



Volume 7, Issue 8, August 2020, p. 93-120

İstanbul / Türkiye

Article Information

Article Type: Research Article

This article was checked by iThenticate.

Doi Number :<http://dx.doi.org/10.17121/ressjournal.2758>

Article History:

Received

28/06/2020

Accepted

10/08/2020

Available online

15/08/2020

EVALUATION OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' VIEWS TOWARDS PRIMARY SCHOOL STUDENT'S SKILL OF USING TURKISH LANGUAGE CORRECTLY, EFFECTIVELY AND AESTHETICALLY

İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN TÜRKÇEYİ DOĞRU, ETKİLİ VE GÜZEL KULLANMA BECERİSİNE İLİŞKİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ¹

Hatice ZORLU KANA²

Abstract

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

¹ Bu araştırma, yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

²Müdür Yardımcısı, Çanakkale 18 Mart İlkokulu. ecrin.86@hotmail.com. ORCID: 0000-0003-3407-3403

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

Keywords: Skill, primary school, using Turkish effectively and aesthetically

Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretim programlarında yer alan ve temel becerilerden biri olan Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda ilkökul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin; cinsiyetlerine, mesleki hizmet sürelerine, mezun oldukları yükseköğretim kurumunun türüne, görev yaptıkları sınıfa, ortalama sınıf mevcudu değişkenlerine göre istatistiksel olarak farklılık gösterip göstermediği; sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre bu becerinin öğrenciye ne gibi katkılar sağladığı, öğrencilerin dil becerilerinin gelişimlerine olan etkisi, bu beceriyi kullanmada öğretmenin rolü; kazandırmada karşılaştığı güçlükler, bu beceriyi kazandırmak için ders içinde ve ders dışında hangi etkinliklere yer verilmesi gerektiği araştırılmıştır. Araştırmada karma çeşitleme desenlerinden biri olan "Nicel Verileri Doğrulama Modeli" kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Çanakkale merkezi, ilçeleri ve köylerinde görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Çanakkale merkezi, ilçeleri ve köylerinde görev yapan 499 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından hazırlanan "Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi Anketi" kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin analizi SPSS 20.00 paket programıyla yapılmıştır. Araştırma soruları göz önünde bulundurularak iki değişkenli verilere bağımsız gruplar için t-testi, ikiden daha fazla değişkenli olan veriler için de tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Araştırmada nitel veriler, kodlamalar ve temalardan yola çıkılarak anlamlı hale getirilmiş; verileri daha çarpıcı hale getirebilmek için katılımcıların cevaplarından doğrudan alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın genelinde betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin demografik bilgilerine göre değişiklik gösterdiği tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi, öğrencilerin öncelikle iletişim ve düşünme becerilerini geliştirmektedir. Bu beceriye sahip öğrenciler dört temel dil becerisini etkin olarak kullanmaktadır. Bu becerinin kazandırılmasında okul, aile ve öğretmenin önemli rolleri bulunmaktadır. Sonuç olarak sınıf öğretmenlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrenci gerek okul hayatında, gerekse sosyal hayatta toplumun istediği insanî özelliklere sahip bir birey olarak yetişmektedir.

Anahtar Kelimeler: Beceri, ilkökul, Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma

GİRİŞ

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

geleceğinde önemli bir yere sahip olan eğitim anlayışının geliştirilebilmesi için her devlet, kendi politikasını belirlemekte ve evrensel değerleri göz önünde bulundurarak toplumun içerisinde yer alan bireyleri eğitmektedir. Eğitimi, toplumsal olayların yanısıra ülkelerin ve dünyanın kaderini belirleyen siyasi ve kültürel olaylar da etkilemektedir.

Türkiye’de eğitim anlayışı 2005’ten bu yana değişim sürecindedir. Özellikle uluslararası alanda yapılan öğrenci değerlendirme sınavlarında (PISA, TIMMS, PIRLS) alınan başarısız sonuçlar, eğitimdeki kalite ve fırsat eşitliği sorunu, küresel politikalar, öğretim programlarının yetersiz kalması, ezbere dayalı olması ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılayamaması, öğrencilerin okulda öğrendiklerini gerçek yaşamlarında uygulamaması ve eğitimin öğrencilerin temel becerilerini geliştirmede yetersiz kalması gibi nedenlerden dolayı bu değişimin gerekliliği düşünülmüştür. Bütün bu sorunlara yönelik öğrencilerin kendilerini gerçekleştirebileceği, beceri öğretimine dayalı öğretim programları geliştirilmiştir. Öğretim programları değiştirilirken Avrupa Birliği (AB) ve Amerika Birleşik Devletleri’ndeki (ABD) öğretim programları incelenmiş, Türkiye’nin devlet politikaları göz önünde bulundurularak, bu vizyon çerçevesinde her bireyin kendine özgü, “öğrenmeyi, öğrenme” anlayışını hedef alan, öğrencilerin düşünmesine fırsat sağlayan, millî kimliğin merkeze alındığı evrensel değerlerin benimsendiği öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerinde çeşitliliklere yer veren anlayış esas alınmıştır. Bu anlayış çerçevesinde tüm kademelerdeki öğretim programlarında yer alması gereken temel beceriler belirlenip öğretim programlarına yerleştirilmiştir. Bu ortak temel beceriler Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama problem çözme, bilgi teknolojilerini kullanma ve girişimciliktir. Bu beceriler kendi halinde gruplanmasa da her bir ortak becerinin kendine göre önemi bulunmaktadır. Bireylerin düşünebilmesi, kavramlar arasında doğru bağlantı kurabilmesi, çıkarımlar yapabilmesi, öneriler sunabilmesi için anadillerini etkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Dil ve düşünce arasında döngüsel bir bağ bulunmaktadır. Bu bağ, toplumun en küçük ferdine kadar ulaşarak ülkelerin temel taşı olan millî kimliği oluşturur. Türkçenin etkili kullanılması, bireyin dört temel dil becerisini etkili olarak kullanması demektir. Dil becerilerinin gelişmesi ve etkili kullanımı, öğrencilerin sadece Türkçe derslerindeki başarısını değil, bütün derslerindeki başarısını ve günlük yaşamda kullandıkları diğer becerilerini de etkileyecektir. Bu yüzden belirlenen bu ortak beceriler incelendiğinde ülkenin millî kimliğinin oluşabilmesi, öğrencilerin derslerde, günlük yaşamlarında etkili bir şekilde kendilerini ifade edebilmesi, anlama ve anlatma becerilerinin gelişebilmesi için öncelikli olarak Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin gelişmesi gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır.

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

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

Öğretim programlarında yer alan temel beceriler, öğrencilerin dil becerilerindeki gelişimleriyle bağlantılı olup öğrencilerin bu becerileri hayat boyu kullanacakları öngörülmektedir (MEB, 2005). Becerilerin kazandırılması aşamasında öğretmen-öğrenci ve veliye önemli görevler düşmektedir. Öğretim programlarıyla Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan; kendini ifade eden, girişimci, bilimsel düşünen, araştırmacı, okuma zevkine ulaşmış, öğrenmeye hevesli, 21. yüzyıl hedeflerine uygun çağdaş bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (MEB, 2005). Yukarıda verilen ifadeler göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin dil becerilerinin yanısıra, temel becerilerini de en iyi şekilde kazanması beklenmektedir. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir birey, kendini yazılı ve sözlü olarak en iyi şekilde ifade eder; insanlarla etkili bir iletişim ortamı oluşturur, girişimcilik ve problem çözme becerisi yüksek olur, bilimsel düşünür, düşünme becerilerini etkin bir şekilde kullanır. Toplumlarda meydana gelen iletişimsizlik ve beceri geliştirememeye süreci dilin doğru, etkili ve güzel kullanımıyla doğrudan ilişkilidir. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanamayan bireylerden bilgiyi anlamlandırmaları ve yapılandırmaları beklenemez. Bu yüzden Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin öğretimi anaokulundan itibaren başlamalı, öğretmenler öğrenciler için bu süreçte rol, model olmalıdır.

