1.13	3.32	1.12	3.37	1.18	3.49	1.18	1.820	0.149	0.516	0.672	-----
23	3.40	0.82	3.30	1.08	3.47	0.89	3.87	1.35	3.42	1.00	2.230	0.090	0.765	0.516	-----
24	2.73	1.09	3.32	1.01	3.08	1.11	2.37	1.40	3.08	1.12	1.032	0.382	2.331	0.079	-----
25	2.13	0.91	1.88	0.85	2.06	0.88	2.12	1.02	2.00	0.89	0.411	0.745	0.442	0.723	-----
26	2.80	1.20	2.83	1.02	3.06	0.88	2.50	1.41	2.88	1.04	1.660	0.181	0.743	0.529	-----
27	2.80	1.01	2.51	0.98	2.35	0.88	2.12	1.35	2.47	0.99	2.691	0.051	1.067	0.367	-----
28	2.73	1.16	2.74	1.02	3.23	0.92	3.37	1.59	2.96	1.08	2.744*	0.047	1.973	0.123	-----
29	3.53	1.12	3.32	1.12	2.85	1.07	2.37	1.40	3.12	1.17	0.204	0.893	2.918*	0.038	-----
30	2.46	1.12	2.37	1.00	2.23	0.85	2.87	1.64	2.38	1.03	3.998*	0.010	0.868	0.461	-----

df=96

Tablo 12 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
5	4.755	0.191	----	----	----
12	1.241	0.743	----	----	----
13	3.437	0.329	----	----	----
15	1.099	0,777	----	----	----
16	2.838	0,417	----	----	----
17	2.192	0533	----	----	----
18	1.742	0.628	----	----	----
20	10.193*	0.017	43.000	0.241	-
21	3.785	0.286	----	-----	----

Tablo 13 : Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Akademik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{X}	S
1	Öğrenciler, Türkçe dersini severek dinler.	2.07	0.77
2	Öğrenciler, beğeni duygularını çevresindekilere jest ve mimikleri ile belli eder.	1.97	0.90
3	Öğrenciler, beğeni duygularını bulunduğu ortamda sözlü olarak ifade edebilir ve iltifatta bulunabilir.	2.43	0.93
4	Öğrenciler karşıdaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir.	2.70	1.12
5	Öğrenciler, karşıdakilere beslediği olumlu duyguları ifade edememektedirler.	2.84	1.05
6	Öğrenciler rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edememektedirler.	3.21	1.08
7	Öğrenciler Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.	2.48	0.92
8	Öğrenciler algıladıklarını yorumlayamamaktadır.	2.78	1.12
9	Öğrenciler ders işleniş metotlarına uyum sağlayabilir.	2.56	0.97
10	Öğrenciler sınıf içerisinde kendi aralarında çalışma gruplarına ayıramamaktadırlar.	3.00	1.13
11	Öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir.	2.59	1.05
12	Öğrenciler gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir.	2.90	1.03
13	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir.	2.35	1.00
14	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürememektedir.	3.04	1.15
15	Öğrenciler kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar.	2.14	1.03
16	Öğrenciler arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.	2.98	1.28
17	Öğrenciler başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir.	3.18	1.03
18	Öğrenciler arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.	2.87	1.00
19	Öğrenciler sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir.	2.77	2.35
20	Öğrenciler farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememektedir.	3.29	1.05
21	Öğrenciler kavrama sıkıntısı çektikleri konularda arkadaşlarından/öğretmenlerinden yardım isteyebilir.	2.39	1.01
22	Başkalarının eşyalarını kullanabilmek için onlardan izin istememektedirler.	3.49	1.17
23	Öğrenciler arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.	3.42	1.00
24	Öğrenciler yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir.	3.08	1.11
25	Öğrenciler kendisine karşı varılan olumlu bir davranışın farkındadır	2.00	0.89
26	Öğrenciler kendini yeterince tanıır ve özelliklerinin farkındadır.	2.88	1.03
27	Öğrenciler sınıf ortamında yapmış oldukları hatalarının farkındadır	2.47	0.98
28	Öğrenciler kendi haklarının farkındadırlar.	2.96	1.08
29	Öğrenciler kendi haklarını savunamamaktadırlar.	3.12	1.16
30	Öğrenciler utanılabilecek bir durumla karşı karşıya kalmaktan kaçınırlar.	2.38	1.03

ÖZGEÇMİŞ

Arif YILDIRIM, 1987 yılında Isparta'nın Şarkıkaraağaç ilçesinde dünyaya geldi. İlkokulu doğduğu ilçeye bağlı Çiçekpınar Kasabasında Şehit Hüseyin Şeker İlköğretim Okulu'nda tamamladı. 2004 yılında Şarkıkaraağaç Lisesi'nden mezun oldu. 2008 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2008'de Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında Sınıf Öğretmenliği Alanında yüksek lisans öğrenimine başladı. Şuan Elazığ ilinde yaşamaktadır.

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE
İLETİŞİM BECERİLERİNİ KULLANMAYA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(ŞIRNAK İL ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

HAZIRLAYAN

Arif YILDIRIM

ELAZIĞ-2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
TÜRKÇE DERSİNDE İLETİŞİM BECERİLERİNİ
KULLANMAYA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(ŞIRNAK İL ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

HAZIRLAYAN

Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

Arif YILDIRIM

Jürimiz, tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1.

2.

3.

4.

5.

F. Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../201... tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doc.Dr. Zafer ÇAKMAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanmaya Yönelik Öğretmen Görüşleri

Arif YILDIRIM

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

ELAZIĞ – 2011, Sayfa: XIII+107

Bu araştırmada ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanmaya yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanının da yeni sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin yeniden ele alınıp düzenlenmesi, çağdaş öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarının ön plana çıkması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Program geliştirme çalışmaları kapsamında öğrenenin pasif, öğreticinin aktif olduğu yaklaşımlar yerine; öğrenenin merkezde öğreticinin ise ortam düzenleyici, yönlendirici roller üstlendiği yaklaşımlar ele alınmıştır. Dolayısıyla yapılandırmacı sistemde becerilerin öğrenciler tarafından kazanılması önemlidir. Bu yüzden dersler işlenirken kazanımlarda becerilerin dikkate alınması gerekmektedir.

Türkçe programında; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma, görsel sunu ile ilgili temel becerilerin yanı sıra metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eşleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirme hedeflenmektedir.

Sosyal bir varlık olan insan toplu olarak yaşar ve çeşitli nedenlerle birbirleriyle sözlü yada sözsüz ilişkiler içinde bulunur, amaçları doğrultusunda birbirleriyle iletişim kurarlar. Bu nedenden dolayı iletişim; bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. Her ne olursa olsun insanlar arasındaki bu iletişim engellenemez. Toplum içerisinde iletişim ilköğretim çağında başlar.

Bu çalışmada ğrencilerinin Türkçe derslerinde iletişim becerilerini hangi düzeyde kullanabildikleri ğretmen görüşlerine göre incelenmiştir.

Araştırmada ğretmenlerin; ğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini etkili kullanamadıkları bulgusu üzerinde hem fikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile elde edilmiştir. Bu anket sorularının güvenirliği ve geçerliliği uzman kanısı ile sağlanmıştır. Bu alışmada SPSS 16 paket programı kullanılmıştır. Yapılan analizlerde t testi, anova frekans, yüzdelik, posthoc LSD testi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, İletişim Becerisi, Türkçe Dersi

ABSTRACT

Master Thesis

Teachers' Opinions On 5th Class Students' Useing Communication Skills In Turkish Class

**Arif YILDIRIM
The University Of Firat
The Institute Of Education Science
The Department Of Primary
The Department Of Primary Education
ELAZIG – 2011, Page: XIII+107**

The aim of this study is to evaluate teachers' views about 5th grade primary school students' use of communication skills in Turkish classes.

Today, as seen in other fields, advances and developments have made the field of education reconsider and arrange needed information and skills; highlight and improve teaching programmes based on contemporary learning theories. Within the framework of these programme developments, instead of passive learner and active teacher approaches, learner centered approaches in which the teacher arranges the learning environment and is just an operator have been taken into consideration. Therefore, students' acquisition of the skills is important in constructivist system and in objectives, obtained skills are taken into account during lessons.

Turkish programmes aim to improve inter-textual thinking, comprehension, sorting, classifying, querying, networking, matching, analysis-synthesis and evaluation of mental skills as well as basic skills like listening, speaking, reading, writing, visual reading and visual presentations.

As social beings, people need to live together and are verbally or nonverbally in relationships for various reasons and communicate with each other in accordance with their purposes. Therefore, communication can be defined as producing knowledge, transferring and giving meaning to it. This communication between people cannot be prevented in any case. Communication in the society begins at primary school level.

In this study, students' using their communication skills in Turkish lessons to what extent was examined according to teachers' opinions.

In this study, it was attained that teachers agree with the indication of students' not using the communication skills in Turkish classes effectively.

In this study, data were obtained through a questionnaire developed by the researcher. The reliability and validity of these survey questions have been proven by an expert. SPSS 16 programme have been used for this study. T-test, anova frequency, percentage, posthoc LCD tests have been used in the analysis.

Keywords: Communication, Communication Skills, Turkish Classes

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLO LİSTESİ	X
ŞEKİL LİSTESİ	XI
KISALTMALAR	XII
ÖNSÖZ	XIII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN	7
2.1. Kavramlar	7
2.2. Türkçe Öğretim Programı	9
2.2.1. Türkçe (1-5) Öğretim Programı	9
2.2.2. Programın Tarihsel Gelişimi	11
2.2.3. Programın Vizyonu	16
2.2.4. Programın Temel Yaklaşımı	17
2.2.5. Programın Özellikleri	18
2.3. Türkçe Öğretiminde Programın Yapısı	20
2.3.1. Genel Amaçlar	20
2.3.2. Temel Beceriler	21

2.3.2.1. Türkçeyi Doğru Ve Etkili Kullanma Becerisi.....	23
2.3.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi.....	24
2.3.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi.....	26
2.3.2.4. İletişim Becerisi.....	27
2.3.2.5. Problem Çözme Becerisi.....	39
2.3.2.6. Araştırma Becerisi.....	41
2.3.2.7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi.....	44
2.3.2.8. Girişimcilik Becerisi.....	45
2.3.2.9. Karar Verme Becerisi.....	46
2.3.2.10. Metinler Arası Okuma Becerisi.....	48
2.3.2.11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi.....	49
2.3.3. Öğrenme Alanları.....	50
2.3.3.1. Dinleme.....	52
2.3.3.2. Konuşma.....	53
2.3.3.3. Okuma.....	54
2.3.3.4. Yazma.....	55
2.3.3.5. Görsel Okuma Ve Görsel Sunu.....	56
2.3.4. Kazanımlar.....	57
2.3.5. Öğrenme-Öğretme Süreci.....	57
2.3.6. İlk Okuma-Yazma Öğretimi.....	58
2.3.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	58
2.3.6.2. Bitişik Eğik Yazının Özellikleri.....	59
2.3.7. Etkinlikler.....	59
2.3.8. Temalar.....	59
2.3.9. Ölçme ve Değerlendirme.....	60
2.3.10. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem Teknikler.....	60
2.3.10.1. Çözümleme ve Bireşim.....	61
2.3.10.2. Tümevarım - Tümdengelim.....	62
2.3.10.3. Soru-Cevap Yöntemi.....	63
2.3.10.4. Dramatizasyon Yöntemi.....	64
2.3.10.5. Keşfettirme Yöntemi.....	64
2.3.10.6. Anlatma Yöntemi.....	65

2.3.11. Türkçe Öğretim Programındaki Yenilikler	65
2.3.12. Uygulanan Türkçe Programı ile Yeni Türkçe Programı'nın Karşılaştırılması (1–5. Sınıflar)	67
2.3.12.1. Mevcut Program	68
2.3.12.2. Yeni Programda Getirilen Yenilikler	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	71
3.1. Araştırmanın Modeli	71
3.2. Evren Örneklem	71
2. 2 Veri Toplama Araçları	72
2.3 Verilerin Analizi	73

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLARI	74
4.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	74
4.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algıların Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	74
4.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	76
4.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	77
4.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	79
4.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	82
4.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	85
4.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	87

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER	89
5.1. Sonuçlar.....	89
5.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	89
5.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	89
5.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	90
5.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	91
5.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	91
5. 2. Öneriler	92
KAYNAKLAR	95
EKLER.....	99
ÖĞRENCİLER, TÜRKÇE DERSİNİ SEVEREK DİNLER.....	105
ÖZGEÇMİŞ	106

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler	71
Tablo 2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Algılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	74
Tablo 3. Öğrencilerin Grupla Çalışma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	76
Tablo 4. Öğrencilerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	77
Tablo 5. Öğrencilerin Kendini İfade edebilme ve Empati Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	79
Tablo 6. Öğrencilerin Kendini Tanıma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	82
Tablo 7. Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	85
Tablo 8. Öğrencilerin Hatlarla Başa Çıkabilme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	87
Tablo 9: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	99
Tablo 10: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	100
Tablo 11: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	101
Tablo 12: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcudu değişkenine Göre Dağılımı	103
Tablo 13 : Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Akademik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	105

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. İletişim Süreci	28
Şekil 2. Ortak Yaşantı Alanı.....	30

KISALTMALAR

LSD	: En önemli fark
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
MLO	: Müfredat Laboratuvar okulları
F.Ü.	: Fırat üniversitesi
KMO	: Kaiser Maier Olkin
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)
MWU	: Mann Whitney U
YİP	:Yeni İlköğretim Programı

ÖNSÖZ

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellik dildir. Dil, düşünme ve iletişim aracıdır. Bu nedenle, bireyin iletişim yeteneğini büyük oranda dili kullanabilme becerisi belirler. İnsanlar, söz konusu bu beceri sayesinde birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini aktarır, aralarında sosyal bir bağ oluşturabilirler. Dili iyi kullanabilen öğrenci iletişim becerisini de geliştirir.

Bireylerin bildiklerini, duyduklarını ve öğrendiklerini ifade etmelerine olanak sağlayan, öğrencinin okul yaşamında gerekse okul sonrası yaşamında duygularını ifade edebilmesi açısından iletişim becerisinin gelişmesi önemlidir. Bu nedenle iletişim becerilerinin geliştirilmesinde öğrenciyi merkeze alan yöntemlere gereksinim duyulmaktadır

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin değerli katkıları söz konusudur. Araştırmanın her aşamasında bana rehberlik eden, değerli görüşleriyle beni yönlendiren, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Feyzullah EZER'e ve danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca anketlerin analiz edilmesi sırasında yardımını esirgemeyen değerli hocam sayın Doç. Dr. Burhan AKPINAR'a çok teşekkür ederim.

Bütün eğitim- öğretim hayatım boyunca maddi manevi desteğini esirgemeyen babama, anneme ve kardeşlerime teşekkürü borç bilirim.

Tezimi hazırlarken desteğini esirgemeyen arkadaşlarım Hatice ŞENTÜRK'e ve Seval HALLAÇ'a teşekkür ederim. Son olarak anketleri uygulayan Şırnak ilindeki meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İnsan, doğduğu andan itibaren çevresindeki kişilere ihtiyaç duyar ve onlarla etkileşim halindedir. Yaşı ilerledikçe etkileşimde bulunduğu insanlar ve çevresi artar, doğuştan getirdiği niteliklerle diğerleriyle etkileşerek zaman içinde toplumun kabul ettiği değer sistemini öğrenerek yetişkinliğe hazırlanır. İnsanın toplumsallaşmasında ve öğrenmesinde iletişimin önemi büyüktür. Bu aşamaya gelmede görev üstlenen kurumlar ise aile, okul ve çeşitli topluluklardır. Çocuğun ilk toplumsallaşmaya başladığı yer ailesi sonra okuludur.

Bireyin topluma uyumunu sağlamak için kurulmuş, toplumsal açık bir sistem olan okulun en önemli öğelerinden biri öğretmendir. Öğretmen sınıfta öğrencilerin başarısından en başta sorumlu olan kişidir. Öğretmenin sınıftaki başarısından sosyal yeterliliği, teknik yeterliliğinden daha etkilidir. Öğretmenin öğrencilerini oldukları gibi kabul etmesi, onlarla uygun şekilde iletişim kurması ve bu beceriyi onlara da kazandırması yüksek başarı yakalamalarına katkıda bulunacaktır.

Sosyal yaşamı gereği herkes duygu ve düşüncelerini aktarabilmek amacıyla çevresi ile iletişim kurabilmeli ve kendisiyle iletişim kurulabilmesine olanak tanınmalıdır. Başka bir deyişle öğretmenin etkin bir süreç olduğu kabul edilerek, öğrenenin akranlarıyla, öğretmenleriyle, ailesiyle ve diğer kişilerle karşılıklı bir sosyal etkileşim içinde bulunması gerekmektedir (Demirel,2006:12).

Hızla değişen dünyamızda, ulusal ve evrensel kültür birikimini tanıma, bu birikime katkıda bulunma; bilgilenmeyi, çağdaş dünyanın anlamını, değerlerini, sorunlarını kavramayı ve yorumlamayı gerektirir. Bireylerin bu süreçteki başarıları; ulusal ve evrensel değerler bütününe kendi bilgi, tutum, duygu, düşünce ve beceri alanlarından geçirecek paylaşabilmesiyle ilişkilidir. Bireyin paylaşım sürecindeki etkililiği ise, onun bulunduğu çevreyle etkileşimi ve iletişimi belirler (Sever, 2004:299).

İletişimin olmadığı yerde, öğrenme ve öğretme söz konusu olamaz. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerle olan günlük etkileşimlerinde iletişim sürecine etkin olarak

katılırlar. İletişimin amacı karşımızdaki kişilere anlaşılabilir mesajlar göndermek ve karşımızdaki kişilerin tutum ve davranışlarında bir değişiklik yaratmaktır. Dolayısıyla eğitim ile iletişim neredeyse iç içedir. Başarılı ve etkili bir iletişim kurmadan eğitim gerçekleştirmek mümkün değildir.

Toplumsallaşmanın temellerinin oluşturulduğu okullarımızda 2005-2006 Öğretim yılından itibaren uygulamaya başlanan ilköğretim programlarından birisi de Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5 sınıflar)'dır. Türkçe programları, Türk insanının dil becerilerini geliştirerek bu dille yazılmış bilim ve sanat eserlerini anlayan, yorumlayan, değerlendiren ve kendine, topluma pay çıkarabilen bireyler yetiştirmek amacıyla hazırlanır. Bu programda, öğrencinin kendisinin bilgiye ulaşması, ulaşılmış olduğu bilgiyi kullanması ve yeni bilgiler üretme becerisini kazanması ve kazanmış olduğu bu beceriyi yaşam boyu sürdürmesi amaçlanmaktadır. Bu program ile öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirerek, bilgiyi yapılandırması beklenmektedir. Böylece bilginin karşılaşılan yeni bir duruma çevrilmesi ve uygulanması önem kazanmaktadır.

Ülke genelinde 2005–2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim Türkçe programında yer alan temel becerilerin en önemlilerinden olan iletişim becerisini Türkçe dersinde kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde problem durumu, çalışmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Bir toplumun kalkınmışlığı o toplumu oluşturan insanların eğitim düzeyi ile paralellik göstermektedir. Kişileri eğitilmiş, donanımlı olan toplumların kalkınmış olması yadsınamaz bir gerçektir. Ülkelerin kalkınmaları, çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmelere ayak uydurmaları eğitilmiş bireylerin yetiştirilmesi ile olacaktır. Yalnız çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanının da yeni bir yapılanma içerisine girilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu yapılanmayla birlikte bireylerin sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin yeniden ele alınıp düzenlenmesi, çağdaş öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarının ön plana çıkması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde kullanılan yöntemler kadar iletişim kabiliyetlerinin de çok önemli bir yeri bulunmaktadır. İletişim, öğrencilerin çevrelerindekiyle iyi ilişkiler kurabilmesine, kendini ifade edebilmesine, karşısındakinin duygularını anlayabilmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin; iletişim ile ilgili temel becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri gerekmektedir.

Yaşam bölgelerinde öğrencilerin kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, farklı seviyelerde bulunan dil becerilerini geliştirebilmeleri, iletişim becerilerini kullanabilme düzeylerinin yüksek olması ile mümkündür. Bu da ancak Türkçe öğretimi ile sağlanmaktadır.

Türkçe dersinde hedeflenen, öğrencilerin "Türkçeyi doğru ve etkili kullanan; kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen; bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan; haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı; okumaktan ve öğrenmekten zevk alan; bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren" bireyler olarak yetiştirilmesidir (Özatalay;2007, 27).

Günümüzde baş döndürücü bir hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimi her yönüyle etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, yapılandırıcı, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme, eğitim yaklaşımları

ön plâna çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim ve öğretim sürecinde, öğretmeni merkeze alan anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenciyi merkeze alan anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (Firdevs, 2004).

2005–2006 öğretim yılında ülkenin tüm ilköğretim okullarının birinci kademesinde yapılandırmacı anlayış merkezde olmak üzere, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli öğrenme yaklaşımlarının da yararlandığı yeni bir program uygulanmaya başlamıştır.

Yapılandırmacı öğretim anlayışı öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlamış ve zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Bu öğretim anlayışında temel alınan noktalar öğrencinin bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz yapması ve bu süreçte düşünme alışkanlığını kazanması, geçmişteki yaşantıları ile yeni yaşantılarını birleştirmesidir. Yeni yaklaşımla öğrencinin bilgiyi tekrarlaması değil, bilgiyi transfer ederek yeniden yapılandırılması istenmektedir (Özatalay,2007:28).

Bu sebeple öğrencilere akademik bilgi kazandırmak, onları çeşitli konularda eğitmenin yanı sıra becerilerini de geliştirmek amacıyla İlköğretim (1-5. sınıflar) Türkçe Programında bazı beceriler, öğrencilere kazandırılacak ortak beceriler olarak kabul edilmiştir.

Türkçe dersi, bilindiği gibi diğer bütün derslerin ve yaşamda iletişimin temeli olan bir derstir. Dilini yeterince bilmeyen, onu gerektiği şekilde kullanamayan kişilerin her hangi bir konuyu anlaması ve anladığını ifade etmesi olanaksızdır.

Türkçe (1–5) Öğretim Programında öğrenme alanları, dil becerileri, zihin becerileri ve öğrencinin bir ömür boyu kullanacağı temel beceriler olarak üç alanda yoğunlaşmıştır. (Özatalay,2007:28).

Yukarıdaki açıklamalara bağlı olarak bu çalışmanın temel problemi ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kazanmalarının ne düzeyde gerçekleştiğinin belirlemesidir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini ne düzeyde kullandıklarını ilişkin öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

Alt Amaçlar

1. Öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin hizmet yılı ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin mezun oldukları kademe ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Okullardaki sınıf mevcudu sayıları ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Çağın gereksinimleri doğrultusunda her alanda olduğu gibi eğitim alanında da dönem dönem değişiklikler olmuştur. Son yapılan değişiklikler ise 2004 yılında yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak oluşturulan program değişikliğidir. Bu programda öğretmenin rehber, öğrencinin ise merkezde olduğu bir Türkçe öğretimi ön görülmektedir. Öğrenciler bu süreçte Türkçe öğretim programı kapsamında belirlenmiş olan temel becerilerini kazanacaklardır. Temel becerilerinin gelişmesi ile sosyal ve toplumsal hayatta her fertle sağlıklı bir iletişim kurabileceklerdir.

Yeni uygulanmaya başlanan bu programla öğrencilere kazandırılması hedeflenen, yaşamının her anında kullanacağı temel becerilerden biriside iletişim becerisidir. İletişim yaşamın her anında var olduğu insanın da diğer canlılardan ayrılan özelliği konuşabilmesi, iletişim kurabilmesi olduğuna göre bu becerinin

ilköğretim yıllarında temelleri sağlamlaştırılmalıdır. Bu sorumluluk başta aile, öğretmen olmak üzere toplumun tüm fertlerine düşmektedir.

Bu çalışmada da ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi hedeflenirken yine bu çalışmanın daha sonra bu konuda yapılacak olası çalışmalara ışık tutması umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
2. Öğretmenlerin anket aracılığıyla belirttikleri görüşler gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2010–2011 eğitim-öğretim yılında, Şırnak il merkezinde bulunan 39 okulda 5. Sınıfı okutan 74 öğretmen olduğundan İdil ilçesindeki 25 okuldaki 26 öğretmene de uygulanmıştır, toplam 5. Sınıfı okutan 100 öğretmenle sınırlıdır.
2. Yeni ilköğretim programındaki 5. Sınıf Türkçe dersi ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN

2.1.Kavramlar

Eğitim: Taşpınar'ın 2005 yılında Bilen'den aktardığına göre ; “bir ülkenin istenmeyen durumdan, istenilen duruma getirilmesi” olarak tanımlanmış, Küçükahmet ise (1992:2) “bireyi topluma yararlı hale getirme” olarak tanımlamıştır.

Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istedik yönde değişiklik oluşturma sürecidir(Ertürk,1993:2).

Öğretim: Erden' e göre öğretim (1998:20), okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğrenme etkinlikleridir. Demirel ve Ün ise öğretimi (1987:12), öğrenmenin belirli amaca yönelik olarak planlanması ve uygulanması olarak tanımlamaktadırlar(Taşpınar,2005:2).

Program: Özatalay'ın 2007 yılında Türk Dil Kurumu'ndan aktardığına göre; "Belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü, izlenice; Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı." sözleriyle açıklanmaktadır. Tabii bu tanım yaşamın her alanını kapsamakla birlikte doğal olarak eğitim öğretim konusunda yapılması gerekenleri de kapsamaktadır.

Eğitim Programı: Yunanca kökenli bir kelime olup yapılması gerekli bir işin bölümlerini, her bölümün nasıl yapılacağını ve yapılış zamanını gösteren bir tasarıdır(Boydak Özkan,2004:6). Ertürk (1972:13) eğitim programını; bireyde gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını içeren bir bütün olarak açıklamaktadır.

Eğitim programı öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir(Demirel, 1999:9).

Varış (1988:5) ise eğitim programını bir okul ya da eğitim kurumunda yer alan ve bütün eğitim faaliyetlerini kurum içi ve kurum dışı tüm eğitim etkinlikleri olarak tanımlamaktadır.

Öğretim Programı: Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan ve bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır(Variş,1988: 18). Eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri tutum ve tavırların ders grupları olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir(Külahçı, 1995:9).

Yeni İlköğretim Programı: MEB, TTK Başkanlığının 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmak üzere kabul edilen İlköğretim Matematik (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Türkçe (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Hayat Bilgisi (1, 2 ve 3. Sınıf), İlköğretim Sosyal Bilgiler (4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Fen ve Teknoloji (4 ve 5. Sınıf) dersi öğretim programlarıdır(Kan,2006:6).

Türkçe öğretim programı: Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmış öğretim programıdır(Özatalay,2007:52).

Kazanım: Öğrenme- öğretme süreci içerisinde plânlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2005: 22)

Yapılandırmacı Yaklaşım: Bireylerin öğrendikleri bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını ortaya koyan ve bilgiyi temelden kurmaya yarayan yaklaşımdır (Demirel,2004).

Yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgilerin üzerine bina edilir. Yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir.

Beceri: Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneğine beceri ya da maharet denir.

Temel Beceri: Öğrencilere bir konunun kavratılmasında, öğretilmesinde esas olan, mutlaka kazandırılması gereken beceriler temel becerilerdir. Yapılandırmacı öğretim anlayışında öğrencilerin hem Türkçeyi daha iyi öğrenerek kullanabilmeleri, hem de yaşamla ilgili genel bilgi ve alışkanlıkları kazanabilmeleri amacıyla on bir tane temel beceri belirlenmiştir.

Öğrenme-öğretme süreci sonunda öğrencilerin kazanması, geliştirmesi ve yaşama transfer etmesi hedeflenen yetenekler temel beceriler olarak kabul edilir.

İletişim: Herhangi bir bilgi (İnformation) paylaşma eylemidir. Bireyler arası ilişkiler ve gurup içi etkinliklerdir. Herkesin farkında olduğu ancak tam olarak tanımlayamadığı bir olgu. İki veya daha çok insan arasında anlaşma için gerçekleştirilen değişimdir. Herhangi bir etkin anlamda, düşüncelerin karşılıklı değişimidir. Düşüncelerin, kanıların veya bilginin, söz, yazı veya işaretler yoluyla değişim ve paylaşımıdır (Demiray, 2008:9).

2.2. Türkçe Öğretim Programı

2.2.1. Türkçe (1-5) Öğretim Programı

Günümüzde bilgi yoluyla aydınlanma ihtiyacı, ulusları çağda öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarını yapılandırmaya yöneltmiştir. Öğretim programları, eğitimin genel amaçlarında tanımlanmış olan insan tipini yetiştirmeyi amaçlayan kuramsal ve uygulamalı yapılar olarak tanımlanabilir. Öğretim programlarının kuramsal ve uygulamalı alt yapısı, öğrenme kuram ve yaklaşımları ölçüt alınarak hazırlanmaktadır. Özellikle son yıllarda birçok ülkede yapılandırmacı öğrenme kuramıyla öğretim programlarının alt yapısı oluşturulmaya çalışılmaktadırlar. Ülkemizde de uzun yıllardır öğretim programlarında yaşanmakta olan sorunları ortadan kaldırmayı, çağdaş, bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünen, sorunlara çözüm üretebilen, öz güveni yüksek bireyler yetiştirmeyi hedefleyen ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel ölçüt alan yeni öğretim programlarının hazırlanması çalışmaları 2004 yılından buyana başlamış bulunmaktadır. Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla

ilgilenmekte ve ilkeleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2003: 60).

Yapılandırmacılık, bir öğretim modelinden çok, bir öğrenme yaklaşımı ve felsefesidir. Türkçe öğretim programında, bu felsefi kuramın ilke ve özelliklerinden yararlanılarak öğretim süreçlerinin düzenlenmesi, geliştirilmesi hedeflenmektedir. Türkçe (1-5) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 14).

2004 Türkçe (1-5) Öğretim Programında, öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini kazanması ve bunu yaşam boyu sürdürmesi amaçlanmaktadır. Bu program ile öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirerek, bilgiyi yapılandırması beklenmektedir. Böylece bilginin transferi yani yeni bir duruma çevrilmesi ve uygulanması önem kazanmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006:12).

Türkçe programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirmeyi hedefler (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005:9).

“Hayat boyu devam eden Türkçe öğretimi duygu ve düşüncelerimizi rahatlıkla ifade ettiğimiz, iletişimimizi sağlayan bir derstir. Türkçe öğretiminde en önemli hedef; okuyan, okuduğunu sorgulayan, anlayan, anladığını hayatta uygulayan bireyler yetiştirmektir” (Elvan,2007: 10).

Öğrencilerin Türkçe dersiyle, Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireyler olacağı hedeflenmiştir (Özatalay, 2007: 13).

Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (Güneş, 2004:14).

Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla; Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum beklenmektedir (Güneş, 2004: 15).

Türkçe (1–5) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 14).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe Öğretim Programı; öğrenme, öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenin rolünde önemli değişiklikler getirmeyi hedeflemektedir. Buna göre öğrenme; öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayalıdır. Bu nedenle öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme alanları bütün olarak ele alınmalıdır. Bu yaklaşımda, öğrencinin öğrendiği her bilgi bir sonraki bilginin alt yapısını oluşturur. Yeni bilgiler önceden yapılandırılmış bilgiler üzerine oturtulur; ikisi arasında anlamlı bağlar kurulur ve bütünleştirilir. Bu işlem bilginin biriktirilmesi ya da üst üste konulması demek değil, bilgi üzerinde düşünülmesi, bilginin anlamlandırılması, analiz edilmesi ve ön bilgilerle yeniden sentezlenmesidir (MEB, 2005: 158).

2.2.2. Programın Tarihsel Gelişimi

Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki eğitim kurumlarında Türkçe öğretimi, Tanzimat dönemiyle başlamıştır. Bu dönemde açılan rüştiyelerin eğitim

programlarında ana dil olarak Türkçe'nin öğretimine büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006:7).

Cumhuriyetin kurulmasıyla eğitim açısından bir 'eğitim devrimi' ve 'devrim eğitimi' süreci yaşanmıştır. Cumhuriyet dönemindeki farklı kültür ve eğitim politikaları uygulamada da farklılıklara yol açmış ve bu durum, eğitim programlarının felsefi temellerinin değişmesine neden olmuştur (Kan, 2006: 13).

Türkçe ve edebiyat öğretiminin programlı ve şuurlu bir şekilde verilmesi Atatürk'le başlamıştır. Atatürk'ün eğitim hakkındaki düşünceleri, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı "*Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu*" ile uygulamaya konulmuştur. Bu kanun ile eğitim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir (Demirel ve Şahinel, 2006: 7).

1924 programında Türkçe dersi ile ilgili en önemli değişikliğin isim değişikliği olduğu dikkat çekmektedir. Eski programda "Lisan-ı Osmani" olarak bilinen ders, 1924 programında "Türkçe" dersi olarak yer almıştır (Dursunoğlu, 2003: 3).

1924 programı, Türkçe dersleri için oldukça genel bilgiler veren bir çerçeve program niteliğindedir (Akyol ve diğerleri, 2007: 8).

1926 programında dersler ünitelerden oluşmaktadır; ancak içerik bakımından birbirinden bağımsız konulardan oluşmuştur ve çok yüküldür. Hayat Bilgisi ve Yurt Bilgisi gibi birbiriyle ilişkili derslerin yerel özelliklere göre işlenebileceği öngörüsü programın esnek yönlerinden biri olarak dikkat çekmektedir. Ancak programdaki içeriğin yüklü olması bu esnekliği ortadan kaldırmaktadır (Kan, 2006: 30).

Programın Türkçe dersi açısından en çarpıcı özelliği yeni Türk harflerinin kullanıldığı ilk program olmasıdır. Program her ne kadar yeni alfabenin kabulünden önce yürürlüğe girmiş olsa da yeni harflerin kabulünden sonra, okuma-yazma ve Türkçe dersi öğretimi açısından gerekli değişiklikler yapılarak yeni duruma uyarlanmıştır (Tazebay ve diğerleri, 2000: 39).

1928 yılında kurulan "*Dil Heyeti*", dilimizin seslerini Batı dillerini ve Lâtin harflerinin bu dillere nasıl uygulandığını inceleyerek; dilimizdeki sesleri

gösterebilmek için Lâtin harflerinden 29 harfte karar kılmışlardır. 29 harfli yeni Türk alfabesinin 1 Kasım 1928 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinde kabul edilmesiyle eğitim ve öğretim hayatımızda yeni bir dönem başlamıştır. Ayrıca, Dil Heyeti, Türkçedeki kelimelerin yeni Türk harfleriyle nasıl yazılacağını gösteren bir “*İmlâ Lugati*” çıkarmıştır (Dursunoğlu, 2003: 5).

1929 yılında yayınlanan Türkçe öğretim programı, dil edebiyat öğretimini bütüncü yaklaşımla ele almış ve Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir (Demirel ve Şahin, 2006: 8). Bu programda Türkçe derslerinin bilgi vermektan çok öğrenciyi aktif kılmaya dönük olması, gramer, takrir (anlatım), edebi kıraat(okuma) gibi derslerin bir bütün olarak değerlendirilmesi, diğer derslerin öğretmenlerinin de öğrencilerin dili kullanmalarına dikkat etmesi gerektiği vurgulanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 8).

1936 ilkokul programında okuma, inşat, tahrir, gibi etkinlikler ayrı bir ders olarak değil de Türkçe dersi adı altında ve birbirini tamamlayıcı nitelikte ele alınmıştır. Programda beşinci sınıflar için Türkçe dersine haftada altı, yazı dersine ise haftada bir saat yer verildiği görülmektedir. Okuma çalışmalarının basit kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmesi yoluna gidilmiştir (Tazebay ve diğerleri, 2000: 45).

1936 yılında Atatürk, iyice incelenip kuralları belirleninceye kadar dil bilgisi öğretiminin okullardan kaldırılmasını emrettiği için dil bilgisi öğretimi programdan çıkarılmıştır (Dursunoğlu, 2003: 13)

1936 programında ilk kez Milli Eğitim ilke ve amaçlarına yer verilmiştir. Programın amaçları arasında dikkat çekici olanlardan biri, Türk dilini ulusal bir dil yapabilme fikri olarak karşımıza çıkmaktadır. 1943 yılında toplanan II. Milli Eğitim Şurasında, ilkokul Türkçe programının amaç ve ilkelerinin belirlenmiş olmasına karşın içerikteki düzensizliğin hedeflere ulaşmayı zorlaştırdığı, bu durumun öğretim ilkelerine ters düştüğü ve kitapların da bu konuda yetersiz kaldığı vurgulanmıştır (Kan, 2006: 31).

1936 programının çağdaş program geliştirme anlayışına daha yakın bir biçimde düzenlenmiş ve detaylandırılmış yeni hali 1948 İlkokul Programı olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Bu programda ilk kez Milli Eğitimin amaçları belirtilmiştir ve bu amaçlar toplumsal, kişisel, insanlık münasebetleri ve ekonomik hayat başlıklarıyla ele alınmıştır (Kan,2006: 32).

1948 programı ile okuma yazma, cümle yöntemi kullanılarak yapılmıştır ve yine bu programda bitişik eğik yazı hakkında bilgi verilmiş ve örnekler sunulmuştur (Tazebay ve diğerleri, 2000: 70).

Beş yıllık bir süre ile denenen 1962 İlkokul Programı taslağında Türkçe dersine ilişkin önemli bir değişikliğe rastlanmamıştır. Bu programda, beşinci sınıflar için Türkçe dersine haftada altı saat yer verilmiştir. Türkçe öğretim programında "Türkçe Derslerinde Yapılacak Çalışmalar ve Çocuklara Kazandırılacak Beceriler" başlığı ile amaç niteliği taşıyan ifadeler içeriği oluşturmaktadır (Tazebay ve diğerleri 2000: 90).

1968 İlkokul Türkçe Öğretim Programında derse ilişkin genel amaçların yanı sıra okuma, sözlü ve yazılı anlatım, imla, dilbilgisi, inşat başlıkları altında bu becerilerin amaçları belirtilmiştir ve her becerinin sınıf düzeyindeki özel amaçlarına da yer verilmiştir. Türkçe dersine, beşinci sınıf düzeyinde haftada altı saat yer verilmiştir. Ayrıca bu programda dilbilgisi konuları örneklerle açıklanmıştır ve ilk okuma yazma çalışmalarında izlenecek yol maddeler halinde belirtilmiştir (Tazebay ve diğerleri 2000: 119). Yazı çalışmalarında büyük ve küçük harflerin birlikte kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Kan, 2006: 32).

1981 programı, Türkiye’de yeni uygulanmaya başlanan çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmıştır. Program genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006:8).

Programda okuma, dinleme, izleme, sözlü anlatım, yazılı anlatım ve dil bilgisiyle ilgili “öğrencilere kazandırılacak davranışlar” her sınıf seviyesine göre ayrı ayrı belirlenmiştir. Ayrıca “Yöntem” başlığı altında bir Türkçe dersinin nasıl işleneceği anlatılmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

1981 yılında toplanan X. Milli Eğitim Şurasında eğitim programları konuşulmuş ve yeni bir model kabul edilmiştir. Kabul edilen modele göre aşağıdaki anlayışlar ön plana çıkmıştır:

- Eğitim sistemini Atatürkçü çizgide bütünleştirmek,
- Sistemin her düzeyinde mesleki ve teknik eğitime ağırlık vermek,
- Zenginleştirilmiş programlarla öğrencilere yeni ilgi alanları yaratmak,

Bu anlayışlarla eğitim sürecinin kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. Bu dönemde ortaya konan önemli noktalardan biri de sekiz yıllık kesintisiz eğitimidir. Sekiz yıllık eğitime duyulan ihtiyaç bu dönemde eğitimle ilgili bütün raporlarda ve şuralarda yer almıştır (Kan, 2006: 33).

1981 programının genel yapısının karmaşık olduğu söylenebilir. “öğrencilere kazandırılacak davranışların yeterince iyi düzenlenmediği ve sınıflara göre farklılaşmanın sağlıklı biçimde gerçekleştirilemediği görülmektedir. Bununla birlikte 1981 programı şu açılardan daha önceki programlardan üstündür:

- a. “Dinleme becerisi” ile ilgili davranışlara ilk defa yer verilmiştir.
- b. “Ölçme ve Değerlendirme” ilk defa ayrı bir bölüm olarak yer almıştır.
- c. Önceki programlara göre çok daha ayrıntılı biçimde hazırlanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

Genel amaçlar dikkate alındığında 1968 ve 1981 programları arasında önemli bir farklılığın olmadığı; her iki programda da değerlendirme ögesinin ihmal edildiği; 1968 programında derslerde kullanılabilecek araç gereçlere yer verilirken 1981 programında bu bölümün bulunmadığı dikkat çeken hususlar olarak kendilerini göstermektedir (Tazebay ve diğerleri, 2000: 131–136).

Milli Eğitim Bakanlığında program geliştirme çalışmaları 1990 yılında Dünya Bankası desteğinde başlatılan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile önemli gelişmeler göstermiştir. Bu projenin temel amacı müfredat programlarını yenilemek ve geliştirmek, ders kitapları ve öğretim materyallerinin kalitesini yükseltmek olmuştur.

Program geliştirme çalışmalarında bir başka önemli aşama da 1994 yılından itibaren uygulanan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) uygulamaları olmuştur (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda Türkçe programı 2005 yılında yenilenmiştir. Yeni program hazırlanırken 1981 programından farklı olarak ilköğretim 1. kademe (1–5. sınıflar) ve 2. kademe (6–8. sınıflar) için farklı öğretim programları hazırlanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 11).

TTK 12.07.2004 tarih ve 118 sayılı kararı ile kabul edilen ilköğretim Türkçe (1-5. sınıflar) Öğretim Programı 2005-2006 Öğretim Yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır (Demirel ve Şahinel, 2006:9).

Program temel beceriler, genel amaçlar, öğrenme alanları (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu), kazanımlar, kazanımlara göre etkinlikler ve kazanımlarla ilgili açıklamaları içermektedir (Demirel ve Şahinel, 2006:9).

2.2. 3. Programın Vizyonu

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (Demirel ve Şahinel, 2006:12). Program; öğrencilerin yaşam için gerekli olan becerileri kazanmaları, geliştirmeleri ve etkili iletişim kurmaları amacıyla hazırlanmıştır.

MEB (2005) günümüzün ve geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla ;

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,

- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

2.2.4. Programın Temel Yaklaşımı

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 10).

Türkçe öğretim programının temel yaklaşımı; öğrenenin, öğrenme ortamını diğer öğrenciler ve öğretmenle iletişim kurarak keşfettiği ve öğrenme deneyimlerinden anlam oluşturduğu, dünyaya anlam yükleyebildiği, anlamayı kendi deneyimlerine dayalı olarak kendinin oluşturduğu bir yaklaşımdır (Demirel ve Şahinel, 2006:13).

Türkçe Öğretim Programının dayandırıldığı yapılandırıcı yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan, bilginin öğrenci tarafından aynen alınmadan, kendinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi kullanarak, oluşan öğrenme sürecinin içinde öğrenciyi aktif kılan; öğretmeni de yol gösterici ve yardımcı olarak gören öğretim sürecidir. Bu süreçte bireyin mevcut deneyimleri, öğrenmeleri ve inançları önemli bir etkiye sahiptir. Bu açıdan öğrenme bireyseldir. Diğer taraftan da içinde bulunduğu toplum tarafından bırakılan kültürel mirasla, kendi kültürel birikimi arasında bir etkileşimde bulunur. Bu açıdan öğrenme bir paylaşımdır (Odabaşı, 2007: 22).

Yapılandırıcılık, bilgi inşası anlamında kullanılır. Yapılandırıcı öğrenme, öğretmen merkezli bir anlayış değil, öğrenci merkezli bir anlayıştır. Yapılandırıcı

öğrenmede öğrenci aktif öğrenmeyle eski bilgilerin üzerine yeni bilgilerini anlamlandırır. Türkçe dersi öğretim programında yapılandırıcı yaklaşımla beraber çoklu zekâ yaklaşımı da karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin zekâ özelliklerine göre öğrenmeleri de farklılık göstermektedir. Bu yaklaşımlarla da bireylerin derslere ilgileri artmakta, öğrenme zevkli kılınmaktadır (Elvan, 2007: 11).

Yapılandırıcılık, gelenekselleşmiş olan, sadece bireyin gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarını göz önüne alan davranışçı paradigmaya karşı olarak çıkmıştır. Davranışçılıkla birlikte daha sonra ortaya çıkan biliş kavramı davranışçılıktan yapılandırıcılığa olan geçiş arasında bir köprü görevi sağlamıştır. Aslında, davranışçılıktan biliş psikolojisine ve oradan da yapılandırıcılığa geçiş, dışsal bir bakış açısından içsel bir bakış açısına doğru bir değişmeyi yansıtmaktadır (Yurdakul, 2004:13).

Öğrenme sürecinde, ön bilgilerin harekete geçirilerek bilginin yeniden üretilmesi yerine yeniden oluşturulması, gelişim düzeylerinin dikkate alınması, etkili iletişim kurulması, uygulama ve değerlendirme yapılması yapılandırıcı yaklaşımın asıl içeriğidir. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrencinin etkin katılımına ve öğretmenin rehberliğine ağırlık vermektedir (MEB, 2005: 11).

Geleneksel öğretimde baskın olan ezbercilik, bu program yaklaşımıyla yerini merak duyma, kuşku duyma, deneyerek öğrenme, araştırma ve uygulama yapma ya bırakmıştır. Öğrenme daha çok öğrenci tarafından idare edilen, bireysel cevaplanabilen ve sosyal olarak aracılık eden bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenci etkin katılımcı durumunda öğrenerek kendi yaşamını şekillendiren birey durumundadır (Demirel ve Şahinel, 2006:13).

2.2.5. Programın Özellikleri

Bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek hazırlanan, çok sayıda akademisyen, uzman, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır(MEB, 2005: 11):

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı, grup çalışmalarına önem veren çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır.

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.

- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.

- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.

- Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.

- Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.

- Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.

- Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmalarını göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.

- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi

etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.

- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.

- İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir.

- Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.

- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, öğrenme, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik vb. becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.

2.3. Türkçe Öğretiminde Programın Yapısı

Türkçe Dersi öğretim programının yapısı genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.1.Genel Amaçlar

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin(Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005);

- Dinleme, konuşma, okuma yazma, görsel okuma ve görsel sunu, dil becerilerini geliştirme,
- Türkçeyi sevdirmeye, doğru ve etkili kullanımını sağlama,
- Zihinsel gelişimlere uygun olarak, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirme,
- Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını geliştirme,
- Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirme,
- Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirme,
- Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirme,
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirme,
- Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlama,
- Millî, manevî, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlama, Millî duygu ve düşüncelerini güçlendirme,
- Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve Dünya kültürünü tanımalarını sağlama,
- Okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırma olarak sıralanabilir.

2.3.2. Temel Beceriler

Öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimlerine bağlı olarak bir yıl sonunda veya beş yılın sonunda kazanacakları becerileridir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

Temel beceriler, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı

içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır (Güneş ve Akyol, 2005: 17).

Temel beceriler, programda bütün dersler için ortak alınırken, bazı beceri derslerine göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, metinler arası okuma ile kişisel sosyal değerlere önem verme yalnızca Türkçe dersinin temel becerileri olarak belirlenmiştir. Bu becerilerden “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerisi tüm derslerde geçerli ortak bir beceri olarak ele alınmıştır (Odabaşı, 2007: 12).

Dewey'e göre çocukların bilgi edinmesinde ve sosyal yaşama katılmasında eğitimin çok önemli bir yeri vardır. Bireyler bilgilerini kitapları okuyarak ya da öğretmenlerini dinleyerek elde etmezler, bilgilerini daha önce var olan yapının üzerine kendileri oluştururlar. Dewey'in fikirlerini de kapsayan yapılandırmacı anlayışta öğrencilerin ezberleyen değil, bilgiyi zihninde yapılandıran, üreten, öğrenmekten zevk alan kişiler olması hedeflenmektedir. Bu nedenle klasik öğretim anlayışının yerini öğrencinin merkezde olduğu, öğrenci özelliklerinin ve bireysel farklılıklarının göz önüne alındığı bir eğitim anlayışı almaktadır (Özatalay, 2007: 68).

Yapılandırmacı yaklaşım adı verilen bu anlayışla, öğrencilerin, eğitimle her biri öğrenci için ayrı bir önem, değer taşıyan aşağıda verilen temel becerileri kazanması hedeflenmektedir (MEB, 2005: 17):

1. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi
2. Eleştirel Düşünme Becerisi
3. Yaratıcı Düşünme Becerisi
4. İletişim Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Araştırma Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Karar verme Becerisi
10. Metinler Arası Okuma Becerisi
11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi.

Bu sıralamada yer alan temel beceriler içinde “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ile “Metinler arası okuma” ve “iletişim” Türkçe öğretimi ile doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Diğer beceriler üst düzey düşünme becerileri olup sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de geliştirilmesi esas olan becerilerdir. İlköğretim programının sonunda öğrencilerin bu temel becerileri ve davranışları kazanmaları beklenmektedir(Demirel ve Şahinel, 2006:15).

Programda söz edilen bu temel beceriler aslında başarılı bir bireyden beklenen temel becerilerdir ve hem toplumsal düzenin sağlanması hem de başarılı bireylerin yetiştirilmesi için bireylere bu becerileri kazandırmak gerektirmektedir.

2.3.2.1. Türkçeyi Doğru Ve Etkili Kullanma Becerisi

Dil düşüncenin evi, kültürel mirasın taşıyıcısı, kimlik ve kişiliğin aynasıdır. Bu sebeple her ülkenin eğitim sisteminde ‘dil becerilerini geliştirme’ öncelikli hedeflerdendir (Coşkun, 2005: 423).

Dil, bireylerin evrene bakış açılarını belirlediği gibi onların düşüncelerinin hem oluşturucusu hem de en önemli değişkenidir. Dil düşünceyi ifade ettiği kadar, onun gelişimini de sağlamaktadır.

Dilin iletişim aracı olması, düşünme aracı ve düşünmeyi yansıtıcı olması, ulusu meydana getiren önemli bir unsur olması ve kültürün aktarılmasındaki en etkili araç olması sebebiyle birey ve toplum yaşamında önemi büyüktür (Sever, 2004: 2–5). Bu sebeple eğitimin her kademesinde Türkçenin doğru güzel ve etkili kullanması gerekmektedir.

Demirel (1999: 33-59) Türkçenin etkili kullanılmasını sağlayacak temel dil becerilerini, dinleme becerileri, konuşma becerileri, okuma becerileri ve yazma becerileri olarak sıralamıştır. Birey önce dinler sonra konuşur daha sonra okur ve son olarak yazma becerisi kazanır. Bu dört temel becerinin işlevsel bütünlüğü dili meydana getirmektedir. Bu sebeple bu becerilerin birlikte kazandırılması gerekmektedir. Okullarda öğretim dili Türkçedir ve Türkçe dersi dışındaki dersler de Türkçe islenmektedir. Dolayısıyla; dil becerilerinin diğer bütün derslerde de öğrenciye kazandırılması gerekmektedir.

Öğrenciler dinleme ve okuma becerilerini bilgi alırken; yazma ve konuşma becerilerini ise kendilerini ifade ederken kullanmaktadır. Bu durum sadece Türkçe derslerinin özelinde değil; diğer bütün derslerde de aynıdır. O halde Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisinin bütün derslerde ortak beceri olarak kabul edilmesi önemli bir gerekliliktir.

Bireylerin özellikle doğru konuşma, düzgün yazma, duygu ve düşüncelerini pürüzsüz anlatma becerilerini kazanma konusunda özenle eğitilmesi gerekmektedir.

Yeni ilköğretim programlarında Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisi ve bu becerinin kapsadığı alt beceriler şöyle belirtilmektedir (MEB, 2005):

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi; okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilme; duygu, düşünce, hayal ve isteklerini açık ve anlaşılır bir şekilde eksiksiz ifade edebilme, Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurma, zengin bir söz varlığına sahip olma ve estetik bir bakış açısı kazanma gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi

Düşünme eldeki bilgilerin ötesine gitme, mevcut bilgilerden başka bilgilere ulaşma şeklinde tanımlanabilir. Yani düşünme becerilerine sahip olan bireyler, bilgiyi ne amaçla edindiklerini, nasıl kullanacaklarını ve bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilerek hareket ederler. Eleştirel düşünme bireyin elde ettiği bilgiyi sürekli sorgulayarak, standartlara ve ölçütlere göre değerlendirme ve bir yargıya varmasını sağlayan beceridir (Semerci, 1999: 12).

Eleştirel düşünme, bireyin kendi düşüncelerinin farkında olarak, başkalarının düşüncelerini de göz önüne alması ve bireyin kendi kendisini, başkalarını ve çevresindeki olayları anlamlandırmaya çalışan aktif bir süreçtir (Özden, 2003: 158).

Eleştirel düşünme, herhangi bir durum, sav veya olayın doğruluğunu, yanlışlığını değerlendirme ve karar verme sürecidir. Özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve özdenetimli düşünme şeklidir (Demirel, 2003: 36).

Birey, kendi kendini geliştirerek ve bazı temel adımları atarak eleştirel düşünmeye ulaşabilir. Öncelikle bireyin kendi düşüncesinin farkına varması, ona yön verebileceğini bilmesi gerekmektedir. İkinci adım, kişinin başkalarının düşünce süreçlerinin farkına varabilmesidir. Çünkü birey bu sayede kendi dışına çıkarak kalıplarından kurtulmuş olacaktır. Son adım ise öğrenilenlerin uygulanmasıdır. Birey gördüğü, öğrendiği ve kendisinde var olup geliştirdiği özellikleri hayata geçirerek, eleştirel düşünebilme becerisini yakalamış olacaktır (Kan, 2007: 58).

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında:

1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
4. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
5. Tutarsız yargıların farkına varabilme,
6. Etkili soru sorabilme,
7. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme,
8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzerleri vardır. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır.

Eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir (MEB,2005).

2.3.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi

Yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğrasın içinde var olan, insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yeti. Yaratıcılık, bilinen şeylerden yepyeni bir şey çıkarmak, yeni, özgün bir senteze varmak ve bir takım sorunlara, yeni çözüm yolları bulmaktır (Kan, 2007: 59).

Yaratıcılık, bireyin var olan kalıplardan kurtulması, anayoldan ayrılması ve farklı olmaktan korkmaması anlamına gelmektedir (Saban, 2000: 87). Selçuk ve Güner ise yaratıcılığı günlük hayatı renklendiren, karşılaşılan sorunlara çok yönlü çözümler üretmeye yarayan bir özellik olarak nitelendirmektedir (Selçuk ve Güner, 2004: 130).

İlköğretim yıllarında çocuğun yaşamına giren zengin ve farklı uyarıcılar, çocuğun yaratıcı düşünme becerisine katkıda bulunacaktır. Buradan hareketle yaratıcılık, kişinin kendisi ve başkaları için değerli ve orijinal bulunan ürünler ve düşünceler üretmesidir. Yaratıcılığın iki önemli bölümü vardır. Bunlardan birincisi keşfetme; hayal etme ve düşüncelerini kullanarak orijinali yakalama; ikincisi ise süreç; orijinali üretirken öğrenilmiş becerileri değerlendirme, test etme ve kullanabilmektir (Kan, 2007: 62).

Yaratıcı bireyler, toplum tarafından hem olumlu hem de olumsuz sayılabilecek davranışlar sergileyebilmektedirler. Selçuk ve Güner (2004) yaratıcı bireylerdeki ortak özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

- Risk alma: Hata yapmaktan, farklı düşünmekten ve kaybetmekten korkmazlar.
- Özgür düşünme: Düşüncelerle oynarlar.
- Yüksek enerjili olma: Fiziksel ve duygusal enerjileri yüksektir.
- Mizahı kullanma: Düşüncelerin mizahi tarafını yakalayabilirler, saka yapmaktan hoşlanırlar.
- Hayalci ve maceracı olma: Hayal kurmaktan ve yeni yerleri keşfetmekten keyif duyarlar.

- Yalnızlık: Bağımsız olmayı ve kendi baslarına kalmayı severler.
- Etkinlik: Fikir ürettiklerinde tam anlamıyla bir etkinliğin içine girerler.
- Belirsizlikten hoşlanma: Olayları siyah-beyaz diye değerlendirmezler, belirsizlik düşünmek ve fikir üretmek demektir.

Yaratıcı düşünme becerisinin yeni programlardaki ifade edilişi ve bu beceriye ilişkin alt beceriler şöyledir (MEB, 2005):

Yaratıcı düşünme becerisi; öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilmeyi kapsar. Ayrıntılı fikirler geliştirme ve zenginleştirme, sorunlara ve benzersiz ve kendine özel çözümler bulma, fikirler ve çözümler ortaya çıkarma; bir fikre, ürüne çok farklı açılardan bakma, bütünsel bakma gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.4. İletişim Becerisi

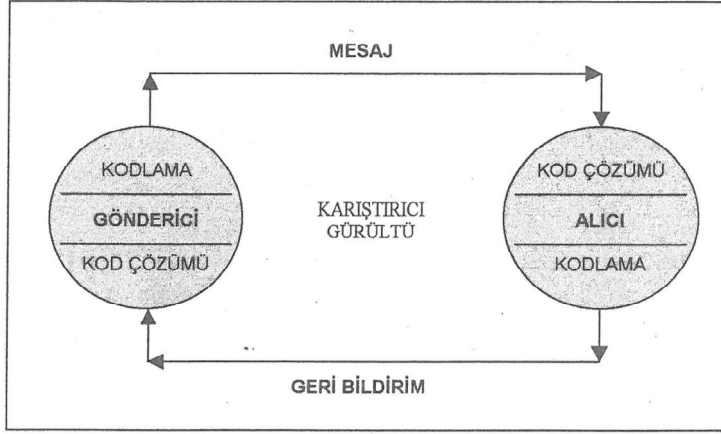
Sosyal bir varlık, sosyal bir canlı olan insanlar toplu olarak yaşar ve çeşitli nedenlerle birbirleriyle sözlü ya da sözsüz ilişkiler içinde bulunur, amaçları doğrultusunda bir birleriyle iletişim kurarlar. Yani amaçlarına ulaşabilmek, duygu ve düşüncelerini bir birlerine aktarmak, gerektiğinde güdülemek, paylaşmak amacıyla veri alışverişinde bulunurlar. İletişim hem formal, hem de kişisel ve sosyal ilişkilerle dayalı bu aktarımları kapsayan iki yönlü bir süreçtir (Özatalay, 2007: 90).

İnsanlar hayatları boyunca kendileriyle ve çevredekilerle etkileşim ve iletişim halindedir. İnsan etkinliklerinin ve ilişkilerinin tümü iletişimle ilgilidir. İletişim, insanların birbirlerini anlayabilmeleri için aralarında oluşturdukları bir haber alışverişidir. İnsan ilişkilerini düzenleyen çok önemli bir süreç ve insanoğlunun yaşantısının kaçınılmaz bir boyutudur.

İletişim bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. İletişimin gerçekleşebilmesi için iki sistemin bulunması gerekir. Nitelikleri her ne

olursa olsun iki sistem arasındaki bilgi alışverişi iletişim olarak adlandırılmaktadır (Dökmen, 2004: 19).

İletişimin olmadığı yerde, öğrenme ve öğretme söz konusu olamaz. Bu yüzden, öğretmenler öğrencilerle olan günlük etkileşimlerinde iletişim sürecine etkin olarak katılırlar. Sürekli olarak öğrencilere mesaj gönderirler ve onlardan mesaj alırlar.



Şekil 1. İletişim Süreci

İnsanların birbirleriyle iletişim içinde olmalarının ana amacı temel bazı gereksinimlerini gidermektir. İnsan iletişim sisteminin etkinliği bireylerin kendileri hakkındaki bilgilerini anlama, düzeltme ve dolayısıyla davranışlarına rehberlik etmede de yardımcıdır. Ancak ister sözel olsun, isterse olmasın iletişimin gerçekleşmesinde bazı öğelere gereksinim vardır. Başarılı iletişim; iletişimi oluşturan önemli öğelerin varlığından haberdar olmayı gerekli kılar. Dolayısıyla iletişimin unsurları, aslında tüm kişiler arası iletişimin başarısı için önem taşır.

İletişim şekilde de görüldüğü gibi dört basamaklı bir süreç olarak kabul edilmelidir. Birinci basamak; bir mesajı, göndericinin alıcı tarafından anlaşılması beklenen bir formda kodlaması ve bunu iletmesidir. Gönderilen mesaj, alıcı tarafından kodu çözülerek alınır ve daha sonra bu mesaja verilecek karşılık yine alıcı tarafından kodlanır. Bu karşılık genellikle sözsüz olup, mesajın anlaşılıp anlaşılmadığını belirtir. Alıcı, kodladığı karşılığı göndericiye iletir; gönderici bu geribildirimini çözer ve buna olan karşılığı verir. Göndericinin geribildirime karşılığı; yeni bir bilginin verilmesi, ilk mesajın açıklanması veya mesajın tekrarlanması olabilir (Moore, tarihsiz:110).

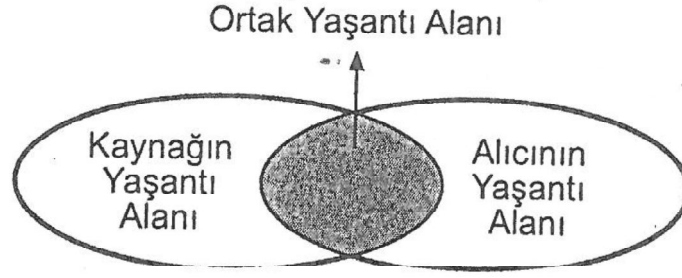
İletişimi oluşturan öğelerden kaynak, algılama, seçme, düşünme, yorumlama gibi süreçlerle ürettiği anlamlı mesajını simgeler aracılığıyla gönderen, iletişimi başlatan kişidir. Mesajı gönderen yani mesajı kodlayan kişidir. Dolayısıyla kaynak; bilgili, güvenilir, mesajı kodlamayı bilen ve tanınan bir kişi olmalıdır.

İletişim sürecinde kaynağın amacı alıcının davranışında bir değişiklik yaratmaktır. Bu amaçla bakıldığında iletişimin başarısı, ulaştırması istenilen amacın gerçekleşme düzeyiyle ilgilidir. Kaynağın mesajı alıcıya iyi anlatmasındaki başarısını, kaynağın alıcı ve ileteceği konu ile ilgili bilgi, beceri ve tutumu, içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel ortamın etkileri, dile dayalı iletişim becerileri etkiler.

İletişim sürecinde kaynak, hedeflediği kişi ya da grupta(alıcıda) davranış değişikliği oluşturmak üzere iletişim sürecini başlatan kişidir. Sınıfta bu görevi başlatan kişi öğretmendir (Ergin,2008:31).

Kaynağın iletişime girdiği kişi yada kişileri iyi tanınmasında; geçiregeldiği yaşantıları, sosyo-kültürel ve ekonomik durumlarını, eğitim düzeylerini vb. özelliklerini bilmesi onlarla sağlıklı bir iletişime girmesinde ve onlarda istenilen davranışların oluşturulmasında büyük destek sağlayacaktır. Öğretmenlerin daha iyi iletişim kurabilmeleri için öğrencilerini çok iyi tanımaları gerekmektedir. İletişime giren kişinin kendisini ve alıcısını çok iyi tanınması ancak iletişim içeriğini belirleyen konuyu da bilmesiyle anlam kazanır.

İnsanlar iletişim sürecinde ait oldukları toplumsal ve kültürel gurubun değerlerini, inançlarını, gelenek ve göreneklerini ve toplumda sahip oldukları yere ilişkin algılarını da getirirler. iyi bir iletişimcinin alıcısının da içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel yapıyı ve işgal ettiği pozisyonu dikkate alması gerekir. Kaynak ile kaynağın davranış değişikliği oluşturmaya çalıştığı hedef kişi yada grup (alıcısı) arasında az ya da çok mutlaka ortak yaşantılar olmalıdır.



Şekil 2. Ortak Yaşantı Alanı

Alıcının verilen bir mesajdaki sonuçları kabul etmesi bir ölçüde alıcının kaynağın güvenilirliğine ilişkin algısına bağlıdır. Kaynağın güvenilirliği kaynağın sürekli bir özelliği değildir, daha çok alıcının kaynağa yüklediği bir özelliktir. O halde sınıf içerisindeki bir öğretmenin kendini güvenilir görmesinden çok öğrencinin öğretmeni güvenilir görmesi önemlidir (Ergin,2008:42).

Mesaj, bir ya da birden fazla kişinin bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor davranışlarında değişiklik yapmak amacıyla düzenlenen işaretler örüntüsüdür (Ergin, 2008:42). En basit anlamıyla gönderici tarafından alıcıya yollanan ve özel anlamı olan söz yani iletidir. Diğer kişi ya da kişilere ulaştırılmak istenen fikir, duygu ve olgulardır. Vericinin alıcıya gönderdiği anlamları ortak kılmaya yarayan yalın ya da karmaşık simgelerden oluşan bir iletişim unsurudur. Mesaj, açık, anlaşılır ve net olmalıdır. Kullanılan dil mutlaka sade olmalı ve anlam kaymalarına yer bırakmayacak şekilde hazırlanmalıdır. Dolayısıyla mesajı gönderecek olan kaynak, alıcının bütün özelliklerini çok iyi bilmeli, alıcıyı önceden tanımalıdır. Aynı zamanda önemli olan bir konu da mesajın doğru zamanda iletilmesi gerçeğidir. Mesaj, doğru zamanda, doğru alıcıya doğru kanallarla iletilirse görevini başarıyla tamamlamış olacaktır.

Mesajlar; sözel, sesli veya fiziksel olarak, ya da çevredeki diğer uyaranlar yoluyla gönderilebilir veya alınabilir. Bir öğretmen mesaj gönderme ve alma esnasında bu yolların hepsini kullanabilme becerisine sahip olmalıdır. Öğrenciler tarafından gönderilen mesajları çözme yeteneği, gözlem ve dinleme becerileri ile yakından ilişkilidir (Moore, tarihsiz:110).

Kanal, mesajın kaynaktan alıcıya iletilmesinde kullanılan yoldur. Etkin ve verimli iletişimden söz edebilmek için doğru iletişim araçlarından yararlanılmalı ve kanal mesaja uygun olmalıdır. En basit anlamda, insanın beş duyu organı onun iletişim kanalıdır. Örgütsel iletişim açısından düşünüldüğünde pek çok iletişim kanalı bulunmaktadır. Formel ve informel iletişim kanallarından söz edilebilir. Bunlar, radyo, televizyon, gazete, dergi, e-mail, memorandum, dilek ve şikâyet kutuları gibi pek çok örneği kapsamaktadır.

Cüceloğlu(2005), iletişimin çok kanallı bir süreç olduğunu belirterek, her bir duyu organının bir iletişim kanalı olduğunu ifade etmiştir. Bu iletişim kanallarını da duyu organlarının isimlerinden ve işlevlerinden hareketle; görsel kanal, işitsel kanal, dokunsal kanal, kokusal kanal, tatsal kanal olarak sıralamış ve çalışma açısından bu kanallar arasında bir ahenk olduğunu belirtmiştir.

Alıcı, iletişimin diğer önemli unsurudur. Yani, gönderilen mesajı alan kişidir. Alıcı, mesajı algılayabilen, bilgili, seçici, geri bildirim önem veren, iletişime açık bir yapıya sahip olmalıdır. Alıcı tarafından olaya baktığımızda en önemli konu algılanmanın sağlanabilmesidir. Mesaj, tüm özelliklere uygun olarak kaynak tarafından düzenlendiğinde geriye kalan en önemli konu alıcının bunu tam anlamıyla algılayabilmesi, anlayabilmesidir.

Geri-bildirim (Feed-back), alıcının aldığı mesaja verdiği yanıt olarak özetlenebilir. İletişimin etkinliği ancak çift yönlü olması sayesinde gerçekleşebilir. Dolayısıyla kaynak, gönderdiği mesajın anlaşılıp anlaşılmadığını ya da mesaja verilen tepkinin ne olduğunu ancak geri-bildirim sayesinde anlayabilecektir.

Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde kaynak öğretmen, alıcı öğrencidir. Mesaj, ders kitabı, program içeriği ya da öğretmenin sesi, kanal da öğretim süreçleri ya da süreçte kullanılan öğretim araç ve gereçleridir. Öğrenci tepkileri ise geri bildirim (dönüt)i yansıtmaktadır (Erdem, 2005: 234).

Bireyin kurduğu iletişim, kişiliğinin ve iletişim becerisinin gücü kadardır (Dökmen, 2004: 266). Bireyin iletişim gücü, kişisel gücü kadar ya da biyolojik gelişimine bağlı olduğu kadar içinde büyüdüğü toplumun kültürüne de bağlıdır.

Bireyin karşısındakilerle sağlıklı iletişim kurabilmesi gerekli iletişim becerilerine sahip olmasıyla gerçekleşir. Bu beceriler saygılı, saydam, somut olma ve empati kurabilme şeklinde sıralanmıştır (Yüksel, 2004: 342–343).

Taraflar arasında iletişim yazılı, sözlü ve sözsüz olmak üzere üç yöntemle kurulabilir.

1. **Yazılı iletişim;** Toplumumuzun her kademesinde yer almakla birlikte en zayıf iletişim yöntemidir. Çoğu zaman yavaştır ve zaman boşa harcanır. Okuyucunun dikkatini çekmeyi başaramaz, davranış ve duygular ortaya çıkmadığı için başka anlamlar çıkarmasına neden olabilir.

2. **Sözlü iletişim:** İnsanlık tarihinde yazıdan da önce gelişmiş olan, ikinci tür iletişim yöntemi olan sözlü iletişim yazılı iletişime göre daha avantajlıdır. Çok yakındır, bağlantılıdır, geri beslemeye olanak verir. Yine de sözlü iletişim en mükemmel iletişim yöntemi değildir. Çünkü kelimeler farklı insanlarca farklı şekilde algılanabilir. Öğretmenler, bilgiye konuşma yolu ile açıklık getirirler. Ne yazık ki, öğrenme her zaman öğretmenin konuşmalarının bir sonucu olarak meydana gelmez. Bir şeyin öğrenilip öğrenilmediğini genellikle sözel olmayan değişkenler belirler (Moore,tarihsiz:111)

Hennings (1975, 3), konuşma ile gönderilen mesajları söz ve ses olmak üzere ikiye ayırır. Sözel unsur, söylenen sözcükler ve onların gerçek anlamlarını içerirken; Ses unsuru, sesin kararlılığı, telaffuzu, tonu, ritmi, vurgusu ve şiddeti gibi değişkenleri kapsar (Moore,tarihsiz:111).

Sözel Öğrenme: Bir sözel etkileşimde öğrenme, söylenen sözcüklere öğrencilerin verdikleri anlamlarla ilişkilidir. Verilen anlamlar; her öğrencinin farklı kişisel deneyimlerinin bir sonucu olarak sözcükleri farklı süzgeçlerden geçirmeleri ile değişmektedir. Dildeki ortak anlamlara ve belirli tanımlara rağmen sözel ifadelerin mümkün olduğunca öğrencilerin kişisel deneyimleri ile ilişkili olması sağlanmalıdır. Bu durum öğrencilerin öğrenme ortamlarına bilgi, deneyim, öğrenme yeteneği vb. konularda ne getirdiklerini tahmin edebilme gereksinimini ortaya

çıkarmaktadır. Böyle bir tahmin, mesajın sözel unsurunun, öğrencilerin deneyim temelini kapsama dışında olduğunu gösterebilir.

Hurt, Scott ve Mc Croski(1978:76), sözel unsurlarla ilgili olarak mesajın öğrenilmesini etkileyen bir çok değişken ortaya koymuşlardır. Bu değişkenleri Moore (tarihsiz:111) şu şekilde aktarmıştır:

- Organizasyon: iyi organize edilmiş bir sözel bilgi iyi öğrenilme eğilimindedir. Ayrıca, başlangıçta veya bitimde sunulan mesaj daha iyi hatırlanır tutulur.
- Zıt unsurluluk: karşıt fikirleri içeren mesajlar iyi öğrenilir.
- Dil yoğunluğu: yorumlanmış ve değerlendirilmiş sözel ifadelerin daha iyi öğrenildiği görülmektedir.
- Somutluk: mesaj ne kadar somut ise, öğrenme o kadar iyidir. Ancak, somutlaştırma yapılırken temel muhtevanın kaybolmamasına özen gösterilmelidir.

Ses İle Öğrenme: insan sesi, kelimelere hayat verir. Sesin şiddetinde, vurgusunda, telaffuzunda, tonunda ve hızındaki değişiklikler; mesajı vurgulamanın yanı sıra sözcüklerin anlamlarını da değiştirebilir. Her insanın, iyi çıkan güçlü bir sesi olmasa da öğretmenler, seslerini kullanarak gruplarla etkileşime girmeyi ve önemli hususlara dikkat çekmeyi öğrenmelidirler. Sesin şiddetini değiştirmeyi ve sınıftaki her öğrenci tarafından işitilebilecek şekilde kullanmayı öğrenmek çok önemlidir.

Kan' ın (2007:72) aktardığına göre “Dökmen sözlü iletişimde dil ve dil ötesi gibi bir sınıflamaya giderek becerilerin de farklılaştığını ifade etmiştir”. İnsanların karşılıklı konuşmaları ve yazışmaları dille iletişim kabul edilirken, dil ötesi iletişimde sesin taşıdığı ya da karşı tarafa verdiği anlam dikkat çekmektedir. Buradan hareketle ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar ve benzeri özelliklerin doğru yerde ve doğru şekilde kullanılması iletişim becerilerinin başka bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü iletişimde kişilerin “ne söyledikleri” kadar “nasıl söyledikleri” de önemlidir.

Hennigs (1975:17)'in işaret ettiği gibi,”Fazla vurgulu bir ses ile ifade edilen sözcükler, kod çözücü alıcının sınırlarını tırmalayabilmesi nedeniyle

anlaşılabilir; çok derinden gelen ses ile yapılan konuşmalar ise dikkatin mesajdan ayrılmasına yol açabilir”.

3. Sözsüz İletişim: İletişim kurmanın son yöntemi ise sözsüz iletişimidir. İletişim kurmanın en eski şekli sayılır ve birçok kişi en etkili yöntem olduğuna inanır. Beden dili, mimikler, göz hareketleri ve ses tonunu sözsüz iletişimin araçları olarak sayılabilir. Sözsüz iletişim konuşmalarda mesajların en iyi etkiyi bırakmasını sağlar.

Sözcüklere verdiğimiz vurgular, yüz ifadeleri, beden hareketleri, kaynak ile alıcı arasındaki fiziksel mesafe sözsüz iletişimi oluşturmaktadır (Robbins, 1991:146). Dille iletişimde kişilerin “ne söyledikleri” önemli iken dil ötesi iletişimde “nasıl söyledikleri” yani sesin tonu, hızı, şiddeti önemlidir. Sözsüz iletişimde yüzümüzü ve bedenimizi gönderici olarak kullanırız. İnsanlar bu ifadeler yoluyla birbirlerine birtakım anlamlar iletirler. Örneğin başı “evet- hayır” anlamında sallamak, kaşları kaldırarak “hayır”, dudakları büzerek “belki” demek bunlardan bazılarıdır (Dökmen, 1994:27-28).

Her iletişim işitilmez bazı araştırmacıların tahminlerine göre, öğretmenler açısından özel bir önem taşıyan sözsüz iletişim, iletişim kanallarının %80’inden fazlasını oluşturmaktadır (Moore, tarihsiz:114).

Sözcükleri kullanma tarzımız kadar; bakış, duruş, hareket, sesin kullanımı ve kıyafetimiz yoluyla da sürekli mesajlar göndeririz. İletişimin sözel olmayan unsurları bazen sözel unsurdan daha önemli olabilir. Sözsüz iletişim; tesadüfi ya da planlı ve kontrollü olabilir. Her iki tarzda da, sözel olmayan davranışlar algılamayı ve verilecek karşılığı etkiler.

Sözsüz iletişim de kelimesi olmayan dilleri Moore şu şekilde açıklamıştır:

- **Yüz İfadelerinin Dili**

Moore (tarihsiz:115)’ın Miller (1981)’den aktardığına göre; yüz ifadeleri, kişisel duyguların iletiminde kelimelerden sonra gelen ilk iletişim kanalıdır.

Kolaylıkla izlenebilen yüz ifadeleri, genellikle bilinçli olarak gerçekleşir. Bir mesajı göndermek veya gerçek duyguları gizlemek maksatlarıyla kullanır.

Öğretmenlerin, özel mesajları açıklamada belirli yüz ifadelerini kullanmayı bilmesi gerekmektedir.

Sözsüz iletişimde kullanılacak en etkin kanal gözlerdir. Miller(1981, 14), gözlerin “aldatıcı bir şekilde hoşnutsuzluk, korku, suçluluk; ya da güven, sevgi ve destek” ifade edebileceğine işaret etmektedir (Moore; tarihsiz, 115). Göz teması ile iletişim başlatılabilir, sürdürülebilir veya bitirilebilir. Göz teması davranışların değiştirilmesi içinde kullanılabilir.

- **Beden Dili**

Bilinen diğer bir iletişim becerisi vücut dilini kullanmadır. Reece ve Walker (1998: 388–389) sözel olmayan iletişimin bir parçası olan bu becerinin bireylerin vücut duruşlarıyla, genel görünüşleriyle, giyim kuşamlarıyla, birbirlerine olan fiziksel mesafeleriyle, yüz ifadeleri ve el kol hareketleriyle yakından ilişkili olduğunu vurgulamışlardır (Kan, 2007: 72).

Başın, kolların, ellerin ve vücudun diğer unsurları ile yapılan jestler, sözsüz iletişimin kapsamına girmektedir. Yapılacak olan jestler aşırı düzeyde kullanılmaktan kaçınılmalıdır. Çok fazla jest kullanan konuşmacı, mesajda önemli olan noktanın hangisi olduğunu dinleyiciye aktaramaz.

Duruş ve genel tavırlarda bilgi iletir karşıdakilere. Gergin bir vücut, iletişime kapalılığı ve güvensizliği belirtir. Gövdenin, kol ve bacakların rahatlığı güçlülüğü, açıklığı ve dostluğu gösterir. Konuşanın yüzünün dinleyenlere dönme derecesini belirten beden konumu da bilgi iletir. Dinleyicilere tam dönük bir konum, onlardan hoşlanmayı ve iletişim sürecinde güveni yansıtır.

Dokunma sözsüz iletişimde güçlü bir etkiye sahiptir. Ancak dokunma yoluyla iletişimde öğretmen, öğrencilerin yaşlarını dikkate almalıdır. Küçük öğrenciler, öğretmenini fiziksel temasına şiddetle ihtiyaç duyarlar. Fiziksel temas; ait olma duygusunun oluşması ile güvenlik ve ilgiye dayalı ilişkilerin tesisi açısından bir

ihtiyaçtır. Dokunmanın esirgendiği bir iletişim çocuklara reddetme ve hoşlanmama mesajları iletir.

- **Çevre Kullanımı ve Hareketlerin Dili**

Öğretmenin çevreyi ve öğretim ortamını nasıl kullandığı da bir mesaj iletir. Öğretmenin öğrenme çevresindeki alanda hareketlerini nasıl ve nerede gerçekleştirdiği; buradaki eşya ve malzemeleri nasıl düzenlediği çok önemlidir.

Öğrenme çevresinin fiziksel olarak güzelleştirilmesi, çevre ile iletişimi iyileştirir. Miller (1981: 24) iyi düzenlenmiş ve düzenlenmemiş sınıflara öğrencilerin tepkileri ile ilgili araştırma özetinde: Tertipsiz ve düzensiz bir sınıftaki nesnelere monotonluk, yorgunluk, baş ağrısı, sinirlilik ve düşmanlık tepkileri yaratırken; iyi düzenlenmiş sınıflardaki nesnelere rahatlık, memnuniyet, önem ve görevleri yerine getirmekten zevk alma gibi tepkiler ortaya çıktığını belirtmiştir (Moore, tarihsiz: 117).

- **Zamanın Dili**

Öğretmen tarafından, sınıfın zamanının nasıl kullanılacağına karar verilmesi öğrencilere önemli bir bilgi iletir. Bir konuya az zaman ayrılması veya bu konunun geçilmesi, ya konunun önemsiz olduğunu veya öğretmenin bu konuya ilgi duymadığını iletir. Dikkatli olunmadığı takdirde, aynı davranış yavaş yavaş öğrencilere de geçer.

Susma, iletişimi genişletmekte kullanılan başka bir yoldur. Önemli bir husustan önce veya sonra yapılan duraklama, konunun önemini belirtir ve vurgular.

- **Sesin Dili**

Mesajlar genellikle sesin vurgularıyla gönderilir. Vurgular; esrarengiz bir şekilde konuşmacı hakkında; gizlediği önyargılar, güçlü inanç ve duygular gibi özelliklerin yanı sıra onun sosyo-ekonomik alt yapısı, eğitim seviyesi ve doğum yeri gibi özelliklerini de açığa çıkarır.

Farklı vurgular, farklı mesajlar iletir. Bir mesaj, yüksek vurgu veya düşük vurgu ile sesin tonunun veya şiddetinin değiştirilmesiyle değişik anlamlara dönüştürülebilir.

Sözel ve sözel olmayan iletişim birlikte düşünüldüğünde, sözel iletişim becerilerinin daha çok düşüncelerin; sözel olmayan iletişim becerilerinin ise duyguların aktarımında rol aldığı sonucuna ulaşılabilir (Kan, 2007: 72).

Farklı ev ortamlarından çıkıp okula gelen öğrencilerin her birinin farklı davranışlar sergilemesi kaçınılmazdır. Bu nedenle onları topluma kazandırmak, belirli konularda iletişim becerileri kazandırmakta eğitimin rolü yadsınmaz. İlköğretim öğrencilerine kazandırılacak başlıca iletişim becerileri şu başlıklar altında toplanabilir (Erdem, 2005: 236):

1. İlk kazandırılacak beceriler:

- Dinleme,
- İlişkiyi başlatma ve sürdürme
- Konuşma başlatma ve sürdürme
- Soru sorma
- Teşekkür etme
- Kendini tanıtmak
- Başkalarını tanıtmak
- İltifat etme
- Yardım isteme
- Bir gruba katılma
- Yönerge verme
- Yönergelere uyma
- Özür dileme
- İkna etme

2. Grupla bir iş yürütme becerileri:

- Grupla iş bölümüne uyma
- Grupta sorumluluğunu yerine getirme

- Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma

3. Duygulara yönelik beceriler:

- Kendi duygularını anlama
- Duygularını ifade etme
- Başkalarının duygularını anlama
- Karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma
- Sevgiyi- iyi duyguları ifade etme
- Korku ile başa çıkma
- Kendini ödüllendirme

4. Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler:

- İzin isteme
- Paylaşma
- Başkalarına yardım etme
- Uzlaşma
- Kızgınlığı kontrol etme
- Hakkını koruma ve savunma
- Alay etmeyle başa çıkma
- Kavgada uzak durma

5. Stres durumlarıyla başa çıkmaya yönelik beceriler:

- Başarısız olunan bir durumla başa çıkma
- Grup baskısıyla başa çıkma
- Utanılan bir durumla başa çıkma
- Yalnız bırakılma ile başa çıkma

İletişim becerilerinin bireye kazandırılması "etkili ve verimli (nitelikli) eğitim açısından çok büyük bir önem taşımaktadır. Program Tanıtım kitabına göre, iletişim becerisi; konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi sözel ve vücut dili, işaret dili gibi sözel olmayan iletişim becerilerini etkili ve bulunduğu ortama uygun olarak kullanmayı kapsar. Bulduğu ortama uygun olarak kullanması gereken konuşma

üslûbunu belirleme, uygun şekilde hitap etme, vücut dilini gerektiği yerde gerektiği ölçüde kullanma, aktif olarak dinleme, söz hakkı verme, grup içerisinde etkin bir şekilde arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olma, okurken etkin ve hızlı bir şekilde okuma, okuduğunu anlama ve eleştirme, yazarken ve konuşurken hedef kitleye uygun üslûp kullanma, kendi ve başkalarının yazdıklarını eleştirme gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.5. Problem Çözme Becerisi

Problem, organizmanın hazırdaki tepkileriyle çözemediği, içinden çıkamadığı durumlar olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2003: 141). Problem, birey ya da toplumların karşılaştığı, başarıya ulaşmaları için çözülmesi zorunlu güçlüklerdir (Demirel, 2005: 61).

Morgan'a göre problem, temelde, bireyin hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bu engellenme, hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (Özatalay, 2007: 96).

Bilişsel arayış düşünmeyle gerçekleşir. Düşünme problemle başlar; dolayısıyla problem çözme, düşünme becerilerini geliştiren önemli bir süreçtir.

Bir problemle karşılaşıldığı zaman, daha önceki öğrenmelerin yeniden düzenlenerek yeni karşılaşılan duruma uyarlanması ve bu duruma çözüm getirilmesi süreci ise problem çözme olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle, problem çözme sonucun belirsiz olduğu durumlarda, doğru sonuca ulaşmak için yapılan bilişsel arayıştır (Kan, 2007:95).

Problemin çözümünde bireyin sahip olduğu yaş, deneyim, olgunluk, eğitim, güdülenme, bilgi, zihinsel ve fiziksel özellikler gibi bireysel özelliklerle çocuğun ve ailesinin sahip olduğu sosyo-ekonomik durum, ailenin sahip olduğu çocuk yetiştirme tarzı gibi toplumsal ve sosyal özelliklerin rolü çok önemlidir. Bireyler sorunları sahip oldukları bu özellikleri doğrultusunda belirledikleri yollarla çözümlerler. Özatalay (2007: 97) bu yolları şu şekilde sıralamaktadır:

1. İçgüdü ve bireyin sahip olduğu alışkanlıklar,
2. Şartlanma davranışı,
3. Sınama- yanılma davranışları,
4. Başkalarının deneyimlerinden yararlanmak, başkalarını taklit etmek,
5. Kavrama davranışları,
6. Akıl yürütme ve bilimsel yöntemleri kullanma davranışları.

Bu yolların içinde en uygun, en geçerli ve doğru olan yöntem karşılaşılan problemleri çözmeye bilimsel yöntemleri kullanmadır.

Huitt'e (1992) göre karar verme ve problem çözme becerileri dört aşamadan geçmektedir ve bu aşamalar şöyle sıralanmaktadır (Kan, 2007: 65):

- Girdi aşaması: Durumun (problemin) anlaşılması, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve bilgi toplama;
- İşlem aşaması: Eğer yoksa alternatiflerin geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve sınanması;
- Çıktı aşaması: Sonucun iletilmesi;
- Gözden geçirme aşaması: Gerekli olduğu takdirde sürecin yeniden değerlendirilmesi ve değiştirilmesi.

Görüldüğü gibi problem çözme ve karar verme kompleks bir süreç olarak belirtilmiştir. Problem çözmeye izlenecek işlem basamaklarını Kan (2007) şöyle sıralanmaktadır:

- Problemin farkında olma: Rahatsız edici durumun farkında olma
- Problemi tanımlama: Problemin ne olduğunu anlama ve problemin sınırlarının belirlenmesi
- Probleme ilgili veri toplama: Problemin çözümünde yardımcı olacak bilgilerin edinilmesi
- Muhtemel çözüm yolları saptamak: 'Problem nasıl çözülür' sorusuna cevaplar aramak
- Denencileri test etme: Probleme getirilen çözüm önerilerini deneme

- Sonuca ulaşma ve değerlendirme yapma: Çözüm yoluna bağlı olarak problemin çözülüp çözülmediğini görme ve sürece ilişkin değerlendirme yapma.

Problem çözmenin temel amacı, organizmanın problemin oluşmasıyla bozulan iç dengesinin yeniden sağlanmasıdır. Problem çözme süreci kapsamlı bir süreçtir. Yaratıcı düşünme, problem çözme sürecinin en önemli gerekliliklerindedir (Sungur, 1997: 127). Bireylerin, bir problemin sadece bir çözümünün olmadığını anlamalarında ise eleştirel düşünme devreye girmektedir (Özden, 2003: 162). Çünkü eleştirel düşünme probleme farklı bakış açılarıyla bakılmasını sağlayan en önemli yetidir.

Problem çözme becerisi yeni ilköğretim programlarında ele alınan temel becerilerden biridir ve programlarda şöyle ifade edilmektedir (MEB, 2005): Problem çözme becerisi; öğrencinin yaşamında karsısına çıkacak problemleri çözmek için gerekli olan beceriyi kapsar. Alt becerileri ise şöyle sıralanabilir; problemin anlaşılması, gerekirse alt basamakların ya da problemin köklerinin bulunması, problemi uygun şekilde çözmek için plânlama yapma, işlemler sırasında çalışmaların gözlenmesi, gerektiğinde stratejilerin ve plânlara değiştirilmesi, yöntemlerin sınanması, çözüm aşamasında elde edilen veri ve bilgilerin değerlendirilmesi, çözüme ulaşıncaya kadar çözümün anlamlılığının ve ise yararlılığının değerlendirilmesini ve yeni problemleri fark etmesini içerir.

2.3.2.6. Araştırma Becerisi

Araştırma, bir problemi çözmek amacıyla planlı olarak gerçekleştirilen veri toplama, çözümleme, yorumlama ve değerlendirme işlemlerini kapsayan bir süreçtir. Araştırma, bilimsel yöntemin ışığında olay ve olgulara yönelik yürütülen sistematik bir faaliyet olarak da tanımlanmaktadır.

Araştırma ile ilgili olarak pek çok kaynakta tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan bir kaçışunlardır:

- Araştırma, araştırmacının gözlemlerini ve bilgilerini organize ederek, analiz ve senteze tabi tuttuğu, yorumlayıp değerlendirerek anlamlı bilgiler bütünü haline getirdiği süreçtir.

- Araştırma, problemlere güvenilir çözümler aramak amacıyla, planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenerek yorumlanması, değerlendirilmesi sürecidir.
- Araştırma, bilimsel yöntemin formal, sistemli ve dikkatli bir biçimde uygulanmasıdır.
- Araştırma, gözlemlere ve deneylere dayalı, test edilebilir organize bilgileri esas alarak, evreni tanımaya ve anlamaya yönelik sistematik çalışmalar bütünüdür (Erdem, 2005).
- Araştırma temelde, bir arama, öğrenme, bilinmeyeni bilinir yapma, karanlığa ışık tutma, kısaca aydınlanma sürecidir. Araştırma hissedilen bir güçlkle başlar (Karasar, 2004:22).

Açıkgöz (2003:355) de araştırma ve problem çözme arasındaki paralelliği vurgulayarak araştırma yoluyla öğrenmenin bireyin temel becerilerini geliştireceğini belirtmiştir. Bu görüşlere dayanarak araştırma yapmanın, bireyin rahatsızlık duyduğu bir duruma ilişkin veri toplaması, topladığı verileri bir araya getirerek ve değerlendirerek bir sonuca ulaşması gibi bir takım süreçleri gerektirdiğini söylemek mümkündür. Bu süreçlerin ve kullanılacak becerilerin problem çözmeyle yakın ilişkili olduğu görülmektedir. Birey araştırma becerilerini kullanırken hem onları geliştirir hem de “yaparak öğrenme” ilkesine uygun olarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirmiş olur.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005), İlköğretim Türkçe Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programında Araştırma ile ilgili olarak şu açıklamalara yer verilmiştir: Araştırma becerisini "araştırma yaparken okuduğunu anlama" ve "bulunan bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama ve yazma" olarak iki başlık altında toplamak mümkün.

Araştırma Yaparken Okuduğunu Anlama

Belirlenmiş bir takım sembollerin, belirli bir düzende sıralanmış olduğu yazılı sözcükleri algılayarak anlamlandırma işlemine okuma denir. Yalnız okumak demek anlamak demek değildir. Bir kimse nasıl yabancı dilde yazılı bir metni okuduğu

halde anlamlandıramazsa aynı şekilde bir takım öğrenciler de ana dilinde olmasına rağmen yazılı bir metni okurlar fakat anlamlandıramazlar.

Araştırma yapacak bir öğrencinin öncelikle okuduklarından anlam çıkarmayı bilmesi gerekir. Türkçe dersinin en temel işlevlerinden birisi de öğrencilere okuduklarını anlamlandırma becerisi kazandırmak, bunun için gerekli etkinlikleri yaptırmaktır. Bu bağlamda araştırmayı yapan öğrenci tarafından okuduklarını anlayabilmeleri, anlamlandırabilmeleri için yapması gerekenleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Ana fikir çıkarmak için okuma
2. Ana fikir bulmak için bölüm ve konu başlıklarını kullanma
3. Okuduğunu yorumlama
4. İlgili terim ve sözcüğün anlamını bulmak için liste oluşturma, sözlük, yazım kılavuzu, deyim, atasözleri sözlüğü gibi kaynaklarda araştırma yapma
5. Yazarın yargısını tanıma ve kavrama
6. Metni anlamaya yardımcı olan resimlerdeki ipuçları ve açıklamaları kullanma
7. (Eleştirel, analitik, soru cevaplamak, fikir oluşturmak gibi) Değişik amaçlarla okuma
8. Değişik basılı materyalleri kullanma(Kitap, dergi, gazete vb...)

Bulunan Bilgiyi Kullanılabilir Biçimde Planlama ve Yazma

Bir araştırmacının yaptığı araştırmaların sonucunda okuduklarını anlayıp özümseyerek yorumladıktan sonra yapması gereken bu bilgileri belli bir sistematik içinde düzenleyerek sunuma hazır hale getirmesidir. İşte bu sistematik içinde bilinmesi, yapılması gerekenleri Kıroğlu (2006) şu şekilde maddeleştirmiştir:

1. Bilgisayar, kütüphane vb kullanma
2. Gazete, radyo, televizyon gibi basılı ve görsel kaynaklardaki bilgilere ulaşma
3. Kitabın dizin, içindekiler gibi farklı bölümlerini kullanma

4. Anahtar sözcükleri, ciltlerdeki rakam ve harfleri, indeksi ve referansları kullanma
5. Bilgi kaynaklarını değerlendirme
6. Uygun bilgi kaynağı kullanma
7. Kaynak olarak toplumu kullanma, bireylerle görüşmeler yapma
8. Bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama ve yazma(Konunun ana fikrini çıkarma, özet hazırlama, not alma, bilgiyi kaydetme, dipnot, italik kullanma, bilgi için dinleme, yönergeyi kullanma, rapor yazma).
9. Yararlandığı kaynakları kaynakçada titizlikle gösterme.

Program Tanıtım kitabındaki açıklamalara göre, araştırma becerisi; doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili araştırma plânlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları kestirebilme, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi kapsar. Anlamlı tahminde bulunma, uygun araştırma ortamına karar verme, araştırmada ne tip ve ne kadar delil toplaması gerektiğine karar verme, bilimsel yaklaşımı kullanarak araştırmayı plânlama, nasıl gözlem ve kıyas yapacağını belirleme, araç gereç kullanma, doğru ve hassas ölçümler yapabilme, sonuçları sunma yollarını belirleme, sonuçların tekrar incelenmesi gerekip gerekmediğine karar verme, bulunanlarla asıl fikrin bağlantısını kurma, bulunanları uygun bir dille ifade etme, verileri ortaya koyma, sonucu destekleyici verilerin yeterliliğine karar verme, bulunanların ilk beklentileri karşılayıp karşılamadığına karar verme gibi alt becerileri içerir (MEB, 2005).

2.3.2.7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi

Bilgi toplumuna geçişin kaçınılmaz bir zorunluluk halini aldığı günümüzde, özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için bu geçişi sağlamanın tek yolu bilgi sistemleri ve bilişim teknolojilerinin üretimden yönetime, eğitimden sağlığa kadar her alanda kullanılmasını sağlamaktır. Ülkemizde henüz, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeniliklerin ve bu teknolojilerin kullanımının yaratacağı etkilerin yeterince anlaşılmadığı, tanımlanmadığı görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin bir ülkeye çok önemli iktisadi ve sosyal yararlar sağlayabileceği göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir. Üzerinde önemle durulması gereken konu ise

bu yeni teknolojilerin, ekonominin etkinliğini artırmaya, yeni iş imkânlarının yaratılmasına, teknik ilerlemelerin ve fikirlerin daha kolaylıkla yayılmasına, farklı ülkeler ve bölgelerde yaşayan insanlar ve kurumlar arasında eş zamanlı iletişimin kurulmasına yardımcı olacaktır. Böylelikle bilimsel ilerlemeleri teşvik edecek ve insanların seçim alternatiflerini zenginleştirecektir (Özatalay, 2007: 104).

Program Tanıtım Kitabı (2005)'nda yapılan açıklamalara göre, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi; bilginin araştırılması, bulunması, işlenmesi, sunulması ve değerlendirilmesinde teknolojiyi kullanabilme becerilerini kapsar. Bilgi teknolojilerini yerinde kullanma konusunda doğru karar verme, bilgi teknolojilerini kullanırken plânlama yapma, bu teknolojilerin kullanılması için gerekli becerilere sahip olma, bu kaynaklardan bilgiye ulaşma, taranan bilgilerin işe yararlılığını sezme ve ayırma, ayrılan bilgileri analiz etme, işe yarayanları seçme, seçilen bilgileri değerlendirme, sonuca varma, sonucu uygun formda sunma ve yeni alanlarda kullanma alt becerilerini içerir.

2.3.2.8. Girişimcilik Becerisi

Girişimcilik; sosyal ilişkilerde, iletişimde, iş dünyasında ve benzeri alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve uygun zamanda ortaya koymak veya talep görebilecek bir ürünü veya hizmeti daha iyi üretebilmek ya da pazarlayabilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan becerilerdir. Girişimcilik; Empati kurma, insan ilişkilerinde uyumlu davranışları gösterebilme, plan yapma, planı uygulayabilme, risk alma; her hangi bir alanda ihtiyaç duyulabilecek bir ürünün gerekliliğini sezme, ürünü planlama, üretme, Pazar araştırması yapma, pazarlayabilme gibi alt becerileri içerir (Program Tanıtım Kitabı).

Girişimci çok yönlü, çok boyutlu düşündür. Girişimci zenginlik demektir. Bir başka deyişle; yaratıcı, üretken, kaynak oluşturan kişidir. Girişimcilik; yaşadığımız çevrenin yarattığı fırsatları sezme, o sezgilerden düşler üretme, düşleri projelere dönüştürme, projeleri yaşama taşıma ve zenginlik üreterek insan yaşamını kolaylaştırma becerisine sahip olmaktır (Özatalay,2007:106).

Başarılı bir girişimci gerek nitelikler, gerekse davranışlar ve gerekse de olaylara bakış açısından diğer insanlardan farklıdır. Bu niteliklerden bazıları risk alabilme, yaratıcılık, bağımsızlık, sorunları hızlı bir şekilde çözebilme, hayal gücü, liderlik ve çalışkanlık olarak sıralanabilir

2.3.2.9. Karar Verme Becerisi

Karar verme, elde olanlar ve sunulanlar arasından objektif ve alternatif yollar deneyerek zekice seçimler yapmaktır.

Günlük yaşam içerisinde sık sık belirsizlik durumlarıyla karşılaşmak mümkündür. Böyle durumlarda bireyin sağlıklı kararlar vermesi beklenir. Karar verme davranışının ortaya çıktığı durumlar, geleceğe yönelik tahminlerde bulunmayı, iki ya da daha fazla alternatif arasından en iyisini seçmeyi ya da kısıtlı bilgilere dayanarak akıl yürütmeyi beraberinde getirmektedir (Kan, 2007: 67).

Karar verme, dinamik ve karmaşık bir süreç olup değerlere, kişiler arası ilişkilerle, kültürel sınırlamalarla, sosyal ve psikolojik durumlardaki değişmelerle yakından ilişkilidir.

Can (1978), karar verme sürecini, problemin anlaşılması, bilgi toplama, bilginin çözümü-yorumu, seçeneklerin değerlendirilmesi, en iyi seçeneğin bulunması ve kararın uygulanması-değerlendirilmesi olarak sıralamıştır verilen kararın çabuk, etkili, mantıklı ve yarar sağlayacak nitelikte olması beklenir (Kan, 2007: 68). Bu sebeple karar verme sürecinin en zor aşaması kararın uygulanması ve değerlendirilme aşamasıdır. Çünkü kararın iyi veya kötü bütün sonuçlarının görüleceği aşama bu aşamadır (Deniz, 2004: 24).

Karar verme basamaklarını Yeşilyaprak (2003) şu şekilde sıralamıştır:

- Amaçların belirlenmesi
- Amaçlara ulaşmak için alternatif yolların belirlenmesi
- Alternatifleri değerlendirmek için yeterli ve doğru bilgiye ulaşılması
- Eldeki bilgiler ışığında en uygun alternatifin seçilmesi ve uygulamaya koyulması

- Yapılan seçimin ise yarayıp yaramadığının değerlendirilmesi
- Şayet amaca ulaşılmamışsa dördüncü basamağa geri dönülerek farklı bir alternatifin seçilmesi ve uygulamaya koyulması.

İnsanlar yaşamları boyunca çeşitli nedenlerle karar vermek durumundadır. Bu kararların sonucu bazen yaşamın gidişatını da önemli ölçüde etkileyen, geri dönüşü olmayan kararlardır. Bu nedenle karar verme, kişilerin sahip olması gereken çok önemli bir beceridir. Doğru kararları alabilmek için insanların bu konuda bir birikime, bir takım özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklerin başlıcaları şu şekilde sıralanabilir:

- Karar verecek kişinin karar vereceği konuyla ilgili amacını iyi belirlemesi
- Bireyin karar vereceği konu hakkında yeterli bilgiye sahip olması
- Karar verecek kişinin ruh ve beden sağlığının yerinde olması
- Karar verebilmek için yeterli zamana sahip olmak
- Sakin, aceleci olmayan uygun bir kişilik yapısına sahip olmak
- Karar vermek için ortaya konan seçenekleri iyi değerlendirmek

Karar verme süreci içinde yapıp yapmamakta dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde sınıflandırılabilir:

Yapılacaklar:

- Dürüst olunmalı
- Sorumluluk almaktan çekinilmemeli
- Yeni fikirler yaratmak için sahip olunulan zaman kullanılmalı.
- Karar verme ve hatalarda kararı verecek olan kişi öğrenme yeteneğine güvenmeli.

Yapılmaması Gerekenler:

- Karar alacak olan kişinin, kendisi için gerçekçi olmayan beklentiler belirlemesi.
- Çok gerekmediği sürece, ani kararlar verilmesi

- Kişinin kendisini kandırması: sadece daha çabuk ve rahat ulaşacağınız bir sonuç için daha az uygun bir seçim yapması.
- Gereksiz yere harekete geçilmesi, bazen hiç bir şey yapmamak ve beklemek en iyi çözümdür.

2.3.2.10. Metinler Arası Okuma Becerisi

İçinde bulunduğumuz çağda okuma, önceki anlamlarına yeni anlamlar da yükleyerek daha anlamlı ve önemli hale gelmiştir. Kişiler okuduklarında anlam kurabilmek için, anlamın nereden, nasıl geldiğini sorgulamak durumundadırlar. Geçen yıllarda okullarımızda uygulanan eğitim yaklaşımlarında anlam kurma daha çok metnin kendisiyle sınırlı kalmakta, metinler arası ilişki kurmaya olanak vermemektedir. Metin sözcüğü , "Bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıyı anlatmak için kullanılmaktadır." (Akyol, 2006: 203).

Ders kitaplarında yer alan okuma parçalarının pek çoğu bir metindir ve Türkçe dersinin amaçları çerçevesinde bu metinlerden anlamlar oluşturmak gerekmektedir. Metinlerden kurulacak anlamlar üç başlık altında incelenmektedir:

1. Metin İçi Anlam Kurma: Cevabı metnin içinde olan sorularla oluşturulan anlam kazandırma işlemidir. Öğrenci, bu yöntem aynen devam ettiğinde sonuçta ezbere dayanan bir öğrenmeye sahip olur.

2. Metin Dışı Anlam Kurma: Okuyucunun okuduğu metinden, analiz, sentez, değerlendirme gibi süreçleri kullanarak anlamca bağlı yeni bir metin oluşturmasıdır. İçten dışa ve dıştan içe olmak üzere iki yönde olabilir. Okuyucu, okuma sırasında ön yaşantıları ile bir ilişki kurma durumunda olduğunda içten dışa; Şayet metinde bilmediği bir kavram, kelimeyi sözlüğe bakma, dış kaynaklardan araştırma gibi etkinliklerle yorumlarsa dıştan içe anlam kurmuş olur. Metinler Arası Anlam Kurma: Bu süreçte okuyucu, üst düzey bilişsel süreçleri kullanarak, okuduğu metinden yeni metinler türetir; okuma sırasında, bilinçaltında metnin kahramanı, yazar ile bir iç konuşma yapar.

3. Bir kişinin, metinler arası anlam kurma özelliği, yaptığı çeşitli metinleri okuma ve yorumlama çalışmalarıyla geliştirilebilir. İlköğretimde öğrencilere

yaptırılan küme çalışmaları, uygulanan problem çözme yöntemleri de metinler arası okuma ve anlam kurmanın geliştirilmesinde yararlı etkinliklerdir.

Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımla birlikte uygulanmaya başlayan metinler arası okuma, okuma alanında hem metnin daha geniş bir çerçevede içinde ele alınmasını, hem de sorulara verilen cevapların kaynağının belirlenmesini sağlamıştır. Tüm bütün bunlardan yola çıkarak, metinler arası okuma için, metinlerdeki düşünceler ve fikirler arasında ilişkiler kurarak yeni manalar üretmektir denebilir (Özatalay, 2007: 113).

2.3.2.11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi

Belli bir coğrafyada üzerinde, çevresindeki insanlarla iletişim içinde, toplumun bir bireyi olarak yaşayan insanların zaman içinde oluşturdukları bir takım değerler vardır. Bu değerleri başlıca iki başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi, kişisel değerler, diğeri de sosyal değerlerdir (Özatalay, 2007: 114).

Bireyin sahip olduğu özellikler, bireyin kişiliğini oluştururlar. Bu özellikleri şu başlıklar altında toplamak mümkündür (Özsoy, 2004):

Bireyin sahip olduğu:

- Zekâ durumu,
- Özel yetenekleri,
- Davranış özellikleri,
- Sosyal olgunluk derecesi,
- Tavırları, ilgileri değerler sistemi,
- İhtiyaçları, gayeleri, umutları, isteklendirme seviyesi,
- Heyecan dengesi, duygusal olgunluğu,
- Kılık, kıyafet, temiz ve tertipliliği,
- Başkaları ile diyalog kurma yeteneği.

Bir insanın kişilik özellikleri salt doğumdan gelen genetik özelliklere ya da içinde yaşadığı ailenin özelliklerine bağlı değildir. Değerlerin oluşumunda aynı zamanda çocuğun gittiği okulun ve yaşadığı çevrenin, içinde yaşadığı çağın,

bulunduğu ortamın teknoloji kullanımının, üretim- tüketim kültürünün de etkisi vardır. Bütün bu etkenlerin sonucunda toplumdaki hiçbir bireyin diğerleriyle aynı ya da benzer davranışlar göstermesi beklenemez.

Türk Millî Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlar doğrultusunda kişisel ve sosyal değerlere sahip olma becerisi; öğrencilerin her birinin kendisinin önemli ve değerli olduğunu düşünmelerini; Kendilerinin bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarının ve gereksinimlerinin bilincinde olmalarını kapsar.

Öğrenenler, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantılarını düzenleyebilmelidir. Evrensel ve ulusal değerleri benimsemeli, uluslararası anlayışı, iş birliğini, dostluğu, barışı destekleyerek, bu değerleri kazanmak için çaba gösterebilmelidir.

Öğrenci, kişisel gelişim kapsamında, öğretiminde ve üstlendiği diğer görevlerde istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir. Bu bağlamda, kişisel gelişiminin, okul gelişimine katkı sağlayacağı göz ardı etmemelidir. Öğrenciler kendi haklarını gözetirken, başkalarının haklarına da saygılı olmaya dikkat edebilmelidir.

2.3.3. Öğrenme Alanları

Öğrenme alanları, sınıf seviyelerine göre ardışık olarak eğitim basamaklarında yer alan ilgili kazanımların bir bütün oluşturduğu öğrenmeyi organize eden bir yapıdır.

İlköğretim (1-5) Türkçe öğretim programında temel dil becerileri öğrenme alanları olarak yer almıştır. Dil öğretim programında geliştirilmesi hedeflenen temel dil becerileridir ve bunlar da tüm dillerde doğal dil becerileri olarak bilinen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir(Demirel ve Şahinel, 2006:15). Buradaki doğal sıralama becerilerin aşamalı kazanılması sırasını göstermektedir. Çocuk önceleri konuşulanları dinler, daha sonra dinlediklerini, duyduklarını sözle ifade

etmeye, konuşmaya başlar. Dinlediklerini ve konuştuklarını yazılı olarak gördüğü metin içinde okumaya başlar ve en son olarak da duygularını ve düşüncelerini yazı ile ifade etmeye çalışır.

Temel dil becerilerinin sınıflanması bu doğal sıralamadan bazen farklılık göstermektedir. Son yıllarda Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü, bu sıralamada konuşma dil becerilerini ikiye ayırarak dil becerilerini beşe çıkarmıştır(Demirel ve Şahinel, 2006:15). Buna göre dinleme, karşılıklı konuşma, anlatma, okuma ve yazma becerileri dil becerileri olarak sunulmuştur.

Dil Boyutu	Dil Becerileri
Anlama	Dinlediğini anlama Okuduğunu anlama
Konuşma	Karşılıklı konuşma Sözlü Anlatım
Yazma	Yazma

Türkçe öğretim programı 5 öğrenme alanı üzerine oluşturulmuştur. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudur. Bu öğrenme alanları dil öğrenme alanları birbiri ile doğrudan etkileşim içindedir. Bu etkileşimin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktadır.

