

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı

**YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ KAZANDIRMAYI
ÖNGÖRDÜĞÜ TEMEL BECERİLERİN ÖĞRETMEN, VELİ
VE ÖĞRENCİ ALGILARI DOĞRULTUSUNDA
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Doktora Tezi

Davut HOTAMAN

İstanbul 2008

T.C.
Marmara Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
İlköğretim Anabilim Dalı
Sınıf Öğretmenliği Doktora Programı

**YENİ İLKÖĞRETİM PROGRAMININ KAZANDIRMAYI
ÖNGÖRDÜĞÜ TEMEL BECERİLERİN ÖĞRETMEN, VELİ
VE ÖĞRENCİ ALGILARI DOĞRULTUSUNDA
DEĞERLENDİRİLMESİ**

Doktora Tezi

DAVUT HOTAMAN

Danışmanlar:
Prof. Dr. Ayla OKTAY – Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN

İstanbul 2008

ÖNSÖZ

Marmara Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği doktora Programına 2000 yılında başladığım günden beri geçen yedi yıllık süre zarfında, insan hayatının ne kadar anlamlı bir yaşam olduğunu öğrenmiş bulunmaktayım. Bu süre zarfında insan hayatının ne kadar değişken, ne kadar kısa ve basit olduğunu gördüm ve bizzat yaşadım. Kalanların yola devam etmeleri gereğini de, bu olgular öğretti bana. Dolayısıyla uzun sayılabilecek bir doktora eğitiminin sonuna geldim, umarım buna değerlidir. Çalışmalarımı devam ettirirken sabır, hoşgörü ve sevgisini esirgemeyen danışmanım sayın Prof. Dr. Ayla OKTAY'a, sayın Prof. Dr. Münire ERDEN'e, çalışma konumun şekillenmesinde önerileriyle beni yönlendiren sayın Doç. Dr. Ozana URAL'a ve sayın Yrd. Doç. Dr. Oktay AYDIN'a, fakülteye her gelişimde sıcak ilgi ve alakasını esirgemeyen sayın Prof. Dr. Sefer ADA'ya, sağlık sorunlarına rağmen her defasında vakit ayırıp tezin yöntem ve istatistiklerine ilişkin katkılarını esirgemeyen Yrd. Doç. Dr. Canan SAVRAN'a ve meslektaşım, değerli arkadaşım Yrd. Doç. Dr. Fulya ŞAHİN-YÜKSEL'e teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Bu çalışmayı, aramızda olmayan eşime ve beni canı gönülden destekleyenlere ithaf ediyorum.

Saygılarımla.

Davut HOTAMAN

İstanbul, 23.01.2008

ÖZET

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığının 2005-2006 yılından itibaren uygulamaya koyduğu yapılanmacı yaklaşıma dayalı yeni ilköğretim programının öğrencilere kazandırmayı öngördüğu temel beceriler öğretmen, veli ve öğrenci algılarına göre incelenmiştir.

Bu amaçla, 2006-2007 eğitim-öğretim yılında İstanbul İli Avcılar, Bakırköy ve şişli ilçelerinde bulunan ilköğretim okullarından sosyo-ekonomik özellikleri bakımından farklılaşan okullar arasından seçkisiz (tesadüfi) bir şekilde on sekiz (18) ilköğretim okulu belirlenerek, bu okulların 4. ve 5. sınıflarında okuyan 527 öğrenci, bu öğrencilerin bire bir velileri (527) ve bu okullarda 4. ve 5. sınıfı okutan 148 sınıf öğretmeni örneklem olarak belirlenmiştir.

MEB tarafından belirlenen Temel Beceri Alanlarını ölçme gücü olan bir ölçek geliştirmek için literatür taraması yapılarak, yedi(7) temel beceri (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik-atılganlık- ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri) alanını temsil eden yedi (7) alt boyut ve kırk (40) maddeden oluşan beşli (5) Likert tipi bir ölçek geliştirilerek araştırma örneklemlerine uygulanmıştır.

Araştırma örneklemlerinden elde edilen veriler, SPSS 15.0 paket programıyla analiz edilerek her bir örneklem grubunun 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Temel Becerilerine yönelik algıları, örneklem grupları hakkında Kişisel Bilgi Formundan elde edilen demografik özellikler ve alt boyutlarla farklılaşıp farklılaşmadığı tek faktörlü MANOVA ile sınanmış, oluşan anlamlı farklılıkların kaynağını belirlemek için de Post Hoc olarak Games-Howell testine başvurulmuştur. Bütün karşılaştırmalarda, anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

Yapılan istatistiksel analizler sonucunda;

Öğretmenlerin, öğrencilerinin Temel Becerilerine yönelik algılarının "Okutulan Sınıf Düzeyi"ne göre .01 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Alt beceri alanları incelendiğinde ise, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt boyutlarında 0.01 düzeyinde farklılıkların oluştuğu; öğretmenlerin, öğrencilerinin

Temel Becerilerine yönelik algılarının “Öğretmen Cinsiyeti” ne göre .01 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Alt beceri alanları incelendiğinde ise, sadece iletişim becerisi alt boyutunda 0.01 düzeyinde anlamlı bir farklılığın olduğu; öğretmenlerin, öğrencilerinin Temel Becerilerine yönelik algılarının “Öğretmenlerin Aldıkları Hizmet İçi Eğitimi Yeterli/Yetersiz Görme” durumuna göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı; öğretmenlerin, öğrencilerinin Temel Becerilerine yönelik algılarının “Öğretmen Kıdemi” ne göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşmadığı ve öğretmenlerin, öğrencilerinin Temel Becerilerine yönelik algılarının “Öğretmen Eğitim Düzeyi” ne göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Velilerin, öğrencilerinin Temel Becerilerine yönelik algılarının “Çocuğunun Okuduğu Sınıf Düzeyi” ne göre 0.05 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Alt beceri alanları incelendiğinde ise, eleştirel düşünme beceri alt boyutunda 0.01 ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıkların olduğu; Velilerin, öğrencilerinin Temel Becerilerine yönelik algılarının “Çocuğunun Cinsiyeti” ne göre 0.01 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Alt beceri alanları incelendiğinde ise, yaratıcı düşünme ve iletişim beceri alt boyutunda 0.05 düzeyinde ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt boyutlarında 0.01 düzeyinde anlamlı farklılıkların olduğu; Velilerin, öğrencilerinin Temel Becerilerine yönelik algılarının “Formu cevaplayan Ebeveyn” ne göre 0.01 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Alt beceri alanları incelendiğinde ise, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılgnlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt boyutlarında 0.01 düzeyinde anlamlı farklılıkların olduğu; Velilerin, öğrencilerinin Temel Becerilerine yönelik algılarının “Anne Eğitim Düzeyi” ne göre anlamlı bir farklılık oluşmamakla birlikte alt beceri alanları incelendiğinde, yaratıcı düşünme, problem çözme, girişimcilik/atılgnlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri boyutlarında 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Velilerin, öğrencilerinin Temel Becerilerine yönelik algılarının “Baba Eğitim Düzeyi” ne göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür.

Öğrencilerin, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Temel Becerilerine yönelik algılarının “Okudukları Sınıf Düzeyi” ne göre 0.01 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir.

Alt beceri alanları incelendiğinde ise, eleştirel düşünme beceri alt boyutunda 0.05, yaratıcı düşünme ve girişimcilik/atılmanlık becerileri alt boyutlarında ise 0.01 düzeyinde anlamlı farklılıklar belirlenmiş; Öğrencilerin, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Temel Becerilerine yönelik algılarının “Öğrencilerin Cinsiyet Düzeyi” ne göre 0.01 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Alt beceri alanları incelendiğinde ise, iletişim, araştırma-sorgulama, girişimcilik/atılmanlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri alt boyutlarında 0.01 ve problem çözme becerisi alt boyutlarında ise 0.05 düzeyinde anlamlı farklılıklar belirlenmiş; Öğrencilerin, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Temel Becerilerine yönelik algılarının, “Öğrencilerin Başarı Düzeyi” ne göre 0.01 düzeyinde anlamlı bir şekilde farklılaştığı belirlenmiştir. Alt beceri alanları incelendiğinde ise, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılmanlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri alt boyutlarında 0.01 düzeyinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin Temel Becerilerine yönelik algılarının 0.01 düzeyinde anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Alt beceri alanları incelendiğinde ise eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılmanlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri alt boyutlarında 0.01 düzeyinde anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Temel Kavramlar: Yeni İlköğretim programı, Yapılandırmacılık, Temel Beceriler.

ABSTRACT

In this study, the Basic Skills that are anticipated to be cultivated into students by the new elementary education program based on the structural approach initiated by the Ministry of National Education in the academic year 2005-2006 have been examined in terms of teacher, parent and student perceptions.

For this purpose, in the academic year 2006-2007, among the schools located in Istanbul's Avcılar, Bakırköy and Şişli districts, eighteen (18) primary schools chosen randomly (coincidentally) which all differ from one another in their socio-economical levels, and 527 students who study at the 4th and 5th grades of these schools, these students' parents and 148 class teachers of the 4th and 5th grades' at these schools were defined as the sample group.

In order to develop a criterion that could assess the Basic Skills Areas determined by the Board of Education a literature research was carried out and a fivefold Likert-type scale composed of seven (7) sub-dimensions and forty (40) elements and representing seven (7) basic skills (critical thinking, creative thinking, communication, inquiry-questioning, problem-solving, entrepreneurship-audacity and using Turkish properly, effectively and well) was developed and applied to the research sample group.

The data which has been collected from the sample groups has been analyzed by SPSS 15.0 package; the 4th and 5th grade students' perception towards the Basic Skills of each and every sample group, the demographical characteristics of every research sample group obtained from the Personal Information Form and whether it differentiated from the sub-dimensions was tested by one factor-MANOVA; and in order to state the source of significant differentiations, Games-Howell test was applied as a Post Hoc. In all of the comparisons the significance level was taken as .05.

As a result of the statistical analyses,

It was observed that the teacher perception towards their students' Basic Skills differentiated significantly according to "The Grade of the Child". When the sub-dimensions were analyzed, it was observed that the sub-dimensions of critical thinking, creative thinking, problem-solving, entrepreneurship/audacity skills and the skill of using Turkish properly,

effectively and well have differentiated at the level of .001; and the teacher perception towards their students' Basic Skills has differentiated significantly at the level of .05 according to "The Gender of the Teacher". When the sub-dimensions were analyzed, it was observed that only in the area of communication skills there has been a significant differentiation at the level of .001; however, it was observed that the teacher perception towards their students' Basic Skills according to "*The Sufficiency of In-Service Training Courses*" has not differentiated significantly at the level of 0.05; the teacher perception towards their students' Basic Skills according to "The Degree of the Teacher" has not differentiated significantly at the level of 0.05 and the teacher perception towards their students' Basic Skills according to "The Education Level of the Teacher" has not differentiated significantly at the level of 0.05.

The parents' perception towards the students' Basic Skills according to "The Grade of The Student" was observed to have differentiated significantly at the level of 0.05. when the sub-dimensions were analyzed it was observed that critical thinking at the level of 0.01 and the skill of using Turkish properly, effectively and well at the level of 0.05 have differentiated significantly; the parents' perception towards the students' Basic Skills according to "The Gender of the Student" was observed to have differentiated significantly at the level of 0.01. When the sub-dimensions were analyzed, it was observed that creative thinking and communication skills were observed to have differentiated significantly at the level of 0.05 and the skill of using Turkish properly, effectively and well was observed to have differentiated significantly at the level of 0.01. It was observed that the parents' perception towards the students' Basic Skills according to "The Parent Filling the Form" has differentiated significantly at the level of 0.01. When the sub-dimensions were analyzed it was observed that there has been a significant differentiation in critical thinking, creative thinking, communication, inquiry-questioning, problem-solving, entrepreneurship/audacity and the skill of using Turkish properly, effectively and well at the level of .001; the parents' perception towards the students' Basic Skills according to the "Education Level of the Mother" has not differentiated significantly, however, when the sub-dimensions were analyzed, it was observed that creative thinking, problem-solving, entrepreneurship/audacity skills and the skill of using Turkish properly, effectively and well have differentiated significantly at the level of 0.05.

It was also observed that the parents' perception towards the students' Basic Skills did not differentiate significantly according to the "The Education Level of the Father".

It was observed that that the students' perception towards the 4th and 5th grade students' Basic Skills differentiated significantly according to "The Grade of the Child" at the level of 0.01. when the sub-dimensions were analyzed critical thinking skills was observed to have differentiated significantly at the level of 0.05 and creative thinking and entrepreneurship/audacity skills were observed to have differentiated significantly at the level of 0.01. It was observed that the students' perception towards the 4th and 5th grade students' Basic Skills differentiated significantly at the level of 0.01 according to "The Gender Level of the Student". When the sub-dimensions were analyzed, communication, inquiry-questioning, entrepreneurship/audacity skills and the skill of using Turkish properly, effectively and well were observed to have differentiated significantly at the level of 0.01 and problem-solving skills at the level of 0.05. It was also observed that the students' perception towards the 4th and 5th grade students' Basic Skills differentiated significantly at the level of 0.01 according to "The Success Level". When the sub-dimensions were analyzed, it was observed that critical thinking, creative thinking, communication, inquiry-questioning, problem-solving, entrepreneurship/audacity skills and the skills of using Turkish properly, effectively and well were observed to have differentiated significantly at the level of 0.01.

It was observed that the perception of the Teachers, the Parents and the Students towards the 4th and 5th grade students' Basic Skills differentiated significantly at the level of 0.01. When the sub-dimensions were analyzed, it was observed that critical thinking, creative thinking, communication, inquiry-questioning, problem-solving, entrepreneurship/audacity skills and the skill of using Turkish properly, effectively and well have differentiated significantly at the level of 0.01.

Key Concepts: *New Elementary School Curriculum, Constructivism, Basic Skills*

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ	i
ÖZET	ii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ	xi
EKLER LİSTESİ	xii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durum	01
1.1.1. Yapılanmacı (Constructivism) Kuram	03
1.1.2. Yeni İlköğretim Programının Getirdikleri	06
1.1.3. Temel Beceriler.....	08
1.2. Problem Cümlesi	10
1.3. Alt Problemler	10
1.4. Amaç	12
1.5. Önem	12
1.6. Sayıtlılar	13
1.7. Sınırlılıklar	13
1.8. Tanımlar	13

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

2. Temel Kavramlar ve Literatür	16
2.1. Eleştirel Düşünme Becerisi	16
2.1.1. Eleştirel Düşünme Becerisi ve Eğitim	19
2.1.2. Eleştirel Düşünmenin Boyutları	21
2.1.2.1. Değerlendirme Olarak Eleştirel Düşünme	22
2.1.2.2. Problem Çözme Olarak Eleştirel Düşünme	22
2.1.2.3. Entelektüel Gelişim Süreci Olarak Eleştirel Düşünme	23
2.1.3. Eleştirel Düşünmenin Fonksiyonları	23
2.2. Yaratıcı Düşünme Becerisi	24
2.2.1. Yaratıcılık ve Eğitim	28
2.2.2. Yaratıcılığın Boyutları	31
2.2.3. Yaratıcı Kişilik Özellikleri	33
2.3. İletişim Becerisi	35
2.3.1. İletişim Türleri	36
2.3.1.1. Sözlü İletişim	36
2.3.1.2. Sözel Olmayan (Sözsüz) İletişim	37
2.3.2. İletişim Becerisinin Unsurları	38
2.3.2.1. Saygı	38
2.3.2.2. Empatik anlayış	38
2.3.2.3. Etkin (Etkili) Dinleme	39
2.3.2.4. Kendini Açma	41
2.3.2.5. Sözel ve Sözel Olmayan davranışların Uyumu	41

2.3.2.6. Ben Dili	42
2.3.2.7. Atılgan Davranış	42
2.3.2.8. Saydamlık	42
2.3.2.9. Somut Konuşmak Ya da Tek mesaj Vermek.....	43
2.3.3. İletişim ve Eğitim	43
2.4. Araştırma-Sorgulama Becerisi	45
2.4.1. Araştırma-Sorgulama Becerisinin Öğeleri	47
2.4.2. Araştırma-Sorgulama Yoluyla Öğretim	48
2.5. Problem Çözme Becerisi	51
2.5.1. Problem Çözme Süreci	55
2.5.2. Problem Çözme ve Eğitim	57
2.6. Girişimcilik / Atılganlık Becerisi.....	61
2.6.1. Girişimcilik / Atılganlık Biçimleri	66
2.6.2. Girişimci /Atılgan Bireylerin Özellikleri	68
2.7. Türkçe'yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	70
2.7.1. Dil Becerileri	73
2.7.1.1. Okuma Becerisi	73
2.7.1.2. Yazma Becerisi	76
2.7.1.3. Dinleme Becerisi	78
2.7.1.4. Konuşma Becerisi	81
2.7.1.4.1. Konuşmayı Etkileyen Faktörler	83
2.7.1.5. Dilbilgisini Kullanma Becerisi	84
2.8. İlgili Araştırmalar	86
2.8.1. Eleştirel Düşünme Becerisi İle İlgili Araştırmalar	86
2.8.2. Yaratıcı Düşünme Becerisi İle İlgili Araştırmalar	87
2.8.3. İletişim Becerisi İle İlgili Araştırmalar	89
2.8.4. Araştırma-Sorgulama Becerisi İle İlgili Araştırmalar	91
2.8.5. Problem Çözme Becerisi İle İlgili Araştırmalar	91
2.8.6. Girişimcilik/Atılganlık Becerisi İle İlgili Araştırmalar.....	95
2.8.7. Türkçe'yi doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi İle İlgili Araştırmalar	97

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli	100
3.2. Çalışma Gruplarına Ait Evren ve Örneklem	100
3.3. Verilerin Toplanması	101
3.3.1. Veri Toplama Araçları	101
3.3.1.1. Kişisel Bilgi Formu	101
3.3.1.1.1. Öğretmen Grubuna Ait Kişisel Veriler	102
3.3.1.1.2. Veli Grubuna Ait Kişisel Veriler	103
3.3.1.1.3. Öğrenci Grubuna Ait Kişisel Veriler	104
3.3.1.2. Temel Beceriler Ölçeği	105
3.3.1.2.1. Ölçek İçin maddelerin Oluşturulması	106
3.3.1.2.2. Uzman Görüşüne Başvurma	106
3.3.1.2.3. Ön Deneme	106
3.3.1.2.4. Geçerlilik ve Güvenirlik aşaması	107
3.3.1.2.5. Son Uygulamanın Yapılması	107
3.3.1.2.6. Son Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışmasının Yapılması	108
3.4. Ölçme Aracına Ait verilerin Çözümlemesi	108

3.4.1. Geçerlilik	108
3.4.1.1. Kapsam(İçerik) geçerliliği	108
3.4.1.2. Yapı Geçerliliği	109
3.4.2. Güvenirlik	114
3.5. Araştırma Verilerinin Çözümlemesi	115

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Kişisel Değişkenleri Açısından Farklılaşma Durumları

4.1.1. Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

4.1.2. Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Öğretmen Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumu

4.1.3. Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Alınan Hizmet İçi Eğitimi Yeterli/Yetersiz Görme Durumuna Göre Farklılaşma Durumu

4.1.4. Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Öğretmen Kıdem Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

4.1.5. Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Öğretmen Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

4.2. Velilerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Kişisel Değişkenleri Açısından Farklılaşma Durumları

4.2.1. Velilerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Çocuğunun Okuduğu Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

4.2.2. Velilerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Çocuğunun Cinsiyetine Göre Farklılaşma Durumu

4.2.3. Velilerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Formu cevaplayan Ebeveyne Göre Farklılaşma Durumu

4.2.4. Velilerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

4.2.5. Velilerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

4.3. Öğrencilerinin Kendi Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Kişisel Değişkenleri Açısından Farklılaşma Durumları

4.3.1. Öğrencilerinin Kendi Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Okudukları Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma Durumu

4.3.2. Öğrencilerinin Kendi Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Cinsiyetlerine Göre Farklılaşma Durumu

4.3.3. Öğrencilerinin Kendi Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Başarı Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu

4.4. Öğretmenlerin, Velilerin ve Öğrencilerinin, İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının Farklılaşma Durumları

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuçlar

5.1.1. Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine (Eleştirel Düşünme,

Yaratıcı Düşünme, İletişim, Araştırma-Sorgulama, Problem Çözme, Girişimcilik/Atılgnlık, ve Türkçe'yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma) Yönelik Algıları, Öğretmenin Okuttuğu Sınıf Düzeyine, Öğretmenin Cinsiyetine, Öğretmenin Aldığı Hizmet İçi Eğitimi Yeterli/Yetersiz Görme, Öğretmenin Kıdemine ve Öğretmenin Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Sonuçlar	163
5.1.2. Velilerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine (Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, İletişim, Araştırma-Sorgulama, Problem Çözme, Girişimcilik/Atılgnlık, ve Türkçe'yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma) Yönelik Algıları, Çocuğunun Okuduğu Sınıf Düzeyine, Çocuğunun Cinsiyetine, Formu Cevaplayan Ebeveyne, Anne Eğitim Düzeyine ve Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Sonuçlar	166
5.1.3. Öğrencilerinin Kendi Temel Becerilerine (Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, İletişim, Araştırma-Sorgulama, Problem Çözme, Girişimcilik/Atılgnlık, ve Türkçe'yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma) Yönelik Algıları, Okudukları Sınıf Düzeyine, Cinsiyetlerine ve Başarı Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna Yönelik Sonuçlar.....	170
5.1.4. Öğretmenlerin, Velilerin ve Öğrencilerinin, 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine (Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, İletişim, Araştırma-Sorgulama, Problem Çözme, Girişimcilik/Atılgnlık, ve Türkçe'yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma) Yönelik Algılarının Farklılaşma Durumuna Yönelik Sonuçlar	175
5.2. Tartışma	176
5.3. Öneriler	188
KAYNAKÇA	191
EKLER	206

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 4.1a: Sınıf Düzeyine Göre Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin <i>Temel Becerilerine</i> Yönelik Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	117
Tablo 4.1b: Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının <i>Okutulan Sınıf Düzeyine</i> Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları	119
Tablo 4.2a: <i>Öğretmen Cinsiyetine</i> Göre Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin <i>Temel Becerilerine</i> Yönelik Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	120
Tablo 4.2b: Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin <i>Temel Becerilerine</i> Yönelik Algılarının <i>Öğretmen Cinsiyetine</i> Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları	122
Tablo 4.3a: <i>Alınan Hizmet İçi Eğitimi Yeterli/Yetersiz Görmeye Durumuna</i> Göre Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin <i>Temel Becerilerine</i> Yönelik Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	123
Tablo 4.3b: Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin <i>Temel Becerilerine</i> Yönelik Algılarının <i>Alınan Hizmet İçi Eğitimi Yeterli/Yetersiz Görme Durumuna</i> Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları	125
Tablo 4.4a: Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin <i>Temel Becerilerine</i> Yönelik Algılarının <i>Öğretmen Kıdemine</i> Göre Oluşan Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Puanları	126
Tablo 4.4b: Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin <i>Temel Becerilerine</i> Yönelik Algılarının <i>Öğretmen Kıdemine</i> Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları	128
Tablo 4.5a: Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin <i>Temel Becerilerine</i> Yönelik Algılarının <i>Öğretmen Eğitim Düzeyine</i> Göre Oluşan Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Puanları	129
Tablo 4.5b: Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin <i>Temel Becerilerine</i> Yönelik Algılarının <i>Öğretmen Eğitim Düzeyine</i> Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları	131
Tablo 4.6a: Velilerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel becerilerine Yönelik Algılarının, Çocuğunun Okuduğu Sınıf Düzeyine Göre Oluşan Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Puanları	132
Tablo 4.6b: Velilerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin <i>Temel Becerilerine</i> Yönelik Algılarının, <i>Çocuklarının Sınıf Düzeyine</i> Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları	134
Tablo 4.7a: 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Veli Algılarının <i>Çocuğun Cinsiyetine</i> Göre Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	135
Tablo 4.7b: Velilerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin <i>Temel Becerilerine</i> Yönelik Algılarının, <i>Çocuklarının Cinsiyetine</i> Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları	137
Tablo 4.8a: 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Veli Algılarının <i>Formu Cevaplayan Ebeveyne</i> Göre Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	138

Tablo 4.8b: Velilerin, 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin <i>Temel Becerilerine</i> Yönelik Algılarının, <i>Formu Cevaplayan Ebeveyne</i> Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları	139
Tablo 4.9a: 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Veli Algılarının <i>Anne Eğitim Düzeyine</i> Oluşan Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	141
Tablo 4.9b: Velilerin, 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin <i>Temel Becerilerine</i> Yönelik Algılarının <i>Anne Eğitim Düzeyine</i> Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları	143
Tablo 4.9c: Velilerin, Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının <i>Anne Eğitim Düzeyine</i> Göre Farklılaşma Games-Howell Testi Post Hoc Sonuçları	144
Tablo 4.10a: 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Veli Algılarının <i>Baba Eğitim Düzeyine</i> Göre Oluşan Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	145
Tablo 4.10b: Velilerin, 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin <i>Temel Becerilerine</i> Yönelik Algılarının <i>Baba Eğitim Düzeyine</i> Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları	147
Tablo 4.11a: Öğrencilerin Kendi Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Okudukları Sınıf Düzeylerine Göre Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	148
Tablo 4.11b: Öğrencilerinin Kendi <i>Temel Becerilerine</i> Yönelik Algılarının <i>Sınıf Düzeyine</i> Göre Oluşan Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları	150
Tablo 4.12a: Öğrencilerin Kendi Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Cinsiyetlerine Göre Oluşan Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	151
Tablo 4.12b: 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendi Temel Becerilerine Yönelik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Oluşan Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları	153
Tablo 4.13a: Öğrencilerinin Kendi Temel Becerilerine İlişkin Algılarının, Akademik Başarı Düzeylerine Göre Oluşan Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	154
Tablo 4.13b: 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendi Temel Becerilerine Yönelik Algılarının Akademik Başarı Düzeylerine Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları	156
Tablo 4.13c: Öğrencilerinin Kendi Temel Becerilerine Yönelik Algılarının Başarı Düzeyine Göre Farklılaşma Games-Howell Testi Post Hoc Sonuçları	157
Tablo 4.14a: Öğretmenlerin, Velilerin ve Öğrencilerin, 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları	159
Tablo 4.14b: Öğretmenlerin, Velilerin ve Öğrencilerin, 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları	161
Tablo 4.14c: Öğretmenlerin, Velilerin ve Öğrencilerinin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının Gruplara Göre Farklılaşan Algı Puanlarının Kaynağını Gösteren Games-Howell Testi Post Hoc Sonuçları	162

EKLER LİSTESİ

Ek-1: Çalışma Evreni ve Örneklem Veriler	206
Ek-2: Kapsam (İçerik) Geçerliliği İçin Görüşlerine Başvurulan Uzman-Akademisyen Listesi	207
Ek-3: KGO Değer Listesi	208
Ek-4: Faktör Boyutları ve Madde Faktör Yükleri	209
Ek-5: Madde-Toplam Korelasyon Değerleri Tablosu	210
Ek-6: Temel Beceriler Ölçeği (Öğretmen Formu)	211
Ek-7: Temel Beceriler Ölçeği (Veli Formu)	212
Ek-8: Temel Beceriler Ölçeği (Öğrenci Formu)	213
Ek-9: Ölçme Aracının Faktör Dağılımı	214

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bugün gereksinimleri ve şartları değişen, karmaşık ve pek çok problemle yüz yüze olduğumuz bir dünyada yaşıyoruz. Son yıllarda bu değişimin sosyal, bilimsel ve teknolojik alanda hızı son derece artmış, dolayısıyla da bilgi, çağımızda birey, kurum ve toplumların en önemli kaynağı haline gelmiş (Özkök, 2005, s.159) olmakla birlikte, elde edilen bu bilgilerin yeni durumlara uygulanabilmesi, karşılaşılan ya da karşılaşılabilecek yeni problemlerin çözümüne transfer edilebilmesi ve uygulanarak sorunların üstesinden gelinmesi de son derece önem kazanmıştır. Bilgiye sahip olmanın yanında, sahip olunan bilginin yeni durumlar için işe koşulması da önemlidir. Eğitim kurumları, bu anlamda bilgi aktarma, öğretme görevini, çağımızda bu yönde oluşan yönelimleri de içine alacak şekilde yeniden gözden geçirerek uygulamaya yansıtma zorundadır.

Buna karşın, eğitim kurumlarımızın değişen dünyada gereksinimleri karşılayamadığı ve değişime direndikleri bilinmektedir. Bu durum, süregelen eğitim anlayışının yeniden bu yönde gözden geçirilmesini gerekli kılmıştır. Çünkü bilgiyi öğrenmenin, bireyi çağın insanı yapmaya yetmediği, bilgiyi öğrenen bireyin onu yeni durumlara uyarlayabilmesi, onu yeniden üretmesi ve geliştirmesi gerekliliği açıktır. Bu durum, bireylerin karşılaştığı sorunları aşmada, sahip olduğu bilgileri referans kaynağı olarak görmesi ve yeni durumlara kolayca adapte ederek sorunları aşması da gerekmektedir. Çünkü toplumlar ve iş dünyası öğrenebilen, karşılaştırma yapabilen, yaratıcı düşünebilen, kritik anlarda isabetli karar verebilen ve problemler için çözüm üretebilen insanlara ihtiyaç duymaktadır (Hansen-Powell, 2007:1). Aksi takdirde, elde ettiği bilgiler onun için yığılma bilgi olarak kalacaktır Dolayısıyla, Sönmez'in de (2007) belirttiği gibi "bilgi çağındaki insan bilgiyi bulan, üreten, kullanan ve bu bilgilerden yeni bilgiler yaratan, kendini gerçekleştiren, çok boyutlu düşünen, yeni yollar, yöntemler bulan ve kullanan bir varlık" olmak zorundadır. Bu amaçla eğitim, ifade edilen istedik becerileri bireye kazandırmak için yeniden düzenlenip işe koşulmalıdır.

Son yıllarda ülkemizde eğitim sistemi ciddi anlamda tartışılmakta, ezberci, üretime dönük olmayan, yeniliklere kapalı, aşırı merkezci olduğu yönünde eleştirilere uğramakta, geçerliği olmayan bilgileri öğrencilere tekrar ettirdiği, öğretmen ve kitap merkezli, geleneksel anlatım yönteminin kullanıldığı, öğrencinin edilgen olarak sınıflarda oturtularak etkisizleştirildiği ileri

sürülmektedir (Güleryüz, 2001, s.164). Oysa, bireyleri hayata ve üst öğrenime hazırlamak için etkili akıl yürütme, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi önemli zihinsel becerilerin kazandırılması ve geliştirilmesi gerekmektedir (Yıldırım, Tarım ve İflazoğlu, 2006, s.82).

Oysa, Türk eğitim sistemi genel olarak davranışçı psikoloji ve davranışçı öğrenme teorisi üzerine kurulu bir sistemdir. Geleneksel eğitim anlayışı ve yaklaşımımız, davranışçı yaklaşımların özelliklerini taşımaktadır. Davranışçı yaklaşımda, eğitimin amaçları davranışlar olarak tanımlanır ve bu davranışları oluşturacak deneyimlerin neler olması gerektiği üzerinde yoğunlaşır. Davranışçılık, pozitivist felsefenin bir ürünüdür. Nesnelcilik (objectivism) ile eş anlamlı olarak kullanılmaktadır. Nesnelcilikte, dünya hakkında güvenilir bir bilginin varlığına inanılır. Eğitimciler için amaç, bu bilgiyi aktarmak ve yaymak; öğrenciler için de bu bilgiyi almaktır. Nesnelcilik, öğrenenlerin hepsinin aktarılan bilgidan aynı anlamı çıkardığını varsayar. Davranışçı yaklaşımda; dersler öğretmenlerin anlatımları ile yürütülür, dersler kitaplara dayanır, öğretmenler bilgi kaynağıdır ve öğrencilere bu bilgilerini aktarmakla görevlidirler. Öğrenci, öğretmenin aktardığını aynen almak ve aktarmak zorundadır (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006, s.51).

Eğitim işi, insan gereksinimlerinin çokluğu ve çeşitliliğine bağlı olarak her geçen gün zorlaşmakta, kazanılan her yeni beceri hemen arkasından kazanılması beklenen bir yada birkaç yeni becerinin öğrenilmesini gerektirmektedir. Günümüz eğitim kurumlarının önemi, eğitimin yaşam boyunca devam etmeye başlamasıyla birlikte artmaya başlamıştır. Buna karşın çağdaş dünyanın gereksinimleri, günümüz bireylerinin düşünme becerilerine sahip olmalarını bir zorunluluk haline getirmiştir. Öğretimde bilgi alıp verme yerine, düşünmeyi öğrenme önem kazanmıştır. Bu yüzden modern okullarda düşünen, eleştiren, üreten, bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler yetiştirilmeye çalışılmakta, öğrencilere düşünme becerilerini kazandırmaya yönelik eğitim programları uygulanmaktadır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s.193-200). Kaldı ki, sosyal açıdan eğitimin en önemli işlevi, öğrencilerin ülke sorunlarını anlama ve bu sorunları çözme kapasitelerini geliştirmektir.

Ülkemizin bu değişimle başa çıkabilmesi için yaratıcı düşünebilen, yaratıcılığı analitik düşünme ile bütünleştirebilen, gruplar içinde iletişim kurup çalışabilen, yenilik yapabilen, problem çözebilen işgücüne gereksinim duyulmakta, sonuç olarak ta bu gereksinimler eğitim kurumlarımızdaki yenilik ihtiyacını daha güçlü bir şekilde tetiklemektedir (Özkök, 2005, s.159). Bu ihtiyacı karşılamak amacıyla, üzerinde hem fikir olunan temel becerileri bireylere

kazandırarak, toplumların gereksinim duyduğu insan gücünü yetiştirecek yeni model arayışlara girilmiş, bunun sonucunda pek çok ülkede de uygulanmaya çalışılan bir model benimsenerek uygulamaya konulmuştur.

1.1.1. Yapılandırmacı (Constructivism) Yaklaşım

Öğrenmenin üst düzeyde, yani kavrayarak öğrenmede çok sayıda değişkeni ele alarak öğrenmenin olumlu etkilerini sağlamaya çalışırken yapılandırmacı yaklaşım, öğrenme kuramlarını farklı bir bakış açısıyla ele alarak belirli bir perspektifle bütünleştiren, kuramların özündeki anlamı yakalayıp yorumlayan bir yaklaşım olduğu söylenebilir (Demirel ve diğ., 2000, s.234-237). ABD’de son yıllarda etkili olmaya başlayan yapılandırmacılık, bir çok filozof, psikolog ve eğitimcinin çalışmalarına dayanan bir bilgi kuramıdır (Glickman ve diğ., 2004, s.110). Öğrenmenin doğasını açıklayan “*bir epistemoloji ya da felsefi bir açıklama*” olarak tanımlanan yapılandırmacılık son yirmi yıldır eğitim alanında yapılan çalışmaları ve araştırmaları derinden etkilemektedir (Simpson, 2002, s.633-662). Bilginin dışardan zihinlere aktarılamayacağı, bunun yerine bilginin bireylerin zihinlerinde şekillendiğini öne sürmektedirler (Schunk, 2004). Başka bir deyişle, bilgi bireyin kendi yaşam deneyimlerine dayalı olarak oluşturulur.

Yapılandırmacı yaklaşımda bilginin anlamlandırılması, öğrenme sürecinin anahtar kavramıdır. Öğrenme, ezberlemeye değil öğrenenin bilgiyi transfer etmesine, varolan bilginin yeniden yorumlanmasına ve yeni bilginin oluşturulmasına dayanır. Öğrenen, öğrenilmiş bir bilgi ile yeni öğrenilmiş bilgiyi uyumlu hale getirerek yapılandığı bilgiyi, yaşam problemlerini çözmeye uygulamaya koyar (Erdem ve Akman, 2006, s.86).

Graffam’a (2003, s.14) göre, *anlam* için öğrenme esnasında sınıfın bütün atmosferi değişir. Ancak böyle sınıflar, öğretmenlerden ve öğrencilerden kalıplaşmış sınıflara göre çok daha fazla şeyler isterler. Yapılandırmacılığa göre hazırlanan eğitim programlarında önemli kavramların vurgulanması, her öğrencinin kendi gelişimine göre bu kavramları yapılandırması ve bu doğrultuda bir görüş geliştirmesi beklenmektedir. Öğretmen, dersin ana kaynağı olmaktan çıkıp, öğrenme sürecini denetleyen ve destekleyen bir kılavuz konumuna gelmiştir. Diğer bir deyişle, öğretmen ve öğrenci arasında geleneksel anlatma-dinleme ilişkisinin yerini daha karmaşık ve etkileşimli bir ilişki almıştır (Bıkmaz, 2006, s.103). Paul (2005, s.329), yapılandırmacılık / epistemolojiyi, bilginin kuramı ya da bilginin doğasının incelenmesi olarak tanımlar.

Yapılandırmacılık, öğretmenin yaptıklarından çok öğrencilerin yaptıklarıyla ilgilenen ve öğretmenin öğrencilerini test edip değerlendirmesinden çok, öğrencilerin kendi kendilerini değerlendirmelerini/test etmelerini amaçlayan bir eğitimsel yöntemler bütünüdür (Iran-Nejad, 2001, s.16). Bununla birlikte yapılandırmacı görüş, hemen hemen tüm öğrenme kuramlarından ve düşünme biçimlerinden etkilenmiş yeni bir görüştür (Erden ve Akman, 2006, s.171). Günümüzde yapılandırmacı yaklaşımın hem bilişsel hem de sosyal boyutları öne çıkmıştır. Bunlardan bilişsel boyut tamamen Piaget'in "Bilişsel Kuramına" dayalı (Yaşar, 1998, s.68) olup, yapılandırmacılığın sosyal boyutunda varlığını öne süren ise Vygotsky dir. Vygotsky, bilgiye biyolojik bakış açısını reddetmiş, onun yerine kültürün ve toplumun bilgi üzerine etkisini incelemiştir. Ona göre mantıksal gelişme ilk kültürde başlar ve mekanizması ise yetişkinler ile çocuklar arasında olan etkileşimdir (Baker ve Burn, 1997; Olsen, 1996, s.275-295). Özetle Vygotsky'e göre, "bilginin beyinde yapılandırılması sürecinin kültürel kimlik, kişinin içinde yaşadığı coğrafi bölge ve buna bağlı olarak konuştuğu dilden bağımsız olmayacağını savunarak yapılandırmacılığa sosyo-kültürel bir bakış getirmiştir.

Buraya kadar olan açıklama ve kuramla ilgili literatürdeki tanımlardan hareketle yapılandırmacılığı "*öğrencilerin belli bir konuda bir anlayış yaratmaları için kendi deneyimlerini kullandıkları, bilginin doğası ve yapılandırma sürecinin nasıl olduğu ve nelerden etkilendiği gibi sorulara yanıt bulmaya çalışan, öğrenmeyi bir anlam yapılandırma süreci olarak ele alıp, bilginin öğrenci tarafından yapılandırıldığını savunan öğrenci merkezli bir öğrenme yaklaşımı*" olarak tanımlayabiliriz (Uşun, 2007, s.344).

Bu kuramda öğrenenin amacı, bilgiyi yeniden kendi yaşantıları doğrultusunda inşa etmek, yeniden oluşturmaktır. Burada anlam bireye hazır verilmiyor, ancak her birey kendi anlama mekanizmalarına göre bilginin anlamını kendisi bulup yapılandırıyor (Iran-Nejad, 2001, s.17). *Öğrenme* ise, *var olan bilginin bireyin zihninde yeniden yapılandırılmak suretiyle oluşturulması* olarak tanımlanmaktadır. Bu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin ön öğrenme ve bilişlerinin önemli olduğu, bu öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için bilginin gerçek yaşantılarla ilişkilendirilerek sunulması gerektiği savunulmaktadır (Duman ve İkiel, 2002, s.251). Öğrenme, bireyin davranışlarında meydana gelen mekanik değişikliklerden çok ortak anlamların nedenleri ve nasılları konusunda bireyin içinde bulunduğu farkındalıkla ilgilidir. Yapılandırmacı öğrenme, var olanlarla yeni olan öğrenmeler arasında bağ kurma ve her yeni bilgiyi var olanlarla bütünleştirme sürecidir (Brooks ve Brooks, 1999).

Yapılandırmacı öğrenme sürecinin merkezinde *öğrenci* yer alır. Öğrenci sosyal öğrenme ortamında diğer bireylerle etkileşime girerek bilgiyi yapılandırır. Öğrenilecek bilgilerle ilgili zihinsel yapılandırmalar, bireyin kendisi tarafından gerçekleştirilir (Jonassen, 1995). Öğrenciler, öğrenme sorumluluklarını alarak kendilerine sağlanan öğrenme fırsatlarını kullanır ve dolayısıyla da aktif bir rol üstlenirler.

Geleneksel öğretim yaklaşımlarında *öğretmen* daha çok bilgiyi bilen ve aktaran kişi iken, yapılandırmacı yaklaşımda öğretmen için bir misyon değişikliğine gidilerek, öğrencide bilginin oluşturulması sürecinde bilgiler ve disiplinler arasında ilişkiler kurarak bilginin öğrenci zihninde oluşmasına yardım ve rehberlik eden bir konuma getirilmiştir. Oluşturmacı öğrenme ortamlarında öğretmenler, öğrenme-öğretme ortamlarının “*ortam düzenleyicileri*” olup, okulun ve okulun dışındaki olaylardan yararlanarak, öğrenenleri sık sık gerçek hayat problemleri ve çelişkili durumlarla karşılaştıran ve öğrencilerin karşılaştırdıkları sosyal problemler üzerine yansıtıcı düşüncelerini sağlayan uzmanlardır (MEB, 2005, s.6). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının uygulandığı sınıflarda öğrenciyi anlayan, onu öğretimin merkezine koyan, öğrencinin bir şeyler yapabileceğine inanan öğretmen görüşü hakimdir (Dollar ve Christensen, 2000).

Yapılandırmacı *öğretim ortamları*, bireylerin çevreleriyle daha fazla etkileşimde bulunmalarına, dolayısıyla da, zengin öğrenme yaşantıları geçirmelerine olanak sağlayacak bir biçimde düzenlenir. Bu tür eğitsel ortamlar sayesinde bireyler, zihinlerinde daha önce yapılandıkları bilgilerin doğruluğunu sınama, yanlışlarını düzeltme ve hatta önceki bilgilerinden vazgeçerek yerine yenilerini koyma fırsatı elde ederler (Yaşar, 1998, s.70).

Yapılandırmacı yaklaşımda *değerlendirme*, yaratıcılığın geliştirilmesinde önemli olarak gördüğü özgür ve tehdit edici olmayan bir ortamın sağlanmasını destekler. Kapalı uçlu sorular yerine açık uçlu sorular öğrencinin ıraksak(yaratıcı) düşünme yeteneğine katkı sağlar. Yapılandırmacı yaklaşımda değerlendirme öğrenci performansları, düşünce süreçleri, gerçek durumlara dayalı problem çözme yetileri, yaratıcılıkları, bilgiyi kavrama yöntemleri; öğrenme-öğretme sürecince gözlem, görüşme yoluyla ve performans dosyaları incelenerek, öğrencilerin tüm süreç boyunca değerlendirilmesi şeklinde olur (Duman ve İkiel, 2002, s.245). Değerlendirme bilginin yanı sıra, tutum, araştırma, sorgulama, problem çözme, vb. gibi değerli öğrenme ürünlerine de odaklanmaktadır (Windschitl, 2002). Yapılandırmacı

yaklaşım, öğrenci başarısını değerlendirmek üzere, öğrencinin kazanımlarını ortaya koyabileceği özgün uygulamalar geliştirmenin peşindedir (Snyder, 2001, s.32).

Geleneksel yaklaşımların aksine yapılandırmacı tasarımda *içerik* spesifik olarak önceden belirlenmez. Öğrenenin bir anlayış ve bakış açısı geliştirmesi üzerine vurgu yapar ve çok yönlü bakış açılarının sunumunu gerekli kılar. Bazı eğitimcilere göre, yapılandırmacı yaklaşımda içeriğe; “öğrenci, bir içerik alanında tartışma konularına yönelik olarak ilgili diğer alanları araştırmaya yönlendirilmesi, bireyin çeşitli bakış açılarını görmesi ve alternatif veri kaynaklarını araştırması için desteklenmesi” olarak bakarlar.

1.1.2. Yeni İlköğretim Programının Getirdikleri

Yapılandırmacı model, temelde Jean Piaget ve Lev Vygotsky'nin görüşlerinden esinlenilerek oluşturulan bir öğrenme modelidir. Bu model, birçok ülkede programların oluşturulmasında temele alınan davranışçı öğrenme yaklaşımının yerine işe koşulmuştur. Yapılandırmacılık (Constructivism), günümüzün en popüler öğrenme yaklaşımlarından biri olup, Türkçe literatürde “*zihinde yapılanma*”, “*yapılandırmacı*”, “*yapılandırmacılık*”, “*yapılandırmacılık*”, “*oluşturmacılık*”, “*inşacılık*” ve “*konstrüktivizm*” gibi isimlerle kullanılmakta ve sıradan (trival), radikal (radical), faydacı (pragmatic), sosyal (social) ve bilişsel (cognitive) olmak üzere farklı türlerde ele alınmaktadır (Bahar ve Karakırık, 2003, s.1; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006, s.49; Olsen, 1996, s.275-295). Bu çalışmada consructivisim kavramı yerine “*yapılandırmacı*” kavramı kullanılmıştır.

Bilindiği gibi, T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulunun 12.07.2004 tarih ve 114, 115, 116, 117 ve 118 sayılı kararları ile ilköğretim okullarının 1.-5. sınıfları için hazırlanan Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ile Fen ve Teknoloji derslerinin öğretim programlarını değiştirmiştir. Programlar 2004-2005 öğretim yılında 9 ilde, 100 okulda pilot uygulamaları yapılarak, 2005-2006 öğretim yılından itibaren tüm ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanmıştır. Söz konusu programların 2022 yılına uzanan vizyonu, “*Atatürk İlkeleri ve İnkılaplarını benimsemiş, temel demokratik değerlerle donanmış, bireysel farklılıkları ne olursa olsun, araştırma-sorgulama, eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme becerileri gelişmiş; yaşam boyu öğrenen ve insan haklarına saygılı, mutlu Türkiye Cumhuriyeti vatandaşları yetiştirmektedir*” şeklinde açıklanmaktadır (MEB, 2005, s.7).

Cumhuriyet tarihinin en önemli eğitim projesi olması iddiasıyla sisteme önemli yenilikler getirmeyi amaçlayan ve yenilenen bu öğretim programları ile, Türk eğitim sisteminde büyük bir dönüşümün gerçekleşeceği ifade edilmektedir (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006, s.53). Programlarda hedefler, içerik, eğitim ve sınav durumları gibi tüm öğelerde değişiklikler olduğu ve buna bağlı olarak tüm ders kitaplarının da değiştiği görülmüştür. Ancak bilindiği üzere, günümüzde bir eğitim programının kalitesi –okulöncesinden üniversiteye, hatta daha sonrasına kadar-, yetiştirdiği insanların bilgiyi ne kadar edinebildiği, üretebildiği ve kullanabildiği; toplumu, bilimi ve teknolojiyi ne kadar yönlendirebildiği ile ölçülmektedir (Yazgan ve Bintaş, 2005, s.210). Yapılandırmacı öğrenme modeline dayalı yeni ilköğretim programında gerçekleşen yenilikler şu şekilde özetlenebilir (Aşkar ve diğ, 2005, s.4-8);

1. Yeni öğretim programlarında, içeriklerin düzenlenmesinde genellikle *tematik* bir yaklaşım göz önüne alınmıştır ve bu çerçevede öğrenme alanları belirlenmiştir. Bunun yanında ara disiplinlerin belirlenip birbiriyle ilişkilendirilmiştir.
2. Öğrenme çıktıları için kullanılan “*amaç*”, “*hedef*”, “*hedef davranış*” terminolojik kavramları terk edilerek “*kazanım*” kavramı kullanılmıştır. Böylece hem temele alınan öğrenme modeline uygun bir yaklaşım benimsendiği, hem de öğrenciyi merkeze alan bir tutum takınılmıştır.
3. Yeni programın özellikle “*Temel Beceriler*” adı altında *becerilere* ağırlık verdiği, bunlardan “*eleştirel düşünme*”, “*yaratıcı düşünme*”, “*iletişim*”, “*problem çözme*”, “*karar verme*”, “*bilgi teknolojilerini kullanma*”, “*girişimci olma*”, “*kişisel ve sosyal değerlere önem verme*” (*Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma*) gibi beceriler, hemen hemen her ders programında altı çizilerek vurgulanmıştır.
4. Yeni programlarda eskiye oranla öğrenme-öğretme sürecinde daha fazla somut *araç-gereç kullanımının* özendirildiği ve bununla ilgili daha somut örneklerin verildiği görülmektedir. Ayrıca, öğretmenin görevleri ayrıntılı olarak verilmiştir. Öğrencilerin *araştırma-sorgulama*, *problem çözme* ve *karar verme* süreçlerine katılmalarını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiş ve işbirlikli öğrenme stratejilerinin gerektiği düzeyde kullanılması öngörülmüştür. Etkinliklerin geliştirilmesinde çoklu zeka kuramının kullanılması üzerinde durulmuştur.
5. Yeni programda *öğrenciye* dinleyen, alıştırmaya yapan ve sorulara cevap veren bir rol yerine, sorular soran, problem kuran, problem çözen, tıpkı bir *bilim insanı* gibi gereksinim duyulan bilgiyi ortaya çıkartmaya ve değerlendirmeye yönelik faaliyetlere girişen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bir rol öngörülmüştür.

Öğrenci, bilgiye nasıl ulaşması gerektiğini bilen, bilgiye ulaşarak bunu zihninde yeniden yapılandıran, sonunda da yeni bilgi üreten kişidir.

6. Yeni öğretim programında öğretmene “*öğreticilik*” rolü değil, onun yerine “*ortam düzenleyici*”, “*yönlendirici*” veya “*kolaylaştırıcı*” rolleri yüklenmiştir. Burada öğretmenin rolü öğrenme-öğretme ortamını düzenlemek, etkinlikler konusunda öğrencilere rehberlik yapmaktır. Bunun yanında öğretmen işbirliği sağlayıcı, kolaylaştırıcı, yardımcı ve kendini geliştirici, planlayıcı vb roller verilmiştir.
7. Yeni programda ölçme-değerlendirme sadece öğrenme sonucunu değil, sürecini de değerlendirmeye dönük ele alınmıştır. Hem öğrencinin kendi değerlendirmesi için hem de öğretmenin öğrenciyi değerlendirmesi için değişik ölçme aracı örneklerine yer verilmiştir(performans değerlendirme, akran ve öz değerlendirme, çalışma dosyaları – portfolyo- v.b.).

Görülüyor ki, öğrencilerin bilgiyle doldurulması gereken boş bir kap olarak görüldüğü geçmişteki eğitim anlayışının yerini, günümüzde öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu tutuldukları, öğrenme sürecinde etkin olarak yer aldıkları gerektiğine inanılan eğitim anlayışı almaktadır. Bu yaklaşıma, yani öğrencilerin kendi deneyim ve düşüncelerinden gelen kendi bilgilerini inşa etmeleri durumuna yapılandırmacılık denmektedir. Gürol (2002, s.162), *öğrenmenin* eski bilgilerin yeni deneyimler ve yaşantıların ışığında yeniden yorumlanması ve oluşturulması ile gerçekleştiğini belirtmiştir. Öğretmen merkezli ve öğrencilerin pasif dinleyiciler oldukları geleneksel öğretim yöntemlerinin aksine yapılandırmacı model, öğrencinin öğrenme sürecinde çok etkin olması gerektiğini savunur. Bilginin her öğrenen tarafından bireysel olarak yapılandırıldığı, öğrencinin kendisine ulaşan bilgileri aynen almadığı ve öğrenmede bireyin ön bilgilerinin, kişisel özelliklerinin ve öğrenme ortamının son derece önemli olduğu vurgulanmaktadır (Özmen, 2004).

1.1.3. Temel Beceriler

“*Bilgi teknolojileri*”, “*iletişim çağı*”, “*bilgi erişimi*” gibi kavramların sıklıkla kullanıldığı son günlerde, eğitim sisteminin temel amacının öğrencilere mevcut bilgileri aktarmaktan çok bilgiye ulaşma becerilerini kazandırmak olduğu konusunda eğitimciler hem fikirdir. Bilgiye ulaşmak ise, üst düzey zihinsel *becerilerle* olur. Başka bir deyişle ezberden çok, kavrayarak öğrenme, bilgiyi kullanma ve karşılaşılan yeni durumlarla ilgili problemleri çözebilme, açıklama, sentez, genelleme yapabilme ve hipotezler geliştirme, kısaca bilimsel yöntem becerilerinin kullanılmasını gerektirir (Üstünlüoğlu, 2006, s.19).

Günümüzde bilginin hızla değişmesi ve çoğalan bilgileri depolayan teknolojik ara gereçlerin bulunması ve bunların hızla yaygınlaşması eğitimde de bazı anlayışların değişmesine neden olmuştur. Bu durum, bilginin depolanmasına önem veren eğitim anlayışından, *bilgi ve becerilerin* yeni durumlarda, özellikle gerçek yaşam durumlarında kullanılmasına önem veren bir eğitim anlayışına doğru yönelmenin de ateşleyicisi olmuştur (Kutlu, 2006, s.17).

Yeni programın temelinde yer alan yapılandırmacı model, öğrencinin eğitim sürecinde bazı temel becerileri edinerek, okul ve toplumsal yaşam içerisinde kendi kendine yeter etkin bir birey haline gelmesini sağlamak için her ders/disiplin alanının hizmet edeceği bazı temel beceriler belirlemiştir. “*Yaratıcı düşünme becerisi, eleştirel düşünme becerisi, problem çözme becerisi, iletişim becerisi, araştırma-sorgulama becerisi, girişimcilik(atılganlık) becerisi, karar verme becerisi, Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi, bilişim teknolojilerini kullanma becerisi*” gibi temel beceriler belirlenerek, her bir dersin bu becerilerin hangisine, ne kadar hizmet edeceği tanımlanmıştır. Bu araştırmada, yukarıda ifade edilen temel becerilerden yedisi (7) üzerinde çalışıldı.

Beceri, Kaptan ve diğ. (2007, s.16) göre, “*uzmanlık, maharet, hüner ve bir şeyi yapmadaki ustalık*”, bir başka kaynağa göre de “*bir işi veya aktiviteyi iyi yapmayı sağlayan yetenek*” (Anonymous, 2005;Akt: Kaptan ve diğ.,2007, s.16) olarak tanımlanmaktadır. Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise beceri, “*elinden iş gelme durumu, bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği*” (TDK, 2002) şeklinde tanımlanmaktadır. Sahip olunan becerilerin davranışa(eyleme) geçebilmesi için de bireylerin *belli eğilimlere* sahip olması gereği önemlidir. Burada eğilimlerin davranışlarımıza ve becerilerimize rehberlik ettiği söylenebilir. Yani belli becerilere sahip olmak demek, o becerileri kullanacağımız anlamına gelmemekte, bu becerileri uygulamaya koymada mutlaka yeterli eğilime de ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bireyi iyi düşünen bir birey yapan sahip olduğu bilişsel beceriler yada yeteneklerden çok, araştırmaya, netliği aramaya, entelektüel risk almaya ve eleştirel düşünmeye olan eğilimidir (Seferoğlu ve Akbayır, 2006, s.193).

Bilgi, ders içeriğinin ezberlenmesi ya da anlaşılmasını temsil eder. Beceri ise, ezberlenen ve anlaşılabilir bilgilerin uygulamaya yönelik kullanılmasıdır (Spence, 2003). Yetenekler bir anlamda becerilere benzeyen, ancak daha karmaşık olan, geliştirilmesi daha uzun zaman alan davranışlardır (Kutlu, 2006, s.17). Haladyna’ya (1997, Aktr: Kutlu, 2006, s.17) göre,

öğrencilerin zihinsel süreçleri iki temel davranış boyutu içermektedir. Bunlardan ilki “*erişi* (achievement)”, ikincisi ise “*yetenek* (ability)” olarak adlandırılabilir. Üst düzey zihinsel süreçlerin daha iyi anlaşılabilmesi ve kavranılabilmesi için bu iki kavram arasındaki farkı görmek gerekir. Erişi bazı terimlerin, tanımların, gerçeklerin ezberlenmesiyle birlikte biraz daha karmaşık, ancak tek tek doğru yanıtı olan çeşitli zihinsel becerileri içeren bir kavramdır. Daha basite indirgersek; erişiyi bir ders, ünite ya da dönem süresi gibi kısa sürede gelişen öğrenci davranışlarını içerir. Erişi kendi içinde *bilgi* (knowledge) ve *beceri* (skill) olarak ikiye ayrılır.

Becerilerin Gelişmesi, daha çok bilgi düzeyindeki öğrenmelere bağlıdır. Bir beceri birden çok bilginin birleşiminden oluşan yeni bir yapıdır ve bu bilgilerin kullanılmasını içerir. Tablo, grafik, harita okuma; tablo, grafik oluşturma; veri toplama ve verileri sınıflama; gözlem yapma; alışverişte para kullanma, kompozisyon yazma; çalışma planı yapma vb. durumlar beceriye örnektir. Bir becerinin başarıyla yapılabilmesi, birden fazla bilginin aynı anlamda kullanılmasını gerektirir (Tan ve Temiz, 2003, s.89-100). Yetenekler bilişsel özellikleri içerdikleri gibi; güdü, ilgi, merak ve tutum gibi duyuşsal yanları ağır basan özellikleri ve gözlem yapma, veri toplama, sunu yapma, poster hazırlama gibi devimsel yanları olan özellikleri de içerirler. Kısacası yetenekler, üst düzey zihinsel süreçlerdir. Eğitimin en önemli amaçlarından bir tanesi de, öğrenci erişimini yeteneğe dönüştürmektir. Yetenekle beceri arasındaki temel fark şu şekilde açıklanabilir; beceri, daha çok bilgi düzeyinde öğrenilenlere bağlıdır ve onların uygulanmasıdır. Yetenek ise bilgi ve becerinin özümsemişi, öğrenilen bilgiyle doğrudan bağlantısı olmaksızın daha öz, yaratıcı eylemlerin yapılabilmesidir (Kutlu, 2006, s.18).

1.2. Problem Cümlesi

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilere sahip olma düzeylerine yönelik öğretmen, veli ve öğrenci algıları arasında çeşitli değişkenlere göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.1. Alt Problemler

1.2.1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik öğretmen algularında, kişisel değişkenleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.1.1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *temel becerilerine* yönelik öğretmen algılarında, *okuttukları sınıf düzeyine* göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.1.2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *temel becerilerine* yönelik öğretmen algılarında, *öğretmen cinsiyetine* göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.1.3. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *temel becerilerine* yönelik öğretmen algılarında, *alınan hizmet içi eğitimi yeterli/yetersiz görme durumuna* göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.1.4. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *temel becerilerine* yönelik öğretmen algılarında, *kıdemlerine* göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.1.5. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *temel becerilerine* yönelik öğretmen algılarında, *eğitim düzeylerine* göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.2.2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik veli algılarında, kişisel değişkenleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.2.1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *temel becerilerine* yönelik veli algılarında, *çocuğunun okuduğu sınıfa* göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.2.2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *temel becerilerine* yönelik veli algılarında, *çocuğunun cinsiyetine* göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.2.3. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *temel becerilerine* yönelik veli algılarında, *formu dolduran ebeveyne* göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.2.4. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *temel becerilerine* yönelik veli algılarında, *anne eğitim düzeyine* göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.2.5. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *temel becerilerine* yönelik veli algılarında, *baba eğitim düzeyine* göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.3. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kendi temel becerilerine yönelik algılarında, bazı kişisel değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.3.1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerin kendi *temel becerilerine* yönelik algılarında, *sınıf düzeylerine* göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.3.2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerin kendi *temel becerilerine* yönelik algılarında, *cinsiyetlerine* göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.3.3. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerin kendi *temel becerilerine* yönelik algılarında, *akademik başarılarına* göre anlamlı bir fark var mıdır?