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

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

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

Beceri yaklaşımı öncelikli olarak sanayi alanında kullanılmış, 1960'lardan itibaren eğitimde kullanılmaya başlanmıştır. 1970'li yıllardan itibaren ise dil öğretiminde kullanılmaya başlanmıştır. Yapılandırmacı eğitim anlayışının öğretim programlarında kullanılmaya başlamasıyla; beceri geliştirmeye sosyal, zihinsel ve duygusal becerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır (Güneş, 2013; s. 55). İlkokul çağı, öğrencilerin zihinsel ve duyuşsal beceri kazanma çağıdır. Bu çağda öğrencilere yeteri düzeyde beceri kazandırılabilir. Öğrencilerin toplumda, okulda, yaşamda kendilerini en iyi şekilde ifade edebilmeleri için kendi anadillerine hâkim olmaları gerekmektedir. Dili doğru, etkili ve güzel becerisine sahip birey, kendisini her ortamda en iyi şekilde ifade edebilir; kendi düşünceleri etrafında toplumun hedeflerine uygun bir birey olarak ülkesinin gelişmesine katkıda bulunabilir. Bu çalışmayla öğretim programlarında ortak temel beceriler içerisinde yer alan Türkçeyi doğru, güzel ve etkili becerisinin ilkokullarda öğrenciler tarafından ne kadar kazanıldığı, kazandırılırken öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar ve bu beceriye ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri etrafında farklı bir bakış açısıyla ele alınması planlanmıştır. Gerek ulusal, gerekse uluslararası alanda yapılan sınav sonuçları incelendiğinde öğrencilerin sınav sorularını anlamlandıramadıkları ve yorum yapmakta zorlandıkları görülmektedir. Sınav sonuçları incelendiğinde 2005'ten bu yana yapılan beceriye ve yapılandırmacı eğitim anlayışına dayalı öğretim programları uygulamasının öğretmenler tarafından tam olarak uygulamaya geçirilemediği, birtakım aksaklıkların olduğu görülmektedir. Özellikle Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi açısından incelendiğinde öğrencilerin Türkçeyi düzgün ve etkili kullanmadığı, üniversite seviyesinde bile öğrencilerin kendilerini açık ve net bir şekilde ifade edemedikleri görülmektedir. Bu becerinin kazandırılması noktasında kilit bir öneme sahip olan sınıf öğretmenlerinin bu beceriye ilişkin görüşleri, toplumumuzda Türkçenin doğru, etkili ve güzel kullanılması; bireylerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullanmaları, anlamlandırmaları ve yapılandırmaları açısından büyük öneme sahiptir. Çalışmada örneklem grubu olarak sınıf öğretmenlerinin alınmasının sebebi, öğrencilere Türkçeyi sınıf öğretmenlerinin öğretiyor olmasındandır. Bu çalışma; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin kazandırılmasına ilişkin farkındalık yaratmak, bu beceriyle ilgili sorunları tespit etmek ve sınıf öğretmenlerine, bu alandaki araştırmacılara, ailelere yol göstermek açısından önemli bir çalışmadır.

Araştırmanın Alt Problemleri

Araştırmanın problem durumu çerçevesinde belirlenen alt problemler aşağıda sunulmuştur.

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

- cinsiyetlerine,
- mesleki kıdemlerine,
- 2005 öğretim programıyla ilgili hizmetiçi eğitim alıp almadıklarına göre farklılık göstermekte midir?

b) Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre

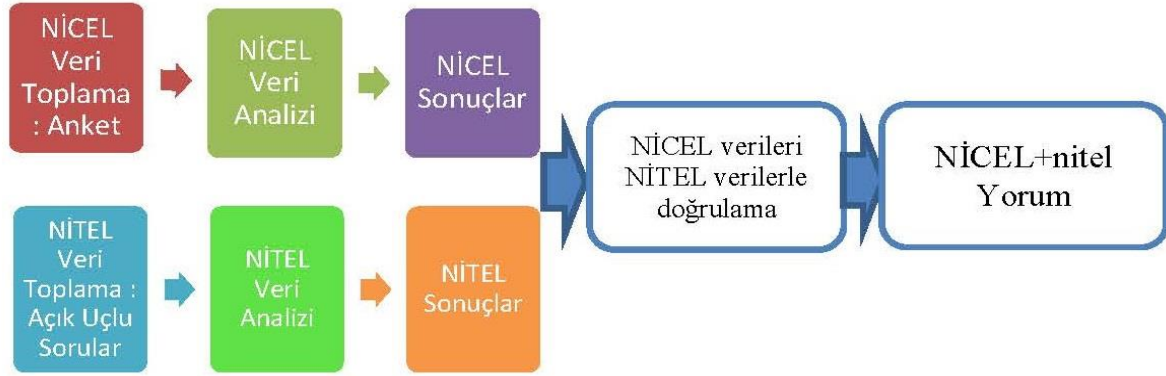
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi ilkokul öğrencilerine ne gibi katkılar sağlamaktadır?
- Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin ilkokul öğrencilerinin dil becerilerinin gelişimlerine olan etkisi nedir?
- ilkokul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine ilişkin öğretmenin rolü nedir?
- ilkokul öğrencilerine Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada karşılaşılan güçlükler nelerdir?
- ilkokul öğrencilerine Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırmak için ders içinde hangi etkinliklere yer verilebilir?

- ilkökul öğrencilerine Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırmak için ders dışında neler yapılabilir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

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



Şekil 1. Nicel verileri doğrulama modeli.

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

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

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

Evren ve Örneklem / Çalışma Grubu

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

Araştırmanın evreninde 1176 sınıf öğretmenin yer aldığı almaktadır. Araştırmanın örneklemini belirlemek için seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme kullanılmıştır. Tabakalı örnekleme, örneklemin her bir tabakadan ayrı ayrı ve birbirinden bağımsız olarak çekildiği, her bir evren biriminin yalnız bir tabakaya ait olacağı ve hiçbir evren biriminin açıkta kalmayacağı bir örnekleme çeşididir (Büyüköztürk vd., 2012; s. 85). Araştırmada Çanakkale'de il merkezi ve ilçelerinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin her bir ilçe için örneklemini teşkil edecek sayıda alınması kararlaştırılmış ve tabakalı örnekleme yöntemi araştırmanın nicel veri toplama bölümünde kullanılmıştır.

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

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

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

Veri Toplama Aracı

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

Veri Analizi

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

Veri analizinde parametrik veya parametrik olmayan testlerin kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek amacıyla veri dağılımının normallğine bakılmıştır. Dağılımın normallği için öncelikle histogram analiziyle skewness ve kurtosis değerlerine bakılarak sağlanmıştır. Skewness ve kurtosis değerlerinin -1 ve +1 arasında yer alması veya sifira yakın olması dağılımın normal olduğuna dair varsayım oluşturmaktadır. Ayrıca verilerin normallik dağılımını sağlamak amacıyla veri analizi sürecinde Levene ve Kolmogorov-Simirnov testinden faydalanılmıştır. Levene ve Kolmogorov-Simirnov testine göre $p > .05$ şartını sağladığında “grupların varyansları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur.” yokluk hipotezi kabul edilmiştir. Eğer Levene ve Kolmogorov-Simirnov testi sonuçları $p < .05$ çıkmışsa veriler normal dağılım göstermediği için veri analizinde parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Genel olarak veri analizinde grup büyüklüğünün 20 ve üzeri olduğu durumlarda parametrik testler, 20 ve altında ise parametrik olmayan testler kullanılır. Bunun yanısıra veriler normal dağılım göstermiyorsa parametrik olmayan testler kullanılabilir. Araştırmada grup büyüklüğü 20'nin üzerinde olduğu için parametrik testler kullanılmıştır. Araştırmada verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda (ilişkisiz örneklemeler için tek yönlü varyans analizinin yapılamadığı durumlarda) parametrik bir test olan varyans analizinin alternatifi sayılabilecek, bir parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi olan Kruskal-Wallis testiyle gruplar ortalamaları arasında fark olup olmadığı analiz edilmiştir. Kruskal-Wallis testi karşılaştırılan ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını ortaya koyarken, bu farkın büyüklüğü hakkında bilgi vermez. Kruskal-Wallis testi sonucunda anlamlı farklılıklar çıkmışsa tüm grupların olası ikilileri Mann Whitney U testi aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada değişkenler arasında anlamlı farklılığın analizinde t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p < 0.05$ alınmıştır. Varyans analizinde anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Tukey testi yapılmıştır.

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

Geçerlik ve Güvenirlik

Açımlayıcı faktör analizi yoluyla veri toplama aracının yapı geçerliği sağlanmıştır. Veri toplama aracında güvenirlik, veri toplama aracında yer alan maddelerin birbiriyle tutarlılığını ve kullanılan veri toplama aracının ilgililenen sorunu ne derece yansıttığını ifade eder (Kalaycı, 2010; s. 404). Yapılan uygulamalardan sonra veri toplama aracının Cronbach Alfa katsayısı 0.97 çıkmıştır. Buna göre araştırma için hazırlanan anketin yüksek derecede güvenilir bir anket olduğu sonucuna varılabilir.