Akyol (2005:93)'un belirttiğine göre dil becerileri ve öğretimin geleneksel olarak dört temele - dinleme, konuşma, okuma ve yazma- dayandığı bilinmektedir

Dil öğrenme alanları, bu sıralamaya göre programın tamamında yer almakta ve dört temel dil becerisine görsel okuma ve görsel sunuyu ekleyerek dil becerisi sayısını beşe çıkarmaktadır. Avrupa Konseyi de konuşma becerisini ikiye ayırarak karşılıklı konuşma ve anlatma olarak ikiye bölmüş ve bu şekilde beş beceri alanı belirlemiştir(Demirel ve Şahine,2006:16).

2.3.3.1. Dinleme

Toplumun birbirleriyle ilişkilerinin sağlıklı olması, insanların birbirlerini dinlemesine bağlıdır. Bu program da ilk defa dinleme bağımsız bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmıştır.

Dinleme iletişimin ve öğretimin en temel yoludur. İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, “kaynak” tarafından iletilenlerin “alıcı” tarafından paylaşılması gerekir (Sever, 2004:10). Ayrıca dinleme, dinleyicinin önce söylenenlerle sonra söylenenler arasında bağlantı kurması ve aynı zamanda ilişkilendirmesi anlamına gelmektedir.

Dinleme işitmeden farklıdır. İşitme istek dışı da olabilir ancak dinleme amaçlı bir davranıştır. İşitme dinleme sürecinin bir ögesidir. Dinleme alınan uyarılardan anlam kurmayı gerektirir. Dinleme süreci algılama, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma şeklinde birbirini tamamlayan üç aşamadan oluşur (Kılıç, 2008: 41).

İşitme dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırmayı da içine almaktadır. İkinci aşamada dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan bilgiler veya gerekli olan bilgiler seçilmektedir. Bilgiler ve düşünceler; anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Üçüncü aşaması anlamlandırmada; önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilerek, birleştirilip sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 17).

Bilgiyi anlamlandırmaya dinleyerek ulaşabiliriz. Yazılı ifadeler okunarak, sözle anlatılanlar ise dinleyerek öğrenilebilir. Başarılı bir dinleme için; konuşmacının hızı, konuşmacının aksanı da önemlidir.

Sürekli bir etkileşim içerisinde bulunarak, bilgilenme ve konuşma süreçlerinde kullanılan ve yaşam boyu sürdürülebilen dinleme, öğrenmede büyük öneme sahiptir. Çünkü insanlar, birbirleriyle olan iletişimlerinin %42’sini dinleme yoluyla oluşturmaktadırlar (Kılıç, 2008: 42).

Dinlemeyi etkileyen unsurlara; göz kontağı, yüz ifadeleri, oturma şekli, konuşma kaynağına olan uzaklıkta sayılabilir. Etkili bir dinlemenin olabilmesi için de birey dinleme sonunda mutlaka kendini değerlendirmelidir.

Türkçe derslerinde dinleme eğitimine basit kurallardan başlanmalıdır. İlköğretimin ilk basamaklarındaki çocuklara önce izleme ve dinlemenin ön koşulu olan uygun oturma şekli öğretilmelidir. Daha sonraki sınıflarda öğrencilere, bu becerilerini geliştirecek ve diğer dilsel becerileri kullanma gücü kazandırarak gelişmeleri sağlanmalıdır. Bu beceri ve alışkanlıklarla ilköğretimi bitiren öğrenci, bir konuşmayı dikkatle ve konuşulanı doğru anlayacak biçimde, görgü kurallarına uyarak dinleyebilmelidir.

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı bazı öğrenciler normal dinleme becerisine sahipken bazıları bu becerileri çeşitli nedenlerden dolayı fazla geliştirmemiş olabilirler. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerileri erken yaşlarda geliştirilmelidir. Dinleme becerisini geliştirmek amacıyla yapılacak tüm etkinlikler öğrenci merkezli olmalı, öğretmen gerekli rehberliği yapmalıdır (Güneş ve Akyol, 2005: 18).

2.3.3.2. Konuşma

Dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerilerinden birisi konuşmadır. Konuşma, duygu ve düşüncelerin ses yoluyla aktarılması anlamına gelmektedir. Konuşma insanlar arası ilişkileri düzenleyen, kişilik oluşumunda ve toplumsal alanlarda önemli bir yeri olan, duygu ve düşünce alışverişini sağlayan bir beceri alanıdır.

Çocuklar yaşadıkları aile ve toplum içerisinde duydukları ifadeleri kullanarak belli kurallara uymadan konuşurlar. Kendilerine özgü bir konuşma alışkanlığı edinerek okula başlarlar. Ailelerinden gördükleri gelenek ve göreneklerden yola çıkarak yerel ağız özellikleri taşıyan konuşma şekilleri ortaya çıkabilir. Yerel ağzın düzeltilmesi ve konuşmanın sahip olduğu kurallar öğrencilere okul ortamında verilmelidir.

Yeni program; yaşamda gerekli olan konuşmaları yapmalarına, duygu, düşünce ve bilgilerini kullanarak sunumlarını kendilerine güvenle yapıp, değerlendirmelerle dönütler alabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bunun için önce zihinsel hazırlık yaptırılıp, konuşmanın amacı belirtilip, yöntem seçtirilip kendilerini sözlü olarak ifade etmeleri sağlanır.

Konuşmada kazandırılması istenen bazı unsurlar vardır. Bunlardan birisi dilin doğru kullanımınıdır. Dilin doğru kullanımı demek kelimelerin yerinde kullanılması, seslerin doğru telaffuz edilmesi, dilbilgisi ve imla kurallarına uyulmasıdır. Diğer unsur akıcılıktır. Akıcılık; konuşma sırasında kesinti yapmadan duygu, düşünce ve dileklerini etkili bir biçimde anlatması anlamına gelmektedir. Üçüncü bir unsur ise seslerin bireysel olarak doğru üretilmesi, kelimelerdeki vurguların yerli yerinde yapılması anlamına gelen telaffuzdur.

Doğru ve akıcı bir konuşma için önce etkili bir dinleme, tonlama ve vurgulara önem verilerek konuşma öğretiminin yapılması istenir. Konuşma becerisi bireyin yaşamındaki her alanında kurduğu ilişkilerde önemli yere sahiptir. Hem birey hem de içinde yaşanılan toplumun gelişmesi için doğru konuşmayı öğrenmek önemli ve gereklidir. Bu yüzden öğrencilerin iyi birer konuşmacı olarak yetişmelerine ihtiyaç vardır. Çünkü insan için konuşarak kendini ifade etmesi önemlidir.

2.3.3.3. Okuma

Okuma sayesinde teknoloji takip edilip, uygulanması sağlanır. Okuma anında yazılar, zihinsel kavramlara çevrilip, anlamlandırılmakta ve önceki bilgilerle yorumlar birleştirilerek yeni bilgiler olarak yapılandırılmaktadır.

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, çizgiler, harfler ve sembollerin algılanması ile başlar. Algılamanın ardından dikkat yoğunlaştırılarak, kelime ve cümleler anlaşılma ilgisine duyulan ve gerekli bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler zihinsel işlemlerden geçirilip, ön bilgilerle de anlamlandırılır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil

bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlaması ile oluşur. Okuma yoluyla, yazarla okuyucu arasında bir bağ kurularak mesaj anlaşılmaya ulaşılır.

Okuma becerisi sınıf gelişimi ile artması beklenir. Diğer derslerde başarılı olabilmeleri için okumalarının gelişmesi gerekir. Yaşadığımız yer içinde iletişimimizi sürdürmek için, hayata bağlanmak için okumamız ve anlamamız gerekmektedir.

Programda okuma becerisini geliştirmek amacıyla, okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bunun için de hazırlık, amaç belirleme, amaca uygun yöntem seçme ve dikkat yoğunlaştırma ile ilgili kazanımların kazandırılması arzu edilmektedir. Ardından okuduklarını anlamlandırmaya ağırlık verilir. Bunların dışında metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirmek için kazanımlara da yer verilmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.3.4. Yazma

Yazmak, duyguların, düşüncelerin, yaşanılanların yazı yoluyla aktarılması anlamına gelmektedir. Bireyin duyduklarını, düşündüklerini beyninde yapılandırarak yazıya dökmesi yazma eyleminde zihnin ve düşüncenin önemini göstermektedir.

Türkçe öğretiminin önemli bir basamağı olan yazma eylemi de bir beceri gerektirmektedir. Bu beceriler ise okullarda uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler (Güneş ve Akyol, 2005: 22).

Yeni program diğer öğrenme alanları gibi yazmada da zihinsel becerileri geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bir yazım için önce zihinsel hazırlık (amaç

belirleme, konu, yöntem, dikkat yoğunlaştırma) daha sonra ön bilgileri kullanıp, görsellerden yararlanarak farklı düşünceler oluşturmak için sebep-sonuç ilişkilerini kullanarak, sınıflama, değerlendirme ve özetleme becerilerini kazandırmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005)

Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine ve kullanmalarına bağlıdır.

Başarılı bir yazım, iyi bir planlama ile olmaktadır. Çocukların ilgisi uyandırılarak niçin yazmaları gerektiği hissettirilir. Kelime dağarcıkları okuma istekleri doğrultusunda zenginlik gösterir. Noktalama işaretlerinin cümleye kattığı anlamlarda okuma ile kazanılıp, uygulamayla pekiştirilir.

2.3.3.5. Görsel Okuma Ve Görsel Sunu

Görsel okuma ve görsel sunu Türkçe Programında ilk kez ele alınmıştır. Görsel okuma: çizimler, resimler, grafikler, fotoğraflar gibi araçları kullanarak gördükleriyle anlam oluşturma sürecidir. Görsel sunu ise bu araçları kullanarak anlatma sürecidir. Günümüzde öğrenciler pek çok görsel unsurlarla karşılaşmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin estetik duygularının gelişimine, farklı düşünce biçimlerini öğrenmelerine katkı sağlayacaktır.

Köksal, Timur ve Akçam (2006) görsel okuma becerilerini inceleyen araştırmalarında, görsel okumanın farklı türlerinin öğrenciye sunulmasının ve görsel okumaya daha fazla zaman ayrılmasının önemine değinmişlerdir (Elvan, 2007: 12).

Günümüz dünyasında öğrencilerin bilgileri ile görselleri birleştirerek bütünleştirmesi beklenmektedir. İçinde yaşadığımız dönemde yalnızca konuşma ve yazma dilinin değil, aynı zamanda televizyon ve filmlerin, reklâmların ve fotoğrafların, eleştirel ve yaratıcı anlamda okuyucusu ve anlamlandırıcısı olmayı gerektirmektedir (Akyol, 2006: 105).

Görsel okuma ve sunu, çocukların somut bilgileri zihinde canlandırıp, çabuk kavramalarına neden olduğu gibi kaynaştırma eğitiminde konuşma problemi olan

çocuklarda da başarıyı artırmaktadır. Çocukların görselleri anlama becerileri geliştikçe farklı hikâye kitaplarındaki görseller arasında karşılaştırmaları yapma becerileri de artar.

Okurken görsel şekil oluşturamayan bireyler anlamada güçlük çekerler. Ön bilgisi olmayan bireyler ile kelime hazinesi zayıf olan bireyler zihinsel şekil oluşturamazlar. Bu da kavrama ve algılama düzeylerinin düşük olmasına neden olur.

Görsel okuma ve görsel sunu yeni ilköğretim programıyla ortaya atılmış kavramlardır. Bu yüzden öğretmenler bu konuda da öğrencilerini yetiştirmekle yükümlüdürler. Görseller yoluyla anlama ve anlatım daha etkili olmakta ve problemler daha farklı şekillerde ifade edilmektedir. Bu da öğrencinin daha üst seviyelerde düşünmesine katkı sağlayarak, bireyin zihinsel süreçlerini üst seviyede kullanmalarına destek olmaktadır.

2.3.4. Kazanımlar

Kazanımlar, bir öğretim yılı sonunda öğrencilerin edinmeleri beklenen bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Kazanım; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.

Programda, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve öğrenme alanlarının özelliklerine göre, sınıflara göre kazanımlar derecelendirilmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.5. Öğrenme-Öğretme Süreci

Programda öğrenme-öğretme süreci beş aşamadan oluşmuştur. Bunlar da hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve değerlendirme aşamalarıdır. Her aşamada öğrenciler, etkinliklerle aktif duruma getirilmelidir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu,2005).

Her öğrenme alanı; hazırlık (ön hazırlık, zihinsel hazırlık), anlama (dinleme, okuma ve görsel okuma, metni inceleme ve söz varlığını geliştirme), metin aracılığı

ile öğrenme (günlük hayatla ilişkilendirme, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme ve araştırma), kendini ifade etme (zihinsel hazırlık, kuralları uygulama, konuşma, yazma ve görsel sunu, söz varlığını kullanma) ve ölçme ve değerlendirmeden oluşmaktadır.

2.3.6. İlk Okuma-Yazma Öğretimi

İlk okuma-yazma öğretimi hayatımıza yön veren bir eğitim dönemidir. Bu dönem ne kadar başarılı geçerse, öğrenim hayatımız da o derece başarılı olur. Öğretimin başarılı bir şekilde geçmesi öğretmene ve öğrencinin gelişim düzeyine bağlıdır. İlk okuma-yazmada öğretmenlerin hedefi hemen okuma yazmayı öğretmek değil, öğrenci psikolojisine uygun olarak olumlu beceriler kazandırmak olmalıdır. İlk okuma-yazma yöntemi bu programla Ses Temelli Cümle Yöntemini uygun görmüştür. Harfler arasındaki ilişkiler algılanıp, zihinsel etkinliklerle sembollere dönüştürülüp anlam kazandırılmaktadır.

Yazma okul çocuğunda zor gelişen bir etkinliktir. Vygotsky bu durumu şöyle açıklamaktadır: ‘Yazılı konuşma, sözlü konuşmadan hem yapısı hem işleyişi bakımından farklı olan bir dilsel işlevdir.’ Yazılı konuşma düşüncede ve sembollerle yürütülen bir konuşmadır. Sembollerdeki yetersizlikler, yazma hatalarına yol açmaktadır. Bu da yazılı dilin soyut niteliği olduğunu göstermektedir. Yazı yazma eylemi, içinden konuşmanın çevirisinin yapılması demektir (Elvan, 2007: 15–16).

2.3.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

- Bu yöntem diğer öğrenme alanları ile birlikte yürütülmektedir.
- Bu yöntemin sesle başlayıp, anlamlı heceler ve kelimelerle cümlelere ulaşım, bilgilerin kolaylıkla yapılandırılması sağlanmaktadır.
- Türkçenin ses yapısına uygun bir yöntemdir.
- Duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varıp, dil gelişimine katkı sağlar.
- Tüm sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
- Öğrenciler, yazının harflerin birleştirilmesiyle, konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

- Sözlü dilden yazılı dile geçişi kolaylaştırmaktadır.

2.3.6.2. Bitişik Eğik Yazının Özellikleri

- Çocuk gelişmelerine uygundur.
- Çocuklar anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.
- Soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
- Yazarken geri dönüşüme izin vermeyişinden akıcılık kazanır.
- Harflerin doğru yazımını desteklemektedir.
- Yazıdaki süreklilik okuma becerisine de yansımaktadır.
- Öğrencilere estetik bakış açısı kazandırmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.7. Etkinlikler

Oyun, çocuğun yaşamında büyük bir yere sahiptir. Çocuklar oyun sayesinde yaparak, yaşayarak öğrenir. Bu da yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturur. Çocuğa verilecek bilgilerin oyun içinde verilerek öğrenmenin kalıcılığı istenmektedir. Bu biçimde etkili öğrenme gerçekleşmiş olmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde teknolojileri kullanıp, gerçek hayattaki problemlere uygun olaylara uygun etkinliklerle çocuklar hayata hazırlanmaktadırlar. Etkinlikler uygulanırken çocuğun ilgi alanına, verilecek kazanıma ve ihtiyaca cevap vermesi beklenir. Bu da sosyal becerilerin gelişmesini, iletişimin artmasını sağlar.

2.3.8. Temalar

Bir eğitim ve öğretim yılında ele alınacak tema sayısı sekiz olarak tespit edilmiştir. Bunların dördü zorunlu, dördü de seçmeli temalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Seçilen temalar Milli Eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olmalıdır. Her tema farklı türlerden dört metin içerir. Temaların içerikleri de sınıf düzeylerine göre değişiklik göstermektedir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.9. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçmeyi, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayı ve sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlayabiliriz. Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrencilerin hangi kazanımları öğrendikleri ortaya çıkmaktadır. Bu sayede öğretmen ve öğrenciler kendilerini değerlendirmiş olurlar. Sonuçlara göre derslerin işleyişi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenir. Kısacası ölçme ve değerlendirme öğrenme alanlarının ayrılmaz parçalarını oluştururlar.

Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmek için çeşitli değerlendirme türleri geliştirilmiştir. Bunlar:

1. Süreç değerlendirme; öğrencinin başarı düzeyine nasıl ulaştığını, bu süreçte kullanılan yöntemlerden hangilerinin işe yaradığı yada yaramadığını ortaya koyan değerlendirmelerdir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005). Süreç değerlendirmesi de kendi arasında türlere ayrılır. Anekdotlar, sergileme, görüşme, gözlemler, sözlü sunum, gösteri, kendini değerlendirme ve çalışma dosyaları olarak karşımıza çıkar.

2. Sonuç değerlendirme; dönem ve ünite sonunda öğrencinin ulaştığı noktaları gösteren değerlendirmelerdir.

2.3.10. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem Teknikler

Türkçenin eğitim ve öğretiminde temel gaye, birtakım bilgileri vermekten ziyade bazı yetenekleri geliştirmektir. Dil becerileri dediğimiz, okuma, konuşma ve yazma alışkanlığı bol okuma, alıştırma ve uygulamayla kazanılabilir. Bu sebeple Türkçe öğretiminde öğrenci merkeze alınmalıdır. “Türkçe öğretiminde yöntem, genel olarak amaca giden yol, usul olarak tanımlanır. Teknik ise bir bilim dalında kullanılan metotların hepsine verilen addır (Ünalın, 2001: 68).

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin amacı öğrencide dil kavramını ve becerilerini geliştirmektir. Dilin (Karakuş, 2002: 293);

a. Araç (vasıta) işlevi

b. Etkileşim işlevi

- c. Düzenleme işlevi
- d. Kişisel duyma (ferdilik) işlevi
- e. Anlayıp çözme işlevi
- g. Bilgi alış-verisi için anlatım işlevleri vardır.

Türkçe öğretiminde amaç dil kavramını geliştirmek olduğu için “ Türkçe çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan, bu dersle ilgili çalışmalarda birden çok birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğaldır hem de zorunludur. Ancak yöntem ve teknikler seçilirken, kullanılırken öğrencinin soyut tasarım ve kavramlardan çok, duyu organlarıyla öğrendiğini unutmamak gerekir.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 16).

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ‘nasıl?’ sorusunun cevabını teşkil eder. “Öğretmen nasıl öğretmeli, öğrenci nasıl çalışmalı soruları eğitimde ekonomiklik ve verimlilik için aranan yolun bulunmasına yöneliktir.” (Karakuş, 2002: 16).

Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntem ve teknikler şunlardır: Çözümleme ve bireşim, tümevarım ve tümdengelim, anlatma, soru-cevap, gösteri, küme çalışması, oyunlaştırma, gözlem ve incelemedir. Çözümleme-bireşim ve tümevarım-tümdengelim gibi yöntemlerin “ usavurma, yargılama, anlama gücüyle yakından ilişkisi vardır.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 16)

2.3.10.1. Çözümleme ve Bireşim

Türkçe öğretiminde kullanılan çözümleme “ bir bütünü oluşturan parçaları amaçlı olarak birbirinden ayırma isidir. İlköğretim çocuğu, olay, eşya ve kavramları bir bütün olarak algılar; sonra bu bütünü parçalara, bölümlere ayırır, algıladığını da anlamaya çalışır. Çözümleme zihinsel olarak yapılabildiği gibi fiziksel olarak da yapılabilir. Bireşim ise; birbiriyle ilişkisi bulunan öğelerin genel bir sonuca, düşünce ya da bütüne varmak için birleştirilmesi işlemidir.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 17)

Türkçe öğretiminde kullanılan bu yöntemle, “ ilk okuma- yazma yönteminde önce harflerin öğretimiyle başlanmakta daha sonra harflerin birleştirilmesiyle hece, hecelerin birleştirilmesiyle kelime, kelimelerin birleştirilmesiyle de cümleler oluşur.

Bu nedenle bu yöntemle çözümlene-sentez (bişim) yöntemi de denilmektedir(Demirel, 1999: 16).

Çözümlene yöntemi, öğrencileri araştırmaya ve incelemeye yöneltir. Bişim yöntemi, öğrenciye araştırma, açıklama, yorum yapma güçlerini artırma da ve kompozisyon türündeki çalışmalarda yardımcı olur.

Bir okuma parçasında, hikâye veya romanda, olay, olay zincirini bulmak; zaman ve mekân gibi unsurları bulup sırasıyla belirtmek çözümlenmedir. Aynı zamanda bir cümleyi öğelerine (özne, tümleç, yüklem) ayırmak, kelime gruplarını veya tamlamaları bulmak yine çözümlene yöntemiyle mümkündür(Kılbaş, 2006:17).

2.3.10.2. Tümevarım - Tümdengelim

Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan metotlardan biri de tümevarım ve tümdengelim metodudur. “ Klasik veya en eski anlayış olan tümevarım ve tümdengelim metodu daha çok eğitimin kolaydan zora, parçadan bütüne veya basitten komplekse gidiş düşüncesinin bir sonucudur. Bütünün, ayrı ayrı ve bağımsız olan parçalardan doğduğu düşüncesine dayanır. Kompleks yapıyı anlamının zor olduğu düşüncesinden yola çıktığı için basit parçaların birleştirilmesi ile bütünlüğe ulaşılmasını önerir.” (Cemiloğlu, 2001: 94).

Türkçe öğretiminde tümevarım yöntemi ise; “gözleme, deneye ve araştırmaya dayandığı için çocuklarda ezbercilik yerine bilimsel düşünme alışkanlığının gelişmesine katkıda bulunur. Bu yöntem, henüz düşünce bakımından gelişmemiş ilköğretim öğrencilerine somut durum ya da örneklerden hareketle bazı genellemelerde bulunmalarını sağlar.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 18).

Başka bir görüşe göre de “ tümevarım metodu, gözleme, denemeye ve araştırmaya dayandığı için çocukların matematiksel yönde gelişmesinde ve ezbercilikten kurtulmasında yardımcı olur.” (Karakuş, 2002: 297).

Yaygın olarak kullanılan tümdengelim metodu, “ daha çok Gestalt ekolünden güç alır ve bu anlayış bir bakıma da tümevarım felsefesinin eleştirisi üzerine kurulmuş görünmektedir. Gerçekleştirilmiş olan birçok deneyle de desteklenen bu anlayışa göre parçaların ancak bir bütün içerisinde anlamları ve değerleri vardır.” (Cemiloğlu, 2001: 94).

Tümdengelım metodu, Türkçe öğretiminde hikâye ve roman gibi olay yazılarında ana fikir yorumlanmasında, şahıs kadrosu, zaman ve mekân gibi unsurların bulunup sırayla belirtilmesine yardımcı olur; fikir yazılarında ise paragraflardaki düşüncelerin bulunup tespit edilmesi çalışmalarında uygulanır. Cümle ve cümle tahlillerinde de tümdengelım metodu uygulanır.

2.3.10.3. Soru-Cevap Yöntemi

Türkçe öğretimindeki en işlevsel öğretim yöntemidir. “ Soru-cevap yöntemi, önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından yanıtlanması, açıklanması ve tartışılması temeline dayalı bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem tartışma yöntemi de denir.

Bu yöntem, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırır, toplu dinleme alışkanlığını kazandırır. Toplum kurallarına uygun dinleme, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirir. Öğrencilerin bir konuya ilgilerini çekmek, onları bir konu üzerinde düşündürmek ve bir yazının ana fikrini bulmaya yardımcı olmak için bu yöntem kullanılabilir. iyi plânlanmış sorular öğrencinin yaratıcılık özelliğini geliştirir.” (Ünalın, 2001: 69).

Demirel (1999) Türkçe öğretiminde soru-cevap metodu kullanılırken dikkat edilecek kuralları şu şekilde sıralamıştır:

- a. Bütün sınıfı ilgilendiren sorular, tüm sınıfa sorulmalı ve aynı anda herkes cevabı bulmak için düşündürülmeli daha sonra da soruyu cevaplandırıcak kişi belirlenmelidir. Bu belirlemede cevap vermeye gönüllü öğrencilere öncelik verilmeli, kolay sorular gruba göre öğrenmesi yavaş olan öğrenciler verilmelidir. Yanlış cevap veren öğrenciler azarlanmamalı ve sınıf içinde küçük düşürücü davranışlardan kaçınılmalıdır. Diğer bir husus da soruların sınıftaki öğrencilere adaletli bir şekilde yöneltilmesini sağlamaktır.
- b. Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir. Yanlış cevaplar doğrusu tekrar edilerek düzeltilmelidir. Doğru cevapların verilmesi için ipucu kullanılmalı ya da yan sorular sorulmalıdır.
- c. Sınıfa değil de öğrencilere tek tek sorular yöneltiliyorsa, oturma sırası, numara sırası gibi belli bir sıraya göre değil de seçkisiz (random) yolla

sorulmasında yarar vardır. Böylece tüm sınıfın dikkatli ve ilgili olması sağlanmış olur. Soruları öğretmen soracağı gibi öğrencilerin öğretmene ya da öğrencilerin birbirine soru sormalarına olanak sağlanmalıdır.”

2.3.10.4. Dramatizasyon Yöntemi

Kişinin kendi kimliğinden çıkarak başka bir kimliği canlandırmaya yönelik rol üstlenmesi ve onu oynamaya çalışmasıdır. “ Bir olay, fikir veya durumun grup önünde canlandırılması esasına dayanır. Muhatap kitle, böylece olayın nasıl oluştuğunu, nasıl geliştiğini izler ve konunun ayrıntılarına iner. Öğretmen, öğrencilerin önünde bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek için de bu yönteme başvurabilir. Özellikle tahkiyeli metinlerin islenmesi esnasında yapılacak oyunlaştırma işi fayda sağlar. Öğrenciler olaydaki kahramanların kimliğine bürünür; onların nasıl düşündüğünü, ne hissettiğini, nasıl davranacağını yasayarak anlar. Bu metodun uygulanmasıyla öğrenciler başkaları gibi hisseder, başkaları gibi düşünür ve başkaları gibi davranırlar.” (Karakuş, 2002: 297).

Drama yöntemi göz önünde somut canlandırma özelliğinden dolayı konunun daha iyi anlaşılmasını sağlar. Rol yapma sanatın başarısı oranında, sanatın etkileme gücünden de faydalanabilir.

Drama tekniğinin faydalarını şöyle sıralayabiliriz. “Bunlar (Demirel, 1999: 95);

- Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.
- Kişinin kendine olan güvenini artırır.
- Anlama yeteneğini ve üretkenliği geliştirir.
- Akıcı konuşmayı geliştirir.
- Dile hâkimiyeti ve ifade etme yeteneğini geliştirir.
- Bilgilerin etkin kullanılmasını sağlar.

2.4.10.5. Keşfettirme Yöntemi

Keşfettirme yöntemi, sezdirme yöntemi olarak da bilinir. “ Daha önceki bilgilerin kullanılması yoluyla yeni bilgileri bulup öğrenme ve dağıntık malzemeleri sistemleştirme esasına dayanan çalışma biçimidir. Hazır bilginin ve malzemenin kullanılması, eğitimin önemli bir anlayışlarından olan bilinenden bilinmeyene ilkesine de uygun düşer. Daha önce öğrenilmiş bilgiler öğrenciye güven ve rahatlık

verir. Soru-cevap yönteminin etkin bir biçimde kullanılmasına hatta bu yönteme fırsat tanınması bakımından kullanılışlı bir yöntemdir (Cemiloğlu, 2001: 101).

Bu yöntemle doğrudan doğruya yeni bilgilere ulaşmak, bilinenleri yeni amaç için kullanmak gayesiyle yapılan bir çalışmadır. Daha önce kazanılmış bilgileri kullanarak yeni bilgiler kazanmak öğrenciye başarı zevki ve mutluluk sağlar.

2.3.10.6. Anlatma Yöntemi

Ders konularının öğretmen tarafından anlatılması esasına dayanan bir metottur. Bu yönteme taktır, düz anlatım da denir. Bu yöntemde öğretmen daha aktiftir, Öğrenciyi motive etmek öğretmenin yeteneğine bağlıdır.

Anlatma yöntemi, klasik öğretim tekniklerinden biridir. “ Bu metot öğrenciyi pasifize ettiğinden dolayı çağdaş eğitim anlayışına uygun düşmemektedir. Hâlbuki çağdaş eğitim anlayışında öğrenci merkez alınır. Çağdaş eğitim anlayışında bu metoda fazla itibar edilmemesine rağmen öğretmen yine de bu yönteme başvurur.

Bu metot, gerekli temel bilgilerin verilmesi, bilginin kalabalık gruplara ulaştırılması, zamanın iyi kullanılması kolay ve ekonomik olması bakımından eğitim ve öğretim için faydalıdır. Öğrencinin kavramakta güçlük çektikleri veya anlayamadıkları konularda öğretmen bu yönteme başvurur.” (Karakuş, 2002: 297).

Çağdaş eğitim anlayışına uygun düşmediğinden ve öğretmen aktif olduğundan çok eleştiri alan bir yöntemdir. “ Bu eleştirilerin en yaygını öğrencinin merkez alınmamasıdır. Derse katılma imkânı bulamayan, pasif durumda kalan öğrencinin ilgisini canlı tutmak zaman zaman problem olmaktadır. Öğrenciyle sıcak bir iletişim kurmak, öğrencinin unutulmasını önlemek güçleştiği için bilgi akışının denetlenmesi de zorlaşmaktadır. Yöntemin eleştiri alan diğer bir yönü ise sürekli konuşmak durumunda olanın öğretmen olması ve öğretmenini konuşma bozukluklarıyla öğrencileri olumsuz yönde etkilemesidir.” (Cemiloğlu, 2001: 101).

2.3.11. Türkçe Öğretim Programındaki Yenilikler

Eğitim programı hazırlamak veya geliştirmek asla tek bir kişinin, kurumun, görüşün vb. tekelinde olamaz. Program geliştirme ekiple çalışmayı gerektiren bir süreç işidir. Ekip ve sürece gerekli önem verilmez ise çalışma başarısız olur. Bizim ülkemizde dahil olmak üzere, hiçbir ülkede masa başında mükemmel bir program

hazırlanamaz. Bundan dolayı hazırlanan programların etkililiğini görmek belirli bir zaman dilimini gerektirir. Bu zaman dilimi içerisinde programlar bütün ilgili kişi ve kurumlarca takip edilmeli ve yetersizlikler uygulama ortamında giderilerek program daha sağlıklı bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Türkçe Öğretim Programı yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan, öğrenciyi ve öğretmeni aktif olmaya teşvik eden bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Bu cümledeki araç kelimesinden programın her şey olmadığı, öğrenmeyi öğrenci giriş davranışları, zihinsel kapasite, öğrenme ortamları, öğretmen davranışları ve öğretim becerileri gibi unsurların da etkilediği hemen anlaşılabilir. 2004–2005 öğretim yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı (1–5. sınıflar), temel düzeyde bazı yeniliklere imza atmıştır. Bu yenilikleri (MEB,2004);

1. Metinlerin öğretiminde tematik yaklaşımın benimsenmesi,
2. Bitişik eğik yazının ikinci sınıfın ikinci döneminden birinci sınıfa alınması ve okuma yazmanın öğretimine bitişik eğik yazıyla başlanması,
3. Bitişik eğik yazının öğretimi gereği okuma yazma öğretiminde parçadan bütüne hareket edilmesi,
4. Cümle çözümü yönteminin bırakılarak, “Ses Temelli Cümle Yönteminin” tercih edilmesi,
5. Davranışçı yaklaşımın ürünü olan hedef ve hedef davranış ifadelerinin terk edilerek “kazanım” ifadesinin kullanılması,
6. Metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma kavramlarının yer alması,
7. Metinlerin sınıflandırılması,
8. Hikâye haritası yönteminin, hikâye edici metinlerin çözümlenmesinde temel unsurlardan birisi olarak yer alması,
9. “Görsel okuma ve sununun” ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınıp programa eklenmesi,
10. Programın gereği olarak ders kitaplarının sayı ve türünün değiştirilmesi,
11. Disiplinler arası ilişkilendirmelerin vurgulanması ve ara disiplinlerin eklenmesi,
12. Türkçe öğretiminde temel becerilere yer verilmesi,
13. Programın etkinlik ağırlıklı olması,

14. Yapılandırıcı anlayışa dayanması,
15. Sürece dayalı değerlendirmeye ağırlık verilmesi,
16. Dilbilgisi konularının 1–5. sınıflar düzeyinde hafifletilmesi ve öğretim sürecinde bağlamdan sezdirme yoluyla verilmeye çalışılması,
17. Okuma sürecinde “anlama” yerine “anlam kurma” kavramının öne çıkarılması,
18. “Öğretmen Kılavuz Kitapları” sayesinde “günlük plan” yapma çalışmalarına gerek kalmayışı,
19. Detaylı ve aşamalı bir “öğrenme-öğretme” sürecine yer verilmesi,
20. Metin okunmadan önce kelime çalışmalarına yer verilmesi,
21. Farklı düzeylerde zihinsel etkinlik yaptırmaya yönelik soru hazırlanmasının vurgulanması, olarak sıralayabiliriz.

Türkçe Öğretim Programının dayandırıldığı yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze alan, öğrenme sürecinde aktif kılan; öğretmeni de yol gösterici ve yardımcı olarak gören bir anlayıştır. Yapılandırmacılık öğrenen ile öğretene arasındaki ilişkiyi usta çırak ilişkisi olarak ele alır. Bu ilişki bir konuyla ilgili beceriler kazanılınca bitmez. Yeni bir konu ve yeni beceriler gündeme gelir. Bundan dolayı öğrenme sürecinde bir dinamiklik söz konusudur. “Öğrenmesini bilmeyen öğrenci yoktur, öğretemeyen öğretmen vardır” anlayışı yerine “öğretmenleşen öğrenciler yetiştirme” anlayışı yeni programla birlikte önem kazanmıştır.

2.3.12. Uygulanan Türkçe Programı ile Yeni Türkçe Programı'nın Karşılaştırılması (1–5. Sınıflar)

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, Türkçe eğitiminin amacı; sadece dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi teknik becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda öğrencilerde beyin teknolojisini kullanma becerilerini de geliştirmek olmalıdır.

İlköğretim birinci sınıftan itibaren beyin teknolojisini kullanma becerilerini geliştirecek bir Türkçe eğitimi; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, kullanabilen ve sorun çözebilen öğrencilerin yetişmesinde gerekli ilk adımdır. Diğer taraftan bilgi ve becerilerdeki hızlı gelişmeler, öğrencilerin sadece bilinenler konusunda değil aynı zamanda gelecekte karşılaşacakları konularda da

eğitilmelerini gündeme getirmektedir. Bu durum bilgi ve becerilerin hayat boyu yenilenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle Türkçe programında; eleştirel düşünme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, kapasitesini sonuna kadar geliştirme, bireysel girişkenlik ve yaratıcılık gibi üst becerilere de önem verilmeli ve öğrencinin zihinsel gelişimini engelleyen ezber, ansiklopedik bilgilerden kaçınılmalıdır.

Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak üst becerilerin geliştirilmesinde çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri göz önünde bulundurularak geliştirilen Yeni Türkçe Eğitim Programı'nın özellikleri ile mevcut programın karşılaştırılması aşağıda verilmiştir (TTKB, 2006).

2.3.12.1. Mevcut Program

- 1981 yılında uygulamaya konulması ve bilimsel-teknolojik gelişmeler çerçevesinde yenilenmemesi,
- Beş yıllık zorunlu temel eğitim anlayışına göre hazırlanması ve 4306 sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası sonrasında yeniden düzenlenmemesi,
- 1997 yılında yayınlanan Yazı Öğretim Programı ile bütünleşmemiş olması,
- Geleneksel yaklaşım temelinde öğretmen merkezli öğretim modeline göre hazırlanması,
- Bazı hedef davranışlarının 1–5. sınıflara kadar öğrenci gelişimini dikkate almaksızın tekrarlanması,
- Hedef davranışlarının hangi özel ve genel amaçları gerçekleştirmek üzere belirlendiğinin açık olmaması,
- Dinleme ve konuşma becerilerine yeterince yer vermemiş olması,
- Anlama becerilerinin nasıl kazandırılacağına açıklık getirmemesi,
- Dil bilgisi konularına 4 – 5. sınıflarda ağır ve yoğun bir şekilde yer vermesi,
- Ölçme ve değerlendirme anlayışının geleneksel olması; öğrenci gelişimini izlemeye ve değerlendirmeye dönük bulunmaması, olarak sıralanabilir.

2.3.12.2. Yeni Programda Getirilen Yenilikler

- Günümüz bilimsel gelişmeleri ile eğitim alanındaki çağdaş yaklaşım, anlayış ve modeller yansıtılmıştır.
- Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim anlayışına göre düzenlenmiştir.
- Yazı Öğretim Programı ile Türkçe Eğitimi Programı arasında gerekli bütünlük sağlanmıştır.
- Bilgiyi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı yaklaşım ve modellere göre hazırlanmıştır. (Bunlar; çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim olarak sıralanabilir.).
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesi ve etkili kullanması temel alınmıştır.
- Programda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, bilgi ve beyin teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi üst düzey becerilerine yer verilmiştir.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışına uygun olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında yeniden düzenlenmiştir.
- Dinleme ve konuşma becerileri her düzeyde zenginleştirilmiştir.
- Anlama ve anlam kurma becerileri ağırlıklı olarak ele alınmış; özellikle metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya önem verilmiştir.
- Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- Çağımızın bilgi teknolojilerine ve öğrencinin gelişim sürecine uygun olarak görsel okuma sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak programa yerleştirilmiştir.
- Dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Amaç ve kazanımlar öğrenci gelişim sürecine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir.

- Öğrenme amaçları ayrı ayrı verilerek her öğrenme amacının altına ilgili kazanımlar yerleştirilmiştir.
- Her öğrenme alanına ilişkin kazanımlar sınıf düzeylerine göre düzenlenmiştir.
- Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.
- Kazanımların edinilmesi iki aşamalı olarak verilmiştir. İlk aşama bir becerinin tanıtımı, öğretimi ve uygulanmasıdır. İkinci aşama anılan becerinin gözlem, sınav vb. tekniklerle değerlendirilmesidir.
- Bireysel farklılıkları da dikkate alarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı değerlendirme yöntem ve teknikleri belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel bir yaklaşım tarzı ve genel tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir (Karasar, 1999:79).

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel bir karakter arz edip tarama (survey) modelinde yapılmıştır, “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri (Şırnak ili örneği) sınıf öğretmenlerine uygulanmak üzere anket geliştirilmiştir.

Elde edilecek veriler doğrultusunda, alan yazıdan elde edilen bulgulara da dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

3.2. Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2010-2011 öğretim yılında Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 64 ilköğretim okulunda görev yapan 100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Genel hatlarıyla evreni temsil edebileceği düşünülerek merkez ilçedeki köy okulları, merkez okulları, ikili eğitim yapan, tam gün eğitim veren okullar dahil edilmiştir.

Çalışma evreninin çok büyük olmaması, ulaşımda güçlük bulunmaması ve daha güvenilir verilerin elde edilebileceği düşüncesiyle, araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmeyerek, araştırma çalışma evrenini oluşturan bütün öğretmenler üzerinde uygulanmıştır.

Araştırmanın örneklemini ise; Şırnak il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini teşkil eden öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	30	30
	Erkek	70	70
Toplam		100	100
Kıdem	1-5 Yıl	53	53
	6-10 Yıl	26	26
	11-15 Yıl	14	14
	16 Yıl ve üzeri	7	7
Toplam		100	100
Mezun Olunan Eğitim Kademesi	Lisans Tamamlama	8	8
	Lisans	92	92
Toplam		100	100
Okutulan Sınıf Mevcudu	15 ve daha az	15	15
	16-25 Öğrenci	43	43
	26-35 Öğrenci	34	34
	36 ve üzeri	8	8
Toplam		100	100

2. 2 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan, öğretmenlere yönelik anket formuyla elde edilmiştir. Bunun için, önce ilgili literatür taranmış ve ilgililerle ön görüşmeler yapıldıktan sonra, oluşturulan taslak anket formu hazırlanmıştır. Bundan sonra taslak anket, araştırmaya dahil edilmeyen okullarında

görev yapan altmış öğretmene pilot uygulama için verilerek faktör analizine tabi tutulmuş ve faktör yükü 0,35 ve üzerinde olan maddeler alınıp; bu değer altında olan maddeler çıkarılarak (Büyüköztürk, 2002) anketlere son şekli verilmiştir. Bu işlemler sonunda yapılan hesaplamalarda elde edilen değerler şöyledir: KMO= 0,557; Barlett= 2871, 23; Cronbach Alpha= 0,78. Anket, kişisel bilgiler ve iletişim becerisini kullanmaya yönelik olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ankette, dördü kişisel bilgiler ve 30'u da öğrencilerin iletişim becerisini kullanmasına yönelik olmak üzere toplam 34 madde yer almaktadır. Anketteki 30 adet kapalı uçlu maddeler, 1. Kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.80), 2. Katılmıyorum (1.81-2.60), 3. Kararsızım (2.61-3.40), 4. Katılıyorum (3.41-4.20) ve 5. Kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00) olmak üzere, beşli likert şeklinde derecelendirilmiştir.

2.3 Verilerin Analizi

Bu çalışmada yer alan nicel veriler, değişkenler dikkate alınmadan aritmetik ortalama ve standart sapma ile yorumlanmıştır. Nicel verilerin, değişkenler dikkate alınarak yorumlanmasında ise, öncelikle parametrik test varsayımları sağlanma durumunu belirlemek için bu maddelere homojenlik testi (Levene) uygulanmış; homojen maddeler tek yönlü varyans analizi, gruplar arası anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda Scheffe veya LSD testi; ikili karşılaştırmalarda ise, bağımsız gruplar “t” testinden yararlanılmıştır. Parametrik test varsayımlarının sağlanmadığı durumlarda, bir başka deyişle homojen olmayan maddeler ise, Kruskal Wallis testi (KWH) ile Mann Whitney U testi (MWU) uygulanarak yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLARI

4.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algıların Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Türkçe dersine ilişkin algılarına yönelik görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Algılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad. No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
1	Öğrenciler, Türkçe dersini severek dinler.	2.07	0.77
7	Öğrenciler Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.	2.48	0.92
9	Öğrenciler ders işleniş metotlarına uyum sağlayabilir.	2.56	0.97
8	Öğrenciler algıladıklarını yorumlayamamaktadır.	2.78	1.12

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin, öğrencilerin Türkçe dersini severek dinledikleri “katılmadıkları” ($\bar{x}=2,07$), benzer şekilde, öğrencilerin Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabildiklerine “katılmamışlardır” ($\bar{x}=2,48$) ve öğrencilerin Türkçe dersinde algıladıklarını yorumlayabildikleri konusunda da “kararsız” ($\bar{x}=2,78$) kalmışlardır. Aynı tablodan öğretmenlerin, öğrencilerin bu dersin işleniş metoduna uyum sağladığına da katılmadıkları ($\bar{x}=2,56$) anlaşılmaktadır. Bu bulgular, araştırmanın yürütüldüğü okullarda Türkçe dersinde işlerin yolunda olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Türkçe gibi önemli bir dersle ilgili olarak, öğretmenlerin bu konuda karamsar olması düşündürücüdür. Çünkü yeni ilköğretim programlarında Türkçe dersi merkezi bir konumdadır. Ayrıca Türkçe dersi, öğrencileri hayata ve geleceğe hazırlamada da merkezi bir öneme sahiptir. Türkçe dersinin, öğrencilerin kişisel olarak gördükleri veya işittiklerini algılama ve kendilerini ifade

edebilmelerinde bu denli önemli olması, araştırmada ortaya çıkan tablonun kabul edilemez olduğunu gösterir.

Araştırmada ortaya çıkan, öğrencilerin Türkçe dersini yeterince sevmedikleri, bu derste dinlediklerini yeterince algılayamadıkları ve ders işleniş metoduna uyum sağlayamadıkları şeklindeki sonuçların nerelerden kaynaklandığı konusunda daha geniş kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bu yetersizliklerinin olası sebepler arasında, yeni Türkçe dersi programı, öğretim metodu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yetersizlikleri, öğrencilerin yetersiz hazır bulunuşluk düzeyleri sayılabilir. Bu konudaki eksikliklerin belirlenip giderilmesinde, başta MEB, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilere de önemli sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmenlerin, Tablo 2’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet, kıdem ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 9, 10, 11 ve 12). Ancak öğretmenlerin 7. maddeye yönelik görüşleri arasında mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır. Non parametrik olan “Öğrenciler, Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.” şeklindeki maddeye (Madde 7) yönelik görüşleri arasında, mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır [(MWU=188.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 11)]. Buna göre, “Öğrenciler, Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir” görüşü, lisans mezunu öğretmenlerce ($MR_b=52.46$), lisans tamamlama ile mezun olan öğretmenlere göre ($MR_a=28.00$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Buna göre, öğrencilerin dinlediklerini algılama konusunda lisans mezunu öğretmenlerin daha iyimser olduğu söylenebilir.

Yine, öğretmenlerin, “Öğrenciler, algıladıklarını yorumlayamamaktadır” şeklindeki maddeye (Madde 8) yönelik görüşleri arasında, mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır [(MWU=197.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 11)]. Buna göre, “Öğrenciler, algıladıklarını yorumlayamamaktadır” görüşü, lisans tamamlama ile mezun olan öğretmenler tarafından ($MR_a=71.88$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($MR_b=48.64$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Benzer şekilde, öğrencilerin yorumlama gücü konusunda da, lisans mezunu öğretmenlerin daha iyimser olması dikkat çekicidir.

4.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmelerin, 5. sınıf öğrencilerinin grupla çalışma becerilerine yönelik görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Grupla Çalışma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
10	Öğrenciler sınıf içerisinde kendi aralarında çalışma gruplarına ayırlanamamaktadırlar.	3.00	1.13
11	Öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir.	2.59	1.05
12	Öğrenciler gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir.	2.90	1.03

Çağımızda, bireylerden istenen temel becerilerden birisi de, grup üyesi olma ve grupla çalışma becerisidir. Nitekim Yeni İlköğretim Programlarında (YİP) yer alan İşbirlikli Öğrenme yaklaşımı da grupla öğrenme esasına dayanmaktadır. Bu bakımdan öğrencilere grupla çalışma becerisinin kazandırılması önemlidir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde grupla çalışmaya yatkınlığını belirlemek için araştırmaya dahil edilen maddelere yönelik öğretmen görüşleri Tablo 3’de görülmektedir. Buna göre, öğretmenler, öğrencilerin kendi aralarında grupla çalışmaya ayırlamadığı konusunda “kararsız” ($\bar{x}=3,00$) kalmışlardır. Bu bulgu, öğrencilerin kendi başına çalışma grupları oluşturamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum 5. sınıf öğrencileri için bir eksiklik kabul edilebilirse de, İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımına göre ideal olan, öğretmenin de bu sürece dahil olmasıdır. Çünkü aksi halde öğrencilerin kendi başına oluşturabileceği gruplar, ilgi gruplarına dönüşebilir. Bu ise, heterojen çalışma gruplarını öne çıkaran İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımına göre doğru bir gruplaşma şekli kabul edilmemektedir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin, “öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir” görüşüne “katılmadıkları” ($\bar{x}=2,59$) ve “öğrenciler, gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir” görüşünde de

“kararsız” ($\bar{x}=2, 90$) kalmışlardır. Bu bulgular, öğretmenler, 5. sınıf öğrencilerinin gruba uyum becerilerine sahip olmadıklarını düşünmektedirler, şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu konudaki iyimser olmayan tavırları, gruba çalışma becerisinin kazandırılması açısından düşündürücüdür. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin muhtemel sebeplerinin ortaya çıkarılması için daha geniş çaplı araştırmalara ihtiyaç vardır.

Öğretmenlerin, Tablo 3’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet, kıdem, okutulan sınıf mevcudu ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 9, 10, 11 ve 12).

4.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, 5. sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
13	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir.	2.35	1.00
14	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürmemektedir.	3.04	1.15
2	Öğrenciler, beğeni duygularını çevresindekilere jest ve mimikleri ile belli eder.	1.97	0.90

Nitelikli yaşam için iletişim becerisine sahip olmak, her çağda olduğu gibi günümüzde de çok önemlidir. Formal ve informal yollarla kazanılan bu becerinin, günümüzde okulda kazandırılması daha uygun görülmektedir. İlköğretim kademesi bu becerinin kazandırılması için kritik bir devredir. Bu önemine binaen YİP’da iletişim becerisine sıklıkla yer verilmiştir.

Bu konuda önemli rol ve etkiye sahip öğretmenlerin, 5. Sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri konusundaki görüşleri tablo 4’te görülmektedir. Buna göre, öğretmenler, “Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir” görüşüne “katılmamaktadırlar” ($\bar{x}=2,35$). Öğretmenlere göre, öğrenciler duygularını

göstermede de yeterli değildirler($\bar{x}=1,97$). Yine öğretmenlere göre, öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri de uzun süre sürdürmemektedirler($\bar{x}=3,04$). Bütün bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin, araştırmaya konu olan örneklemdaki öğrencileri iletişim becerisi konusunda yetersiz gördükleri söylenebilir. Bu durum iletişimin merkezi bir rol oynadığı 21. yüzyılda büyük bir eksiklik sayılmaktadır. Öğrencilerin neden iletişim becerisine sahip olmadıkları veya okul ve öğretmenlerin bu beceriyi kazandırmada neden etkisiz kaldığı, üzerinde düşünülmesi gereken çok önemli bir sorundur. Çünkü iletişim becerisine sahip olmayan bireylerin nitelikli bir toplumsal yaşam sürdürmeleri çok zordur.

Öğretmenlerin, Tablo 4’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet okutulan sınıf mevcudu ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken (EK-1, Tablo 9, 11 ve 12); kıdem değişkenine göre 14. maddeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Parametrik olan “Öğrenciler, sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürmemektedir.” şeklindeki bu madde anova ile test edilmiştir [(F=2.895; p<.05), (EK-1, Tablo 10)]. Öğretmen görüşleri arasında, kıdem değişkenine göre var olan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için LSD testi yapılmıştır. Buna göre bu fark, 6-10 yıl ($\bar{x}_b=3,23$) ve 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile yine 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile 16 Yıl ve üzeri ($\bar{x}_d=3,86$) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasındadır. Bu bulgu, ilgili görüşün en az 11-15 yıl; en fazla da 16 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler tarafından benimsenmiştir biçiminde yorumlanabilir. Bu yorumdan hareketle, kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürme konusunda daha karamsar oldukları söylenebilir.

4.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin Kendini İfade edebilme ve Empati Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

3	Öğrenciler, beğeni duygularını bulunduğu ortamda sözlü olarak ifade edebilir ve iltifatta bulunabilir.	2.43	0.93
5	Öğrenciler, karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade edememektedirler.	2.84	1.05
6	Öğrenciler rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edememektedirler.	3.21	1.08
19	Öğrenciler sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir.	2.77	2.35
20	Öğrenciler farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememektedir.	3.29	1.05
4	Öğrenciler karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir.	2.70	1.12
15	Öğrenciler kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar.	2.14	1.03
22	Başkalarının eşyalarını kullanabilmek için onlardan izin istememektedirler.	3.49	1.17

İletişim becerisinin çok önemli öğelerinden birisi de, kendini ifade edebilme ve empati becerisidir. Bu iki beceri, sosyal yaşamda kendini doğru ifade edebilme ve birbirini anlama açılarından çok önemlidir. Nitekim bu iki beceri, ilköğretimin temel amacı olan bireyi yaşama hazırlamak bakımından da kritik öneme sahiptir. İlköğretim kademesinde 2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren yürürlükte olan YİP'in bu iki beceriyi kazandırmadaki etkililiği açısından çalışmaya tablo 5'te yer alan maddeler eklenmiştir. Öğrencileri tanımada çok önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin bu maddelere yönelik görüşleri aynı tabloda görülmektedir.

Öğretmen görüşlerinin yer aldığı tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin beğeni duygularını ifade edebilme ve iltifat edebilme becerileri yetersiz ($\bar{x}=2,43$) görüldüğü görülmektedir. Bu bulgu, günlük yaşamda kritik öneme sahip olan, duygularını ifade edebilme ve karşısındakine iltifat edebilme becerilerinden yoksun oldukları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin

karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade etmede de “kararsız” ($\bar{x}=2,84$) kalmışlardır. Bu konuda öğretmenlerin kararsız kalması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir ki bu önemli bir eksiklik sayılabilir. Çünkü bu durum hem iletişim kurabilme ve hem de iletişim kazalarını önleme bakımından önemlidir. Öğretmenlerin, aynı tabloda yer alan “Öğrenciler, sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir” şeklindeki maddede “kararsız” ($\bar{x}=2,77$) kalması da bu yorumları destekler niteliktedir. Öğrencilerin seçilen herhangi bir konu üzerinde konuşma yapabilme konusunda öğretmenlerin kafasının karışık olması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıklarının göstergesi sayılabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edebilmeleri konusunda da “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=3,21$). Öğrencilerin sözü geçen yetiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilecek olan bu bulgu, birey ve toplum yaşamında çok önemli bir yere sahip olan güvenlik ihtiyacının sağlanması bakımından büyük bir eksikliğe işaret etmektedir. Nitekim Maslow’a göre güvenlik ihtiyacı, bir kurumda fizyolojik ihtiyaçlardan hemen sonra gelir. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin bir kısmının aile ve kültürden kaynaklandığı kabul edilse bile, bu durum okul ve öğretmenlerin sorumluluğunu azaltmaz. Dolayısıyla başta MEB olmak üzere ilgili tüm otorite ve kişilerin, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir öğrenme ortamı hazırlamada sorumluluğu büyüktür. Öğrencilerin, okulda kendilerini rahat hissetmemelerinde, okullarımızda uzun yıllardır uygulanan “otur ve itaat et” ilkesinin payı da unutulmamalıdır. Daha çok esasici bir eğitimde normal kabul edilebilecek olan bu ilkenin, ilerlemecilik felsefesine uygun eğitim-öğretim yaptığını iddia eden YİP’de görülmesi, eğer bir uygulama ve bölgesel bir özellikten kaynaklanmıyor ise, düşündürücüdür. Bu durum, akıllarda “eğitim programları ilerlemeci olsa da, öğretmen ve kültürün alışkanlığında dolayı, okul ve sınıflarda esasici eğitim devam etmektedir” şüphesi uyandırmaktadır.

Tablo 5’e göre, öğretmenler, “öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi” konusunda “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=3,29$). Bu bulgu, öğretmenlerin sözü geçen konuda yeterli bilgi sahibi olmadıklarına işaret kabul edilebilir. diğeri bir ihtimal ise, öğretmenlerin, farklı görüşler karşısında öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilme becerisine sahip olmadıklarına

inanmalarıdır. Bu ikinci ihtimal, öğrencilerin önemli bir eksikliğine işaret etmektedir. Çünkü günümüzde farklı görüşleri anlama yeteneği hem nitelikli yaşam ve hem de sosyal barış açısından kritik önemse sahiptir. Nitekim toplumsal yaşamda çatışma ve kutuplaşmaların büyük oranda yanlış anlama kadar, farklı fikir ve görüşleri anlamama ve tahammül edememekten kaynaklanmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi, günümüz eğitiminde sıklıkla vurgulanan eleştirel düşünme becerisi bakımından da önemli bir eksiklik kabul edilebilir. Bu eksikliğin nereden kaynaklandığının belirlenmesi için daha geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Araştırmaya katılarak görüş bildiren öğretmenler, “öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” görüşünde “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=2,70$). Öğrencilerin zayıf iletişim ve empati becerisine sahip olduğunu gösteren bu bulgu şaşırtıcı değildir. Nitekim bu bulgu, tablo 5’de yer alan benzer maddelere yönelik görüşler ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin empati becerisinden yoksun olduğu şeklinde yorumlanabilecek olan bu bulgu, bir toplumsal kurum olan okulda esenliğin sağlanması bakımından bir eksiklik kabul edilebilir. Çünkü öğrencilerin birbirini tolere edememesi ile okulda çatışma arasında doğrusal bir ilişki kurulabilir.

Öğretmenlerin, “öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” şeklindeki maddeye (madde 4) yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark vardır[(MWU=783.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 9)]. Parametrik olmayan bu maddede var olan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için mean rank değerlerinden yararlanılmıştır. Buna göre, “Öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” görüşü, kadın öğretmenlerce ($MR_a=59.40$), erkek göre ($MR_b=46.69$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Kadın öğretmenlerin bu konuda daha iyimser olması, öğrencileri daha iyi tanımlarına bağlı olabilir.

Empatinin önemli bir göstergesi olan, paylaşım ile başkalarının eşyalarını kullanırken izin alma konusunda tabloda yer alan maddeler bakıldığında, öğretmenlerin, “Öğrenciler, kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar” görüşüne katılmadıkları ($\bar{x}=2,14$) ve “Bşkalarının eşyalarını kullanabilmek için

onlardan izin istememektedirler” görüşüne katıldıkları ($\bar{x}=3,49$) görülmektedir. Bu bulgular, araştırmanın yürütüldüğü örnekleme de yer alan 5. sınıf öğrencilerinin paylaşımcı olmadıkları ve başlarının eşyalarını izinsiz kullanabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Empati becerisi bakımından kabul edilemez olan bu durum, aynı zamanda çatışma ihtimaline de işaret etmektedir. Çünkü özellikle ilköğretim kademesindeki çocukların kavgalarında, birbirinin eşyalarını izinsiz kullanmanın önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Öğrencilerin bu eksikliğinde, eğitim programı, öğretmen ile okul ve sınıf kültürünün de payı vardır. Bu durumda aileden getirilen özelliklerin de büyük payı unutulmamalıdır. Ancak bütün toplumlarda, bireylere olumlu ve istedik davranışlar kazandırma ve istenmeyen davranışları elimine etme adresi olarak okul gösterilmektedir. Okulun bu görevini yerine getirememesinin mazereti olamaz. Bunun için okuldaki tüm paydaşlara büyük sorumluluklar düşmektedir. Okulun, bu görevini yaparken çok önemli bir davranış oluşturma kurumu olan aile ile birlikte çalışması başarılı olabilmesi bakımından çok önemlidir.

4. madde dışında, öğretmenlerin, tablo 5’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 10,11 ve 12).

4.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğrencilerin Kendini Tanıma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
25	Öğrenciler kendisine karşı yapılan olumlu bir davranışın farkındadır.	2.00	0.89
26	Öğrenciler kendini yeterince tanıır ve özelliklerinin farkındadır.	2.88	1.03
27	Öğrenciler sınıf ortamında yapmış oldukları hatalarının farkındadır	2.47	0.98
28	Öğrenciler kendi haklarının farkındadırlar.	2.96	1.08
29	Öğrenciler kendi haklarını savunamamaktadırlar.	3.12	1.16

Günümüz eğitim anlayışında, öğrencinin giderek daha fazla merkeze yerleşmesiyle öğrencilerin kişisel özellikleri de daha fazla ön plana çıkmaya

başlamıştır. Bugünün eğitiminde temel amaç, öğrenciyi toplum lehine şekillendirmekten ziyade, onun doğuştan sahip olduğu donanım ve yeteneklerini açığa çıkarmak, geliştirmek ve bunları son haddeye kadar kullanmasında ona destek sağlamaktır. Bu süreçte en önemli konu, öğrencinin sahip olduğu potansiyelin farkına varmasıdır. Nitekim günümüzde öğrencilerin akademik başarılarında, kendini tanımanın kritik bir role sahip olduğu bilinmektedir. Kendi özelliklerinin farkında olan birey, kendine özgün çalışma stratejileri seçip uygulayabilir ki, akademik başarıda bu çok önemlidir.

Bireyin kendisini tanımasını öneli kılan diğer bir neden de, günümüz eğitim anlayışında çok önemsenen “öğrenmeyi öğrenme” becerisinin bu yolla kazanılmasıdır. Kendini tanıyarak, öğrenmeyi öğrenmiş bir birey, yaşam boyu karşılaşacağı yeni durumlarda bir öğretici veya okula ihtiyaç duymayacaktır. Araştırmanın yürütüldüğü örnekleme dahil öğrencilerin kendini tanıma yetilerine sahip olma durumlarını belirlemek için ankete eklenen maddelere yönelik öğretmen görüşleri tablo 6’da görülmektedir. Buna göre, “öğrenciler, kendilerini yeterince tanırlar ve özelliklerinin farkındadır” ($\bar{x}=2,88$) ile “öğrenciler kendi haklarının farkındadır” ($\bar{x}=2,96$) görüşlerinde “kararsız” kalmışlardır. Bu bulgular, öğretmenler, öğrencilerin kendilerini tanımadıklarını ve haklarının farkında olmadıklarını düşünmektedirler, şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, öğrencilerin iletişim ve akademik başarıları bakımından önemli bir eksikliklerdir. Bunun muhtemel bir çok nedeni olabilir. Bunlar arasında, eğitim sistemimizde merkezi bir yer alan öğretim programlarında, bireyi içsel süreçlerine ve kendisine yönlendiren hedef ve konuların olmaması ve kültürümüzün dışa dönük özellikleri sayılabilir. Burada kritik konu, öğrencilerin kendisini tanımasını sağlamada, her şeyden önce öğretmenlerin de bu konuda yetişmiş olmasıdır. Çünkü bireyin kendisini tanıması ile ilgili olarak sıklıkla vurgulanan metabilizasyon özelliğinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenin önemli bir rolü olduğu bilinmektedir (Senemoğlu, 2004).

Tablo 6’da yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşlerine göre, öğrenciler kendilerine yapılan olumlu davranışların da farkında değildirler ($\bar{x}=2,00$). Bu bulgu, öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve kendini tanımada çok önemli olan “farkındalık” düzeylerinin çok düşük olduğu biçiminde yorumlanabilir. Öğrencilerin farkındalık düzeylerinin düşük olmasında kültür kadar okul ve öğretmenlerin de

önemli sorumlulukları vardır. MEB'in, öğretim programları ve ders kitaplarını, bu özelliği kazandıracak şekilde gözden geçirmesinde yarar vardır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin sınıfta yapmış oldukları hataların farkında olmaları ($\bar{x}=2,47$) ve kendi haklarını savunamamaları ($\bar{x}=3,12$) konularında “kararsız” kalmışlardır. Bu bulgu, her iki özellik açısından da öğrencilerin yeterli donanıma sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu yetersizlikler, bireyin nitelikli yaşamı ve demokrasi açısından önemli sorunlardır. Çünkü bireyin hatasının farkında olması, bu hatayı gidermek için önemli bir başlangıç noktasıdır ki bu durum toplumsal yaşamda çatışma ve kutuplaşmanın panzehiri kabul edilebilir. Yine bireyin haklarını savunması, demokratik vatandaşlığın çok önemli bir göstergesi sayılmaktadır. Öğrencilere bu özelliklerin daha çok hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kazandırılması beklendiğinden, bu bulgulardan, araştırmanın yürütüldüğü okullarda bu iki dersin başarılı ve etkili olmadığı sonucu da çıkarılabilir.

Öğretmenlerin, Tablo 6'da yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında 29. madde hariç, değişkenlere göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 10, 11 ve 12).

Okutulan sınıf değişkenine göre, öğretmenlerin “Öğrenciler, kendi haklarını savunamamaktadırlar.” maddesine (Madde 29) ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark vardır [(F=2.918; p<.05), (EK-1, Tablo 12)]. Yapılan LSD testine göre bu fark, 15 öğrenci ve daha az sınıf mevcudunu okutan öğretmen grubu ($\bar{x}_a=3,53$) ile 36 öğrenci ve üzeri ($\bar{x}_d=2,36$) grupları okutan öğretmen grubu arasındadır. Yine 16-25 öğrenci mevcudu olan sınıfları okutan grup ($\bar{x}_b=3,33$) ile 36 öğrenci ve üzeri mevcuda sahip sınıfları okutan grup ($\bar{x}_d=2,36$) arasındadır. Buna göre, kalabalık sınıfları okutan öğretmenler, öğrencilerin, kendi haklarını savunması konusunda daha iyimserdirler. Bunun nedeni, sınıf mevcudu az olan sınıfları okutan öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanıması, kalabalık sınıfları okutan öğretmenlerin ise öğrencileri daha az tanımları olabilir.

4.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
16	Öğrenciler arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.	2.98	1.28
23	Öğrenciler arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.	3.42	1.00
21	Öğrenciler kavrama sıkıntısı çektikleri konularda arkadaşlarından/öğretmenlerinden yardım isteyebilir.	2.39	1.01
17	Öğrenciler, başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir.	3.18	1.03

Gelişen ve değişen sosyo-ekonomik koşullara paralel olarak, eğitim anlayışları da değişmektedir. Daha önce eğitimde, bireyin yaşadığı topluma uyum sağlaması ve bir mesleği icra edebilme yeteneğine sahip olması gelişmişlik için yeterli kabul edilirken, günümüzde bunlara ilave birçok beceri istenmektedir. Bunlardan birisi de, sorun çözme becerisidir. Bireyin sorun çözme becerisine sahip olması hem iletişim becerisi ve hem de akademik başarısı açısından önemli kabul edilmektedir. Hatta günümüzde çok bilinen ve kabul gören Gardner'e (2006) göre, sorun çözme, zekanın temel göstergelerinden birisidir. Sorun çözme, öğrenmenin düzeyini göstermesi bakımından da önemlidir. Çünkü öğrencinin okulda öğrendiklerini, karşılaştığı sorunları çözmeye kullandığını gösterir.

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenler, “öğrenciler, başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir” görüşünde “kararsız” ($\bar{x}=3,18$) kalmışlardır. Öğretmenlerin bu kararsızlıkları, konuyla ilgili bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanmıyor ise, öğrencilerin sorun çözme becerisine sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğretmenlerin, “öğrenciler, sıkıntı çektikleri konularda arkadaşları veya öğretmenlerinden yardım isteyebilir” maddesine “katılmamaları” ($\bar{x}=2,39$) da bu yorumu destekler niteliktedir. Oysa ki YİP'in temel dayanakları olan (MEB, 2005) yapılandırmacılık ve işbirlikli öğrenme yaklaşımlarında, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri çok önemsenmektedir. Öğrencilerin kendi başına

öğrendiklerini gösteren bu bulgu, araştırmanın yürütüldüğü sınıflarda öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimin zayıf olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Ancak öğretmenlerin, “öğrenciler, arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşmayı seçerek fedakarlıkta bulunmamaktadırlar” şeklindeki görüşte “kararsız” ($\bar{x}=2,98$) kalmış olmaları, bu konuda daha temkinli olmayı gerektirir. Buna göre, öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin zayıf olduğunu söylemek için daha derin ve geniş çalışmalara ihtiyaç vardır denilebilir. Burada kesin olan, öğretmenlerin söz konusu noktada kafalarının karışık olmasıdır. Öğretmenlerin bu konuda net görüşleri yeterli sürememeleri, öğrencileri yeterince tanınamamalarından veya konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “öğrenciler, arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler” görüşüne “katılmış” ($\bar{x}=3,42$) olmaları bunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, Tablo 7’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında kıdem değişkeni hariç, cinsiyet, mezun olunan eğitim kademesi ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 11 ve 12).

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.” maddesine (Madde 16) ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark vardır [(F=2.947; p<.05), (EK-1, Tablo 10)]. Yapılan Scheffe testine göre bu fark, 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile 16 Yıl ve üzeri ($\bar{x}_d=3,86$) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasındadır. Buna göre ilgili görüşü, kıdemli öğretmenler daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Bu bulgu, kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin uzlaşması konusunda daha karamsar oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.” şeklindeki maddeye (madde 23) yönelik görüşleri arasında da, kıdeme göre anlamlı fark vardır [(KWH=8.627.000; p<.05) ; (EK-1, Tablo 10)]. Yapılan MWU testi, bu farkın 6-10 ile 11-15 Yıl (MWU_{b-c}=101.500, p=0.021) ve 11-15 Yıl ile 16 Yıl ve üzeri (MWU_{c-d}=15.500, p=0.010) kıdem grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, ilgili

görüşü, en az 16 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($MR_d=6.21$), en fazla da 11-15 Yıl kıdeme sahip öğretmenler ($MR_c=34.75$) benimsenmiştir denilebilir.

4.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğrencilerin Hatlarla Başa Çıkabilme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
24	Öğrenciler yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir.	3.08	1.11
30	Öğrenciler utanılacak bir durumla karşı karşıya kalmaktan kaçınırlar.	2.38	1.03
18	Öğrenciler arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.	2.87	1.00

Hatalar, özellikle informal olarak gerçekleşen öğrenmede çok önemli bir yoldur. İyi organize edilebilirlerse hatalar, formal eğitimde de kalıcı öğrenmede çok önemli fonksiyonları olabilir. Ancak ülkemizde, hata konusu neredeyse pas geçilen konular arasındadır. Formal eğitim mekanları olan okullarda, öğrencilerden hata yapmamaları beklenir. Oysa insan tabiatı göz önüne alındığında, bunun gerçekçi bir beklenti olmadığı ve hatta bireyi yalan söyleme, iftira atma ve inkar etme gibi istenmeyen davranışlara sürükleyebileceği söylenebilir. Bu noktada doğru olan, hatalardan ders çıkarmak için öğrencilere rehberlik yapılmasıdır. Çünkü günlük yaşamda hata kaçınılmazsa, öğrencilere bunlarla başa çıkmada veya daha da önemlisi, bunları avantaja dönüştürmenin yollarını öğretmek gerekir.

Araştırmada öğrencilerin hataları nasıl algıladığı ve bunlarla nasıl başa çıktığını belirlemek için ankete dahil edilen maddelere yönelik öğretmen görüşleri tablo 8’de görülmektedir. Buna göre öğretmenler, “öğrenciler, yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir” görüşünde “kararsız” ($\bar{x}=3,08$) kalmışlardır. Bu bulgu, öğrencilerin hatalardan ders çıkarmadıkları biçiminde yorumlanabilir ki, bu durum iletişim açısından önemli bir eksikliklerdir. Ancak kültürümüzde, görüş veya fikir değişiminin fazlaca hoş karşılanmaması ve itiraf ile özünün genelde zaaf olarak algılandığı göz önüne alındığında, öğrencilerin hataları karşısında özür dilememesi

şaşırtıcı değildir. Resmi okul programı aksini söylese de, öğrencinin içinde yaşadığı kültürden etkilendiği bilinmektedir.

Öğretmenlerin, “öğrenciler, utanılacak bir durumla karşı karşıya gelmekten kaçınırlar” görüşüne “katılmamaları” ($\bar{x}=2,38$), adı geçen konuda öğrencilerin hassas olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Buna göre öğrenciler sıklıkla hata işlememektedirler denilebilir. Yukarıda sayılan sebeplerden dolayı bu durum, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri için şaşırtıcı değildir. Çünkü deneme-yanılma yoluyla öğrenmenin, bu yaşlarda sıklıkla başvurulmuş bir yol olduğu bilinmektedir. Bu noktada yapılması gereken, öğrenciye hata yaptığına verilecek tepkidir. Öğretmenler hata yapan öğrencilere doğru ve yönlendirici tepkiler veremezlerse, hatalardan öğrenmenin gerçekleşmesi de beklenemez.

Tablo 8’de yer alan öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin, arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramaması ($\bar{x}=2,87$), bu öğrencilerin hatalarla başa çıkmada yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın diğer bulguları dikkate alındığında, bu bulgu şaşırtıcı değildir. Çünkü kendisi hata yaptığına özür dilemeyen ve hata yapmaktan kaçınmayan öğrencilerin, başkalarının hatalarına karşı doğru davranışlar sergilemesini beklemek gerçekçi değildir.

Öğretmenlerin, Tablo 8’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında kıdem değişkeni hariç, cinsiyet, mezun olunan eğitim kademesi ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 11 ve 12).

Öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.” şeklindeki maddeye (madde 18) yönelik görüşleri arasında da, kıdeme göre anlamlı fark vardır [(KWH=9.769.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 10)]. Parametrik olmayan bu maddeye yönelik yapılan MWU testi, bu farkın 1-5 Yıl ile 6-10 Yıl kıdem grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, ilgili görüşü, 6-10 Yıl kıdeme sahip öğretmenler ($MR_b=50.71$), 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($MR_a=34.75$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Türkçe dersinin, öğrencilerin kişisel olarak gördükleri veya işittiklerini algılama ve kendilerini ifade edebilmelerinde bu denli önemli olması, araştırmada ortaya çıkan tablonun kabul edilemez olduğunu gösterdiği sonucuna varılmıştır.
2. Öğrencilerin Türkçe dersini yeterince sevmedikleri, bu derste dinlediklerini yeterince algılayamadıkları ve ders işleniş metoduna uyum sağlayamadıkları şeklindeki sonuçların nerelerden kaynaklandığı konusunda daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bu yetersizliklerinin olası sebepler arasında, yeni Türkçe dersi programı, öğretim metodu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yetersizlikleri, öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluk düzeyleri sayılabilir. Bu konudaki eksikliklerin belirlenip giderilmesinde, başta MEB, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilere de önemli sorumluluklar düşmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler, 5. sınıf öğrencilerinin gruba uyum becerilerine sahip olmadıklarını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki iyimser olmayan tavırları, grupla çalışma becerisinin kazandırılması açısından düşündürücüdür. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin muhtemel sebeplerinin ortaya çıkarılması için daha geniş çaplı araştırmaların yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

5.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin, araştırmaya konu olan örneklemdaki öğrencileri iletişim becerisi konusunda yetersiz gördükleri sonucuna varılmıştır. Bu durum iletişimin merkezi bir rol oynadığı 21. yüzyılda büyük bir eksiklik sayılmaktadır.
2. Öğrencilerin neden iletişim becerisine sahip olmadıkları veya okul ve öğretmenlerin bu beceriyi kazandırmada neden etkisiz kaldığı, üzerinde düşünülmesi gereken çok önemli bir sorun olduğu sonucuna varılmıştır. Çünkü iletişim becerisine sahip olmayan bireylerin nitelikli bir toplumsal yaşam sürdürmeleri çok zordur.

5.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin beğeni duygularını ifade edebilme ve iltifat edebilme becerileri yetersiz görüldüğü sonucuna varılmıştır.
2. Öğrencilerin, günlük yaşamda kritik öneme sahip olan, duygularını ifade edebilme ve karşısındakine iltifat edebilme becerilerinden yoksun oldukları sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade etmede öğretmenlerin kararsız kalması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaştırmıştır.
4. Öğrencilerin seçilen herhangi bir konu üzerinde konuşma yapabilme konusunda öğretmenlerin kararsız kaldığı, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaştırmıştır.

5.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini tanımadıklarını ve haklarının farkında olmadıklarını düşünmekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum,

öğrencilerin iletişim ve akademik başarısı bakımından önemli bir eksiklik olduğu sonucuna varılmıştır.

2. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve kendini tanımada çok önemli olan “farkındalık” düzeylerinin çok düşük olduğu sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin haklarının farkında olması ve kendi haklarını savunmaları konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır.

5.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Maddelerin sonucuna göre öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin zayıf olduğunu söylemek için daha derin ve geniş çalışmalara ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.. Burada kesin olan, öğretmenlerin söz konusu noktada kafalarının karışık olmasıdır. Öğretmenlerin bu konuda net görüşleri sürememeleri, öğrencileri yeterince tanımamalarından veya konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir.
2. Kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin uzlaşması konusunda daha karamsar oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin hatalardan ders çıkarmadıkları sonucuna ulaştırmaktadır. Bu durum iletişim açısından önemli bir eksikliktir. Ancak kültürümüzde, görüş veya fikir değişiminin fazlaca hoş karşılanmaması ve itiraf ile özünün genelde zaaf olarak algılandığı göz önüne alındığında, öğrencilerin hataları karşısında özür dilememesi şaşırtıcı değildir. Resmi okul programı aksini söylese de, öğrencinin içinde yaşadığı kültürden etkilendiği bilinmektedir gibi sonuçlara ulaştırmaktadır.

5. 2. Öneriler

1. Öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluk düzeylerindeki eksikliklerin giderilebilmesi için başta MEB olmak üzere okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilerin iletişim içerisinde birlikte çalışmaları gerekmektedir.
2. Öğretmenlerin öğrencilerinin algıladıklarını daha iyi yorumlaya bilmelerini sağlayabilmeleri için öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve iletişim becerilerini daha iyi kullanabilmelerinin önemli olduğunu göstermektedir.
3. İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersinde iletişim becerisini geliştirmek için daha etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir şeklinde öneriler sunulabilir.
4. Öğrencilerin toplumda daha nitelikli bir yere gelebilmeleri için iletişim becerisinin öğrencilere kesinlikle kazandırılması gerekmektedir.
5. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla daha uzun süre iletişim halinde olabilmeleri için öğretmenlerinde öğrencilerle iletişimini daha uzun sürdürmeleri gerekmektedir.
6. Başta MEB olmak üzere okul yönetimi ve öğretmenlerin öğrenciler üzerinde otorite kurarken kurdukları iletişime daha çok dikkat etmeleri gerekmektedir.
7. öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi, günümüz eğitiminde sıklıkla vurgulanan eleştirel düşünme becerisi bakımından da önemli bir eksiklik kabul edilebilir. Bu eksikliğin nereden kaynaklandığının belirlenmesi için daha geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.
8. Öğrencilerin bir toplumsal kurum olan okullarda esenliğin sağlanması bakımından özellikle empati becerilerinin kazandırılması konusunda daha kapsamlı araştırmalar yapılması gerekmektedir.
9. Öğrencilerin iletişim becerilerini kazanmasında ve geliştirilmesinde okul yönetimi, öğretmen ve ailelerin birlikte hareket etmesi önem arz etmektedir.
10. Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal çevreleri ve aile yapıları hakkında detaylı bilgi sahibi olması öğrenci ile olan iletişimi kolaylaştıracaktır. Öğrencilerin yaşadığı çevreler, aile yapıları, ailelerinin eğitim düzeyi sınıf içerisinde öğretmenler tarafından mutlaka dikkate alınmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin

algılama, kavrama ve kendini ifade edebilme kabiliyetleri doğrultusunda dersini işlemelidir.

11. Öğrencilerin iletişim kurabilme beceri düzeylerinin farklı olması nedeniyle etkinliklerin, her türlü çocuğun iletişime geçmesi sınıf içerisinde düşüncelerini aktarabilmesi için gereken ortalama zamana göre ayarlanarak metinlere yerleştirilmesi önem arz etmektedir.
12. Temaların işlenirken öğretmenlerin esnek davranmalarını sağlayan mekanizmalar geliştirilmelidir.
13. Sınıflar, programda öngörülen etkinlikleri yapmaya ve temel becerileri kazandırmaya olanak tanıyacak biçimde düzenlenmelidir.
14. Programın etkili biçimde uygulanmasını sağlayabilmek, sınıf içerisinde öğretmen öğrenci iletişimini kolaylaştırmak için sınıf mevcutları kalabalık olmamalıdır.
15. Öğrenciler konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, deneyim, izlenim ve duygularını anlatmaya yöneltilmelidir.
16. Türkçe dersi içerisinde iletişim becerilerinin geliştirilmesi için, ayrı ders saati ayrılabilir.
17. Öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirebilmeleri ve öğrencilerle iletişimi düzgün ve yerinde kullanabilmeleri konusunda eğitim almaları iletişim seminerlerine katılmaları sağlanmalıdır.
18. Öğrencilerin iletişim kurma konusunda kişisel ayrılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle toplum içerisinde kendini ifade edebilme konusunda yetersiz olan öğrencilere etkin önlemler alınmalıdır.
19. Türkçe öğretim programının başarılı bir biçimde uygulanabilmesi, temel becerilerin özellikle iletişim becerisinin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin uzmanlarca desteklenmeleri, kapsamlı hizmet içi eğitim seminerlerinden yararlanmaları sağlanmalıdır.
20. Farklı sosyo-ekonomik koşullarda Türkçe öğretim programının nasıl uygulanabileceği konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir.

21. Türkçe öğretim programı ve iletişim becerileri ile ilgili velilerin bilgilendirilmesi ve bu konuda desteklerinin sağlanması gerekir.
22. Okullar Türkçe öğretim programına uygun öğretim materyalleriyle desteklenmelidir. Ayrıca öğretmenler ders materyallerini nasıl oluşturabilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir.
23. Sınıf öğretmeni yetiştiren sınıf öğretmenliği bölümü lisans programındaki iletişim becerisi kazandırmada etkili olabilecek uygulamalı ders sayısı artırılabilir.
24. Türkçe ders kitapları Türkçe öğretim programı ile uygunluk bakımından yeniden gözden geçirilmeli, Türkçe ders kitaplarında saptanan olumsuzluk ve eksiklikler giderilmelidir.
25. Türkçe ders kitapları için seçilecek okuma parçalarının öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri, ilgileri ile uyumlu ve uygun uzunlukta olmasına ve öğrencileri daha çok iletişim kurmaya sevk etmesine dikkat edilmelidir.
26. Türkçe öğretim programındaki kazanımlar, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak yeniden gözden geçirilebilir.
27. Temel üst beceriler konusunda, sadece öğretmenler değil, okul yöneticileri de bilgilendirilmelidir. Kişinin eğitimi ve gelişmesi ile ilgili bu becerilerin geliştirilmesi için bütün okul mensubu gerektiğinde iş birliği içinde çalışmalıdır.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2003). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2007). Etkili Öğrenme Ve Öğretme. (5. Baskı). İzmir: Biliş Özel Eğitim Danışmanlık Yay.
- AKYOL, H. (2005). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara. Pegem Yay.
- AKYOL, H. (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara. Kök Yay.
- CEMİLOĞLU, M. (2001), İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, İstanbul, Alfa Yay.
- COŞKUN, E. (2005). İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmen Ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5 (2), 421–476.
- CÜCELOĞLU, D. (2005). İletişim Donanımları Keşkesiz Bir Yasam İçin İletişim. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇOLAKOĞLU, G. (1998). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Mevcut Program Tasarımları Hakkındaki Görüş Ve Önerileri, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİREL, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- DEMİREL, Ö. (2002). Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2003). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2004). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara. Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2005). Eğitim Sözlüğü. Ankara. Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. Ve Şahinel, M. (2006). Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara. PegemA Yay.
- DENİZ, M. E. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı Karar Verme Stilleri Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. Eğitim Araştırmaları, 15, 23–35.
- DÖKMEN, Ü. (2004). İletişim Çatışmaları Ve Empati. İstanbul: Sistem Yay.
- ELVAN, Z. (2007), Türkçe (1-5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- EPÇAÇAN, C., ERZEN, M. (2008), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 1 / 4, 2008
- ERDEM, A. R. (2005). Etkili Ve Verimli –Nitelikli- Eğitim.: Anı Yay. Ankara.

- ERDEM, E. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme. Eğitimde Yeni Yönelimler. (Edt. Özcan Demirel). 119-132, Pegem Yay. Ankara.
- ERDEN, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Alkım Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, A. (1998). Öğretim Teknolojisi- İletişim. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, A. Ve Birol, C. (2000). Eğitimde iletişim. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, M.(2008). Türk Dil Bilgisi. İstanbul.
- ERTÜRK, S.(1993). Eğitimde Program Geliştirme. Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- GÜNEŞ, F. (2004). "İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar". Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. MEB. (2006b). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı. İzmir: Zambak Yayıncılık 54- 55.
- GÜNEŞ F. Ve AKYOL H. (2005), İlköğretim Türkçe Öğretim Programı Ve Kılavuzu, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- KAN, A. Ü. (2006), Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARAKUŞ, İ. (2002), Türkçe Türk Dili Edebiyatı Öğretimi, Ankara. Anıt tepe Yay.
- KARASAR, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtımçılık.
- KAVCAR, C. Ve Diğerleri (2004), Türkçe Öğretimi, Ankara, Engin Yay.
- KILIÇ, Y. (2008), Yeni İlköğretim Programında İlköğretim Birinci Kademe 3. Sınıflarında Türkçe Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KIRKILIÇ, A. ve AKYOL, H. (2007). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yay.
- KÜÇÜKAHMET, L. (1992). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi.
- KÜLAHÇI, Ş.G.(1995). Program Değerlendirmesi. Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi. Özışık Matbaacılık, Ankara.
- KOÇ, G. ve DEMIREL, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 174-180.
- ODABAŞI, N. (2007), Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 4. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinliklerinin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- KIRBAŞ, A.(2006), İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MOORE, K., D. Öğretim Becerileri (Çev. KAYA Nizamettin) İstanbul.
- ÖZATALAY, H. (2007), İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temele Becerilerin Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması, Yayımlanmış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZDEN, Y. (2003). Öğrenme Ve Öğretme. Ankara: Pegem Yay.
- ÖZSOY, O. (2003). Etkin Eğitim. İstanbul: Hayat Yay.
- SABAN, A. (2000). Öğrenme öğretme süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SELÇUK, Z., GÜNER, N. (2004). Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları. Ankara: Pegem Yay.
- SEMERÇİ, N. (1999). Öğretmenin Görevi: düşünmeyi geliştirmek. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (9) 1, 209–216.
- SEVER, S. (2004). Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yay.
- SUNGUR, N. (1997). Yaratıcı düşünce. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- TAZEBAY, A., ÇELENK, S., TERTEMİZ, N. & KALAYCI, N. (2000). İlköğretim Programları Ve Gelişmeler. Ankara: Nobel Yayınları.
- TAŞPINAR, M. (2005). Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- TEZCAN, M. (1997). Eğitim sosyolojisi. Anı Yay. Ankara
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi, (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara, 2004
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi, Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), 2005, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, ANKARA
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı (2005)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı (2005)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkçe, Öğretim Programı Kılavuzu (Taslak) (1–5. Sınıflar, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2004
- ÜNALAN, Ş. (2001), Türkçe Öğretimi, Ankara, Nobel Yay.
- VARIŞ, F.(1988). Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi

- YEŞİLYAPRAK, B. (2003). Eğitimde Rehberli Hizmetleri: Gelişimsel Yaklaşım. Ankara: Nobel Yayınevi.
- YILDIZ, C. (2003). Ana Dil Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar Ve Türkçe Öğretimi. Ankara. PegemA Yay.
- YURDAKUL, B. DEMİREL, Ö. (2005). Yapılandırmacılık. Eğitimde yeni yönelimler. Ankara: Pegem Yay.
- YÜKSEL, A. (2004). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,
- KÖKSAL M. S. (2006), Kavram Öğretimi ve Çoklu Zeka Teorisi, Kastamonu Eğitim Dergisi No:2 Cilt: 14, Kastamonu.

EKLER

EK-1 Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Tablo 9: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Mad No	Kadın (a) (N=30)		Erkek(b) (N=70)		Toplam (N=100)		“t” testi		Homojenlik Testi	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	t	P	Levene (F)	P
1	2.00	0.59	2.10	0.84	2.07	0.77	-0.594	0.554	4.073*	0.046
2	2.10	0.97	1.90	0.87	1.97	0.90	1.185	0.239	0.887	0.349
3	2.60	0.86	2.35	0.96	2.43	0.93	1.193	0.236	0.085	0.771
4	3.00	0.90	2.57	1.18	2.70	1.12	1.766	0.080	5.813*	0.018
5	2.80	0.92	2.85	1.10	2.84	1.05	-0.248	0.805	2.312	0.132
6	3.13	0.90	3.24	1.16	3.21	1.08	-0.461	0.646	6.265*	0.014
7	2.33	0.80	2.54	0.97	2.48	0.92	-1.037	0.302	3.819	0.054
8	2.80	0.92	2.77	1.20	2.78	1.12	0.116	0.908	6.118*	0.015
9	2.50	0.86	2.58	1.02	2.56	0.97	-0.400	0.690	3.209	0.076
10	3.10	1.21	2.94	1.10	3.00	1.13	0.634	0.528	0.591	0.444
11	2.56	0.97	2.60	1.09	2.59	1.05	-0.144	0.886	0.556	0.458
12	3.03	0.88	2.84	1.09	2.90	1.03	0.838	0.404	3.365	0.070
13	2.23	0.85	2.40	1.05	2.35	1.00	-0.763	0.447	3.174	0.078
14	2.96	1.09	3.07	1.18	3.04	1.15	-0.414	0.680	0.421	0.518
15	2.16	0.94	2.12	1.07	2.14	1.03	0.168	0.867	1.333	0.251
16	3.00	1.20	2.97	1.32	2.98	1.28	0.101	0.920	2.484	0.118
17	3.36	0.88	3.10	1.09	3.18	1.03	1.179	0.241	0.708	0.402
18	2.96	0.85	2.82	1.04	2.87	1.00	0.636	0.526	4.320*	0.040
19	2.30	0.91	2.97	2.72	2.77	2.35	-1.313	0.192	1.164	0.283
20	3.23	1.04	3.31	1.07	3.29	1.05	-0.349	0.728	0.034	0.854
21	2.16	0.91	2.48	1.04	2.39	1.01	-1.450	0.150	3.909	0.051
22	3.76	0.89	3.37	1.26	3.49	1.17	1.551	0.124	11.900*	0.001
23	3.60	0.96	3.34	1.01	3.42	1.00	1.173	0.244	0.327	0.569
24	3.30	0.95	2.98	1.17	3.08	1.11	1.295	0.198	3.125	0.080
25	1.86	0.73	2.05	0.96	2.00	0.89	-0.971	0.334	0.347	0.557
26	3.06	0.90	2.80	1.08	2.88	1.03	1.180	0.241	3.861	0.052
27	2.43	0.85	2.48	1.04	2.47	0.98	-0.241	0.810	2.365	0.127
28	2.93	0.94	2.97	1.14	2.96	1.08	-0.161	0.873	1.922	0.169
29	3.20	1.03	3.08	1.22	3.12	1.16	0.447	0.656	3.632	0.060
30	2.30	0.87	2.41	1.09	2.38	1.03	-0.505	0.614	1.658	0.201

df=98

Tablo 9 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	MWU Değeri	p	
1	1018.500	0.776	-
4	783.000*	0.037	a-b
6	960.000	0.046	-
8	1021.000	0.819	-
18	965.500	0.502	-
22	884.500	0.188	-

Tablo 10: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Mad	1-5 Yıl (a) (N=53)		6-10 Yıl (b) (N=26)		11-15 Yıl (c) (N=14)		16Yıl - üstü (d) (N=7)		Toplam (N=100)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	Levene	P	F	P	
1	2.02	0.82	2.15	0.67	2.00	0.68	2.29	0.95	2.07	0.77	0.396	0.756	0.396	0.756	
2	1.98	0.95	2.27	0.83	1.57	0.85	1.57	0.53	1.97	0.90	0.122	0.947	2.412	0.072	
3	2.53	0.87	2.31	0.97	2.57	1.16	1.86	0.69	2.43	0.93	0.828	0.481	1.341	0.266	
4	2.87	1.12	2.50	1.03	2.57	1.09	2.43	1.51	2.70	1.12	0.480	0.697	0.863	0.463	
5	2.81	1.06	2.73	1.08	2.79	1.05	3.57	0.79	2.84	1.051	1.318	0.273	1.258	0.293	
6	3.13	1.11	3.34	1.09	3.00	1.11	3.71	0.76	3.21	1.09	2.889*	0.039	0.903	0.442	
7	2.51	1.03	2.46	0.71	2.57	1.02	2.14	0.69	2.48	0.93	1.894	0.136	0.369	0.776	
8	2.75	1.09	2.84	1.19	2.57	1.22	3.14	1.07	2.78	1.12	0.230	0.875	0.435	0.728	
9	2.62	0.99	2.58	0.76	2.57	1.34	2.00	0.82	2.56	0.98	2.734*	0.048	0.837	0.477	
10	2.85	0.12	3.23	1.10	3.00	1.30	3.14	1.07	2.99	1.07	0.382	0.766	0.702	0.553	
11	2.55	1.07	2.73	0.96	2.36	1.01	2.86	1.46	2.59	1.08	1.374	0.255	0.553	0.648	
12	3.06	1.08	2.88	0.76	2.71	1.20	2.14	1.07	2.90	1.04	2.368	0.076	1.835	0.146	
13	2.47	1.04	2.35	0.75	2.00	0.96	2.14	1.46	2.35	0.99	2.054	0.111	0.934	0.427	
14	3.00	1.07	3.23	1.21	2.43	1.16	3.86	1.07	3.04	1.15	0.605	0.613	2.895*	0.039	b-c, c-d (LSD)
15	2.21	1.04	2.04	0.87	2.00	1.04	2.29	1.60	2.14	1.03	2.246	0.088	0.284	0.837	
16	3.00	1.24	2.92	1.38	2.43	1.09	4.14	1.07	2.98	1.29	2.139	0.100	2.947*	0.037	c-d (Scheffe)
17	3.23	1.01	3.12	0.99	3.36	1.15	2.71	1.25	3.18	1.04	0.242	0.867	0.667	0.574	
18	2.66	0.83	3.35	0.89	3.00	1.30	2.43	1.27	2.87	0.99	4.346*	0.006	3.593*	0.016	
19	2.49	0.99	2.56	0.95	2.71	1.07	3.71	0.89	2.77	0.87	17.83*	0.000	4.372*	0.006	
20	3.42	1.00	3.15	1.16	3.00	1.04	3.43	1.13	3.29	1.06	0.506	0.679	0.777	0.509	
21	2.28	0.94	2.38	0.89	2.85	1.29	2.28	1.25	2.39	1.01	2.318	0.080	1.220	0.307	
22	3.28	1.27	3.88	0.95	3.57	1.09	3.42	1.13	3.49	1.18	3.042*	0.033	1.578	0.200	
23	3.43	1.08	3.27	0.87	4.00	0.97	2.71	0.95	3.42	1.00	3.935*	0.010	3.074*	0.031	
24	3.09	1.07	3.31	1.09	2.93	1.21	2.43	1.27	3.08	1.12	0.329	0.805	1.254	0.295	
25	2.06	0.97	2.08	0.93	1.79	0.69	1.71	0.49	2.00	0.89	0.962	0.414	0.627	0.599	
26	3.00	1.10	2.92	0.79	2.64	1.21	2.28	0.76	2.88	1.04	2.576	0.058	1.271	0.289	
27	2.51	0.99	2.54	0.95	2.36	1.22	2.15	0.69	2.47	0.99	1.720	0.168	0.378	0.769	
28	2.85	1.08	3.12	1.03	3.28	1.06	2.57	1.27	2.96	1.08	0.186	0.905	1.092	0.356	
29	3.19	1.11	3.00	1.26	3.21	1.37	2.86	0.90	3.12	1.17	2.262	0.086	0.296	0.828	
30	2.40	1.00	2.46	1.06	2.00	1.04	2.71	1.11	2.38	1.03	0.164	0.920	0.933	0.428	

df=96

Tablo 10 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
6	2.851	0,415	-	-	-
9	2.743	0,433	-	-	-
18	9.769*	0.021	410.500*	0.002	a-b
19	1.734	0.629	-	-	-
22	4.012	0.260	-	-	-
23	8.627*	0.035	101.500*	0.021	b-c
			15.500*	0.010	c-d

Tablo 11: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Mad No	Lisans Tamamlama (a) (N=8)		Lisans(b) (N=92)		Toplam (N=100)		“t” testi		Homojenlik Testi	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	t	P	Levene (F)	P
1	2.25	1.03	2.05	0.74	2.07	0.77	0.689	0.493	3.031	0.085
2	1.75	0.46	1.98	0.93	1.97	0.90	-0.716	0.476	0.483	0.489
3	2.00	0.53	2.47	0.95	2.43	0.93	1.193	0.236	6.810*	0.010
4	2.37	1.19	2.73	1.12	2.70	1.12	-0.852	0.396	0.022	0.883
5	3.13	1.24	3.21	1.09	2.84	1.05	0.798	0.427	0.975	0.326
6	3.25	1.03	3.20	1.09	3.21	1.08	0.108	0.914	0.095	0.758
7	1.75	0.46	2.54	0.93	2.48	0.92	-2.38*	0.019	4.581*	0.035
8	3.62	0.74	2.71	1.12	2.78	1.12	2.262*	0.026	5.124*	0.026
9	2.50	1.19	2.56	0.96	2.56	0.97	-0.180	0.857	0.111	0.740
10	3.00	1.07	2.99	1.14	3.00	1.13	0.026	0.979	0.135	0.714
11	2.87	1.35	2.56	1.03	2.59	1.05	0.795	0.428	1.625	0.205
12	2.75	1.04	2.91	1.04	2.90	1.03	-0.424	0.673	0.105	0.747
13	2.00	0.53	2.38	1.03	2.35	1.00	-1.034	0.304	5.991*	0.016
14	3.37	1.19	3.01	1.15	3.04	1.15	0.855	0.395	0.100	0.922

15	2.00	0.53	2.15	1.07	2.14	1.03	-0.397	0.692	2.880	0.093
16	3.38	1.51	2.94	1.27	2.98	1.28	0.904	0.368	0.540	0.464
17	3.25	1.16	3.17	1.03	3.18	1.03	0.198	0.844	0.118	0.732
18	2.75	1.16	2.88	0.98	2.87	1.00	-0.355	0.723	0.703	0.404
19	4.88	0.77	2.58	0.97	2.77	2.35	2.723*	0.008	14.283*	0.000
20	3.87	0.64	3.24	1.07	3.29	1.05	1.646	0.103	8.344*	0.005
21	2.37	0.92	2.39	1.02	2.39	1.01	-0.043	0.965	0.427	0.515
22	3.87	0.64	3.45	1.21	3.49	1.17	0.965	0.337	7.758*	0.006
23	3.75	1.28	3.39	0.98	3.42	1.00	0.966	0.336	1.371	0.245
24	2.50	1.06	3.13	1.11	3.08	1.11	-1.543	0.126	0.440	0.509
25	2.00	0.93	2.00	0.91	2.00	0.89	-1.595	0.147	0.027	0.870
26	2.62	1.06	2.90	1.03	2.88	1.03	-0.723	0.471	0.600	0.937
27	2.62	1.06	2.45	0.99	2.47	0.98	0.460	0.646	0.078	0.780
28	3.38	1.06	2.92	1.08	2.96	1.08	1.133	0.260	0.612	0.436
29	2.75	0.88	3.15	1.18	3.12	1.16	-0.935	0.352	4.280*	0.041
30	2.37	0.52	2.38	1.07	2.38	1.03	0.114	0.989	3.105	0.081

df=98

Tablo 11 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	MWU Değeri	p	
3	270.500	0.174	-
7	188.000*	0.011	a-b
8	197.000*	0.022	a-b
13	310.500	0.408	-
19	330.000	0.594	-
22	316.500	0.489	-
29	300.000	0.359	-

Tablo 12: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcudu değişkenine Göre Dağılımı

Mad	15 ve daha az (a) (N=15)		16-15 öğrenci (b) (N=43)		26-35 öğrenci (c) (N=34)		36 ve üstü (d) (N=8)		Toplam (N=100)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	Levene	P	F	P	
1	1.87	0.35	1.95	0.69	2.26	0.83	2.25	1.28	2.07	0.77	4.948*	0.003	1.579	0.199	-----
2	2.20	1.01	1.88	0.76	2.00	0.92	1.88	1.36	1.97	0.90	1.821	0.148	0.488	0.691	-----
3	2.20	0.94	2.39	0.84	2.58	0.95	2.37	1.30	2.43	0.93	0.955	0.417	0.649	0.585	-----
4	2.60	1.12	2.62	1.11	2.91	1.11	2.37	1.30	2.70	1.12	0.135	0.939	0.718	0.544	-----
5	2.80	1.08	3.09	1.04	2.59	0.89	2.63	1.50	2.84	1.051	3.218*	0.026	1.629	0.188	-----
6	3.13	0.12	3.39	1.07	3.06	0.98	3.00	1.51	3.21	1.09	1.537	0.210	0.757	0.521	-----
7	2.27	0.70	2.37	0.95	2.67	0.87	2.62	1.30	2.48	0.93	1.506	0.218	1.036	0.380	-----
8	2.67	1.05	2.90	1.19	2.61	0.98	3.00	1.51	2.78	1.12	1.455	0.232	0.564	0.640	-----
9	2.60	0.91	2.51	0.93	2.55	0.96	2.75	1.48	2.56	0.98	2.009	0.118	0.140	0.936	-----
10	3.06	1.09	2.98	1.16	2.97	1.08	3.00	1.41	2.99	1.07	0.748	0.526	0.280	0.994	-----
11	2.80	0.86	2.48	1.05	2.58	1.04	2.75	1.48	2.59	1.08	1.042	0.378	0.385	0.764	-----
12	3.13	1.06	2.83	0.97	2.82	0.96	3.12	1.64	2.90	1.04	2.931*	0.037	0.483	0.695	-----
13	2.66	0.97	2.18	0.90	2.35	0.88	2.62	1.76	2.35	0.99	5.538*	0.002	1.094	0.355	-----
14	2.73	0.96	3.13	1.22	2.91	1.05	3.62	1.40	3.04	1.15	0.655	0.582	1.296	0.280	-----
15	1.86	0.74	2.21	1.08	2.09	0.93	2.50	1.60	2.14	1.03	3.330*	0.023	0.758	0.520	-----
16	2.53	1.12	3.09	1.30	2.94	1.12	3.37	1.99	2.98	1.29	4.467*	0.006	0.974	0.409	-----
17	3.33	0.97	3.11	0.98	3.32	0.97	2.62	1.59	3.18	1.04	3.095*	0.031	1.146	0.335	-----
18	2.93	0.96	3.00	0.92	2.76	0.98	2.50	1.41	2.87	0.99	2.764*	0.046	0.761	0.519	-----
19	2.53	0.74	2.86	0.44	2.73	0.96	2.87	1.24	2.77	0.87	0.909	0.440	0.077	0.972	-----
20	3.13	0.99	3.67	0.94	3.06	0.91	2.50	1.60	3.29	1.06	4.079*	0.009	4.462*	0.006	-----
21	2.60	1.05	2.25	0.95	2.29	0.87	3.12	0.55	2.39	1.01	3.466*	0.019	2.029	0.115	-----
22	3.46	1.04	3.65	1.13	3.32	1.12	3.37	1.18	3.49	1.18	1.820	0.149	0.516	0.672	-----
23	3.40	0.82	3.30	1.08	3.47	0.89	3.87	1.35	3.42	1.00	2.230	0.090	0.765	0.516	-----
24	2.73	1.09	3.32	1.01	3.08	1.11	2.37	1.40	3.08	1.12	1.032	0.382	2.331	0.079	-----
25	2.13	0.91	1.88	0.85	2.06	0.88	2.12	1.02	2.00	0.89	0.411	0.745	0.442	0.723	-----
26	2.80	1.20	2.83	1.02	3.06	0.88	2.50	1.41	2.88	1.04	1.660	0.181	0.743	0.529	-----
27	2.80	1.01	2.51	0.98	2.35	0.88	2.12	1.35	2.47	0.99	2.691	0.051	1.067	0.367	-----
28	2.73	1.16	2.74	1.02	3.23	0.92	3.37	1.59	2.96	1.08	2.744*	0.047	1.973	0.123	-----
29	3.53	1.12	3.32	1.12	2.85	1.07	2.37	1.40	3.12	1.17	0.204	0.893	2.918*	0.038	-----
30	2.46	1.12	2.37	1.00	2.23	0.85	2.87	1.64	2.38	1.03	3.998*	0.010	0.868	0.461	-----

df=96

Tablo 12 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
5	4.755	0.191	----	----	----
12	1.241	0.743	----	----	----
13	3.437	0.329	----	----	----
15	1.099	0,777	----	----	----
16	2.838	0,417	----	----	----
17	2.192	0533	----	----	----
18	1.742	0.628	----	----	----
20	10.193*	0.017	43.000	0.241	-
21	3.785	0.286	----	-----	----

Tablo 13 : Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Akademik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{X}	S
1	Öğrenciler, Türkçe dersini severek dinler.	2.07	0.77
2	Öğrenciler, beğeni duygularını çevresindekilere jest ve mimikleri ile belli eder.	1.97	0.90
3	Öğrenciler, beğeni duygularını bulunduğu ortamda sözlü olarak ifade edebilir ve iltifatta bulunabilir.	2.43	0.93
4	Öğrenciler karşındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir.	2.70	1.12
5	Öğrenciler, karşındakilere beslediği olumlu duyguları ifade edememektedirler.	2.84	1.05
6	Öğrenciler rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edememektedirler.	3.21	1.08
7	Öğrenciler Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.	2.48	0.92
8	Öğrenciler algıladıklarını yorumlayamamaktadır.	2.78	1.12
9	Öğrenciler ders işleniş metotlarına uyum sağlayabilir.	2.56	0.97
10	Öğrenciler sınıf içerisinde kendi aralarında çalışma gruplarına ayırlanamamaktadırlar.	3.00	1.13
11	Öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir.	2.59	1.05
12	Öğrenciler gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir.	2.90	1.03
13	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir.	2.35	1.00
14	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürememektedir.	3.04	1.15
15	Öğrenciler kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar.	2.14	1.03
16	Öğrenciler arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.	2.98	1.28
17	Öğrenciler başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir.	3.18	1.03
18	Öğrenciler arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.	2.87	1.00
19	Öğrenciler sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir.	2.77	2.35
20	Öğrenciler farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememektedir.	3.29	1.05
21	Öğrenciler kavrama sıkıntısı çektikleri konularda arkadaşlarından/öğretmenlerinden yardım isteyebilir.	2.39	1.01
22	Başkalarının eşyalarını kullanabilmek için onlardan izin istememektedirler.	3.49	1.17
23	Öğrenciler arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.	3.42	1.00
24	Öğrenciler yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir.	3.08	1.11
25	Öğrenciler kendisine karşı varılan olumlu bir davranışın farkındadır	2.00	0.89
26	Öğrenciler kendini yeterince tanıır ve özelliklerinin farkındadır.	2.88	1.03
27	Öğrenciler sınıf ortamında yapmış oldukları hatalarının farkındadır	2.47	0.98
28	Öğrenciler kendi haklarının farkındadırlar.	2.96	1.08
29	Öğrenciler kendi haklarını savunamamaktadırlar.	3.12	1.16
30	Öğrenciler utanılabilecek bir durumla karşı karşıya kalmaktan kaçınırlar.	2.38	1.03

ÖZGEÇMİŞ

Arif YILDIRIM, 1987 yılında Isparta'nın Şarkıkaraağaç ilçesinde dünyaya geldi. İlkokulu doğduğu ilçeye bağlı Çiçekpınar Kasabasında Şehit Hüseyin Şeker İlköğretim Okulu'nda tamamladı. 2004 yılında Şarkıkaraağaç Lisesi'nden mezun oldu. 2008 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2008'de Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında Sınıf Öğretmenliği Alanında yüksek lisans öğrenimine başladı. Şuan Elazığ ilinde yaşamaktadır.

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE
İLETİŞİM BECERİLERİNİ KULLANMAYA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(ŞIRNAK İL ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

HAZIRLAYAN

Arif YILDIRIM

ELAZIĞ-2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
TÜRKÇE DERSİNDE İLETİŞİM BECERİLERİNİ
KULLANMAYA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(ŞIRNAK İL ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

HAZIRLAYAN

Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

Arif YILDIRIM

Jürimiz, tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1.

2.

3.

4.

5.

F. Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../201... tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doc.Dr. Zafer ÇAKMAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanmaya Yönelik Öğretmen Görüşleri

Arif YILDIRIM

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

ELAZIĞ – 2011, Sayfa: XIII+107

Bu araştırmada ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanmaya yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanının da yeni sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin yeniden ele alınıp düzenlenmesi, çağdaş öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarının ön plana çıkması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Program geliştirme çalışmaları kapsamında öğrenenin pasif, öğreticinin aktif olduğu yaklaşımlar yerine; öğrenenin merkezde öğreticinin ise ortam düzenleyici, yönlendirici roller üstlendiği yaklaşımlar ele alınmıştır. Dolayısıyla yapılandırmacı sistemde becerilerin öğrenciler tarafından kazanılması önemlidir. Bu yüzden dersler işlenirken kazanımlarda becerilerin dikkate alınması gerekmektedir.

Türkçe programında; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma, görsel sunu ile ilgili temel becerilerin yanı sıra metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eşleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirme hedeflenmektedir.

Sosyal bir varlık olan insan toplu olarak yaşar ve çeşitli nedenlerle birbirleriyle sözlü yada sözsüz ilişkiler içinde bulunur, amaçları doğrultusunda birbirleriyle iletişim kurarlar. Bu nedenden dolayı iletişim; bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. Her ne olursa olsun insanlar arasındaki bu iletişim engellenemez. Toplum içerisinde iletişim ilköğretim çağında başlar.

Bu çalışmada ğrencilerinin Türkçe derslerinde iletişim becerilerini hangi düzeyde kullanabildikleri ğretmen görüşlerine göre incelenmiştir.

Araştırmada ğretmenlerin; ğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini etkili kullanamadıkları bulgusu üzerinde hem fikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile elde edilmiştir. Bu anket sorularının güvenirliği ve geçerliliği uzman kanısı ile sağlanmıştır. Bu alışmada SPSS 16 paket programı kullanılmıştır. Yapılan analizlerde t testi, anova frekans, yüzdelik, posthoc LSD testi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, İletişim Becerisi, Türkçe Dersi

ABSTRACT**Master Thesis****Teachers' Opinions On 5th Class Students' Using Communication Skills In Turkish Class****Arif YILDIRIM****The University Of Firat****The Institute Of Education Science****The Department Of Primary****The Department Of Primary Education****ELAZIĞ – 2011, Page: XIII+107**

The aim of this study is to evaluate teachers' views about 5th grade primary school students' use of communication skills in Turkish classes.

Today, as seen in other fields, advances and developments have made the field of education reconsider and arrange needed information and skills; highlight and improve teaching programmes based on contemporary learning theories. Within the framework of these programme developments, instead of passive learner and active teacher approaches, learner centered approaches in which the teacher arranges the learning environment and is just an operator have been taken into consideration. Therefore, students' acquisition of the skills is important in constructivist system and in objectives, obtained skills are taken into account during lessons.