1.2.4. Öğretmen, veli ve öğrenci algılarına göre, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

1.3. Amaç

Milli Eğitim Bakanlığı, Türk Eğitim sistemine gelen eleştiriler ve özellikle çıktıkların çağdaş bir toplumun yaşamsal gereklerini yerini getirmedeki yetersizlikleri sonucunda, eğitim sisteminde bir değişikliğe giderek yeni ilköğretim programlarını hazırlamış, ilgili programın kısa süreli bir pilot uygulamasından sonra 2005-2006 eğitim-öğretim döneminde de uygulamaya koymuştur. Yapılandırmacı (Constructivism) öğrenme modeline dayalı, öğreneni merkeze alan, bilginin dışardan doğrudan herhangi bir işleme uğramadan doğrudan alınmadığını, bilginin bireyin ön öğrenmeleri ilişkilendirilerek bireyin zihninde yeniden yapılandırıldığını ileri süren, öğretmenin rollerini değiştirerek onu ortam düzenleyici bir konuma getiren, öğrenme-öğretme süreçlerinde araç-gereç kullanımını açıkça destekleyen, aktif öğrenme-öğretim yöntem ve tekniklerini işe koşan ve değerlendirmede ürünün yanında süreci de değerlendirmeyi amaçlayan bu yeni program, özellikle öğrencilerin *temel beceri* alanları üzerinde durarak “*yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, iletişim becerisi, araştırma-sorgulama becerisi, karar verme becerisi, problem çözme becerisi, girişimcilik becerisi, bilişim teknolojilerini kullanma becerisi ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi*” üzerinde durarak, öğrencilerin bu temel becerileri kazanmalarını hedeflemiştir.

Bu araştırmanın amacı, öğrencilere kazandırılmak üzere belirlenen ve iki yıldır uygulanan yeni ilköğretim programında yer alan temel becerilere öğrencilerin ne derece sahip olduğuna ilişkin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, bu sınıfları okutan sınıf öğretmenlerin ve bu sınıflarda çocuğu okuyan velilerinin algılarını belirlemektir.

1.4. Önem

Bilindiği üzere eğitim uygulamaları ne kadar gerekli, ne kadar çağdaş, ne kadar isabetli ve ne kadar teorik olarak doğru olursa olsun, hep bir sınanmaya, test edilmeye ve sonuç olarak da uygulama değerlendirmelerine gereksinim duyulur. Bununla birlikte eğitim uygulamalarının sonuçlarını görmek, genelde uzun bir süreci gerektirir. Ancak, program uygulamalarının sonuçları hakkında bazen kısa zaman dilimlerinde sonuca yönelik belli ipuçları verecek verilerden yararlanarak, gerekli müdahalelere de başvurulmalıdır.

Yeni ilköğretim programının önemle üzerinde durduğu temel beceriler hakkında öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin algıları belirlenerek, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin bu becerilere sahip olma düzeylerinin belirlenmesi, ilgili yeni program uygulamalarının etkililiği hakkında ipucu sağlayacaktır. Yapılan araştırma, bu yönüyle önemlidir.

1.5. Sayıtlılar

Bu araştırmanın temelinde aşağıdaki sayıtlılar yer almaktadır:

1. Öğrencilerin becerilerini belirlemeye yönelik hazırlanan kırk (40) maddeden ve yedi (7) alt boyuttan oluşan Likert tipi *Temel Beceriler Ölçeği*, öğrencilerin ilgili becerilerine ilişkin tüm alt becerileri ölçen maddelerden oluşmaktadır
2. Öğretmenlerin, Öğrencilerin ve velilerin *Kişisel Bilgi Formu* ve *Temel Beceriler Ölçeğine* verdikleri cevaplar gerçek durumlarını ve gerçek algılarını yansıtmaktadır.
3. Araştırma için belirlenen örneklem grubu evreni temsil etme yeteneğine sahiptir.
4. İlköğretim 4. ve 5. sınıfı okutan sınıf öğretmenleri, yeni ilköğretim programını eksiksiz ve doğru olarak uygulamaktadırlar.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırmanın sınırlılıkları:

1. 2006-2007 Eğitim öğretim yılıyla,
2. İstanbul ili Avcılar, Bakırköy ve Şişli ilçeleriyle,
3. Anılan ilçelerde bulunan ilköğretim okullarının 18'inde okuyan 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle,
4. Araştırmacıya tanınan iki (2) yıllık süreyle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

1. Algı: Duyu organlarının bize ulaştırdığı uyarılara anlam vermektir(Özen, 2001, s.29).

2. Beceri: Beceri, elinden iş gelme durumu, bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği (TDK, 2002).

3. Düşünme: Düşünme, gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz ve değerlendirmenin disipline edilmiş şekli (Özden, 2003, s.79).

4. Yaratıcı Düşünme: Varolan kalıpları yıkma, başkalarının yaşantılarına açık olma, alışılmışın dışına çıkma, bilinmeyenlere doğru bir adım atma, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırma ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koyma, belli bir problem için değişik alternatif çözümler getirme, başkalarının izlediği yoldan çıkma, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulma, yeni bir ilişki kurma, yeni bir düşünce ortaya koyma, bilinmeyen yeni bir teknik veya yöntem icat etme ve insanlara yararlı olan bir aracı veya aygıtı bulma” etkinliğidir (Rıza, 2000, s.6).

5. Eleştirel Düşünme: Belirli iddiaların akla yatkınlığına karar verme, delilleri hesap etme, sonuçların mantıksal doğruluğunu hesaplama, karşı yönde tartışmalar ve başka varsayımlar oluşturma yeteneği.

6. İletişim: “Duygu, düşünce veya bilgilerin akla gelebilecek her türlü yolla başkalarına aktarılması, bildirişim, haberleşme veya iletişim süreci”(www.tdk.gov.tr) ya da “nitelikleri ne olursa olsun en az iki kişi arasındaki duygu, düşünce, tasarım, izlenim, bilgi, beceri ve haber paylaşımıdır” (Açıkgöz, 2004, s.145).

7.Araştırma-Sorgulama: Temelde bir arama, öğrenme, bilinmeyeni biliniyor yapma, karanlığa ışık tutma, yeniden öğrenme ve kısaca bir aydınlatma süreci” ya da “sorunlara güvenilir çözümler aramak amacıyla, planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi sürecidir”(Karasar, 2005, s.292).

8. Problem: “Kişide çözme arzusunu uyandıran ve çözüm prosedürü hazırda olmayan fakat kişinin bilgi ve deneyimlerini kullanarak çözebileceği durumlar” (Soylu ve Soylu, 2005, s.99).

9. Problem Çözme: Karşılaşılan engel durumların üstesinden gelmek amacıyla gerekli bilgi, deneyim, beceri ve düşünme süreçlerini eşgüdümlü bir şekilde işe koşarak organizmayı belirsizliklerden kurtarma süreci.

10. Girişimcilik (Atılgnlık): “Bireyin içinde bulunduğu sınıf, okul ve aile ortamında fark ettiği sorunların üzerine giderek, çözüm için sorumluluk alması, belli imkanları fırsatlara dönüştürmesi, insan ve para kaynaklarını harekete geçirip belli amaç ve hedefler için seferber edebilmesi, duygu ve düşüncelerini karşıdakini yok saymadan ifade edebilmesi, yeni ilişkileri başlatıp sürdürebilmesi ve başkalarını temsil edebilmesi becerisi”.

11. Türkçe'yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma: Tüm öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 2005).

12. Okuma: Bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci” yada “bilişsel davranışlarla psiko-motor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” (Demirel ve Şahinel, 2006).

13. Yazma: “Beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi” yada “düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatma” ya da “düşüncelerimizi ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri, kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir”.

14. Dinleme: Konuşan kişinin vermek istediği mesajları, pürüzsüz olarak alma, anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir

15. Konuşma: Dil aracılığıyla gözlemleri, düşünceleri, duyguları ve bilgileri anlatma veya seslendirme işlemi.

BÖLÜM II

İLGİLİ LİTERATÜR VE ARAŞTIRMALAR

Bu bölümünde araştırmanın altyapısını oluşturan temel kavramlara, bu kavramlarla ilgili literatüre ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2. Temel Kavramlar ve Literatür

2.1. Eleştirel Düşünme Becerisi

Bilim ve teknolojiye yaşanan çok hızlı gelişmelere paralel olarak, çağımızda eğitimin amacı, bireylere üst düzey yaşam ve düşünme becerileri kazandırmak olarak şekillenmiştir. Özellikle gelişmenin anahtar kavramları olan yaratıcı ve eleştirel düşünme yetenekleri gelişmiş bireylerin, kendi toplumlarını üst seviyelere çıkarabilecekleri gerçeğinden yola çıkılarak, bu iki önemli kavram, son yıllarda bilim dünyasında büyük önem kazanmış, çok farklı alanlarda kullanılmaya başlanmıştır.

Öğrenci merkezli yaklaşımların ve çağdaş öğrenme kuramının önemle vurgulandığı temel insan özelliklerinden biri *eleştirel düşünmedir*. Eleştirel düşünme, bireyin bilgi ile etkileşiminde bilgi edinme, kullanma ve üretmede problem çözme ile birlikte gelişmesi amaçlanan bilişsel ve duyuşsal bir özelliktir. İnsanın kendini geliştirme ve öğrenme sürecini birey olarak kontrol etmesini sağlayan bir güçtür. Bu bakımdan öğrenmede özgürlüğü ve bağımsızlığı sağlayıcı bir amaçtır (Aşkar ve diğ., 2005, s.7).

Eleştirel düşünme ve etkili kararlar alabilme, eğitilmiş bir bireyin sahip olması gereken bilişsel becerilerdir. Eleştirel düşünme, bilgi üretimini hareket ettiren motordur. Demokratik bir toplumda bireylerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olmaları, eleştirel düşünme ve karar verme becerilerini karşılaştıkları karmaşık sosyal problemlerin çözümünde kullanmaları çok önemlidir. Eğitim felsefecilerinin görüşlerine göre eleştirel düşünme, öğretim sürecinde kullanılabilir seçeneklerden biri değil, eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır. Çünkü eleştirel düşünme, eğitilmiş olmanın gerekli bir koşuludur. (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s.196).

Eleştirel düşünme, eleştirel kelimesinin İngilizce karşılığı olan “critical” kelimesi değerlendirme, yargılama, ayırt etme anlamlarını dile getiren Yunanca “kritikos” teriminden türetilmiş, Latince’ye “criticus” olarak geçmiş ve bu yolla diğer dillere yayılmıştır (Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s.194). Eleştirme, bir şeyi iyi ya da kötü yanlarıyla değerlendirme anlamına

gelmektedir. Eleştirel düşünme kavramı Sokrates'e kadar dayanır. Önceleri bu kavramlardan, felsefe aracılığıyla “davranışlarımıza rehberlik etmeyi amaçlayan mantıklı düşünme” anlaşılmaktaydı. Zaman zaman olayların doğru biçimde tanımlanması olarak ele alınan eleştirel düşünme, daha sonra kapsamlı biçimde tanımlanmaya başlanmıştır.

Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözme becerileri, zihinsel bir faaliyet olan “düşünme” etkinliğiyle başlar. Düşünme; “gözlem, tecrübe, sezgi, akıl yürütme ve diğer kanallarla elde edilen malumatı kavramsallaştırma, uygulama, analiz etme, senteze varma ve değerlendirmenin disipline edilmiş şeklidir” (Özden, 2003, s.104). Eleştirel düşünme ise; “kuşku temelli sorgulayıcı bir yaklaşımla konulara bakma, yorum yapma ve karar verme becerisi” olarak tanımlanmakta ve “sebe-sonuç ilişkilerini bulma, ayrıntılarda benzerlik ve farklılıkları yakalama, çeşitli kriterleri kullanarak sıralama yapma, verilen bilgilerin kabul edilebilirliğini, geçerliliğini belirleme, analiz etme, değerlendirme, anlamlandırma, çıkarımda bulunma” gibi alt becerileri içerir (MEB, 2005, s.23). Eleştirel düşünme becerisi ise, “ifadeleri çözümlenme, ifade edilmemiş düşüncelerin farkına varma, önyargıların farkına varma, düşüncelerin farklı ifade edilişlerini arama” (Seferoğlu ve Akbayır, 2006, s.193) olarak özetlenebilir.

Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme becerisinin yukarıdaki tanımlarından farklı tanımlara da literatürde rastlamak mümkündür. Araştırmacı ve kuramcıların eleştirel düşünmeyi çok farklı şekillerde tanımlamış olmalarına rağmen Craft (2003, s.220-224), genel anlamda konunun temelini “tartışmaları düzgün bir şekilde yapılandırma ve yorumlama yeteneği” olduğunu, daha özel olarak Nickerson, Perkins ve Smith (Akr; Craft, 2003, s.220-224) tarafından “belirli iddiaların akla yatkınlığına karar verme, delilleri hesap etme, sonuçların mantıksal doğruluğunu hesaplama, karşı yönde tartışmalar ve başka varsayımlar oluşturma yeteneği” olarak tanımlanmıştır. Bundan farklı olarak Fosnat (1996) eleştirel düşünmeyi; “önyargı ve tutarlılığı değerlendirme, birinci ve ikinci kaynakları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme, çıkarım ve nedenleri değerlendirme, tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçebilme süreci” (Akr: Üstünoğlu, 2006, s.19) olarak tanımlamaktadır.

Eleştirel düşünme üzerine çalışan Paul (1998, s.49; Akr: Köksal ve diğ., 2006, s.142) eleştirel düşünmeyi, “gözlem ve bilgiye dayanarak sonuçlara ulaşma”, Kuçuktepe (2003, s.37) ise, “eldeki mevcut bilgileri belli bir amaca yönelik olarak, çeşitli zihinsel süreçlerden geçirerek, yeni bir sonuca ya da sonuçlara ulaşma süreci” şeklinde tanımlamıştır.

Eleştirel düşünme özel bir düşünme alanına ya da biçimine ilişkin kusursuz düşünceyi ortaya çıkaran disiplinli ve özdenetimli düşünme biçimidir. Eleştirel düşünme, temelde bilgiyi etkili bir biçimde elde etme, değerlendirme ve kullanma yeteneği ve eğilimine dayanır. Eleştirel düşünme, inançları geliştirme ve elde etmeye rehberlik eden değerlendirmeler yaparak, tartışma ya da önerileri zihinde değerlendirme etkinliği ile disipline edilmiştir (Demirkaya, 2003, s.99). Eleştirel düşünme, kararlı zihinsel aktivitedir. Onu kişi kontrol edebilir ve büyük bir çoğunluğu zihinsel bir aktivitedir. Düşünme bazen iki ahenkli süreç olarak kabul edilir. Birinci süreç, düşüncelerin üretimidir (yaratıcı düşünme). Burada odak noktasının genişletilmesi önemlidir. Bu süreçte anahtar, benzer düşüncelere karşı çıkmadır. Diğer süreç ise düşüncelerin değerlendirilmesi kısmıdır ki, burada da odak noktasının daraltılması önemlidir. Her iki süreçte insanoğlu açısından doğal aktiviteler olmasına rağmen, biz bunları nadiren uygulamaktayız (Ruggiero, 1995).

Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme kavramıyla uyum gösteren bir kavramdır. Yaratıcı düşünme, problem çözmenin ilk safhalarında çok önemli bir yere sahipken, bu yerin önemi problemin ileri safhalarında azalmakta, bu noktada eleştirel düşünme süreci, geriye dönük problemlerin ortaya konmasında ve yaratıcı düşünmenin oluşmasında çok önemli bir yere sahip olması nedeniyle yaratıcı düşünmeyi tamamlayıcı etkiye sahiptir. Eleştirel düşünmenin, eylemlerin yönleri ve başka şeyler için değer yargısı üretimi gerektirirken, yaratıcı düşünmenin ise, doğrudan ürünün üretimi ile ilgili olduğu ifade edilmektedir (Köksal ve diğ., 2006). Bu genel tanımlardan hareketle eleştirel düşünceyi “bir problemin ortaya koyularak akıl yürütme yoluyla çözümüne yönelik bir yaklaşım” olarak düşünmek mümkündür. Bu yönüyle eleştirel düşünme bilimsel yöntemle benzerdir. Bir soru tanımlanır, hipotez kurulur, ilgili veriler araştırılır ve elde edilir, hipotez/hipotezler mantıksal olarak test edilir ve değerlendirilir, sonuçlardan da güvenilir sonuçlara varılır. Bu nedenle eleştirel düşünme, özel olarak bilimsel konu alanlarından ve çabalarından daha günlük hayatta kullanılan bilimsel yöntemle dönüşür (Sünbül ve diğ., 2006).

Eleştirel düşünme kavramı olumsuz düşünmeyi değil sebeplerin değerlendirilmesi düşüncesini ifade etmektedir. Bu bağımsız düşünme gücüne sahip olabilen ideal kişiyi vurgulamaktadır. Eleştirel düşünür olarak çocuklar, iyi bir değerlendirme ve yargıya başvurmadan, düşünce ve sebepleri ne kolayca kabul edebilirler ne de reddedebilirler (Fisher, 1995).

2.1.1. Eleştirel Düşünme ve Eğitim

Bilginin yoğun ve karmaşık olduğu çağımızda, çağdaş insanın eleştirel düşünme gereksinimi kaçınılmazdır. Öte yandan, buna dayalı olarak iş dünyasının aradığı etkili öğrenen, problem çözen, eleştirel ve yaratıcı düşünen, kendini geliştiren bireyler yetiştirme yükümlülüğü de eğitimin görevleri arasında yerini almaktadır (Ay, 2006, s.25-31). Herhangi bir işte başarı, düşünme becerilerine bağlıdır. Sadece bilgiye sahip olmak yeterli değildir. İşverenler, yürüyen ansiklopediler istememektedirler. Onlar problem çözen ve kararlar verebilen kişiler aramaktadırlar. Zihinsel sağlığın düşünme becerilerine bağlı olduğunu unutmamak gerekir. Bazı otoriteler, sinir sisteminin mantık dışı düşünme olduğuna inanmaktadırlar. Psikolog Albert Ellis'e göre "insan düşüncelerini kontrol ederek oldukça yaratıcı, duygusal ve kendini geliştirerek yaşayabilir (Ruggiero, 1995).

Eğitim hayatımızın çoğu, ya "düşünme öğretilemez" üzerine ya da bazı konular "otomatik bir şekilde öğretilir" üzerine kurulmuştur. Modern araştırmalar, her iki fikri de çürütmüştür. Görüldü ki, "düşünme öğretilbilir", düşünme becerisi sadece bazı öğrencilere verilen bir hediye değil, tüm öğrencilere verilen bir hediyedir. Hiçbir yol, otomatik olarak düşünmeyi öğretmez. Öğrenciler fikirlerini üretmede ve değerlendirmede düzenli alıştırmalarda bulunmalıdırlar. Dünyada, okullar eleştirel düşünmeyi geliştirmenin yollarını aramaktadırlar (Ruggiero, 1995).

Birçok dersin bireye kazandırmayı hedeflediği becerilerden biri eleştirel düşünme becerisidir. Eleştirel düşünme becerisi tanımlanırken pek çok eğitim bilimci ve psikologun, Bloom'un çalışmalarına göz attığı bilinmektedir. Bloom'un taksonomisinde eleştirel düşünmenin ilgili olduğu yeteneklerin bilgi, kavrama ve uygulama yeteneklerine odaklanan alt düşünme kategorilerinin aksine genellikle analiz, sentez ve değerlendirme gibi yeteneklere odaklanan üst düşünme kategorileriyle eş olduğu ifade edilmektedir (Köksal ve diğ., 2006, s.140). Eleştirel düşünmeden kasıt; okunan, bulunan ya da söylenen bilgiler hakkında mutlak bir sonuca varmak yerine, alternatif açıklamalar olabileceğini de göz önünde bulundurmaktır. Eğitimin hedefleri içerisinde önemli bir yer tutan alternatifler arasından doğru seçimler yapabilme, sürekli farklı alternatifleri göz önünde bulundurma ile yakından ilişkilidir. Eleştirel düşünen öğrenciler bilimsel süreçlerde kullanılan geçerli ve geçersiz genellemeleri fark etme, görüşleri analiz etme ve değerlendirme, disiplinler arası ilişki kurma, mantıklı yorumlar yapma, varsayımları tespit etme ve değerlendirme gibi bilişsel becerileri kullanırlar (Demirel, 2007, s.227-228).

Eleştirel düşünme ile akademik başarı, iş hayatındaki başarılar ile günlük hayatta verdiğimiz kararlar arasında olumlu bir ilişki vardır. Daha da önemlisi, eleştirel düşünme eğitimi süregelen eğitimin bir parçası olduğu durumlarda, öğrencilerin yalnızca akademik açıdan daha başarılı olmakla kalmamakta, aynı zamanda toplumsal olarak da daha olumlu, daha yardımsever davranmakta oldukları gözlenmiştir (Kökdemir, 2003). Eleştirel düşünme becerisini açıklarken verilen bilgi ve örnekler, bu becerinin sadece okul yaşamında bireyin işine yaradığı düşüncesinin oluşmasına neden olabilir. Eleştirel düşünme becerisi, her platformda karşılaşılan benzer veya farklı problemlerin çözümünde işe koşularak problemlerin çözülmesini sağlarken, ortaya henüz çıkmayan problemlerin de fark edilerek giderilmesinde işe yarayacaktır (Yılmaz, 2006).

İşbirlikli öğrenme tekniklerinden biri olan ve “Yapılandırılmış Çelişki” olarak da bilinen “Akademik Çelişki” tekniği, eleştirel düşünme becerisinin geliştirilmesini olumlu etkilediği araştırmalarca ortaya konmuştur (Açıkgöz, 2004). Bu teknik öğretmenin kontrolünde sınıfta kullanılır. Öğretmen başlangıçta tartışmaya yol açan bir konu vermektedir. Öğrenciler grup içinde eşli iki gruba ayrılarak dörtlü gruplarda yer almaktadırlar. Eşler konuyu araştırmakta ve gruplarında kendi konularını savunmak için hazırlanmaktadır. Her çiftin savunması sunulduktan sonra dört kişi, karşı tarafın düşüncelerini çürütme için tartışırken kaynaşmaktadırlar. Sonra, görüşler ve zıt görüşü savunma tersine dönmektedir. Sonuçta, grup tüm materyali birleştirmeli ve en iyi sonucu belirledikleri görüş üzerinde anlaşmaya ulaşmalıdırlar. Öğrenciler, böylece görüşlerini belirten bir rapor yazmakta ve sınıfa sunmaktadır (Açıkgöz, 2004).

Eleştirel düşünmenin teorik kaynağını hem bilişsel süreçler hem de düşünme odaklı felsefi yaklaşımlar oluşturmaktadır. Eleştirel düşünmenin özünü oluşturan bileşenler analiz etme, yorum yapma, öz düzenleme, çıkarımda bulunma, açıklama ve değerlendirmedir (Facione, 1998). Düşünme süreci içinde apayrı bir yeri olan eleştirel düşünme, hiçbir görüşün doğruluğunu ve geçerliliğini sorgulamadan kabul etmeyen, ölçütlere dayalı olarak yargılamaya yardımcı olan yetkin ve güvenilir bir biçimde gerçekleştirilen düşünmedir. Paul’e göre eleştirel düşünme “düşünmenin etkililiğini amaca, kriterlere ve standartlara uygun olarak değerlendirdiği yegane amaçlı düşünme”, Enis’e göre de, “sorun çözme ve sorgulayıcı araştırmacılık, bir başka deyişle, neye inanılacağı ya da ne yapılacağını kararlaştırma üzerinde yoğunlaşmış mantıklı, şüpheli, geçerli ve yansıtmacı bir düşünme biçimi” olarak görmektedir.

Watson ve Glaser ise; sorunu algılama, doğruluğu kanıtlamak için gösterilen araştırmacı tutum, bilgi edinme, bilgiyi kullanmadaki beceri ve tutum gibi unsurların birlikteliğinden oluşmuş bir süreç” olarak tanımlanmaktadır“(Aktr: Ay, 2006, s.25-31).

Eleştirel düşünme, birbiriyle ilişkili beceri ve tutumlardan oluşan karmaşık bir üst düzey düşünme sürecidir. Presseisen düşünme süreçlerini, birden çok düşünme becerisi gerektiren, belirli bir amaca yönelik, kapsamlı ve karmaşık zihinsel işlemler olarak belirtmiştir (Aktr: Doğanay, 2007, s.301). Eleştirel düşünmeyi, gerçeği (belirli bir anlamı) anlama işlevine yönelik olarak kanıt ve nedenlere dayalı yargılama süreci olarak tanımlamak olasıdır. Günlük yaşamda insanlar, kendi gözlemleri ya da başka kaynaklardan, örneğin öğretmen, arkadaş, anne-baba, gazete, kitap, radyo, televizyon, vb. elde ettikleri bilgilere dayanarak yargılamalarda bulunur ve böylece kendi bilgilerini oluştururlar. Bu bilgileri kullanarak da ne yapacakları ya da neye inanacaklarına karar verirler. Verecekleri kararların doğruluğu, elde ettikleri bilgilerin ve onlardan anlam çıkartmak için kullandıkları akıl yürütme sürecinin doğruluğuna bağlıdır. Bu bağlamda eleştirel düşünme, bilgilerin doğruluğunu sorgulayarak, onlardan anlam çıkarma sürecini kapsayan önemli bir üst düzey düşünme becerileri seti olarak karşımıza çıkmaktadır (Doğanay, 2007, s.301).

2.1.2. Eleştirel Düşünmenin Boyutları

Eleştirel düşünmeyle ilgili alanyazın incelendiğinde, eleştirel düşünmenin bir çok boyuttan oluştuğu görülmektedir. Bu boyutları beceriler, tutumlar ve işlemler olarak sınıflamak mümkündür. Eleştirel düşünme sürecini oluşturan beceriler nelerdir? Eleştirel düşünme üzerinde çalışan birçok eğitimci, eleştirel düşünmeyi oluşturan beceriler hakkında listeler ve sınıflamalar oluşturmuştur. Facione bu becerileri şu şekilde belirtmiştir; Yorumlama, analiz, değerlendirme, çıkarım, açıklama ve özdenetimdir (Aktr; Doğanay, 2007, s.302). Eleştirel düşünmenin diğer bir boyutu ise tutumlardır. Tutumlar, becerilerin uygulanmasını kolaylaştırmaktadır. Örneğin bir kişinin seçeneklere açık olma, empati, açık fikirli davranma gibi tutum ve alışkanlıklara sahip olması, bilgilenme sürecinde farklı görüşleri araştırmasını, bu farklı bakış açılarını hesaba katmasını ve ilk karşılaştığı seçenekle yetinmeyip, yeni seçenekler aramasını sağlayacaktır (Doğanay, 2007, s.302).

Doğanay’a (2007, s.304) göre, eleştirel düşünmenin gerçekleşmesi, yani bireye ait bir beceriye dönüşmesi için ön koşullarından *ilki*, yaratıcı düşünme de olduğu gibi konu hakkında ön bilgiye sahip olmaktır. Herhangi bir konuda ön bilgi sahibi olmaksızın, o konu hakkında

akıl yürütmek ve yargıda bulunmak olanaksızdır. Eleştirel düşünmeyi işletebilmek için gerekli *ikinci koşul*, eleştirel düşünmenin işletebilmesi için gerekli standartlara sahip olmaktır. Örneğin, eleştirel düşünme süreciyle ilgili olarak, genel mantık kuralları bilgisi, akıl yürütme süreci bilgisi, değerlendirme standartları bilgisi bu standartlara örnektir. *Üçüncü koşul*, temel eleştirel kavramları ayırt etmekle ilgilidir. Eleştirel düşünebilmek için farklı entelektüel ürünleri ayırt etmek gerekir. *Dördüncü koşul*, eleştirel düşünme konusunda tarihte deneyimlerle elde edilmiş yararlı uygulamalardır. Bu uygulamalar, deneyimlerden süzülerek oluşan ilkelerdir. Eleştirel düşünmenin gerçekleştirilmesi için gerekli *koşullardan sonuncusu* ise olumlu zihin alışkanlıklarıdır. Eleştirel düşünmenin uygulanabilmesi için ön bilgi, standartlar ve ilkeler tek başına yeterli değildir. Bunlara ek olarak, eleştirel düşünmenin gerekliliğine ve yaşamdaki önemine inanma ve buna kendini adanma gerekir. Gerçeğe ve akıl yürütmeye saygı, araştırmacı ve sorgulayıcı bir tutum, açık fikirli olma, yansızlık, bağımsızlık, işbirliğine dayalı düşünme ve araştırma sürecinde başkalarına karşı saygı, bu tür zihin alışkanlıkları arasında sayılabilir (Doğanay, 2007, s.304).

Önyargı, varsayım, tutarsızlık, düşünce ve olguları tanıyabilme gibi yetenekleri ifade eden eleştirel düşünme; değerlendirme, problem çözme ve entelektüel gelişme süreci olarak tanımlanmaktadır (Özden, 2003, s.100-101).

2.1.2.1. Değerlendirme Olarak Eleştirel Düşünme

Değerlendirme açısından eleştirel düşünme “önceden kabul edilen kriterler doğrultusunda değerlendirme” olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımda, eldeki verilerin duygu ve değerler karıştırılmadan, mantıksal olarak yargılanması vurgulanmaktadır. Bu tür düşünme alıştırmalarında amaç öğrencilere günlük yaşamda karşılaştıkları önyargı, varsayım ve kandırmacılıkları tanımada yardımcı olacaktır.

2.1.2.2. Problem Çözme Olarak Eleştirel Düşünme

Problem çözme olarak eleştirel düşünme, “bir problem çözme aracı ve araştırma yöntemi olarak” ele alınmaktadır. Ancak, değer, duygu ve yargılamayı içermesi açısından nesnel problem çözme sürecinden farklı kabul edilmektedir. Burada, öğrencilere öğretilmesi gereken en önemli şey hiçbir problemin tek çözümünün olmadığı, her zaman alternatiflerin olabileceğidir. Problem çözme olarak eleştirel düşünme “sonuca ulaşmada kullanılan kriterleri, alternatifleri tanımlama ve seçme olarak tanımlanmaktadır.

2.1.2.3. Entellektüel Gelişme Süreci Olarak Eleştirel Düşünme

Üniversite düzeyindeki entellektüel düşünme ders ve kursları öğrencinin üç alandaki gelişimini hedeflemektedir.

a. Tartışma yeteneği: Analiz yeteneği ve verilere dayalı tartışma geliştirme yeteneklerinin geliştirilmesi.

b. Bilişsel süreci anlama: Öğrenci mevcut bilgilere dayanarak olgu ve olayları yorumlamayı öğrenir. Yorumlamada öğrenci, bir iddia, hipotez veya delile dayalı olarak, bir problem veya durumun zihinsel modelini oluşturur.

c. Entellektüel gelişme: Öğrencinin her şeyi siyah-beyaz olarak gördüğü ve tek bir doğru cevap olduğunu düşündüğü noktadan kendi duygu ve paradigmalarını aşip düşünmeyi öğrendiği bir noktaya yükseldiği bir süreçtir (Özden, 2003, s.100-101).

Ennis(1989)'de Özden'e benzer şekilde eleştirel düşünmeye üç aşamada yaklaşmaktadır. *Birinci aşama* olarak; eleştirel düşünme diğer insanlarla ve çevre ile etkileşime girerek problem çözme ile başlamaktadır. *İkinci aşama* olarak; daha önceden elde edilen bilgiler ile ilişki kurarak akıl yürütme süreci devreye girmektedir ve tümevarım, tümdengelim ve hüküm verme yoluyla çıkarsamada bulunma söz konusu olmaktadır. *Üçüncü aşamada* ise; eleştirel düşünme süreci neye inanıp neye inanmamalı konusunda bir karara varma ile son bulmaktadır (Aktr:Türnüklü ve Yeşildere, 2005, s.167-185).

2.1.3. Eleştirel Düşünmenin Fonksiyonları

Eleştirel düşünme; tenkitçi, değerlendirmeci, şüpheci, analitik, sentezci, açık, dikkatli, mantıksal ve bağımsız düşünme anlamlarında kullanılmaktadır. Bu tür düşünmede önemli olan, yetenekler başta önyargı, varsayım, tutarsızlıklar, düşünce ve olguları tanımak olmak üzere aşağıdaki gibi sıralanabilir:

1. Önyargı ve tutarlılığı değerlendirme,
2. Birinci el ve ikinci el kaynakları ayırt etme,
3. Çıkarsamaları ve nedenlerini değerlendirme,
4. Varsayımları, fikirleri ve iddiaları ayırt etme,
5. Argümanın eksik taraflarını ve açıklamalardaki belirsizlikleri görme,
6. Tanımlamaların yeterliliğini ve sonuçların uygunluğunu ölçme (Özden, 2003, s.98).

2.2. Yaratıcı Düşünme Becerisi

Yaratıcılık, günümüzde hemen hemen herkesin önemi üzerinde anlaştığı olumlu ve gizemli kavramlardan birisidir. Günlük yaşamın her alanında yaratıcılığın önemsendiğini görüyoruz. Yaratıcı bir yaşam, yaratıcı çalışma, yaratıcı düşünme, yaratıcılığın yaşamımızda sürekli yer aldığı alanlardan bazılarıdır. İnsanlar yaratıcılığın, karşılaşılan sorunların çözümünde önemli bir etkisi olduğuna inanmaktadırlar (Doğanay, 2007, s.314). Yaratıcılık kavramı, oldukça karmaşık işlemleri gerektiren zihinsel bir faaliyet olması nedeniyle, ilgili literatürde çok farklı tanımlarına rastlamak mümkündür. Bu tanımlara aşağıda yer verilerek, yaratıcılıkla ilgili üzerinde durulan noktalar açıklığa kavuşturulmaya çalışılmıştır.

Yaratıcılık, Landau (Aktr; San, 2002, s.129) göre, “*daha önceden kurulmamış ilişkiler arasındaki ilintileri kurabilme, böylece yeni bir düşünce şeması içinde yeni yaşantılar, yeni deneyimler, yeni ve özgün düşünceler ve yeni ürünler ortaya koyabilme yetisidir*”. Rıza’ya (2000, s.6) göre ise, “*varolan kalıpları yıkma, başkalarının yaşantılarına açık olma, alışılmışın dışına çıkma, bilinmeyenlere doğru bir adım atma, empoze edilmiş düşünce çizgisini kırma ve yeni bir düşünce çizgisi ortaya koyma, belli bir problem için değişik alternatif çözümler getirme, başkalarının izlediği yoldan çıkma, başka şeylere yol açan yeni bir şey bulma, yeni bir ilişki kurma, yeni bir düşünce ortaya koyma, bilinmeyen yeni bir teknik veya yöntem icat etme ve insanlara yararlı olan bir aracı veya aygıtı bulma*” etkinliğidir. Bir başka tanımda da, yaratıcılık; “*varolmayan bir şeyi yaratmak değil; var olanı ortaya çıkarma girişimi yada farkındalık süreci*” şeklinde tanımlanmaktadır. Bu tanıma göre, herkesin gördüğünü görmek, ancak daha önce hiç kimsenin düşünmediğini düşünmek ve yapmadığını yapmaya kalkışmak” yaratıcılığın özüdür. Ayrıca yaratıcılığı, “*bireyin dünyayı kendine özgü biçimde görmesi, şekillendirmesi ve düzenlemesi*” olarak da tanımlanmak mümkündür. Bir soruna yeni bir çözüm getirmek, oldukça yaratıcı bir yöntemdir ve yaşantılara somut olarak yeniliklerle yansır (Gökdoğan, 2003, s.36). Yaratıcılık, Güleryüz’e (2000, s.165) göre de, “*çağrışımsal ve ideleştirci anlatım düzgünlüğü, özgünlük, uyumlu ve doğal esneklik, mantıki değerlendirme yapabilme yeteneği gibi düşünce ve davranış biçimi*” olarak ya da “*bireyin öğrenme yaşantısı sonucunda öğrendiklerini birbiriyle ilişkilendirerek karşılaştığı bir sorunu çözebilmesi; bu ilişkileri kullanarak ortaya yeni, özgün bir düşünce ya da ürün koyabilmesi*” olarak tanımlanabilir.

Yaratıcılık, bir düşünme sürecidir. Öyleyse düşünme nedir? *Düşünme*, akıl yürütme, problem çözme, bir olayı inceleme, yansıtma ve eleştirme gibi zihinsel süreçleri içermekte, kavramlar

ya da olaylar arasında anlamlı bağlantılar kurmaya ve sonuçlar çıkarmaya dayalı zihinsel bir faaliyetir (Aksoy, 2003, s.83). De Vito yaratıcı düşünmeyi, “geçmiş yaşantılardan elde edilen deneyimleri, sorunlara yeni bir çözüm yolu bulmak, yeni bir teknik desenlemek ya da “bir performansı yerine getirmede yeni bir teknik ya da stil oluşturmak için birleştirme” olarak tanımlamaktadır (Doğanay, 2007, s.314).

Yaratıcılık “bir öğrenme, düşünme ve algılama biçimi olarak da görülmektedir” (Çırak, 2007:261). Yaratıcılık yeni ve orijinal fikirler olarak kabul edilir. Ancak, her orijinal görüş yaratıcı olarak kabul edilmeyebilir. Bazı yeni görüşler toplum için yararlı olmayabilir. Örneğin, bir iletişim aracı olan cep telefonunu kopya çekme aracı olarak kullanmak yaratıcı bir fikir olabilir, ama istenilen, kabul edilebilecek olumlu bir fikir değildir (Çırak, 2007, s.261).

Yaratıcı Düşünce Testi’ni geliştiren Torrance yaratıcılığı, “sorunlara, yetersizliklere, bilgi eksikliğine mevcut olmayan elemanlara, uyumsuzluklara karşı duyarlı olma, güçlükleri belirleme, çözümler arama, tahminler yapma ve eksikliklerle ilgili olarak hipotezler kurma yada hipotezleri değiştirme, çözüm yollarından birini seçme ve deneme, yeniden deneme, daha sonra da sonuçları ortaya koyma” olarak tanımlamaktadır (Aslan, 2001, s.19-40).

Rawlinson yaratıcı düşünmeyi “daha önce aralarında ilişki kurulmamış nesnelere ya da düşünceler arasında ilişki kurulması” olarak tanımlanmıştır. Yıldırım da benzer bir şekilde yaratıcılığı, kavramların arasındaki ilişkilerden yeni kavramlar ya da düşünceler üretmek olarak tanımlanmıştır (Doğanay, 2007, s.314). Görüldüğü gibi yaratıcı düşünme, daha çok özgün bir düşünce, kavram ya da ürün oluşturmayla ilgili bir süreçtir.

Yaratıcı düşünce deyince de, Davis’e (2006, s.8) göre ilk akla gelenler; “yenilik, hayal edebilme gücü, yaratıcılık yada icat edebilme gücüdür”. Yaratıcı düşünce genellikle roman, tam bir makale ya da işe yarar bir icat gibi farklı türde üretimlerle sonuçlanır. Güleriyüz, buna benzer bir açıklama yaparak yaratıcı düşüncenin; “buluşçu, yenilik arayan yada eski sorunlara yeni çözümler getiren ve özgün düşüncelerin ortaya çıkmasını sağlayan bir düşünme biçimi” olarak açıklanmaktadır (Güleriyüz, 2000, s.165). “Hissedilen veya ilgi duyulan problemlere çözüm üretmek amacıyla ön öğrenmelerden hareketle, problemle ilgili daha çok farklı bilgi ve fikirler arasında ilinti kurup, oluşan yeni düşünce, bakış açısı veya ürünü sadece zihinsel

ya da ürün olarak olabildiğince ayrıntılandırabilme, öngörülebilir gelişme ve değişimleri kapsayacak şekilde tasarlama becerisi” olarak da tanımlanabilir.

Zaman zaman insanların karşılaştıkları bir problemi çözerken ya da yeni bir buluş, yeni bir ürün ortaya koyarken, “*kafamda bir şimşek çaktı*”, “*aniden içime doğdu*”, “*o an uyandım*”, “*bende şafak söktü*” gibi ifadeleri kullandıklarına tanık olmuşuzdur. İnsan bir sorunla karşılaştığında bu sorunu aşmak için, bir dizi düşünsel denemelerde bulunur. Beyin, rutin olarak günlük işlerini sürdürürken diğer yandan problem üzerindeki çalışmasını da sürdürebilir. Yeni arayışlara girebilir. Bir dizi düşünsel denenceyi test edebilir. Arşimet’in suyun kaldırma kuvvetini bulması buna ilişkin ilginç bir örnek olabilir (Güleryüz, 2000, s.166).

Yaratıcılık bir düşünme biçimidir ve hayal gücü ile çok yakın ilişkisi vardır. Yaratıcılık, tüm duygusal ve zihinsel etkinliklerde, her türlü çalışma ve uğraşın içinde vardır. Yaratıcı yeti, insan yaşamının ve gelişiminin tüm yönlerinin temelini meydana getirmektedir. “Ana yoldan ayrılma, deneye açık olma ve kalıplardan kurtulma” yaratıcılığı tanımlarken kullanılan anahtar kavramlardır (Özden, 2003, s.108).

Yaratıcılık kavramı, bazen dahillik kavramıyla eşanlamli kullanılmaktadır. Çünkü her iki kavramda sözlükte “bir şeyi ortaya çıkarmak” anlamında kullanılmaktadır. Temelde yaratıcılık, olaylara yeni bir bakış açısını (yani, parçalar arasında yeni ve alışılmamış ilişkiler kurabilme yetisini) “ortaya çıkarmanın” gerekliliğine işaret eder. Çocuklar ve ergenler, göreceli olarak yaratıcıdır; çünkü, onlar toplumun geleneksel tutumları ile ön-yargıdan uzak ve “beyni yıkanmamış” bir konumdadır. Sonuç olarak, öğrenciler, sürekli olarak öğretmenleri memnun edecek, aydınlatacak yeni imgeler, kavramlar, ilişkiler ve eylemler üretirler (Saban, 2002, s.99).

Yaratıcılık kavramı Eğitim, İşletme, Psikoloji ve Güzel sanatlar gibi pek çok farklı alanın ilgi odağıdır. Tanımı ve ölçülmesi konusunda akademik çevrelerde bir hayli tartışmaya konu olan bu kavram, büyük işletmelerin insan kaynaklarının personel seçiminde ve hemen hemen tüm ülkelerin Milli Eğitim hedeflerinin başında gelmektedir. Yaratıcılık kavramının literatürde bugünkü yerini almasını sağlayan yaklaşımları beş kaynakta toplamak mümkündür (Aslan, 2001, s.19-40);

1. **Akılcı yaklaşım:** Bu başlık altında yer alan araştırmacılar, yaratıcılığın zihni ve bilişsel bir faaliyet olduğunu vurgulamaktadırlar. Yaratıcılığı gizemli, acayip bir olgu olarak ele almazlar, yaratıcılığı bireyin zihnini özgün ve verimli bir tarzda kullanma yolu olarak kabul ederler. Yaratıcılık, bu yaklaşıma göre düşünme, muhakeme etme, birleştirmeler yapma veya problem çözme çeşididir.
2. **Kişilik ve Bireysel Özellikler:** Berkley, Kişilik Değerlendirme ve Araştırma Enstitüsü (IPAR)'nın yürüttüğü araştırmada sanatçı, bilim adamı, yazar gibi kişilerden oluşan örneklemeden üst düzey yaratıcı olan ve olmayan çiftlerin karşılaştırılması, klasik kişilik teorileri ve psikanalitik çözümlere dayanan teorilerin oluşturduğu verilerle yaratıcı kişilerin belirleyici kişilik özellikleri tanımlanmıştır. Bu yaklaşım, söz edilen bulgulardan hareketle yaratıcılığı kişisel özellikler açısından tanımlar.
3. **Sosyal, Kişiler arası Faktörler:** Değerler, rol tanımları ve beklentiler, normlar, ödül ve tasdik kurumlarına dayanarak, desteklenecek ve desteklenmeyecek yaratıcı dışavurumların tanımlanmasını içerir. Çevresel, antropolojik ve sosyolojik açıdan yaratıcılığı geliştiren ya da ketleyen bağlamsal/çevresel faktörleri tanımlar.
4. **Yaşam Şekli:** Bu yaklaşım, yaratıcı insanların yaşam tarzlarından hareketle yaratıcılığı günlük yaşama adapte etme görüşünü benimser. Kişisel tamamlama, kendini gerçekleştirme, pozitif benlik imajı ya da kişisel büyüme olarak yaratıcılığı tanımlamaktadırlar.
5. **Mantıklı Olmayan Yön:** Nöropsikoloji, biyokimya ve diğer bilimlerdeki araştırmalar, biyolojik, fiziki ve psikolojik faktörlerin etkileşimlerini araştırmaktadır. Yaratıcılığı, dünyayı farklı algılama, girdileri farklı şekilde işleme ya da orijinal bir sistem olarak fonksiyonda bulunma olarak düşünmektedir.

Yukarıdaki tanım ve açıklamalar ile Herrmann'n yaratıcılıkla ilgili ön kabulleri (Aktr; San, 2002, s.18) birleştirildiğinde, yaratıcılıkla ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür;

1. Yaratıcılık doğuştan gelen bir yetidir,
2. Yaratıcılık insana özgüdür,
3. Her insan yaratıcı olabilme şansına sahiptir,
4. Yaratıcı olmak için bir dahi olmak gerekmez,
5. Yaratıcılık yeteneği çeşitli nedenlerle köreltilmiş olsa bile yaşam deneyimleri ve özel programlarla yeniden kazanılabilir, geliştirilebilir.

2.2.1. Yaratıcılık ve Eğitim

Yaşamın her alanında olduğu gibi, öğrenme sürecinde de yaratıcılığın önemi büyüktür. Piaget öğrenme sürecinde yaratıcılığın önemini şu sözlerle belirtmektedir; “Eğitimin temel amacı eski kuşakların yaptıklarını yalnızca tekrar eden değil, yeni şeyler yapabilme gücü olan insanlar yetiştirmektir” (Doğanay, 2007, s.314). Bu insanların yetiştirilebilmesi büyük ölçüde, öğrencilere yaratıcı bir öğrenme-öğretme ortamı sunulabilmesine bağlıdır.

Yaratıcı düşünce, “*çözümleyici ve birleştirici düşünme becerilerini kullanma temelinde*” gerçekleşmektedir. Bireyin bir doğa yasasını keşfetmesi, ortaya çıkması için çözümleyici düşünce stratejilerini kullanırken, bu yasaları değişik bir soruna uygulayarak yeni ve özgün bir yapı oluşturulabilir. Bu da, üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulmasıdır. En yoğun yaratıcı becerilerin sergilendiği tepe dönem 13-14 yaşları arası olarak bilinmektedir. Bu dönemden sonra yaratıcılık, ya belli bir düzeyde devam eder ya a düşüş gösterebilir. Ancak bu en tepe dönem ulaşmada bireysel farklılıklar vardır. Yaratıcılığın gelişiminde en kritik yaş 5-6 yaş olmasına rağmen, bu yaşın okula başlama dönemine denk gelmesi, çocuğun otoriteyle, kurallarla, yapılmış bir ortamla karşılaşması nedeniyle, yaratıcılık duraklamaktadır (Güleryüz, 2000, s.176).

Öğretmenlerin genelde öğrencilerin yakınsak-analitik (yani mantıksal ve çözümleyici) düşünme becerilerini harekete geçirmeye odaklandıkları (Uszyska-Jarmoc, 2005, s.671-680), sonuç olarak sadece bu yönde düşünmenin ürünlerini takdir edip teşvik ettikleri ileri sürülmekte olup, bu eleştirilmektedir.

Bu eleştiriler, “*okul başarısı yüksek olan öğrencilerin, kendileriyle eş değerde olan fakat başka düşünme yollarını tercih eden üstün zekalı yaşlılarına kıyasla geleneksel testlerden dikkate değer bir başarı elde ettikleri*” yönündedir. Bu eleştiriyi, “*çalışmalarında yalnızca bir düşünme türüne değer veren okul öğretmenlerinin, pek çok öğrencinin zihinsel yeteneklerinin altında notlar almasına ortam sağladığı*” şeklinde de ifade edebiliriz (Uszyska-Jarmoc, 2006, s.1-12).

Bazı insanlara göre yaratıcılık, büyük ölçüde doğuştan gelen yeteneklere dayalıdır. Olaya bu açıdan bakıldığında, Pascal, Einstein, Newton, Beethoven, Mozart ve Van Gogh gibi bilim adamları ve sanatçılar, yaratıcı insanların örnekleridir. Ancak Dewey, “*yaratıcı bireylerin doğüstü yeteneklerle dünyaya geldiğine sadece aptal kitleler inanır*” diyerek, bireylerin

yaratıcılığının çevre koşullarının (başta eğitim) düzenlenmesiyle ortaya çıkabileceğini vurgulamaktadır (Ergin, 1995, s.232). De Bono (1999) ise, “yine de bazı kişilerin teniste ya da kayakta diğerlerinden iyi olması gibi, yaratıcı düşünmede de bazı kişilerin diğerlerinden daha iyi olabileceği, ancak birçok kişinin çalışarak yaratıcılık konusunda iyi bir düzeye çıkabileceği” görüşündedir. Bazılarına göre, insanın doğuştan getirdiği eğilimleri vardır. Bu eğilimler, eğitimle geliştirilerek topluma yaratıcı insanlar kazandırılabilir. Eğer yaratıcılık başlangıçta belirtildiği gibi büyük oranda doğuştan getirilen özelliklere dayalı ise, genetik çalışmalardaki gelişmelerle –DNA şifrelerinin çözülmesiyle- yaratıcı insan yetiştirme yolları bulunabilir. Ancak bu çalışmalar yıllar alabilir. Eğer yaratıcılık eğilimlerin geliştirilmesi ise, eğitimcilerin bireyin eğilimlerini zenginleştirecek uygun eğitim ortamının nasıl olabileceğini belirlemesi gerekir (Ülgen, 1990, s.14). Söz konusu bireylerin varlığını arttırmak istiyorsak, okullarda sağlanan olanakların kalite ve verimliliğini arttırmak gerekir. Bu sayede, yaşam içinde etkin, bilmek, anlamak ve yorumlamak gibi niteliklere sahip, içinde yaşadığımız dünyanın sorunlarına mevcut çözümlerden daha etkili, ekonomik, çevreci çözümler üretebilen yaratıcı insanlar yetiştirebiliriz. Bir başka deyişle, insan oğlunun yaratıcılığına müdahale edebildiğimiz kadar ederek, onu geliştirmeliyiz.

Güleryüz (2000, s.168), yaratıcılık için kişinin belli bir alt yapısının olması gerektiği görüşündedir. Ona göre, eğer Arşimet’in bir küre ile küreyi çevreleyen silindirin yüzeyleri ve bu hacimleri arasındaki ilişki, hidrostatikteki ilkeler ve su burgusu deneyimleri olmasa idi, o meşhur iki altın taç öyküsünden hatırladığımız problemi çözemeyecek, iki taçtan hangisinin som altından olduğunu keşfedemeyeceğini söylemektedir. Bu da, yaratıcılık için bir ön eğitimin ve dolayısıyla da bir bilgi birikiminin olması gerektiğini vurgulamaktadır. Yaratıcılığı bir beceri olarak tanımlamak ise, onu aşırı basitleştirme olarak görülebilir. Çünkü, yaratıcı davranmak bilgi alanının anlaşılması koşulunu gerektiriyor ve bu yüzden yaratıcılık, bilgidен bağımsız, taşınabilir bir beceri olarak görülemez (Craft, 2003, s.220-224).

Yaratıcı düşünce aynı zamanda sezgiseldir ve mantıksal düşünceyle taban tabana zıttır. Albert Einstein bir keresinde “*sezgiye ve ilham’a inanyorum, bazen kendimi nedenini bilmesem bile haklı hissediyorum*” diyerek, yaratıcı düşünmenin sezgilere ve ilhama dayalı olduğunu dile getirmiştir. Bruner’e göre ise sezgisel düşünme, yaratıcı düşünmenin göz ardı edilmiş temel özelliklerinden biridir. Oysa çocukların çevrelerinden büyük destek görmeleri gerekir. Onlar, farklı oyun malzemeleriyle, farklı boş zaman aktiviteleri veya geziler gibi etkinliklere katılmalı, doğayı, olayları ve dolayısıyla ilişkileri gözlemeliler (Mimmert, 2006, s.101-115).

Kalıplardan, kurallardan, yargılardan bağımsız olarak ortaya çıkar. Bu anlamda öğretim kurumlarının yaratıcılığa engel olmasından öte, amaç ve işleyiş olarak yaratıcılığa engel teşkil ettiği söylenebilir. İşte bu noktada da eğitimin neden yeniden yapılandırılmasının gereği de ortaya konmuş olur. Yeniden yapılandırılan eğitim modelinde; hoşgörüyü, farklılıklara, bireysel gelişime, esnekliğe, kısacası yaratıcılığın gelişmesini, ortaya çıkmasını sağlayacak tüm unsurlara yer verilmesi, yaratıcı bireylerin yetiştirilmesi açısından önemlidir.

Yaratıcılık, çoğu zaman zeka kavramıyla karıştırılır. Oysa bu iki kavram birbirinden farklıdır (Açıkgöz, 2004). Zeki insan çok kural bilen, çok kavram bilen, ilişkileri çabuk fark eden, belleği güçlü olan ve bunlara benzer pek çok özellik taşıyan kişidir. Zeki olmak için bütün bunları özgün bir biçimde kullanmak gerekmez, ancak yaratıcı olmak için gerekir. Çoğu yaratıcı insanın zeki olduğu ancak, her zeki insanın yaratıcı olmadığı kaydedilmektedir (Açıkgöz, 2004). Getzels ve Jackson tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, yaratıcı ve zeki olan öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar sonucunda, zeki olan öğrencilerin yaratıcılık, yaratıcı olan öğrencilerin de yüksek zeka göstermedikleri ortaya konmuştur (Akt; Açıkgöz, 2004).

Çağdaş kuramın temsilcilerinden Jacques Hadamard, yaratıcı süreci *dört adımda* açıklamaktadır; *hazırlık, kuluçka, aydınlanma ve sonuçları doğrulama*-gösterme-kullanma.

- 1. Hazırlık:** Bu ilk aşamadır ve birey problem durumuyla ilgili mümkün olabildiği kadar çok faktörü belirler. Problemi çözmek için araştırma yapar, çeşitli kaynakları inceler ve problemi çözmeye çalışır. Bu aşamanın önemli adımlarından biri de, sorunun yeniden tanımlanmasıdır. Bu durum, sorunun kökenlerine geriye gitmeyi, sorunun çevresinde dolanmayı gerektirir.
- 2. Kuluçka:** Bu dönemde birey biraz başka işler, biraz sorunla uğraşırken, problemle uğraşmayı, problemi bilinçli olarak zihninde saklar. Zihin, bilinç dışı bir bağlantı kurma mekanizmasıyla, sorunun üzerinde çalışmaya devam eder. Bu dönem uzun bir süreç alabileceği gibi, bir dakika gibi kısa bir sürede tutabilir.
- 3. Aydınlanma:** Kuluçka dönemi herhangi bir yerde ve zamanda biter. İşte bu dönem, sorunun çözümüne ilişkin düşüncenin ortaya çıktığı dönemdir. “*Buldum!*” ünlemi bu dönemi anlatan en iyi örnektir.
- 4. Sonuçları Doğrulama-Gösterme-Kullanma:** Düşünce sürecinin son aşamasıdır. Bu dönemde ortaya çıkan tüm fikirler analiz edilip olası sonuçlara ulaşmak için

değerlendirilir. Kimi zaman bulunan fikrin sorunu çözmeye uygun olmadığı görülür ve bu noktada süreç yeniden başlar (Yıldırım, 1998, s.44).

2.2.2. Yaratıcılığın Boyutları

Yaratıcı düşünme ve yaratıcılık aynı anlama gelmemesine rağmen birbiri yerine kullanılabilen iki kavram olarak kabul edilirler. Oysa yaratıcı düşünme daha çok zihinsel etkinlikleri, yaratıcılık ise hem zihinsel hem de performansa dayalı etkinlikleri çağrıştırmaktadır. Yaratıcılık daha kapsayıcı bir kavramdır. Bu nedenle yaratıcılığı tanımlarken yaratıcı düşüncenin de tanımlandığı kabul edilebilir. Yaratıcılıkta en önemli özellik *özgünlük* ve *yeniliktir*. Buradan hareketle yaratıcılık, yeni ve özgün ürünler ortaya koyma, yeni çözüm yolları bulma ve bir senteze ulaşma olarak tanımlanabilir. Yaratıcı düşünmeyi sınıf ortamında geliştirebilmek için öğrencilerin kendilerini özgür hissedebilecekleri bir öğretme-öğrenme ortamında bulmaları gerekir (Çırak, 2007, s.261).

Yaratıcılık, henüz doğru cevabı bulunmayan problemlere yeni yollar, yeni çözümler, yeni fikirler, yeni buluşlar üretme yeteneğidir. Yaratıcılığın genel yetenekle yüksek ilişki göstermediğine ilişkin kanıtlar bulunmaktadır. Yaratıcılıkta önemli olan, bireyin geleneksel olmayan yollarla problemlere çözüm yolları bulmasıdır. Yaratıcı birey, problemin farklı yanlarını görerek alternatif çözümler üretebilir. Psikologlar, bu özelliğe çok boyutlu düşünme yada ıraksak düşünme (divergent thinking) adını vermektedirler. Çok boyutlu düşünme yada ıraksak düşünme, belirli bir probleme çok sayıda çözüm üretebilmektir. Tek boyutlu düşünmede ise, verilerin yönlendirdiği mantıklı, en iyi tek çözümü bulma önemlidir (Senemoğlu, 2007).

Fisher, yaratıcılığın dört temel boyuttan oluştuğunu belirtmiştir. Bunlar, akıcılık, esneklik, özgünlük ve ayrıntılamadır. Akıcılık, bellekte sakladığımız bilgilerin gereksinim anında hızlı ve akıcı bir şekilde kullanılmasıdır. Özgünlük, bir soruna alışmadık ya da farklı çözümler üretebilmektir. Ayrıntılama ise, basit bir uyarıcıya yeni eklemeler yaparak geliştirme işidir (Steiner ve diğerleri, 1999).