Bulgular ve Yorum

Tablo 1

Araştırmaya Katılan Sınıf Öğretmenlerine Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Cinsiyet	f	%
Kadın	252	50.5
Erkek	247	49.5
Toplam	499	100
Mezun Oldukları Yükseköğretim Kurumu	f	%
Lisans	336	67.3

Eğitim Enstitüsü	72	14.4
2+2 Lisans Tamamlama	45	9.0
Lisansüstü	22	4.5
Diğer	24	4.8
Toplam	499	100.00
Hizmetiçi Eğitim	f	%
Evet	364	72.9
Hayır	135	27.1
Toplam	499	100.00
Hizmet Yılı	f	%
1-5 yıl	53	10.6
6-10 yıl	103	20.6
11-15 yıl	83	16.6
16-20 yıl	70	14.0
21 ve üzeri	190	38.1
Toplam	499	100.00

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 50,5'inin kadın, % 49,5'inin erkek olduğu; % 67,3'ünün lisans, % 14,4'ünün eğitim enstitüsü, % 9'unun 2+2 lisans tamamlama, % 4,5'inin lisansüstü ve % 4,8'inin diğer alanlardan mezun olduğu; % 72,9'u 2005 ilköğretim programıyla ilgili hizmetiçi eğitim aldığını belirtirken, % 27,1'i ise 2005 öğretim programıyla ilgili hizmetiçi eğitim almadığı; % 38,1'i 21 ve üzeri, % 20,6'sı 6-10 yıl, % 16,6'sı 11-15 yıl, %14'ü 16-20 yıl, %10,6'sı ise 1-5 yıl arası hizmet yılı görev yaptığı görülmektedir.

Sınıf Öğretmenlerinin İlkokul Öğrencilerinin Türkçeyi Doğru, Etkili Ve Güzel Kullanma Becerisine İlişkin Görüşlerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi

Araştırmanın birinci alt problemiyle ilgili bulgular ve yorum aşağıdaki tablolarda ifade edilmiştir.

Tablo 2

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

Boyut	Cinsiyet	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Hitabet	Kadın	252	4.21	0.67	497	0.44	0.65
	Erkek	247	4.18	0.62			
Diksiyon	Kadın	252	4.34	0.59	497	0.53	0.59
	Erkek	247	4.37	0.51			
Kendini İfade Etme	Kadın	252	4.40	0.55	497	2.23	0.02
	Erkek	247	4.29	0.58			
Anlamaya Dayalı İletişim Kurma	Kadın	252	4.20	0.65	497	0.13	0.89
	Erkek	247	4.19	0.55			
Anlama ve Anlatma	Kadın	252	4.37	0.59	497	0.88	0.37
	Erkek	247	4.33	0.51			
Görsel okuma	Kadın	252	4.19	0.69	497	0.51	0.60
	Erkek	247	4.22	0.60			

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı hitabet ($t_{(497)}=0.44$; $p>.05$); diksiyon ($t_{(497)}=0.53$; $p>.05$); anlamaya dayalı iletişim kurma ($t_{(497)}=0.13$; $p>.05$); anlama ve anlatma ($t_{(497)}=0.88$ $p>.05$) ve görsel okuma ($t_{(497)}=0.51$; $p>.05$) faktörleriyle cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı; sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı kendini ifade etme ($t_{(497)}=2,23$; $p<.05$) faktörüyle cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı; kadın sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin alt boyutunda yer alan kendini ifade etme faktörüyle ilgili görüşlerinin ($\bar{X}=4.40$), erkek sınıf öğretmenlerine ($\bar{X}=4.29$) göre değiştiği görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin alt boyutları olan hitabet, diksiyon, anlamaya dayalı iletişim kurma, anlama ve anlatma ve görsel okumayla ilgili görüşlerini etkilemediği

görülmektedir. Araştırmaya katılan kadın sınıf öğretmenleri ile erkek sınıf öğretmenlerinin görüşleri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin alt boyutu olan kendini ifade etme boyutunda kadın öğretmenlerin lehine değiştiği görülmektedir.

Tablo 3

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

Boyut	Hizmetiçi Eğitim	N	\bar{X}	ss	sd	t	p
Hitabet	Evet	364	4.20	0.64	497	0.02	0.97
	Hayır	135	4.20	0.67			
Diksiyon	Evet	364	4.35	0.56	497	.05	0.95
	Hayır	135	4.35	0.53			
Kendini İfade Etme	Evet	364	4.34	0.56	497	0.62	0.53
	Hayır	135	4.37	0.58			
Anlamaya Dayalı İletişim Kurma	Evet	364	4.20	0.61	497	0.09	0.92
	Hayır	135	4.20	0.59			
Anlama ve Anlatma	Evet	364	4.34	0.56	497	0.57	0.56
	Hayır	135	4.38	0.53			
Görsel okuma	Evet	364	4.19	0.66	497	0.97	0.33
	Hayır	135	4.25	0.60			

Tablo 3 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı hitabet ($t_{(497)}=0.02$; $p>.05$); diksiyon ($t_{(497)}=0.05$; $p>.05$); kendini ifade etme ($t_{(497)}=0.62$; $p>.05$); anlamaya dayalı iletişim kurma ($t_{(497)}=0.09$; $p>.05$); anlama ve anlatma ($t_{(497)}=0.57$; $p>.05$) ve görsel okuma ($t_{(497)}=0.97$; $p>.05$) faktörleriyle 2005 öğretim programıyla ilgili hizmetiçi eğitim alıp almama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri için 2005 öğretim programıyla ilgili hizmetiçi eğitim alıp almamaları Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerini etkilememektedir.

Tablo 4

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

Boyut	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık
Hitabet	Gruplar arası	4.547	4	1.137	2.715	.059	
	Gruplar içi	206.837	494	.419			
	Toplam	211.384	498				
Diksiyon	Gruplar arası	3.288	4	.822	2.692	.061	
	Gruplar içi	150.854	494	.305			
	Toplam	154.142	498				
Kendini İfade Etme	Gruplar arası	2.821	4	.705	2.165	.072	
	Gruplar içi	160.926	494	.326			
	Toplam	163.747	498				
Anlamaya Dayalı İletişim Kurma	Gruplar arası	3.742	4	.935	2.555	.038	
	Gruplar içi	180.907	494	.366			
	Toplam	184.649	498				
Anlama ve Anlatma	Gruplar arası	4.491	4	1.123	3.716	.005	
	Gruplar içi	149.254	494	.302			
	Toplam	153.745	498				
Görsel Okuma	Gruplar arası	3.202	4	.800	1.927	.105	
	Gruplar içi	205.188	494	.415			
	Toplam	208.390	498				

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

Tablo 4 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı hitabet (F=2,71; p>.05); diksiyon (F=2,69; p>.05); kendini ifade etme (F=2,16; p>.05) ve görsel okuma (F=1,92; p>.05) faktörleriyle kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı anlamaya dayalı iletişim kurma (F=2,55; p<.05); anlama ve anlatma (F=3,71; p<.05) faktörleriyle kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Birimler arasındaki farkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, anlamaya dayalı iletişim kurma alt boyutunda 1-5 yıl kıdeme sahip ($\bar{X} = 4,21$) sınıf öğretmenleriyle 11-15 yıl kıdeme sahip ($\bar{X} = 4,08$) sınıf öğretmenleri arasında; anlama ve anlatma alt boyutunda 11-15 yıl kıdeme sahip ($\bar{X} = 4,20$) sınıf öğretmenleriyle 21 ve üzeri kıdeme sahip ($\bar{X} = 4,43$) sınıf öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Mesleğe yeni başlamış olarak görülebilecek olan 1-5 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebileceğine inanırken 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenleri 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlere göre bu beceriyi kullanan öğrencinin anlama dayalı iletişim kurmada zorluk çekebileceğini ifade ettiği söylenebilir. 21 ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenleri, 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlere göre; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin özellikle anlama ve anlatma açısından Türkçeyi doğru ve güzel kullanacağına inanmaktadırlar.