Turkish programmes aim to improve inter-textual thinking, comprehension, sorting, classifying, querying, networking, matching, analysis-synthesis and evaluation of mental skills as well as basic skills like listening, speaking, reading, writing, visual reading and visual presentations.

As social beings, people need to live together and are verbally or nonverbally in relationships for various reasons and communicate with each other in accordance with their purposes. Therefore, communication can be defined as producing knowledge, transferring and giving meaning to it. This communication between people cannot be prevented in any case. Communication in the society begins at primary school level.

In this study, students' using their communication skills in Turkish lessons to what extent was examined according to teachers' opinions.

In this study, it was attained that teachers agree with the indication of students' not using the communication skills in Turkish classes effectively.

In this study, data were obtained through a questionnaire developed by the researcher. The reliability and validity of these survey questions have been proven by an expert. SPSS 16 programme have been used for this study. T-test, anova frequency, percentage, posthoc LCD tests have been used in the analysis.

Keywords: Communication, Communication Skills, Turkish Classes

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLO LİSTESİ	X
ŞEKİL LİSTESİ	XI
KISALTMALAR	XII
ÖNSÖZ	XIII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN	7
2.1. Kavramlar	7
2.2. Türkçe Öğretim Programı	9
2.2.1. Türkçe (1-5) Öğretim Programı	9
2.2.2. Programın Tarihsel Gelişimi	11
2.2.3. Programın Vizyonu	16
2.2.4. Programın Temel Yaklaşımı	17
2.2.5. Programın Özellikleri	18
2.3. Türkçe Öğretiminde Programın Yapısı	20
2.3.1. Genel Amaçlar	20
2.3.2. Temel Beceriler	21

2.3.2.1. Türkçeyi Doğru Ve Etkili Kullanma Becerisi.....	23
2.3.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi.....	24
2.3.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi.....	26
2.3.2.4. İletişim Becerisi.....	27
2.3.2.5. Problem Çözme Becerisi.....	39
2.3.2.6. Araştırma Becerisi.....	41
2.3.2.7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi.....	44
2.3.2.8. Girişimcilik Becerisi.....	45
2.3.2.9. Karar Verme Becerisi.....	46
2.3.2.10. Metinler Arası Okuma Becerisi.....	48
2.3.2.11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi.....	49
2.3.3. Öğrenme Alanları.....	50
2.3.3.1. Dinleme.....	52
2.3.3.2. Konuşma.....	53
2.3.3.3. Okuma.....	54
2.3.3.4. Yazma.....	55
2.3.3.5. Görsel Okuma Ve Görsel Sunu.....	56
2.3.4. Kazanımlar.....	57
2.3.5. Öğrenme-Öğretme Süreci.....	57
2.3.6. İlk Okuma-Yazma Öğretimi.....	58
2.3.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	58
2.3.6.2. Bitişik Eğik Yazının Özellikleri.....	59
2.3.7. Etkinlikler.....	59
2.3.8. Temalar.....	59
2.3.9. Ölçme ve Değerlendirme.....	60
2.3.10. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem Teknikler.....	60
2.3.10.1. Çözümleme ve Bireşim.....	61
2.3.10.2. Tümevarım - Tümdengelim.....	62
2.3.10.3. Soru-Cevap Yöntemi.....	63
2.3.10.4. Dramatizasyon Yöntemi.....	64
2.3.10.5. Keşfettirme Yöntemi.....	64
2.3.10.6. Anlatma Yöntemi.....	65

2.3.11. Türkçe Öğretim Programındaki Yenilikler	65
2.3.12. Uygulanan Türkçe Programı ile Yeni Türkçe Programı'nın Karşılaştırılması (1–5. Sınıflar)	67
2.3.12.1. Mevcut Program	68
2.3.12.2. Yeni Programda Getirilen Yenilikler	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	71
3.1. Araştırmanın Modeli	71
3.2. Evren Örneklem	71
2. 2 Veri Toplama Araçları	72
2.3 Verilerin Analizi	73

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLARI	74
4.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	74
4.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algıların Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	74
4.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	76
4.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	77
4.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	79
4.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	82
4.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	85
4.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	87

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER	89
5.1. Sonuçlar.....	89
5.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	89
5.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	89
5.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	90
5.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	91
5.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	91
5. 2. Öneriler	92
KAYNAKLAR	95
EKLER.....	99
ÖĞRENCİLER, TÜRKÇE DERSİNİ SEVEREK DİNLER.....	105
ÖZGEÇMİŞ	106

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler	71
Tablo 2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Algılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	74
Tablo 3. Öğrencilerin Grupla Çalışma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	76
Tablo 4. Öğrencilerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	77
Tablo 5. Öğrencilerin Kendini İfade edebilme ve Empati Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	79
Tablo 6. Öğrencilerin Kendini Tanıma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	82
Tablo 7. Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	85
Tablo 8. Öğrencilerin Hatlarla Başa Çıkabilme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	87
Tablo 9: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	99
Tablo 10: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	100
Tablo 11: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	101
Tablo 12: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcudu değişkenine Göre Dağılımı	103
Tablo 13 : Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Akademik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	105

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. İletişim Süreci	28
Şekil 2. Ortak Yaşantı Alanı.....	30

KISALTMALAR

LSD	: En önemli fark
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
MLO	: Müfredat Laboratuvar okulları
F.Ü.	: Fırat üniversitesi
KMO	: Kaiser Maier Olkin
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)
MWU	: Mann Whitney U
YİP	:Yeni İlköğretim Programı

ÖNSÖZ

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellik dildir. Dil, düşünme ve iletişim aracıdır. Bu nedenle, bireyin iletişim yeteneğini büyük oranda dili kullanabilme becerisi belirler. İnsanlar, söz konusu bu beceri sayesinde birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini aktarır, aralarında sosyal bir bağ oluşturabilirler. Dili iyi kullanabilen öğrenci iletişim becerisini de geliştirir.

Bireylerin bildiklerini, duyduklarını ve öğrendiklerini ifade etmelerine olanak sağlayan, öğrencinin okul yaşamında gerekse okul sonrası yaşamında duygularını ifade edebilmesi açısından iletişim becerisinin gelişmesi önemlidir. Bu nedenle iletişim becerilerinin geliştirilmesinde öğrenciyi merkeze alan yöntemlere gereksinim duyulmaktadır

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin değerli katkıları söz konusudur. Araştırmanın her aşamasında bana rehberlik eden, değerli görüşleriyle beni yönlendiren, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Feyzullah EZER'e ve danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca anketlerin analiz edilmesi sırasında yardımını esirgemeyen değerli hocam sayın Doç. Dr. Burhan AKPINAR'a çok teşekkür ederim.

Bütün eğitim- öğretim hayatım boyunca maddi manevi desteğini esirgemeyen babama, anneme ve kardeşlerime teşekkürü borç bilirim.

Tezimi hazırlarken desteğini esirgemeyen arkadaşlarım Hatice ŞENTÜRK'e ve Seval HALLAÇ'a teşekkür ederim. Son olarak anketleri uygulayan Şırnak ilindeki meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İnsan, doğduğu andan itibaren çevresindeki kişilere ihtiyaç duyar ve onlarla etkileşim halindedir. Yaşı ilerledikçe etkileşimde bulunduğu insanlar ve çevresi artar, doğuştan getirdiği niteliklerle diğerleriyle etkileşerek zaman içinde toplumun kabul ettiği değer sistemini öğrenerek yetişkinliğe hazırlanır. İnsanın toplumsallaşmasında ve öğrenmesinde iletişimin önemi büyüktür. Bu aşamaya gelmede görev üstlenen kurumlar ise aile, okul ve çeşitli topluluklardır. Çocuğun ilk toplumsallaşmaya başladığı yer ailesi sonra okuludur.

Bireyin topluma uyumunu sağlamak için kurulmuş, toplumsal açık bir sistem olan okulun en önemli öğelerinden biri öğretmendir. Öğretmen sınıfta öğrencilerin başarısından en başta sorumlu olan kişidir. Öğretmenin sınıftaki başarısından sosyal yeterliliği, teknik yeterliliğinden daha etkilidir. Öğretmenin öğrencilerini oldukları gibi kabul etmesi, onlarla uygun şekilde iletişim kurması ve bu beceriyi onlara da kazandırması yüksek başarı yakalamalarına katkıda bulunacaktır.

Sosyal yaşamı gereği herkes duygu ve düşüncelerini aktarabilmek amacıyla çevresi ile iletişim kurabilmeli ve kendisiyle iletişim kurulabilmesine olanak tanınmalıdır. Başka bir deyişle öğretmenin etkin bir süreç olduğu kabul edilerek, öğrenenin akranlarıyla, öğretmenleriyle, ailesiyle ve diğer kişilerle karşılıklı bir sosyal etkileşim içinde bulunması gerekmektedir (Demirel,2006:12).

Hızla değişen dünyamızda, ulusal ve evrensel kültür birikimini tanıma, bu birikime katkıda bulunma; bilgilenmeyi, çağdaş dünyanın anlamını, değerlerini, sorunlarını kavramayı ve yorumlamayı gerektirir. Bireylerin bu süreçteki başarıları; ulusal ve evrensel değerler bütününe kendi bilgi, tutum, duygu, düşünce ve beceri alanlarından geçirecek paylaşabilmesiyle ilişkilidir. Bireyin paylaşım sürecindeki etkililiği ise, onun bulunduğu çevreyle etkileşimi ve iletişimi belirler (Sever, 2004:299).

İletişimin olmadığı yerde, öğrenme ve öğretme söz konusu olamaz. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerle olan günlük etkileşimlerinde iletişim sürecine etkin olarak

katılırlar. İletişimin amacı karşımızdaki kişilere anlaşılabilir mesajlar göndermek ve karşımızdaki kişilerin tutum ve davranışlarında bir değişiklik yaratmaktır. Dolayısıyla eğitim ile iletişim neredeyse iç içedir. Başarılı ve etkili bir iletişim kurmadan eğitim gerçekleştirmek mümkün değildir.

Toplumsallaşmanın temellerinin oluşturulduğu okullarımızda 2005-2006 Öğretim yılından itibaren uygulamaya başlanan ilköğretim programlarından birisi de Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5 sınıflar)'dır. Türkçe programları, Türk insanının dil becerilerini geliştirerek bu dille yazılmış bilim ve sanat eserlerini anlayan, yorumlayan, değerlendiren ve kendine, topluma pay çıkarabilen bireyler yetiştirmek amacıyla hazırlanır. Bu programda, öğrencinin kendisinin bilgiye ulaşması, ulaştığı bilgiyi kullanması ve yeni bilgiler üretme becerisini kazanması ve kazanmış olduğu bu beceriyi yaşam boyu sürdürmesi amaçlanmaktadır. Bu program ile öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirerek, bilgiyi yapılandırması beklenmektedir. Böylece bilginin karşılaşılan yeni bir duruma çevrilmesi ve uygulanması önem kazanmaktadır.

Ülke genelinde 2005–2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim Türkçe programında yer alan temel becerilerin en önemlilerinden olan iletişim becerisini Türkçe dersinde kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde problem durumu, çalışmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Bir toplumun kalkınmışlığı o toplumu oluşturan insanların eğitim düzeyi ile paralellik göstermektedir. Kişileri eğitilmiş, donanımlı olan toplumların kalkınmış olması yadsınamaz bir gerçektir. Ülkelerin kalkınmaları, çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmelere ayak uydurmaları eğitilmiş bireylerin yetiştirilmesi ile olacaktır. Yalnız çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanının da yeni bir yapılanma içerisine girilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu yapılanmayla birlikte bireylerin sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin yeniden ele alınıp düzenlenmesi, çağdaş öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarının ön plana çıkması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde kullanılan yöntemler kadar iletişim kabiliyetlerinin de çok önemli bir yeri bulunmaktadır. İletişim, öğrencilerin çevrelerindekiyle iyi ilişkiler kurabilmesine, kendini ifade edebilmesine, karşısındakinin duygularını anlayabilmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin; iletişim ile ilgili temel becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri gerekmektedir.

Yaşam bölgelerinde öğrencilerin kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, farklı seviyelerde bulunan dil becerilerini geliştirebilmeleri, iletişim becerilerini kullanabilme düzeylerinin yüksek olması ile mümkündür. Bu da ancak Türkçe öğretimi ile sağlanmaktadır.

Türkçe dersinde hedeflenen, öğrencilerin "Türkçeyi doğru ve etkili kullanan; kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen; bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan; haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı; okumaktan ve öğrenmekten zevk alan; bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren" bireyler olarak yetiştirilmesidir (Özatalay;2007, 27).

Günümüzde baş döndürücü bir hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimi her yönüyle etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, yapılandırıcı, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme, eğitim yaklaşımları

ön plâna çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim ve öğretim sürecinde, öğretmeni merkeze alan anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenciyi merkeze alan anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (Firdevs, 2004).

2005–2006 öğretim yılında ülkenin tüm ilköğretim okullarının birinci kademesinde yapılandırmacı anlayış merkezde olmak üzere, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli öğrenme yaklaşımlarının da yararlandığı yeni bir program uygulanmaya başlamıştır.

Yapılandırmacı öğretim anlayışı öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlamış ve zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Bu öğretim anlayışında temel alınan noktalar öğrencinin bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz yapması ve bu süreçte düşünme alışkanlığını kazanması, geçmişteki yaşantıları ile yeni yaşantılarını birleştirmesidir. Yeni yaklaşımla öğrencinin bilgiyi tekrarlaması değil, bilgiyi transfer ederek yeniden yapılandırılması istenmektedir (Özatalay,2007:28).

Bu sebeple öğrencilere akademik bilgi kazandırmak, onları çeşitli konularda eğitmenin yanı sıra becerilerini de geliştirmek amacıyla İlköğretim (1-5. sınıflar) Türkçe Programında bazı beceriler, öğrencilere kazandırılacak ortak beceriler olarak kabul edilmiştir.

Türkçe dersi, bilindiği gibi diğer bütün derslerin ve yaşamda iletişimin temeli olan bir derstir. Dilini yeterince bilmeyen, onu gerektiği şekilde kullanamayan kişilerin her hangi bir konuyu anlaması ve anladığını ifade etmesi olanaksızdır.

Türkçe (1–5) Öğretim Programında öğrenme alanları, dil becerileri, zihin becerileri ve öğrencinin bir ömür boyu kullanacağı temel beceriler olarak üç alanda yoğunlaşmıştır. (Özatalay,2007:28).

Yukarıdaki açıklamalara bağlı olarak bu çalışmanın temel problemi ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kazanmalarının ne düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesidir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini ne düzeyde kullandıklarını ilişkin öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

Alt Amaçlar

1. Öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin hizmet yılı ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin mezun oldukları kademe ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Okullardaki sınıf mevcudu sayıları ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Çağın gereksinimleri doğrultusunda her alanda olduğu gibi eğitim alanında da dönem dönem değişiklikler olmuştur. Son yapılan değişiklikler ise 2004 yılında yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak oluşturulan program değişikliğidir. Bu programda öğretmenin rehber, öğrencinin ise merkezde olduğu bir Türkçe öğretimi ön görülmektedir. Öğrenciler bu süreçte Türkçe öğretim programı kapsamında belirlenmiş olan temel becerilerini kazanacaklardır. Temel becerilerinin gelişmesi ile sosyal ve toplumsal hayatta her fertle sağlıklı bir iletişim kurabileceklerdir.

Yeni uygulanmaya başlanan bu programla öğrencilere kazandırılması hedeflenen, yaşamının her anında kullanacağı temel becerilerden biriside iletişim becerisidir. İletişim yaşamın her anında var olduğu insanın da diğer canlılardan ayrılan özelliği konuşabilmesi, iletişim kurabilmesi olduğuna göre bu becerinin

ilköğretim yıllarında temelleri sağlamlaştırılmalıdır. Bu sorumluluk başta aile, öğretmen olmak üzere toplumun tüm fertlerine düşmektedir.

Bu çalışmada da ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi hedeflenirken yine bu çalışmanın daha sonra bu konuda yapılacak olası çalışmalara ışık tutması umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
2. Öğretmenlerin anket aracılığıyla belirttikleri görüşler gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2010–2011 eğitim-öğretim yılında, Şırnak il merkezinde bulunan 39 okulda 5. Sınıfı okutan 74 öğretmen olduğundan İdil ilçesindeki 25 okuldaki 26 öğretmene de uygulanmıştır, toplam 5. Sınıfı okutan 100 öğretmenle sınırlıdır.
2. Yeni ilköğretim programındaki 5. Sınıf Türkçe dersi ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN

2.1.Kavramlar

Eğitim: Taşpınar'ın 2005 yılında Bilen'den aktardığına göre ; “bir ülkenin istenmeyen durumdan, istenilen duruma getirilmesi” olarak tanımlanmış, Küçükahmet ise (1992:2) “bireyi topluma yararlı hale getirme” olarak tanımlamıştır.

Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istendik yönde değişiklik oluşturma sürecidir(Ertürk,1993:2).

Öğretim: Erden' e göre öğretim (1998:20), okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğrenme etkinlikleridir. Demirel ve Ün ise öğretimi (1987:12), öğrenmenin belirli amaca yönelik olarak planlanması ve uygulanması olarak tanımlamaktadırlar(Taşpınar,2005:2).

Program: Özatalay'ın 2007 yılında Türk Dil Kurumu'ndan aktardığına göre; "Belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü, izlenice; Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı." sözleriyle açıklanmaktadır. Tabii bu tanım yaşamın her alanını kapsamakla birlikte doğal olarak eğitim öğretim konusunda yapılması gerekenleri de kapsamaktadır.

Eğitim Programı: Yunanca kökenli bir kelime olup yapılması gerekli bir işin bölümlerini, her bölümün nasıl yapılacağını ve yapılış zamanını gösteren bir tasarıdır(Boydak Özkan,2004:6). Ertürk (1972:13) eğitim programını; bireyde gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını içeren bir bütün olarak açıklamaktadır.

Eğitim programı öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir(Demirel, 1999:9).

Varış (1988:5) ise eğitim programını bir okul ya da eğitim kurumunda yer alan ve bütün eğitim faaliyetlerini kurum içi ve kurum dışı tüm eğitim etkinlikleri olarak tanımlamaktadır.

Öğretim Programı: Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan ve bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır(Variş,1988: 18). Eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri tutum ve tavırların ders grupları olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir(Külahçı, 1995:9).

Yeni İlköğretim Programı: MEB, TTK Başkanlığının 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmak üzere kabul edilen İlköğretim Matematik (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Türkçe (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Hayat Bilgisi (1, 2 ve 3. Sınıf), İlköğretim Sosyal Bilgiler (4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Fen ve Teknoloji (4 ve 5. Sınıf) dersi öğretim programlarıdır(Kan,2006:6).

Türkçe öğretim programı: Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmış öğretim programıdır(Özatalay,2007:52).

Kazanım: Öğrenme- öğretme süreci içerisinde plânlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2005: 22)

Yapılandırmacı Yaklaşım: Bireylerin öğrendikleri bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını ortaya koyan ve bilgiyi temelden kurmaya yarayan yaklaşımdır (Demirel,2004).

Yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgilerin üzerine bina edilir. Yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir.

Beceri: Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneğine beceri ya da maharet denir.

Temel Beceri: Öğrencilere bir konunun kavratılmasında, öğretilmesinde esas olan, mutlaka kazandırılması gereken beceriler temel becerilerdir. Yapılandırmacı öğretim anlayışında öğrencilerin hem Türkçeyi daha iyi öğrenerek kullanabilmeleri, hem de yaşamla ilgili genel bilgi ve alışkanlıkları kazanabilmeleri amacıyla on bir tane temel beceri belirlenmiştir.

Öğrenme-öğretme süreci sonunda öğrencilerin kazanması, geliştirmesi ve yaşama transfer etmesi hedeflenen yetenekler temel beceriler olarak kabul edilir.

İletişim: Herhangi bir bilgi (İnformation) paylaşma eylemidir. Bireyler arası ilişkiler ve gurup içi etkinliklerdir. Herkesin farkında olduğu ancak tam olarak tanımlayamadığı bir olgu. İki veya daha çok insan arasında anlaşma için gerçekleştirilen değişimdir. Herhangi bir etkin anlamda, düşüncelerin karşılıklı değişimidir. Düşüncelerin, kanıların veya bilginin, söz, yazı veya işaretler yoluyla değişim ve paylaşımıdır (Demiray, 2008:9).

2.2. Türkçe Öğretim Programı

2.2.1. Türkçe (1-5) Öğretim Programı

Günümüzde bilgi yoluyla aydınlanma ihtiyacı, ulusları çağda öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarını yapılandırmaya yöneltmiştir. Öğretim programları, eğitimin genel amaçlarında tanımlanmış olan insan tipini yetiştirmeyi amaçlayan kuramsal ve uygulamalı yapılar olarak tanımlanabilir. Öğretim programlarının kuramsal ve uygulamalı alt yapısı, öğrenme kuram ve yaklaşımları ölçüt alınarak hazırlanmaktadır. Özellikle son yıllarda birçok ülkede yapılandırmacı öğrenme kuramıyla öğretim programlarının alt yapısı oluşturulmaya çalışılmaktadırlar. Ülkemizde de uzun yıllardır öğretim programlarında yaşanmakta olan sorunları ortadan kaldırmayı, çağdaş, bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünen, sorunlara çözüm üretebilen, öz güveni yüksek bireyler yetiştirmeyi hedefleyen ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel ölçüt alan yeni öğretim programlarının hazırlanması çalışmaları 2004 yılından buyana başlamış bulunmaktadır. Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla

ilgilenmekte ve ilkeleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2003: 60).

Yapılandırmacılık, bir öğretim modelinden çok, bir öğrenme yaklaşımı ve felsefesidir. Türkçe öğretim programında, bu felsefi kuramın ilke ve özelliklerinden yararlanılarak öğretim süreçlerinin düzenlenmesi, geliştirilmesi hedeflenmektedir. Türkçe (1-5) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 14).

2004 Türkçe (1-5) Öğretim Programında, öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini kazanması ve bunu yaşam boyu sürdürmesi amaçlanmaktadır. Bu program ile öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirerek, bilgiyi yapılandırması beklenmektedir. Böylece bilginin transferi yani yeni bir duruma çevrilmesi ve uygulanması önem kazanmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006:12).

Türkçe programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirmeyi hedefler (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005:9).

“Hayat boyu devam eden Türkçe öğretimi duygu ve düşüncelerimizi rahatlıkla ifade ettiğimiz, iletişimimizi sağlayan bir derstir. Türkçe öğretiminde en önemli hedef; okuyan, okuduğunu sorgulayan, anlayan, anladığını hayatta uygulayan bireyler yetiştirmektir” (Elvan,2007: 10).

Öğrencilerin Türkçe dersiyle, Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireyler olacağı hedeflenmiştir (Özatalay, 2007: 13).

Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (Güneş, 2004:14).

Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla; Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum beklenmektedir (Güneş, 2004: 15).

Türkçe (1–5) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 14).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe Öğretim Programı; öğrenme, öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenin rolünde önemli değişiklikler getirmeyi hedeflemektedir. Buna göre öğrenme; öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayalıdır. Bu nedenle öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme alanları bütün olarak ele alınmalıdır. Bu yaklaşımda, öğrencinin öğrendiği her bilgi bir sonraki bilginin alt yapısını oluşturur. Yeni bilgiler önceden yapılandırılmış bilgiler üzerine oturtulur; ikisi arasında anlamlı bağlar kurulur ve bütünleştirilir. Bu işlem bilginin biriktirilmesi ya da üst üste konulması demek değil, bilgi üzerinde düşünülmesi, bilginin anlamlandırılması, analiz edilmesi ve ön bilgilerle yeniden sentezlenmesidir (MEB, 2005: 158).

2.2.2. Programın Tarihsel Gelişimi

Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki eğitim kurumlarında Türkçe öğretimi, Tanzimat dönemiyle başlamıştır. Bu dönemde açılan rüştiyelerin eğitim

programlarında ana dil olarak Türkçe'nin öğretimine büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006:7).

Cumhuriyetin kurulmasıyla eğitim açısından bir 'eğitim devrimi' ve 'devrim eğitimi' süreci yaşanmıştır. Cumhuriyet dönemindeki farklı kültür ve eğitim politikaları uygulamada da farklılıklara yol açmış ve bu durum, eğitim programlarının felsefi temellerinin değişmesine neden olmuştur (Kan, 2006: 13).

Türkçe ve edebiyat öğretiminin programlı ve şuurlu bir şekilde verilmesi Atatürk'le başlamıştır. Atatürk'ün eğitim hakkındaki düşünceleri, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı "*Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu*" ile uygulamaya konulmuştur. Bu kanun ile eğitim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir (Demirel ve Şahinel, 2006: 7).

1924 programında Türkçe dersi ile ilgili en önemli değişikliğin isim değişikliği olduğu dikkat çekmektedir. Eski programda "Lisan-ı Osmani" olarak bilinen ders, 1924 programında "Türkçe" dersi olarak yer almıştır (Dursunoğlu, 2003: 3).

1924 programı, Türkçe dersleri için oldukça genel bilgiler veren bir çerçeve program niteliğindedir (Akyol ve diğerleri, 2007: 8).

1926 programında dersler ünitelerden oluşmaktadır; ancak içerik bakımından birbirinden bağımsız konulardan oluşmuştur ve çok yüküdür. Hayat Bilgisi ve Yurt Bilgisi gibi birbiriyle ilişkili derslerin yerel özelliklere göre işlenebileceği öngörüsü programın esnek yönlerinden biri olarak dikkat çekmektedir. Ancak programdaki içeriğin yüklü olması bu esnekliği ortadan kaldırmaktadır (Kan, 2006: 30).

Programın Türkçe dersi açısından en çarpıcı özelliği yeni Türk harflerinin kullanıldığı ilk program olmasıdır. Program her ne kadar yeni alfabenin kabulünden önce yürürlüğe girmiş olsa da yeni harflerin kabulünden sonra, okuma-yazma ve Türkçe dersi öğretimi açısından gerekli değişiklikler yapılarak yeni duruma uyarlanmıştır (Tazebay ve diğerleri, 2000: 39).

1928 yılında kurulan "*Dil Heyeti*", dilimizin seslerini Batı dillerini ve Lâtin harflerinin bu dillere nasıl uygulandığını inceleyerek; dilimizdeki sesleri

gösterebilmek için Lâtin harflerinden 29 harfte karar kılmışlardır. 29 harfli yeni Türk alfabesinin 1 Kasım 1928 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinde kabul edilmesiyle eğitim ve öğretim hayatımızda yeni bir dönem başlamıştır. Ayrıca, Dil Heyeti, Türkçedeki kelimelerin yeni Türk harfleriyle nasıl yazılacağını gösteren bir “*İmlâ Lugati*” çıkarmıştır (Dursunoğlu, 2003: 5).

1929 yılında yayınlanan Türkçe öğretim programı, dil edebiyat öğretimini bütüncü yaklaşımla ele almış ve Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir (Demirel ve Şahin, 2006: 8). Bu programda Türkçe derslerinin bilgi vermekten çok öğrenciyi aktif kılmaya dönük olması, gramer, takrir (anlatım), edebi kıraat(okuma) gibi derslerin bir bütün olarak değerlendirilmesi, diğer derslerin öğretmenlerinin de öğrencilerin dili kullanmalarına dikkat etmesi gerektiği vurgulanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 8).

1936 ilköğretim programında okuma, inşaat, tahrir, gibi etkinlikler ayrı bir ders olarak değil de Türkçe dersi adı altında ve birbirini tamamlayıcı nitelikte ele alınmıştır. Programda beşinci sınıflar için Türkçe dersine haftada altı, yazı dersine ise haftada bir saat yer verildiği görülmektedir. Okuma çalışmalarının basit kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmesi yoluna gidilmiştir (Tazebay ve diğerleri, 2000: 45).

1936 yılında Atatürk, iyice incelenip kuralları belirleninceye kadar dil bilgisi öğretiminin okullardan kaldırılmasını emrettiği için dil bilgisi öğretimi programdan çıkarılmıştır (Dursunoğlu, 2003: 13)

1936 programında ilk kez Milli Eğitim ilke ve amaçlarına yer verilmiştir. Programın amaçları arasında dikkat çekici olanlardan biri, Türk dilini ulusal bir dil yapabilme fikri olarak karşımıza çıkmaktadır. 1943 yılında toplanan II. Milli Eğitim Şurasında, ilköğretim Türkçe programının amaç ve ilkelerinin belirlenmiş olmasına karşın içerikteki düzensizliğin hedeflere ulaşmayı zorlaştırdığı, bu durumun öğretim ilkelerine ters düştüğü ve kitapların da bu konuda yetersiz kaldığı vurgulanmıştır (Kan, 2006: 31).

1936 programının çağdaş program geliştirme anlayışına daha yakın bir biçimde düzenlenmiş ve detaylandırılmış yeni hali 1948 İlkokul Programı olarak karşımıza

çıkmaktadır. Bu programda ilk kez Milli Eğitimin amaçları belirtilmiştir ve bu amaçlar toplumsal, kişisel, insanlık münasebetleri ve ekonomik hayat başlıklarıyla ele alınmıştır (Kan,2006: 32).

1948 programı ile okuma yazma, cümle yöntemi kullanılarak yapılmıştır ve yine bu programda bitişik eğik yazı hakkında bilgi verilmiş ve örnekler sunulmuştur (Tazebay ve diğerleri, 2000: 70).

Beş yıllık bir süre ile denenen 1962 İlkokul Programı taslağında Türkçe dersine ilişkin önemli bir değişikliğe rastlanmamıştır. Bu programda, beşinci sınıflar için Türkçe dersine haftada altı saat yer verilmiştir. Türkçe öğretim programında "Türkçe Derslerinde Yapılacak Çalışmalar ve Çocuklara Kazandırılacak Beceriler" başlığı ile amaç niteliği taşıyan ifadeler içeriği oluşturmaktadır (Tazebay ve diğerleri 2000: 90).

1968 İlkokul Türkçe Öğretim Programında derse ilişkin genel amaçların yanı sıra okuma, sözlü ve yazılı anlatım, imla, dilbilgisi, inşat başlıkları altında bu becerilerin amaçları belirtilmiştir ve her becerinin sınıf düzeyindeki özel amaçlarına da yer verilmiştir. Türkçe dersine, beşinci sınıf düzeyinde haftada altı saat yer verilmiştir. Ayrıca bu programda dilbilgisi konuları örneklerle açıklanmıştır ve ilk okuma yazma çalışmalarında izlenecek yol maddeler halinde belirtilmiştir (Tazebay ve diğerleri 2000: 119). Yazı çalışmalarında büyük ve küçük harflerin birlikte kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Kan, 2006: 32).

1981 programı, Türkiye’de yeni uygulanmaya başlanan çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmıştır. Program genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006:8).

Programda okuma, dinleme, izleme, sözlü anlatım, yazılı anlatım ve dil bilgisiyle ilgili “öğrencilere kazandırılacak davranışlar” her sınıf seviyesine göre ayrı ayrı belirlenmiştir. Ayrıca “Yöntem” başlığı altında bir Türkçe dersinin nasıl işleneceği anlatılmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

1981 yılında toplanan X. Milli Eğitim Şurasında eğitim programları konuşulmuş ve yeni bir model kabul edilmiştir. Kabul edilen modele göre aşağıdaki anlayışlar ön plana çıkmıştır:

- Eğitim sistemini Atatürkçü çizgide bütünleştirmek,
- Sistemin her düzeyinde mesleki ve teknik eğitime ağırlık vermek,
- Zenginleştirilmiş programlarla öğrencilere yeni ilgi alanları yaratmak,

Bu anlayışlarla eğitim sürecinin kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. Bu dönemde ortaya konan önemli noktalardan biri de sekiz yıllık kesintisiz eğitimidir. Sekiz yıllık eğitime duyulan ihtiyaç bu dönemde eğitimle ilgili bütün raporlarda ve şuralarda yer almıştır (Kan, 2006: 33).

1981 programının genel yapısının karmaşık olduğu söylenebilir. “öğrencilere kazandırılacak davranışların yeterince iyi düzenlenmediği ve sınıflara göre farklılaşmanın sağlıklı biçimde gerçekleştirilemediği görülmektedir. Bununla birlikte 1981 programı şu açılardan daha önceki programlardan üstündür:

- a. “Dinleme becerisi” ile ilgili davranışlara ilk defa yer verilmiştir.
- b. “Ölçme ve Değerlendirme” ilk defa ayrı bir bölüm olarak yer almıştır.
- c. Önceki programlara göre çok daha ayrıntılı biçimde hazırlanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

Genel amaçlar dikkate alındığında 1968 ve 1981 programları arasında önemli bir farklılığın olmadığı; her iki programda da değerlendirme ögesinin ihmal edildiği; 1968 programında derslerde kullanılabilecek araç gereçlere yer verilirken 1981 programında bu bölümün bulunmadığı dikkat çeken hususlar olarak kendilerini göstermektedir (Tazebay ve diğerleri, 2000: 131–136).

Milli Eğitim Bakanlığında program geliştirme çalışmaları 1990 yılında Dünya Bankası desteğinde başlatılan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile önemli gelişmeler göstermiştir. Bu projenin temel amacı müfredat programlarını yenilemek ve geliştirmek, ders kitapları ve öğretim materyallerinin kalitesini yükseltmek olmuştur.

Program geliştirme çalışmalarında bir başka önemli aşama da 1994 yılından itibaren uygulanan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) uygulamaları olmuştur (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda Türkçe programı 2005 yılında yenilenmiştir. Yeni program hazırlanırken 1981 programından farklı olarak ilköğretim 1. kademe (1–5. sınıflar) ve 2. kademe (6–8. sınıflar) için farklı öğretim programları hazırlanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 11).

TTK 12.07.2004 tarih ve 118 sayılı kararı ile kabul edilen ilköğretim Türkçe (1-5. sınıflar) Öğretim Programı 2005-2006 Öğretim Yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır (Demirel ve Şahinel, 2006:9).

Program temel beceriler, genel amaçlar, öğrenme alanları (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu), kazanımlar, kazanımlara göre etkinlikler ve kazanımlarla ilgili açıklamaları içermektedir (Demirel ve Şahinel, 2006:9).

2.2. 3. Programın Vizyonu

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (Demirel ve Şahinel, 2006:12). Program; öğrencilerin yaşam için gerekli olan becerileri kazanmaları, geliştirmeleri ve etkili iletişim kurmaları amacıyla hazırlanmıştır.

MEB (2005) günümüzün ve geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla ;

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,

- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

2.2.4. Programın Temel Yaklaşımı

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 10).

Türkçe öğretim programının temel yaklaşımı; öğrenenin, öğrenme ortamını diğer öğrenciler ve öğretmenle iletişim kurarak keşfettiği ve öğrenme deneyimlerinden anlam oluşturduğu, dünyaya anlam yükleyebildiği, anlamayı kendi deneyimlerine dayalı olarak kendinin oluşturduğu bir yaklaşımdır (Demirel ve Şahinel, 2006:13).

Türkçe Öğretim Programının dayandırıldığı yapılandırıcı yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan, bilginin öğrenci tarafından aynen alınmadan, kendinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi kullanarak, oluşan öğrenme sürecinin içinde öğrenciyi aktif kılan; öğretmeni de yol gösterici ve yardımcı olarak gören öğretim sürecidir. Bu süreçte bireyin mevcut deneyimleri, öğrenmeleri ve inançları önemli bir etkiye sahiptir. Bu açıdan öğrenme bireyseldir. Diğer taraftan da içinde bulunduğu toplum tarafından bırakılan kültürel mirasla, kendi kültürel birikimi arasında bir etkileşimde bulunur. Bu açıdan öğrenme bir paylaşımdır (Odabaşı, 2007: 22).

Yapılandırıcılık, bilgi inşası anlamında kullanılır. Yapılandırıcı öğrenme, öğretmen merkezli bir anlayış değil, öğrenci merkezli bir anlayıştır. Yapılandırıcı

öğrenmede öğrenci aktif öğrenmeyle eski bilgilerin üzerine yeni bilgilerini anlamlandırır. Türkçe dersi öğretim programında yapılandırıcı yaklaşımla beraber çoklu zekâ yaklaşımı da karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin zekâ özelliklerine göre öğrenmeleri de farklılık göstermektedir. Bu yaklaşımlarla da bireylerin derslere ilgileri artmakta, öğrenme zevkli kılınmaktadır (Elvan, 2007: 11).

Yapılandırıcılık, gelenekselleşmiş olan, sadece bireyin gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarını göz önüne alan davranışçı paradigmaya karşı olarak çıkmıştır. Davranışçılıkla birlikte daha sonra ortaya çıkan biliş kavramı davranışçılıktan yapılandırıcılığa olan geçiş arasında bir köprü görevi sağlamıştır. Aslında, davranışçılıktan biliş psikolojisine ve oradan da yapılandırıcılığa geçiş, dışsal bir bakış açısından içsel bir bakış açısına doğru bir değişmeyi yansıtmaktadır (Yurdakul, 2004:13).

Öğrenme sürecinde, ön bilgilerin harekete geçirilerek bilginin yeniden üretilmesi yerine yeniden oluşturulması, gelişim düzeylerinin dikkate alınması, etkili iletişim kurulması, uygulama ve değerlendirme yapılması yapılandırıcı yaklaşımın asıl içeriğidir. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrencinin etkin katılımına ve öğretmenin rehberliğine ağırlık vermektedir (MEB, 2005: 11).

Geleneksel öğretimde baskın olan ezbercilik, bu program yaklaşımıyla yerini merak duyma, kuşku duyma, deneyerek öğrenme, araştırma ve uygulama yapma ya bırakmıştır. Öğrenme daha çok öğrenci tarafından idare edilen, bireysel cevaplanabilen ve sosyal olarak aracılık eden bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenci etkin katılımcı durumunda öğrenerek kendi yaşamını şekillendiren birey durumundadır (Demirel ve Şahinel, 2006:13).

2.2.5. Programın Özellikleri

Bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek hazırlanan, çok sayıda akademisyen, uzman, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır(MEB, 2005: 11):

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı, grup çalışmalarına önem veren çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır.

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.

- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.

- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.

- Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.

- Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.

- Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.

- Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmalarını göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.

- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi

etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.

- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.

- İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir.

- Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.

- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, öğrenme, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik vb. becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.

2.3. Türkçe Öğretiminde Programın Yapısı

Türkçe Dersi öğretim programının yapısı genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.1.Genel Amaçlar

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin(Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005);

- Dinleme, konuşma, okuma yazma, görsel okuma ve görsel sunu, dil becerilerini geliştirme,
- Türkçeyi sevdirmeye, doğru ve etkili kullanımını sağlama,
- Zihinsel gelişimlere uygun olarak, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirme,
- Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını geliştirme,
- Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirme,
- Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirme,
- Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirme,
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirme,
- Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlama,
- Millî, manevî, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlama, Millî duygu ve düşüncelerini güçlendirme,
- Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve Dünya kültürünü tanımalarını sağlama,
- Okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırma olarak sıralanabilir.

2.3.2. Temel Beceriler

Öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimlerine bağlı olarak bir yıl sonunda veya beş yılın sonunda kazanacakları becerileridir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

Temel beceriler, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı

içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır (Güneş ve Akyol, 2005: 17).

Temel beceriler, programda bütün dersler için ortak alınırken, bazı beceri derslerine göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, metinler arası okuma ile kişisel sosyal değerlere önem verme yalnızca Türkçe dersinin temel becerileri olarak belirlenmiştir. Bu becerilerden “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerisi tüm derslerde geçerli ortak bir beceri olarak ele alınmıştır (Odabaşı, 2007: 12).

Dewey'e göre çocukların bilgi edinmesinde ve sosyal yaşama katılmasında eğitimin çok önemli bir yeri vardır. Bireyler bilgilerini kitapları okuyarak ya da öğretmenlerini dinleyerek elde etmezler, bilgilerini daha önce var olan yapının üzerine kendileri oluştururlar. Dewey'in fikirlerini de kapsayan yapılandırmacı anlayışta öğrencilerin ezberleyen değil, bilgiyi zihninde yapılandıran, üreten, öğrenmekten zevk alan kişiler olması hedeflenmektedir. Bu nedenle klasik öğretim anlayışının yerini öğrencinin merkezde olduğu, öğrenci özelliklerinin ve bireysel farklılıklarının göz önüne alındığı bir eğitim anlayışı almaktadır (Özatalay, 2007: 68).

Yapılandırmacı yaklaşım adı verilen bu anlayışla, öğrencilerin, eğitimle her biri öğrenci için ayrı bir önem, değer taşıyan aşağıda verilen temel becerileri kazanması hedeflenmektedir (MEB, 2005: 17):

1. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi
2. Eleştirel Düşünme Becerisi
3. Yaratıcı Düşünme Becerisi
4. İletişim Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Araştırma Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Karar verme Becerisi
10. Metinler Arası Okuma Becerisi
11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi.

Bu sıralamada yer alan temel beceriler içinde “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ile “Metinler arası okuma” ve “iletişim” Türkçe öğretimi ile doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Diğer beceriler üst düzey düşünme becerileri olup sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de geliştirilmesi esas olan becerilerdir. İlköğretim programının sonunda öğrencilerin bu temel becerileri ve davranışları kazanmaları beklenmektedir(Demirel ve Şahinel, 2006:15).

Programda söz edilen bu temel beceriler aslında başarılı bir bireyden beklenen temel becerilerdir ve hem toplumsal düzenin sağlanması hem de başarılı bireylerin yetiştirilmesi için bireylere bu becerileri kazandırmak gerektirmektedir.

2.3.2.1. Türkçeyi Doğru Ve Etkili Kullanma Becerisi

Dil düşüncenin evi, kültürel mirasın taşıyıcısı, kimlik ve kişiliğin aynasıdır. Bu sebeple her ülkenin eğitim sisteminde ‘dil becerilerini geliştirme’ öncelikli hedeflerdendir (Coşkun, 2005: 423).

Dil, bireylerin evrene bakış açılarını belirlediği gibi onların düşüncelerinin hem oluşturucusu hem de en önemli değişkenidir. Dil düşünceyi ifade ettiği kadar, onun gelişimini de sağlamaktadır.

Dilin iletişim aracı olması, düşünme aracı ve düşünmeyi yansıtıcı olması, ulusu meydana getiren önemli bir unsur olması ve kültürün aktarılmasındaki en etkili araç olması sebebiyle birey ve toplum yaşamında önemi büyüktür (Sever, 2004: 2–5). Bu sebeple eğitimin her kademesinde Türkçenin doğru güzel ve etkili kullanması gerekmektedir.

Demirel (1999: 33-59) Türkçenin etkili kullanılmasını sağlayacak temel dil becerilerini, dinleme becerileri, konuşma becerileri, okuma becerileri ve yazma becerileri olarak sıralamıştır. Birey önce dinler sonra konuşur daha sonra okur ve son olarak yazma becerisi kazanır. Bu dört temel becerinin işlevsel bütünlüğü dili meydana getirmektedir. Bu sebeple bu becerilerin birlikte kazandırılması gerekmektedir. Okullarda öğretim dili Türkçedir ve Türkçe dersi dışındaki dersler de Türkçe islenmektedir. Dolayısıyla; dil becerilerinin diğer bütün derslerde de öğrenciye kazandırılması gerekmektedir.

Öğrenciler dinleme ve okuma becerilerini bilgi alırken; yazma ve konuşma becerilerini ise kendilerini ifade ederken kullanmaktadır. Bu durum sadece Türkçe derslerinin özelinde değil; diğer bütün derslerde de aynıdır. O halde Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisinin bütün derslerde ortak beceri olarak kabul edilmesi önemli bir gerekliliktir.

Bireylerin özellikle doğru konuşma, düzgün yazma, duygu ve düşüncelerini pürüzsüz anlatma becerilerini kazanma konusunda özenle eğitilmesi gerekmektedir.

Yeni ilköğretim programlarında Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisi ve bu becerinin kapsadığı alt beceriler şöyle belirtilmektedir (MEB, 2005):

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi; okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilme; duygu, düşünce, hayal ve isteklerini açık ve anlaşılır bir şekilde eksiksiz ifade edebilme, Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurma, zengin bir söz varlığına sahip olma ve estetik bir bakış açısı kazanma gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi

Düşünme eldeki bilgilerin ötesine gitme, mevcut bilgilerden başka bilgilere ulaşma şeklinde tanımlanabilir. Yani düşünme becerilerine sahip olan bireyler, bilgiyi ne amaçla edindiklerini, nasıl kullanacaklarını ve bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilerek hareket ederler. Eleştirel düşünme bireyin elde ettiği bilgiyi sürekli sorgulayarak, standartlara ve ölçütlere göre değerlendirme ve bir yargıya varmasını sağlayan beceridir (Semerci, 1999: 12).

Eleştirel düşünme, bireyin kendi düşüncelerinin farkında olarak, başkalarının düşüncelerini de göz önüne alması ve bireyin kendi kendisini, başkalarını ve çevresindeki olayları anlamlandırmaya çalışan aktif bir süreçtir (Özden, 2003: 158).

Eleştirel düşünme, herhangi bir durum, sav veya olayın doğruluğunu, yanlışlığını değerlendirme ve karar verme sürecidir. Özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve özdenetimli düşünme şeklidir (Demirel, 2003: 36).

Birey, kendi kendini geliştirerek ve bazı temel adımları atarak eleştirel düşünmeye ulaşabilir. Öncelikle bireyin kendi düşüncesinin farkına varması, ona yön verebileceğini bilmesi gerekmektedir. İkinci adım, kişinin başkalarının düşünce süreçlerinin farkına varabilmesidir. Çünkü birey bu sayede kendi dışına çıkarak kalıplarından kurtulmuş olacaktır. Son adım ise öğrenilenlerin uygulanmasıdır. Birey gördüğü, öğrendiği ve kendisinde var olup geliştirdiği özellikleri hayata geçirerek, eleştirel düşünebilme becerisini yakalamış olacaktır (Kan, 2007: 58).

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında:

1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
4. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
5. Tutarsız yargıların farkına varabilme,
6. Etkili soru sorabilme,
7. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme,
8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzerleri vardır. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır.

Eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir (MEB,2005).

2.3.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi

Yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğrasın içinde var olan, insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yeti. Yaratıcılık, bilinen şeylerden yepyeni bir şey çıkarmak, yeni, özgün bir senteze varmak ve bir takım sorunlara, yeni çözüm yolları bulmaktır (Kan, 2007: 59).

Yaratıcılık, bireyin var olan kalıplardan kurtulması, anayoldan ayrılması ve farklı olmaktan korkmaması anlamına gelmektedir (Saban, 2000: 87). Selçuk ve Güner ise yaratıcılığı günlük hayatı renklendiren, karşılaşılan sorunlara çok yönlü çözümler üretmeye yarayan bir özellik olarak nitelendirmektedir (Selçuk ve Güner, 2004: 130).

İlköğretim yıllarında çocuğun yaşamına giren zengin ve farklı uyarıcılar, çocuğun yaratıcı düşünme becerisine katkıda bulunacaktır. Buradan hareketle yaratıcılık, kişinin kendisi ve başkaları için değerli ve orijinal bulunan ürünler ve düşünceler üretmesidir. Yaratıcılığın iki önemli bölümü vardır. Bunlardan birincisi keşfetme; hayal etme ve düşüncelerini kullanarak orijinali yakalama; ikincisi ise süreç; orijinali üretirken öğrenilmiş becerileri değerlendirme, test etme ve kullanabilmektir (Kan, 2007: 62).

Yaratıcı bireyler, toplum tarafından hem olumlu hem de olumsuz sayılabilecek davranışlar sergileyebilmektedirler. Selçuk ve Güner (2004) yaratıcı bireylerdeki ortak özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

- Risk alma: Hata yapmaktan, farklı düşünmekten ve kaybetmekten korkmazlar.
- Özgür düşünme: Düşüncelerle oynarlar.
- Yüksek enerjili olma: Fiziksel ve duygusal enerjileri yüksektir.
- Mizahı kullanma: Düşüncelerin mizahi tarafını yakalayabilirler, saka yapmaktan hoşlanırlar.
- Hayalci ve maceracı olma: Hayal kurmaktan ve yeni yerleri keşfetmekten keyif duyarlar.

- Yalnızlık: Bağımsız olmayı ve kendi baslarına kalmayı severler.
- Etkinlik: Fikir ürettiklerinde tam anlamıyla bir etkinliğin içine girerler.
- Belirsizlikten hoşlanma: Olayları siyah-beyaz diye değerlendirmezler, belirsizlik düşünmek ve fikir üretmek demektir.

Yaratıcı düşünme becerisinin yeni programlardaki ifade edilişi ve bu beceriye ilişkin alt beceriler şöyledir (MEB, 2005):

Yaratıcı düşünme becerisi; öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilmeyi kapsar. Ayrıntılı fikirler geliştirme ve zenginleştirme, sorunlara ve benzersiz ve kendine özel çözümler bulma, fikirler ve çözümler ortaya çıkarma; bir fikre, ürüne çok farklı açılardan bakma, bütünsel bakma gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.4. İletişim Becerisi

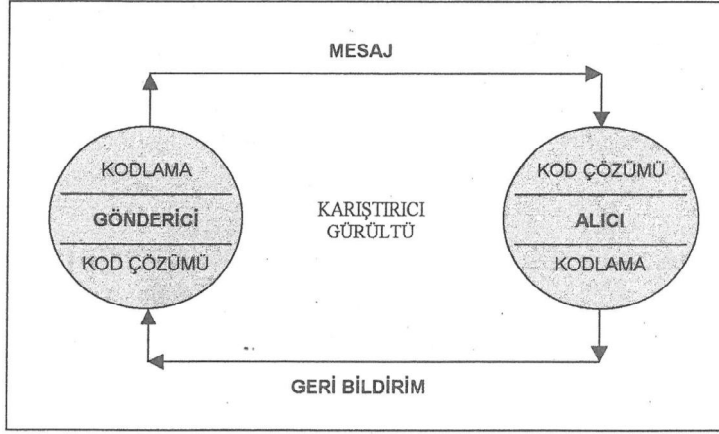
Sosyal bir varlık, sosyal bir canlı olan insanlar toplu olarak yaşar ve çeşitli nedenlerle birbirleriyle sözlü ya da sözsüz ilişkiler içinde bulunur, amaçları doğrultusunda bir birleriyle iletişim kurarlar. Yani amaçlarına ulaşabilmek, duygu ve düşüncelerini bir birlerine aktarmak, gerektiğinde güdülemek, paylaşmak amacıyla veri alışverişinde bulunurlar. İletişim hem formal, hem de kişisel ve sosyal ilişkilerle dayalı bu aktarımları kapsayan iki yönlü bir süreçtir (Özatalay, 2007: 90).

İnsanlar hayatları boyunca kendileriyle ve çevredekilerle etkileşim ve iletişim halindedir. İnsan etkinliklerinin ve ilişkilerinin tümü iletişimle ilgilidir. İletişim, insanların birbirlerini anlayabilmeleri için aralarında oluşturdukları bir haber alışverişidir. İnsan ilişkilerini düzenleyen çok önemli bir süreç ve insanoğlunun yaşantısının kaçınılmaz bir boyutudur.

İletişim bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. İletişimin gerçekleşebilmesi için iki sistemin bulunması gerekir. Nitelikleri her ne

olursa olsun iki sistem arasındaki bilgi alışverişi iletişim olarak adlandırılmaktadır (Dökmen, 2004: 19).

İletişimin olmadığı yerde, öğrenme ve öğretme söz konusu olamaz. Bu yüzden, öğretmenler öğrencilerle olan günlük etkileşimlerinde iletişim sürecine etkin olarak katılırlar. Sürekli olarak öğrencilere mesaj gönderirler ve onlardan mesaj alırlar.



Şekil 1. İletişim Süreci

İnsanların birbirleriyle iletişim içinde olmalarının ana amacı temel bazı gereksinimlerini gidermektir. İnsan iletişim sisteminin etkinliği bireylerin kendileri hakkındaki bilgilerini anlama, düzeltme ve dolayısıyla davranışlarına rehberlik etmede de yardımcıdır. Ancak ister sözel olsun, isterse olmasın iletişimin gerçekleşmesinde bazı öğelere gereksinim vardır. Başarılı iletişim; iletişimi oluşturan önemli öğelerin varlığından haberdar olmayı gerekli kılar. Dolayısıyla iletişimin unsurları, aslında tüm kişiler arası iletişimin başarısı için önem taşır.

İletişim şekilde de görüldüğü gibi dört basamaklı bir süreç olarak kabul edilmelidir. Birinci basamak; bir mesajı, göndericinin alıcı tarafından anlaşılması beklenen bir formda kodlaması ve bunu iletmesidir. Gönderilen mesaj, alıcı tarafından kodu çözülerek alınır ve daha sonra bu mesaja verilecek karşılık yine alıcı tarafından kodlanır. Bu karşılık genellikle sözsüz olup, mesajın anlaşılıp anlaşılmadığını belirtir. Alıcı, kodladığı karşılığı göndericiye iletir; gönderici bu geribildirimini çözer ve buna olan karşılığı verir. Göndericinin geribildirime karşılığı; yeni bir bilginin verilmesi, ilk mesajın açıklanması veya mesajın tekrarlanması olabilir (Moore, tarihsiz:110).

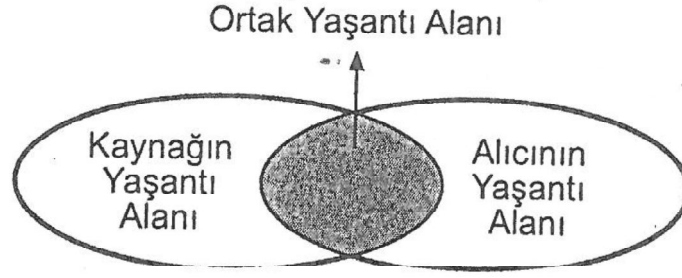
İletişimi oluşturan öğelerden kaynak, algılama, seçme, düşünme, yorumlama gibi süreçlerle ürettiği anlamlı mesajını simgeler aracılığıyla gönderen, iletişimi başlatan kişidir. Mesajı gönderen yani mesajı kodlayan kişidir. Dolayısıyla kaynak; bilgili, güvenilir, mesajı kodlamayı bilen ve tanınan bir kişi olmalıdır.

İletişim sürecinde kaynağın amacı alıcının davranışında bir değişiklik yaratmaktır. Bu amaçla bakıldığında iletişimin başarısı, ulaştırması istenilen amacın gerçekleşme düzeyiyle ilgilidir. Kaynağın mesajı alıcıya iyi anlatmasındaki başarısını, kaynağın alıcı ve ileteceği konu ile ilgili bilgi, beceri ve tutumu, içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel ortamın etkileri, dile dayalı iletişim becerileri etkiler.

İletişim sürecinde kaynak, hedeflediği kişi ya da grupta(alıcıda) davranış değişikliği oluşturmak üzere iletişim sürecini başlatan kişidir. Sınıfta bu görevi başlatan kişi öğretmendir (Ergin,2008:31).

Kaynağın iletişime girdiği kişi yada kişileri iyi tanınmasında; geçiregeldiği yaşantıları, sosyo-kültürel ve ekonomik durumlarını, eğitim düzeylerini vb. özelliklerini bilmesi onlarla sağlıklı bir iletişime girmesinde ve onlarda istenilen davranışların oluşturulmasında büyük destek sağlayacaktır. Öğretmenlerin daha iyi iletişim kurabilmeleri için öğrencilerini çok iyi tanımaları gerekmektedir. İletişime giren kişinin kendisini ve alıcısını çok iyi tanınması ancak iletişim içeriğini belirleyen konuyu da bilmesiyle anlam kazanır.

İnsanlar iletişim sürecinde ait oldukları toplumsal ve kültürel gurubun değerlerini, inançlarını, gelenek ve göreneklerini ve toplumda sahip oldukları yere ilişkin algılarını da getirirler. iyi bir iletişimcinin alıcısının da içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel yapıyı ve işgal ettiği pozisyonu dikkate alması gerekir. Kaynak ile kaynağın davranış değişikliği oluşturmaya çalıştığı hedef kişi yada grup (alıcısı) arasında az ya da çok mutlaka ortak yaşantılar olmalıdır.



Şekil 2. Ortak Yaşantı Alanı

Alıcının verilen bir mesajdaki sonuçları kabul etmesi bir ölçüde alıcının kaynağın güvenilirliğine ilişkin algısına bağlıdır. Kaynağın güvenilirliği kaynağın sürekli bir özelliği değildir, daha çok alıcının kaynağa yüklediği bir özelliktir. O halde sınıf içerisindeki bir öğretmenin kendini güvenilir görmesinden çok öğrencinin öğretmeni güvenilir görmesi önemlidir (Ergin,2008:42).

Mesaj, bir ya da birden fazla kişinin bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor davranışlarında değişiklik yapmak amacıyla düzenlenen işaretler örüntüsüdür (Ergin, 2008:42). En basit anlamıyla gönderici tarafından alıcıya yollanan ve özel anlamı olan söz yani iletidir. Diğer kişi ya da kişilere ulaştırılmak istenen fikir, duygu ve olgulardır. Vericinin alıcıya gönderdiği anlamları ortak kılmaya yarayan yalın ya da karmaşık simgelerden oluşan bir iletişim unsurudur. Mesaj, açık, anlaşılır ve net olmalıdır. Kullanılan dil mutlaka sade olmalı ve anlam kaymalarına yer bırakmayacak şekilde hazırlanmalıdır. Dolayısıyla mesajı gönderecek olan kaynak, alıcının bütün özelliklerini çok iyi bilmeli, alıcıyı önceden tanımalıdır. Aynı zamanda önemli olan bir konu da mesajın doğru zamanda iletilmesi gerçeğidir. Mesaj, doğru zamanda, doğru alıcıya doğru kanallarla iletilirse görevini başarıyla tamamlamış olacaktır.

Mesajlar; sözel, sesli veya fiziksel olarak, ya da çevredeki diğer uyaranlar yoluyla gönderilebilir veya alınabilir. Bir öğretmen mesaj gönderme ve alma esnasında bu yolların hepsini kullanabilme becerisine sahip olmalıdır. Öğrenciler tarafından gönderilen mesajları çözme yeteneği, gözlem ve dinleme becerileri ile yakından ilişkilidir (Moore, tarihsiz:110).

Kanal, mesajın kaynaktan alıcıya iletilmesinde kullanılan yoldur. Etkin ve verimli iletişimden söz edebilmek için doğru iletişim araçlarından yararlanılmalı ve kanal mesaja uygun olmalıdır. En basit anlamda, insanın beş duyu organı onun iletişim kanalıdır. Örgütsel iletişim açısından düşünüldüğünde pek çok iletişim kanalı bulunmaktadır. Formel ve informel iletişim kanallarından söz edilebilir. Bunlar, radyo, televizyon, gazete, dergi, e-mail, memorandum, dilek ve şikâyet kutuları gibi pek çok örneği kapsamaktadır.

Cüceloğlu(2005), iletişimin çok kanallı bir süreç olduğunu belirterek, her bir duyu organının bir iletişim kanalı olduğunu ifade etmiştir. Bu iletişim kanallarını da duyu organlarının isimlerinden ve işlevlerinden hareketle; görsel kanal, işitsel kanal, dokunsal kanal, kokusal kanal, tatsal kanal olarak sıralamış ve çalışma açısından bu kanallar arasında bir ahenk olduğunu belirtmiştir.

Alıcı, iletişimin diğer önemli unsurudur. Yani, gönderilen mesajı alan kişidir. Alıcı, mesajı algılayabilen, bilgili, seçici, geri bildirim önem veren, iletişime açık bir yapıya sahip olmalıdır. Alıcı tarafından olaya baktığımızda en önemli konu algılanmanın sağlanabilmesidir. Mesaj, tüm özelliklere uygun olarak kaynak tarafından düzenlendiğinde geriye kalan en önemli konu alıcının bunu tam anlamıyla algılayabilmesi, anlayabilmesidir.

Geri-bildirim (Feed-back), alıcının aldığı mesaja verdiği yanıt olarak özetlenebilir. İletişimin etkinliği ancak çift yönlü olması sayesinde gerçekleşebilir. Dolayısıyla kaynak, gönderdiği mesajın anlaşılıp anlaşılmadığını ya da mesaja verilen tepkinin ne olduğunu ancak geri-bildirim sayesinde anlayabilecektir.

Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde kaynak öğretmen, alıcı öğrencidir. Mesaj, ders kitabı, program içeriği ya da öğretmenin sesi, kanal da öğretim süreçleri ya da süreçte kullanılan öğretim araç ve gereçleridir. Öğrenci tepkileri ise geri bildirim (dönüt)i yansıtmaktadır (Erdem, 2005: 234).

Bireyin kurduğu iletişim, kişiliğinin ve iletişim becerisinin gücü kadardır (Dökmen, 2004: 266). Bireyin iletişim gücü, kişisel gücü kadar ya da biyolojik gelişimine bağlı olduğu kadar içinde büyüdüğü toplumun kültürüne de bağlıdır.

Bireyin karşısındakilerle sağlıklı iletişim kurabilmesi gerekli iletişim becerilerine sahip olmasıyla gerçekleşir. Bu beceriler saygılı, saydam, somut olma ve empati kurabilme şeklinde sıralanmıştır (Yüksel, 2004: 342–343).

Taraflar arasında iletişim yazılı, sözlü ve sözsüz olmak üzere üç yöntemle kurulabilir.

1. **Yazılı iletişim;** Toplumumuzun her kademesinde yer almakla birlikte en zayıf iletişim yöntemidir. Çoğu zaman yavaştır ve zaman boşa harcanır. Okuyucunun dikkatini çekmeyi başaramaz, davranış ve duygular ortaya çıkmadığı için başka anlamlar çıkarmasına neden olabilir.

2. **Sözlü iletişim:** İnsanlık tarihinde yazıdan da önce gelişmiş olan, ikinci tür iletişim yöntemi olan sözlü iletişim yazılı iletişime göre daha avantajlıdır. Çok yakındır, bağlantılıdır, geri beslemeye olanak verir. Yine de sözlü iletişim en mükemmel iletişim yöntemi değildir. Çünkü kelimeler farklı insanlarca farklı şekilde algılanabilir. Öğretmenler, bilgiye konuşma yolu ile açıklık getirirler. Ne yazık ki, öğrenme her zaman öğretmenin konuşmalarının bir sonucu olarak meydana gelmez. Bir şeyin öğrenilip öğrenilmediğini genellikle sözel olmayan değişkenler belirler (Moore,tarihsiz:111)

Hennings (1975, 3), konuşma ile gönderilen mesajları söz ve ses olmak üzere ikiye ayırır. Sözel unsur, söylenen sözcükler ve onların gerçek anlamlarını içerirken; Ses unsuru, sesin kararlılığı, telaffuzu, tonu, ritmi, vurgusu ve şiddeti gibi değişkenleri kapsar (Moore,tarihsiz:111).

Sözel Öğrenme: Bir sözel etkileşimde öğrenme, söylenen sözcüklere öğrencilerin verdikleri anlamlarla ilişkilidir. Verilen anlamlar; her öğrencinin farklı kişisel deneyimlerinin bir sonucu olarak sözcükleri farklı süzgeçlerden geçirmeleri ile değişmektedir. Dildeki ortak anlamlara ve belirli tanımlara rağmen sözel ifadelerin mümkün olduğunca öğrencilerin kişisel deneyimleri ile ilişkili olması sağlanmalıdır. Bu durum öğrencilerin öğrenme ortamlarına bilgi, deneyim, öğrenme yeteneği vb. konularda ne getirdiklerini tahmin edebilme gereksinimini ortaya

çıkarmaktadır. Böyle bir tahmin, mesajın sözel unsurunun, öğrencilerin deneyim temelini kapsama dışında olduğunu gösterebilir.

Hurt, Scott ve Mc Croski(1978:76), sözel unsurlarla ilgili olarak mesajın öğrenilmesini etkileyen bir çok değişken ortaya koymuşlardır. Bu değişkenleri Moore (tarihsiz:111) şu şekilde aktarmıştır:

- Organizasyon: iyi organize edilmiş bir sözel bilgi iyi öğrenilme eğilimindedir. Ayrıca, başlangıçta veya bitimde sunulan mesaj daha iyi hatırlanır tutulur.
- Zıt unsurluluk: karşıt fikirleri içeren mesajlar iyi öğrenilir.
- Dil yoğunluğu: yorumlanmış ve değerlendirilmiş sözel ifadelerin daha iyi öğrenildiği görülmektedir.
- Somutluk: mesaj ne kadar somut ise, öğrenme o kadar iyidir. Ancak, somutlaştırma yapılırken temel muhtevanın kaybolmamasına özen gösterilmelidir.

Ses İle Öğrenme: insan sesi, kelimelere hayat verir. Sesin şiddetinde, vurgusunda, telaffuzunda, tonunda ve hızındaki değişiklikler; mesajı vurgulamanın yanı sıra sözcüklerin anlamlarını da değiştirebilir. Her insanın, iyi çıkan güçlü bir sesi olmasa da öğretmenler, seslerini kullanarak gruplarla etkileşime girmeyi ve önemli hususlara dikkat çekmeyi öğrenmelidirler. Sesin şiddetini değiştirmeyi ve sınıftaki her öğrenci tarafından işitilebilecek şekilde kullanmayı öğrenmek çok önemlidir.

Kan' ın (2007:72) aktardığına göre “Dökmen sözlü iletişimde dil ve dil ötesi gibi bir sınıflamaya giderek becerilerin de farklılaştığını ifade etmiştir”. İnsanların karşılıklı konuşmaları ve yazışmaları dille iletişim kabul edilirken, dil ötesi iletişimde sesin taşıdığı ya da karşı tarafa verdiği anlam dikkat çekmektedir. Buradan hareketle ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar ve benzeri özelliklerin doğru yerde ve doğru şekilde kullanılması iletişim becerilerinin başka bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü iletişimde kişilerin “ne söyledikleri” kadar “nasıl söyledikleri” de önemlidir.

Hennigs (1975:17)'in işaret ettiği gibi,”Fazla vurgulu bir ses ile ifade edilen sözcükler, kod çözücü alıcının sınırlarını tırmalayabilmesi nedeniyle

anlaşılabilir; çok derinden gelen ses ile yapılan konuşmalar ise dikkatin mesajdan ayrılmasına yol açabilir”.

3. Sözsüz İletişim: İletişim kurmanın son yöntemi ise sözsüz iletişimidir. İletişim kurmanın en eski şekli sayılır ve birçok kişi en etkili yöntem olduğuna inanır. Beden dili, mimikler, göz hareketleri ve ses tonunu sözsüz iletişimin araçları olarak sayılabilir. Sözsüz iletişim konuşmalarda mesajların en iyi etkiyi bırakmasını sağlar.

Sözcüklere verdiğimiz vurgular, yüz ifadeleri, beden hareketleri, kaynak ile alıcı arasındaki fiziksel mesafe sözsüz iletişimi oluşturmaktadır (Robbins, 1991:146). Dille iletişimde kişilerin “ne söyledikleri” önemli iken dil ötesi iletişimde “nasıl söyledikleri” yani sesin tonu, hızı, şiddeti önemlidir. Sözsüz iletişimde yüzümüzü ve bedenimizi gönderici olarak kullanırız. İnsanlar bu ifadeler yoluyla birbirlerine birtakım anlamlar iletirler. Örneğin başı “evet- hayır” anlamında sallamak, kaşları kaldırarak “hayır”, dudakları büzerek “belki” demek bunlardan bazılarıdır (Dökmen, 1994:27-28).

Her iletişim işitilmez bazı araştırmacıların tahminlerine göre, öğretmenler açısından özel bir önem taşıyan sözsüz iletişim, iletişim kanallarının %80’inden fazlasını oluşturmaktadır (Moore, tarihsiz:114).

Sözcükleri kullanma tarzımız kadar; bakış, duruş, hareket, sesin kullanımı ve kıyafetimiz yoluyla da sürekli mesajlar göndeririz. İletişimin sözel olmayan unsurları bazen sözel unsurdan daha önemli olabilir. Sözsüz iletişim; tesadüfi ya da planlı ve kontrollü olabilir. Her iki tarzda da, sözel olmayan davranışlar algılamayı ve verilecek karşılığı etkiler.

Sözsüz iletişim de kelimesi olmayan dilleri Moore şu şekilde açıklamıştır:

- **Yüz İfadelerinin Dili**

Moore (tarihsiz:115)’ın Miller (1981)’den aktardığına göre; yüz ifadeleri, kişisel duyguların iletiminde kelimelerden sonra gelen ilk iletişim kanalıdır.

Kolaylıkla izlenebilen yüz ifadeleri, genellikle bilinçli olarak gerçekleşir. Bir mesajı göndermek veya gerçek duyguları gizlemek maksatlarıyla kullanır.

Öğretmenlerin, özel mesajları açıklamada belirli yüz ifadelerini kullanmayı bilmesi gerekmektedir.

Sözsüz iletişimde kullanılacak en etkin kanal gözlerdir. Miller(1981, 14), gözlerin “aldatıcı bir şekilde hoşnutsuzluk, korku, suçluluk; ya da güven, sevgi ve destek” ifade edebileceğine işaret etmektedir (Moore; tarihsiz, 115). Göz teması ile iletişim başlatılabilir, sürdürülebilir veya bitirilebilir. Göz teması davranışların değiştirilmesi içinde kullanılabilir.

- **Beden Dili**

Bilinen diğer bir iletişim becerisi vücut dilini kullanmadır. Reece ve Walker (1998: 388–389) sözel olmayan iletişimin bir parçası olan bu becerinin bireylerin vücut duruşlarıyla, genel görünüşleriyle, giyim kuşamlarıyla, birbirlerine olan fiziksel mesafeleriyle, yüz ifadeleri ve el kol hareketleriyle yakından ilişkili olduğunu vurgulamışlardır (Kan, 2007: 72).

Başın, kolların, ellerin ve vücudun diğer unsurları ile yapılan jestler, sözsüz iletişimin kapsamına girmektedir. Yapılacak olan jestler aşırı düzeyde kullanılmaktan kaçınılmalıdır. Çok fazla jest kullanan konuşmacı, mesajda önemli olan noktanın hangisi olduğunu dinleyiciye aktaramaz.

Duruş ve genel tavırlarda bilgi iletir karşıdakilere. Gergin bir vücut, iletişime kapalılığı ve güvensizliği belirtir. Gövdenin, kol ve bacakların rahatlığı güçlülüğü, açıklığı ve dostluğu gösterir. Konuşanın yüzünün dinleyenlere dönme derecesini belirten beden konumu da bilgi iletir. Dinleyicilere tam dönük bir konum, onlardan hoşlanmayı ve iletişim sürecinde güveni yansıtır.

Dokunma sözsüz iletişimde güçlü bir etkiye sahiptir. Ancak dokunma yoluyla iletişimde öğretmen, öğrencilerin yaşlarını dikkate almalıdır. Küçük öğrenciler, öğretmenini fiziksel temasına şiddetle ihtiyaç duyarlar. Fiziksel temas; ait olma duygusunun oluşması ile güvenlik ve ilgiye dayalı ilişkilerin tesisi açısından bir

ihtiyaçtır. Dokunmanın esirgendiği bir iletişim çocuklara reddetme ve hoşlanmama mesajları iletir.

- **Çevre Kullanımı ve Hareketlerin Dili**

Öğretmenin çevreyi ve öğretim ortamını nasıl kullandığı da bir mesaj iletir. Öğretmenin öğrenme çevresindeki alanda hareketlerini nasıl ve nerede gerçekleştirdiği; buradaki eşya ve malzemeleri nasıl düzenlediği çok önemlidir.

Öğrenme çevresinin fiziksel olarak güzelleştirilmesi, çevre ile iletişimi iyileştirir. Miller (1981: 24) iyi düzenlenmiş ve düzenlenmemiş sınıflara öğrencilerin tepkileri ile ilgili araştırma özetinde: Tertipsiz ve düzensiz bir sınıftaki nesnelere monotonluk, yorgunluk, baş ağrısı, sinirlilik ve düşmanlık tepkileri yaratırken; iyi düzenlenmiş sınıflardaki nesnelere rahatlık, memnuniyet, önem ve görevleri yerine getirmekten zevk alma gibi tepkiler ortaya çıktığını belirtmiştir (Moore, tarihsiz: 117).

- **Zamanın Dili**

Öğretmen tarafından, sınıfın zamanının nasıl kullanılacağına karar verilmesi öğrencilere önemli bir bilgi iletir. Bir konuya az zaman ayrılması veya bu konunun geçilmesi, ya konunun önemsiz olduğunu veya öğretmenin bu konuya ilgi duymadığını iletir. Dikkatli olunmadığı takdirde, aynı davranış yavaş yavaş öğrencilere de geçer.

Susma, iletişimi genişletmekte kullanılan başka bir yoldur. Önemli bir husustan önce veya sonra yapılan duraklama, konunun önemini belirtir ve vurgular.

- **Sesin Dili**

Mesajlar genellikle sesin vurgularıyla gönderilir. Vurgular; esrarengiz bir şekilde konuşmacı hakkında; gizlediği önyargılar, güçlü inanç ve duygular gibi özelliklerin yanı sıra onun sosyo-ekonomik alt yapısı, eğitim seviyesi ve doğum yeri gibi özelliklerini de açığa çıkarır.

Farklı vurgular, farklı mesajlar iletir. Bir mesaj, yüksek vurgu veya düşük vurgu ile sesin tonunun veya şiddetinin değiştirilmesiyle değişik anlamlara dönüştürülebilir.

Sözel ve sözel olmayan iletişim birlikte düşünüldüğünde, sözel iletişim becerilerinin daha çok düşüncelerin; sözel olmayan iletişim becerilerinin ise duyguların aktarımında rol aldığı sonucuna ulaşılabilir (Kan, 2007: 72).

Farklı ev ortamlarından çıkıp okula gelen öğrencilerin her birinin farklı davranışlar sergilemesi kaçınılmazdır. Bu nedenle onları topluma kazandırmak, belirli konularda iletişim becerileri kazandırmakta eğitimin rolü yadsınmaz. İlköğretim öğrencilerine kazandırılacak başlıca iletişim becerileri şu başlıklar altında toplanabilir (Erdem, 2005: 236):

1. İlk kazandırılacak beceriler:

- Dinleme,
- İlişkiyi başlatma ve sürdürme
- Konuşma başlatma ve sürdürme
- Soru sorma
- Teşekkür etme
- Kendini tanıtmak
- Başkalarını tanıtmak
- İltifat etme
- Yardım isteme
- Bir gruba katılma
- Yönerge verme
- Yönergelere uyma
- Özür dileme
- İkna etme

2. Grupla bir iş yürütme becerileri:

- Grupla iş bölümüne uyma
- Grupta sorumluluğunu yerine getirme

- Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma

3. Duygulara yönelik beceriler:

- Kendi duygularını anlama
- Duygularını ifade etme
- Başkalarının duygularını anlama
- Karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma
- Sevgiyi- iyi duyguları ifade etme
- Korku ile başa çıkma
- Kendini ödüllendirme

4. Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler:

- İzin isteme
- Paylaşma
- Başkalarına yardım etme
- Uzlaşma
- Kızgınlığı kontrol etme
- Hakkını koruma ve savunma
- Alay etmeyle başa çıkma
- Kavgada uzak durma

5. Stres durumlarıyla başa çıkmaya yönelik beceriler:

- Başarısız olunan bir durumla başa çıkma
- Grup baskısıyla başa çıkma
- Utanılan bir durumla başa çıkma
- Yalnız bırakılma ile başa çıkma

İletişim becerilerinin bireye kazandırılması "etkili ve verimli (nitelikli) eğitim açısından çok büyük bir önem taşımaktadır. Program Tanıtım kitabına göre, iletişim becerisi; konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi sözel ve vücut dili, işaret dili gibi sözel olmayan iletişim becerilerini etkili ve bulunduğu ortama uygun olarak kullanmayı kapsar. Bulduğu ortama uygun olarak kullanması gereken konuşma

üslûbunu belirleme, uygun şekilde hitap etme, vücut dilini gerektiği yerde gerektiği ölçüde kullanma, aktif olarak dinleme, söz hakkı verme, grup içerisinde etkin bir şekilde arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olma, okurken etkin ve hızlı bir şekilde okuma, okuduğunu anlama ve eleştirme, yazarken ve konuşurken hedef kitleye uygun üslûp kullanma, kendi ve başkalarının yazdıklarını eleştirme gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.5. Problem Çözme Becerisi

Problem, organizmanın hazırdaki tepkileriyle çözemediği, içinden çıkamadığı durumlar olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2003: 141). Problem, birey ya da toplumların karşılaştığı, başarıya ulaşmaları için çözülmesi zorunlu güçlüklerdir (Demirel, 2005: 61).

Morgan'a göre problem, temelde, bireyin hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bu engellenme, hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (Özatalay, 2007: 96).

Bilişsel arayış düşünmeyle gerçekleşir. Düşünme problemle başlar; dolayısıyla problem çözme, düşünme becerilerini geliştiren önemli bir süreçtir.

Bir problemle karşılaşıldığı zaman, daha önceki öğrenmelerin yeniden düzenlenerek yeni karşılaşılan duruma uyarlanması ve bu duruma çözüm getirilmesi süreci ise problem çözme olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle, problem çözme sonucun belirsiz olduğu durumlarda, doğru sonuca ulaşmak için yapılan bilişsel arayıştır (Kan, 2007:95).

Problemin çözümünde bireyin sahip olduğu yaş, deneyim, olgunluk, eğitim, güdülenme, bilgi, zihinsel ve fiziksel özellikler gibi bireysel özelliklerle çocuğun ve ailesinin sahip olduğu sosyo-ekonomik durum, ailenin sahip olduğu çocuk yetiştirme tarzı gibi toplumsal ve sosyal özelliklerin rolü çok önemlidir. Bireyler sorunları sahip oldukları bu özellikleri doğrultusunda belirledikleri yollarla çözümlerler. Özatalay (2007: 97) bu yolları şu şekilde sıralamaktadır:

1. İçgüdü ve bireyin sahip olduğu alışkanlıklar,
2. Şartlanma davranışı,
3. Sınama- yanılma davranışları,
4. Başkalarının deneyimlerinden yararlanmak, başkalarını taklit etmek,
5. Kavrama davranışları,
6. Akıl yürütme ve bilimsel yöntemleri kullanma davranışları.

Bu yolların içinde en uygun, en geçerli ve doğru olan yöntem karşılaşılan problemleri çözmede bilimsel yöntemleri kullanmadır.

Huitt'e (1992) göre karar verme ve problem çözme becerileri dört aşamadan geçmektedir ve bu aşamalar şöyle sıralanmaktadır (Kan, 2007: 65):

- Girdi aşaması: Durumun (problemin) anlaşılması, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve bilgi toplama;
- İşlem aşaması: Eğer yoksa alternatiflerin geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve sınanması;
- Çıktı aşaması: Sonucun iletilmesi;
- Gözden geçirme aşaması: Gerekli olduğu takdirde sürecin yeniden değerlendirilmesi ve değiştirilmesi.

Görüldüğü gibi problem çözme ve karar verme kompleks bir süreç olarak belirtilmiştir. Problem çözmede izlenecek işlem basamaklarını Kan (2007) şöyle sıralanmaktadır:

- Problemin farkında olma: Rahatsız edici durumun farkında olma
- Problemi tanımlama: Problemin ne olduğunu anlama ve problemin sınırlarının belirlenmesi
- Probleme ilgili veri toplama: Problemin çözümünde yardımcı olacak bilgilerin edinilmesi
- Muhtemel çözüm yolları saptamak: 'Problem nasıl çözülür' sorusuna cevaplar aramak
- Denencileri test etme: Probleme getirilen çözüm önerilerini deneme

- Sonuca ulaşma ve değerlendirme yapma: Çözüm yoluna bağlı olarak problemin çözülüp çözülmediğini görme ve sürece ilişkin değerlendirme yapma.

Problem çözmenin temel amacı, organizmanın problemin oluşmasıyla bozulan iç dengesinin yeniden sağlanmasıdır. Problem çözme süreci kapsamlı bir süreçtir. Yaratıcı düşünme, problem çözme sürecinin en önemli gerekliliklerindedir (Sungur, 1997: 127). Bireylerin, bir problemin sadece bir çözümünün olmadığını anlamalarında ise eleştirel düşünme devreye girmektedir (Özden, 2003: 162). Çünkü eleştirel düşünme probleme farklı bakış açılarıyla bakılmasını sağlayan en önemli yetidir.

Problem çözme becerisi yeni ilköğretim programlarında ele alınan temel becerilerden biridir ve programlarda şöyle ifade edilmektedir (MEB, 2005): Problem çözme becerisi; öğrencinin yaşamında karsısına çıkacak problemleri çözmek için gerekli olan beceriyi kapsar. Alt becerileri ise şöyle sıralanabilir; problemin anlaşılması, gerekirse alt basamakların ya da problemin köklerinin bulunması, problemi uygun şekilde çözmek için plânlama yapma, işlemler sırasında çalışmaların gözlenmesi, gerektiğinde stratejilerin ve plânlara değiştirilmesi, yöntemlerin sınanması, çözüm aşamasında elde edilen veri ve bilgilerin değerlendirilmesi, çözüme ulaşıncaya kadar çözümün anlamlılığının ve ise yararlılığının değerlendirilmesini ve yeni problemleri fark etmesini içerir.

2.3.2.6. Araştırma Becerisi

Araştırma, bir problemi çözmek amacıyla planlı olarak gerçekleştirilen veri toplama, çözümleme, yorumlama ve değerlendirme işlemlerini kapsayan bir süreçtir. Araştırma, bilimsel yöntemin ışığında olay ve olgulara yönelik yürütülen sistematik bir faaliyet olarak da tanımlanmaktadır.

Araştırma ile ilgili olarak pek çok kaynakta tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan bir kaçısı şunlardır:

- Araştırma, araştırmacının gözlemlerini ve bilgilerini organize ederek, analiz ve senteze tabi tuttuğu, yorumlayıp değerlendirerek anlamlı bilgiler bütünü haline getirdiği süreçtir.

- Araştırma, problemlere güvenilir çözümler aramak amacıyla, planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenerek yorumlanması, değerlendirilmesi sürecidir.
- Araştırma, bilimsel yöntemin formal, sistemli ve dikkatli bir biçimde uygulanmasıdır.
- Araştırma, gözlemlere ve deneylere dayalı, test edilebilir organize bilgileri esas alarak, evreni tanımaya ve anlamaya yönelik sistematik çalışmalar bütünüdür (Erdem, 2005).
- Araştırma temelde, bir arama, öğrenme, bilinmeyeni bilinir yapma, karanlığa ışık tutma, kısaca aydınlanma sürecidir. Araştırma hissedilen bir güçlkle başlar (Karasar, 2004:22).

Açıkgöz (2003:355) de araştırma ve problem çözme arasındaki paralelliği vurgulayarak araştırma yoluyla öğrenmenin bireyin temel becerilerini geliştireceğini belirtmiştir. Bu görüşlere dayanarak araştırma yapmanın, bireyin rahatsızlık duyduğu bir duruma ilişkin veri toplaması, topladığı verileri bir araya getirerek ve değerlendirerek bir sonuca ulaşması gibi bir takım süreçleri gerektirdiğini söylemek mümkündür. Bu süreçlerin ve kullanılacak becerilerin problem çözmeyle yakın ilişkili olduğu görülmektedir. Birey araştırma becerilerini kullanırken hem onları geliştirir hem de “yaparak öğrenme” ilkesine uygun olarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirmiş olur.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005), İlköğretim Türkçe Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programında Araştırma ile ilgili olarak şu açıklamalara yer verilmiştir: Araştırma becerisini "araştırma yaparken okuduğunu anlama" ve "bulunan bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama ve yazma" olarak iki başlık altında toplamak mümkün.

Araştırma Yaparken Okuduğunu Anlama

Belirlenmiş bir takım sembollerin, belirli bir düzende sıralanmış olduğu yazılı sözcükleri algılayarak anlamlandırma işlemine okuma denir. Yalnız okumak demek anlamak demek değildir. Bir kimse nasıl yabancı dilde yazılı bir metni okuduğu

halde anlamlandıramazsa aynı şekilde bir takım öğrenciler de ana dilinde olmasına rağmen yazılı bir metni okurlar fakat anlamlandıramazlar.

Araştırma yapacak bir öğrencinin öncelikle okuduklarından anlam çıkarmayı bilmesi gerekir. Türkçe dersinin en temel işlevlerinden birisi de öğrencilere okuduklarını anlamlandırma becerisi kazandırmak, bunun için gerekli etkinlikleri yaptırmaktır. Bu bağlamda araştırmayı yapan öğrenci tarafından okuduklarını anlayabilmeleri, anlamlandırabilmeleri için yapması gerekenleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Ana fikir çıkarmak için okuma
2. Ana fikir bulmak için bölüm ve konu başlıklarını kullanma
3. Okuduğunu yorumlama
4. İlgili terim ve sözcüğün anlamını bulmak için liste oluşturma, sözlük, yazım kılavuzu, deyim, atasözleri sözlüğü gibi kaynaklarda araştırma yapma
5. Yazarın yargısını tanıma ve kavrama
6. Metni anlamaya yardımcı olan resimlerdeki ipuçları ve açıklamaları kullanma
7. (Eleştirel, analitik, soru cevaplamak, fikir oluşturmak gibi) Değişik amaçlarla okuma
8. Değişik basılı materyalleri kullanma(Kitap, dergi, gazete vb...)

Bulunan Bilgiyi Kullanılabilir Biçimde Planlama ve Yazma

Bir araştırmacının yaptığı araştırmaların sonucunda okuduklarını anlayıp özümseyerek yorumladıktan sonra yapması gereken bu bilgileri belli bir sistematik içinde düzenleyerek sunuma hazır hale getirmesidir. İşte bu sistematik içinde bilinmesi, yapılması gerekenleri Kıroğlu (2006) şu şekilde maddeleştirmiştir:

1. Bilgisayar, kütüphane vb kullanma
2. Gazete, radyo, televizyon gibi basılı ve görsel kaynaklardaki bilgilere ulaşma
3. Kitabın dizin, içindekiler gibi farklı bölümlerini kullanma

4. Anahtar sözcükleri, ciltlerdeki rakam ve harfleri, indeksi ve referansları kullanma
5. Bilgi kaynaklarını değerlendirme
6. Uygun bilgi kaynağı kullanma
7. Kaynak olarak toplumu kullanma, bireylerle görüşmeler yapma
8. Bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama ve yazma(Konunun ana fikrini çıkarma, özet hazırlama, not alma, bilgiyi kaydetme, dipnot, italik kullanma, bilgi için dinleme, yönergeyi kullanma, rapor yazma).
9. Yararlandığı kaynakları kaynakçada titizlikle gösterme.

Program Tanıtım kitabındaki açıklamalara göre, araştırma becerisi; doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili araştırma plânlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları kestirebilme, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi kapsar. Anlamlı tahminde bulunma, uygun araştırma ortamına karar verme, araştırmada ne tip ve ne kadar delil toplaması gerektiğine karar verme, bilimsel yaklaşımı kullanarak araştırmayı plânlama, nasıl gözlem ve kıyas yapacağını belirleme, araç gereç kullanma, doğru ve hassas ölçümler yapabilme, sonuçları sunma yollarını belirleme, sonuçların tekrar incelenmesi gerekip gerekmediğine karar verme, bulunanlarla asıl fikrin bağlantısını kurma, bulunanları uygun bir dille ifade etme, verileri ortaya koyma, sonucu destekleyici verilerin yeterliliğine karar verme, bulunanların ilk beklentileri karşılayıp karşılamadığına karar verme gibi alt becerileri içerir (MEB, 2005).

2.3.2.7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi

Bilgi toplumuna geçişin kaçınılmaz bir zorunluluk halini aldığı günümüzde, özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için bu geçişi sağlamanın tek yolu bilgi sistemleri ve bilişim teknolojilerinin üretimden yönetime, eğitimden sağlığa kadar her alanda kullanılmasını sağlamaktır. Ülkemizde henüz, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeniliklerin ve bu teknolojilerin kullanımının yaratacağı etkilerin yeterince anlaşılmadığı, tanımlanmadığı görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin bir ülkeye çok önemli iktisadi ve sosyal yararlar sağlayabileceği göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir. Üzerinde önemle durulması gereken konu ise

bu yeni teknolojilerin, ekonominin etkinliğini artırmaya, yeni iş imkânlarının yaratılmasına, teknik ilerlemelerin ve fikirlerin daha kolaylıkla yayılmasına, farklı ülkeler ve bölgelerde yaşayan insanlar ve kurumlar arasında eş zamanlı iletişimin kurulmasına yardımcı olacaktır. Böylelikle bilimsel ilerlemeleri teşvik edecek ve insanların seçim alternatiflerini zenginleştirecektir (Özatalay, 2007: 104).

Program Tanıtım Kitabı (2005)'nda yapılan açıklamalara göre, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi; bilginin araştırılması, bulunması, işlenmesi, sunulması ve değerlendirilmesinde teknolojiyi kullanabilme becerilerini kapsar. Bilgi teknolojilerini yerinde kullanma konusunda doğru karar verme, bilgi teknolojilerini kullanırken plânlama yapma, bu teknolojilerin kullanılması için gerekli becerilere sahip olma, bu kaynaklardan bilgiye ulaşma, taranan bilgilerin işe yararlılığını sezme ve ayırma, ayrılan bilgileri analiz etme, işe yarayanları seçme, seçilen bilgileri değerlendirme, sonuca varma, sonucu uygun formda sunma ve yeni alanlarda kullanma alt becerilerini içerir.

2.3.2.8. Girişimcilik Becerisi

Girişimcilik; sosyal ilişkilerde, iletişimde, iş dünyasında ve benzeri alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve uygun zamanda ortaya koymak veya talep görebilecek bir ürünü veya hizmeti daha iyi üretebilmek ya da pazarlayabilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan becerilerdir. Girişimcilik; Empati kurma, insan ilişkilerinde uyumlu davranışları gösterebilme, plan yapma, planı uygulayabilme, risk alma; her hangi bir alanda ihtiyaç duyulabilecek bir ürünün gerekliliğini sezme, ürünü planlama, üretme, Pazar araştırması yapma, pazarlayabilme gibi alt becerileri içerir (Program Tanıtım Kitabı).

Girişimci çok yönlü, çok boyutlu düşünür. Girişimci zenginlik demektir. Bir başka deyişle; yaratıcı, üretken, kaynak oluşturan kişidir. Girişimcilik; yaşadığımız çevrenin yarattığı fırsatları sezme, o sezgilerden düşler üretme, düşleri projelere dönüştürme, projeleri yaşama taşıma ve zenginlik üreterek insan yaşamını kolaylaştırma becerisine sahip olmaktır (Özatalay,2007:106).

Başarılı bir girişimci gerek nitelikler, gerekse davranışlar ve gerekse de olaylara bakış açısından diğer insanlardan farklıdır. Bu niteliklerden bazıları risk alabilme, yaratıcılık, bağımsızlık, sorunları hızlı bir şekilde çözebilme, hayal gücü, liderlik ve çalışkanlık olarak sıralanabilir

2.3.2.9. Karar Verme Becerisi

Karar verme, elde olanlar ve sunulanlar arasından objektif ve alternatif yollar deneyerek zekice seçimler yapmaktır.

Günlük yaşam içerisinde sık sık belirsizlik durumlarıyla karşılaşmak mümkündür. Böyle durumlarda bireyin sağlıklı kararlar vermesi beklenir. Karar verme davranışının ortaya çıktığı durumlar, geleceğe yönelik tahminlerde bulunmayı, iki ya da daha fazla alternatif arasından en iyisini seçmeyi ya da kısıtlı bilgilere dayanarak akıl yürütmeyi beraberinde getirmektedir (Kan, 2007: 67).

Karar verme, dinamik ve karmaşık bir süreç olup değerlere, kişiler arası ilişkilerle, kültürel sınırlamalarla, sosyal ve psikolojik durumlardaki değişmelerle yakından ilişkilidir.

Can (1978), karar verme sürecini, problemin anlaşılması, bilgi toplama, bilginin çözümü-yorumu, seçeneklerin değerlendirilmesi, en iyi seçeneğin bulunması ve kararın uygulanması-değerlendirilmesi olarak sıralamıştır verilen kararın çabuk, etkili, mantıklı ve yarar sağlayacak nitelikte olması beklenir (Kan, 2007: 68). Bu sebeple karar verme sürecinin en zor aşaması kararın uygulanması ve değerlendirilme aşamasıdır. Çünkü kararın iyi veya kötü bütün sonuçlarının görüleceği aşama bu aşamadır (Deniz, 2004: 24).

Karar verme basamaklarını Yeşilyaprak (2003) şu şekilde sıralamıştır:

- Amaçların belirlenmesi
- Amaçlara ulaşmak için alternatif yolların belirlenmesi
- Alternatifleri değerlendirmek için yeterli ve doğru bilgiye ulaşılması
- Eldeki bilgiler ışığında en uygun alternatifin seçilmesi ve uygulamaya koyulması

- Yapılan seçimin ise yarayıp yaramadığının değerlendirilmesi
- Şayet amaca ulaşılmamışsa dördüncü basamağa geri dönülerek farklı bir alternatifin seçilmesi ve uygulamaya koyulması.

İnsanlar yaşamları boyunca çeşitli nedenlerle karar vermek durumundadır. Bu kararların sonucu bazen yaşamın gidişatını da önemli ölçüde etkileyen, geri dönüşü olmayan kararlardır. Bu nedenle karar verme, kişilerin sahip olması gereken çok önemli bir beceridir. Doğru kararları alabilmek için insanların bu konuda bir birikime, bir takım özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklerin başlıcaları şu şekilde sıralanabilir:

- Karar verecek kişinin karar vereceği konuyla ilgili amacını iyi belirlemesi
- Bireyin karar vereceği konu hakkında yeterli bilgiye sahip olması
- Karar verecek kişinin ruh ve beden sağlığının yerinde olması
- Karar verebilmek için yeterli zamana sahip olmak
- Sakin, aceleci olmayan uygun bir kişilik yapısına sahip olmak
- Karar vermek için ortaya konan seçenekleri iyi değerlendirmek

Karar verme süreci içinde yapıp yapmamakta dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde sınıflandırılabilir:

Yapılacaklar:

- Dürüst olunmalı
- Sorumluluk almaktan çekinilmemeli
- Yeni fikirler yaratmak için sahip olunulan zaman kullanılmalı.
- Karar verme ve hatalarda kararı verecek olan kişi öğrenme yeteneğine güvenmeli.

Yapılmaması Gerekenler:

- Karar alacak olan kişinin, kendisi için gerçekçi olmayan beklentiler belirlemesi.
- Çok gerekmediği sürece, ani kararlar verilmesi

- Kişinin kendisini kandırması: sadece daha çabuk ve rahat ulaşacağınız bir sonuç için daha az uygun bir seçim yapması.
- Gereksiz yere harekete geçilmesi, bazen hiç bir şey yapmamak ve beklemek en iyi çözümdür.

2.3.2.10. Metinler Arası Okuma Becerisi

İçinde bulunduğumuz çağda okuma, önceki anlamlarına yeni anlamlar da yükleyerek daha anlamlı ve önemli hale gelmiştir. Kişiler okuduklarında anlam kurabilmek için, anlamın nereden, nasıl geldiğini sorgulamak durumundadırlar. Geçen yıllarda okullarımızda uygulanan eğitim yaklaşımlarında anlam kurma daha çok metnin kendisiyle sınırlı kalmakta, metinler arası ilişki kurmaya olanak vermemektedir. Metin sözcüğü , "Bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıyı anlatmak için kullanılmaktadır." (Akyol, 2006: 203).

Ders kitaplarında yer alan okuma parçalarının pek çoğu bir metindir ve Türkçe dersinin amaçları çerçevesinde bu metinlerden anlamlar oluşturmak gerekmektedir. Metinlerden kurulacak anlamlar üç başlık altında incelenmektedir:

1. Metin İçi Anlam Kurma: Cevabı metnin içinde olan sorularla oluşturulan anlam kazandırma işlemidir. Öğrenci, bu yöntem aynen devam ettiğinde sonuçta ezbere dayanan bir öğrenmeye sahip olur.

2. Metin Dışı Anlam Kurma: Okuyucunun okuduğu metinden, analiz, sentez, değerlendirme gibi süreçleri kullanarak anlamca bağlı yeni bir metin oluşturmasıdır. İçten dışa ve dıştan içe olmak üzere iki yönde olabilir. Okuyucu, okuma sırasında ön yaşantıları ile bir ilişki kurma durumunda olduğunda içten dışa; Şayet metinde bilmediği bir kavram, kelimeyi sözlüğe bakma, dış kaynaklardan araştırma gibi etkinliklerle yorumlarsa dıştan içe anlam kurmuş olur. Metinler Arası Anlam Kurma: Bu süreçte okuyucu, üst düzey bilişsel süreçleri kullanarak, okuduğu metinden yeni metinler türetir; okuma sırasında, bilinçaltında metnin kahramanı, yazar ile bir iç konuşma yapar.

3. Bir kişinin, metinler arası anlam kurma özelliği, yaptığı çeşitli metinleri okuma ve yorumlama çalışmalarıyla geliştirilebilir. İlköğretimde öğrencilere

yaptırılan küme çalışmaları, uygulanan problem çözme yöntemleri de metinler arası okuma ve anlam kurmanın geliştirilmesinde yararlı etkinliklerdir.

Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımla birlikte uygulanmaya başlayan metinler arası okuma, okuma alanında hem metnin daha geniş bir çerçevede içinde ele alınmasını, hem de sorulara verilen cevapların kaynağının belirlenmesini sağlamıştır. Tüm bütün bunlardan yola çıkarak, metinler arası okuma için, metinlerdeki düşünceler ve fikirler arasında ilişkiler kurarak yeni manalar üretmektir denebilir (Özatalay, 2007: 113).

2.3.2.11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi

Belli bir coğrafyada üzerinde, çevresindeki insanlarla iletişim içinde, toplumun bir bireyi olarak yaşayan insanların zaman içinde oluşturdukları bir takım değerler vardır. Bu değerleri başlıca iki başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi, kişisel değerler, diğeri de sosyal değerlerdir (Özatalay, 2007: 114).

Bireyin sahip olduğu özellikler, bireyin kişiliğini oluştururlar. Bu özellikleri şu başlıklar altında toplamak mümkündür (Özsoy, 2004):

Bireyin sahip olduğu:

- Zekâ durumu,
- Özel yetenekleri,
- Davranış özellikleri,
- Sosyal olgunluk derecesi,
- Tavırları, ilgileri değerler sistemi,
- İhtiyaçları, gayeleri, umutları, isteklendirme seviyesi,
- Heyecan dengesi, duygusal olgunluğu,
- Kılık, kıyafet, temiz ve tertipliliği,
- Başkaları ile diyalog kurma yeteneği.

Bir insanın kişilik özellikleri salt doğumdan gelen genetik özelliklere ya da içinde yaşadığı ailenin özelliklerine bağlı değildir. Değerlerin oluşumunda aynı zamanda çocuğun gittiği okulun ve yaşadığı çevrenin, içinde yaşadığı çağın,

bulunduğu ortamın teknoloji kullanımının, üretim- tüketim kültürünün de etkisi vardır. Bütün bu etkenlerin sonucunda toplumdaki hiçbir bireyin diğerleriyle aynı ya da benzer davranışlar göstermesi beklenemez.

Türk Millî Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlar doğrultusunda kişisel ve sosyal değerlere sahip olma becerisi; öğrencilerin her birinin kendisinin önemli ve değerli olduğunu düşünmelerini; Kendilerinin bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarının ve gereksinimlerinin bilincinde olmalarını kapsar.

Öğrenenler, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantılarını düzenleyebilmelidir. Evrensel ve ulusal değerleri benimsemeli, uluslararası anlayışı, iş birliğini, dostluğu, barışı destekleyerek, bu değerleri kazanmak için çaba gösterebilmelidir.

Öğrenci, kişisel gelişim kapsamında, öğretiminde ve üstlendiği diğer görevlerde istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir. Bu bağlamda, kişisel gelişiminin, okul gelişimine katkı sağlayacağı göz ardı etmemelidir. Öğrenciler kendi haklarını gözetirken, başkalarının haklarına da saygılı olmaya dikkat edebilmelidir.

2.3.3. Öğrenme Alanları

Öğrenme alanları, sınıf seviyelerine göre ardışık olarak eğitim basamaklarında yer alan ilgili kazanımların bir bütün oluşturduğu öğrenmeyi organize eden bir yapıdır.

İlköğretim (1-5) Türkçe öğretim programında temel dil becerileri öğrenme alanları olarak yer almıştır. Dil öğretim programında geliştirilmesi hedeflenen temel dil becerileridir ve bunlar da tüm dillerde doğal dil becerileri olarak bilinen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir(Demirel ve Şahinel, 2006:15). Buradaki doğal sıralama becerilerin aşamalı kazanılması sırasını göstermektedir. Çocuk önceleri konuşulanları dinler, daha sonra dinlediklerini, duyduklarını sözle ifade

etmeye, konuşmaya başlar. Dinlediklerini ve konuştuklarını yazılı olarak gördüğü metin içinde okumaya başlar ve en son olarak da duygularını ve düşüncelerini yazı ile ifade etmeye çalışır.

Temel dil becerilerinin sınıflanması bu doğal sıralamadan bazen farklılık göstermektedir. Son yıllarda Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü, bu sıralamada konuşma dil becerilerini ikiye ayırarak dil becerilerini beşe çıkarmıştır(Demirel ve Şahinel, 2006:15). Buna göre dinleme, karşılıklı konuşma, anlatma, okuma ve yazma becerileri dil becerileri olarak sunulmuştur.

Dil Boyutu	Dil Becerileri
Anlama	Dinlediğini anlama Okuduğunu anlama
Konuşma	Karşılıklı konuşma Sözlü Anlatım
Yazma	Yazma

Türkçe öğretim programı 5 öğrenme alanı üzerine oluşturulmuştur. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudur. Bu öğrenme alanları dil öğrenme alanları birbiri ile doğrudan etkileşim içindedir. Bu etkileşimin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktadır.

Akyol (2005:93)'un belirttiğine göre dil becerileri ve öğretimin geleneksel olarak dört temele - dinleme, konuşma, okuma ve yazma- dayandığı bilinmektedir

Dil öğrenme alanları, bu sıralamaya göre programın tamamında yer almakta ve dört temel dil becerisine görsel okuma ve görsel sunuyu ekleyerek dil becerisi sayısını beşe çıkarmaktadır. Avrupa Konseyi de konuşma becerisini ikiye ayırarak karşılıklı konuşma ve anlatma olarak ikiye bölmüş ve bu şekilde beş beceri alanı belirlemiştir(Demirel ve Şahine,2006:16).

2.3.3.1. Dinleme

Toplumun birbirleriyle ilişkilerinin sağlıklı olması, insanların birbirlerini dinlemesine bağlıdır. Bu program da ilk defa dinleme bağımsız bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmıştır.

Dinleme iletişimin ve öğretimin en temel yoludur. İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, “kaynak” tarafından iletilenlerin “alıcı” tarafından paylaşılması gerekir (Sever, 2004:10). Ayrıca dinleme, dinleyicinin önce söylenenlerle sonra söylenenler arasında bağlantı kurması ve aynı zamanda ilişkilendirmesi anlamına gelmektedir.

Dinleme işitmeden farklıdır. İşitme istek dışı da olabilir ancak dinleme amaçlı bir davranıştır. İşitme dinleme sürecinin bir ögesidir. Dinleme alınan uyarılardan anlam kurmayı gerektirir. Dinleme süreci algılama, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma şeklinde birbirini tamamlayan üç aşamadan oluşur (Kılıç, 2008: 41).

İşitme dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırmayı da içine almaktadır. İkinci aşamada dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan bilgiler veya gerekli olan bilgiler seçilmektedir. Bilgiler ve düşünceler; anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Üçüncü aşaması anlamlandırmada; önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilerek, birleştirilip sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 17).

Bilgiyi anlamlandırmaya dinleyerek ulaşabiliriz. Yazılı ifadeler okunarak, sözle anlatılanlar ise dinleyerek öğrenilebilir. Başarılı bir dinleme için; konuşmacının hızı, konuşmacının aksanı da önemlidir.

Sürekli bir etkileşim içerisinde bulunarak, bilgilenme ve konuşma süreçlerinde kullanılan ve yaşam boyu sürdürülebilen dinleme, öğrenmede büyük öneme sahiptir. Çünkü insanlar, birbirleriyle olan iletişimlerinin %42’sini dinleme yoluyla oluşturmaktadırlar (Kılıç, 2008: 42).

Dinlemeyi etkileyen unsurlara; göz kontağı, yüz ifadeleri, oturma şekli, konuşma kaynağına olan uzaklıkta sayılabilir. Etkili bir dinlemenin olabilmesi için de birey dinleme sonunda mutlaka kendini değerlendirmelidir.

Türkçe derslerinde dinleme eğitimine basit kurallardan başlanmalıdır. İlköğretimin ilk basamaklarındaki çocuklara önce izleme ve dinlemenin ön koşulu olan uygun oturma şekli öğretilmelidir. Daha sonraki sınıflarda öğrencilere, bu becerilerini geliştirecek ve diğer dilsel becerileri kullanma gücü kazandırarak gelişmeleri sağlanmalıdır. Bu beceri ve alışkanlıklarla ilköğretimi bitiren öğrenci, bir konuşmayı dikkatle ve konuşulanı doğru anlayacak biçimde, görgü kurallarına uyarak dinleyebilmelidir.

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı bazı öğrenciler normal dinleme becerisine sahipken bazıları bu becerileri çeşitli nedenlerden dolayı fazla geliştirememiş olabilirler. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerileri erken yaşlarda geliştirilmelidir. Dinleme becerisini geliştirmek amacıyla yapılacak tüm etkinlikler öğrenci merkezli olmalı, öğretmen gerekli rehberliği yapmalıdır (Güneş ve Akyol, 2005: 18).

2.3.3.2. Konuşma

Dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerilerinden birisi konuşmadır. Konuşma, duygu ve düşüncelerin ses yoluyla aktarılması anlamına gelmektedir. Konuşma insanlar arası ilişkileri düzenleyen, kişilik oluşumunda ve toplumsal alanlarda önemli bir yeri olan, duygu ve düşünce alışverişini sağlayan bir beceri alanıdır.

Çocuklar yaşadıkları aile ve toplum içerisinde duydukları ifadeleri kullanarak belli kurallara uymadan konuşurlar. Kendilerine özgü bir konuşma alışkanlığı edinerek okula başlarlar. Ailelerinden gördükleri gelenek ve göreneklerden yola çıkarak yerel ağız özellikleri taşıyan konuşma şekilleri ortaya çıkabilir. Yerel ağzın düzeltilmesi ve konuşmanın sahip olduğu kurallar öğrencilere okul ortamında verilmelidir.

Yeni program; yaşamda gerekli olan konuşmaları yapmalarına, duygu, düşünce ve bilgilerini kullanarak sunumlarını kendilerine güvenle yapıp, değerlendirmelerle dönütler alabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bunun için önce zihinsel hazırlık yaptırılıp, konuşmanın amacı belirtilip, yöntem seçtirilip kendilerini sözlü olarak ifade etmeleri sağlanır.

Konuşmada kazandırılması istenen bazı unsurlar vardır. Bunlardan birisi dilin doğru kullanımınıdır. Dilin doğru kullanımı demek kelimelerin yerinde kullanılması, seslerin doğru telaffuz edilmesi, dilbilgisi ve imla kurallarına uyulmasıdır. Diğer unsur akıcılıktır. Akıcılık; konuşma sırasında kesinti yapmadan duygu, düşünce ve dileklerini etkili bir biçimde anlatması anlamına gelmektedir. Üçüncü bir unsur ise seslerin bireysel olarak doğru üretilmesi, kelimelerdeki vurguların yerli yerinde yapılması anlamına gelen telaffuzdur.

Doğru ve akıcı bir konuşma için önce etkili bir dinleme, tonlama ve vurgulara önem verilerek konuşma öğretiminin yapılması istenir. Konuşma becerisi bireyin yaşamındaki her alanında kurduğu ilişkilerde önemli yere sahiptir. Hem birey hem de içinde yaşanılan toplumun gelişmesi için doğru konuşmayı öğrenmek önemli ve gereklidir. Bu yüzden öğrencilerin iyi birer konuşmacı olarak yetişmelerine ihtiyaç vardır. Çünkü insan için konuşarak kendini ifade etmesi önemlidir.

2.3.3.3. Okuma

Okuma sayesinde teknoloji takip edilip, uygulanması sağlanır. Okuma anında yazılar, zihinsel kavramlara çevrilip, anlamlandırılmakta ve önceki bilgilerle yorumlar birleştirilerek yeni bilgiler olarak yapılandırılmaktadır.

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, çizgiler, harfler ve sembollerin algılanması ile başlar. Algılamanın ardından dikkat yoğunlaştırılarak, kelime ve cümleler anlaşılma ilgisine duyulan ve gerekli bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler zihinsel işlemlerden geçirilip, ön bilgilerle de anlamlandırılır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil

bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlaması ile oluşur. Okuma yoluyla, yazarla okuyucu arasında bir bağ kurularak mesaj anlaşılmaya ulaşılır.

Okuma becerisi sınıf gelişimi ile artması beklenir. Diğer derslerde başarılı olabilmeleri için okumalarının gelişmesi gerekir. Yaşadığımız yer içinde iletişimimizi sürdürmek için, hayata bağlanmak için okumamız ve anlamamız gerekmektedir.

Programda okuma becerisini geliştirmek amacıyla, okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bunun için de hazırlık, amaç belirleme, amaca uygun yöntem seçme ve dikkat yoğunlaştırma ile ilgili kazanımların kazandırılması arzu edilmektedir. Ardından okuduklarını anlamlandırmaya ağırlık verilir. Bunların dışında metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirmek için kazanımlara da yer verilmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.3.4. Yazma

Yazmak, duyguların, düşüncelerin, yaşanılanların yazı yoluyla aktarılması anlamına gelmektedir. Bireyin duyduklarını, düşündüklerini beyninde yapılandırarak yazıya dökmesi yazma eyleminde zihnin ve düşüncenin önemini göstermektedir.