Guilford, bireyin zihinsel geleneklerini iki grupta toplamaktadır; küçük yetenekli grubu hafızadır. Büyük grupta toplanan zihinsel yeteneklere ise düşünme demektedir (Healy, 1998, s.220). *Düşünme*, içinde bulunulan durumu daha iyi anlayabilmek için amaca yönelik olarak organize bir şekilde gerçekleştirilen aktif bir zihinsel süreçtir (Cüceloğlu, 1997). Düşünme

sayesinde fikir üretirken ya da olayları değerlendirirken, daha önceden bildiğimiz veya o anda gözlemlediğimiz olguları birbiriyle ilişkilendiririz. Düşünme faaliyeti kognitif, verimli ve değerleyici düşünme olarak üç grupta ele alınabilir. *Kognitif düşünme*, bireyin farkına varma, tanıma, kavrama ve bilgi edinme işlemidir. *Verimli düşünme* ise bilgiyi edinme işlemidir. *Değerleyici düşünce* ise bilgiyi kullanma yolu ile mevcut verilerden bir şeyler üretmedir. Bu iki şekilde mümkün olur (Healy, 1998, s.220);

1. Bilinenlerden, doğruluğu daha önce saptanmış bir ilişkiye ve problem çözümüne varma, buna *koverjant* düşünme denilir. Koverjant düşünme, zeka testlerinde çoğunlukla uygulanan düşünce tarzıdır.
2. Bilinenlerden bilinmeyene ve daha önce görülmemiş olan bir çözüme varma. Burada birçok farklı çözüm geliştirilebilir ve her bir çözüm doğru, geçerli olabilir. Bu düşünüşe *diverjant* düşünme denir.

Burada önemli olan, konverjant ve diverjant düşünme ayırımıdır. Guilford'a göre, *koverjant* düşünme verimli ise de, asıl yaratıcılığın dayandığı *diverjant* düşünme biçimi olduğunu ileri sürmektedir (Healy, 1998, s.220). Sternberg'e göre ise *analitik*, *yaratıcı* ve *pratik(uygulamalı)* olmak üzere üç esas zeka türü vardır. *Analitik zeka*, daha çok okul müfredatının üzerinde odaklandığı becerileri içerir. Resmi eğitimde oldukça ihmal edilen *yaratıcı zeka*, kendini özel bir ilgi ya da yetenek alanındaki son derece özgün işlerle ortaya koyar veya insanlar yeni veya alışılmadık sorulara yanıtlar aradığında aniden beliriverir. *Pratik zeka* ise, dünyada başarı ile iş görme yeteneğidir (Healy, 1998, s.220).

Yaratıcı düşünenler, diğerlerinden daha fazla “*ayrıştırıcı düşünme yeteneği*”ne sahiptirler. Düşüncede ayrıştırıcı olma “*esneklik*”, “*orjinallik*” ve “*akıcılık*” özelliklerine sahip olmak demektir. *Esneklik*, bireyin bir problemin çözümünde farklı yolları görebilmesi, çözüme değişik yollarla gidebilmesini ifade eder. *Orjinallik*, ortaya atılan düşünce ürününün benzerlerinden farklı olmasını, yeni olmasını ifade eder. *Orjinal* çözüm, hemen herkesin ilk aklına gelen çözüm değil, onlardan farklı, ilk kez ortaya çıkan çözümdür (Çırak, 2007, s.262). Akıcılık ise, çözüm için önerilen düşünce ürünlerinin sayısı ile ilgilidir. Yaratıcı düşüncede birden çok çözüm vardır. Yaratıcılığın, belli kişilerin sahip olduğu ve bunu doğuştan getirdikleri, bireylerin ya yaratıcı olabilecekleri ya da yaratıcı olamayacağı ile ilgili görüşlerin geçerliliği yoktur. İnsanlar, bir problem çözme biçimi olarak yaratıcı düşüncelerini genişletmeyi öğrenebilirler (Çırak, 2007, s.262).

Akılcılık: Akılcılık, çok sayıda fikir üretmedir. Bir problem durumuna beş (5) dakika içinde on (10) farklı çözüm üreten öğrenci, aynı sürede beş (5) çözüm üreten öğrenciden daha akıcı yaratıcılık becerisine sahiptir (Atik, 2003, s.11).

Esneklik: Hayatta karşılaştığımız bazı problemler, bildiğimiz yol ve yöntemlerle çözülemez. Bu problemleri çözebilmek için, düşünce sınırlarımızı daha da genişletmemiz gerekir. Böyle bir durumda düşüncede esnekliğe ihtiyaç duyulur. Esneklik, geçmiş öğrenmelere dayalı zihinsel engellerin üstesinden gelme ve probleme bakış açısını değiştirerek aynı uyaranla ilgili olarak bireyin fikir kategorileri arasında sıkça gidip gelebilme yeteneğidir.

Özgünlük: Sorulan bir soruya, karşılaşılan bir probleme alışılmışın dışında ve çözümde kullanılabilir bir cevap ve çözüm üretmektir. Özgünlük, cevap ya da ortaya konan düşüncenin yeni ve az kişi tarafından oluşturulmuş olanıdır.

Zenginleştirme:Düşünmeyi uzatmayı, detayları vermeyi ve fikirleri toplamayı gerektirir (Uzman, 2003). Zenginleştirme, diğer kişilerin düşünceleriyle de yapılabilir. Örneğin, her çocuk kendi seçimine göre bir dakika içerisinde istediği ilginç bir çizimi yaparak çizimi bir sonraki arkadaşına gönderir. Altı arkadaşı gezen çizim, resmin son durumunu en son çizim yapan çocuk açıklar ve daha sonra ilk çizim yapan çocuğa resim geri gönderilir; böylece çocuğun kendi düşüncesinin diğer arkadaşları tarafından nasıl zenginleştirildiğini görmesi sağlanır (Sungur, 2000).

2.2.3. Yaratıcı Kişilik Özellikleri

Leyman'a (1989) göre, yaratıcı düşünebilen ve davranabilen bireylerin belli kişilik özellikleri söz konusudur. Bu özellikler şöyle sıralanabilir (Aktr; Saban, 2002, s.120);

1. ***Yaratıcı insanlar cesurdurlar, kendilerine güvenleri yüksektir ve risk almaktan çekinmezler.*** Yaratıcı kişiler, çevrelerindeki olayları tek yönlü olarak değil, birçok değişik yönleri ile ele almayı severler. Bu nedenle, yaratıcı kişiler hata yapmaktan, diğer insanlardan farklı düşünmekten veya herhangi bir müsabakada kaybetmekten korkmazlar. Çünkü, yaratıcı insanlar bağımsızdırlar, özgündürler ve farklı olmaya aldırılmazlar.
2. ***Yaratıcı kişiler yüksek enerjili bir yapıya sahiptirler.*** Yaratıcı kişilerin fiziksel ve duygusal enerjileri yüksektir; yani, bu kişiler sürekli olarak hareket halindedirler ve adeta yorulmak nedir bilmezler. Çünkü, yaratıcı kişiler hırslı, başarı ile motive olan ve

daima çok çalışan bir yapıya sahiptirler. Yaratıcı kişiler, tüm enerjilerini yaptıkları işe odaklanmaya verebilirler. Bu nedenle bu kişiler, çeşitli fikirlerin içinde adeta boğulurcasına çalışırlar ve herhangi bir sonuca ulaşınca kadar da dinlenmek nedir bilmezler.

3. ***Yaratıcı kişiler isteklidir ve idealisttirler.*** Yaratıcı kişiler, hayattaki amaçları konusunda çok duyarlı ve hassastırlar. Bu nedenle, bu kişiler hayatta yapılması gereken çok şey olduğunu düşünürler ve sürekli olarak yapmak istediklerini gerçekleştirebilmek için gerekli olan zamanın yetersizliğinden yakınırırlar. Çünkü, yaratıcı bireyler sürekli olarak ileriye görme çabasında olan kimselerdir ve dolayısıyla da onlar için her olay veya problem daha çok ilerlemek için asla kaçırılmaması gereken iyi bir fırsattır.
4. ***Yaratıcı kişiler meraklı, şakacı ve neşeli bir yapıya sahiptirler.*** Denilebilir ki, yaratıcı kişiler adeta bir çocuk gibidirler ve çevrelerinde olup biten her şeye karşı aşırı meraklıdırlar. Bu nedenle, bu kişiler, çevrelerinde meydana gelen olayları bir oyun ortamı içerisinde irdelemeyi, fikirler ile oynamayı ve olaylar arasındaki ilişkileri bir neden-sonuç muhakemesi ile anlamayı severler.
5. ***Yaratıcı insanlar maceracı bir yapıya sahiptirler.*** Bu nedenle bu kişiler seyahat etmeyi, gezmeyi ve yeni yerler görmeyi çok severler. Çünkü, yaratıcı kişiler kendi iç dünyalarını ve kendileri dışında var olan dış-dünyayı anlamak, keşfetmek ve kontrol etmek için sürekli çaba sarf ederler.
6. ***Yaratıcı kişiler bağımsızdırlar ve kendi başlarına kalmayı severler.*** Yaratıcı kişilerin düşünmek, sorun çözmek veya bir şey üretmek için yalnız kalıp olaylar üzerinde kafa yormalarına ihtiyaçları vardır. Bu nedenle, bu kişiler bağımsız olmayı ve kendi başlarına çalışmayı tercih ederler. Dolayısıyla, yaratıcı kişilerin kendi ayakları üzerinde durabilme, başkalarının düşünce ve fikirlerini eleştirebilme ve herhangi bir mücadelede de tek başına kalabilmeyi başarabilme gibi yetenekleri çok iyi gelişmiştir.

Reo'nun sanatçı ve bilim adamlarının biyografileri üzerinde yürüttüğü çalışmaları yorumlayan Guilford'a göre de yaratıcı insanların temel özellikleri şöyle sıralanmaktadır;

1. Çok çalışmaya eğilimli,
2. Uzun saatler boyunca sıkılmadan çalışabilen ve
3. Bu çalışmaların için, kaynağı genel bir motivasyona sahip insanlar olduğunu belirtmektedir (Aktr; Tarman, 1999, s.11).

2.3. İletişim Becerisi

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özellik, dili etkili bir iletişim becerisi haline dönüştürerek kullanabilmesidir. Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan en gelişmiş iletişim aracıdır. Her anlaşmanın içinde bir iletişim vardır. Bir duygunun, düşüncenin, hayalin başkalarına aktarılması, kelimelerin anlamlı birlikler haline getirilmesi ile mümkündür. Kelimelerin anlamlı birlikler halinde başka insanlara duygu, düşünce ve hayal taşınmasına iletişim denir (Temizkan, 2007). Ve bu beceriye, günümüz dünyasında her bireyin yeterli bir düzeyde sahip olması gereği açıktır.

İnsanın bütün boyutlarıyla, bütün yönleriyle anlam ve derinlik kazanabilmesi için kesinlikle iletişime ihtiyacı vardır. İletişim ise en gelişmiş ve en verimli halini, sadece ve sadece insanın kendi benliğinin dışında başka varlıkları algılayıp, iletişim kurabilmesiyle alır. Ve insani yönlerini ortaya koyup, gerçekten her yönüyle insan olabilme fırsatı bulur. Kısacası insan iletişimsiz, ilişkisiz gelişemez (Ergen, 2006, s.149). İletişimin temelinde farkında olmak, ayrıntılı olarak iç ve dış uyarının bilincinde olma yatar. İyi iletişimci, hem kendi iç dünyasını, başka bir deyişle duygu, düşünce ve tutumlarını iyi tanır, onların ne anlama geldiğini kavrar, karşıdaki kişinin davranışlarının ne anlama geldiğini gerçekçi bir şekilde değerlendirmesini bilir (Özen, 2001, s.96).

İletişim genel olarak, “*insanlar arasındaki düşünce ve duygu alışverişi*” (Cüceloğlu,1993; Aktr; Açıkgöz, 2004) ya da “*anlamları bireyler arasında ortak kılma süreci*” (Özen, 2001, s.95) olarak tanımlanabilir. Aydın’a (2000, s.174) göre ise, iletişim; “konuşan ve dinleyenin güdü, algı, eğilim ve tutumlarından oluşan, insan davranışlarının oldukça karmaşık bir şeklidir”. İletişimin amacı, *alan ve veren arasında bilgi, düşünce ve tutum ortaklığı yaratmaktır* (Açıkgöz, 2004). İnsanın bütün boyutlarıyla, bütün yönleriyle anlam ve derinlik kazanabilmesi için kesinlikle iletişime ihtiyacı vardır. İletişim ise en gelişmiş ve en verimli halini, sadece ve sadece insanın kendi benliğinin dışında başka varlıkları algılayıp, iletişim kurabilmesiyle alır. Böylece insan, insani yönlerini ortaya koyup, gerçekten her yönüyle insan olabilme fırsatı bulur. Kısacası insan iletişimsiz, ilişkisiz gelişemez (Ergen, 2006, s.149).

İletişim becerileri, “*konuşma, dinleme, okuma, yazma gibi sözel; vücut dili, işaret dili gibi sözel olmayan iletişim becerilerini etkili ve bulunduğu ortama uygun olarak kullanmayı kapsar*” (MEB, 2005). İletişim becerisi, Şahin-Yüksel (2005;2) tarafından; “*saygıyı ve empatiyi temel alarak, duygu ve düşünceleri karşıdaki kişiye maske takmadan ben dili ile*

iletebilme, etkili dinleyebilme, somut konuşarak uygun bir biçimde kendini açabilme, sözel ve sözel olmayan mesajlar arasında tutarlılık sağlayarak bireyin karşısındaki kişilerle doyurucu ilişkiler kurabilmesini sağlayan ve başkalarından olumlu tepkiler alarak bireyin toplum içinde yaşamasını kolaylaştıran öğrenilmiş davranışlar” bütünü şeklinde tanımlanırken, iletişim becerisi MEB (2005, s.23) tarafından ise, *“konuşma, dinleme, okuma yazma gibi sözel ve vücut dili, işaret dili gibi sözel olmayan iletişim becerilerini etkili ve bulunduğu ortama uygun olarak kullanma”* şeklinde tanımlanmıştır. MEB’in bu tanımı incelendiğinde (MEB, 2007, s.23), *“bireyin/öğrencinin bulunduğu ortama uygun olarak kullanması gereken konuşma üslubunu belirleme, uygun şekilde hitap etme, vücut dilini gerektiği yerde, gerektiği ölçüde kullanma, aktif olarak dinleme, söz hakkı verme, grup içerisinde etkin bir şekilde arkadaşlarıyla etkileşim içinde olma, okurken etkin ve hızlı bir şekilde okuma, okuduğunu anlama ve eleştirme, yazarken ve konuşurken hedef kitleye uygun üslup kullanma, kendi ve başkalarının yazdıklarını eleştirme”* gibi alt becerilerin de, iletişim becerisi içinde ele aldığı anlaşılmaktadır.

2.3.1. İletişim Türleri

2.3.1.1. Sözlü İletişim

Sözlü iletişim “dil” ve “dil ötesi” olmak üzere iki alt sınıfa ayrılmaktadır. İnsanların karşılıklı konuşmalarını, dille iletişim kabul edebiliriz. Dille iletişimde, kişiler ürettiklerini, bilgilerini birbirine ileterek anlamlandırır. Dil ötesi iletişim, sesin niteliği ile ilgilidir; ses tonu, sesin hızı, şiddeti, hangi kelimenin vurgulandığı, duraklamalar vb özelliklerdir. Dille iletişimde kişilerin “ne söyledikleri”, dil ötesinde ise “nasıl söyledikleri” önemlidir (Dökmen, 2003, s.127).

En önemli sosyalleşme ve bilgi edinme ortamlarından biri okul, iletişim biçiminin gelişmesinde ve öğrenmede bir rol oynamaktadır. Bilindiği gibi öğrenme ve öğretme, bir iletişim sonucu gerçekleşmektedir. Bireylerin eğitimleri sırasında her türlü öğrenmeyi gerçekleştirebilmeleri, büyük ölçüde sözlü iletişim becerilerini etkili kullanmalarına bağlıdır. Sözlü iletişim becerisi gelişmiş bir öğrenci, soru soran, düşünen, düşündüren ve etkin olan öğrencidir. Duygu ve düşüncelerini doğru, anlaşılır ve etkili bir biçimde anlatamamak, bir bakıma düşünmemek, sonuç olarak sınıfın etkinliğine karışmamak, özetle; öğrenememek demektir (Kavcar ve diğ., 2004, s.59).

Sözlü iletişim birey açısından önemli olduğu kadar toplum açısından da son derece önemlidir. Demokratik bir toplumda toplumsal yaşama etkin bir biçimde katılma, bireylerin iletişim becerilerini yeterince edinmiş olmalarını gerektirmektedir. Çünkü demokratik bir toplum her şeyden önce duygu, düşünce, izlenim ve tasarımlarını doğru ve eksiksiz aktarabilen, iletenleri de doğru anlayabilen; sorunlarını iletişim becerilerini kullanarak çözmeyi alışkanlık haline getirmiş bireylere gereksinim duyar. Eğer iletişim becerileri gelişmemiş ise sorunların çözümünde iletişimin yerine kaba güç ve çatışmanın yeğlenmesi kaçınılmazdır (Saraç, 2006).

2.3.1.2. Sözel Olmayan İletişim(Sözsüz İletişim/Beden Dili)

Buraya kadar daha çok sözel iletişim süreçleri üzerinde duruldu. Ancak iletişimin tümü, sözel iletişimden ibaret değil, iletişimin sözel olmayan yönü de vardır. Sözel olmayan iletişim, sözlü iletişimi etkinleştirir, mesajın gücünü artırır (Hotaman, 2005, s.365-368). Sözel olmayan iletişim beden diliyle yürütülür. Örneğin; bir öğrencinin yaptığı bir konuşmadan sonra öğretmenin gözlerinin parlaması bir beğeni ifadesidir. Bir şeyi önemseyip önemsemediğimizi, sıkılıp sıkılmadığımızı, yoğun olup olmadığımızı beden diliyle anlatırız. Sözel olmayan iletişim, öğrenme öğretme süreçlerinde de önemlidir. Tarafların birbirlerine yakın durup durmaması, vücutların duruşu, yüz-göz ifadeleri ve jestleri sözel mesajlara anlam katar ya da anlamı karıştırır (Açıkgöz, 2004).

Sözel bir iletişimin başlaması ve devam ettirilmesi, çoğunlukla sözsüz iletişimin, yani beden dilinin yansıttığı mesajlarla kesilir ya da devam ettirilir. Özellikle iletişimin ilk bölümleri, diğer bireyin beden diliyle yansıttığı mesajların olumlu veya olumsuzluğuna bağlıdır. Böylece algılayan bireyde, algılanan bireylerin bu temel özellikleri doğrultusunda bir değer yargısı oluşmakta, dolayısıyla da bu yargının özünde oluşan olumluluk veya olumsuzluk iletişim sürecinin devamına ya da kesilmesine yön vermektedir (Hotaman, 2005, s.365-368).

Mimikler, baş hareketleri, jestler ve beden duruşu sözsüz iletişimin (beden dilinin) alanlarıdır. Mimikler, yüz anlatımın temel ögesi olup duygu ve düşüncelerin yüze yansımaları ve yüzde anlam bulmasıyla oluşur (Köksal, 2000, s.67). Başın duruşu, iletişimde çok önemli roller oynar. Başın çok hafif hareketleri bile, karşımızdaki kişiyi onaylar, reddeder, destekleyici veya ilgi mesajları verir. Jestler, daha çok konuşma ile ilgilidir. İnsanlar konuşma yerine “benzetme yapan işaretler” ve “anlamı belirli jestler”, yani “simgeler” kullanırlar. Beden duruşu, karşımızdaki kişiye göre durmak ve otururken seçtiğimiz açı oldukça önemlidir. Yani

vücudun duruş şekli, birini merkeze alma, gruba dahil etme veya dışlama gibi birçok anlama gelmektedir (Hotaman, 2005, s.365-368).

2.3.2. İletişim Becerisinin Unsurları

İletişim becerisinin unsurlarını şu şekilde sıralamak mümkündür; *saygı, empatik anlayış, etkin dinleme, kendini açma, sözel ve sözel olmayan mesajlarda uyum, ben dili, atılgan davranış, saydımlık ve somut konuşma (tam ve tek mesaj verme).*

2.3.2.1. Saygı

Etkili, kalıcı ve sağlıklı iletişim kurabilmek için karşılıklı saygı ön koşuldur. Saygı, karşıdaki kişinin ayrı bir kişi olarak düşünce, duygu ve eylemlerinde özgün olduğunun kabul edilmesi ve bunun iletilmesidir (Yüksel-Şahin, 2005, s.2). Saygı, bir kimse ile ilgili olarak sahip olunan görüştür. İnsanlara yalnızca insan oldukları için değer vermek ve bir anlamda onu yüceltmektir. Saygı, bir bireyin diğer bir bireyi şartsız (yani, yargılamadan, ayıplamadan, eleştirmeden, küçümsemekten veya aptal konumuna sokmadan) olduğu gibi kabul etmesidir. Saygı, bir bireyin başka bir kişiye, o kişinin bütün yanlışları, noksanları ve istenmeyen veya kabul edilmeyen davranışları ile bir insan olarak değer vermesi ve o kişiye karşı sıcak ve sevecen olmasıdır. Saygı, bir bireyin diğer bir bireyi önemsemesi ve onun gelişmesi konusunda ilgili ve istekli olmasıdır (Saban, 2000, s.116). Gerçek anlamda saygının, bir düşünce olarak kalmayıp aynı zamanda hissedilmesi ve bunun sözel ve sözel olmayan davranışlarla gösterilmesi önemlidir. İnsanlar genelde iki tür saygı gösterirler. Bunlar savunucu ve içten saygıdır (Köksal, 2000, s.99-107).

2.3.2.2. Empatik Anlayış

Karşıdaki kişinin duygularının yoğunluğunu algılama ve anlama yeteneğidir. Başka bir anlatımla, kişinin kendisini karşısındaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygularını ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecidir (Yüksel-Şahin, 2005, s.2; Saban, 2002, s.116). Saban'a (2002, s.143) göre ise; empati ile dinlemek, bir bireyin belli bir konu hakkındaki görüşlerini bir tarafa bırakarak, önyargısız bir şekilde başkalarının fikirlerini ve düşüncelerini anlamaya çalışmaktır. Etkili insanlar, zamanlarının ve enerjilerinin büyük bir kısmını başkalarını dinlemek, ip uçları yakalamak ve mesajları anlamak için harcarlar. Çünkü, dinleyebilen insanlar, olayları başkalarının görüş açılarından analiz edip değerlendirebilmeyi öğrenirler (Saban, 2002, s.143). Bu anlamda empati, etkin dinlemenin de anahtarıdır.

Empatinin iki bileşeni vardır. Bunlardan biri *bilişsel bileşendir*. Bilişsel bileşen, karşıdakinin rolüne girerek onun ne düşündüğünü anlamaktır. Buna empatinin bilişsel bileşeni denmektedir. Empatinin *duygusal bileşeni* ise, karşıdaki kişinin hissettiklerini hissetmektir. Bu da, duygusal bileşendir. Unutmamak gerekir ki, başarılı empati kurmanın yolu, karşıdaki kişinin davranışlarını ve duygularını eleştirmemektir (Saban, 2002, s.143). Empati dendiğinde akla Rogers gelmektedir. Rogers'ın empati anlayışı, bugün çoğunluğun üzerinde uzlaştığı bir tanıma dönüşmüştür. Buna göre: “*bir kişinin kendisini karşıdaki kişinin yerine koyarak olaylara onun bakış açısıyla bakması, o kişinin duygu ve düşüncelerini doğru olarak anlaması, hissetmesi ve bu durumu ona iletmesi sürecine*” empati adı verilmektedir (Köksal, 2000 , s.99-107). Clark (1980) ise empatiyi, “*bireyin diğer bir bireyle ya da cansız varlıkla olan ilişkilerinde sözel olmayan iletişim tipi ve bilgi ile duygu akışını*” empati olarak kabul ettiğini belirtmiştir (Köksal, 2000, s.99-107).

2.3.2.3. Etkin(etkili) Dinleme

Öğrenci merkezli eğitim anlayışına göre bilgi çağının insanı, kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, çevresiyle uyumlu, bilgiye ulaşip onu kullanabilen özelliklere sahip olmalıdır. Bireylerin hayatları boyunca kullanacakları bu ve benzeri becerileri genelde iletişim odaklı olup, toplum ve birey açısından önemi oldukça büyüktür. İletişim becerilerinden biri de, dinleme beceridir. Hemen hemen tüm öğrenmeler büyük ölçüde dinleme yolu ile gerçekleşir. Özellikle ülkemizdeki sınıfların kalabalık, laboratuvar ve işlik gibi uygulamalı derslerin gerçekleştirilmesine el verecek olanakların sınırlı olması gibi nedenlerle okulda, öğrenme daha çok dinlemeye dayalı olmaktadır. Kaldı ki günlük yaşamda da dinleme becerisi temel iletişim becerisidir (Çınar ve Avşar, 2006:47; Köksal, 2000, s.99-107; Yüksel-Şahin, 2005, s.4; Topdal, 2004, s.54-55).

Dinleme, konuşan kişinin vermek istediği mesajı, pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir. Etkin dinlemenin amacı, çocuğa derin anlayış ve kabul duygusunu iletmeektir. Çocuğun, bu saygı ve kabul ortamında, sorununa ilişkin duygularını ve düşüncelerini ifade edebileceği ve çocuğun doyurulacağı bir eylem biçimini seçebileceği kabul edilir (Whirter ve Voltan-Acar, 2000, s.77).

Dinleme, aynı zamanda öğrenme ve zevk alma yollarından biridir. Mesaja verdiğimiz anlam bireysel geçmişimizden, deneyimlerimizden, tutumlarımızdan, benlik kavramımızdan ve ruh

durumumuzdan önemli derecede etkilenir. Konuşanın söylediklerini doğru anlamlandırmak, anladıklarımızı onun anlattıklarıyla karşılaştırmayı ve kontrol etmeyi gerektirir (Yüksel-Şahin, 2005, s.2). Kişiler arası ilişkilerde etkin dinleme çok önemli bir iletişim becerisidir. İyi bir dinleyici, iletişim kurduğu kişinin yalnız söylediklerini değil, yüzü, eli, kolu ve bedeniyle yaptıklarını da “duyar”; çünkü yüz ifadeleri, el ve kol hareketleri, bedenin duruş tarzı, sesin tonu gibi sözsüz mesajlar kullanarak da iletişim kurulur (Yavuzer, 1998, s.13). Ancak insanlar her zaman etkin dinlemeyi gösteremeyebilmektedirler. Konuşmacıya karşı önyargılı olmak, yorgun, üzüntülü olmak, konuşmacıdan çekinmek, korkmak, konuşmacının söylediklerini seçerek dinlemek, bir konuya saplanıp kalmak, dinlemek yerine ne söylenileceğini düşünmekle meşgul olmak, dinleyicinin kendi düşüncelerinin konuşmacının söylediklerinden daha önemli olduğuna inanmak, görünüşte dinlemek; yani, dinleyicinin sözel olmayan mesajları dinlemiş gibi görünürken zihninin başka bir konu ile meşgul olması gibi çeşitli nedenlerden dolayı etkin dinleme sağlanamayabilir. Bu durumlar, iletişimde bireylerin sorun yaşamasına neden olur (Çınar ve Avşar, 2006, s.48).

Dinleme sürecinde dört temel öge vardır; bunlar, *işitme, dikkat, anlama ve hatırlamadır*. Bu bağlamda dinleme, söylenileni işitme, dikkat etme, anlama ve hatırlamayı içeren bir süreçtir. İnsanlar, söylenilen içeriği anlamak, anladıklarını analiz etmek, ilişkileri geliştirmek için dinlerler. Kişiler arası ilişkilerde aktif ve empatik dinlemeyi içeren etkin dinleme temel anahtardır. Etkin dinleme sürecinde sözel ifadeler kadar sözel olmayan davranışlar da kullanılmalıdır. Konuşmacı ile göz iletişiminin kurulması, uygun bir yüz ifadesinin olması, başın hafifçe sallanması, bedenin hafifçe öne eğilmesi ve “anlıyorum vb.” kelimelerin kullanılması, konuşmacıya dinlendiği mesajı verir. Etkin dinleme(katılımlı), dinleyenin anlatanı yalnız duyduğunu değil, aynı zamanda doğru olarak anladığını da gösterir. Bu nedenle etkin dinleme, en sağlıklı iletişim yöntemi olarak nitelendirilir. İnsanların çoğu, anlatmaktan ziyade anlaşılma ister (Özen, 2001, s.102).

Aktarılan iletilerin tam ve doğru anlaşılabilmesi önemli iletişim sorunlarına yol açmaktadır. Bu sorunların yaşanmaması ve anlatılanların daha iyi anlaşılabilmesi için uygun dinleme, bilgi ve becerilerinin kazanılmış olması büyük önem taşımaktadır. Etkin dinlemede dinlemeye hazırlık, dinleme amacını belirleme, uygun yöntem seçme, dikkatini yoğunlaştırma, görgü kurallarına uygun dinleme vs. Ardından öğrencilerin dinlediklerini anlama ve anlamlandırma becerilerine ağırlık verilmelidir (Saraç, 2006, s.123).

2.3.2.4. Kendini Açma

Kişiler arası iletişimin temelini oluşturan kendini açma, uzun süreli ve sağlıklı ilişkiler oluşturmada önemli bir faktördür. Kendini açma, bireyin geçmişte yaşadığı olayları, gelecekle ilgili planlarını, kişisel-özel durumlarını, eğilimlerini ve o andaki duygu ve düşüncelerini açması, başka birisiyle paylaşması, yani; kişinin gerçek benliğini yakınlarına, öğretmenine açması olarak tanımlanabilir. Birçok insan sosyalleşme süreci içinde, gerçekte ne istediğini, ne düşündüğünü, ne hissettiğini gizleme eğilimi gösterebilir. Burada, kendini açma ile güven arasında yüksek bir ilişki vardır. Öğrenciler, kendilerini size açmışsalar, öğrendiğiniz bu bilgileri onların aleyhine kullanmamak gerekir, duyulan güveni yitirmemek gerekir. Aksi durumda, öğrenci bir daha size açılmayacağı gibi, hayatta sürecinde karşılaşacağı insanlara karşı güven duygularını da yok edersiniz (Yüksel-Şahin, 2005, s.4).

2.3.2.5. Sözel Ve Sözel Olmayan Davranışların Uyumu

Kişiler arası ilişkilerde, sözel davranışların, mesajların yanında, sözel olmayan davranışlar, mesajlar da kullanılır. Herhangi bir sözlü mesaj vermeden de bir gülümsemeyle, bir kucaklaşmayla ya da bir alkışla bir çok mesaj verilebilir. Sözel olmayan davranışlar duyguların ve bireyin iç dünyasının bir açıklaması olarak yorumlanır. Örneğin; birey mutluyken gülümser, üzgün iken ağlar. İnsanlar arası etkileşimde, sözel olmayan mesajlar sözel olan mesajlardan daha yoğun kullanılır. Sözel olmayan mesajları anlamaya çalışmak, konuşma sırasında gerçekte neler olduğunu anlamaya yardımcı olması açısından önem taşımaktadır (Yüksel-Şahin, 2005, s.5; Saraç, 2006, s.123).

Sözel Olmayan Davranışlar, “*sesli olan sözel olmayan davranışlar*” ve “*sessiz sözel olmayan davranışlar*” olarak iki grupta ele alınabilir. Sesin yüksekliği, sesin tonu, sesin hızı, vurgusu, konuşma aralığı, konuşma akıcılığı ya da duraksamaları, kahkaha sesi, içine çekme vb. özellikler, sesli olan sözel olmayan davranışlara örnek olup, görülebilen vücut hareketleri, yani yüz ifadeleri, göz iletişimi, vücudun duruşu ve hareketi, kişisel görünüm, fiziksel mesafe, dokunma, nefes alış veriş, ten rengi vb. özellikler de *sessiz sözel olmayan davranışlara* örnektir. İletişimde dilin etkili kullanılabilmesi için, sözel olan davranışlara sözel olmayan davranışlar eşlik etmelidir. Kişiler arası ilişkilerde anlamlar, sözel ve sözel olmayan mesajlarla iletilir (Saraç, 2006, s.123).

2.3.2.6. Ben Dili

“Sen-dili”, itham edici, suçlayıcıdır. Sonuçta, mesajı alan kişide düşük bir benlik saygısı oluşur. “Ben-dili” kullanan kişi mesajı veren kişinin olumsuz duygularını, mesajı alana onu küçültmeksizin iletir (Whirte ve Voltan-Acar, 2000, s.77). Kişiler arası ilişkilerde bazı insanlar duygularını değil, düşündüklerini söylerler. Birey kendi duygularını açarak kendisi ile ilgili farkındalık düzeyini artırırken, karşısındaki kişi tarafından duygularının anlaşılmasına olanak sağlar. Bu nedenle, duyguları açıklarken “ben” kelimesini izlerken duygu sözcüklerinin kullanılması gerekir. Örneğin: “ben seni seviyorum”, ya da “(ben) seni kırdığım için çok üzgünüm”. Ben dili, bireyin karşısındaki kişiyi suçlamadan, küçültmeden, bir konuya ilişkin, duygu ve düşüncelerini (ör.: eve geç gelmen beni üzüyor) iletmesidir. Ben dilini kullanan kişi mesajı veren kişinin duygularını, mesajı alana onu küçültmeden iletir. Sen dili ise, kişinin karşısındaki kişiyi suçlayarak, aşağılayarak (ör.: sende saygı yok mu?, eve/sınıfa hep geç geliyorsun) konuşmasıdır. Seni, itham edici ve suçlayıcıdır. Sonuçta mesajı alan kişide, düşük bir benlik saygısı oluşturur. Ben dilinin kullanılması, duyguların paylaşılmasına istekli olunduğunun bir göstergesidir. Öğretmen, çocuklarla iletişim kurarken, ortaya çıkan olumlu veya olumsuz durumlar için ben dilini tercih etmesi, çocukları olumlu etkileyeceği, dolayısıyla; bir davranışlarının, sözlerinin karşılarında bulunan öğretmenleri veya arkadaşları üzerinde yarattığı duygusal etki hakkında dönüt almış olurlar. Böylece, öğrenme-öğretme sürecinde çocuk hedef alınmayarak, sergilediği davranışa, söylediği söze yönelik tepki geliştirilir. Bu durum çocuğun kişiliğini korurken, davranışın etkisi vurgulanır (Yüksel-Şahin, 2005, s.8; Saraç, 2006, s.123).

2.3.2.7. Atılğan Davranış

Bireyin ilişkilerinde, kendisini baskı altında hissetmeden ve başkalarını baskı altına almadan düşüncelerini, gereksinimlerini, isteklerini başkalarını baskı altına almadan, tehdit edici olmadan, doğrudan ve uygun bir biçimde iletmesidir. Atılğan davranış, kişisel doğruları, düşünce, duygu ve inançları, doğrudan, dürüst ve uygun yollarla açıklamayı; başkalarının haklarını çiğnemenin davranmayı gerektirir. Atılğanlık, başkalarını küçük görmeden, onların haklarını yadsımadan kişinin kendi haklarını koruyabilme yolu olarak geliştirilen bir çeşit kişiler arası ilişkiler biçimi olarak betimlenir (Yüksel-Şahin, 2005, s.5).

2.3.2.8. Saydamlık

Kişiler arası iletişimde önemli bir diğer faktör, saydam olmaktır. Saydamlık, dürüstlük, içtenlik, doğruluk anlamına gelir. Bireyin rol yapmaması, maske kullanmaması, olduğu gibi

görünmesi ve içi-dışı bir olmasıdır. Bireyler, sosyal etkileşim içinde karşılarındaki kişilerde istedikleri izlenimi oluşturabilmek için bir takım roller oynamakta, maskeler kullanmaktadırlar. Bu maskeler kişi için birer benlik haline gelmektedir; çünkü bireyler çeşitli ortamlarda çeşitli amaçlarla çeşitli roller oynamaktadır. Her maskeli iletişimin altında; “eğer sana nasıl bir kişi olduğumu gösterirsem, ne düşündüğümü, neler hissettiğimi olduğu gibi söylersem, beni kabul etmez, benimle alay eder ya da bana kızarsın”. Bireyler saydam oluyorum diye, karşısındakine de hakaret etmemelidir. Örneğin: birey “benim içim-dışım bir, ben dürüstüm” düşüncesi ile karşısındaki kişiye saldırganca davranarak, hakaret ediyorsa (çok şişkosun, ne yapayım zayıfsın mı dese ydim, ben dürüst bir insanım”, veya “anlama zorluğun var, ne dese ydim, çok zekisin mi dese ydim, yalan mı söyleseydim”) hatalı bir iletişim uyguluyor denilebilir. Öğretmen, öğrencilerine ilişkin düşüncelerini dürüstçe ifade etmeli ancak, düşüncelerini dile getirirken, yukarıda ifade edilen yanlış ve hatalı iletişim biçimini asla kullanmamalıdır. Ayrıca, öğrencilerin de kendisi hakkındaki duygu ve düşüncelerini dile getirmeleri için onları teşvik etmeli, desteklemeli, öğrencilerin hatalı yaptıkları iletişimi hoşgörülle karşılamalı ve onları bilgilendirerek hatayı göstermelidir (Yüksel-Şahin, 2005, s.9; Saraç, 2006, s.124)

2.3.2.9. Somut Konuşmak Yada Tek Mesaj Vermek

Kişiler arası iletişimde gönderilen mesajın karşıdaki kişi tarafından doğru anlaşılması için mesajın açık ve net olması gerekir. Kişiler arası ilişkilerde insanlar bazen kendilerini “daha üstün”, “daha farklı” ya da “daha çok bilir” gösterebilmek için karmaşık ifadeler ya da bilinmeyen kelimelerden oluşan cümleler kurar. Kişiler arası iletişimde verilmek istenen mesaj, konuya ilişkin ana mesaj, iletişim sürecindeki bireyler tarafından yanlış ve eksik anlamlara yol açmayacak bir şekilde net ve tek mesaj şeklinde verilmelidir. Öğretmen, sınıf içi etkileşim sürecinde mesajlarını, öğrenci grubunun zihinsel ve dil gelişimini, kelime dağarcıklarını dikkate alarak konuya ilişkin mesajları açık, her öğrencinin anlayabileceği bir tarzda sunmalıdır (Yüksel-Şahin, 2005, s.12; Saraç, 2006, s.126).

2.3.3. İletişim ve Eğitim

Öğrenme-öğretme süreci, bir nevi bir iletişim ve etkileşim sürecidir ve öğretmenlerin öğrenciler ile iletişimde bulunmaksızın öğretim işini gerçekleştirmeleri imkansızdır. Çünkü, iletişim süreci, çocukların dış dünyadaki olaylar ve birbirleri ile etkileşimleri sonucunda edindikleri “izlenimleri ve anlamları ortak kılma” işlevini yerine getirmektedir. İletişim süreci, gerçekte, çok boyutlu ve karmaşık bir yapıya sahiptir. Çünkü sınıfta gerçekleşen bütün

etkinlikler, belli bir iletişim ve etkileşim örüntüsü içerisinde oluşmaktadır. Sınıf içi iletişim sürecinin en önemli öğelerinden birisi de, öğretmenin öğrencilerle olan etkileşimlerinde kullandığı sözlü ve beden dilidir. Öğretmenlerin sınıftaki öğrenciler ile etkileşimlerinde etkili iletişim kurabilmelerine yardımcı olabilecek belli başlı ilkeler şu şekilde sıralanabilir (Gürşimşek, 1999, Aktr: Saban, 2002):

1. *Öğretmen, Öğrencilere karşı yargılayıcı mesajlar kullanmamalıdır*; yani, öğretmen sınıfta kabul edilmeyen bir davranışın ne olduğunu açıklarken, bunu sınıftaki öğrencileri azarlamadan, suçlamadan ve en önemlisi de onları tehdit etmeden yapmalıdır.
2. *Öğretmen, öğrencilerle olan ilişkilerinde empatiye yer vermelidir*; yani, öğretmen öğrencilerin bazı özel durumlarda yaşadıkları duyguların doğru veya yanlışlığını onlarla tartışmak yerine, kendisini onların yerine koymalı ve onları olduğu gibi anlamaya ve kabul etmeye çalışmalıdır.
3. *Öğretmen, öğrencilere ad koymaktan veya onları çeşitli sıfatlarla etiketlemekten kaçınmalıdır*. Diğer bir deyişle, öğretmen öğrencilerde olumlu veya olumsuz bulunduğu özellikleri açık ifadeler ile belirtmeli ve “tembel”, “dağınık”, “zeki” veya “problemlî” gibi sıfatları kullanmaktan kaçınmalıdır.
4. *Öğretmen, ödülü ve sözel övgüyü dikkatle kullanmalıdır*. Örneğin ev ödevini hatasız veya çok az hata ile tamamlayan bir öğrenciyeye, “aferrin, sen çok zeki bir çocuksun” ifadesini kullanmak, ödevini zamanında ve istenilen nitelikte yapmanın doğru bir davranış olduğunu çocuuğa öğretmeyeceği gibi, çocuuğun bu davranış ile zeki insan vasıflarını birbirine karıştırmasına sebep olabilir. Bunun yerine, “bana sunduğun ödev çok miktarda orjinallik taşıdığı için iyi hazırlanmış” ifadesini kullanmak daha yerinde olacaktır.
5. *Öğretmen, sınıftaki öğrenciler arasında işbirliğini özendirmelidir*. Bu tutum, sınıftaki kuralların konulması ve kolanmasından bütün öğretme-öğrenme etkinliklerinin planlanmasına, yürütülmesine ve değerlendirilmesine kadar her düzeyde sergilenmelidir.
6. *Öğretmen, sınıfta meydana gelen çeşitli olaylar karşısındaki duygularını “sen-dili” mesajları yerine “ben-dili” mesajlarını kullanarak öğrencilere yansıtmalıdır*. Örneğin, öğretmenin “sınıfı temiz tutmamanız çok büyük ayıptır” ifadesi yerine, “sınıfı temiz tutmamanız beni çok üzmektedir” ifadesini kullanması daha yerinde olacaktır.

2.4. Araştırma-Sorgulama Becerisi

Çocuklarda bilim adamları gibidir. Araştırma yapmaya erken yaşlarda başlarlar. Birçok çocuğun doğal merakı, onları araştırma yapmaya iter. Yani araştırma yapma, çocukların doğasında zaten vardır. Araştırma becerileri öğrencilerin sadece fen hakkında bir takım bilgileri öğrenmelerini sağlamaz aynı zamanda bu becerilerin öğrenilmesi, onların mantıklı düşüncelerine ve makul sorular sorup cevaplar aramalarına ve günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmelerine yardımcı olur (German, 1994, s.749).

Okulun önemli görevlerinden biri de öğrenciye araştırma-sorgulama becerisi kazandırmaktır. Bu amaçla, öğrenciyi öğrenilecek konuyu araştırmaya, bilmediklerini çeşitli yönleriyle ele alıp öğrenmeye götüren öğretim modelleri işe koşulmalıdır. Öğrencinin bir güçlüğü fark etmesi, problemi belirleyerek çözüm önermesi, çözümü sınavıp sonuca varması gibi etkinliklere dayanan öğretim modelleriyle, kendi kendine öğrenme fırsatı bulurlar. Bu fırsatları eğitim yoluyla bireylere öğretmek, onlara kendi öğrenme güçlerini keşfetme imkanı sağlanmalıdır. Dolayısıyla da öğrenciye, araştırma formasyonu kazandırmış olur (Türker ve diğ., 2006).

Kalıcı öğrenmenin, öğrencinin aktif katılımıyla oluştuğu düşünülürse, öğrenciyi aktif hale getirebilmenin bir yolu da, öğrencinin araştırmaya yönlendirilmesidir. Öğrencinin kalıcı öğrenmeyi sağlayabilmesi için aktif olarak sürece katılması ve bu süreçte elde ettiği bilgiyi kendi yorumuyla yapılandırması gerekmektedir. Ancak araştırma sürecine katılan öğrencinin araştırma yapılabilmesi için süreçte kullanacağı imkanların yeterli olması gerekmektedir. Ülkemizde ilköğretim programlarının değişmesiyle birlikte, ilköğretim öğrencileri için araştırma daha da önemli bir hale gelmiştir (Ocak ve diğ., 2007, s.76).

Çocuklar bilim adamları gibidir. Araştırma yapmaya erken yaşlarda başlarlar. Birçok çocuğun doğal merakı, onları araştırma yapmaya iter. Yani araştırma yapma, çocukların doğasında zaten vardır. Araştırma becerileri öğrencilerin sadece fen hakkında bir takım bilgileri öğrenmelerini sağlamaz, aynı zamanda bu becerilerin öğrenilmesi, onların mantıklı düşüncelerine ve makul sorular sorup cevaplar aramalarına ve günlük hayatta karşılaştıkları problemleri çözmelerine de yardımcı olur (German, 1994, s.749).

Araştırma yoluyla öğretimde konu içeriği öğretilirken, bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi derslerin özel hedefleri arasında yer almalıdır. Araştırma, “*temelde bir arama,*

öğrenme, bilinmeyi bilinir yapma, karanlığa ışık tutma, yeniden öğrenme ve kısaca bir aydınlatma sürecidir". Dolayısıyla araştırma; *"sorunlara güvenilir çözümler aramak amacıyla, planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, çözümlenmesi, yorumlanarak değerlendirilmesi ve rapor edilmesi sürecidir"*(Karasar, 2005, s.292).

Araştırmada, konu dışı pek çok soru sorulsa bile, içerikte yanıtlanmamış tek bir soru bile bırakmayacak şekilde bir araya getirilmiş, birbirini tamamlayan bilgiler ve fikirler birliği olmalıdır. Yapılan araştırmanın açık ve düzenli ve anlaşılabilir olması gerekmektedir. Öğrencilerin günlük yaşamla ilgili karşılaştıkları problemlerle ilgili araştırma yaparak, o problemleri sorgulayarak ve bilimsel süreç becerilerini kullanarak cevap aramaları önemlidir. Bu şekilde öğrenme yaşantılarıyla yetişen öğrenciler hem öğrenmiş oldukları bilgilerin işe yararlılığını fark edecekler hem de bilgi kaynaklarına ulaşmayı ve var olan bilgilerini kullanarak yeni bilgiler üretmeyi öğreneceklerdir (Aydoğan ve Ergin, 2007, s.274).

Öğrenme, öğrenene ait bir sorumluluktur. Dolayısıyla öğrenme sürecinde başrolde öğretmen değil öğrenci olmalıdır. Bir öğrenme ortamında ne kadar çeşitli yöntem kullanılır, öğrenciyi sürece ne kadar çok katarsak o kadar etkili öğretim gerçekleştirilecektir. Birçok ülke, var olan eğitim sistemini sorgulamaktadır. Bu sorgulamanın hareket noktası, kalıplaşmış zihinler üreten eğitim sisteminin yararlarının pek fazla olmaması ve toplumların düşünen, yaratan, sorun çözen, araştıran-sorgulayan insanlara daha çok gereksinim duymasıdır. Bu düşüncelerden hareketle toplumlar, öğrenciyi eğitim sistemi içinde daha etkin bir konuma getirmeye çalışmaktadırlar (Karamanoğlu, 2006, s.10).

Araştırma becerisi; *"doğru ve anlamlı sorular sorarak problemi fark etme ve kavrama, problemi çözmek amacıyla neyi ve nasıl yapması ile ilgili araştırma planlaması yapma, sonuçları tahmin etme, çıkabilecek sorunları kestirebilme, sonucu test etme ve fikirleri geliştirmeyi"* kapsar. *Anlamlı tahminde bulunma, uygun araştırma ortamına karar verme, araştırmada ne tip ve ne kadar delil toplaması gerektiğine karar verme, bilimsel yaklaşımı kullanarak araştırmayı planlama, nasıl gözlem ve kıyas yapabileceğini belirleme, araç-gereç kullanma, doğru ve hassas ölçümler yapabilme, sonuçları sunma yollarını belirleme, sonuçların tekrar incelenmesi gerekip gerekmediğine karar verme, bulunanlarla asıl fikrin bağlantısını kurma, bulunanları uygun bir dille ifade etme, verileri ortaya koyma, sonucu destekleyici verilerin yeterliliğine karar verme, bulunanların ilk beklentileri karşılayıp karşılamadığına karar verme* gibi alt becerileri içerir (MEB, 2005, s.23).

Çocuklarda anaokulunda görülen öğrenme coşkusunun daha ilköğretimin başında kaybolmasının nedenlerinden biri eğlenerek öğrenmenin son bulması, ezberciliğin başlamasıdır. Böylece, farkında dahi olmadan öğrencilerin yaratıcılıkları ve araştırmacılık yetenekleri harcanarak, onların öğrenme isteği en aza indirgenmektedir (Karamanoğlu, 2006, s.9).

2.4.1. Araştırma-Sorgulama Becerisinin Öğeleri

Araştırma-inceleme yoluyla öğretimin işleyebilmesi için, öğrencilerde temel araştırma becerilerinin geliştirilmiş olması gerekir. Araştırma-inceleme süreci için gerekli temel becerileri Orlich, Harder, Callahan ve Gibson, Sunal ve Haas şu şekilde belirtmişlerdir (Aktr;Doğanay, 2007, s.295-300);

- 1. Gözlem Yapma:** Bir nesnenin adını, özelliklerini ve ondaki değişimi belirleme; nesne ya da olayları birden çok kez gözleme, insan, nesne ya da olayların gözlemlenebilmesi için sorular oluşturma, gözlem sonuçlarını düzenli bir şekilde organize etme, çıkarım ve gözleme dayalı yargıları ayırt etme.
- 2. Sınıflama Yapma:** Gruplanabilecek olay ya da nesnelerin gözlenebilir özelliklerini belirleme, seçilen bir özelliğe göre nesnelere ya da olayları sıralama, aynı nesne ya da olaylar için birden çok ölçüt belirleyerek farklı gruplar oluşturma, gözlem sonuçlarını kodlama ve tablolar halinde sunma, oluşturulan gruplara ad verme.
- 3. İletişim Kurma:** Olay ya da nesnelere başkalarının tanıyabileceği ayrıntıda tanımlama, gözlem sonunda elde edilen verileri resim, harita, tablo ve grafikler kullanarak sunma, ilişki ve eğilimleri yazı, çizim ya da grafikler kullanarak tanımlama.
- 4. Çıkarım Yapma:** Gözlem sonuçlarından açıklama ya da önermeler oluşturma, verilen bir çıkarımı destekleyen gözlemleri belirleme, aynı gözlemler için alternatif çıkarımlar yapma, çıkarımları test etmek için uygun durumları belirleme.
- 5. Yordama Yapma:** Gözlem sonuçlarını kullanarak gelecekte olabilecekleri tahmin etme, gözlem sonuçlarının ifade edemediği sonuçları tahmin etme, yordamaları test etmek için yöntemler bulma.
- 6. Ölçme Yapabilme:** Nesnelerin uzunluklarını, alanlarını, hacimlerini, ağırlıklarını, ısılarını, hızlarını vb. özelliklerini belirleme ve bunları ölçmek için uygun araçlar seçme,ölçeğin doğruluğunu ve hassaslığını belirleme.
- 7. Yer-Zaman İlişisini Kurabilme:** Yön ve hareketi belirleme, bir durumdaki değişime neden olan kuralları öğrenme.
- 8. İşlevsel Tanımlar Yapabilme:** İşlevsel ve işlevsel olmayan tanımları ayırt etme, yeni problemler için işlevsel tanımlar yapma.

9. **Denence Kurabilme:** Denencenin gözlem, çıkarım ve yordamadan farkını belirleme, değişken arasındaki ilişkilere dayalı olarak denenceler kurma ve bunları test etme, denenceyi destekleyen ve desteklemeyen gözlemleri ayırt etme.
10. **Verileri Yorumlama:** Veriler ve onlara dayalı olarak yapılan çıkarımları belirleme, verileri tablo grafiklerle sunma, sunulan verilerden çıkarımlar yapma, verileri denencelerle ilişkilendirme, deneysel sonuçlarla destekler genellemeler oluşturma.
11. **Değişkenleri Kontrol Etme:** Bağımlı ve bağımsız değişkenleri belirleme, manipüle edilecek ve kontrol edilecek değişkenleri belirleme, kontrol edilen değişkenlerin etkisini sabit tutarak etkisi araştırılacak değişkeni manipüle ederek deneyler yapma.
12. **Deney Yapma:** Problemi seçme ve sınırlama, denenceler kurma, deneysel işlemleri yapı sonuçlarını rapor etme.

2.4.2. Araştırma-Sorgulama Yoluyla Öğretim

Bilen'e (2006, s.61-65) göre araştırma yoluyla öğretme, öğrencilerin sınıf içi etkinliklere dayalı olan problemlerin çözümü için uygulanan bir tür problem çözme yaklaşımıdır. Bu yaklaşımda öğrenci problemi tanımlar, problemin çözümü için denenceler (geçici çözüm yolları) kurar, denencelerin sınanması için veri toplar ve verileri değerlendirerek sonuca ulaşır. Bu yaklaşım yoluyla öğrenci, sadece belli konularla ilgili problemlerin çözümünü öğrenmekle kalmaz, gelecekte karşılaşacağı problemlerin çözüm yolunu da öğrenir (Bilen, 2006, s.61-65).

Doğanay'a (2007, s.295-300) göre de; araştırma-inceleme sürecinde bu beceriler belirli bir sistematik içinde kullanılmaktadır. Araştırma-inceleme yoluyla öğretimi planlarken, bu becerileri dört temel boyut altında düzenlemek mümkündür. Bu boyutlar; *veri toplama, verileri düzenleme, verileri işleme ve sonuçları iletimdir*. Verileri toplama aşamasında gözlem, ölçme, araştırma, referans gösterme, soru sorma, görüşme, tarama, kitap, grafik, harita vb. kaynakları yorumlama, denence kurma ve teknolojik beceriler işe koşulabilir. Veriler toplandıktan sonra, onlardan anlam çıkartmak için düzenlenmeleri gerekecektir. Verileri düzenlemede sınıflama, sıralama, verileri düzenleme için teknolojiyi kullanma vb. becerileri kullanmak gerekecektir.

Veriler düzenlendikten sonra, onları anlamlandırmak için veri işleme becerilerine gereksinim olacaktır. Gözlemleri yorumlama, örüntüler oluşturma, ilişki bulma, çıkarım, analiz, sentez, değerlendirme gibi beceriler bu süreçte kullanılacak becerilerdir. Son aşamada, ortaya

çıkan sonuçların iletimi gelmektedir. Bu aşamada dil becerileri ön plana çıkmaktadır. Elde edilen sonuçların iletimi için raporlaştırma, yazma, grafik, tablo ya da haritalar oluşturma, formal ve informal tartışma becerileri ön plana çıkmaktadır (Doğanay, 2007, s.295-300).

Araştırma-Soruşturma stratejisi kullanılırken, önce dersle ilgili temel kavramlar belirlenmelidir. Öğrencilerin bu kavramlarla ilgili önkoşul olan bilgilerini ortaya koymaları sağlanmalıdır. Öğrenciler, kazandırılacak hedef davranışlarla ilgili olumlu ve olumsuz örnekler oluşturmalı ve bunlar üzerinde tartışmalıdırlar. Örneklerle ilgili değişik durumlar tümevarımsal bir sistematikte ortaya konulmalıdır. Eğer bu durumlarda eksikler, yanlışlar varsa, öğrencilerce bunlar bulunmalı ve karşıt örnekler oluşturulmalıdır. Gerçekleştirmesi zor olan konular için, olası, kurgusal durumlar düşünülmeli ve sunulmalıdır. Bu durumlarla ilgili çözümleri, denenceleri öğrenciler tartışarak kurmalıdırlar. Kurulan bu denenceler, öğrencilerce test edilmelidir. Testlerin sonucuna göre denenceleri kabul, ret ya da onarmalı; buda olmuyorsa, yeni denenceleri öğrenciler kurmalıdır. Böylece yanlışlar öğrencinin kafasından silinmeli, çelişkiler bulunmalı ve doğrunun ortaya çıkması sağlanmalıdır (Sönmez, 2007, s.219).

Bireyler, birbirleriyle ve çevreleriyle etkileşimleri sonucunda elde ettikleri deneyimlerini anlamlandırarak kendi bilgilerini oluştururlar. Bu anlamlandırma sürecinde sahip oldukları ön bilgi ve deneyimlerle, anlamlandırmada kullandıkları beceriler önemli rol oynar. Öğrencilerin, başkalarının ürettikleri bilgileri anlamaya çalışmaları yerine, kendilerinin de bir bilgi üreticisi ve kendi kendine öğrenci olmaları, son yıllarda eğitime yüklenen önemli amaçlardan biri olmuştur. Böylelikle hem yaşam boyu sürekli olan araştırma, inceleme ve problem çözme becerileri, bir başka deyişle bilimsel düşünme yolu hem de bilgilerin daha anlamlı ve kalıcı öğrenilmesi mümkün olacaktır (Doğanay, 2007, s.295-300).

Öğrenme ve hatırlama konusunda yapılan araştırmalar, öğrencilerin en iyi, öğrenme sürecine katılarak öğrendiklerini ortaya koymaktadır. Öğrenciler öğrenecekleri konuları bir problem olarak algılayıp, onu yanıtlama amacıyla konuyu çalıştıklarında daha iyi öğrenmektedirler. Böylece öğrenme sürecine etkin olarak katılıp, araştırarak, inceleyerek, bulduklarını sorgulayarak öğrenen öğrenciler hem bir ürün olarak bilgiye değil bilgi üretme sürecine odaklanmakta hem de kendi kendilerine deneyimlerinden anlam çıkarmayı öğrenmektedirler (Gözütok, 2004, s.96-97).

Araştırma-inceleme yaklaşımı, her öğretmen özellikle de mesleğe yeni başlayan bir öğretmen için birçok bakımdan yarar sağlar. Araştırma-inceleme yaklaşımını kullanan bir öğretmen, öğrencilerine problem çözme becerisi kazandırır. Problem çözme yoluyla, yaşamlarında karşılaşacakları diğer problemlerin çözümünde kullanabilecekleri değişik yollar öğretir. Ayrıca başka yaklaşımlarla öğrendikleri konuları, öğrencilere kendi güçlerini kullanarak yeniden denemelerini sağlayıcı beceriler kazandırır (Bilen, 2006, s.61-65).

Araştırma-inceleme eski bir yöntem olmasına karşın, öğrencilerin aktif bilgi üretme ve bilgiyi kullanarak düşünme süreçlerine olumlu etkisi nedeniyle gittikçe artan bir önemde öğretimle ilgili ders kitaplarında yer almaktadır. Araştırma-inceleme yoluyla öğretimi tanımlamak oldukça zordur. Çünkü bir süreci ifade etmektedir. Ancak bazı özelliklerini sunmak, onun daha iyi anlaşılmasına yardımcı olacaktır (Doğanay, 2007, s.295-300);

1. Araştırma-inceleme yoluyla öğretim öğrenen, öğretmen, materyal, konu ve çevrenin üst düzeyde etkileşimini gerektirir.
2. Araştırma-inceleme yöntemi hem öğrencilerin hem de öğretmenlerin sürekli soru sormalarını, araştırmalarını ve bulduklarını yorumlamalarını gerektirir. Bu bağlamda soruların araştırma-inceleme yoluyla öğretimde özel bir önemi vardır. Sorular hem alıştırılacak konuyu hem de gerekli bilgilerin belirlenmesini ve bulunmasını kolaylaştırır.