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Türkçeyi Doğru, Etkili Ve Güzel Kullanma Becerisinin Öğrenciye Sağladığı Katkılar

Araştırmaya katılan öğretmenlere Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrencilerin uygulayabilecekleri becerilerle ilgili on madde verilmiş, sınıf öğretmenlerinden bu maddeleri 1-10 arası derecelendirmeleri istenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5

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

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
İnsanlarla etkili iletişim kurabilir.										
f	147	81	38	38	38	49	41	23	22	22
%	29.5	16.2	7.6	7.6	7.6	9.8	8.2	4.6	4.4	4.4
Kendini toplumda rahatça ifade edebilir.										
f	108	107	53	35	34	46	38	32	25	21
%	21.6	21.4	10.6	7.0	6.8	9.2	7.6	6.4	5.0	4.2
Yeni fikirler üretebilir.										
f	72	41	89	61	62	57	41	27	23	26
%	14.4	8.2	17.8	12.2	12.4	11.4	8.2	5.4	4.6	5.2
Eleştirel düşünebilir.										
f	33	53	42	69	67	62	58	55	45	15
%	6.6	10.6	8.4	13.8	13.4	12.4	11.6	11.0	9.0	3.0
Problem çözmede başarılı olabilir.										
f	16	40	53	64	78	52	49	48	43	12
%	3.2	8.0	10.6	12.8	15.6	10.4	9.8	9.6	8.6	2.4
Karar verirken hızlı düşünebilir.										
f	26	66	72	50	52	75	52	48	42	38
%	5.2	13.2	14.4	10.0	10.4	15.0	10.4	9.6	8.4	7.6
Sınavlarda başarılı olabilir.										
f	26	37	48	60	37	31	70	57	73	81
%	5.2	7.4	9.6	12.0	7.4	6.2	14.0	11.4	14.6	16.2
Diğer dersleri etkili olarak öğrenebilir.										
f	22	31	44	52	55	46	58	75	65	51
%	4.4	6.2	8.8	10.4	11.0	9.2	11.6	15.0	13.0	10.2
Genel kültürünü geliştirebilir.										
f	23	29	45	48	44	52	63	69	83	50
%	4.6	5.8	9.0	9.6	8.8	10.4	12.6	13.8	16.6	10.0

Görsel materyalleri (harita, kroki) okuyabilir.

f	26	18	18	25	28	27	30	62	76	182
%	5.2	3.6	3.6	5.0	5.6	5.4	6.0	12.4	15.2	36.5

Araştırmacı tarafından veri toplama aracına Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin öğrencilere sağlayacağı katkılarla ilgili on madde sunulmuştur. Bu on madde uzman öğretim üyelerinin görüşleri alınarak oluşturulmuştur. Sınıf öğretmenlerinden bu maddeleri; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin öğrencilere sağlayacağı katkılar konusunda önem sırasına göre 1-10 arası derecelendirmeleri istenmiştir. Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 29.5'i Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin öncelikle insanlarla etkili iletişim kurabileceğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 21.4'ü Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini etkin bir şekilde kazanan bir öğrencinin toplum içerisinde kendilerini ifade edebileceğini belirtirken, sınıf öğretmenlerinin % 17.8'i bu beceriyi etkin olarak kullanan bir öğrencinin yeni fikirler üreteceğini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 13.8'i Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini etkin bir şekilde kazanan bir öğrencinin eleştirel düşünebileceklerini ifade etmiştir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 15.6'sı öğrencilerin bu beceriyi etkin kullandıkları takdirde problem çözmeye başarılı olacaklarını; % 15'i öğrencilerin karar verirken hızlı düşünebileceklerini; % 14'ü öğrencilerin sınavlarda başarılı olabileceklerini; % 15'i öğrencilerin diğer dersleri etkili öğrenebileceklerini; % 16.6'sı öğrencilerin genel kültürlerini geliştirebileceklerini; % 36.5'i öğrencilerin görsel materyalleri okuyabileceklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara dayanarak araştırmaya katılan öğretmenlerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin öncelikli olarak iletişim ve düşünme becerilerini etkilediğini düşündükleri söylenebilir.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Yazma Becerisiyle İlgili Görüşleri

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci;</i>										
1. Anlamli ve kurallı cümleler yazabilir.	313	62.7	166	33.3	15	3.0	2	0.4	3	0.6
2. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazabilir.	269	53.9	194	38.9	31	6.2	1	0.2	4	0.8
3. Yazılarında söz varlığından yararlanabilir.	259	51.9	206	41.3	28	5.6	3	0.6	3	0.6
4. Yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabilir.	245	49.1	211	42.3	35	7.0	6	1.2	2	0.4
5. Yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verebilir.	233	46.7	218	43.7	37	7.4	7	1.4	4	0.8
6. Özet çıkarabilir.	230	46.1	226	45.3	30	6.0	12	2.4	1	0.2
7. Yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçebilir.	212	42.5	211	42.3	57	11.4	16	3.2	3	0.6
8. Yazılarında sözlük ve imla kılavuzundan yararlanabilir.	189	37.9	250	50.1	43	8.6	16	3.2	1	0.2

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 62.7'si Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin anlamli ve kurallı cümleler yazabileceğini; % 53.9'u bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazabileceğini; % 51.9'u yazılarında söz varlığından yararlanabileceğini; % 49.1'i yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabileceğini; % 46.7'si yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verebileceğini; % 46.1'i özet çıkarabileceğini; % 42.5'i yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçebileceğini; % 37.9'u yazılarında

sözlük ve imla kılavuzundan yararlanabileceğini “kesinlikle katılıyorum” şeklinde ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 38.9’u Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle açıklayan yazılar yazabileceğini; % 33.3’ü anlamlı ve kurallı cümleler yazabileceğini; % 42.3’ü yazılarında noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanabileceğini; % 41.3’ü yazılarında söz varlığından yararlanabileceğini; % 50.1’i yazılarında sözlük ve imla kılavuzundan yararlanabileceğini; % 42.3’ü yazısının giriş ve sonuç cümlelerini özenle seçebileceğini; % 43.7’si yazılarında uygun ifadeleri kullanarak destekleyici ve açıklayıcı örnekler verebileceğini; % 45.3’ü özet çıkarabileceğini “katılıyorum” şeklinde ifade etmektedir.

Dinleme Becerisiyle İlgili Maddelerin Yorumlanması

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

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin Dinleme Becerisiyle İlgili Görüşleri

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci;</i>										
13. Kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verebilir.	261	52.3	201	40.3	27	5.4	10	2.0	0	0
14. Dinledikleri konulara ilişkin sorular sorar ve sorulara cevap verebilir.	251	50.3	215	43.1	26	5.2	6	1.2	1	0.2
12. Dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapabilir.	223	44.7	238	47.7	32	6.4	4	0.8	2	0.4
11. Dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirleyebilir.	222	44.5	219	43.9	45	9.0	10	2.0	3	0.6
9. Dinlerken vurgu, tonlama ve telâffuza dikkat edebilir.	222	44.5	231	46.3	32	6.4	10	2.0	0.4	0.8
10. Dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilir.	200	40.1	232	46.5	47	9.4	14	2.8	6	1.2

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 52.3’ü Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrencinin kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verebileceğini; % 50.3’ü dinledikleri konulara ilişkin sorular sorup ve sorulara cevap verebileceğini; % 44.7’si dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapabileceğini; % 44.5’i dinlerken vurgu, tonlama ve telâffuza dikkat edebileceğini; % 44.5’i dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirleyebileceğini; % 40.1’i dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt edebileceğine kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 46.3’ü Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrencinin dinlerken vurgu, tonlama ve telâffuza dikkat edebileceğine; % 46.5’i dinlediklerinde öznel ve nesnel yargıları ayırt edebileceğine; % 43.9’u dinlediklerinde dil, ifade ve bilgi yanlışlıklarını belirleyebileceğine; % 47.7’si dinledikleriyle ilgili çıkarımlar yapabileceğine; % 40,3’ü kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verebileceğine; % 43.1’i dinledikleri konulara ilişkin sorular sorup ve sorulara cevap verebileceğine katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Konuşma Becerisiyle İlgili Maddelerin Yorumlanması

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

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin Konuşma Becerisiyle İlgili Görüşleri