Türkçe öğretiminin önemli bir basamağı olan yazma eylemi de bir beceri gerektirmektedir. Bu beceriler ise okullarda uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler (Güneş ve Akyol, 2005: 22).

Yeni program diğer öğrenme alanları gibi yazmada da zihinsel becerileri geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bir yazım için önce zihinsel hazırlık (amaç

belirleme, konu, yöntem, dikkat yoğunlaştırma) daha sonra ön bilgileri kullanıp, görsellerden yararlanarak farklı düşünceler oluşturmak için sebep-sonuç ilişkilerini kullanarak, sınıflama, değerlendirme ve özetleme becerilerini kazandırmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005)

Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine ve kullanmalarına bağlıdır.

Başarılı bir yazım, iyi bir planlama ile olmaktadır. Çocukların ilgisi uyandırılarak niçin yazmaları gerektiği hissettirilir. Kelime dağarcıkları okuma istekleri doğrultusunda zenginlik gösterir. Noktalama işaretlerinin cümleye kattığı anlamlarda okuma ile kazanılıp, uygulamayla pekiştirilir.

2.3.3.5. Görsel Okuma Ve Görsel Sunu

Görsel okuma ve görsel sunu Türkçe Programında ilk kez ele alınmıştır. Görsel okuma: çizimler, resimler, grafikler, fotoğraflar gibi araçları kullanarak gördükleriyle anlam oluşturma sürecidir. Görsel sunu ise bu araçları kullanarak anlatma sürecidir. Günümüzde öğrenciler pek çok görsel unsurlarla karşılaşmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin estetik duygularının gelişimine, farklı düşünce biçimlerini öğrenmelerine katkı sağlayacaktır.

Köksal, Timur ve Akçam (2006) görsel okuma becerilerini inceleyen araştırmalarında, görsel okumanın farklı türlerinin öğrenciye sunulmasının ve görsel okumaya daha fazla zaman ayrılmasının önemine değinmişlerdir (Elvan, 2007: 12).

Günümüz dünyasında öğrencilerin bilgileri ile görselleri birleştirerek bütünleştirmesi beklenmektedir. İçinde yaşadığımız dönemde yalnızca konuşma ve yazma dilinin değil, aynı zamanda televizyon ve filmlerin, reklâmların ve fotoğrafların, eleştirel ve yaratıcı anlamda okuyucusu ve anlamlandırıcısı olmayı gerektirmektedir (Akyol, 2006: 105).

Görsel okuma ve sunu, çocukların somut bilgileri zihinde canlandırıp, çabuk kavramalarına neden olduğu gibi kaynaştırma eğitiminde konuşma problemi olan

çocuklarda da başarıyı artırmaktadır. Çocukların görselleri anlama becerileri geliştikçe farklı hikâye kitaplarındaki görseller arasında karşılaştırmaları yapma becerileri de artar.

Okurken görsel şekil oluşturamayan bireyler anlamada güçlük çekerler. Ön bilgisi olmayan bireyler ile kelime hazinesi zayıf olan bireyler zihinsel şekil oluşturamazlar. Bu da kavrama ve algılama düzeylerinin düşük olmasına neden olur.

Görsel okuma ve görsel sunu yeni ilköğretim programıyla ortaya atılmış kavramlardır. Bu yüzden öğretmenler bu konuda da öğrencilerini yetiştirmekle yükümlüdürler. Görseller yoluyla anlama ve anlatım daha etkili olmakta ve problemler daha farklı şekillerde ifade edilmektedir. Bu da öğrencinin daha üst seviyelerde düşünmesine katkı sağlayarak, bireyin zihinsel süreçlerini üst seviyede kullanmalarına destek olmaktadır.

2.3.4. Kazanımlar

Kazanımlar, bir öğretim yılı sonunda öğrencilerin edinmeleri beklenen bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Kazanım; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.

Programda, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve öğrenme alanlarının özelliklerine göre, sınıflara göre kazanımlar derecelendirilmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.5. Öğrenme-Öğretme Süreci

Programda öğrenme-öğretme süreci beş aşamadan oluşmuştur. Bunlar da hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve değerlendirme aşamalarıdır. Her aşamada öğrenciler, etkinliklerle aktif duruma getirilmelidir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu,2005).

Her öğrenme alanı; hazırlık (ön hazırlık, zihinsel hazırlık), anlama (dinleme, okuma ve görsel okuma, metni inceleme ve söz varlığını geliştirme), metin aracılığı

ile öğrenme (günlük hayatla ilişkilendirme, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme ve araştırma), kendini ifade etme (zihinsel hazırlık, kuralları uygulama, konuşma, yazma ve görsel sunu, söz varlığını kullanma) ve ölçme ve değerlendirmeden oluşmaktadır.

2.3.6. İlk Okuma-Yazma Öğretimi

İlk okuma-yazma öğretimi hayatımıza yön veren bir eğitim dönemidir. Bu dönem ne kadar başarılı geçerse, öğrenim hayatımız da o derece başarılı olur. Öğretimin başarılı bir şekilde geçmesi öğretmene ve öğrencinin gelişim düzeyine bağlıdır. İlk okuma-yazmada öğretmenlerin hedefi hemen okuma yazmayı öğretmek değil, öğrenci psikolojisine uygun olarak olumlu beceriler kazandırmak olmalıdır. İlk okuma-yazma yöntemi bu programla Ses Temelli Cümle Yöntemini uygun görmüştür. Harfler arasındaki ilişkiler algılanıp, zihinsel etkinliklerle sembollere dönüştürülüp anlam kazandırılmaktadır.

Yazma okul çocuğunda zor gelişen bir etkinliktir. Vygotsky bu durumu şöyle açıklamaktadır: ‘Yazılı konuşma, sözlü konuşmadan hem yapısı hem işleyişi bakımından farklı olan bir dilsel işlevdir.’ Yazılı konuşma düşüncede ve sembollerle yürütülen bir konuşmadır. Sembollerdeki yetersizlikler, yazma hatalarına yol açmaktadır. Bu da yazılı dilin soyut niteliği olduğunu göstermektedir. Yazı yazma eylemi, içinden konuşmanın çevirisinin yapılması demektir (Elvan, 2007: 15–16).

2.3.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

- Bu yöntem diğer öğrenme alanları ile birlikte yürütülmektedir.
- Bu yöntemin sesle başlayıp, anlamlı heceler ve kelimelerle cümlelere ulaşım, bilgilerin kolaylıkla yapılandırılması sağlanmaktadır.
- Türkçenin ses yapısına uygun bir yöntemdir.
- Duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varıp, dil gelişimine katkı sağlar.
- Tüm sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
- Öğrenciler, yazının harflerin birleştirilmesiyle, konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

- Sözlü dilden yazılı dile geçişi kolaylaştırmaktadır.

2.3.6.2. Bitişik Eğik Yazının Özellikleri

- Çocuk gelişmelerine uygundur.
- Çocuklar anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.
- Soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
- Yazarken geri dönüşüme izin vermeyişinden akıcılık kazanır.
- Harflerin doğru yazımını desteklemektedir.
- Yazıdaki süreklilik okuma becerisine de yansımaktadır.
- Öğrencilere estetik bakış açısı kazandırmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.7. Etkinlikler

Oyun, çocuğun yaşamında büyük bir yere sahiptir. Çocuklar oyun sayesinde yaparak, yaşayarak öğrenir. Bu da yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturur. Çocuğa verilecek bilgilerin oyun içinde verilerek öğrenmenin kalıcılığı istenmektedir. Bu biçimde etkili öğrenme gerçekleşmiş olmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde teknolojileri kullanıp, gerçek hayattaki problemlere uygun olaylara uygun etkinliklerle çocuklar hayata hazırlanmaktadırlar. Etkinlikler uygulanırken çocuğun ilgi alanına, verilecek kazanıma ve ihtiyaca cevap vermesi beklenir. Bu da sosyal becerilerin gelişmesini, iletişimin artmasını sağlar.

2.3.8. Temalar

Bir eğitim ve öğretim yılında ele alınacak tema sayısı sekiz olarak tespit edilmiştir. Bunların dördü zorunlu, dördü de seçmeli temalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Seçilen temalar Milli Eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olmalıdır. Her tema farklı türlerden dört metin içerir. Temaların içerikleri de sınıf düzeylerine göre değişiklik göstermektedir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.9. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçmeyi, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayı ve sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlayabiliriz. Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrencilerin hangi kazanımları öğrendikleri ortaya çıkmaktadır. Bu sayede öğretmen ve öğrenciler kendilerini değerlendirmiş olurlar. Sonuçlara göre derslerin işleyişi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenir. Kısacası ölçme ve değerlendirme öğrenme alanlarının ayrılmaz parçalarını oluştururlar.

Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmek için çeşitli değerlendirme türleri geliştirilmiştir. Bunlar:

1. Süreç değerlendirme; öğrencinin başarı düzeyine nasıl ulaştığını, bu süreçte kullanılan yöntemlerden hangilerinin işe yaradığı yada yaramadığını ortaya koyan değerlendirmelerdir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005). Süreç değerlendirmesi de kendi arasında türlere ayrılır. Anekdolar, sergileme, görüşme, gözlemler, sözlü sunum, gösteri, kendini değerlendirme ve çalışma dosyaları olarak karşımıza çıkar.

2. Sonuç değerlendirme; dönem ve ünite sonunda öğrencinin ulaştığı noktaları gösteren değerlendirmelerdir.

2.3.10. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem Teknikler

Türkçenin eğitim ve öğretiminde temel gaye, birtakım bilgileri vermekten ziyade bazı yetenekleri geliştirmektir. Dil becerileri dediğimiz, okuma, konuşma ve yazma alışkanlığı bol okuma, alıştırmaya ve uygulamayla kazanılabilir. Bu sebeple Türkçe öğretiminde öğrenci merkeze alınmalıdır. “Türkçe öğretiminde yöntem, genel olarak amaca giden yol, usul olarak tanımlanır. Teknik ise bir bilim dalında kullanılan metotların hepsine verilen addır (Ünal, 2001: 68).

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin amacı öğrencide dil kavramını ve becerilerini geliştirmektir. Dilin (Karakuş, 2002: 293);

a. Araç (vasıta) işlevi

b. Etkileşim işlevi

- c. Düzenleme işlevi
- d. Kişisel duyma (ferdilik) işlevi
- e. Anlayıp çözmeye işlevi
- g. Bilgi alış-verisi için anlatım işlevleri vardır.

Türkçe öğretiminde amaç dil kavramını geliştirmek olduğu için “ Türkçe çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan, bu dersle ilgili çalışmalarda birden çok birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğaldır hem de zorunludur. Ancak yöntem ve teknikler seçilirken, kullanılırken öğrencinin soyut tasarım ve kavramlardan çok, duyu organlarıyla öğrendiğini unutmamak gerekir.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 16).

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ‘nasıl?’ sorusunun cevabını teşkil eder. “Öğretmen nasıl öğretmeli, öğrenci nasıl çalışmalı soruları eğitimde ekonomiklik ve verimlilik için aranan yolun bulunmasına yöneliktir.” (Karakuş, 2002: 16).

Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntem ve teknikler şunlardır: Çözümleme ve bireşim, tümevarım ve tümdengelim, anlatma, soru-cevap, gösteri, küme çalışması, oyunlaştırma, gözlem ve incelemedir. Çözümleme-bireşim ve tümevarım-tümdengelim gibi yöntemlerin “ usavurma, yargılama, anlama gücüyle yakından ilişkisi vardır.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 16)

2.3.10.1. Çözümleme ve Bireşim

Türkçe öğretiminde kullanılan çözümleme “ bir bütünü oluşturan parçaları amaçlı olarak birbirinden ayırma isidir. İlköğretim çocuğu, olay, eşya ve kavramları bir bütün olarak algılar; sonra bu bütünü parçalara, bölümlere ayırır, algıladığını da anlamaya çalışır. Çözümleme zihinsel olarak yapılabildiği gibi fiziksel olarak da yapılabilir. Bireşim ise; birbiriyle ilişkisi bulunan öğelerin genel bir sonuca, düşünce ya da bütüne varmak için birleştirilmesi işlemidir.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 17)

Türkçe öğretiminde kullanılan bu yöntemle, “ ilk okuma- yazma yönteminde önce harflerin öğretimiyle başlanmakta daha sonra harflerin birleştirilmesiyle hece, hecelerin birleştirilmesiyle kelime, kelimelerin birleştirilmesiyle de cümleler oluşur.

Bu nedenle bu yöntemle çözümlenme-sentez (bişim) yöntemi de denilmektedir(Demirel, 1999: 16).

Çözümlenme yöntemi, öğrencileri araştırmaya ve incelemeye yöneltir. Bişim yöntemi, öğrenciye araştırma, açıklama, yorum yapma güçlerini artırma da ve kompozisyon türündeki çalışmalarda yardımcı olur.

Bir okuma parçasında, hikâye veya romanda, olay, olay zincirini bulmak; zaman ve mekân gibi unsurları bulup sırasıyla belirtmek çözümlenmedir. Aynı zamanda bir cümleyi öğelerine (özne, tümleç, yüklem) ayırmak, kelime gruplarını veya tamlamaları bulmak yine çözümlenme yöntemiyle mümkündür(Kılbaş, 2006:17).

2.3.10.2. Tümevarım - Tümdengelim

Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan metotlardan biri de tümevarım ve tümdengelim metodudur. “ Klasik veya en eski anlayış olan tümevarım ve tümdengelim metodu daha çok eğitimin kolaydan zora, parçadan bütüne veya basitten komplekse gidiş düşüncesinin bir sonucudur. Bütünün, ayrı ayrı ve bağımsız olan parçalardan doğduğu düşüncesine dayanır. Kompleks yapıyı anlamının zor olduğu düşüncesinden yola çıktığı için basit parçaların birleştirilmesi ile bütünlüğe ulaşılmasını önerir.” (Cemiloğlu, 2001: 94).

Türkçe öğretiminde tümevarım yöntemi ise; “gözleme, deneye ve araştırmaya dayandığı için çocuklarda ezbercilik yerine bilimsel düşünme alışkanlığının gelişmesine katkıda bulunur. Bu yöntem, henüz düşünce bakımından gelişmemiş ilköğretim öğrencilerine somut durum ya da örneklerden hareketle bazı genellemelerde bulunmalarını sağlar.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 18).

Başka bir görüşe göre de “ tümevarım metodu, gözleme, denemeye ve araştırmaya dayandığı için çocukların matematiksel yönde gelişmesinde ve ezbercilikten kurtulmasında yardımcı olur.” (Karakuş, 2002: 297).

Yaygın olarak kullanılan tümdengelim metodu, “ daha çok Gestalt ekolünden güç alır ve bu anlayış bir bakıma da tümevarım felsefesinin eleştirisi üzerine kurulmuş görünmektedir. Gerçekleştirilmiş olan birçok deneyle de desteklenen bu anlayışa göre parçaların ancak bir bütün içerisinde anlamları ve değerleri vardır.” (Cemiloğlu, 2001: 94).

Tümdengelim metodu, Türkçe öğretiminde hikâye ve roman gibi olay yazılarında ana fikir yorumlanmasında, şahıs kadrosu, zaman ve mekân gibi unsurların bulunup sırayla belirtilmesine yardımcı olur; fikir yazılarında ise paragraflardaki düşüncelerin bulunup tespit edilmesi çalışmalarında uygulanır. Cümle ve cümle tahlillerinde de tümdengelim metodu uygulanır.

2.3.10.3. Soru-Cevap Yöntemi

Türkçe öğretimindeki en işlevsel öğretim yöntemidir. “ Soru-cevap yöntemi, önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından yanıtlanması, açıklanması ve tartışılması temeline dayalı bir öğretim yöntemidir. Bu yönetime tartışma yöntemi de denir.

Bu yöntem, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırır, toplu dinleme alışkanlığını kazandırır. Toplum kurallarına uygun dinleme, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirir. Öğrencilerin bir konuya ilgilerini çekmek, onları bir konu üzerinde düşündürmek ve bir yazının ana fikrini bulmaya yardımcı olmak için bu yöntem kullanılabilir. iyi plânlanmış sorular öğrencinin yaratıcılık özelliğini geliştirir.” (Ünalın, 2001: 69).

Demirel (1999) Türkçe öğretiminde soru-cevap metodu kullanılırken dikkat edilecek kuralları şu şekilde sıralamıştır:

- a. Bütün sınıfı ilgilendiren sorular, tüm sınıfa sorulmalı ve aynı anda herkes cevabı bulmak için düşündürülmeli daha sonra da soruyu cevaplandırıcak kişi belirlenmelidir. Bu belirlemede cevap vermeye gönüllü öğrencilere öncelik verilmeli, kolay sorular gruba göre öğrenmesi yavaş olan öğrenciler verilmelidir. Yanlış cevap veren öğrenciler azarlanmamalı ve sınıf içinde küçük düşürücü davranışlardan kaçınılmalıdır. Diğer bir husus da soruların sınıftaki öğrencilere adaletli bir şekilde yönelttilmesini sağlamaktır.
- b. Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir. Yanlış cevaplar doğrusu tekrar edilerek düzeltilmelidir. Doğru cevapların verilmesi için ipucu kullanılmalı ya da yan sorular sorulmalıdır.
- c. Sınıfa değil de öğrencilere tek tek sorular yöneltiyorsa, oturma sırası, numara sırası gibi belli bir sraya göre değil de seçkisiz (random) yolla

sorulmasında yarar vardır. Böylece tüm sınıfın dikkatli ve ilgili olması sağlanmış olur. Soruları öğretmen soracağı gibi öğrencilerin öğretmene ya da öğrencilerin birbirine soru sormalarına olanak sağlanmalıdır.”

2.3.10.4. Dramatizasyon Yöntemi

Kişinin kendi kimliğinden çıkarak başka bir kimliği canlandırmaya yönelik rol üstlenmesi ve onu oynamaya çalışmasıdır. “ Bir olay, fikir veya durumun grup önünde canlandırılması esasına dayanır. Muhatap kitle, böylece olayın nasıl oluştuğunu, nasıl geliştiğini izler ve konunun ayrıntılarına iner. Öğretmen, öğrencilerin önünde bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek için de bu yönteme başvurabilir. Özellikle tahkiyeli metinlerin islenmesi esnasında yapılacak oyunlaştırma işi fayda sağlar. Öğrenciler olaydaki kahramanların kimliğine bürünür; onların nasıl düşündüğünü, ne hissettiğini, nasıl davranacağını yasayarak anlar. Bu metodun uygulanmasıyla öğrenciler başkaları gibi hisseder, başkaları gibi düşünür ve başkaları gibi davranırlar.” (Karakuş, 2002: 297).

Drama yöntemi göz önünde somut canlandırma özelliğinden dolayı konunun daha iyi anlaşılmasını sağlar. Rol yapma sanatın başarısı oranında, sanatın etkileme gücünden de faydalanabilir.

Drama tekniğinin faydalarını şöyle sıralayabiliriz. “Bunlar (Demirel, 1999: 95);

- Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.
- Kişinin kendine olan güvenini artırır.
- Anlama yeteneğini ve üretkenliği geliştirir.
- Akıcı konuşmayı geliştirir.
- Dile hâkimiyeti ve ifade etme yeteneğini geliştirir.
- Bilgilerin etkin kullanılmasını sağlar.

2.4.10.5. Keşfettirme Yöntemi

Keşfettirme yöntemi, sezdirme yöntemi olarak da bilinir. “ Daha önceki bilgilerin kullanılması yoluyla yeni bilgileri bulup öğrenme ve dağıntık malzemeleri sistemleştirme esasına dayanan çalışma biçimidir. Hazır bilginin ve malzemenin kullanılması, eğitimin önemli bir anlayışlarından olan bilinenden bilinmeyene ilkesine de uygun düşer. Daha önce öğrenilmiş bilgiler öğrenciye güven ve rahatlık

verir. Soru-cevap yönteminin etkin bir biçimde kullanılmasına hatta bu yönteme fırsat tanınması bakımından kullanılışlı bir yöntemdir (Cemiloğlu, 2001: 101).

Bu yöntemle doğrudan doğruya yeni bilgilere ulaşmak, bilinenleri yeni amaç için kullanmak gayesiyle yapılan bir çalışmadır. Daha önce kazanılmış bilgileri kullanarak yeni bilgiler kazanmak öğrenciye başarı zevki ve mutluluk sağlar.

2.3.10.6. Anlatma Yöntemi

Ders konularının öğretmen tarafından anlatılması esasına dayanan bir metottur. Bu yönteme taktır, düz anlatım da denir. Bu yöntemde öğretmen daha aktiftir, Öğrenciyi motive etmek öğretmenin yeteneğine bağlıdır.

Anlatma yöntemi, klasik öğretim tekniklerinden biridir. “ Bu metot öğrenciyi pasifize ettiğinden dolayı çağdaş eğitim anlayışına uygun düşmemektedir. Hâlbuki çağdaş eğitim anlayışında öğrenci merkez alınır. Çağdaş eğitim anlayışında bu metoda fazla itibar edilmemesine rağmen öğretmen yine de bu yönteme başvurur.

Bu metot, gerekli temel bilgilerin verilmesi, bilginin kalabalık gruplara ulaştırılması, zamanın iyi kullanılması kolay ve ekonomik olması bakımından eğitim ve öğretim için faydalıdır. Öğrencinin kavramakta güçlük çektikleri veya anlayamadıkları konularda öğretmen bu yönteme başvurur.” (Karakuş, 2002: 297).

Çağdaş eğitim anlayışına uygun düşmediğinden ve öğretmen aktif olduğundan çok eleştiri alan bir yöntemdir. “ Bu eleştirilerin en yaygını öğrencinin merkez alınmamasıdır. Derse katılma imkânı bulamayan, pasif durumda kalan öğrencinin ilgisini canlı tutmak zaman zaman problem olmaktadır. Öğrenciyle sıcak bir iletişim kurmak, öğrencinin unutulmasını önlemek güçleştiği için bilgi akışının denetlenmesi de zorlaşmaktadır. Yöntemin eleştiri alan diğer bir yönü ise sürekli konuşmak durumunda olanın öğretmen olması ve öğretmenini konuşma bozukluklarıyla öğrencileri olumsuz yönde etkilemesidir.” (Cemiloğlu, 2001: 101).

2.3.11. Türkçe Öğretim Programındaki Yenilikler

Eğitim programı hazırlamak veya geliştirmek asla tek bir kişinin, kurumun, görüşün vb. tekelinde olamaz. Program geliştirme ekiple çalışmayı gerektiren bir süreç işidir. Ekip ve sürece gerekli önem verilmez ise çalışma başarısız olur. Bizim ülkemizde dahil olmak üzere, hiçbir ülkede masa başında mükemmel bir program

hazırlanamaz. Bundan dolayı hazırlanan programların etkililiğini görmek belirli bir zaman dilimini gerektirir. Bu zaman dilimi içerisinde programlar bütün ilgili kişi ve kurumlarca takip edilmeli ve yetersizlikler uygulama ortamında giderilerek program daha sağlıklı bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Türkçe Öğretim Programı yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan, öğrenciyi ve öğretmeni aktif olmaya teşvik eden bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Bu cümledeki araç kelimesinden programın her şey olmadığı, öğrenmeyi öğrenci giriş davranışları, zihinsel kapasite, öğrenme ortamları, öğretmen davranışları ve öğretim becerileri gibi unsurların da etkilediği hemen anlaşılabilir. 2004–2005 öğretim yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı (1–5. sınıflar), temel düzeyde bazı yeniliklere imza atmıştır. Bu yenilikleri (MEB,2004);

1. Metinlerin öğretiminde tematik yaklaşımın benimsenmesi,
2. Bitişik eğik yazının ikinci sınıfın ikinci döneminden birinci sınıfa alınması ve okuma yazmanın öğretimine bitişik eğik yazıyla başlanması,
3. Bitişik eğik yazının öğretimi gereği okuma yazma öğretiminde parçadan bütüne hareket edilmesi,
4. Cümle çözümü yönteminin bırakılarak, “Ses Temelli Cümle Yönteminin” tercih edilmesi,
5. Davranışçı yaklaşımın ürünü olan hedef ve hedef davranış ifadelerinin terk edilerek “kazanım” ifadesinin kullanılması,
6. Metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma kavramlarının yer alması,
7. Metinlerin sınıflandırılması,
8. Hikâye haritası yönteminin, hikâye edici metinlerin çözümlenmesinde temel unsurlardan birisi olarak yer alması,
9. “Görsel okuma ve sununun” ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınıp programa eklenmesi,
10. Programın gereği olarak ders kitaplarının sayı ve türünün değiştirilmesi,
11. Disiplinler arası ilişkilendirmelerin vurgulanması ve ara disiplinlerin eklenmesi,
12. Türkçe öğretiminde temel becerilere yer verilmesi,
13. Programın etkinlik ağırlıklı olması,

14. Yapılandırıcı anlayışa dayanması,
15. Sürece dayalı değerlendirmeye ağırlık verilmesi,
16. Dilbilgisi konularının 1–5. sınıflar düzeyinde hafifletilmesi ve öğretim sürecinde bağlamdan sezdirme yoluyla verilmeye çalışılması,
17. Okuma sürecinde “anlama” yerine “anlam kurma” kavramının öne çıkarılması,
18. “Öğretmen Kılavuz Kitapları” sayesinde “günlük plan” yapma çalışmalarına gerek kalmayışı,
19. Detaylı ve aşamalı bir “öğrenme-öğretme” sürecine yer verilmesi,
20. Metin okunmadan önce kelime çalışmalarına yer verilmesi,
21. Farklı düzeylerde zihinsel etkinlik yaptırmaya yönelik soru hazırlanmasının vurgulanması, olarak sıralayabiliriz.

Türkçe Öğretim Programının dayandırıldığı yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze alan, öğrenme sürecinde aktif kılan; öğretmeni de yol gösterici ve yardımcı olarak gören bir anlayıştır. Yapılandırmacılık öğrenen ile öğretene arasındaki ilişkiyi usta çırak ilişkisi olarak ele alır. Bu ilişki bir konuyla ilgili beceriler kazanılınca bitmez. Yeni bir konu ve yeni beceriler gündeme gelir. Bundan dolayı öğrenme sürecinde bir dinamiklik söz konusudur. “Öğrenmesini bilmeyen öğrenci yoktur, öğretemeyen öğretmen vardır” anlayışı yerine “öğretmenleşen öğrenciler yetiştirme” anlayışı yeni programla birlikte önem kazanmıştır.

2.3.12. Uygulanan Türkçe Programı ile Yeni Türkçe Programı'nın Karşılaştırılması (1–5. Sınıflar)

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, Türkçe eğitiminin amacı; sadece dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi teknik becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda öğrencilerde beyin teknolojisini kullanma becerilerini de geliştirmek olmalıdır.

İlköğretim birinci sınıftan itibaren beyin teknolojisini kullanma becerilerini geliştirecek bir Türkçe eğitimi; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, kullanabilen ve sorun çözebilen öğrencilerin yetişmesinde gerekli ilk adımdır. Diğer taraftan bilgi ve becerilerdeki hızlı gelişmeler, öğrencilerin sadece bilinenler konusunda değil aynı zamanda gelecekte karşılaşacakları konularda da

eğitilmelerini gündeme getirmektedir. Bu durum bilgi ve becerilerin hayat boyu yenilenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle Türkçe programında; eleştirel düşünme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, kapasitesini sonuna kadar geliştirme, bireysel girişkenlik ve yaratıcılık gibi üst becerilere de önem verilmeli ve öğrencinin zihinsel gelişimini engelleyen ezber, ansiklopedik bilgilerden kaçınılmalıdır.

Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak üst becerilerin geliştirilmesinde çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri göz önünde bulundurularak geliştirilen Yeni Türkçe Eğitim Programı'nın özellikleri ile mevcut programın karşılaştırılması aşağıda verilmiştir (TTKB, 2006).

2.3.12.1. Mevcut Program

- 1981 yılında uygulamaya konulması ve bilimsel-teknolojik gelişmeler çerçevesinde yenilenmemesi,
- Beş yıllık zorunlu temel eğitim anlayışına göre hazırlanması ve 4306 sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası sonrasında yeniden düzenlenmemesi,
- 1997 yılında yayınlanan Yazı Öğretim Programı ile bütünleşmemiş olması,
- Geleneksel yaklaşım temelinde öğretmen merkezli öğretim modeline göre hazırlanması,
- Bazı hedef davranışlarının 1–5. sınıflara kadar öğrenci gelişimini dikkate almaksızın tekrarlanması,
- Hedef davranışlarının hangi özel ve genel amaçları gerçekleştirmek üzere belirlendiğinin açık olmaması,
- Dinleme ve konuşma becerilerine yeterince yer vermemiş olması,
- Anlama becerilerinin nasıl kazandırılacağına açıklık getirmemesi,
- Dil bilgisi konularına 4 – 5. sınıflarda ağır ve yoğun bir şekilde yer vermesi,
- Ölçme ve değerlendirme anlayışının geleneksel olması; öğrenci gelişimini izlemeye ve değerlendirmeye dönük bulunmaması, olarak sıralanabilir.

2.3.12.2. Yeni Programda Getirilen Yenilikler

- Günümüz bilimsel gelişmeleri ile eğitim alanındaki çağdaş yaklaşım, anlayış ve modeller yansıtılmıştır.
- Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim anlayışına göre düzenlenmiştir.
- Yazı Öğretim Programı ile Türkçe Eğitimi Programı arasında gerekli bütünlük sağlanmıştır.
- Bilgiyi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı yaklaşım ve modellere göre hazırlanmıştır. (Bunlar; çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim olarak sıralanabilir.).
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesi ve etkili kullanması temel alınmıştır.
- Programda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, bilgi ve beyin teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi üst düzey becerilerine yer verilmiştir.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışına uygun olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında yeniden düzenlenmiştir.
- Dinleme ve konuşma becerileri her düzeyde zenginleştirilmiştir.
- Anlama ve anlam kurma becerileri ağırlıklı olarak ele alınmış; özellikle metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya önem verilmiştir.
- Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- Çağımızın bilgi teknolojilerine ve öğrencinin gelişim sürecine uygun olarak görsel okuma sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak programa yerleştirilmiştir.
- Dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Amaç ve kazanımlar öğrenci gelişim sürecine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir.

- Öğrenme amaçları ayrı ayrı verilerek her öğrenme amacının altına ilgili kazanımlar yerleştirilmiştir.
- Her öğrenme alanına ilişkin kazanımlar sınıf düzeylerine göre düzenlenmiştir.
- Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.
- Kazanımların edinilmesi iki aşamalı olarak verilmiştir. İlk aşama bir becerinin tanıtımı, öğretimi ve uygulanmasıdır. İkinci aşama anılan becerinin gözlem, sınav vb. tekniklerle değerlendirilmesidir.
- Bireysel farklılıkları da dikkate alarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı değerlendirme yöntem ve teknikleri belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel bir yaklaşım tarzı ve genel tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir (Karasar, 1999:79).

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel bir karakter arz edip tarama (survey) modelinde yapılmıştır, “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri (Şırnak ili örneği) sınıf öğretmenlerine uygulanmak üzere anket geliştirilmiştir.

Elde edilecek veriler doğrultusunda, alan yazıdan elde edilen bulgulara da dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

3.2. Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2010-2011 öğretim yılında Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 64 ilköğretim okulunda görev yapan 100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Genel hatlarıyla evreni temsil edebileceği düşünülerek merkez ilçedeki köy okulları, merkez okulları, ikili eğitim yapan, tam gün eğitim veren okullar dahil edilmiştir.

Çalışma evreninin çok büyük olmaması, ulaşımda güçlük bulunmaması ve daha güvenilir verilerin elde edilebileceği düşüncesiyle, araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmeyerek, araştırma çalışma evrenini oluşturan bütün öğretmenler üzerinde uygulanmıştır.

Araştırmanın örneklemini ise; Şırnak il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini teşkil eden öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	30	30
	Erkek	70	70
Toplam		100	100
Kıdem	1-5 Yıl	53	53
	6-10 Yıl	26	26
	11-15 Yıl	14	14
	16 Yıl ve üzeri	7	7
Toplam		100	100
Mezun Olunan Eğitim Kademesi	Lisans Tamamlama	8	8
	Lisans	92	92
Toplam		100	100
Okutulan Sınıf Mevcudu	15 ve daha az	15	15
	16-25 Öğrenci	43	43
	26-35 Öğrenci	34	34
	36 ve üzeri	8	8
Toplam		100	100

2. 2 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan, öğretmenlere yönelik anket formuyla elde edilmiştir. Bunun için, önce ilgili literatür taranmış ve ilgililerle ön görüşmeler yapıldıktan sonra, oluşturulan taslak anket formu hazırlanmıştır. Bundan sonra taslak anket, araştırmaya dahil edilmeyen okullarında

görev yapan altmış öğretmene pilot uygulama için verilerek faktör analizine tabi tutulmuş ve faktör yükü 0,35 ve üzerinde olan maddeler alınıp; bu değer altında olan maddeler çıkarılarak (Büyüköztürk, 2002) anketlere son şekli verilmiştir. Bu işlemler sonunda yapılan hesaplamalarda elde edilen değerler şöyledir: KMO= 0,557; Barlett= 2871, 23; Cronbach Alpha= 0,78. Anket, kişisel bilgiler ve iletişim becerisini kullanmaya yönelik olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ankette, dördü kişisel bilgiler ve 30'u da öğrencilerin iletişim becerisini kullanmasına yönelik olmak üzere toplam 34 madde yer almaktadır. Anketteki 30 adet kapalı uçlu maddeler, 1. Kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.80), 2. Katılmıyorum (1.81-2.60), 3. Kararsızım (2.61-3.40), 4. Katılıyorum (3.41-4.20) ve 5. Kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00) olmak üzere, beşli likert şeklinde derecelendirilmiştir.

2.3 Verilerin Analizi

Bu çalışmada yer alan nicel veriler, değişkenler dikkate alınmadan aritmetik ortalama ve standart sapma ile yorumlanmıştır. Nicel verilerin, değişkenler dikkate alınarak yorumlanmasında ise, öncelikle parametrik test varsayımları sağlanma durumunu belirlemek için bu maddelere homojenlik testi (Levene) uygulanmış; homojen maddeler tek yönlü varyans analizi, gruplar arası anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda Scheffe veya LSD testi; ikili karşılaştırmalarda ise, bağımsız gruplar “t” testinden yararlanılmıştır. Parametrik test varsayımlarının sağlanmadığı durumlarda, bir başka deyişle homojen olmayan maddeler ise, Kruskal Wallis testi (KWH) ile Mann Whitney U testi (MWU) uygulanarak yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLARI

4.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algıların Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Türkçe dersine ilişkin algılarına yönelik görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Algılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad. No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
1	Öğrenciler, Türkçe dersini severek dinler.	2.07	0.77
7	Öğrenciler Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.	2.48	0.92
9	Öğrenciler ders işleniş metotlarına uyum sağlayabilir.	2.56	0.97
8	Öğrenciler algıladıklarını yorumlayamamaktadır.	2.78	1.12

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin, öğrencilerin Türkçe dersini severek dinledikleri “katılmadıkları” ($\bar{x}=2,07$), benzer şekilde, öğrencilerin Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabildiklerine “katılmamışlardır” ($\bar{x}=2,48$) ve öğrencilerin Türkçe dersinde algıladıklarını yorumlayabildikleri konusunda da “kararsız” ($\bar{x}=2,78$) kalmışlardır. Aynı tablodan öğretmenlerin, öğrencilerin bu dersin işleniş metoduna uyum sağladığına da katılmadıkları ($\bar{x}=2,56$) anlaşılmaktadır. Bu bulgular, araştırmanın yürütüldüğü okullarda Türkçe dersinde işlerin yolunda olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Türkçe gibi önemli bir dersle ilgili olarak, öğretmenlerin bu konuda karamsar olması düşündürücüdür. Çünkü yeni ilköğretim programlarında Türkçe dersi merkezi bir konumdadır. Ayrıca Türkçe dersi, öğrencileri hayata ve geleceğe hazırlamada da merkezi bir öneme sahiptir. Türkçe dersinin, öğrencilerin kişisel olarak gördükleri veya işittiklerini algılama ve kendilerini ifade

edebilmelerinde bu denli önemli olması, araştırmada ortaya çıkan tablonun kabul edilemez olduğunu gösterir.

Araştırmada ortaya çıkan, öğrencilerin Türkçe dersini yeterince sevmedikleri, bu derste dinlediklerini yeterince algılayamadıkları ve ders işleniş metoduna uyum sağlayamadıkları şeklindeki sonuçların nerelerden kaynaklandığı konusunda daha geniş kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bu yetersizliklerinin olası sebepler arasında, yeni Türkçe dersi programı, öğretim metodu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yetersizlikleri, öğrencilerin yetersiz hazır bulunuşluk düzeyleri sayılabilir. Bu konudaki eksikliklerin belirlenip giderilmesinde, başta MEB, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilere de önemli sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmenlerin, Tablo 2’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet, kıdem ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 9, 10, 11 ve 12). Ancak öğretmenlerin 7. maddeye yönelik görüşleri arasında mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır. Non parametrik olan “Öğrenciler, Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.” şeklindeki maddeye (Madde 7) yönelik görüşleri arasında, mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır [(MWU=188.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 11)]. Buna göre, “Öğrenciler, Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir” görüşü, lisans mezunu öğretmenlerce ($MR_b=52.46$), lisans tamamlama ile mezun olan öğretmenlere göre ($MR_a=28.00$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Buna göre, öğrencilerin dinlediklerini algılama konusunda lisans mezunu öğretmenlerin daha iyimser olduğu söylenebilir.

Yine, öğretmenlerin, “Öğrenciler, algıladıklarını yorumlayamamaktadır” şeklindeki maddeye (Madde 8) yönelik görüşleri arasında, mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır [(MWU=197.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 11)]. Buna göre, “Öğrenciler, algıladıklarını yorumlayamamaktadır” görüşü, lisans tamamlama ile mezun olan öğretmenler tarafından ($MR_a=71.88$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($MR_b=48.64$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Benzer şekilde, öğrencilerin yorumlama gücü konusunda da, lisans mezunu öğretmenlerin daha iyimser olması dikkat çekicidir.

4.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmelerin, 5. sınıf öğrencilerinin grupla çalışma becerilerine yönelik görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Grupla Çalışma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
10	Öğrenciler sınıf içerisinde kendi aralarında çalışma gruplarına ayırlanamamaktadırlar.	3.00	1.13
11	Öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir.	2.59	1.05
12	Öğrenciler gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir.	2.90	1.03

Çağımızda, bireylerden istenen temel becerilerden birisi de, grup üyesi olma ve grupla çalışma becerisidir. Nitekim Yeni İlköğretim Programlarında (YİP) yer alan İşbirlikli Öğrenme yaklaşımı da grupla öğrenme esasına dayanmaktadır. Bu bakımdan öğrencilere grupla çalışma becerisinin kazandırılması önemlidir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde grupla çalışmaya yatkınlığını belirlemek için araştırmaya dahil edilen maddelere yönelik öğretmen görüşleri Tablo 3’de görülmektedir. Buna göre, öğretmenler, öğrencilerin kendi aralarında grupla çalışmaya ayırlamadığı konusunda “kararsız” ($\bar{x}=3,00$) kalmışlardır. Bu bulgu, öğrencilerin kendi başına çalışma grupları oluşturamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum 5. sınıf öğrencileri için bir eksiklik kabul edilebilirse de, İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımına göre ideal olan, öğretmenin de bu sürece dahil olmasıdır. Çünkü aksi halde öğrencilerin kendi başına oluşturabileceği gruplar, ilgi gruplarına dönüşebilir. Bu ise, heterojen çalışma gruplarını öne çıkaran İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımına göre doğru bir gruplaşma şekli kabul edilmemektedir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin, “öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir” görüşüne “katılmadıkları” ($\bar{x}=2,59$) ve “öğrenciler, gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir” görüşünde de

“kararsız” ($\bar{x}=2, 90$) kalmışlardır. Bu bulgular, öğretmenler, 5. sınıf öğrencilerinin gruba uyum becerilerine sahip olmadıklarını düşünmektedirler, şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu konudaki iyimser olmayan tavırları, gruba çalışma becerisinin kazandırılması açısından düşündürücüdür. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin muhtemel sebeplerinin ortaya çıkarılması için daha geniş çaplı araştırmalara ihtiyaç vardır.

Öğretmenlerin, Tablo 3’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet, kıdem, okutulan sınıf mevcudu ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 9, 10, 11 ve 12).

4.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, 5. sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
13	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir.	2.35	1.00
14	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürmemektedir.	3.04	1.15
2	Öğrenciler, beğeni duygularını çevresindekilere jest ve mimikleri ile belli eder.	1.97	0.90

Nitelikli yaşam için iletişim becerisine sahip olmak, her çağda olduğu gibi günümüzde de çok önemlidir. Formal ve informal yollarla kazanılan bu becerinin, günümüzde okulda kazandırılması daha uygun görülmektedir. İlköğretim kademesi bu becerinin kazandırılması için kritik bir devredir. Bu önemine binaen YİP’da iletişim becerisine sıklıkla yer verilmiştir.

Bu konuda önemli rol ve etkiye sahip öğretmenlerin, 5. Sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri konusundaki görüşleri tablo 4’te görülmektedir. Buna göre, öğretmenler, “Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir” görüşüne “katılmamaktadırlar” ($\bar{x}=2,35$). Öğretmenlere göre, öğrenciler duygularını

göstermede de yeterli değildirler($\bar{x}=1,97$). Yine öğretmenlere göre, öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri de uzun süre sürdürmemektedirler($\bar{x}=3,04$). Bütün bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin, araştırmaya konu olan örneklemdaki öğrencileri iletişim becerisi konusunda yetersiz gördükleri söylenebilir. Bu durum iletişimin merkezi bir rol oynadığı 21. yüzyılda büyük bir eksiklik sayılmaktadır. Öğrencilerin neden iletişim becerisine sahip olmadıkları veya okul ve öğretmenlerin bu beceriyi kazandırmada neden etkisiz kaldığı, üzerinde düşünülmesi gereken çok önemli bir sorundur. Çünkü iletişim becerisine sahip olmayan bireylerin nitelikli bir toplumsal yaşam sürdürmeleri çok zordur.

Öğretmenlerin, Tablo 4’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet okutulan sınıf mevcudu ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken (EK-1, Tablo 9, 11 ve 12); kıdem değişkenine göre 14. maddeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Parametrik olan “Öğrenciler, sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürmemektedir.” şeklindeki bu madde anova ile test edilmiştir [(F=2.895; p<.05), (EK-1, Tablo 10)]. Öğretmen görüşleri arasında, kıdem değişkenine göre var olan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için LSD testi yapılmıştır. Buna göre bu fark, 6-10 yıl ($\bar{x}_b=3,23$) ve 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile yine 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile 16 Yıl ve üzeri ($\bar{x}_d=3,86$) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasındadır. Bu bulgu, ilgili görüşün en az 11-15 yıl; en fazla da 16 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler tarafından benimsenmiştir biçiminde yorumlanabilir. Bu yorumdan hareketle, kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürme konusunda daha karamsar oldukları söylenebilir.

4.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin Kendini İfade edebilme ve Empati Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

3	Öğrenciler, beğeni duygularını bulunduğu ortamda sözlü olarak ifade edebilir ve iltifatta bulunabilir.	2.43	0.93
5	Öğrenciler, karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade edememektedirler.	2.84	1.05
6	Öğrenciler rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edememektedirler.	3.21	1.08
19	Öğrenciler sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir.	2.77	2.35
20	Öğrenciler farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememektedir.	3.29	1.05
4	Öğrenciler karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir.	2.70	1.12
15	Öğrenciler kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar.	2.14	1.03
22	Başkalarının eşyalarını kullanabilmek için onlardan izin istememektedirler.	3.49	1.17

İletişim becerisinin çok önemli öğelerinden birisi de, kendini ifade edebilme ve empati becerisidir. Bu iki beceri, sosyal yaşamda kendini doğru ifade edebilme ve birbirini anlama açılarından çok önemlidir. Nitekim bu iki beceri, ilköğretimin temel amacı olan bireyi yaşama hazırlamak bakımından da kritik öneme sahiptir. İlköğretim kademesinde 2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren yürürlükte olan YİP'in bu iki beceriyi kazandırmadaki etkililiği açısından çalışmaya tablo 5'te yer alan maddeler eklenmiştir. Öğrencileri tanımada çok önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin bu maddelere yönelik görüşleri aynı tabloda görülmektedir.

Öğretmen görüşlerinin yer aldığı tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin beğeni duygularını ifade edebilme ve iltifat edebilme becerileri yetersiz ($\bar{x}=2,43$) görüldüğü görülmektedir. Bu bulgu, günlük yaşamda kritik öneme sahip olan, duygularını ifade edebilme ve karşısındakine iltifat edebilme becerilerinden yoksun oldukları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin

karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade etmede de “kararsız” ($\bar{x}=2,84$) kalmışlardır. Bu konuda öğretmenlerin kararsız kalması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir ki bu önemli bir eksiklik sayılabilir. Çünkü bu durum hem iletişim kurabilme ve hem de iletişim kazalarını önleme bakımından önemlidir. Öğretmenlerin, aynı tabloda yer alan “Öğrenciler, sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir” şeklindeki maddede “kararsız” ($\bar{x}=2,77$) kalması da bu yorumları destekler niteliktedir. Öğrencilerin seçilen herhangi bir konu üzerinde konuşma yapabilme konusunda öğretmenlerin kafasının karışık olması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıklarının göstergesi sayılabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edebilmeleri konusunda da “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=3,21$). Öğrencilerin sözü geçen yetiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilecek olan bu bulgu, birey ve toplum yaşamında çok önemli bir yere sahip olan güvenlik ihtiyacının sağlanması bakımından büyük bir eksikliğe işaret etmektedir. Nitekim Maslow’a göre güvenlik ihtiyacı, bir kurumda fizyolojik ihtiyaçlardan hemen sonra gelir. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin bir kısmının aile ve kültürden kaynaklandığı kabul edilse bile, bu durum okul ve öğretmenlerin sorumluluğunu azaltmaz. Dolayısıyla başta MEB olmak üzere ilgili tüm otorite ve kişilerin, öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri bir öğrenme ortamı hazırlamada sorumluluğu büyüktür. Öğrencilerin, okulda kendilerini rahat hissetmemelerinde, okullarımızda uzun yıllardır uygulanan “otur ve itaat et” ilkesinin payı da unutulmamalıdır. Daha çok esasici bir eğitimde normal kabul edilebilecek olan bu ilkenin, ilerlemecilik felsefesine uygun eğitim-öğretim yaptığını iddia eden YİP’de görülmesi, eğer bir uygulama ve bölgesel bir özellikten kaynaklanmıyor ise, düşündürücüdür. Bu durum, akıllarda “eğitim programları ilerlemeci olsa da, öğretmen ve kültürün alışkanlığında dolayı, okul ve sınıflarda esasici eğitim devam etmektedir” şüphesi uyandırmaktadır.

Tablo 5’e göre, öğretmenler, “öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi” konusunda “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=3,29$). Bu bulgu, öğretmenlerin sözü geçen konuda yeterli bilgi sahibi olmadıklarına işaret kabul edilebilir. diğeri bir ihtimal ise, öğretmenlerin, farklı görüşler karşısında öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilme becerisine sahip olmadıklarına

inanmalarıdır. Bu ikinci ihtimal, öğrencilerin önemli bir eksikliğine işaret etmektedir. Çünkü günümüzde farklı görüşleri anlama yeteneği hem nitelikli yaşam ve hem de sosyal barış açısından kritik önemse sahiptir. Nitekim toplumsal yaşamda çatışma ve kutuplaşmaların büyük oranda yanlış anlama kadar, farklı fikir ve görüşleri anlamama ve tahammül edememekten kaynaklanmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi, günümüz eğitiminde sıklıkla vurgulanan eleştirel düşünme becerisi bakımından da önemli bir eksiklik kabul edilebilir. Bu eksikliğin nereden kaynaklandığının belirlenmesi için daha geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Araştırmaya katılarak görüş bildiren öğretmenler, “öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” görüşünde “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=2,70$). Öğrencilerin zayıf iletişim ve empati becerisine sahip olduğunu gösteren bu bulgu şaşırtıcı değildir. Nitekim bu bulgu, tablo 5’de yer alan benzer maddelere yönelik görüşler ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin empati becerisinden yoksun olduğu şeklinde yorumlanabilecek olan bu bulgu, bir toplumsal kurum olan okulda esenliğin sağlanması bakımından bir eksiklik kabul edilebilir. Çünkü öğrencilerin birbirini tolere edememesi ile okulda çatışma arasında doğrusal bir ilişki kurulabilir.

Öğretmenlerin, “öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” şeklindeki maddeye (madde 4) yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark vardır[(MWU=783.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 9)]. Parametrik olmayan bu maddede var olan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için mean rank değerlerinden yararlanılmıştır. Buna göre, “Öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” görüşü, kadın öğretmenlerce ($MR_a=59.40$), erkek göre ($MR_b=46.69$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Kadın öğretmenlerin bu konuda daha iyimser olması, öğrencileri daha iyi tanımlarına bağlı olabilir.

Empatinin önemli bir göstergesi olan, paylaşım ile başkalarının eşyalarını kullanırken izin alma konusunda tabloda yer alan maddeler bakıldığında, öğretmenlerin, “Öğrenciler, kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar” görüşüne katılmadıkları ($\bar{x}=2,14$) ve “Bşkalarının eşyalarını kullanabilmek için

onlardan izin istememektedirler” görüşüne katıldıkları ($\bar{x}=3,49$) görülmektedir. Bu bulgular, araştırmanın yürütüldüğü örnekleme de yer alan 5. sınıf öğrencilerinin paylaşımcı olmadıkları ve başlarının eşyalarını izinsiz kullanabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Empati becerisi bakımından kabul edilemez olan bu durum, aynı zamanda çatışma ihtimaline de işaret etmektedir. Çünkü özellikle ilköğretim kademesindeki çocukların kavgalarında, birbirinin eşyalarını izinsiz kullanmanın önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Öğrencilerin bu eksikliğinde, eğitim programı, öğretmen ile okul ve sınıf kültürünün de payı vardır. Bu durumda aileden getirilen özelliklerin de büyük payı unutulmamalıdır. Ancak bütün toplumlarda, bireylere olumlu ve istedik davranışlar kazandırma ve istenmeyen davranışları elimine etme adresi olarak okul gösterilmektedir. Okulun bu görevini yerine getirememesinin mazereti olamaz. Bunun için okuldaki tüm paydaşlara büyük sorumluluklar düşmektedir. Okulun, bu görevini yaparken çok önemli bir davranış oluşturma kurumu olan aile ile birlikte çalışması başarılı olabilmesi bakımından çok önemlidir.

4. madde dışında, öğretmenlerin, tablo 5’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 10,11 ve 12).

4.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğrencilerin Kendini Tanıma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
25	Öğrenciler kendisine karşı yapılan olumlu bir davranışın farkındadır.	2.00	0.89
26	Öğrenciler kendini yeterince tanıır ve özelliklerinin farkındadır.	2.88	1.03
27	Öğrenciler sınıf ortamında yapmış oldukları hatalarının farkındadır	2.47	0.98
28	Öğrenciler kendi haklarının farkındadırlar.	2.96	1.08
29	Öğrenciler kendi haklarını savunamamaktadırlar.	3.12	1.16

Günümüz eğitim anlayışında, öğrencinin giderek daha fazla merkeze yerleşmesiyle öğrencilerin kişisel özellikleri de daha fazla ön plana çıkmaya

başlamıştır. Bugünün eğitiminde temel amaç, öğrenciyi toplum lehine şekillendirmekten ziyade, onun doğuştan sahip olduğu donanım ve yeteneklerini açığa çıkarmak, geliştirmek ve bunları son haddeye kadar kullanmasında ona destek sağlamaktır. Bu süreçte en önemli konu, öğrencinin sahip olduğu potansiyelin farkına varmasıdır. Nitekim günümüzde öğrencilerin akademik başarılarında, kendini tanımanın kritik bir role sahip olduğu bilinmektedir. Kendi özelliklerinin farkında olan birey, kendine özgün çalışma stratejileri seçip uygulayabilir ki, akademik başarıda bu çok önemlidir.

Bireyin kendisini tanımasını öneli kılan diğer bir neden de, günümüz eğitim anlayışında çok önemsenen “öğrenmeyi öğrenme” becerisinin bu yolla kazanılmasıdır. Kendini tanıyarak, öğrenmeyi öğrenmiş bir birey, yaşam boyu karşılaşacağı yeni durumlarda bir öğretici veya okula ihtiyaç duymayacaktır. Araştırmanın yürütüldüğü örnekleme dahil öğrencilerin kendini tanıma yetilerine sahip olma durumlarını belirlemek için ankete eklenen maddelere yönelik öğretmen görüşleri tablo 6’da görülmektedir. Buna göre, “öğrenciler, kendilerini yeterince tanırlar ve özelliklerinin farkındadır” ($\bar{x}=2,88$) ile “öğrenciler kendi haklarının farkındadır” ($\bar{x}=2,96$) görüşlerinde “kararsız” kalmışlardır. Bu bulgular, öğretmenler, öğrencilerin kendilerini tanımadıklarını ve haklarının farkında olmadıklarını düşünmektedirler, şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, öğrencilerin iletişim ve akademik başarıları bakımından önemli bir eksikliklerdir. Bunun muhtemel bir çok nedeni olabilir. Bunlar arasında, eğitim sistemimizde merkezi bir yer alan öğretim programlarında, bireyi içsel süreçlerine ve kendisine yönlendiren hedef ve konuların olmaması ve kültürümüzün dışa dönük özellikleri sayılabilir. Burada kritik konu, öğrencilerin kendisini tanımasını sağlamada, her şeyden önce öğretmenlerin de bu konuda yetişmiş olmasıdır. Çünkü bireyin kendisini tanıması ile ilgili olarak sıklıkla vurgulanan metabilizasyon özelliğinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenin önemli bir rolü olduğu bilinmektedir (Senemoğlu, 2004).

Tablo 6’da yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşlerine göre, öğrenciler kendilerine yapılan olumlu davranışların da farkında değildirler ($\bar{x}=2,00$). Bu bulgu, öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve kendini tanımada çok önemli olan “farkındalık” düzeylerinin çok düşük olduğu biçiminde yorumlanabilir. Öğrencilerin farkındalık düzeylerinin düşük olmasında kültür kadar okul ve öğretmenlerin de

önemli sorumlulukları vardır. MEB'in, öğretim programları ve ders kitaplarını, bu özelliği kazandıracak şekilde gözden geçirmesinde yarar vardır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin sınıfta yapmış oldukları hataların farkında olmaları ($\bar{x}=2,47$) ve kendi haklarını savunamamaları ($\bar{x}=3,12$) konularında “kararsız” kalmışlardır. Bu bulgu, her iki özellik açısından da öğrencilerin yeterli donanıma sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu yetersizlikler, bireyin nitelikli yaşamı ve demokrasi açısından önemli sorunlardır. Çünkü bireyin hatasının farkında olması, bu hatayı gidermek için önemli bir başlangıç noktasıdır ki bu durum toplumsal yaşamda çatışma ve kutuplaşmanın panzehiri kabul edilebilir. Yine bireyin haklarını savunması, demokratik vatandaşlığın çok önemli bir göstergesi sayılmaktadır. Öğrencilere bu özelliklerin daha çok hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kazandırılması beklendiğinden, bu bulgulardan, araştırmanın yürütüldüğü okullarda bu iki dersin başarılı ve etkili olmadığı sonucu da çıkarılabilir.

Öğretmenlerin, Tablo 6'da yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında 29. madde hariç, değişkenlere göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 10, 11 ve 12).

Okutulan sınıf değişkenine göre, öğretmenlerin “Öğrenciler, kendi haklarını savunamamaktadırlar.” maddesine (Madde 29) ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark vardır [(F=2.918; p<.05), (EK-1, Tablo 12)]. Yapılan LSD testine göre bu fark, 15 öğrenci ve daha az sınıf mevcudunu okutan öğretmen grubu ($\bar{x}_a=3,53$) ile 36 öğrenci ve üzeri ($\bar{x}_d=2,36$) grupları okutan öğretmen grubu arasındadır. Yine 16-25 öğrenci mevcudu olan sınıfları okutan grup ($\bar{x}_b=3,33$) ile 36 öğrenci ve üzeri mevcuda sahip sınıfları okutan grup ($\bar{x}_d=2,36$) arasındadır. Buna göre, kalabalık sınıfları okutan öğretmenler, öğrencilerin, kendi haklarını savunması konusunda daha iyimserdirler. Bunun nedeni, sınıf mevcudu az olan sınıfları okutan öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanıması, kalabalık sınıfları okutan öğretmenlerin ise öğrencileri daha az tanımları olabilir.

4.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
16	Öğrenciler arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.	2.98	1.28
23	Öğrenciler arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.	3.42	1.00
21	Öğrenciler kavrama sıkıntısı çektikleri konularda arkadaşlarından/öğretmenlerinden yardım isteyebilir.	2.39	1.01
17	Öğrenciler, başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir.	3.18	1.03

Gelişen ve değişen sosyo-ekonomik koşullara paralel olarak, eğitim anlayışları da değişmektedir. Daha önce eğitimde, bireyin yaşadığı topluma uyum sağlaması ve bir mesleği icra edebilme yeteneğine sahip olması gelişmişlik için yeterli kabul edilirken, günümüzde bunlara ilave birçok beceri istenmektedir. Bunlardan birisi de, sorun çözme becerisidir. Bireyin sorun çözme becerisine sahip olması hem iletişim becerisi ve hem de akademik başarısı açısından önemli kabul edilmektedir. Hatta günümüzde çok bilinen ve kabul gören Gardner'e (2006) göre, sorun çözme, zekanın temel göstergelerinden birisidir. Sorun çözme, öğrenmenin düzeyini göstermesi bakımından da önemlidir. Çünkü öğrencinin okulda öğrendiklerini, karşılaştığı sorunları çözmeye kullandığını gösterir.

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenler, “öğrenciler, başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir” görüşünde “kararsız” ($\bar{x}=3,18$) kalmışlardır. Öğretmenlerin bu kararsızlıkları, konuyla ilgili bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanmıyor ise, öğrencilerin sorun çözme becerisine sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğretmenlerin, “öğrenciler, sıkıntı çektikleri konularda arkadaşları veya öğretmenlerinden yardım isteyebilir” maddesine “katılmamaları” ($\bar{x}=2,39$) da bu yorumu destekler niteliktedir. Oysa ki YİP'in temel dayanakları olan (MEB, 2005) yapılandırmacılık ve işbirlikli öğrenme yaklaşımlarında, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri çok önemsenmektedir. Öğrencilerin kendi başına

öğrendiklerini gösteren bu bulgu, araştırmanın yürütüldüğü sınıflarda öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimin zayıf olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Ancak öğretmenlerin, “öğrenciler, arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşmayı seçerek fedakarlıkta bulunmamaktadırlar” şeklindeki görüşte “kararsız” ($\bar{x}=2,98$) kalmış olmaları, bu konuda daha temkinli olmayı gerektirir. Buna göre, öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin zayıf olduğunu söylemek için daha derin ve geniş çalışmalara ihtiyaç vardır denilebilir. Burada kesin olan, öğretmenlerin söz konusu noktada kafalarının karışık olmasıdır. Öğretmenlerin bu konuda net görüşleri yeterli sürememeleri, öğrencileri yeterince tanımamalarından veya konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “öğrenciler, arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler” görüşüne “katılmış” ($\bar{x}=3,42$) olmaları bunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, Tablo 7’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında kıdem değişkeni hariç, cinsiyet, mezun olunan eğitim kademesi ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 11 ve 12).

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.” maddesine (Madde 16) ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark vardır [(F=2.947; $p<.05$), (EK-1, Tablo 10)]. Yapılan Scheffe testine göre bu fark, 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile 16 Yıl ve üzeri ($\bar{x}_d=3,86$) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasındadır. Buna göre ilgili görüşü, kıdemli öğretmenler daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Bu bulgu, kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin uzlaşması konusunda daha karamsar oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.” şeklindeki maddeye (madde 23) yönelik görüşleri arasında da, kıdeme göre anlamlı fark vardır [(KWH=8.627.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 10)]. Yapılan MWU testi, bu farkın 6-10 ile 11-15 Yıl ($MWU_{b-c}=101.500$, $p=0.021$) ve 11-15 Yıl ile 16 Yıl ve üzeri ($MWU_{c-d}=15.500$, $p=0.010$) kıdem grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, ilgili

görüşü, en az 16 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($MR_d=6.21$), en fazla da 11-15 Yıl kıdeme sahip öğretmenler ($MR_c=34.75$) benimsenmiştir denilebilir.

4.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğrencilerin Hatlarla Başa Çıkabilme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
24	Öğrenciler yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir.	3.08	1.11
30	Öğrenciler utanılacak bir durumla karşı karşıya kalmaktan kaçınırlar.	2.38	1.03
18	Öğrenciler arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.	2.87	1.00

Hatalar, özellikle informal olarak gerçekleşen öğrenmede çok önemli bir yoldur. İyi organize edilebilirlerse hatalar, formal eğitimde de kalıcı öğrenmede çok önemli fonksiyonları olabilir. Ancak ülkemizde, hata konusu neredeyse pas geçilen konular arasındadır. Formal eğitim mekanları olan okullarda, öğrencilerden hata yapmamaları beklenir. Oysa insan tabiatı göz önüne alındığında, bunun gerçekçi bir beklenti olmadığı ve hatta bireyi yalan söyleme, iftira atma ve inkar etme gibi istenmeyen davranışlara sürükleyebileceği söylenebilir. Bu noktada doğru olan, hatalardan ders çıkarmak için öğrencilere rehberlik yapılmasıdır. Çünkü günlük yaşamda hata kaçınılmazsa, öğrencilere bunlarla başa çıkmada veya daha da önemlisi, bunları avantaja dönüştürmenin yollarını öğretmek gerekir.

Araştırmada öğrencilerin hataları nasıl algıladığı ve bunlarla nasıl başa çıktığını belirlemek için ankete dahil edilen maddelere yönelik öğretmen görüşleri tablo 8’de görülmektedir. Buna göre öğretmenler, “öğrenciler, yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir” görüşünde “kararsız” ($\bar{x}=3,08$) kalmışlardır. Bu bulgu, öğrencilerin hatalardan ders çıkarmadıkları biçiminde yorumlanabilir ki, bu durum iletişim açısından önemli bir eksikliklerdir. Ancak kültürümüzde, görüş veya fikir değişiminin fazlaca hoş karşılanmaması ve itiraf ile özünün genelde zaaf olarak algılandığı göz önüne alındığında, öğrencilerin hataları karşısında özür dilememesi

şaşırtıcı değildir. Resmi okul programı aksini söylese de, öğrencinin içinde yaşadığı kültürden etkilendiği bilinmektedir.

Öğretmenlerin, “öğrenciler, utanılacak bir durumla karşı karşıya gelmekten kaçınırlar” görüşüne “katılmamaları” ($\bar{x}=2,38$), adı geçen konuda öğrencilerin hassas olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Buna göre öğrenciler sıklıkla hata işlememektedirler denilebilir. Yukarıda sayılan sebeplerden dolayı bu durum, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri için şaşırtıcı değildir. Çünkü deneme-yanılma yoluyla öğrenmenin, bu yaşlarda sıklıkla başvurulmuş bir yol olduğu bilinmektedir. Bu noktada yapılması gereken, öğrenciye hata yaptığına verilecek tepkidir. Öğretmenler hata yapan öğrencilere doğru ve yönlendirici tepkiler veremezlerse, hatalardan öğrenmenin gerçekleşmesi de beklenemez.

Tablo 8’de yer alan öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin, arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramaması ($\bar{x}=2,87$), bu öğrencilerin hatalarla başa çıkmada yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın diğer bulguları dikkate alındığında, bu bulgu şaşırtıcı değildir. Çünkü kendisi hata yaptığına özür dilemeyen ve hata yapmaktan kaçınmayan öğrencilerin, başkalarının hatalarına karşı doğru davranışlar sergilemesini beklemek gerçekçi değildir.

Öğretmenlerin, Tablo 8’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında kıdem değişkeni hariç, cinsiyet, mezun olunan eğitim kademesi ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 11 ve 12).

Öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.” şeklindeki maddeye (madde 18) yönelik görüşleri arasında da, kıdeme göre anlamlı fark vardır [(KWH=9.769.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 10)]. Parametrik olmayan bu maddeye yönelik yapılan MWU testi, bu farkın 1-5 Yıl ile 6-10 Yıl kıdem grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, ilgili görüşü, 6-10 Yıl kıdeme sahip öğretmenler ($MR_b=50.71$), 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($MR_a=34.75$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Türkçe dersinin, öğrencilerin kişisel olarak gördükleri veya işittiklerini algılama ve kendilerini ifade edebilmelerinde bu denli önemli olması, araştırmada ortaya çıkan tablonun kabul edilemez olduğunu gösterdiği sonucuna varılmıştır.
2. Öğrencilerin Türkçe dersini yeterince sevmedikleri, bu derste dinlediklerini yeterince algılayamadıkları ve ders işleniş metoduna uyum sağlayamadıkları şeklindeki sonuçların nerelerden kaynaklandığı konusunda daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bu yetersizliklerinin olası sebepler arasında, yeni Türkçe dersi programı, öğretim metodu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yetersizlikleri, öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluk düzeyleri sayılabilir. Bu konudaki eksikliklerin belirlenip giderilmesinde, başta MEB, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilere de önemli sorumluluklar düşmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler, 5. sınıf öğrencilerinin gruba uyum becerilerine sahip olmadıklarını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki iyimser olmayan tavırları, grupla çalışma becerisinin kazandırılması açısından düşündürücüdür. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin muhtemel sebeplerinin ortaya çıkarılması için daha geniş çaplı araştırmaların yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

5.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin, araştırmaya konu olan örneklemdaki öğrencileri iletişim becerisi konusunda yetersiz gördükleri sonucuna varılmıştır. Bu durum iletişimin merkezi bir rol oynadığı 21. yüzyılda büyük bir eksiklik sayılmaktadır.
2. Öğrencilerin neden iletişim becerisine sahip olmadıkları veya okul ve öğretmenlerin bu beceriyi kazandırmada neden etkisiz kaldığı, üzerinde düşünülmesi gereken çok önemli bir sorun olduğu sonucuna varılmıştır. Çünkü iletişim becerisine sahip olmayan bireylerin nitelikli bir toplumsal yaşam sürdürmeleri çok zordur.

5.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin beğeni duygularını ifade edebilme ve iltifat edebilme becerileri yetersiz görüldüğü sonucuna varılmıştır.
2. Öğrencilerin, günlük yaşamda kritik öneme sahip olan, duygularını ifade edebilme ve karşısındakine iltifat edebilme becerilerinden yoksun oldukları sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade etmede öğretmenlerin kararsız kalması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaştırmıştır.
4. Öğrencilerin seçilen herhangi bir konu üzerinde konuşma yapabilme konusunda öğretmenlerin kararsız kaldığı, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaştırmıştır.

5.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini tanımadıklarını ve haklarının farkında olmadıklarını düşünmekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum,

öğrencilerin iletişim ve akademik başarısı bakımından önemli bir eksiklik olduğu sonucuna varılmıştır.

2. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve kendini tanımada çok önemli olan “farkındalık” düzeylerinin çok düşük olduğu sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin haklarının farkında olması ve kendi haklarını savunmaları konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır.

5.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Maddelerin sonucuna göre öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin zayıf olduğunu söylemek için daha derin ve geniş çalışmalara ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.. Burada kesin olan, öğretmenlerin söz konusu noktada kafalarının karışık olmasıdır. Öğretmenlerin bu konuda net görüşleri sürememeleri, öğrencileri yeterince tanımamalarından veya konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir.
2. Kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin uzlaşması konusunda daha karamsar oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin hatalardan ders çıkarmadıkları sonucuna ulaştırmaktadır. Bu durum iletişim açısından önemli bir eksikliktir. Ancak kültürümüzde, görüş veya fikir değişiminin fazlaca hoş karşılanmaması ve itiraf ile özünün genelde zaaf olarak algılandığı göz önüne alındığında, öğrencilerin hataları karşısında özür dilememesi şaşırtıcı değildir. Resmi okul programı aksini söylese de, öğrencinin içinde yaşadığı kültürden etkilendiği bilinmektedir gibi sonuçlara ulaştırmaktadır.

5. 2. Öneriler

1. Öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluk düzeylerindeki eksikliklerin giderilebilmesi için başta MEB olmak üzere okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilerin iletişim içerisinde birlikte çalışmaları gerekmektedir.
2. Öğretmenlerin öğrencilerinin algıladıklarını daha iyi yorumlaya bilmelerini sağlayabilmeleri için öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve iletişim becerilerini daha iyi kullanabilmelerinin önemli olduğunu göstermektedir.
3. İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersinde iletişim becerisini geliştirmek için daha etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir şeklinde öneriler sunulabilir.
4. Öğrencilerin toplumda daha nitelikli bir yere gelebilmeleri için iletişim becerisinin öğrencilere kesinlikle kazandırılması gerekmektedir.
5. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla daha uzun süre iletişim halinde olabilmeleri için öğretmenlerinde öğrencilerle iletişimini daha uzun sürdürmeleri gerekmektedir.
6. Başta MEB olmak üzere okul yönetimi ve öğretmenlerin öğrenciler üzerinde otorite kurarken kurdukları iletişime daha çok dikkat etmeleri gerekmektedir.
7. öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi, günümüz eğitiminde sıklıkla vurgulanan eleştirel düşünme becerisi bakımından da önemli bir eksiklik kabul edilebilir. Bu eksikliğin nereden kaynaklandığının belirlenmesi için daha geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.
8. Öğrencilerin bir toplumsal kurum olan okullarda esenliğin sağlanması bakımından özellikle empati becerilerinin kazandırılması konusunda daha kapsamlı araştırmalar yapılması gerekmektedir.
9. Öğrencilerin iletişim becerilerini kazanmasında ve geliştirilmesinde okul yönetimi, öğretmen ve ailelerin birlikte hareket etmesi önem arz etmektedir.
10. Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal çevreleri ve aile yapıları hakkında detaylı bilgi sahibi olması öğrenci ile olan iletişimi kolaylaştıracaktır. Öğrencilerin yaşadığı çevreler, aile yapıları, ailelerinin eğitim düzeyi sınıf içerisinde öğretmenler tarafından mutlaka dikkate alınmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin

algılama, kavrama ve kendini ifade edebilme kabiliyetleri doğrultusunda dersini işlemelidir.

11. Öğrencilerin iletişim kurabilme beceri düzeylerinin farklı olması nedeniyle etkinliklerin, her türlü çocuğun iletişime geçmesi sınıf içerisinde düşüncelerini aktarabilmesi için gereken ortalama zamana göre ayarlanarak metinlere yerleştirilmesi önem arz etmektedir.
12. Temaların işlenirken öğretmenlerin esnek davranmalarını sağlayan mekanizmalar geliştirilmelidir.
13. Sınıflar, programda öngörülen etkinlikleri yapmaya ve temel becerileri kazandırmaya olanak tanıyacak biçimde düzenlenmelidir.
14. Programın etkili biçimde uygulanmasını sağlayabilmek, sınıf içerisinde öğretmen öğrenci iletişimini kolaylaştırmak için sınıf mevcutları kalabalık olmamalıdır.
15. Öğrenciler konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, deneyim, izlenim ve duygularını anlatmaya yöneltilmelidir.
16. Türkçe dersi içerisinde iletişim becerilerinin geliştirilmesi için, ayrı ders saati ayrılabilir.
17. Öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirebilmeleri ve öğrencilerle iletişimi düzgün ve yerinde kullanabilmeleri konusunda eğitim almaları iletişim seminerlerine katılmaları sağlanmalıdır.
18. Öğrencilerin iletişim kurma konusunda kişisel ayrılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle toplum içerisinde kendini ifade edebilme konusunda yetersiz olan öğrencilere etkin önlemler alınmalıdır.
19. Türkçe öğretim programının başarılı bir biçimde uygulanabilmesi, temel becerilerin özellikle iletişim becerisinin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin uzmanlarca desteklenmeleri, kapsamlı hizmet içi eğitim seminerlerinden yararlanmaları sağlanmalıdır.
20. Farklı sosyo-ekonomik koşullarda Türkçe öğretim programının nasıl uygulanabileceği konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir.

21. Türkçe öğretim programı ve iletişim becerileri ile ilgili velilerin bilgilendirilmesi ve bu konuda desteklerinin sağlanması gerekir.
22. Okullar Türkçe öğretim programına uygun öğretim materyalleriyle desteklenmelidir. Ayrıca öğretmenler ders materyallerini nasıl oluşturabilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir.
23. Sınıf öğretmeni yetiştiren sınıf öğretmenliği bölümü lisans programındaki iletişim becerisi kazandırmada etkili olabilecek uygulamalı ders sayısı artırılabilir.
24. Türkçe ders kitapları Türkçe öğretim programı ile uygunluk bakımından yeniden gözden geçirilmeli, Türkçe ders kitaplarında saptanan olumsuzluk ve eksiklikler giderilmelidir.
25. Türkçe ders kitapları için seçilecek okuma parçalarının öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri, ilgileri ile uyumlu ve uygun uzunlukta olmasına ve öğrencileri daha çok iletişim kurmaya sevk etmesine dikkat edilmelidir.
26. Türkçe öğretim programındaki kazanımlar, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak yeniden gözden geçirilebilir.
27. Temel üst beceriler konusunda, sadece öğretmenler değil, okul yöneticileri de bilgilendirilmelidir. Kişinin eğitimi ve gelişmesi ile ilgili bu becerilerin geliştirilmesi için bütün okul mensubu gerektiğinde iş birliği içinde çalışmalıdır.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2003). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2007). Etkili Öğrenme Ve Öğretme. (5. Baskı). İzmir: Biliş Özel Eğitim Danışmanlık Yay.
- AKYOL, H. (2005). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara. Pegem Yay.
- AKYOL, H. (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara. Kök Yay.
- CEMİLOĞLU, M. (2001), İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, İstanbul, Alfa Yay.
- COŞKUN, E. (2005). İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmen Ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5 (2), 421–476.
- CÜCELOĞLU, D. (2005). İletişim Donanımları Keşkesiz Bir Yasam İçin İletişim. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇOLAKOĞLU, G. (1998). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Mevcut Program Tasarımları Hakkındaki Görüş Ve Önerileri, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİREL, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- DEMİREL, Ö. (2002). Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2003). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2004). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara. Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2005). Eğitim Sözlüğü. Ankara. Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. Ve Şahinel, M. (2006). Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara. PegemA Yay.
- DENİZ, M. E. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı Karar Verme Stilleri Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. Eğitim Araştırmaları, 15, 23–35.
- DÖKMEN, Ü. (2004). İletişim Çatışmaları Ve Empati. İstanbul: Sistem Yay.
- ELVAN, Z. (2007), Türkçe (1-5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- EPÇAÇAN, C., ERZEN, M. (2008), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 1 / 4, 2008
- ERDEM, A. R. (2005). Etkili Ve Verimli –Nitelikli- Eğitim.: Anı Yay. Ankara.

- ERDEM, E. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme. Eğitimde Yeni Yönelimler. (Edt. Özcan Demirel). 119-132, Pegem Yay. Ankara.
- ERDEN, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Alkım Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, A. (1998). Öğretim Teknolojisi- İletişim. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, A. Ve Birol, C. (2000). Eğitimde iletişim. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, M.(2008). Türk Dil Bilgisi. İstanbul.
- ERTÜRK, S.(1993). Eğitimde Program Geliştirme. Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- GÜNEŞ, F. (2004). "İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar". Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. MEB. (2006b). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı. İzmir: Zambak Yayıncılık 54- 55.
- GÜNEŞ F. Ve AKYOL H. (2005), İlköğretim Türkçe Öğretim Programı Ve Kılavuzu, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- KAN, A. Ü. (2006), Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARAKUŞ, İ. (2002), Türkçe Türk Dili Edebiyatı Öğretimi, Ankara. Anıt tepe Yay.
- KARASAR, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtımçılık.
- KAVCAR, C. Ve Diğerleri (2004), Türkçe Öğretimi, Ankara, Engin Yay.
- KILIÇ, Y. (2008), Yeni İlköğretim Programında İlköğretim Birinci Kademe 3. Sınıflarında Türkçe Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KIRKILIÇ, A. ve AKYOL, H. (2007). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yay.
- KÜÇÜKAHMET, L. (1992). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi.
- KÜLAHÇI, Ş.G.(1995). Program Değerlendirmesi. Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi. Özışık Matbaacılık, Ankara.
- KOÇ, G. ve DEMIREL, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 174-180.
- ODABAŞI, N. (2007), Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 4. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinliklerinin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- KIRBAŞ, A.(2006), İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MOORE, K., D. Öğretim Becerileri (Çev. KAYA Nizamettin) İstanbul.
- ÖZATALAY, H. (2007), İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temele Becerilerin Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması, Yayımlanmış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZDEN, Y. (2003). Öğrenme Ve Öğretme. Ankara: Pegem Yay.
- ÖZSOY, O. (2003). Etkin Eğitim. İstanbul: Hayat Yay.
- SABAN, A. (2000). Öğrenme öğretme süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SELÇUK, Z., GÜNER, N. (2004). Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları. Ankara: Pegem Yay.
- SEMERCİ, N. (1999). Öğretmenin Görevi: düşünmeyi geliştirmek. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (9) 1, 209–216.
- SEVER, S. (2004). Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yay.
- SUNGUR, N. (1997). Yaratıcı düşünce. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- TAZEBAY, A., ÇELENK, S., TERTEMİZ, N. & KALAYCI, N. (2000). İlköğretim Programları Ve Gelişmeler. Ankara: Nobel Yayınları.
- TAŞPINAR, M. (2005). Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- TEZCAN, M. (1997). Eğitim sosyolojisi. Anı Yay. Ankara
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi, (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara, 2004
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi, Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), 2005, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, ANKARA
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı (2005)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı (2005)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkçe, Öğretim Programı Kılavuzu (Taslak) (1–5. Sınıflar, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2004
- ÜNALAN, Ş. (2001), Türkçe Öğretimi, Ankara, Nobel Yay.
- VARIŞ, F.(1988). Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi

- YEŞİLYAPRAK, B. (2003). Eğitimde Rehberli Hizmetleri: Gelişimsel Yaklaşım. Ankara: Nobel Yayınevi.
- YILDIZ, C. (2003). Ana Dil Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar Ve Türkçe Öğretimi. Ankara. PegemA Yay.
- YURDAKUL, B. DEMİREL, Ö. (2005). Yapılandırmacılık. Eğitimde yeni yönelimler. Ankara: Pegem Yay.
- YÜKSEL, A. (2004). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,
- KÖKSAL M. S. (2006), Kavram Öğretimi ve Çoklu Zeka Teorisi, Kastamonu Eğitim Dergisi No:2 Cilt: 14, Kastamonu.

EKLER

EK-1 Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Tablo 9: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Mad No	Kadın (a) (N=30)		Erkek(b) (N=70)		Toplam (N=100)		“t” testi		Homojenlik Testi	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	t	P	Levene (F)	P
1	2.00	0.59	2.10	0.84	2.07	0.77	-0.594	0.554	4.073*	0.046
2	2.10	0.97	1.90	0.87	1.97	0.90	1.185	0.239	0.887	0.349
3	2.60	0.86	2.35	0.96	2.43	0.93	1.193	0.236	0.085	0.771
4	3.00	0.90	2.57	1.18	2.70	1.12	1.766	0.080	5.813*	0.018
5	2.80	0.92	2.85	1.10	2.84	1.05	-0.248	0.805	2.312	0.132
6	3.13	0.90	3.24	1.16	3.21	1.08	-0.461	0.646	6.265*	0.014
7	2.33	0.80	2.54	0.97	2.48	0.92	-1.037	0.302	3.819	0.054
8	2.80	0.92	2.77	1.20	2.78	1.12	0.116	0.908	6.118*	0.015
9	2.50	0.86	2.58	1.02	2.56	0.97	-0.400	0.690	3.209	0.076
10	3.10	1.21	2.94	1.10	3.00	1.13	0.634	0.528	0.591	0.444
11	2.56	0.97	2.60	1.09	2.59	1.05	-0.144	0.886	0.556	0.458
12	3.03	0.88	2.84	1.09	2.90	1.03	0.838	0.404	3.365	0.070
13	2.23	0.85	2.40	1.05	2.35	1.00	-0.763	0.447	3.174	0.078
14	2.96	1.09	3.07	1.18	3.04	1.15	-0.414	0.680	0.421	0.518
15	2.16	0.94	2.12	1.07	2.14	1.03	0.168	0.867	1.333	0.251
16	3.00	1.20	2.97	1.32	2.98	1.28	0.101	0.920	2.484	0.118
17	3.36	0.88	3.10	1.09	3.18	1.03	1.179	0.241	0.708	0.402
18	2.96	0.85	2.82	1.04	2.87	1.00	0.636	0.526	4.320*	0.040
19	2.30	0.91	2.97	2.72	2.77	2.35	-1.313	0.192	1.164	0.283
20	3.23	1.04	3.31	1.07	3.29	1.05	-0.349	0.728	0.034	0.854
21	2.16	0.91	2.48	1.04	2.39	1.01	-1.450	0.150	3.909	0.051
22	3.76	0.89	3.37	1.26	3.49	1.17	1.551	0.124	11.900*	0.001
23	3.60	0.96	3.34	1.01	3.42	1.00	1.173	0.244	0.327	0.569
24	3.30	0.95	2.98	1.17	3.08	1.11	1.295	0.198	3.125	0.080
25	1.86	0.73	2.05	0.96	2.00	0.89	-0.971	0.334	0.347	0.557
26	3.06	0.90	2.80	1.08	2.88	1.03	1.180	0.241	3.861	0.052
27	2.43	0.85	2.48	1.04	2.47	0.98	-0.241	0.810	2.365	0.127
28	2.93	0.94	2.97	1.14	2.96	1.08	-0.161	0.873	1.922	0.169
29	3.20	1.03	3.08	1.22	3.12	1.16	0.447	0.656	3.632	0.060
30	2.30	0.87	2.41	1.09	2.38	1.03	-0.505	0.614	1.658	0.201

df=98

Tablo 9 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	MWU Değeri	p	
1	1018.500	0.776	-
4	783.000*	0.037	a-b
6	960.000	0.046	-
8	1021.000	0.819	-
18	965.500	0.502	-
22	884.500	0.188	-

Tablo 10: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Mad	1-5 Yıl (a) (N=53)		6-10 Yıl (b) (N=26)		11-15 Yıl (c) (N=14)		16Yıl - üstü (d) (N=7)		Toplam (N=100)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	Levene	P	F	P	
1	2.02	0.82	2.15	0.67	2.00	0.68	2.29	0.95	2.07	0.77	0.396	0.756	0.396	0.756	
2	1.98	0.95	2.27	0.83	1.57	0.85	1.57	0.53	1.97	0.90	0.122	0.947	2.412	0.072	
3	2.53	0.87	2.31	0.97	2.57	1.16	1.86	0.69	2.43	0.93	0.828	0.481	1.341	0.266	
4	2.87	1.12	2.50	1.03	2.57	1.09	2.43	1.51	2.70	1.12	0.480	0.697	0.863	0.463	
5	2.81	1.06	2.73	1.08	2.79	1.05	3.57	0.79	2.84	1.051	1.318	0.273	1.258	0.293	
6	3.13	1.11	3.34	1.09	3.00	1.11	3.71	0.76	3.21	1.09	2.889*	0.039	0.903	0.442	
7	2.51	1.03	2.46	0.71	2.57	1.02	2.14	0.69	2.48	0.93	1.894	0.136	0.369	0.776	
8	2.75	1.09	2.84	1.19	2.57	1.22	3.14	1.07	2.78	1.12	0.230	0.875	0.435	0.728	
9	2.62	0.99	2.58	0.76	2.57	1.34	2.00	0.82	2.56	0.98	2.734*	0.048	0.837	0.477	
10	2.85	0.12	3.23	1.10	3.00	1.30	3.14	1.07	2.99	1.07	0.382	0.766	0.702	0.553	
11	2.55	1.07	2.73	0.96	2.36	1.01	2.86	1.46	2.59	1.08	1.374	0.255	0.553	0.648	
12	3.06	1.08	2.88	0.76	2.71	1.20	2.14	1.07	2.90	1.04	2.368	0.076	1.835	0.146	
13	2.47	1.04	2.35	0.75	2.00	0.96	2.14	1.46	2.35	0.99	2.054	0.111	0.934	0.427	
14	3.00	1.07	3.23	1.21	2.43	1.16	3.86	1.07	3.04	1.15	0.605	0.613	2.895*	0.039	b-c, c-d (LSD)
15	2.21	1.04	2.04	0.87	2.00	1.04	2.29	1.60	2.14	1.03	2.246	0.088	0.284	0.837	
16	3.00	1.24	2.92	1.38	2.43	1.09	4.14	1.07	2.98	1.29	2.139	0.100	2.947*	0.037	c-d (Scheffe)
17	3.23	1.01	3.12	0.99	3.36	1.15	2.71	1.25	3.18	1.04	0.242	0.867	0.667	0.574	
18	2.66	0.83	3.35	0.89	3.00	1.30	2.43	1.27	2.87	0.99	4.346*	0.006	3.593*	0.016	
19	2.49	0.99	2.56	0.95	2.71	1.07	3.71	0.89	2.77	0.87	17.83*	0.000	4.372*	0.006	
20	3.42	1.00	3.15	1.16	3.00	1.04	3.43	1.13	3.29	1.06	0.506	0.679	0.777	0.509	
21	2.28	0.94	2.38	0.89	2.85	1.29	2.28	1.25	2.39	1.01	2.318	0.080	1.220	0.307	
22	3.28	1.27	3.88	0.95	3.57	1.09	3.42	1.13	3.49	1.18	3.042*	0.033	1.578	0.200	
23	3.43	1.08	3.27	0.87	4.00	0.97	2.71	0.95	3.42	1.00	3.935*	0.010	3.074*	0.031	
24	3.09	1.07	3.31	1.09	2.93	1.21	2.43	1.27	3.08	1.12	0.329	0.805	1.254	0.295	
25	2.06	0.97	2.08	0.93	1.79	0.69	1.71	0.49	2.00	0.89	0.962	0.414	0.627	0.599	
26	3.00	1.10	2.92	0.79	2.64	1.21	2.28	0.76	2.88	1.04	2.576	0.058	1.271	0.289	
27	2.51	0.99	2.54	0.95	2.36	1.22	2.15	0.69	2.47	0.99	1.720	0.168	0.378	0.769	
28	2.85	1.08	3.12	1.03	3.28	1.06	2.57	1.27	2.96	1.08	0.186	0.905	1.092	0.356	
29	3.19	1.11	3.00	1.26	3.21	1.37	2.86	0.90	3.12	1.17	2.262	0.086	0.296	0.828	
30	2.40	1.00	2.46	1.06	2.00	1.04	2.71	1.11	2.38	1.03	0.164	0.920	0.933	0.428	

df=96

Tablo 10 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
6	2.851	0,415	-	-	-
9	2.743	0,433	-	-	-
18	9.769*	0.021	410.500*	0.002	a-b
19	1.734	0.629	-	-	-
22	4.012	0.260	-	-	-
23	8.627*	0.035	101.500*	0.021	b-c
			15.500*	0.010	c-d

Tablo 11: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Mad No	Lisans Tamamlama (a) (N=8)		Lisans(b) (N=92)		Toplam (N=100)		“t” testi		Homojenlik Testi	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	t	P	Levene (F)	P
1	2.25	1.03	2.05	0.74	2.07	0.77	0.689	0.493	3.031	0.085
2	1.75	0.46	1.98	0.93	1.97	0.90	-0.716	0.476	0.483	0.489
3	2.00	0.53	2.47	0.95	2.43	0.93	1.193	0.236	6.810*	0.010
4	2.37	1.19	2.73	1.12	2.70	1.12	-0.852	0.396	0.022	0.883
5	3.13	1.24	3.21	1.09	2.84	1.05	0.798	0.427	0.975	0.326
6	3.25	1.03	3.20	1.09	3.21	1.08	0.108	0.914	0.095	0.758
7	1.75	0.46	2.54	0.93	2.48	0.92	-2.38*	0.019	4.581*	0.035
8	3.62	0.74	2.71	1.12	2.78	1.12	2.262*	0.026	5.124*	0.026
9	2.50	1.19	2.56	0.96	2.56	0.97	-0.180	0.857	0.111	0.740
10	3.00	1.07	2.99	1.14	3.00	1.13	0.026	0.979	0.135	0.714
11	2.87	1.35	2.56	1.03	2.59	1.05	0.795	0.428	1.625	0.205
12	2.75	1.04	2.91	1.04	2.90	1.03	-0.424	0.673	0.105	0.747
13	2.00	0.53	2.38	1.03	2.35	1.00	-1.034	0.304	5.991*	0.016
14	3.37	1.19	3.01	1.15	3.04	1.15	0.855	0.395	0.100	0.922

15	2.00	0.53	2.15	1.07	2.14	1.03	-0.397	0.692	2.880	0.093
16	3.38	1.51	2.94	1.27	2.98	1.28	0.904	0.368	0.540	0.464
17	3.25	1.16	3.17	1.03	3.18	1.03	0.198	0.844	0.118	0.732
18	2.75	1.16	2.88	0.98	2.87	1.00	-0.355	0.723	0.703	0.404
19	4.88	0.77	2.58	0.97	2.77	2.35	2.723*	0.008	14.283*	0.000
20	3.87	0.64	3.24	1.07	3.29	1.05	1.646	0.103	8.344*	0.005
21	2.37	0.92	2.39	1.02	2.39	1.01	-0.043	0.965	0.427	0.515
22	3.87	0.64	3.45	1.21	3.49	1.17	0.965	0.337	7.758*	0.006
23	3.75	1.28	3.39	0.98	3.42	1.00	0.966	0.336	1.371	0.245
24	2.50	1.06	3.13	1.11	3.08	1.11	-1.543	0.126	0.440	0.509
25	2.00	0.93	2.00	0.91	2.00	0.89	-1.595	0.147	0.027	0.870
26	2.62	1.06	2.90	1.03	2.88	1.03	-0.723	0.471	0.600	0.937
27	2.62	1.06	2.45	0.99	2.47	0.98	0.460	0.646	0.078	0.780
28	3.38	1.06	2.92	1.08	2.96	1.08	1.133	0.260	0.612	0.436
29	2.75	0.88	3.15	1.18	3.12	1.16	-0.935	0.352	4.280*	0.041
30	2.37	0.52	2.38	1.07	2.38	1.03	0.114	0.989	3.105	0.081

df=98

Tablo 11 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	MWU Değeri	p	
3	270.500	0.174	-
7	188.000*	0.011	a-b
8	197.000*	0.022	a-b
13	310.500	0.408	-
19	330.000	0.594	-
22	316.500	0.489	-
29	300.000	0.359	-

Tablo 12: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcudu değişkenine Göre Dağılımı

Mad	15 ve daha az (a) (N=15)		16-15 öğrenci (b) (N=43)		26-35 öğrenci (c) (N=34)		36 ve üstü (d) (N=8)		Toplam (N=100)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	Levene	P	F	P	
1	1.87	0.35	1.95	0.69	2.26	0.83	2.25	1.28	2.07	0.77	4.948*	0.003	1.579	0.199	-----
2	2.20	1.01	1.88	0.76	2.00	0.92	1.88	1.36	1.97	0.90	1.821	0.148	0.488	0.691	-----
3	2.20	0.94	2.39	0.84	2.58	0.95	2.37	1.30	2.43	0.93	0.955	0.417	0.649	0.585	-----
4	2.60	1.12	2.62	1.11	2.91	1.11	2.37	1.30	2.70	1.12	0.135	0.939	0.718	0.544	-----
5	2.80	1.08	3.09	1.04	2.59	0.89	2.63	1.50	2.84	1.051	3.218*	0.026	1.629	0.188	-----
6	3.13	0.12	3.39	1.07	3.06	0.98	3.00	1.51	3.21	1.09	1.537	0.210	0.757	0.521	-----
7	2.27	0.70	2.37	0.95	2.67	0.87	2.62	1.30	2.48	0.93	1.506	0.218	1.036	0.380	-----
8	2.67	1.05	2.90	1.19	2.61	0.98	3.00	1.51	2.78	1.12	1.455	0.232	0.564	0.640	-----
9	2.60	0.91	2.51	0.93	2.55	0.96	2.75	1.48	2.56	0.98	2.009	0.118	0.140	0.936	-----
10	3.06	1.09	2.98	1.16	2.97	1.08	3.00	1.41	2.99	1.07	0.748	0.526	0.280	0.994	-----
11	2.80	0.86	2.48	1.05	2.58	1.04	2.75	1.48	2.59	1.08	1.042	0.378	0.385	0.764	-----
12	3.13	1.06	2.83	0.97	2.82	0.96	3.12	1.64	2.90	1.04	2.931*	0.037	0.483	0.695	-----
13	2.66	0.97	2.18	0.90	2.35	0.88	2.62	1.76	2.35	0.99	5.538*	0.002	1.094	0.355	-----
14	2.73	0.96	3.13	1.22	2.91	1.05	3.62	1.40	3.04	1.15	0.655	0.582	1.296	0.280	-----
15	1.86	0.74	2.21	1.08	2.09	0.93	2.50	1.60	2.14	1.03	3.330*	0.023	0.758	0.520	-----
16	2.53	1.12	3.09	1.30	2.94	1.12	3.37	1.99	2.98	1.29	4.467*	0.006	0.974	0.409	-----
17	3.33	0.97	3.11	0.98	3.32	0.97	2.62	1.59	3.18	1.04	3.095*	0.031	1.146	0.335	-----
18	2.93	0.96	3.00	0.92	2.76	0.98	2.50	1.41	2.87	0.99	2.764*	0.046	0.761	0.519	-----
19	2.53	0.74	2.86	0.44	2.73	0.96	2.87	1.24	2.77	0.87	0.909	0.440	0.077	0.972	-----
20	3.13	0.99	3.67	0.94	3.06	0.91	2.50	1.60	3.29	1.06	4.079*	0.009	4.462*	0.006	-----
21	2.60	1.05	2.25	0.95	2.29	0.87	3.12	0.55	2.39	1.01	3.466*	0.019	2.029	0.115	-----
22	3.46	1.04	3.65	1.13	3.32	1.12	3.37	1.18	3.49	1.18	1.820	0.149	0.516	0.672	-----
23	3.40	0.82	3.30	1.08	3.47	0.89	3.87	1.35	3.42	1.00	2.230	0.090	0.765	0.516	-----
24	2.73	1.09	3.32	1.01	3.08	1.11	2.37	1.40	3.08	1.12	1.032	0.382	2.331	0.079	-----
25	2.13	0.91	1.88	0.85	2.06	0.88	2.12	1.02	2.00	0.89	0.411	0.745	0.442	0.723	-----
26	2.80	1.20	2.83	1.02	3.06	0.88	2.50	1.41	2.88	1.04	1.660	0.181	0.743	0.529	-----
27	2.80	1.01	2.51	0.98	2.35	0.88	2.12	1.35	2.47	0.99	2.691	0.051	1.067	0.367	-----
28	2.73	1.16	2.74	1.02	3.23	0.92	3.37	1.59	2.96	1.08	2.744*	0.047	1.973	0.123	-----
29	3.53	1.12	3.32	1.12	2.85	1.07	2.37	1.40	3.12	1.17	0.204	0.893	2.918*	0.038	-----
30	2.46	1.12	2.37	1.00	2.23	0.85	2.87	1.64	2.38	1.03	3.998*	0.010	0.868	0.461	-----

df=96

Tablo 12 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
5	4.755	0.191	----	----	----
12	1.241	0.743	----	----	----
13	3.437	0.329	----	----	----
15	1.099	0,777	----	----	----
16	2.838	0,417	----	----	----
17	2.192	0533	----	----	----
18	1.742	0.628	----	----	----
20	10.193*	0.017	43.000	0.241	-
21	3.785	0.286	----	-----	----

Tablo 13 : Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Akademik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{X}	S
1	Öğrenciler, Türkçe dersini severek dinler.	2.07	0.77
2	Öğrenciler, beğeni duygularını çevresindekilere jest ve mimikleri ile belli eder.	1.97	0.90
3	Öğrenciler, beğeni duygularını bulunduğu ortamda sözlü olarak ifade edebilir ve iltifatta bulunabilir.	2.43	0.93
4	Öğrenciler karşındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir.	2.70	1.12
5	Öğrenciler, karşındakilere beslediği olumlu duyguları ifade edememektedirler.	2.84	1.05
6	Öğrenciler rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edememektedirler.	3.21	1.08
7	Öğrenciler Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.	2.48	0.92
8	Öğrenciler algıladıklarını yorumlayamamaktadır.	2.78	1.12
9	Öğrenciler ders işleniş metotlarına uyum sağlayabilir.	2.56	0.97
10	Öğrenciler sınıf içerisinde kendi aralarında çalışma gruplarına ayırlanamamaktadırlar.	3.00	1.13
11	Öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir.	2.59	1.05
12	Öğrenciler gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir.	2.90	1.03
13	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir.	2.35	1.00
14	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürememektedir.	3.04	1.15
15	Öğrenciler kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar.	2.14	1.03
16	Öğrenciler arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.	2.98	1.28
17	Öğrenciler başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir.	3.18	1.03
18	Öğrenciler arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.	2.87	1.00
19	Öğrenciler sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir.	2.77	2.35
20	Öğrenciler farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememektedir.	3.29	1.05
21	Öğrenciler kavrama sıkıntısı çektikleri konularda arkadaşlarından/öğretmenlerinden yardım isteyebilir.	2.39	1.01
22	Başkalarının eşyalarını kullanabilmek için onlardan izin istememektedirler.	3.49	1.17
23	Öğrenciler arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.	3.42	1.00
24	Öğrenciler yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir.	3.08	1.11
25	Öğrenciler kendisine karşı varılan olumlu bir davranışın farkındadır	2.00	0.89
26	Öğrenciler kendini yeterince tanıır ve özelliklerinin farkındadır.	2.88	1.03
27	Öğrenciler sınıf ortamında yapmış oldukları hatalarının farkındadır	2.47	0.98
28	Öğrenciler kendi haklarının farkındadırlar.	2.96	1.08
29	Öğrenciler kendi haklarını savunamamaktadırlar.	3.12	1.16
30	Öğrenciler utanılabacak bir durumla karşı karşıya kalmaktan kaçınırlar.	2.38	1.03

ÖZGEÇMİŞ

Arif YILDIRIM, 1987 yılında Isparta'nın Şarkıkaraağaç ilçesinde dünyaya geldi. İlkokulu doğduğu ilçeye bağlı Çiçekpınar Kasabasında Şehit Hüseyin Şeker İlköğretim Okulu'nda tamamladı. 2004 yılında Şarkıkaraağaç Lisesi'nden mezun oldu. 2008 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2008'de Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında Sınıf Öğretmenliği Alanında yüksek lisans öğrenimine başladı. Şuan Elazığ ilinde yaşamaktadır.

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE
İLETİŞİM BECERİLERİNİ KULLANMAYA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(ŞIRNAK İL ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

HAZIRLAYAN

Arif YILDIRIM

ELAZIĞ-2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
TÜRKÇE DERSİNDE İLETİŞİM BECERİLERİNİ
KULLANMAYA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(ŞIRNAK İL ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

HAZIRLAYAN

Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

Arif YILDIRIM

Jürimiz, tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1.

2.

3.

4.

5.

F. Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../201... tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doc.Dr. Zafer ÇAKMAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanmaya Yönelik Öğretmen Görüşleri

Arif YILDIRIM

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

ELAZIĞ – 2011, Sayfa: XIII+107

Bu araştırmada ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanmaya yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanının da yeni sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin yeniden ele alınıp düzenlenmesi, çağdaş öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarının ön plana çıkması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Program geliştirme çalışmaları kapsamında öğrenenin pasif, öğreticinin aktif olduğu yaklaşımlar yerine; öğrenenin merkezde öğreticinin ise ortam düzenleyici, yönlendirici roller üstlendiği yaklaşımlar ele alınmıştır. Dolayısıyla yapılandırmacı sistemde becerilerin öğrenciler tarafından kazanılması önemlidir. Bu yüzden dersler işlenirken kazanımlarda becerilerin dikkate alınması gerekmektedir.

Türkçe programında; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma, görsel sunu ile ilgili temel becerilerin yanı sıra metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eşleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirme hedeflenmektedir.

Sosyal bir varlık olan insan toplu olarak yaşar ve çeşitli nedenlerle birbirleriyle sözlü yada sözsüz ilişkiler içinde bulunur, amaçları doğrultusunda birbirleriyle iletişim kurarlar. Bu nedenden dolayı iletişim; bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. Her ne olursa olsun insanlar arasındaki bu iletişim engellenemez. Toplum içerisinde iletişim ilköğretim çağında başlar.

Bu çalışmada ğrencilerinin Türkçe derslerinde iletişim becerilerini hangi düzeyde kullanabildikleri ğretmen görüşlerine göre incelenmiştir.

Araştırmada ğretmenlerin; ğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini etkili kullanamadıkları bulgusu üzerinde hem fikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile elde edilmiştir. Bu anket sorularının güvenirliği ve geçerliliği uzman kanısı ile sağlanmıştır. Bu alışmada SPSS 16 paket programı kullanılmıştır. Yapılan analizlerde t testi, anova frekans, yüzdelik, posthoc LSD testi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, İletişim Becerisi, Türkçe Dersi

ABSTRACT**Master Thesis****Teachers' Opinions On 5th Class Students' Using Communication Skills In Turkish Class****Arif YILDIRIM****The University Of Firat****The Institute Of Education Science****The Department Of Primary****The Department Of Primary Education****ELAZIĞ – 2011, Page: XIII+107**

The aim of this study is to evaluate teachers' views about 5th grade primary school students' use of communication skills in Turkish classes.

Today, as seen in other fields, advances and developments have made the field of education reconsider and arrange needed information and skills; highlight and improve teaching programmes based on contemporary learning theories. Within the framework of these programme developments, instead of passive learner and active teacher approaches, learner centered approaches in which the teacher arranges the learning environment and is just an operator have been taken into consideration. Therefore, students' acquisition of the skills is important in constructivist system and in objectives, obtained skills are taken into account during lessons.

Turkish programmes aim to improve inter-textual thinking, comprehension, sorting, classifying, querying, networking, matching, analysis-synthesis and evaluation of mental skills as well as basic skills like listening, speaking, reading, writing, visual reading and visual presentations.

As social beings, people need to live together and are verbally or nonverbally in relationships for various reasons and communicate with each other in accordance with their purposes. Therefore, communication can be defined as producing knowledge, transferring and giving meaning to it. This communication between people cannot be prevented in any case. Communication in the society begins at primary school level.

In this study, students' using their communication skills in Turkish lessons to what extent was examined according to teachers' opinions.

In this study, it was attained that teachers agree with the indication of students' not using the communication skills in Turkish classes effectively.

In this study, data were obtained through a questionnaire developed by the researcher. The reliability and validity of these survey questions have been proven by an expert. SPSS 16 programme have been used for this study. T-test, anova frequency, percentage, posthoc LCD tests have been used in the analysis.

Keywords: Communication, Communication Skills, Turkish Classes

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLO LİSTESİ	X
ŞEKİL LİSTESİ	XI
KISALTMALAR	XII
ÖNSÖZ	XIII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN	7
2.1. Kavramlar	7
2.2. Türkçe Öğretim Programı	9
2.2.1. Türkçe (1-5) Öğretim Programı	9
2.2.2. Programın Tarihsel Gelişimi	11
2.2.3. Programın Vizyonu	16
2.2.4. Programın Temel Yaklaşımı	17
2.2.5. Programın Özellikleri	18
2.3. Türkçe Öğretiminde Programın Yapısı	20
2.3.1. Genel Amaçlar	20
2.3.2. Temel Beceriler	21

2.3.2.1. Türkçeyi Doğru Ve Etkili Kullanma Becerisi.....	23
2.3.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi.....	24
2.3.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi.....	26
2.3.2.4. İletişim Becerisi.....	27
2.3.2.5. Problem Çözme Becerisi.....	39
2.3.2.6. Araştırma Becerisi.....	41
2.3.2.7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi.....	44
2.3.2.8. Girişimcilik Becerisi.....	45
2.3.2.9. Karar Verme Becerisi.....	46
2.3.2.10. Metinler Arası Okuma Becerisi.....	48
2.3.2.11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi.....	49
2.3.3. Öğrenme Alanları.....	50
2.3.3.1. Dinleme.....	52
2.3.3.2. Konuşma.....	53
2.3.3.3. Okuma.....	54
2.3.3.4. Yazma.....	55
2.3.3.5. Görsel Okuma Ve Görsel Sunu.....	56
2.3.4. Kazanımlar.....	57
2.3.5. Öğrenme-Öğretme Süreci.....	57
2.3.6. İlk Okuma-Yazma Öğretimi.....	58
2.3.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	58
2.3.6.2. Bitişik Eğik Yazının Özellikleri.....	59
2.3.7. Etkinlikler.....	59
2.3.8. Temalar.....	59
2.3.9. Ölçme ve Değerlendirme.....	60
2.3.10. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem Teknikler.....	60
2.3.10.1. Çözümleme ve Bireşim.....	61
2.3.10.2. Tümevarım - Tümdengelim.....	62
2.3.10.3. Soru-Cevap Yöntemi.....	63
2.3.10.4. Dramatizasyon Yöntemi.....	64
2.3.10.5. Keşfettirme Yöntemi.....	64
2.3.10.6. Anlatma Yöntemi.....	65

2.3.11. Türkçe Öğretim Programındaki Yenilikler	65
2.3.12. Uygulanan Türkçe Programı ile Yeni Türkçe Programı'nın Karşılaştırılması (1–5. Sınıflar)	67
2.3.12.1. Mevcut Program	68
2.3.12.2. Yeni Programda Getirilen Yenilikler	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	71
3.1. Araştırmanın Modeli	71
3.2. Evren Örneklem	71
2. 2 Veri Toplama Araçları	72
2.3 Verilerin Analizi	73

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLARI	74
4.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	74
4.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algıların Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	74
4.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	76
4.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	77
4.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	79
4.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	82
4.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	85
4.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	87

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER	89
5.1. Sonuçlar.....	89
5.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	89
5.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	89
5.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	90
5.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	91
5.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	91
5. 2. Öneriler	92
KAYNAKLAR	95
EKLER.....	99
ÖĞRENCİLER, TÜRKÇE DERSİNİ SEVEREK DİNLER.....	105
ÖZGEÇMİŞ	106

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler	71
Tablo 2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Algılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	74
Tablo 3. Öğrencilerin Grupla Çalışma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	76
Tablo 4. Öğrencilerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	77
Tablo 5. Öğrencilerin Kendini İfade edebilme ve Empati Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	79
Tablo 6. Öğrencilerin Kendini Tanıma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	82
Tablo 7. Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	85
Tablo 8. Öğrencilerin Hatlarla Başa Çıkabilme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	87
Tablo 9: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	99
Tablo 10: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	100
Tablo 11: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	101
Tablo 12: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcudu değişkenine Göre Dağılımı	103
Tablo 13 : Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Akademik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	105

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. İletişim Süreci	28
Şekil 2. Ortak Yaşantı Alanı.....	30

KISALTMALAR

LSD	: En önemli fark
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
MLO	: Müfredat Laboratuvar okulları
F.Ü.	: Fırat üniversitesi
KMO	: Kaiser Maier Olkin
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)
MWU	: Mann Whitney U
YİP	:Yeni İlköğretim Programı

ÖNSÖZ

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellik dildir. Dil, düşünme ve iletişim aracıdır. Bu nedenle, bireyin iletişim yeteneğini büyük oranda dili kullanabilme becerisi belirler. İnsanlar, söz konusu bu beceri sayesinde birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini aktarır, aralarında sosyal bir bağ oluşturabilirler. Dili iyi kullanabilen öğrenci iletişim becerisini de geliştirir.

Bireylerin bildiklerini, duyduklarını ve öğrendiklerini ifade etmelerine olanak sağlayan, öğrencinin okul yaşamında gerekse okul sonrası yaşamında duygularını ifade edebilmesi açısından iletişim becerisinin gelişmesi önemlidir. Bu nedenle iletişim becerilerinin geliştirilmesinde öğrenciyi merkeze alan yöntemlere gereksinim duyulmaktadır

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin değerli katkıları söz konusudur. Araştırmanın her aşamasında bana rehberlik eden, değerli görüşleriyle beni yönlendiren, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Feyzullah EZER'e ve danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca anketlerin analiz edilmesi sırasında yardımını esirgemeyen değerli hocam sayın Doç. Dr. Burhan AKPINAR'a çok teşekkür ederim.

Bütün eğitim- öğretim hayatım boyunca maddi manevi desteğini esirgemeyen babama, anneme ve kardeşlerime teşekkürü borç bilirim.

Tezimi hazırlarken desteğini esirgemeyen arkadaşlarım Hatice ŞENTÜRK'e ve Seval HALLAÇ'a teşekkür ederim. Son olarak anketleri uygulayan Şırnak ilindeki meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İnsan, doğduğu andan itibaren çevresindeki kişilere ihtiyaç duyar ve onlarla etkileşim halindedir. Yaşı ilerledikçe etkileşimde bulunduğu insanlar ve çevresi artar, doğuştan getirdiği niteliklerle diğerleriyle etkileşerek zaman içinde toplumun kabul ettiği değer sistemini öğrenerek yetişkinliğe hazırlanır. İnsanın toplumsallaşmasında ve öğrenmesinde iletişimin önemi büyüktür. Bu aşamaya gelmede görev üstlenen kurumlar ise aile, okul ve çeşitli topluluklardır. Çocuğun ilk toplumsallaşmaya başladığı yer ailesi sonra okuludur.