Gözütok da (2004, s.96-97) araştırma yaklaşımının, bir problem çözme süreci olduğunu ve bu süreci buluşun yönlendirdiğini ileri sürmektedir. Ona göre bu yaklaşımın en güçlü yanının, ders konusunun ve araştırma sürecinin aynı anda öğrenilmesinin sağlanmasıdır.

Araştırma ve buluş yaklaşımları, öğrencilerin veri toplamasını ve hipotezleri test etmesini sağlayarak buluş sürecinde yer almalarına fırsat verir. Bu yaklaşımlar, yapısal olarak tümevarımsal modellerdir. Öğrenciler yeni anlamları keşfederken, beceri uygularken ve öğretmenleri şekillendirecek deneyimler edinirken öğretmen onları yönlendirir. Genel olarak araştırma ve buluş yaklaşımları, öğrenci merkezlidir ve diğer yaklaşımlara oranla daha karmaşıktır. Öğretimde araştırma sürecinin kullanılması, öğrencilere eleştirel düşünme ile ilgili becerileri öğrenme ve uygulama fırsatı verir. Öğrencilerde üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesini sağlar (Gözütok, 2004, s.96-97).

Araştırma yaklaşımıyla işlenen dersler dört bölümden oluşur. Birinci aşamada sınıfa bir problem sunulur. Sunulan problem, öğrencilerin ilgisini çekmelidir. İkinci aşamada, problemin olası sonuçları konusunda hipotezler oluşturulur. Üretilen hipotezler tahtaya yazılır. Bu noktada tek bir yanıtın olmadığı akıldan çıkarılmamalı ve hiçbir hipotez önerisi reddedilmemelidir. Üçüncü aşamada öğrenciler, düşünerek problemi çözmek üzere veriler toplar. Son aşamada ise öğrenciler, verileri inceler ve daha önceden geliştirilen hipotezlerle sonuçları karşılaştırır. (Gözütok, 2004, s.96-97).

2.5. Problem Çözme Becerisi

Yirmi birinci yüzyıl bilgi toplumlarında, bireylerin “okuma, yazma, konuşma ve hesap yapma” becerilerin ötesinde, “yeni yeterlilikler” kazanmalarına gereksinim duyulmaktadır. Bu yeterliliklerin en önemlisi, bireylerin özel ve iş hayatlarında karşılaştıkları “*problemleri fark etme ve onlara mantıklı ve etkili çözümler üretme*” becerisi gelmektedir (Saban, 2000, s.207).

Bazı durumlarda kişinin ihtiyaçları ve çevrenin beklentileri arasında farklılık oluşur. Bu farklılıktan dolayı yaşanan gerginlik yaşamın sürdürülmesinde önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır (Yıldız, 2003, s.1). İnsanı gerginleştiren bu durumlara *problem*, bireyin önüne çıkan engel durumların aşılmasında bilgi ve deneyimlerden yararlanarak gerçekleştirilen zihinsel işlemlere de *problem çözme* denilebilir. İlgili alan-yazın tarandığında gerek *problem* kavramına, gerekse *problem çözme* kavramına ilişkin farklı tanımlara rastlanılmaktadır. Bu kavramların her birine ilişkin farklı tanımlarına aşağıda yer verilmiştir.

Problemi Aksoy (2003, s.83), “*bir kimsenin istenilen bir amaca varmak maksadıyla topladığı mevcut güçlerinin karşısına dikilen engel*”; Açıkgöz (2004), “*organizmanın hazırdaki tepkileriyle çözemediği durumlar*”; Erden ve Akman (2006, s.209) “*bireyin karşılaştığı yeni bir güçlük durumu*”; Bilen (2006), “*cevabı mevcut bilgi birikimiyle bulunamayan, ancak araştırma ve incelemelerle cevaplanabilecek bir engel durumu*”; Huilt (Aktr; Öğülmüş, 2001), “*bir ortamdan ya da durumdan daha çok tercih edilen başka bir ortama ya da duruma geçiş esnasında önümüze çıkan zorluk*”; Soylu ve Soylu (2005, s.99) “*kişide çözme arzusunu uyandıran ve çözüm prosedürü hazırda olmayan fakat kişinin bilgi ve deneyimlerini kullanarak çözebileceği durumlar*” olarak tanımlamaktadırlar.

Problem çözme ise, “*hem konu alanı bilgisini hem de duruma uygun bilişsel stratejileri seçip kullanmayı gerektiren bir etkinliktir* (Senemoğlu, 2007, s.536). Problem çözme Argon ve

arkadaşlarına göre ise, “problemlere çözüm tasarlamak ve bulmak için bilginin eleştirel kullanımını içerir”. Mevcut problemleri belirlemek için, öğrenciye bir durumu tanımlamanın ve çözümlenmenin ve daha sonra bu problemlere bir çözüm belirleme ve bunu uygulamanın öğretildiği, sistemli bir bilgi işleme sürecidir (Argon ve et., 2002, s.279).

Bu tanımlar dikkate alındığında, bir problemin şu özelliklerinden söz edilebilir;

1. Mevcut durumla olması gereken durum arasında bir farkın olması,
2. Kişinin bu farkı fark etmesi ya da algılaması.
3. Algılanan farkın kişide gerginliğe yol açması.
4. Kişinin gerginliği ortadan kaldırması için girişimde bulunması,
5. Kişinin gerginliği ortadan kaldırmaya yönelik girişimlerinin engellenmesi (Öğülmüş, 2001).

Yukarıdaki tanımlardan hareketle problemi özetle; “*erişmek istediğimiz hedef önünde duran ve mevcut bilgi ve deneyimlerimizle üstesinden henüz gelemediğimiz engel durumlar*” olarak tanımlamak mümkündür.

Problemler, insanların günlük hayatlarının bir parçasıdır. Bir gün içerisinde kişiler çeşitli problemlerle karşılaşabilirler. Genel olarak problem, kişiye rahatsızlık veren, çevresine uyumunu güçleştiren ve çözüm bekleyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bireyin, bu rahatsızlık veren durumdan kurtulması için, içinde bulunduğu şartları iyi değerlendirmesi, bazı engelleri aşması ve bu konuda bir çaba göstermesi gerekmektedir. Örneğin, bir bölgedeki hava kirliliği toplumsal bir problemdir. Öğrencilerden Biyoloji dersinde bitkilerin, sağlıklı gelişemediği bir durumun nedenlerinin bulunması da, alana özgü bir problemdir (Açıkgöz, 2004). Yine borçları ödemek için yöntemler bulmak, arkadaşınla tanıştırmak olduğun kişinin adını hatırlamak, alışveriş için zaman bulmak, patlayan araba lastiğini için neler yapılması gerektiğini bulmak gibi problemler, gerçek yaşama dair küçükte olsa çözüm bekleyen problemlerdir (Fisher, 1995).

Problemler, geleneksel açıdan bakıldığında olumsuz durumlar olarak algılanabilir ancak, etkileşimsel açıdan konuya yaklaşıldığında ise gelişmeye ve değişmeye fırsat veren, bireyi birey yapan olumlu durumlara da fırsat verebilirler. Yani, problemleri “zorluk” veya “güçlük” olarak tanımlamak yerine, bireyin kendisini keşfetmesinde, becerilerinin sınırlarını test etmesinde bir “fırsat” olarak da görmek gerekir.

İnsanlar bir sorunu çözmek, belirli amaçları gerçekleştirmek, bilgi ve olayları anlamlandırmak ve karşılaştığı kişileri daha iyi tanımak vb. nedenlerden dolayı, çevresinden duyu organları aracılığıyla bilgileri toplar ve onları beyine gönderir. Beyine gelen bu uyarıcılardan anlam çıkarmak için bunları bellekte tutmak ve daha önceki bilgi ve deneyimlerle ilişkilendirmek gerekir. Bu işlemlerin yapılabilmesi için algılama, kavram oluşturma, dil ve sembolleştirme vb. temel bilişsel süreçlerin kazanılmış olması gerekir. Daha sonra birey bu bilgileri analiz, sentez, değerlendirme, karşılaştırma, çıkarım vb. bilişsel becerileri kullanarak işler. Bu bilgi işleminin sonunda yeni düşünceler, sorunlara çözümler vb. bilişsel ürünler üretilmiş olur. Böylece zihin dışarıdan gelen uyarıcıları belli bir amaç doğrultusunda işlemde geçirerek yeni bir bilgi ya da düşünce üretmiş olur (Doğanay, 2007, s.281).

Problem Çözmeyi Yıldız (2003, s.1), *“bir amaca erişilmekte karşılaşılan güçlükleri aşabilme süreci”*; Çırak (2007, s.261), *“bildiklerimizden yeni bileşikler yaratarak, karşılaştığımız güçlüğe çözüm bulma”*; Ganga (1985; Aktr; Açıköz, 2004), *“en karmaşık zihinsel beceriler”* şeklinde tanımlamaktadırlar. Yukarıdaki tanımlardan hareketle, *“bireyin önüne çıkan engel durumların aşılmasında bilgi ve deneyimlerden yararlanarak gerçekleştirilen zihinsel işlemlere”* problem çözme denilebilir.

İnsanı diğer varlıklardan ayıran önemli özelliklerden biri, bulunduğu şartlara uyum sağlayabilmesidir. Uyum sağlama, birçok karmaşık süreci kapsamaktadır. Organizmanın ihtiyaçları ve çevrenin beklentileri arasında denge kurabilmek sürecin temel taşlarını oluşturur. Kişinin ihtiyaçları ve çevrenin beklentileri arasında farklılık arttıkça yaşanan gerginlik, yani problem çözme, yaşamın sürdürülmesinde önemli bir faktör olarak gündeme gelmektedir (Yıldız, 2003, s.1).

Problem çözme, insan yaşamı için gerekli olan hatta bunun ötesinde karşılaştığımız problemlerin üstesinden gelmede zorunlu olarak sıklıkla başvurduğumuz bir beceridir. Problemin çözümü, bir amaca erişilmekte karşılaşılan güçlükleri aşabilme sürecidir. Bu süreç, koşullara uymak ya da engelleri azaltmak yolu ile gerginlikten kurtulmanın ve organizmayı bir iç dengeye kavuşturmanın yollarını arar. Bu bakımdan problem çözme, *“öğrenilmesi ve elde edilmesi gereken bilgi-beceri ve kapsamlı bir yetenektir”* ve sürekli geliştirilmeyi gerektirir (Yıldız, 2003, s.2; Oral, 2001, s.83-92).

Rivkin (2001) ve Titus'a (2000) göre, problem çözmeye; çocukların dikkatlerini belirli bir noktaya toplamasını, daha ileriye görmesini sağlayabileceği gibi, başarı duygusunu da yaşatarak benlik saygısının yükselmesine neden olur. Bunun yanında problem çözmeye; gözlemlenme, karşılaştırma, bilgileri düzenleme, yorumlama, değerlendirme ve özetleme gibi bilişsel yeteneklerin gelişmesine katkıda bulunabileceği gibi girişim, işbirliği ve bağımsızlık gibi demokratik tavır ve tutumları da geliştirir (Aktr; Terzi, 2000, s.12).

Problem çözmeyi etkileyen faktörler arasında; zeka, güdülenme, zaman içinde kazanılmış alışkanlıklar, gelenekler-görenekler, toplumsal beklentiler, bireyin özgüveni, anksiyete düzeyi, kişisel algılama, düşünme yeteneği (yakınsak yada ıraksak düşünme) ve yaratıcılık düzeyi sayılabilir (Terzi, 2000, s.6-8). Araştırmacılar, çocukların sorun çözmeye başarılarını bilişsel yetenekleri ve olgunluklarının bir göstergesi olarak algılamaktadırlar. Yetişkinlerin problem çözmeye konusunda çocuklardan daha başarılı olması ise, onların daha önceki yaşantılarını kullanmalarından kaynaklanmaktadır. Bu da, deneyim kazanmanın problem çözmeye becerisi üzerine olan etkisini desteklemektedir. Sonuç olarak çocuklardaki problem çözmeye becerisi evde ve okulda yapılacak planlı ve düzenli problem çözmeye çalışmalarısıyla geliştirilebilir (Thornton, 1998).

Problem çözmeye becerisi öğrencinin yaşamında karşısına çıkabilecek problemleri çözmek için gerekli olan becerileri kapsar. Alt becerileri ise şöyle sıralanabilir; *problemin anlaşılması, gerekirse alt basamakların ya da problemin köklerinin bulunması, problemi uygun şekilde çözmek için planlama yapma, işlemler sırasında çalışmaların gözlenmesi, gerektiğinde stratejilerin ve planların değiştirilmesi, yöntemlerin sınanması, çözüm aşamasında elde edilen veri ve bilgilerin değerlendirilmesi, çözüme ulaşıncaya çözümlerin anlamlılığının ve işe yararlılığının değerlendirilmesini ve yeni problemleri fark etmesini* içerir (MEB, 2005, s.23).

Özde problem çözmeye bir beceridir ve eğitimle geliştirilip kazandırılabilir. Bu beceri farklı kişi, zaman, olay ve ortamlara uyarlanabilir nitelikte olmalıdır. Önemli olan bu becerinin birey tarafından özümseyip içselleştirilerek bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarda yeni durumlara aktarılabilmesidir (Yıldız, 2003, s.12). Problem çözmeye becerisi, bireyin ve grubun içinde yaşadığı çevreye etkin uyum sağlamasına yardım eder. Demek ki tüm nesiller, yaşadıkları çevreye etkin uyum sağlayabilmek için problem çözmeyi öğrenmek durumundadır. Bazı problemlerin doğru cevapları ya da kesin çözümleri vardır. Belli stratejileri kullanarak doğru çözümlere ulaşmak mümkündür. Ancak, bazı problemlerin

çözümleri kesin değildir. Bir tek doğru cevabı yoktur. Bu problemlerin çözümü, disiplinler arası bilgiyi, çok yönlü düşünmeyi ve yaratıcılığı gerektirir (Senemoğlu, 2007).

Problem çözme becerisi, öğrencinin öz belirleyiciliği ile okul ve toplumdaki başarısını etkilemektedir. Örgün eğitimde bir öğrencinin başarısını etkileyen en önemli faktör, onun problem çözme becerisidir. Öğrencileri başarıyla örgün eğitime katmayı ve onlara yönelik eğitimsel sonuçlardaki beklentilerimizi arttırmayı amaçlıyorsak, problem çözümede daha becerikli olmayı onlara öğretmeliyiz (Argon ve et., 2002, s.279). Aile içerisinde ebeveynin, sınıf ortamında ise öğretmenin rolü bu noktada önem kazanmaktadır. Özellikle erken dönemde bu iki kaynaktan gelen bilgi ve uygulamalar çocuğun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal açıdan problem çözme becerisinin süreç olarak kazanılmasını, etkin biçimde kullanımını ve günlük yaşam içerisinde genelleştirilerek yaygınlaştırılmasını sağlayacaktır (Yıldız, 2003, s.124).

Unutmamak gerekir ki problem çözme becerisi sayesinde çocuğun; yeteneklerine güvenerek yaratıcılığını ortaya koyması, başkalarının fikirlerine açık olması, yaşamsal problemlere karşı daha meraklı, çevrelerindeki problemlere daha duyarlı, özgür fikirler geliştirmede daha yetenekli, eleştirel düşünmesi ve karar verme yeteneğini geliştirmesi sağlanabilir (Terzi, 2000, s.13).

Bu tür beceriler bütün öğrenmelere temel oluşturduğu için, eleştirel düşünme ve problem çözme öğretiminin üzerinde durulması, okul müfredat programının görevidir. Aslında bilgiyi tekrar işleme ve kazanma, bunun sonucunda da problemler için farklı çözümler sunmak, bir öğrencinin özgüven ve bağımsızlığını büyük oranda arttıracak bir beceriyi temsil etmektedir. (Argon ve et., 2002, s.279).

2.5.1. Problem Çözme Süreci

Problem çözme karmaşık bir süreç olduğundan uzmanlar, bu süreci çeşitli aşamalara bölmeyi önermektedirler. Problem çözme sürecinin aşamalara bölünmesi, hem öğretmeyi hem de öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Senemoğlu, 2007). Bir problemi tanımlamak ve açıklamak zihinsel olarak yeni bilgiler edinmeyi, o bilgileri kodlamayı, eski bilgilerle yeni bilgiler arasında bağ kurmayı ve bazı çıkarsamalar yapmayı gerektirir. Çözüm için plan oluşturma süreci, edinilen bilgileri kavramsallaştırmayı, hangi bilgi parçalarının çözüm içerisinde nasıl ve ne sırayla olacağına karar vermeyi ve formüle etmeyi içerir. Uygulama, belirlenen çözüm

yolu ile ilgili bilgi ve ilkeleri izleme ve kontrol etme gibi temel biliş üstü süreçlerle ilgilidir. Değerlendirme süreci ise uygulanan çözüm planı ve kullanılan stratejilerle bağlı olarak varılan sonuç ve olası diğer çözüm yolları üzerinde düşünmeyi kapsar.

Ganga, süreç olarak problem çözmenin, “sınama-yanılmadan, iç görü kazanmaya ve neden-sonuç ilişkilerini bulmaya kadar uzanan işlemleri içerdiğini” düşünmektedir. Ona göre problem çözen kişi, eski öğrendiklerini kullanmakla kalmaz aynı zamanda yeni öğrenmeler de gerçekleştirir (Aktr: Açıköz, 2004).

İlgili literatür incelendiğinde türü, içeriği ve önem derecesi ne olursa olsun problemin belirli süreçlerden geçerek çözüme ulaşıldığı görülmektedir. Farklı yaklaşımlara ya da farklı araştırmacıların ele aldıkları biçimde problem çözme sürecinin aşamalarında farklılıklar görülmektedir. Problem çözme sürecini Yıldız (2003:29), Mc Murray ve Sanft (2000), Dinçer (2005, s.19-26); “(1)Problemin fark edilip tanınmasının yapılması, (2)Problemin analiz edilmesi, (3)Alternatif çözümlerin geliştirilmesi, (4)Seçilen çözümün uygulanması ve (5)Sonucun değerlendirilmesi” şeklinde açıklarken, Bilen (2006, s.164) ise, problem çözme tekniğinin başarıyla uygulanabilmesi için Dewey’in düşünme sürecinin aşamalarına benzer olarak şöyle bir işlemler sırası önermektedir; (1)Problemin farkına varma, (2)Problemi tanımlama ve sınırlama, (3)Problemin çözümüne yarayacak bilgi toplama, (4)Denenceler kurma, (5)Denenceleri sınama ve (6)Çözüme ulaşma”.

Problem çözme sürecinin aşamaları hakkında literatürde farklı farklı görüşler olduğu, yukarıda aktarılan bilgilerden anlaşılabilir. Tüm bu aşamaların J. Dewey’in önerdiği problem çözme aşamalarından etkilenecek, eğitim bilimciler tarafından geliştirildiği anlaşılmaktadır. Yine Dewey’in görüşlerinden hareketle Binham’ın (1983), problem çözme sürecini sekiz (8) aşamada açıkladığı süreci ele alarak aşağıda açıklanmıştır (Aktr; Erden ve Akman, 2006, s.213).

- 1. Problemi tanıma ve onunla uğraşma ihtiyacı duyma:** Bireyin problem çözme davranışını göstermesi için, öncelikle bir problem durumuyla karşılaşması ve bu durumu bir problem olarak algılaması gerekir.
- 2. Problemi açıklamaya, niteliğini, alanını tanımaya ve onunla ilgili ikincil problemleri kavramaya çalışma:** problem hissedildikten sonra, problemi tüm boyutları ile irdelemek ve probleme bağlı alt problemleri ortaya koymak gerekir.

3. **Problemlle ilgili veri ve bilgileri toplama:** Problem belirlendikten sonra, verilerin toplanması gerekir.
4. **Problemin özüne en uygun düşecek verileri seçme ve düzenleme:** Problemlle ilgili veriler toplandıktan sonra, bu verilerden problemlle doğrudan ilgili olanlar seçilerek düzenlenir.
5. **Toplanmış verilerin ve problemlle ilgili bilgilerin ışığı altında çeşitli muhtemel çözüm yollarını saptama:** Bu aşamada problemlle ilgili veriler incelenir ve çözüm yolları geliştirilir.
6. **Çözüm şekillerini değerlendirme ve duruma uygun olanlar arasından en iyilerini seçme:** Problem için çözüm yolları önerildikten sonra, bunların geçerliliğinin kontrol edilmesi ve en uygun olanın seçilmesi gerekir.
7. **Kararlaştırılan çözüm yolunu uygulama:** Problemin çözümü bulunduktan sonra uygulamaya konur.
8. **Kullanılan problem çözme yöntemini değerlendirme:** Bu aşamada çözüm yolu denendikten sonra sonuçlara bakılarak, yapılan işlemlerin doğruluğu hakkında karar verilir.

2.5.2. Problem Çözme ve Eğitim

İçinde bulunduğumuz çağa damgasını vuran problem çözme, sadece matematikle ilgili bir beceri değil, tüm derslerle ve yaşamın kendisiyle yakından ilgili olan bir beceri olup bireyin içinde doğup büyüdüğü toplum ve dünyada yaşamını sürdürürken karşılaştığı engel durumların üstesinden gelmek için sahip olması gereken temel bir beceridir. 21. yüzyılın öğretim yönteminin problem çözme olduğu kabul görmektedir. Bu nedenle problem ve problem çözenin yapısı ile problem çözme ile okul ve hayat başarısının artırılması pek çok eğitimci ve psikolog tarafından üzerinde çalışılan bir konudur (Kılıç ve Samancı, 2005, s.100-112). Bugünün toplumu, değerlere körü körüne uyan kişileri değil, yaratıcı, kritik ve analitik düşünebilen, karşılaştığı değişik problemleri çözebilen kişiler istemektedir. Bu niteliklerle donatılmış bir bireyin yetişmesi, bu türden öğretim tekniklerinin uygulanmasıyla mümkündür. Bu gerekçeyle problem çözme tekniğiyle öğretim ilköğretim yıllarında başlatılmalıdır (Bilen, 2006, s.162).

Problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme (frustration) ile karşılaştığı bir çatışma (conflict) durumu olarak algılanabilir. Öğrencilerin eğitim sürecinde gerek yapılandırılmış ve gerekse gerçek yaşam problemleriyle karşılaştırılması, öğrencilerin

mevcut bilgi ve stratejileriyle yeni karşılaştıkları engel durumu aşma çabası onlara yeni deneyi ve dolayısıyla da yeni bilgiler kazandıracak ve böylece yeni problemlerin çözülmesinde güç kazanacaklardır (Soylu ve Soylu, 2005, s.99).

Günümüz eğitim süreçleri değerlendirildiğinde, konu alanı bilgisinin odak noktası olduğunu ve dolayısıyla onun yeni yetişen kuşaklara aktarımının temel amaç olduğu görülmektedir. Oysa eğitimin nihai hedefi, bilgiyi yaşamın kalitesini artırabilmek için, karşılaşılan sorunların çözümünde etkin olarak kullanabilmek olması gerektiğini pek çok eğitimci vurgulamaktadır (Doğanay, 2007, s.217). Bugün halen eğitim sistemindeki yetersizlikler ve sorunlardan söz edilmekte ve nedenleri soruşturulmaktadır. Eğitimin temelde pasif ve bilgi aktarmaya, tekrara ve hatta taklide dayalı olması neden olarak gösterilmekte; yaratıcılık, bilimsel düşünme, problem çözme ve eleştirel davranışların gelişmesinde gereken desteği sağlamadığı da belirtilmektedir (Gökdoğan, 2003, s.36). Ülkemiz eğitim sistemi, öğrencilerin sorun çözme becerileri ve yaratıcılıklarını geliştirme yerine, onlara yukarıda da ifade edildiği gibi hazır bilgiler sunmaktadır.

Yıldız da (2003, s.12), problem çözmenin genel anlamda ele alındığında, öğretilen bir beceri olduğunu ve bireyin hem iç hem de dış dünyayla denge içinde yaşamasının göstergesi olan bir “beceriye” düşebileceğini düşünmektedir. Bilişsel, duyuşsal ve davranışsal öğeleri içermesinin yanında “uyum” yeteneğini de gerektirmesi açısından bir çok araştırmacı tarafından da, bireyin yaşam kalitesini arttıran önemli temel bir beceri olarak değerlendirilmektedir. Tabi ki bu becerinin edinilmesinde bireyin yakın çevresi (oku, aile, arkadaş grubu ve toplumsal çevre) de oldukça önemlidir. Bu nedenle bireyin gelişimi, toplumla kaynaşması ve karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelmesinin, içinde yaşadığı sosyal destek ağına bağlı olduğunu unutmamak gerekir.

Problem çözme, bildiklerimizden yeni bileşikler yaratarak, karşılaştığımız güçlüğe çözüm bulmak demektir. Burada organizma problemi iyi gözlemeli, çözüm için kullanılabileceği materyali iyi kullanmalı, bunların birbiri ile nasıl ilişkili olabileceğini gözlemelidir. Problem çözme türü öğrenmede organizmanın dikkatini problem üzerine yoğunlaştırması da önemlidir. Çözüme götürmeyecek yollar hem problem çözmeyi güçleştirir, hem çözümü uzatabilir hem de yanlış öğrenmelere neden olabilir. Örneğin, öğretmen öğrencilerine birbirinden 100 km uzakta bulunan A ve B şehrinden aynı anda iki arabanın karşılıklı olarak hareket ettiğini, bunlardan A şehrinden kalkan arabanın hızının saatte 100 km, B şehrinden kalkanın 50 km

olduğunu belirtir. Bu iki arabanın karşılaştıklarında hangisinin B şehrine daha yakın olacağını sorduğunda, öğrencilerin problemin çözümü için dikkatini iki arabanın karşılaştığı ana vermeleri gerekir. Burada arabaların saatteki hızı, iki şehrin birbirine uzaklığı, arabaların türü gibi ayrıntılar problemin çözümü için gereksizdir. Problem çözme türü, öğrenmede öğrencinin önemli olan bilgi ile önemsiz bilgiyi ayırt edebilmesine bağlıdır (Çırak, 2007, s.261).

Problem çözme, karmaşık durumlarla baş etmede kullanılır. Öğrencilere problem çözmeyle ilgili yeterli deneyim kazandırılırsa, onlar bağımsız bir şekilde ya da grupça sınıf problemleri ya da toplumsal problemlerle baş etmeyi öğrenebilirler (Doğanay, 2007, s.177). Problem çözme, aktif düşünme ve akıl yürütme yeteneği gerektirir. Bu karmaşık durumlar, belirsiz ve kesin olmayan durumlardır. Öğrenciler gerek okul içi gerekse okul dışı problemlerle karşılaştığında bu karmaşıklığı ve belirsizliği çözmeye uğraşır. Bu durumda öğrenciler problem çözme yollarını anlamaya çalışır (Doğanay, 2007, s.177).

Öğrenci okul yaşamında problem çözdükçe birey olur; birey oldukça problemleri çözecek gücü daha çok kendinde bulur. Öğrencinin alışılmamış durumlarla baş etmesi ve onların üstesinden gelmesi kolaylaşır. Matematik zekası gelişir, bir alanda öğrendiğini başka bir alanda parça parça veya bütün olarak kullanır. Birey için okul kadar yaşamın kendisi de önemlidir. Problem çözme becerisi gelişmiş bir birey yaşamda karşılaştığı problemlerin çözümünü başkalarına bırakmaz, problem çözme becerisi kişiyi etkin bir birey haline getirdiği için, birey işinde sorumluluk alır ve kendi problemlerini kendisi çözer ve sorunlu bir birey değil, sağlıklı ve sorunların üstesinden gelen güçlü bir birey olarak toplumsal yaşam sürecinde yerini alır (Duru, 2000, s.748).

Problem çözme, günlük yaşantı ve sosyal etkileşimlerle öğrenilen ve geliştirilen sosyal bir yetenektir. Problem çözmenin, sadece insan zekasıyla ilgili değil, yaratıcılıkla ve deneyimlerle de ilgili olduğu söylenebilir. Yaratıcı kişilerin, genellikle problemin çözümünü kolaylaştıracak soruyu sormasını bilenler arasından çıktığı belirtilmektedir (Gökdoğan, 2003, s.38). Öyleyse çocuklara soru sorma becerisi küçük yaşlardan itibaren öğretilmeli ya da soru sorarak dünyayı, olayları anlamaya çalışan çocuklara engel olmayarak, aksine teşvik ederek, problemlere yaratıcı çözümler üretebilsinler. Özellikle eğitim sürecinde bireylerin bu temel becerilerini geliştirecek düzenlemelere gidilmelidir. Çünkü eğitimin temel amaçlarından biri, yaşamda karşılaşılan sorunları çözebilecek bireyleri yetiştirmektir. Davranışçılar problem çözmeyle edimsel koşullanma ile açıklamakta ve onlara göre bu süreçte uyarıcı-davranım-

pekiştireç(ödül) ilişkisi önemlidir. Bilişsel alan kuramcılarına göre ise problem çözmede kavrama ve anlama önemli olup bireyin geçmiş yaşantılarıyla ilişkilidir (Brothick, 1997).

Çocuklar, yeni deneyimler kazandıkça, bilgi edinirler ve sorun çözmek için yollar keşfederler. Çocukların bilgileri geliştikçe, sorunların çözümlerini daha kolay planlarlar. Sorun çözmedeki başarı, yaştan daha çok konu ile ilgili bilgi birikimine ve birikimi kullanarak geliştireceğimiz yöntemlere bağlıdır. Bunun yanında, çocukların motivasyonları ve problemi anlama düzeyleri de, çocukların problem çözme başarılarını etkiler. Özellikle, tamamıyla zihinsel yeteneğe bağlı olmayan sosyal problemlerin çözümünde problemi anlamak, çözüme ulaşmak için önemli bir adımdır (Henson ve Eller, 1999).

Konu ile ilgili yapılan çalışmalarda, 4 yaş kadar erken bir dönemde bile çocukların uygun bir eğitimle problem çözücü düşünme biçimini kazanabileceği belirtilmektedir (Shure, 2001). Günümüz eğitim sürecinde yeni yaklaşımlara yönelinmekte, özellikle de öğrencilerin merkezde ve aktif olduğu yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerinin geliştirilmesi, öğrencilerin kendi ilgileri doğrultusunda etkinliklerin geliştirilmesi, öğrencilerin planlama ve seçme özgürlüğüne sahip olarak soru sorma, cevaplama ve problem çözme becerilerini kazandıkları belirtilmektedir. Ayrıca, çocukların çevresiyle aktif bir etkileşim içinde olmaları sağlanarak merak duyguları ve yaratıcılıkları desteklenmekte, böylece eğitsel yaşantılar içinde problem çözme becerileri geliştirilmektedir (Dinçer, 2005, s.149-166).

Aktif eğitim stratejileri arasında ilk sıralarda yer alan probleme dayalı öğrenme küçük grup tartışmalarıyla problemin sunumu, tanımı, öğrencilerin bağımsız öğrenme yoluyla topladıkları bilgilerin ve önerilerin, problemin çözümünün ele alındığı ve değerlendirmelerin yapıldığı bir süreçtir (Açıkgöz, 2004). Bu yöntemde bireyler ilk önce bir problem durumu ile karşı karşıya gelirler ve öğrenme söz konusu olan problemin araştırılması ve bir çözüme kavuşturulması sonucunda gerçekleşir (Akdemir ve Memiş, 2006).

Probleme dayalı öğrenme, aktif bir öğrenme türüdür. Aktif öğrenme bilindiği gibi “öğrencilerin belli bir program içerisinde bir şeyler yapmaları ve yaptıkları çalışmalar ile ilgili *biz ne yapıyoruz* diye düşünmelerini sağlayan bir yöntemdir (Bonwell ve Eison, 2004). Probleme dayalı öğrenme yönteminde öğrenciler gruplar halinde çalışırlar ve öğretmen öğrenme olaylarında rehber, yönlendirici, öğrenmeyi kolaylaştırıcı roledir. Bu yaklaşım, öğrencilerin; (1)bilgiyi anlamlandırmalarına, (2)etkili problem çözme becerilerinin

gelişmesine, (3)kendi kendine ve yaşam boyu öğrenme becerisi kazanmalarına, (4)verimli bir işbirliği geliştirmelerine, (5)öğrenmede iç motivasyonların gelişmesine ve üretken bireyler olmalarına yardımcı olur (Hmelo-Silver, 2004; Cerezo, 2004). Probleme dayalı öğrenme yönteminin kullanıldığı sınıflarda, öğrenciler aşamalı olarak ve giderek daha çok kendi eğilimleri için sorumluluk alırlar ve yaşam boyu öğrenmeye devam eden bağımsız bireyler olurlar. Bu yöntem de öğretmen bilgiyi aktaran geleneksel rolü yerine, öğrencilerle birlikte öğrenen, öğrenciler için süreci kolaylaştıran ve öğrencileri cesaretlendiren bir role sahip olmalıdır (Akpınar ve Ergin, 2002).

Bu öğrenme yönteminde öğrenciler gerçek yaşam problemleri veya yarı yapılandırılmış problemlerle karşılaşır. Öğrenciler öncelikle öğrenme durumları ve hedefleri ile ilgili yardım alırlar. Daha sonra çeşitli araştırmalar yaparlar, elde ettikleri bilgilerini paylaşırlar ve çözümler üzerinde tartışırlar. Öğrenme süreçleri, öğrencilerin birbirlerinden ve öğretmenden aldıkları geri bildirim ve açıklamalara dayanarak sürekli gözden geçirilir. Bu süreçler içerisinde probleme dayalı öğrenme yöntemi, öğrencilerin problem çözme, motivasyon, kendi kendine öğrenme, bağımsız öğrenme gibi özelliklerinin gelişmesinde etkili olur (Chung ve Chow, 2004). Probleme dayalı öğrenme yönteminde seçilen problem önemlidir. Problemler, öğrencilere var olan bilgilerinin işlevselliğini ve öğrenme stratejilerinin etkinliğini belirlemede yardımcı olmalıdır. İyi bir problem, öğrencileri araştırmaya sevk etmeli, basit çözümü olmamalı, çoklu çözümler içermeli, açık uçlu olmalı, çözümü üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirir nitelikte olmalı ve gerçek yaşamla ilgili çeşitli yansımalar içermelidir. Bununla birlikte, öğrencilerin iletişim becerilerinin gelişmesine katkı sağlamalı, çoklu disiplinlerle ilişkili olmalı ve etkili işbirliğini gerektirmelidir (Hmelo-Silver, 2004).

Bazı psikologlar, daha çok problem çözmenin sınıf öğretmenin davranışları ile daha etkili hale geleceğini söylerler. Bu, sınıf içi problemlerin çözümünde öğretmenin bunu davranışlarıyla göstermesiyle mümkün olur (Henson ve Eller, 1999).

2.6. Girişimcilik / Atılganlık Becerisi

Yeni ilköğretim programının benimsediği ve üzerinde önemle durduğu becerilerden biri de girişimciliktir. Bireyin içinde bulunduğu sınıf, okul ve aile ortamında fark ettiği sorunların üzerine giderek, çözüm için sorumluluk alması, belli imkanları fırsatlara dönüştürmesi, insan

ve para kaynaklarını harekete geçirip belli amaç ve hedefler için seferber edebilmesi, toplum için son derece önemlidir.

Girişimcilik becerisinin gelişimi, E. Erikson'un "Psikososyal Gelişim Kuramına" göre, çocukluk döneminin 3-6 yaş döneminde başlar. Bu evre okulöncesi dönem olup "*girişimciliğe karşı suçluluk*" evresi olarak bilinir. Bu dönemde çocuk, çevresiyle iyi ilişkiler kurar. Merak ve araştırma duygularını tatmin etmeye çalışırlar. Bu nedenle çocuklar bu dönemde cesaretlendirilmeli, başarıyla yaptıkları çalışmalar desteklenmeli ve hata yapan çocuğa anlayış gösterilmelidir. Çocuğun kendini ve çevresini keşfetmek için gerekli yaşantılar hazırlanmalıdır. Böylece çocuk, bağımsız bir şekilde hareket eder, isteklerini söyler. Bu durum onun ileri yaşlardaki girişimcilik becerilerini destekler. Bu çağda çocuk, merak attığı her şeyi sorar, sorgular ve girişimlerde bulunur. Yaptıkları işler yetişkinlerce eleştirilerek engellenirse, suçluluk hissederler. Sorumluluk almak isterler, bu yönde girişimlerde bulunurlar. Eğer bu dönemde yaptıklarının yanlış olduğuna inanırlar veya inandırılırsalar, suçluluk duyarlar. Girişimciliği desteklemek için, çocukların kendileri için bir şeyler yapmaları cesaretlendirilmelidir ve başarılı olmaları için uygun ortamlar oluşturulmalıdır. Çocuklara yapma, etme, dokunma gibi yasaklar konulmamalı, yanlış gösterilmeli, yaptıklarının değer bulması sağlanmalıdır (Şahin, 2007, s.123).

Milli Eğitim Bakanlığımızda bu bağlamda yeterli becerilerle donatılmış bireyleri yetiştirmek için, ilköğretim okullarında bu temel becerilerin geliştirilmesi görevini, bu kademedeki okutulan tüm derslerin misyonu olarak belirlemiştir. MEB, girişimcilik becerisini; "*sosyal ilişkilerde, iletişimde, iş dünyasında ve benzeri alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve zamanda ortaya koymak veya talep görebilecek bir ürünü veya hizmeti daha iyi üretebilmek yada pazarlayabilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan beceriler*" olarak, girişimciliği ise; "*empati kurma, insan ilişkilerine uyumlu davranışları gösterebilme, plan yapma, planlarını uygulayabilme, risk alma, herhangi bir alanda ihtiyaç duyabilecek bir ürünün gerekliliğini sezme, ürünü planlama, üretme, pazar araştırması yapma ve pazarlayabilme*" gibi alt becerilerden oluşan temel bir beceri alanı olarak tanımladığı görülmüştür (MEB, 2005, s.24).

Yukarıdaki girişimcilik tanımı incelendiğinde, iletişim becerilerinin bir alt beceri alanı olan "*empati kurma*" becerisinin, girişimcilik becerisi içinde söz konusu olduğu görülmektedir. Girişimci bireyler projelerini, planlarını, bir mala ilişkin görüşlerini, dili etkili kullanarak

karşısındaki kişiye, gruplara veya toplumlara aktarmak zorundadır. Bu yönü nedeniyle iletişim becerisinin yüksek olması gerekli bir durumdur. Bir diğer alt becerinin ise “*insan ilişkilerinde uyumlu davranışları gösterebilme*” olduğu anlaşılmaktadır. Bir girişimcinin, sahip olduğu düşünceleri başkalarına aktarıp destek sağlayabilmesi ve destek sağladığı kişilerle aynı hedef doğrultusunda uyumlu bir işbirliği yapabilmesi için, davranışlarında mutlaka uyum olmalıdır. Uyum, işbirliği demektir ve işbirliği de girişimci bireyin planlarını, projelerini uygulamaya geçirebilmesi için geçerli bir alt beceridir.

İktisadi bir faaliyet olarak girişim (initiative); ekonomik kaynakların harekete geçirilerek üretime dönüştürülme süreci, girişimci ise; “*işi ve insiyatifi olan, yapılacak şeylere (iş açmak ve yeniliği yaratmak) sahip çıkan ve sorumluluğu olan, süreçlerle ilgili riskleri yöneten, zorluk ve engellerle karşılaştığında da sabırlı olabilen kişi*” (Johnson, 2001, s.137) olarak tanımlanmaktadır. Bir başka tanımda ise girişimci, “risk alabilme, risk taşımak, yani kar ve zararın sahibi olmak” şeklinde tanımlanmaktadır (Filiz, 2004:2). Bu iki tanım incelendiğinde, iktisadi bir faaliyetin içinde olan yetişkin bir birey için öngörülen girişimcilik becerileriyle ilköğretim çağındaki bir birey için öngörülen girişimcilik becerilerinin aynı olması mümkün değildir. Okul sürecindeki girişimcilik becerisi, “*bireyin kendisini ifade edebilme, sorunlara duyarlı olabilme ve çözümler üretmek için çaba harcama*” biçiminde iken, yetişkin bir bireyin girişimciliği “*kar, gelir elde etmek, kazanç sağlamak üzere kaynakları yönlendirme*” şeklindedir.

MEB’in tanımındaki diğer alt becerilere bakıldığında, “*plan yapma, planları uygulayabilme, risk alma, herhangi bir alanda ihtiyaç duyulabilecek bir ürünün gerekliliğini sezme, ürünü planlama, üretme, Pazar araştırması yapma ve pazarlayabilme*” gibi alt beceriler olduğu görülmektedir. Bu beceriler incelendiğinde, ilköğretim 1-5 sınıf öğrencilerinin gelişim özelliklerinin üzerinde beceriler olduğu, adeta “*iktisadi bir faaliyete kalkışan bir müteşebbis, bir gerçek girişimcinin*” temel davranışlarının tanımlandığı düşünülmektedir. İlköğretim öğrencisi için söz konusu olacak bir girişimciliğin, ancak sınıf, okul, aile ve kendi mahalle çevresinde söz konusu olabilecek etkinliklerden, gönüllü faaliyetlerden ibaret olabileceği değerlendirilmektedir. “*Çocuğun sınıf ortamında karşılaşılan bir sorunun çözümünde gönüllü olması, okul içi bir faaliyeti üstlenmesi, kendi gelişim kapasitesiyle bazen paralel olmayan işleri üstlenerek risk alması, bir fikri sınıf, okul veya aile adına üstlenip savunması, gönüllü elçisi olması, bu yönde düşüncelere sahip bireyleri bularak araç-gereç ve gerekli maddi*

imkanları harekete geçirmesi” düzeyinde bir girişimciliğinin olması, öğrencinin gelişim düzeyine ve ilköğretim okullarının misyonu ve vizyonuna daha uygun olduğu söylenebilir.

Görüldüğü üzere, MEB’in yaptığı girişimci tanımıyla ne ekonomik anlamda “girişimcilik”, ne de eğitimde ve psikolojideki “atılganlık” kavramlarının tanımları tam örtüşüyor. Ekonomik hayat için kullanılan girişimci tanım, iş dünyasının gereklerine göre şekillenen bir tanım olduğu, eğitimde ve psikolojide kullanılan atılganlığın ise, daha çok iletişimsel, kendini ifade etme, açma ve bunu yaparken de başkalarının haklarını çiğnememe üzerine inşa edilen bir tanım olduğu görülmektedir. Her üç tanıma bakıldığında, iletişim becerileri, uyumlu olma ve kendini ifade edebilme alt becerilerinin birbirine benzer olduğu söylenebilir. Bu açıklamalar ve her üç tanım arasındaki benzerlik ve farklılıkları verdikten sonra, bu kısımda *girişimciliği*, daha çok eğitimde ve psikolojide kullanılan *assertiveness =atılganlık* olarak ele alıp üzerinde durulacaktır.

Eğitimde ve özellikle psikolojide sıkça kullanılan bir kavram var; *assertiveness*. Bu kavramın Türkçe tam karşılığı bulunmamakla birlikte, “*iddialı, atılgan, girişken ve kendini ortaya koyan*” şeklinde çevirilerine rastlanmaktadır (Voltan, 1980, s.7). Bu kavram;

1. Özerk ve özgün düşünerek, amaçlar belirleyerek kendiliğinden bir şeye başlamak, harekete geçmek (Şahin, 2007, s.122),
2. Kişinin düşünce, inanç ve isteklerini karşısındakilerin haklarını çiğnemeden ifade edebilmesi,
3. Kişisel hakları savunmak, düşünceleri, duyguları ve inançları doğrudan, açık ve uygun yollarla, başkasının haklarını ihlal etmeden ifade edebilme şeklinde tanımlarla ifade edildiği görülmektedir.

Bu kaynaklara göre atılgan davranış biçimi, insan ilişkilerinde eşitliğe dikkati çeken ve gereksiz endişelerden uzak durarak, kendi çıkarlarımız doğrultusunda hareket edebilmemiz ve başkalarının haklarını çiğnemeden kendi haklarımızı kullanabilmemizi mümkün kılar (Kıran ve Çelikdal, 2000, s.17).

Kamaraj (2004, s.13), atılganlığın, bireyin kazanması gereken “*sorumluluk gibi, kendini kontrol gibi ve işbirliği gibi*” sosyal bir beceri olduğunu ifade etmektedir. Calderalla ve Merreli (1997) tarafından çok boyutlu meta analizler sonucu, çocukların ve yetişkinlerin sosyal becerilerinin beş boyut altında toplandığı görülmüştür. Bunlar; “*Akran ilişkileri İle*

İlgili Beceriler”, “*Kendini Kontrol Etme Becerileri*”, “*Akademik beceriler*”, “*Uyma (compliance) Becerileri*” ve “*Atılganlık Becerileri*”dir (Aktr; Kamaraj, 2004, s.13).

Sosyal beceriler, araştırmacılar tarafından bireysel ve akademik başarı için önemli ön koşullar olarak gösterilmiştir. Sosyal becerilerin gelişimi, hem çocuklar hem de eğitim yatırımları için önemlidir. Bu durum, özellikle çocukların sosyal davranışlarının ilerlemesi, değerlendirilmesi ve gelişimi üzerine artan eğitimsel ve psikolojik araştırmalarda görülebilir. Sosyal beceriler; bireyin içinde yaşadığı toplumun sosyal normlarına ve kurallarına bağlı olan ve bireylerin sosyal ortamlarda olumlu, nötr ve olumsuz tepkilerden kaçınmalarına imkan veren becerilerdir. Aynı zamanda, sosyal beceriler sosyal yeterliliğin bir parçasıdır. Sosyal beceriler, amaca yönelik öğrenilmiş davranışlardır. Duruma özgü olma ve sosyal ortamlara göre farklılaşma özelliğine sahiptir. Sosyal beceriler, gözlenebilen becerilerin yanı sıra gözlenemeyen bilişsel ve duyuşsal öğelerden de oluşmaktadır. Sosyal beceriler, bireyin çevresiyle etkileşimini sağlayarak sosyal kabulüne imkan verir (Akman ve diğer. 2003, s.220; Aktr: Kamaraj, 2004, s.19). İletişim, sosyal etkileşimin temelidir. Sosyal beceriler, çocuklar için devam eden akran oyununa girme konusunda başarı elde etmede çok önemlidir ve küçük çocuklar, sosyal becerilerini oyun aracılığıyla geliştirirler (Kamaraj, 2004, s.30).

Sosyal gelişimin temelini oluşturan ve en önemli davranış şekillerinden birisi olarak kabul edilebilecek atılganlık, insan ilişkilerinde temel bir davranışsal özelliktir. Atılgan bireyler, haklarının farkında olup diğerlerinin de haklarına saygı gösterirken, olumlu ve olumsuz düşüncelerini açık ve dürüştçe ifade edip, kendi davranış, duyuğu ve düşünceleri için tüm sorumlulukları alabilirler (Öksüz, 2004, s.148). Toplumlarda lider konumda olacak ve toplumlara yön verecek bireylerin yetiştirilmesi için atılganlık becerileriyle donatılmaları gereklidir (Öksüz, 2004, s.148).

Atılganlık; iletişim becerilerini geliştirir, bireyin kendisine güveni arttır, başkalarının size saygı duymasını sağlar ve karar verme becerinizi geliştirir. Atılganlık becerisi, bir kişinin başkalarının hakkının tamamını ve daha fazlasını elde etmesine yardım ederek tanırken, aynı zamanda başkalarının haklarını ihlal etmeden saygı duyma, nazik olma ve birinin kendi itibarını etkili bir şekilde kullanabilmesinde yeterli olmasıdır. Atılganlık; kişisel hakları savunmak, düşünceleri, duyguları ve inançları doğrudan, açık ve uygun yollarla, başkasının haklarını ihlal etmeden ifade etmeyi içerir. Atılganlıkta temel mesaj; “*Bu benim ne*

düşündüğümüdür. Bu benim ne hissettiğimdir. Bu benim durumu nasıl gördüğümüdür” (Kamaraj, 2004, s.48).

2.6.1. Girişimcilik/Atılganlık Biçimleri

Bilim adamları atılganlık becerilerinden değişik şekillerde bahsederler;

1. **Temel atılganlık:** Atılganlığın bu biçimi, inançlarımızın, duygularımızın ve düşüncelerimizin, basit ve net bir biçimde dile getirilmesidir. Genellikle, basitçe “ben.....istiyorum”. Yada “Ben.....hissediyorum”. şeklinde cümleler kurmaktır.
2. **Empatik Atılganlık:** (Kendini Başkalarının yerine koyabilme, dünyaya onların gözüyle bakabilme). Atılganlığın bu biçimi, etkileşimde olduğumuz kişiye karşı duyarlı olmaktır. Genellikle iki aşaması vardır; Birincisi, Karşıdakinin içinde bulunduğu durumu ve duygularını anlamak; ikincisi de, kendi hakkımızı da kollayan bir biçimde, bu anlayışı dile getirmektir. Örneğin şöyle diyebilirsiniz; “Gerçekten çok meşgul olduğumu biliyorum. Ama ilişkimizin senin için de önemli olduğunu hissetmek istiyorum. Bu nedenle, senden bana, yalnızca ikimizin beraber olabileceği bir zamanı ayırmanı istiyorum.”
3. **Daha Önceki Atılgan Davranışları Basamak Olarak Kullanma:** Karşınızdaki kişi sizin temel atılganlık davranışlarınıza tepki vermediği ve haklarınızı çiğnemeye devam ettiği zaman uygulanır. Atılgan davranışınızın dozunu artırınız ve hatta biraz resmileşirsiniz. Duygularınızı ve isteklerinizi birkaç kez, basit ve net bir biçimde dile getirdikten sonra, son sözünüzü söyleyebilirsiniz. Örneğin: “Eğer arabamı yarın saat 17.00’ye kadar onarmazsanız, kendime daha iyi bir tamirci arayacağım.” Gibi.
4. **Ben-Dilini Kullanarak Atılgan Davranmak:** Söze “Ben” diye başlayarak duygularınızın, düşüncelerinizin ve isteklerinizin size ait olduğunu vurgularsınız. Kuracağınız cümleler genellikle dört bölümden oluşur.
 - a. Karşıdakinin, belli bir davranışa işaret etmek,
 - b. O davranışın sizin üzerinizde yarattığı etkiyi, size neler hissettirdiklerini belirtmek,
 - c. O davranışı nasıl yorumladığınızı söylemek,
 - d. Nasıl bir davranış tercih edeceğinizi aktarmak.(ÖGDM, 2007).(http://www.bilkent.edu.tr)

Atılgan bireyler, az kelime ile ne istediklerini kesin ve anlaşılır bir biçimde belirtirler. Olumlu ve olumsuz duygularını dürüst ve uygun bir şekilde ifade ederler. Kendileri ve başkaları

hakkında genellikle iyi şeyler düşünürler. “Ben” dilini kullanırlar. Etkili, sağlıklı ve uyumlu etkileşime girebilirler. İletişimlerinde duyarlı ve hoşgörülüdürler. Stresle daha etkili başa çıkarlar. Başardıkları işi konuşmaktan, gerekli yerlerde kendilerini övmekten kaçınmazlar (Bal, 2006, s.2).

Atılganlığın tanımı yapılırken, atılgan davranışın belirleyicileri ve öğeleri de birçok araştırmacı tarafından incelenmiştir. *Girişkenliğin*, kişiler arası iletişim biçimiyle yakından ilişkili olduğunu ifade eden Eisler, Hensen ve Miller bu davranışın *kısa tepki süresi, yüksek sesle konuşma, etki zenginliği, boyun eğici olmama ve karşısındaki kişilerden kendine karşı davranışlarını değiştirmelerini isteyebilme* olmak üzere beş bileşeni olduğunu belirtmişlerdir.

Alberti ve Emmons (2002), atılgan davranışların sözel ve sözel olmayan birçok öğeden oluştuğunu belirtmişlerdir. Bunlar;

1. **Göz teması:** Bir başka insanla konuşurken nereye bakıldığı çok önemlidir. Konuşulan kişiye bakmak, konuşanın içten olduğu mesajını verir., söylenenin daha etkili olmasını sağlar. Karşıdakine bakmamak, konuşurken sürekli gözleri kaçırmak, konuşan kişinin ciddiye alınmadığını düşünmesine yol açar.
2. **Beden duruşu:** Konuşma esnasında tüm bedenimizle karşımızdakine dönerek dinlemek, konuşmanın daha sıcak ve özel olmasını sağlar. Çevik ve dik bir duruşla, karşıdaki insana doğrudan bakmak, söylenenlerin etkisini artırır.
3. **Mesafe/fiziksel temas:** Bir insanla konuşurken araya konulan mesafe, iletişimi büyük ölçüde etkiler. Çok yakın durmak, oturmak veya dokunmak, eğer insanlar bir kalabalığın içinde değilse, ilişkinin mahrem olduğunu düşündürür. Çünkü, insanlar arasındaki ilişkinin düzeyi yakınlaştıkça, aralarındaki fiziksel mesafe azalır. Bu nedenle, birisine çok yakınlaşmak, kızgınlık ve saldırganlığa neden olabilir.
4. **El ve Beden Hareketleri:** Uygun el ve vücut hareketleri ile sözcükleri desteklemek, verilmek istenen mesaja açıklık ve sıcaklık kazandırabilir. Doğal bir şekilde yapılan el ve vücut hareketleri, aynı zamanda, konuşmacının açık, spontan ve kendine güvenli olduğunu gösterir.
5. **Ses Tonu, Yükseklik, İniş ve Çıkış:** Sesin kullanılışı, iletişimin önemli bir parçasıdır. İyi ayarlanmış bir ses tonu ikna edicidir, ürkütücülükten uzaktır. İnişsiz çıkışsız bir ses tonu ile konuşmak ciddiye alınmamaya, bağırarak ise karşıdaki kişinin savunmaya geçmesine neden olur (Aktr:Yatağan, 2005, s.18).

6. **Akıcılık:** Her türlü iletişimde söylenmek istenenin, karşı tarafça anlaşılabilmesi için akıcı bir konuşma yapmak çok etkilidir. Konuşmadaki uzun süreli boşluklar dinleyiciyi sıkar, konuşanın kendinden emin olmadığını düşünmeye yol açar. Açık ve telaşsız şekilde söylenen sözler, hem daha kolay anlaşılır hem de daha etkili olur.
7. **Zamanlama:** Duyguların ifade edilebilmesi için uygun bir yer ve zaman seçmek iletişimin daha sağlıklı olmasını sağlar.
8. **Dinleme:** Atılgan dinleme, başka meşguliyetleri bir tarafa bırakarak, diğer çeldiricileri görmezden gelerek enerjiyi konuşan kişi üzerine yoğunlaştırmak, göz teması kurmak, söylenenlerin ardında gizli olan mesaj ve duyguları yorumlamadan ve hemen cevap vermeden anlamaya çalışmaktır. Dinleyerek, karşıdaki insana saygı mesajları gönderilebilir.
9. **Düşünceler:** Atılganlığın, doğrudan gözlenmesi mümkün olmayan bir ögesi de düşünme sürecidir. Atılgan davranmanın iyi bir fikir olup olmadığına ilişkin yaklaşımları ve atılgan davranmayı gerektiren durumlarda kişilerin kendi ile ilgili görüşleri, kişilerin atılgan davranıp davranmama konusundaki kararlarını büyük ölçüde etkiler. Kendini ifade etmenin kimseye ya da sadece kendisine belli bir yarar sağlamayacağını düşünen birey, atılgan davranmamayı seçebilir.
10. **İçerik:** Söylenenin ne olduğundan çok nasıl söylendiği önemlidir. Duyguları az çok ifade etmek yerine, doğru kelimeleri seçmek, yanlış anlamların önüne geçerek iletişimi kolaylaştırır.

2.6.2. Atılgan Bireylerin Özellikleri:

1. Diğerleri hakkında olumlu hissederler,
2. Tüm gerçeği söylemeye ihtiyaç duymadan, kendi olumsuz fikir ve duygularının her ikisini de ifade etme yetenekleri vardır,
3. Risk almaya istekli ve açıktırlar,
4. Kendi davranışlarının sorumluluğunu alırlar,
5. Kadere, kismete ve şansa bağlı olmaktan çok, diğer insanların ihtiyaçları ile etkili bir şekilde ilgilenirler,
6. Atılgan bireyler; temel insan haklarının farkındadır ve buna katlanabilirler,
7. Atılgan bireyler; düşüncelerini doğrudan ve dürüstçe ifade ederler,
8. Duygularını nasıl ifade edeceklerini bilirler,

9. Diğerlerinin haklarına ve duygularına duyarlıdırlar ve genellikle diğerlerinin dünyası ve diğerleri hakkında olumlu hissederler (Tindall, 1994, s.221; Aktr: Kamaraj, 2004, s.49).

Kişiler arası sağlıklı bir ilişki kurabilme, sosyal bir beceri olarak kabul edilmektedir. Temel sosyal becerilerden biri olan “atılgnlık” da, kişiler arası ilişkilerde önemli rol oynamaktadır. Atılgnlık, iletişimi zorlaştıran yada iletişimde kopmalara yol açan ęekingen ve saldırgan davranış biçimlerinin arasında yer alır(Yatağan, 2005, s.12).

Toplumsal bir varlık olarak olan insanın en önemli özelliklerinden birisi, kendi türleriyle ilişki kurması, duygu ve düşüncelerini bir diğerine aktarmasıdır. İnsanın bu özelliği, onda varolan iletişim yeteneği ile ilgilidir (Duman, Dede ve Eryürekli, 2003). Bireyler arasındaki iletişimin sağlıklı olabilmesi, kişilerin duygu, ilgi ve isteklerini, doğrudan ve içtenlikle iletebilmesi temeline dayanır. Ancak, içinde yaşanılan toplumun, uygun atılgn davranışları hoş karşılamaması nedeniyle bireyler, kendilerini ve farklı görüşlerini ifade etmekte zorlanmaktadır. Okul, aile, işyeri ve din gibi toplumsal kurumlar, bireylere kendi haklarını korumayı değil, toplumun beklenti ve kurallarına uygun olarak davranmayı öğretilmektedir. Bu durumun, kişinin kendine saygısını azaltmakta, diğer insanlarla iletişim kurmasını zorlaştırmaktadır (Alberti ve Emmons, 2002; Aktr: Yatağan, 2005, s.12).

Bireyin ilişkilerinde genelde boyun eğici (pasif), saldırgan (agresif), insanları yönlendirici (manipulatif) ve atılgn olmak üzere dört farklı temel davranış biçimlerinden birini seçerek tepkide bulunduğu söylenebilir. Bireyin kendini ifade edebilmesi, hem kendisinin hem de çevresindekilerin haklarına saygı duyup korumaya ęalıřması nedeniyle etkili bir iletişim kurabilmesi, mutlu bireyler ve huzurlu toplum oluşturabilmesi açısından önem arz etmektedir (Öksüz, 2004, s.148). Atılgnlık, ęekingenlik (Utangağ) ve saldırganlık (Agresif) davranışlarının arasında bulunan bir kavramdır.

Utangağ bireylerin ortak özellikleri biręok araştırmacı tarafından incelenmiş, genel olarak utangağ bireyler “sosyal kaygılı” olarak nitelendirilmiştir. (Yatağan, 2005, s.12). Atılgn olmayan (utangağ) davranışlar alıcıda, anlayıştan zihin karışıklığına; göndericiyi itici ve değersiz bulmaya kadar değişiklik gösteren bir dizi duyguya yol açar. Gönderici, istemediği bir şeyi yapmak zorunda kaldığı, duygularını ifade edemediği, kendini inkar ettiği için acı ęeker. Bu nedenle, utangaçlık her iki taraf için de iletişimi zorlaştıran bir davranış biçimidir.