	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci;</i>										
19. Kelimeleri doğru telaffuz edebilir.	241	48.3	213	42.7	33	6.6	11	2.2	1	0.2
20. Akıcı konuşabilir.	228	45.7	225	45.1	35	7.0	11	2.2	0	0
24. Bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyabilir.	212	42.5	228	45.7	47	9.4	12	2.4	0	0
29. Konuşurken vurgu ve tonlamalara dikkat edebilir.	203	40.7	241	48.3	39	7.8	15	3.0	1	0.2
25. Konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanabilir.	196	39.3	221	44.3	66	13.2	15	3.0	1	0.2
16. Konuşma amacını belirleyebilir ve dinleyicilere ifade edebilir.	194	38.9	249	49.9	45	9.0	10	2	1	0.2
30. Konuşurken kelime tekrarlarından kaçınabilir.	194	38.9	242	48.5	46	9.2	14	2.8	3	0.6
18. İşitilebilir bir ses tonuyla konuşabilir.	191	38.3	239	47.9	51	10.2	16	3.2	2	0.4
23. Konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanabilir.	191	38.3	238	47.7	57	11.4	13	2.6	0	0
28. İkna edici konuşabilir.	190	38.1	218	43.7	70	14.0	20	4.0	1	0.2
27. Konuşmalarında betimlemeler yapabilir.	183	36.7	237	47.5	60	12.0	17	3.4	2	0.4
17. Dinleyicilerle göz teması kurabilir.	180	36.1	243	48.7	55	11.0	18	3.6	3	0.6
21. Konuşmalarında beden dilini kullanabilir.	178	35.7	221	44.3	75	15.0	21	4.2	4	0.8
22. Düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunabilir.	177	35.5	232	46.5	70	14.0	16	3.2	4	0.8
26. Konuşmalarında mizahi öğelere yer verebilir.	166	33.3	221	44.3	85	17.0	23	4.6	4	0.8

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 48.3'ü Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrencinin kelimeleri doğru telaffuz edebileceğine; % 45.7'si akıcı konuşabileceğine; % 43.7'si grup konuşmalarına ve tartışmalarına katılabileceğine; % 42.5'i bir fikre katılıp katılmadığını nedenleriyle ortaya koyabileceğine; % 40.7'si konuşurken vurgu ve tonlamalara dikkat edebileceğine; % 39.3'ü konuşmasının başında ve sonunda dikkat çekici, çarpıcı ifadeleri kullanabileceğine; % 38.9'u konuşma amacını belirleyebileceğine ve dinleyicilere ifade edebileceğine; % 38.9'u konuşurken kelime tekrarlarından kaçınabileceğine; % 38.3'ü işitilebilir bir ses tonuyla konuşabileceğine; % 38.3'ü konuşmalarında farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri kullanabileceğine; % 38.1'i ikna edici konuşabileceğine; % 36.7'si konuşmalarında betimlemeler yapabileceğine; % 36.1'i dinleyicilerle göz teması kurabileceğine; % 35.7'si konuşmalarında beden dilini kullanabileceğine; % 35.5'i düşüncelerini mantıksal bütünlük içinde sunabileceğine; % 33.3'ü konuşmalarında mizahi öğelere yer verebileceğine "kesinlikle katılıyorum" cevabını vermişlerdir. Bu maddeler içerisinde öğretmenler özellikle Türkçeyi etkili, doğru ve güzel konuşan bir öğrencinin akıcı konuşabileceğini, farklı düşünebileceğini, bir fikre katılıp katılmayacağını nedenleriyle açıklayabileceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin en kararsız kaldıkları madde

“Konuşmalarında mizahi öğelere yer verebilir.” maddesidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 17’si Türkçeyi etkili, doğru ve güzel konuşan öğrencinin konuşmasında mizahi unsurlara yer verip veremeyeceği konusunda kararsızlık yaşadığı görülmektedir. Yukarıda tablodaki veriler incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin konuşma becerisini de en iyi şekilde kullanması gerektiğini ifade etmektedirler.

Okuma Becerisiyle İlgili Maddelerin Yorumlanması

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

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin Okuma Becerisiyle İlgili Görüşleri

Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci;	Kesinlikle Katılıyorum		Katılıyorum		Orta Düzeyde Katılıyorum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
34. Okuduğu kelimeleri doğru telaffuz edebilir.	250	50.1	221	44.3	24	4.8	4	0.8	0	0
35. Sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat edebilir.	246	49.3	211	42.3	37	7.4	5	1.0	0	0
33. Okurken noktalama işaretlerine dikkat edebilir.	235	47.1	224	44.9	34	6.8	6	1.2	0	0
32. Metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okuyabilir.	213	42.7	238	47.7	39	7.8	8	1.6	1	0.2
41. Okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanabilir.	211	42.3	248	49.7	29	5.8	10	2.0	1	0.2
36. Farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okuyabilir.	203	40.7	235	47.1	52	10.4	7	1.4	2	0.4
38. Destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okuyabilir.	197	39.5	238	47.7	49	9.8	12	2.4	3	0.6
39. Okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirebilir.	197	39.5	252	50.5	36	7.2	12	2.4	2	0.4
40. Metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyebilir.	193	38.7	253	50.7	38	7.6	12	2.4	3	0.6
31. Okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirleyebilir.	189	37.9	254	50.9	42	8.4	13	2.6	1	0.2
37. Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okuyabilir.	188	37.7	247	49.5	55	11.0	6	1.2	3	0.6

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 50.1’i Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrencinin okuduğu kelimeleri doğru telaffuz edebileceğine; % 49.3’ü sesli okumada vurgu ve tonlamalara dikkat edebileceğine; % 47.1’i okurken noktalama işaretlerine dikkat edebileceğine; % 42.7’si metin içerisindeki renkli, altı çizili, koyu ifadelerin önemli noktaları vurguladığını bilerek okuyabileceğine; % 42,3’ü okuduğunu anlamlandırmada görsellerden yararlanabileceğine; % 40.7’si farklı düşünmeye yönlendiren ifadeleri dikkate alarak okuyabileceğine; % 39.5’i destekleyici ve açıklayıcı ifadeleri dikkate alarak okuyabileceğine; % 39.5’i okumasını, metnin içeriğini ve okuma ortamını değerlendirebileceğine; % 38.7’si metindeki düşüncelerle kendi düşünceleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirleyebileceğine; % 37.9’u okuduklarındaki dil, ifade ve bilgi yanlışlarını belirleyebileceğine; % 37.7’si betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okuyabileceğine kesinlikle katıldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 12.8’i “Betimleyen ve tanımlayan ifadeleri dikkate alarak okuyabilir.” maddesiyle ilgili “orta düzeyde katılıyorum, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum” cevabını vermişlerdir.

Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerisiyle İlgili Maddelerin Yorumlanması

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

Tablo 11

Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Okuma ve Görsel Sunu Becerisiyle İlgili Görüşleri

	Kesinlikle Katılıyorrum		Katılıyorrum		Orta Düzeyde Katılıyorrum		Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
<i>Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrenci;</i>										
43. Görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazabilir.	222	44.5	231	46.3	33	6.6	12	2.4	1	0.2
44. Görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlayabilir.	212	42.5	243	48.7	31	6.2	12	2.4	1	0.2
45. Duygu, bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirebilir.	182	36.5	228	45.7	70	14.0	17	3.4	2	0.4
42. Şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını ifade edebilir.	177	35.5	256	51.3	48	9.6	16	3.2	2	0.4
46. Duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunabilir.	167	33.5	230	46.1	82	16.4	20	4.0	0	0

Tablo 11 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin % 44.5'i Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrencinin görsellerden hareketle cümleler ve metinler yazabileceğine; % 42.5'i görsellerle sunulan bilgileri, olayları, düşünceleri yorumlayabileceğine; % 36.5'i duygu, bilgi, düşünce ve izlenimlerini resim, şekil ve sembol kullanarak görselleştirebileceğine; % 35.5'i şekil, sembol ve işaretlerin anlamlarını ifade edebileceğine; % 33.5'i duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunabileceğine kesinlikle katıldıklarını belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 16.4'ü Türkçeyi doğru, etkili ve güzel konuşan bir öğrencinin duygu, düşünce ve izlenimlerini drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunabileceği konusunda kararsız kalmışlardır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin görsel okuma ve görsel sunu becerilerini etkili bir şekilde kullanacağına inanmakta ve bu beceriyi drama, tiyatro, müzikli oyun, kukla vb. yollarla sunabileceği kanaatindedirler.