Bireyin topluma uyumunu sağlamak için kurulmuş, toplumsal açık bir sistem olan okulun en önemli öğelerinden biri öğretmendir. Öğretmen sınıfta öğrencilerin başarısından en başta sorumlu olan kişidir. Öğretmenin sınıftaki başarısından sosyal yeterliliği, teknik yeterliliğinden daha etkilidir. Öğretmenin öğrencilerini oldukları gibi kabul etmesi, onlarla uygun şekilde iletişim kurması ve bu beceriyi onlara da kazandırması yüksek başarı yakalamalarına katkıda bulunacaktır.

Sosyal yaşamı gereği herkes duygu ve düşüncelerini aktarabilmek amacıyla çevresi ile iletişim kurabilmeli ve kendisiyle iletişim kurulabilmesine olanak tanınmalıdır. Başka bir deyişle öğretmenin etkin bir süreç olduğu kabul edilerek, öğrenenin akranlarıyla, öğretmenleriyle, ailesiyle ve diğer kişilerle karşılıklı bir sosyal etkileşim içinde bulunması gerekmektedir (Demirel,2006:12).

Hızla değişen dünyamızda, ulusal ve evrensel kültür birikimini tanıma, bu birikime katkıda bulunma; bilgilenmeyi, çağdaş dünyanın anlamını, değerlerini, sorunlarını kavramayı ve yorumlamayı gerektirir. Bireylerin bu süreçteki başarıları; ulusal ve evrensel değerler bütününe kendi bilgi, tutum, duygu, düşünce ve beceri alanlarından geçirecek paylaşabilmesiyle ilişkilidir. Bireyin paylaşım sürecindeki etkililiği ise, onun bulunduğu çevreyle etkileşimi ve iletişimi belirler (Sever, 2004:299).

İletişimin olmadığı yerde, öğrenme ve öğretme söz konusu olamaz. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerle olan günlük etkileşimlerinde iletişim sürecine etkin olarak

katılırlar. İletişimin amacı karşımızdaki kişilere anlaşılabilir mesajlar göndermek ve karşımızdaki kişilerin tutum ve davranışlarında bir değişiklik yaratmaktır. Dolayısıyla eğitim ile iletişim neredeyse iç içedir. Başarılı ve etkili bir iletişim kurmadan eğitim gerçekleştirmek mümkün değildir.

Toplumsallaşmanın temellerinin oluşturulduğu okullarımızda 2005-2006 Öğretim yılından itibaren uygulamaya başlanan ilköğretim programlarından birisi de Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5 sınıflar)'dır. Türkçe programları, Türk insanının dil becerilerini geliştirerek bu dille yazılmış bilim ve sanat eserlerini anlayan, yorumlayan, değerlendiren ve kendine, topluma pay çıkarabilen bireyler yetiştirmek amacıyla hazırlanır. Bu programda, öğrencinin kendisinin bilgiye ulaşması, ulaşılmış olduğu bilgiyi kullanması ve yeni bilgiler üretme becerisini kazanması ve kazanmış olduğu bu beceriyi yaşam boyu sürdürmesi amaçlanmaktadır. Bu program ile öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirerek, bilgiyi yapılandırması beklenmektedir. Böylece bilginin karşılaşılan yeni bir duruma çevrilmesi ve uygulanması önem kazanmaktadır.

Ülke genelinde 2005–2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim Türkçe programında yer alan temel becerilerin en önemlilerinden olan iletişim becerisini Türkçe dersinde kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde problem durumu, çalışmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Bir toplumun kalkınmışlığı o toplumu oluşturan insanların eğitim düzeyi ile paralellik göstermektedir. Kişileri eğitilmiş, donanımlı olan toplumların kalkınmış olması yadsınamaz bir gerçektir. Ülkelerin kalkınmaları, çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmelere ayak uydurmaları eğitilmiş bireylerin yetiştirilmesi ile olacaktır. Yalnız çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanının da yeni bir yapılanma içerisine girilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu yapılanmayla birlikte bireylerin sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin yeniden ele alınıp düzenlenmesi, çağdaş öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarının ön plana çıkması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde kullanılan yöntemler kadar iletişim kabiliyetlerinin de çok önemli bir yeri bulunmaktadır. İletişim, öğrencilerin çevrelerindekiyle iyi ilişkiler kurabilmesine, kendini ifade edebilmesine, karşısındakinin duygularını anlayabilmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin; iletişim ile ilgili temel becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri gerekmektedir.

Yaşam bölgelerinde öğrencilerin kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, farklı seviyelerde bulunan dil becerilerini geliştirebilmeleri, iletişim becerilerini kullanabilme düzeylerinin yüksek olması ile mümkündür. Bu da ancak Türkçe öğretimi ile sağlanmaktadır.

Türkçe dersinde hedeflenen, öğrencilerin "Türkçeyi doğru ve etkili kullanan; kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen; bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan; haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı; okumaktan ve öğrenmekten zevk alan; bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren" bireyler olarak yetiştirilmesidir (Özatalay;2007, 27).

Günümüzde baş döndürücü bir hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimi her yönüyle etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, yapılandırıcı, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme, eğitim yaklaşımları

ön plâna çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim ve öğretim sürecinde, öğretmeni merkeze alan anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenciyi merkeze alan anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (Firdevs, 2004).

2005–2006 öğretim yılında ülkenin tüm ilköğretim okullarının birinci kademesinde yapılandırmacı anlayış merkezde olmak üzere, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli öğrenme yaklaşımlarının da yararlandığı yeni bir program uygulanmaya başlamıştır.

Yapılandırmacı öğretim anlayışı öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlamış ve zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Bu öğretim anlayışında temel alınan noktalar öğrencinin bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz yapması ve bu süreçte düşünme alışkanlığını kazanması, geçmişteki yaşantıları ile yeni yaşantılarını birleştirmesidir. Yeni yaklaşımla öğrencinin bilgiyi tekrarlaması değil, bilgiyi transfer ederek yeniden yapılandırılması istenmektedir (Özatalay,2007:28).

Bu sebeple öğrencilere akademik bilgi kazandırmak, onları çeşitli konularda eğitmenin yanı sıra becerilerini de geliştirmek amacıyla İlköğretim (1-5. sınıflar) Türkçe Programında bazı beceriler, öğrencilere kazandırılacak ortak beceriler olarak kabul edilmiştir.

Türkçe dersi, bilindiği gibi diğer bütün derslerin ve yaşamda iletişimin temeli olan bir derstir. Dilini yeterince bilmeyen, onu gerektiği şekilde kullanamayan kişilerin her hangi bir konuyu anlaması ve anladığını ifade etmesi olanaksızdır.

Türkçe (1–5) Öğretim Programında öğrenme alanları, dil becerileri, zihin becerileri ve öğrencinin bir ömür boyu kullanacağı temel beceriler olarak üç alanda yoğunlaşmıştır. (Özatalay,2007:28).

Yukarıdaki açıklamalara bağlı olarak bu çalışmanın temel problemi ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kazanmalarının ne düzeyde gerçekleştiğinin belirlemesidir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini ne düzeyde kullandıklarını ilişkin öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

Alt Amaçlar

1. Öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin hizmet yılı ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin mezun oldukları kademe ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Okullardaki sınıf mevcudu sayıları ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Çağın gereksinimleri doğrultusunda her alanda olduğu gibi eğitim alanında da dönem dönem değişiklikler olmuştur. Son yapılan değişiklikler ise 2004 yılında yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak oluşturulan program değişikliğidir. Bu programda öğretmenin rehber, öğrencinin ise merkezde olduğu bir Türkçe öğretimi ön görülmektedir. Öğrenciler bu süreçte Türkçe öğretim programı kapsamında belirlenmiş olan temel becerilerini kazanacaklardır. Temel becerilerinin gelişmesi ile sosyal ve toplumsal hayatta her fertle sağlıklı bir iletişim kurabileceklerdir.

Yeni uygulanmaya başlanan bu programla öğrencilere kazandırılması hedeflenen, yaşamının her anında kullanacağı temel becerilerden biriside iletişim becerisidir. İletişim yaşamın her anında var olduğu insanın da diğer canlılardan ayrılan özelliği konuşabilmesi, iletişim kurabilmesi olduğuna göre bu becerinin

ilköğretim yıllarında temelleri sağlamlaştırılmalıdır. Bu sorumluluk başta aile, öğretmen olmak üzere toplumun tüm fertlerine düşmektedir.

Bu çalışmada da ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi hedeflenirken yine bu çalışmanın daha sonra bu konuda yapılacak olası çalışmalara ışık tutması umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
2. Öğretmenlerin anket aracılığıyla belirttikleri görüşler gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2010–2011 eğitim-öğretim yılında, Şırnak il merkezinde bulunan 39 okulda 5. Sınıfı okutan 74 öğretmen olduğundan İdil ilçesindeki 25 okuldaki 26 öğretmene de uygulanmıştır, toplam 5. Sınıfı okutan 100 öğretmenle sınırlıdır.
2. Yeni ilköğretim programındaki 5. Sınıf Türkçe dersi ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN

2.1.Kavramlar

Eğitim: Taşpınar'ın 2005 yılında Bilen'den aktardığına göre ; “bir ülkenin istenmeyen durumdan, istenilen duruma getirilmesi” olarak tanımlanmış, Küçükahmet ise (1992:2) “bireyi topluma yararlı hale getirme” olarak tanımlamıştır.

Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istedik yönde değişiklik oluşturma sürecidir(Ertürk,1993:2).

Öğretim: Erden' e göre öğretim (1998:20), okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğrenme etkinlikleridir. Demirel ve Ün ise öğretimi (1987:12), öğrenmenin belirli amaca yönelik olarak planlanması ve uygulanması olarak tanımlamaktadırlar(Taşpınar,2005:2).

Program: Özatalay'ın 2007 yılında Türk Dil Kurumu'ndan aktardığına göre; "Belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü, izlenice; Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı." sözleriyle açıklanmaktadır. Tabii bu tanım yaşamın her alanını kapsamakla birlikte doğal olarak eğitim öğretim konusunda yapılması gerekenleri de kapsamaktadır.

Eğitim Programı: Yunanca kökenli bir kelime olup yapılması gerekli bir işin bölümlerini, her bölümün nasıl yapılacağını ve yapılış zamanını gösteren bir tasarıdır(Boydak Özkan,2004:6). Ertürk (1972:13) eğitim programını; bireyde gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını içeren bir bütün olarak açıklamaktadır.

Eğitim programı öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir(Demirel, 1999:9).

Varış (1988:5) ise eğitim programını bir okul ya da eğitim kurumunda yer alan ve bütün eğitim faaliyetlerini kurum içi ve kurum dışı tüm eğitim etkinlikleri olarak tanımlamaktadır.

Öğretim Programı: Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan ve bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır(Variş,1988: 18). Eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri tutum ve tavırların ders grupları olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir(Külahçı, 1995:9).

Yeni İlköğretim Programı: MEB, TTK Başkanlığının 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmak üzere kabul edilen İlköğretim Matematik (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Türkçe (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Hayat Bilgisi (1, 2 ve 3. Sınıf), İlköğretim Sosyal Bilgiler (4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Fen ve Teknoloji (4 ve 5. Sınıf) dersi öğretim programlarıdır(Kan,2006:6).

Türkçe öğretim programı: Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmış öğretim programıdır(Özatalay,2007:52).

Kazanım: Öğrenme- öğretme süreci içerisinde plânlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2005: 22)

Yapılandırmacı Yaklaşım: Bireylerin öğrendikleri bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını ortaya koyan ve bilgiyi temelden kurmaya yarayan yaklaşımdır (Demirel,2004).

Yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgilerin üzerine bina edilir. Yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir.

Beceri: Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneğine beceri ya da maharet denir.

Temel Beceri: Öğrencilere bir konunun kavratılmasında, öğretilmesinde esas olan, mutlaka kazandırılması gereken beceriler temel becerilerdir. Yapılandırmacı öğretim anlayışında öğrencilerin hem Türkçeyi daha iyi öğrenerek kullanabilmeleri, hem de yaşamla ilgili genel bilgi ve alışkanlıkları kazanabilmeleri amacıyla on bir tane temel beceri belirlenmiştir.

Öğrenme-öğretme süreci sonunda öğrencilerin kazanması, geliştirmesi ve yaşama transfer etmesi hedeflenen yetenekler temel beceriler olarak kabul edilir.

İletişim: Herhangi bir bilgi (İnformation) paylaşma eylemidir. Bireyler arası ilişkiler ve gurup içi etkinliklerdir. Herkesin farkında olduğu ancak tam olarak tanımlayamadığı bir olgu. İki veya daha çok insan arasında anlaşma için gerçekleştirilen değişimdir. Herhangi bir etkin anlamda, düşüncelerin karşılıklı değişimidir. Düşüncelerin, kanıların veya bilginin, söz, yazı veya işaretler yoluyla değişim ve paylaşımıdır (Demiray, 2008:9).

2.2. Türkçe Öğretim Programı

2.2.1. Türkçe (1-5) Öğretim Programı

Günümüzde bilgi yoluyla aydınlanma ihtiyacı, ulusları çağda öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarını yapılandırmaya yöneltmiştir. Öğretim programları, eğitimin genel amaçlarında tanımlanmış olan insan tipini yetiştirmeyi amaçlayan kuramsal ve uygulamalı yapılar olarak tanımlanabilir. Öğretim programlarının kuramsal ve uygulamalı alt yapısı, öğrenme kuram ve yaklaşımları ölçüt alınarak hazırlanmaktadır. Özellikle son yıllarda birçok ülkede yapılandırmacı öğrenme kuramıyla öğretim programlarının alt yapısı oluşturulmaya çalışılmaktadırlar. Ülkemizde de uzun yıllardır öğretim programlarında yaşanmakta olan sorunları ortadan kaldırmayı, çağdaş, bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünen, sorunlara çözüm üretebilen, öz güveni yüksek bireyler yetiştirmeyi hedefleyen ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel ölçüt alan yeni öğretim programlarının hazırlanması çalışmaları 2004 yılından buyana başlamış bulunmaktadır. Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla

ilgilenmekte ve ilkeleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2003: 60).

Yapılandırmacılık, bir öğretim modelinden çok, bir öğrenme yaklaşımı ve felsefesidir. Türkçe öğretim programında, bu felsefi kuramın ilke ve özelliklerinden yararlanılarak öğretim süreçlerinin düzenlenmesi, geliştirilmesi hedeflenmektedir. Türkçe (1-5) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 14).

2004 Türkçe (1-5) Öğretim Programında, öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini kazanması ve bunu yaşam boyu sürdürmesi amaçlanmaktadır. Bu program ile öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirerek, bilgiyi yapılandırması beklenmektedir. Böylece bilginin transferi yani yeni bir duruma çevrilmesi ve uygulanması önem kazanmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006:12).

Türkçe programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirmeyi hedefler (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005:9).

“Hayat boyu devam eden Türkçe öğretimi duygu ve düşüncelerimizi rahatlıkla ifade ettiğimiz, iletişimimizi sağlayan bir derstir. Türkçe öğretiminde en önemli hedef; okuyan, okuduğunu sorgulayan, anlayan, anladığını hayatta uygulayan bireyler yetiştirmektir” (Elvan,2007: 10).

Öğrencilerin Türkçe dersiyle, Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireyler olacağı hedeflenmiştir (Özatalay, 2007: 13).

Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (Güneş, 2004:14).

Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla; Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum beklenmektedir (Güneş, 2004: 15).

Türkçe (1-5) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 14).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe Öğretim Programı; öğrenme, öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenin rolünde önemli değişiklikler getirmeyi hedeflemektedir. Buna göre öğrenme; öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayalıdır. Bu nedenle öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme alanları bütün olarak ele alınmalıdır. Bu yaklaşımda, öğrencinin öğrendiği her bilgi bir sonraki bilginin alt yapısını oluşturur. Yeni bilgiler önceden yapılandırılmış bilgiler üzerine oturtulur; ikisi arasında anlamlı bağlar kurulur ve bütünleştirilir. Bu işlem bilginin biriktirilmesi ya da üst üste konulması demek değil, bilgi üzerinde düşünülmesi, bilginin anlamlandırılması, analiz edilmesi ve ön bilgilerle yeniden sentezlenmesidir (MEB, 2005: 158).

2.2.2. Programın Tarihsel Gelişimi

Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki eğitim kurumlarında Türkçe öğretimi, Tanzimat dönemiyle başlamıştır. Bu dönemde açılan rüştiyelerin eğitim

programlarında ana dil olarak Türkçe'nin öğretimine büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006:7).

Cumhuriyetin kurulmasıyla eğitim açısından bir 'eğitim devrimi' ve 'devrim eğitimi' süreci yaşanmıştır. Cumhuriyet dönemindeki farklı kültür ve eğitim politikaları uygulamada da farklılıklara yol açmış ve bu durum, eğitim programlarının felsefi temellerinin değişmesine neden olmuştur (Kan, 2006: 13).

Türkçe ve edebiyat öğretiminin programlı ve şuurlu bir şekilde verilmesi Atatürk'le başlamıştır. Atatürk'ün eğitim hakkındaki düşünceleri, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı "*Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu*" ile uygulamaya konulmuştur. Bu kanun ile eğitim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir (Demirel ve Şahinel, 2006: 7).

1924 programında Türkçe dersi ile ilgili en önemli değişikliğin isim değişikliği olduğu dikkat çekmektedir. Eski programda "Lisan-ı Osmani" olarak bilinen ders, 1924 programında "Türkçe" dersi olarak yer almıştır (Dursunoğlu, 2003: 3).

1924 programı, Türkçe dersleri için oldukça genel bilgiler veren bir çerçeve program niteliğindedir (Akyol ve diğerleri, 2007: 8).

1926 programında dersler ünitelerden oluşmaktadır; ancak içerik bakımından birbirinden bağımsız konulardan oluşmuştur ve çok yüküldür. Hayat Bilgisi ve Yurt Bilgisi gibi birbiriyle ilişkili derslerin yerel özelliklere göre işlenebileceği öngörüsü programın esnek yönlerinden biri olarak dikkat çekmektedir. Ancak programdaki içeriğin yüklü olması bu esnekliği ortadan kaldırmaktadır (Kan, 2006: 30).

Programın Türkçe dersi açısından en çarpıcı özelliği yeni Türk harflerinin kullanıldığı ilk program olmasıdır. Program her ne kadar yeni alfabenin kabulünden önce yürürlüğe girmiş olsa da yeni harflerin kabulünden sonra, okuma-yazma ve Türkçe dersi öğretimi açısından gerekli değişiklikler yapılarak yeni duruma uyarlanmıştır (Tazebay ve diğerleri, 2000: 39).

1928 yılında kurulan "*Dil Heyeti*", dilimizin seslerini Batı dillerini ve Lâtin harflerinin bu dillere nasıl uygulandığını inceleyerek; dilimizdeki sesleri

gösterebilmek için Lâtin harflerinden 29 harfte karar kılmışlardır. 29 harfli yeni Türk alfabesinin 1 Kasım 1928 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinde kabul edilmesiyle eğitim ve öğretim hayatımızda yeni bir dönem başlamıştır. Ayrıca, Dil Heyeti, Türkçedeki kelimelerin yeni Türk harfleriyle nasıl yazılacağını gösteren bir “*İmlâ Lugati*” çıkarmıştır (Dursunoğlu, 2003: 5).

1929 yılında yayınlanan Türkçe öğretim programı, dil edebiyat öğretimini bütüncü yaklaşımla ele almış ve Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir (Demirel ve Şahin, 2006: 8). Bu programda Türkçe derslerinin bilgi vermektan çok öğrenciyi aktif kılmaya dönük olması, gramer, takrir (anlatım), edebi kıraat(okuma) gibi derslerin bir bütün olarak değerlendirilmesi, diğer derslerin öğretmenlerinin de öğrencilerin dili kullanmalarına dikkat etmesi gerektiği vurgulanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 8).

1936 ilkokul programında okuma, inşat, tahrir, gibi etkinlikler ayrı bir ders olarak değil de Türkçe dersi adı altında ve birbirini tamamlayıcı nitelikte ele alınmıştır. Programda beşinci sınıflar için Türkçe dersine haftada altı, yazı dersine ise haftada bir saat yer verildiği görülmektedir. Okuma çalışmalarının basit kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmesi yoluna gidilmiştir (Tazebay ve diğerleri, 2000: 45).

1936 yılında Atatürk, iyice incelenip kuralları belirleninceye kadar dil bilgisi öğretiminin okullardan kaldırılmasını emrettiği için dil bilgisi öğretimi programdan çıkarılmıştır (Dursunoğlu, 2003: 13)

1936 programında ilk kez Milli Eğitim ilke ve amaçlarına yer verilmiştir. Programın amaçları arasında dikkat çekici olanlardan biri, Türk dilini ulusal bir dil yapabilme fikri olarak karşımıza çıkmaktadır. 1943 yılında toplanan II. Milli Eğitim Şurasında, ilkokul Türkçe programının amaç ve ilkelerinin belirlenmiş olmasına karşın içerikteki düzensizliğin hedeflere ulaşmayı zorlaştırdığı, bu durumun öğretim ilkelerine ters düştüğü ve kitapların da bu konuda yetersiz kaldığı vurgulanmıştır (Kan, 2006: 31).

1936 programının çağdaş program geliştirme anlayışına daha yakın bir biçimde düzenlenmiş ve detaylandırılmış yeni hali 1948 İlkokul Programı olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Bu programda ilk kez Milli Eğitimin amaçları belirtilmiştir ve bu amaçlar toplumsal, kişisel, insanlık münasebetleri ve ekonomik hayat başlıklarıyla ele alınmıştır (Kan,2006: 32).

1948 programı ile okuma yazma, cümle yöntemi kullanılarak yapılmıştır ve yine bu programda bitişik eğik yazı hakkında bilgi verilmiş ve örnekler sunulmuştur (Tazebay ve diğerleri, 2000: 70).

Beş yıllık bir süre ile denenen 1962 İlkokul Programı taslağında Türkçe dersine ilişkin önemli bir değişikliğe rastlanmamıştır. Bu programda, beşinci sınıflar için Türkçe dersine haftada altı saat yer verilmiştir. Türkçe öğretim programında "Türkçe Derslerinde Yapılacak Çalışmalar ve Çocuklara Kazandırılacak Beceriler" başlığı ile amaç niteliği taşıyan ifadeler içeriği oluşturmaktadır (Tazebay ve diğerleri 2000: 90).

1968 İlkokul Türkçe Öğretim Programında derse ilişkin genel amaçların yanı sıra okuma, sözlü ve yazılı anlatım, imla, dilbilgisi, inşat başlıkları altında bu becerilerin amaçları belirtilmiştir ve her becerinin sınıf düzeyindeki özel amaçlarına da yer verilmiştir. Türkçe dersine, beşinci sınıf düzeyinde haftada altı saat yer verilmiştir. Ayrıca bu programda dilbilgisi konuları örneklerle açıklanmıştır ve ilk okuma yazma çalışmalarında izlenecek yol maddeler halinde belirtilmiştir (Tazebay ve diğerleri 2000: 119). Yazı çalışmalarında büyük ve küçük harflerin birlikte kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Kan, 2006: 32).

1981 programı, Türkiye’de yeni uygulanmaya başlanan çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmıştır. Program genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006:8).

Programda okuma, dinleme, izleme, sözlü anlatım, yazılı anlatım ve dil bilgisiyle ilgili “öğrencilere kazandırılacak davranışlar” her sınıf seviyesine göre ayrı ayrı belirlenmiştir. Ayrıca “Yöntem” başlığı altında bir Türkçe dersinin nasıl işleneceği anlatılmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

1981 yılında toplanan X. Milli Eğitim Şurasında eğitim programları konuşulmuş ve yeni bir model kabul edilmiştir. Kabul edilen modele göre aşağıdaki anlayışlar ön plana çıkmıştır:

- Eğitim sistemini Atatürkçü çizgide bütünleştirmek,
- Sistemin her düzeyinde mesleki ve teknik eğitime ağırlık vermek,
- Zenginleştirilmiş programlarla öğrencilere yeni ilgi alanları yaratmak,

Bu anlayışlarla eğitim sürecinin kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. Bu dönemde ortaya konan önemli noktalardan biri de sekiz yıllık kesintisiz eğitimidir. Sekiz yıllık eğitime duyulan ihtiyaç bu dönemde eğitimle ilgili bütün raporlarda ve şuralarda yer almıştır (Kan, 2006: 33).

1981 programının genel yapısının karmaşık olduğu söylenebilir. “öğrencilere kazandırılacak davranışların yeterince iyi düzenlenmediği ve sınıflara göre farklılaşmanın sağlıklı biçimde gerçekleştirilemediği görülmektedir. Bununla birlikte 1981 programı şu açılardan daha önceki programlardan üstündür:

- a. “Dinleme becerisi” ile ilgili davranışlara ilk defa yer verilmiştir.
- b. “Ölçme ve Değerlendirme” ilk defa ayrı bir bölüm olarak yer almıştır.
- c. Önceki programlara göre çok daha ayrıntılı biçimde hazırlanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

Genel amaçlar dikkate alındığında 1968 ve 1981 programları arasında önemli bir farklılığın olmadığı; her iki programda da değerlendirme ögesinin ihmal edildiği; 1968 programında derslerde kullanılabilecek araç gereçlere yer verilirken 1981 programında bu bölümün bulunmadığı dikkat çeken hususlar olarak kendilerini göstermektedir (Tazebay ve diğerleri, 2000: 131–136).

Milli Eğitim Bakanlığında program geliştirme çalışmaları 1990 yılında Dünya Bankası desteğinde başlatılan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile önemli gelişmeler göstermiştir. Bu projenin temel amacı müfredat programlarını yenilemek ve geliştirmek, ders kitapları ve öğretim materyallerinin kalitesini yükseltmek olmuştur.

Program geliştirme çalışmalarında bir başka önemli aşama da 1994 yılından itibaren uygulanan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) uygulamaları olmuştur (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda Türkçe programı 2005 yılında yenilenmiştir. Yeni program hazırlanırken 1981 programından farklı olarak ilköğretim 1. kademe (1–5. sınıflar) ve 2. kademe (6–8. sınıflar) için farklı öğretim programları hazırlanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 11).

TTK 12.07.2004 tarih ve 118 sayılı kararı ile kabul edilen ilköğretim Türkçe (1-5. sınıflar) Öğretim Programı 2005-2006 Öğretim Yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır (Demirel ve Şahinel, 2006:9).

Program temel beceriler, genel amaçlar, öğrenme alanları (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu), kazanımlar, kazanımlara göre etkinlikler ve kazanımlarla ilgili açıklamaları içermektedir (Demirel ve Şahinel, 2006:9).

2.2. 3. Programın Vizyonu

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (Demirel ve Şahinel, 2006:12). Program; öğrencilerin yaşam için gerekli olan becerileri kazanmaları, geliştirmeleri ve etkili iletişim kurmaları amacıyla hazırlanmıştır.

MEB (2005) günümüzün ve geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla ;

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,

- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

2.2.4. Programın Temel Yaklaşımı

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 10).

Türkçe öğretim programının temel yaklaşımı; öğrenenin, öğrenme ortamını diğer öğrenciler ve öğretmenle iletişim kurarak keşfettiği ve öğrenme deneyimlerinden anlam oluşturduğu, dünyaya anlam yükleyebildiği, anlamayı kendi deneyimlerine dayalı olarak kendinin oluşturduğu bir yaklaşımdır (Demirel ve Şahinel, 2006:13).

Türkçe Öğretim Programının dayandırıldığı yapılandırıcı yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan, bilginin öğrenci tarafından aynen alınmadan, kendinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi kullanarak, oluşan öğrenme sürecinin içinde öğrenciyi aktif kılan; öğretmeni de yol gösterici ve yardımcı olarak gören öğretim sürecidir. Bu süreçte bireyin mevcut deneyimleri, öğrenmeleri ve inançları önemli bir etkiye sahiptir. Bu açıdan öğrenme bireyseldir. Diğer taraftan da içinde bulunduğu toplum tarafından bırakılan kültürel mirasla, kendi kültürel birikimi arasında bir etkileşimde bulunur. Bu açıdan öğrenme bir paylaşımıdır (Odabaşı, 2007: 22).

Yapılandırıcılık, bilgi inşası anlamında kullanılır. Yapılandırıcı öğrenme, öğretmen merkezli bir anlayış değil, öğrenci merkezli bir anlayıştır. Yapılandırıcı

öğrenmede öğrenci aktif öğrenmeyle eski bilgilerin üzerine yeni bilgilerini anlamlandırır. Türkçe dersi öğretim programında yapılandırıcı yaklaşımla beraber çoklu zekâ yaklaşımı da karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin zekâ özelliklerine göre öğrenmeleri de farklılık göstermektedir. Bu yaklaşımlarla da bireylerin derslere ilgileri artmakta, öğrenme zevkli kılınmaktadır (Elvan, 2007: 11).

Yapılandırıcılık, gelenekselleşmiş olan, sadece bireyin gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarını göz önüne alan davranışçı paradigmaya karşı olarak çıkmıştır. Davranışçılıkla birlikte daha sonra ortaya çıkan biliş kavramı davranışçılıktan yapılandırıcılığa olan geçiş arasında bir köprü görevi sağlamıştır. Aslında, davranışçılıktan biliş psikolojisine ve oradan da yapılandırıcılığa geçiş, dışsal bir bakış açısından içsel bir bakış açısına doğru bir değişmeyi yansıtmaktadır (Yurdakul, 2004:13).

Öğrenme sürecinde, ön bilgilerin harekete geçirilerek bilginin yeniden üretilmesi yerine yeniden oluşturulması, gelişim düzeylerinin dikkate alınması, etkili iletişim kurulması, uygulama ve değerlendirme yapılması yapılandırıcı yaklaşımın asıl içeriğidir. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrencinin etkin katılımına ve öğretmenin rehberliğine ağırlık vermektedir (MEB, 2005: 11).

Geleneksel öğretimde baskın olan ezbercilik, bu program yaklaşımıyla yerini merak duyma, kuşku duyma, deneyerek öğrenme, araştırma ve uygulama yapma ya bırakmıştır. Öğrenme daha çok öğrenci tarafından idare edilen, bireysel cevaplanabilen ve sosyal olarak aracılık eden bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenci etkin katılımcı durumunda öğrenerek kendi yaşamını şekillendiren birey durumundadır (Demirel ve Şahinel, 2006:13).

2.2.5. Programın Özellikleri

Bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek hazırlanan, çok sayıda akademisyen, uzman, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2005: 11):

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı, grup çalışmalarına önem veren çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır.

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.

- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.

- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.

- Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.

- Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.

- Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.

- Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmalarını göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.

- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi

etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.

- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.

- İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir.

- Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.

- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, öğrenme, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik vb. becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.

2.3. Türkçe Öğretiminde Programın Yapısı

Türkçe Dersi öğretim programının yapısı genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.1.Genel Amaçlar

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin(Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005);

- Dinleme, konuşma, okuma yazma, görsel okuma ve görsel sunu, dil becerilerini geliştirme,
- Türkçeyi sevdirmeye, doğru ve etkili kullanımını sağlama,
- Zihinsel gelişimlere uygun olarak, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirme,
- Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını geliştirme,
- Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirme,
- Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirme,
- Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirme,
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirme,
- Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlama,
- Millî, manevî, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlama, Millî duygu ve düşüncelerini güçlendirme,
- Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve Dünya kültürünü tanımalarını sağlama,
- Okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırma olarak sıralanabilir.

2.3.2. Temel Beceriler

Öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimlerine bağlı olarak bir yıl sonunda veya beş yılın sonunda kazanacakları becerileridir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

Temel beceriler, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı

içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır (Güneş ve Akyol, 2005: 17).

Temel beceriler, programda bütün dersler için ortak alınırken, bazı beceri derslerine göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, metinler arası okuma ile kişisel sosyal değerlere önem verme yalnızca Türkçe dersinin temel becerileri olarak belirlenmiştir. Bu becerilerden “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerisi tüm derslerde geçerli ortak bir beceri olarak ele alınmıştır (Odabaşı, 2007: 12).

Dewey'e göre çocukların bilgi edinmesinde ve sosyal yaşama katılmasında eğitimin çok önemli bir yeri vardır. Bireyler bilgilerini kitapları okuyarak ya da öğretmenlerini dinleyerek elde etmezler, bilgilerini daha önce var olan yapının üzerine kendileri oluştururlar. Dewey'in fikirlerini de kapsayan yapılandırmacı anlayışta öğrencilerin ezberleyen değil, bilgiyi zihninde yapılandıran, üreten, öğrenmekten zevk alan kişiler olması hedeflenmektedir. Bu nedenle klasik öğretim anlayışının yerini öğrencinin merkezde olduğu, öğrenci özelliklerinin ve bireysel farklılıklarının göz önüne alındığı bir eğitim anlayışı almaktadır (Özatalay, 2007: 68).

Yapılandırmacı yaklaşım adı verilen bu anlayışla, öğrencilerin, eğitimle her biri öğrenci için ayrı bir önem, değer taşıyan aşağıda verilen temel becerileri kazanması hedeflenmektedir (MEB, 2005: 17):

1. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi
2. Eleştirel Düşünme Becerisi
3. Yaratıcı Düşünme Becerisi
4. İletişim Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Araştırma Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Karar verme Becerisi
10. Metinler Arası Okuma Becerisi
11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi.

Bu sıralamada yer alan temel beceriler içinde “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ile “Metinler arası okuma” ve “iletişim” Türkçe öğretimi ile doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Diğer beceriler üst düzey düşünme becerileri olup sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de geliştirilmesi esas olan becerilerdir. İlköğretim programının sonunda öğrencilerin bu temel becerileri ve davranışları kazanmaları beklenmektedir(Demirel ve Şahinel, 2006:15).

Programda söz edilen bu temel beceriler aslında başarılı bir bireyden beklenen temel becerilerdir ve hem toplumsal düzenin sağlanması hem de başarılı bireylerin yetiştirilmesi için bireylere bu becerileri kazandırmak gerektirmektedir.

2.3.2.1. Türkçeyi Doğru Ve Etkili Kullanma Becerisi

Dil düşüncenin evi, kültürel mirasın taşıyıcısı, kimlik ve kişiliğin aynasıdır. Bu sebeple her ülkenin eğitim sisteminde ‘dil becerilerini geliştirme’ öncelikli hedeflerdendir (Coşkun, 2005: 423).

Dil, bireylerin evrene bakış açılarını belirlediği gibi onların düşüncelerinin hem oluşturucusu hem de en önemli değişkenidir. Dil düşünceyi ifade ettiği kadar, onun gelişimini de sağlamaktadır.

Dilin iletişim aracı olması, düşünme aracı ve düşünmeyi yansıtıcı olması, ulusu meydana getiren önemli bir unsur olması ve kültürün aktarılmasındaki en etkili araç olması sebebiyle birey ve toplum yaşamında önemi büyüktür (Sever, 2004: 2–5). Bu sebeple eğitimin her kademesinde Türkçenin doğru güzel ve etkili kullanması gerekmektedir.

Demirel (1999: 33-59) Türkçenin etkili kullanılmasını sağlayacak temel dil becerilerini, dinleme becerileri, konuşma becerileri, okuma becerileri ve yazma becerileri olarak sıralamıştır. Birey önce dinler sonra konuşur daha sonra okur ve son olarak yazma becerisi kazanır. Bu dört temel becerinin işlevsel bütünlüğü dili meydana getirmektedir. Bu sebeple bu becerilerin birlikte kazandırılması gerekmektedir. Okullarda öğretim dili Türkçedir ve Türkçe dersi dışındaki dersler de Türkçe islenmektedir. Dolayısıyla; dil becerilerinin diğer bütün derslerde de öğrenciye kazandırılması gerekmektedir.

Öğrenciler dinleme ve okuma becerilerini bilgi alırken; yazma ve konuşma becerilerini ise kendilerini ifade ederken kullanmaktadır. Bu durum sadece Türkçe derslerinin özelinde değil; diğer bütün derslerde de aynıdır. O halde Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisinin bütün derslerde ortak beceri olarak kabul edilmesi önemli bir gerekliliktir.

Bireylerin özellikle doğru konuşma, düzgün yazma, duygu ve düşüncelerini pürüzsüz anlatma becerilerini kazanma konusunda özenle eğitilmesi gerekmektedir.

Yeni ilköğretim programlarında Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisi ve bu becerinin kapsadığı alt beceriler şöyle belirtilmektedir (MEB, 2005):

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi; okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilme; duygu, düşünce, hayal ve isteklerini açık ve anlaşılır bir şekilde eksiksiz ifade edebilme, Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurma, zengin bir söz varlığına sahip olma ve estetik bir bakış açısı kazanma gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi

Düşünme eldeki bilgilerin ötesine gitme, mevcut bilgilerden başka bilgilere ulaşma şeklinde tanımlanabilir. Yani düşünme becerilerine sahip olan bireyler, bilgiyi ne amaçla edindiklerini, nasıl kullanacaklarını ve bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilerek hareket ederler. Eleştirel düşünme bireyin elde ettiği bilgiyi sürekli sorgulayarak, standartlara ve ölçütlere göre değerlendirme ve bir yargıya varmasını sağlayan beceridir (Semerci, 1999: 12).

Eleştirel düşünme, bireyin kendi düşüncelerinin farkında olarak, başkalarının düşüncelerini de göz önüne alması ve bireyin kendi kendisini, başkalarını ve çevresindeki olayları anlamlandırmaya çalışan aktif bir süreçtir (Özden, 2003: 158).

Eleştirel düşünme, herhangi bir durum, sav veya olayın doğruluğunu, yanlışlığını değerlendirme ve karar verme sürecidir. Özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve özdenetimli düşünme şeklidir (Demirel, 2003: 36).

Birey, kendi kendini geliştirerek ve bazı temel adımları atarak eleştirel düşünmeye ulaşabilir. Öncelikle bireyin kendi düşüncesinin farkına varması, ona yön verebileceğini bilmesi gerekmektedir. İkinci adım, kişinin başkalarının düşünce süreçlerinin farkına varabilmesidir. Çünkü birey bu sayede kendi dışına çıkarak kalıplarından kurtulmuş olacaktır. Son adım ise öğrenilenlerin uygulanmasıdır. Birey gördüğü, öğrendiği ve kendisinde var olup geliştirdiği özellikleri hayata geçirerek, eleştirel düşünebilme becerisini yakalamış olacaktır (Kan, 2007: 58).

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında:

1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
4. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
5. Tutarsız yargıların farkına varabilme,
6. Etkili soru sorabilme,
7. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme,
8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzerleri vardır. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır.

Eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir (MEB,2005).

2.3.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi

Yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğrasın içinde var olan, insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yeti. Yaratıcılık, bilinen şeylerden yepyeni bir şey çıkarmak, yeni, özgün bir senteze varmak ve bir takım sorunlara, yeni çözüm yolları bulmaktır (Kan, 2007: 59).

Yaratıcılık, bireyin var olan kalıplardan kurtulması, anayoldan ayrılması ve farklı olmaktan korkmaması anlamına gelmektedir (Saban, 2000: 87). Selçuk ve Güner ise yaratıcılığı günlük hayatı renklendiren, karşılaşılan sorunlara çok yönlü çözümler üretmeye yarayan bir özellik olarak nitelendirmektedir (Selçuk ve Güner, 2004: 130).

İlköğretim yıllarında çocuğun yaşamına giren zengin ve farklı uyarıcılar, çocuğun yaratıcı düşünme becerisine katkıda bulunacaktır. Buradan hareketle yaratıcılık, kişinin kendisi ve başkaları için değerli ve orijinal bulunan ürünler ve düşünceler üretmesidir. Yaratıcılığın iki önemli bölümü vardır. Bunlardan birincisi keşfetme; hayal etme ve düşüncelerini kullanarak orijinali yakalama; ikincisi ise süreç; orijinali üretirken öğrenilmiş becerileri değerlendirme, test etme ve kullanabilmektir (Kan, 2007: 62).

Yaratıcı bireyler, toplum tarafından hem olumlu hem de olumsuz sayılabilecek davranışlar sergileyebilmektedirler. Selçuk ve Güner (2004) yaratıcı bireylerdeki ortak özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

- Risk alma: Hata yapmaktan, farklı düşünmekten ve kaybetmekten korkmazlar.
- Özgür düşünme: Düşüncelerle oynarlar.
- Yüksek enerjili olma: Fiziksel ve duygusal enerjileri yüksektir.
- Mizahı kullanma: Düşüncelerin mizahi tarafını yakalayabilirler, saka yapmaktan hoşlanırlar.
- Hayalci ve maceracı olma: Hayal kurmaktan ve yeni yerleri keşfetmekten keyif duyarlar.

- Yalnızlık: Bağımsız olmayı ve kendi baslarına kalmayı severler.
- Etkinlik: Fikir ürettiklerinde tam anlamıyla bir etkinliğin içine girerler.
- Belirsizlikten hoşlanma: Olayları siyah-beyaz diye değerlendirmezler, belirsizlik düşünmek ve fikir üretmek demektir.

Yaratıcı düşünme becerisinin yeni programlardaki ifade edilişi ve bu beceriye ilişkin alt beceriler şöyledir (MEB, 2005):

Yaratıcı düşünme becerisi; öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilmeyi kapsar. Ayrıntılı fikirler geliştirme ve zenginleştirme, sorunlara ve benzersiz ve kendine özel çözümler bulma, fikirler ve çözümler ortaya çıkarma; bir fikre, ürüne çok farklı açılardan bakma, bütünsel bakma gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.4. İletişim Becerisi

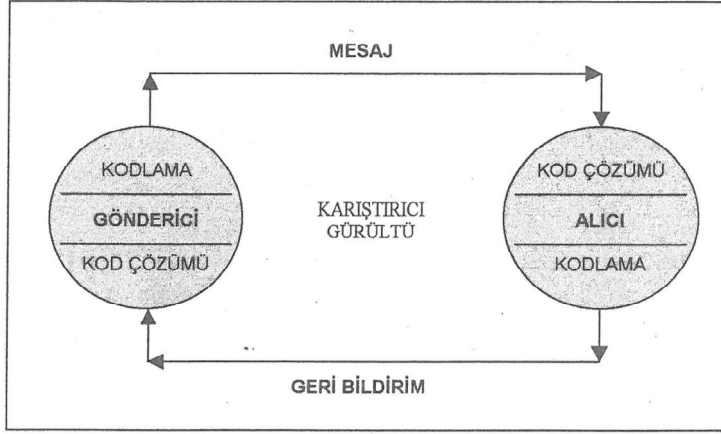
Sosyal bir varlık, sosyal bir canlı olan insanlar toplu olarak yaşar ve çeşitli nedenlerle birbirleriyle sözlü ya da sözsüz ilişkiler içinde bulunur, amaçları doğrultusunda bir birleriyle iletişim kurarlar. Yani amaçlarına ulaşabilmek, duygu ve düşüncelerini bir birlerine aktarmak, gerektiğinde güdülemek, paylaşmak amacıyla veri alışverişinde bulunurlar. İletişim hem formal, hem de kişisel ve sosyal ilişkilerle dayalı bu aktarımları kapsayan iki yönlü bir süreçtir (Özatalay, 2007: 90).

İnsanlar hayatları boyunca kendileriyle ve çevredekilerle etkileşim ve iletişim halindedir. İnsan etkinliklerinin ve ilişkilerinin tümü iletişimle ilgilidir. İletişim, insanların birbirlerini anlayabilmeleri için aralarında oluşturdukları bir haber alışverişidir. İnsan ilişkilerini düzenleyen çok önemli bir süreç ve insanoğlunun yaşantısının kaçınılmaz bir boyutudur.

İletişim bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. İletişimin gerçekleşebilmesi için iki sistemin bulunması gerekir. Nitelikleri her ne

olursa olsun iki sistem arasındaki bilgi alışverişi iletişim olarak adlandırılmaktadır (Dökmen, 2004: 19).

İletişimin olmadığı yerde, öğrenme ve öğretme söz konusu olamaz. Bu yüzden, öğretmenler öğrencilerle olan günlük etkileşimlerinde iletişim sürecine etkin olarak katılırlar. Sürekli olarak öğrencilere mesaj gönderirler ve onlardan mesaj alırlar.



Şekil 1. İletişim Süreci

İnsanların birbirleriyle iletişim içinde olmalarının ana amacı temel bazı gereksinimlerini gidermektir. İnsan iletişim sisteminin etkinliği bireylerin kendileri hakkındaki bilgilerini anlama, düzeltme ve dolayısıyla davranışlarına rehberlik etmede de yardımcıdır. Ancak ister sözel olsun, isterse olmasın iletişimin gerçekleşmesinde bazı öğelere gereksinim vardır. Başarılı iletişim; iletişimi oluşturan önemli öğelerin varlığından haberdar olmayı gerekli kılar. Dolayısıyla iletişimin unsurları, aslında tüm kişiler arası iletişimin başarısı için önem taşır.

İletişim şekilde de görüldüğü gibi dört basamaklı bir süreç olarak kabul edilmelidir. Birinci basamak; bir mesajı, göndericinin alıcı tarafından anlaşılması beklenen bir formda kodlaması ve bunu iletmesidir. Gönderilen mesaj, alıcı tarafından kodu çözülerek alınır ve daha sonra bu mesaja verilecek karşılık yine alıcı tarafından kodlanır. Bu karşılık genellikle sözsüz olup, mesajın anlaşılıp anlaşılmadığını belirtir. Alıcı, kodladığı karşılığı göndericiye iletir; gönderici bu geribildirimini çözer ve buna olan karşılığı verir. Göndericinin geribildirime karşılığı; yeni bir bilginin verilmesi, ilk mesajın açıklanması veya mesajın tekrarlanması olabilir (Moore, tarihsiz:110).

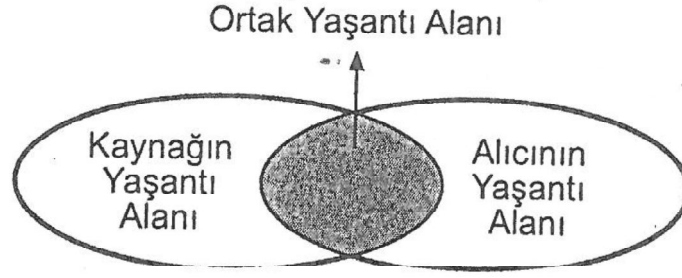
İletişimi oluşturan öğelerden kaynak, algılama, seçme, düşünme, yorumlama gibi süreçlerle ürettiği anlamlı mesajını simgeler aracılığıyla gönderen, iletişimi başlatan kişidir. Mesajı gönderen yani mesajı kodlayan kişidir. Dolayısıyla kaynak; bilgili, güvenilir, mesajı kodlamayı bilen ve tanınan bir kişi olmalıdır.

İletişim sürecinde kaynağın amacı alıcının davranışında bir değişiklik yaratmaktır. Bu amaçla bakıldığında iletişimin başarısı, ulaştırması istenilen amacın gerçekleşme düzeyiyle ilgilidir. Kaynağın mesajı alıcıya iyi anlatmasındaki başarısını, kaynağın alıcı ve ileteceği konu ile ilgili bilgi, beceri ve tutumu, içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel ortamın etkileri, dile dayalı iletişim becerileri etkiler.

İletişim sürecinde kaynak, hedeflediği kişi ya da grupta(alıcıda) davranış değişikliği oluşturmak üzere iletişim sürecini başlatan kişidir. Sınıfta bu görevi başlatan kişi öğretmendir (Ergin,2008:31).

Kaynağın iletişime girdiği kişi yada kişileri iyi tanınmasında; geçiregeldiği yaşantıları, sosyo-kültürel ve ekonomik durumlarını, eğitim düzeylerini vb. özelliklerini bilmesi onlarla sağlıklı bir iletişime girmesinde ve onlarda istenilen davranışların oluşturulmasında büyük destek sağlayacaktır. Öğretmenlerin daha iyi iletişim kurabilmeleri için öğrencilerini çok iyi tanımaları gerekmektedir. İletişime giren kişinin kendisini ve alıcısını çok iyi tanınması ancak iletişim içeriğini belirleyen konuyu da bilmesiyle anlam kazanır.

İnsanlar iletişim sürecinde ait oldukları toplumsal ve kültürel gurubun değerlerini, inançlarını, gelenek ve göreneklerini ve toplumda sahip oldukları yere ilişkin algılarını da getirirler. iyi bir iletişimcinin alıcısının da içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel yapıyı ve işgal ettiği pozisyonu dikkate alması gerekir. Kaynak ile kaynağın davranış değişikliği oluşturmaya çalıştığı hedef kişi yada grup (alıcısı) arasında az ya da çok mutlaka ortak yaşantılar olmalıdır.



Şekil 2. Ortak Yaşantı Alanı

Alıcının verilen bir mesajdaki sonuçları kabul etmesi bir ölçüde alıcının kaynağın güvenilirliğine ilişkin algısına bağlıdır. Kaynağın güvenilirliği kaynağın sürekli bir özelliği değildir, daha çok alıcının kaynağa yüklediği bir özelliktir. O halde sınıf içerisindeki bir öğretmenin kendini güvenilir görmesinden çok öğrencinin öğretmeni güvenilir görmesi önemlidir (Ergin,2008:42).

Mesaj, bir ya da birden fazla kişinin bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor davranışlarında değişiklik yapmak amacıyla düzenlenen işaretler örüntüsüdür (Ergin, 2008:42). En basit anlamıyla gönderici tarafından alıcıya yollanan ve özel anlamı olan söz yani iletidir. Diğer kişi ya da kişilere ulaştırılmak istenen fikir, duygu ve olgulardır. Vericinin alıcıya gönderdiği anlamları ortak kılmaya yarayan yalın ya da karmaşık simgelerden oluşan bir iletişim unsurudur. Mesaj, açık, anlaşılır ve net olmalıdır. Kullanılan dil mutlaka sade olmalı ve anlam kaymalarına yer bırakmayacak şekilde hazırlanmalıdır. Dolayısıyla mesajı gönderecek olan kaynak, alıcının bütün özelliklerini çok iyi bilmeli, alıcıyı önceden tanımalıdır. Aynı zamanda önemli olan bir konu da mesajın doğru zamanda iletilmesi gerçeğidir. Mesaj, doğru zamanda, doğru alıcıya doğru kanallarla iletilirse görevini başarıyla tamamlamış olacaktır.

Mesajlar; sözel, sesli veya fiziksel olarak, ya da çevredeki diğer uyaranlar yoluyla gönderilebilir veya alınabilir. Bir öğretmen mesaj gönderme ve alma esnasında bu yolların hepsini kullanabilme becerisine sahip olmalıdır. Öğrenciler tarafından gönderilen mesajları çözme yeteneği, gözlem ve dinleme becerileri ile yakından ilişkilidir (Moore, tarihsiz:110).

Kanal, mesajın kaynaktan alıcıya iletilmesinde kullanılan yoldur. Etkin ve verimli iletişimden söz edebilmek için doğru iletişim araçlarından yararlanılmalı ve kanal mesaja uygun olmalıdır. En basit anlamda, insanın beş duyu organı onun iletişim kanalıdır. Örgütsel iletişim açısından düşünüldüğünde pek çok iletişim kanalı bulunmaktadır. Formel ve informel iletişim kanallarından söz edilebilir. Bunlar, radyo, televizyon, gazete, dergi, e-mail, memorandum, dilek ve şikâyet kutuları gibi pek çok örneği kapsamaktadır.

Cüceloğlu(2005), iletişimin çok kanallı bir süreç olduğunu belirterek, her bir duyu organının bir iletişim kanalı olduğunu ifade etmiştir. Bu iletişim kanallarını da duyu organlarının isimlerinden ve işlevlerinden hareketle; görsel kanal, işitsel kanal, dokunsal kanal, kokusal kanal, tatsal kanal olarak sıralamış ve çalışma açısından bu kanallar arasında bir ahenk olduğunu belirtmiştir.

Alıcı, iletişimin diğer önemli unsurudur. Yani, gönderilen mesajı alan kişidir. Alıcı, mesajı algılayabilen, bilgili, seçici, geri bildirim önem veren, iletişime açık bir yapıya sahip olmalıdır. Alıcı tarafından olaya baktığımızda en önemli konu algılanmanın sağlanabilmesidir. Mesaj, tüm özelliklere uygun olarak kaynak tarafından düzenlendiğinde geriye kalan en önemli konu alıcının bunu tam anlamıyla algılayabilmesi, anlayabilmesidir.

Geri-bildirim (Feed-back), alıcının aldığı mesaja verdiği yanıt olarak özetlenebilir. İletişimin etkinliği ancak çift yönlü olması sayesinde gerçekleşebilir. Dolayısıyla kaynak, gönderdiği mesajın anlaşılıp anlaşılmadığını ya da mesaja verilen tepkinin ne olduğunu ancak geri-bildirim sayesinde anlayabilecektir.

Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde kaynak öğretmen, alıcı öğrencidir. Mesaj, ders kitabı, program içeriği ya da öğretmenin sesi, kanal da öğretim süreçleri ya da süreçte kullanılan öğretim araç ve gereçleridir. Öğrenci tepkileri ise geri bildirim (dönüt)i yansıtmaktadır (Erdem, 2005: 234).

Bireyin kurduğu iletişim, kişiliğinin ve iletişim becerisinin gücü kadardır (Dökmen, 2004: 266). Bireyin iletişim gücü, kişisel gücü kadar ya da biyolojik gelişimine bağlı olduğu kadar içinde büyüdüğü toplumun kültürüne de bağlıdır.

Bireyin karşısındakilerle sağlıklı iletişim kurabilmesi gerekli iletişim becerilerine sahip olmasıyla gerçekleşir. Bu beceriler saygılı, saydam, somut olma ve empati kurabilme şeklinde sıralanmıştır (Yüksel, 2004: 342–343).

Taraflar arasında iletişim yazılı, sözlü ve sözsüz olmak üzere üç yöntemle kurulabilir.

1. **Yazılı iletişim;** Toplumumuzun her kademesinde yer almakla birlikte en zayıf iletişim yöntemidir. Çoğu zaman yavaştır ve zaman boşa harcanır. Okuyucunun dikkatini çekmeyi başaramaz, davranış ve duygular ortaya çıkmadığı için başka anlamlar çıkarmasına neden olabilir.

2. **Sözlü iletişim:** İnsanlık tarihinde yazıdan da önce gelişmiş olan, ikinci tür iletişim yöntemi olan sözlü iletişim yazılı iletişime göre daha avantajlıdır. Çok yakındır, bağlantılıdır, geri beslemeye olanak verir. Yine de sözlü iletişim en mükemmel iletişim yöntemi değildir. Çünkü kelimeler farklı insanlarca farklı şekilde algılanabilir. Öğretmenler, bilgiye konuşma yolu ile açıklık getirirler. Ne yazık ki, öğrenme her zaman öğretmenin konuşmalarının bir sonucu olarak meydana gelmez. Bir şeyin öğrenilip öğrenilmediğini genellikle sözel olmayan değişkenler belirler (Moore,tarihsiz:111)

Hennings (1975, 3), konuşma ile gönderilen mesajları söz ve ses olmak üzere ikiye ayırır. Sözel unsur, söylenen sözcükler ve onların gerçek anlamlarını içerirken; Ses unsuru, sesin kararlılığı, telaffuzu, tonu, ritmi, vurgusu ve şiddeti gibi değişkenleri kapsar (Moore,tarihsiz:111).

Sözel Öğrenme: Bir sözel etkileşimde öğrenme, söylenen sözcüklere öğrencilerin verdikleri anlamlarla ilişkilidir. Verilen anlamlar; her öğrencinin farklı kişisel deneyimlerinin bir sonucu olarak sözcükleri farklı süzgeçlerden geçirmeleri ile değişmektedir. Dildeki ortak anlamlara ve belirli tanımlara rağmen sözel ifadelerin mümkün olduğunca öğrencilerin kişisel deneyimleri ile ilişkili olması sağlanmalıdır. Bu durum öğrencilerin öğrenme ortamlarına bilgi, deneyim, öğrenme yeteneği vb. konularda ne getirdiklerini tahmin edebilme gereksinimini ortaya

çıkarmaktadır. Böyle bir tahmin, mesajın sözel unsurunun, öğrencilerin deneyim temelini kapsamı dışında olduğunu gösterebilir.

Hurt, Scott ve Mc Croski(1978:76), sözel unsurlarla ilgili olarak mesajın öğrenilmesini etkileyen bir çok değişken ortaya koymuşlardır. Bu değişkenleri Moore (tarihsiz:111) şu şekilde aktarmıştır:

- Organizasyon: iyi organize edilmiş bir sözel bilgi iyi öğrenilme eğilimindedir. Ayrıca, başlangıçta veya bitimde sunulan mesaj daha iyi hatırd tutulur.
- Zıt unsurluluk: karışık fikirleri içeren mesajlar iyi öğrenilir.
- Dil yoğunluğu: yorumlanmış ve değerlendirilmiş sözel ifadelerin daha iyi öğrenildiği görülmektedir.
- Somutluk: mesaj ne kadar somut ise, öğrenme o kadar iyidir. Ancak, somutlaştırma yapılırken temel muhtevanın kaybolmamasına özen gösterilmelidir.

Ses İle Öğrenme: insan sesi, kelimelere hayat verir. Sesin şiddetinde, vurgusunda, telaffuzunda, tonunda ve hızındaki değişiklikler; mesajı vurgulamanın yanı sıra sözcüklerin anlamlarını da değiştirebilir. Her insanın, iyi çıkan güçlü bir sesi olmasa da öğretmenler, seslerini kullanarak gruplarla etkileşime girmeyi ve önemli hususlara dikkat çekmeyi öğrenmelidirler. Sesin şiddetini değiştirmeyi ve sınıftaki her öğrenci tarafından işitilebilecek şekilde kullanmayı öğrenmek çok önemlidir.

Kan' ın (2007:72) aktardığına göre “Dökmen sözlü iletişimde dil ve dil ötesi gibi bir sınıflamaya giderek becerilerin de farklılaştığını ifade etmiştir”. İnsanların karşılıklı konuşmaları ve yazışmaları dille iletişim kabul edilirken, dil ötesi iletişimde sesin taşıdığı ya da karşı tarafa verdiği anlam dikkat çekmektedir. Buradan hareketle ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar ve benzeri özelliklerin doğru yerde ve doğru şekilde kullanılması iletişim becerilerinin başka bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü iletişimde kişilerin “ne söyledikleri” kadar “nasıl söyledikleri” de önemlidir.

Hennigs (1975:17)'in işaret ettiği gibi,”Fazla vurgulu bir ses ile ifade edilen sözcükler, kod çözücü alıcının sınırlarını tırmalayabilmesi nedeniyle

anlaşılabilir; çok derinden gelen ses ile yapılan konuşmalar ise dikkatin mesajdan ayrılmasına yol açabilir”.

3. Sözsüz İletişim: İletişim kurmanın son yöntemi ise sözsüz iletişimidir. İletişim kurmanın en eski şekli sayılır ve birçok kişi en etkili yöntem olduğuna inanır. Beden dili, mimikler, göz hareketleri ve ses tonunu sözsüz iletişimin araçları olarak sayılabilir. Sözsüz iletişim konuşmalarda mesajların en iyi etkiyi bırakmasını sağlar.

Sözcüklere verdiğimiz vurgular, yüz ifadeleri, beden hareketleri, kaynak ile alıcı arasındaki fiziksel mesafe sözsüz iletişimi oluşturmaktadır (Robbins, 1991:146). Dille iletişimde kişilerin “ne söyledikleri” önemli iken dil ötesi iletişimde “nasıl söyledikleri” yani sesin tonu, hızı, şiddeti önemlidir. Sözsüz iletişimde yüzümüzü ve bedenimizi gönderici olarak kullanırız. İnsanlar bu ifadeler yoluyla birbirlerine birtakım anlamlar iletirler. Örneğin başı “evet- hayır” anlamında sallamak, kaşları kaldırarak “hayır”, dudakları büzerek “belki” demek bunlardan bazılarıdır (Dökmen, 1994:27-28).

Her iletişim işitilmez bazı araştırmacıların tahminlerine göre, öğretmenler açısından özel bir önem taşıyan sözsüz iletişim, iletişim kanallarının %80’inden fazlasını oluşturmaktadır (Moore, tarihsiz:114).

Sözcükleri kullanma tarzımız kadar; bakış, duruş, hareket, sesin kullanımı ve kıyafetimiz yoluyla da sürekli mesajlar göndeririz. İletişimin sözel olmayan unsurları bazen sözel unsurdan daha önemli olabilir. Sözsüz iletişim; tesadüfi ya da planlı ve kontrollü olabilir. Her iki tarzda da, sözel olmayan davranışlar algılamayı ve verilecek karşılığı etkiler.

Sözsüz iletişim de kelimesi olmayan dilleri Moore şu şekilde açıklamıştır:

- **Yüz İfadelerinin Dili**

Moore (tarihsiz:115)’ın Miller (1981)’den aktardığına göre; yüz ifadeleri, kişisel duyguların iletiminde kelimelerden sonra gelen ilk iletişim kanalıdır.

Kolaylıkla izlenebilen yüz ifadeleri, genellikle bilinçli olarak gerçekleşir. Bir mesajı göndermek veya gerçek duyguları gizlemek maksatlarıyla kullanır.

Öğretmenlerin, özel mesajları açıklamada belirli yüz ifadelerini kullanmayı bilmesi gerekmektedir.

Sözsüz iletişimde kullanılacak en etkin kanal gözlerdir. Miller(1981, 14), gözlerin “aldatıcı bir şekilde hoşnutsuzluk, korku, suçluluk; ya da güven, sevgi ve destek” ifade edebileceğine işaret etmektedir (Moore; tarihsiz, 115). Göz teması ile iletişim başlatılabilir, sürdürülebilir veya bitirilebilir. Göz teması davranışların değiştirilmesi içinde kullanılabilir.

- **Beden Dili**

Bilinen diğer bir iletişim becerisi vücut dilini kullanmadır. Reece ve Walker (1998: 388–389) sözel olmayan iletişimin bir parçası olan bu becerinin bireylerin vücut duruşlarıyla, genel görünüşleriyle, giyim kuşamlarıyla, birbirlerine olan fiziksel mesafeleriyle, yüz ifadeleri ve el kol hareketleriyle yakından ilişkili olduğunu vurgulamışlardır (Kan, 2007: 72).

Başın, kolların, ellerin ve vücudun diğer unsurları ile yapılan jestler, sözsüz iletişimin kapsamına girmektedir. Yapılacak olan jestler aşırı düzeyde kullanılmaktan kaçınılmalıdır. Çok fazla jest kullanan konuşmacı, mesajda önemli olan noktanın hangisi olduğunu dinleyiciye aktaramaz.

Duruş ve genel tavırlarda bilgi iletir karşıdakilere. Gergin bir vücut, iletişime kapalılığı ve güvensizliği belirtir. Gövdenin, kol ve bacakların rahatlığı güçlülüğü, açıklığı ve dostluğu gösterir. Konuşanın yüzünün dinleyenlere dönme derecesini belirten beden konumu da bilgi iletir. Dinleyicilere tam dönük bir konum, onlardan hoşlanmayı ve iletişim sürecinde güveni yansıtır.

Dokunma sözsüz iletişimde güçlü bir etkiye sahiptir. Ancak dokunma yoluyla iletişimde öğretmen, öğrencilerin yaşlarını dikkate almalıdır. Küçük öğrenciler, öğretmenini fiziksel temasına şiddetle ihtiyaç duyarlar. Fiziksel temas; ait olma duygusunun oluşması ile güvenlik ve ilgiye dayalı ilişkilerin tesisi açısından bir

ihtiyaçtır. Dokunmanın esirgendiği bir iletişim çocuklara reddetme ve hoşlanmama mesajları iletir.

- **Çevre Kullanımı ve Hareketlerin Dili**

Öğretmenin çevreyi ve öğretim ortamını nasıl kullandığı da bir mesaj iletir. Öğretmenin öğrenme çevresindeki alanda hareketlerini nasıl ve nerede gerçekleştirdiği; buradaki eşya ve malzemeleri nasıl düzenlediği çok önemlidir.

Öğrenme çevresinin fiziksel olarak güzelleştirilmesi, çevre ile iletişimi iyileştirir. Miller (1981: 24) iyi düzenlenmiş ve düzenlenmemiş sınıflara öğrencilerin tepkileri ile ilgili araştırma özetinde: Tertipsiz ve düzensiz bir sınıftaki nesnelere monotonluk, yorgunluk, baş ağrısı, sinirlilik ve düşmanlık tepkileri yaratırken; iyi düzenlenmiş sınıflardaki nesnelere rahatlık, memnuniyet, önem ve görevleri yerine getirmekten zevk alma gibi tepkiler ortaya çıktığını belirtmiştir (Moore, tarihsiz: 117).

- **Zamanın Dili**

Öğretmen tarafından, sınıfın zamanının nasıl kullanılacağına karar verilmesi öğrencilere önemli bir bilgi iletir. Bir konuya az zaman ayrılması veya bu konunun geçilmesi, ya konunun önemsiz olduğunu veya öğretmenin bu konuya ilgi duymadığını iletir. Dikkatli olunmadığı takdirde, aynı davranış yavaş yavaş öğrencilere de geçer.

Susma, iletişimi genişletmekte kullanılan başka bir yoldur. Önemli bir husustan önce veya sonra yapılan duraklama, konunun önemini belirtir ve vurgular.

- **Sesin Dili**

Mesajlar genellikle sesin vurgularıyla gönderilir. Vurgular; esrarengiz bir şekilde konuşmacı hakkında; gizlediği önyargılar, güçlü inanç ve duygular gibi özelliklerin yanı sıra onun sosyo-ekonomik alt yapısı, eğitim seviyesi ve doğum yeri gibi özelliklerini de açığa çıkarır.

Farklı vurgular, farklı mesajlar iletir. Bir mesaj, yüksek vurgu veya düşük vurgu ile sesin tonunun veya şiddetinin değiştirilmesiyle değişik anlamlara dönüştürülebilir.

Sözel ve sözel olmayan iletişim birlikte düşünüldüğünde, sözel iletişim becerilerinin daha çok düşüncelerin; sözel olmayan iletişim becerilerinin ise duyguların aktarımında rol aldığı sonucuna ulaşılabilir (Kan, 2007: 72).

Farklı ev ortamlarından çıkıp okula gelen öğrencilerin her birinin farklı davranışlar sergilemesi kaçınılmazdır. Bu nedenle onları topluma kazandırmak, belirli konularda iletişim becerileri kazandırmakta eğitimin rolü yadsınmaz. İlköğretim öğrencilerine kazandırılacak başlıca iletişim becerileri şu başlıklar altında toplanabilir (Erdem, 2005: 236):

1. İlk kazandırılacak beceriler:

- Dinleme,
- İlişkiyi başlatma ve sürdürme
- Konuşma başlatma ve sürdürme
- Soru sorma
- Teşekkür etme
- Kendini tanıtmak
- Başkalarını tanıtmak
- İltifat etme
- Yardım isteme
- Bir gruba katılma
- Yönerge verme
- Yönergelere uyma
- Özür dileme
- İkna etme

2. Grupla bir iş yürütme becerileri:

- Grupla iş bölümüne uyma
- Grupta sorumluluğunu yerine getirme

- Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma

3. Duygulara yönelik beceriler:

- Kendi duygularını anlama
- Duygularını ifade etme
- Başkalarının duygularını anlama
- Karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma
- Sevgiyi- iyi duyguları ifade etme
- Korku ile başa çıkma
- Kendini ödüllendirme

4. Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler:

- İzin isteme
- Paylaşma
- Başkalarına yardım etme
- Uzlaşma
- Kızgınlığı kontrol etme
- Hakkını koruma ve savunma
- Alay etmeyle başa çıkma
- Kavgada uzak durma

5. Stres durumlarıyla başa çıkmaya yönelik beceriler:

- Başarısız olunan bir durumla başa çıkma
- Grup baskısıyla başa çıkma
- Utanılan bir durumla başa çıkma
- Yalnız bırakılma ile başa çıkma

İletişim becerilerinin bireye kazandırılması "etkili ve verimli (nitelikli) eğitim açısından çok büyük bir önem taşımaktadır. Program Tanıtım kitabına göre, iletişim becerisi; konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi sözel ve vücut dili, işaret dili gibi sözel olmayan iletişim becerilerini etkili ve bulunduğu ortama uygun olarak kullanmayı kapsar. Bulduğu ortama uygun olarak kullanması gereken konuşma

üslûbunu belirleme, uygun şekilde hitap etme, vücut dilini gerektiği yerde gerektiği ölçüde kullanma, aktif olarak dinleme, söz hakkı verme, grup içerisinde etkin bir şekilde arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olma, okurken etkin ve hızlı bir şekilde okuma, okuduğunu anlama ve eleştirme, yazarken ve konuşurken hedef kitleye uygun üslûp kullanma, kendi ve başkalarının yazdıklarını eleştirme gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.5. Problem Çözme Becerisi

Problem, organizmanın hazırdaki tepkileriyle çözemediği, içinden çıkamadığı durumlar olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2003: 141). Problem, birey ya da toplumların karşılaştığı, başarıya ulaşmaları için çözülmesi zorunlu güçlüklerdir (Demirel, 2005: 61).

Morgan'a göre problem, temelde, bireyin hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bu engellenme, hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (Özatalay, 2007: 96).

Bilişsel arayış düşünmeyle gerçekleşir. Düşünme problemle başlar; dolayısıyla problem çözme, düşünme becerilerini geliştiren önemli bir süreçtir.

Bir problemle karşılaşıldığı zaman, daha önceki öğrenmelerin yeniden düzenlenerek yeni karşılaşılan duruma uyarlanması ve bu duruma çözüm getirilmesi süreci ise problem çözme olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle, problem çözme sonucun belirsiz olduğu durumlarda, doğru sonuca ulaşmak için yapılan bilişsel arayıştır (Kan, 2007:95).

Problemin çözümünde bireyin sahip olduğu yaş, deneyim, olgunluk, eğitim, güdülenme, bilgi, zihinsel ve fiziksel özellikler gibi bireysel özelliklerle çocuğun ve ailesinin sahip olduğu sosyo-ekonomik durum, ailenin sahip olduğu çocuk yetiştirme tarzı gibi toplumsal ve sosyal özelliklerin rolü çok önemlidir. Bireyler sorunları sahip oldukları bu özellikleri doğrultusunda belirledikleri yollarla çözümlerler. Özatalay (2007: 97) bu yolları şu şekilde sıralamaktadır:

1. İçgüdü ve bireyin sahip olduğu alışkanlıklar,
2. Şartlanma davranışı,
3. Sınama- yanılma davranışları,
4. Başkalarının deneyimlerinden yararlanmak, başkalarını taklit etmek,
5. Kavrama davranışları,
6. Akıl yürütme ve bilimsel yöntemleri kullanma davranışları.

Bu yolların içinde en uygun, en geçerli ve doğru olan yöntem karşılaşılan problemleri çözmeye bilimsel yöntemleri kullanmadır.

Huitt'e (1992) göre karar verme ve problem çözme becerileri dört aşamadan geçmektedir ve bu aşamalar şöyle sıralanmaktadır (Kan, 2007: 65):

- Girdi aşaması: Durumun (problemin) anlaşılması, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve bilgi toplama;
- İşlem aşaması: Eğer yoksa alternatiflerin geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve sınanması;
- Çıktı aşaması: Sonucun iletilmesi;
- Gözden geçirme aşaması: Gerekli olduğu takdirde sürecin yeniden değerlendirilmesi ve değiştirilmesi.

Görüldüğü gibi problem çözme ve karar verme kompleks bir süreç olarak belirtilmiştir. Problem çözmeye izlenecek işlem basamaklarını Kan (2007) şöyle sıralanmaktadır:

- Problemin farkında olma: Rahatsız edici durumun farkında olma
- Problemi tanımlama: Problemin ne olduğunu anlama ve problemin sınırlarının belirlenmesi
- Probleme ilgili veri toplama: Problemin çözümünde yardımcı olacak bilgilerin edinilmesi
- Muhtemel çözüm yolları saptamak: 'Problem nasıl çözülür' sorusuna cevaplar aramak
- Denencileri test etme: Probleme getirilen çözüm önerilerini deneme

- Sonuca ulaşma ve değerlendirme yapma: Çözüm yoluna bağlı olarak problemin çözülüp çözülmediğini görme ve sürece ilişkin değerlendirme yapma.

Problem çözmenin temel amacı, organizmanın problemin oluşmasıyla bozulan iç dengesinin yeniden sağlanmasıdır. Problem çözme süreci kapsamlı bir süreçtir. Yaratıcı düşünme, problem çözme sürecinin en önemli gerekliliklerindedir (Sungur, 1997: 127). Bireylerin, bir problemin sadece bir çözümünün olmadığını anlamalarında ise eleştirel düşünme devreye girmektedir (Özden, 2003: 162). Çünkü eleştirel düşünme probleme farklı bakış açılarıyla bakılmasını sağlayan en önemli yetidir.

Problem çözme becerisi yeni ilköğretim programlarında ele alınan temel becerilerden biridir ve programlarda şöyle ifade edilmektedir (MEB, 2005): Problem çözme becerisi; öğrencinin yaşamında karsısına çıkacak problemleri çözmek için gerekli olan beceriyi kapsar. Alt becerileri ise şöyle sıralanabilir; problemin anlaşılması, gerekirse alt basamakların ya da problemin köklerinin bulunması, problemi uygun şekilde çözmek için plânlama yapma, işlemler sırasında çalışmaların gözlenmesi, gerektiğinde stratejilerin ve plânlara değiştirilmesi, yöntemlerin sınanması, çözüm aşamasında elde edilen veri ve bilgilerin değerlendirilmesi, çözüme ulaşıncaya çözümlerin anlamlılığının ve ise yararlılığının değerlendirilmesini ve yeni problemleri fark etmesini içerir.

2.3.2.6. Araştırma Becerisi

Araştırma, bir problemi çözmek amacıyla planlı olarak gerçekleştirilen veri toplama, çözümleme, yorumlama ve değerlendirme işlemlerini kapsayan bir süreçtir. Araştırma, bilimsel yöntemin ışığında olay ve olgulara yönelik yürütülen sistematik bir faaliyet olarak da tanımlanmaktadır.

Araştırma ile ilgili olarak pek çok kaynakta tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan bir kaçışunlardır:

- Araştırma, araştırmacının gözlemlerini ve bilgilerini organize ederek, analiz ve senteze tabi tuttuğu, yorumlayıp değerlendirerek anlamlı bilgiler bütünü haline getirdiği süreçtir.

- Araştırma, problemlere güvenilir çözümler aramak amacıyla, planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenerek yorumlanması, değerlendirilmesi sürecidir.
- Araştırma, bilimsel yöntemin formal, sistemli ve dikkatli bir biçimde uygulanmasıdır.
- Araştırma, gözlemlere ve deneylere dayalı, test edilebilir organize bilgileri esas alarak, evreni tanımaya ve anlamaya yönelik sistematik çalışmalar bütünüdür (Erdem, 2005).
- Araştırma temelde, bir arama, öğrenme, bilinmeyeni bilinir yapma, karanlığa ışık tutma, kısaca aydınlanma sürecidir. Araştırma hissedilen bir güçlkle başlar (Karasar, 2004:22).

Açıkgöz (2003:355) de araştırma ve problem çözme arasındaki paralelliği vurgulayarak araştırma yoluyla öğrenmenin bireyin temel becerilerini geliştireceğini belirtmiştir. Bu görüşlere dayanarak araştırma yapmanın, bireyin rahatsızlık duyduğu bir duruma ilişkin veri toplaması, topladığı verileri bir araya getirerek ve değerlendirerek bir sonuca ulaşması gibi bir takım süreçleri gerektirdiğini söylemek mümkündür. Bu süreçlerin ve kullanılacak becerilerin problem çözmeyle yakın ilişkili olduğu görülmektedir. Birey araştırma becerilerini kullanırken hem onları geliştirir hem de “yaparak öğrenme” ilkesine uygun olarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirmiş olur.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005), İlköğretim Türkçe Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programında Araştırma ile ilgili olarak şu açıklamalara yer verilmiştir: Araştırma becerisini "araştırma yaparken okuduğunu anlama" ve "bulunan bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama ve yazma" olarak iki başlık altında toplamak mümkün.

Araştırma Yaparken Okuduğunu Anlama

Belirlenmiş bir takım sembollerin, belirli bir düzende sıralanmış olduğu yazılı sözcükleri algılayarak anlamlandırma işlemine okuma denir. Yalnız okumak demek anlamak demek değildir. Bir kimse nasıl yabancı dilde yazılı bir metni okuduğu

halde anlamlandıramazsa aynı şekilde bir takım öğrenciler de ana dilinde olmasına rağmen yazılı bir metni okurlar fakat anlamlandıramazlar.

Araştırma yapacak bir öğrencinin öncelikle okuduklarından anlam çıkarmayı bilmesi gerekir. Türkçe dersinin en temel işlevlerinden birisi de öğrencilere okuduklarını anlamlandırma becerisi kazandırmak, bunun için gerekli etkinlikleri yaptırmaktır. Bu bağlamda araştırmayı yapan öğrenci tarafından okuduklarını anlayabilmeleri, anlamlandırabilmeleri için yapması gerekenleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Ana fikir çıkarmak için okuma
2. Ana fikir bulmak için bölüm ve konu başlıklarını kullanma
3. Okuduğunu yorumlama
4. İlgili terim ve sözcüğün anlamını bulmak için liste oluşturma, sözlük, yazım kılavuzu, deyim, atasözleri sözlüğü gibi kaynaklarda araştırma yapma
5. Yazarın yargısını tanıma ve kavrama
6. Metni anlamaya yardımcı olan resimlerdeki ipuçları ve açıklamaları kullanma
7. (Eleştirel, analitik, soru cevaplamak, fikir oluşturmak gibi) Değişik amaçlarla okuma
8. Değişik basılı materyalleri kullanma(Kitap, dergi, gazete vb...)

Bulunan Bilgiyi Kullanılabilir Biçimde Planlama ve Yazma

Bir araştırmacının yaptığı araştırmaların sonucunda okuduklarını anlayıp özümseyerek yorumladıktan sonra yapması gereken bu bilgileri belli bir sistematik içinde düzenleyerek sunuma hazır hale getirmesidir. İşte bu sistematik içinde bilinmesi, yapılması gerekenleri Kıroğlu (2006) şu şekilde maddeleştirmiştir:

1. Bilgisayar, kütüphane vb kullanma
2. Gazete, radyo, televizyon gibi basılı ve görsel kaynaklardaki bilgilere ulaşma
3. Kitabın dizin, içindekiler gibi farklı bölümlerini kullanma

4. Anahtar sözcükleri, ciltlerdeki rakam ve harfleri, indeksi ve referansları kullanma
5. Bilgi kaynaklarını değerlendirme
6. Uygun bilgi kaynağı kullanma
7. Kaynak olarak toplumu kullanma, bireylerle görüşmeler yapma
8. Bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama ve yazma(Konunun ana fikrini çıkarma, özet hazırlama, not alma, bilgiyi kaydetme, dipnot, italik kullanma, bilgi için dinleme, yönergeyi kullanma, rapor yazma).
9. Yararlandığı kaynakları kaynakçada titizlikle gösterme.

Program Tanıtım kitabındaki açıklamalara göre, araştırma becerisi; doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili araştırma plânlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları kestirebilme, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi kapsar. Anlamlı tahminde bulunma, uygun araştırma ortamına karar verme, araştırmada ne tip ve ne kadar delil toplaması gerektiğine karar verme, bilimsel yaklaşımı kullanarak araştırmayı plânlama, nasıl gözlem ve kıyas yapacağını belirleme, araç gereç kullanma, doğru ve hassas ölçümler yapabilme, sonuçları sunma yollarını belirleme, sonuçların tekrar incelenmesi gerekip gerekmediğine karar verme, bulunanlarla asıl fikrin bağlantısını kurma, bulunanları uygun bir dille ifade etme, verileri ortaya koyma, sonucu destekleyici verilerin yeterliliğine karar verme, bulunanların ilk beklentileri karşılayıp karşılamadığına karar verme gibi alt becerileri içerir (MEB, 2005).

2.3.2.7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi

Bilgi toplumuna geçişin kaçınılmaz bir zorunluluk halini aldığı günümüzde, özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için bu geçişi sağlamanın tek yolu bilgi sistemleri ve bilişim teknolojilerinin üretimden yönetime, eğitimden sağlığa kadar her alanda kullanılmasını sağlamaktır. Ülkemizde henüz, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeniliklerin ve bu teknolojilerin kullanımının yaratacağı etkilerin yeterince anlaşılmadığı, tanımlanmadığı görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin bir ülkeye çok önemli iktisadi ve sosyal yararlar sağlayabileceği göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir. Üzerinde önemle durulması gereken konu ise

bu yeni teknolojilerin, ekonominin etkinliğini artırmaya, yeni iş imkânlarının yaratılmasına, teknik ilerlemelerin ve fikirlerin daha kolaylıkla yayılmasına, farklı ülkeler ve bölgelerde yaşayan insanlar ve kurumlar arasında eş zamanlı iletişimin kurulmasına yardımcı olacaktır. Böylelikle bilimsel ilerlemeleri teşvik edecek ve insanların seçim alternatiflerini zenginleştirecektir (Özatalay, 2007: 104).

Program Tanıtım Kitabı (2005)'nda yapılan açıklamalara göre, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi; bilginin araştırılması, bulunması, işlenmesi, sunulması ve değerlendirilmesinde teknolojiyi kullanabilme becerilerini kapsar. Bilgi teknolojilerini yerinde kullanma konusunda doğru karar verme, bilgi teknolojilerini kullanırken plânlama yapma, bu teknolojilerin kullanılması için gerekli becerilere sahip olma, bu kaynaklardan bilgiye ulaşma, taranan bilgilerin işe yararlılığını sezme ve ayırma, ayrılan bilgileri analiz etme, işe yarayanları seçme, seçilen bilgileri değerlendirme, sonuca varma, sonucu uygun formda sunma ve yeni alanlarda kullanma alt becerilerini içerir.

2.3.2.8. Girişimcilik Becerisi

Girişimcilik; sosyal ilişkilerde, iletişimde, iş dünyasında ve benzeri alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve uygun zamanda ortaya koymak veya talep görebilecek bir ürünü veya hizmeti daha iyi üretebilmek ya da pazarlayabilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan becerilerdir. Girişimcilik; Empati kurma, insan ilişkilerinde uyumlu davranışları gösterebilme, plan yapma, planı uygulayabilme, risk alma; her hangi bir alanda ihtiyaç duyulabilecek bir ürünün gerekliliğini sezme, ürünü planlama, üretme, Pazar araştırması yapma, pazarlayabilme gibi alt becerileri içerir (Program Tanıtım Kitabı).

Girişimci çok yönlü, çok boyutlu düşündür. Girişimci zenginlik demektir. Bir başka deyişle; yaratıcı, üretken, kaynak oluşturan kişidir. Girişimcilik; yaşadığımız çevrenin yarattığı fırsatları sezme, o sezgilerden düşler üretme, düşleri projelere dönüştürme, projeleri yaşama taşıma ve zenginlik üreterek insan yaşamını kolaylaştırma becerisine sahip olmaktır (Özatalay,2007:106).

Başarılı bir girişimci gerek nitelikler, gerekse davranışlar ve gerekse de olaylara bakış açısından diğer insanlardan farklıdır. Bu niteliklerden bazıları risk alabilme, yaratıcılık, bağımsızlık, sorunları hızlı bir şekilde çözebilme, hayal gücü, liderlik ve çalışkanlık olarak sıralanabilir

2.3.2.9. Karar Verme Becerisi

Karar verme, elde olanlar ve sunulanlar arasından objektif ve alternatif yollar deneyerek zekice seçimler yapmaktır.

Günlük yaşam içerisinde sık sık belirsizlik durumlarıyla karşılaşmak mümkündür. Böyle durumlarda bireyin sağlıklı kararlar vermesi beklenir. Karar verme davranışının ortaya çıktığı durumlar, geleceğe yönelik tahminlerde bulunmayı, iki ya da daha fazla alternatif arasından en iyisini seçmeyi ya da kısıtlı bilgilere dayanarak akıl yürütmeyi beraberinde getirmektedir (Kan, 2007: 67).

Karar verme, dinamik ve karmaşık bir süreç olup değerlere, kişiler arası ilişkilerle, kültürel sınırlamalarla, sosyal ve psikolojik durumlardaki değişmelerle yakından ilişkilidir.

Can (1978), karar verme sürecini, problemin anlaşılması, bilgi toplama, bilginin çözümü-yorumu, seçeneklerin değerlendirilmesi, en iyi seçeneğin bulunması ve kararın uygulanması-değerlendirilmesi olarak sıralamıştır verilen kararın çabuk, etkili, mantıklı ve yarar sağlayacak nitelikte olması beklenir (Kan, 2007: 68). Bu sebeple karar verme sürecinin en zor aşaması kararın uygulanması ve değerlendirilme aşamasıdır. Çünkü kararın iyi veya kötü bütün sonuçlarının görüleceği aşama bu aşamadır (Deniz, 2004: 24).

Karar verme basamaklarını Yeşilyaprak (2003) şu şekilde sıralamıştır:

- Amaçların belirlenmesi
- Amaçlara ulaşmak için alternatif yolların belirlenmesi
- Alternatifleri değerlendirmek için yeterli ve doğru bilgiye ulaşılması
- Eldeki bilgiler ışığında en uygun alternatifin seçilmesi ve uygulamaya koyulması

- Yapılan seçimin ise yarayıp yaramadığının değerlendirilmesi
- Şayet amaca ulaşılmamışsa dördüncü basamağa geri dönülerek farklı bir alternatifin seçilmesi ve uygulamaya koyulması.

İnsanlar yaşamları boyunca çeşitli nedenlerle karar vermek durumundadır. Bu kararların sonucu bazen yaşamın gidişatını da önemli ölçüde etkileyen, geri dönüşü olmayan kararlardır. Bu nedenle karar verme, kişilerin sahip olması gereken çok önemli bir beceridir. Doğru kararları alabilmek için insanların bu konuda bir birikime, bir takım özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklerin başlıcaları şu şekilde sıralanabilir:

- Karar verecek kişinin karar vereceği konuyla ilgili amacını iyi belirlemesi
- Bireyin karar vereceği konu hakkında yeterli bilgiye sahip olması
- Karar verecek kişinin ruh ve beden sağlığının yerinde olması
- Karar verebilmek için yeterli zamana sahip olmak
- Sakin, aceleci olmayan uygun bir kişilik yapısına sahip olmak
- Karar vermek için ortaya konan seçenekleri iyi değerlendirmek

Karar verme süreci içinde yapıp yapmamakta dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde sınıflandırılabilir:

Yapılacaklar:

- Dürüst olunmalı
- Sorumluluk almaktan çekinilmemeli
- Yeni fikirler yaratmak için sahip olunulan zaman kullanılmalı.
- Karar verme ve hatalarda kararı verecek olan kişi öğrenme yeteneğine güvenmeli.

Yapılmaması Gerekenler:

- Karar alacak olan kişinin, kendisi için gerçekçi olmayan beklentiler belirlemesi.
- Çok gerekmediği sürece, ani kararlar verilmesi

- Kişinin kendisini kandırması: sadece daha çabuk ve rahat ulaşacağınız bir sonuç için daha az uygun bir seçim yapması.
- Gereksiz yere harekete geçilmesi, bazen hiç bir şey yapmamak ve beklemek en iyi çözümdür.

2.3.2.10. Metinler Arası Okuma Becerisi

İçinde bulunduğumuz çağda okuma, önceki anlamlarına yeni anlamlar da yükleyerek daha anlamlı ve önemli hale gelmiştir. Kişiler okuduklarında anlam kurabilmek için, anlamın nereden, nasıl geldiğini sorgulamak durumundadırlar. Geçen yıllarda okullarımızda uygulanan eğitim yaklaşımlarında anlam kurma daha çok metnin kendisiyle sınırlı kalmakta, metinler arası ilişki kurmaya olanak vermemektedir. Metin sözcüğü , "Bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıyı anlatmak için kullanılmaktadır." (Akyol, 2006: 203).

Ders kitaplarında yer alan okuma parçalarının pek çoğu bir metindir ve Türkçe dersinin amaçları çerçevesinde bu metinlerden anlamlar oluşturmak gerekmektedir. Metinlerden kurulacak anlamlar üç başlık altında incelenmektedir:

1. Metin İçi Anlam Kurma: Cevabı metnin içinde olan sorularla oluşturulan anlam kazandırma işlemidir. Öğrenci, bu yöntem aynen devam ettiğinde sonuçta ezbere dayanan bir öğrenmeye sahip olur.

2. Metin Dışı Anlam Kurma: Okuyucunun okuduğu metinden, analiz, sentez, değerlendirme gibi süreçleri kullanarak anlamca bağlı yeni bir metin oluşturmasıdır. İçten dışa ve dıştan içe olmak üzere iki yönde olabilir. Okuyucu, okuma sırasında ön yaşantıları ile bir ilişki kurma durumunda olduğunda içten dışa; Şayet metinde bilmediği bir kavram, kelimeyi sözlüğe bakma, dış kaynaklardan araştırma gibi etkinliklerle yorumlarsa dıştan içe anlam kurmuş olur. Metinler Arası Anlam Kurma: Bu süreçte okuyucu, üst düzey bilişsel süreçleri kullanarak, okuduğu metinden yeni metinler türetir; okuma sırasında, bilinçaltında metnin kahramanı, yazar ile bir iç konuşma yapar.

3. Bir kişinin, metinler arası anlam kurma özelliği, yaptığı çeşitli metinleri okuma ve yorumlama çalışmalarıyla geliştirilebilir. İlköğretimde öğrencilere

yaptırılan küme çalışmaları, uygulanan problem çözme yöntemleri de metinler arası okuma ve anlam kurmanın geliştirilmesinde yararlı etkinliklerdir.

Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımla birlikte uygulanmaya başlayan metinler arası okuma, okuma alanında hem metnin daha geniş bir çerçevede içinde ele alınmasını, hem de sorulara verilen cevapların kaynağının belirlenmesini sağlamıştır. Tüm bütün bunlardan yola çıkarak, metinler arası okuma için, metinlerdeki düşünceler ve fikirler arasında ilişkiler kurarak yeni manalar üretmektir denebilir (Özatalay, 2007: 113).

2.3.2.11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi

Belli bir coğrafyada üzerinde, çevresindeki insanlarla iletişim içinde, toplumun bir bireyi olarak yaşayan insanların zaman içinde oluşturdukları bir takım değerler vardır. Bu değerleri başlıca iki başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi, kişisel değerler, diğeri de sosyal değerlerdir (Özatalay, 2007: 114).

Bireyin sahip olduğu özellikler, bireyin kişiliğini oluştururlar. Bu özellikleri şu başlıklar altında toplamak mümkündür (Özsoy, 2004):

Bireyin sahip olduğu:

- Zekâ durumu,
- Özel yetenekleri,
- Davranış özellikleri,
- Sosyal olgunluk derecesi,
- Tavırları, ilgileri değerler sistemi,
- İhtiyaçları, gayeleri, umutları, isteklendirme seviyesi,
- Heyecan dengesi, duygusal olgunluğu,
- Kılık, kıyafet, temiz ve tertipliliği,
- Başkaları ile diyalog kurma yeteneği.

Bir insanın kişilik özellikleri salt doğumdan gelen genetik özelliklere ya da içinde yaşadığı ailenin özelliklerine bağlı değildir. Değerlerin oluşumunda aynı zamanda çocuğun gittiği okulun ve yaşadığı çevrenin, içinde yaşadığı çağın,

bulunduğu ortamın teknoloji kullanımının, üretim- tüketim kültürünün de etkisi vardır. Bütün bu etkenlerin sonucunda toplumdaki hiçbir bireyin diğerleriyle aynı ya da benzer davranışlar göstermesi beklenemez.

Türk Millî Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlar doğrultusunda kişisel ve sosyal değerlere sahip olma becerisi; öğrencilerin her birinin kendisinin önemli ve değerli olduğunu düşünmelerini; Kendilerinin bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarının ve gereksinimlerinin bilincinde olmalarını kapsar.

Öğrenenler, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantılarını düzenleyebilmelidir. Evrensel ve ulusal değerleri benimsemeli, uluslararası anlayışı, iş birliğini, dostluğu, barışı destekleyerek, bu değerleri kazanmak için çaba gösterebilmelidir.

Öğrenci, kişisel gelişim kapsamında, öğretiminde ve üstlendiği diğer görevlerde istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir. Bu bağlamda, kişisel gelişiminin, okul gelişimine katkı sağlayacağı göz ardı etmemelidir. Öğrenciler kendi haklarını gözetirken, başkalarının haklarına da saygılı olmaya dikkat edebilmelidir.

2.3.3. Öğrenme Alanları

Öğrenme alanları, sınıf seviyelerine göre ardışık olarak eğitim basamaklarında yer alan ilgili kazanımların bir bütün oluşturduğu öğrenmeyi organize eden bir yapıdır.

İlköğretim (1-5) Türkçe öğretim programında temel dil becerileri öğrenme alanları olarak yer almıştır. Dil öğretim programında geliştirilmesi hedeflenen temel dil becerileridir ve bunlar da tüm dillerde doğal dil becerileri olarak bilinen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir(Demirel ve Şahinel, 2006:15). Buradaki doğal sıralama becerilerin aşamalı kazanılması sırasını göstermektedir. Çocuk önceleri konuşulanları dinler, daha sonra dinlediklerini, duyduklarını sözle ifade

etmeye, konuşmaya başlar. Dinlediklerini ve konuştuklarını yazılı olarak gördüğü metin içinde okumaya başlar ve en son olarak da duygularını ve düşüncelerini yazı ile ifade etmeye çalışır.

Temel dil becerilerinin sınıflanması bu doğal sıralamadan bazen farklılık göstermektedir. Son yıllarda Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü, bu sıralamada konuşma dil becerilerini ikiye ayırarak dil becerilerini beşe çıkarmıştır(Demirel ve Şahinel, 2006:15). Buna göre dinleme, karşılıklı konuşma, anlatma, okuma ve yazma becerileri dil becerileri olarak sunulmuştur.

Dil Boyutu	Dil Becerileri
Anlama	Dinlediğini anlama Okuduğunu anlama
Konuşma	Karşılıklı konuşma Sözlü Anlatım
Yazma	Yazma

Türkçe öğretim programı 5 öğrenme alanı üzerine oluşturulmuştur. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudur. Bu öğrenme alanları dil öğrenme alanları birbiri ile doğrudan etkileşim içindedir. Bu etkileşimin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktadır.

Akyol (2005:93)'un belirttiğine göre dil becerileri ve öğretimin geleneksel olarak dört temele - dinleme, konuşma, okuma ve yazma- dayandığı bilinmektedir

Dil öğrenme alanları, bu sıralamaya göre programın tamamında yer almakta ve dört temel dil becerisine görsel okuma ve görsel sunuyu ekleyerek dil becerisi sayısını beşe çıkarmaktadır. Avrupa Konseyi de konuşma becerisini ikiye ayırarak karşılıklı konuşma ve anlatma olarak ikiye bölmüş ve bu şekilde beş beceri alanı belirlemiştir(Demirel ve Şahine,2006:16).

2.3.3.1. Dinleme

Toplumun birbirleriyle ilişkilerinin sağlıklı olması, insanların birbirlerini dinlemesine bağlıdır. Bu program da ilk defa dinleme bağımsız bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmıştır.

Dinleme iletişimin ve öğretimin en temel yoludur. İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, “kaynak” tarafından iletilenlerin “alıcı” tarafından paylaşılması gerekir (Sever, 2004:10). Ayrıca dinleme, dinleyicinin önce söylenenlerle sonra söylenenler arasında bağlantı kurması ve aynı zamanda ilişkilendirmesi anlamına gelmektedir.

Dinleme işitmeden farklıdır. İşitme istek dışı da olabilir ancak dinleme amaçlı bir davranıştır. İşitme dinleme sürecinin bir ögesidir. Dinleme alınan uyarılardan anlam kurmayı gerektirir. Dinleme süreci algılama, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma şeklinde birbirini tamamlayan üç aşamadan oluşur (Kılıç, 2008: 41).

İşitme dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırmayı da içine almaktadır. İkinci aşamada dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan bilgiler veya gerekli olan bilgiler seçilmektedir. Bilgiler ve düşünceler; anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Üçüncü aşaması anlamlandırmada; önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilerek, birleştirilip sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 17).

Bilgiyi anlamlandırmaya dinleyerek ulaşabiliriz. Yazılı ifadeler okunarak, sözle anlatılanlar ise dinleyerek öğrenilebilir. Başarılı bir dinleme için; konuşmacının hızı, konuşmacının aksanı da önemlidir.

Sürekli bir etkileşim içerisinde bulunarak, bilgilenme ve konuşma süreçlerinde kullanılan ve yaşam boyu sürdürülebilen dinleme, öğrenmede büyük öneme sahiptir. Çünkü insanlar, birbirleriyle olan iletişimlerinin %42’sini dinleme yoluyla oluşturmaktadırlar (Kılıç, 2008: 42).

Dinlemeyi etkileyen unsurlara; göz kontağı, yüz ifadeleri, oturma şekli, konuşma kaynağına olan uzaklıkta sayılabilir. Etkili bir dinlemenin olabilmesi için de birey dinleme sonunda mutlaka kendini değerlendirmelidir.

Türkçe derslerinde dinleme eğitimine basit kurallardan başlanmalıdır. İlköğretimin ilk basamaklarındaki çocuklara önce izleme ve dinlemenin ön koşulu olan uygun oturma şekli öğretilmelidir. Daha sonraki sınıflarda öğrencilere, bu becerilerini geliştirecek ve diğer dilsel becerileri kullanma gücü kazandırarak gelişmeleri sağlanmalıdır. Bu beceri ve alışkanlıklarla ilköğretimi bitiren öğrenci, bir konuşmayı dikkatle ve konuşulanı doğru anlayacak biçimde, görgü kurallarına uyarak dinleyebilmelidir.

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı bazı öğrenciler normal dinleme becerisine sahipken bazıları bu becerileri çeşitli nedenlerden dolayı fazla geliştirmemiş olabilirler. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerileri erken yaşlarda geliştirilmelidir. Dinleme becerisini geliştirmek amacıyla yapılacak tüm etkinlikler öğrenci merkezli olmalı, öğretmen gerekli rehberliği yapmalıdır (Güneş ve Akyol, 2005: 18).

2.3.3.2. Konuşma

Dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerilerinden birisi konuşmadır. Konuşma, duygu ve düşüncelerin ses yoluyla aktarılması anlamına gelmektedir. Konuşma insanlar arası ilişkileri düzenleyen, kişilik oluşumunda ve toplumsal alanlarda önemli bir yeri olan, duygu ve düşünce alışverişini sağlayan bir beceri alanıdır.

Çocuklar yaşadıkları aile ve toplum içerisinde duydukları ifadeleri kullanarak belli kurallara uymadan konuşurlar. Kendilerine özgü bir konuşma alışkanlığı edinerek okula başlarlar. Ailelerinden gördükleri gelenek ve göreneklerden yola çıkarak yerel ağız özellikleri taşıyan konuşma şekilleri ortaya çıkabilir. Yerel ağız düzeltilmesi ve konuşmanın sahip olduğu kurallar öğrencilere okul ortamında verilmelidir.

Yeni program; yaşamda gerekli olan konuşmaları yapmalarına, duygu, düşünce ve bilgilerini kullanarak sunumlarını kendilerine güvenle yapıp, değerlendirmelerle dönütler alabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bunun için önce zihinsel hazırlık yaptırılıp, konuşmanın amacı belirtilip, yöntem seçtirilip kendilerini sözlü olarak ifade etmeleri sağlanır.

Konuşmada kazandırılması istenen bazı unsurlar vardır. Bunlardan birisi dilin doğru kullanımınıdır. Dilin doğru kullanımı demek kelimelerin yerinde kullanılması, seslerin doğru telaffuz edilmesi, dilbilgisi ve imla kurallarına uyulmasıdır. Diğer unsur akıcılıktır. Akıcılık; konuşma sırasında kesinti yapmadan duygu, düşünce ve dileklerini etkili bir biçimde anlatması anlamına gelmektedir. Üçüncü bir unsur ise seslerin bireysel olarak doğru üretilmesi, kelimelerdeki vurguların yerli yerinde yapılması anlamına gelen telaffuzdur.

Doğru ve akıcı bir konuşma için önce etkili bir dinleme, tonlama ve vurgulara önem verilerek konuşma öğretiminin yapılması istenir. Konuşma becerisi bireyin yaşamındaki her alanında kurduğu ilişkilerde önemli yere sahiptir. Hem birey hem de içinde yaşanılan toplumun gelişmesi için doğru konuşmayı öğrenmek önemli ve gereklidir. Bu yüzden öğrencilerin iyi birer konuşmacı olarak yetişmelerine ihtiyaç vardır. Çünkü insan için konuşarak kendini ifade etmesi önemlidir.

2.3.3.3. Okuma

Okuma sayesinde teknoloji takip edilip, uygulanması sağlanır. Okuma anında yazılar, zihinsel kavramlara çevrilip, anlamlandırılmakta ve önceki bilgilerle yorumlar birleştirilerek yeni bilgiler olarak yapılandırılmaktadır.

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, çizgiler, harfler ve sembollerin algılanması ile başlar. Algılamanın ardından dikkat yoğunlaştırılarak, kelime ve cümleler anlaşılma ilgisine duyulan ve gerekli bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler zihinsel işlemlerden geçirilip, ön bilgilerle de anlamlandırılır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil

bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlaması ile oluşur. Okuma yoluyla, yazarla okuyucu arasında bir bağ kurularak mesaj anlaşılmaya ulaşılır.

Okuma becerisi sınıf gelişimi ile artması beklenir. Diğer derslerde başarılı olabilmeleri için okumalarının gelişmesi gerekir. Yaşadığımız yer içinde iletişimimizi sürdürmek için, hayata bağlanmak için okumamız ve anlamamız gerekmektedir.

Programda okuma becerisini geliştirmek amacıyla, okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bunun için de hazırlık, amaç belirleme, amaca uygun yöntem seçme ve dikkat yoğunlaştırma ile ilgili kazanımların kazandırılması arzu edilmektedir. Ardından okuduklarını anlamlandırmaya ağırlık verilir. Bunların dışında metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirmek için kazanımlara da yer verilmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.3.4. Yazma

Yazmak, duyguların, düşüncelerin, yaşanılanların yazı yoluyla aktarılması anlamına gelmektedir. Bireyin duyduklarını, düşündüklerini beyninde yapılandırarak yazıya dökmesi yazma eyleminde zihnin ve düşüncenin önemini göstermektedir.

Türkçe öğretiminin önemli bir basamağı olan yazma eylemi de bir beceri gerektirmektedir. Bu beceriler ise okullarda uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler (Güneş ve Akyol, 2005: 22).

Yeni program diğer öğrenme alanları gibi yazmada da zihinsel becerileri geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bir yazım için önce zihinsel hazırlık (amaç

belirleme, konu, yöntem, dikkat yoğunlaştırma) daha sonra ön bilgileri kullanıp, görsellerden yararlanarak farklı düşünceler oluşturmak için sebep-sonuç ilişkilerini kullanarak, sınıflama, değerlendirme ve özetleme becerilerini kazandırmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005)

Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine ve kullanmalarına bağlıdır.

Başarılı bir yazım, iyi bir planlama ile olmaktadır. Çocukların ilgisi uyandırılarak niçin yazmaları gerektiği hissettirilir. Kelime dağarcıkları okuma istekleri doğrultusunda zenginlik gösterir. Noktalama işaretlerinin cümleye kattığı anlamlarda okuma ile kazanılıp, uygulamayla pekiştirilir.

2.3.3.5. Görsel Okuma Ve Görsel Sunu

Görsel okuma ve görsel sunu Türkçe Programında ilk kez ele alınmıştır. Görsel okuma: çizimler, resimler, grafikler, fotoğraflar gibi araçları kullanarak gördükleriyle anlam oluşturma sürecidir. Görsel sunu ise bu araçları kullanarak anlatma sürecidir. Günümüzde öğrenciler pek çok görsel unsurlarla karşılaşmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin estetik duygularının gelişimine, farklı düşünce biçimlerini öğrenmelerine katkı sağlayacaktır.

Köksal, Timur ve Akçam (2006) görsel okuma becerilerini inceleyen araştırmalarında, görsel okumanın farklı türlerinin öğrenciye sunulmasının ve görsel okumaya daha fazla zaman ayrılmasının önemine değinmişlerdir (Elvan, 2007: 12).

Günümüz dünyasında öğrencilerin bilgileri ile görselleri birleştirerek bütünleştirmesi beklenmektedir. İçinde yaşadığımız dönemde yalnızca konuşma ve yazma dilinin değil, aynı zamanda televizyon ve filmlerin, reklâmların ve fotoğrafların, eleştirel ve yaratıcı anlamda okuyucusu ve anlamlandırıcısı olmayı gerektirmektedir (Akyol, 2006: 105).

Görsel okuma ve sunu, çocukların somut bilgileri zihinde canlandırıp, çabuk kavramalarına neden olduğu gibi kaynaştırma eğitiminde konuşma problemi olan

çocuklarda da başarıyı artırmaktadır. Çocukların görselleri anlama becerileri geliştikçe farklı hikâye kitaplarındaki görseller arasında karşılaştırmaları yapma becerileri de artar.

Okurken görsel şekil oluşturamayan bireyler anlamada güçlük çekerler. Ön bilgisi olmayan bireyler ile kelime hazinesi zayıf olan bireyler zihinsel şekil oluşturamazlar. Bu da kavrama ve algılama düzeylerinin düşük olmasına neden olur.

Görsel okuma ve görsel sunu yeni ilköğretim programıyla ortaya atılmış kavramlardır. Bu yüzden öğretmenler bu konuda da öğrencilerini yetiştirmekle yükümlüdürler. Görseller yoluyla anlama ve anlatım daha etkili olmakta ve problemler daha farklı şekillerde ifade edilmektedir. Bu da öğrencinin daha üst seviyelerde düşünmesine katkı sağlayarak, bireyin zihinsel süreçlerini üst seviyede kullanmalarına destek olmaktadır.

2.3.4. Kazanımlar

Kazanımlar, bir öğretim yılı sonunda öğrencilerin edinmeleri beklenen bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Kazanım; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.

Programda, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve öğrenme alanlarının özelliklerine göre, sınıflara göre kazanımlar derecelendirilmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.5. Öğrenme-Öğretme Süreci

Programda öğrenme-öğretme süreci beş aşamadan oluşmuştur. Bunlar da hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve değerlendirme aşamalarıdır. Her aşamada öğrenciler, etkinliklerle aktif duruma getirilmelidir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu,2005).

Her öğrenme alanı; hazırlık (ön hazırlık, zihinsel hazırlık), anlama (dinleme, okuma ve görsel okuma, metni inceleme ve söz varlığını geliştirme), metin aracılığı

ile öğrenme (günlük hayatla ilişkilendirme, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme ve araştırma), kendini ifade etme (zihinsel hazırlık, kuralları uygulama, konuşma, yazma ve görsel sunu, söz varlığını kullanma) ve ölçme ve değerlendirmeden oluşmaktadır.

2.3.6. İlk Okuma-Yazma Öğretimi

İlk okuma-yazma öğretimi hayatımıza yön veren bir eğitim dönemidir. Bu dönem ne kadar başarılı geçerse, öğrenim hayatımız da o derece başarılı olur. Öğretimin başarılı bir şekilde geçmesi öğretmene ve öğrencinin gelişim düzeyine bağlıdır. İlk okuma-yazmada öğretmenlerin hedefi hemen okuma yazmayı öğretmek değil, öğrenci psikolojisine uygun olarak olumlu beceriler kazandırmak olmalıdır. İlk okuma-yazma yöntemi bu programla Ses Temelli Cümle Yöntemini uygun görmüştür. Harfler arasındaki ilişkiler algılanıp, zihinsel etkinliklerle sembollere dönüştürülüp anlam kazandırılmaktadır.

Yazma okul çocuğunda zor gelişen bir etkinliktir. Vygotsky bu durumu şöyle açıklamaktadır: ‘Yazılı konuşma, sözlü konuşmadan hem yapısı hem işleyişi bakımından farklı olan bir dilsel işlevdir.’ Yazılı konuşma düşüncede ve sembollerle yürütülen bir konuşmadır. Sembollerdeki yetersizlikler, yazma hatalarına yol açmaktadır. Bu da yazılı dilin soyut niteliği olduğunu göstermektedir. Yazı yazma eylemi, içinden konuşmanın çevirisinin yapılması demektir (Elvan, 2007: 15–16).

2.3.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

- Bu yöntem diğer öğrenme alanları ile birlikte yürütülmektedir.
- Bu yöntemin sesle başlayıp, anlamlı heceler ve kelimelerle cümlelere ulaşım, bilgilerin kolaylıkla yapılandırılması sağlanmaktadır.
- Türkçenin ses yapısına uygun bir yöntemdir.
- Duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varıp, dil gelişimine katkı sağlar.
- Tüm sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
- Öğrenciler, yazının harflerin birleştirilmesiyle, konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

- Sözlü dilden yazılı dile geçişi kolaylaştırmaktadır.

2.3.6.2. Bitişik Eğik Yazının Özellikleri

- Çocuk gelişmelerine uygundur.
- Çocuklar anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.
- Soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
- Yazarken geri dönüşüme izin vermeyişinden akıcılık kazanır.
- Harflerin doğru yazımını desteklemektedir.
- Yazıdaki süreklilik okuma becerisine de yansımaktadır.
- Öğrencilere estetik bakış açısı kazandırmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.7. Etkinlikler

Oyun, çocuğun yaşamında büyük bir yere sahiptir. Çocuklar oyun sayesinde yaparak, yaşayarak öğrenir. Bu da yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturur. Çocuğa verilecek bilgilerin oyun içinde verilerek öğrenmenin kalıcılığı istenmektedir. Bu biçimde etkili öğrenme gerçekleşmiş olmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde teknolojileri kullanıp, gerçek hayattaki problemlere uygun olaylara uygun etkinliklerle çocuklar hayata hazırlanmaktadırlar. Etkinlikler uygulanırken çocuğun ilgi alanına, verilecek kazanıma ve ihtiyaca cevap vermesi beklenir. Bu da sosyal becerilerin gelişmesini, iletişimin artmasını sağlar.