Saldırganlık davranışı ile akranları tarafından reddedilme arasında ve akademik güçlüklerle öğretmen ölçümlerindeki yetersizlik arasında pozitif ilişkiler bulunmuştur (Kamaraj, 2004, s.30). Saldırganlık, diğerine zarar vermek amacıyla bir kişi yada bir grup tarafından gerçekleştirilen davranış olarak tanımlanmaktadır. Eron'a göre (1987) saldırganlık, bir kişinin diğerlerine veya kendine, fiziksel yada psikolojik zarar verme, incitme, yaralama amacı güden davranıştır. Bireyi engelleyen faktörler, birey ve çevre kaynaklıdır. Birey kaynaklı engellenmenin nedeni, kişide güven yoksunluğu ve isteklerini tam olarak ortaya koyamamasıdır. İsteklerini ortaya koyamayan kişi, hedefine ulaşamaz ve bu yüzden saldırgan, çekingen ve umutsuz olmaktadır (Cüceloğlu, 1993, s.309).

Okullarda öğrencilere atılan davranış biçimlerini öğretmenin, onların arkadaşlarıyla da olan ilişkilerini karşılıklı olarak etkileyeceği söylenmektedir. Çocukların arkadaşlıklar kurması ve atılan davranış biçimlerini sergilemesi, onların kendilerini mutlu, rahat ve yetenekli hissetmelerini sağlayabilir. Atılan davranışlarla arkadaşlıklar kurmak ve bu sayede benlik saygısını geliştirmek, her çocuğun okul yaşantısıyla kazanabileceği becerilerdir. Öğrencilerin arkadaşlık ilişkilerini, atılganlıklarını ve benlik saygısını etkileyecek okul dışı faktörlerde bulunmaktadır. Bir çocuğun içinde yetiştiği aile ortamı, onun sosyal ilişkilerini yakından etkilediği bilinmektedir. “*Otoriter, demokratik veya izin verici*” şeklinde anne-baba üslubu ve aile içi samimi ve sıcak ilişkilerin, çocuğun arkadaşlıklarına, atılganlıklarına ve benlik saygılarına etki ettiği belirtilmektedir (Gander ve Gardiner, 2001, s.395-397).

2.7. Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi

Özellikle son yıllarda, klasik eğitim sistemlerine karşı eleştiriler yükselmekte, pasif durumdaki öğrencilerin yegane bilgi kaynağı olan öğretmenin kullandığı geleneksel öğretim yönteminin modasının geçtiği düşünülmektedir. Eğitimin geçerliliği, yeterliliği ve onun ekonomik refaha katkısı hakkındaki endişeler, bu alanda yoğun inceleme ortamı yaratmıştır (Norris, 1998, s.207).

Bu endişelerin sonucu, eğitime program değişikliği olarak yansımış, ilk etapta ilköğretim programları ve bu programlarda yer alan tüm derslerin vizyonları yeniden tanımlanmıştır. Değişen programlar gereği, tüm derslerin vizyonu ve öğrenciye kazandırılması gereken becerilerden her bir dersin payına düşen kazanımlar tek tek tanımlanmıştır. Türkçe Öğretim Programı da bu değişimden etkilenerek, hem içeriği hem de bu dersin kapsamı içinde

değerlendirilen becerilerin yeniden belirlendiği görülmüştür. Bunun sonucunda, tüm öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu becerilerini kazanmaları; bu becerileri kullanarak kendilerini bilişsel, sosyal ve duygusal yönlerden geliştirmeleri; etkili iletişim kurmaları; Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma-yazma alışkanlığı edinmeleri amacıyla hazırlanmıştır (MEB, 2005). Bu vizyona hizmet edecek Türkçe Öğretim Programı;

1. Türkçe'yi doğru ve etkili kullanan,
2. Kendini ifade eden, iletişim kuran, işbirliği yapan, girişimci ve sorun çözen,
3. Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen eleştiren, sorgulayan, yorumlayan,
4. Haklarını ve sorumluluklarını bilen, çevresiyle uyumlu, şartlandırmaya duyarlı,
5. Okumaktan, öğrenmekten zevk alan,
6. Bilgi teknolojilerini kullanan, üreten ve geleceğine yön veren

bireylerden oluşan bir toplum beklentisi içindedir (MEB, 2005).

Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi, “*okuduğunu, dinlediğini, gördüğünü, doğru, tam ve hızlı olarak anlayabilme, duygu, düşünce, hayal ve isteklerini açık ve anlaşılır bir şekilde eksiksiz ifade edebilme, Türkçe'nin kurallarına uygun cümleler kurma, zengin bir söz varlığına sahip olma ve estetik bir bakış açısı kazanma*” gibi alt becerileri içerir (MEB, 2005, s.24).

Günümüzde Türkçe öğretimi; sadece dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerilerin geliştirilmesi değil, aynı zamanda metinler arası düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel becerileri de geliştirme olarak anlaşılmaktadır. Böylece Türkçe dersi, öğretimde öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirme ön plana çıkmaktadır. Buna ek olarak, iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme, öğrenmeyi sürdürme gibi üst düzey becerilerine de ağırlık verilmektedir. Buradan hareketle, öğrencilerin hayatları boyunca kullanacakları bilgi ve becerileri edinmeleri beklenmektedir (MEB, 2005).

Dil, bir toplumsal semboller bütünüdür ve düşünceler arasındaki ilişki bu semboller aracılığıyla gerçekleşir. Çocuğun toplumsal ilişkileri genişledikçe, dil, toplumun diğer üyeleriyle ilişki kurabilme de önemli bir araç olmaya başlar. Çocuk tarafından bu gerçeğin kavranması, onu dili daha iyi kullanmaya güdüler (Özen, 2001, s.29). Bütün insanlar, kendi

konuşma toplumları içinde uygun dil kullanımı için kurallar geliştirebilme kapasitesiyle doğarlar. Çocuklar, dilsel kuralları kazanmadan önce, olayların nasıl yapılandığına yada örgütlendiğine ilişkin sözel olmayan ayrıntılı bir bilişsel çerçeve edinmişlerdir. Çocuklar temelde iletişimin katılımcı gözlemcileridir. Tıpkı küçük birer etnograf gibi, gözlem ve etkileşim yoluyla, kendi konuşma toplumlarının kurallarını öğrenir ve geliştirirler (Aysevener, 2003:136).

Çocuklarda dil kazanımı son iki yüzyıldır felsefeciler, eğitimciler, psikologlar ve dilbilimciler için önemli bir çalışma alanıdır. Bu döneme ilişkin gözlem raporları ve incelemeler, dilin doğasıyla ilgili kuramlarda, ilgi odağının değişimini de yansıtmaktadır. İlk önceleri dilin kazanımıyla ilgili kuramlar biyolojik ya da doğuştan gelen etkenlere odaklanmış, dil öğrenmenin toplumsal bağlamı, çocukların bilişsel süreçlerden geçerek dillerini oluşturdukları, sınırları belirli olmayan bir sosyo-linguistik ortam olarak tanımlanmıştır. Şimdi ise dikkatler çocuklar için öğrenilen dilin işlevleri, çocukların ne bigi iletişimsel stratejiler kullandıkları, bu stratejileri nasıl geliştirdikleri ve toplumsal etkileşim sürecinde nasıl yapılandıkları; özetle, iletişimsel yeterliliğin nasıl edinildiği gibi konulara yönelmiştir (Aysevener, 2003, s.135).

Öğrencilerin iletişim kurmaları, bilgi edinmeleri, öğrenmeleri ve kendilerini her yönüyle geliştirmelerinde dilin önemli bir yeri vardır. Dil, öğrencilerin çevrelerindeki olayları sorgulayarak karar vermesine, olaylara farklı açılardan bakarak değerlendirmesine, sosyalleşmesine ve çağdaşlaşmasına büyük katkı sağlamaktadır. Bu nedenle öğrencilerin; dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu ile ilgili temel becerileri kazanmaları gerekmektedir. Dil gelişim sürecinde bu öğrenme alanları karşılıklı olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Dolayısıyla söz konusu öğrenme alanları Türkçe Öğretiminde bir bütün olarak ele alınmaktadır (MEB, 2005).

Dil kazanımı temelde bilişsel bir süreç olarak görülse de, aynı zamanda sosyal bir süreç olduğu açıkça ortadadır. Buda sorunun sosyal etkileşim bağlamında ele alınmasını gerektirir. Ayrıca çocukların öğrenmedeki rolleri, koşullanma yada doğuştan gelen yetenek modellerinde belirtilenlerden çok daha etkindir. Dil kültürün parçasıdır. Bununla birlikte tutum ve davranışların nesilden nesile aktarılmasında rol oynar. Aynı zamanda dil kültürün farklı yönlerinin aktarılmasında ana araçtır ve çocukların anlamlandırma, sosyal çevreyi kurma, rollerini ve ilişkilerini yapılandırma aracıdır. Sosyalleşme sürecinde, sözelliğin önemi tüm

konuşma toplulukları için aynı değildir. Hatta aynı kültür içinde farklı kültürel normların aktarımı da farklı yollarla olmaktadır. Sözü edilen bu farklılıkların anlaşılabilmesi için, Hull'un tanımladığı formel, informal ve teknik kültürel düzeyler ve öğrenme biçimleri iyi bir çerçeve çizmektedir (Aktr; Aysevener, 2003, s.138):

- 1. Formel Öğrenme:** Emir ve öğüt yoluyla olur. Bunlar sorgulanmayan kültürel değerlerdir. (yapma, çünkü öyle!). Kültürel normların sözel aktarımı, geleneksel aklın ifadesidir. Bunlar çelişkili de olsa, tüm formel/kültürel değerler gibi gerçeklik değerleri sorgulanmadan aktarılır.
- 2. İnfornel Öğrenme:** İletişimde sözel olmayan öğeler ön plandadır. Hull, binlerce ayrıntının kural olarak tanımlanmaksızın nesilden nesile aktarıldığını söyler. İşte bu informal bir aktarımdır. Aktarım kesildiği an bu normlar da ortadan kaybolurlar. Çocuklar sözel davranışlara ilişkin öğrenmeleri işte bu informal öğrenmeyle olur.
- 3. Teknik Öğrenme:** Teknik öğrenme, açıkça bilinç düzeyinde gerçekleşir. Tüm çocukların okulda gördüğü eğitimidir. Kuralları yetişkinler belirler. Yazılı dil, teknik öğrenme düzeyinde edinilir.

2.7.1. Dil Becerileri

2.7.1.1. Okuma Becerisi

Okuma, Türk Dil Kurumuna (TDK, 1981) göre “*bir yazıyı oluşturan simgesel imleri seslendirmek yada imlerin belirttiği düşünceleri anlama eylemidir*”; Demirel ve Şahinel'e (2006) göre de, “*bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama süreci*” yada “*bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla, yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir*”. Diğer bir tanımla okuma, yazının anlamlı ses haline dönüşmesidir. Okuma işlemi, gözlerin ve ses organlarının çeşitli hareketleri ve zihnin yazılı sembolleri anlamasıyla oluşur. Okuma yoluyla, yazar ile okuyucu arasında bir bağ kurulur ve yazarın iletmek istediği mesajın ne olduğunu anlaması istenir (Demirel ve Şahinel, 2006).

Okuma, zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan bir öğrenme alanıdır. Okuma sürecinde yazılar zihinsel kavramlara çevrilmekte, anlamlandırılmakta ve beyinde yapılandırılmaktadır. Okuma; “*görme, algılama, seslendirme, anlama, beyinde yapılandırma gibi göz, ses ve beyin çeşitli işlevlerinden oluşan karmaşık bir süreçtir*”. Bu sürece harfler, çizgiler ve sembollerin algılanmasıyla başlanmaktadır. Algılama işleminin ardından dikkat yoğunlaştırılarak; kelime

ve cümleler anlaşılakta, ilgi duyulan ve gerekli görülen bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, sıralama, sınıflama, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma, problem çözme ve değerlendirme gibi zihinsel işlemlerden geçirilmektedir (MEB, 2005).

Okuma; “*bir yazıyı, sözcükleri, cümleleri, noktalama işaretleri ve öteki öğeleriyle görme, algılama ve kavrama sürecidir*”. Okurken önce yazıdaki görsel simgeler, yani sözcüklerin biçimleri tanınmaya çalışılır. Bu tanıma göre okuma, zihinde bir takım çağrışımlar yapar ve anlamlar uyandır. Bu anlamlarla daha önce edinilmiş olan kavramlar arasında bir bağlantı kurulur, yazı seslendirilir. Bu üç işlem (tanıma, anlama ve seslendirme) birbirini tamamlamış olmaktadır. Zihin harf yada sözcükleri tek tek değil, sözcükleri ya da sözcük kümelerini bir bütün olarak algılar ve bu bütünlük içinde anlamı kavramaya çalışmaktadır (Kavcar ve ark., 2002; Onan, 2006). Mc Whorter (1998)’de, okumanın gözün yazılı metnin satırları arasında hareket etmesinden, sözcüklerin bilinmesinden ve okunmasından fazlasını gerektirdiğini belirtmekte ve okumanın düşünmek olduğunu dile getirmektedir.

Mc Whorter’e (1998) göre ise okumanın “gözün yazılı metnin satırları arasında hareket etmesinden, sözcüklerin bilinmesinden ve tümcelerin okunmasından fazlasını gerektirdiğini belirtmektedir. Okumak düşündürür. Okuma önemli bilgilerin belirtildiği, karşılaştırıldığı, değerlendirildiği ve uygulandığı süreçtir. Okuma sürecinde okuyucunun yazıyı anlama aktarması en önemli konudur (Vacca ve ark., 2003). Grabe ve Stoller’e (2001) göre, eğitim-öğretim ortamlarında okuma, yeni bilgi öğrenme, çeşitli yorum ve açıklamaları irdeleyebilmek için çok önemli bir araç olarak görülmektedir.

Bir metni etkili bir şekilde okumak için tümcelerin yapıları ve sözcüklerin anlamları anlaşılmalıdır. Okuma sürecinde, sözcük bilgisi büyük önem taşımaktadır. Ancak okudukça sözcük bilgisi geliştirilebilir. Geniş sözcük dağarcığına sahip öğrenci, sunulan metni daha etkili okumakta ve kolayca anlayabilmektedir. Bu arada okuma ve yazma becerileri arasındaki ilişki gözden kaçırılmamalıdır. Çünkü yazma, öğrencilerin metnin düzenini anlamalarına yardım etmekte, öğrenciler yazacakları bölümler hakkında bilgi toplama gereği duyduklarından bir sıçrama tahtası görevini üstlenerek okumayı kolaylaştırmakta ve kuvvetlendirmektedir. Okurken zihinde o metnin ana düşüncesi kurulur. Bir başka deyişle, zihne yazılır. Okuyucu metinden kendine göre ön bilgileri ve dile ait tüm bilgileri ışığında anlam çıkarırken yazmaktadır. Bu nedenle okuma, aslında yazmayı da gerektirmektedir. Öğrenciler gerçekte okuduklarını yazmaktadırlar (Richek ve ark., 2002).

Okuma, yazılı sembolleri çözmekten çok yazı dilinden anlam çıkarabilmeyi gerektirmektedir. Okuma, amaçlılık, seçicilik, tahmin etme ve anlama gibi dört farklı temel özelliği olan yaratıcı bir etkinliktir. Okuyucu, sadece okuma amacına uygun olan metinleri arayıp seçeceği için okuma seçici olmayı gerektirir. Okuma, tahmin etmeyi gerekli kılar. Çünkü, okuma amacı beklentileri belirlediğinden okuyucu okurken zihninde konuyla ilgili sürekli sorular üretir ve bu sorulara yanıt bulduğunda, onları kavrayıp kendi birikimiyle bağdaştırarak yorumlayabildiğinde anlamayı gerçekleştirmiş demektir (Çakıcı ve Altunay, 2006, s.41).

Okuduğunu anlama ile arasında güçlü bir ilişkinin olduğu söz konusu olduğu bir diğer değişken, metnin düzenidir. Öğrencilere okudukları metnin yapısı ve bilginin anlaşılmasında ya da hatırlanmasında bu metnin yapısının nasıl kullanılacağına öğretilmesi gerekmektedir. Öğrencilerin metin içinde bilgilerin düzenlenişini bilmeleri, onların zor metinleri daha kolay anlamalarına yardımcı olacaktır. Bir metnin düzeninde yer alan sebep-sonuç, karşılaştırma, zaman ve listeleme türündeki yapıların bilgisi, öğrencinin herhangi bir metni anlamasını kolaylaştırabilmektedir (Armbruster ve Osborn, 2002).

Okunan metnin anlaşılmamasının sebepleri çok yönlüdür. Okuyucudan kaynaklanan sebepler; sınırlı sözcük dağarcığı, dilbilgisi eksikliği, yetersiz ön bilgi veya yanlış geliştirilmiş şema, yeni bilgiye karşı ilgisizlik, strateji eksikliği veya stratejilerin uygulanmasındaki başarısızlık olarak sıralanmaktadır. Öte yandan, uygun metnin kullanılmaması ve öğretimin niteliği gibi faktörlerin de anlama üzerinde olumsuz etkileri bulunmaktadır. Bu faktörler, okunan metnin anlaşılmasını engelleyici faktörlerdir. Kısaca, yetersiz ön bilgi, gerekli kavram veya sözcük bilgisinin eksikliği, stratejilerin kötü veya yanlış kullanımı, dikkat eksikliği, yetersiz dil gelişimi, bilgi eksikliği, okuma malzemesinin çok zor oluşu ve ilginç olmayışı anlamayı etkileyen faktörler arasında sayılabilmektedir(Gunning, 2002).

Okuma gelişiminde güdü, ilgi, kendine güven ve tutumun önemli faktörler olduğunun bilincinde olan öğretmenle öğrencilerin nelerden güdülendiği ve okumaya yönelik olumlu tutumların nasıl oluşturulacağı konusunda öğrencileriyle çalışmalıdır. Bu amaçla, öğrencilerin ilgilerini belirlemek amacıyla anketler yapmalı, öğrencilerin görüşleri ve deneyimleri bilinmelidir. Böylece okumayı gerçekleştiren öğrencinin de etkin olarak okuma sürecine katılımı sağlanabilecektir(Grabe ve Stoller, 2002).

Okuduğunu anlama gücü ile diğer dersler arasında ilişki olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır. Bloom'a göre okuduğunu anlamada yetersiz olanların, diğer ders konularına ilgi duyabilmesi, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi ve dolayısıyla başarılı olması beklenemez. Okumanın en önemli amaçlarından birisi, bilgiyi öğrenmektir. Bu da, öğrencilerin metni okuma yeteneğine sahip olmalarını gerektirir (Doğan, 2002, s.19).

Ayrıca ders kitabı, okuma parçaları veya yararlanılacak diğer kaynaklar seçilirken, onların öğrencilerin zihinsel düzeylerine, ilgilerine, gereksinimlerine, yaşlarına ve kültürlerine hitap etmesine; sözcük dağarcığı, metnin uzunluğu, tümce düzeni, yapısı ve güçlük bakımından öğrencinin düzeyine uygun olmalarına özellikle dikkat edilmelidir(Grabe ve Stoller, 2002).

Özen'e (2001) göre, tıpkı piyano çalmak gibi, okuma alışkanlığı kazanmak da bir eğitimi ve ona göre yetişmeyi gerektirir. Diğer taraftan, okullarda demokratik bir eğitim anlayışının olmayışı nedeniyle öğretmen merkezli, bilgi üretmeye, tartışmaya, düşünmeye, eleştirmeye değil; dayatmaya, aktarmacılığa, ezberciliğe dayalı bir dizge bulunmaktadır. Durum böyle olunca, öğrenci ne kadar okuma etkinliği gerçekleştirirse gerçekleştirsin, eleştirel bakma değil de aynen alma önemseniş vurgulandığı sürece, okuduğunu kendisi anlamaya çalışmak yerine, kendisine anlatılması beklenmektedir. Bu da öğrencilerin özelde okul yaşamları süresince okuduğunu anlama sürecinde güçlüklerle karşılaşmasına yol açmakta, genelde ise tıpkı okuma metinlerini sorgulamadığı gibi yaşamı ve içinde bulunduğu ortamı da sorgulamamakta ve itaatkar bir birey olup çıkmaktadır (Altunay, 2002).

2.7.1.2. Yazma Becerisi

Yazma, konuşma gibi bir anlatım yoludur. Ancak ondan ayrı beceriler de gerektirir. Öğrencilerin bir konuda istenileni uygun bir biçimde yazması, onların konuşma ve düşünme yetilerine bağlıdır. Bu yönden yazma çalışmalarını konuşmalara bağlama, yazılı anlatma etkinliklerinin çıkış noktası olacaktır. Çünkü, öğrencilerin okul içi ve okul dışı hayatlarında ilk başvurdukları anlaşma aracı konuşmadır(Demirel ve Şahinel, 2006).

Yazma, “*beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemi*” yada “*düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatma*” olarak tanımlanabilir. Bunun için öğrencilerin dinledikleriyle okuduklarını iyi anlamaları ve beyinde yapılandırmaları gerekmektedir. Yazma sürecine, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlanmaktadır. Yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgilerin seçilip, çeşitli zihinsel

işlemlerden geçirilerek yazılı sembollerle ifade edilmesidir. Yazma; duyguların, düşüncelerin isteklerin, tasarıların yazılı olarak ifade edilmesidir. Türkçe öğretiminin önemli bir alanını oluşturan yazma, bilgiden çok becerileri gerektirmektedir. Bu beceriler ise uygulama ile kazanılır. Duygu, düşünce ve hayallerini açık ve anlaşılır olarak yazma, çeşitli zihinsel beceriyi gerektirir. Öğrenciler bu becerileri yoluyla düşüncelerini sıralamayı, sınırlamayı, düzenlemeyi, yazı amacını belirler ve kuralları uygulamayı öğrenirler. Yazma becerisi, özellikle okuma becerisiyle doğrudan ilişkilidir. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri sürekli okumalarına, yazmalarına, yazdıklarını incelemelerine, tartışmalarına ve beğendikleri anlatımları bularak kullanmalarına bağlıdır (MEB, 2005).

Yazılı anlatımın birçok tanımı yapılmıştır. Yazılı anlatım; *“bir konuyu ve o konu ile ilgili fikirleri cümle ve paragraflara göre bir bütün olarak düzenlemektir”*. Bu tanımda cümle ve paragraflar ön plana çıkarılmıştır. Başka bir tanımda ise, *“düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun olarak yazma eylemidir”* (Temizkan, 2007).

Buradan yola çıkarsak, yazılı anlatım; yazmak için bir konuyu seçme, sınırlandırma ve bir amaca bağlama işlemlerinden sonra konu ile ilgili bilgi toplama, toplanan bilgileri konunun bütünlüğü içinde planlama aşamalarından oluşan; planı yazıya dönüştürmek için anlatmak istenilene uygun kelimeler seçme, bunları doğru cümlelere dönüştürme, doğru cümlelerle sağlam paragraflar kurma, kelimeleri doğru yazma, noktalama işaretlerini yerinde kullanma, yazım kurallarına uyma, kağıdın şekil yapısı ile ilgili kuralları uygula, duyguları, düşünceleri plan çerçevesinde yazıya aktarma ve ortaya çıkan ürünü düzeltip değerlendirme süreçlerini içeren bir etkinlik şeklinde tanımlanabilir(Temizkan, 2007). İlköğretim okullarında “Güzel Konuşma ve Yazma”, orta öğretim okullarında “Kompozisyon” dersleriyle sürdürülen yazılı anlatım etkinliğinin amacı ise öğrencilere duygu ve düşüncelerini doğru bir şekilde ifade edebilme becerisini kazandırmaktır. Yazma öğretiminin amacını *“öğrencilerin yazma ve yaratma güçlerini geliştirme, belirli bir amaç doğrultusunda yönlendirme”* olarak tespit etmektedir(Temizkan, 2007).

Yazma becerisi, dört temel dil becerisi zincirinin son halkasıdır. Yazma becerisini mekanik olarak değil, eleştirel bir düşünme süreci olarak algılamak ve bilmek gerekir. Yazma becerisi, yazı yazmakla öğrenilir. Yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi *“yazdırmaktır”*. Yazmanın diğer ilkeleri;

1. Güzel yazmak, sadece bazı formülleri beceriyle kullanmak değildir. Öğrenciler, konu üzerinde sözcük dağarcığıyla özgürce bildirmeye yöneltilmelidirler.
2. Öğrencilerin kendi düzeylerine uygun duygu, deney, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilmelidir.
3. Yazma etkinlikleri için ayrı bir ders saati ayrılmalıdır. Yazma becerisi kazandırmak için çeşitli alıştırmalar, denemeler, açıklamalar yapılmalı, bunlarla ilgili bilgi verilmelidir. Yazma dersinde yapılacak çeşitli etkinlikler vardır. Öğrencilere çeşitli cümle, paragraf alıştırmaları, denemeleri yaptırılır.
4. Öğrenci düzeyleri mutlaka dikkate alınarak etkinlikler belirlenmelidir.
5. Yazma becerileri oldukça ağır gelişir. Çünkü çeşitli alıştırmalarla kazanılacak bir beceridir. Zaman ister. Yazma çalışmalarında kolaydan zora, basitten karmaşığa gidilmelidir.
6. Derslerdeki yazma çalışmaları, öğrencilerin o türde, ayrıca yapacakları ödevlerle sonuçlanır. Ödevler mutlaka düzeltilerek değerlendirilmelidir.
7. Öğrencilerin yazma konusundaki kişisel ayrılıkları göz önünde tutulmalı, istekli öğrenciler yüreklendirilmelidir.
8. Sınıfta yazma etkinliklerine istek uyandırılmalıdır. Bu da yazdıklarını birbirlerine okuma alışkanlığı oluşturarak, yazma yarışmaları düzenleyerek, okulda gazete, dergi çıkararak yaratılabilir(Demirel ve Şahinel, 2006).

Yazılı anlatım sözlü anlatımdan farklıdır. Konuşmanın konusu ve şekli dinleyicinin gösterdiği tepkilere göre değiştirilebilir. Buna karşın yazıda her şeyin önceden hesaplanması; yazıyı okuyacak kişilerin düşünce ve duyguları doğru bir şekilde anlamasını sağlayıcı önlemlerin alınması gereklidir. Ayrıca yazılı anlatımın kesin kuralları vardır. Yazı yazarken düşüncelerin bu kurallara uygun cümleler haline getirilmesi gerekir (Temizkan, 2007).

2.7.1.3. Dinleme Becerisi

Etkili bir öğrenme, olumlu bir iletişim muhtevasının ürünüdür. Olumlu bir iletişim muhtevasının oluşmasında da dinleme becerisi yatmaktadır. Karşılıklı iletişim muhtevasında havada uçan sözcüklerin anlamlarının keşfedilmesi, etkin dinleme becerisini gerektirir. Dinleyici (alıcı) konumunda bulunan başta öğrenci, iletilen mesajı edilgen bir şekilde emmez, gelen mesajlardaki açık veya örtük duygu ve gerçekleri de etkin olarak elde etmeye çalışır (Whirter ve Acar, 2000, s.79).

Çocuklar dil edinme sürecine dinleme ile başlarlar. Dinleme, konuşma, okuma-yazma gibi diğer alanlara da temel oluşturur. Çocuklar, hem öğrenmek hem de zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla dinleme becerilerini kullanırlar. Dinleme yoluyla öğrencilerin iletişim kurması, öğrenmesi ve zihinsel yapısını geliştirmesi kolay olmaktadır. İlköğretim çağındaki çocuklar dakikada konuştukları kelimelerin daha fazlasını dinleyebilmektedirler. Böylece öğrenciler, çevrelerinden çeşitli bilgileri edinmektedirler ve zihinsel yapılarını geliştirmektedirler. Dinleyerek öğrenen öğrenciler, bu becerilerini bir öğrenme aracı olarak hayatları boyunca kullanırlar. Bu nedenle öğrencilerin dinleme becerileri erken yaşlarda geliştirilmelidir (MEB, 2005).

Dinlemenin önemi, yeni bilgileri edinme de, karşılıklı dostane bir iletişimde önemi olan bir beceridir. Haberleşmeyi hareket haline getiren her ne kadar konuşmacı ise de, dinlemeyi iyi bilmeyen bir dinleyici kusurludur. Konuşulan sözleri anlamak için gerekli beceri düzeyi, diğer bazı unsurların yanı sıra konuşma hızı ve aksana da bağlıdır. En alt düzeyde (eşik düzeyde) bir kişi tarafından, bir zamanda ve normal yada normalin altında bir konuşma hızı ve heceleri dikkatle belirtilen standart bir aksanda konuşulan sözleri anlamaktan öteye bir şey beklememek mantıklı olacaktır (Demirel ve Şahinel, 2006)

Dinlemenin insanlar arası ilişkilerde önemli bir yere sahip olduğunu pek çok iletişimci tarafından üzerinde hemfikir olunan bir iletişim becerisidir. Dinleme hem bir beceri hem de zihinsel çaba gerektiren aktif bir süreçtir. Ayrıca Hegavik (1999) (Aktr:Çınar ve Avşar, 2006), günlük yaşamda insanların çalışma zamanı içerisinde dinlemeye %40, konuşmaya %35, okumaya %16 ve yazmaya da %9 yer verdiklerini ve dinlemenin günlük yaşamda bu kadar önemli bir yer tutmasına rağmen pek az insanın nasıl dinlemesi gerektiği konusunda eğitildiğini belirtmektedir.

Etkin dinleme, alıcı açısından iletişimdeki gürültüyü azaltma ve mesajı tam ve doğru olarak alma becerisidir. Etkin dinleme, sadece mesajı almakla sınırlı değildir. Mesajın alındığını geri bildirmeyi de içerir. Etkin dinleme, farkında olarak ve belirli kurallara uyularak yapılması gerekir. Konuşma tamamlandığında, duruma göre dinleyicinin konuşmadan anladıklarını özetlemesi ve/veya konuşmacının konuşmasını özetlemesini istemesi, iletilmek istenen mesajla alınan mesaj arasında fark olup olmadığını anlamak açısından gereklidir (Çınar ve Avşar, 2006). Eğitim-öğretim sürecinde en çok ihmal edilenlerden biri de dinleme eğitimidir. Oysa her insanın doğuştan gelen bir dil yeteneği ve donanımı vardır. Ana dilin temellerinin

büyük ölçüde olduğu eğitim kademesi ilköğretim sürecidir ve çocuklar bu eğitim kademesine gelirken anlama becerilerini etkin kılan sadece dinleme becerileriyle gelirler ki, bu dil becerisi de dilin diğer beceri alanlarının temelini oluşturur. Genelde derslerde öğrencilerin katılımına, görüş alışverişinde bulunmalarına fırsat sağlanmaz, öğrencilerin konuları seçmesi ve farklı yöntemler aracılığıyla öğrenmesi pek mümkün değildir (Yağcızeybek, 2006, s.40-41).

Dinleme, seslerin ve konuşmaların zihinde anlamlandırıldığı karmaşık bir süreçtir. Bu süreç; işitme, dikkati yoğunlaştırma ve anlamlandırma aşamalardan oluşmaktadır. İşitme, dinleme sürecinin ilk aşamasıdır. Ancak dinleme, işitmeden farklı olarak dikkat yoğunlaştırma ve anlamlandırma gibi zihinsel işlemleri de gerektirir. Bu nedenle dinleme, amaçlı bir etkinliktir. Dinleme süreci ses ile sözel uyarıcıların işitilmesiyle başlamaktadır. İkinci aşamada, uyarıcılara dikkati yoğunlaştırarak ilgi duyulan ve gerekli olanlar seçilmektedir. Seçilen bilgi ve düşünceler anlama, sıralama, sınıflama, ilişki kurma, düzenleme ve değerlendirme gibi çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Ardından bunlar, kişinin zihinsel yapısına göre anlamlandırılmaktadır. Anlamlandırmada, önceki bilgilerle yeni bilgiler ilişkilendirilmekte, birleştirilmekte, sorgulanmakta ve yorumlanmaktadır (MEB, 2005),

Dinlemenin amaçları şöyle sıralanmaktadır;

1. Söylenen sözü, konu, zaman, yer, ad vb. kavramları tam anlamak için dinleyebilme,
2. Konuşulana, okunanı anlamak için dinleme,
3. Arkadaşlık, iş ve diğer insan ilişkilerinde nezaketle dinleyebilme,
4. Bilgi, düşünce, haber almak için dinleyebilme,
5. Boş zamanlarda müzik dinlemeye alışma, tiyatro ve sinemadan, radyo ve televizyondan yararlanmak için kesintisiz dinleyebilme,
6. Dinledikleri arasında sıra ya da neden sonuç ilişkisi kurabilme,
7. Dinlediği konuşmanın ana düşüncesini kavrayabilme,
8. Dinlediğini değerlendirirken ön yargılardan, kişisel sevgi ve karşıtlık duygusundan sıyrılabilmek için tarafsız olabilme,
9. Dinlediğinin eksik, yanlış, abartılı, gerçek, yararlı yönlerini seçebilme,
10. Dinlediklerini çabucak değerlendirebilme,
11. Dinlediklerine karşı hoşgörü duygusu geliştirme.

Etkili dinleme, dinlemeye hazırlanmayı, dikkati konu üzerinde toplamayı ve dinleme amacının belirlenmiş olmasını gerektirir.

- a. Dinlemeye hazırlık:** Dinlemede etkinliğin sağlanması için gerekli ön koşullardan birisi “dinlemeye hazırlanmak” tır. Dinleme hazırlığının iki yönü vardır. Birincisi dinlenecek konuya ilişkin ön bilgi sahibi olmak üzere yapılan hazırlıktır. Bu yol, öğrencilerin anlatılanları kolayca anlayabilmesini, kafasında belirli sorular oluşturmalarına ve böylece öğrenmesine yardımcı olur. Dinlemeye hazırlanmanın ikinci yolu konuşmadan hemen önce yapılan hazırlıktır. Öğrencinin bedensel ve zihinsel hazır olması gerekir.
- b. Ana ve yardımcı düşüncelerin saptanması:** Dinlemede dikkat edilecek diğer önemli bir nokta da her şeyi öğrenmeye çalışmak yerine konuyla doğrudan ilgili ve onun asıl ana düşünceye yönelik yanlarını belirlemeye çalışmak olmalıdır. Bunun için hiç kuşkusuz öncelikle konunun ne olduğunun iyi anlaşılması gerekir. Bundan sonra yapılacak iş ana düşüncenin ve bu ana düşünce çerçevesinde bulunan ve ana düşünceyi genişleten yardımcı düşüncelerin saptanmasıdır.
- c. Dinleme ilkeleri:** Okullarımızda bugüne kadar üzerinde gereğince durulmayan iyi dinleyici yetiştirme sorununun çözümü için öğretmenlerin bazı ilkeleri göz önünde tutmaları ve buna göre önlemleri almaları gerekmektedir. Bunlar özetle, dinleme eğitiminin küçük yaşlardan itibaren başlaması, öğretmenin yüksek sesle çocukların seviyelerine ve ilgi alanlarına uygun hikayeler okuması ve okutması, dinleme eğitiminde okulun fiziksel (sinema, konferans, müzik salonu ve odaları) ve teknolojik(video, müzik çalar, bilgisayar, DVD, video-player vb) olanakları devreye sokulması ve öğretmenin iyi bir dinleyici olması (Demirel ve Şahinel, 2006).

2.7.1.4. Konuşma Becerisi

Konuşma, “*dil aracılığıyla gözlemleri, düşünceleri, duyguları ve bilgileri anlatma işlemidir*”. Konuşma; evde, okulda ve sosyal ilişkilerde kullanılan temel bir beceridir. Bu beceriyle duygu ve düşünceler aktarılmakta, bilgi ve deneyimler paylaşılmaktadır. Konuşma zihinde başlayan ve düşüncelerin sözle ifade edilmesiyle tamamlanan bir süreçtir. Bu sürece zihinsel işlemlerle başlamakta ve öncelikle zihinde yapılandırılmış bilgiler gözden geçirilmektedir. Bu sırada konuşmanın amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenmektedir. Ardından aktarılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler, çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilmektedir. Bu işlemler sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel işlemler olmaktadır. Bu işlemler sonucunda düzenlenen bilgiler

cümlelere, kelimelere, hecelere ve seslere dökülerek aktarılmaktadır. Konuşma, dinleme ile doğrudan bağlantılıdır. Çocuklar önce çevrelerindeki kişilerin diliyle konuşmaya başlarlar. Daha sonra hem bireysel hem de toplumsal deneyimleriyle konuşma becerilerini geliştirirler. Öğrenciler kendilerini ifade etmek, iletişim kurmak, öğrenmek ve zihinsel yapılarını geliştirmek amacıyla konuşma becerilerinden yararlanmaktadır (MEB, 2005).

İlköğretim okullarında bugün itibariyle öğretimi yaptırılan Türkçe dersleri, öğrencilerin belli alanlarında bilgi kazanmalarından çok onların birtakım beceriler edinmelerine yöneliktir. Türkçe derslerinin birinci amacı anlama becerilerini geliştirmektir. Çünkü anlama diğer becerilerin kazanılması için öncelik taşımaktadır. Okuduğunu, gördüğünü, düşündüğünü anlayamayan, bunlar üzerinde yorum yapamayan insanlar aynı zamanda bunları anlatmayı da başaramazlar. Türkçe dersleriyle ulaşılmak istenen amaçlardan biri de öğrencilerin gördüğünü, okuduğunu, düşündüğünü doğru ve amaca uygun bir şekilde anlatabilmesini sağlayabilmektir. Anlatımın da yazılı ve sözlü olmak üzere iki yolu vardır. Bu iki anlatım türünden sözlü anlatım, insanın dilini kullanmasıyla; yazılı anlatım ise yazının buluşundan sonra gerçekleşmiştir(Temizkan, 2007).

Konuşma, düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır. İnsanlar arası en önemli iletişim ve etkileşim aracı konuşmadır. Konuşmanın dört niteliği vardır;

- 1. Konuşmanın fiziksel niteliği:** Konuşma, ses dalgalarının boşlukta yayılması ile gerçekleşen bir süreçtir.
- 2. Konuşmanın fizyolojik niteliği:** Konuşma, insan bedenine var olan beyin, sinir sistemi, akciğerler, ses telleri, küçük dil, büyük dil, damak, dudaklar ve dişler gibi organların dengeli bir uyum içinde işbirliğiyle gerçekleşen bir süreçtir.
- 3. Konuşmanın psikolojik niteliği:** Bu noktada anlambilim (semantik) devreye girer. Anlambilime göre, biz kavramların kendileri üzerinde değil, o kavramlara ilişkin kendi deneyimlerimiz üzerinde düşünüp konuşuruz. Bu bakımdan konuştuğumuzda dış dünyanın kendi üzerinde değil, doğrudan doğruya dış dünyaya ilişkin kendi tepkilerimiz üzerinde konuşuruz.
- 4. Konuşmanın toplumsal niteliği:** Konuşma, toplumsal yaşamın bir ürünüdür. İnsanoğlu birlikte yaşamaya başladığı andan itibaren bir şekilde iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir. Konuşma, dil kullanılarak iletişim kurma yoludur.

Çocukların konuşmaya yönelik ses çıkartma, sözcük tekrarlama, yerinde bir sözcük kullanma gibi çabaları, anne, baba ve öğretmenler tarafından ödüllendirilmezse ve bunlar taklit etmek için uygun olanaklar sağlanmazsa, çocuk konuşmayı öğrenemez. Ancak, ödüllendirme ve taklit etme, insanların konuşmayı öğrenmesine yardımcı olur. İlkokul programlarına göre sözlü ve yazılı anlatımda genel amaç; çocuklara gördüklerini, incelediklerini, yaşadıklarını, duyduklarını, zihinlerinde canlandırdıklarını, okuduklarını ve düşündüklerini söz ve yazı ile doğru amaca uygun ve güzel bir biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır (Demirel ve Şahinel, 2006).

2.7.1.4.1. Konuşmayı Etkileyen Faktörler

1. **Cinsiyet:** Bazı araştırmalar ilk dil gelişiminde, konuşma miktarı, konuşmada kullanılan kelime çeşidi, cümlenin gramer yönünden doğruluğu gibi konularda kızların erkeklerden ileride olduğunu göstermiştir.
2. **İkiz Olma:** Davis ve Ülgen (1983) tarafından yapılan çalışmalar, ikizlerin 2-5 yaş arasındaki dil gelişimlerinin ikiz olmayan çocuklara nazaran daha yavaş olduğunu ortaya koymuştur. Buna sebep olarak ta, ikizlerin konuşmadan da birbirleriyle kolayca iletişim kurabildikleri gösterilmiştir.
3. **Dil ve Zeka:** Erken konuşan çocukların zekaca üstün oldukları ileri sürülmektedir. Bunu destekleyen olgular gözlenmişse de, bazı araştırmacılar zeka ile erken konuşma arasındaki ilişkinin kesin olarak kanıtlanmadığını söylemektedirler.
4. **Fiziksel Yapı ve Dil:** Bazı araştırmacılara göre, bedensel zayıf olan çocuklar daha erken ve daha düzgün konuşmaktadırlar. Gürbüz ve bedence kuvvetli çocuklar ise çeşitli gereksinimlerini beden hareketleri ile elde edip dili ikinci plana attıkları ileri sürülmüştür.
5. **Etkileşim:** Şiddetli veya uzun süreli hastalıklar, çocuğun konuşmasını bir ya da iki yıl geciktirebilir. Çünkü böyle durumlarda çocuğun her isteği, o tam ifade etmeden hemen yerine getirilir, buda iletişimin zayıf kalmasına neden olur. Aile içi güçlü iletişimler ise, çocuğun iletişimini dolayısıyla da konuşma becerisini olumlu etkilemektedir.
6. **Öğrenme ve Olgunlaşma:** Biliyoruz ki öğrenme ve olgunlaşma, çocuğun ilk dil gelişiminde önemli rol oynar. Çocuğun dili akıcı bir şekilde kullanabilmesi için de bir öğrenme sürecinden geçmesi gerekir (Demirel ve Şahinel, 2006).

Tüm bunların yanında; dil gelişimi bireyseldir, çocuğun dil gelişimi çocuğun diğer alanlardaki gelişimiyle yakından ilişkilidir, çocuğun olgunluğu ile yaşantılarının bir düzen içinde

bulunmasından etkilenir, çocuk bir amaca yönelik bir iletişim içinde olduğunda dil gelişimi daha hızlı ve nitelikli geliştiği söylenebilir.

2.7.1.5. Dilbilgisini Kullanma Becerisi

Bütün insanlar, kendi konuşma toplumları içinde, uygun dil kullanımı için kurallar geliştirebilme kapasitesiyle doğarlar. Kessen ve Nelson'a göre çocuklar, dilsel kuralları kazanmadan önce, olayların nasıl yapılandığına ya da örgütlendiğine ilişkin sözel olmayan ayrıntılı bir bilişsel çerçeve edinmişlerdir (Aysevener, 2003, s.135-143).

Dilbilgisi, bir dilin yapısı, kuralları ve işleyişleri ile ilgilidir. Dolayısıyla dilden ayrı bir birim gibi düşünülmemelidir. İlköğretim 1-5 öğrencilerinin gelişim özellikleri dikkate alındığında, onlara dile ilişkin kuralları aktarmak yerine, dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve sunu becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamak yerinde olacaktır. Bu düşünceden hareketle dil bilgisi, programda ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, diğer alanlar içerisinde dağıtılmıştır. Bu sınıflar düzeyinde dil bilgisi kural ve ilkelerinin sezdirilmesi yolu benimsenmiştir (MEB, 2005).

Dilbilgisi, anadilde okuma becerisi, yazma becerisi, dinleme ve konuşma becerilerine giydirilmiş olarak öğretilmelidir ki, öğrenci dil bilgisinin katı ve sıkıcı görülen kalıplaşmış kurallarını günlük iletişim alanlarında uygulamaya koyarak pekiştirsin ve beceri haline getirerek geliştirsün. Dilbilgisinin kurallarının anlama olan katkısına özellikle dikkat edilmesi, konuların birer beceriye dönüşmesine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda konuların konuşma ve yazma becerileriyle ilişkilendirilmesi gerekmektedir (Onan, 2007).

En ilginç araştırma konularından biri de, çocukların ne zaman konuşmaları ne zaman da konuşmamaları gerektiğini nasıl öğrendikleridir. Burada da, toplumlara göre farklılıklar görülmüştür. Çocuk eğitiminde toplumdaki kaynaklı farklılıklar olduğunu söyleyenlerden biri de Wang'tır. Asyalı toplumlar, çocuğa yaptığı şeyi sonlandırması gerektiğini, konuşması gerektiğini itaatle öğretir. Her şey çocuk için önceden belirlenmiş durumdadır. Ayrıca diğer alanlarda olduğu gibi çocuklara, sosyolinguistik eğitimde de öyküler, kıssadan hisseler çocuklara sessiz olmayı öğretmek için kullanılır (Aysevener, 2003, s.140).

Gramer, "bir dili ses, şekil ve cümle yapıları ile dilin çeşitli öğeleri arasındaki anlam ilişkileri açısından inceleyerek bunlarla ilgili kuralları ve işleyiş özelliklerini ortaya koyan bilimdir".

Ses bilgisi, şekil bilgisi, cümle bilgisi ve anlam bilgisi gramerin başlıca bölümleridir. Eğitim-öğretim sürecinde öğrenciye dil bilgisi öğretiminin temel amacı, örgün eğitim boyunca devam eden ana dili öğretimi sürecinde öğrencilere, dilin sahip olduğu ses, şekil, anlam ve söz dizimsel özellikleri, gerek kendi içinde, gerekse yapılar arasındaki işleyiş kuralları çerçevesinde öğretmektir(Onan, 2006).

Çocuklar, iletişimsel seçenekleri ve duruma uygun olanları seçmeyi çok erken evrelerde öğrenmeye başlamakta, bu yeteneği zamanla geliştirmektedirler. Dağarcıkları hem niceliksel hem niteliksel bir gelişim gösterir. İlk evreler temel olarak sözsüzdür. Yaş ilerledikçe sözellik artmaktadır. Küçük çocuklarda kızgınlığın fiziksel olarak dışa vurulması, yaş ilerledikçe basit söze ifadelerle yanıt verme ve daha da ileri aşamalarda söz düellosuna girişme buna örnektir(Aysevener, 2003, s.139).

Son yıllarda, dil bilgisi öğretiminin dil becerilerini geliştirmedeki işlevleri, Avrupa birliği ülkelerinde de araştırılmış, öğrencilere belirli bir zihin disiplini kazandırmada son derece etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Bu araştırmalar sonucunda elde edilen veriler, genel olarak konuşma ve yazma becerileri göz önüne alınarak ifade edilmektedir. Halbuki dil bilgisi öğretimi sadece anlatma becerileri göz önüne alınarak ifade edilmektedir. Halbuki dil bilgisi öğretimi sadece anlatma becerileri açısından değerlendirilmemeli, okuma ve dinleme becerilerini geliştirmedeki işlevleri yönünden de ele alınmalıdır. Özellikle Türkçe gibi mantıklı kurallar silsilesine sahip olan dillerde, dil bilgisi öğretiminin anlama becerilerinin geliştirilmesi sürecindeki amaca yönelik işlevsellikleri göz ardı edilmemelidir. Bu da ancak, dil bilgisi kurallarının bilişsel ölçütlerle hazırlanmış müfredat programları yardımıyla, statik durumdan potansiyel duruma geçirilmesiyle mümkün olacaktır(Onan, 2007).

Sözlü ve yazılı iletişimde, özellikle anlama ve anlatma temel dil becerilerinden olan okuma ve yazmayı, hatta dinleme ve konuşma alt dil becerilerini de etkileyen faktörler arasında kelime hazinesinin önemli bir yeri vardır. Anlama ve anlatma temel dil becerilerinin etkin kullanımı, kelime hazinesine bağlıdır. Bu bağlamda öğrencilere kelime kazandırma, hem ana dilini edindirme sürecinde hem de onu etkin kullanmada önemli bir yere sahiptir (Karatay, 2007, s.141-153). Kavram gelişimi ve özellikle bu gelişimin güçlü bir göstergesi olan söz dağarcığı zenginliği, zihinsel gelişim üzerinde duran birçok araştırmacının ilgilendiği bir konu olmuştur. Bu yüzden, söz dağarcığı gelişimi, söz dağarcığı ve kavram gelişimi, söz dağarcığı ve düşünme gücü gibi konularla ilgili çok sayıda araştırma ve yayın vardır. Ancak bunların

hemen hemen tümü başka ülkelerde yapılmıştır. Bilindiği kadarıyla ülkemizde bu konuya eğilen bir araştırma yoktur (Özçelik, 1985).

Kültürel ve sosyal bilgi, iletişim kanallarının tümüyle aktarılır. Kültür taşıyıcılarının en önemlilerinden birisi de sözcük dağarcığıdır. Sonuç olarak, konuşma toplumlarında çocuk açısından dilin rolü, kültürel girdideki hem bireysel gelişim (bilginin aktarılması, duyguların ifadesi, yorumlama yeteneğinin kazanımı vb.) ve sosyalleşme (sosyal anlamlandırma, harekete geçme, koruma, ilişkiler, kabul görme, statüler, grup kimliği vb.) açısından önemlidir. Toplum açısından bakacak olursak da, uygunluk, içerikle, benzeşme, kültürün biçimlendirmesi gibi işlevler başarılı bir sosyalleşme için dil öğretiminin temel amacıdır (Aysevener, 2003, s.138).

2.8. İlgili Araştırmalar

2.8.1. Eleştirel Düşünme Becerisi İle İlgili Araştırmalar

Türnüklü ve Yeşildere (2005), 11-13 yaş grubu matematik öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilim ve becerilerini belirlemek amacıyla yapmış oldukları araştırmalarında, bir eleştirel düşünme ölçeği ve matematiksel eleştirel düşünme problemleri veri toplama aracı kullanmışlardır. Çalışma grubu, Türkiye'nin batısında yer alan bir büyük üniversiteden seçilmiştir. 227 matematik öğretmen adayı bu çalışmaya katılmıştır. Verilerin analizleri sonucunda, öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri pozitif yönde fakat yeterince yüksek çıkmamıştır. Ayrıca eleştirel düşünme eğilim ölçeği sonuçları ve matematiksel eleştirel düşünme problemleri sonuçları bir uyum göstermiştir. Elde edilen bu sonuçlar dikkate alınarak, öğretmen adaylarının güçlü ve zayıf yanları ortaya çıkarılmıştır.

Özdemir (2005), Üniversite öğrencilerinin düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesini araştıran çalışmasında, üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin ne düzeyde olduğu ve cinsiyete, doğum yerine, anne ve baba öğrenim durumuna ve gelir durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymaya yönelik olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmada survey modeli kullanılmış ve veri toplama aracı olarak bir tutum ölçeği geliştirilmiştir. Araştırmanın örneklemini gazi Üniversitesi, gazi Eğitim Fakültesinde okuyan 128 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmanın amacı doğrultusunda geliştirilerek uygulanan ölçekten elde edilen bulgular sonucunda, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri bakımından orta düzeyde oldukları ve eleştirel düşünme becerisine sahip

olma durumlarının cinsiyet, doğum yeri, anne baba öğrenim durumu ve gelir durumu değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır.

Yılmaz (2006), İngilizce öğretmenliği öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimi profillerini belirlemek üzere, bu programlarda okuyan 240 öğrenciye Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğinden uyarlanarak geliştirilen 51 maddelik Likert tipi bir anket uygulanmıştır. Verilerin analizi sonucunda, “analitiklik” ve “açık fikirlilik” alt boyutlarında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin güçlü ya da olumlu yönde olduğu söylenebilir. Okunan sınıf düzeyi ve cinsiyet gibi değişkenlerin ölçeğin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılaştığı belirlenmiştir.

Sümbül, Çalışkan ve Kozan (2006), eleştirel düşünme becerilerine dayalı öğretim uygulamalarına yönelik yaptıkları çalışmalarında, öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde eleştirel düşünme becerisine dayalı öğretim yapılan grubun erişileriyle, geleneksel öğretim yapılan grubun erişileri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu deneysel yöntem kullanılmıştır. Selçuk üniversitesi eğitim fakültesinde Formasyon alan bir grup öğrenciye altı hafta süreyle uygulanmış olup alınan sonuçlar incelendiğinde, eleştirel düşünme becerisine dayalı öğretim yapılan grubun, öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki erişileriyle, geleneksel öğretim yapılan grubun öğretimde planlama ve değerlendirme dersinde bilgi, kavrama ve toplam düzeydeki erişileri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Uygulama düzeyinde ise, eleştirel düşünme becerisine dayalı öğretim yapılan grubun lehine anlamlı bir fark bulunmuştur.

2.8.2. Yaratıcı Düşünme Becerisi İle İlgili araştırmalar

Raina (1996), 180 Hintli çocuk üzerinde yapmış olduğu araştırmasında, erkek çocuklarla kız çocukların yaratıcılık düzeylerini araştırmıştır. Bu araştırmada Torrance Yaratıcı Düşünme Testi kullanılmış olup, elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, testin tüm alt boyutlarında erkek çocukların kızlardan daha yüksek puanlar elde ettikleri, ayrıca bu üstünlüklerini de sözel kısımdaki birkaç testte de sürdürdüklerini belirlenmiştir. Bu farklılığın nedeni olarak ta, erkek çocukların yaratıcı davranışlarının toplumlar tarafından daha çok desteklendiğine bağlamaktadırlar (Aktr: Davaslıgil, 1998).

Huntt (1972), Torrance ve Aliotti (1969) ve Olive (1972) yaptıkları çalışmalarda, kızların özellikle *sözel akıcılıkta* erkeklerden anlamlı olarak daha yüksek puan aldıklarını belirlemişlerdir. Buna karşın aynı çalışmalarda Torrance ve Aliotti, erkek çocukların *orijinallik* boyutlarında kızlardan anlamlı düzeyde yüksek puan aldıklarını belirlemişlerdir. Erkeklerin orijinallik boyutunda ortaya çıkan bu üstünlüğünün, kültürel faktörlerden kaynaklandığını ileri sürmüşlerdir (Aktr: Ward, 1999).

Wallah ve Kogan (1996) tarafından yapılan araştırmalarda, okul çağı çocuklarında yaratıcılık ve zeka arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre (Aktr: Karakelle, 2000, s.2);

1. Yaratıcılıkları düşük, zekaları yüksek olan çocuklar, kendilerini denetleme ile özgürlüğü rahatlıkla birleştirebilirler. Hem çocuk hem de büyük gibi davranabilmekte güçlük çekmezler,
2. Yaratıcılığı yüksek, zekası yüksek olmayan çocuklar, okul çevreleriyle çelişkiye ve çatışmaya düşebilirler. Kendilerini değersiz ve yetersiz görebilirler.
3. Yaratıcılıkları düşük, zekaları yüksek olan çocuklar, okul başarılarının adeta tiryakisi olmuşlardır. Geleneksel akademik yeterlilik için çaba gösterirler ve başarısız olunca acı çekerler.
4. Yaratıcılıkları ve zekaları düşük olan çocuklar, okula uyum sağlamakta güçlük çekmekte, çoğu zaman kargaşa içine düşmektedirler.

Aydın ve Canel (2002, s.13) 'in, ilköğretim ikinci kademe seviyesindeki ergenlerin yaratıcı düşünme ve denetim odağı özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi konulu araştırmalarında, yetenek ve eğilimlerin 15 yaş civarında şekillendiği sayılılarıyla, bu yaş gruplarından 135 (91'i erkek, 44'ü kız) öğrenci üzerinde Torrance Yaratıcı Düşünme Testi A formunu ve denetim odağını ölçmek içinde Nowicki-Strickland denetim odağı ölçekleri kullanılmıştır. Yaratıcılık ve denetim odağının cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır. Araştırma sonucunda; (1) yaratıcılığın alt boyutlarından "sözel esnekliğe, şekilsel akıcılığa ve şekilsel zenginleştirme denetim odağının "dıştan denetimlilik" yönünün etkisi olduğu, (2) Erkeklerin yaratıcılık alt boyutlarından "şekilsel orijinalliklerin" kızlardan daha fazla olduğu, kızların ise, "şekilsel bölümde" soyut başlıklar koyabilme yöntemlerinin erkeklerden daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Oyun ile yaratıcılık arasında sayısız yolla bağlantı kurulmuştur. Teorik olarak oyun oynamak, yaratıcı eylemler için önemli olan bilişsel ve duyuşsal gelişme süreçlerine yardımcı olmaktadır. Hem oyunun hem de yaratıcılığın merkezinde ise çok yönlü düşünme yer almaktadır. Oyunun içerisindeki hem bilişsel hem de duyuşsal süreçler, çocukların çok yönlü düşünmesi ile ilişkilendirilmektedir. Yapılan bir boylamsal çalışmada oyundaki gerçek dışılığın ve hayal gücünün, zaman içerisinde çok yönlü düşünmeye dönüştüğü düşünülmektedir. Yani oyunun içgüdüsel yeteneği ve çok yönlü düşünceyi kolaylaştırdığı bulunmuştur (Russ, 2003). Hartmann & Rollett (1994), Avusturya'daki başlangıç seviyesindeki okullardaki oyun yeteneklerini geliştirici programlardan olumlu sonuçlar almışlardır. Viyana Oyun Müfredatı, bir öğretim yılı boyunca haftada 4 saat çocuklara oyun hakkında bilgi verilmesini içermektedir. Hartmann & Rollett, kontrol sınıflarıyla düşük ekonomik konumda olan çocuklardan oluşan deney sınıflarını karşılaştırmışlardır. Bunun sonucunda oyun becerileri geliştirme grubunda yer alan çocukların kontrol gruplarına göre daha iyi düşünme yetisine sahip oldukları ve okulda daha mutlu oldukları belirlenmiştir (Russ, 2003).

Özen, Emir ve Karakış (2005, s.942), Yaratıcı düşünmenin akademik başarıya ve derse karşı tutumlara olan etkisini araştırdıkları çalışmalarında, deneysel bir desen kullanarak Bolu ilinde Süper Lisenin kazırlık sınıfında okuyan toplam 45 öğrenci (21'i deney, 24'ü kontrol grubu) üzerinde yaptıkları çalışmada, İngilizce dersinin "Wish Clouse (Dilek Cümleleri)" konusu işlenirken, yaratıcı düşünme tekniklerinden "Beyin Fırtınası ve Altı Şapkalı Düşünme" teknikleri kullanılmış, deney grubundaki öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları, kontrol grubuyla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonuçları incelendiğinde, derse karşı tutum puanları, toplam eriş ve sözel yaratıcılık puanları, yaratıcı tekniklerin kullanıldığı deney grubunun lehine anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir.

2.8.3. İletişim Becerisi İle İlgili araştırmalar

Problemler ailelerin problemler olmayanlara göre, daha fazla olumsuz iletişim, bazı konularda ciddi anlaşmazlıklara düşme, daha fazla olumsuz problem çözme, daha az olumlu destekleyici davranış sergiledikleri bildirilmiştir. Başka bir çalışmada ise, problemler ailelerin problemi belirleme, çözüm bulma, problemi değerlendirme, anlaşmaya varma, övme, şaka ve sorumluluk alan ifadeleri daha az kullandıkları belirlenmiştir (Eryüksel, 1996, s.42).