Tablo 12

Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanmada Öğretmenin Rolü

Kategoriler	f
Model olma	77
Okuma alışkanlığı kazandırma	13
Öğrencinin ailesi ve çevresiyle iyi ilişkiler geliştirme	6
Toplam	102

Tablo 12 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 77'si öğretmenin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili model olduğunu; araştırmaya katılan öğretmenlerin 13'ü öğretmenin rolünün okuma alışkanlığı kazandırmak olduğunu; araştırmaya katılan öğretmenlerden 6'sı Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmada öğretmenin rolünün öğrencinin ailesi ve çevresiyle iyi ilişkiler geliştirme olduğunu ifade etmektedir. Bu konuyla ilgili öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

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

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

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

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

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

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

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

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisini Kazandırmada Karşılaşılan Güçlükler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerine Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada karşılaşılan güçlüklerle ilişkin görüşlerine yer verilecektir.

Tablo 13

Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisini Kazandırmada Karşılaşılan Güçlükler

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

Tablo 13 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 49’u aile ve çevreyi 19’u okumayı sevmemeyi, 9’u kelime dağarcığını geliştirememeyi, 9’u sosyal medyayı, 5’i yazı diliyle konuşma dili arasındaki farklılığı, 4’ü öğretmeni, 4’ü sınav sistemini, 4’ü zamanı, 4’ü yeterli oyun alanlarının olmayışını, 3’ü özgüven eksikliğini, 3’ü günlük hayattaki olumsuz örnekleri, 3’ü uygulama yapılamamasını, 3’ü ekonomik faktörleri, 3’ü kalıtsal hastalıklar ve psikolojik engelleri, 3’ü kendini ifade edememeyi, 3’ü yeni fikirler

üretmemeyi Türkçeyi doğru, etkili ve güzel becerisi kazandırmada karşılaştığı güçlük olarak görmektedir. Öğretmenlerin bu konu içerisinde gördükleri en önemli sorun ise aile ve çevrede öğrencilerin karşılaştıkları şive sorunlarıdır. Öğrenci, yaşadığı çevreye kısa zamanda uyum sağlamaktadır. Çevre ve sosyal yaşantılarında meydana gelen konuşma bozuklukları Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanamamalarına neden olmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

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

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

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

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

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

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

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

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

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisini Kazandırmada Ders İçinde Kullanılabilecek Etkinlikler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerine Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada ders içinde kullanılabilecek etkinliklere ilişkin görüşlerine yer verilecektir. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilere Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırmak için ders içinde hangi etkinliklere yer verilebileceği Tablo 26’da ifade edilmiştir.

Tablo 14

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

Kategoriler	f
Okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikler	41
Dramatizasyon	23
Konuşma etkinlikleri	17
Yazı çalışmaları	12
Yaparak yaşayarak öğrenme temelli etkinlikler	11

Vurgu ve tonlamaya dayalı etkinlikler	7
Örnek konuşmaya dayalı etkinlikler	7
Günlük hayattan örnekler verilerek yapılan etkinlikler	5
Dönüte dayalı etkinlikler	5
Bulmaca etkinlikleri	4
Alıntılama dayalı etkinlikler	4
Sözlük kullanılmaya dayalı etkinlikler	3
Görsel okuma etkinlikleri	3
Oyun etkinlikleri	3
Toplam	145

Tablo 14 incelendiğinde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 41'i okuma alışkanlığı kazandırma 23'ü dramtizasyon, 17'si konuşma, 12'si yazma, 11'i yaparak yaşayarak öğrenme, 7'si vurgu ve tonlama, 7'si sınıfa örnek konuşmacılar davet etme, 5'i günlük hayattan örnekler verme, 5'i dönüt verme, 4'ü bulmaca çözme, 4'ü alıntılama yapma, 3'ü sözlük kullanma, 3'ü görsel okuma, 3'ü oyun oynatmaya yönelik sınıf içerisinde yapılacak etkinliklerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini geliştireceğine inanmaktadır.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Türkçeyi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisini Kazandırmada Ders Dışında Kullanılabilecek Etkinlikler

Araştırmanın bu bölümünde araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerine Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada ders dışında kullanılabilecek etkinliklere ilişkin görüşlerine yer verilecektir. Öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırmak için ders dışında yapılması gerekenleri sınıf öğretmenleri Tablo 40'da belirtildiği gibi şu şekilde ifade etmektedir:

Tablo 15

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

Kategoriler	f
Okuma etkinlikleri	33
Sosyal etkinlikler (tiyatro-sinema)	30
Kendini ifade edebileceği etkinlikler	15
Aileleri bilinçlendirme	14
Öğrencilerin karşılıklı konuşabilecekleri etkinlikler (röportaj vb.)	11
Türkçeyi doğru, etkili ve güzel konuşan kişilerle tanışma	10
Edebi toplantılar	8
Şiir dinletileri	7
Uygulamalı ödevler	6
Öğrencilerle vakit geçirmeyi sağlayan etkinlikler	5
Toplam	139

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

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri görüşlerini şu şekilde ifade etmektedir:

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

“Öğrencilerin velileri ile görüşmeler yapıp bu konu üzerinde onların da doğru uygulayıcı olmaları sağlanabilir. Öğrencilere röportaj görevleri verilip karşılıklı konuşmaları sağlanabilir. Çeşitli törenlerde sunuculuk, şiir okuma, konuşma vb. görevler verilebilir.” (Ö16, Kendini ifade edebileceği etkinlikler, öğrencilerin karşılıklı konuşabilecekleri etkinlikler, şiir dinletileri).

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

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

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

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

“Onlarla bol bol vakit geçirilmeli; pikniğe gidilmeli, doğa yürüyüşü yapılmalı, ağaç dikilmeli, maça gidilmeli, parka gidilmeli, sinema/tiyatro vb. etkinliklere katılmalı, birazcık şımarıklık yapmalarına izin verilmeli, tatlı sert olunmalı.” (Ö6, Sosyal etkinlikler, öğrencilerle vakit geçirmeyi sağlayan etkinlikler).

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

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

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

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

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

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

“Gözlem yaptırıp, betimleme etkinlikleri üzerinde durulmalı gerekirse öğrenciler dışarı çıkarılıp gözlemlerini kendi cümleleriyle ifade etmesi istenilmeli, bol bol kitap okutulmalı” (Ö71, Okuma etkinlikleri, kendini ifade edebileceği etkinlikler).

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

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

SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin cinsiyetlerine göre değişip değişmediğini tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı hitabet, diksiyon, anlamaya dayalı iletişim kurma, anlama ve anlatma ve görsel okuma alt boyutlarıyla cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı ifade edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı kendini ifade etme faktörüyle cinsiyetleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kadın sınıf öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin alt boyutunda yer alan kendini ifade etme faktörüyle ilgili görüşleri erkek sınıf öğretmenlerine göre değişmektedir. Kadın sınıf öğretmenleri erkek sınıf öğretmenlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisine sahip bir öğrencinin kendini daha iyi ifade edebileceğine inandıklarını söylenebilir. Bireyin bütün davranışlarının geliştirebilmesinin temelinde kendini ifade etme düşüncesi vardır (Akkök, 1996, Çubukçu ve Gültekin, 2006).

2005'ten sonra eğitim anlayışında ve öğretim programında birtakım değişimler olmuştur. Geleneksel anlayış denilen ezberci yaklaşımın yerine yapılandırmacı eğitim anlayışı öğretim programlarının felsefi temelini oluşturmuştur. Bu anlayış çerçevesinde beceri temelli öğretim ön plana çıkmıştır. Öğretmenler için öğrencilere kazandırılması gereken ortak ve öğretim programlarına özel beceriler belirlenmiştir. Yapılandırmacı eğitim anlayışı, görev yapan öğretmenlere hizmetiçi eğitim yoluyla anlatılmaya çalışılmış ve öğretmenlerden bu anlayışın ortaya koyduğu felsefe doğrultusunda eğitim ve öğretime devam etmeleri istenmiştir. Bu anlayış çerçevesinde hizmetiçi eğitim almayan öğretmenlerinde olduğu düşünülerek bu eğitimi alan ve almayan sınıf öğretmeni arasında Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerine yansıyan bir farklılık bulunup bulunmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin

alındığı hitabet, diksiyon, kendini ifade etme, anlamaya dayalı iletişim kurma, anlama ve anlatma ve görsel okuma alt boyutlarıyla 2005 öğretim programıyla ilgili hizmetiçi eğitim alıp almama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Her ne kadar hizmetiçi eğitim öğretmenlerin görüşlerini değiştirmese de bu alanda yapılan çalışmalarla hizmetiçi eğitim yoluyla öğretmenlerin daha nitelikli hale geleceği düşünülmektedir (Hacıömeroğlu ve Şahin, 2011; s. 484; Günel ve Tanrıverdi, 2014). Öğretmenlere verilecek hizmetiçi eğitimler öğretmenlere uygun özel alanlardan olmalı ve uygulamalı olarak gerçekleştirilmelidir. Yani hizmetiçi eğitimde personelin ihtiyacı göz önünde bulundurulmalıdır (Uşun ve Cömert, 2003; Wooden ve Babstic, 1990).