2.3.8. Temalar

Bir eğitim ve öğretim yılında ele alınacak tema sayısı sekiz olarak tespit edilmiştir. Bunların dördü zorunlu, dördü de seçmeli temalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Seçilen temalar Milli Eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olmalıdır. Her tema farklı türlerden dört metin içerir. Temaların içerikleri de sınıf düzeylerine göre değişiklik göstermektedir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.9. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçmeyi, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayı ve sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlayabiliriz. Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrencilerin hangi kazanımları öğrendikleri ortaya çıkmaktadır. Bu sayede öğretmen ve öğrenciler kendilerini değerlendirmiş olurlar. Sonuçlara göre derslerin işleyişi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenir. Kısacası ölçme ve değerlendirme öğrenme alanlarının ayrılmaz parçalarını oluştururlar.

Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmek için çeşitli değerlendirme türleri geliştirilmiştir. Bunlar:

1. Süreç değerlendirme; öğrencinin başarı düzeyine nasıl ulaştığını, bu süreçte kullanılan yöntemlerden hangilerinin işe yaradığı yada yaramadığını ortaya koyan değerlendirmelerdir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005). Süreç değerlendirmesi de kendi arasında türlere ayrılır. Anekdolar, sergileme, görüşme, gözlemler, sözlü sunum, gösteri, kendini değerlendirme ve çalışma dosyaları olarak karşımıza çıkar.

2. Sonuç değerlendirme; dönem ve ünite sonunda öğrencinin ulaştığı noktaları gösteren değerlendirmelerdir.

2.3.10. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem Teknikler

Türkçenin eğitim ve öğretiminde temel gaye, birtakım bilgileri vermekten ziyade bazı yetenekleri geliştirmektir. Dil becerileri dediğimiz, okuma, konuşma ve yazma alışkanlığı bol okuma, alıştırma ve uygulamayla kazanılabilir. Bu sebeple Türkçe öğretiminde öğrenci merkeze alınmalıdır. “Türkçe öğretiminde yöntem, genel olarak amaca giden yol, usul olarak tanımlanır. Teknik ise bir bilim dalında kullanılan metotların hepsine verilen addır (Ünalın, 2001: 68).

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin amacı öğrencide dil kavramını ve becerilerini geliştirmektir. Dilin (Karakuş, 2002: 293);

a. Araç (vasıta) işlevi

b. Etkileşim işlevi

- c. Düzenleme işlevi
- d. Kişisel duyma (ferdilik) işlevi
- e. Anlayıp çözmeye işlevi
- g. Bilgi alış-verisi için anlatım işlevleri vardır.

Türkçe öğretiminde amaç dil kavramını geliştirmek olduğu için “ Türkçe çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan, bu dersle ilgili çalışmalarda birden çok birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğaldır hem de zorunludur. Ancak yöntem ve teknikler seçilirken, kullanılırken öğrencinin soyut tasarım ve kavramlardan çok, duyu organlarıyla öğrendiğini unutmamak gerekir.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 16).

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ‘nasıl?’ sorusunun cevabını teşkil eder. “Öğretmen nasıl öğretmeli, öğrenci nasıl çalışmalı soruları eğitimde ekonomiklik ve verimlilik için aranan yolun bulunmasına yöneliktir.” (Karakuş, 2002: 16).

Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntem ve teknikler şunlardır: Çözümleme ve bireşim, tümevarım ve tümdengelim, anlatma, soru-cevap, gösteri, küme çalışması, oyunlaştırma, gözlem ve incelemedir. Çözümleme-bireşim ve tümevarım-tümdengelim gibi yöntemlerin “ usavurma, yargılama, anlama gücüyle yakından ilişkisi vardır.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 16)

2.3.10.1. Çözümleme ve Bireşim

Türkçe öğretiminde kullanılan çözümleme “ bir bütünü oluşturan parçaları amaçlı olarak birbirinden ayırma isidir. İlköğretim çocuğu, olay, eşya ve kavramları bir bütün olarak algılar; sonra bu bütünü parçalara, bölümlere ayırır, algıladığını da anlamaya çalışır. Çözümleme zihinsel olarak yapılabildiği gibi fiziksel olarak da yapılabilir. Bireşim ise; birbiriyle ilişkisi bulunan öğelerin genel bir sonuca, düşünce ya da bütüne varmak için birleştirilmesi işlemidir.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 17)

Türkçe öğretiminde kullanılan bu yöntemle, “ ilk okuma- yazma yönteminde önce harflerin öğretimiyle başlanmakta daha sonra harflerin birleştirilmesiyle hece, hecelerin birleştirilmesiyle kelime, kelimelerin birleştirilmesiyle de cümleler oluşur.

Bu nedenle bu yöntemle çözümlenme-sentez (bişim) yöntemi de denilmektedir(Demirel, 1999: 16).

Çözümlenme yöntemi, öğrencileri araştırmaya ve incelemeye yönelir. Bişim yöntemi, öğrenciye araştırma, açıklama, yorum yapma güçlerini artırma da ve kompozisyon türündeki çalışmalarda yardımcı olur.

Bir okuma parçasında, hikâye veya romanda, olay, olay zincirini bulmak; zaman ve mekân gibi unsurları bulup sırasıyla belirtmek çözümlenmedir. Aynı zamanda bir cümleyi öğelerine (özne, tümleç, yüklem) ayırmak, kelime gruplarını veya tamlamaları bulmak yine çözümlenme yöntemiyle mümkündür(Kılbaş, 2006:17).

2.3.10.2. Tümevarım - Tümdengelim

Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan metotlardan biri de tümevarım ve tümdengelim metodudur. “ Klasik veya en eski anlayış olan tümevarım ve tümdengelim metodu daha çok eğitimin kolaydan zora, parçadan bütüne veya basitten komplekse gidiş düşüncesinin bir sonucudur. Bütünün, ayrı ayrı ve bağımsız olan parçalardan doğduğu düşüncesine dayanır. Kompleks yapıyı anlamının zor olduğu düşüncesinden yola çıktığı için basit parçaların birleştirilmesi ile bütünlüğe ulaşılmasını önerir.” (Cemiloğlu, 2001: 94).

Türkçe öğretiminde tümevarım yöntemi ise; “gözleme, deneye ve araştırmaya dayandığı için çocuklarda ezbercilik yerine bilimsel düşünme alışkanlığının gelişmesine katkıda bulunur. Bu yöntem, henüz düşünce bakımından gelişmemiş ilköğretim öğrencilerine somut durum ya da örneklerden hareketle bazı genellemelerde bulunmalarını sağlar.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 18).

Başka bir görüşe göre de “ tümevarım metodu, gözleme, denemeye ve araştırmaya dayandığı için çocukların matematiksel yönde gelişmesinde ve ezbercilikten kurtulmasında yardımcı olur.” (Karakuş, 2002: 297).

Yaygın olarak kullanılan tümdengelim metodu, “ daha çok Gestalt ekolünden güç alır ve bu anlayış bir bakıma da tümevarım felsefesinin eleştirisi üzerine kurulmuş görünmektedir. Gerçekleştirilmiş olan birçok deneyle de desteklenen bu anlayışa göre parçaların ancak bir bütün içerisinde anlamları ve değerleri vardır.” (Cemiloğlu, 2001: 94).

Tümdengelım metodu, Türkçe öğretiminde hikâye ve roman gibi olay yazılarında ana fikir yorumlanmasında, şahıs kadrosu, zaman ve mekân gibi unsurların bulunup sırayla belirtilmesine yardımcı olur; fikir yazılarında ise paragraflardaki düşüncelerin bulunup tespit edilmesi çalışmalarında uygulanır. Cümle ve cümle tahlillerinde de tümdengelım metodu uygulanır.

2.3.10.3. Soru-Cevap Yöntemi

Türkçe öğretimindeki en işlevsel öğretim yöntemidir. “ Soru-cevap yöntemi, önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından yanıtlanması, açıklanması ve tartışılması temeline dayalı bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem tartışma yöntemi de denir.

Bu yöntem, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırır, toplu dinleme alışkanlığını kazandırır. Toplum kurallarına uygun dinleme, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirir. Öğrencilerin bir konuya ilgilerini çekmek, onları bir konu üzerinde düşündürmek ve bir yazının ana fikrini bulmaya yardımcı olmak için bu yöntem kullanılabilir. iyi plânlanmış sorular öğrencinin yaratıcılık özelliğini geliştirir.” (Ünalın, 2001: 69).

Demirel (1999) Türkçe öğretiminde soru-cevap metodu kullanılırken dikkat edilecek kuralları şu şekilde sıralamıştır:

- a. Bütün sınıfı ilgilendiren sorular, tüm sınıfa sorulmalı ve aynı anda herkes cevabı bulmak için düşündürülmeli daha sonra da soruyu cevaplandırıcak kişi belirlenmelidir. Bu belirlemede cevap vermeye gönüllü öğrencilere öncelik verilmeli, kolay sorular gruba göre öğrenmesi yavaş olan öğrenciler verilmelidir. Yanlış cevap veren öğrenciler azarlanmamalı ve sınıf içinde küçük düşürücü davranışlardan kaçınılmalıdır. Diğer bir husus da soruların sınıftaki öğrencilere adaletli bir şekilde yöneltilmesini sağlamaktır.
- b. Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir. Yanlış cevaplar doğrusu tekrar edilerek düzeltilmelidir. Doğru cevapların verilmesi için ipucu kullanılmalı ya da yan sorular sorulmalıdır.
- c. Sınıfa değil de öğrencilere tek tek sorular yöneltiliyorsa, oturma sırası, numara sırası gibi belli bir sıraya göre değil de seçkisiz (random) yolla

solulmasında yarar vardır. Böylece tüm sınıfın dikkatli ve ilgili olması sağlanmış olur. Soruları öğretmen soracağı gibi öğrencilerin öğretmene ya da öğrencilerin birbirine soru sormalarına olanak sağlanmalıdır.”

2.3.10.4. Dramatizasyon Yöntemi

Kişinin kendi kimliğinden çıkarak başka bir kimliği canlandırmaya yönelik rol üstlenmesi ve onu oynamaya çalışmasıdır. “ Bir olay, fikir veya durumun grup önünde canlandırılması esasına dayanır. Muhatap kitle, böylece olayın nasıl oluştuğunu, nasıl geliştiğini izler ve konunun ayrıntılarına iner. Öğretmen, öğrencilerin önünde bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek için de bu yönteme başvurabilir. Özellikle tahkiyeli metinlerin islenmesi esnasında yapılacak oyunlaştırma işi fayda sağlar. Öğrenciler olaydaki kahramanların kimliğine bürünür; onların nasıl düşündüğünü, ne hissettiğini, nasıl davranacağını yasayarak anlar. Bu metodun uygulanmasıyla öğrenciler başkaları gibi hisseder, başkaları gibi düşünür ve başkaları gibi davranırlar.” (Karakuş, 2002: 297).

Drama yöntemi göz önünde somut canlandırma özelliğinden dolayı konunun daha iyi anlaşılmasını sağlar. Rol yapma sanatın başarısı oranında, sanatın etkileme gücünden de faydalanabilir.

Drama tekniğinin faydalarını şöyle sıralayabiliriz. “Bunlar (Demirel, 1999: 95);

- Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.
- Kişinin kendine olan güvenini artırır.
- Anlama yeteneğini ve üretkenliği geliştirir.
- Akıcı konuşmayı geliştirir.
- Dile hâkimiyeti ve ifade etme yeteneğini geliştirir.
- Bilgilerin etkin kullanılmasını sağlar.

2.4.10.5. Keşfettirme Yöntemi

Keşfettirme yöntemi, sezdirme yöntemi olarak da bilinir. “ Daha önceki bilgilerin kullanılması yoluyla yeni bilgileri bulup öğrenme ve dağıntık malzemeleri sistemleştirme esasına dayanan çalışma biçimidir. Hazır bilginin ve malzemenin kullanılması, eğitimin önemli bir anlayışlarından olan bilinenden bilinmeyene ilkesine de uygun düşer. Daha önce öğrenilmiş bilgiler öğrenciye güven ve rahatlık

verir. Soru-cevap yönteminin etkin bir biçimde kullanılmasına hatta bu yöneme fırsat tanınması bakımından kullanılışlı bir yöntemdir (Cemiloğlu, 2001: 101).

Bu yöntemle doğrudan doğruya yeni bilgilere ulaşmak, bilinenleri yeni amaç için kullanmak gayesiyle yapılan bir çalışmadır. Daha önce kazanılmış bilgileri kullanarak yeni bilgiler kazanmak öğrenciye başarı zevki ve mutluluk sağlar.

2.3.10.6. Anlatma Yöntemi

Ders konularının öğretmen tarafından anlatılması esasına dayanan bir metottur. Bu yöneme taktır, düz anlatım da denir. Bu yöntemde öğretmen daha aktiftir, Öğrenciyi motive etmek öğretmenin yeteneğine bağlıdır.

Anlatma yöntemi, klasik öğretim tekniklerinden biridir. “ Bu metot öğrenciyi pasifize ettiğinden dolayı çağdaş eğitim anlayışına uygun düşmemektedir. Hâlbuki çağdaş eğitim anlayışında öğrenci merkez alınır. Çağdaş eğitim anlayışında bu metoda fazla itibar edilmemesine rağmen öğretmen yine de bu yöneme başvurur.

Bu metot, gerekli temel bilgilerin verilmesi, bilginin kalabalık gruplara ulaştırılması, zamanın iyi kullanılması kolay ve ekonomik olması bakımından eğitim ve öğretim için faydalıdır. Öğrencinin kavramakta güçlük çektikleri veya anlayamadıkları konularda öğretmen bu yöneme başvurur.” (Karakuş, 2002: 297).

Çağdaş eğitim anlayışına uygun düşmediğinden ve öğretmen aktif olduğundan çok eleştiri alan bir yöntemdir. “ Bu eleştirilerin en yaygını öğrencinin merkez alınmamasıdır. Derse katılma imkânı bulamayan, pasif durumda kalan öğrencinin ilgisini canlı tutmak zaman zaman problem olmaktadır. Öğrenciyle sıcak bir iletişim kurmak, öğrencinin unutulmasını önlemek güçleştiği için bilgi akışının denetlenmesi de zorlaşmaktadır. Yöntemin eleştiri alan diğer bir yönü ise sürekli konuşmak durumunda olanın öğretmen olması ve öğretmeni konuşma bozukluklarıyla öğrencileri olumsuz yönde etkilemesidir.” (Cemiloğlu, 2001: 101).

2.3.11. Türkçe Öğretim Programındaki Yenilikler

Eğitim programı hazırlamak veya geliştirmek asla tek bir kişinin, kurumun, görüşün vb. tekelinde olamaz. Program geliştirme ekiple çalışmayı gerektiren bir süreç işidir. Ekip ve sürece gerekli önem verilmez ise çalışma başarısız olur. Bizim ülkemizde dahil olmak üzere, hiçbir ülkede masa başında mükemmel bir program

hazırlanamaz. Bundan dolayı hazırlanan programların etkililiğini görmek belirli bir zaman dilimini gerektirir. Bu zaman dilimi içerisinde programlar bütün ilgili kişi ve kurumlarca takip edilmeli ve yetersizlikler uygulama ortamında giderilerek program daha sağlıklı bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Türkçe Öğretim Programı yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan, öğrenciyi ve öğretmeni aktif olmaya teşvik eden bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Bu cümledeki araç kelimesinden programın her şey olmadığı, öğrenmeyi öğrenci giriş davranışları, zihinsel kapasite, öğrenme ortamları, öğretmen davranışları ve öğretim becerileri gibi unsurların da etkilediği hemen anlaşılabilir. 2004–2005 öğretim yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı (1–5. sınıflar), temel düzeyde bazı yeniliklere imza atmıştır. Bu yenilikleri (MEB,2004);

1. Metinlerin öğretiminde tematik yaklaşımın benimsenmesi,
2. Bitişik eğik yazının ikinci sınıfın ikinci döneminden birinci sınıfa alınması ve okuma yazmanın öğretimine bitişik eğik yazıyla başlanması,
3. Bitişik eğik yazının öğretimi gereği okuma yazma öğretiminde parçadan bütüne hareket edilmesi,
4. Cümle çözümü yönteminin bırakılarak, “Ses Temelli Cümle Yönteminin” tercih edilmesi,
5. Davranışçı yaklaşımın ürünü olan hedef ve hedef davranış ifadelerinin terk edilerek “kazanım” ifadesinin kullanılması,
6. Metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma kavramlarının yer alması,
7. Metinlerin sınıflandırılması,
8. Hikâye haritası yönteminin, hikâye edici metinlerin çözümlenmesinde temel unsurlardan birisi olarak yer alması,
9. “Görsel okuma ve sununun” ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınıp programa eklenmesi,
10. Programın gereği olarak ders kitaplarının sayı ve türünün değiştirilmesi,
11. Disiplinler arası ilişkilendirmelerin vurgulanması ve ara disiplinlerin eklenmesi,
12. Türkçe öğretiminde temel becerilere yer verilmesi,
13. Programın etkinlik ağırlıklı olması,

14. Yapılandırıcı anlayışa dayanması,
15. Sürece dayalı değerlendirmeye ağırlık verilmesi,
16. Dilbilgisi konularının 1–5. sınıflar düzeyinde hafifletilmesi ve öğretim sürecinde bağlamdan sezdirme yoluyla verilmeye çalışılması,
17. Okuma sürecinde “anlama” yerine “anlam kurma” kavramının öne çıkarılması,
18. “Öğretmen Kılavuz Kitapları” sayesinde “günlük plan” yapma çalışmalarına gerek kalmayışı,
19. Detaylı ve aşamalı bir “öğrenme-öğretme” sürecine yer verilmesi,
20. Metin okunmadan önce kelime çalışmalarına yer verilmesi,
21. Farklı düzeylerde zihinsel etkinlik yaptırmaya yönelik soru hazırlanmasının vurgulanması, olarak sıralayabiliriz.

Türkçe Öğretim Programının dayandırıldığı yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze alan, öğrenme sürecinde aktif kılan; öğretmeni de yol gösterici ve yardımcı olarak gören bir anlayıştır. Yapılandırmacılık öğrenen ile öğretene arasındaki ilişkiyi usta çırak ilişkisi olarak ele alır. Bu ilişki bir konuyla ilgili beceriler kazanılınca bitmez. Yeni bir konu ve yeni beceriler gündeme gelir. Bundan dolayı öğrenme sürecinde bir dinamiklik söz konusudur. “Öğrenmesini bilmeyen öğrenci yoktur, öğretemeyen öğretmen vardır” anlayışı yerine “öğretmenleşen öğrenciler yetiştirme” anlayışı yeni programla birlikte önem kazanmıştır.

2.3.12. Uygulanan Türkçe Programı ile Yeni Türkçe Programı'nın Karşılaştırılması (1–5. Sınıflar)

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, Türkçe eğitiminin amacı; sadece dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi teknik becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda öğrencilerde beyin teknolojisini kullanma becerilerini de geliştirmek olmalıdır.

İlköğretim birinci sınıftan itibaren beyin teknolojisini kullanma becerilerini geliştirecek bir Türkçe eğitimi; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, kullanabilen ve sorun çözebilen öğrencilerin yetişmesinde gerekli ilk adımdır. Diğer taraftan bilgi ve becerilerdeki hızlı gelişmeler, öğrencilerin sadece bilinenler konusunda değil aynı zamanda gelecekte karşılaşacakları konularda da

eğitilmelerini gündeme getirmektedir. Bu durum bilgi ve becerilerin hayat boyu yenilenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle Türkçe programında; eleştirel düşünme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, kapasitesini sonuna kadar geliştirme, bireysel girişkenlik ve yaratıcılık gibi üst becerilere de önem verilmeli ve öğrencinin zihinsel gelişimini engelleyen ezber, ansiklopedik bilgilerden kaçınılmalıdır.

Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak üst becerilerin geliştirilmesinde çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri göz önünde bulundurularak geliştirilen Yeni Türkçe Eğitim Programı'nın özellikleri ile mevcut programın karşılaştırılması aşağıda verilmiştir (TTKB, 2006).

2.3.12.1. Mevcut Program

- 1981 yılında uygulamaya konulması ve bilimsel-teknolojik gelişmeler çerçevesinde yenilenmemesi,
- Beş yıllık zorunlu temel eğitim anlayışına göre hazırlanması ve 4306 sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası sonrasında yeniden düzenlenmemesi,
- 1997 yılında yayınlanan Yazı Öğretim Programı ile bütünleşmemiş olması,
- Geleneksel yaklaşım temelinde öğretmen merkezli öğretim modeline göre hazırlanması,
- Bazı hedef davranışlarının 1–5. sınıflara kadar öğrenci gelişimini dikkate almaksızın tekrarlanması,
- Hedef davranışlarının hangi özel ve genel amaçları gerçekleştirmek üzere belirlendiğinin açık olmaması,
- Dinleme ve konuşma becerilerine yeterince yer vermemiş olması,
- Anlama becerilerinin nasıl kazandırılacağına açıklık getirmemesi,
- Dil bilgisi konularına 4 – 5. sınıflarda ağır ve yoğun bir şekilde yer vermesi,
- Ölçme ve değerlendirme anlayışının geleneksel olması; öğrenci gelişimini izlemeye ve değerlendirmeye dönük bulunmaması, olarak sıralanabilir.

2.3.12.2. Yeni Programda Getirilen Yenilikler

- Günümüz bilimsel gelişmeleri ile eğitim alanındaki çağdaş yaklaşım, anlayış ve modeller yansıtılmıştır.
- Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim anlayışına göre düzenlenmiştir.
- Yazı Öğretim Programı ile Türkçe Eğitimi Programı arasında gerekli bütünlük sağlanmıştır.
- Bilgiyi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı yaklaşım ve modellere göre hazırlanmıştır. (Bunlar; çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim olarak sıralanabilir.).
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesi ve etkili kullanması temel alınmıştır.
- Programda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, bilgi ve beyin teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi üst düzey becerilerine yer verilmiştir.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışına uygun olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında yeniden düzenlenmiştir.
- Dinleme ve konuşma becerileri her düzeyde zenginleştirilmiştir.
- Anlama ve anlam kurma becerileri ağırlıklı olarak ele alınmış; özellikle metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya önem verilmiştir.
- Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- Çağımızın bilgi teknolojilerine ve öğrencinin gelişim sürecine uygun olarak görsel okuma sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak programa yerleştirilmiştir.
- Dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Amaç ve kazanımlar öğrenci gelişim sürecine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir.

- Öğrenme amaçları ayrı ayrı verilerek her öğrenme amacının altına ilgili kazanımlar yerleştirilmiştir.
- Her öğrenme alanına ilişkin kazanımlar sınıf düzeylerine göre düzenlenmiştir.
- Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.
- Kazanımların edinilmesi iki aşamalı olarak verilmiştir. İlk aşama bir becerinin tanıtımı, öğretimi ve uygulanmasıdır. İkinci aşama anılan becerinin gözlem, sınav vb. tekniklerle değerlendirilmesidir.
- Bireysel farklılıkları da dikkate alarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı değerlendirme yöntem ve teknikleri belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel bir yaklaşım tarzı ve genel tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir (Karasar, 1999:79).

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel bir karakter arz edip tarama (survey) modelinde yapılmıştır, “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri (Şırnak ili örneği) sınıf öğretmenlerine uygulanmak üzere anket geliştirilmiştir.

Elde edilecek veriler doğrultusunda, alan yazıdan elde edilen bulgulara da dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

3.2. Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2010-2011 öğretim yılında Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 64 ilköğretim okulunda görev yapan 100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Genel hatlarıyla evreni temsil edebileceği düşünülerek merkez ilçedeki köy okulları, merkez okulları, ikili eğitim yapan, tam gün eğitim veren okullar dahil edilmiştir.

Çalışma evreninin çok büyük olmaması, ulaşımda güçlük bulunmaması ve daha güvenilir verilerin elde edilebileceği düşüncesiyle, araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmeyerek, araştırma çalışma evrenini oluşturan bütün öğretmenler üzerinde uygulanmıştır.

Araştırmanın örneklemini ise; Şırnak il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini teşkil eden öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	30	30
	Erkek	70	70
Toplam		100	100
Kıdem	1-5 Yıl	53	53
	6-10 Yıl	26	26
	11-15 Yıl	14	14
	16 Yıl ve üzeri	7	7
Toplam		100	100
Mezun Olunan Eğitim Kademesi	Lisans Tamamlama	8	8
	Lisans	92	92
Toplam		100	100
Okutulan Sınıf Mevcudu	15 ve daha az	15	15
	16-25 Öğrenci	43	43
	26-35 Öğrenci	34	34
	36 ve üzeri	8	8
Toplam		100	100

2. 2 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan, öğretmenlere yönelik anket formuyla elde edilmiştir. Bunun için, önce ilgili literatür taranmış ve ilgililerle ön görüşmeler yapıldıktan sonra, oluşturulan taslak anket formu hazırlanmıştır. Bundan sonra taslak anket, araştırmaya dahil edilmeyen okullarında

görev yapan altmış öğretmene pilot uygulama için verilerek faktör analizine tabi tutulmuş ve faktör yükü 0,35 ve üzerinde olan maddeler alınıp; bu değer altında olan maddeler çıkarılarak (Büyüköztürk, 2002) anketlere son şekli verilmiştir. Bu işlemler sonunda yapılan hesaplamalarda elde edilen değerler şöyledir: KMO= 0,557; Barlett= 2871, 23; Cronbach Alpha= 0,78. Anket, kişisel bilgiler ve iletişim becerisini kullanmaya yönelik olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ankette, dördü kişisel bilgiler ve 30'u da öğrencilerin iletişim becerisini kullanmasına yönelik olmak üzere toplam 34 madde yer almaktadır. Anketteki 30 adet kapalı uçlu maddeler, 1. Kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.80), 2. Katılmıyorum (1.81-2.60), 3. Kararsızım (2.61-3.40), 4. Katılıyorum (3.41-4.20) ve 5. Kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00) olmak üzere, beşli likert şeklinde derecelendirilmiştir.

2.3 Verilerin Analizi

Bu çalışmada yer alan nicel veriler, değişkenler dikkate alınmadan aritmetik ortalama ve standart sapma ile yorumlanmıştır. Nicel verilerin, değişkenler dikkate alınarak yorumlanmasında ise, öncelikle parametrik test varsayımları sağlanma durumunu belirlemek için bu maddelere homojenlik testi (Levene) uygulanmış; homojen maddeler tek yönlü varyans analizi, gruplar arası anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda Scheffe veya LSD testi; ikili karşılaştırmalarda ise, bağımsız gruplar "t" testinden yararlanılmıştır. Parametrik test varsayımlarının sağlanmadığı durumlarda, bir başka deyişle homojen olmayan maddeler ise, Kruskal Wallis testi (KWH) ile Mann Whitney U testi (MWU) uygulanarak yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLARI

4.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algıların Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Türkçe dersine ilişkin algılarına yönelik görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Algılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad. No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
1	Öğrenciler, Türkçe dersini severek dinler.	2.07	0.77
7	Öğrenciler Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.	2.48	0.92
9	Öğrenciler ders işleniş metotlarına uyum sağlayabilir.	2.56	0.97
8	Öğrenciler algıladıklarını yorumlayamamaktadır.	2.78	1.12

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin, öğrencilerin Türkçe dersini severek dinledikleri “katılmadıkları” ($\bar{x}=2,07$), benzer şekilde, öğrencilerin Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabildiklerine “katılmamışlardır” ($\bar{x}=2,48$) ve öğrencilerin Türkçe dersinde algıladıklarını yorumlayabildikleri konusunda da “kararsız” ($\bar{x}=2,78$) kalmışlardır. Aynı tablodan öğretmenlerin, öğrencilerin bu dersin işleniş metoduna uyum sağladığına da katılmadıkları ($\bar{x}=2,56$) anlaşılmaktadır. Bu bulgular, araştırmanın yürütüldüğü okullarda Türkçe dersinde işlerin yolunda olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Türkçe gibi önemli bir dersle ilgili olarak, öğretmenlerin bu konuda karamsar olması düşündürücüdür. Çünkü yeni ilköğretim programlarında Türkçe dersi merkezi bir konumdadır. Ayrıca Türkçe dersi, öğrencileri hayata ve geleceğe hazırlamada da merkezi bir öneme sahiptir. Türkçe dersinin, öğrencilerin kişisel olarak gördükleri veya işittiklerini algılama ve kendilerini ifade

edebilmelerinde bu denli önemli olması, araştırmada ortaya çıkan tablonun kabul edilemez olduğunu gösterir.

Araştırmada ortaya çıkan, öğrencilerin Türkçe dersini yeterince sevmedikleri, bu derste dinlediklerini yeterince algılayamadıkları ve ders işleniş metoduna uyum sağlayamadıkları şeklindeki sonuçların nerelerden kaynaklandığı konusunda daha geniş kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bu yetersizliklerinin olası sebepler arasında, yeni Türkçe dersi programı, öğretim metodu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yetersizlikleri, öğrencilerin yetersiz hazır bulunuşluk düzeyleri sayılabilir. Bu konudaki eksikliklerin belirlenip giderilmesinde, başta MEB, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilere de önemli sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmenlerin, Tablo 2’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet, kıdem ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 9, 10, 11 ve 12). Ancak öğretmenlerin 7. maddeye yönelik görüşleri arasında mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır. Non parametrik olan “Öğrenciler, Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.” şeklindeki maddeye (Madde 7) yönelik görüşleri arasında, mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır [(MWU=188.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 11)]. Buna göre, “Öğrenciler, Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir” görüşü, lisans mezunu öğretmenlerce ($MR_b=52.46$), lisans tamamlama ile mezun olan öğretmenlere göre ($MR_a=28.00$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Buna göre, öğrencilerin dinlediklerini algılama konusunda lisans mezunu öğretmenlerin daha iyimser olduğu söylenebilir.

Yine, öğretmenlerin, “Öğrenciler, algıladıklarını yorumlayamamaktadır” şeklindeki maddeye (Madde 8) yönelik görüşleri arasında, mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır [(MWU=197.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 11)]. Buna göre, “Öğrenciler, algıladıklarını yorumlayamamaktadır” görüşü, lisans tamamlama ile mezun olan öğretmenler tarafından ($MR_a=71.88$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($MR_b=48.64$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Benzer şekilde, öğrencilerin yorumlama gücü konusunda da, lisans mezunu öğretmenlerin daha iyimser olması dikkat çekicidir.

4.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, 5. sınıf öğrencilerinin grupla çalışma becerilerine yönelik görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Grupla Çalışma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
10	Öğrenciler sınıf içerisinde kendi aralarında çalışma gruplarına ayırlanamamaktadırlar.	3.00	1.13
11	Öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir.	2.59	1.05
12	Öğrenciler gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir.	2.90	1.03

Çağımızda, bireylerden istenen temel becerilerden birisi de, grup üyesi olma ve grupla çalışma becerisidir. Nitekim Yeni İlköğretim Programlarında (YİP) yer alan İşbirlikli Öğrenme yaklaşımı da grupla öğrenme esasına dayanmaktadır. Bu bakımdan öğrencilere grupla çalışma becerisinin kazandırılması önemlidir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde grupla çalışmaya yatkınlığını belirlemek için araştırmaya dahil edilen maddelere yönelik öğretmen görüşleri Tablo 3’de görülmektedir. Buna göre, öğretmenler, öğrencilerin kendi aralarında grupla çalışmaya ayırlamadığı konusunda “kararsız” ($\bar{x}=3,00$) kalmışlardır. Bu bulgu, öğrencilerin kendi başına çalışma grupları oluşturamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum 5. sınıf öğrencileri için bir eksiklik kabul edilebilirse de, İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımına göre ideal olan, öğretmenin de bu sürece dahil olmasıdır. Çünkü aksi halde öğrencilerin kendi başına oluşturabileceği gruplar, ilgi gruplarına dönüşebilir. Bu ise, heterojen çalışma gruplarını öne çıkaran İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımına göre doğru bir gruplaşma şekli kabul edilmemektedir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin, “öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir” görüşüne “katılmadıkları” ($\bar{x}=2,59$) ve “öğrenciler, gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir” görüşünde de

“kararsız” ($\bar{x}=2, 90$) kalmışlardır. Bu bulgular, öğretmenler, 5. sınıf öğrencilerinin gruba uyum becerilerine sahip olmadıklarını düşünmektedirler, şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu konudaki iyimser olmayan tavırları, gruba çalışma becerisinin kazandırılması açısından düşündürücüdür. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin muhtemel sebeplerinin ortaya çıkarılması için daha geniş çaplı araştırmalara ihtiyaç vardır.

Öğretmenlerin, Tablo 3’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet, kıdem, okutulan sınıf mevcudu ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 9, 10, 11 ve 12).

4.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, 5. sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
13	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir.	2.35	1.00
14	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürmemektedir.	3.04	1.15
2	Öğrenciler, beğeni duygularını çevresindekilere jest ve mimikleri ile belli eder.	1.97	0.90

Nitelikli yaşam için iletişim becerisine sahip olmak, her çağda olduğu gibi günümüzde de çok önemlidir. Formal ve informal yollarla kazanılan bu becerinin, günümüzde okulda kazandırılması daha uygun görülmektedir. İlköğretim kademesi bu becerinin kazandırılması için kritik bir devredir. Bu önemine binaen YİP’da iletişim becerisine sıklıkla yer verilmiştir.

Bu konuda önemli rol ve etkiye sahip öğretmenlerin, 5. Sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri konusundaki görüşleri tablo 4’te görülmektedir. Buna göre, öğretmenler, “Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir” görüşüne “katılmamaktadırlar” ($\bar{x}=2,35$). Öğretmenlere göre, öğrenciler duygularını

göstermede de yeterli değildirler($\bar{x}=1,97$). Yine öğretmenlere göre, öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri de uzun süre sürdürmemektedirler($\bar{x}=3,04$). Bütün bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin, araştırmaya konu olan örneklemdaki öğrencileri iletişim becerisi konusunda yetersiz gördükleri söylenebilir. Bu durum iletişimin merkezi bir rol oynadığı 21. yüzyılda büyük bir eksiklik sayılmaktadır. Öğrencilerin neden iletişim becerisine sahip olmadıkları veya okul ve öğretmenlerin bu beceriyi kazandırmada neden etkisiz kaldığı, üzerinde düşünülmesi gereken çok önemli bir sorundur. Çünkü iletişim becerisine sahip olmayan bireylerin nitelikli bir toplumsal yaşam sürdürmeleri çok zordur.

Öğretmenlerin, Tablo 4’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet okutulan sınıf mevcudu ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken (EK-1, Tablo 9, 11 ve 12); kıdem değişkenine göre 14. maddeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Parametrik olan “Öğrenciler, sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürmemektedir.” şeklindeki bu madde anova ile test edilmiştir [(F=2.895; p<.05), (EK-1, Tablo 10)]. Öğretmen görüşleri arasında, kıdem değişkenine göre var olan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için LSD testi yapılmıştır. Buna göre bu fark, 6-10 yıl ($\bar{x}_b=3,23$) ve 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile yine 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile 16 Yıl ve üzeri ($\bar{x}_d=3,86$) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasındadır. Bu bulgu, ilgili görüşün en az 11-15 yıl; en fazla da 16 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler tarafından benimsenmiştir biçiminde yorumlanabilir. Bu yorumdan hareketle, kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürme konusunda daha karamsar oldukları söylenebilir.

4.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin Kendini İfade edebilme ve Empati Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

3	Öğrenciler, beğeni duygularını bulunduğu ortamda sözlü olarak ifade edebilir ve iltifatta bulunabilir.	2.43	0.93
5	Öğrenciler, karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade edememektedirler.	2.84	1.05
6	Öğrenciler rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edememektedirler.	3.21	1.08
19	Öğrenciler sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir.	2.77	2.35
20	Öğrenciler farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememektedir.	3.29	1.05
4	Öğrenciler karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir.	2.70	1.12
15	Öğrenciler kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar.	2.14	1.03
22	Başkalarının eşyalarını kullanabilmek için onlardan izin istememektedirler.	3.49	1.17

İletişim becerisinin çok önemli öğelerinden birisi de, kendini ifade edebilme ve empati becerisidir. Bu iki beceri, sosyal yaşamda kendini doğru ifade edebilme ve birbirini anlama açılarından çok önemlidir. Nitekim bu iki beceri, ilköğretimin temel amacı olan bireyi yaşama hazırlamak bakımından da kritik öneme sahiptir. İlköğretim kademesinde 2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren yürürlükte olan YİP'in bu iki beceriyi kazandırmadaki etkililiği açısından çalışmaya tablo 5'te yer alan maddeler eklenmiştir. Öğrencileri tanımada çok önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin bu maddelere yönelik görüşleri aynı tabloda görülmektedir.

Öğretmen görüşlerinin yer aldığı tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin beğeni duygularını ifade edebilme ve iltifat edebilme becerileri yetersiz ($\bar{x}=2,43$) görüldüğü görülmektedir. Bu bulgu, günlük yaşamda kritik öneme sahip olan, duygularını ifade edebilme ve karşısındakine iltifat edebilme becerilerinden yoksun oldukları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin

karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade etmede de “kararsız” ($\bar{x}=2,84$) kalmışlardır. Bu konuda öğretmenlerin kararsız kalması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir ki bu önemli bir eksiklik sayılabilir. Çünkü bu durum hem iletişim kurabilme ve hem de iletişim kazalarını önleme bakımından önemlidir. Öğretmenlerin, aynı tabloda yer alan “Öğrenciler, sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir” şeklindeki maddede “kararsız” ($\bar{x}=2,77$) kalması da bu yorumları destekler niteliktedir. Öğrencilerin seçilen herhangi bir konu üzerinde konuşma yapabilme konusunda öğretmenlerin kafasının karışık olması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıklarının göstergesi sayılabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edebilmeleri konusunda da “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=3,21$). Öğrencilerin sözü geçen yetiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilecek olan bu bulgu, birey ve toplum yaşamında çok önemli bir yere sahip olan güvenlik ihtiyacının sağlanması bakımından büyük bir eksikliğe işaret etmektedir. Nitekim Maslow’a göre güvenlik ihtiyacı, bir kurumda fizyolojik ihtiyaçlardan hemen sonra gelir. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin bir kısmının aile ve kültürden kaynaklandığı kabul edilse bile, bu durum okul ve öğretmenlerin sorumluluğunu azaltmaz. Dolayısıyla başta MEB olmak üzere ilgili tüm otorite ve kişilerin, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir öğrenme ortamı hazırlamada sorumluluğu büyüktür. Öğrencilerin, okulda kendilerini rahat hissetmemelerinde, okullarımızda uzun yıllardır uygulanan “otur ve itaat et” ilkesinin payı da unutulmamalıdır. Daha çok esasici bir eğitimde normal kabul edilebilecek olan bu ilkenin, ilerlemecilik felsefesine uygun eğitim-öğretim yaptığını iddia eden YİP’de görülmesi, eğer bir uygulama ve bölgesel bir özellikten kaynaklanmıyor ise, düşündürücüdür. Bu durum, akıllarda “eğitim programları ilerlemeci olsa da, öğretmen ve kültürün alışkanlığında dolayı, okul ve sınıflarda esasici eğitim devam etmektedir” şüphesi uyandırmaktadır.

Tablo 5’e göre, öğretmenler, “öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi” konusunda “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=3,29$). Bu bulgu, öğretmenlerin sözü geçen konuda yeterli bilgi sahibi olmadıklarına işaret kabul edilebilir. diğeri bir ihtimal ise, öğretmenlerin, farklı görüşler karşısında öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilme becerisine sahip olmadıklarına

inanmalarıdır. Bu ikinci ihtimal, öğrencilerin önemli bir eksikliğine işaret etmektedir. Çünkü günümüzde farklı görüşleri anlama yeteneği hem nitelikli yaşam ve hem de sosyal barış açısından kritik önemse sahiptir. Nitekim toplumsal yaşamda çatışma ve kutuplaşmaların büyük oranda yanlış anlama kadar, farklı fikir ve görüşleri anlamama ve tahammül edememekten kaynaklanmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi, günümüz eğitiminde sıklıkla vurgulanan eleştirel düşünme becerisi bakımından da önemli bir eksiklik kabul edilebilir. Bu eksikliğin nereden kaynaklandığının belirlenmesi için daha geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Araştırmaya katılarak görüş bildiren öğretmenler, “öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” görüşünde “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=2,70$). Öğrencilerin zayıf iletişim ve empati becerisine sahip olduğunu gösteren bu bulgu şaşırtıcı değildir. Nitekim bu bulgu, tablo 5’de yer alan benzer maddelere yönelik görüşler ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin empati becerisinden yoksun olduğu şeklinde yorumlanabilecek olan bu bulgu, bir toplumsal kurum olan okulda esenliğin sağlanması bakımından bir eksiklik kabul edilebilir. Çünkü öğrencilerin birbirini tolere edememesi ile okulda çatışma arasında doğrusal bir ilişki kurulabilir.

Öğretmenlerin, “öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” şeklindeki maddeye (madde 4) yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark vardır[(MWU=783.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 9)]. Parametrik olmayan bu maddede var olan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için mean rank değerlerinden yararlanılmıştır. Buna göre, “Öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” görüşü, kadın öğretmenlerce ($MR_a=59.40$), erkek göre ($MR_b=46.69$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Kadın öğretmenlerin bu konuda daha iyimser olması, öğrencileri daha iyi tanımlarına bağlı olabilir.

Empatinin önemli bir göstergesi olan, paylaşım ile başkalarının eşyalarını kullanırken izin alma konusunda tabloda yer alan maddeler bakıldığında, öğretmenlerin, “Öğrenciler, kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar” görüşüne katılmadıkları ($\bar{x}=2,14$) ve “Bşkalarının eşyalarını kullanabilmek için

onlardan izin istememektedirler” görüşüne katıldıkları ($\bar{x}=3,49$) görülmektedir. Bu bulgular, araştırmanın yürütüldüğü örnekleme de yer alan 5. sınıf öğrencilerinin paylaşımcı olmadıkları ve başlarının eşyalarını izinsiz kullanabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Empati becerisi bakımından kabul edilemez olan bu durum, aynı zamanda çatışma ihtimaline de işaret etmektedir. Çünkü özellikle ilköğretim kademesindeki çocukların kavgalarında, birbirinin eşyalarını izinsiz kullanmanın önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Öğrencilerin bu eksikliğinde, eğitim programı, öğretmen ile okul ve sınıf kültürünün de payı vardır. Bu durumda aileden getirilen özelliklerin de büyük payı unutulmamalıdır. Ancak bütün toplumlarda, bireylere olumlu ve istedik davranışlar kazandırma ve istenmeyen davranışları elimine etme adresi olarak okul gösterilmektedir. Okulun bu görevini yerine getirememesinin mazereti olamaz. Bunun için okuldaki tüm paydaşlara büyük sorumluluklar düşmektedir. Okulun, bu görevini yaparken çok önemli bir davranış oluşturma kurumu olan aile ile birlikte çalışması başarılı olabilmesi bakımından çok önemlidir.

4. madde dışında, öğretmenlerin, tablo 5’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 10,11 ve 12).

4.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğrencilerin Kendini Tanıma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
25	Öğrenciler kendisine karşı yapılan olumlu bir davranışın farkındadır.	2.00	0.89
26	Öğrenciler kendini yeterince tanıır ve özelliklerinin farkındadır.	2.88	1.03
27	Öğrenciler sınıf ortamında yapmış oldukları hatalarının farkındadır	2.47	0.98
28	Öğrenciler kendi haklarının farkındadırlar.	2.96	1.08
29	Öğrenciler kendi haklarını savunamamaktadırlar.	3.12	1.16

Günümüz eğitim anlayışında, öğrencinin giderek daha fazla merkeze yerleşmesiyle öğrencilerin kişisel özellikleri de daha fazla ön plana çıkmaya

başlamıştır. Bugünün eğitiminde temel amaç, öğrenciyi toplum lehine şekillendirmekten ziyade, onun doğuştan sahip olduğu donanım ve yeteneklerini açığa çıkarmak, geliştirmek ve bunları son haddeye kadar kullanmasında ona destek sağlamaktır. Bu süreçte en önemli konu, öğrencinin sahip olduğu potansiyelin farkına varmasıdır. Nitekim günümüzde öğrencilerin akademik başarılarında, kendini tanımanın kritik bir role sahip olduğu bilinmektedir. Kendi özelliklerinin farkında olan birey, kendine özgün çalışma stratejileri seçip uygulayabilir ki, akademik başarıda bu çok önemlidir.

Bireyin kendisini tanımasını öneli kılan diğer bir neden de, günümüz eğitim anlayışında çok önemsenen “öğrenmeyi öğrenme” becerisinin bu yolla kazanılmasıdır. Kendini tanıyarak, öğrenmeyi öğrenmiş bir birey, yaşam boyu karşılaşacağı yeni durumlarda bir öğretici veya okula ihtiyaç duymayacaktır. Araştırmanın yürütüldüğü örnekleme dahil öğrencilerin kendini tanıma yetilerine sahip olma durumlarını belirlemek için ankete eklenen maddelere yönelik öğretmen görüşleri tablo 6’da görülmektedir. Buna göre, “öğrenciler, kendilerini yeterince tanırlar ve özelliklerinin farkındadır” ($\bar{x}=2,88$) ile “öğrenciler kendi haklarının farkındadır” ($\bar{x}=2,96$) görüşlerinde “kararsız” kalmışlardır. Bu bulgular, öğretmenler, öğrencilerin kendilerini tanımadıklarını ve haklarının farkında olmadıklarını düşünmektedirler, şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, öğrencilerin iletişim ve akademik başarıları bakımından önemli bir eksikliklerdir. Bunun muhtemel bir çok nedeni olabilir. Bunlar arasında, eğitim sistemimizde merkezi bir yer alan öğretim programlarında, bireyi içsel süreçlerine ve kendisine yönlendiren hedef ve konuların olmaması ve kültürümüzün dışa dönük özellikleri sayılabilir. Burada kritik konu, öğrencilerin kendisini tanımasını sağlamada, her şeyden önce öğretmenlerin de bu konuda yetişmiş olmasıdır. Çünkü bireyin kendisini tanıması ile ilgili olarak sıklıkla vurgulanan metabilis özelliğinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenin önemli bir rolü olduğu bilinmektedir (Senemoğlu, 2004).

Tablo 6’da yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşlerine göre, öğrenciler kendilerine yapılan olumlu davranışların da farkında değildirler ($\bar{x}=2,00$). Bu bulgu, öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve kendini tanımada çok önemli olan “farkındalık” düzeylerinin çok düşük olduğu biçiminde yorumlanabilir. Öğrencilerin farkındalık düzeylerinin düşük olmasında kültür kadar okul ve öğretmenlerin de

önemli sorumlulukları vardır. MEB'in, öğretim programları ve ders kitaplarını, bu özelliği kazandıracak şekilde gözden geçirmesinde yarar vardır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin sınıfta yapmış oldukları hataların farkında olmaları ($\bar{x}=2,47$) ve kendi haklarını savunamamaları ($\bar{x}=3,12$) konularında “kararsız” kalmışlardır. Bu bulgu, her iki özellik açısından da öğrencilerin yeterli donanıma sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu yetersizlikler, bireyin nitelikli yaşamı ve demokrasi açısından önemli sorunlardır. Çünkü bireyin hatasının farkında olması, bu hatayı gidermek için önemli bir başlangıç noktasıdır ki bu durum toplumsal yaşamda çatışma ve kutuplaşmanın panzehiri kabul edilebilir. Yine bireyin haklarını savunması, demokratik vatandaşlığın çok önemli bir göstergesi sayılmaktadır. Öğrencilere bu özelliklerin daha çok hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kazandırılması beklendiğinden, bu bulgulardan, araştırmanın yürütüldüğü okullarda bu iki dersin başarılı ve etkili olmadığı sonucu da çıkarılabilir.

Öğretmenlerin, Tablo 6'da yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında 29. madde hariç, değişkenlere göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 10, 11 ve 12).

Okutulan sınıf değişkenine göre, öğretmenlerin “Öğrenciler, kendi haklarını savunamamaktadırlar.” maddesine (Madde 29) ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark vardır [(F=2.918; p<.05), (EK-1, Tablo 12)]. Yapılan LSD testine göre bu fark, 15 öğrenci ve daha az sınıf mevcudunu okutan öğretmen grubu ($\bar{x}_a=3,53$) ile 36 öğrenci ve üzeri ($\bar{x}_d=2,36$) grupları okutan öğretmen grubu arasındadır. Yine 16-25 öğrenci mevcudu olan sınıfları okutan grup ($\bar{x}_b=3,33$) ile 36 öğrenci ve üzeri mevcuda sahip sınıfları okutan grup ($\bar{x}_d=2,36$) arasındadır. Buna göre, kalabalık sınıfları okutan öğretmenler, öğrencilerin, kendi haklarını savunması konusunda daha iyimserdirler. Bunun nedeni, sınıf mevcudu az olan sınıfları okutan öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanıması, kalabalık sınıfları okutan öğretmenlerin ise öğrencileri daha az tanımları olabilir.

4.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
16	Öğrenciler arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.	2.98	1.28
23	Öğrenciler arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.	3.42	1.00
21	Öğrenciler kavrama sıkıntısı çektikleri konularda arkadaşlarından/öğretmenlerinden yardım isteyebilir.	2.39	1.01
17	Öğrenciler, başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir.	3.18	1.03

Gelişen ve değişen sosyo-ekonomik koşullara paralel olarak, eğitim anlayışları da değişmektedir. Daha önce eğitimde, bireyin yaşadığı topluma uyum sağlaması ve bir mesleği icra edebilme yeteneğine sahip olması gelişmişlik için yeterli kabul edilirken, günümüzde bunlara ilave birçok beceri istenmektedir. Bunlardan birisi de, sorun çözme becerisidir. Bireyin sorun çözme becerisine sahip olması hem iletişim becerisi ve hem de akademik başarısı açısından önemli kabul edilmektedir. Hatta günümüzde çok bilinen ve kabul gören Gardner'e (2006) göre, sorun çözme, zekanın temel göstergelerinden birisidir. Sorun çözme, öğrenmenin düzeyini göstermesi bakımından da önemlidir. Çünkü öğrencinin okulda öğrendiklerini, karşılaştığı sorunları çözmeye kullandığını gösterir.

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenler, “öğrenciler, başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir” görüşünde “kararsız” ($\bar{x}=3,18$) kalmışlardır. Öğretmenlerin bu kararsızlıkları, konuyla ilgili bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanmıyor ise, öğrencilerin sorun çözme becerisine sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğretmenlerin, “öğrenciler, sıkıntı çektikleri konularda arkadaşları veya öğretmenlerinden yardım isteyebilir” maddesine “katılmamaları” ($\bar{x}=2,39$) da bu yorumu destekler niteliktedir. Oysa ki YİP'in temel dayanakları olan (MEB, 2005) yapılandırmacılık ve işbirlikli öğrenme yaklaşımlarında, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri çok önemsenmektedir. Öğrencilerin kendi başına

öğrendiklerini gösteren bu bulgu, araştırmanın yürütüldüğü sınıflarda öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimin zayıf olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Ancak öğretmenlerin, “öğrenciler, arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşmayı seçerek fedakarlıkta bulunmamaktadırlar” şeklindeki görüşte “kararsız” ($\bar{x}=2,98$) kalmış olmaları, bu konuda daha temkinli olmayı gerektirir. Buna göre, öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin zayıf olduğunu söylemek için daha derin ve geniş çalışmalara ihtiyaç vardır denilebilir. Burada kesin olan, öğretmenlerin söz konusu noktada kafalarının karışık olmasıdır. Öğretmenlerin bu konuda net görüşler ileri sürememeleri, öğrencileri yeterince tanımamalarından veya konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “öğrenciler, arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler” görüşüne “katılmış” ($\bar{x}=3,42$) olmaları bunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, Tablo 7’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında kıdem değişkeni hariç, cinsiyet, mezun olunan eğitim kademesi ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 11 ve 12).

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.” maddesine (Madde 16) ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark vardır [(F=2.947; $p<.05$), (EK-1, Tablo 10)]. Yapılan Scheffe testine göre bu fark, 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile 16 Yıl ve üzeri ($\bar{x}_d=3,86$) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasındadır. Buna göre ilgili görüşü, kıdemli öğretmenler daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Bu bulgu, kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin uzlaşması konusunda daha karamsar oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.” şeklindeki maddeye (madde 23) yönelik görüşleri arasında da, kıdeme göre anlamlı fark vardır [(KWH=8.627.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 10)]. Yapılan MWU testi, bu farkın 6-10 ile 11-15 Yıl ($MWU_{b-c}=101.500$, $p=0.021$) ve 11-15 Yıl ile 16 Yıl ve üzeri ($MWU_{c-d}=15.500$, $p=0.010$) kıdem grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, ilgili

görüşü, en az 16 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($MR_d=6.21$), en fazla da 11-15 Yıl kıdeme sahip öğretmenler ($MR_c=34.75$) benimsenmiştir denilebilir.

4.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğrencilerin Hatlarla Başa Çıkabilme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
24	Öğrenciler yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir.	3.08	1.11
30	Öğrenciler utanılacak bir durumla karşı karşıya kalmaktan kaçınırlar.	2.38	1.03
18	Öğrenciler arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.	2.87	1.00

Hatalar, özellikle informal olarak gerçekleşen öğrenmede çok önemli bir yoldur. İyi organize edilebilirlerse hatalar, formal eğitimde de kalıcı öğrenmede çok önemli fonksiyonları olabilir. Ancak ülkemizde, hata konusu neredeyse pas geçilen konular arasındadır. Formal eğitim mekanları olan okullarda, öğrencilerden hata yapmamaları beklenir. Oysa insan tabiatı göz önüne alındığında, bunun gerçekçi bir beklenti olmadığı ve hatta bireyi yalan söyleme, iftira atma ve inkar etme gibi istenmeyen davranışlara sürükleyebileceği söylenebilir. Bu noktada doğru olan, hatalardan ders çıkarmak için öğrencilere rehberlik yapılmasıdır. Çünkü günlük yaşamda hata kaçınılmazsa, öğrencilere bunlarla başa çıkmada veya daha da önemlisi, bunları avantaja dönüştürmenin yollarını öğretmek gerekir.

Araştırmada öğrencilerin hataları nasıl algıladığı ve bunlarla nasıl başa çıktığını belirlemek için ankete dahil edilen maddelere yönelik öğretmen görüşleri tablo 8’de görülmektedir. Buna göre öğretmenler, “öğrenciler, yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir” görüşünde “kararsız” ($\bar{x}=3,08$) kalmışlardır. Bu bulgu, öğrencilerin hatalardan ders çıkarmadıkları biçiminde yorumlanabilir ki, bu durum iletişim açısından önemli bir eksikliklerdir. Ancak kültürümüzde, görüş veya fikir değişiminin fazlaca hoş karşılanmaması ve itiraf ile özünün genelde zaaf olarak algılandığı göz önüne alındığında, öğrencilerin hataları karşısında özür dilememesi

şaşırtıcı değildir. Resmi okul programı aksini söylese de, öğrencinin içinde yaşadığı kültürden etkilendiği bilinmektedir.

Öğretmenlerin, “öğrenciler, utanılacak bir durumla karşı karşıya gelmekten kaçınırlar” görüşüne “katılmamaları” ($\bar{x}=2,38$), adı geçen konuda öğrencilerin hassas olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Buna göre öğrenciler sıklıkla hata işlememektedirler denilebilir. Yukarıda sayılan sebeplerden dolayı bu durum, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri için şaşırtıcı değildir. Çünkü deneme-yanılma yoluyla öğrenmenin, bu yaşlarda sıklıkla başvurulmuş bir yol olduğu bilinmektedir. Bu noktada yapılması gereken, öğrenciye hata yaptığına verilecek tepkidir. Öğretmenler hata yapan öğrencilere doğru ve yönlendirici tepkiler veremezlerse, hatalardan öğrenmenin gerçekleşmesi de beklenemez.

Tablo 8’de yer alan öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin, arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramaması ($\bar{x}=2,87$), bu öğrencilerin hatalarla başa çıkmada yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın diğer bulguları dikkate alındığında, bu bulgu şaşırtıcı değildir. Çünkü kendisi hata yaptığına özür dilemeyen ve hata yapmaktan kaçınmayan öğrencilerin, başkalarının hatalarına karşı doğru davranışlar sergilemesini beklemek gerçekçi değildir.

Öğretmenlerin, Tablo 8’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında kıdem değişkeni hariç, cinsiyet, mezun olunan eğitim kademesi ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 11 ve 12).

Öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.” şeklindeki maddeye (madde 18) yönelik görüşleri arasında da, kıdeme göre anlamlı fark vardır [(KWH=9.769.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 10)]. Parametrik olmayan bu maddeye yönelik yapılan MWU testi, bu farkın 1-5 Yıl ile 6-10 Yıl kıdem grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, ilgili görüşü, 6-10 Yıl kıdeme sahip öğretmenler ($MR_b=50.71$), 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($MR_a=34.75$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Türkçe dersinin, öğrencilerin kişisel olarak gördükleri veya işittiklerini algılama ve kendilerini ifade edebilmelerinde bu denli önemli olması, araştırmada ortaya çıkan tablonun kabul edilemez olduğunu gösterdiği sonucuna varılmıştır.
2. Öğrencilerin Türkçe dersini yeterince sevmedikleri, bu derste dinlediklerini yeterince algılayamadıkları ve ders işleniş metoduna uyum sağlayamadıkları şeklindeki sonuçların nerelerden kaynaklandığı konusunda daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bu yetersizliklerinin olası sebepler arasında, yeni Türkçe dersi programı, öğretim metodu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yetersizlikleri, öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluk düzeyleri sayılabilir. Bu konudaki eksikliklerin belirlenip giderilmesinde, başta MEB, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilere de önemli sorumluluklar düşmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler, 5. sınıf öğrencilerinin gruba uyum becerilerine sahip olmadıklarını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki iyimser olmayan tavırları, grupla çalışma becerisinin kazandırılması açısından düşündürücüdür. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin muhtemel sebeplerinin ortaya çıkarılması için daha geniş çaplı araştırmaların yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

5.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin, araştırmaya konu olan örneklemdaki öğrencileri iletişim becerisi konusunda yetersiz gördükleri sonucuna varılmıştır. Bu durum iletişimin merkezi bir rol oynadığı 21. yüzyılda büyük bir eksiklik sayılmaktadır.
2. Öğrencilerin neden iletişim becerisine sahip olmadıkları veya okul ve öğretmenlerin bu beceriyi kazandırmada neden etkisiz kaldığı, üzerinde düşünülmesi gereken çok önemli bir sorun olduğu sonucuna varılmıştır. Çünkü iletişim becerisine sahip olmayan bireylerin nitelikli bir toplumsal yaşam sürdürmeleri çok zordur.

5.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin beğeni duygularını ifade edebilme ve iltifat edebilme becerileri yetersiz görüldüğü sonucuna varılmıştır.
2. Öğrencilerin, günlük yaşamda kritik öneme sahip olan, duygularını ifade edebilme ve karşısındakine iltifat edebilme becerilerinden yoksun oldukları sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade etmede öğretmenlerin kararsız kalması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaştırmıştır.
4. Öğrencilerin seçilen herhangi bir konu üzerinde konuşma yapabilme konusunda öğretmenlerin kararsız kaldığı, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaştırmıştır.

5.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini tanımadıklarını ve haklarının farkında olmadıklarını düşünmekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum,

öğrencilerin iletişim ve akademik başarısı bakımından önemli bir eksiklik olduğu sonucuna varılmıştır.

2. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve kendini tanımada çok önemli olan “farkındalık” düzeylerinin çok düşük olduğu sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin haklarının farkında olması ve kendi haklarını savunmaları konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır.

5.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Maddelerin sonucuna göre öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin zayıf olduğunu söylemek için daha derin ve geniş çalışmalara ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.. Burada kesin olan, öğretmenlerin söz konusu noktada kafalarının karışık olmasıdır. Öğretmenlerin bu konuda net görüşleri sürememeleri, öğrencileri yeterince tanımamalarından veya konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir.
2. Kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin uzlaşması konusunda daha karamsar oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin hatalardan ders çıkarmadıkları sonucuna ulaştırmaktadır. Bu durum iletişim açısından önemli bir eksikliktir. Ancak kültürümüzde, görüş veya fikir değişiminin fazlaca hoş karşılanmaması ve itiraf ile özünün genelde zaaf olarak algılandığı göz önüne alındığında, öğrencilerin hataları karşısında özür dilememesi şaşırtıcı değildir. Resmi okul programı aksini söylese de, öğrencinin içinde yaşadığı kültürden etkilendiği bilinmektedir gibi sonuçlara ulaştırmaktadır.

5. 2. Öneriler

1. Öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluk düzeylerindeki eksikliklerin giderilebilmesi için başta MEB olmak üzere okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilerin iletişim içerisinde birlikte çalışmaları gerekmektedir.
2. Öğretmenlerin öğrencilerinin algıladıklarını daha iyi yorumlaya bilmelerini sağlayabilmeleri için öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve iletişim becerilerini daha iyi kullanabilmelerinin önemli olduğunu göstermektedir.
3. İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersinde iletişim becerisini geliştirmek için daha etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir şeklinde öneriler sunulabilir.
4. Öğrencilerin toplumda daha nitelikli bir yere gelebilmeleri için iletişim becerisinin öğrencilere kesinlikle kazandırılması gerekmektedir.
5. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla daha uzun süre iletişim halinde olabilmeleri için öğretmenlerinde öğrencilerle iletişimini daha uzun sürdürmeleri gerekmektedir.
6. Başta MEB olmak üzere okul yönetimi ve öğretmenlerin öğrenciler üzerinde otorite kurarken kurdukları iletişime daha çok dikkat etmeleri gerekmektedir.
7. öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi, günümüz eğitiminde sıklıkla vurgulanan eleştirel düşünme becerisi bakımından da önemli bir eksiklik kabul edilebilir. Bu eksikliğin nereden kaynaklandığının belirlenmesi için daha geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.
8. Öğrencilerin bir toplumsal kurum olan okullarda esenliğin sağlanması bakımından özellikle empati becerilerinin kazandırılması konusunda daha kapsamlı araştırmalar yapılması gerekmektedir.
9. Öğrencilerin iletişim becerilerini kazanmasında ve geliştirilmesinde okul yönetimi, öğretmen ve ailelerin birlikte hareket etmesi önem arz etmektedir.
10. Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal çevreleri ve aile yapıları hakkında detaylı bilgi sahibi olması öğrenci ile olan iletişimi kolaylaştıracaktır. Öğrencilerin yaşadığı çevreler, aile yapıları, ailelerinin eğitim düzeyi sınıf içerisinde öğretmenler tarafından mutlaka dikkate alınmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin

algılama, kavrama ve kendini ifade edebilme kabiliyetleri doğrultusunda dersini işlemelidir.

11. Öğrencilerin iletişim kurabilme beceri düzeylerinin farklı olması nedeniyle etkinliklerin, her türlü çocuğun iletişime geçmesi sınıf içerisinde düşüncelerini aktarabilmesi için gereken ortalama zamana göre ayarlanarak metinlere yerleştirilmesi önem arz etmektedir.
12. Temaların işlenirken öğretmenlerin esnek davranmalarını sağlayan mekanizmalar geliştirilmelidir.
13. Sınıflar, programda öngörülen etkinlikleri yapmaya ve temel becerileri kazandırmaya olanak tanıyacak biçimde düzenlenmelidir.
14. Programın etkili biçimde uygulanmasını sağlayabilmek, sınıf içerisinde öğretmen öğrenci iletişimini kolaylaştırmak için sınıf mevcutları kalabalık olmamalıdır.
15. Öğrenciler konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, deneyim, izlenim ve duygularını anlatmaya yöneltilmelidir.
16. Türkçe dersi içerisinde iletişim becerilerinin geliştirilmesi için, ayrı ders saati ayrılabilir.
17. Öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirebilmeleri ve öğrencilerle iletişimi düzgün ve yerinde kullanabilmeleri konusunda eğitim almaları iletişim seminerlerine katılmaları sağlanmalıdır.
18. Öğrencilerin iletişim kurma konusunda kişisel ayrılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle toplum içerisinde kendini ifade edebilme konusunda yetersiz olan öğrencilere etkin önlemler alınmalıdır.
19. Türkçe öğretim programının başarılı bir biçimde uygulanabilmesi, temel becerilerin özellikle iletişim becerisinin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin uzmanlarca desteklenmeleri, kapsamlı hizmet içi eğitim seminerlerinden yararlanmaları sağlanmalıdır.
20. Farklı sosyo-ekonomik koşullarda Türkçe öğretim programının nasıl uygulanabileceği konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir.

21. Türkçe öğretim programı ve iletişim becerileri ile ilgili velilerin bilgilendirilmesi ve bu konuda desteklerinin sağlanması gerekir.
22. Okullar Türkçe öğretim programına uygun öğretim materyalleriyle desteklenmelidir. Ayrıca öğretmenler ders materyallerini nasıl oluşturabilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir.
23. Sınıf öğretmeni yetiştiren sınıf öğretmenliği bölümü lisans programındaki iletişim becerisi kazandırmada etkili olabilecek uygulamalı ders sayısı artırılabilir.
24. Türkçe ders kitapları Türkçe öğretim programı ile uygunluk bakımından yeniden gözden geçirilmeli, Türkçe ders kitaplarında saptanan olumsuzluk ve eksiklikler giderilmelidir.
25. Türkçe ders kitapları için seçilecek okuma parçalarının öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri, ilgileri ile uyumlu ve uygun uzunlukta olmasına ve öğrencileri daha çok iletişim kurmaya sevk etmesine dikkat edilmelidir.
26. Türkçe öğretim programındaki kazanımlar, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak yeniden gözden geçirilebilir.
27. Temel üst beceriler konusunda, sadece öğretmenler değil, okul yöneticileri de bilgilendirilmelidir. Kişinin eğitimi ve gelişmesi ile ilgili bu becerilerin geliştirilmesi için bütün okul mensubu gerektiğinde iş birliği içinde çalışmalıdır.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2003). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2007). Etkili Öğrenme Ve Öğretme. (5. Baskı). İzmir: Biliş Özel Eğitim Danışmanlık Yay.
- AKYOL, H. (2005). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara. Pegem Yay.
- AKYOL, H. (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara. Kök Yay.
- CEMİLOĞLU, M. (2001), İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, İstanbul, Alfa Yay.
- COŞKUN, E. (2005). İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmen Ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5 (2), 421–476.
- CÜCELOĞLU, D. (2005). İletişim Donanımları Keşkesiz Bir Yasam İçin İletişim. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇOLAKOĞLU, G. (1998). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Mevcut Program Tasarımları Hakkındaki Görüş Ve Önerileri, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİREL, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- DEMİREL, Ö. (2002). Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2003). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2004). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara. Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2005). Eğitim Sözlüğü. Ankara. Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. Ve Şahinel, M. (2006). Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara. PegemA Yay.
- DENİZ, M. E. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı Karar Verme Stilleri Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. Eğitim Araştırmaları, 15, 23–35.
- DÖKMEN, Ü. (2004). İletişim Çatışmaları Ve Empati. İstanbul: Sistem Yay.
- ELVAN, Z. (2007), Türkçe (1-5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- EPÇAÇAN, C., ERZEN, M. (2008), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 1 / 4, 2008
- ERDEM, A. R. (2005). Etkili Ve Verimli –Nitelikli- Eğitim.: Anı Yay. Ankara.

- ERDEM, E. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme. Eğitimde Yeni Yönelimler. (Edt. Özcan Demirel). 119-132, Pegem Yay. Ankara.
- ERDEN, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Alkım Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, A. (1998). Öğretim Teknolojisi- İletişim. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, A. Ve Birol, C. (2000). Eğitimde iletişim. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, M.(2008). Türk Dil Bilgisi. İstanbul.
- ERTÜRK, S.(1993). Eğitimde Program Geliştirme. Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- GÜNEŞ, F. (2004). "İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar". Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. MEB. (2006b). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı. İzmir: Zambak Yayıncılık 54- 55.
- GÜNEŞ F. Ve AKYOL H. (2005), İlköğretim Türkçe Öğretim Programı Ve Kılavuzu, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- KAN, A. Ü. (2006), Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARAKUŞ, İ. (2002), Türkçe Türk Dili Edebiyatı Öğretimi, Ankara. Anıt tepe Yay.
- KARASAR, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtımçılık.
- KAVCAR, C. Ve Diğerleri (2004), Türkçe Öğretimi, Ankara, Engin Yay.
- KILIÇ, Y. (2008), Yeni İlköğretim Programında İlköğretim Birinci Kademe 3. Sınıflarında Türkçe Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KIRKILIÇ, A. ve AKYOL, H. (2007). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yay.
- KÜÇÜKAHMET, L. (1992). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi.
- KÜLAHÇI, Ş.G.(1995). Program Değerlendirmesi. Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi. Özışık Matbaacılık, Ankara.
- KOÇ, G. ve DEMIREL, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 174-180.
- ODABAŞI, N. (2007), Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 4. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinliklerinin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- KIRBAŞ, A.(2006), İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MOORE, K., D. Öğretim Becerileri (Çev. KAYA Nizamettin) İstanbul.
- ÖZATALAY, H. (2007), İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temele Becerilerin Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması, Yayımlanmış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZDEN, Y. (2003). Öğrenme Ve Öğretme. Ankara: Pegem Yay.
- ÖZSOY, O. (2003). Etkin Eğitim. İstanbul: Hayat Yay.
- SABAN, A. (2000). Öğrenme öğretme süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SELÇUK, Z., GÜNER, N. (2004). Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları. Ankara: Pegem Yay.
- SEMERÇİ, N. (1999). Öğretmenin Görevi: düşünmeyi geliştirmek. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (9) 1, 209–216.
- SEVER, S. (2004). Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yay.
- SUNGUR, N. (1997). Yaratıcı düşünce. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- TAZEBAY, A., ÇELENK, S., TERTEMİZ, N. & KALAYCI, N. (2000). İlköğretim Programları Ve Gelişmeler. Ankara: Nobel Yayınları.
- TAŞPINAR, M. (2005). Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- TEZCAN, M. (1997). Eğitim sosyolojisi. Anı Yay. Ankara
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi, (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara, 2004
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi, Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), 2005, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, ANKARA
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı (2005)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı (2005)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkçe, Öğretim Programı Kılavuzu (Taslak) (1–5. Sınıflar, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2004
- ÜNALAN, Ş. (2001), Türkçe Öğretimi, Ankara, Nobel Yay.
- VARIŞ, F.(1988). Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi

- YEŞİLYAPRAK, B. (2003). Eğitimde Rehberli Hizmetleri: Gelişimsel Yaklaşım. Ankara: Nobel Yayınevi.
- YILDIZ, C. (2003). Ana Dil Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar Ve Türkçe Öğretimi. Ankara. PegemA Yay.
- YURDAKUL, B. DEMİREL, Ö. (2005). Yapılandırmacılık. Eğitimde yeni yönelimler. Ankara: Pegem Yay.
- YÜKSEL, A. (2004). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,
- KÖKSAL M. S. (2006), Kavram Öğretimi ve Çoklu Zeka Teorisi, Kastamonu Eğitim Dergisi No:2 Cilt: 14, Kastamonu.

EKLER

EK-1 Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Tablo 9: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Mad No	Kadın (a) (N=30)		Erkek(b) (N=70)		Toplam (N=100)		“t” testi		Homojenlik Testi	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	t	P	Levene (F)	P
1	2.00	0.59	2.10	0.84	2.07	0.77	-0.594	0.554	4.073*	0.046
2	2.10	0.97	1.90	0.87	1.97	0.90	1.185	0.239	0.887	0.349
3	2.60	0.86	2.35	0.96	2.43	0.93	1.193	0.236	0.085	0.771
4	3.00	0.90	2.57	1.18	2.70	1.12	1.766	0.080	5.813*	0.018
5	2.80	0.92	2.85	1.10	2.84	1.05	-0.248	0.805	2.312	0.132
6	3.13	0.90	3.24	1.16	3.21	1.08	-0.461	0.646	6.265*	0.014
7	2.33	0.80	2.54	0.97	2.48	0.92	-1.037	0.302	3.819	0.054
8	2.80	0.92	2.77	1.20	2.78	1.12	0.116	0.908	6.118*	0.015
9	2.50	0.86	2.58	1.02	2.56	0.97	-0.400	0.690	3.209	0.076
10	3.10	1.21	2.94	1.10	3.00	1.13	0.634	0.528	0.591	0.444
11	2.56	0.97	2.60	1.09	2.59	1.05	-0.144	0.886	0.556	0.458
12	3.03	0.88	2.84	1.09	2.90	1.03	0.838	0.404	3.365	0.070
13	2.23	0.85	2.40	1.05	2.35	1.00	-0.763	0.447	3.174	0.078
14	2.96	1.09	3.07	1.18	3.04	1.15	-0.414	0.680	0.421	0.518
15	2.16	0.94	2.12	1.07	2.14	1.03	0.168	0.867	1.333	0.251
16	3.00	1.20	2.97	1.32	2.98	1.28	0.101	0.920	2.484	0.118
17	3.36	0.88	3.10	1.09	3.18	1.03	1.179	0.241	0.708	0.402
18	2.96	0.85	2.82	1.04	2.87	1.00	0.636	0.526	4.320*	0.040
19	2.30	0.91	2.97	2.72	2.77	2.35	-1.313	0.192	1.164	0.283
20	3.23	1.04	3.31	1.07	3.29	1.05	-0.349	0.728	0.034	0.854
21	2.16	0.91	2.48	1.04	2.39	1.01	-1.450	0.150	3.909	0.051
22	3.76	0.89	3.37	1.26	3.49	1.17	1.551	0.124	11.900*	0.001
23	3.60	0.96	3.34	1.01	3.42	1.00	1.173	0.244	0.327	0.569
24	3.30	0.95	2.98	1.17	3.08	1.11	1.295	0.198	3.125	0.080
25	1.86	0.73	2.05	0.96	2.00	0.89	-0.971	0.334	0.347	0.557
26	3.06	0.90	2.80	1.08	2.88	1.03	1.180	0.241	3.861	0.052
27	2.43	0.85	2.48	1.04	2.47	0.98	-0.241	0.810	2.365	0.127
28	2.93	0.94	2.97	1.14	2.96	1.08	-0.161	0.873	1.922	0.169
29	3.20	1.03	3.08	1.22	3.12	1.16	0.447	0.656	3.632	0.060
30	2.30	0.87	2.41	1.09	2.38	1.03	-0.505	0.614	1.658	0.201

df=98

Tablo 9 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	MWU Değeri	p	
1	1018.500	0.776	-
4	783.000*	0.037	a-b
6	960.000	0.046	-
8	1021.000	0.819	-
18	965.500	0.502	-
22	884.500	0.188	-

Tablo 10: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Mad	1-5 Yıl (a) (N=53)		6-10 Yıl (b) (N=26)		11-15 Yıl (c) (N=14)		16Yıl - üstü (d) (N=7)		Toplam (N=100)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	Levene	P	F	P	
1	2.02	0.82	2.15	0.67	2.00	0.68	2.29	0.95	2.07	0.77	0.396	0.756	0.396	0.756	
2	1.98	0.95	2.27	0.83	1.57	0.85	1.57	0.53	1.97	0.90	0.122	0.947	2.412	0.072	
3	2.53	0.87	2.31	0.97	2.57	1.16	1.86	0.69	2.43	0.93	0.828	0.481	1.341	0.266	
4	2.87	1.12	2.50	1.03	2.57	1.09	2.43	1.51	2.70	1.12	0.480	0.697	0.863	0.463	
5	2.81	1.06	2.73	1.08	2.79	1.05	3.57	0.79	2.84	1.051	1.318	0.273	1.258	0.293	
6	3.13	1.11	3.34	1.09	3.00	1.11	3.71	0.76	3.21	1.09	2.889*	0.039	0.903	0.442	
7	2.51	1.03	2.46	0.71	2.57	1.02	2.14	0.69	2.48	0.93	1.894	0.136	0.369	0.776	
8	2.75	1.09	2.84	1.19	2.57	1.22	3.14	1.07	2.78	1.12	0.230	0.875	0.435	0.728	
9	2.62	0.99	2.58	0.76	2.57	1.34	2.00	0.82	2.56	0.98	2.734*	0.048	0.837	0.477	
10	2.85	0.12	3.23	1.10	3.00	1.30	3.14	1.07	2.99	1.07	0.382	0.766	0.702	0.553	
11	2.55	1.07	2.73	0.96	2.36	1.01	2.86	1.46	2.59	1.08	1.374	0.255	0.553	0.648	
12	3.06	1.08	2.88	0.76	2.71	1.20	2.14	1.07	2.90	1.04	2.368	0.076	1.835	0.146	
13	2.47	1.04	2.35	0.75	2.00	0.96	2.14	1.46	2.35	0.99	2.054	0.111	0.934	0.427	
14	3.00	1.07	3.23	1.21	2.43	1.16	3.86	1.07	3.04	1.15	0.605	0.613	2.895*	0.039	b-c, c-d (LSD)
15	2.21	1.04	2.04	0.87	2.00	1.04	2.29	1.60	2.14	1.03	2.246	0.088	0.284	0.837	
16	3.00	1.24	2.92	1.38	2.43	1.09	4.14	1.07	2.98	1.29	2.139	0.100	2.947*	0.037	c-d (Scheffe)
17	3.23	1.01	3.12	0.99	3.36	1.15	2.71	1.25	3.18	1.04	0.242	0.867	0.667	0.574	
18	2.66	0.83	3.35	0.89	3.00	1.30	2.43	1.27	2.87	0.99	4.346*	0.006	3.593*	0.016	
19	2.49	0.99	2.56	0.95	2.71	1.07	3.71	0.89	2.77	0.87	17.83*	0.000	4.372*	0.006	
20	3.42	1.00	3.15	1.16	3.00	1.04	3.43	1.13	3.29	1.06	0.506	0.679	0.777	0.509	
21	2.28	0.94	2.38	0.89	2.85	1.29	2.28	1.25	2.39	1.01	2.318	0.080	1.220	0.307	
22	3.28	1.27	3.88	0.95	3.57	1.09	3.42	1.13	3.49	1.18	3.042*	0.033	1.578	0.200	
23	3.43	1.08	3.27	0.87	4.00	0.97	2.71	0.95	3.42	1.00	3.935*	0.010	3.074*	0.031	
24	3.09	1.07	3.31	1.09	2.93	1.21	2.43	1.27	3.08	1.12	0.329	0.805	1.254	0.295	
25	2.06	0.97	2.08	0.93	1.79	0.69	1.71	0.49	2.00	0.89	0.962	0.414	0.627	0.599	
26	3.00	1.10	2.92	0.79	2.64	1.21	2.28	0.76	2.88	1.04	2.576	0.058	1.271	0.289	
27	2.51	0.99	2.54	0.95	2.36	1.22	2.15	0.69	2.47	0.99	1.720	0.168	0.378	0.769	
28	2.85	1.08	3.12	1.03	3.28	1.06	2.57	1.27	2.96	1.08	0.186	0.905	1.092	0.356	
29	3.19	1.11	3.00	1.26	3.21	1.37	2.86	0.90	3.12	1.17	2.262	0.086	0.296	0.828	
30	2.40	1.00	2.46	1.06	2.00	1.04	2.71	1.11	2.38	1.03	0.164	0.920	0.933	0.428	

df=96

Tablo 10 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
6	2.851	0,415	-	-	-
9	2.743	0,433	-	-	-
18	9.769*	0.021	410.500*	0.002	a-b
19	1.734	0.629	-	-	-
22	4.012	0.260	-	-	-
23	8.627*	0.035	101.500*	0.021	b-c
			15.500*	0.010	c-d

Tablo 11: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Mad No	Lisans Tamamlama (a) (N=8)		Lisans(b) (N=92)		Toplam (N=100)		“t” testi		Homojenlik Testi	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	t	P	Levene (F)	P
1	2.25	1.03	2.05	0.74	2.07	0.77	0.689	0.493	3.031	0.085
2	1.75	0.46	1.98	0.93	1.97	0.90	-0.716	0.476	0.483	0.489
3	2.00	0.53	2.47	0.95	2.43	0.93	1.193	0.236	6.810*	0.010
4	2.37	1.19	2.73	1.12	2.70	1.12	-0.852	0.396	0.022	0.883
5	3.13	1.24	3.21	1.09	2.84	1.05	0.798	0.427	0.975	0.326
6	3.25	1.03	3.20	1.09	3.21	1.08	0.108	0.914	0.095	0.758
7	1.75	0.46	2.54	0.93	2.48	0.92	-2.38*	0.019	4.581*	0.035
8	3.62	0.74	2.71	1.12	2.78	1.12	2.262*	0.026	5.124*	0.026
9	2.50	1.19	2.56	0.96	2.56	0.97	-0.180	0.857	0.111	0.740
10	3.00	1.07	2.99	1.14	3.00	1.13	0.026	0.979	0.135	0.714
11	2.87	1.35	2.56	1.03	2.59	1.05	0.795	0.428	1.625	0.205
12	2.75	1.04	2.91	1.04	2.90	1.03	-0.424	0.673	0.105	0.747
13	2.00	0.53	2.38	1.03	2.35	1.00	-1.034	0.304	5.991*	0.016
14	3.37	1.19	3.01	1.15	3.04	1.15	0.855	0.395	0.100	0.922

15	2.00	0.53	2.15	1.07	2.14	1.03	-0.397	0.692	2.880	0.093
16	3.38	1.51	2.94	1.27	2.98	1.28	0.904	0.368	0.540	0.464
17	3.25	1.16	3.17	1.03	3.18	1.03	0.198	0.844	0.118	0.732
18	2.75	1.16	2.88	0.98	2.87	1.00	-0.355	0.723	0.703	0.404
19	4.88	0.77	2.58	0.97	2.77	2.35	2.723*	0.008	14.283*	0.000
20	3.87	0.64	3.24	1.07	3.29	1.05	1.646	0.103	8.344*	0.005
21	2.37	0.92	2.39	1.02	2.39	1.01	-0.043	0.965	0.427	0.515
22	3.87	0.64	3.45	1.21	3.49	1.17	0.965	0.337	7.758*	0.006
23	3.75	1.28	3.39	0.98	3.42	1.00	0.966	0.336	1.371	0.245
24	2.50	1.06	3.13	1.11	3.08	1.11	-1.543	0.126	0.440	0.509
25	2.00	0.93	2.00	0.91	2.00	0.89	-1.595	0.147	0.027	0.870
26	2.62	1.06	2.90	1.03	2.88	1.03	-0.723	0.471	0.600	0.937
27	2.62	1.06	2.45	0.99	2.47	0.98	0.460	0.646	0.078	0.780
28	3.38	1.06	2.92	1.08	2.96	1.08	1.133	0.260	0.612	0.436
29	2.75	0.88	3.15	1.18	3.12	1.16	-0.935	0.352	4.280*	0.041
30	2.37	0.52	2.38	1.07	2.38	1.03	0.114	0.989	3.105	0.081

df=98

Tablo 11 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	MWU Değeri	p	
3	270.500	0.174	-
7	188.000*	0.011	a-b
8	197.000*	0.022	a-b
13	310.500	0.408	-
19	330.000	0.594	-
22	316.500	0.489	-
29	300.000	0.359	-

Tablo 12: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcudu değişkenine Göre Dağılımı

Mad	15 ve daha az (a) (N=15)		16-15 öğrenci (b) (N=43)		26-35 öğrenci (c) (N=34)		36 ve üstü (d) (N=8)		Toplam (N=100)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	Levene	P	F	P	
1	1.87	0.35	1.95	0.69	2.26	0.83	2.25	1.28	2.07	0.77	4.948*	0.003	1.579	0.199	-----
2	2.20	1.01	1.88	0.76	2.00	0.92	1.88	1.36	1.97	0.90	1.821	0.148	0.488	0.691	-----
3	2.20	0.94	2.39	0.84	2.58	0.95	2.37	1.30	2.43	0.93	0.955	0.417	0.649	0.585	-----
4	2.60	1.12	2.62	1.11	2.91	1.11	2.37	1.30	2.70	1.12	0.135	0.939	0.718	0.544	-----
5	2.80	1.08	3.09	1.04	2.59	0.89	2.63	1.50	2.84	1.051	3.218*	0.026	1.629	0.188	-----
6	3.13	0.12	3.39	1.07	3.06	0.98	3.00	1.51	3.21	1.09	1.537	0.210	0.757	0.521	-----
7	2.27	0.70	2.37	0.95	2.67	0.87	2.62	1.30	2.48	0.93	1.506	0.218	1.036	0.380	-----
8	2.67	1.05	2.90	1.19	2.61	0.98	3.00	1.51	2.78	1.12	1.455	0.232	0.564	0.640	-----
9	2.60	0.91	2.51	0.93	2.55	0.96	2.75	1.48	2.56	0.98	2.009	0.118	0.140	0.936	-----
10	3.06	1.09	2.98	1.16	2.97	1.08	3.00	1.41	2.99	1.07	0.748	0.526	0.280	0.994	-----
11	2.80	0.86	2.48	1.05	2.58	1.04	2.75	1.48	2.59	1.08	1.042	0.378	0.385	0.764	-----
12	3.13	1.06	2.83	0.97	2.82	0.96	3.12	1.64	2.90	1.04	2.931*	0.037	0.483	0.695	-----
13	2.66	0.97	2.18	0.90	2.35	0.88	2.62	1.76	2.35	0.99	5.538*	0.002	1.094	0.355	-----
14	2.73	0.96	3.13	1.22	2.91	1.05	3.62	1.40	3.04	1.15	0.655	0.582	1.296	0.280	-----
15	1.86	0.74	2.21	1.08	2.09	0.93	2.50	1.60	2.14	1.03	3.330*	0.023	0.758	0.520	-----
16	2.53	1.12	3.09	1.30	2.94	1.12	3.37	1.99	2.98	1.29	4.467*	0.006	0.974	0.409	-----
17	3.33	0.97	3.11	0.98	3.32	0.97	2.62	1.59	3.18	1.04	3.095*	0.031	1.146	0.335	-----
18	2.93	0.96	3.00	0.92	2.76	0.98	2.50	1.41	2.87	0.99	2.764*	0.046	0.761	0.519	-----
19	2.53	0.74	2.86	0.44	2.73	0.96	2.87	1.24	2.77	0.87	0.909	0.440	0.077	0.972	-----
20	3.13	0.99	3.67	0.94	3.06	0.91	2.50	1.60	3.29	1.06	4.079*	0.009	4.462*	0.006	-----
21	2.60	1.05	2.25	0.95	2.29	0.87	3.12	0.55	2.39	1.01	3.466*	0.019	2.029	0.115	-----
22	3.46	1.04	3.65	1.13	3.32	1.12	3.37	1.18	3.49	1.18	1.820	0.149	0.516	0.672	-----
23	3.40	0.82	3.30	1.08	3.47	0.89	3.87	1.35	3.42	1.00	2.230	0.090	0.765	0.516	-----
24	2.73	1.09	3.32	1.01	3.08	1.11	2.37	1.40	3.08	1.12	1.032	0.382	2.331	0.079	-----
25	2.13	0.91	1.88	0.85	2.06	0.88	2.12	1.02	2.00	0.89	0.411	0.745	0.442	0.723	-----
26	2.80	1.20	2.83	1.02	3.06	0.88	2.50	1.41	2.88	1.04	1.660	0.181	0.743	0.529	-----
27	2.80	1.01	2.51	0.98	2.35	0.88	2.12	1.35	2.47	0.99	2.691	0.051	1.067	0.367	-----
28	2.73	1.16	2.74	1.02	3.23	0.92	3.37	1.59	2.96	1.08	2.744*	0.047	1.973	0.123	-----
29	3.53	1.12	3.32	1.12	2.85	1.07	2.37	1.40	3.12	1.17	0.204	0.893	2.918*	0.038	-----
30	2.46	1.12	2.37	1.00	2.23	0.85	2.87	1.64	2.38	1.03	3.998*	0.010	0.868	0.461	-----

df=96

Tablo 12 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
5	4.755	0.191	----	----	----
12	1.241	0.743	----	----	----
13	3.437	0.329	----	----	----
15	1.099	0,777	----	----	----
16	2.838	0,417	----	----	----
17	2.192	0533	----	----	----
18	1.742	0.628	----	----	----
20	10.193*	0.017	43.000	0.241	-
21	3.785	0.286	----	-----	----

Tablo 13 : Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Akademik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{X}	S
1	Öğrenciler, Türkçe dersini severek dinler.	2.07	0.77
2	Öğrenciler, beğeni duygularını çevresindekilere jest ve mimikleri ile belli eder.	1.97	0.90
3	Öğrenciler, beğeni duygularını bulunduğu ortamda sözlü olarak ifade edebilir ve iltifatta bulunabilir.	2.43	0.93
4	Öğrenciler karşındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir.	2.70	1.12
5	Öğrenciler, karşındakilere beslediği olumlu duyguları ifade edememektedirler.	2.84	1.05
6	Öğrenciler rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edememektedirler.	3.21	1.08
7	Öğrenciler Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.	2.48	0.92
8	Öğrenciler algıladıklarını yorumlayamamaktadır.	2.78	1.12
9	Öğrenciler ders işleniş metotlarına uyum sağlayabilir.	2.56	0.97
10	Öğrenciler sınıf içerisinde kendi aralarında çalışma gruplarına ayırlanamamaktadırlar.	3.00	1.13
11	Öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir.	2.59	1.05
12	Öğrenciler gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir.	2.90	1.03
13	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir.	2.35	1.00
14	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürememektedir.	3.04	1.15
15	Öğrenciler kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar.	2.14	1.03
16	Öğrenciler arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.	2.98	1.28
17	Öğrenciler başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir.	3.18	1.03
18	Öğrenciler arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.	2.87	1.00
19	Öğrenciler sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir.	2.77	2.35
20	Öğrenciler farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememektedir.	3.29	1.05
21	Öğrenciler kavrama sıkıntısı çektikleri konularda arkadaşlarından/öğretmenlerinden yardım isteyebilir.	2.39	1.01
22	Başkalarının eşyalarını kullanabilmek için onlardan izin istememektedirler.	3.49	1.17
23	Öğrenciler arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.	3.42	1.00
24	Öğrenciler yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir.	3.08	1.11
25	Öğrenciler kendisine karşı varılan olumlu bir davranışın farkındadır	2.00	0.89
26	Öğrenciler kendini yeterince tanıır ve özelliklerinin farkındadır.	2.88	1.03
27	Öğrenciler sınıf ortamında yapmış oldukları hatalarının farkındadır	2.47	0.98
28	Öğrenciler kendi haklarının farkındadırlar.	2.96	1.08
29	Öğrenciler kendi haklarını savunamamaktadırlar.	3.12	1.16
30	Öğrenciler utanılabilecek bir durumla karşı karşıya kalmaktan kaçınırlar.	2.38	1.03

ÖZGEÇMİŞ

Arif YILDIRIM, 1987 yılında Isparta'nın Şarkıkaraağaç ilçesinde dünyaya geldi. İlkokulu doğduğu ilçeye bağlı Çiçekpınar Kasabasında Şehit Hüseyin Şeker İlköğretim Okulu'nda tamamladı. 2004 yılında Şarkıkaraağaç Lisesi'nden mezun oldu. 2008 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2008'de Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında Sınıf Öğretmenliği Alanında yüksek lisans öğrenimine başladı. Şuan Elazığ ilinde yaşamaktadır.

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

İLKÖĞRETİM 5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇE DERSİNDE
İLETİŞİM BECERİLERİNİ KULLANMAYA YÖNELİK
ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(ŞIRNAK İL ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

HAZIRLAYAN

Arif YILDIRIM

ELAZIĞ-2011

T.C.
FIRAT ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
İLKÖĞRETİM ANABİLİM DALI
SINIF ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

**İLKÖĞRETİM 5.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN
TÜRKÇE DERSİNDE İLETİŞİM BECERİLERİNİ
KULLANMAYA YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ
(ŞIRNAK İL ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

HAZIRLAYAN

Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN

Arif YILDIRIM

Jürimiz, tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonunda bu yüksek lisans tezini oy birliği / oy çokluğu ile başarılı saymıştır.

Jüri Üyeleri:

1.

2.

3.

4.

5.

F. Ü. Eğitim Bilimler Enstitüsü Yönetim Kurulunun/...../201... tarih ve sayılı kararıyla bu tezin kabulü onaylanmıştır.

Doc.Dr. Zafer ÇAKMAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Yüksek Lisans Tezi

**İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini
Kullanmaya Yönelik Öğretmen Görüşleri**

Arif YILDIRIM

Fırat Üniversitesi

Eğitim Bilimler Enstitüsü

İlköğretim Anabilim Dalı

Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı

ELAZIĞ – 2011, Sayfa: XIII+107

Bu araştırmada ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanmaya yönelik öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanının da yeni sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin yeniden ele alınıp düzenlenmesi, çağdaş öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarının ön plana çıkması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Program geliştirme çalışmaları kapsamında öğrenenin pasif, öğreticinin aktif olduğu yaklaşımlar yerine; öğrenenin merkezde öğreticinin ise ortam düzenleyici, yönlendirici roller üstlendiği yaklaşımlar ele alınmıştır. Dolayısıyla yapılandırmacı sistemde becerilerin öğrenciler tarafından kazanılması önemlidir. Bu yüzden dersler işlenirken kazanımlarda becerilerin dikkate alınması gerekmektedir.

Türkçe programında; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma, görsel sunu ile ilgili temel becerilerin yanı sıra metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eşleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirme hedeflenmektedir.

Sosyal bir varlık olan insan toplu olarak yaşar ve çeşitli nedenlerle birbirleriyle sözlü yada sözsüz ilişkiler içinde bulunur, amaçları doğrultusunda birbirleriyle iletişim kurarlar. Bu nedenden dolayı iletişim; bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. Her ne olursa olsun insanlar arasındaki bu iletişim engellenemez. Toplum içerisinde iletişim ilköğretim çağında başlar.

Bu çalışmada ğrencilerinin Türkçe derslerinde iletişim becerilerini hangi düzeyde kullanabildikleri ğretmen görüşlerine göre incelenmiştir.

Araştırmada ğretmenlerin; ğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini etkili kullanamadıkları bulgusu üzerinde hem fikir oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen anket ile elde edilmiştir. Bu anket sorularının güvenirliği ve geçerliliği uzman kanısı ile sağlanmıştır. Bu alışmada SPSS 16 paket programı kullanılmıştır. Yapılan analizlerde t testi, anova frekans, yzdelik, posthoc LSD testi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: İletişim, İletişim Becerisi, Türkçe Dersi

ABSTRACT

Master Thesis

Teachers' Opinions On 5th Class Students' Useing Communication Skills In Turkish Class

Arif YILDIRIM

The University Of Firat

The Institute Of Education Science

The Department Of Primary

The Department Of Primary Education

ELAZIĞ – 2011, Page: XIII+107

The aim of this study is to evaluate teachers' views about 5th grade primary school students' use of communication skills in Turkish classes.

Today, as seen in other fields, advances and developments have made the field of education reconsider and arrange needed information and skills; highlight and improve teaching programmes based on contemporary learning theories. Within the framework of these programme developments, instead of passive learner and active teacher approaches, learner centered approaches in which the teacher arranges the learning environment and is just an operator have been taken into consideration. Therefore, students' acquisition of the skills is important in constructivist system and in objectives, obtained skills are taken into account during lessons.

Turkish programmes aim to improve inter-textual thinking, comprehension, sorting, classifying, querying, networking, matching, analysis-synthesis and evaluation of mental skills as well as basic skills like listening, speaking, reading, writing, visual reading and visual presentations.

As social beings, people need to live together and are verbally or nonverbally in relationships for various reasons and communicate with each other in accordance with their purposes. Therefore, communication can be defined as producing knowledge, transferring and giving meaning to it. This communication between people cannot be prevented in any case. Communication in the society begins at primary school level.

In this study, students' using their communication skills in Turkish lessons to what extent was examined according to teachers' opinions.

In this study, it was attained that teachers agree with the indication of students' not using the communication skills in Turkish classes effectively.

In this study, data were obtained through a questionnaire developed by the researcher. The reliability and validity of these survey questions have been proven by an expert. SPSS 16 programme have been used for this study. T-test, anova frequency, percentage, posthoc LCD tests have been used in the analysis.

Keywords: Communication, Communication Skills, Turkish Classes

İÇİNDEKİLER

ÖZET	II
ABSTRACT	IV
İÇİNDEKİLER	VI
TABLO LİSTESİ	X
ŞEKİL LİSTESİ	XI
KISALTMALAR	XII
ÖNSÖZ	XIII

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	5
1.4. Varsayımlar	6
1.5. Sınırlılıklar	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN	7
2.1. Kavramlar	7
2.2. Türkçe Öğretim Programı	9
2.2.1. Türkçe (1-5) Öğretim Programı	9
2.2.2. Programın Tarihsel Gelişimi	11
2.2.3. Programın Vizyonu	16
2.2.4. Programın Temel Yaklaşımı	17
2.2.5. Programın Özellikleri	18
2.3. Türkçe Öğretiminde Programın Yapısı	20
2.3.1. Genel Amaçlar	20
2.3.2. Temel Beceriler	21

2.3.2.1. Türkçeyi Doğru Ve Etkili Kullanma Becerisi.....	23
2.3.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi.....	24
2.3.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi.....	26
2.3.2.4. İletişim Becerisi.....	27
2.3.2.5. Problem Çözme Becerisi.....	39
2.3.2.6. Araştırma Becerisi.....	41
2.3.2.7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi.....	44
2.3.2.8. Girişimcilik Becerisi.....	45
2.3.2.9. Karar Verme Becerisi.....	46
2.3.2.10. Metinler Arası Okuma Becerisi.....	48
2.3.2.11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi.....	49
2.3.3. Öğrenme Alanları.....	50
2.3.3.1. Dinleme.....	52
2.3.3.2. Konuşma.....	53
2.3.3.3. Okuma.....	54
2.3.3.4. Yazma.....	55
2.3.3.5. Görsel Okuma Ve Görsel Sunu.....	56
2.3.4. Kazanımlar.....	57
2.3.5. Öğrenme-Öğretme Süreci.....	57
2.3.6. İlk Okuma-Yazma Öğretimi.....	58
2.3.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri.....	58
2.3.6.2. Bitişik Eğik Yazının Özellikleri.....	59
2.3.7. Etkinlikler.....	59
2.3.8. Temalar.....	59
2.3.9. Ölçme ve Değerlendirme.....	60
2.3.10. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem Teknikler.....	60
2.3.10.1. Çözümleme ve Bireşim.....	61
2.3.10.2. Tümevarım - Tümdengelim.....	62
2.3.10.3. Soru-Cevap Yöntemi.....	63
2.3.10.4. Dramatizasyon Yöntemi.....	64
2.3.10.5. Keşfettirme Yöntemi.....	64
2.3.10.6. Anlatma Yöntemi.....	65

2.3.11. Türkçe Öğretim Programındaki Yenilikler	65
2.3.12. Uygulanan Türkçe Programı ile Yeni Türkçe Programı'nın Karşılaştırılması (1–5. Sınıflar)	67
2.3.12.1. Mevcut Program	68
2.3.12.2. Yeni Programda Getirilen Yenilikler	69

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM	71
3.1. Araştırmanın Modeli	71
3.2. Evren Örneklem	71
2. 2 Veri Toplama Araçları	72
2.3 Verilerin Analizi	73

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLARI	74
4.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	74
4.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algıların Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	74
4.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	76
4.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	77
4.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	79
4.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	82
4.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	85
4.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	87

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER	89
5.1. Sonuçlar.....	89
5.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	89
5.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	89
5.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar.....	90
5.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	90
5.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	91
5.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar	91
5. 2. Öneriler	92
KAYNAKLAR	95
EKLER.....	99
ÖĞRENCİLER, TÜRKÇE DERSİNİ SEVEREK DİNLER.....	105
ÖZGEÇMİŞ	106

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler	71
Tablo 2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Algılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri	74
Tablo 3. Öğrencilerin Grupla Çalışma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	76
Tablo 4. Öğrencilerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	77
Tablo 5. Öğrencilerin Kendini İfade edebilme ve Empati Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri.....	79
Tablo 6. Öğrencilerin Kendini Tanıma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	82
Tablo 7. Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	85
Tablo 8. Öğrencilerin Hatlarla Başa Çıkabilme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri	87
Tablo 9: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı	99
Tablo 10: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı	100
Tablo 11: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı.....	101
Tablo 12: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcudu değişkenine Göre Dağılımı	103
Tablo 13 : Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Akademik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	105

ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. İletişim Süreci	28
Şekil 2. Ortak Yaşantı Alanı.....	30

KISALTMALAR

LSD	: En önemli fark
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
MLO	: Müfredat Laboratuvar okulları
F.Ü.	: Fırat üniversitesi
KMO	: Kaiser Maier Olkin
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences (Sosyal Bilimler için İstatistik Paketi)
MWU	: Mann Whitney U
YİP	:Yeni İlköğretim Programı

ÖNSÖZ

İnsanı diğer canlılardan ayıran en temel özellik dildir. Dil, düşünme ve iletişim aracıdır. Bu nedenle, bireyin iletişim yeteneğini büyük oranda dili kullanabilme becerisi belirler. İnsanlar, söz konusu bu beceri sayesinde birbirlerine duygu, düşünce ve isteklerini aktarır, aralarında sosyal bir bağ oluşturabilirler. Dili iyi kullanabilen öğrenci iletişim becerisini de geliştirir.

Bireylerin bildiklerini, duyduklarını ve öğrendiklerini ifade etmelerine olanak sağlayan, öğrencinin okul yaşamında gerekse okul sonrası yaşamında duygularını ifade edebilmesi açısından iletişim becerisinin gelişmesi önemlidir. Bu nedenle iletişim becerilerinin geliştirilmesinde öğrenciyi merkeze alan yöntemlere gereksinim duyulmaktadır

Bu araştırmanın gerçekleştirilmesinde birçok kişinin değerli katkıları söz konusudur. Araştırmanın her aşamasında bana rehberlik eden, değerli görüşleriyle beni yönlendiren, desteklerini hiçbir zaman esirgemeyen değerli hocalarım Sayın Yrd. Doç. Dr. Feyzullah EZER'e ve danışmanım Sayın Yrd. Doç. Dr. Bahadır KÖKSALAN'a teşekkürü bir borç bilirim.

Ayrıca anketlerin analiz edilmesi sırasında yardımını esirgemeyen değerli hocam sayın Doç. Dr. Burhan AKPINAR'a çok teşekkür ederim.

Bütün eğitim- öğretim hayatım boyunca maddi manevi desteğini esirgemeyen babama, anneme ve kardeşlerime teşekkürü borç bilirim.

Tezimi hazırlarken desteğini esirgemeyen arkadaşlarım Hatice ŞENTÜRK'e ve Seval HALLAÇ'a teşekkür ederim. Son olarak anketleri uygulayan Şırnak ilindeki meslektaşlarıma çok teşekkür ederim.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

İnsan, doğduğu andan itibaren çevresindeki kişilere ihtiyaç duyar ve onlarla etkileşim halindedir. Yaşı ilerledikçe etkileşimde bulunduğu insanlar ve çevresi artar, doğuştan getirdiği niteliklerle diğerleriyle etkileşerek zaman içinde toplumun kabul ettiği değer sistemini öğrenerek yetişkinliğe hazırlanır. İnsanın toplumsallaşmasında ve öğrenmesinde iletişimin önemi büyüktür. Bu aşamaya gelmede görev üstlenen kurumlar ise aile, okul ve çeşitli topluluklardır. Çocuğun ilk toplumsallaşmaya başladığı yer ailesi sonra okuludur.

Bireyin topluma uyumunu sağlamak için kurulmuş, toplumsal açık bir sistem olan okulun en önemli öğelerinden biri öğretmendir. Öğretmen sınıfta öğrencilerin başarısından en başta sorumlu olan kişidir. Öğretmenin sınıftaki başarısından sosyal yeterliliği, teknik yeterliliğinden daha etkilidir. Öğretmenin öğrencilerini oldukları gibi kabul etmesi, onlarla uygun şekilde iletişim kurması ve bu beceriyi onlara da kazandırması yüksek başarı yakalamalarına katkıda bulunacaktır.

Sosyal yaşamı gereği herkes duygu ve düşüncelerini aktarabilmek amacıyla çevresi ile iletişim kurabilmeli ve kendisiyle iletişim kurulabilmesine olanak tanınmalıdır. Başka bir deyişle öğretmenin etkin bir süreç olduğu kabul edilerek, öğrenenin akranlarıyla, öğretmenleriyle, ailesiyle ve diğer kişilerle karşılıklı bir sosyal etkileşim içinde bulunması gerekmektedir (Demirel,2006:12).

Hızla değişen dünyamızda, ulusal ve evrensel kültür birikimini tanıma, bu birikime katkıda bulunma; bilgilenmeyi, çağdaş dünyanın anlamını, değerlerini, sorunlarını kavramayı ve yorumlamayı gerektirir. Bireylerin bu süreçteki başarıları; ulusal ve evrensel değerler bütününe kendi bilgi, tutum, duygu, düşünce ve beceri alanlarından geçirecek paylaşabilmesiyle ilişkilidir. Bireyin paylaşım sürecindeki etkililiği ise, onun bulunduğu çevreyle etkileşimi ve iletişimi belirler (Sever, 2004:299).

İletişimin olmadığı yerde, öğrenme ve öğretme söz konusu olamaz. Bu yüzden öğretmenler öğrencilerle olan günlük etkileşimlerinde iletişim sürecine etkin olarak

katılırlar. İletişimin amacı karşımızdaki kişilere anlaşılabilir mesajlar göndermek ve karşımızdaki kişilerin tutum ve davranışlarında bir değişiklik yaratmaktır. Dolayısıyla eğitim ile iletişim neredeyse iç içedir. Başarılı ve etkili bir iletişim kurmadan eğitim gerçekleştirmek mümkün değildir.

Toplumsallaşmanın temellerinin oluşturulduğu okullarımızda 2005-2006 Öğretim yılından itibaren uygulamaya başlanan ilköğretim programlarından birisi de Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-5 sınıflar)'dır. Türkçe programları, Türk insanının dil becerilerini geliştirerek bu dille yazılmış bilim ve sanat eserlerini anlayan, yorumlayan, değerlendiren ve kendine, topluma pay çıkarabilen bireyler yetiştirmek amacıyla hazırlanır. Bu programda, öğrencinin kendisinin bilgiye ulaşması, ulaşılmış olduğu bilgiyi kullanması ve yeni bilgiler üretme becerisini kazanması ve kazanmış olduğu bu beceriyi yaşam boyu sürdürmesi amaçlanmaktadır. Bu program ile öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirerek, bilgiyi yapılandırması beklenmektedir. Böylece bilginin karşılaşılan yeni bir duruma çevrilmesi ve uygulanması önem kazanmaktadır.

Ülke genelinde 2005–2006 eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlanan yeni ilköğretim Türkçe programında yer alan temel becerilerin en önemlilerinden olan iletişim becerisini Türkçe dersinde kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmanın bu bölümünde problem durumu, çalışmanın amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1.Problem Durumu

Bir toplumun kalkınmışlığı o toplumu oluşturan insanların eğitim düzeyi ile paralellik göstermektedir. Kişileri eğitilmiş, donanımlı olan toplumların kalkınmış olması yadsınamaz bir gerçektir. Ülkelerin kalkınmaları, çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmelere ayak uydurmaları eğitilmiş bireylerin yetiştirilmesi ile olacaktır. Yalnız çağımızdaki ilerlemeler ve gelişmeler her alanda olduğu gibi eğitim alanının da yeni bir yapılanma içerisine girilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu yapılanmayla birlikte bireylerin sahip olmaları gereken bilgi ve becerilerin yeniden ele alınıp düzenlenmesi, çağdaş öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarının ön plana çıkması ve geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğrencilerin bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönden geliştirmelerinde kullanılan yöntemler kadar iletişim kabiliyetlerinin de çok önemli bir yeri bulunmaktadır. İletişim, öğrencilerin çevrelerindekiyle iyi ilişkiler kurabilmesine, kendini ifade edebilmesine, karşısındakinin duygularını anlayabilmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin; iletişim ile ilgili temel becerileri kazanmaları ve geliştirmeleri gerekmektedir.

Yaşam bölgelerinde öğrencilerin kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, farklı seviyelerde bulunan dil becerilerini geliştirebilmeleri, iletişim becerilerini kullanabilme düzeylerinin yüksek olması ile mümkündür. Bu da ancak Türkçe öğretimi ile sağlanmaktadır.

Türkçe dersinde hedeflenen, öğrencilerin "Türkçeyi doğru ve etkili kullanan; kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen; bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan; haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı; okumaktan ve öğrenmekten zevk alan; bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren" bireyler olarak yetiştirilmesidir (Özatalay;2007, 27).

Günümüzde baş döndürücü bir hızla gelişen bilim ve teknoloji, eğitimi her yönüyle etkilemekte ve özellikle eğitim yaklaşımlarında köklü değişimleri zorunlu kılmaktadır. Geleneksel eğitim yaklaşımlarının yetersiz kaldığı bilgi ve teknoloji çağında, yapılandırıcı, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme, eğitim yaklaşımları

ön plâna çıkmaktadır. Bu yaklaşımlarla eğitim ve öğretim sürecinde, öğretmeni merkeze alan anlayışla öğrencinin davranışını değiştirmek yerine; öğrenciyi merkeze alan anlayışla öğrencinin zihinsel becerilerini geliştirmeye ve bilgiyi yapılandırmaya ağırlık verilmektedir (Firdevs, 2004).

2005–2006 öğretim yılında ülkenin tüm ilköğretim okullarının birinci kademesinde yapılandırmacı anlayış merkezde olmak üzere, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli öğrenme yaklaşımlarının da yararlandığı yeni bir program uygulanmaya başlamıştır.