Şahin (1999), iletişim becerileri eğitiminin çocukların yalnızlık ve atılganlık düzeyine etkisini incelemek üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırma, 20'si deney, 20'si kontrol grubunu oluşturan toplam 40 beşinci sınıf öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney grubunda bulunan çocuklara 6 hafta boyunca, haftada iki gün (Salı ve Cuma) iletişim becerileri eğitimi verilmiştir. Eğitim programı dinleme, aktif dinleme, duyguları sözel olmayan iletişim yolu ile ifade etme ve ben-dili gibi konuları içermektedir. Araştırmanın sonucunda, iletişim becerisi eğitim programı uygulanan deney grubunun yalan söyleme davranışında azalma, atılganlık becerisinde ise yükselme tespit edilmiştir.

Peker (1999) araştırmasında, küçük çocukların sözel iletişim yeterliliklerine sınıf düzeyinin ve cinsiyetin etkisini incelemiştir. Araştırma 40 anaokulu ve 40 ilkokul 2. sınıf öğrencisi üzerinde yapılmıştır. Çocuklardan, hedef olarak belirlenen resmin diğerlerinden ayırt edici özelliklerini (renk, desen, büyüklük) bir yetişkin dinleyicinin bulunduğu ortamda sözlü olarak belirtmeleri istenmiştir. Uygulama bireysel olarak yapılmış ve uygulama sırasında çocuk ile araştırmacı (dinleyici) arasına bir engel koyulmuştur. Araştırmanın sonunda, ikinci sınıf öğrencilerinin ana okulu çocuklarından ve kızların erkeklerden sözel iletişim açısından anlamlı bir şekilde daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Bir grup Çinli ergen üzerinde araştırma yapan Shek (2000); ebeveynin çocuğuna dönük tutumu ve çocuğuyla kurduğu iletişimin ergenler tarafından nasıl algılandığını belirlemeye çalışmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, ergenler iletişim açısından annelerini kendilerine daha yakın bulmuşlardır. Baba-çocuk ilişkisi, anne-çocuk ilişkisine göre daha olumsuz bulunmuştur. Ayrıca babalar annelere göre daha sert bulunmasına rağmen annelere göre daha az tepkisel ve daha ilgisiz ve beklenti düzeyi olarak daha düşük olarak algılanmışlardır

Sneddon and et al. (2000), farklı yaş grubundaki çocukların iletişim becerilerini karşılaştırmak amacı ile üç farklı araştırma yapmışlardır. İlk çalışmalarında 6 yaşındaki çocukların yüz yüze ve birbirlerini görmeden sadece dinleme yoluyla (araya bir engel konulduğunda) iletişim kurmalarını sağlamışlardır. İletişimde kullanılan mimikler videoya, konuşmalar ise mikrofon kullanılarak kaydedilmiştir. Araştırmanın sonucunda; yüz yüze iletişimde 6 yaş grubundaki çocuklar sadece dinleme yolu ile iletişimde 11 yaşındaki çocukların elde ettiği performansı gösterememişlerdir. Sonuçlar, yetişkinlerden elde edilen sonuçlar ile karşılaştırıldığında 11 yaş grubu ile yetişkinler arasında yüz yüze ve sadece dinleme yolu ile iletişim açısından bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmanın sonucunda, küçük çocukların hem yüz

yüze hem de sadece dinleme yoluyla kurulan iletişimde mimikleri daha fazla kullandıkları gözlenmiştir. Ayrıca büyük çocukların beden dilini kullandıkları, ancak küçük çocukların henüz bu iletişim becerisine sahip olmadıklarını göstermektedir.

Altıntaş'ın (2006) Eskişehir merkezindeki liselere devam eden öğrenciler üzerinde yapmış olduğu araştırmasında, liseli ergenlerin kişiler arası iletişim becerileri ile akılcı olmayan inançları arasındaki ilişki bazı değişkenler açısından incelenmiştir. Sonuçlar değerlendirildiğinde, cinsiyetleri farklı liseli öğrencilerin iletişim beceri düzeyleri arasında kızların lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Liseli ergenlerin annelerinin eğitim durumları ile iletişim becerileri arasında, anneleri ilköğretim ve lise mezunu olanlarla anneleri üniversite mezunu olanlar arasında anneleri ilköğretim ve lise mezunu olanların lehine anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Diğer taraftan, babalarının eğitim durumu farklı olan liseli ergenlerin iletişim beceri düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.(Altıntaş, 2006).

Çınar ve Avşar (2006), “etkin dinleme becerilerinin eğitim kademelerine göre değerlendirilmesi” çalışmalarında, eğitim fakülteleri IV. Sınıf öğrencileri, ilköğretim IV. Ve VIII. Sınıf öğrencilerinin etkin dinleme becerileri değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, ortalama on yaş grubunu oluşturan IV. Sınıf öğrencilerinin etkin dinleme ve dinlediğini aktarmada, diğer gruplara göre daha başarılı oldukları belirlenmiştir.

2.8.4. Araştırma-Sorgulama Becerisi İle İlgili Araştırmalar

Türker, Şahin ve Deniz (2006), lise öğrencilerinin araştırmaya yönelik tutumlarını bazı değişkenler yönünden inceleyen araştırmalarında, 120 öğrenciyle çalışılmıştır. Öğrencilerin araştırmaya karşı tutumlarını ölçen 16 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçek kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde, öğrencilerin cinsiyet, fen derslerindeki başarı durumu ve anne-baba meslekleriyle araştırmaya yönelik tutum puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma görülmemiştir. Çocukların okul türü, daha önce bir projede çalışıp çalışmamaları ve keşif-araştırma merakları ile araştırmaya yönelik toplam tutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılaşmalar görülmüştür.

2.8.5. Problem Çözme Becerisi İle İlgili araştırmalar

D’Zurilli, Maydeu-Olivares ve Kant (1998, s.244), sosyal problem çözme becerisi üzerine yaş ve cinsiyet faktörlerine bir farklılık olup olmadığını araştırmışlardır. Sonuçlar göstermiştir ki,

orta yaştaki denekler, genç ve ileri yaştaki deneklere oranla problem çözmeye daha başarılı ve problemlerine daha olumlu yaklaşmaktadırlar. Cinsiyet değişkenine göre, erkekler kadınlara oranla problemlerine daha olumlu yaklaşmaktadırlar.

Verschaffel, Corte ve arkadaşları (1999), 5. sınıf öğrencilerine matematiksel uygulama problemlerini çözenin öğretimi için tasarlanan deneysel öğrenme ortamının etkililiğini incelemiştir. Bu amaçla 7 sınıftan oluşan bir kontrol ve 4 sınıftan oluşan deney grubu ile çalışan araştırmacılar, deney grubuna normal matematik dersleri için ayrılan süre içinde toplam 20 saatlik bir eğitim verilmiştir. Kontrol grubu ise normal programı izlemiştir. Amacı öğrencileri daha etkin, daha stratejik ve daha güdülenmiş matematiksel problem çözümlerine dönüştürmek olan bu eğitimde, 5 aşama ve bunların içine yerleştirilmiş 8 stratejiden oluşan bir plan uygulanmıştır. Bu aşamalar, Polya'nın problem çözme için önerdiği 4 aşamalı planla örtüşmekte olup, kullanılan stratejiler şunlardır: Resim çizme; bir liste, bir plan veya tablo hazırlama; ilgili ve ilgisiz verileri ayırma; akış şeması çizme; tahmin ve kontrol; ilişki arama; gerçek yaşam bilgilerini kullanma; sayıları basitleştirme. Araştırmadaki gruplara, standart başarı testi, ön test, tutum ölçeği, son test ve kalıcılık testleri uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçları, öğrenme ortamının öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişimi üzerinde anlamlı düzeyde bir olumlu etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Kalıcılık testi, bu olumlu etkinin deneysel derslerin sonunda ortadan kaybolmadığını ortaya çıkarmıştır.

Rixon ve Erwin(1999) tarafından yaşları 7 ve 8 olan 24 öğrenci üzerinde yapılan bir araştırmada, öğrencilere “Kişilerarası Problem Çözme (ICPS) eğitimi 4 hafta süreyle verilmiştir. Güç kullanarak problemlerini çözen, sosyal ve bilişsel yetersizlikleri nedeniyle problem yaşayan öğrencilere verilen bu eğitim sonucunda yapılan sosyometrik ölçümlerde öğrencilerin sosyal ilişkilerinde davranışsal açıdan iyileşmeler tespit edilmiştir.

Sahin'in (1999) aktardığına göre, Pearlman problem zorluğunun seçiminde motivasyon, IQ ve ödül-cezanın etkisini araştırmıştır. Sonuçta etkili bir düzeyde motive olan öğrencilerin, daha az motive olan öğrenciler göre daha zor problemleri seçtiği, motivasyonu düşük olan öğrencilerin dıştan gelen ödül veya cezaya bağlı olmaksızın kolay problemleri seçmeye meyilli oldukları belirlenmiştir. Ayrıca, etkili derecede motive olmuş öğrencilerin IQ düzeyine bağlı kalmaksızın zor problemleri seçtiği sonucuna ulaşılmıştır.

Heppner ve Petersen (1982), problem çözüme becerilerini öğretme işlemin, bireylerin problem çözüme becerisi algıları üzerindeki etkilerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada kadınlardan ve erkeklerden oluşan 19 kişilik bir gruba her hafta bir saat olmak üzere altı (6) haftalık bir problem çözüme becerisi eğitimi verilmiştir. Çalışmaya katılanlara ayrıca ev ödevleri de verilmiştir. Sonuçta araştırmaya katılanların kontrol grubundakiler göre problem çözüme becerilerini algılamada olumlu yönde anlamlı bir gelişme olduğu görülmüştür(Aktr: Saygılı, 2000, s.18).

Tümkiye ve İflazoğlu (2000) tarafından 453 üniversite öğrencisi üzerinde yapılan araştırmada, deneklerin bazı demografik özellikleriyle otomatik düşünce ve problem çözüme becerileri düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, otomatik düşüncelerle problem çözüme becerisi arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yine sosyo-ekonomik düzeyi ile otomatik düşünceler arasında ve problem çözüme ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir.

Problem çözüme konusunda bireysel farklılıkların önemini vurgulayan çalışmalar da mevcuttur. Batıgün (2000, s.44), 200 üniversite öğrencisi üzerinde yaptığı araştırmada, kendilerini problem çözüme konusunda başarılı olarak algılayan öğrencilerin, problemleri durumlardan kaçınmanın yerine yaklaşımçı bir tarz takındıkları, kişisel kontrol duygusu yaşadıkları ve problem çözüme yeteneklerine güvendikleri belirlenmiştir. Bu grup kendilerini başarısız olarak algılayan gruptan bilişsel, duygusal ve davranışsal uyarılar açısından anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır.

Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt (2001), Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü öğrencilerinin problem çözüme becerileri ile başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalarında, Fizik, Kimya, matematik, Biyoloji, Fen Bilgisi ve Eğitimde Psikolojik Hizmetleri (EPH) programlarına devam eden lisansüstü öğrencilerinden 39 bayan ve 46 erkek öğrenci olmak üzere toplam 85 öğrenciyle çalışmışlardır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Şahin, Yüksel ve Heppner (1993) tarafından geliştirilen “Problem Çözüme Envanteri” ile araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan “Öğrenci Bilgi Formu” kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında, öğrencilerin problem çözüme becerilerinin ve genel başarılarının bölümlere göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı, cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Korelasyon sonuçlarına bakıldığında

da, öğrencilerin problem çözme becerileri ile genel başarıları arasında anlamlı ilişkinin olmadığı saptanmıştır.

Terzi (????), ilköğretim okulu altıncı sınıf öğrencilerinin sosyo-ekonomik düzey, ana-baba tutumu, cinsiyet ve kardeş sayılarına göre kişiler arası problem çözme beceri algıları incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini 101 kız, 93 erkek toplam 194 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel analizlerinde t testi ve tek yönlü varyans analizi ve Scheffe testi kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin kişiler arası problem çözme beceri algılarının ana-baba tutumlarına ve sosyo-ekonomik düzeylerine göre fark gösterdiğini; cinsiyetlerine ve kardeş sayılarına göre farklılık göstermediğini ortaya koymuştur.

Yazgan ve Bintaş (2005), 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin problem çözme stratejilerini ve kullanımını incelediği çalışmalarında, deneysel bir desen kullanarak Bursa ilinde bulunan bir ilköğretim okulunda okuyan 4. ve 5. sınıf öğrencilerine “tahmin ve kontrol, ilişki arama, şekil çizme, geriye doğru çalışma, problemleri basitleştirme ve sistematik liste yapma” stratejileri deney grubuna öğretilerek, bu stratejilerle ilgili problemleri çözmeleri istenmiş ve bu ortamın etkilerini ölçmek için bir ön test, bir son test ve kalıcılık testi uygulanarak, öğretilerin deney grubundaki sonuçları belirlenmiştir. Araştırmanın sonuçları kısaca şu şekilde olmuştur; (1)İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencileri bu konuda bir eğitim almamış olmalarına rağmen bazı problem çözme stratejilerini informal olarak kullanabilmektedirler, (2)problem çözme stratejileri 4. ve 5. sınıf öğrencileri tarafından öğrenilebilmektedir ve verilen strateji eğitimi her iki sınıfta da problem çözme başarılarını olumlu yönde etkilemiştir.

Cenkseven ve Vural (2006), Ergenlerin düşünme gereksinimi ve cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerinin karşılaştırılmasını yaptığı çalışmasında, 106 kız ve 131 erkek, toplam 237 öğrenciden oluşan bir grup üzerinde, Gülgöz ve Sadowski tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılan “Düşünme İhtiyacı(DİÖ)” ve uyarlaması Şahin, Şahin ve Heppner tarafından yapılan “problem Çözme Envanteri” kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, farklı düşünme gereksinim düzeylerine sahip ergenlerin problem çözme beceri düzeyleri arasında anlamlı fark belirlenmiştir. Bu bulgulara göre ergenlerin düşünme gereksinimi düzeyleri azaldıkça, problem çözme becerileri de azalmaktadır. Ergenlerin kız veya erkek olmalarına göre problem çözme becerileri arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Kızlar, problem çözme becerileri bakımından kendilerini erkeklere oranla daha olumlu algılamaktadırlar.

2.8.6. Girişimcilik / Atılganlık Becerisi ile ilgili Araştırmalar

Çubukçu ve Gültekin (2000, s.277), yapmış oldukları çalışmada, ilköğretimde sosyal becerilerin gerçekleşme düzeyini araştırmışlardır. Bu çalışmada Akkök (1996, s.2-3)'ün sosyal beceriler gruplamasına sadık kalınarak, ilköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal becerilerin kazandırılma düzeyi, öğretmen (sınıf öğretmeni ve branş öğretmeni) görüşlerine başvurulmuştur. Sosyal beceriler (1) İlişkileri başlatma ve sürdürme, 8'9 Grupa bir işi sürdürme, (3) Duygulara yönelik beceriler, (4) Saldırgan davranışlarla ilgili baş etmeye yönelik beceriler, (5) Stres durumlarıyla başa çıkma becerileri ve (6) problem çözme ve plan yapma becerileri olarak ele alınmıştır. Sosyal becerilerin alt boyutları incelendiğinde, akademik alan yazında yer yer sosyal beceri olarak sınıflanan iletişim ve atılganlık becerileri de kapsadığı görülmektedir. 54 madde ve altı boyuttan oluşan üçlü dereceli ölçek ilgili öğretmen gruplarına uygulanarak, öğrencilerinin sosyal becerileri hakkındaki algıları belirlenmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde, her alt boyuta ait puan değerlerinin tüm boyutlarda öğrencilerin sosyal beceri düzeyleri öğretmen algılarına göre orta düzeyde çıkmıştır. Bu değerler “Kısmen” aralığına denk gelmektedir.

Aysan ve Uzbaş (2004), İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin sosyal becerileri ile depresyon düzeyleri arasındaki araştırmasını 180 kız ve 185 erkek öğrenciden oluşan toplam 365 öğrenci üzerinde yapmışlardır. Bu çalışmada; öğrencilerin akademik başarıları ile sosyal beceri arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular literatürde vurgulanan akademik başarı ve sosyal beceri ilişkisine paralellik göstermektedir. Sonuç olarak, çalışmadan elde edilen bulgular, çocukluk döneminde sosyal becerilerin gerek çocukların depresyon düzeyleri, gerekse akademik başarıları ile ilişkili olduğunu göstermektedir. Bu bakımdan yeterli sosyal becerilere sahip olmayan çocukların yaşamın farklı alanlarında sorunlar yaşamak konusunda risk altında oldukları söylenebilir.

Yatağan (2005), atılganlık eğitimi programının ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin atılganlık düzeyine etkisini araştırdığı çalışmasında, deney-kontrol gruplu ön test-son test ve izleme ölçümlü deneysel bir desen kullanmıştır. Sonuç olarak, deney ve kontrol grubundaki katılımcıların atılganlık düzeylerindeki artışın, atılganlık eğitimi programından kaynaklandığını göstermiştir. Atılganlık eğitimi programının atılganlık envanterinden aldıkları son test puanları ile izleme testi puanları karşılaştırılmış ve deney grubundaki öğrencilerin atılganlık düzeylerindeki artışın uzun süreli olduğu görülmüştür. Araştırmanın

diğer bir bulgusu da, deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin farklı cinsiyetlerde olmalarının atılganlık düzeyleri üzerinde etkisinin olmadığıdır.

Özabacı (2006, s.163), çocukların sosyal becerileri ile ebeveynlerin sosyal becerileri ve bazı demografik özellikleri arasındaki ilişki üzerine yaptığı çalışmada, çocukların sosyal beceri düzeylerini ve ebeveynlerin sosyal beceri düzeylerini belirlemek için iki ayrı ölçek kullanmıştır. Öğrencilerin sosyal becerileri kapsamında öğrencilerin kendini ifade etme, kendine güven, arkadaşlarca kabul görme, aile fertleri ve diğer bireyler tarafından kabul görme, sosyal bağımsızlık, destekleyici sosyal çevre gibi atılganlık özellikleri ile örtüşen sosyal beceri ölçeği kullanmıştır. Ebeveynlerin sosyal becerileri ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişki incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgulara göre, çocukların sosyal beceri düzeyi ile ebeveynlerin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki belirlenmiştir.

Bal (2006), ilköğretim öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi konulu araştırmasında, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinden 145 kız, 155 erkek olmak üzere toplam 300 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Sonuçlar incelendiğinde; sosyo-ekonomik düzey öğrencilerin benlik algıları ve atılganlık düzeylerini etkilemekte ve farklılaşmalar yarattığı, başarı algısı düşük öğrencilerin atılganlık düzeylerinde düşük olduğu ve öğrencilerin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Onur (2006), Lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmasında, Lise 1., 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin okul türü, kardeş sayısı, doğum sırası, babanın eğitim düzeyi değişkenleri ile atılganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Cinsiyet, yaş, sınıf, annenin eğitim düzeyi, anne ve babanın mesleği ile atılganlık düzeyleri arasında anlamlı bir fark olmadığı saptanmıştır.

Uzaklı (2006), Drama temelli grup rehberliğinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerine, atılganlıklarına ve benlik saygılarına olan etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, drama temelli grup rehberliği programının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin arkadaşlık ilişkilerini değiştirerek ve atılganlıklarını arttırarak etkilediği ve bu etkinin kalıcı olduğu ancak, benlik saygılarını arttırmada herhangi bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Öğrencilerin

atılgnlık düzeylerinin artması, saldırgan ve çekingen davranışların azalmasıyla oluştğı belirlenmiştir.

Kara ve Çam (2007, s.145-155), Yaratıcı drama yönteminin girişimciliğı de içine alan bazı sosyal becerilerin kazandırılmasına olan etkisini araştırdıkları çalışmalarında, öğrencilerin grupla bir işi yapma ve yürütme, ilişkiyi başlatma ve sürdürme ile kendini kontrol etme sosyal becerilerinin kazandırılması üzerinde durmuşlardır. Çalışma, “Gelişim ve Öğrenme” dersi alan toplam 74 öğretmen adayı ile bir deney ve bir kontrol gruplu deneme modeli kullanılarak yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının yarısı (34) deney, yarısı da kontrol grubu olarak seçilmiş, bir gruba geleneksel, diğer gruba da sosyal becerileri geliştirecek şekilde düzenlenmiş yaratıcı drama aktiviteleri 12 haftalık ders saati süresince uygulanmıştır. Sosyal becerilerin ölçümünde, araştırmacılar tarafından hazırlanan, geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılan Sosyal beceri Değerlendirme Ölçeğı (SBDÖ) kullanılmıştır. Ön ölçüm ve son ölçüm verileri üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda, “grupla bir işi yapma ve yürütme becerileri, ilişkiyi başlatma ve sürdürme becerileri ile kendini kontrol etme becerilerini kazandırma konusunda yaratıcı drama yönteminin etkili olduğunu göstermektedir.

2.8.7. Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi İle İlgili Araştırmalar

Gönen, Öncü ve Işıtan (2004), ilköğretim 5. 6. ve 7. sınıflarında okuyan 1272 çocuk üzerinde yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin okuma alışkanlıklarını incelemişlerdir. Bulgulara göre erkek ve kız öğrencilerin kitap okumayı sevdikleri görülmüştür. Kız çocukların, erkek çocuklara oranla biraz daha fazla kitap okudukları, üst sosyo-ekonomik düzeydeki ailelerin kitap okuma konusunda çocuklarına daha fazla model oldukları ve daha fazla kitap aldıkları, en fazla okunan kitap türünün Hikaye-Roman türü kitaplar olduğu, erkek çocukların çizgi romanları kızlardan daha fazla okudukları belirlenmiştir.

Epçaçan ve Birel (2006), ilköğretim I. kademe Türkçe derslerinde okuduğunu anlama becerilerinin ne düzeyde geliştirilebildiğini belirlemek üzere “Doğal Afetler” teması çerçevesinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini test eden çoktan seçmeli okuduğunu anlama testi hazırlayarak farklı sosyo-ekonomik düzeylere sahip sınıflara ön test olarak verilmiş, eğitim süresince “Doğal Afetler” teması sınıf öğretmenleri tarafından etkinliklerle işlenmiş beşinci haftanın sonunda ise son test uygulaması yapılarak, elde edilen veriler analiz edilmiştir. Sonuç itibarıyla, sosyo-ekonomik düzey olarak alt ve üst düzeyde olan öğrencilerin

ön test ve son test puanları arasında anlamlı farklılıklar oluşurken, öğrencilerin cinsiyetleri arasında okuduğunu anlama ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Kişilere okuma becerisi konusunda eğitim verilmesi gibi, okuma alışkanlıklarını geliştirme konusunda da pek çok şey yapılabilir. Araştırmalar, uygun programların izlenmesi durumunda, özellikle öğrencilerin okuma alışkanlıklarının geliştirilebileceğini göstermektedir. Bu konuda yapılan bir deneysel uygulamada (Brown, Cromer ve Weinberg, 1986), bir grup çocuğun birbirine ödünç kitap alıp vermeleri sağlandığında, çocukların okuma alışkanlıklarında gelişme kaydedilmiştir. Bir çocuğun, öğretmenin önerdiği bir kitabı okumasıyla, arkadaşının önerdiği ve ödünç verdiği bir kitabı okuması arasında fark olsa gerek. Çocuklar arasındaki bu tür etkileşimler sırasında, herhalde birtakım grup dinamikleri, çocukların okumaya yönelik tutumlarını olumlu yönde arttırmaktadır (Aktr. Dökmen, 1994).

Acat (2007), Dil eğitiminde işlevsel yaklaşımın okuma ve okuduğunu anlama becerilerini kazanmaya etkisini araştırdığı çalışmasında, deneysel desen oluşturarak kontrol gruplu ön test-son test desenini kullanılmıştır. İşlevsel dil eğitimi yaklaşımıyla eğitim gören grubun, öyküleme ve betimleme işlevine dayalı okuma ve okuduğunu anlama becerileri erişisi, geleneksel anlayışla dil eğitimi gören grubun erişisinden anlamlı derecede yüksek çıkmıştır. İşlevsel dil eğitimi yaklaşımı, öyküleme-betimleme işlevine dayalı okuma ve okuduğunu anlama becerisiyle ilgili davranışları kazandırmada geleneksel yaklaşımdan daha etkili olduğu söylenebilir.

Temur (2002, s.371), İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile okul başarıları arasındaki ilişkileri incelediği araştırmasında, elde edilen bulgulara göre, ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasında anlamlı ve pozitif yönde bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Özellikle bu ilişkinin sosyal bilgiler ders başarısında, matematik ve fen bilgisi dersinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buda göstermektedir ki, yazılı anlatım sadece anadil öğretiminde değil, diğer derslerin öğretiminde de gerekli bir dil becerisidir.

Avşar (2006), etkin dinleme becerilerinin eğitim kademelerine göre değerlendirilmesini yaptığı araştırmasında, Uşak eğitim fakültesinin 4. sınıf öğrencileri ile Uşak il merkezinde bulunan ilköğretim okullarının 4. 8. sınıflarında okuyan öğrencilerden oluşan toplam 96

öğrenci üzerinde çalışmıştır. 140 sözcükten oluşan bir okuma parçası araştırma aracı olarak kullanılmıştır. Öğrenci gruplarından dördü rastlantısal olarak seçilerek üçü sınıf dışına alınmış, diğer öğrenci sınıftaki öğrencilerle araştırmacının okuduğu parçayı dinlemiştir. Sonra dışarıdaki öğrenciler teker teker sınıfa davet edilerek dinleyen, bir sonrakine belleğinde kalanları aktarmıştır. Bu esnada yapılan çekim kayıtları ve hakem cetvelleri birlikte değerlendirilerek sözcüklerin sayısal oranları, sözcük çeşitleri ve aktarmada kullanılan zamana göre gruplamalar yapılmıştır. Araştırma sonucunda, ortalama on yaş grubunu oluşturan 4. sınıf öğrencilerinin etkin dinleme ve dinlediğini aktarmada diğer iki gruba göre daha başarılı oldukları, psikolojik ve sosyal etkileşim sürecinde gelişmekte ve kendini gerçekleştirmekte olan 8. sınıf öğrencileri ise etkin dinleme ve dinlediğini aktarmada başarılı olamamışlardır. Öğretmen adaylarının ise dikkat dağınıklığı yaşadıkları gözlenmiştir.

Söz dağarcığı zenginliği ile değişik boyutlarıyla akademik gelişme arasındaki ilişkiyi konu alan çalışmalar ele alındığında, bunlar arasında anlamlı ilişkiler olduğu görülmektedir. Söz dağarcığı zenginliği ve bunun değişik okul derslerinde sağlanan başarıyla ilişkisine ışık tutan araştırma bulgularından bir kısmı aşağıda özetlenmektedir.

Söz dağarcığı, ilk yaşlarda başlayarak insanın kararlı bir yönünü oluşturmada ve bu yön, yaş ilerledikçe daha kararlı bir görünüm kazanmaktadır. Calfee ve Venezky (1968) (Aktr: Özçelik, 1995), 191 ile 246 kişi arasında değişen 1. sınıf öğrencileri üzerindeki çalışmalarında, hazır oluş düzeyini belirleme amacıyla sağlanan “Metropolitan Hazır Oluş Testi: Sözcük Anlamı” ölçüleriyle aynı yıldaki “Metropolitan Başarı Testi: Sözcük Bilgisi” ölçüleri arasında .53'lük bir korelasyon bulmuşlardır. Bu bulgular, söz dağarcığı zenginliğinin, kişinin kararlı bir yönünü oluşturduğunu ve bu yöndeki kararlılığın, yaşla birlikte artma eğilimi gösterdiğini ortaya koymaktadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmada kullanılan araştırma modeli, çalışma örneklemi, veri toplama araçları (Kişisel Bilgi Formu ve Temel Beceriler Ölçeği), verilerin analizinde kullanılan istatistiksel teknikler ve veri toplama aracına ilişkin sonuçlar yer almaktadır.

3.1. Araştırma Modeli

Yapılan bu araştırmada, “*Temel Beceriler Ölçeği*” geliştirilerek yeni ilköğretim programının öğrencilerde geliştirmeyi öngördüğü temel becerileri geliştirip geliştirmedigine yönelik ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin, 4. ve 5. sınıf sınıf öğretmenlerinin ve 4. ve 5. sınıf öğrenci velilerinin algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu yönüyle, var olan durumu olduğu gibi belirlemeye yönelik olması nedeniyle betimsel bir çalışma niteliğindedir. Betimsel bir çalışmada amaç, cereyan eden olayları sistemli bir şekilde anlatmak, tasvir etmektir. Betimsel çalışmalarda birbiri içine girmiş karmaşık bir yapıya sahip olan olaylar birbirinden ayrılarak bir anlam kazanmaları sağlanır (Arık, 1998, s.13). Bu araştırmada, betimsel araştırma modelleri içinde yer alan tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, var olan durumu olduğu gibi resmetmeyi esas alır (Karasar, 2001, s.34, Balcı, 2002, s.217).

3.2. Çalışma Örneklemine Ait Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2006-2007 eğitim-öğretim döneminde İstanbul ili, Avcılar, Bakırköy ve Şişli ilçelerinde bulunan İlköğretim Okullarında okuyan 4. ve 5. sınıf öğrencileri, bu sınıfları okutan sınıf öğretmenleri ve bu sınıflarda okuyan öğrenci velileri oluşturmaktadır.

Problem alanının içine giren bütün evren veri kaynaklarından her zaman cevap alınamayacağına göre, bu kaynakları tam olarak temsil edebilen daha az sayıda veri kaynağına, yani bir örnekleme ihtiyaç vardır (Arık, 1998, s.245). Bu amaçla, seçkisiz örneklem belirleme yöntemiyle Avcılar, Bakırköy ve Şişli ilçelerinden on sekiz (18) ilköğretim okulunun 4. ve 5. sınıflarında okuyan 680 öğrenci, bu öğrencilerin velileri ve aynı okullarda görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin 161’i, bu çalışmanın örneklemini oluşturmuştur. Çalışma evreni ve örneklemine ilişkin tablo bir bütün olarak Ek-1’ de sunulmuştur. Çalışma evreni ve örneklemine ilişkin hangi tür kişisel veriler toplandığı arka sayfalarda sırasıyla verilmiştir.

3.3. Verilerin Toplanması

Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Öğrenci Formu”, “Kişisel Bilgi Öğretmen Formu”, “Kişisel Bilgi Veli Formu” ve “Temel Beceri Ölçeği (TBÖ)”nin örneklem grubuna bir uygulayıcı gözetiminde uygulanması suretiyle toplanmıştır.

3.3.1. Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen *Kişisel Bilgi Öğrenci Formu*, *Kişisel Bilgi Öğretmen Formu*, *Kişisel Bilgi Veli Formu* ve *Temel Beceri Ölçeği (TBÖ)* ile toplanmıştır.

3.3.1.1. Kişisel Bilgiler Formu

Öğrenci, öğretmen ve velilerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Öğretmen Formunda;

- Okutulan sınıf düzeyi,
- Cinsiyetleri,
- Kıdemleri,
- Eğitim Durumları ve
- Hizmet içi eğitim “yeterli/yetersiz” liğine ilişkin görüşleri yer almaktadır.

Kişisel Bilgi Öğrenci Formunda;

- Sınıf Düzeyleri,
- Cinsiyetleri ve
- Başarı durumuna ilişkin sorular bulunmaktadır.

Kişisel Bilgi Veli Formunda;

- Çocuklarının sınıf düzeyi,
- Formu dolduranın cinsiyeti,
- Baba eğitim düzeyi ve
- Anne eğitim düzeyine ilişkin sorular bulunmaktadır.

Bu araştırmada üç örneklem grubu kullanılmıştır. Bu alışma gruplarına ilişkin elde edilen veriler analiz edildiğinde, örneklem gruplarımıza ilişkin nihai sayılara ulaşılmıştır (öğretmen:148, veli:527 ve öğrenci:527). Öğretmen, öğrenci ve veli çalışma gruplarında bulunan öğretmen, öğrenci ve velilerin “Kişisel Bilgi Formu” ya da öğrencilere yönelik “Temel Beceri Ölçeğine” eksik bilgi vermesi, formların eşleştirilememesi ya da eksik

doldurma gerekçeleriyle bazı öğretmen, öğrenci ve veliler gruplardan çıkartılmıştır. Böylece çalışma grupları 148 öğretmen, 527 öğrenci ve 527 veliden oluşmuştur.

3.3.1.1.1: Öğretmenlere Ait Kişisel Veriler

Tablo 3.1: Öğretmenlerin Okuttukları Sınıfa ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.

Okut. Sınıf	Erkek		Kadın		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
4. Sınıf	25	46.3	52	55.3	77	52.0
5. Sınıf	29	53.7	42	44.7	71	48.0
Toplam	54	36.5	94	63.5	148	100

Tablo 3.1’de, öğretmen örnekleme ilişkin “Okutulan Sınıf” ve “Cinsiyet” özellikleri görülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan toplam 148 öğretmenin 77 si (% 52) “4. sınıf öğretmeni”, diğer 71’i (% 48) “5. sınıf öğretmeni” olup bunların 54’ü (% 36.5) “Erkek”, diğer 94’i (% 63.5) “Kadın” öğretmendir.

Tablo 3.2: Öğretmenlerin Eğitim Düzeyleri’ne Göre Dağılımları.

Eğit. Düz.	f	%
Lisans	84	56.8
Ön Lisans	64	43.2
Toplam	148	100.0

Tablo 3.2’de, öğretmen örnekleme ilişkin “Eğitim Düzeyleri” özellikleri görülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan toplam 148 öğretmenin 84’ü (% 56.8) “Lisans” ve 64’ü (% 43.2) de “Ön Lisans” eğitim düzeyinde olduğu görülmektedir (dört öğretmen, eğitim düzeyini *lisans üstü* olarak belirtmekle birlikte, istatistiksel olarak oluşacak sorunlar nedeniyle, bu öğretmenler *lisans* düzeyine sahip öğretmen grubuna dahil edilmiştir).

Tablo 3.3: Öğretmenlerin Kıdem Durumuna Göre Dağılımları.

Kıdem Durumu	f	%
0-10 yıl	41	27.7
11-20 yıl	36	24.3
21-30 yıl	71	48.0
Toplam	148	100.0

Tablo 3.3’de, öğretmen örnekleme ilişkin *Kıdem Durumu* özellikleri görülmektedir. Örneklem grubunu oluşturan toplam 148 öğretmenin 41’i (% 27.7) “0-10 yıl”, 36’sı (% 24.3) “11-20 yıl” ve 71’i de (%48) “21-30 yıl” arasında bir kıdeme sahip olduğu anlaşılmaktadır

(yedi öğretmen kıdemlerini 0-5 yıl olarak beyan etmelerine rağmen, istatistiksel olarak oluşacak sorunlar nedeniyle, bu öğretmenler, kıdemi 0-10 yıl olan gruba dahil edilmiştir).

Tablo 3.4: Öğretmenlerin Yeni Programa İlişkin Aldıkları Hizmet İçi Eğitimi Yeterli/Yetersiz Görme Düzeylerine Göre Dağılımları.

Hiz. İçi Eğit	f	%
Yeterli/yetersiz		
Yeterli	62	41.9
Yetersiz	86	58.1
Toplam	148	100.0

Tablo 3.4’de, araştırma gruplarından öğretmenlere ilişkin yeni programa yönelik alınan *Hizmet İçi Eğitimin Yeterli/Yetersiz* görme durumuna ilişkin dağılım verilmiştir. Örneklem grubunu oluşturan toplam 148 öğretmenin 62 si (%41.9) “Yeterli” ve 86’sında (%58.1) “Yetersiz” bulunduğu görülmektedir.

3.3.1.1.2 : Velilere Ait Kişisel Veriler.

Aşağıda velilere ait “Formu Cevaplayan”, “Anne Eğitim Düzeyi” ve “Baba Eğitim Düzeyi” ne ilişkin elde edilen verilerin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları ayrı ayrı tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 3.5: Velilerin Çocuklarının Okudukları Sınıfa ve Cinsiyetlerine Göre Dağılımları.

Öğrc. Sınıf	Erkek		Kız		Toplam	
	F	%	F	%	F	%
4. Sınıf	113	48.5	120	51.5	233	44.2
5. Sınıf	148	50.4	146	49.6	294	55.8
Toplam	261	49.7	266	50.3	527	100

Tablo 3.5’de Veli çocuklarının sınıf ve cinsiyetlere göre dağılımları verilmiştir. Velilerin beyanlarına göre 4. sınıfta okuyan çocukların 113’ü erkek(%48.5), 120 kız (%51.5) öğrencidir. 5. sınıfta okuyan öğrencilerin ise 148’i erkek (% 50.4), 146’sı kız (% 49.6) öğrencidir.

Tablo 3.6: Velilerin Formu Cevaplayana Göre Dağılımları.

Form. Cevaplayan	f	%
Anne	362	68.7
Baba	165	31.3
Toplam	527	100.0

Tablo 3.6’de, velilere ilişkin “*Formu Cevaplayan*” özellikleri görülmektedir. Kişisel Bilgi Formundan elde edilen verilere göre, formu cevaplayan toplam 527 veliden 362’sinin (% 48.7) “*Anne*”, 165’inin (% 31.3) “*Baba*” olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.7: Veli Özelliklerinin *Anne ve Baba Eğitim Düzeyine* Göre Dağılımları.

Eğitim Düzeyi	Anne		Baba		Toplam	
	f	%	F	%	F	%
Üniversite	97	18.4	127	24.1	224	21.2
Lise	177	33.6	187	34.5	364	34.5
Ortaokul	102	19.4	109	20.7	211	20.0
İlkokul	151	28.6	109	20.7	260	24.6
Toplam	527	100.0	527	100.0	1054	100

Tablo 3.7’de, araştırma gruplarından velilere ilişkin *Anne ve Baba Eğitim Düzeyi* özellikleri görülmektedir. Kişisel Bilgi Formunu cevaplayan toplam 527 velinin verdiği bilgilere göre “*Anne Eğitim Düzeyi*”ne bakıldığında, Annelerin 97’sinin (%18.4) “*Üniversite*”, 177’sinin (% 33.6) “*Lise*”, 102’sinin (%19.4) “*ortaokul*” ve 151’inin (% 28.6) “*İlkokul*” olduğu görülmektedir (altı anne veli, eğitim düzeyini *okur-yazar* beyan etmiş olup, istatistiksel olarak oluşacak sorunlar nedeniyle, bu anne veliler eğitim düzeyi *ilkokul* olan veli grubuna dahil edilmiştir). “*Baba Eğitim Düzeyi*” özelliklerine bakıldığında ise, babaların 127’sinin (%24.1) “*Üniversite*”, 187’sinin (% 34.5) “*Lise*”, 109’nun (%20.7) “*Ortaokul*” ve 109’unun (% 20.7) “*İlkokul*” olduğu görülmektedir (sekiz baba veli, eğitim düzeyini *okur-yazar* beyan etmiş olup, istatistiksel olarak oluşacak sorunlar nedeniyle, bu baba veliler eğitim düzeyi *ilkokul* olan veli grubuna dahil edilmiştir).

3.3.1.1.3: Öğrencilere Ait Kişisel Veriler

Aşağıda, öğrencilere ait “*Okudukları Sınıf*”, “*Öğrenci Cinsiyeti*” ve “*Başarı Düzeyleri*” ne ilişkin elde edilen verilerin frekans (f) ve yüzde (%) dağılımları ayrı ayrı tablolar halinde verilmiştir.

Tablo 3.8: Öğrencilerin *Okudukları Sınıf Düzeyine* Dağılımları.

Okut Sınıf	f	%
4. sınıf	233	44.2
5. sınıf	294	55.8
Toplam	527	100.0

Tablo 3.8’de, öğrencilere ilişkin “Okunan Sınıf” özellikleri görülmektedir. “Kişisel Bilgi Formu” nu cevaplayan toplam 527 öğrencinin verdiği bilgilere göre, öğrencilerin 233’ü (% 44.2) “4. sınıf öğrencisi” ve 294’ü (% 55.8) “5. sınıf öğrencisi” olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.9: Öğrencilerin Cinsiyet Özelliğine Göre Dağılımları.

Öğrn. Cinsiyeti	f	%
Kız	266	50.3
Erkek	261	49.7
Toplam	527	100.0

Tablo 3.9’da, araştırma gruplarından öğrencilere ilişkin “Öğrenci Cinsiyeti” özellikleri görülmektedir. “Kişisel Bilgi Formu” nu cevaplayan toplam 527 öğrencinin verdiği bilgilere göre, öğrencilerin 265’i (% 50.3) “Kız” ve 262’sinin de (% 49.7) “Erkek” öğrenci olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 3.10: Öğrencilerin Başarı Düzeylerine Göre Dağılımları.

Baş. Düzeyi	f	%
Pekiyi	275	52.2
İyi	137	26.0
Orta	91	17.2
Geçer	24	4.8
Toplam	527	100.0

Tablo 3.10’da, öğrencilere ilişkin *Çocukların Başarı Düzeyleri* özellikleri görülmektedir. “Kişisel Bilgi Formu” nu cevaplayan toplam 527 öğrenci, karne başarısına göre verdiği bilgilere göre, öğrencilerin 275’inin (% 52.2) “Pekiyi”, 137’sinin (% 26.0) “İyi”, 91’inin (% 17.2) “Orta” ve 24’ünün (% 4.8) “Geçer” başarı derecesine sahip olduğu anlaşılmaktadır (altı öğrenci, başarı düzeyini *Zayıf* olarak beyan etmiş olup, istatistiksel olarak oluşacak sorunlar nedeniyle, bu öğrenci grubu, başarı düzeyini *Geçer* olarak beyan eden öğrenci grubuna dahil edilmiştir).

3.3.1.2. Temel Beceriler Ölçeği

Temel Beceriler Ölçeği (TBÖ), 2005-2006 eğitim öğretim döneminden itibaren uygulanan ilköğretim programının *eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama problem çözme, girişimcilik (atılganlık), Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma, karar verme ve bilgi teknolojilerini kullanma beceri alanlarında* öğrencilerde bir gelişme veya ilerlemenin olup olmadığına yönelik öğrenci, öğretmen ve veli algılarını belirlemeye yönelik

olarak geliştirilmiştir. Dokuz (9) alt faktörden oluşan TBÖ, 5’li Likert tipi olup, olumlu maddeler 5’den 1’e, olumsuz maddeler 1’den 5’e doğru puanlanmıştır. Ölçek maddelerine verilecek cevaplar ve ölçekteki alt beceri puan ortalama aralıkları “*Her zaman=4.20-5.00*”, “*Sıklıkla=3.40-4.19*”, “*Bazen=2.60-3.39*”, “*Nadiren=1.80-2.59*” ve “*Hiçbir zaman=1.00-1.79*” şeklinde oluşturulmuştur. Alt beceri alanlarında ortalama puan aralıkları 3.40 ve yukarısı, “*öğrencinin ilgili maddenin/alt ölçeğin ifade ettiği beceriye sahip olduğu*” anlamına gelmektedir. Araştırma teknikleri bakımından gerçekleştirilmesi gereken maddelerin oluşturulması aşaması, uzman görüşlerine başvurma aşaması, ön deneme aşaması ve geçerlilik ve güvenilirlik hesaplaması aşaması, nihai uygulamanın yapılması aşaması ve nihai uygulamanın geçerlik ve güvenilirlik hesaplama aşaması prosedürlerine (Karasar, 2001, s.136-153) uygun olarak geliştirilmiştir. Bu aşamalar, aşağıda sırasıyla açıklanmıştır.

3.3.1.2.1: Ölçek İçin Maddelerin Oluşturulması

Temel beceriler ölçeği fikri ortaya çıktığında, ilgili literatür taranmaya, gerek MEB’in yeni program için belirlediği ilgili beceri alanlarına yönelik ortaya koyduğu tanımlar (MEB, 2005:13-19), gerekse akademik yayınlarda yer alan becerilere yönelik kuramsal açıklamalar (Bilen, 2006; Senemoğlu, 2007; Erden ve Akman, 2006; Tan ve Erdoğan, 2004; Demirel, 2006; Küçükahmet, 1999; Sönmez, 2007; Gözütok, 2004; Doğanay, 2006; Erkan ve Kaya, 2005; Üstündağ, 2003; Tavşancıl, 2002) bir araya getirilerek, anılan beceri alanlarının fonksiyonları, temel özellikleri, öğrenci davranışı cinsinden maddelere dönüştürülerek, beceri alanlarının her birine ilişkin davranış havuzları oluşturularak arşivlenmiştir. Her beceri alanının temel özellikleri doğrultusunda ilgili beceri alanını en etkin temsil etme özelliğine sahip davranış ifadeleri listelenerek yeniden ilgili beceri alanının literatürü ile karşılaştırılarak, beceri alanının başladığı ve bittiği sınırları temsil etme özelliğine sahip davranışların kapsam dışında kalması engellenmiştir. Her alt beceri alanı, ölçek için bir faktör boyutu olarak kabul edilmiş, oluşturulan beceri davranışları havuzundan, alanı temsil yeteneği açısından en kritik olanlar listelenerek alınmıştır.

3.3.1.2.2: Uzman Görüşüne Başvurma

Beceri alanlarına ilişkin listelenen davranışlar, alan uzmanlarına verilerek değerlendirmeleri istenmiş ve özellikle şu sorulara ilişkin görüşleri istenmiştir;

1. Hazırlanan maddeler, ölçülecek beceri alanını temsil etmekte midir?
2. Maddeler, hedef kitle tarafından kolayca anlaşılabilir mi?
3. Madde, yeterince açık ifade edilmiş mi?

4. Madde, diğer boyutlarda (beceri alanlarında) yer alabilir mi?

Bu analiz süreci sonucunda elenen, değiştirilen, geliştirilen maddeler sonucunda oluşan taslak ölçme aracı, ön deneme için yeter sayıda çoğaltılarak çalışma evrenimizde yer alan ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine, bu sınıfların yeter sayıda sınıf öğretmenlerine ve aynı sınıfların velilerine uygulanmak üzere hazır hale getirildi.

3.3.1.2.3: Ön Deneme

Dokuz (9) beceri alanı ve her bir beceri alanı için dört-beş maddeden oluşan toplam otuz sekiz maddelik *Temel Beceriler Ölçeği*, belirlenen takvime uygun olarak seçilen bir okulda 110 öğrenciye, onların bire bir velilerine ve 4. ve 5. sınıfı okutan yaklaşık elli sınıf öğretmenine uygulanmış, veriler bilgisayara girilerek SPSS 15.0 paket programıyla analize hazır hale getirilmiştir.

3.3.1.2.4: Geçerlilik ve Güvenirlik Aşaması

Klasik tanımına göre geçerlilik, bir ölçeğin sadece o ölçekle ölçülmek istenen değişkeni ölçmesi, onu başka değişkenlerle karıştırmamasıdır (Baykul, 2000, s.201). Bu aşamada yapı geçerliliği için, *Tanımlayıcı Faktör Analizi* tekniği (Exploratory Faktör Analysis) kullanılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı cronbach alfa ($\alpha=.926$) ve KMO (Kaiser-Meyer-Olkin=.895) değerleri ideal çıkmış, yapı geçerliliği için kullanılan tanımlayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ise dokuz (9) beceri alanı olarak yapılandırılan Temel Beceriler Ölçeğinin, yedi (9) alt faktörde dağıldığı, maddelerin bazılarının (özellikle olumsuz ifade edilen maddeler) negatif yük değeri aldığı, *bilgisayar kullanma* ve *karar verme* beceri alanlarını ölçmesi beklenen maddelerin kendi faktör gruplarında tutunmadığı ve diğer faktör gruplarına kaydığı görülmüştür. *Bilgisayar Kullanma Becerisi*, *Araştırma ve Sorgulama* alt faktörüne (üç maddeyle), *Karar Verme Becerisi* ise, *Eleştirel Düşünme Becerisine* (iki maddeyle) yöneldiği görülmüştür. Bunun yanında ilgili beceri alanlarındaki bazı maddelerinde ilgisiz faktör gruplarına tutunduğu görülmüştür. Böylelikle ilk uygulama sonuçlarının beklenen alt boyutlardan ve madde sayısından oluşan bir ölçme aracını elde etme sonucunu sağlamamıştır. Bunun üzerine, *Bilgisayar Kullanma Beceri* alanı ve *Karar Verme Becerisi* alanları ölçekten çıkartılarak, istenen faktörlere beklenen yük değerleriyle tutunan maddeler korunarak, yeni bir *Temel Beceriler Ölçeği* taslağına gidilmiştir. Bu yapılanma sonucunda yedi (7) alt faktör ve kırk (40) maddeden oluşan (*Eleştirel Düşünme Becerisi*, *Yaratıcı Düşünme Becerisi*, *Problem Çözme Becerisi*, *İletişim Becerisi* ve *Araştırma-*

Sorgulama Beceri alanları için altışar, *Girişimcilik(Atılganlık) Becerisi ve Türkçe'yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Beceri* alanı için beş'er madde) yeni bir kuramsal ölçek tasarlanmıştır. Yeni ölçeğin, nihai ölçek gibi kabul edilerek yeniden tüm örneklem grubuna (ilk uygulamanın yapıldığı grup hariç) uygulanmasına karar verilmiştir.

3.3.1.2.5: Son Uygulamanın Yapılması

Temel Beceriler Ölçeği, genel uygulama olarak, örnekleme oluşturan okullardaki 4. ve 5. sınıf öğrencilerine, onların velilerine ve örneklemedeki 4. ve 5. sınıfı okutan tüm sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Uygulama sonucunda 161 öğretmene, 680 öğrenciye ve bu öğrencilerin velilerine uygulanmıştır. Formların öğrenci-veli eşleştirilmesi sürecinde bazı veli ve öğrenci ölçekleri eşleştirilemediğinden veya cevaplama hatası gerekçesiyle (öğretmenlerden 13'ü, öğrenci ve velilerden de 153 cevap kağıdı) elenmiş olup kalan 148 öğretmen, 527 öğrenci ve 527 veli çalışma örneklemini oluşturmuştur.

3.3.1.2.6: Son Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışmasının Yapılması

Geçerli bir ölçme aracı için, özellikle kapsam (uzman kanılarıyla) ve yapı geçerliliği (faktör analiziyle) vazgeçilmez iki istatistiksel işlemdir. Temel Beceriler Ölçeği, öncelikle kapsam (içerik) geçerliliği açısından tetkik edilmiştir.

Ölçme aracının kapsam geçerliliği araştırılırken, ölçme aracında bulunan maddelerin ölçme aracına uygun olup olmadığı, ölçülmek istenen alanı temsil edip etmediğini belirlemek için uzman akademisyen görüşlerinden yararlanılır. Kapsam geçerliliği, ölçülmek istenen özelliği en iyi temsil etme özelliğine sahip maddelerin bir araya getirilerek, ölçülecek özelliğin sınırları içinde yer alan hiçbir beceri veya davranışı dışarıda bırakmadan belirlenmesidir. Kapsam geçerliliği, ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı alan için sağlam bir ölçütün elde edilmesine katkıda bulunur (Baykul 2000, s.203).

Uzmanlardan, kapsam geçerliliğine ilişkin olumlu dönütler alındıktan sonra, bir ölçme aracı için bilimsel bir süreç olan yapı geçerliliği işlemleri gerçekleştirilmiştir. Yapı geçerliliği, bir amaçla ölçülmek istenen yapının, o araçla ortaya konulma derecesidir (Baykul, 2000, s.221). Yapı geçerliliği için, ulaşılan tüm örneklem grubu içinden, Temel Beceriler Ölçeğini cevaplayan öğretmenler, öğrenciler ve veli kağıtları arasından seçkisiz olarak 35'er kağıt seçilerek toplam 105 formun verileri bilgisayara girilmiş ve bu veriler üzerinden SPSS 15.0 paket programıyla tanımlayıcı faktör analizi yapılmıştır.

3.4. Ölçme Aracına Ait Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

3.4.1. Geçerlilik.

3.4.1.1. Kapsam (İçerik)Geçerliliği

Uzman görüşlerine dayanılarak ölçek geliştirme çalışmalarında Kapsam Geçerlilik Oranı-KMO-(Content Validity Ratio/İndex) adı verilen bir ölçüt kullanılır(Grant ve Davis, 1997).

$$KGO = \frac{N_G}{N / 2} - 1$$

N_G =Gerekli diyen uzman sayısı

N =Araştırmaya katılan uzman sayısı

Nihai uygulamaya paralel olarak on iki (12) uzman akademisyene gönderilen temel beceriler ölçeğine ilişkin Ek-2’de isimleri ve görev yaptıkları kurumları bulunan uzmanların, ölçekte yer alan her bir madde için yaptıkları şu değerlendirmeler doğrultusunda;

1. Madde gerekli,
2. Madde yararlı ancak gerekli değil,
3. Madde gereksiz şekilde

her bir maddeye puan vermişlerdir. Her bir madde için oluşan toplam puanlar madde sayısına bölündüğünde ise, Temel Beceriler Ölçeğinin kapsam geçerlilik oranı $KGO = .72$ olarak bulunmuştur. Bu değer, Ek-3’de yer verilen Veneziano ve Hooper (1997, s.67-70)’in karşılaştırmalı KGO tablo değerlerine göre uygun olduğu, bunda kapsam geçerliliğinin 0.05 düzeyinde anlamlı olması anlamını taşıdığı söylenebilir.

3.4.1.2. Yapı Geçerliliği

Yapı geçerliliği için *Açıklayıcı Faktör Analizi* (Exploratory Faktör Analysis) sonuçlarını değerlendirmeden önce, faktör analizi için belirlenen öğrenci, öğretmen ve veli görüşleri sayısının (faktör analizi için belirlenen ölçek sayısının) yeterli olup olmadığına bakmak için, son yıllarda ölçek geliştirme çalışmalarında sıklıkla kontrol edilerek değerleri verilen Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) ve aynı tabloda çıkan Barlett’s test sonuçlarına bakılmıştır. Kaiser testi, kaç tane faktörü tutmamız gerektiğini belirleyen yöntemlerden biridir (Stevens, 2002:389). KMO aynı zamanda, kısmi korelasyonların küçük olup olmadığını, dağılımın faktör analizi için yeterli olup olmadığını test etmektedir. Kaiser’e göre eigenvalues değerleri 1’den büyük olanlar faktör olarak tutulur. Kaiser, KMO değerinin .90 olmasını mükemmel sonuç olarak değerlendirmektedir (Norusis, 1994; Akt: Tavşancıl ve Keser, 2002, s.87). Bayram (2004,

s.137)'sa, bu değerin 1'e ne kadar yakınsa, sahip olunan örnekleme faktör analizi yapmanın o kadar uygun olduğunu, KMO değerinin .50 den kk olması halinde ise, ilgili örnekleme faktör analizi yapmanın uygun olmadığını belirtmektedir. Bu araştırmada KMO= .82 olarak bulunmuştur. Bu değerin yeterli, hatta Kaiser'e göre mükemmele yakın olduğu söylenbilir. Bu değer, faktör analizi için belirlenen örnekleme sayısının yeterli olduğunu göstermektedir. Bartlett test sonucunun ise 3013.025 (.000 düzeyinde anlamlı) olduğu görülmüştür. Bartlett testi "*korelasyon matrisi birim matrise eşittir*" hipotezini test etmektedir. Hipotezin reddedilmesi, değişkenler arasında korelasyonun 1.00'dan farklı olduğu anlamına gelmekte ve faktör analizinin değişkenler için uygun olduğunu belirtir (Norusis, 1994; Akt: Tavşancıl ve Keser; 2002, s.87). Yani, Bartlett testi, araştırma kapsamında kullanılan sürekli değişkenin, evren parametresindeki çok değişkenlerin (boyutların) bir değişkenden gelip gelmediğini göstermek için yapılır. Bartlett testi sonucunda H0 hipotezi kabul edilirse, değişken tek boyutlu bir değişkenden gelmekte ve faktör analizi yapmaya gerek yoktur. Eğer H0 reddedilip H1 kabul edilirse(P<0.05 den itibaren), ölçtüğümüz değişken evren parametresinden çok boyutlu bir değişkenden geldiği sonucu çıkar. P<0.001 olduğu için .001 hata payıyla ölçülen değişken çok boyutlu bir değişkenden geldiği söylenbilir. Bu durum, örnekleme için faktör analizinin yapılması uygundur sonucu çıkar.

Kapsam geçerliğinin analiz edilmesi, ölçülmek istenen şeyi ölçmek için garanti değildir. Uzmanlarca içerik uygun bulunsa da, bu yapı geçerliliği için yeterli değildir. Yapı geçerliliği, genel anlamda elde edilen sonuçları ve sonuçların ne ile bağlantılı olduğunu açıklar. Bir başka deyişle, lme aracının soyut bir olguyu ne derece doğru ölçebildiğini gösterir (Tavşancıl, 2002, s.45). Yapı geçerliliği süreci, bilimsel bir süreçtir ve içerik analizine göre geçerliliği ve güvenirliği daha yüksektir (zen, Gülaçtı ve Kandemir, 2006, s.69-89). Yapı geçerliliği için faktör analizi tekniğini etkili bir yoldur. Çünkü bir lme aracı, bir tek değişkeni ölçmeye yönelik olduğu gibi birden fazla değişkeni de ölüyor olabilir. Ölçeğin ltğ değişkenlerin sayısı ve bunların her birinin ölçeğin bütününden elde edilen toplam puanlara katkısı, ölçeğin ölçtüğü yapı ya da yapıları ortaya çıkarmada kullanılır (Baykul, 2000, s.223). Açıklayıcı (exploratory factor analysis) ve doğrulamalı (confirmatory faktor analysis) olmak üzere iki tür faktör analizi vardır. Bu çalışmada faktör analizi tekniklerinden Açıklayıcı Faktör Analizi (exploratory faktor analysis) türü kullanılmıştır.

Açıklayıcı faktör analizi, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya, teori üretmeye yönelik bir işlem (zdamar, 2002). Faktör analizinin bu türü, özellikle sosyal

bilimlerde her bir maddenin hangi diğer maddelerle gruplaşma yaptığını(benzer amaca yöneldiğini), bu maddenin bu gruplara ne kuvvetle bağlandığını (tutunduğunu) görmek amacıyla sıklıkla kullanılan bir faktör analizi türüdür. Burada, verilerin kovaryans ya da korelasyon matrisinden yararlanılarak birbirleri ile ilişkili p sayıda değişkenden daha az sayıda ($k < p$) ve birbirinden bağımsız yeni değişkenler (faktör) üretmek üzere yararlanılan bir faktör analizi türüdür (Özdamar, 2002). Faktör analizindeki gözlem sayıları (faktör sayıları), pek çok araştırmaya konu olmuş, çok faktörlü araştırmalar için elde edilen sonuçlar tutarsızlık göstermiştir. Bu araştırmada ise, yedi (7) alt faktör ve her bir faktörün beş-altı (5-6) maddeden oluşması, yukarıda ifade edilen ölçütlere uygundur.