İlkokul öğretmenlerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı hitabet, diksiyon, kendini ifade etme ve görsel okuma faktörleriyle kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmadığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin ilkökul öğrencilerinin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili görüşlerinin alındığı anlamaya dayalı iletişim kurma, anlama ve anlatma alt boyutlarıyla kıdemleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Mesleğe yeni başlamış olarak görülebilecek olan 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin duygu ve düşüncelerini etkili bir şekilde ifade edebileceğini belirtmektedir. 21 ve üzeri kıdeme sahip sınıf öğretmenleri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrencinin özellikle yazma ve dinleme becerileri açısından Türkçeyi doğru ve güzel kullanacağını belirtmektedirler. Araştırmanın bulguları incelendiğinde mesleğe yeni başlamış olarak nitelendirilebilecek 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenleri, 11-15 yıl kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazanmış bir öğrencinin kendini rahat bir şekilde ifade edebileceğine belirtmektedir. 1-5 yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisini kazanan bir öğrenci kendini ifade edebilir ve 21 ve üzeri yıl arası kıdeme sahip sınıf öğretmenlerine göre Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisini kazanan bir öğrenci dinleme ve yazma becerileri açısından Türkçeyi doğru ve güzel kullanabilir.

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

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri; Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan öğrencinin yaratıcılık yönünün gelişiğine, bu yolla yeni fikirler, yeni düşünceler üreteceğine inanmaktadır. İnsan, en iyi ve en parlak düşünceleri kendi anadiliyle ortaya çıkarır. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir birey, sorunları çözebilmek için uğraşır, kendini ifade eder ve en iyi kararı verebilmek için elinden geleni yapar. Yeni fikirler üretmek aynı zamanda değişim ve yeniliğin benimsenmesi anlamına gelir (Gürol, 2006; s. 39).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bireyin eleştirel düşünebileceğini ifade etmektedir. Eleştirel düşünme bilişsel beceri ve stratejilerden oluşan ve bilgiyi işleyen bir düşünme sürecidir. Eleştirel düşünme bireylere bireyselleşme ve yurttaşlaşma şansı verdiği için önemlidir. Yenilenen öğretim programıyla beraber her bireyde özgün ve orijinal fikir üretilmesi beklenmektedir (Gürkaynak, Üstel ve Gülgöz; 2008; s. 2). Her bireyin fikir üretebilmesi, fikirlerle ilgili tartışma yapabilmesi için Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanabilmesi gerekir. Karadüz (2010; s. 1590)

araştırmasında her bireyin anadiliyle anlatarak öğrenebileceğini ve bu yolla düşünme becerilerini geliştirebileceğini ifade etmiştir. Demir (2005) araştırmasında dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerini eleştirel düşünme becerilerini geliştirme çalışmalarında orta düzeyde başarılı bulmuştur. Sınıf öğretmenleri, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini üst düzeyde geliştirecek şekilde çalışmalar yapmalıdırlar. Bu sonuçtan yola çıkarak Türkçe öğrenme ortamlarının eleştirel düşünebilme düzeyini arttırmaya yönelik değiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Araştırmada da sınıf öğretmenleri Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bireyin eleştirel düşünebileceğini ifade etmektedirler.

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

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrenci; yazma becerisini de etkili olarak kullanabilir, yazılarında kendini etkili bir şekilde ifade edebilir, anlamlı ve kurallı cümleler kurabilir, neden sonuç ilişkisine dayalı yazılar yazabilir, yazılarında söz varlığını etkili olarak kullanabilir, yazılarında destekleyici ve açıklayıcı örnekler verebilir, özet çıkarabilir. Kırbaş ve Orhan (2011) yazma becerisini dil becerileri arasında bütün kazanımları içerisinde barındıran önemli bir beceri olarak görmektedir. Yazma, etkili ve kalıcı bir iletişim yoludur çünkü birey, yazarak duygu ve düşüncelerini başkalarına aktarabilir. Bundan dolayı araştırmada da belirtildiği gibi yazma becerisi Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazandırmada önemli bir dil becerisi olarak görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrenci dinleme becerisini etkili olarak kullanabilir. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan bir öğrenci kendi yaşantısından ve günlük hayattan örnekler verebilir, dinledikleriyle ilgili sorular sorabilir, çıkarımlar yapabilir; dil ve ifade yanlışlarını belirleyebilir; vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat edebilir ve dinlediklerindeki öznel ve nesnel yargıları ayırt edebilir. Melanlıoğlu (2012) dinleme farkındalığı kazanmış bir bireyin diğer becerileri kazanmada da etkili olacağını belirtmiştir. Dinleme becerisi kolay kazanılabilecek bir beceri gibi gözükürken aslında en zor kazanılan beceri dinleme becerisidir (Er, 2011; Kurudayıoğlu ve Kana, 2013). Araştırma sonucuna göre Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmak isteyen bir bireyin aynı zamanda etkili bir dinleyici olması gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

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

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

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

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

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilere Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırmada öğretmene düşen en önemli rol, model olmaktır. Öğretmenler ve öğretmen adayları kendileri için gerekli bilgi ve davranışları ancak uygulama yoluyla kazanırlar (Şahin, 2005). Özellikle öğretmenlerin bu uygulamalarda model olarak kendilerine dikkat etmeleri gerekmektedir. Öğrencinin en büyük rol modeli öğretmenidir. Öğretmenin konuşmalarında, yazılarında, dinlerken, okurken öğrencilere model olması; Türkçeyi günlük yaşamında doğru, etkili ve güzel kullanması öğrencilerin dikkatinden kaçmaz. Öğretmenlerin, öğrencilere model olabilmesi için beş öğrenme alanında etkin olmaları gerekmektedir. Özellikle 21. yüzyılın etkili öğrenme alanı olan görsel okuma ve sunu konusunda öğrencilere model olunması gerekir. Bu konuda yapılan araştırmada sınıf öğretmenlerinin görsel okuryazarlık, görsel öğrenme, görsel dil, renk ve ipuçlarına yönelik yeterli düzeyde oldukları belirlenmiştir (Şahin, Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013). Öğretmenlere düşen ikinci görev öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Bir öğrenci ne kadar fazla eser okursa, birikimi o ölçüde çoğalır. Okuyan birey, dilin doğru kullanımına özen gösterir. Bu konuda okuldan sonra okuma saatleri veya okulda zaman alan ve tamamlanamayan etkinliklere yönelik etüd çalışmaları yaptırılabilir. Etüd çalışmaları öğrencilerin okulda güvenli bir ortamda arkadaşlarıyla güzel vakit geçirmeye yaramaktadır (Şahin ve Boyacı Altınay, 2008; s. 51). Öğretmenlere düşen üçüncü görevse öğrencinin ailesi ve çevresiyle iyi ilişkiler geliştirmektir. Okul-aile-öğretmen işbirliği öğrencinin beceri kazanmasında çok önemli bir yere sahiptir (Akyürek, 2013; s. 107). Öğrenci okul dışındaki vaktini ailesi ve çevresiyle geçirmektedir. Okulda yapılan uygulamalar öğrencinin diğer öğrenme çevresi olan aile ve arkadaş çevresi tarafından desteklenmezse öğrenciler Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanamaz. Bu yüzden öğretmenler, öğrencilere olduğu kadar ailelere de gerekli bilgileri vermelidir. Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmayla ilgili kişisel gelişim kitapları, dili bu beceriyi kazandırabilecek kitaplar vardır. Öğretmen, öğrencilere bu kitapları tavsiye etmeli, hatta

model olarak belli derslerde bu kitapları okumalıdır. Ayrıca öğretmen, Türkçenin önemini kavratmak amacıyla Türkçe'nin zenginliklerini yansıtan kitap ve eserlerin okutulmalıdır (Yangın, 2003).