Yapılandırmacı öğretim anlayışı öğrenenlerin bilgiyi nasıl öğrendiklerine ilişkin bir kuram olarak gelişmeye başlamış ve zamanla öğrenenlerin bilgiyi nasıl yapılandıklarına ilişkin bir yaklaşım halini almıştır. Bu öğretim anlayışında temel alınan noktalar öğrencinin bilgiyi araştırma, yorumlama ve analiz yapması ve bu süreçte düşünme alışkanlığını kazanması, geçmişteki yaşantıları ile yeni yaşantılarını birleştirmesidir. Yeni yaklaşımla öğrencinin bilgiyi tekrarlaması değil, bilgiyi transfer ederek yeniden yapılandırılması istenmektedir (Özatalay,2007:28).

Bu sebeple öğrencilere akademik bilgi kazandırmak, onları çeşitli konularda eğitmenin yanı sıra becerilerini de geliştirmek amacıyla İlköğretim (1-5. sınıflar) Türkçe Programında bazı beceriler, öğrencilere kazandırılacak ortak beceriler olarak kabul edilmiştir.

Türkçe dersi, bilindiği gibi diğer bütün derslerin ve yaşamda iletişimin temeli olan bir derstir. Dilini yeterince bilmeyen, onu gerektiği şekilde kullanamayan kişilerin her hangi bir konuyu anlaması ve anladığını ifade etmesi olanaksızdır.

Türkçe (1–5) Öğretim Programında öğrenme alanları, dil becerileri, zihin becerileri ve öğrencinin bir ömür boyu kullanacağı temel beceriler olarak üç alanda yoğunlaşmıştır. (Özatalay,2007:28).

Yukarıdaki açıklamalara bağlı olarak bu çalışmanın temel problemi ilköğretim 5.sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kazanmalarının ne düzeyde gerçekleştiğinin belirlenmesidir.

1.2.Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın genel amacı, 2010–2011 eğitim-öğretim yılında ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini ne düzeyde kullandıklarını ilişkin öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın genel amacı çerçevesinde şu sorulara cevap aranmıştır:

Alt Amaçlar

1. Öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
2. Öğretmenlerin cinsiyetleri ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Öğretmenlerin hizmet yılı ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Öğretmenlerin mezun oldukları kademe ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Okullardaki sınıf mevcudu sayıları ile öğrencilerin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3.Araştırmanın Önemi

Çağın gereksinimleri doğrultusunda her alanda olduğu gibi eğitim alanında da dönem dönem değişiklikler olmuştur. Son yapılan değişiklikler ise 2004 yılında yapılandırıcı yaklaşım esas alınarak oluşturulan program değişikliğidir. Bu programda öğretmenin rehber, öğrencinin ise merkezde olduğu bir Türkçe öğretimi ön görülmektedir. Öğrenciler bu süreçte Türkçe öğretim programı kapsamında belirlenmiş olan temel becerilerini kazanacaklardır. Temel becerilerinin gelişmesi ile sosyal ve toplumsal hayatta her fertle sağlıklı bir iletişim kurabileceklerdir.

Yeni uygulanmaya başlanan bu programla öğrencilere kazandırılması hedeflenen, yaşamının her anında kullanacağı temel becerilerden biriside iletişim becerisidir. İletişim yaşamın her anında var olduğu insanın da diğer canlılardan ayrılan özelliği konuşabilmesi, iletişim kurabilmesi olduğuna göre bu becerinin

ilköğretim yıllarında temelleri sağlamlaştırılmalıdır. Bu sorumluluk başta aile, öğretmen olmak üzere toplumun tüm fertlerine düşmektedir.

Bu çalışmada da ilköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi hedeflenirken yine bu çalışmanın daha sonra bu konuda yapılacak olası çalışmalara ışık tutması umulmaktadır.

1.4. Varsayımlar

1. Veri toplama aracı olarak geliştirilen anket araştırmanın amacını gerçekleştirmeyi sağlayacak yeterli ve geçerli bilgileri yansıtacak niteliktedir.
2. Öğretmenlerin anket aracılığıyla belirttikleri görüşler gerçek düşüncelerini yansıtmaktadır.

1.5.Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2010–2011 eğitim-öğretim yılında, Şırnak il merkezinde bulunan 39 okulda 5. Sınıfı okutan 74 öğretmen olduğundan İdil ilçesindeki 25 okuldaki 26 öğretmene de uygulanmıştır, toplam 5. Sınıfı okutan 100 öğretmenle sınırlıdır.
2. Yeni ilköğretim programındaki 5. Sınıf Türkçe dersi ile sınırlıdır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ALANYAZIN

2.1.Kavramlar

Eğitim: Taşpınar'ın 2005 yılında Bilen'den aktardığına göre ; “bir ülkenin istenmeyen durumdan, istenilen duruma getirilmesi” olarak tanımlanmış, Küçükahmet ise (1992:2) “bireyi topluma yararlı hale getirme” olarak tanımlamıştır.

Eğitim bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla istedik yönde değişiklik oluşturma sürecidir(Ertürk,1993:2).

Öğretim: Erden' e göre öğretim (1998:20), okullarda yapılan planlı, kontrollü ve örgütlenmiş öğrenme etkinlikleridir. Demirel ve Ün ise öğretimi (1987:12), öğrenmenin belirli amaca yönelik olarak planlanması ve uygulanması olarak tanımlamaktadırlar(Taşpınar,2005:2).

Program: Özatalay'ın 2007 yılında Türk Dil Kurumu'ndan aktardığına göre; "Belirli şartlara ve düzene göre yapılması öngörülen işlemlerin bütünü, izlenice; Yapılacak bir işin bölümlerini, bölümlerin sırasını ve zamanını gösteren tasarı." sözleriyle açıklanmaktadır. Tabii bu tanım yaşamın her alanını kapsamakla birlikte doğal olarak eğitim öğretim konusunda yapılması gerekenleri de kapsamaktadır.

Eğitim Programı: Yunanca kökenli bir kelime olup yapılması gerekli bir işin bölümlerini, her bölümün nasıl yapılacağını ve yapılış zamanını gösteren bir tasarıdır(Boydak Özkan,2004:6). Ertürk (1972:13) eğitim programını; bireyde gözlenmesi kararlaştırılan hedefleri, bunları gerçekleştirebilecek düzenli eğitim ve sınav durumlarını içeren bir bütün olarak açıklamaktadır.

Eğitim programı öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir(Demirel, 1999:9).

Varış (1988:5) ise eğitim programını bir okul ya da eğitim kurumunda yer alan ve bütün eğitim faaliyetlerini kurum içi ve kurum dışı tüm eğitim etkinlikleri olarak tanımlamaktadır.

Öğretim Programı: Eğitim programı içinde ağırlık taşıyan, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan ve bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır(Variş,1988: 18). Eğitim programının amaçları doğrultusunda öğrenciye kazandırılması istenen bilgi, beceri tutum ve tavırların ders grupları olarak planlı bir biçimde düzenlenmesidir(Külahçı, 1995:9).

Yeni İlköğretim Programı: MEB, TTK Başkanlığının 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile 2005-2006 eğitim-öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmak üzere kabul edilen İlköğretim Matematik (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Türkçe (1, 2, 3, 4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Hayat Bilgisi (1, 2 ve 3. Sınıf), İlköğretim Sosyal Bilgiler (4 ve 5. Sınıf), İlköğretim Fen ve Teknoloji (4 ve 5. Sınıf) dersi öğretim programlarıdır(Kan,2006:6).

Türkçe öğretim programı: Öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmış öğretim programıdır(Özatalay,2007:52).

Kazanım: Öğrenme- öğretme süreci içerisinde plânlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir (MEB, 2005: 22)

Yapılandırmacı Yaklaşım: Bireylerin öğrendikleri bilgiyi nasıl yapılandırdıklarını ortaya koyan ve bilgiyi temelden kurmaya yarayan yaklaşımdır (Demirel,2004).

Yeni bilgiler önceden yapılanmış bilgilerin üzerine bina edilir. Yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir.

Beceri: Kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneğine beceri ya da maharet denir.

Temel Beceri: Öğrencilere bir konunun kavratılmasında, öğretilmesinde esas olan, mutlaka kazandırılması gereken beceriler temel becerilerdir. Yapılandırmacı öğretim anlayışında öğrencilerin hem Türkçeyi daha iyi öğrenerek kullanabilmeleri, hem de yaşamla ilgili genel bilgi ve alışkanlıkları kazanabilmeleri amacıyla on bir tane temel beceri belirlenmiştir.

Öğrenme-öğretme süreci sonunda öğrencilerin kazanması, geliştirmesi ve yaşama transfer etmesi hedeflenen yetenekler temel beceriler olarak kabul edilir.

İletişim: Herhangi bir bilgi (İnformation) paylaşma eylemidir. Bireyler arası ilişkiler ve gurup içi etkinliklerdir. Herkesin farkında olduğu ancak tam olarak tanımlayamadığı bir olgu. İki veya daha çok insan arasında anlaşma için gerçekleştirilen değişimdir. Herhangi bir etkin anlamda, düşüncelerin karşılıklı değişimidir. Düşüncelerin, kanıların veya bilginin, söz, yazı veya işaretler yoluyla değişim ve paylaşımıdır (Demiray, 2008:9).

2.2. Türkçe Öğretim Programı

2.2.1. Türkçe (1-5) Öğretim Programı

Günümüzde bilgi yoluyla aydınlanma ihtiyacı, ulusları çağda öğrenme kuramlarını esas alan öğretim programlarını yapılandırmaya yöneltmiştir. Öğretim programları, eğitimin genel amaçlarında tanımlanmış olan insan tipini yetiştirmeyi amaçlayan kuramsal ve uygulamalı yapılar olarak tanımlanabilir. Öğretim programlarının kuramsal ve uygulamalı alt yapısı, öğrenme kuram ve yaklaşımları ölçüt alınarak hazırlanmaktadır. Özellikle son yıllarda birçok ülkede yapılandırmacı öğrenme kuramıyla öğretim programlarının alt yapısı oluşturulmaya çalışılmaktadırlar. Ülkemizde de uzun yıllardır öğretim programlarında yaşanmakta olan sorunları ortadan kaldırmayı, çağdaş, bilimsel, eleştirel, yaratıcı düşünen, sorunlara çözüm üretebilen, öz güveni yüksek bireyler yetiştirmeyi hedefleyen ve yapılandırmacı öğrenme yaklaşımını temel ölçüt alan yeni öğretim programlarının hazırlanması çalışmaları 2004 yılından buyana başlamış bulunmaktadır. Yapılandırmacılık; bilgi, bilginin doğası, nasıl bildiğimiz, bilginin yapılandırılması sürecinin nasıl bir süreç olduğu, bu sürecin nelerden etkilendiği gibi konularla

ilgilenmekte ve ilkeleri eğitimsel uygulamalara temel oluşturmaktadır (Açıkgöz, 2003: 60).

Yapılandırmacılık, bir öğretim modelinden çok, bir öğrenme yaklaşımı ve felsefesidir. Türkçe öğretim programında, bu felsefi kuramın ilke ve özelliklerinden yararlanılarak öğretim süreçlerinin düzenlenmesi, geliştirilmesi hedeflenmektedir. Türkçe (1-5) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 14).

2004 Türkçe (1-5) Öğretim Programında, öğrencilerin bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini kazanması ve bunu yaşam boyu sürdürmesi amaçlanmaktadır. Bu program ile öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirerek, bilgiyi yapılandırması beklenmektedir. Böylece bilginin transferi yani yeni bir duruma çevrilmesi ve uygulanması önem kazanmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006:12).

Türkçe programı; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirmeyi hedefler (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005:9).

“Hayat boyu devam eden Türkçe öğretimi duygu ve düşüncelerimizi rahatlıkla ifade ettiğimiz, iletişimimizi sağlayan bir derstir. Türkçe öğretiminde en önemli hedef; okuyan, okuduğunu sorgulayan, anlayan, anladığını hayatta uygulayan bireyler yetiştirmektir” (Elvan,2007: 10).

Öğrencilerin Türkçe dersiyle, Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireyler olacağı hedeflenmiştir (Özatalay, 2007: 13).

Türkçe Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (Güneş, 2004:14).

Geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla; Türkçeyi doğru ve etkili kullanan, kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen, bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan, haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı, okumaktan ve öğrenmekten zevk alan, bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum beklenmektedir (Güneş, 2004: 15).

Türkçe (1–5) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 14).

Yapılandırıcı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe Öğretim Programı; öğrenme, öğrenme-öğretme süreci ve öğretmenin rolünde önemli değişiklikler getirmeyi hedeflemektedir. Buna göre öğrenme; öğrencinin bilgiyi zihninde yapılandırarak yeni bilgiler üretmesi temeline dayalıdır. Bu nedenle öğretimden çok öğrenme üzerinde durulmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde öğrenme alanları bütün olarak ele alınmalıdır. Bu yaklaşımda, öğrencinin öğrendiği her bilgi bir sonraki bilginin alt yapısını oluşturur. Yeni bilgiler önceden yapılandırılmış bilgiler üzerine oturtulur; ikisi arasında anlamlı bağlar kurulur ve bütünleştirilir. Bu işlem bilginin biriktirilmesi ya da üst üste konulması demek değil, bilgi üzerinde düşünülmesi, bilginin anlamlandırılması, analiz edilmesi ve ön bilgilerle yeniden sentezlenmesidir (MEB, 2005: 158).

2.2.2. Programın Tarihsel Gelişimi

Osmanlı İmparatorluğu dönemindeki eğitim kurumlarında Türkçe öğretimi, Tanzimat dönemiyle başlamıştır. Bu dönemde açılan rüştiyelerin eğitim

programlarında ana dil olarak Türkçe'nin öğretimine büyük ölçüde yer verildiği görülmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006:7).

Cumhuriyetin kurulmasıyla eğitim açısından bir 'eğitim devrimi' ve 'devrim eğitimi' süreci yaşanmıştır. Cumhuriyet dönemindeki farklı kültür ve eğitim politikaları uygulamada da farklılıklara yol açmış ve bu durum, eğitim programlarının felsefi temellerinin değişmesine neden olmuştur (Kan, 2006: 13).

Türkçe ve edebiyat öğretiminin programlı ve şuurlu bir şekilde verilmesi Atatürk'le başlamıştır. Atatürk'ün eğitim hakkındaki düşünceleri, 3 Mart 1924 tarih ve 430 sayılı "*Tevhîd-i Tedrîsat Kanunu*" ile uygulamaya konulmuştur. Bu kanun ile eğitim dili olarak Türkçe kabul edilmiştir (Demirel ve Şahinel, 2006: 7).

1924 programında Türkçe dersi ile ilgili en önemli değişikliğin isim değişikliği olduğu dikkat çekmektedir. Eski programda "Lisan-ı Osmani" olarak bilinen ders, 1924 programında "Türkçe" dersi olarak yer almıştır (Dursunoğlu, 2003: 3).

1924 programı, Türkçe dersleri için oldukça genel bilgiler veren bir çerçeve program niteliğindedir (Akyol ve diğerleri, 2007: 8).

1926 programında dersler ünitelerden oluşmaktadır; ancak içerik bakımından birbirinden bağımsız konulardan oluşmuştur ve çok yüküldür. Hayat Bilgisi ve Yurt Bilgisi gibi birbiriyle ilişkili derslerin yerel özelliklere göre işlenebileceği öngörüsü programın esnek yönlerinden biri olarak dikkat çekmektedir. Ancak programdaki içeriğin yüklü olması bu esnekliği ortadan kaldırmaktadır (Kan, 2006: 30).

Programın Türkçe dersi açısından en çarpıcı özelliği yeni Türk harflerinin kullanıldığı ilk program olmasıdır. Program her ne kadar yeni alfabenin kabulünden önce yürürlüğe girmiş olsa da yeni harflerin kabulünden sonra, okuma-yazma ve Türkçe dersi öğretimi açısından gerekli değişiklikler yapılarak yeni duruma uyarlanmıştır (Tazebay ve diğerleri, 2000: 39).

1928 yılında kurulan "*Dil Heyeti*", dilimizin seslerini Batı dillerini ve Lâtin harflerinin bu dillere nasıl uygulandığını inceleyerek; dilimizdeki sesleri

gösterebilmek için Lâtin harflerinden 29 harfte karar kılmışlardır. 29 harfli yeni Türk alfabesinin 1 Kasım 1928 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisinde kabul edilmesiyle eğitim ve öğretim hayatımızda yeni bir dönem başlamıştır. Ayrıca, Dil Heyeti, Türkçedeki kelimelerin yeni Türk harfleriyle nasıl yazılacağını gösteren bir “*İmlâ Lugati*” çıkarmıştır (Dursunoğlu, 2003: 5).

1929 yılında yayınlanan Türkçe öğretim programı, dil edebiyat öğretimini bütüncü yaklaşımla ele almış ve Türkçe derslerinde izlenecek yöntem konusunda açıklamalar getirmiştir (Demirel ve Şahin, 2006: 8). Bu programda Türkçe derslerinin bilgi vermekten çok öğrenciyi aktif kılmaya dönük olması, gramer, takrir (anlatım), edebi kıraat(okuma) gibi derslerin bir bütün olarak değerlendirilmesi, diğer derslerin öğretmenlerinin de öğrencilerin dili kullanmalarına dikkat etmesi gerektiği vurgulanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 8).

1936 ilkököl programında okuma, inşaat, tahrir, gibi etkinlikler ayrı bir ders olarak değil de Türkçe dersi adı altında ve birbirini tamamlayıcı nitelikte ele alınmıştır. Programda beşinci sınıflar için Türkçe dersine haftada altı, yazı dersine ise haftada bir saat yer verildiği görülmektedir. Okuma çalışmalarının basit kelimelerden başlayarak gerçekleştirilmesi yoluna gidilmiştir (Tazebay ve diğerleri, 2000: 45).

1936 yılında Atatürk, iyice incelenip kuralları belirleninceye kadar dil bilgisi öğretiminin okullardan kaldırılmasını emrettiği için dil bilgisi öğretimi programdan çıkarılmıştır (Dursunoğlu, 2003: 13)

1936 programında ilk kez Milli Eğitim ilke ve amaçlarına yer verilmiştir. Programın amaçları arasında dikkat çekici olanlardan biri, Türk dilini ulusal bir dil yapabilme fikri olarak karşımıza çıkmaktadır. 1943 yılında toplanan II. Milli Eğitim Şurasında, ilkököl Türkçe programının amaç ve ilkelerinin belirlenmiş olmasına karşın içerikteki düzensizliğin hedeflere ulaşmayı zorlaştırdığı, bu durumun öğretim ilkelerine ters düştüğü ve kitapların da bu konuda yetersiz kaldığı vurgulanmıştır (Kan, 2006: 31).

1936 programının çağdaş program geliştirme anlayışına daha yakın bir biçimde düzenlenmiş ve detaylandırılmış yeni hali 1948 İlkokul Programı olarak karşımıza

çıkılmaktadır. Bu programda ilk kez Milli Eğitimin amaçları belirtilmiştir ve bu amaçlar toplumsal, kişisel, insanlık münasebetleri ve ekonomik hayat başlıklarıyla ele alınmıştır (Kan,2006: 32).

1948 programı ile okuma yazma, cümle yöntemi kullanılarak yapılmıştır ve yine bu programda bitişik eğik yazı hakkında bilgi verilmiş ve örnekler sunulmuştur (Tazebay ve diğerleri, 2000: 70).

Beş yıllık bir süre ile denenen 1962 İlkokul Programı taslağında Türkçe dersine ilişkin önemli bir değişikliğe rastlanmamıştır. Bu programda, beşinci sınıflar için Türkçe dersine haftada altı saat yer verilmiştir. Türkçe öğretim programında "Türkçe Derslerinde Yapılacak Çalışmalar ve Çocuklara Kazandırılacak Beceriler" başlığı ile amaç niteliği taşıyan ifadeler içeriği oluşturmaktadır (Tazebay ve diğerleri 2000: 90).

1968 İlkokul Türkçe Öğretim Programında derse ilişkin genel amaçların yanı sıra okuma, sözlü ve yazılı anlatım, imla, dilbilgisi, inşat başlıkları altında bu becerilerin amaçları belirtilmiştir ve her becerinin sınıf düzeyindeki özel amaçlarına da yer verilmiştir. Türkçe dersine, beşinci sınıf düzeyinde haftada altı saat yer verilmiştir. Ayrıca bu programda dilbilgisi konuları örneklerle açıklanmıştır ve ilk okuma yazma çalışmalarında izlenecek yol maddeler halinde belirtilmiştir (Tazebay ve diğerleri 2000: 119). Yazı çalışmalarında büyük ve küçük harflerin birlikte kullanılması gerektiği vurgulanmıştır (Kan, 2006: 32).

1981 programı, Türkiye’de yeni uygulanmaya başlanan çağdaş program geliştirme anlayışına göre hazırlanmıştır. Program genel ve özel amaçlar, öğrencilere kazandırılacak davranışlar, yöntem, araç-gereç ve ölçme-değerlendirme boyutlarından oluşmaktadır (Demirel ve Şahinel, 2006:8).

Programda okuma, dinleme, izleme, sözlü anlatım, yazılı anlatım ve dil bilgisiyle ilgili “öğrencilere kazandırılacak davranışlar” her sınıf seviyesine göre ayrı ayrı belirlenmiştir. Ayrıca “Yöntem” başlığı altında bir Türkçe dersinin nasıl işleneceği anlatılmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

1981 yılında toplanan X. Milli Eğitim Şurasında eğitim programları konuşulmuş ve yeni bir model kabul edilmiştir. Kabul edilen modele göre aşağıdaki anlayışlar ön plana çıkmıştır:

- Eğitim sistemini Atatürkçü çizgide bütünleştirmek,
- Sistemin her düzeyinde mesleki ve teknik eğitime ağırlık vermek,
- Zenginleştirilmiş programlarla öğrencilere yeni ilgi alanları yaratmak,

Bu anlayışlarla eğitim sürecinin kalitesinin artırılması hedeflenmiştir. Bu dönemde ortaya konan önemli noktalardan biri de sekiz yıllık kesintisiz eğitimidir. Sekiz yıllık eğitime duyulan ihtiyaç bu dönemde eğitimle ilgili bütün raporlarda ve şuralarda yer almıştır (Kan, 2006: 33).

1981 programının genel yapısının karmaşık olduğu söylenebilir. “öğrencilere kazandırılacak davranışların yeterince iyi düzenlenmediği ve sınıflara göre farklılaşmanın sağlıklı biçimde gerçekleştirilemediği görülmektedir. Bununla birlikte 1981 programı şu açılardan daha önceki programlardan üstündür:

- a. “Dinleme becerisi” ile ilgili davranışlara ilk defa yer verilmiştir.
- b. “Ölçme ve Değerlendirme” ilk defa ayrı bir bölüm olarak yer almıştır.
- c. Önceki programlara göre çok daha ayrıntılı biçimde hazırlanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

Genel amaçlar dikkate alındığında 1968 ve 1981 programları arasında önemli bir farklılığın olmadığı; her iki programda da değerlendirme ögesinin ihmal edildiği; 1968 programında derslerde kullanılabilecek araç gereçlere yer verilirken 1981 programında bu bölümün bulunmadığı dikkat çeken hususlar olarak kendilerini göstermektedir (Tazebay ve diğerleri, 2000: 131–136).

Milli Eğitim Bakanlığında program geliştirme çalışmaları 1990 yılında Dünya Bankası desteğinde başlatılan Milli Eğitimi Geliştirme Projesi ile önemli gelişmeler göstermiştir. Bu projenin temel amacı müfredat programlarını yenilemek ve geliştirmek, ders kitapları ve öğretim materyallerinin kalitesini yükseltmek olmuştur.

Program geliştirme çalışmalarında bir başka önemli aşama da 1994 yılından itibaren uygulanan Müfredat Laboratuvar Okulları (MLO) uygulamaları olmuştur (Akyol ve diğerleri, 2007: 10).

Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yürütülen çalışmalar sonucunda Türkçe programı 2005 yılında yenilenmiştir. Yeni program hazırlanırken 1981 programından farklı olarak ilköğretim 1. kademe (1–5. sınıflar) ve 2. kademe (6–8. sınıflar) için farklı öğretim programları hazırlanmıştır (Akyol ve diğerleri, 2007: 11).

TTK 12.07.2004 tarih ve 118 sayılı kararı ile kabul edilen ilköğretim Türkçe (1-5. sınıflar) Öğretim Programı 2005-2006 Öğretim Yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır (Demirel ve Şahinel, 2006:9).

Program temel beceriler, genel amaçlar, öğrenme alanları (dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu), kazanımlar, kazanımlara göre etkinlikler ve kazanımlarla ilgili açıklamaları içermektedir (Demirel ve Şahinel, 2006:9).

2.2. 3. Programın Vizyonu

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili dil ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönlerden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, öğrenmeleri, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (Demirel ve Şahinel, 2006:12). Program; öğrencilerin yaşam için gerekli olan becerileri kazanmaları, geliştirmeleri ve etkili iletişim kurmaları amacıyla hazırlanmıştır.

MEB (2005) günümüzün ve geleceğin öğrencilerini yetiştirecek bu programla ;

- Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,
- Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimci ve sorun çözen,

- Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
- Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya karşı duyarlı,
- Okumaktan ve öğrenmekten zevk alan,
- Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren bireylerden oluşan bir toplum hedeflenmektedir.

2.2.4. Programın Temel Yaklaşımı

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı'nda yapılandırıcı yaklaşım merkeze alınmakla birlikte, çoklu zekâ, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli eğitim, bireysel farklılıklara duyarlı eğitim, sarmal, tematik ve beceri yaklaşımı gibi çeşitli eğitim yaklaşımlarından da yararlanılmıştır (MEB, 2005: 10).

Türkçe öğretim programının temel yaklaşımı; öğrenenin, öğrenme ortamını diğer öğrenciler ve öğretmenle iletişim kurarak keşfettiği ve öğrenme deneyimlerinden anlam oluşturduğu, dünyaya anlam yükleyebildiği, anlamayı kendi deneyimlerine dayalı olarak kendinin oluşturduğu bir yaklaşımdır (Demirel ve Şahinel, 2006:13).

Türkçe Öğretim Programının dayandırıldığı yapılandırıcı yaklaşım, öğrenciyi merkeze alan, bilginin öğrenci tarafından aynen alınmadan, kendinde var olan bilgiyle beraber yeni bilgiyi kullanarak, oluşan öğrenme sürecinin içinde öğrenciyi aktif kılan; öğretmeni de yol gösterici ve yardımcı olarak gören öğretim sürecidir. Bu süreçte bireyin mevcut deneyimleri, öğrenmeleri ve inançları önemli bir etkiye sahiptir. Bu açıdan öğrenme bireyseldir. Diğer taraftan da içinde bulunduğu toplum tarafından bırakılan kültürel mirasla, kendi kültürel birikimi arasında bir etkileşimde bulunur. Bu açıdan öğrenme bir paylaşımdır (Odabaşı, 2007: 22).

Yapılandırıcılık, bilgi inşası anlamında kullanılır. Yapılandırıcı öğrenme, öğretmen merkezli bir anlayış değil, öğrenci merkezli bir anlayıştır. Yapılandırıcı

öğrenmede öğrenci aktif öğrenmeyle eski bilgilerin üzerine yeni bilgilerini anlamlandırır. Türkçe dersi öğretim programında yapılandırıcı yaklaşımla beraber çoklu zekâ yaklaşımı da karşımıza çıkmaktadır. Bireylerin zekâ özelliklerine göre öğrenmeleri de farklılık göstermektedir. Bu yaklaşımlarla da bireylerin derslere ilgileri artmakta, öğrenme zevkli kılınmaktadır (Elvan, 2007: 11).

Yapılandırıcılık, gelenekselleşmiş olan, sadece bireyin gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarını göz önüne alan davranışçı paradigmaya karşı olarak çıkmıştır. Davranışçılıkla birlikte daha sonra ortaya çıkan biliş kavramı davranışçılıktan yapılandırıcılığa olan geçiş arasında bir köprü görevi sağlamıştır. Aslında, davranışçılıktan biliş psikolojisine ve oradan da yapılandırıcılığa geçiş, dışsal bir bakış açısından içsel bir bakış açısına doğru bir değişmeyi yansıtmaktadır (Yurdakul, 2004:13).

Öğrenme sürecinde, ön bilgilerin harekete geçirilerek bilginin yeniden üretilmesi yerine yeniden oluşturulması, gelişim düzeylerinin dikkate alınması, etkili iletişim kurulması, uygulama ve değerlendirme yapılması yapılandırıcı yaklaşımın asıl içeriğidir. Öğrenci merkezli öğrenmeyi temel alan yapılandırıcı yaklaşım, öğrenme sürecinde öğrencinin etkin katılımına ve öğretmenin rehberliğine ağırlık vermektedir (MEB, 2005: 11).

Geleneksel öğretimde baskın olan ezbercilik, bu program yaklaşımıyla yerini merak duyma, kuşku duyma, deneyerek öğrenme, araştırma ve uygulama yapma ya bırakmıştır. Öğrenme daha çok öğrenci tarafından idare edilen, bireysel cevaplanabilen ve sosyal olarak aracılık eden bir süreç olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenci etkin katılımcı durumunda öğrenerek kendi yaşamını şekillendiren birey durumundadır (Demirel ve Şahinel, 2006:13).

2.2.5. Programın Özellikleri

Bilimsel yöntem ve aşamalar izlenerek hazırlanan, çok sayıda akademisyen, uzman, müfettiş, yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilerin görüşleri alınarak geliştirilen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın özellikleri şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2005: 11):

- Bilgi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı; yapılandırıcı yaklaşım, çoklu zekâ yaklaşımı, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı, grup çalışmalarına önem veren çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır.

- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme, araştırma, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, karar verme, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi temel becerilere yer verilmiştir.

- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde, öğrencinin dil becerileri ile zihinsel becerilerini geliştirmesine ve etkili kullanmasına önem verilmiştir. Bu amaçla düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel beceriler ön plana çıkarılmıştır.

- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışının ve dil becerilerinin gereği olarak dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında ele alınmıştır. Programda görsel okuma ve görsel sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmıştır.

- Dil bilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.

- Kazanımların belirlenmesinde öğrencilerin yaş, düzey, dil ve zihin gelişimleri göz önünde bulundurulmuştur.

- Yapılandırıcı yaklaşıma göre Türkçe öğretiminde, öğrenme-öğretme sürecinin aşamaları açıklanmış programdaki bütün kazanımların bu sürece dağılımı örnek olarak gösterilmiştir.

- Tematik yaklaşımın bir gereği olarak öğrenme öğretme sürecinde ele alınacak zorunlu ve seçmeli temalar ayrıntılı olarak verilmiştir.

- Öğrenme öğretme sürecinde yapılacak çalışmalarını göstermek amacıyla, her sınıf düzeyine uygun metin işleme ve etkinlik örnekleri verilmiştir. Bu süreçte dinleme, okuma, konuşma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu etkinlikleri ayrı ele alınmıştır.

- Anlama becerilerinin geliştirilmesi amacıyla sıralama, sınıflama, eleştirme, tahmin etme, ilişki kurma, özetleme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi

etkinlikler verilmiş; ayrıca metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya özen gösterilmiştir.

- İlk okuma-yazma öğretimi, dinleme ve konuşma alanlarından kopuk, sadece okuma ve yazma becerilerini geliştirme süreci olarak düşünülmediğinden, programda diğer alanlardan ayrı olarak ele alınmamıştır. Bu nedenle bütün öğrenme alanlarıyla iç içe, özellikle dinleme ve konuşma alanlarıyla da bütünleştirilerek verilmiştir.

- İlk okuma-yazma öğretiminde “Ses Temelli Cümle Yöntemi” benimsenmiştir.

- Yazı öğretiminde ise birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması gerekli görülmüştür.

- Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı belirlenen etkinliklerle öğrencilerin süreç içinde değerlendirilmesi planlanmıştır. Kişisel değerlendirme ölçekleri, öğrenci ürün dosyası, gözlem ölçekleri gibi çeşitli değerlendirme ölçekleri de verilmiştir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrenciyi merkeze almakta ve bütün etkinliklerde öğrencinin aktif rol almasını gerektirmektedir. Bu nedenle etkinlikler, öğrencinin iletişim kurma, öğrenme, yaratıcılık, iş birliği yapma, sorun çözme, girişimcilik vb. becerilerini geliştirecek şekilde yapılandırılmıştır. Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.

2.3. Türkçe Öğretiminde Programın Yapısı

Türkçe Dersi öğretim programının yapısı genel amaçlar, temel beceriler, öğrenme alanları, kazanımlar, etkinlikler ve açıklamalardan oluşmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.1.Genel Amaçlar

Türkçe öğretiminin amacı, Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkelerine uygun olarak öğrencilerin(Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005);

- Dinleme, konuşma, okuma yazma, görsel okuma ve görsel sunu, dil becerilerini geliştirme,
- Türkçeyi sevdirmeye, doğru ve etkili kullanımını sağlama,
- Zihinsel gelişimlere uygun olarak, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri geliştirme,
- Metinler arası düşünme becerilerini geliştirerek söz varlığını geliştirme,
- Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, işbirliği yapma, problem çözme ve girişimcilik becerilerini geliştirme,
- Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirme,
- Bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirme,
- Bilgi teknolojilerini kullanarak okuma, metinler arası anlam kurma ve öğrenme becerilerini geliştirme,
- Kitle iletişim araçlarıyla verilen mesajları sorgulama becerilerini geliştirme,
- Kişisel, sosyal, kültürel, ekonomik ve politik yönlerden gelişmelerini sağlama,
- Millî, manevî, ahlaki, tarihi, kültürel, sosyal ve sanatsal değerlere önem vermelerini sağlama, Millî duygu ve düşüncelerini güçlendirme,
- Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve Dünya kültürünü tanımalarını sağlama,
- Okuma sevgisini ve alışkanlığını kazandırma olarak sıralanabilir.

2.3.2. Temel Beceriler

Öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimlerine bağlı olarak bir yıl sonunda veya beş yılın sonunda kazanacakları becerileridir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

Temel beceriler, öğrencilerin öğrenme alanlarındaki gelişimleriyle bağlantılı, yatay olarak bir yılın sonunda, dikey olarak da beşinci sınıfın sonunda kazanacakları ve hayat boyu kullanacakları temel becerilerdir. Türkçe Dersi Öğretim Programı

içerdiği kazanımlarla bu temel becerilerin gelişmesini sağlayacaktır (Güneş ve Akyol, 2005: 17).

Temel beceriler, programda bütün dersler için ortak alınırken, bazı beceri derslerine göre farklılık gösterebilmektedir. Örneğin, metinler arası okuma ile kişisel sosyal değerlere önem verme yalnızca Türkçe dersinin temel becerileri olarak belirlenmiştir. Bu becerilerden “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerisi tüm derslerde geçerli ortak bir beceri olarak ele alınmıştır (Odabaşı, 2007: 12).

Dewey'e göre çocukların bilgi edinmesinde ve sosyal yaşama katılmasında eğitimin çok önemli bir yeri vardır. Bireyler bilgilerini kitapları okuyarak ya da öğretmenlerini dinleyerek elde etmezler, bilgilerini daha önce var olan yapının üzerine kendileri oluştururlar. Dewey'in fikirlerini de kapsayan yapılandırmacı anlayışta öğrencilerin ezberleyen değil, bilgiyi zihninde yapılandıran, üreten, öğrenmekten zevk alan kişiler olması hedeflenmektedir. Bu nedenle klasik öğretim anlayışının yerini öğrencinin merkezde olduğu, öğrenci özelliklerinin ve bireysel farklılıklarının göz önüne alındığı bir eğitim anlayışı almaktadır (Özatalay, 2007: 68).

Yapılandırmacı yaklaşım adı verilen bu anlayışla, öğrencilerin, eğitimle her biri öğrenci için ayrı bir önem, değer taşıyan aşağıda verilen temel becerileri kazanması hedeflenmektedir (MEB, 2005: 17):

1. Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi
2. Eleştirel Düşünme Becerisi
3. Yaratıcı Düşünme Becerisi
4. İletişim Becerisi
5. Problem Çözme Becerisi
6. Araştırma Becerisi
7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi
8. Girişimcilik Becerisi
9. Karar verme Becerisi
10. Metinler Arası Okuma Becerisi
11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi.

Bu sıralamada yer alan temel beceriler içinde “Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma” ile “Metinler arası okuma” ve “iletişim” Türkçe öğretimi ile doğrudan ilgili olduğu görülmektedir. Diğer beceriler üst düzey düşünme becerileri olup sadece Türkçe dersinde değil, diğer derslerde de geliştirilmesi esas olan becerilerdir. İlköğretim programının sonunda öğrencilerin bu temel becerileri ve davranışları kazanmaları beklenmektedir(Demirel ve Şahinel, 2006:15).

Programda söz edilen bu temel beceriler aslında başarılı bir bireyden beklenen temel becerilerdir ve hem toplumsal düzenin sağlanması hem de başarılı bireylerin yetiştirilmesi için bireylere bu becerileri kazandırmak gerektirmektedir.

2.3.2.1. Türkçeyi Doğru Ve Etkili Kullanma Becerisi

Dil düşüncenin evi, kültürel mirasın taşıyıcısı, kimlik ve kişiliğin aynasıdır. Bu sebeple her ülkenin eğitim sisteminde ‘dil becerilerini geliştirme’ öncelikli hedeflerdendir (Coşkun, 2005: 423).

Dil, bireylerin evrene bakış açılarını belirlediği gibi onların düşüncelerinin hem oluşturucusu hem de en önemli değişkenidir. Dil düşünceyi ifade ettiği kadar, onun gelişimini de sağlamaktadır.

Dilin iletişim aracı olması, düşünme aracı ve düşünmeyi yansıtıcı olması, ulusu meydana getiren önemli bir unsur olması ve kültürün aktarılmasındaki en etkili araç olması sebebiyle birey ve toplum yaşamında önemi büyüktür (Sever, 2004: 2–5). Bu sebeple eğitimin her kademesinde Türkçenin doğru güzel ve etkili kullanması gerekmektedir.

Demirel (1999: 33-59) Türkçenin etkili kullanılmasını sağlayacak temel dil becerilerini, dinleme becerileri, konuşma becerileri, okuma becerileri ve yazma becerileri olarak sıralamıştır. Birey önce dinler sonra konuşur daha sonra okur ve son olarak yazma becerisi kazanır. Bu dört temel becerinin işlevsel bütünlüğü dili meydana getirmektedir. Bu sebeple bu becerilerin birlikte kazandırılması gerekmektedir. Okullarda öğretim dili Türkçedir ve Türkçe dersi dışındaki dersler de Türkçe islenmektedir. Dolayısıyla; dil becerilerinin diğer bütün derslerde de öğrenciye kazandırılması gerekmektedir.

Öğrenciler dinleme ve okuma becerilerini bilgi alırken; yazma ve konuşma becerilerini ise kendilerini ifade ederken kullanmaktadır. Bu durum sadece Türkçe derslerinin özelinde değil; diğer bütün derslerde de aynıdır. O halde Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisinin bütün derslerde ortak beceri olarak kabul edilmesi önemli bir gerekliliktir.

Bireylerin özellikle doğru konuşma, düzgün yazma, duygu ve düşüncelerini pürüzsüz anlatma becerilerini kazanma konusunda özenle eğitilmesi gerekmektedir.

Yeni ilköğretim programlarında Türkçeyi doğru güzel ve etkili kullanma becerisi ve bu becerinin kapsadığı alt beceriler şöyle belirtilmektedir (MEB, 2005):

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi; okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilme; duygu, düşünce, hayal ve isteklerini açık ve anlaşılır bir şekilde eksiksiz ifade edebilme, Türkçenin kurallarına uygun cümleler kurma, zengin bir söz varlığına sahip olma ve estetik bir bakış açısı kazanma gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.2. Eleştirel Düşünme Becerisi

Düşünme eldeki bilgilerin ötesine gitme, mevcut bilgilerden başka bilgilere ulaşma şeklinde tanımlanabilir. Yani düşünme becerilerine sahip olan bireyler, bilgiyi ne amaçla edindiklerini, nasıl kullanacaklarını ve bilgiye nasıl ulaşacaklarını bilerek hareket ederler. Eleştirel düşünme bireyin elde ettiği bilgiyi sürekli sorgulayarak, standartlara ve ölçütlere göre değerlendirme ve bir yargıya varmasını sağlayan beceridir (Semerci, 1999: 12).

Eleştirel düşünme, bireyin kendi düşüncelerinin farkında olarak, başkalarının düşüncelerini de göz önüne alması ve bireyin kendi kendisini, başkalarını ve çevresindeki olayları anlamlandırmaya çalışan aktif bir süreçtir (Özden, 2003: 158).

Eleştirel düşünme, herhangi bir durum, sav veya olayın doğruluğunu, yanlışlığını değerlendirme ve karar verme sürecidir. Özel bir düşünce alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve özdenetimli düşünme şeklidir (Demirel, 2003: 36).

Birey, kendi kendini geliştirerek ve bazı temel adımları atarak eleştirel düşünmeye ulaşabilir. Öncelikle bireyin kendi düşüncesinin farkına varması, ona yön verebileceğini bilmesi gerekmektedir. İkinci adım, kişinin başkalarının düşünce süreçlerinin farkına varabilmesidir. Çünkü birey bu sayede kendi dışına çıkarak kalıplarından kurtulmuş olacaktır. Son adım ise öğrenilenlerin uygulanmasıdır. Birey gördüğü, öğrendiği ve kendisinde var olup geliştirdiği özellikleri hayata geçirerek, eleştirel düşünebilme becerisini yakalamış olacaktır (Kan, 2007: 58).

Eleştirel düşünme sürecinin içerdiği beceriler arasında:

1. Kanıtlanmış gerçekler ve öne sürülen iddialar arasındaki farklılığı yakalayabilme,
2. Elde edilen bilgilere ait kaynakların güvenilirliklerini test edebilme,
3. İlişkisiz bilgileri kanıtlardan ayıklayabilme,
4. Önyargı ve bilişsel hataların farkında olabilme,
5. Tutarsız yargıların farkına varabilme,
6. Etkili soru sorabilme,
7. Sözlü ve yazılı dili etkili kullanabilme,
8. Bireyin kendi düşüncelerinin farkına vardığı üst biliş (metacognition) ve benzerleri vardır. Bu beceriler, eleştirel düşünme eğitiminin de temellerini oluşturmaktadır.

Eleştirel düşünme; kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisidir. Sebep-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma gibi alt becerileri içerir (MEB,2005).

2.3.2.3. Yaratıcı Düşünme Becerisi

Yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğrasın içinde var olan, insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getiren bir yeti. Yaratıcılık, bilinen şeylerden yepyeni bir şey çıkarmak, yeni, özgün bir senteze varmak ve bir takım sorunlara, yeni çözüm yolları bulmaktır (Kan, 2007: 59).

Yaratıcılık, bireyin var olan kalıplardan kurtulması, anayoldan ayrılması ve farklı olmaktan korkmaması anlamına gelmektedir (Saban, 2000: 87). Selçuk ve Güner ise yaratıcılığı günlük hayatı renklendiren, karşılaşılan sorunlara çok yönlü çözümler üretmeye yarayan bir özellik olarak nitelendirmektedir (Selçuk ve Güner, 2004: 130).

İlköğretim yıllarında çocuğun yaşamına giren zengin ve farklı uyarıcılar, çocuğun yaratıcı düşünme becerisine katkıda bulunacaktır. Buradan hareketle yaratıcılık, kişinin kendisi ve başkaları için değerli ve orijinal bulunan ürünler ve düşünceler üretmesidir Yaratıcılığın iki önemli bölümü vardır. Bunlardan birincisi keşfetme; hayal etme ve düşüncelerini kullanarak orijinali yakalama; ikincisi ise süreç; orijinali üretirken öğrenilmiş becerileri değerlendirme, test etme ve kullanabilmektir (Kan, 2007: 62).

Yaratıcı bireyler, toplum tarafından hem olumlu hem de olumsuz sayılabilecek davranışlar sergileyebilmektedirler. Selçuk ve Güner (2004) yaratıcı bireylerdeki ortak özellikleri şöyle sıralanmaktadır:

- Risk alma: Hata yapmaktan, farklı düşünmekten ve kaybetmekten korkmazlar.
- Özgür düşünme: Düşüncelerle oynarlar.
- Yüksek enerjili olma: Fiziksek ve duygusal enerjileri yüksektir.
- Mizahı kullanma: Düşüncelerin mizahi tarafını yakalayabilirler, saka yapmaktan hoşlanırlar.
- Hayalci ve maceracı olma: Hayal kurmaktan ve yeni yerleri keşfetmekten keyif duyarlar.

- Yalnızlık: Bağımsız olmayı ve kendi baslarına kalmayı severler.
- Etkinlik: Fikir ürettiklerinde tam anlamıyla bir etkinliğin içine girerler.
- Belirsizlikten hoşlanma: Olayları siyah-beyaz diye değerlendirmezler, belirsizlik düşünmek ve fikir üretmek demektir.

Yaratıcı düşünme becerisinin yeni programlardaki ifade edilişi ve bu beceriye ilişkin alt beceriler şöyledir (MEB, 2005):

Yaratıcı düşünme becerisi; öğrencilerin bir temel fikri ve ürünü değiştirme, birleştirme yeniden farklı ortamlarda kullanma ya da tamamen kendi düşüncelerinden yola çıkarak yeni ve farklı ürünler ve bilgiler üretme, olaylara farklı bakabilme, küçük çaplı da olsa bazı buluşlar yapabilmeyi kapsar. Ayrıntılı fikirler geliştirme ve zenginleştirme, sorunlara ve benzersiz ve kendine özel çözümler bulma, fikirler ve çözümler ortaya çıkarma; bir fikre, ürüne çok farklı açılardan bakma, bütünsel bakma gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.4. İletişim Becerisi

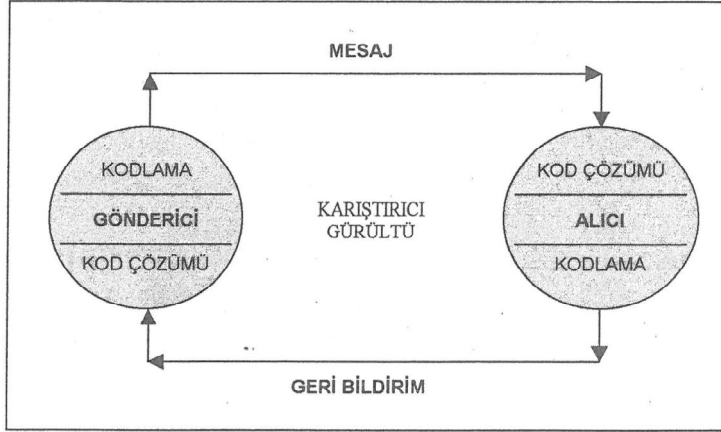
Sosyal bir varlık, sosyal bir canlı olan insanlar toplu olarak yaşar ve çeşitli nedenlerle birbirleriyle sözlü ya da sözsüz ilişkiler içinde bulunur, amaçları doğrultusunda bir birleriyle iletişim kurarlar. Yani amaçlarına ulaşabilmek, duygu ve düşüncelerini bir birlerine aktarmak, gerektiğinde güdülemek, paylaşmak amacıyla veri alışverişinde bulunurlar. İletişim hem formal, hem de kişisel ve sosyal ilişkilerle dayalı bu aktarımları kapsayan iki yönlü bir süreçtir (Özatalay, 2007: 90).

İnsanlar hayatları boyunca kendileriyle ve çevredekilerle etkileşim ve iletişim halindedir. İnsan etkinliklerinin ve ilişkilerinin tümü iletişimle ilgilidir. İletişim, insanların birbirlerini anlayabilmeleri için aralarında oluşturdukları bir haber alışverişidir. İnsan ilişkilerini düzenleyen çok önemli bir süreç ve insanoğlunun yaşantısının kaçınılmaz bir boyutudur.

İletişim bilgi üretme, aktarma ve anlamlandırma süreci olarak tanımlanabilir. İletişimin gerçekleşebilmesi için iki sistemin bulunması gerekir. Nitelikleri her ne

olursa olsun iki sistem arasındaki bilgi alışverişi iletişim olarak adlandırılmaktadır (Dökmen, 2004: 19).

İletişimin olmadığı yerde, öğrenme ve öğretme söz konusu olamaz. Bu yüzden, öğretmenler öğrencilerle olan günlük etkileşimlerinde iletişim sürecine etkin olarak katılırlar. Sürekli olarak öğrencilere mesaj gönderirler ve onlardan mesaj alırlar.



Şekil 1. İletişim Süreci

İnsanların birbirleriyle iletişim içinde olmalarının ana amacı temel bazı gereksinimlerini gidermektir. İnsan iletişim sisteminin etkinliği bireylerin kendileri hakkındaki bilgilerini anlama, düzeltme ve dolayısıyla davranışlarına rehberlik etmede de yardımcıdır. Ancak ister sözel olsun, isterse olmasın iletişimin gerçekleşmesinde bazı öğelere gereksinim vardır. Başarılı iletişim; iletişimi oluşturan önemli öğelerin varlığından haberdar olmayı gerekli kılar. Dolayısıyla iletişimin unsurları, aslında tüm kişiler arası iletişimin başarısı için önem taşır.

İletişim şekilde de görüldüğü gibi dört basamaklı bir süreç olarak kabul edilmelidir. Birinci basamak; bir mesajı, göndericinin alıcı tarafından anlaşılması beklenen bir formda kodlaması ve bunu iletmesidir. Gönderilen mesaj, alıcı tarafından kodu çözülerek alınır ve daha sonra bu mesaja verilecek karşılık yine alıcı tarafından kodlanır. Bu karşılık genellikle sözsüz olup, mesajın anlaşılıp anlaşılmadığını belirtir. Alıcı, kodladığı karşılığı göndericiye iletir; gönderici bu geribildirimini çözer ve buna olan karşılığı verir. Göndericinin geribildirime karşılığı; yeni bir bilginin verilmesi, ilk mesajın açıklanması veya mesajın tekrarlanması olabilir (Moore, tarihsiz:110).

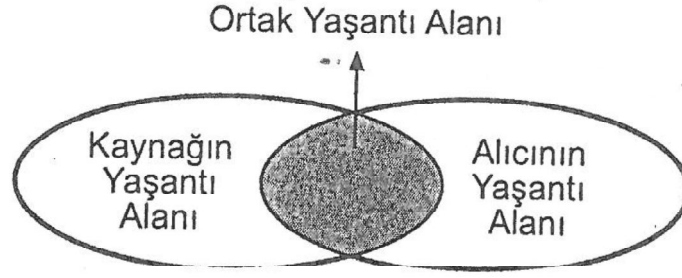
İletişimi oluşturan öğelerden kaynak, algılama, seçme, düşünme, yorumlama gibi süreçlerle ürettiği anlamlı mesajını simgeler aracılığıyla gönderen, iletişimi başlatan kişidir. Mesajı gönderen yani mesajı kodlayan kişidir. Dolayısıyla kaynak; bilgili, güvenilir, mesajı kodlamayı bilen ve tanınan bir kişi olmalıdır.

İletişim sürecinde kaynağın amacı alıcının davranışında bir değişiklik yaratmaktır. Bu amaçla bakıldığında iletişimin başarısı, ulaştırması istenilen amacın gerçekleşme düzeyiyle ilgilidir. Kaynağın mesajı alıcıya iyi anlatmasındaki başarısını, kaynağın alıcı ve ileteceği konu ile ilgili bilgi, beceri ve tutumu, içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel ortamın etkileri, dile dayalı iletişim becerileri etkiler.

İletişim sürecinde kaynak, hedeflediği kişi ya da grupta(alıcıda) davranış değişikliği oluşturmak üzere iletişim sürecini başlatan kişidir. Sınıfta bu görevi başlatan kişi öğretmendir (Ergin,2008:31).

Kaynağın iletişime girdiği kişi yada kişileri iyi tanınmasında; geçiregeldiği yaşantıları, sosyo-kültürel ve ekonomik durumlarını, eğitim düzeylerini vb. özelliklerini bilmesi onlarla sağlıklı bir iletişime girmesinde ve onlarda istenilen davranışların oluşturulmasında büyük destek sağlayacaktır. Öğretmenlerin daha iyi iletişim kurabilmeleri için öğrencilerini çok iyi tanımaları gerekmektedir. İletişime giren kişinin kendisini ve alıcısını çok iyi tanınması ancak iletişim içeriğini belirleyen konuyu da bilmesiyle anlam kazanır.

İnsanlar iletişim sürecinde ait oldukları toplumsal ve kültürel gurubun değerlerini, inançlarını, gelenek ve göreneklerini ve toplumda sahip oldukları yere ilişkin algılarını da getirirler. iyi bir iletişimcinin alıcısının da içinde bulunduğu toplumsal ve kültürel yapıyı ve işgal ettiği pozisyonu dikkate alması gerekir. Kaynak ile kaynağın davranış değişikliği oluşturmaya çalıştığı hedef kişi yada grup (alıcısı) arasında az ya da çok mutlaka ortak yaşantılar olmalıdır.



Şekil 2. Ortak Yaşantı Alanı

Alıcının verilen bir mesajdaki sonuçları kabul etmesi bir ölçüde alıcının kaynağın güvenilirliğine ilişkin algısına bağlıdır. Kaynağın güvenilirliği kaynağın sürekli bir özelliği değildir, daha çok alıcının kaynağa yüklediği bir özelliktir. O halde sınıf içerisindeki bir öğretmenin kendini güvenilir görmesinden çok öğrencinin öğretmeni güvenilir görmesi önemlidir (Ergin,2008:42).

Mesaj, bir ya da birden fazla kişinin bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor davranışlarında değişiklik yapmak amacıyla düzenlenen işaretler örüntüsüdür (Ergin, 2008:42). En basit anlamıyla gönderici tarafından alıcıya yollanan ve özel anlamı olan söz yani iletidir. Diğer kişi ya da kişilere ulaştırılmak istenen fikir, duygu ve olgulardır. Vericinin alıcıya gönderdiği anlamları ortak kılmaya yarayan yalın ya da karmaşık simgelerden oluşan bir iletişim unsurudur. Mesaj, açık, anlaşılır ve net olmalıdır. Kullanılan dil mutlaka sade olmalı ve anlam kaymalarına yer bırakmayacak şekilde hazırlanmalıdır. Dolayısıyla mesajı gönderecek olan kaynak, alıcının bütün özelliklerini çok iyi bilmeli, alıcıyı önceden tanımalıdır. Aynı zamanda önemli olan bir konu da mesajın doğru zamanda iletilmesi gerçeğidir. Mesaj, doğru zamanda, doğru alıcıya doğru kanallarla iletilirse görevini başarıyla tamamlamış olacaktır.

Mesajlar; sözel, sesli veya fiziksel olarak, ya da çevredeki diğer uyaranlar yoluyla gönderilebilir veya alınabilir. Bir öğretmen mesaj gönderme ve alma esnasında bu yolların hepsini kullanabilme becerisine sahip olmalıdır. Öğrenciler tarafından gönderilen mesajları çözme yeteneği, gözlem ve dinleme becerileri ile yakından ilişkilidir (Moore, tarihsiz:110).

Kanal, mesajın kaynaktan alıcıya iletilmesinde kullanılan yoldur. Etkin ve verimli iletişimden söz edebilmek için doğru iletişim araçlarından yararlanılmalı ve kanal mesaja uygun olmalıdır. En basit anlamda, insanın beş duyu organı onun iletişim kanalıdır. Örgütsel iletişim açısından düşünüldüğünde pek çok iletişim kanalı bulunmaktadır. Formel ve informel iletişim kanallarından söz edilebilir. Bunlar, radyo, televizyon, gazete, dergi, e-mail, memorandum, dilek ve şikâyet kutuları gibi pek çok örneği kapsamaktadır.

Cüceloğlu(2005), iletişimin çok kanallı bir süreç olduğunu belirterek, her bir duyu organının bir iletişim kanalı olduğunu ifade etmiştir. Bu iletişim kanallarını da duyu organlarının isimlerinden ve işlevlerinden hareketle; görsel kanal, işitsel kanal, dokunsal kanal, kokusal kanal, tatsal kanal olarak sıralamış ve çalışma açısından bu kanallar arasında bir ahenk olduğunu belirtmiştir.

Alıcı, iletişimin diğer önemli unsurudur. Yani, gönderilen mesajı alan kişidir. Alıcı, mesajı algılayabilen, bilgili, seçici, geri bildirim önem veren, iletişime açık bir yapıya sahip olmalıdır. Alıcı tarafından olaya baktığımızda en önemli konu algılanmanın sağlanabilmesidir. Mesaj, tüm özelliklere uygun olarak kaynak tarafından düzenlendiğinde geriye kalan en önemli konu alıcının bunu tam anlamıyla algılayabilmesi, anlayabilmesidir.

Geri-bildirim (Feed-back), alıcının aldığı mesaja verdiği yanıt olarak özetlenebilir. İletişimin etkinliği ancak çift yönlü olması sayesinde gerçekleşebilir. Dolayısıyla kaynak, gönderdiği mesajın anlaşılıp anlaşılmadığını ya da mesaja verilen tepkinin ne olduğunu ancak geri-bildirim sayesinde anlayabilecektir.

Eğitimde iletişim sürecinin işleyişinde kaynak öğretmen, alıcı öğrencidir. Mesaj, ders kitabı, program içeriği ya da öğretmenin sesi, kanal da öğretim süreçleri ya da süreçte kullanılan öğretim araç ve gereçleridir. Öğrenci tepkileri ise geri bildirim (dönüt)i yansıtmaktadır (Erdem, 2005: 234).

Bireyin kurduğu iletişim, kişiliğinin ve iletişim becerisinin gücü kadardır (Dökmen, 2004: 266). Bireyin iletişim gücü, kişisel gücü kadar ya da biyolojik gelişimine bağlı olduğu kadar içinde büyüdüğü toplumun kültürüne de bağlıdır.

Bireyin karşısındakilerle sağlıklı iletişim kurabilmesi gerekli iletişim becerilerine sahip olmasıyla gerçekleşir. Bu beceriler saygılı, saydam, somut olma ve empati kurabilme şeklinde sıralanmıştır (Yüksel, 2004: 342–343).

Taraflar arasında iletişim yazılı, sözlü ve sözsüz olmak üzere üç yöntemle kurulabilir.

1. **Yazılı iletişim;** Toplumumuzun her kademesinde yer almakla birlikte en zayıf iletişim yöntemidir. Çoğu zaman yavaştır ve zaman boşa harcanır. Okuyucunun dikkatini çekmeyi başaramaz, davranış ve duygular ortaya çıkmadığı için başka anlamlar çıkarmasına neden olabilir.

2. **Sözlü iletişim:** İnsanlık tarihinde yazıdan da önce gelişmiş olan, ikinci tür iletişim yöntemi olan sözlü iletişim yazılı iletişime göre daha avantajlıdır. Çok yakındır, bağlantılıdır, geri beslemeye olanak verir. Yine de sözlü iletişim en mükemmel iletişim yöntemi değildir. Çünkü kelimeler farklı insanlarca farklı şekilde algılanabilir. Öğretmenler, bilgiye konuşma yolu ile açıklık getirirler. Ne yazık ki, öğrenme her zaman öğretmenin konuşmalarının bir sonucu olarak meydana gelmez. Bir şeyin öğrenilip öğrenilmediğini genellikle sözel olmayan değişkenler belirler (Moore,tarihsiz:111)

Hennings (1975, 3), konuşma ile gönderilen mesajları söz ve ses olmak üzere ikiye ayırır. Sözel unsur, söylenen sözcükler ve onların gerçek anlamlarını içerirken; Ses unsuru, sesin kararlılığı, telaffuzu, tonu, ritmi, vurgusu ve şiddeti gibi değişkenleri kapsar (Moore,tarihsiz:111).

Sözel Öğrenme: Bir sözel etkileşimde öğrenme, söylenen sözcüklere öğrencilerin verdikleri anlamlarla ilişkilidir. Verilen anlamlar; her öğrencinin farklı kişisel deneyimlerinin bir sonucu olarak sözcükleri farklı süzgeçlerden geçirmeleri ile değişmektedir. Dildeki ortak anlamlara ve belirli tanımlara rağmen sözel ifadelerin mümkün olduğunca öğrencilerin kişisel deneyimleri ile ilişkili olması sağlanmalıdır. Bu durum öğrencilerin öğrenme ortamlarına bilgi, deneyim, öğrenme yeteneği vb. konularda ne getirdiklerini tahmin edebilme gereksinimini ortaya

çıkarmaktadır. Böyle bir tahmin, mesajın sözel unsurunun, öğrencilerin deneyim temelini kapsama dışında olduğunu gösterebilir.

Hurt, Scott ve Mc Croski(1978:76), sözel unsurlarla ilgili olarak mesajın öğrenilmesini etkileyen bir çok değişken ortaya koymuşlardır. Bu değişkenleri Moore (tarihsiz:111) şu şekilde aktarmıştır:

- Organizasyon: iyi organize edilmiş bir sözel bilgi iyi öğrenilme eğilimindedir. Ayrıca, başlangıçta veya bitimde sunulan mesaj daha iyi hatırd tutulur.
- Zıt unsurluluk: karşıt fikirleri içeren mesajlar iyi öğrenilir.
- Dil yoğunluğu: yorumlanmış ve değerlendirilmiş sözel ifadelerin daha iyi öğrenildiği görülmektedir.
- Somutluk: mesaj ne kadar somut ise, öğrenme o kadar iyidir. Ancak, somutlaştırma yapılırken temel muhtevanın kaybolmamasına özen gösterilmelidir.

Ses İle Öğrenme: insan sesi, kelimelere hayat verir. Sesin şiddetinde, vurgusunda, telaffuzunda, tonunda ve hızındaki değişiklikler; mesajı vurgulamanın yanı sıra sözcüklerin anlamlarını da değiştirebilir. Her insanın, iyi çıkan güçlü bir sesi olmasa da öğretmenler, seslerini kullanarak gruplarla etkileşime girmeyi ve önemli hususlara dikkat çekmeyi öğrenmelidirler. Sesin şiddetini değiştirmeyi ve sınıftaki her öğrenci tarafından işitilebilecek şekilde kullanmayı öğrenmek çok önemlidir.

Kan' ın (2007:72) aktardığına göre “Dökmen sözlü iletişimde dil ve dil ötesi gibi bir sınıflamaya giderek becerilerin de farklılaştığını ifade etmiştir”. İnsanların karşılıklı konuşmaları ve yazışmaları dille iletişim kabul edilirken, dil ötesi iletişimde sesin taşıdığı ya da karşı tarafa verdiği anlam dikkat çekmektedir. Buradan hareketle ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimelerin vurgulandığı, duraklamalar ve benzeri özelliklerin doğru yerde ve doğru şekilde kullanılması iletişim becerilerinin başka bir boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü iletişimde kişilerin “ne söyledikleri” kadar “nasıl söyledikleri” de önemlidir.

Hennigs (1975:17)'in işaret ettiği gibi,”Fazla vurgulu bir ses ile ifade edilen sözcükler, kod çözücü alıcının sınırlarını tırmalayabilmesi nedeniyle

anlaşılabilir; çok derinden gelen ses ile yapılan konuşmalar ise dikkatin mesajdan ayrılmasına yol açabilir”.

3. Sözsüz İletişim: İletişim kurmanın son yöntemi ise sözsüz iletişimidir. İletişim kurmanın en eski şekli sayılır ve birçok kişi en etkili yöntem olduğuna inanır. Beden dili, mimikler, göz hareketleri ve ses tonunu sözsüz iletişimin araçları olarak sayılabilir. Sözsüz iletişim konuşmalarda mesajların en iyi etkiyi bırakmasını sağlar.

Sözcüklere verdiğimiz vurgular, yüz ifadeleri, beden hareketleri, kaynak ile alıcı arasındaki fiziksel mesafe sözsüz iletişimi oluşturmaktadır (Robbins, 1991:146). Dille iletişimde kişilerin “ne söyledikleri” önemli iken dil ötesi iletişimde “nasıl söyledikleri” yani sesin tonu, hızı, şiddeti önemlidir. Sözsüz iletişimde yüzümüzü ve bedenimizi gönderici olarak kullanırız. İnsanlar bu ifadeler yoluyla birbirlerine birtakım anlamlar iletirler. Örneğin başı “evet- hayır” anlamında sallamak, kaşları kaldırarak “hayır”, dudakları büzerek “belki” demek bunlardan bazılarıdır (Dökmen, 1994:27-28).

Her iletişim işitilmez bazı araştırmacıların tahminlerine göre, öğretmenler açısından özel bir önem taşıyan sözsüz iletişim, iletişim kanallarının %80’inden fazlasını oluşturmaktadır (Moore, tarihsiz:114).

Sözcükleri kullanma tarzımız kadar; bakış, duruş, hareket, sesin kullanımı ve kıyafetimiz yoluyla da sürekli mesajlar göndeririz. İletişimin sözel olmayan unsurları bazen sözel unsurdan daha önemli olabilir. Sözsüz iletişim; tesadüfi ya da planlı ve kontrollü olabilir. Her iki tarzda da, sözel olmayan davranışlar algılamayı ve verilecek karşılığı etkiler.

Sözsüz iletişim de kelimesi olmayan dilleri Moore şu şekilde açıklamıştır:

- **Yüz İfadelerinin Dili**

Moore (tarihsiz:115)’ın Miller (1981)’den aktardığına göre; yüz ifadeleri, kişisel duyguların iletiminde kelimelerden sonra gelen ilk iletişim kanalıdır.

Kolaylıkla izlenebilen yüz ifadeleri, genellikle bilinçli olarak gerçekleşir. Bir mesajı göndermek veya gerçek duyguları gizlemek maksatlarıyla kullanır.

Öğretmenlerin, özel mesajları açıklamada belirli yüz ifadelerini kullanmayı bilmesi gerekmektedir.

Sözsüz iletişimde kullanılacak en etkin kanal gözlerdir. Miller(1981, 14), gözlerin “aldatıcı bir şekilde hoşnutsuzluk, korku, suçluluk; ya da güven, sevgi ve destek” ifade edebileceğine işaret etmektedir (Moore; tarihsiz, 115). Göz teması ile iletişim başlatılabilir, sürdürülebilir veya bitirilebilir. Göz teması davranışların değiştirilmesi içinde kullanılabilir.

- **Beden Dili**

Bilinen diğer bir iletişim becerisi vücut dilini kullanmadır. Reece ve Walker (1998: 388–389) sözel olmayan iletişimin bir parçası olan bu becerinin bireylerin vücut duruşlarıyla, genel görünüşleriyle, giyim kuşamlarıyla, birbirlerine olan fiziksel mesafeleriyle, yüz ifadeleri ve el kol hareketleriyle yakından ilişkili olduğunu vurgulamışlardır (Kan, 2007: 72).

Başın, kolların, ellerin ve vücudun diğer unsurları ile yapılan jestler, sözsüz iletişimin kapsamına girmektedir. Yapılacak olan jestler aşırı düzeyde kullanılmaktan kaçınılmalıdır. Çok fazla jest kullanan konuşmacı, mesajda önemli olan noktanın hangisi olduğunu dinleyiciye aktaramaz.

Duruş ve genel tavırlarda bilgi iletir karşıdakilere. Gergin bir vücut, iletişime kapalılığı ve güvensizliği belirtir. Gövdenin, kol ve bacakların rahatlığı güçlülüğü, açıklığı ve dostluğu gösterir. Konuşanın yüzünün dinleyenlere dönme derecesini belirten beden konumu da bilgi iletir. Dinleyicilere tam dönük bir konum, onlardan hoşlanmayı ve iletişim sürecinde güveni yansıtır.

Dokunma sözsüz iletişimde güçlü bir etkiye sahiptir. Ancak dokunma yoluyla iletişimde öğretmen, öğrencilerin yaşlarını dikkate almalıdır. Küçük öğrenciler, öğretmenini fiziksel temasına şiddetle ihtiyaç duyarlar. Fiziksel temas; ait olma duygusunun oluşması ile güvenlik ve ilgiye dayalı ilişkilerin tesisi açısından bir

ihtiyaçtır. Dokunmanın esirgendiği bir iletişim çocuklara reddetme ve hoşlanmama mesajları iletir.

- **Çevre Kullanımı ve Hareketlerin Dili**

Öğretmenin çevreyi ve öğretim ortamını nasıl kullandığı da bir mesaj iletir. Öğretmenin öğrenme çevresindeki alanda hareketlerini nasıl ve nerede gerçekleştirdiği; buradaki eşya ve malzemeleri nasıl düzenlediği çok önemlidir.

Öğrenme çevresinin fiziksel olarak güzelleştirilmesi, çevre ile iletişimi iyileştirir. Miller (1981: 24) iyi düzenlenmiş ve düzenlenmemiş sınıflara öğrencilerin tepkileri ile ilgili araştırma özetinde: Tertipsiz ve düzensiz bir sınıftaki nesnelere monotonluk, yorgunluk, baş ağrısı, sinirlilik ve düşmanlık tepkileri yaratırken; iyi düzenlenmiş sınıflardaki nesnelere rahatlık, memnuniyet, önem ve görevleri yerine getirmekten zevk alma gibi tepkiler ortaya çıktığını belirtmiştir (Moore, tarihsiz: 117).

- **Zamanın Dili**

Öğretmen tarafından, sınıfın zamanının nasıl kullanılacağına karar verilmesi öğrencilere önemli bir bilgi iletir. Bir konuya az zaman ayrılması veya bu konunun geçilmesi, ya konunun önemsiz olduğunu veya öğretmenin bu konuya ilgi duymadığını iletir. Dikkatli olunmadığı takdirde, aynı davranış yavaş yavaş öğrencilere de geçer.

Susma, iletişimi genişletmekte kullanılan başka bir yoldur. Önemli bir husustan önce veya sonra yapılan duraklama, konunun önemini belirtir ve vurgular.

- **Sesin Dili**

Mesajlar genellikle sesin vurgularıyla gönderilir. Vurgular; esrarengiz bir şekilde konuşmacı hakkında; gizlediği önyargılar, güçlü inanç ve duygular gibi özelliklerin yanı sıra onun sosyo-ekonomik alt yapısı, eğitim seviyesi ve doğum yeri gibi özelliklerini de açığa çıkarır.

Farklı vurgular, farklı mesajlar iletir. Bir mesaj, yüksek vurgu veya düşük vurgu ile sesin tonunun veya şiddetinin değiştirilmesiyle değişik anlamlara dönüştürülebilir.

Sözel ve sözel olmayan iletişim birlikte düşünüldüğünde, sözel iletişim becerilerinin daha çok düşüncelerin; sözel olmayan iletişim becerilerinin ise duyguların aktarımında rol aldığı sonucuna ulaşılabilir (Kan, 2007: 72).

Farklı ev ortamlarından çıkıp okula gelen öğrencilerin her birinin farklı davranışlar sergilemesi kaçınılmazdır. Bu nedenle onları topluma kazandırmak, belirli konularda iletişim becerileri kazandırmakta eğitimin rolü yadsınmaz. İlköğretim öğrencilerine kazandırılacak başlıca iletişim becerileri şu başlıklar altında toplanabilir (Erdem, 2005: 236):

1. İlk kazandırılacak beceriler:

- Dinleme,
- İlişkiyi başlatma ve sürdürme
- Konuşma başlatma ve sürdürme
- Soru sorma
- Teşekkür etme
- Kendini tanıtmak
- Başkalarını tanıtmak
- İltifat etme
- Yardım isteme
- Bir gruba katılma
- Yönerge verme
- Yönergelere uyma
- Özür dileme
- İkna etme

2. Grupla bir iş yürütme becerileri:

- Grupla iş bölümüne uyma
- Grupta sorumluluğunu yerine getirme

- Başkalarının görüşlerini anlamaya çalışma

3. Duygulara yönelik beceriler:

- Kendi duygularını anlama
- Duygularını ifade etme
- Başkalarının duygularını anlama
- Karşı tarafın kızgınlığı ile başa çıkma
- Sevgiyi- iyi duyguları ifade etme
- Korku ile başa çıkma
- Kendini ödüllendirme

4. Saldırgan davranışlarla başa çıkmaya yönelik beceriler:

- İzin isteme
- Paylaşma
- Başkalarına yardım etme
- Uzlaşma
- Kızgınlığı kontrol etme
- Hakkını koruma ve savunma
- Alay etmeyle başa çıkma
- Kavgada uzak durma

5. Stres durumlarıyla başa çıkmaya yönelik beceriler:

- Başarısız olunan bir durumla başa çıkma
- Grup baskısıyla başa çıkma
- Utanılan bir durumla başa çıkma
- Yalnız bırakılma ile başa çıkma

İletişim becerilerinin bireye kazandırılması "etkili ve verimli (nitelikli) eğitim açısından çok büyük bir önem taşımaktadır. Program Tanıtım kitabına göre, iletişim becerisi; konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi sözel ve vücut dili, işaret dili gibi sözel olmayan iletişim becerilerini etkili ve bulunduğu ortama uygun olarak kullanmayı kapsar. Bulduğu ortama uygun olarak kullanması gereken konuşma

üslûbunu belirleme, uygun şekilde hitap etme, vücut dilini gerektiği yerde gerektiği ölçüde kullanma, aktif olarak dinleme, söz hakkı verme, grup içerisinde etkin bir şekilde arkadaşlarıyla etkileşim içerisinde olma, okurken etkin ve hızlı bir şekilde okuma, okuduğunu anlama ve eleştirme, yazarken ve konuşurken hedef kitleye uygun üslûp kullanma, kendi ve başkalarının yazdıklarını eleştirme gibi alt becerileri içerir.

2.3.2.5. Problem Çözme Becerisi

Problem, organizmanın hazırdaki tepkileriyle çözemediği, içinden çıkamadığı durumlar olarak tanımlanmaktadır (Açıkgöz, 2003: 141). Problem, birey ya da toplumların karşılaştığı, başarıya ulaşmaları için çözülmesi zorunlu güçlüklerdir (Demirel, 2005: 61).

Morgan'a göre problem, temelde, bireyin hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı bir çatışma durumudur. Bu engellenme, hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem, engeli aşmanın en iyi yolunu bulmaktır (Özatalay, 2007: 96).

Bilişsel arayış düşünmeyle gerçekleşir. Düşünme problemle başlar; dolayısıyla problem çözme, düşünme becerilerini geliştiren önemli bir süreçtir.

Bir problemle karşılaşıldığı zaman, daha önceki öğrenmelerin yeniden düzenlenerek yeni karşılaşılan duruma uyarlanması ve bu duruma çözüm getirilmesi süreci ise problem çözme olarak tanımlanabilir. Başka bir ifadeyle, problem çözme sonucun belirsiz olduğu durumlarda, doğru sonuca ulaşmak için yapılan bilişsel arayıştır (Kan, 2007:95).

Problemin çözümünde bireyin sahip olduğu yaş, deneyim, olgunluk, eğitim, güdülenme, bilgi, zihinsel ve fiziksel özellikler gibi bireysel özelliklerle çocuğun ve ailesinin sahip olduğu sosyo-ekonomik durum, ailenin sahip olduğu çocuk yetiştirme tarzı gibi toplumsal ve sosyal özelliklerin rolü çok önemlidir. Bireyler sorunları sahip oldukları bu özellikleri doğrultusunda belirledikleri yollarla çözümlerler. Özatalay (2007: 97) bu yolları şu şekilde sıralamaktadır:

1. İçgüdü ve bireyin sahip olduğu alışkanlıklar,
2. Şartlanma davranışı,
3. Sınama- yanılma davranışları,
4. Başkalarının deneyimlerinden yararlanmak, başkalarını taklit etmek,
5. Kavrama davranışları,
6. Akıl yürütme ve bilimsel yöntemleri kullanma davranışları.

Bu yolların içinde en uygun, en geçerli ve doğru olan yöntem karşılaşılan problemleri çözmeye bilimsel yöntemleri kullanmadır.

Huitt'e (1992) göre karar verme ve problem çözme becerileri dört aşamadan geçmektedir ve bu aşamalar şöyle sıralanmaktadır (Kan, 2007: 65):

- Girdi aşaması: Durumun (problemin) anlaşılması, değerlendirme ölçütlerinin belirlenmesi ve bilgi toplama;
- İşlem aşaması: Eğer yoksa alternatiflerin geliştirilmesi, değerlendirilmesi ve sınanması;
- Çıktı aşaması: Sonucun iletilmesi;
- Gözden geçirme aşaması: Gerekli olduğu takdirde sürecin yeniden değerlendirilmesi ve değiştirilmesi.

Görüldüğü gibi problem çözme ve karar verme kompleks bir süreç olarak belirtilmiştir. Problem çözmeye izlenecek işlem basamaklarını Kan (2007) şöyle sıralanmaktadır:

- Problemin farkında olma: Rahatsız edici durumun farkında olma
- Problemi tanımlama: Problemin ne olduğunu anlama ve problemin sınırlarının belirlenmesi
- Probleme ilgili veri toplama: Problemin çözümünde yardımcı olacak bilgilerin edinilmesi
- Muhtemel çözüm yolları saptamak: 'Problem nasıl çözülür' sorusuna cevaplar aramak
- Denencileri test etme: Probleme getirilen çözüm önerilerini deneme

- Sonuca ulaşma ve değerlendirme yapma: Çözüm yoluna bağlı olarak problemin çözülüp çözülmediğini görme ve sürece ilişkin değerlendirme yapma.

Problem çözmenin temel amacı, organizmanın problemin oluşmasıyla bozulan iç dengesinin yeniden sağlanmasıdır. Problem çözme süreci kapsamlı bir süreçtir. Yaratıcı düşünme, problem çözme sürecinin en önemli gerekliliklerindedir (Sungur, 1997: 127). Bireylerin, bir problemin sadece bir çözümünün olmadığını anlamalarında ise eleştirel düşünme devreye girmektedir (Özden, 2003: 162). Çünkü eleştirel düşünme probleme farklı bakış açılarıyla bakılmasını sağlayan en önemli yetidir.

Problem çözme becerisi yeni ilköğretim programlarında ele alınan temel becerilerden biridir ve programlarda şöyle ifade edilmektedir (MEB, 2005): Problem çözme becerisi; öğrencinin yaşamında karsısına çıkacak problemleri çözmek için gerekli olan beceriyi kapsar. Alt becerileri ise şöyle sıralanabilir; problemin anlaşılması, gerekirse alt basamakların ya da problemin köklerinin bulunması, problemi uygun şekilde çözmek için plânlama yapma, işlemler sırasında çalışmaların gözlenmesi, gerektiğinde stratejilerin ve plânlara değiştirilmesi, yöntemlerin sınanması, çözüm aşamasında elde edilen veri ve bilgilerin değerlendirilmesi, çözüme ulaşıncaya kadar çözümün anlamlılığının ve ise yararlılığının değerlendirilmesini ve yeni problemleri fark etmesini içerir.

2.3.2.6. Araştırma Becerisi

Araştırma, bir problemi çözmek amacıyla planlı olarak gerçekleştirilen veri toplama, çözümleme, yorumlama ve değerlendirme işlemlerini kapsayan bir süreçtir. Araştırma, bilimsel yöntemin ışığında olay ve olgulara yönelik yürütülen sistematik bir faaliyet olarak da tanımlanmaktadır.

Araştırma ile ilgili olarak pek çok kaynakta tanımlar yapılmıştır. Bu tanımlardan bir kaçışunlardır:

- Araştırma, araştırmacının gözlemlerini ve bilgilerini organize ederek, analiz ve senteze tabi tuttuğu, yorumlayıp değerlendirerek anlamlı bilgiler bütünü haline getirdiği süreçtir.

- Araştırma, problemlere güvenilir çözümler aramak amacıyla, planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenerek yorumlanması, değerlendirilmesi sürecidir.
- Araştırma, bilimsel yöntemin formal, sistemli ve dikkatli bir biçimde uygulanmasıdır.
- Araştırma, gözlemlere ve deneylere dayalı, test edilebilir organize bilgileri esas alarak, evreni tanımaya ve anlamaya yönelik sistematik çalışmalar bütünüdür (Erdem, 2005).
- Araştırma temelde, bir arama, öğrenme, bilinmeyeni bilinir yapma, karanlığa ışık tutma, kısaca aydınlanma sürecidir. Araştırma hissedilen bir güçlkle başlar (Karasar, 2004:22).

Açıkgöz (2003:355) de araştırma ve problem çözme arasındaki paralelliği vurgulayarak araştırma yoluyla öğrenmenin bireyin temel becerilerini geliştireceğini belirtmiştir. Bu görüşlere dayanarak araştırma yapmanın, bireyin rahatsızlık duyduğu bir duruma ilişkin veri toplaması, topladığı verileri bir araya getirerek ve değerlendirerek bir sonuca ulaşması gibi bir takım süreçleri gerektirdiğini söylemek mümkündür. Bu süreçlerin ve kullanılacak becerilerin problem çözmeyle yakın ilişkili olduğu görülmektedir. Birey araştırma becerilerini kullanırken hem onları geliştirir hem de “yaparak öğrenme” ilkesine uygun olarak etkili öğrenmeyi gerçekleştirmiş olur.

T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2005), İlköğretim Türkçe Dersi (4–5. Sınıflar) Öğretim Programında Araştırma ile ilgili olarak şu açıklamalara yer verilmiştir: Araştırma becerisini "araştırma yaparken okuduğunu anlama" ve "bulunan bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama ve yazma" olarak iki başlık altında toplamak mümkün.

Araştırma Yaparken Okuduğunu Anlama

Belirlenmiş bir takım sembollerin, belirli bir düzende sıralanmış olduğu yazılı sözcükleri algılayarak anlamlandırma işlemine okuma denir. Yalnız okumak demek anlamak demek değildir. Bir kimse nasıl yabancı dilde yazılı bir metni okuduğu

halde anlamlandıramazsa aynı şekilde bir takım öğrenciler de ana dilinde olmasına rağmen yazılı bir metni okurlar fakat anlamlandıramazlar.

Araştırma yapacak bir öğrencinin öncelikle okuduklarından anlam çıkarmayı bilmesi gerekir. Türkçe dersinin en temel işlevlerinden birisi de öğrencilere okuduklarını anlamlandırma becerisi kazandırmak, bunun için gerekli etkinlikleri yaptırmaktır. Bu bağlamda araştırmayı yapan öğrenci tarafından okuduklarını anlayabilmeleri, anlamlandırabilmeleri için yapması gerekenleri şu şekilde sıralayabiliriz:

1. Ana fikir çıkarmak için okuma
2. Ana fikir bulmak için bölüm ve konu başlıklarını kullanma
3. Okuduğunu yorumlama
4. İlgili terim ve sözcüğün anlamını bulmak için liste oluşturma, sözlük, yazım kılavuzu, deyim, atasözleri sözlüğü gibi kaynaklarda araştırma yapma
5. Yazarın yargısını tanıma ve kavrama
6. Metni anlamaya yardımcı olan resimlerdeki ipuçları ve açıklamaları kullanma
7. (Eleştirel, analitik, soru cevaplamak, fikir oluşturmak gibi) Değişik amaçlarla okuma
8. Değişik basılı materyalleri kullanma(Kitap, dergi, gazete vb...)

Bulunan Bilgiyi Kullanılabilir Biçimde Planlama ve Yazma

Bir araştırmacının yaptığı araştırmaların sonucunda okuduklarını anlayıp özümseyerek yorumladıktan sonra yapması gereken bu bilgileri belli bir sistematik içinde düzenleyerek sunuma hazır hale getirmesidir. İşte bu sistematik içinde bilinmesi, yapılması gerekenleri Kıroğlu (2006) şu şekilde maddeleştirmiştir:

1. Bilgisayar, kütüphane vb kullanma
2. Gazete, radyo, televizyon gibi basılı ve görsel kaynaklardaki bilgilere ulaşma
3. Kitabın dizin, içindekiler gibi farklı bölümlerini kullanma

4. Anahtar sözcükleri, ciltlerdeki rakam ve harfleri, indeksi ve referansları kullanma
5. Bilgi kaynaklarını değerlendirme
6. Uygun bilgi kaynağı kullanma
7. Kaynak olarak toplumu kullanma, bireylerle görüşmeler yapma
8. Bilgiyi kullanılabilir biçimde planlama ve yazma(Konunun ana fikrini çıkarma, özet hazırlama, not alma, bilgiyi kaydetme, dipnot, italik kullanma, bilgi için dinleme, yönergeyi kullanma, rapor yazma).
9. Yararlandığı kaynakları kaynakçada titizlikle gösterme.

Program Tanıtım kitabındaki açıklamalara göre, araştırma becerisi; doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili araştırma plânlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları kestirebilme, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi kapsar. Anlamlı tahminde bulunma, uygun araştırma ortamına karar verme, araştırmada ne tip ve ne kadar delil toplaması gerektiğine karar verme, bilimsel yaklaşımı kullanarak araştırmayı plânlama, nasıl gözlem ve kıyas yapacağını belirleme, araç gereç kullanma, doğru ve hassas ölçümler yapabilme, sonuçları sunma yollarını belirleme, sonuçların tekrar incelenmesi gerekip gerekmediğine karar verme, bulunanlarla asıl fikrin bağlantısını kurma, bulunanları uygun bir dille ifade etme, verileri ortaya koyma, sonucu destekleyici verilerin yeterliliğine karar verme, bulunanların ilk beklentileri karşılayıp karşılamadığına karar verme gibi alt becerileri içerir (MEB, 2005).

2.3.2.7. Bilgi Teknolojilerini Kullanma Becerisi

Bilgi toplumuna geçişin kaçınılmaz bir zorunluluk halini aldığı günümüzde, özellikle Türkiye gibi gelişmekte olan ülkeler için bu geçişi sağlamanın tek yolu bilgi sistemleri ve bilişim teknolojilerinin üretimden yönetime, eğitimden sağlığa kadar her alanda kullanılmasını sağlamaktır. Ülkemizde henüz, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yeniliklerin ve bu teknolojilerin kullanımının yaratacağı etkilerin yeterince anlaşılmadığı, tanımlanmadığı görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinin bir ülkeye çok önemli iktisadi ve sosyal yararlar sağlayabileceği göz ardı edilmemesi gereken bir gerçektir. Üzerinde önemle durulması gereken konu ise

bu yeni teknolojilerin, ekonominin etkinliğini artırmaya, yeni iş imkânlarının yaratılmasına, teknik ilerlemelerin ve fikirlerin daha kolaylıkla yayılmasına, farklı ülkeler ve bölgelerde yaşayan insanlar ve kurumlar arasında eş zamanlı iletişimin kurulmasına yardımcı olacaktır. Böylelikle bilimsel ilerlemeleri teşvik edecek ve insanların seçim alternatiflerini zenginleştirecektir (Özatalay, 2007: 104).

Program Tanıtım Kitabı (2005)'nda yapılan açıklamalara göre, bilgi teknolojilerini kullanma becerisi; bilginin araştırılması, bulunması, işlenmesi, sunulması ve değerlendirilmesinde teknolojiyi kullanabilme becerilerini kapsar. Bilgi teknolojilerini yerinde kullanma konusunda doğru karar verme, bilgi teknolojilerini kullanırken plânlama yapma, bu teknolojilerin kullanılması için gerekli becerilere sahip olma, bu kaynaklardan bilgiye ulaşma, taranan bilgilerin işe yararlılığını sezme ve ayırma, ayrılan bilgileri analiz etme, işe yarayanları seçme, seçilen bilgileri değerlendirme, sonuca varma, sonucu uygun formda sunma ve yeni alanlarda kullanma alt becerilerini içerir.

2.3.2.8. Girişimcilik Becerisi

Girişimcilik; sosyal ilişkilerde, iletişimde, iş dünyasında ve benzeri alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve uygun zamanda ortaya koymak veya talep görebilecek bir ürünü veya hizmeti daha iyi üretebilmek ya da pazarlayabilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan becerilerdir. Girişimcilik; Empati kurma, insan ilişkilerinde uyumlu davranışları gösterebilme, plan yapma, planı uygulayabilme, risk alma; her hangi bir alanda ihtiyaç duyulabilecek bir ürünün gerekliliğini sezme, ürünü planlama, üretme, Pazar araştırması yapma, pazarlayabilme gibi alt becerileri içerir (Program Tanıtım Kitabı).

Girişimci çok yönlü, çok boyutlu düşünür. Girişimci zenginlik demektir. Bir başka deyişle; yaratıcı, üretken, kaynak oluşturan kişidir. Girişimcilik; yaşadığımız çevrenin yarattığı fırsatları sezme, o sezgilerden düşler üretme, düşleri projelere dönüştürme, projeleri yaşama taşıma ve zenginlik üreterek insan yaşamını kolaylaştırma becerisine sahip olmaktır (Özatalay,2007:106).

Başarılı bir girişimci gerek nitelikler, gerekse davranışlar ve gerekse de olaylara bakış açısından diğer insanlardan farklıdır. Bu niteliklerden bazıları risk alabilme, yaratıcılık, bağımsızlık, sorunları hızlı bir şekilde çözebilme, hayal gücü, liderlik ve çalışkanlık olarak sıralanabilir

2.3.2.9. Karar Verme Becerisi

Karar verme, elde olanlar ve sunulanlar arasından objektif ve alternatif yollar deneyerek zekice seçimler yapmaktır.

Günlük yaşam içerisinde sık sık belirsizlik durumlarıyla karşılaşmak mümkündür. Böyle durumlarda bireyin sağlıklı kararlar vermesi beklenir. Karar verme davranışının ortaya çıktığı durumlar, geleceğe yönelik tahminlerde bulunmayı, iki ya da daha fazla alternatif arasından en iyisini seçmeyi ya da kısıtlı bilgilere dayanarak akıl yürütmeyi beraberinde getirmektedir (Kan, 2007: 67).

Karar verme, dinamik ve karmaşık bir süreç olup değerlere, kişiler arası ilişkilerle, kültürel sınırlamalarla, sosyal ve psikolojik durumlardaki değişmelerle yakından ilişkilidir.

Can (1978), karar verme sürecini, problemin anlaşılması, bilgi toplama, bilginin çözümü-yorumu, seçeneklerin değerlendirilmesi, en iyi seçeneğin bulunması ve kararın uygulanması-değerlendirilmesi olarak sıralamıştır verilen kararın çabuk, etkili, mantıklı ve yarar sağlayacak nitelikte olması beklenir (Kan, 2007: 68). Bu sebeple karar verme sürecinin en zor aşaması kararın uygulanması ve değerlendirilme aşamasıdır. Çünkü kararın iyi veya kötü bütün sonuçlarının görüleceği aşama bu aşamadır (Deniz, 2004: 24).

Karar verme basamaklarını Yeşilyaprak (2003) şu şekilde sıralamıştır:

- Amaçların belirlenmesi
- Amaçlara ulaşmak için alternatif yolların belirlenmesi
- Alternatifleri değerlendirmek için yeterli ve doğru bilgiye ulaşılması
- Eldeki bilgiler ışığında en uygun alternatifin seçilmesi ve uygulamaya koyulması

- Yapılan seçimin ise yarayıp yaramadığının değerlendirilmesi
- Şayet amaca ulaşılmamışsa dördüncü basamağa geri dönülerek farklı bir alternatifin seçilmesi ve uygulamaya koyulması.

İnsanlar yaşamları boyunca çeşitli nedenlerle karar vermek durumundadır. Bu kararların sonucu bazen yaşamın gidişatını da önemli ölçüde etkileyen, geri dönüşü olmayan kararlardır. Bu nedenle karar verme, kişilerin sahip olması gereken çok önemli bir beceridir. Doğru kararları alabilmek için insanların bu konuda bir birikime, bir takım özelliklere sahip olması gerekir. Bu özelliklerin başlıcaları şu şekilde sıralanabilir:

- Karar verecek kişinin karar vereceği konuyla ilgili amacını iyi belirlemesi
- Bireyin karar vereceği konu hakkında yeterli bilgiye sahip olması
- Karar verecek kişinin ruh ve beden sağlığının yerinde olması
- Karar verebilmek için yeterli zamana sahip olmak
- Sakin, aceleci olmayan uygun bir kişilik yapısına sahip olmak
- Karar vermek için ortaya konan seçenekleri iyi değerlendirmek

Karar verme süreci içinde yapıp yapmamakta dikkat edilmesi gereken noktalar şu şekilde sınıflandırılabilir:

Yapılacaklar:

- Dürüst olunmalı
- Sorumluluk almaktan çekinilmemeli
- Yeni fikirler yaratmak için sahip olunulan zaman kullanılmalı.
- Karar verme ve hatalarda kararı verecek olan kişi öğrenme yeteneğine güvenmeli.

Yapılmaması Gerekenler:

- Karar alacak olan kişinin, kendisi için gerçekçi olmayan beklentiler belirlemesi.
- Çok gerekmediği sürece, ani kararlar verilmesi

- Kişinin kendisini kandırması: sadece daha çabuk ve rahat ulaşacağınız bir sonuç için daha az uygun bir seçim yapması.
- Gereksiz yere harekete geçilmesi, bazen hiç bir şey yapmamak ve beklemek en iyi çözümdür.

2.3.2.10. Metinler Arası Okuma Becerisi

İçinde bulunduğumuz çağda okuma, önceki anlamlarına yeni anlamlar da yükleyerek daha anlamlı ve önemli hale gelmiştir. Kişiler okuduklarında anlam kurabilmek için, anlamın nereden, nasıl geldiğini sorgulamak durumundadırlar. Geçen yıllarda okullarımızda uygulanan eğitim yaklaşımlarında anlam kurma daha çok metnin kendisiyle sınırlı kalmakta, metinler arası ilişki kurmaya olanak vermemektedir. Metin sözcüğü , "Bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıyı anlatmak için kullanılmaktadır." (Akyol, 2006: 203).

Ders kitaplarında yer alan okuma parçalarının pek çoğu bir metindir ve Türkçe dersinin amaçları çerçevesinde bu metinlerden anlamlar oluşturmak gerekmektedir. Metinlerden kurulacak anlamlar üç başlık altında incelenmektedir:

1. Metin İçi Anlam Kurma: Cevabı metnin içinde olan sorularla oluşturulan anlam kazandırma işlemidir. Öğrenci, bu yöntem aynen devam ettiğinde sonuçta ezbere dayanan bir öğrenmeye sahip olur.

2. Metin Dışı Anlam Kurma: Okuyucunun okuduğu metinden, analiz, sentez, değerlendirme gibi süreçleri kullanarak anlamca bağlı yeni bir metin oluşturmasıdır. İçten dışa ve dıştan içe olmak üzere iki yönde olabilir. Okuyucu, okuma sırasında ön yaşantıları ile bir ilişki kurma durumunda olduğunda içten dışa; Şayet metinde bilmediği bir kavram, kelimeyi sözlüğe bakma, dış kaynaklardan araştırma gibi etkinliklerle yorumlarsa dıştan içe anlam kurmuş olur. Metinler Arası Anlam Kurma: Bu süreçte okuyucu, üst düzey bilişsel süreçleri kullanarak, okuduğu metinden yeni metinler türetir; okuma sırasında, bilinçaltında metnin kahramanı, yazar ile bir iç konuşma yapar.

3. Bir kişinin, metinler arası anlam kurma özelliği, yaptığı çeşitli metinleri okuma ve yorumlama çalışmalarıyla geliştirilebilir. İlköğretimde öğrencilere

yaptırılan küme çalışmaları, uygulanan problem çözme yöntemleri de metinler arası okuma ve anlam kurmanın geliştirilmesinde yararlı etkinliklerdir.

Ülkemizde yapılandırmacı yaklaşımla birlikte uygulanmaya başlayan metinler arası okuma, okuma alanında hem metnin daha geniş bir çerçevede içinde ele alınmasını, hem de sorulara verilen cevapların kaynağının belirlenmesini sağlamıştır. Tüm bütün bunlardan yola çıkarak, metinler arası okuma için, metinlerdeki düşünceler ve fikirler arasında ilişkiler kurarak yeni manalar üretmektir denebilir (Özatalay, 2007: 113).

2.3.2.11. Kişisel Ve Sosyal Değerlere Önem Verme Becerisi

Belli bir coğrafyada üzerinde, çevresindeki insanlarla iletişim içinde, toplumun bir bireyi olarak yaşayan insanların zaman içinde oluşturdukları bir takım değerler vardır. Bu değerleri başlıca iki başlık altında toplamak mümkündür. Bunlardan birincisi, kişisel değerler, diğeri de sosyal değerlerdir (Özatalay, 2007: 114).

Bireyin sahip olduğu özellikler, bireyin kişiliğini oluştururlar. Bu özellikleri şu başlıklar altında toplamak mümkündür (Özsoy, 2004):

Bireyin sahip olduğu:

- Zekâ durumu,
- Özel yetenekleri,
- Davranış özellikleri,
- Sosyal olgunluk derecesi,
- Tavırları, ilgileri değerler sistemi,
- İhtiyaçları, gayeleri, umutları, isteklendirme seviyesi,
- Heyecan dengesi, duygusal olgunluğu,
- Kılık, kıyafet, temiz ve tertipliliği,
- Başkaları ile diyalog kurma yeteneği.

Bir insanın kişilik özellikleri salt doğumdan gelen genetik özelliklere ya da içinde yaşadığı ailenin özelliklerine bağlı değildir. Değerlerin oluşumunda aynı zamanda çocuğun gittiği okulun ve yaşadığı çevrenin, içinde yaşadığı çağın,

bulunduğu ortamın teknoloji kullanımının, üretim- tüketim kültürünün de etkisi vardır. Bütün bu etkenlerin sonucunda toplumdaki hiçbir bireyin diğerleriyle aynı ya da benzer davranışlar göstermesi beklenemez.

Türk Millî Eğitim sisteminin dayandığı temel değer ve ilkeler ile amaçlar doğrultusunda kişisel ve sosyal değerlere sahip olma becerisi; öğrencilerin her birinin kendisinin önemli ve değerli olduğunu düşünmelerini; Kendilerinin bedensel, zihinsel, duygusal, sosyal, kültürel farklılıklarının ve gereksinimlerinin bilincinde olmalarını kapsar.

Öğrenenler, çocuk hakları, insan hakları, anayasa ve demokrasi ilkelerini benimseyerek her toplumun kendine özgü kültürel yapısı, değerleri olduğu anlayışıyla öğrenme yaşantılarını düzenleyebilmelidir. Evrensel ve ulusal değerleri benimsemeli, uluslararası anlayışı, iş birliğini, dostluğu, barışı destekleyerek, bu değerleri kazanmak için çaba gösterebilmelidir.

Öğrenci, kişisel gelişim kapsamında, öğretiminde ve üstlendiği diğer görevlerde istekli, sebatlı, canlı, enerjik ve yaratıcı olabilmelidir. Eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini geliştirebilmeli ve etkili kullanabilmelidir. Bu bağlamda, kişisel gelişiminin, okul gelişimine katkı sağlayacağı göz ardı etmemelidir. Öğrenciler kendi haklarını gözetirken, başkalarının haklarına da saygılı olmaya dikkat edebilmelidir.

2.3.3. Öğrenme Alanları

Öğrenme alanları, sınıf seviyelerine göre ardışık olarak eğitim basamaklarında yer alan ilgili kazanımların bir bütün oluşturduğu öğrenmeyi organize eden bir yapıdır.

İlköğretim (1-5) Türkçe öğretim programında temel dil becerileri öğrenme alanları olarak yer almıştır. Dil öğretim programında geliştirilmesi hedeflenen temel dil becerileridir ve bunlar da tüm dillerde doğal dil becerileri olarak bilinen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileridir(Demirel ve Şahinel, 2006:15). Buradaki doğal sıralama becerilerin aşamalı kazanılması sırasını göstermektedir. Çocuk önceleri konuşulanları dinler, daha sonra dinlediklerini, duyduklarını sözle ifade

etmeye, konuşmaya başlar. Dinlediklerini ve konuştuklarını yazılı olarak gördüğü metin içinde okumaya başlar ve en son olarak da duygularını ve düşüncelerini yazı ile ifade etmeye çalışır.

Temel dil becerilerinin sınıflanması bu doğal sıralamadan bazen farklılık göstermektedir. Son yıllarda Avrupa Konseyi, Yaşayan Diller Bölümü, bu sıralamada konuşma dil becerilerini ikiye ayırarak dil becerilerini beşe çıkarmıştır(Demirel ve Şahinel, 2006:15). Buna göre dinleme, karşılıklı konuşma, anlatma, okuma ve yazma becerileri dil becerileri olarak sunulmuştur.

Dil Boyutu	Dil Becerileri
Anlama	Dinlediğini anlama Okuduğunu anlama
Konuşma	Karşılıklı konuşma Sözlü Anlatım
Yazma	Yazma

Türkçe öğretim programı 5 öğrenme alanı üzerine oluşturulmuştur. Bunlar; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunudur. Bu öğrenme alanları dil öğrenme alanları birbiri ile doğrudan etkileşim içindedir. Bu etkileşimin amacı öğrencinin dili öğrenme, etkili kullanma ve bilgileri yapılandırma sürecini kolaylaştırmaktadır.

Akyol (2005:93)'un belirttiğine göre dil becerileri ve öğretimin geleneksel olarak dört temele - dinleme, konuşma, okuma ve yazma- dayandığı bilinmektedir

Dil öğrenme alanları, bu sıralamaya göre programın tamamında yer almakta ve dört temel dil becerisine görsel okuma ve görsel sunuyu ekleyerek dil becerisi sayısını beşe çıkarmaktadır. Avrupa Konseyi de konuşma becerisini ikiye ayırarak karşılıklı konuşma ve anlatma olarak ikiye bölmüş ve bu şekilde beş beceri alanı belirlemiştir(Demirel ve Şahine,2006:16).

2.3.3.1. Dinleme

Toplumun birbirleriyle ilişkilerinin sağlıklı olması, insanların birbirlerini dinlemesine bağlıdır. Bu program da ilk defa dinleme bağımsız bir öğrenme alanı olarak karşımıza çıkmıştır.

Dinleme iletişimin ve öğretimin en temel yoludur. İletişim sürecinde, öğrenmenin gerçekleşebilmesi için, “kaynak” tarafından iletilenlerin “alıcı” tarafından paylaşılması gerekir (Sever, 2004:10). Ayrıca dinleme, dinleyicinin önce söylenenlerle sonra söylenenler arasında bağlantı kurması ve aynı zamanda ilişkilendirmesi anlamına gelmektedir.

Dinleme işitmeden farklıdır. İşitme istek dışı da olabilir ancak dinleme amaçlı bir davranıştır. İşitme dinleme sürecinin bir ögesidir. Dinleme alınan uyarılardan anlam kurmayı gerektirir. Dinleme süreci algılama, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma şeklinde birbirini tamamlayan üç aşamadan oluşur (Kılıç, 2008: 41).

İşitme dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırmayı da içine almaktadır. İkinci aşamada dikkat yoğunlaştırılarak ilgi duyulan bilgiler veya gerekli olan bilgiler seçilmektedir. Bilgiler ve düşünceler; anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Üçüncü aşaması anlamlandırmada; önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilerek, birleştirilip sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005: 17).

Bilgiyi anlamlandırmaya dinleyerek ulaşabiliriz. Yazılı ifadeler okunarak, sözle anlatılanlar ise dinleyerek öğrenilebilir. Başarılı bir dinleme için; konuşmacının hızı, konuşmacının aksanı da önemlidir.

Sürekli bir etkileşim içerisinde bulunarak, bilgilenme ve konuşma süreçlerinde kullanılan ve yaşam boyu sürdürülebilen dinleme, öğrenmede büyük öneme sahiptir. Çünkü insanlar, birbirleriyle olan iletişimlerinin %42’sini dinleme yoluyla oluşturmaktadırlar (Kılıç, 2008: 42).

Dinlemeyi etkileyen unsurlara; göz kontağı, yüz ifadeleri, oturma şekli, konuşma kaynağına olan uzaklıkta sayılabilir. Etkili bir dinlemenin olabilmesi için de birey dinleme sonunda mutlaka kendini değerlendirmelidir.

Türkçe derslerinde dinleme eğitimine basit kurallardan başlanmalıdır. İlköğretimin ilk basamaklarındaki çocuklara önce izleme ve dinlemenin ön koşulu olan uygun oturma şekli öğretilmelidir. Daha sonraki sınıflarda öğrencilere, bu becerilerini geliştirecek ve diğer dilsel becerileri kullanma gücü kazandırarak gelişmeleri sağlanmalıdır. Bu beceri ve alışkanlıklarla ilköğretimi bitiren öğrenci, bir konuşmayı dikkatle ve konuşulanı doğru anlayacak biçimde, görgü kurallarına uyarak dinleyebilmelidir.

Öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklardan dolayı bazı öğrenciler normal dinleme becerisine sahipken bazıları bu becerileri çeşitli nedenlerden dolayı fazla geliştirmemiş olabilirler. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerileri erken yaşlarda geliştirilmelidir. Dinleme becerisini geliştirmek amacıyla yapılacak tüm etkinlikler öğrenci merkezli olmalı, öğretmen gerekli rehberliği yapmalıdır (Güneş ve Akyol, 2005: 18).

2.3.3.2. Konuşma

Dinlemeden sonra en çok kullanılan dil becerilerinden birisi konuşmadır. Konuşma, duygu ve düşüncelerin ses yoluyla aktarılması anlamına gelmektedir. Konuşma insanlar arası ilişkileri düzenleyen, kişilik oluşumunda ve toplumsal alanlarda önemli bir yeri olan, duygu ve düşünce alışverişini sağlayan bir beceri alanıdır.

Çocuklar yaşadıkları aile ve toplum içerisinde duydukları ifadeleri kullanarak belli kurallara uymadan konuşurlar. Kendilerine özgü bir konuşma alışkanlığı edinerek okula başlarlar. Ailelerinden gördükleri gelenek ve göreneklerden yola çıkarak yerel ağız özellikleri taşıyan konuşma şekilleri ortaya çıkabilir. Yerel ağız düzeltilmesi ve konuşmanın sahip olduğu kurallar öğrencilere okul ortamında verilmelidir.

Yeni program; yaşamda gerekli olan konuşmaları yapmalarına, duygu, düşünce ve bilgilerini kullanarak sunumlarını kendilerine güvenle yapıp, değerlendirmelerle dönütler alabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bunun için önce zihinsel hazırlık yaptırılıp, konuşmanın amacı belirtilip, yöntem seçtirilip kendilerini sözlü olarak ifade etmeleri sağlanır.

Konuşmada kazandırılması istenen bazı unsurlar vardır. Bunlardan birisi dilin doğru kullanımınıdır. Dilin doğru kullanımı demek kelimelerin yerinde kullanılması, seslerin doğru telaffuz edilmesi, dilbilgisi ve imla kurallarına uyulmasıdır. Diğer unsur akıcılıktır. Akıcılık; konuşma sırasında kesinti yapmadan duygu, düşünce ve dileklerini etkili bir biçimde anlatması anlamına gelmektedir. Üçüncü bir unsur ise seslerin bireysel olarak doğru üretilmesi, kelimelerdeki vurguların yerli yerinde yapılması anlamına gelen telaffuzdur.

Doğru ve akıcı bir konuşma için önce etkili bir dinleme, tonlama ve vurgulara önem verilerek konuşma öğretiminin yapılması istenir. Konuşma becerisi bireyin yaşamındaki her alanında kurduğu ilişkilerde önemli yere sahiptir. Hem birey hem de içinde yaşanılan toplumun gelişmesi için doğru konuşmayı öğrenmek önemli ve gereklidir. Bu yüzden öğrencilerin iyi birer konuşmacı olarak yetişmelerine ihtiyaç vardır. Çünkü insan için konuşarak kendini ifade etmesi önemlidir.

2.3.3.3. Okuma

Okuma sayesinde teknoloji takip edilip, uygulanması sağlanır. Okuma anında yazılar, zihinsel kavramlara çevrilip, anlamlandırılmakta ve önceki bilgilerle yorumlar birleştirilerek yeni bilgiler olarak yapılandırılmaktadır.

Okuma; görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir. Bu süreç, çizgiler, harfler ve sembollerin algılanması ile başlar. Algılamanın ardından dikkat yoğunlaştırılarak, kelime ve cümleler anlaşılma ilgisine duyulan ve gerekli bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler zihinsel işlemlerden geçirilip, ön bilgilerle de anlamlandırılır. Anlamlandırmada öğrencinin ilgisi, güdülenmesi, okuma amacı, dil

bilgisi ve okuma deneyimleri de etkili olmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

Okuma işlemi gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlaması ile oluşur. Okuma yoluyla, yazarla okuyucu arasında bir bağ kurularak mesaj anlaşılmaya ulaşılır.

Okuma becerisi sınıf gelişimi ile artması beklenir. Diğer derslerde başarılı olabilmeleri için okumalarının gelişmesi gerekir. Yaşadığımız yer içinde iletişimimizi sürdürmek için, hayata bağlanmak için okumamız ve anlamamız gerekmektedir.

Programda okuma becerisini geliştirmek amacıyla, okuma kuralları üzerinde durulmaktadır. Bunun için de hazırlık, amaç belirleme, amaca uygun yöntem seçme ve dikkat yoğunlaştırma ile ilgili kazanımların kazandırılması arzu edilmektedir. Ardından okuduklarını anlamlandırmaya ağırlık verilir. Bunların dışında metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma, çeşitli tekniklerden yararlanarak söz varlığını geliştirmek için kazanımlara da yer verilmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.3.4. Yazma

Yazmak, duyguların, düşüncelerin, yaşanılanların yazı yoluyla aktarılması anlamına gelmektedir. Bireyin duyduklarını, düşündüklerini beyninde yapılandırarak yazıya dökmesi yazma eyleminde zihnin ve düşüncenin önemini göstermektedir.

Türkçe öğretiminin önemli bir basamağı olan yazma eylemi de bir beceri gerektirmektedir. Bu beceriler ise okullarda uygulama ile kazanılır. Okuma gibi yazmanın da insan yaşamında önemli bir yeri vardır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma çeşitli zihinsel becerileri gerektirir. Öğrenciler bu beceriler yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler (Güneş ve Akyol, 2005: 22).

Yeni program diğer öğrenme alanları gibi yazmada da zihinsel becerileri geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Bir yazım için önce zihinsel hazırlık (amaç

belirleme, konu, yöntem, dikkat yoğunlaştırma) daha sonra ön bilgileri kullanıp, görsellerden yararlanarak farklı düşünceler oluşturmak için sebep-sonuç ilişkilerini kullanarak, sınıflama, değerlendirme ve özetleme becerilerini kazandırmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005)

Yazma becerisi özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine ve kullanmalarına bağlıdır.