Literatürde faktör örüntüsünün oluşturulmasında .300 ve .400 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir. Bu araştırmada alt kesme noktası .300 olarak kabul edilmiştir. Yapı geçerliliği için başvuru olan açıklayıcı faktör analizi sonuçları incelendiğinde, nihai ölçeğe koyulan tüm maddelerin faktör yüklerinin, sosyal bilimler için uygun kabul edilen .300'ün üstünde olduğu ve araştırmacı tarafından ikinci kez faktörlere yerleştirilen hiçbir maddenin, başka bir faktör boyutuna yönelmediği, yönelme eğilimi gösteren maddelerin ise kendi boyutlarında en yüksek faktör yüküyle tutunduğu görülmüştür. Kırk (40) maddeden ve yedi (7) alt faktörden oluşan Temel Beceriler Ölçeğinin nihai sonuçları aşağıda sırasıyla verilmiştir. İlk olarak aşağıdaki tabloda, ölçekte yer alan maddelerin faktörlere dağılımı ve faktör yük değerleri verilmiştir.

Tablo 3.11: Faktör Boyutları ve Madde faktör Yükleri Dağılımı

Faktörler	Mad. No	Fak. Yük. Değ (En.küç-En büy)	Cronbach Alfa Değerleri(α)	R
1.Faktör: Eleştirel Düşün Becerisi (6 madde)	1, 2, 3, 4, 5, 6	.711 - .805	.896	.71- .80
2.Faktör: Problem Çözme Becerisi (6 madde)	25, 26, 27, 28, 29, 30	.682 - .837	.900	.69- .83
3.Faktör: İletişim Becerisi (6 madde)	13, 14, 15, 16, 17, 18	.568 - .856	.880	.56- .85
4.Faktör: Araştırma-Sorgu Becerisi(6 madde)	19, 20, 21, 22, 23, 24	.625 - .862	.895	.62- .86
5.Faktör: Yaratıcılık Becerisi (6 madde)	7, 8, 9, 10, 11, 12	.629 - .822	.893	.62- .82
6.Faktör: Girişim(Atılgan) Becerisi(5 madde)	31, 32, 33, 34, 35	.697 - .858	.890	.67-85
7.Faktör: Türkçe'yi Doğru, Etkili ve Güzel Kul. Becerisi (5 madde)	36, 37, 38, 39, 40	.443 - .946	.806	.44-94

α =Cronbach Alfa katsayıları

r= Madde toplam korelasyon değerleri

Tablo 3.11 ve Ek-4 incelendiğinde, araştırmacı tarafından belirlenerek ikinci kez ölçeğe yerleştirilen tüm maddeler, ait oldukları faktörlere toplanarak, oldukça yüksek faktör yükleriyle kararlı bir şekilde tutundukları görölmüştür. Aşağıdaki tabloda faktör açıklanan %'leri, kümülatif eigen value değerleri verilmiştir.

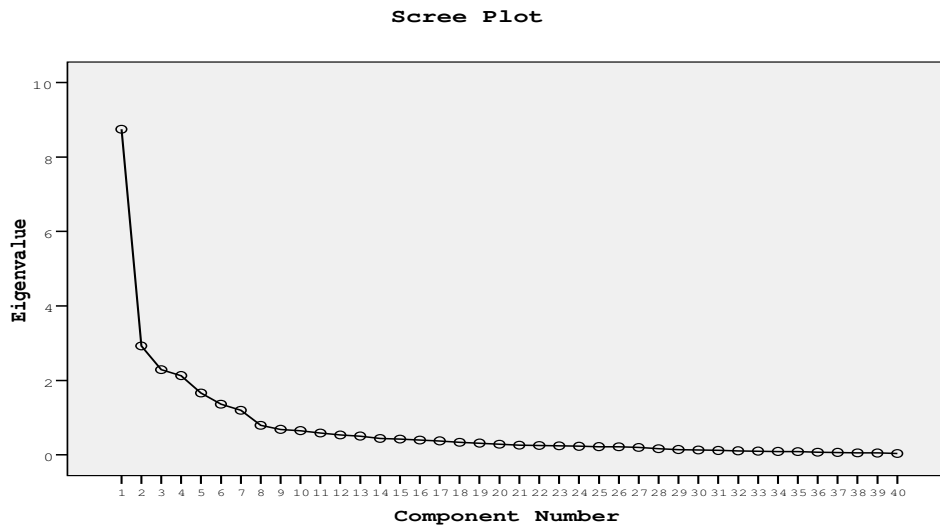
Tablo 3.12: Faktör Varyans Yüzdelik Yükleri ve Kümülatif Eigen Value Değerleri

Compenent	Rotation Sums of squared Loading		
	Total	% of Variance	Cumulative %
Rescaled 01	4.585	11.461	11.461
02	4.332	10.831	22.292
03	4.153	10.384	32.676
04	4.133	10.333	43.009
05	4.066	10.165	53.174
06	3.655	9.137	62.311
07	2.187	5.467	67.778

Extraction Method:Principal Component Analysis

Tablo 3.12 incelendiğinde, geliştirilen ölçeğin ölçmek istediği becerilerin toplam % 67.778'ini yedi faktörde ölçebildiği görölmektedir. Temel bileşenler analizi uygulanan kırk (40) madde öz değeri (eigen) 1.00'in üstünde olan yedi faktör altında araştırmacının öngörüsü doğrultusunda toplam varyansın % 67.778'ini açıklayacak şekilde toplanmıştır.

Tablo 3.13: Çizgi Grafiği



Tablo 3.13 incelendiğinde, çizgi (Scree) grafiğinin ilk faktörde yüksek ivmeli bir düşüşün olduğunu, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci, altıncı ve yedinci faktörler arasında ise, yüksek ivmeli düşüşlerin olmadığı, faktörlerin birbirinden belli bir oranda ayrıldığı ve ölçmeye çalıştıkları beceri alanlarını diğer alanlarla karıştırmadan ölçen bir dağılım gösterdikleri görülmektedir. Temel bileşenler analizinde bazı maddelerin faktörlere kararlı tutunamamaları ya da aynı anda iki faktörde yer almaları durumunda faktör döndürme teknikleri kullanılmaktadır. Sosyal bilimler için önerilen dik döndürme yaklaşımları varimax ve equamax teknikleridir. Bu tekniklerde amaç, herhangi bir maddenin yük değerini bir faktörde 1'e, diğerinde ise 0'a yaklaştırarak, o maddenin hangi faktörde daha kararlı olacağını belirlemektir. Böylece faktörler, kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulur ve maddeler daha kolay yorumlanır (Büyüköztürk, 2002). Bu ölçek için varimax tekniği kullanılmıştır.

Tablo 3.14: Her bir Faktör Toplamının Test Toplamı İle Korelasyonu

Correlation Matrix

N=105		Eleştire	Yaratıcılı	İletişim	Araş-Sorg	ProbÇöz	Gir/Atılg	Türkçe	toplam
Correlation	Eleştirel		-	-	-	-	-	-	-
	Yaratıcılık	,486	-	-	-	-	-	-	-
	İletişim	,250	,315	-	-	-	-	-	-
	Araş-Sorg	,326	,434	,288	-	-	-	-	-
	Problem	,393	,422	,456	,374	-	-	-	-
	Gir/Atılgan	,327	,297	,342	,508	,361	-	-	-
	Türkçe	,398	,130	,367	,203	,480	,332	-	-
	Toplam	,679	,676	,651	,667	,750	,657	,605	-

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo 3.14 incelendiğinde, hiçbir alt faktörün toplamla korelasyonunun yukarıda ifade edilen kabul aralıklarının dışında olmadığı görülmüştür. Yukarıdaki tabloda, her bir faktörün toplam test ile korelasyon değerleri verilmiştir. APA kriterlerine göre bu değerlerin .80'den büyük ve .50'den küçük değerler alması uygun bulunmamıştır. Tablo değerlerine bakıldığında, alt faktörlerin toplamla; eleştirel düşünme becerisinin .679, yaratıcı düşünme becerisinin .676, iletişim becerisinin .651, araştırma-sorgulama becerisinin .667, problem çözme becerisinin .750, girişimcilik(atılganlık) becerisinin .657 ve son olarak Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi ile .605 korelasyon gösterdiği görülmüştür. Her alt boyutun (faktörün) toplamla yüksek korelasyon göstermesi, boyutların bir bütünün parçaları olarak algılanmasının göstergesidir.

Tablo 3.15’de ise, her bir faktörün birbiriyle olan korelasyon değerleri verilmiştir. Buradaki değerlerin de APA kriterlerine göre korelasyon aralığının .70 ile .30 değer aralığında olması, ancak bu değer .30’a yaklaştıkça, faktörlerin farklı farklı becerileri daha etkin ölçtüğü değerlendirilmektedir.

Tablo 3.15: Her bir Faktörün Birbiriyle Korelasyonu

		Correlations						
		Eleştirel	Yaratıcılık	İletişim	Araş-Sor.	Pro. Çöz	Gir/Atıl	Türkç
Eleştirel	Pearson Correlation							
	Sig. (2-tailed)							
	N							
Yaratıcılık	Pearson Correlation	,486(**)						
	Sig. (2-tailed)	,000						
	N	105						
İletişim	Pearson Correlation	,250(*)	,315(**)					
	Sig. (2-tailed)	,010	,001					
	N	105	105					
Araş-Sor	Pearson Correlation	,326(**)	,434(**)	,288(**)				
	Sig. (2-tailed)	,001	,000	,003				
	N	105	105	105				
Prob.Çöz	Pearson Correlation	,393(**)	,422(**)	,456(**)	,374(**)			
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000			
	N	105	105	105	105			
Giriş/Atıl	Pearson Correlation	,327(**)	,297(**)	,342(**)	,508(**)	,361(**)		
	Sig. (2-tailed)	,001	,002	,000	,000	,000		
	N	105	105	105	105	105		
Türkçe	Pearson Correlation	,398(**)	,130	,367(**)	,203(*)	,480(**)	,332(**)	
	Sig. (2-tailed)	,000	,188	,000	,038	,000	,001	
	N	105	105	105	105	105	105	105

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Tablo3.15 incelendiğinde, her bir faktörün birbiriyle korelasyon değerlerinin APA kriterlerini sağladığı görülmektedir. İletişim becerisi alt faktörünün .288 korelasyon göstermesine rağmen tüm alt faktör gruplarının $p < .01$ düzeyinde anlamlı ilişkiye sahip olduğu görülmüştür.

3.4.2: Güvenirlilik

Likert tipi bir ölçeğin güvenilirliğini kestirmek için öncelikle Cronbach alpha (α) katsayısının belirlenmesi gerekir. Birbiriyle yüksek ilişki gösteren maddelerden oluşan ölçeklerin, alpha (α) katsayıları da yüksek çıkar. Cronbach alpha (α) katsayısı, ölçek içinde bulunan maddelerin iç tutarlılığının, homojenliğinin bir ölçüsüdür. Ölçeğin alpha (α) katsayısı ne kadar yüksek olursa (1’e yakın), bu ölçekte bulunan maddelerin o ölçüde birbiriyle tutarlı ve aynı özelliğin öğelerini yoklayan maddelerden oluştuğu şeklinde yorumlanır (Tezbaşaran, 1996:46).

Temel beceriler ölçeği için cronbach alfa değerinin $\alpha = .938$ olarak bulunmuştur. Bu değer 1'e oldukça yakın olması, Temel Beceriler Ölçeğinde (TBÖ) bulunan maddelerin birbiriyle tutarlı ve aynı becerileri yoklayan maddelerden oluştuğunu gösterir. Ayrıca, ölçme aracıyla ilgili ulaşılan güvenilirlik verileri, geçerliliğine ilişkin elde edilen değerleri desteklemektedir. Çünkü ölçme aracının güvenilirlik katsayısının yüksek olması, o ölçme aracının kendi içinde tutarlı olduğunu gösterir. Ölçeğin ölçmedeki kararlılığı ve tutarlılığı, aynı zamanda ölçmek istenilen nitelik açısından ön koşul olarak kabul edilebilir.

Güvenirlik çalışmalarında son yıllarda ölçeğin eşit uzunluk katsayısı Spearman-Brown ve Guttman Split-Half güvenilirlik değerlerine de bakmak yaygınlaşmıştır. Bu iki değer birbirine eşit veya yakın olması, ölçme aracının ikinci bir ölçütle güvenilirliğinin teyit edilmesi anlamına gelmektedir.

Tablo 3.16: Güvenirlik Değerleri

Güv. Kriterleri	N	R	P
Cronbach's Alfa	40	.938	P<.001
Spearman-Brown	40	.804	P<.001
Guttman Split-Half	40	.804	P<.001

P<.001

Tablo 3.15 incelendiğinde Temel Beceriler Ölçeğinin Spearman-Brown değerinin .804, Guttman Split-Half değerinin de .804 olduğu görülmüştür. İki değer aynı, birbirine eşit çıkması, ölçeğin güvenilir olduğunun bir göstergesidir. Her üç değer de $p < .001$ düzeyinde anlamlıdır.

Madde bazında ölçeğin güvenilirliğine ilişkin ortalama (\bar{x}), standart sapma (SS), standart hata (SH), Cronbach alfa (α) ve düzeltilmiş madde toplam korelasyonu değerleri de Ek-5'de sunulmuştur. Madde toplam korelasyon, kişilerin ölçekten aldıkları toplam puan ile her bir maddeye vermiş oldukları puanlar arasındaki korelasyonun betimlenmesi işlemidir. Herhangi bir ölçekte madde toplam korelasyon değeri .20 olan maddelerin kabul edilebilir olduğu, .30 ve üzerindeki maddelerin ise iyi düzeyde maddeler olduğu belirtilir (Turgut, 1997). Bu bilgilere göre, alt ölçeklerin madde toplam korelasyon değerleri yeterli düzeyde olduğu, yedinci (7.) faktörde yer alan 38. maddenin madde toplam korelasyonunun .246 olduğu, bunun da .20 den büyük olması nedeniyle kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir.

3.5. Araştırma Verilerin Çözümlemesi

Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonucunda oluşan beşli Likert tipi ölçeğimizle örneklem gruplarından elde edilen verilerin analizinde SPSS 15.0 istatistik programı kullanılmıştır. Ana uygulama verilerinin çözümlemesinde, ölçek beşli Likert tipinde olduğu için her cevap için bir puan değerı (olumlu maddeler 5'den 1'e, olumsuzlar 1'den 5'e doğru) belirlenmiştir. Buna göre "Her zaman=5, Sıklıkla=4, Bazen=3, Nadiren=2 ve Hiçbir zaman=1 puan değerleriyle değerlendirilmiş, çalışma örneklemelerine ilişkin oluşan puan matrisleri tek tek bilgisayara girilerek, önce çalışma örneklem grupları tek tek, sonrada bütün veriler birleştirilerek çalışma örneklem grupları bir arada karşılaştırılmıştır.

Öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algılarının bazı kişisel özellikleriyle ve öğretmen, veli ve öğrenci gruplarının 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için tek faktörlü MANOVA testi uygulanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, veri toplama araçları olan “*Kişisel Bilgi Formu*” ve “*Temel Beceriler Ölçeği*” ile öğretmen, veli ve öğrenci örneklemelerine ilişkin elde edilen verilerin istatistiksel analizleri sonucunda ulaşılan bulgulara yer verilmiştir.

4.1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *temel becerilerine* yönelik öğretmen algularında, kişisel değişkenleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Bu kısımda, öğrencilerin temel becerilerine yönelik öğretmen algularının, öğretmenlerin bazı kişisel değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği araştırılmıştır.

4.1.1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *temel becerilerine* yönelik öğretmen algularında, *okuttukları sınıf düzeyine* göre anlamlı bir fark var mıdır?

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik öğretmen algularında, okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için MANOVA testi uygulanmış, algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

Tablo 4.1a: Sınıf Düzeyine Göre Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin *Temel Becerilerine* Yönelik Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Beceri Alanları	Okutulan Sınıf Düzeyi	N	Toplam Puan ve Arit. Ort(\bar{x})	Ss
Eleştirel Düşünme Becerisi	4.Sınıf	77	20,03(3.33)	5,48
	5.Sınıf	71	24,56(4.09)	4,23
	Toplam	148	22,20(3.70)	5,40
Yaratıcı Düşünme Becerisi	4.Sınıf	77	20,42(3.40)	5,01
	5.Sınıf	71	23,43(3.90)	4,20
	Toplam	148	21,87(3.64)	4,86
İletişim Becerisi	4.Sınıf	77	21,81(3.68)	5,82
	5.Sınıf	71	20,76(3.46)	5,36
	Toplam	148	21,31(3.55)	5,61
Araştırma-Sorgulama Becerisi	4.Sınıf	77	21,55(3.59)	4,98
	5.Sınıf	71	21,32(3.55)	4,78
	Toplam	148	21,44(3.57)	4,87
Problem Çözme Becerisi	4.Sınıf	77	19,89(3.31)	4,42
	5.Sınıf	71	23,63(3.93)	4,13
	Toplam	148	21,68(3.61)	4,66
Girişimcilik/Atılganlık Becerisi	4.Sınıf	77	19,76(3.95)	3,77
	5.Sınıf	71	17,26(3.45)	4,03
	Toplam	148	18,56(3.71)	4,08
Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	4.Sınıf	77	17,62(3.52)	4,02
	5.Sınıf	71	20,80(4.16)	2,36
	Toplam	148	19,14(3.82)	3,68

Tablo 4.1a'da yer alan değerler incelendiğinde, rencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözmeye ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerine yönelik öğretmen algılarının, 5. sınıf öğretmenlerinde daha yüksek olduğu görülmüştür. Girişimcilik/atılganlık becerilerine yönelik öğretmen algılarının 4. sınıf öğretmenlerinde daha olumlu/yüksek olduğu; iletişim becerisi ve araştırma-sorgulama becerilerine yönelik öğretmen algılarının ise 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinde birbirine çok yakın gerçekleştiği görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları belirlendikten sonra, analizin ikinci aşamasında öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre öğrencilerin temel becerilerine ilişkin algı puanlarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.1b'de gösterilmiştir.

Tablo 4.1b'de görülen MANOVA sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algılarının okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılık ($Wilks'\lambda=0.68$, $F_{hesaplanan(7,140)}=9.23$, $p=0.000<0.001$) olduğu görülmüştür. MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında ise; bu anlamlı farklılığın eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözmeye, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alt boyutlarında $p=0.000<0.001$ düzeyinde gerçekleştiği belirlenmiştir. Öğrencilerin temel becerilerine yönelik öğretmen algılarının, okutulan sınıf düzeyine göre iletişim ve araştırma-sorgulama becerileri alt faktörlerinde anlamlı farklılıkların oluşmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin Temel Becerilerine ilişkin oluşan öğretmen algılarındaki farklılığın kaynağını belirlemek üzere Tablo 4.1a'ya bakıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözmeye ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alanlarında 5. sınıf öğretmenlerinden, girişimcilik/atılganlık beceri alanında ise 4. sınıf öğretmenlerinden kaynaklandığı görülmüştür. Eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözmeye ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarında 5. sınıf öğretmenlerinin algıları 4. sınıf öğretmenlerinden daha olumlu olduğu görülürken; girişimcilik/atılganlık alt beceri alanında ise 4. sınıf öğretmenlerinin algıları 5. sınıf öğretmenlerinden olumlu olduğu görülmüştür. İletişim beceri alanı ve araştırma-sorgulama alt beceri alanlarında ise 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin algıları arasında aynı düzeyde benzerlikler olduğu söylenebilir.

Tablo 4.1b: Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının Okutulan Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	P
Düzeltilmiş Model	Eleştirel	756,159(a)	1	756,159	31,183	,000***
	Yaratıcı	334,239(b)	1	334,239	15,490	,000***
	İletişim	41,319(c)	1	41,319	1,313	,254
	Araş.-Sorgulama	2,031(d)	1	2,031	,085	,771
	Problem	516,055(e)	1	516,055	28,075	,000***
	Giriş./Atılğan	230,617(f)	1	230,617	15,141	,000***
	Türkçe'yi	373,412(g)	1	373,412	33,626	,000***
Sabit Terim (Intercept)	Eleştirel	73485,672	1	73485,672	3030,467	,000
	Yaratıcı	71076,725	1	71076,725	3294,013	,000
	İletişim	66968,886	1	66968,886	2128,132	,000
	Araş.-Sorgulama	67927,437	1	67927,437	2837,975	,000
	Problem	69994,325	1	69994,325	3807,941	,000
	Giriş./Atılğan	50662,292	1	50662,292	3326,289	,000
	Türkçe'yi	54543,385	1	54543,385	4911,644	,000
Okut.Sın.Düz.	Eleştirel	756,159	1	756,159	31,183	,000***
	Yaratıcı	334,239	1	334,239	15,490	,000***
	İletişim	41,319	1	41,319	1,313	,254
	Araş.-Sorgulama	2,031	1	2,031	,085	,771
	Problem	516,055	1	516,055	28,075	,000***
	Giriş./Atılğan	230,617	1	230,617	15,141	,000***
	Türkçe'yi	373,412	1	373,412	33,626	,000***
Hata	Eleştirel	3540,348	146	24,249		
	Yaratıcı	3150,322	146	21,578		
	İletişim	4594,384	146	31,468		
	Araş.-Sorgulama	3494,536	146	23,935		
	Problem	2683,648	146	18,381		
	Giriş./Atılğan	2223,708	146	15,231		
	Türkçe'yi	1621,317	146	11,105		
Toplam	Eleştirel	77299,000	148			
	Yaratıcı	74283,000	148			
	İletişim	71850,000	148			
	Araş.-Sorgulama	71566,000	148			
	Problem	72822,000	148			
	Giriş./Atılğan	53478,000	148			
	Türkçe'yi	56262,000	148			
Düzeltil. Toplam	Eleştirel	4296,507	147			
	Yaratıcı	3484,561	147			
	İletişim	4635,703	147			
	Araş.-Sorgulama	3496,568	147			
	Problem	3199,703	147			
	Giriş./Atılğan	2454,324	147			
	Türkçe'yi	1994,730	147			

Wilks' Lambda(λ)=0.68, $F_{\text{hesaplanan}}(7,140)=9.23$, $p=0.000<0.001$

4.1.2: İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *temel becerilerine* yönelik öğretmen algılarında, *öğretmenin cinsiyetine* göre anlamlı bir fark var mıdır?

Bu kısımda, ikinci alt problem olan öğretmenlerin, öğrenci gruplarına ilişkin temel becerilere yönelik algılarının öğretmen cinsiyeti değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. Analizin ilk aşamasında, cinsiyete göre öğretmenlerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.2a’da sunulmuştur.

Tablo 4.2a: Öğretmen Cinsiyetine Göre Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerileri Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Beceri Alanları	Öğretmen Cinsiyeti	N	Toplam Puan ve Arit. Ort(x)	Ss
Eleştirel Düşünme Becerisi	Erkek	54	23,22(3.87)	4,86
	Kadın	94	21,62(3.60)	5,63
	Toplam	148	22,20(3.70)	5,40
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Erkek	54	22,61(3.60)	4,66
	Kadın	94	21,44(3.57)	4,95
	Toplam	148	21,87(3.64)	4,86
İletişim Becerisi	Erkek	54	23,38(3.89)	5,40
	Kadın	94	20,11(3.35)	5,40
	Toplam	148	21,31(3.55)	5,61
Araştırma-Sorgulama Becerisi	Erkek	54	21,14(3.52)	5,30
	Kadın	94	21,61(3.60)	4,63
	Toplam	148	21,44(3.57)	4,87
Problem Çözme Becerisi	Erkek	54	22,51(3.75)	4,43
	Kadın	94	21,21(3.53)	4,74
	Toplam	148	21,65(3.60)	4,66
Girişimcilik/Atılganlık Becerisi	Erkek	54	17,88(3.57)	4,18
	Kadın	94	18,95(3.79)	3,99
	Toplam	148	18,56(3.71)	4,08
Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	Erkek	54	19,74(3.94)	3,39
	Kadın	94	18,80(3.76)	3,81
	Toplam	148	19,14(3.82)	3,68

Tablo 4.2a’da yer alan değerler incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim becerisi, problem çözme ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerine yönelik öğretmen algı puanlarının, “Erkek” sınıf öğretmenlerinde daha olumlu/yüksek olduğu, girişimcilik/atılganlık becerilerine yönelik öğretmen algı puanlarının “Kadın” sınıf öğretmenlerinde daha olumlu/yüksek olduğu, araştırma-sorgulama alt

becerilerine yönelik öğretmen algı puanlarının “Erkek” ve “Kadın” sınıf öğretmenlerinde birbirine çok yakın gerçekleştiği görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları belirlendikten sonra ikinci aşama olarak, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre öğrencilerin temel becerilerine ilişkin algı puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için MANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.2b’de gösterilmiştir. Tablo 4.2b’de görülen MANOVA sonuçları, öğretmenlerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algı puanlarının, öğretmen cinsiyetine göre (Wilks’ $\lambda=0.85$, $F_{\text{hesaplanan}(7,140)}=3.48$, $p=0.002<0.01$) anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur. MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında ise; bu farklılığın sadece iletişim becerisi alt boyutunda $p=0.001<0.01$ düzeyinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin temel becerilerine yönelik öğretmen algı puanlarının öğretmen cinsiyetine göre eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri alt boyutlarında anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin temel becerilerine ilişkin iletişim alt boyutunda oluşan öğretmen algı puanlarındaki farklılığın kaynağını belirlemek üzere Tablo 4.2a’ya bakıldığında, öğrencilerin iletişim beceri alanlarında oluşan anlamlı farklılığın “Erkek” sınıf öğretmenlerinden kaynaklandığı görülmüştür. Yani, iletişim alt beceri alanlarında “Erkek” sınıf öğretmenlerinin algıları “Kadın” sınıf öğretmenlerinden daha olumlu olduğu, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanında ise “Erkek” sınıf öğretmenlerinin algı puanları ile “Kadın” sınıf öğretmenlerinin algı puanları arasında aynı düzeyde benzerlikler olduğu söylenebilir.

Tablo 4.2b: Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının Öğretmen Cinsiyetine Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düzeltilmiş Model	Eleştirel	87,205(a)	1	87,205	3,025	,084
	Yaratıcı	46,493(b)	1	46,493	1,974	,162
	İletişim	367,157(c)	1	367,157	12,558	,001
	Araş.-Sorgulama	7,540(d)	1	7,540	,316	,575
	Problem	58,477(e)	1	58,477	2,718	,101
	Giriş./Atılğan	39,161(f)	1	39,161	2,367	,126
	Türkçe'yi	29,806(g)	1	29,806	2,215	,139
Sabit Terim (Intercept)	Eleştirel	68989,422	1	68989,422	2392,904	,000
	Yaratıcı	66574,493	1	66574,493	2827,134	,000
	İletişim	64916,697	1	64916,697	2220,390	,000
	Araş.-Sorgulama	62724,945	1	62724,945	2624,755	,000
	Problem	65591,017	1	65591,017	3048,583	,000
	Giriş./Atılğan	46563,810	1	46563,810	2814,848	,000
	Türkçe'yi	50967,320	1	50967,320	3787,032	,000
Cinsiyet	Eleştirel	87,205	1	87,205	3,025	,084
	Yaratıcı	46,493	1	46,493	1,974	,162
	İletişim	367,157	1	367,157	12,558	,001
	Araş.-Sorgulama	7,540	1	7,540	,316	,575
	Problem	58,477	1	58,477	2,718	,101
	Giriş./Atılğan	39,161	1	39,161	2,367	,126
	Türkçe'yi	29,806	1	29,806	2,215	,139
Hata	Eleştirel	4209,301	146	28,831		
	Yaratıcı	3438,067	146	23,548		
	İletişim	4268,546	146	29,237		
	Araş.-Sorgulama	3489,028	146	23,897		
	Problem	3141,226	146	21,515		
	Giriş./Atılğan	2415,163	146	16,542		
	Türkçe'yi	1964,924	146	13,458		
Toplam	Eleştirel	77299,000	148			
	Yaratıcı	74283,000	148			
	İletişim	71850,000	148			
	Araş.-Sorgulama	71566,000	148			
	Problem	72822,000	148			
	Giriş./Atılğan	53478,000	148			
	Türkçe'yi	56262,000	148			
Düzeltilmiş Toplam	Eleştirel	4296,507	147			
	Yaratıcı	3484,561	147			
	İletişim	4635,703	147			
	Araş.-Sorgulama	3496,568	147			
	Problem	3199,703	147			
	Giriş./Atılğan	2454,324	147			
	Türkçe'yi	1994,730	147			

Wilks' Lambda (λ)=0.85, $F_{\text{hesaplanan}}(7,140)=3.48$, $p=0.002<0.01$

4.1.3: İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *temel becerilerine* yönelik öğretmen algılarında, *alınan hizmet içi eğitimi yeterli/yetersiz görme* durumuna göre anlamlı bir fark var mıdır?

Bu kısımda, üçüncü alt problem olan öğretmenlerin, öğrenci gruplarına ilişkin temel becerilere yönelik algılarının öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimleri yeterli/yetersiz görme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. Analizin ilk aşamasında, alınan hizmet içi eğitimin yeterli/yetersiz görme durumuna göre öğretmenlerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.3a’da sunulmuştur.

Tablo 4.3a: Alınan Hizmet İçi Eğitimi Yeterli/Yetersiz Görmeye Durumuna Göre Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Beceri Alanları	Alınan Hizmet İçi Eğit. Yeterli/ Yetersiz	N	Toplam Puan ve Arit. Ort(x)	Ss
Eleştirel Düşünme Becerisi	Yeterli	62	21,96(3.66)	5,47
	Yetersiz	86	22,38(3.73)	5,38
	Toplam	148	22,20(3.70)	5,40
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Yeterli	62	21,58(3.59)	5,21
	Yetersiz	86	22,08(3.68)	4,62
	Toplam	148	21,87(3.64)	4,86
İletişim Becerisi	Yeterli	62	21,48(3.58)	5,46
	Yetersiz	86	21,18(3.53)	5,74
	Toplam	148	21,31(3.55)	5,61
Araştırma-Sorgulama Becerisi	Yeterli	62	22,19(3.69)	4,88
	Yetersiz	86	20,90(3.48)	4,82
	Toplam	148	21,44(3.57)	4,87
Problem Çözme Becerisi	Yeterli	62	21,79(3.63)	4,95
	Yetersiz	86	21,61(3.60)	4,46
	Toplam	148	21,68(3.61)	4,66
Girişimcilik/Atılganlık Becerisi	Yeterli	62	18,61(3.72)	4,17
	Yetersiz	86	18,53(3.70)	4,04
	Toplam	148	18,56(3.71)	4,08
Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	Yeterli	62	18,54(3.70)	3,83
	Yetersiz	86	19,58(3.91)	3,53
	Toplam	148	19,14(3.82)	3,68

Tablo 4.3a’da yer alan değerler incelendiğinde, öğrencilerin “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerilerine yönelik öğretmen algı puanlarının, alınan hizmet içi eğitimi yeterli/yetersiz görme durumuna göre birbirine çok yakın ya da aynı olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları belirlendikten sonra ikinci aşama olarak, öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimi yeterli/yetersiz görme durumuna göre öğrencilerin temel becerilerine ilişkin algı puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için MANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.3b'de gösterilmiştir. Tablo 4.3b'de görülen MANOVA sonuçları, öğretmenlerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algı puanlarının, öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimi yeterli/yetersiz görme durumuna göre temel beceriler ölçeğinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alt boyutlarının hiç birinde anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Wilks' $\lambda=0.92$, $F_{\text{hesaplanan}(7,140)}=1.60$, $p=0.138>0.05$). Öğrencilerin temel becerilerine yönelik öğretmen algı puanlarının, öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimi yeterli/yetersiz görme durumundan etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 4.3b: Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının Alınan Hizmet İçi Eğitimi Yeterli/Yetersiz Görme Durumuna Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Düzeltilmiş Model	Eleştirel	6,234(a)	1	6,234	,212	,646
	Yaratıcı	9,034(b)	1	9,034	,379	,539
	İletişim	3,196(c)	1	3,196	,101	,751
	Araş.-Sorgulama	59,634(d)	1	59,634	2,533	,114
	Problem	1,091(e)	1	1,091	,050	,824
	Giriş./Atılğan	,219(e)	1	,219	,013	,909
	Türkçe'yi	38,445(f)	1	38,445	2,869	,092
Sabit Terim (Intercept)	Eleştirel	70867,045	1	70867,045	2411,639	,000
	Yaratıcı	68680,980	1	68680,980	2885,152	,000
	İletişim	65595,196	1	65595,196	2067,325	,000
	Araş.-Sorgulama	66925,796	1	66925,796	2842,990	,000
	Problem	67879,713	1	67879,713	3098,356	,000
	Giriş./Atılğan	49715,787	1	49715,787	2957,699	,000
	Türkçe'yi	52378,985	1	52378,985	3909,109	,000
Eğit. Yeter./Yetersiz	Eleştirel	6,234	1	6,234	,212	,646
	Yaratıcı	9,034	1	9,034	,379	,539
	İletişim	3,196	1	3,196	,101	,751
	Araş.-Sorgulama	59,634	1	59,634	2,533	,114
	Problem	1,091	1	1,091	,050	,824
	Giriş./Atılğan	,219	1	,219	,013	,909
	Türkçe'yi	38,445	1	38,445	2,869	,092
Hata	Eleştirel	4290,273	146	29,385		
	Yaratıcı	3475,527	146	23,805		
	İletişim	4632,507	146	31,730		
	Araş.-Sorgulama	3436,933	146	23,541		
	Problem	3198,611	146	21,908		
	Giriş./Atılğan	2454,105	146	16,809		
	Türkçe'yi	1956,285	146	13,399		
Toplam	Eleştirel	77299,000	148			
	Yaratıcı	74283,000	148			
	İletişim	71850,000	148			
	Araş.-Sorgulama	71566,000	148			
	Problem	72822,000	148			
	Giriş./Atılğan	53478,000	148			
	Türkçe'yi	56262,000	148			
Düzeltilmiş Toplam	Eleştirel	4296,507	147			
	Yaratıcı	3484,561	147			
	İletişim	4635,703	147			
	Araş.-Sorgulama	3496,568	147			
	Problem	3199,703	147			
	Giriş./Atılğan	2454,324	147			
	Türkçe'yi	1994,730	147			

Wilks' Lambda (λ)=0.92, $F_{\text{hesaplanan}}(7,140)=1.60$, $p=0.138>0.05$

4.1.4: İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *temel becerilerine* yönelik öğretmen algılarında, *kıdemlerine* göre anlamlı bir fark var mıdır?

Bu kısımda, dördüncü alt problem olan öğretmenlerin öğrenci gruplarına ilişkin temel becerilere yönelik algılarının öğretmen kıdemine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. Analizin ilk aşamasında, kıdem düzeyine göre öğretmenlerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.4a’da sunulmuştur.

Tablo 4.4a: Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının Öğretmen Kıdemine Göre Oluşan Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Puanları

Beceri Alanları	Öğretmen Kıdemi	N	Toplam Puan ve Arit. Ort(\bar{x})	Ss
Eleştirel Düşünme Becerisi	00-10 Yıl	41	22.04(3.67)	5.61
	11-20 Yıl	36	21.36(3.56)	5,42
	21-30 Yıl	71	22.73(3.78)	5,29
	Toplam	148	22,20(3.70)	5,40
Yaratıcı Düşünme Becerisi	00-10 Yıl	41	21.82(3.63)	4.86
	11-20 Yıl	36	21,75(3.62)	5,14
	21-30 Yıl	71	21,95(3.65)	4.79
	Toplam	148	21,87(3.64)	4.86
İletişim Becerisi	00-10 Yıl	41	21.48(3.58)	4,43
	11-20 Yıl	36	21.36(3.56)	6.16
	21-30 Yıl	71	21,18(3.53)	5.99
	Toplam	148	21,31(3.55)	5,61
Araştırma-Sorgulama Becerisi	00-10 Yıl	41	20,85(3.47)	4,35
	11-20 Yıl	36	21,91(3.65)	4,67
	21-30 Yıl	71	20,33(3.38)	5.23
	Toplam	148	21,44(3.57)	4,87
Problem Çözme Becerisi	00-10 Yıl	41	21.46(3.57)	4.24
	11-20 Yıl	36	21,75(3.62)	5.02
	21-30 Yıl	71	21,78(3.64)	4.76
	Toplam	148	21,68(3.61)	4,66
Girişimcilik/Atılganlık Becerisi	00-10 Yıl	41	18.78(3.75)	3.74
	11-20 Yıl	36	18,41(3.68)	4.30
	21-30 Yıl	71	18,52(3.70)	4,21
	Toplam	148	18,56(3.71)	4,08
Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	00-10 Yıl	41	19.24(3.84)	3,56
	11-20 Yıl	36	18.13(3.62)	3,84
	21-30 Yıl	71	19.60(3.92)	3.61
	Toplam	148	19,14(3.82)	3.68

Tablo 4.4a’da yer alan aritmetik ortalama ve standart sapma puan değerleri incelendiğinde, öğrencilerin “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerilerine yönelik öğretmen algı puanlarının, öğretmen kıdemine göre birbirine çok yakın ya da aynı olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları belirlendikten sonra ikinci aşama olarak, öğretmenlerin kıdem durumuna göre öğrencilerin temel becerilerine ilişkin algı puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için MANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.4b’de gösterilmiştir. Tablo 4.4b’de görülen MANOVA sonuçları, öğretmenlerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algı puanlarının, öğretmenlerin kıdem durumlarına göre temel beceriler ölçeğinin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alt boyutlarının hiç birinde anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur ($Wilks' \lambda = 0.93$, $F_{hesaplanan(14,278)} = 0.71$, $p = 0.755 > 0.05$). Öğrencilerin temel becerilerine yönelik öğretmen algı puanlarının, öğretmenlerin kıdem durumlarından etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 4.4b: Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının Öğretmen Kıdemine Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düzeltilmiş Model	Eleştirel	46,383(a)	2	23,192	,791	,455
	Yaratıcı	1,133(b)	2	,566	,024	,977
	İletişim	2,534(c)	2	1,267	,040	,961
	Araş.-Sorgulama	59,223(d)	2	29,612	1,249	,290
	Problem	2,927(c)	2	1,463	,066	,936
	Giriş./Atılğan	2,832(c)	2	1,416	,084	,920
	Türkçe'yi	51,905(e)	2	25,953	1,937	,148
Sabit Terim (Intercept)	Eleştirel	66032,227	1	66032,227	2252,799	,000
	Yaratıcı	64829,228	1	64829,228	2698,560	,000
	İletişim	61885,923	1	61885,923	1936,786	,000
	Araş.-Sorgulama	61650,512	1	61650,512	2600,648	,000
	Problem	63775,364	1	63775,364	2892,736	,000
	Giriş./Atılğan	46858,994	1	46858,994	2771,599	,000
	Türkçe'yi	49019,723	1	49019,723	3658,519	,000
Kıdem	Eleştirel	46,383	2	23,192	,791	,455
	Yaratıcı	1,133	2	,566	,024	,977
	İletişim	2,534	2	1,267	,040	,961
	Araş.-Sorgulama	59,223	2	29,612	1,249	,290
	Problem	2,927	2	1,463	,066	,936
	Giriş./Atılğan	2,832	2	1,416	,084	,920
	Türkçe'yi	51,905	2	25,953	1,937	,148
Hata	Eleştirel	4250,123	145	29,311		
	Yaratıcı	3483,428	145	24,024		
	İletişim	4633,169	145	31,953		
	Araş.-Sorgulama	3437,345	145	23,706		
	Problem	3196,776	145	22,047		
	Giriş./Atılğan	2451,493	145	16,907		
	Türkçe'yi	1942,824	145	13,399		
Toplam	Eleştirel	77299,000	148			
	Yaratıcı	74283,000	148			
	İletişim	71850,000	148			
	Araş.-Sorgulama	71566,000	148			
	Problem	72822,000	148			
	Giriş./Atılğan	53478,000	148			
	Türkçe'yi	56262,000	148			
Düzeltilmiş Top.	Eleştirel	4296,507	147			
	Yaratıcı	3484,561	147			
	İletişim	4635,703	147			
	Araş.-Sorgulama	3496,568	147			
	Problem	3199,703	147			
	Giriş./Atılğan	2454,324	147			
	Türkçe'yi	1994,730	147			

Wilks' Lambda (λ)=0.93, $F_{\text{hesaplanan}}(14, 278)=0.71$, $p=0.755>0.05$

4.1.5: İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *temel becerilerine* yönelik öğretmen algılarında, *eğitim düzeylerine* göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu kısımda, beşinci alt problem olan öğretmenlerin öğrenci gruplarına ilişkin temel becerilere yönelik algılarının öğretmen eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. Analizin ilk aşamasında, eğitim düzeyine göre öğretmenlerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.5a’da sunulmuştur.

Tablo 4.5a: Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının Öğretmen Eğitim Düzeyine Göre Oluşan Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Puanları

Beceri Alanları	Öğretmen Eğitim Düzeyi	N	Toplam Puan ve Arit. Ort(\bar{x})	Ss
Eleştirel Düşünme Becerisi	Lisans	85	21,80(3.63)	5,35
	Ön Lisans	63	22,76(3.79)	5,47
	Toplam	148	22,20(3.70)	5,40
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Lisans	85	21,31(3.55)	4,79
	Ön Lisans	63	22,61(3.76)	4,91
	Toplam	148	21,87(3.64)	4,86
İletişim Becerisi	Lisans	85	21,58(3.59)	5,49
	Ön Lisans	63	20,93(3.48)	5,80
	Toplam	148	21,31(3.55)	5,61
Araştırma-Sorgulama Becerisi	Lisans	85	21,50(3.58)	4,77
	Ön Lisans	63	21,36(3.56)	5,04
	Toplam	148	21,44(3.57)	4,87
Problem Çözme Becerisi	Lisans	85	21,45(3.57)	4,86
	Ön Lisans	63	22,00(3.66)	4,40
	Toplam	148	21,68(3.61)	4,66
Girişimcilik/Atılganlık Becerisi	Lisans	85	18,67(3.73)	4,03
	Ön Lisans	63	18,42(3.68)	4,18
	Toplam	148	18,56(3.71)	4,08
Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	Lisans	85	18,67(3.73)	3,67
	Ön Lisans	63	19,79(3.95)	3,62
	Toplam	148	19,14(3.82)	3,68

Tablo 4.5a’da yer alan aritmetik ortalama ve standart sapma puan değerleri incelendiğinde, öğrencilerin “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma” becerilerine yönelik öğretmen algı puanlarının, öğretmen eğitim düzeyine göre birbirine çok yakın ya da aynı olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları belirlendikten sonra ikinci aşama olarak, öğretmenlerin eğitim düzeyine göre öğrencilerin temel becerilerine ilişkin algı puanlarının anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için MANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.5b’de gösterilmiştir. Tablo 4.5b’de görülen MANOVA sonuçları, öğretmenlerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algı puanlarının, öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre temel beceriler ölçeğinin “eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma” beceri alt boyutlarının hiç birinde anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Wilks’ $\lambda=0.95$, $F_{\text{hesaplanan}(7,140)}=0.84$, $p=0.549>0.05$). Öğrencilerin temel becerilerine yönelik öğretmen algı puanlarının, öğretmenlerin kıdem durumlarından etkilenmediği söylenebilir.

Tablo 4.5b: Öğretmenlerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının Öğretmen Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	Eleştirel	33,478(a)	1	33,478	1,147	,286
	Yaratıcı	61,280(b)	1	61,280	2,614	,108
	İletişim	15,368(c)	1	15,368	,486	,487
	Araş.-Sorgulama	,717(d)	1	,717	,030	,863
	Problem	10,597(c)	1	10,597	,485	,487
	Giriş./Atılğan	2,119(e)	1	2,119	,126	,723
	Türkçe'yi	45,636(f)	1	45,636	3,418	,066
Sabit Terim (Intercept)	Eleştirel	71849,748	1	71849,748	2460,707	,000
	Yaratıcı	69847,767	1	69847,767	2978,948	,000
	İletişim	65430,639	1	65430,639	2067,572	,000
	Araş.-Sorgulama	66500,393	1	66500,393	2777,309	,000
	Problem	68336,651	1	68336,651	3128,510	,000
	Giriş./Atılğan	49799,606	1	49799,606	2964,981	,000
	Türkçe'yi	53531,825	1	53531,825	4009,887	,000
Eğitim Durumu	Eleştirel	33,478	1	33,478	1,147	,286
	Yaratıcı	61,280	1	61,280	2,614	,108
	İletişim	15,368	1	15,368	,486	,487
	Araş.-Sorgulama	,717	1	,717	,030	,863
	Problem	10,597	1	10,597	,485	,487
	Giriş./Atılğan	2,119	1	2,119	,126	,723
	Türkçe'yi	45,636	1	45,636	3,418	,066
Hata	Eleştirel	4263,029	146	29,199		
	Yaratıcı	3423,281	146	23,447		
	İletişim	4620,334	146	31,646		
	Araş.-Sorgulama	3495,850	146	23,944		
	Problem	3189,106	146	21,843		
	Giriş./Atılğan	2452,205	146	16,796		
	Türkçe'yi	1949,094	146	13,350		
Toplam	Eleştirel	77299,000	148			
	Yaratıcı	74283,000	148			
	İletişim	71850,000	148			
	Araş.-Sorgulama	71566,000	148			
	Problem	72822,000	148			
	Giriş./Atılğan	53478,000	148			
	Türkçe'yi	56262,000	148			
Düzeltilmiş Top.	Eleştirel	4296,507	147			
	Yaratıcı	3484,561	147			
	İletişim	4635,703	147			
	Araş.-Sorgulama	3496,568	147			
	Problem	3199,703	147			
	Giriş./Atılğan	2454,324	147			
	Türkçe'yi	1994,730	147			

Wilks' Lambda (λ)=0.95, $F_{\text{hesaplanan}}(7,140)=0.84$, $p=0.549>0.05$

4.2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik veli algılarında, kişisel değişkenleri açısından anlamlı bir fark var mıdır?

Bu bölümde, ikinci örneklem grubu olan velilerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik belirlenen algıları üzerinde çalışılmıştır. Çocuğu 4. ve 5. sınıfta okuyan toplam 527 velinin öğrencilerin temel becerilerine ilişkin algı puanları belirlenerek, kişisel değişkenleriyle farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir.

4.2.1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik veli algılarında, çocuğunun okuduğu sınıfa göre anlamlı bir fark var mıdır?

Bu aşamada, çocuğu 4. ve 5. sınıfta okuyan velilerin, öğrencilerin temel becerilere yönelik algılarının “çocuğunun okuduğu sınıf” düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. Analizin ilk aşamasında, çocuğunun okuduğu sınıf düzeyine göre velilerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.6a’da sunulmuştur.

Tablo 4.6a: Velilerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel becerilerine Yönelik Algılarının, Çocuğunun Okuduğu Sınıf Düzeyine Göre Oluşan Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Puanları

Beceri Alanları	Çocuğun Sınıf Düzeyi	N	Toplam Puan ve Arit. Ort(x)	Ss
Eleştirel Düşünme Becerisi	4.Sınıf	233	23.15(3.85)	4.42
	5.Sınıf	294	21.82(3.63)	5.04
	Toplam	527	22.41(3.73)	4.81
Yaratıcı Düşünme Becerisi	4.Sınıf	233	21.45(3.57)	4.87
	5.Sınıf	294	21.02(3.50)	5.27
	Toplam	527	21.21(3.53)	5.10
İletişim Becerisi	4.Sınıf	233	23.25(3.87)	4.72
	5.Sınıf	294	22.59(3.76)	5.14
	Toplam	527	22.88(3.81)	4.97
Araştırma-Sorgulama Becerisi	4.Sınıf	233	22.16(3.69)	5.05
	5.Sınıf	294	21.36(3.56)	6.32
	Toplam	527	21.71(3.61)	5.80
Problem Çözme Becerisi	4.Sınıf	233	20.94(3.49)	5.36
	5.Sınıf	294	20.92(3.48)	5.68
	Toplam	527	20.93(3.48)	5.54
Girişimcilik/Atılgnlık Becerisi	4.Sınıf	233	17.41(3.48)	4.39
	5.Sınıf	294	16.82(3.36)	4.78
	Toplam	527	17.08(3.41)	4.61
Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	4.Sınıf	233	18.88(3.77)	4.46
	5.Sınıf	294	18.04(3.61)	5.22
	Toplam	527	18.41(3.68)	4.91

Tablo 4.6a'da yer alan değerler incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerine yönelik veli algılarının "4.sınıf" öğrenciler için daha olumludur. "5. sınıf" öğrencilerine yönelik temel beceri alanlarından hiçbirinde veli algı puanları yüksek çıkmamıştır.

Velilerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları belirlendikten sonra analizin ikinci aşamasında, velilerin öğrencilerin okudukları sınıf düzeyine göre 4. sınıf öğrencilerinin lehine yüksek çıkan temel becerilerine ilişkin algı puanlarının, bu iki sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.6b'de gösterilmiştir. Tablo 4.1b'de görülen MANOVA sonuçları, velilerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algılarının, öğrencilerin okuduğu sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık (Wilks' $\lambda=0.97$, $F_{\text{hesaplanan}(7, 519)}=2.26$, $p=0.028<0.05$) olduğu görülmüştür. MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında ise; bu farklılığın velilerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algılarının çocuğunun okuduğu sınıf düzeyine göre eleştirel düşünme alt boyutunda $p=0.002<0.01$ ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alt boyutunda $p=0.050<0.05$ düzeylerinde anlamlı bir farklılıkların oluştuğu belirlenmiştir. Öğrencilerin temel becerilerine yönelik veli algılarının, öğrencinin okuduğu sınıf düzeyine göre yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme ve girişimcilik/atılganlık temel becerileri alt alanlarında anlamlı farklılıkların oluşmadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin Temel Becerilerine ilişkin oluşan algılarındaki farklılığın kaynağını belirlemek üzere Tablo 4.6a'ya bakıldığında, öğrencilerin eleştirel düşünme ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alanlarında oluşan anlamlı farklılığın 4. sınıf öğrencilerinin lehine gerçekleştiği görülmüştür. Yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme ve girişimcilik/atılganlık temel beceri alt alanlarındaki veli algı puanlarının, 4. ve 5. sınıfta okuyan öğrenciler için birbirine çok yakın ya da aynı düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

Tablo 4.6b: Velilerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Çocuklarının Sınıf Düzeyine Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düzeltilmiş Model	Eleştirel	230,407(a)	1	230,407	10,101	,002**
	Yaratıcı	24,543(b)	1	24,543	,942	,332
	İletişim	57,599(c)	1	57,599	2,336	,127
	Araş.-Sorgulama	83,907(d)	1	83,907	2,496	,115
	Problem	,093(e)	1	,093	,003	,956
	Giriş./Atılğan	44,694(f)	1	44,694	2,099	,148
	Türkçe'yi	92,636(g)	1	92,636	3,857	,050*
Sabit Terim (Intercept)	Eleştirel	262957,693	1	262957,693	11528,185	,000
	Yaratıcı	234512,740	1	234512,740	8998,852	,000
	İletişim	273249,235	1	273249,235	11079,751	,000
	Araş.-Sorgulama	246318,176	1	246318,176	7326,525	,000
	Problem	227878,886	1	227878,886	7407,560	,000
	Giriş./Atılğan	152446,849	1	152446,849	7161,218	,000
	Türkçe'yi	177301,782	1	177301,782	7381,994	,000
Çocuğun Sınıfı	Eleştirel	230,407	1	230,407	10,101	,002**
	Yaratıcı	24,543	1	24,543	,942	,332
	İletişim	57,599	1	57,599	2,336	,127
	Araş.-Sorgulama	83,907	1	83,907	2,496	,115
	Problem	,093	1	,093	,003	,956
	Giriş./Atılğan	44,694	1	44,694	2,099	,148
	Türkçe'yi	92,636	1	92,636	3,857	,050*
Hata	Eleştirel	11975,240	525	22,810		
	Yaratıcı	13681,654	525	26,060		
	İletişim	12947,570	525	24,662		
	Araş.-Sorgulama	17650,530	525	33,620		
	Problem	16150,583	525	30,763		
	Giriş./Atılğan	11176,115	525	21,288		
	Türkçe'yi	12609,524	525	24,018		
Toplam	Eleştirel	276911,000	527			
	Yaratıcı	250841,000	527			
	İletişim	289035,000	527			
	Araş.-Sorgulama	266332,000	527			
	Problem	247090,000	527			
	Giriş./Atılğan	165126,000	527			
	Türkçe'yi	191462,000	527			
Düzeltilmiş Top	Eleştirel	12205,647	526			
	Yaratıcı	13706,197	526			
	İletişim	13005,169	526			
	Araş.-Sorgulama	17734,436	526			
	Problem	16150,676	526			
	Giriş./Atılğan	11220,808	526			
	Türkçe'yi	12702,159	526			

Wilks' Lambda (λ)=.97, $F_{\text{hesaplanan}(7, 519)}=2.26$, $p=.028<0.05$

4.2.2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *temel becerilerine* yönelik veli algılarında, *çocuğunun cinsiyetine* göre anlamlı bir fark var mıdır?

Bu aşamada, çocuğu 4. ve 5. sınıfta okuyan velilerin, öğrencilerin temel becerilere yönelik algılarının “çocuğunun cinsiyetine” göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. Analizin ilk aşamasında, çocuğunun cinsiyetine göre velilerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.7a’da sunulmuştur.

Tablo 4.7a: 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Veli Algılarının Çocuğunun Cinsiyetine Göre Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Beceri Alanları	Çocuğunun Cinsiyeti	N	Toplam Puan ve Arit. Ort(x)	Ss
Eleştirel Düşünme Becerisi	Kız	266	22.80(3.80)	4.72
	Erkek	261	22.01(3.66)	4.88
	Toplam	527	22.41(3.73)	4.81
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Kız	266	21.65(3.60)	5.21
	Erkek	261	20.76(3.46)	4.96
	Toplam	527	21.21(3.53)	5.10
İletişim Becerisi	Kız	266	23.33(3.88)	4.95
	Erkek	261	22.42(3.73)	4.95
	Toplam	527	22.88(3.81)	4.97
Araştırma-Sorgulama Becerisi	Kız	266	22.07(3.67)	5.51
	Erkek	261	21.36(3.56)	6.07
	Toplam	527	21.71(3.61)	5.80
Problem Çözme Becerisi	Kız	266	21.28(3.54)	5.69
	Erkek	261	20.57(3.42)	5.36
	Toplam	527	20.93(3.48)	5.54
Girişimcilik/Atılganlık Becerisi	Kız	266	17.42(3.48)	4.54
	Erkek	261	16.74(3.34)	4.67
	Toplam	527	17.08(3.41)	4.61
Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	Kız	266	19.31(3.86)	4.91
	Erkek	261	17.50(3.50)	4.74
	Toplam	527	18.41(3.68)	4.91

Tablo 4.7a’da yer alan değerler incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerine yönelik veli algı puanlarının “Kız” öğrenciler için daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Velilerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları belirlendikten sonra analizin ikinci aşamasında, velilerin öğrencilerin cinsiyetlerine göre “Kız” öğrencilerde yüksek çıkan temel becerilerine ilişkin algı puanlarının, “kız” ve “erkek” öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.7b’de gösterilmiştir. Tablo 4.7b’de görülen MANOVA sonuçları incelendiğinde, velilerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algılarının, öğrencilerin cinsiyetlerine göre (Wilks’ λ =0.96, $F_{hesaplanan(7, 519)}=2.86$, $p=0.006<0.01$) anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında ise; bu farklılıkların yaratıcı düşünme alt boyutunda $p=0.045<0.05$, iletişim alt boyutunda $p=0.036<0.05$ ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri alt boyutunda $p=0.000<0.01$ düzeylerinde anlamlı farklılıkların olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin temel becerilerine ilişkin yaratıcı düşünme, iletişim ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri alt boyutları için veli algılarında oluşan farklılığın kaynağını belirlemek üzere Tablo 4.7a’ya bakıldığında, öğrencilerin yaratıcı düşünme, iletişim ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alanlarında oluşan anlamlı farklılığın, “kız” öğrencilerinin lehine gerçekleştiği görülmüştür. Eleştirel düşünme, araştırma-sorgulama, problem çözme ve girişimcilik/atılganlık temel beceri alt alanlarındaki veli algı puanlarının, “kız” ve “erkek” öğrenciler için birbirine çok yakın ya da aynı düzeyde gerçekleştiği görülmüştür.

Tablo 4.7b: Velilerin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Çocuklarının Cinsiyetine Göre Farklaşma MANOVA Analiz Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Düzeltilmiş Model	Eleştirel	81,269(a)	1	81,269	3,519	,061
	Yaratıcı	104,745(b)	1	104,745	4,043	,045*
	İletişim	108,008(b)	1	108,008	4,397	,036*
	Araş.-Sorgulama	66,648(c)	1	66,648	1,980	,160
	Problem	66,597(c)	1	66,597	2,174	,141
	Giriş./Atılğan	60,502(d)	1	60,502	2,846	,092
	Türkçe'yi	433,437(e)	1	433,437	18,548	,000***
Sabit Terim (Intercept)	Eleştirel	264593,527	1	264593,527	11457,214	,000
	Yaratıcı	237018,900	1	237018,900	9148,650	,000
	İletişim	275901,390	1	275901,390	11231,017	,000
	Araş.-Sorgulama	248497,957	1	248497,957	7384,140	,000
	Problem	230844,130	1	230844,130	7534,977	,000
	Giriş./Atılğan	153833,443	1	153833,443	7236,590	,000
	Türkçe'yi	178576,769	1	178576,769	7641,611	,000
Çocuğun Cinsiyi	Eleştirel	81,269	1	81,269	3,519	,061
	Yaratıcı	104,745	1	104,745	4,043	,045*
	İletişim	108,008	1	108,008	4,397	,036*
	Araş.-Sorgulama	66,648	1	66,648	1,980	,160
	Problem	66,597	1	66,597	2,174	,141
	Giriş./Atılğan	60,502	1	60,502	2,846	,092
	Türkçe'yi	433,437	1	433,437	18,548	,000***
Hata	Eleştirel	12124,379	525	23,094		
	Yaratıcı	13601,452	525	25,908		
	İletişim	12897,161	525	24,566		
	Araş.-Sorgulama	17667,788	525	33,653		
	Problem	16084,079	525	30,636		
	Giriş./Atılğan	11160,307	525	21,258		
	Türkçe'yi	12268,723	525	23,369		
Toplam	Eleştirel	276911,000	527			
	Yaratıcı	250841,000	527			
	İletişim	289035,000	527			
	Araş.-Sorgulama	266332,000	527			
	Problem	247090,000	527			
	Giriş./Atılğan	165126,000	527			
	Türkçe'yi	191462,000	527			
Düzeltilmiş Top.	Eleştirel	12205,647	526			
	Yaratıcı	13706,197	526			
	İletişim	13005,169	526			
	Araş.-Sorgulama	17734,436	526			
	Problem	16150,676	526			
	Giriş./Atılğan	11220,808	526			
	Türkçe'yi	12702,159	526			

Wilks' Lambda (λ)=0.96, $F_{(7, 519)}=2.86$, $p=0.006<0.01$

4.2.3. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik veli algılarında, formu cevaplayan ebeveyne göre anlamlı bir fark var mıdır?

Bu aşamada, çocuğu 4. ve 5. sınıfta okuyan velilerin, öğrencilerin temel becerilere yönelik algılarının “formu cevaplayan ebeveyne” göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. Analizin ilk aşamasında, formu cevaplayan ebeveyne göre velilerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.7a’da sunulmuştur.