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

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre öğrencilere Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi kazandırmak için ders içinde yapılabilecek en önemli etkinlik öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaktır. Bunun dışında öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri dramatizasyon, konuşma etkinlikleri, yazı çalışmaları, yaparak yaşayarak öğrenme temelli etkinlikler, vurgu ve tonlama etkinlikleri, örnek konuşmacılar çağırma, günlük hayattan örnek etkinlikler yapılmalı, öğrencilere anında dönüt verilmeli, bulmaca çözülmeli, piyesler yapılmalı, görsel okuma etkinlikleri yapılmalı, sözlük kullanılmalı, özet çıkartılmalı, oyun oynatılmalıdır. Sınıf öğretmenlerinin verdiği etkinlik örnekleri incelendiğinde öğretmenlerin daha çok öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri ve kendilerini geliştirebilecekleri aynı zamanda yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun etkinlikler olduğu görülmektedir. Yapılan araştırmalara göre Türkçeyi doğru ve etkili kullanan kişileri model olarak sınıf ortamına davet etmenin öğrenciler üzerinde büyük etkisi olduğu görülmektedir (Küçüköğlü ve Kaya, 2009; Akdağ ve Yıldız, 2011, Kana, 2015). İlkokul öğretmenleri, becerilerin günlük yaşamla ilişkilendirilmemelerini bir sorun olarak görmektedir (Akyürek ve Şahin, 2013; s. 66). Araştırmadan elde edilen verilen Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisinin günlük yaşamla ilişkilendirmede sorun yaşandığını göstermektedir.

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

Öneriler

Öğretmenlerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisiyle ilgili eksiklikleri tespit edilip bu yönde öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilebilir.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre okuma becerisi Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanmada çok önemlidir. Bu önem ve hassasiyetin branş öğretmenleri, okul yönetimi, aileler tarafından anlaşılması sağlanmalıdır.

Yapılandırmacı eğitim anlayışı doğrultusunda öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri grup aktiviteleri, şiir dinletileri, tiyatro oyunları vb. etkinlikler gerçekleştirilerek öğrencilerin Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisini kazanmalarını sağlanmalıdır.

Öğrencilerin ve öğretmenlerin bu algıları kırılmalı; öğretmenler ve öğrencilerin dinleme, konuşma, yazma, okuma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini etkin olarak kullanmalarını sağlanmalıdır.

Okullara ve toplumun katılabileceği etkinliklere Türkçeyi doğru, etkili ve güzel kullanan örnek insanlar getirilerek, toplumda ve öğrencilerde bu beceriyle ilgili farkındalık oluşması sağlanmalıdır. Toplumun bu beceriyle ilgili bilinçlendirilmesi konusunda toplumla ortak etkinlikler planlanmalıdır.

Kaynakça

- Afflerbach, P. ve Cho, B. Y. (2009) Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. (Ed. S.E. Israel, ve G. G. Duffy, *In Handbook of research on reading comprehension* (pp. 32-53). New York, NY: Routledge.
- Akdağ, M. ve Yıldız, H. (2011). İlköğretim birinci sınıf öğretmenlerinin öğrencilerde dil becerilerini geliştirme yeterliklerine ilişkin görüşler. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), s. 50-70.
- Akkök, F. (1996). *İlköğretimde sosyal becerilerin geliştirilmesi* (Öğretmen el kitabı). Ankara: MEB Basımevi.
- Akyürek, Ç. ve Şahin, Ç. (2013). İlkokul öğretmenlerinin girişimcilik becerisine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *EKEV Akademi Dergisi*. 17(57), S. 51-68.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 13(4), ss. 2277-2290.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Boz, E. (2005). RTÜK ve Türkçe. 45. *Türk Dil Bayramı ve Yunus Emre'yi Anma Etkinlikleri Bildiriler Kitabı içinde* (s.131-137), Karaman.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıf öğretmen ve öğrencilerinin yeni Türkçe dersi öğretim programıyla ilgili görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 421-476.
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev. Ed. M. Bütün, S. B. Demir). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Creswell, J. W. ve Plano-Clark, V. L. (2007). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications.
- Dembroski, K. (2014). *Online reading comprehension: An explanatory sequential study of middle school students* (Order No. 3637393). Unpublished PhD Thesis. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (1617518685). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/1617518685?accountid=15572>.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. (4. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Duke, N. K., Pearson, D. P., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. (Ed. S. J. Samuels, and A. E.

- Farstrup). *In What research has to say about reading instruction*, 4th Ed. (p. 51 – 93). International Reading Association.
- Duman, M. (2005). Anadili olarak Türkçe öğretimi üzerine, 45. *Türk Dil Bayramı ve Yunus Emre’yi Anma Etkinlikleri Bildiriler Kitabı içinde* (s.159- 167), Karaman.
- Er, O. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Günel, M. ve Tanrıverdi, K. (2014). Dünya’da ve türkiye’de hizmetiçi eğitimler: kurumsal ve akademik hafıza(kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175), 73-94.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gürol, M. A. (2006). *Küresel arena’da girişimci ve girişimcilik*. Ankara: Gazi Kitabevi,
- Gürkaynak, İ., Üstel, F. ve Gülgöz, S. (2008). *Eleştirel düşünme*. Eğitimde Reform girişim raporu.
<http://erg.sabanciuniv.edu/sites/erg.sabanciuniv.edu/files/Ellestireldusunme.pdf> adlı siteden 03.03.2014 tarihinde alıntılama yapılmıştır.
- Hacıömeroğlu, G. ve Şahin, Ç. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının uygulama öğretmenleri hakkındaki özel alan yeterlikleri algısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8(15), s. 473 – 486.
- Kalaycı Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. Ankara: Asil Yayın.
- Kana, F. (2015). Öğretmen adaylarının Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisiyle ilgili görüşleri: Bir durum çalışması. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11 (4), 1336-1355.
- Karadüz, A. (2010). Dil becerileri ve eleştirel düşünme. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 5(3).
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Basım). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Kırbaş, A. ve Orhan, S. (2011). Görsel materyallerle desteklenmiş yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 6(4). s. 705-714.
- Kurudayıoğlu, M. ve Kana, F. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme becerisi ve dinleme eğitimi özyeterlik algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(2), s. 245-258.
- Küçükkoğlu, A. ve Kaya, H. . (2009). *Sınıf öğretmeni adaylarının özel alan yeterliklerine ilişkin algıları*. VIII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi.
- Leu, D. J., Kulokowich, J., Sedransk, N. & Coiro, J. (2009). Assessing Online Reading Comprehension: The ORCA Project (Research grant funded by the US. Department of Education, Institute of Educational Sciences). Retrieved 23 May 2013 from www.orca.uconn.edu/orca-project/project-overview/
- MEB (2005). *Talim terbiye kurulu program geliştirme çalışmaları*. http://programlar.meb.gov.tr/prog_giris/prg_giris.pdf adresinden 01 Aralık 2014 tarihinde edinilmiştir.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbiliş stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Oktay, A. (1996). Çocuk ve okul. Ankara: Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Razon, N. (1980). Okuma bozuklukları ve nedenleri. *Pedagoji Dergisi*, 1.

- Sinan, A. T. (2006). Anadili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*. 4(2), 75-78.
- Şahin, Ç. (2005). Öğretmenlik uygulaması dersinde öğrenme-öğretme sürecinin cinsiyet açısından değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(5).
- Şahin, Ç. ve Boyacı Altınay, Y. (2008). İlköğretimde ev ödevlerine yönelik etüt çalışmaları: kavramsal bir analiz. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(1), 41-52.
- Şahin, Ç. ve Karaman, P. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirmeye ilişkin inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28(2), 394-407.
- Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının görsel okuryazarlıkları üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 129-143.
- Uşun, S. ve Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), s. 125-138.
- Uzuntaş, A. (2013). Etkili iletişim: Anlatabilmek ve anlayabilmek. *Kastamonu Eğitim Dergisi* 21(1), s. 11-30.
- Wooden, S; Babtiste, N. (1990). Pre/In service training requires planning. *Day Care and Early Education*. 18, 34-36.
- Yaman, E. (2004). Dilimiz kimliğimizdir; dilimize sahip çıkalım. *Karaman il kültür ve sanat dergisi*. 44. Türk Dil Bayramı ve Yunus Emre'yi Anma Etkinlikleri Bildiri Kitabı içinde (81-86), Karaman.
- Yangın, B. (1998). *Dinlediğini anlama becerisini geliştirmede el ve ses yönteminin etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yangın, B. (2003). Dil becerilerinin sürekliliği. *Journal of Qafqaz University*, <http://www.qafqaz.edu.az/journal/BANU%20YANGIN.pdf> sitesinden 13.07.2014 tarihinde alınmıştır.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Nitel araştırma yöntemleri* (8. Basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.