Başarılı bir yazım, iyi bir planlama ile olmaktadır. Çocukların ilgisi uyandırılarak niçin yazmaları gerektiği hissettirilir. Kelime dağarcıkları okuma istekleri doğrultusunda zenginlik gösterir. Noktalama işaretlerinin cümleye kattığı anlamlarda okuma ile kazanılıp, uygulamayla pekiştirilir.

2.3.3.5. Görsel Okuma Ve Görsel Sunu

Görsel okuma ve görsel sunu Türkçe Programında ilk kez ele alınmıştır. Görsel okuma: çizimler, resimler, grafikler, fotoğraflar gibi araçları kullanarak gördükleriyle anlam oluşturma sürecidir. Görsel sunu ise bu araçları kullanarak anlatma sürecidir. Günümüzde öğrenciler pek çok görsel unsurlarla karşılaşmaktadırlar. Bu durum öğrencilerin estetik duygularının gelişimine, farklı düşünce biçimlerini öğrenmelerine katkı sağlayacaktır.

Köksal, Timur ve Akçam (2006) görsel okuma becerilerini inceleyen araştırmalarında, görsel okumanın farklı türlerinin öğrenciye sunulmasının ve görsel okumaya daha fazla zaman ayrılmasının önemine değinmişlerdir (Elvan, 2007: 12).

Günümüz dünyasında öğrencilerin bilgileri ile görselleri birleştirerek bütünleştirmesi beklenmektedir. İçinde yaşadığımız dönemde yalnızca konuşma ve yazma dilinin değil, aynı zamanda televizyon ve filmlerin, reklâmların ve fotoğrafların, eleştirel ve yaratıcı anlamda okuyucusu ve anlamlandırıcısı olmayı gerektirmektedir (Akyol, 2006: 105).

Görsel okuma ve sunu, çocukların somut bilgileri zihinde canlandırıp, çabuk kavramalarına neden olduğu gibi kaynaştırma eğitiminde konuşma problemi olan

çocuklarda da başarıyı artırmaktadır. Çocukların görselleri anlama becerileri geliştikçe farklı hikâye kitaplarındaki görseller arasında karşılaştırmaları yapma becerileri de artar.

Okurken görsel şekil oluşturamayan bireyler anlamada güçlük çekerler. Ön bilgisi olmayan bireyler ile kelime hazinesi zayıf olan bireyler zihinsel şekil oluşturamazlar. Bu da kavrama ve algılama düzeylerinin düşük olmasına neden olur.

Görsel okuma ve görsel sunu yeni ilköğretim programıyla ortaya atılmış kavramlardır. Bu yüzden öğretmenler bu konuda da öğrencilerini yetiştirmekle yükümlüdürler. Görseller yoluyla anlama ve anlatım daha etkili olmakta ve problemler daha farklı şekillerde ifade edilmektedir. Bu da öğrencinin daha üst seviyelerde düşünmesine katkı sağlayarak, bireyin zihinsel süreçlerini üst seviyede kullanmalarına destek olmaktadır.

2.3.4. Kazanımlar

Kazanımlar, bir öğretim yılı sonunda öğrencilerin edinmeleri beklenen bilgi ve becerileri kapsamaktadır. Kazanım; öğrenme süreci içerisinde planlanmış ve düzenlenmiş yaşantılar sayesinde öğrencilerde görülmesi beklenen bilgi, beceri, tutum ve değerlerdir.

Programda, öğrencilerin gelişim düzeylerine ve öğrenme alanlarının özelliklerine göre, sınıflara göre kazanımlar derecelendirilmiştir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.5. Öğrenme-Öğretme Süreci

Programda öğrenme-öğretme süreci beş aşamadan oluşmuştur. Bunlar da hazırlık, anlama, metin aracılığı ile öğrenme, kendini ifade etme ve değerlendirme aşamalarıdır. Her aşamada öğrenciler, etkinliklerle aktif duruma getirilmelidir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu,2005).

Her öğrenme alanı; hazırlık (ön hazırlık, zihinsel hazırlık), anlama (dinleme, okuma ve görsel okuma, metni inceleme ve söz varlığını geliştirme), metin aracılığı

ile öğrenme (günlük hayatla ilişkilendirme, diğer derslerle ve ara disiplinlerle ilişkilendirme ve araştırma), kendini ifade etme (zihinsel hazırlık, kuralları uygulama, konuşma, yazma ve görsel sunu, söz varlığını kullanma) ve ölçme ve değerlendirmeden oluşmaktadır.

2.3.6. İlk Okuma-Yazma Öğretimi

İlk okuma-yazma öğretimi hayatımıza yön veren bir eğitim dönemidir. Bu dönem ne kadar başarılı geçerse, öğrenim hayatımız da o derece başarılı olur. Öğretimin başarılı bir şekilde geçmesi öğretmene ve öğrencinin gelişim düzeyine bağlıdır. İlk okuma-yazmada öğretmenlerin hedefi hemen okuma yazmayı öğretmek değil, öğrenci psikolojisine uygun olarak olumlu beceriler kazandırmak olmalıdır. İlk okuma-yazma yöntemi bu programla Ses Temelli Cümle Yöntemini uygun görmüştür. Harfler arasındaki ilişkiler algılanıp, zihinsel etkinliklerle sembollere dönüştürülüp anlam kazandırılmaktadır.

Yazma okul çocuğunda zor gelişen bir etkinliktir. Vygotsky bu durumu şöyle açıklamaktadır: ‘Yazılı konuşma, sözlü konuşmadan hem yapısı hem işleyişi bakımından farklı olan bir dilsel işlevdir.’ Yazılı konuşma düşüncede ve sembollerle yürütülen bir konuşmadır. Sembollerdeki yetersizlikler, yazma hatalarına yol açmaktadır. Bu da yazılı dilin soyut niteliği olduğunu göstermektedir. Yazı yazma eylemi, içinden konuşmanın çevirisinin yapılması demektir (Elvan, 2007: 15–16).

2.3.6.1. Ses Temelli Cümle Yönteminin Özellikleri

- Bu yöntem diğer öğrenme alanları ile birlikte yürütülmektedir.
- Bu yöntemin sesle başlayıp, anlamlı heceler ve kelimelerle cümlelere ulaşım, bilgilerin kolaylıkla yapılandırılması sağlanmaktadır.
- Türkçenin ses yapısına uygun bir yöntemdir.
- Duyduğu ve çıkardığı seslerin bilincine varıp, dil gelişimine katkı sağlar.
- Tüm sesleri öğrenmesi, yazma sürecinde kelimeleri doğru yazmalarını sağlamaktadır.
- Öğrenciler, yazının harflerin birleştirilmesiyle, konuşmanın ise seslerin birleştirilmesiyle yapıldığını anlamaktadır.

- Sözlü dilden yazılı dile geçişi kolaylaştırmaktadır.

2.3.6.2. Bitişik Eğik Yazının Özellikleri

- Çocuk gelişmelerine uygundur.
- Çocuklar anatomik yapıları gereği kalemi eğik olarak tutmaktadırlar.
- Soldan sağa doğru yazı yönünü desteklemektedir.
- Yazarken geri dönüşüme izin vermeyişinden akıcılık kazanır.
- Harflerin doğru yazımını desteklemektedir.
- Yazıdaki süreklilik okuma becerisine de yansımaktadır.
- Öğrencilere estetik bakış açısı kazandırmaktadır (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.7. Etkinlikler

Oyun, çocuğun yaşamında büyük bir yere sahiptir. Çocuklar oyun sayesinde yaparak, yaşayarak öğrenir. Bu da yapılandırmacı yaklaşımın temelini oluşturur. Çocuğa verilecek bilgilerin oyun içinde verilerek öğrenmenin kalıcılığı istenmektedir. Bu biçimde etkili öğrenme gerçekleşmiş olmaktadır. Öğrenme-öğretme sürecinde teknolojileri kullanıp, gerçek hayattaki problemlere uygun olaylara uygun etkinliklerle çocuklar hayata hazırlanmaktadırlar. Etkinlikler uygulanırken çocuğun ilgi alanına, verilecek kazanıma ve ihtiyaca cevap vermesi beklenir. Bu da sosyal becerilerin gelişmesini, iletişimin artmasını sağlar.

2.3.8. Temalar

Bir eğitim ve öğretim yılında ele alınacak tema sayısı sekiz olarak tespit edilmiştir. Bunların dördü zorunlu, dördü de seçmeli temalar olarak karşımıza çıkmaktadır. Seçilen temalar Milli Eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun olmalıdır. Her tema farklı türlerden dört metin içerir. Temaların içerikleri de sınıf düzeylerine göre değişiklik göstermektedir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005).

2.3.9. Ölçme ve Değerlendirme

Ölçmeyi, bir niteliğin gözlenip gözlem sonucunun sayı ve sembollerle ifade edilmesi olarak tanımlayabiliriz. Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrencilerin hangi kazanımları öğrendikleri ortaya çıkmaktadır. Bu sayede öğretmen ve öğrenciler kendilerini değerlendirmiş olurlar. Sonuçlara göre derslerin işleyişi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre yeniden düzenlenir. Kısacası ölçme ve değerlendirme öğrenme alanlarının ayrılmaz parçalarını oluştururlar.

Öğrencilerin bilgi ve becerilerini ölçmek için çeşitli değerlendirme türleri geliştirilmiştir. Bunlar:

1. Süreç değerlendirme; öğrencinin başarı düzeyine nasıl ulaştığını, bu süreçte kullanılan yöntemlerden hangilerinin işe yaradığı yada yaramadığını ortaya koyan değerlendirmelerdir (Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2005). Süreç değerlendirmesi de kendi arasında türlere ayrılır. Anekdotlar, sergileme, görüşme, gözlemler, sözlü sunum, gösteri, kendini değerlendirme ve çalışma dosyaları olarak karşımıza çıkar.

2. Sonuç değerlendirme; dönem ve ünite sonunda öğrencinin ulaştığı noktaları gösteren değerlendirmelerdir.

2.3.10. Türkçe Öğretiminde Kullanılan Yöntem Teknikler

Türkçenin eğitim ve öğretiminde temel gaye, birtakım bilgileri vermekten ziyade bazı yetenekleri geliştirmektir. Dil becerileri dediğimiz, okuma, konuşma ve yazma alışkanlığı bol okuma, alıştırmaya ve uygulamayla kazanılabilir. Bu sebeple Türkçe öğretiminde öğrenci merkeze alınmalıdır. “Türkçe öğretiminde yöntem, genel olarak amaca giden yol, usul olarak tanımlanır. Teknik ise bir bilim dalında kullanılan metotların hepsine verilen addır (Ünal, 2001: 68).

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin amacı öğrencide dil kavramını ve becerilerini geliştirmektir. Dilin (Karakuş, 2002: 293);

a. Araç (vasıta) işlevi

b. Etkileşim işlevi

- c. Düzenleme işlevi
- d. Kişisel duyma (ferdilik) işlevi
- e. Anlayıp çözmeye işlevi
- g. Bilgi alış-verisi için anlatım işlevleri vardır.

Türkçe öğretiminde amaç dil kavramını geliştirmek olduğu için “ Türkçe çok yönlü bir derstir. Bu bakımdan, bu dersle ilgili çalışmalarda birden çok birden çok değişik yöntem ve tekniğe başvurulması hem doğaldır hem de zorunludur. Ancak yöntem ve teknikler seçilirken, kullanılırken öğrencinin soyut tasarım ve kavramlardan çok, duyu organlarıyla öğrendiğini unutmamak gerekir.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 16).

Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ‘nasıl?’ sorusunun cevabını teşkil eder. “Öğretmen nasıl öğretmeli, öğrenci nasıl çalışmalı soruları eğitimde ekonomiklik ve verimlilik için aranan yolun bulunmasına yöneliktir.” (Karakuş, 2002: 16).

Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan yöntem ve teknikler şunlardır: Çözümleme ve bireşim, tümevarım ve tümdengelim, anlatma, soru-cevap, gösteri, küme çalışması, oyunlaştırma, gözlem ve incelemedir. Çözümleme-bireşim ve tümevarım-tümdengelim gibi yöntemlerin “ usavurma, yargılama, anlama gücüyle yakından ilişkisi vardır.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 16)

2.3.10.1. Çözümleme ve Bireşim

Türkçe öğretiminde kullanılan çözümleme “ bir bütünü oluşturan parçaları amaçlı olarak birbirinden ayırma isidir. İlköğretim çocuğu, olay, eşya ve kavramları bir bütün olarak algılar; sonra bu bütünü parçalara, bölümlere ayırır, algıladığını da anlamaya çalışır. Çözümleme zihinsel olarak yapılabildiği gibi fiziksel olarak da yapılabilir. Bireşim ise; birbiriyle ilişkisi bulunan öğelerin genel bir sonuca, düşünce ya da bütüne varmak için birleştirilmesi işlemidir.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 17)

Türkçe öğretiminde kullanılan bu yöntemle, “ ilk okuma- yazma yönteminde önce harflerin öğretimiyle başlanmakta daha sonra harflerin birleştirilmesiyle hece, hecelerin birleştirilmesiyle kelime, kelimelerin birleştirilmesiyle de cümleler oluşur.

Bu nedenle bu yöntemle çözümlenme-sentez (bişim) yöntemi de denilmektedir(Demirel, 1999: 16).

Çözümlenme yöntemi, öğrencileri araştırmaya ve incelemeye yöneltir. Bişim yöntemi, öğrenciye araştırma, açıklama, yorum yapma güçlerini artırma da ve kompozisyon türündeki çalışmalarda yardımcı olur.

Bir okuma parçasında, hikâye veya romanda, olay, olay zincirini bulmak; zaman ve mekân gibi unsurları bulup sırasıyla belirtmek çözümlenmedir. Aynı zamanda bir cümleyi öğelerine (özne, tümleç, yüklem) ayırmak, kelime gruplarını veya tamlamaları bulmak yine çözümlenme yöntemiyle mümkündür(Kılbaş, 2006:17).

2.3.10.2. Tümevarım - Tümdengelim

Türkçe öğretiminde yaygın olarak kullanılan metotlardan biri de tümevarım ve tümdengelim metodudur. “ Klasik veya en eski anlayış olan tümevarım ve tümdengelim metodu daha çok eğitimin kolaydan zora, parçadan bütüne veya basitten komplekse gidiş düşüncesinin bir sonucudur. Bütünün, ayrı ayrı ve bağımsız olan parçalardan doğduğu düşüncesine dayanır. Kompleks yapıyı anlamının zor olduğu düşüncesinden yola çıktığı için basit parçaların birleştirilmesi ile bütünlüğe ulaşılmasını önerir.” (Cemiloğlu, 2001: 94).

Türkçe öğretiminde tümevarım yöntemi ise; “gözleme, deneye ve araştırmaya dayandığı için çocuklarda ezbercilik yerine bilimsel düşünme alışkanlığının gelişmesine katkıda bulunur. Bu yöntem, henüz düşünce bakımından gelişmemiş ilköğretim öğrencilerine somut durum ya da örneklerden hareketle bazı genellemelerde bulunmalarını sağlar.” (Kavcar ve Diğerleri, 2004: 18).

Başka bir görüşe göre de “ tümevarım metodu, gözleme, denemeye ve araştırmaya dayandığı için çocukların matematiksel yönde gelişmesinde ve ezbercilikten kurtulmasında yardımcı olur.” (Karakuş, 2002: 297).

Yaygın olarak kullanılan tümdengelim metodu, “ daha çok Gestalt ekolünden güç alır ve bu anlayış bir bakıma da tümevarım felsefesinin eleştirisi üzerine kurulmuş görünmektedir. Gerçekleştirilmiş olan birçok deneyle de desteklenen bu anlayışa göre parçaların ancak bir bütün içerisinde anlamları ve değerleri vardır.” (Cemiloğlu, 2001: 94).

Tümdengelim metodu, Türkçe öğretiminde hikâye ve roman gibi olay yazılarında ana fikir yorumlanmasında, şahıs kadrosu, zaman ve mekân gibi unsurların bulunup sırayla belirtilmesine yardımcı olur; fikir yazılarında ise paragraflardaki düşüncelerin bulunup tespit edilmesi çalışmalarında uygulanır. Cümle ve cümle tahlillerinde de tümdengelim metodu uygulanır.

2.3.10.3. Soru-Cevap Yöntemi

Türkçe öğretimindeki en işlevsel öğretim yöntemidir. “ Soru-cevap yöntemi, önceden hazırlanmış bir dizi sorunun sınıfta öğrenciler tarafından yanıtlanması, açıklanması ve tartışılması temeline dayalı bir öğretim yöntemidir. Bu yönetime tartışma yöntemi de denir.

Bu yöntem, öğrencilerin derse karşı ilgilerini artırır, toplu dinleme alışkanlığını kazandırır. Toplum kurallarına uygun dinleme, konuşma ve tartışma becerilerini geliştirir. Öğrencilerin bir konuya ilgilerini çekmek, onları bir konu üzerinde düşündürmek ve bir yazının ana fikrini bulmaya yardımcı olmak için bu yöntem kullanılabilir. iyi plânlanmış sorular öğrencinin yaratıcılık özelliğini geliştirir.” (Ünalın, 2001: 69).

Demirel (1999) Türkçe öğretiminde soru-cevap metodu kullanılırken dikkat edilecek kuralları şu şekilde sıralamıştır:

- a. Bütün sınıfı ilgilendiren sorular, tüm sınıfa sorulmalı ve aynı anda herkes cevabı bulmak için düşündürülmeli daha sonra da soruyu cevaplandırıcak kişi belirlenmelidir. Bu belirlemede cevap vermeye gönüllü öğrencilere öncelik verilmeli, kolay sorular gruba göre öğrenmesi yavaş olan öğrenciler verilmelidir. Yanlış cevap veren öğrenciler azarlanmamalı ve sınıf içinde küçük düşürücü davranışlardan kaçınılmalıdır. Diğer bir husus da soruların sınıftaki öğrencilere adaletli bir şekilde yönelttilmesini sağlamaktır.
- b. Doğru cevaplar anında pekiştirilmelidir. Yanlış cevaplar doğrusu tekrar edilerek düzeltilmelidir. Doğru cevapların verilmesi için ipucu kullanılmalı ya da yan sorular sorulmalıdır.
- c. Sınıfa değil de öğrencilere tek tek sorular yöneltiyorsa, oturma sırası, numara sırası gibi belli bir sıraya göre değil de seçkisiz (random) yolla

sorulmasında yarar vardır. Böylece tüm sınıfın dikkatli ve ilgili olması sağlanmış olur. Soruları öğretmen soracağı gibi öğrencilerin öğretmene ya da öğrencilerin birbirine soru sormalarına olanak sağlanmalıdır.”

2.3.10.4. Dramatizasyon Yöntemi

Kişinin kendi kimliğinden çıkarak başka bir kimliği canlandırmaya yönelik rol üstlenmesi ve onu oynamaya çalışmasıdır. “ Bir olay, fikir veya durumun grup önünde canlandırılması esasına dayanır. Muhatap kitle, böylece olayın nasıl oluştuğunu, nasıl geliştiğini izler ve konunun ayrıntılarına iner. Öğretmen, öğrencilerin önünde bir şeyin nasıl yapılacağını göstermek için de bu yönteme başvurabilir. Özellikle tahkiyeli metinlerin islenmesi esnasında yapılacak oyunlaştırma işi fayda sağlar. Öğrenciler olaydaki kahramanların kimliğine bürünür; onların nasıl düşündüğünü, ne hissettiğini, nasıl davranacağını yasayarak anlar. Bu metodun uygulanmasıyla öğrenciler başkaları gibi hisseder, başkaları gibi düşünür ve başkaları gibi davranırlar.” (Karakuş, 2002: 297).

Drama yöntemi göz önünde somut canlandırma özelliğinden dolayı konunun daha iyi anlaşılmasını sağlar. Rol yapma sanatın başarısı oranında, sanatın etkileme gücünden de faydalanabilir.

Drama tekniğinin faydalarını şöyle sıralayabiliriz. “Bunlar (Demirel, 1999: 95);

- Etkili ve dikkatli dinleme yeteneğini geliştirir.
- Kişinin kendine olan güvenini artırır.
- Anlama yeteneğini ve üretkenliği geliştirir.
- Akıcı konuşmayı geliştirir.
- Dile hâkimiyeti ve ifade etme yeteneğini geliştirir.
- Bilgilerin etkin kullanılmasını sağlar.

2.4.10.5. Keşfettirme Yöntemi

Keşfettirme yöntemi, sezdirme yöntemi olarak da bilinir. “ Daha önceki bilgilerin kullanılması yoluyla yeni bilgileri bulup öğrenme ve dağıntık malzemeleri sistemleştirme esasına dayanan çalışma biçimidir. Hazır bilginin ve malzemenin kullanılması, eğitimin önemli bir anlayışlarından olan bilinenden bilinmeyene ilkesine de uygun düşer. Daha önce öğrenilmiş bilgiler öğrenciye güven ve rahatlık

verir. Soru-cevap yönteminin etkin bir biçimde kullanılmasına hatta bu yönteme fırsat tanınması bakımından kullanılışlı bir yöntemdir (Cemiloğlu, 2001: 101).

Bu yöntemle doğrudan doğruya yeni bilgilere ulaşmak, bilinenleri yeni amaç için kullanmak gayesiyle yapılan bir çalışmadır. Daha önce kazanılmış bilgileri kullanarak yeni bilgiler kazanmak öğrenciye başarı zevki ve mutluluk sağlar.

2.3.10.6. Anlatma Yöntemi

Ders konularının öğretmen tarafından anlatılması esasına dayanan bir metottur. Bu yönteme taktır, düz anlatım da denir. Bu yöntemde öğretmen daha aktiftir, Öğrenciyi motive etmek öğretmenin yeteneğine bağlıdır.

Anlatma yöntemi, klasik öğretim tekniklerinden biridir. “ Bu metot öğrenciyi pasifize ettiğinden dolayı çağdaş eğitim anlayışına uygun düşmemektedir. Hâlbuki çağdaş eğitim anlayışında öğrenci merkez alınır. Çağdaş eğitim anlayışında bu metoda fazla itibar edilmemesine rağmen öğretmen yine de bu yönteme başvurur.

Bu metot, gerekli temel bilgilerin verilmesi, bilginin kalabalık gruplara ulaştırılması, zamanın iyi kullanılması kolay ve ekonomik olması bakımından eğitim ve öğretim için faydalıdır. Öğrencinin kavramakta güçlük çektikleri veya anlayamadıkları konularda öğretmen bu yönteme başvurur.” (Karakuş, 2002: 297).

Çağdaş eğitim anlayışına uygun düşmediğinden ve öğretmen aktif olduğundan çok eleştiri alan bir yöntemdir. “ Bu eleştirilerin en yaygını öğrencinin merkez alınmamasıdır. Derse katılma imkânı bulamayan, pasif durumda kalan öğrencinin ilgisini canlı tutmak zaman zaman problem olmaktadır. Öğrenciyle sıcak bir iletişim kurmak, öğrencinin unutulmasını önlemek güçleştiği için bilgi akışının denetlenmesi de zorlaşmaktadır. Yöntemin eleştiri alan diğer bir yönü ise sürekli konuşmak durumunda olanın öğretmen olması ve öğretmenini konuşma bozukluklarıyla öğrencileri olumsuz yönde etkilemesidir.” (Cemiloğlu, 2001: 101).

2.3.11. Türkçe Öğretim Programındaki Yenilikler

Eğitim programı hazırlamak veya geliştirmek asla tek bir kişinin, kurumun, görüşün vb. tekelinde olamaz. Program geliştirme ekiple çalışmayı gerektiren bir süreç işidir. Ekip ve sürece gerekli önem verilmez ise çalışma başarısız olur. Bizim ülkemizde dahil olmak üzere, hiçbir ülkede masa başında mükemmel bir program

hazırlanamaz. Bundan dolayı hazırlanan programların etkililiğini görmek belirli bir zaman dilimini gerektirir. Bu zaman dilimi içerisinde programlar bütün ilgili kişi ve kurumlarca takip edilmeli ve yetersizlikler uygulama ortamında giderilerek program daha sağlıklı bir yapıya kavuşturulmalıdır.

Türkçe Öğretim Programı yapılandırmacı anlayışa göre hazırlanan, öğrenciyi ve öğretmeni aktif olmaya teşvik eden bir öğrenme ve öğretme aracıdır. Bu cümledeki araç kelimesinden programın her şey olmadığı, öğrenmeyi öğrenci giriş davranışları, zihinsel kapasite, öğrenme ortamları, öğretmen davranışları ve öğretim becerileri gibi unsurların da etkilediği hemen anlaşılabilir. 2004–2005 öğretim yılında uygulamaya konulan Türkçe Öğretim Programı (1–5. sınıflar), temel düzeyde bazı yeniliklere imza atmıştır. Bu yenilikleri (MEB,2004);

1. Metinlerin öğretiminde tematik yaklaşımın benimsenmesi,
2. Bitişik eğik yazının ikinci sınıfın ikinci döneminden birinci sınıfa alınması ve okuma yazmanın öğretimine bitişik eğik yazıyla başlanması,
3. Bitişik eğik yazının öğretimi gereği okuma yazma öğretiminde parçadan bütüne hareket edilmesi,
4. Cümle çözümü yönteminin bırakılarak, “Ses Temelli Cümle Yönteminin” tercih edilmesi,
5. Davranışçı yaklaşımın ürünü olan hedef ve hedef davranış ifadelerinin terk edilerek “kazanım” ifadesinin kullanılması,
6. Metin içi, metin dışı ve metinler arası anlam kurma kavramlarının yer alması,
7. Metinlerin sınıflandırılması,
8. Hikâye haritası yönteminin, hikâye edici metinlerin çözümlenmesinde temel unsurlardan birisi olarak yer alması,
9. “Görsel okuma ve sununun” ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınıp programa eklenmesi,
10. Programın gereği olarak ders kitaplarının sayı ve türünün değiştirilmesi,
11. Disiplinler arası ilişkilendirmelerin vurgulanması ve ara disiplinlerin eklenmesi,
12. Türkçe öğretiminde temel becerilere yer verilmesi,
13. Programın etkinlik ağırlıklı olması,

14. Yapılandırıcı anlayışa dayanması,
15. Sürece dayalı değerlendirmeye ağırlık verilmesi,
16. Dilbilgisi konularının 1–5. sınıflar düzeyinde hafifletilmesi ve öğretim sürecinde bağlamdan sezdirme yoluyla verilmeye çalışılması,
17. Okuma sürecinde “anlama” yerine “anlam kurma” kavramının öne çıkarılması,
18. “Öğretmen Kılavuz Kitapları” sayesinde “günlük plan” yapma çalışmalarına gerek kalmayışı,
19. Detaylı ve aşamalı bir “öğrenme-öğretme” sürecine yer verilmesi,
20. Metin okunmadan önce kelime çalışmalarına yer verilmesi,
21. Farklı düzeylerde zihinsel etkinlik yaptırmaya yönelik soru hazırlanmasının vurgulanması, olarak sıralayabiliriz.

Türkçe Öğretim Programının dayandırıldığı yapılandırmacı yaklaşım öğrenciyi merkeze alan, öğrenme sürecinde aktif kılan; öğretmeni de yol gösterici ve yardımcı olarak gören bir anlayıştır. Yapılandırmacılık öğrenen ile öğretene arasındaki ilişkiyi usta çırak ilişkisi olarak ele alır. Bu ilişki bir konuyla ilgili beceriler kazanılınca bitmez. Yeni bir konu ve yeni beceriler gündeme gelir. Bundan dolayı öğrenme sürecinde bir dinamiklik söz konusudur. “Öğrenmesini bilmeyen öğrenci yoktur, öğretemeyen öğretmen vardır” anlayışı yerine “öğretmenleşen öğrenciler yetiştirme” anlayışı yeni programla birlikte önem kazanmıştır.

2.3.12. Uygulanan Türkçe Programı ile Yeni Türkçe Programı'nın Karşılaştırılması (1–5. Sınıflar)

Günümüzün ve geleceğin öğrencilerinin yetiştirilmesinde, Türkçe eğitiminin amacı; sadece dinleme, konuşma, okuma ve yazma gibi teknik becerilerin kazandırılması değil, aynı zamanda öğrencilerde beyin teknolojisini kullanma becerilerini de geliştirmek olmalıdır.

İlköğretim birinci sınıftan itibaren beyin teknolojisini kullanma becerilerini geliştirecek bir Türkçe eğitimi; düşünen, anlayan, sorgulayan, öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi üretebilen, kullanabilen ve sorun çözebilen öğrencilerin yetişmesinde gerekli ilk adımdır. Diğer taraftan bilgi ve becerilerdeki hızlı gelişmeler, öğrencilerin sadece bilinenler konusunda değil aynı zamanda gelecekte karşılaşacakları konularda da

eğitilmelerini gündeme getirmektedir. Bu durum bilgi ve becerilerin hayat boyu yenilenmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle Türkçe programında; eleştirel düşünme, bağımsız öğrenme, öğrenmeyi öğrenme, kapasitesini sonuna kadar geliştirme, bireysel girişkenlik ve yaratıcılık gibi üst becerilere de önem verilmeli ve öğrencinin zihinsel gelişimini engelleyen ezber, ansiklopedik bilgilerden kaçınılmalıdır.

Çağın gereklerine ve öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak üst becerilerin geliştirilmesinde çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim gibi çağdaş eğitim yaklaşım ve modelleri göz önünde bulundurularak geliştirilen Yeni Türkçe Eğitim Programı'nın özellikleri ile mevcut programın karşılaştırılması aşağıda verilmiştir (TTKB, 2006).

2.3.12.1. Mevcut Program

- 1981 yılında uygulamaya konulması ve bilimsel-teknolojik gelişmeler çerçevesinde yenilenmemesi,
- Beş yıllık zorunlu temel eğitim anlayışına göre hazırlanması ve 4306 sayılı Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim Yasası sonrasında yeniden düzenlenmemesi,
- 1997 yılında yayınlanan Yazı Öğretim Programı ile bütünleşmemiş olması,
- Geleneksel yaklaşım temelinde öğretmen merkezli öğretim modeline göre hazırlanması,
- Bazı hedef davranışlarının 1–5. sınıflara kadar öğrenci gelişimini dikkate almaksızın tekrarlanması,
- Hedef davranışlarının hangi özel ve genel amaçları gerçekleştirmek üzere belirlendiğinin açık olmaması,
- Dinleme ve konuşma becerilerine yeterince yer vermemiş olması,
- Anlama becerilerinin nasıl kazandırılacağına açıklık getirmemesi,
- Dil bilgisi konularına 4 – 5. sınıflarda ağır ve yoğun bir şekilde yer vermesi,
- Ölçme ve değerlendirme anlayışının geleneksel olması; öğrenci gelişimini izlemeye ve değerlendirmeye dönük bulunmaması, olarak sıralanabilir.

2.3.12.2. Yeni Programda Getirilen Yenilikler

- Günümüz bilimsel gelişmeleri ile eğitim alanındaki çağdaş yaklaşım, anlayış ve modeller yansıtılmıştır.
- Sekiz Yıllık Kesintisiz Zorunlu İlköğretim anlayışına göre düzenlenmiştir.
- Yazı Öğretim Programı ile Türkçe Eğitimi Programı arasında gerekli bütünlük sağlanmıştır.
- Bilgiyi ezberlemeye değil, bilgi üretmeye dayalı yaklaşım ve modellere göre hazırlanmıştır. (Bunlar; çoklu zeka yaklaşımı, yapılandırmacı yaklaşım, beyin temelli öğrenme, öğrenci merkezli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlı öğretim olarak sıralanabilir.).
- Eğitim alanındaki son bilimsel gelişmeler ve yaklaşımlar çerçevesinde öğrencinin dil ve zihinsel becerilerini geliştirmesi ve etkili kullanması temel alınmıştır.
- Programda eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, bilgi ve beyin teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru etkili ve güzel kullanma, metinler arası okuma, kişisel ve sosyal değerlere önem verme gibi üst düzey becerilerine yer verilmiştir.
- Öğrenme alanları günümüz dil eğitim anlayışına uygun olarak; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu başlıkları altında yeniden düzenlenmiştir.
- Dinleme ve konuşma becerileri her düzeyde zenginleştirilmiştir.
- Anlama ve anlam kurma becerileri ağırlıklı olarak ele alınmış; özellikle metin içi, metin dışı ve metinler arası okuma yoluyla anlam kurmaya önem verilmiştir.
- Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması için gerekli düzenlemeler yapılmıştır.
- Çağımızın bilgi teknolojilerine ve öğrencinin gelişim sürecine uygun olarak görsel okuma sunu ayrı bir öğrenme alanı olarak programa yerleştirilmiştir.
- Dilbilgisi ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış diğer öğrenme alanları içinde verilmiştir.
- Amaç ve kazanımlar öğrenci gelişim sürecine uygun olarak yeniden düzenlenmiştir.

- Öğrenme amaçları ayrı ayrı verilerek her öğrenme amacının altına ilgili kazanımlar yerleştirilmiştir.
- Her öğrenme alanına ilişkin kazanımlar sınıf düzeylerine göre düzenlenmiştir.
- Öğrencilerin dil ve zihin becerilerini geliştirme amacıyla her öğrenme alanında ve sınıf düzeyinde etkinlik örnekleri verilmiştir.
- Kazanımların edinilmesi iki aşamalı olarak verilmiştir. İlk aşama bir becerinin tanıtımı, öğretimi ve uygulanmasıdır. İkinci aşama anılan becerinin gözlem, sınav vb. tekniklerle değerlendirilmesidir.
- Bireysel farklılıkları da dikkate alarak her öğrenme alanı için ayrı ayrı değerlendirme yöntem ve teknikleri belirlenmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, nicel bir yaklaşım tarzı ve genel tarama modelinde olup, betimsel bir nitelik arz etmektedir (Karasar, 1999:79).

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nicel bir karakter arz edip tarama (survey) modelinde yapılmıştır, “İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanabilme düzeyine yönelik öğretmen görüşleri (Şırnak ili örneği) sınıf öğretmenlerine uygulanmak üzere anket geliştirilmiştir.

Elde edilecek veriler doğrultusunda, alan yazıdan elde edilen bulgulara da dayalı olarak öneriler geliştirilmiştir.

3.2. Evren Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini, 2010-2011 öğretim yılında Şırnak İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı 64 ilköğretim okulunda görev yapan 100 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Genel hatlarıyla evreni temsil edebileceği düşünülerek merkez ilçedeki köy okulları, merkez okulları, ikili eğitim yapan, tam gün eğitim veren okullar dahil edilmiştir.

Çalışma evreninin çok büyük olmaması, ulaşımda güçlük bulunmaması ve daha güvenilir verilerin elde edilebileceği düşüncesiyle, araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmeyerek, araştırma çalışma evrenini oluşturan bütün öğretmenler üzerinde uygulanmıştır.

Araştırmanın örneklemini ise; Şırnak il merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmeni oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini teşkil eden öğretmenlerin değişkenlere göre dağılımı tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerle ilgili demografik bilgiler

Değişkenler		N	%
Cinsiyet	Kadın	30	30
	Erkek	70	70
Toplam		100	100
Kıdem	1-5 Yıl	53	53
	6-10 Yıl	26	26
	11-15 Yıl	14	14
	16 Yıl ve üzeri	7	7
Toplam		100	100
Mezun Olunan Eğitim Kademesi	Lisans Tamamlama	8	8
	Lisans	92	92
Toplam		100	100
Okutulan Sınıf Mevcudu	15 ve daha az	15	15
	16-25 Öğrenci	43	43
	26-35 Öğrenci	34	34
	36 ve üzeri	8	8
Toplam		100	100

2. 2 Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan, öğretmenlere yönelik anket formuyla elde edilmiştir. Bunun için, önce ilgili literatür taranmış ve ilgililerle ön görüşmeler yapıldıktan sonra, oluşturulan taslak anket formu hazırlanmıştır. Bundan sonra taslak anket, araştırmaya dahil edilmeyen okullarında

görev yapan altmış öğretmene pilot uygulama için verilerek faktör analizine tabi tutulmuş ve faktör yükü 0,35 ve üzerinde olan maddeler alınıp; bu değer altında olan maddeler çıkarılarak (Büyüköztürk, 2002) anketlere son şekli verilmiştir. Bu işlemler sonunda yapılan hesaplamalarda elde edilen değerler şöyledir: KMO= 0,557; Barlett= 2871, 23; Cronbach Alpha= 0,78. Anket, kişisel bilgiler ve iletişim becerisini kullanmaya yönelik olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Ankette, dördü kişisel bilgiler ve 30'u da öğrencilerin iletişim becerisini kullanmasına yönelik olmak üzere toplam 34 madde yer almaktadır. Anketteki 30 adet kapalı uçlu maddeler, 1. Kesinlikle katılmıyorum (1.00-1.80), 2. Katılmıyorum (1.81-2.60), 3. Kararsızım (2.61-3.40), 4. Katılıyorum (3.41-4.20) ve 5. Kesinlikle katılıyorum (4.21-5.00) olmak üzere, beşli likert şeklinde derecelendirilmiştir.

2.3 Verilerin Analizi

Bu çalışmada yer alan nicel veriler, değişkenler dikkate alınmadan aritmetik ortalama ve standart sapma ile yorumlanmıştır. Nicel verilerin, değişkenler dikkate alınarak yorumlanmasında ise, öncelikle parametrik test varsayımları sağlanma durumunu belirlemek için bu maddelere homojenlik testi (Levene) uygulanmış; homojen maddeler tek yönlü varyans analizi, gruplar arası anlamlı farklılığın belirlendiği durumlarda Scheffe veya LSD testi; ikili karşılaştırmalarda ise, bağımsız gruplar “t” testinden yararlanılmıştır. Parametrik test varsayımlarının sağlanmadığı durumlarda, bir başka deyişle homojen olmayan maddeler ise, Kruskal Wallis testi (KWH) ile Mann Whitney U testi (MWU) uygulanarak yorumlanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLARI

4.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

4.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algıların Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin Türkçe dersine ilişkin algılarına yönelik görüşleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Türkçe Dersine Yönelik Algılarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad. No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
1	Öğrenciler, Türkçe dersini severek dinler.	2.07	0.77
7	Öğrenciler Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.	2.48	0.92
9	Öğrenciler ders işleniş metotlarına uyum sağlayabilir.	2.56	0.97
8	Öğrenciler algıladıklarını yorumlayamamaktadır.	2.78	1.12

Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin, öğrencilerin Türkçe dersini severek dinledikleri “katılmadıkları” ($\bar{x}=2,07$), benzer şekilde, öğrencilerin Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabildiklerine “katılmamışlardır” ($\bar{x}=2,48$) ve öğrencilerin Türkçe dersinde algıladıklarını yorumlayabildikleri konusunda da “kararsız” ($\bar{x}=2,78$) kalmışlardır. Aynı tablodan öğretmenlerin, öğrencilerin bu dersin işleniş metoduna uyum sağladığına da katılmadıkları ($\bar{x}=2,56$) anlaşılmaktadır. Bu bulgular, araştırmanın yürütüldüğü okullarda Türkçe dersinde işlerin yolunda olmadığı biçiminde yorumlanabilir. Türkçe gibi önemli bir dersle ilgili olarak, öğretmenlerin bu konuda karamsar olması düşündürücüdür. Çünkü yeni ilköğretim programlarında Türkçe dersi merkezi bir konumdadır. Ayrıca Türkçe dersi, öğrencileri hayata ve geleceğe hazırlamada da merkezi bir öneme sahiptir. Türkçe dersinin, öğrencilerin kişisel olarak gördükleri veya işittiklerini algılama ve kendilerini ifade

edebilmelerinde bu denli önemli olması, araştırmada ortaya çıkan tablonun kabul edilemez olduğunu gösterir.

Araştırmada ortaya çıkan, öğrencilerin Türkçe dersini yeterince sevmedikleri, bu derste dinlediklerini yeterince algılayamadıkları ve ders işleniş metoduna uyum sağlayamadıkları şeklindeki sonuçların nerelerden kaynaklandığı konusunda daha geniş kapsamlı araştırmalara ihtiyaç vardır. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bu yetersizliklerinin olası sebepler arasında, yeni Türkçe dersi programı, öğretim metodu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yetersizlikleri, öğrencilerin yetersiz hazır bulunuşluk düzeyleri sayılabilir. Bu konudaki eksikliklerin belirlenip giderilmesinde, başta MEB, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilere de önemli sorumluluklar düşmektedir.

Öğretmenlerin, Tablo 2’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet, kıdem ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 9, 10, 11 ve 12). Ancak öğretmenlerin 7. maddeye yönelik görüşleri arasında mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır. Non parametrik olan “Öğrenciler, Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.” şeklindeki maddeye (Madde 7) yönelik görüşleri arasında, mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır [(MWU=188.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 11)]. Buna göre, “Öğrenciler, Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir” görüşü, lisans mezunu öğretmenlerce ($MR_b=52.46$), lisans tamamlama ile mezun olan öğretmenlere göre ($MR_a=28.00$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Buna göre, öğrencilerin dinlediklerini algılama konusunda lisans mezunu öğretmenlerin daha iyimser olduğu söylenebilir.

Yine, öğretmenlerin, “Öğrenciler, algıladıklarını yorumlayamamaktadır” şeklindeki maddeye (Madde 8) yönelik görüşleri arasında, mezun olunan okul türüne göre anlamlı fark vardır [(MWU=197.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 11)]. Buna göre, “Öğrenciler, algıladıklarını yorumlayamamaktadır” görüşü, lisans tamamlama ile mezun olan öğretmenler tarafından ($MR_a=71.88$), lisans mezunu öğretmenlere göre ($MR_b=48.64$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Benzer şekilde, öğrencilerin yorumlama gücü konusunda da, lisans mezunu öğretmenlerin daha iyimser olması dikkat çekicidir.

4.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmelerin, 5. sınıf öğrencilerinin grupla çalışma becerilerine yönelik görüşleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Öğrencilerin Grupla Çalışma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
10	Öğrenciler sınıf içerisinde kendi aralarında çalışma gruplarına ayırlanamamaktadırlar.	3.00	1.13
11	Öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir.	2.59	1.05
12	Öğrenciler gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir.	2.90	1.03

Çağımızda, bireylerden istenen temel becerilerden birisi de, grup üyesi olma ve grupla çalışma becerisidir. Nitekim Yeni İlköğretim Programlarında (YİP) yer alan İşbirlikli Öğrenme yaklaşımı da grupla öğrenme esasına dayanmaktadır. Bu bakımdan öğrencilere grupla çalışma becerisinin kazandırılması önemlidir.

İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde grupla çalışmaya yatkınlığını belirlemek için araştırmaya dahil edilen maddelere yönelik öğretmen görüşleri Tablo 3’de görülmektedir. Buna göre, öğretmenler, öğrencilerin kendi aralarında grupla çalışmaya ayırlamadığı konusunda “kararsız” ($\bar{x}=3,00$) kalmışlardır. Bu bulgu, öğrencilerin kendi başına çalışma grupları oluşturamadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum 5. sınıf öğrencileri için bir eksiklik kabul edilebilirse de, İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımına göre ideal olan, öğretmenin de bu sürece dahil olmasıdır. Çünkü aksi halde öğrencilerin kendi başına oluşturabileceği gruplar, ilgi gruplarına dönüşebilir. Bu ise, heterojen çalışma gruplarını öne çıkaran İşbirlikli Öğrenme Yaklaşımına göre doğru bir gruplaşma şekli kabul edilmemektedir.

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin, “öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir” görüşüne “katılmadıkları” ($\bar{x}=2,59$) ve “öğrenciler, gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir” görüşünde de

“kararsız” ($\bar{x}=2, 90$) kalmışlardır. Bu bulgular, öğretmenler, 5. sınıf öğrencilerinin gruba uyum becerilerine sahip olmadıklarını düşünmektedirler, şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin bu konudaki iyimser olmayan tavırları, gruba çalışma becerisinin kazandırılması açısından düşündürücüdür. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin muhtemel sebeplerinin ortaya çıkarılması için daha geniş çaplı araştırmalara ihtiyaç vardır.

Öğretmenlerin, Tablo 3’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet, kıdem, okutulan sınıf mevcudu ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 9, 10, 11 ve 12).

4.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin, 5. sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerine yönelik görüşleri Tablo 4’de verilmiştir.

Tablo 4. Öğrencilerin İletişim Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
13	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir.	2.35	1.00
14	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürmemektedir.	3.04	1.15
2	Öğrenciler, beğeni duygularını çevresindekilere jest ve mimikleri ile belli eder.	1.97	0.90

Nitelikli yaşam için iletişim becerisine sahip olmak, her çağda olduğu gibi günümüzde de çok önemlidir. Formal ve informal yollarla kazanılan bu becerinin, günümüzde okulda kazandırılması daha uygun görülmektedir. İlköğretim kademesi bu becerinin kazandırılması için kritik bir devredir. Bu önemine binaen YİP’da iletişim becerisine sıklıkla yer verilmiştir.

Bu konuda önemli rol ve etkiye sahip öğretmenlerin, 5. Sınıf öğrencilerinin iletişim becerileri konusundaki görüşleri tablo 4’te görülmektedir. Buna göre, öğretmenler, “Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir” görüşüne “katılmamaktadırlar” ($\bar{x}=2,35$). Öğretmenlere göre, öğrenciler duygularını

göstermede de yeterli değildirler($\bar{x}=1,97$). Yine öğretmenlere göre, öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri de uzun süre sürdürmemektedirler($\bar{x}=3,04$). Bütün bu bulgulardan hareketle, öğretmenlerin, araştırmaya konu olan örneklemdaki öğrencileri iletişim becerisi konusunda yetersiz gördükleri söylenebilir. Bu durum iletişimin merkezi bir rol oynadığı 21. yüzyılda büyük bir eksiklik sayılmaktadır. Öğrencilerin neden iletişim becerisine sahip olmadıkları veya okul ve öğretmenlerin bu beceriyi kazandırmada neden etkisiz kaldığı, üzerinde düşünülmesi gereken çok önemli bir sorundur. Çünkü iletişim becerisine sahip olmayan bireylerin nitelikli bir toplumsal yaşam sürdürmeleri çok zordur.

Öğretmenlerin, Tablo 4’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında, cinsiyet okutulan sınıf mevcudu ve mezun olunan okul türü değişkenlerine göre anlamlı bir fark bulunmazken (EK-1, Tablo 9, 11 ve 12); kıdem değişkenine göre 14. maddeye yönelik görüşleri arasında anlamlı bir fark vardır. Parametrik olan “Öğrenciler, sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürmemektedir.” şeklindeki bu madde anova ile test edilmiştir [(F=2.895; p<.05), (EK-1, Tablo 10)]. Öğretmen görüşleri arasında, kıdem değişkenine göre var olan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için LSD testi yapılmıştır. Buna göre bu fark, 6-10 yıl ($\bar{x}_b=3,23$) ve 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile yine 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile 16 Yıl ve üzeri ($\bar{x}_d=3,86$) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasındadır. Bu bulgu, ilgili görüşün en az 11-15 yıl; en fazla da 16 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler tarafından benimsenmiştir biçiminde yorumlanabilir. Bu yorumdan hareketle, kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürme konusunda daha karamsar oldukları söylenebilir.

4.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin Kendini İfade edebilme ve Empati Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

3	Öğrenciler, beğeni duygularını bulunduğu ortamda sözlü olarak ifade edebilir ve iltifatta bulunabilir.	2.43	0.93
5	Öğrenciler, karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade edememektedirler.	2.84	1.05
6	Öğrenciler rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edememektedirler.	3.21	1.08
19	Öğrenciler sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir.	2.77	2.35
20	Öğrenciler farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememektedir.	3.29	1.05
4	Öğrenciler karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir.	2.70	1.12
15	Öğrenciler kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar.	2.14	1.03
22	Başkalarının eşyalarını kullanabilmek için onlardan izin istememektedirler.	3.49	1.17

İletişim becerisinin çok önemli öğelerinden birisi de, kendini ifade edebilme ve empati becerisidir. Bu iki beceri, sosyal yaşamda kendini doğru ifade edebilme ve birbirini anlama açılarından çok önemlidir. Nitekim bu iki beceri, ilköğretimin temel amacı olan bireyi yaşama hazırlamak bakımından da kritik öneme sahiptir. İlköğretim kademesinde 2005-2006 eğitim ve öğretim yılından itibaren yürürlükte olan YİP'in bu iki beceriyi kazandırmadaki etkililiği açısından çalışmaya tablo 5'te yer alan maddeler eklenmiştir. Öğrencileri tanımada çok önemli bir yere sahip olan öğretmenlerin bu maddelere yönelik görüşleri aynı tabloda görülmektedir.

Öğretmen görüşlerinin yer aldığı tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin beğeni duygularını ifade edebilme ve iltifat edebilme becerileri yetersiz ($\bar{x}=2,43$) görüldüğü görülmektedir. Bu bulgu, günlük yaşamda kritik öneme sahip olan, duygularını ifade edebilme ve karşısındakine iltifat edebilme becerilerinden yoksun oldukları şeklinde yorumlanabilir. Benzer şekilde, araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin

karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade etmede de “kararsız” ($\bar{x}=2,84$) kalmışlardır. Bu konuda öğretmenlerin kararsız kalması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir ki bu önemli bir eksiklik sayılabilir. Çünkü bu durum hem iletişim kurabilme ve hem de iletişim kazalarını önleme bakımından önemlidir. Öğretmenlerin, aynı tabloda yer alan “Öğrenciler, sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir” şeklindeki maddede “kararsız” ($\bar{x}=2,77$) kalması da bu yorumları destekler niteliktedir. Öğrencilerin seçilen herhangi bir konu üzerinde konuşma yapabilme konusunda öğretmenlerin kafasının karışık olması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıklarının göstergesi sayılabilir.

Öğretmenler, öğrencilerin rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edebilmeleri konusunda da “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=3,21$). Öğrencilerin sözü geçen yetiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilecek olan bu bulgu, birey ve toplum yaşamında çok önemli bir yere sahip olan güvenlik ihtiyacının sağlanması bakımından büyük bir eksikliğe işaret etmektedir. Nitekim Maslow’a göre güvenlik ihtiyacı, bir kurumda fizyolojik ihtiyaçlardan hemen sonra gelir. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin bir kısmının aile ve kültürden kaynaklandığı kabul edilse bile, bu durum okul ve öğretmenlerin sorumluluğunu azaltmaz. Dolayısıyla başta MEB olmak üzere ilgili tüm otorite ve kişilerin, öğrencilerin kendilerini rahat hissedecekleri bir öğrenme ortamı hazırlamada sorumluluğu büyüktür. Öğrencilerin, okulda kendilerini rahat hissetmemelerinde, okullarımızda uzun yıllardır uygulanan “otur ve itaat et” ilkesinin payı da unutulmamalıdır. Daha çok esasici bir eğitimde normal kabul edilebilecek olan bu ilkenin, ilerlemecilik felsefesine uygun eğitim-öğretim yaptığını iddia eden YİP’de görülmesi, eğer bir uygulama ve bölgesel bir özellikten kaynaklanmıyor ise, düşündürücüdür. Bu durum, akıllarda “eğitim programları ilerlemeci olsa da, öğretmen ve kültürün alışkanlığında dolayı, okul ve sınıflarda esasici eğitim devam etmektedir” şüphesi uyandırmaktadır.

Tablo 5’e göre, öğretmenler, “öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi” konusunda “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=3,29$). Bu bulgu, öğretmenlerin sözü geçen konuda yeterli bilgi sahibi olmadıklarına işaret kabul edilebilir. diğeri bir ihtimal ise, öğretmenlerin, farklı görüşler karşısında öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilme becerisine sahip olmadıklarına

inanmalarıdır. Bu ikinci ihtimal, öğrencilerin önemli bir eksikliğine işaret etmektedir. Çünkü günümüzde farklı görüşleri anlama yeteneği hem nitelikli yaşam ve hem de sosyal barış açısından kritik önemse sahiptir. Nitekim toplumsal yaşamda çatışma ve kutuplaşmaların büyük oranda yanlış anlama kadar, farklı fikir ve görüşleri anlamama ve tahammül edememekten kaynaklanmaktadır. Araştırmada, öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi, günümüz eğitiminde sıklıkla vurgulanan eleştirel düşünme becerisi bakımından da önemli bir eksiklik kabul edilebilir. Bu eksikliğin nereden kaynaklandığının belirlenmesi için daha geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.

Araştırmaya katılarak görüş bildiren öğretmenler, “öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” görüşünde “kararsız” kalmışlardır ($\bar{x}=2,70$). Öğrencilerin zayıf iletişim ve empati becerisine sahip olduğunu gösteren bu bulgu şaşırtıcı değildir. Nitekim bu bulgu, tablo 5’de yer alan benzer maddelere yönelik görüşler ile paralellik göstermektedir. Öğrencilerin empati becerisinden yoksun olduğu şeklinde yorumlanabilecek olan bu bulgu, bir toplumsal kurum olan okulda esenliğin sağlanması bakımından bir eksiklik kabul edilebilir. Çünkü öğrencilerin birbirini tolere edememesi ile okulda çatışma arasında doğrusal bir ilişki kurulabilir.

Öğretmenlerin, “öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” şeklindeki maddeye (madde 4) yönelik görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark vardır[(MWU=783.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 9)]. Parametrik olmayan bu maddede var olan farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlamak için mean rank değerlerinden yararlanılmıştır. Buna göre, “Öğrenciler, karşısındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir” görüşü, kadın öğretmenlerce ($MR_a=59.40$), erkek göre ($MR_b=46.69$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Kadın öğretmenlerin bu konuda daha iyimser olması, öğrencileri daha iyi tanımlarına bağlı olabilir.

Empatinin önemli bir göstergesi olan, paylaşım ile başkalarının eşyalarını kullanırken izin alma konusunda tabloda yer alan maddeler bakıldığında, öğretmenlerin, “Öğrenciler, kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar” görüşüne katılmadıkları ($\bar{x}=2,14$) ve “Başkalarının eşyalarını kullanabilmek için

onlardan izin istememektedirler” görüşüne katıldıkları ($\bar{x}=3,49$) görülmektedir. Bu bulgular, araştırmanın yürütüldüğü örnekleme de yer alan 5. sınıf öğrencilerinin paylaşımcı olmadıkları ve başlarının eşyalarını izinsiz kullanabildikleri şeklinde yorumlanabilir. Empati becerisi bakımından kabul edilemez olan bu durum, aynı zamanda çatışma ihtimaline de işaret etmektedir. Çünkü özellikle ilköğretim kademesindeki çocukların kavgalarında, birbirinin eşyalarını izinsiz kullanmanın önemli bir yer tuttuğu bilinmektedir. Öğrencilerin bu eksikliğinde, eğitim programı, öğretmen ile okul ve sınıf kültürünün de payı vardır. Bu durumda aileden getirilen özelliklerin de büyük payı unutulmamalıdır. Ancak bütün toplumlarda, bireylere olumlu ve istedik davranışlar kazandırma ve istenmeyen davranışları elimine etme adresi olarak okul gösterilmektedir. Okulun bu görevini yerine getirememesinin mazereti olamaz. Bunun için okuldaki tüm paydaşlara büyük sorumluluklar düşmektedir. Okulun, bu görevini yaparken çok önemli bir davranış oluşturma kurumu olan aile ile birlikte çalışması başarılı olabilmesi bakımından çok önemlidir.

4. madde dışında, öğretmenlerin, tablo 5’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında değişkenlere göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1, Tablo 10,11 ve 12).

4.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 6. Öğrencilerin Kendini Tanıma Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
25	Öğrenciler kendisine karşı yapılan olumlu bir davranışın farkındadır.	2.00	0.89
26	Öğrenciler kendini yeterince tanıır ve özelliklerinin farkındadır.	2.88	1.03
27	Öğrenciler sınıf ortamında yapmış oldukları hatalarının farkındadır	2.47	0.98
28	Öğrenciler kendi haklarının farkındadırlar.	2.96	1.08
29	Öğrenciler kendi haklarını savunamamaktadırlar.	3.12	1.16

Günümüz eğitim anlayışında, öğrencinin giderek daha fazla merkeze yerleşmesiyle öğrencilerin kişisel özellikleri de daha fazla ön plana çıkmaya

başlamıştır. Bugünün eğitiminde temel amaç, öğrenciyi toplum lehine şekillendirmekten ziyade, onun doğuştan sahip olduğu donanım ve yeteneklerini açığa çıkarmak, geliştirmek ve bunları son haddeye kadar kullanmasında ona destek sağlamaktır. Bu süreçte en önemli konu, öğrencinin sahip olduğu potansiyelin farkına varmasıdır. Nitekim günümüzde öğrencilerin akademik başarılarında, kendini tanımanın kritik bir role sahip olduğu bilinmektedir. Kendi özelliklerinin farkında olan birey, kendine özgün çalışma stratejileri seçip uygulayabilir ki, akademik başarıda bu çok önemlidir.

Bireyin kendisini tanımasını öneli kılan diğer bir neden de, günümüz eğitim anlayışında çok önemsenen “öğrenmeyi öğrenme” becerisinin bu yolla kazanılmasıdır. Kendini tanıyarak, öğrenmeyi öğrenmiş bir birey, yaşam boyu karşılaşacağı yeni durumlarda bir öğretici veya okula ihtiyaç duymayacaktır. Araştırmanın yürütüldüğü örnekleme dahil öğrencilerin kendini tanıma yetilerine sahip olma durumlarını belirlemek için ankete eklenen maddelere yönelik öğretmen görüşleri tablo 6’da görülmektedir. Buna göre, “öğrenciler, kendilerini yeterince tanırlar ve özelliklerinin farkındadır” ($\bar{x}=2,88$) ile “öğrenciler kendi haklarının farkındadır” ($\bar{x}=2,96$) görüşlerinde “kararsız” kalmışlardır. Bu bulgular, öğretmenler, öğrencilerin kendilerini tanımadıklarını ve haklarının farkında olmadıklarını düşünmektedirler, şeklinde yorumlanabilir. Bu durum, öğrencilerin iletişim ve akademik başarıları bakımından önemli bir eksikliktir. Bunun muhtemel bir çok nedeni olabilir. Bunlar arasında, eğitim sistemimizde merkezi bir yer alan öğretim programlarında, bireyi içsel süreçlerine ve kendisine yönlendiren hedef ve konuların olmaması ve kültürümüzün dışa dönük özellikleri sayılabilir. Burada kritik konu, öğrencilerin kendisini tanımasını sağlamada, her şeyden önce öğretmenlerin de bu konuda yetişmiş olmasıdır. Çünkü bireyin kendisini tanıması ile ilgili olarak sıklıkla vurgulanan metabilizasyon özelliğinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenin önemli bir rolü olduğu bilinmektedir (Senemoğlu, 2004).

Tablo 6’da yer alan maddelere yönelik öğretmen görüşlerine göre, öğrenciler kendilerine yapılan olumlu davranışların da farkında değildirler ($\bar{x}=2,00$). Bu bulgu, öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve kendini tanımada çok önemli olan “farkındalık” düzeylerinin çok düşük olduğu biçiminde yorumlanabilir. Öğrencilerin farkındalık düzeylerinin düşük olmasında kültür kadar okul ve öğretmenlerin de

önemli sorumlulukları vardır. MEB'in, öğretim programları ve ders kitaplarını, bu özelliği kazandıracak şekilde gözden geçirmesinde yarar vardır.

Araştırmaya katılan öğretmenler, öğrencilerin sınıfta yapmış oldukları hataların farkında olmaları ($\bar{x}=2,47$) ve kendi haklarını savunamamaları ($\bar{x}=3,12$) konularında “kararsız” kalmışlardır. Bu bulgu, her iki özellik açısından da öğrencilerin yeterli donanıma sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu yetersizlikler, bireyin nitelikli yaşamı ve demokrasi açısından önemli sorunlardır. Çünkü bireyin hatasının farkında olması, bu hatayı gidermek için önemli bir başlangıç noktasıdır ki bu durum toplumsal yaşamda çatışma ve kutuplaşmanın panzehiri kabul edilebilir. Yine bireyin haklarını savunması, demokratik vatandaşlığın çok önemli bir göstergesi sayılmaktadır. Öğrencilere bu özelliklerin daha çok hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde kazandırılması beklendiğinden, bu bulgulardan, araştırmanın yürütüldüğü okullarda bu iki dersin başarılı ve etkili olmadığı sonucu da çıkarılabilir.

Öğretmenlerin, Tablo 6'da yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında 29. madde hariç, değişkenlere göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 10, 11 ve 12).

Okutulan sınıf değişkenine göre, öğretmenlerin “Öğrenciler, kendi haklarını savunamamaktadırlar.” maddesine (Madde 29) ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark vardır [(F=2.918; p<.05), (EK-1, Tablo 12)]. Yapılan LSD testine göre bu fark, 15 öğrenci ve daha az sınıf mevcudunu okutan öğretmen grubu ($\bar{x}_a=3,53$) ile 36 öğrenci ve üzeri ($\bar{x}_d=2,36$) grupları okutan öğretmen grubu arasındadır. Yine 16-25 öğrenci mevcudu olan sınıfları okutan grup ($\bar{x}_b=3,33$) ile 36 öğrenci ve üzeri mevcuda sahip sınıfları okutan grup ($\bar{x}_d=2,36$) arasındadır. Buna göre, kalabalık sınıfları okutan öğretmenler, öğrencilerin, kendi haklarını savunması konusunda daha iyimserdirler. Bunun nedeni, sınıf mevcudu az olan sınıfları okutan öğretmenlerin öğrencileri daha iyi tanıması, kalabalık sınıfları okutan öğretmenlerin ise öğrencileri daha az tanımları olabilir.

4.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 7. Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
16	Öğrenciler arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.	2.98	1.28
23	Öğrenciler arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.	3.42	1.00
21	Öğrenciler kavrama sıkıntısı çektikleri konularda arkadaşlarından/öğretmenlerinden yardım isteyebilir.	2.39	1.01
17	Öğrenciler, başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir.	3.18	1.03

Gelişen ve değişen sosyo-ekonomik koşullara paralel olarak, eğitim anlayışları da değişmektedir. Daha önce eğitimde, bireyin yaşadığı topluma uyum sağlaması ve bir mesleği icra edebilme yeteneğine sahip olması gelişmişlik için yeterli kabul edilirken, günümüzde bunlara ilave birçok beceri istenmektedir. Bunlardan birisi de, sorun çözme becerisidir. Bireyin sorun çözme becerisine sahip olması hem iletişim becerisi ve hem de akademik başarısı açısından önemli kabul edilmektedir. Hatta günümüzde çok bilinen ve kabul gören Gardner'e (2006) göre, sorun çözme, zekanın temel göstergelerinden birisidir. Sorun çözme, öğrenmenin düzeyini göstermesi bakımından da önemlidir. Çünkü öğrencinin okulda öğrendiklerini, karşılaştığı sorunları çözmeye kullandığını gösterir.

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenler, “öğrenciler, başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir” görüşünde “kararsız” ($\bar{x}=3,18$) kalmışlardır. Öğretmenlerin bu kararsızlıkları, konuyla ilgili bilgi sahibi olmamalarından kaynaklanmıyor ise, öğrencilerin sorun çözme becerisine sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Nitekim öğretmenlerin, “öğrenciler, sıkıntı çektikleri konularda arkadaşları veya öğretmenlerinden yardım isteyebilir” maddesine “katılmamaları” ($\bar{x}=2,39$) da bu yorumu destekler niteliktedir. Oysa ki YİP'in temel dayanakları olan (MEB, 2005) yapılandırmacılık ve işbirlikli öğrenme yaklaşımlarında, öğrencilerin birbirlerinden öğrenmeleri çok önemsenmektedir. Öğrencilerin kendi başına

öğrendiklerini gösteren bu bulgu, araştırmanın yürütüldüğü sınıflarda öğrenciler arasında iletişim ve etkileşimin zayıf olduğu şeklinde de yorumlanabilir. Ancak öğretmenlerin, “öğrenciler, arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşmayı seçerek fedakarlıkta bulunmamaktadırlar” şeklindeki görüşte “kararsız” ($\bar{x}=2,98$) kalmış olmaları, bu konuda daha temkinli olmayı gerektirir. Buna göre, öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin zayıf olduğunu söylemek için daha derin ve geniş çalışmalara ihtiyaç vardır denilebilir. Burada kesin olan, öğretmenlerin söz konusu noktada kafalarının karışık olmasıdır. Öğretmenlerin bu konuda net görüşleri yeterli sürememeleri, öğrencileri yeterince tanımamalarından veya konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, “öğrenciler, arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler” görüşüne “katılmış” ($\bar{x}=3,42$) olmaları bunu göstermektedir.

Öğretmenlerin, Tablo 7’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında kıdem değişkeni hariç, cinsiyet, mezun olunan eğitim kademesi ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 11 ve 12).

Kıdem değişkenine göre öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.” maddesine (Madde 16) ilişkin görüşleri arasında anlamlı fark vardır [(F=2.947; p<.05), (EK-1, Tablo 10)]. Yapılan Scheffe testine göre bu fark, 11-15 yıl ($\bar{x}_c=2,43$) ile 16 Yıl ve üzeri ($\bar{x}_d=3,86$) kıdeme sahip öğretmen görüşleri arasındadır. Buna göre ilgili görüşü, kıdemli öğretmenler daha fazla benimsenmiştir denilebilir. Bu bulgu, kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin uzlaşması konusunda daha karamsar oldukları biçiminde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.” şeklindeki maddeye (madde 23) yönelik görüşleri arasında da, kıdeme göre anlamlı fark vardır [(KWH=8.627.000; p<.05) ; (EK-1, Tablo 10)]. Yapılan MWU testi, bu farkın 6-10 ile 11-15 Yıl (MWU_{b-c}=101.500, p=0.021) ve 11-15 Yıl ile 16 Yıl ve üzeri (MWU_{c-d}=15.500, p=0.010) kıdem grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, ilgili

görüşü, en az 16 Yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler ($MR_d=6.21$), en fazla da 11-15 Yıl kıdeme sahip öğretmenler ($MR_c=34.75$) benimsenmiştir denilebilir.

4.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tablo 8. Öğrencilerin Hatlarla Başa Çıkabilme Becerilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{x}	S
24	Öğrenciler yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir.	3.08	1.11
30	Öğrenciler utanılacak bir durumla karşı karşıya kalmaktan kaçınırlar.	2.38	1.03
18	Öğrenciler arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.	2.87	1.00

Hatalar, özellikle informal olarak gerçekleşen öğrenmede çok önemli bir yoldur. İyi organize edilebilirlerse hatalar, formal eğitimde de kalıcı öğrenmede çok önemli fonksiyonları olabilir. Ancak ülkemizde, hata konusu neredeyse pas geçilen konular arasındadır. Formal eğitim mekanları olan okullarda, öğrencilerden hata yapmamaları beklenir. Oysa insan tabiatı göz önüne alındığında, bunun gerçekçi bir beklenti olmadığı ve hatta bireyi yalan söyleme, iftira atma ve inkar etme gibi istenmeyen davranışlara sürükleyebileceği söylenebilir. Bu noktada doğru olan, hatalardan ders çıkarmak için öğrencilere rehberlik yapılmasıdır. Çünkü günlük yaşamda hata kaçınılmazsa, öğrencilere bunlarla başa çıkmada veya daha da önemlisi, bunları avantaja dönüştürmenin yollarını öğretmek gerekir.

Araştırmada öğrencilerin hataları nasıl algıladığı ve bunlarla nasıl başa çıktığını belirlemek için ankete dahil edilen maddelere yönelik öğretmen görüşleri tablo 8’de görülmektedir. Buna göre öğretmenler, “öğrenciler, yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir” görüşünde “kararsız” ($\bar{x}=3,08$) kalmışlardır. Bu bulgu, öğrencilerin hatalardan ders çıkarmadıkları biçiminde yorumlanabilir ki, bu durum iletişim açısından önemli bir eksikliklerdir. Ancak kültürümüzde, görüş veya fikir değişiminin fazlaca hoş karşılanmaması ve itiraf ile özünün genelde zaaf olarak algılandığı göz önüne alındığında, öğrencilerin hataları karşısında özür dilememesi

şaşırtıcı değildir. Resmi okul programı aksini söylese de, öğrencinin içinde yaşadığı kültürden etkilendiği bilinmektedir.

Öğretmenlerin, “öğrenciler, utanılacak bir durumla karşı karşıya gelmekten kaçınırlar” görüşüne “katılmamaları” ($\bar{x}=2,38$), adı geçen konuda öğrencilerin hassas olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Buna göre öğrenciler sıklıkla hata işlememektedirler denilebilir. Yukarıda sayılan sebeplerden dolayı bu durum, ilköğretim 5. sınıf öğrencileri için şaşırtıcı değildir. Çünkü deneme-yanılma yoluyla öğrenmenin, bu yaşlarda sıklıkla başvurulmuş bir yol olduğu bilinmektedir. Bu noktada yapılması gereken, öğrenciye hata yaptığına verilecek tepkidir. Öğretmenler hata yapan öğrencilere doğru ve yönlendirici tepkiler veremezlerse, hatalardan öğrenmenin gerçekleşmesi de beklenemez.

Tablo 8’de yer alan öğretmen görüşlerine göre, öğrencilerin, arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramaması ($\bar{x}=2,87$), bu öğrencilerin hatalarla başa çıkmada yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir. Araştırmanın diğer bulguları dikkate alındığında, bu bulgu şaşırtıcı değildir. Çünkü kendisi hata yaptığına özür dilemeyen ve hata yapmaktan kaçınmayan öğrencilerin, başkalarının hatalarına karşı doğru davranışlar sergilemesini beklemek gerçekçi değildir.

Öğretmenlerin, Tablo 8’de yer alan maddelere yönelik görüşleri arasında kıdem değişkeni hariç, cinsiyet, mezun olunan eğitim kademesi ve okutulan sınıf mevcudu değişkenlerine göre anlamlı bir fark yoktur (EK-1 Tablo 9, 11 ve 12).

Öğretmenlerin, “Öğrenciler, arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.” şeklindeki maddeye (madde 18) yönelik görüşleri arasında da, kıdeme göre anlamlı fark vardır [(KWH=9.769.000; $p<.05$) ; (EK-1, Tablo 10)]. Parametrik olmayan bu maddeye yönelik yapılan MWU testi, bu farkın 1-5 Yıl ile 6-10 Yıl kıdem grupları arasında olduğunu göstermiştir. Buna göre, ilgili görüşü, 6-10 Yıl kıdeme sahip öğretmenler ($MR_b=50.71$), 1-5 Yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre ($MR_a=34.75$) daha fazla benimsenmiştir denilebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersine İlişkin Algılarına Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Türkçe dersinin, öğrencilerin kişisel olarak gördükleri veya işittiklerini algılama ve kendilerini ifade edebilmelerinde bu denli önemli olması, araştırmada ortaya çıkan tablonun kabul edilemez olduğunu gösterdiği sonucuna varılmıştır.
2. Öğrencilerin Türkçe dersini yeterince sevmedikleri, bu derste dinlediklerini yeterince algılayamadıkları ve ders işleniş metoduna uyum sağlayamadıkları şeklindeki sonuçların nerelerden kaynaklandığı konusunda daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin Türkçe dersine yönelik bu yetersizliklerinin olası sebepler arasında, yeni Türkçe dersi programı, öğretim metodu, öğretmenlerin kişisel ve mesleki yetersizlikleri, öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluk düzeyleri sayılabilir. Bu konudaki eksikliklerin belirlenip giderilmesinde, başta MEB, okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilere de önemli sorumluluklar düşmektedir.

5.1.2. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Grupla Çalışma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler, 5. sınıf öğrencilerinin gruba uyum becerilerine sahip olmadıklarını düşündükleri sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin bu konudaki iyimser olmayan tavırları, grupla çalışma becerisinin kazandırılması açısından düşündürücüdür. Öğrencilerin bu konudaki yetersizliklerinin muhtemel sebeplerinin ortaya çıkarılması için daha geniş çaplı araştırmaların yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

5.1.3. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin İletişim Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenlerin, araştırmaya konu olan örneklemdaki öğrencileri iletişim becerisi konusunda yetersiz gördükleri sonucuna varılmıştır. Bu durum iletişimin merkezi bir rol oynadığı 21. yüzyılda büyük bir eksiklik sayılmaktadır.
2. Öğrencilerin neden iletişim becerisine sahip olmadıkları veya okul ve öğretmenlerin bu beceriyi kazandırmada neden etkisiz kaldığı, üzerinde düşünülmesi gereken çok önemli bir sorun olduğu sonucuna varılmıştır. Çünkü iletişim becerisine sahip olmayan bireylerin nitelikli bir toplumsal yaşam sürdürmeleri çok zordur.

5.1.4. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Kendini İfade Edebilme ve Empati Becerilerine Yönelik Öğretmen görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin beğeni duygularını ifade edebilme ve iltifat edebilme becerileri yetersiz görüldüğü sonucuna varılmıştır.
2. Öğrencilerin, günlük yaşamda kritik öneme sahip olan, duygularını ifade edebilme ve karşısındakine iltifat edebilme becerilerinden yoksun oldukları sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin karşısındakilere beslediği olumlu duyguları ifade etmede öğretmenlerin kararsız kalması, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaştırmıştır.
4. Öğrencilerin seçilen herhangi bir konu üzerinde konuşma yapabilme konusunda öğretmenlerin kararsız kaldığı, öğrencilerin bu beceriye sahip olmadıkları sonucuna ulaştırmıştır.

5.1.5. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendini Tanıma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğretmenler, öğrencilerin kendilerini tanımadıklarını ve haklarının farkında olmadıklarını düşünmekte oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum,

öğrencilerin iletişim ve akademik başarısı bakımından önemli bir eksiklik olduğu sonucuna varılmıştır.

2. Öğrencilerin kendi kendine öğrenme ve kendini tanımada çok önemli olan “farkındalık” düzeylerinin çok düşük olduğu sonucuna varılmıştır.
3. Öğrencilerin haklarının farkında olması ve kendi haklarını savunmaları konusunda yeterli donanıma sahip olmadıkları sonucuna varılmıştır.

5.1.6. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Sorun Çözme Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Maddelerin sonucuna göre öğrenciler arasındaki iletişim ve etkileşimin zayıf olduğunu söylemek için daha derin ve geniş çalışmalara ihtiyaç olduğu sonucuna ulaşılmaktadır.. Burada kesin olan, öğretmenlerin söz konusu noktada kafalarının karışık olmasıdır. Öğretmenlerin bu konuda net görüşleri sürememeleri, öğrencileri yeterince tanımamalarından veya konuyla ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarından kaynaklanabilir.
2. Kıdemli öğretmenlerin, öğrencilerin uzlaşması konusunda daha karamsar oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

5.1.7. Öğretmenlerin, İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Hatalarla Başa Çıkma Becerilerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Sonuçlar

1. Öğrencilerin hatalardan ders çıkarmadıkları sonucuna ulaştırmaktadır. Bu durum iletişim açısından önemli bir eksikliktir. Ancak kültürümüzde, görüş veya fikir değişiminin fazlaca hoş karşılanmaması ve itiraf ile özünün genelde zaaf olarak algılandığı göz önüne alındığında, öğrencilerin hataları karşısında özür dilememesi şaşırtıcı değildir. Resmi okul programı aksini söylese de, öğrencinin içinde yaşadığı kültürden etkilendiği bilinmektedir gibi sonuçlara ulaştırmaktadır.

5. 2. Öneriler

1. Öğrencilerin yetersiz hazırbulunuşluk düzeylerindeki eksikliklerin giderilebilmesi için başta MEB olmak üzere okul yönetimi, öğretmenler, öğrenci velileri ve öğrencilerin iletişim içerisinde birlikte çalışmaları gerekmektedir.
2. Öğretmenlerin öğrencilerinin algıladıklarını daha iyi yorumlaya bilmelerini sağlayabilmeleri için öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri ve iletişim becerilerini daha iyi kullanabilmelerinin önemli olduğunu göstermektedir.
3. İşbirlikli öğrenmenin Türkçe dersinde iletişim becerisini geliştirmek için daha etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir şeklinde öneriler sunulabilir.
4. Öğrencilerin toplumda daha nitelikli bir yere gelebilmeleri için iletişim becerisinin öğrencilere kesinlikle kazandırılması gerekmektedir.
5. Öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla daha uzun süre iletişim halinde olabilmeleri için öğretmenlerinde öğrencilerle iletişimini daha uzun sürdürmeleri gerekmektedir.
6. Başta MEB olmak üzere okul yönetimi ve öğretmenlerin öğrenciler üzerinde otorite kurarken kurdukları iletişime daha çok dikkat etmeleri gerekmektedir.
7. öğrencilerin farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememesi, günümüz eğitiminde sıklıkla vurgulanan eleştirel düşünme becerisi bakımından da önemli bir eksiklik kabul edilebilir. Bu eksikliğin nereden kaynaklandığının belirlenmesi için daha geniş kapsamlı çalışmalara ihtiyaç vardır.
8. Öğrencilerin bir toplumsal kurum olan okullarda esenliğin sağlanması bakımından özellikle empati becerilerinin kazandırılması konusunda daha kapsamlı araştırmalar yapılması gerekmektedir.
9. Öğrencilerin iletişim becerilerini kazanmasında ve geliştirilmesinde okul yönetimi, öğretmen ve ailelerin birlikte hareket etmesi önem arz etmektedir.
10. Öğretmenlerin öğrencilerin sosyal çevreleri ve aile yapıları hakkında detaylı bilgi sahibi olması öğrenci ile olan iletişimi kolaylaştıracaktır. Öğrencilerin yaşadığı çevreler, aile yapıları, ailelerinin eğitim düzeyi sınıf içerisinde öğretmenler tarafından mutlaka dikkate alınmalıdır. Öğretmenler öğrencilerin

algılama, kavrama ve kendini ifade edebilme kabiliyetleri doğrultusunda dersini işlemelidir.

11. Öğrencilerin iletişim kurabilme beceri düzeylerinin farklı olması nedeniyle etkinliklerin, her türlü çocuğun iletişime geçmesi sınıf içerisinde düşüncelerini aktarabilmesi için gereken ortalama zamana göre ayarlanarak metinlere yerleştirilmesi önem arz etmektedir.
12. Temaların işlenirken öğretmenlerin esnek davranmalarını sağlayan mekanizmalar geliştirilmelidir.
13. Sınıflar, programda öngörülen etkinlikleri yapmaya ve temel becerileri kazandırmaya olanak tanıyacak biçimde düzenlenmelidir.
14. Programın etkili biçimde uygulanmasını sağlayabilmek, sınıf içerisinde öğretmen öğrenci iletişimini kolaylaştırmak için sınıf mevcutları kalabalık olmamalıdır.
15. Öğrenciler konu üzerinde kendi bilgi, yaşantı, deneyim, izlenim ve duygularını anlatmaya yöneltilmelidir.
16. Türkçe dersi içerisinde iletişim becerilerinin geliştirilmesi için, ayrı ders saati ayrılabilir.
17. Öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirebilmeleri ve öğrencilerle iletişimi düzgün ve yerinde kullanabilmeleri konusunda eğitim almaları iletişim seminerlerine katılmaları sağlanmalıdır.
18. Öğrencilerin iletişim kurma konusunda kişisel ayrılıkları göz önünde bulundurulmalıdır. Özellikle toplum içerisinde kendini ifade edebilme konusunda yetersiz olan öğrencilere etkin önlemler alınmalıdır.
19. Türkçe öğretim programının başarılı bir biçimde uygulanabilmesi, temel becerilerin özellikle iletişim becerisinin öğrencilere kazandırılabilmesi için öğretmenlerin uzmanlarca desteklenmeleri, kapsamlı hizmet içi eğitim seminerlerinden yararlanmaları sağlanmalıdır.
20. Farklı sosyo-ekonomik koşullarda Türkçe öğretim programının nasıl uygulanabileceği konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir.

21. Türkçe öğretim programı ve iletişim becerileri ile ilgili velilerin bilgilendirilmesi ve bu konuda desteklerinin sağlanması gerekir.
22. Okullar Türkçe öğretim programına uygun öğretim materyalleriyle desteklenmelidir. Ayrıca öğretmenler ders materyallerini nasıl oluşturabilecekleri konusunda bilgilendirilmelidir.
23. Sınıf öğretmeni yetiştiren sınıf öğretmenliği bölümü lisans programındaki iletişim becerisi kazandırmada etkili olabilecek uygulamalı ders sayısı artırılabilir.
24. Türkçe ders kitapları Türkçe öğretim programı ile uygunluk bakımından yeniden gözden geçirilmeli, Türkçe ders kitaplarında saptanan olumsuzluk ve eksiklikler giderilmelidir.
25. Türkçe ders kitapları için seçilecek okuma parçalarının öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri, ilgileri ile uyumlu ve uygun uzunlukta olmasına ve öğrencileri daha çok iletişim kurmaya sevk etmesine dikkat edilmelidir.
26. Türkçe öğretim programındaki kazanımlar, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özellikleri dikkate alınarak yeniden gözden geçirilebilir.
27. Temel üst beceriler konusunda, sadece öğretmenler değil, okul yöneticileri de bilgilendirilmelidir. Kişinin eğitimi ve gelişmesi ile ilgili bu becerilerin geliştirilmesi için bütün okul mensubu gerektiğinde iş birliği içinde çalışmalıdır.

KAYNAKLAR

- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2003). Aktif Öğrenme. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- AÇIKGÖZ, K. Ü. (2007). Etkili Öğrenme Ve Öğretme. (5. Baskı). İzmir: Biliş Özel Eğitim Danışmanlık Yay.
- AKYOL, H. (2005). Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi. Ankara. Pegem Yay.
- AKYOL, H. (2006). Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri. Ankara. Kök Yay.
- CEMİLOĞLU, M. (2001), İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, İstanbul, Alfa Yay.
- COŞKUN, E. (2005). İlköğretim Dördüncü Ve Beşinci Sınıf Öğretmen Ve Öğrencilerinin Yeni Türkçe Dersi Öğretim Programıyla İlgili Görüşleri Üzerine Nitel Bir Araştırma. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 5 (2), 421–476.
- CÜCELOĞLU, D. (2005). İletişim Donanımları Keşkesiz Bir Yasam İçin İletişim. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ÇOLAKOĞLU, G. (1998). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Mevcut Program Tasarımları Hakkındaki Görüş Ve Önerileri, Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEMİREL, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- DEMİREL, Ö. (2002). Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2003). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme. Ankara: Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2004). Eğitimde Program Geliştirme. Ankara. Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. (2005). Eğitim Sözlüğü. Ankara. Pegem Yay.
- DEMİREL, Ö. Ve Şahinel, M. (2006). Türkçe Ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi. Ankara. PegemA Yay.
- DENİZ, M. E. (2004). Üniversite Öğrencilerinin Karar Vermede Öz Saygı Karar Verme Stilleri Ve Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma. Eğitim Araştırmaları, 15, 23–35.
- DÖKMEN, Ü. (2004). İletişim Çatışmaları Ve Empati. İstanbul: Sistem Yay.
- ELVAN, Z. (2007), Türkçe (1-5. Sınıflar) Ders Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- EPÇAÇAN, C., ERZEN, M. (2008), İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi, Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi 1 / 4, 2008
- ERDEM, A. R. (2005). Etkili Ve Verimli –Nitelikli- Eğitim.: Anı Yay. Ankara.

- ERDEM, E. (2005). Probleme Dayalı Öğrenme. Eğitimde Yeni Yönelimler. (Edt. Özcan Demirel). 119-132, Pegem Yay. Ankara.
- ERDEN, M. (1998). Öğretmenlik Mesleğine Giriş. Alkım Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, A. (1998). Öğretim Teknolojisi- İletişim. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, A. Ve Birol, C. (2000). Eğitimde iletişim. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERGİN, M.(2008). Türk Dil Bilgisi. İstanbul.
- ERTÜRK, S.(1993). Eğitimde Program Geliştirme. Hacettepe Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- GÜNEŞ, F. (2004). "İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar". Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi. MEB. (2006b). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı. İzmir: Zambak Yayıncılık 54- 55.
- GÜNEŞ F. Ve AKYOL H. (2005), İlköğretim Türkçe Öğretim Programı Ve Kılavuzu, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- KAN, A. Ü. (2006), Yeni İlköğretim Programında Öngörülen Temel Becerileri Kazanmada Beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ve Türkçe Derslerinin Etkilerine İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KARAKUŞ, İ. (2002), Türkçe Türk Dili Edebiyatı Öğretimi, Ankara. Anıt tepe Yay.
- KARASAR, N. (2004). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtımçılık.
- KAVCAR, C. Ve Diğerleri (2004), Türkçe Öğretimi, Ankara, Engin Yay.
- KILIÇ, Y. (2008), Yeni İlköğretim Programında İlköğretim Birinci Kademe 3. Sınıflarında Türkçe Dersi Öğretiminin Değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- KIRKILIÇ, A. ve AKYOL, H. (2007). İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Ankara: Pegem Yay.
- KÜÇÜKAHMET, L. (1992). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi.
- KÜLAHÇI, Ş.G.(1995). Program Değerlendirmesi. Öğretmen Yetiştirme Modül Serisi. Özışık Matbaacılık, Ankara.
- KOÇ, G. ve DEMIREL, M. (2004). Davranışçılıktan yapılandırmacılığa: eğitimde yeni bir paradigma. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 27, 174-180.
- ODABAŞI, N. (2007), Öğretmenlerin Görüşlerine Göre 4. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabı Etkinliklerinin Kazanımları Gerçekleştirme Düzeyi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Niğde: Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- KIRBAŞ, A.(2006), İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin değerlendirilmesi, Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MOORE, K., D. Öğretim Becerileri (Çev. KAYA Nizamettin) İstanbul.
- ÖZATALAY, H. (2007), İlköğretim I. Kademe Türkçe Öğretim Programında Öğrencilere Kazandırılması Hedeflenen Temele Becerilerin Türkçe Ders Kitaplarında Kullanılmasına İlişkin Durum Çalışması, Yayımlanmış Doktora Tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZDEN, Y. (2003). Öğrenme Ve Öğretme. Ankara: Pegem Yay.
- ÖZSOY, O. (2003). Etkin Eğitim. İstanbul: Hayat Yay.
- SABAN, A. (2000). Öğrenme öğretme süreci. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SELÇUK, Z., GÜNER, N. (2004). Sınıf İçi Rehberlik Uygulamaları. Ankara: Pegem Yay.
- SEMERÇİ, N. (1999). Öğretmenin Görevi: düşünmeyi geliştirmek. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (9) 1, 209–216.
- SEVER, S. (2004). Türkçe Öğretimi Ve Tam Öğrenme. Ankara: Anı Yay.
- SUNGUR, N. (1997). Yaratıcı düşünce. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- TAZEBAY, A., ÇELENK, S., TERTEMİZ, N. & KALAYCI, N. (2000). İlköğretim Programları Ve Gelişmeler. Ankara: Nobel Yayınları.
- TAŞPINAR, M. (2005). Kuramdan uygulamaya öğretim yöntemleri. Elazığ: Üniversite Kitabevi.
- TEZCAN, M. (1997). Eğitim sosyolojisi. Anı Yay. Ankara
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi, (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara, 2004
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim Türkçe Dersi, Öğretim Programı Ve Kılavuzu (1-5. Sınıflar), 2005, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, ANKARA
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım Kitapçığı (2005)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı (2005)
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkçe, Öğretim Programı Kılavuzu (Taslak) (1–5. Sınıflar, Milli Eğitim Basımevi, Ankara, 2004
- ÜNALAN, Ş. (2001), Türkçe Öğretimi, Ankara, Nobel Yay.
- VARIŞ, F.(1988). Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi

- YEŞİLYAPRAK, B. (2003). Eğitimde Rehberli Hizmetleri: Gelişimsel Yaklaşım. Ankara: Nobel Yayınevi.
- YILDIZ, C. (2003). Ana Dil Öğretiminde Çağdaş Yaklaşımlar Ve Türkçe Öğretimi. Ankara. PegemA Yay.
- YURDAKUL, B. DEMİREL, Ö. (2005). Yapılandırmacılık. Eğitimde yeni yönelimler. Ankara: Pegem Yay.
- YÜKSEL, A. (2004). Empati Eğitim Programının İlköğretim Öğrencilerinin Empatik Becerilerine Etkisi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,
- KÖKSAL M. S. (2006), Kavram Öğretimi ve Çoklu Zeka Teorisi, Kastamonu Eğitim Dergisi No:2 Cilt: 14, Kastamonu.

EKLER

EK-1 Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Dağılımı

Tablo 9: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

Mad No	Kadın (a) (N=30)		Erkek(b) (N=70)		Toplam (N=100)		“t” testi		Homojenlik Testi	
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	t	P	Levene (F)	P
1	2.00	0.59	2.10	0.84	2.07	0.77	-0.594	0.554	4.073*	0.046
2	2.10	0.97	1.90	0.87	1.97	0.90	1.185	0.239	0.887	0.349
3	2.60	0.86	2.35	0.96	2.43	0.93	1.193	0.236	0.085	0.771
4	3.00	0.90	2.57	1.18	2.70	1.12	1.766	0.080	5.813*	0.018
5	2.80	0.92	2.85	1.10	2.84	1.05	-0.248	0.805	2.312	0.132
6	3.13	0.90	3.24	1.16	3.21	1.08	-0.461	0.646	6.265*	0.014
7	2.33	0.80	2.54	0.97	2.48	0.92	-1.037	0.302	3.819	0.054
8	2.80	0.92	2.77	1.20	2.78	1.12	0.116	0.908	6.118*	0.015
9	2.50	0.86	2.58	1.02	2.56	0.97	-0.400	0.690	3.209	0.076
10	3.10	1.21	2.94	1.10	3.00	1.13	0.634	0.528	0.591	0.444
11	2.56	0.97	2.60	1.09	2.59	1.05	-0.144	0.886	0.556	0.458
12	3.03	0.88	2.84	1.09	2.90	1.03	0.838	0.404	3.365	0.070
13	2.23	0.85	2.40	1.05	2.35	1.00	-0.763	0.447	3.174	0.078
14	2.96	1.09	3.07	1.18	3.04	1.15	-0.414	0.680	0.421	0.518
15	2.16	0.94	2.12	1.07	2.14	1.03	0.168	0.867	1.333	0.251
16	3.00	1.20	2.97	1.32	2.98	1.28	0.101	0.920	2.484	0.118
17	3.36	0.88	3.10	1.09	3.18	1.03	1.179	0.241	0.708	0.402
18	2.96	0.85	2.82	1.04	2.87	1.00	0.636	0.526	4.320*	0.040
19	2.30	0.91	2.97	2.72	2.77	2.35	-1.313	0.192	1.164	0.283
20	3.23	1.04	3.31	1.07	3.29	1.05	-0.349	0.728	0.034	0.854
21	2.16	0.91	2.48	1.04	2.39	1.01	-1.450	0.150	3.909	0.051
22	3.76	0.89	3.37	1.26	3.49	1.17	1.551	0.124	11.900*	0.001
23	3.60	0.96	3.34	1.01	3.42	1.00	1.173	0.244	0.327	0.569
24	3.30	0.95	2.98	1.17	3.08	1.11	1.295	0.198	3.125	0.080
25	1.86	0.73	2.05	0.96	2.00	0.89	-0.971	0.334	0.347	0.557
26	3.06	0.90	2.80	1.08	2.88	1.03	1.180	0.241	3.861	0.052
27	2.43	0.85	2.48	1.04	2.47	0.98	-0.241	0.810	2.365	0.127
28	2.93	0.94	2.97	1.14	2.96	1.08	-0.161	0.873	1.922	0.169
29	3.20	1.03	3.08	1.22	3.12	1.16	0.447	0.656	3.632	0.060
30	2.30	0.87	2.41	1.09	2.38	1.03	-0.505	0.614	1.658	0.201

df=98

Tablo 9 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	MWU Değeri	p	
1	1018.500	0.776	-
4	783.000*	0.037	a-b
6	960.000	0.046	-
8	1021.000	0.819	-
18	965.500	0.502	-
22	884.500	0.188	-

Tablo 10: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Kıdem Değişkenine Göre Dağılımı

Mad	1-5 Yıl (a) (N=53)		6-10 Yıl (b) (N=26)		11-15 Yıl (c) (N=14)		16Yıl - üstü (d) (N=7)		Toplam (N=100)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	Levene	P	F	P	
1	2.02	0.82	2.15	0.67	2.00	0.68	2.29	0.95	2.07	0.77	0.396	0.756	0.396	0.756	
2	1.98	0.95	2.27	0.83	1.57	0.85	1.57	0.53	1.97	0.90	0.122	0.947	2.412	0.072	
3	2.53	0.87	2.31	0.97	2.57	1.16	1.86	0.69	2.43	0.93	0.828	0.481	1.341	0.266	
4	2.87	1.12	2.50	1.03	2.57	1.09	2.43	1.51	2.70	1.12	0.480	0.697	0.863	0.463	
5	2.81	1.06	2.73	1.08	2.79	1.05	3.57	0.79	2.84	1.051	1.318	0.273	1.258	0.293	
6	3.13	1.11	3.34	1.09	3.00	1.11	3.71	0.76	3.21	1.09	2.889*	0.039	0.903	0.442	
7	2.51	1.03	2.46	0.71	2.57	1.02	2.14	0.69	2.48	0.93	1.894	0.136	0.369	0.776	
8	2.75	1.09	2.84	1.19	2.57	1.22	3.14	1.07	2.78	1.12	0.230	0.875	0.435	0.728	
9	2.62	0.99	2.58	0.76	2.57	1.34	2.00	0.82	2.56	0.98	2.734*	0.048	0.837	0.477	
10	2.85	0.12	3.23	1.10	3.00	1.30	3.14	1.07	2.99	1.07	0.382	0.766	0.702	0.553	
11	2.55	1.07	2.73	0.96	2.36	1.01	2.86	1.46	2.59	1.08	1.374	0.255	0.553	0.648	
12	3.06	1.08	2.88	0.76	2.71	1.20	2.14	1.07	2.90	1.04	2.368	0.076	1.835	0.146	
13	2.47	1.04	2.35	0.75	2.00	0.96	2.14	1.46	2.35	0.99	2.054	0.111	0.934	0.427	
14	3.00	1.07	3.23	1.21	2.43	1.16	3.86	1.07	3.04	1.15	0.605	0.613	2.895*	0.039	b-c, c-d (LSD)
15	2.21	1.04	2.04	0.87	2.00	1.04	2.29	1.60	2.14	1.03	2.246	0.088	0.284	0.837	
16	3.00	1.24	2.92	1.38	2.43	1.09	4.14	1.07	2.98	1.29	2.139	0.100	2.947*	0.037	c-d (Scheffe)
17	3.23	1.01	3.12	0.99	3.36	1.15	2.71	1.25	3.18	1.04	0.242	0.867	0.667	0.574	
18	2.66	0.83	3.35	0.89	3.00	1.30	2.43	1.27	2.87	0.99	4.346*	0.006	3.593*	0.016	
19	2.49	0.99	2.56	0.95	2.71	1.07	3.71	0.89	2.77	0.87	17.83*	0.000	4.372*	0.006	
20	3.42	1.00	3.15	1.16	3.00	1.04	3.43	1.13	3.29	1.06	0.506	0.679	0.777	0.509	
21	2.28	0.94	2.38	0.89	2.85	1.29	2.28	1.25	2.39	1.01	2.318	0.080	1.220	0.307	
22	3.28	1.27	3.88	0.95	3.57	1.09	3.42	1.13	3.49	1.18	3.042*	0.033	1.578	0.200	
23	3.43	1.08	3.27	0.87	4.00	0.97	2.71	0.95	3.42	1.00	3.935*	0.010	3.074*	0.031	
24	3.09	1.07	3.31	1.09	2.93	1.21	2.43	1.27	3.08	1.12	0.329	0.805	1.254	0.295	
25	2.06	0.97	2.08	0.93	1.79	0.69	1.71	0.49	2.00	0.89	0.962	0.414	0.627	0.599	
26	3.00	1.10	2.92	0.79	2.64	1.21	2.28	0.76	2.88	1.04	2.576	0.058	1.271	0.289	
27	2.51	0.99	2.54	0.95	2.36	1.22	2.15	0.69	2.47	0.99	1.720	0.168	0.378	0.769	
28	2.85	1.08	3.12	1.03	3.28	1.06	2.57	1.27	2.96	1.08	0.186	0.905	1.092	0.356	
29	3.19	1.11	3.00	1.26	3.21	1.37	2.86	0.90	3.12	1.17	2.262	0.086	0.296	0.828	
30	2.40	1.00	2.46	1.06	2.00	1.04	2.71	1.11	2.38	1.03	0.164	0.920	0.933	0.428	

df=96

Tablo 10 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
6	2.851	0,415	-	-	-
9	2.743	0,433	-	-	-
18	9.769*	0.021	410.500*	0.002	a-b
19	1.734	0.629	-	-	-
22	4.012	0.260	-	-	-
23	8.627*	0.035	101.500*	0.021	b-c
			15.500*	0.010	c-d

Tablo 11: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Mezun Olunan Okul Türü Değişkenine Göre Dağılımı

Mad No	Lisans Tamamlama (a) (N=8)		Lisans(b) (N=92)		Toplam (N=100)		“t” testi		Homojenlik Testi	
	\bar{x}	S	\bar{x}	S	\bar{x}	S	t	P	Levene (F)	P
1	2.25	1.03	2.05	0.74	2.07	0.77	0.689	0.493	3.031	0.085
2	1.75	0.46	1.98	0.93	1.97	0.90	-0.716	0.476	0.483	0.489
3	2.00	0.53	2.47	0.95	2.43	0.93	1.193	0.236	6.810*	0.010
4	2.37	1.19	2.73	1.12	2.70	1.12	-0.852	0.396	0.022	0.883
5	3.13	1.24	3.21	1.09	2.84	1.05	0.798	0.427	0.975	0.326
6	3.25	1.03	3.20	1.09	3.21	1.08	0.108	0.914	0.095	0.758
7	1.75	0.46	2.54	0.93	2.48	0.92	-2.38*	0.019	4.581*	0.035
8	3.62	0.74	2.71	1.12	2.78	1.12	2.262*	0.026	5.124*	0.026
9	2.50	1.19	2.56	0.96	2.56	0.97	-0.180	0.857	0.111	0.740
10	3.00	1.07	2.99	1.14	3.00	1.13	0.026	0.979	0.135	0.714
11	2.87	1.35	2.56	1.03	2.59	1.05	0.795	0.428	1.625	0.205
12	2.75	1.04	2.91	1.04	2.90	1.03	-0.424	0.673	0.105	0.747
13	2.00	0.53	2.38	1.03	2.35	1.00	-1.034	0.304	5.991*	0.016
14	3.37	1.19	3.01	1.15	3.04	1.15	0.855	0.395	0.100	0.922

15	2.00	0.53	2.15	1.07	2.14	1.03	-0.397	0.692	2.880	0.093
16	3.38	1.51	2.94	1.27	2.98	1.28	0.904	0.368	0.540	0.464
17	3.25	1.16	3.17	1.03	3.18	1.03	0.198	0.844	0.118	0.732
18	2.75	1.16	2.88	0.98	2.87	1.00	-0.355	0.723	0.703	0.404
19	4.88	0.77	2.58	0.97	2.77	2.35	2.723*	0.008	14.283*	0.000
20	3.87	0.64	3.24	1.07	3.29	1.05	1.646	0.103	8.344*	0.005
21	2.37	0.92	2.39	1.02	2.39	1.01	-0.043	0.965	0.427	0.515
22	3.87	0.64	3.45	1.21	3.49	1.17	0.965	0.337	7.758*	0.006
23	3.75	1.28	3.39	0.98	3.42	1.00	0.966	0.336	1.371	0.245
24	2.50	1.06	3.13	1.11	3.08	1.11	-1.543	0.126	0.440	0.509
25	2.00	0.93	2.00	0.91	2.00	0.89	-1.595	0.147	0.027	0.870
26	2.62	1.06	2.90	1.03	2.88	1.03	-0.723	0.471	0.600	0.937
27	2.62	1.06	2.45	0.99	2.47	0.98	0.460	0.646	0.078	0.780
28	3.38	1.06	2.92	1.08	2.96	1.08	1.133	0.260	0.612	0.436
29	2.75	0.88	3.15	1.18	3.12	1.16	-0.935	0.352	4.280*	0.041
30	2.37	0.52	2.38	1.07	2.38	1.03	0.114	0.989	3.105	0.081

df=98

Tablo 11 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	MWU Değeri	p	
3	270.500	0.174	-
7	188.000*	0.011	a-b
8	197.000*	0.022	a-b
13	310.500	0.408	-
19	330.000	0.594	-
22	316.500	0.489	-
29	300.000	0.359	-

Tablo 12: Öğretmenlerin, 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Okutulan Sınıf Mevcudu değişkenine Göre Dağılımı

Mad	15 ve daha az (a) (N=15)		16-15 öğrenci (b) (N=43)		26-35 öğrenci (c) (N=34)		36 ve üstü (d) (N=8)		Toplam (N=100)		Homojenlik Testi		Varyans		Fark Olan Gruplar
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	Levene	P	F	P	-----
1	1.87	0.35	1.95	0.69	2.26	0.83	2.25	1.28	2.07	0.77	4.948*	0.003	1.579	0.199	-----
2	2.20	1.01	1.88	0.76	2.00	0.92	1.88	1.36	1.97	0.90	1.821	0.148	0.488	0.691	-----
3	2.20	0.94	2.39	0.84	2.58	0.95	2.37	1.30	2.43	0.93	0.955	0.417	0.649	0.585	-----
4	2.60	1.12	2.62	1.11	2.91	1.11	2.37	1.30	2.70	1.12	0.135	0.939	0.718	0.544	-----
5	2.80	1.08	3.09	1.04	2.59	0.89	2.63	1.50	2.84	1.051	3.218*	0.026	1.629	0.188	-----
6	3.13	0.12	3.39	1.07	3.06	0.98	3.00	1.51	3.21	1.09	1.537	0.210	0.757	0.521	-----
7	2.27	0.70	2.37	0.95	2.67	0.87	2.62	1.30	2.48	0.93	1.506	0.218	1.036	0.380	-----
8	2.67	1.05	2.90	1.19	2.61	0.98	3.00	1.51	2.78	1.12	1.455	0.232	0.564	0.640	-----
9	2.60	0.91	2.51	0.93	2.55	0.96	2.75	1.48	2.56	0.98	2.009	0.118	0.140	0.936	-----
10	3.06	1.09	2.98	1.16	2.97	1.08	3.00	1.41	2.99	1.07	0.748	0.526	0.280	0.994	-----
11	2.80	0.86	2.48	1.05	2.58	1.04	2.75	1.48	2.59	1.08	1.042	0.378	0.385	0.764	-----
12	3.13	1.06	2.83	0.97	2.82	0.96	3.12	1.64	2.90	1.04	2.931*	0.037	0.483	0.695	-----
13	2.66	0.97	2.18	0.90	2.35	0.88	2.62	1.76	2.35	0.99	5.538*	0.002	1.094	0.355	-----
14	2.73	0.96	3.13	1.22	2.91	1.05	3.62	1.40	3.04	1.15	0.655	0.582	1.296	0.280	-----
15	1.86	0.74	2.21	1.08	2.09	0.93	2.50	1.60	2.14	1.03	3.330*	0.023	0.758	0.520	-----
16	2.53	1.12	3.09	1.30	2.94	1.12	3.37	1.99	2.98	1.29	4.467*	0.006	0.974	0.409	-----
17	3.33	0.97	3.11	0.98	3.32	0.97	2.62	1.59	3.18	1.04	3.095*	0.031	1.146	0.335	-----
18	2.93	0.96	3.00	0.92	2.76	0.98	2.50	1.41	2.87	0.99	2.764*	0.046	0.761	0.519	-----
19	2.53	0.74	2.86	0.44	2.73	0.96	2.87	1.24	2.77	0.87	0.909	0.440	0.077	0.972	-----
20	3.13	0.99	3.67	0.94	3.06	0.91	2.50	1.60	3.29	1.06	4.079*	0.009	4.462*	0.006	-----
21	2.60	1.05	2.25	0.95	2.29	0.87	3.12	0.55	2.39	1.01	3.466*	0.019	2.029	0.115	-----
22	3.46	1.04	3.65	1.13	3.32	1.12	3.37	1.18	3.49	1.18	1.820	0.149	0.516	0.672	-----
23	3.40	0.82	3.30	1.08	3.47	0.89	3.87	1.35	3.42	1.00	2.230	0.090	0.765	0.516	-----
24	2.73	1.09	3.32	1.01	3.08	1.11	2.37	1.40	3.08	1.12	1.032	0.382	2.331	0.079	-----
25	2.13	0.91	1.88	0.85	2.06	0.88	2.12	1.02	2.00	0.89	0.411	0.745	0.442	0.723	-----
26	2.80	1.20	2.83	1.02	3.06	0.88	2.50	1.41	2.88	1.04	1.660	0.181	0.743	0.529	-----
27	2.80	1.01	2.51	0.98	2.35	0.88	2.12	1.35	2.47	0.99	2.691	0.051	1.067	0.367	-----
28	2.73	1.16	2.74	1.02	3.23	0.92	3.37	1.59	2.96	1.08	2.744*	0.047	1.973	0.123	-----
29	3.53	1.12	3.32	1.12	2.85	1.07	2.37	1.40	3.12	1.17	0.204	0.893	2.918*	0.038	-----
30	2.46	1.12	2.37	1.00	2.23	0.85	2.87	1.64	2.38	1.03	3.998*	0.010	0.868	0.461	-----

df=96

Tablo 12 (Devam) Parametrik Olmayan Maddelere İlişkin Sonuçlar

Madde No	Kruskal Wallis H Testi		Mann Whitney U Testi		Fark Olan Gruplar
	KWH Değeri	P	MWU Değeri	p	
5	4.755	0.191	----	----	----
12	1.241	0.743	----	----	----
13	3.437	0.329	----	----	----
15	1.099	0,777	----	----	----
16	2.838	0,417	----	----	----
17	2.192	0533	----	----	----
18	1.742	0.628	----	----	----
20	10.193*	0.017	43.000	0.241	-
21	3.785	0.286	----	-----	----

Tablo 13 : Öğretmenlerin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersinde İletişim Becerilerini Kullanabilme Düzeyine Yönelik Görüşlerinin Akademik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Mad.No	Öğretmen Görüşleri	\bar{X}	S
1	Öğrenciler, Türkçe dersini severek dinler.	2.07	0.77
2	Öğrenciler, beğeni duygularını çevresindekilere jest ve mimikleri ile belli eder.	1.97	0.90
3	Öğrenciler, beğeni duygularını bulunduğu ortamda sözlü olarak ifade edebilir ve iltifatta bulunabilir.	2.43	0.93
4	Öğrenciler karşındaki kişilerin kızgınlığını giderecek tutum sergileyebilir.	2.70	1.12
5	Öğrenciler, karşındakilere beslediği olumlu duyguları ifade edememektedirler.	2.84	1.05
6	Öğrenciler rahatsız oldukları ve korktukları durumları ifade edememektedirler.	3.21	1.08
7	Öğrenciler Türkçe dersinde dinlediklerini algılayabilir.	2.48	0.92
8	Öğrenciler algıladıklarını yorumlayamamaktadır.	2.78	1.12
9	Öğrenciler ders işleniş metotlarına uyum sağlayabilir.	2.56	0.97
10	Öğrenciler sınıf içerisinde kendi aralarında çalışma gruplarına ayırlanamamaktadırlar.	3.00	1.13
11	Öğrenciler katıldıkları çalışma gruplarında arkadaşlarına uyum sağlayabilir.	2.59	1.05
12	Öğrenciler gruptaki farklı görüşleri kavrayabilir ve yorumlayabilir.	2.90	1.03
13	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile etkili iletişim kurabilir.	2.35	1.00
14	Öğrenciler sınıf arkadaşları ile kurmuş oldukları ilişkileri uzun süre sürdürememektedir.	3.04	1.15
15	Öğrenciler kendi eşyalarını arkadaşları ile paylaşmaktadırlar.	2.14	1.03
16	Öğrenciler arkadaşları ile tartışmak yerine uzlaşma yolunu seçip bazı fedakârlıklarda bulunmamaktadırlar.	2.98	1.28
17	Öğrenciler başarısızlığı ortadan kaldıracabilecek durumları bilir.	3.18	1.03
18	Öğrenciler arkadaşlarından gelen baskıları ortadan kaldıramamaktadır.	2.87	1.00
19	Öğrenciler sınıf içerisinde belirlenen bir konu hakkında konuşma yapabilmektedir.	2.77	2.35
20	Öğrenciler farklı görüşler karşısında kendi düşüncelerini ifade edememektedir.	3.29	1.05
21	Öğrenciler kavrama sıkıntısı çektikleri konularda arkadaşlarından/öğretmenlerinden yardım isteyebilir.	2.39	1.01
22	Başkalarının eşyalarını kullanabilmek için onlardan izin istememektedirler.	3.49	1.17
23	Öğrenciler arkadaşları ile tartışma yaşadıklarında kavga etmek yerine konuşarak çözüme ulaşmayı tercih ederler.	3.42	1.00
24	Öğrenciler yapmış oldukları hatalar karşısında özür dilememektedir.	3.08	1.11
25	Öğrenciler kendisine karşı varılan olumlu bir davranışın farkındadır	2.00	0.89
26	Öğrenciler kendini yeterince tanıır ve özelliklerinin farkındadır.	2.88	1.03
27	Öğrenciler sınıf ortamında yapmış oldukları hatalarının farkındadır	2.47	0.98
28	Öğrenciler kendi haklarının farkındadırlar.	2.96	1.08
29	Öğrenciler kendi haklarını savunamamaktadırlar.	3.12	1.16
30	Öğrenciler utanılabilecek bir durumla karşı karşıya kalmaktan kaçınırlar.	2.38	1.03

ÖZGEÇMİŞ

Arif YILDIRIM, 1987 yılında Isparta'nın Şarkıkaraağaç ilçesinde dünyaya geldi. İlkokulu doğduğu ilçeye bağlı Çiçekpınar Kasabasında Şehit Hüseyin Şeker İlköğretim Okulu'nda tamamladı. 2004 yılında Şarkıkaraağaç Lisesi'nden mezun oldu. 2008 yılında Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü'nden mezun oldu. 2008'de Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalında Sınıf Öğretmenliği Alanında yüksek lisans öğrenimine başladı. Şuan Elazığ ilinde yaşamaktadır.