Tablo 4.8a: 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Veli Algılarının Formu Cevaplayan Ebeveyne Göre Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Beceri Alanları	Formu Cevaplayan	N	Toplam Puan ve Arit. Ort(x)	Ss
Eleştirel Düşünme Becerisi	Anne	362	23.09(3.84)	4.44
	Baba	165	20.91(3.48)	5.26
	Toplam	527	22.41(3.73)	4.81
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Anne	362	21.80(3.63)	4.74
	Baba	165	19.82(3.30)	5.41
	Toplam	527	21.18(3.52)	5.04
İletişim Becerisi	Anne	362	23.64(3.94)	4.57
	Baba	165	21.21(3.53)	5.39
	Toplam	527	22.88(3.81)	4.97
Araştırma-Sorgulama Becerisi	Anne	362	22.55(3.75)	5.76
	Baba	165	19.88(3.31)	5.48
	Toplam	527	21.71(3.61)	5.80
Problem Çözme Becerisi	Anne	362	21.46(3.57)	5.21
	Baba	165	19.76(3.29)	6.05
	Toplam	527	20.93(3.48)	5.54
Girişimcilik/Atılganlık Becerisi	Anne	362	17.62(3.52)	4.48
	Baba	165	15.90(3.18)	4.69
	Toplam	527	17.08(3.41)	4.61
Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	Anne	362	19.25(3.85)	4.61
	Baba	165	16.57(3.31)	5.05
	Toplam	527	18.41(3.68)	4.91

Tablo 4.8a’da yer alan istatistiksel değerler incelendiğinde, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerine yönelik veli algı puanlarının, formu dolduran ebeveyn değişkenine göre “anne ebeveynler” için daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Velilerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları belirlendikten sonra analizin ikinci aşamasında, öğrencilerin temel becerilerine ilişkin veli algı puanlarının yüksek çıktığı temel beceri alt boyutlarında, “formu cevaplayan ebeveyne” göre anlamlı bir farklılık oluşup oluşmadığını belirlemek için MANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 4.8b’de gösterilmiştir. Tablo 4.7b’de görülen MANOVA sonuçları incelendiğinde, velilerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algılarının, “formu cevaplayan ebeveyne” göre (Wilks’ λ =0.91, $F_{hesaplanan(7, 519)}=7.15$, $p=0.000<0.001$) anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu farklılıkların eleştirel düşünme ($p=0.000<0.001$), yaratıcı düşünme ($p=0.000<0.001$), iletişim ($p=0.000<0.001$), araştırma-sorgulama ($p=0.000<0.001$), problem çözme ($p=0.001<0.01$), girişimcilik/atılğanlık ($p=0.000<0.001$) ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma ($p=0.000<0.001$) becerileri alt boyut puanlarının, anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymuştur

Öğrencilerin temel becerilerine ilişkin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılğanlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri alt boyutları için veli algılarında “formu cevaplayan ebeveyne” göre oluşan farklılığın kaynağını belirlemek üzere Tablo 4.8a’ya bakıldığında, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılğanlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alanlarında oluşan anlamlı farklılığın, “anne ebeveynlerden” kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Öğrencilerin temel becerilere ilişkin belirlenen veli algı puanları, formu cevaplayan anne ebeveynlerin tüm alt boyutlarda, formu cevaplayan baba ebeveyne göre çocuklarının temel becerilerine yönelik algılarının olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 4.8b: Velilerin, 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algularının, Formu Cevaplayan Ebeveyne Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Düzeltilmiş Model	Eleştirel	555,600(a)	1	555,600	25,038	,000 ^{***}
	Yaratıcı	615,240(b)	1	615,240	24,674	,000 ^{***}
	İletişim	692,786(c)	1	692,786	29,540	,000 ^{***}
	Araş.-Sorgulama	818,946(a)	1	818,946	25,417	,000 ^{***}
	Problem	335,640(d)	1	335,640	11,142	,001 ^{**}
	Giriş./Atılğan	337,962(e)	1	337,962	16,304	,000 ^{***}
	Türkçe'yi	809,395(f)	1	809,395	35,730	,000 ^{***}
Sabit Terim (Intercept)	Eleştirel	219384,503	1	219384,503	9886,386	,000
	Yaratıcı	195708,583	1	195708,583	7848,701	,000
	İletişim	227965,955	1	227965,955	9720,468	,000
	Araş.-Sorgulama	204079,614	1	204079,614	6333,946	,000
	Problem	192610,456	1	192610,456	6393,946	,000
	Giriş./Atılğan	127445,120	1	127445,120	6148,087	,000
	Türkçe'yi	145552,621	1	145552,621	6425,346	,000
Formu Cevaplayan Ebeveyn	Eleştirel	555,600	1	555,600	25,038	,000 ^{***}
	Yaratıcı	615,240	1	615,240	24,674	,000 ^{***}
	İletişim	692,786	1	692,786	29,540	,000 ^{***}
	Araş.-Sorgulama	818,946	1	818,946	25,417	,000 ^{***}
	Problem	335,640	1	335,640	11,142	,001 ^{**}
	Giriş./Atılğan	337,962	1	337,962	16,304	,000 ^{***}
	Türkçe'yi	809,395	1	809,395	35,730	,000 ^{***}
Hata	Eleştirel	11650,047	525	22,191		
	Yaratıcı	13090,958	525	24,935		
	İletişim	12312,383	525	23,452		
	Araş.-Sorgulama	16915,490	525	32,220		
	Problem	15815,036	525	30,124		
	Giriş./Atılğan	10882,846	525	20,729		
	Türkçe'yi	11892,764	525	22,653		
Toplam	Eleştirel	276911,000	527			
	Yaratıcı	250841,000	527			
	İletişim	289035,000	527			
	Araş.-Sorgulama	266332,000	527			
	Problem	247090,000	527			
	Giriş./Atılğan	165126,000	527			
	Türkçe'yi	191462,000	527			
Düzeltilmiş Top.	Eleştirel	12205,647	526			
	Yaratıcı	13706,197	526			
	İletişim	13005,169	526			
	Araş.-Sorgulama	17734,436	526			
	Problem	16150,676	526			
	Giriş./Atılğan	11220,808	526			
	Türkçe'yi	12702,159	526			

Wilks' Lambda (λ)=0.91, $F_{(7, 519)}=7.15$, $p=0.000<0.001$

4.2.4. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik veli algılarında, anne eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Bu aşamada, çocuğu 4. ve 5. sınıfta okuyan velilerin, öğrencilerin temel becerilere yönelik algılarının “anne eğitim düzeyine” göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. Analizin ilk aşamasında, anne eğitim düzeyine göre velilerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.9a’da sunulmuştur.

Tablo 4.9a: 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Veli Algılarının Anne Eğitim Düzeyine Oluşan Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Beceri Alanları	Anne Eğitim Düzeyi	N	Toplam Puan ve Arit. Ort(x)	Ss
Eleştirel Düşünme Becerisi	Üniversite	97	22.87(3.81)	4.38
	Lise	177	22.69(3.78)	4.60
	Ortaokul	102	21.41(3.56)	5.24
	İlkokul	151	22.45(3.74)	4.97
	Toplam	527	22.41(3.73)	4.81
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Üniversite	97	21.82(3.63)	4.98
	Lise	177	21.56(3.54)	4.58
	Ortaokul	102	19.87(3.31)	5.59
	İlkokul	151	21.22(3.53)	4.87
	Toplam	527	21.18(3.53)	5.04
İletişim Becerisi	Üniversite	97	22.68(3.78)	4.69
	Lise	177	23.58(3.93)	4.50
	Ortaokul	102	22.06(3.67)	5.90
	İlkokul	151	22.75(3.79)	4.92
	Toplam	527	22.88(3.81)	4.97
Araştırma-Sorgulama Becerisi	Üniversite	97	22.09(3.68)	5.34
	Lise	177	22.06(3.67)	6.08
	Ortaokul	102	20.93(3.48)	5.88
	İlkokul	151	21.61(3.60)	5.69
	Toplam	527	21.71(3.61)	5.80
Problem Çözme Becerisi	Üniversite	97	20.82(3.47)	5.47
	Lise	177	21.87(3.64)	5.11
	Ortaokul	102	20.50(3.41)	5.75
	İlkokul	151	20.19(3.36)	5.81
	Toplam	527	20.93(3.48)	5.54
Girişimcilik/Atılganlık Becerisi	Üniversite	97	17.57(3.51)	4.31
	Lise	177	17.70(3.54)	4.39
	Ortaokul	102	16.10(3.22)	4.94
	İlkokul	151	16.71(3.34)	4.72
	Toplam	527	17.08(3.41)	4.61
Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	Üniversite	97	18.51(3.70)	5.30
	Lise	177	18.88(3.77)	4.63
	Ortaokul	102	17.19(3.43)	5.41
	İlkokul	151	18.62(3.72)	4.51
	Toplam	527	18.41(3.68)	4.91

Tablo 4.9a'da yer alan değerler incelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve araştırma-sorgulama beceri alanında anne eğitim düzeyi “üniversite”, iletişim beceri alanında anne eğitim düzeyi “ilkokul”, problem çözme, girişimcilik/atılgnalık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alanlarında ise anne eğitim düzeyi “lise” olan veli algı puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Velilerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları belirlendikten sonra, analizin ikinci aşamasında; öğrencilerin temel becerilerine yönelik veli algı puanlarının, anne eğitim düzeylerine göre yüksek çıkan alt boyutlarda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.9b'de gösterilmiştir. Tablo 4.9b'de görülen MANOVA sonuçları incelendiğinde, velilerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algılarının, anne eğitim düzeyine göre (Wilks' $\lambda=0.94$, $F_{\text{hesaplanan}(21, 1485)}=1.53$, $p=0.057>0.05$) anlamlı bir farklılık oluşmadığı görülmüştür. Ancak MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında ise; öğrencilerin temel becerilerine yönelik veli algılarının “anne eğitim düzeyine” göre yaratıcı düşünme alt boyutunda $p=0.023<0.05$, problem çözme alt boyutunda $p=0.038<0.05$, girişimcilik/atılgnalık alt boyutunda $p=0.020<0.05$ ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt boyutunda ise $p=0.041<0.05$ düzeylerinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin temel becerilerine ilişkin yaratıcı düşünme, problem çözme, girişimcilik/atılgnalık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri alt boyutları için veli algı puanlarında oluşan farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Post Hoc testlerinden Games-Howell testi sonuçları Tablo 4.9c'de sunulmuştur. Tablo 4.9c incelendiğinde; yaratıcı düşünme alt boyutunda oluşan farklılığın anne eğitim düzeyi üniversite ve ortaokul olan anneler arasında eğitim düzeyi “üniversite” olan anne veliler lehine, anne eğitim düzeyi lise ve ortaokul olan anneler arasında eğitim düzeyi “lise” olan anneler lehine; problem çözme alt boyutunda oluşan farklılığın anne eğitim düzeyi lise ve ilkokul olan anneler arasında eğitim düzeyi “lise” olan anne veliler lehine; girişimcilik/atılgnalık becerisi alt boyutunda oluşan farklılığın anne eğitim düzeyi lise ve ortaokul olan anneler arasında eğitim düzeyi “ortaokul” olan anne veliler lehine ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt boyutunda oluşan farklılığın anne eğitim düzeyi lise ve ortaokul olan anneler arasında eğitim düzeyi “ortaokul” olan anne veliler lehine olduğu görülmüştür.

Tablo 4.9b: Velilerin, 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algularının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düzeltilmiş Model	Eleştirel	137,430(a)	3	45,810	1,985	,115
	Yaratıcı	241,191(b)	3	80,397	3,199	,023*
	İletişim	160,561(c)	3	53,520	2,179	,090
	Araş.-Sorgulama	100,406(d)	3	33,469	,993	,396
	Problem	257,723(e)	3	85,908	2,827	,038*
	Giriş./Atılğan	209,846(f)	3	69,949	3,322	,020*
	Türkçe'yi	198,882(e)	3	66,294	2,773	,041*
Sabit Terim (Intercept)	Eleştirel	247009,186	1	247009,186	10704,631	,000
	Yaratıcı	220411,608	1	220411,608	8769,374	,000
	İletişim	256184,500	1	256184,500	10431,186	,000
	Araş.-Sorgulama	232078,223	1	232078,223	6883,107	,000
	Problem	214757,109	1	214757,109	7067,156	,000
	Giriş./Atılğan	143228,286	1	143228,286	6803,074	,000
	Türkçe'yi	165577,344	1	165577,344	6925,940	,000
Anne Eğitim Düzeyi	Eleştirel	137,430	3	45,810	1,985	,115
	Yaratıcı	241,191	3	80,397	3,199	,023*
	İletişim	160,561	3	53,520	2,179	,090
	Araş.-Sorgulama	100,406	3	33,469	,993	,396
	Problem	257,723	3	85,908	2,827	,038*
	Giriş./Atılğan	209,846	3	69,949	3,322	,020*
	Türkçe'yi	198,882	3	66,294	2,773	,041*
Hata	Eleştirel	12068,217	523	23,075		
	Yaratıcı	13145,211	523	25,134		
	İletişim	12844,608	523	24,559		
	Araş.-Sorgulama	17634,030	523	33,717		
	Problem	15892,953	523	30,388		
	Giriş./Atılğan	11010,962	523	21,053		
	Türkçe'yi	12503,277	523	23,907		
Toplam	Eleştirel	276911,000	527			
	Yaratıcı	249970,000	527			
	İletişim	289035,000	527			
	Araş.-Sorgulama	266332,000	527			
	Problem	247090,000	527			
	Giriş./Atılğan	165126,000	527			
	Türkçe'yi	191462,000	527			
Düzeltilmiş Toplam	Eleştirel	12205,647	526			
	Yaratıcı	13386,402	526			
	İletişim	13005,169	526			
	Araş.-Sorgulama	17734,436	526			
	Problem	16150,676	526			
	Giriş./Atılğan	11220,808	526			
	Türkçe'yi	12702,159	526			

Wilks' Lambda (λ)=0.94, $F_{(21, 1485)}=1.53$, $p=0.057 >0.05$

Tablo 4.9c: Velilerin, Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Farklaşma Games-Howell Testi Post Hoc Sonuçları

Değişkenler	(I) Anne Eğitim Düz	(J) Anne Eğitim Düz	Ortalamalar Farkı(I-J)	Standart Hata	P
Yaratıcılık	Üniversite	Lise	,2216	,61332	,984
		Ortaokul	2,0063(*)	,75504	,042
		İlkokul	,8815	,65962	,541
	Lise	Üniversite	-,2216	,61332	,984
		Ortaokul	1,7846(*)	,65952	,037
		İlkokul	,6599	,54771	,624
	Ortaokul	Üniversite	-2,0063(*)	,75504	,042
		Lise	-1,7846(*)	,65952	,037
		İlkokul	-1,1248	,70278	,381
	İlkokul	Üniversite	-,8815	,65962	,541
		Lise	-,6599	,54771	,624
		Ortaokul	1,1248	,70278	,381
Problem Çözme	Üniversite	Lise	-1,0453	,67588	,412
		Ortaokul	,3149	,79601	,979
		İlkokul	,6327	,73032	,822
	Lise	Üniversite	1,0453	,67588	,412
		Ortaokul	1,3603	,68694	,199
		İlkokul	1,6780(*)	,60960	,032
	Ortaokul	Üniversite	-,3149	,79601	,979
		Lise	-1,3603	,68694	,199
		İlkokul	,3178	,74056	,973
	İlkokul	Üniversite	-,6327	,73032	,822
		Lise	-1,6780(*)	,60960	,032
		Ortaokul	-,3178	,74056	,973
Giriş/Atılganlık	Üniversite	Lise	-,1289	,54837	,995
		Ortaokul	1,4695	,65702	,117
		İlkokul	,8621	,58273	,452
	Lise	Üniversite	,1289	,54837	,995
		Ortaokul	1,5984(*)	,59101	,037
		İlkokul	,9910	,50714	,208
	Ortaokul	Üniversite	-1,4695	,65702	,117
		Lise	-1,5984(*)	,59101	,037
		İlkokul	-,6074	,62302	,764
	İlkokul	Üniversite	-,8621	,58273	,452
		Lise	-,9910	,50714	,208
		Ortaokul	,6074	,62302	,764
Türkçe'yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma	Üniversite	Lise	-,3715	,64143	,938
		Ortaokul	1,3194	,75968	,307
		İlkokul	-,1137	,65202	,998
	Lise	Üniversite	,3715	,64143	,938
		Ortaokul	1,6909(*)	,63922	,044
		İlkokul	,2579	,50657	,957
	Ortaokul	Üniversite	-1,3194	,75968	,307
		Lise	-1,6909(*)	,63922	,044
		İlkokul	-1,4331	,64984	,125
	İlkokul	Üniversite	,1137	,65202	,998
		Lise	-,2579	,50657	,957
		Ortaokul	1,4331	,64984	,125

4.2.5. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik veli algılarında, baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Bu aşamada, çocuğu 4. ve 5. sınıfta okuyan velilerin, öğrencilerin temel becerilere yönelik algılarının “baba eğitim düzeyine” göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. Analizin ilk aşamasında, baba eğitim düzeyine göre velilerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.10a’da sunulmuştur.

Tablo 4.10a: 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Veli Algılarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Beceri Alanları	Baba Eğitim Düzeyi	N	Toplam Puan ve Arit. Ort(x)	Ss
Eleştirel Düşünme Becerisi	Üniversite	127	22.40(3.73)	5.08
	Lise	182	22.75(3.79)	4.84
	Ortaokul	109	21.94(3.65)	4.24
	İlkokul	109	22.30(3.71)	5.00
	Toplam	527	22.41(3.73)	4.81
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Üniversite	127	21.48(3.58)	5.11
	Lise	182	21.36(3.56)	4.85
	Ortaokul	109	20.77(3.46)	5.09
	İlkokul	109	20.95(3.49)	5.25
	Toplam	527	21.18(3.53)	5.04
İletişim Becerisi	Üniversite	127	22.85(3.80)	5.08
	Lise	182	23.43(3.90)	4.95
	Ortaokul	109	22.24(3.70)	5.09
	İlkokul	109	22.63(3.77)	4.70
	Toplam	527	22.88(3.81)	4.97
Araştırma-Sorgulama Becerisi	Üniversite	127	21.13(3.52)	5.27
	Lise	182	21.45(3.57)	6.25
	Ortaokul	109	20.63(3.43)	5.71
	İlkokul	109	20.65(3.44)	5.76
	Toplam	527	21.71(3.61)	5.80
Problem Çözme Becerisi	Üniversite	127	21.13(3.52)	5.33
	Lise	182	21.45(3.57)	5.30
	Ortaokul	109	20.63(3.43)	5.97
	İlkokul	109	20.13(3.35)	5.68
	Toplam	527	20.93(3.48)	5.54
Girişimcilik/Atılganlık Becerisi	Üniversite	127	17.39(3.47)	4.69
	Lise	182	17.25(3.45)	4.54
	Ortaokul	109	16.53(3.30)	4.27
	İlkokul	109	17.00(3.40)	4.97
	Toplam	527	17.08(3.41)	4.61
Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	Üniversite	127	18.33(3.66)	5.18
	Lise	182	18.68(3.73)	4.84
	Ortaokul	109	17.97(3.59)	4.66
	İlkokul	109	18.52(3.70)	4.97
	Toplam	527	18.41(3.68)	4.91

Tablo 4.10a'da yer alan değerler incelendiğinde; öğrencilerin eleştirel düşünme, iletişim becerisi, araştırma-sorgulama, problem çözme ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alanında baba eğitim düzeyi "lise", yaratıcı düşünme ve girişimcilik/atılganlık beceri alanlarında ise, baba eğitim düzeyi "üniversite" olan veli algı puanlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Velilerin ğrencilerin temel becerilerine yönelik algılarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları belirlendikten sonra, analizin ikinci aşamasında; öğrencilerin temel becerilerine yönelik veli algı puanlarının, baba eğitim düzeylerine göre yüksek çıkan alt boyutlarda anlamlı bir farklılık olup oluşmadığını belirlemek için MANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları Tablo 4.10b'de gösterilmiştir. Tablo 4.10b'de görülen MANOVA sonuçları, velilerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algılarının, baba eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuştur (Wilks' $\lambda=0.97$, $F_{\text{hesaplanan}(21, 1485)}=0.56$, $p=0.095>0.05$). Bir başka deyişle, velilerin çocuklarının temel becerilerine yönelik algıları, hiçbir şekilde baba eğitim düzeyinden etkilenmediği, baba velilerin eğitim düzeyi ne olursa olsun, çocuklarının temel becerilerine yönelik algıları birbirine yakın çıkmıştır.

Tablo 4.10b: Velilerin, 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düzeltilmiş Model	Eleştirel	46,897(a)	3	15,632	,672	,569
	Yaratıcı	42,298(b)	3	14,099	,553	,647
	İletişim	107,252(c)	3	35,751	1,450	,227
	Araş-Sorgula.	49,539(b)	3	16,513	,488	,691
	Problem Çözme	132,639(c)	3	44,213	1,444	,229
	Girişi./Atılgnlık	51,502(d)	3	17,167	,804	,492
	Türkçe'yi doğ.	36,423(b)	3	12,141	,501	,682
Sabit Terim (Intercept)	Eleştirel	252075,437	1	252075,437	10842,846	,000
	Yaratıcı	225555,012	1	225555,012	8840,254	,000
	İletişim	262114,707	1	262114,707	10628,537	,000
	Araş-Sorgula.	236703,404	1	236703,404	7000,090	,000
	Problem Çözme	219063,359	1	219063,359	7152,571	,000
	Girişi./Atılgnlık	146618,373	1	146618,373	6865,369	,000
	Türkçe'yi doğ.	170360,344	1	170360,344	7034,605	,000
Baba Eğitim Düzeyi	Eleştirel	46,897	3	15,632	,672	,569
	Yaratıcı	42,298	3	14,099	,553	,647
	İletişim	107,252	3	35,751	1,450	,227
	Araş-Sorgula.	49,539	3	16,513	,488	,691
	Problem Çözme	132,639	3	44,213	1,444	,229
	Girişi./Atılgnlık	51,502	3	17,167	,804	,492
	Türkçe'yi doğ.	36,423	3	12,141	,501	,682
Hata	Eleştirel	12158,750	523	23,248		
	Yaratıcı	13344,104	523	25,515		
	İletişim	12897,917	523	24,661		
	Araş-Sorgula.	17684,897	523	33,814		
	Problem Çözme	16018,036	523	30,627		
	Girişi./Atılgnlık	11169,306	523	21,356		
	Türkçe'yi doğ.	12665,737	523	24,217		
Toplam	Eleştirel	276911,000	527			
	Yaratıcı	249970,000	527			
	İletişim	289035,000	527			
	Araş-Sorgula.	266332,000	527			
	Problem Çözme	247090,000	527			
	Girişi./Atılgnlık	165126,000	527			
	Türkçe'yi doğ.	191462,000	527			
Düzeltilmiş Top.	Eleştirel	12205,647	526			
	Yaratıcı	13386,402	526			
	İletişim	13005,169	526			
	Araş-Sorgula.	17734,436	526			
	Problem Çözme	16150,676	526			
	Girişi./Atılgnlık	11220,808	526			
	Türkçe'yi doğ.	12702,159	526			

Wilks' Lambda (λ)=0.97, $F_{(21, 1485)}=0.56$, $p=0.094>0.05$

4.3. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kendi temel becerilerine yönelik algılarında, bazı kişisel değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Bu bölümde, üçüncü örneklem grubu olan öğrencilerin kendi temel becerilerine yönelik belirlenen algıları üzerinde çalışılmıştır. 4. ve 5. sınıfta okuyan toplam 527 öğrencinin, kendi temel becerilerine (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma) ilişkin algı puanları belirlenerek, kişisel değişkenleriyle farklılık gösterip göstermedikleri incelenmiştir.

4.3.1. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algılarında, sınıf düzeylerine göre anlamlı bir fark var mıdır?

Bu aşamada, 4. ve 5. sınıfta okuyan öğrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algılarının, okudukları sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. Analizin ilk aşamasında, öğrencinin okuduğu sınıf düzeyine göre kendi temel becerilerine yönelik algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.11a'da sunulmuştur.

Tablo 4.11a: Öğrencilerin Kendi Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Okudukları Sınıf Düzeylerine Göre Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Beceri Alanları	Çocuğun Sınıf Düzeyi	N	Toplam Puan ve Arit. Ort(x)	Ss
Eleştirel Düşünme Becerisi	4.Sınıf	233	25,93(4.32)	4,91
	5.Sınıf	294	24,96(4.16)	4,04
	Toplam	527	25,39 (4.23)	4,47
Yaratıcı Düşünme Becerisi	4.Sınıf	233	25,33(4.22)	3,94
	5.Sınıf	294	23,99(3.99)	4,51
	Toplam	527	24,58(4.09)	4,31
İletişim Becerisi	4.Sınıf	233	25,75(4.29)	3,90
	5.Sınıf	294	25,60(4.26)	3,55
	Toplam	527	25,66(4.27)	3,71
Araştırma-Sorgulama Becerisi	4.Sınıf	233	25,36(4.22)	4,18
	5.Sınıf	294	24,69(4.11)	4,49
	Toplam	527	24,98(4.16)	4,36
Problem Çözme Becerisi	4.Sınıf	233	24,86(4.14)	4,30
	5.Sınıf	294	24,45(4.07)	4,49
	Toplam	527	24,63(4.10)	4,41
Girişimcilik/Atılganlık Becerisi	4.Sınıf	233	20,67(4.13)	3,70
	5.Sınıf	294	19,68(3.93)	3,77
	Toplam	527	20,12(4.02)	3,76
Türkçe'yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	4.Sınıf	233	21,54(4.30)	3,69
	5.Sınıf	294	21,04(4.20)	3,66
	Toplam	527	21,26(4.25)	3,68

Tablo 4.11a'da yer alan değerler incelendiğinde, öğrencilerin kendi eleştirel dūřunme, yaratıcı dūřunme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözmeye, girişimcilik/atılđanlık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerine yönelik algı puanlarının "4.sınıf" öğrenciler için daha yüksek olduğu belirlenmiştir. "5. sınıf" öğrencilerinin kendi temel becerilerine yönelik algı puanları, hiğbir alt boyutta yüksek çıkmamıştır.

Öęrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algı puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları belirlendikten sonra analizin ikinci aşamasında, öğrencilerin okudukları sınıf düzeyine göre 4. sınıf öğrencilerinin lehine yüksek çıkan temel becerilerine ilişkin algı puanlarının, 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 4.11b'de gösterilmiştir. Tablo 4.11b'de görülen MANOVA sonuçları, öğrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algılarının, öğrencilerin okuduğu sınıf düzeyine göre 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık ($Wilks'λ=0.96$, $F_{hesaplanan(7, 519)}=3.10$, $p=0.003<0.01$) gösterdiğini ortaya koymuştur. MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında ise; oluşan anlamlı farklılığın, eleştirel dūřunme alt boyutunda $p=0.013<0.01$, yaratıcı dūřunme alt boyutunda $p=0.000<0.001$ ve girişimcilik/atılđanlık becerileri alt boyutunda $p=0.003<0.01$ düzeyinde anlamlı farklılıklar oluştuğu görülmüştür. Öęrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algılarının, okudukları sınıf düzeyine göre iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözmeye ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarında ise, okunan sınıf düzeyine göre anlamlı bir farklılık oluşmamıştır.

Öęrencilerin kendi temel becerilerine ilişkin algı puanlarındaki farklılığın kaynağını belirlemek üzere Tablo 4.11a'ya bakıldığında, öğrencilerin eleştirel dūřunme, yaratıcı dūřunme ve girişimcilik/atılđanlık alt beceri alanlarında oluşan anlamlı farklılığın 4. sınıf öğrencilerinin lehine geręekleřtięi görülmüştür. İletişim, araştırma-sorgulama, problem çözmeye ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarındaki öğrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algı puanlarının 4. sınıf öğrencilerinde daha yüksek çıkmış olsa da, bu durum 4. ve 5. sınıf öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık oluşurmamıştır.

Tablo 4.11b: Öğrencilerinin Kendi Temel Becerilerine Yönelik Algularının Sınıf Düzeyine Göre Oluşan Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düzeltilmiş Model	Eleştirel	122,211(a)	1	122,211	6,171	,013*
	Yaratıcı	232,762(b)	1	232,762	12,765	,000***
	İletişim	3,056(c)	1	3,056	,221	,638
	Araş-Sorgula.	59,107(d)	1	59,107	3,108	,078
	Problem Çözme	22,340(e)	1	22,340	1,147	,285
	Girişi./Atılganlık	127,436(f)	1	127,436	9,109	,003**
	Türkçe'yi doğ.	31,612(g)	1	31,612	2,338	,127
Sabit Terim (Intercept)	Eleştirel	336787,258	1	336787,258	17005,050	,000
	Yaratıcı	316328,891	1	316328,891	17348,236	,000
	İletişim	342845,765	1	342845,765	24821,645	,000
	Araş-Sorgula.	325681,042	1	325681,042	17124,241	,000
	Problem Çözme	316174,644	1	316174,644	16239,133	,000
	Girişi./Atılganlık	211709,819	1	211709,819	15132,853	,000
	Türkçe'yi doğ.	235762,709	1	235762,709	17435,132	,000
Sınıf Düzeyi	Eleştirel	122,211	1	122,211	6,171	,013*
	Yaratıcı	232,762	1	232,762	12,765	,000***
	İletişim	3,056	1	3,056	,221	,638
	Araş-Sorgula.	59,107	1	59,107	3,108	,078
	Problem Çözme	22,340	1	22,340	1,147	,285
	Girişi./Atılganlık	127,436	1	127,436	9,109	,003**
	Türkçe'yi doğ.	31,612	1	31,612	2,338	,127
Hata	Eleştirel	10397,694	525	19,805		
	Yaratıcı	9572,885	525	18,234		
	İletişim	7251,495	525	13,812		
	Araş-Sorgula.	9984,825	525	19,019		
	Problem Çözme	10221,709	525	19,470		
	Girişi./Atılganlık	7344,792	525	13,990		
	Türkçe'yi doğ.	7099,196	525	13,522		
Toplam	Eleştirel	350377,000	527			
	Yaratıcı	328420,000	527			
	İletişim	354516,000	527			
	Araş-Sorgula.	339119,000	527			
	Problem Çözme	330089,000	527			
	Girişi./Atılganlık	220840,000	527			
	Türkçe'yi doğ.	245455,000	527			
Düzeltilmiş Toplam	Eleştirel	10519,905	526			
	Yaratıcı	9805,647	526			
	İletişim	7254,550	526			
	Araş-Sorgula.	10043,932	526			
	Problem Çözme	10244,049	526			
	Girişi./Atılganlık	7472,228	526			
	Türkçe'yi doğ.	7130,808	526			

Wilks' Lambda (λ)=0.96, $F_{(7, 519)}=3.10$, $p=0.003<0.01$

4.3.2. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerin kendi *temel becerilerine* yönelik algılarında, *cinsiyetlerine* göre anlamlı bir fark var mıdır?

Bu aşamada, 4. ve 5. sınıfta okuyan öğrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algılarının, cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. Analizin ilk aşamasında, öğrencilerin cinsiyetlerine göre kendi temel becerilerine yönelik algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.12a’da sunulmuştur.

Tablo 4.12a: Öğrencilerin Kendi Temel Becerilerine Yönelik Algılarının, Cinsiyetlerine Göre Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Beceri Alanları	Çocuğun Cinsiyeti	N	Toplam Puan ve Arit. Ort(x)	Ss
Eleştirel Düşünme Becerisi	Kız	266	25,75(4.29)	4,90
	Erkek	261	25,02(4.17)	3,96
	Toplam	527	25,39(4.23)	4,47
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Kız	266	24,78(4.13)	4,25
	Erkek	261	24,39(4.07)	4,37
	Toplam	527	24,58(4.10)	4,31
İletişim Becerisi	Kız	266	26,35(4.39)	3,37
	Erkek	261	24,96(4.16)	3,91
	Toplam	527	25,66(4.28)	3,71
Araştırma-Sorgulama Becerisi	Kız	266	25,50(4.25)	4,16
	Erkek	261	24,46(4.08)	4,51
	Toplam	527	24,98(4.16)	4,36
Problem Çözme Becerisi	Kız	266	25,03(4.17)	4,19
	Erkek	261	24,22(4.04)	4,60
	Toplam	527	24,63(4.11)	4,41
Girişimcilik/Atılganlık Becerisi	Kız	266	20,60(4.12)	3,52
	Erkek	261	19,63(3.93)	3,95
	Toplam	527	20,12(4.02)	3,76
Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	Kız	266	21,89(4.38)	3,31
	Erkek	261	20,62(4.12)	3,92
	Toplam	527	21,26(4.25)	3,68

Tablo 4.12a’da yer alan değerler incelendiğinde, öğrencilerin kendi eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerine yönelik algı puanlarının “kız” öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür. “Erkek” öğrencilerinin kendi temel becerilerine yönelik algı puanları, hiçbir alt boyutta yüksek çıkmamıştır.

Öğrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algı puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmaları belirlendikten sonra analizin ikinci aşamasında, öğrencilerin cinsiyetlerine

göre “kız” öğrencilerinin yüksek çıkan temel becerilerine ilişkin algı puanlarının, “kız” ve “erkek” öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 4.12b’de gösterilmiştir. Tablo 4.12b’de görülen MANOVA sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algı puanlarının cinsiyete göre anlamlı farklılık (Wilks’ λ =0.94, $F_{\text{hesaplanan}(7,519)}=4.41$, $p=0.000<0.001$) olduğu görülmüştür. MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında ise; oluşan anlamlı farklılığın iletişim alt boyutunda $p=0.000<0.001$, araştırma-sorgulama alt boyutunda $p=0.006<0.01$, problem çözme alt boyutunda $p=0.036<0.05$, girişimcilik/atılganlık alt boyutunda $p=0.003<0.01$ ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt boyutunda $p=0.000<0.001$ düzeyinde anlamlı farklılıklar oluşturduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algı puanlarının, eleştirel ve yaratıcı düşünme alt beceri alanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin kendi temel becerilerine ilişkin algı puanlarındaki farklılığın kaynağını belirlemek üzere tablo 4.12a’ya bakıldığında; öğrencilerin iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri alt boyutlarında “kız” öğrencilerinin lehine gerçekleştiği görülmüştür. Eleştirel ve yaratıcı düşünme alt beceri alanlarındaki öğrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algı puanlarının “kız” öğrencilerde daha yüksek çıkmasına rağmen, oluşan puanların “kız” ve “erkek” öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır.

Tablo 4.12b: 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendi Temel Becerilerine Yönelik Algılarının Cinsiyetlerine Göre Oluşan Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düzeltilmiş Model	Eleştirel	69,976(a)	1	69,976	3,516	,061
	Yaratıcı	20,156(b)	1	20,156	1,081	,299
	İletişim	253,724(c)	1	253,724	19,027	,000***
	Araş-Sorgula.	142,531(d)	1	142,531	7,557	,006**
	Problem Çözme	85,147(e)	1	85,147	4,400	,036*
	Girişi./Atılgnlık	123,779(f)	1	123,779	8,843	,003**
	Türkçe'yi doğ.	210,020(g)	1	210,020	15,932	,000***
Sabit Terim (Intercept)	Eleştirel	339733,976	1	339733,976	17068,091	,000
	Yaratıcı	318537,590	1	318537,590	17089,815	,000
	İletişim	347052,107	1	347052,107	26025,836	,000
	Araş-Sorgula.	328915,510	1	328915,510	17440,022	,000
	Problem Çözme	319717,147	1	319717,147	16522,602	,000
	Girişi./Atılgnlık	213251,065	1	213251,065	15235,434	,000
	Türkçe'yi doğ.	238168,517	1	238168,517	18067,085	,000
Öğrenci Cinsiyeti	Eleştirel	69,976	1	69,976	3,516	,061
	Yaratıcı	20,156	1	20,156	1,081	,299
	İletişim	253,724	1	253,724	19,027	,000***
	Araş-Sorgula.	142,531	1	142,531	7,557	,006**
	Problem Çözme	85,147	1	85,147	4,400	,036*
	Girişi./Atılgnlık	123,779	1	123,779	8,843	,003**
	Türkçe'yi doğ.	210,020	1	210,020	15,932	,000***
Hata	Eleştirel	10449,929	525	19,905		
	Yaratıcı	9785,491	525	18,639		
	İletişim	7000,826	525	13,335		
	Araş-Sorgula.	9901,400	525	18,860		
	Problem Çözme	10158,902	525	19,350		
	Girişi./Atılgnlık	7348,449	525	13,997		
	Türkçe'yi doğ.	6920,789	525	13,182		
Toplam	Eleştirel	350377,000	527			
	Yaratıcı	328420,000	527			
	İletişim	354516,000	527			
	Araş-Sorgula.	339119,000	527			
	Problem Çözme	330089,000	527			
	Girişi./Atılgnlık	220840,000	527			
	Türkçe'yi doğ.	245455,000	527			
Düzeltilmiş Top.	Eleştirel	10519,905	526			
	Yaratıcı	9805,647	526			
	İletişim	7254,550	526			
	Araş-Sorgula.	10043,932	526			
	Problem Çözme	10244,049	526			
	Girişi./Atılgnlık	7472,228	526			
	Türkçe'yi doğ.	7130,808	526			

Wilks' Lambda (λ)=9.94, $F_{hesaplanan(7, 519)}=4.41$, $p=.000<0.001$

4.3.3. İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerin kendi *temel becerilerine* yönelik algılarında, *akademik başarılarına* göre anlamlı bir fark var mıdır?

Bu aşamada, öğrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algılarının “başarı düzeylerine” göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. Analizin ilk aşamasında, öğrencilerinin kendi temel becerilerine yönelik algı puanlarının başarı düzeylerine göre aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.13a’da sunulmuştur.

Tablo 4.13a: Öğrencilerinin Kendi Temel Becerilerine İlişkin Algılarının, Akademik Başarı Düzeylerine Göre Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Beceri Alanları	Akademik Başarı Düzeyi	N	Toplam Puan ve Arit. Ort(x)	Ss
Eleştirel Düşünme Becerisi	Pekiyi	275	26.67(4.45)	4.39
	İyi	136	24.80(4.13)	3.77
	Orta	92	23.14(3.86)	4.26
	Geçer	24	22.75(3.79)	4.72
	Toplam	527	25.39(4.23)	4.47
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Pekiyi	275	25.74(4.29)	3.73
	İyi	136	24.36(4.06)	4.35
	Orta	92	22.04(3.67)	4.43
	Geçer	24	22.37(3.73)	4.84
	Toplam	527	24.58(4.20)	4.31
İletişim Becerisi	Pekiyi	275	26.74(4.46)	3.04
	İyi	136	25.30(4.22)	3.71
	Orta	92	23.72(3.95)	3.68
	Geçer	24	22.79(3.80)	5.59
	Toplam	527	25.66(4.28)	3.71
Araştırma-Sorgulama Becerisi	Pekiyi	275	26.37(4.40)	3.49
	İyi	136	24.31(4.05)	4.37
	Orta	92	22.57(3.76)	4.70
	Geçer	24	22.16(3.69)	5.84
	Toplam	527	24.98(4.16)	4.36
Problem Çözme Becerisi	Pekiyi	275	26.06(4.34)	3.70
	İyi	136	23.91(3.99)	4.17
	Orta	92	22.20(3.70)	4.74
	Geçer	24	21.58(3.60)	5.46
	Toplam	527	24.63(4.11)	4.41
Girişimcilik/Atılganlık Becerisi	Pekiyi	275	20.87(4.17)	3.37
	İyi	136	20.05(4.01)	3.74
	Orta	92	18.38(3.68)	4.11
	Geçer	24	18.58(3.72)	4.34
	Toplam	527	20.12(4.02)	3.76
Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	Pekiyi	275	22.33(4.47)	3.00
	İyi	136	21.06(4.21)	3.39
	Orta	92	18.91(3.78)	4.23
	Geçer	24	19.20(3.84)	4.86
	Toplam	527	21.26(4.25)	3.68

Tablo 4.13a'da yer alan değerler incelendiğinde; öğrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algı puanlarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri alt boyutlarında başarı düzeyi "pekiyi" olan öğrencilerde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algı puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar belirlendikten sonra, analizin ikinci aşamasında; öğrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algı puanlarının, başarı düzeylerine göre yüksek çıkan alt boyutlarda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA testi uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 4.13b'de gösterilmiştir. Tablo 4.13b'de görülen MANOVA sonuçları incelendiğinde ($Wilks'\lambda=0.78$, $F_{hesaplanan(21,1485)}=6.13$, $p=0.000<0.001$) anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında ise; oluşan farklılığın eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri boyutlarında $p=0.000<0.001$ düzeyinde anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerin kendi temel becerilerine ilişkin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt becerileri algı puanlarında oluşan farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Post Hoc testlerinden Games-Howell testi sonuçları tablo 4.13c'de sunulmuştur. Tablo 4.13c incelendiğinde, anlamlı farklılıkların; eleştirel düşünme beceri alanında başarı düzeyleri "pekiyi", "iyi" "orta" ve "geçer" olanlar arasında "pekiyi" lehine; yaratıcı düşünme beceri alanında başarı düzeyleri "pekiyi", "iyi" "orta" ve "geçer" olanlar arasında "pekiyi" lehine; iletişim beceri alanında başarı düzeyleri "pekiyi", "iyi" "orta" ve "geçer" olanlar arasında "pekiyi" lehine; araştırma-sorgulama beceri alanında başarı düzeyleri "pekiyi", "iyi" "orta" ve "geçer" olanlar arasında "pekiyi" lehine; problem çözme beceri alanında başarı düzeyleri "pekiyi", "iyi" "orta" ve "geçer" olanlar arasında "pekiyi" lehine; girişimcilik/atılganlık beceri alanında başarı düzeyleri "pekiyi", "iyi" "orta" ve "geçer" olanlar arasında "pekiyi" lehine; ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alanında başarı düzeyleri "pekiyi", "iyi" "orta" ve "geçer" olanlar arasında "pekiyi" lehine gerçekleştiği görülmüştür.

Tablo 4.13b: 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Kendi Temel Becerilerine Yönelik Algularının Akademik Başarı Düzeylerine Göre Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düzeltilmiş Model	Eleştirel	1132,057(a)	3	377,352	21,022	,000***
	Yaratıcı	1085,909(b)	3	361,970	21,711	,000***
	İletişim	883,669(c)	3	294,556	24,181	,000***
	Araş-Sorgula.	1316,305(d)	3	438,768	26,293	,000***
	Problem Çözme	1401,342(e)	3	467,114	27,627	,000***
	Girişi./Atılganlık	491,524(f)	3	163,841	12,275	,000***
	Türkçe'yi doğ.	928,254(g)	3	309,418	26,090	,000***
Sabit Terim (Intercept)	Eleştirel	149231,971	1	149231,971	8313,760	,000
	Yaratıcı	140660,474	1	140660,474	8436,656	,000
	İletişim	152971,410	1	152971,410	12557,767	,000
	Araş-Sorgula.	143368,301	1	143368,301	8591,295	,000
	Problem Çözme	138437,637	1	138437,637	8187,864	,000
	Girişi./Atılganlık	95497,583	1	95497,583	7154,757	,000
	Türkçe'yi doğ.	104607,691	1	104607,691	8820,531	,000
Başarı	Eleştirel	1132,057	3	377,352	21,022	,000***
	Yaratıcı	1085,909	3	361,970	21,711	,000***
	İletişim	883,669	3	294,556	24,181	,000***
	Araş-Sorgula.	1316,305	3	438,768	26,293	,000***
	Problem Çözme	1401,342	3	467,114	27,627	,000***
	Girişi./Atılganlık	491,524	3	163,841	12,275	,000***
	Türkçe'yi doğ.	928,254	3	309,418	26,090	,000***
Hata	Eleştirel	9387,848	523	17,950		
	Yaratıcı	8719,738	523	16,673		
	İletişim	6370,882	523	12,181		
	Araş-Sorgula.	8727,627	523	16,688		
	Problem Çözme	8842,707	523	16,908		
	Girişi./Atılganlık	6980,703	523	13,347		
	Türkçe'yi doğ.	6202,554	523	11,860		
Toplam	Eleştirel	350377,000	527			
	Yaratıcı	328420,000	527			
	İletişim	354516,000	527			
	Araş-Sorgula.	339119,000	527			
	Problem Çözme	330089,000	527			
	Girişi./Atılganlık	220840,000	527			
	Türkçe'yi doğ.	245455,000	527			
Düzeltilmiş Top.	Eleştirel	10519,905	526			
	Yaratıcı	9805,647	526			
	İletişim	7254,550	526			
	Araş-Sorgula.	10043,932	526			
	Problem Çözme	10244,049	526			
	Girişi./Atılganlık	7472,228	526			
	Türkçe'yi doğ.	7130,808	526			

Wilks' Lambda (λ)=0.78, $F_{(21, 1485)}=6.13$, $p=0.000<0.001$

Tablo 4.13c: Öğrencilerinin Kendi Temel Becerilerine Yönelik Algılarının Başarı Düzeyine Göre Farklılaşma Games-Howell Testi Post Hoc Sonuçları

Değişkenler	(I) Başarı	(J) Başarı	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Eleştirel	Pekiyi	İyi	1,8713(*)	,41815	,000
		Orta	3,5314(*)	,51814	,000
		Geçer	3,9227(*)	,99937	,003
	İyi	Pekiyi	-1,8713(*)	,41815	,000
		Orta	1,6602(*)	,55021	,015
		Geçer	2,0515	1,01636	,205
	Orta	Pekiyi	-3,5314(*)	,51814	,000
		İyi	-1,6602(*)	,55021	,015
		Geçer	,3913	1,06142	,983
	Geçer	Pekiyi	-3,9227(*)	,99937	,003
		İyi	-2,0515	1,01636	,205
		Orta	-,3913	1,06142	,983
Yaratıcılık	Pekiyi	İyi	1,3742(*)	,43640	,010
		Orta	3,6983(*)	,51475	,000
		Geçer	3,3668(*)	1,01404	,014
	İyi	Pekiyi	-1,3742(*)	,43640	,010
		Orta	2,3242(*)	,59498	,001
		Geçer	1,9926	1,05703	,256
	Orta	Pekiyi	-3,6983(*)	,51475	,000
		İyi	-2,3242(*)	,59498	,001
		Geçer	-,3315	1,09172	,990
	Geçer	Pekiyi	-3,3668(*)	1,01404	,014
		İyi	-1,9926	1,05703	,256
		Orta	,3315	1,09172	,990
İletişim	Pekiyi	İyi	1,4403(*)	,36796	,001
		Orta	3,0208(*)	,42627	,000
		Geçer	3,9574(*)	1,15676	,011
	İyi	Pekiyi	-1,4403(*)	,36796	,001
		Orta	1,5806(*)	,49948	,010
		Geçer	2,5172	1,18569	,172
	Orta	Pekiyi	-3,0208(*)	,42627	,000
		İyi	-1,5806(*)	,49948	,010
		Geçer	,9366	1,20506	,864
	Geçer	Pekiyi	-3,9574(*)	1,15676	,011
		İyi	-2,5172	1,18569	,172
		Orta	-,9366	1,20506	,864
Araş.-Sorgu.	Pekiyi	İyi	2,0584(*)	,43051	,000
		Orta	3,7985(*)	,53378	,000
		Geçer	4,2079(*)	1,21120	,010
	İyi	Pekiyi	-2,0584(*)	,43051	,000
		Orta	1,7401(*)	,61778	,027
		Geçer	2,1495	1,25050	,333
	Orta	Pekiyi	-3,7985(*)	,53378	,000
		İyi	-1,7401(*)	,61778	,027
		Orta	,4094	1,28970	,989
	Geçer	Pekiyi	-4,2079(*)	1,21120	,010
		İyi	-2,1495	1,25050	,333
		Orta	-,4094	1,28970	,989

problem	Pekiyi	İyi	2,1500(*)	,42165	,000
		Orta	3,8626(*)	,54316	,000
		Geçer	4,4858(*)	1,13836	,003
	İyi	Pekiyi	-2,1500(*)	,42165	,000
		Orta	1,7126(*)	,61093	,028
		Geçer	2,3358	1,17221	,215
	Orta	Pekiyi	-3,8626(*)	,54316	,000
		İyi	-1,7126(*)	,61093	,028
		Geçer	,6232	1,22119	,956
	Geçer	Pekiyi	-4,4858(*)	1,13836	,003
		İyi	-2,3358	1,17221	,215
		Orta	-,6232	1,22119	,956
Giriş./Atılğan	Pekiyi	İyi	,8213	,37995	,137
		Orta	2,4923(*)	,47440	,000
		Geçer	2,2894	,90957	,081
	İyi	Pekiyi	-,8213	,37995	,137
		Orta	1,6710(*)	,53539	,011
		Geçer	1,4681	,94282	,418
	Orta	Pekiyi	-2,4923(*)	,47440	,000
		İyi	-1,6710(*)	,53539	,011
		Geçer	-,2029	,98468	,997
	Geçer	Pekiyi	-2,2894	,90957	,081
		İyi	-1,4681	,94282	,418
		Orta	,2029	,98468	,997
Türkçe	Pekiyi	İyi	1,2647(*)	,34284	,002
		Orta	3,4179(*)	,47734	,000
		Geçer	3,1226(*)	1,00906	,024
	İyi	Pekiyi	-1,2647(*)	,34284	,002
		Orta	2,1531(*)	,52902	,000
		Geçer	1,8578	1,03451	,297
	Orta	Pekiyi	-3,4179(*)	,47734	,000
		İyi	-2,1531(*)	,52902	,000
		Geçer	-,2953	1,08652	,993
	Geçer	Pekiyi	-3,1226(*)	1,00906	,024
		İyi	-1,8578	1,03451	,297
		Orta	,2953	1,08652	,993

Based on observed means.

* The mean difference is significant at the ,05 level.

4.4. Öğretmen, veli ve öğrenci algılarına göre, ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Bu kısımda, dördüncü araştırma problemi olan; öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algılarının farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla MANOVA testi kullanılmıştır. Analizin ilk aşamasında, öğretmenler, veliler ve öğrencilerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarının aritmetik ortalamaları ve standart sapma değerleri hesaplanmış ve bulgular Tablo 4.14a'da sunulmuştur.

Tablo 4.14a: Öğretmenlerin, Velilerin ve Öğrencilerin, 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algı Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

Beceri Alanları	Çocuğun Sınıf Düzeyi	N	Toplam Puan ve Arit. Ort(x)	Ss
Eleştirel Düşünme Becerisi	Öğretmenler	148	22.20(3.70)	5.40
	Veliler	527	22.41(3.74)	4.81
	Öğrenciler	527	25.39(4.23)	4.47
	Toplam	1202	23.69(3.95)	4.97
Yaratıcı Düşünme Becerisi	Öğretmenler	148	21.87(3.65)	4.86
	Veliler	527	21.18(3.53)	5.04
	Öğrenciler	527	24.58(4.10)	4.31
	Toplam	1202	22.76(3.79)	4.98
İletişim Becerisi	Öğretmenler	148	21.31(3.55)	5.61
	Veliler	527	22.88(3.81)	4.97
	Öğrenciler	527	25.66(4.28)	3.71
	Toplam	1202	23.91(3.99)	4.83
Araştırma-Sorgulama Becerisi	Öğretmenler	148	21.44(3.57)	4.87
	Veliler	527	21.71(3.62)	5.80
	Öğrenciler	527	24.98(4.16)	4.36
	Toplam	1202	23.11(3.85)	5.36
Problem Çözme Becerisi	Öğretmenler	148	21.68(3.61)	4.66
	Veliler	527	20.93(3.49)	5.54
	Öğrenciler	527	24.63(4.11)	4.41
	Toplam	1202	22.64(3.77)	5.27
Girişimcilik/Atılganlık Becerisi	Öğretmenler	148	18.56(3.71)	4.08
	Veliler	527	17.08(3.42)	4.61
	Öğrenciler	527	20.12(4.02)	3.76
	Toplam	1202	18.60(3.72)	4.43
Türkçe'yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma Becerisi	Öğretmenler	148	19.14(3.83)	3.68
	Veliler	527	18.43(3.69)	4.94
	Öğrenciler	527	21.26(4.25)	3.68
	Toplam	1202	19.76(3.95)	4.48

Tablo 4.14a'da yer alan değerler incelendiğinde; öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri alt boyutlarında "öğrenci" gruplarında daha yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarına ilişkin aritmetik ortalamalar ve standart sapmalar belirlendikten sonra, analizin ikinci aşamasında; öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarının, örneklem gruplarına göre yüksek çıkan alt boyutlarda anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için MANOVA

testi uygulanmış ve analiz sonuçları tablo 4.14b’de gösterilmiştir. Tablo 4.14b’de görülen MANOVA sonuçları incelendiğinde; öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algılarının ($Wilks' \lambda = 0.79$, $F_{hesaplanan(21, 2386)} = 21.04$, $p = 0.000 < 0.001$) anlamlı farklılıklar gösterdiği görülmüştür. MANOVA uzantısında yer alan ANOVA sonuçlarına bakıldığında ise; oluşan anlamlı farklılıkların eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılgnlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri boyutlarının $p = 0.000 < 0.001$ düzeyinde anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir.

Öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılgnlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarında oluşan farklılığın kaynağını belirlemek üzere yapılan Post Hoc testlerinden Games-Howell testi sonuçları tablo 4.14c’de sunulmuştur. Tablo 4.14c incelendiğinde, anlamlı farklılıkların; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılgnlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarında öğretmen, veli ve öğrenci örneklem grupları arasında “öğrenci” örneklem grubu lehine gerçekleştiği görülmüştür. Örneklem gruplarını oluşturan öğretmenler, veliler ve öğrenciler arasında, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine ilişkin algı puanlarının tüm alt boyutlarda öğrenciler lehine yüksek olduğu söylenebilir.

Tablo 4.14b: Öğretmenlerin, Velilerin ve Öğrencilerin, 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algularının Farklılaşma MANOVA Analiz Sonuçları

Kaynak	Değişkenler	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
Düzeltilmiş Model	Eleştirel	2716,887(a)	2	1358,443	60,276	,000***
	Yaratıcı	3180,815(b)	2	1590,407	71,482	,000***
	İletişim	3184,406(c)	2	1592,203	76,683	,000***
	Araş-Sorgula.	3289,052(d)	2	1644,526	63,047	,000***
	Problem Çözme	3767,117(e)	2	1883,559	76,311	,000***
	Girişi./Atılgnlık	2422,959(f)	2	1211,480	68,688	,000***
	Türkçe'yi doğ.	2178,528(g)	2	1089,264	59,389	,000***
Sabit Terim (Intercept)	Eleştirel	464585,856	1	464585,856	20614,212	,000
	Yaratıcı	433689,322	1	433689,322	19492,488	,000
	İletişim	462608,972	1	462608,972	22279,926	,000
	Araş-Sorgula.	440201,686	1	440201,686	16876,192	,000
	Problem Çözme	428712,547	1	428712,547	17369,025	,000
	Girişi./Atılgnlık	294850,174	1	294850,174	16717,233	,000
	Türkçe'yi doğ.	328186,172	1	328186,172	17893,550	,000
Gruplar	Eleştirel	2716,887	2	1358,443	60,276	,000***
	Yaratıcı	3180,815	2	1590,407	71,482	,000***
	İletişim	3184,406	2	1592,203	76,683	,000***
	Araş-Sorgula.	3289,052	2	1644,526	63,047	,000***
	Problem Çözme	3767,117	2	1883,559	76,311	,000***
	Girişi./Atılgnlık	2422,959	2	1211,480	68,688	,000***
	Türkçe'yi doğ.	2178,528	2	1089,264	59,389	,000***
Hata	Eleştirel	27022,059	1199	22,537		
	Yaratıcı	26676,610	1199	22,249		
	İletişim	24895,422	1199	20,763		
	Araş-Sorgula.	31274,936	1199	26,084		
	Problem Çözme	29594,428	1199	24,683		
	Girişi./Atılgnlık	21147,360	1199	17,637		
	Türkçe'yi doğ.	21990,897	1199	18,341		
Toplam	Eleştirel	704587,000	1202			
	Yaratıcı	652673,000	1202			
	İletişim	715401,000	1202			
	Araş-Sorgula.	677017,000	1202			
	Problem Çözme	650001,000	1202			
	Girişi./Atılgnlık	439444,000	1202			
	Türkçe'yi doğ.	493637,000	1202			
Düzeltilmiş Toplam	Eleştirel	29738,946	1201			
	Yaratıcı	29857,425	1201			
	İletişim	28079,828	1201			
	Araş-Sorgula.	34563,988	1201			
	Problem Çözme	33361,545	1201			
	Girişi./Atılgnlık	23570,319	1201			
	Türkçe'yi doğ.	24169,425	1201			

Wilks' Lambda (λ)=0.79, $F_{(14, 2386)}=21.01$, $p=0.000<0.001$

Tablo 4.14c: Öğretmenlerin, Velilerin ve Öğrencilerinin 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine Yönelik Algılarının Gruplara Göre Farklaşan Algi Puanlarının Kaynağını Gösteren Games-Howell Testi Post Hoc Sonuçları

Games-Howell

Değişkenler	(I) Örneklem Grupları	(J) Örneklem Grupları	Ortalamalar Farkı (I-J)	Standart Hata	p
Eleştirel	Öğretmen	Veli	-,2023	,49144	,911
		Öğrenci	-3,1852(*)	,48522	,000
	Veli	Öğretmen	,2023	,49144	,911
		Öğrenci	-2,9829(*)	,28632	,000
	Öğrenci	Öğretmen	3,1852(*)	,48522	,000
		Veli	2,9829(*)	,28632	,000
Yaratıcılık	Öğretmen	Veli	,6838	,45657	,294
		Öğrenci	-2,7166(*)	,44220	,000
	Veli	Öğretmen	-,6838	,45657	,294
		Öğrenci	-3,4004(*)	,28925	,000
	Öğrenci	Öğretmen	2,7166(*)	,44220	,000
		Veli	3,4004(*)	,28925	,000
İletişim	Öğretmen	Veli	-1,5753(*)	,50989	,006
		Öğrenci	-4,3590(*)	,48913	,000
	Veli	Öğretmen	1,5753(*)	,50989	,006
		Öğrenci	-2,7837(*)	,27035	,000
	Öğrenci	Öğretmen	4,3590(*)	,48913	,000
		Veli	2,7837(*)	,27035	,000
Araş-Sorgu.	Öğretmen	Veli	-,2732	,47402	,833
		Öğrenci	-3,5427(*)	,44379	,000
	Veli	Öğretmen	,2732	,47402	,833
		Öğrenci	-3,2694(*)	,31656	,000
	Öğrenci	Öğretmen	3,5427(*)	,44379	,000
		Veli	3,2694(*)	,31656	,000
Problem	Öğretmen	Veli	,7556	,45314	,220
		Öğrenci	-2,9465(*)	,42898	,000
	Veli	Öğretmen	-,7556	,45314	,220
		Öğrenci	-3,7021(*)	,30857	,000
	Öğrenci	Öğretmen	2,9465(*)	,42898	,000
		Veli	3,7021(*)	,30857	,000
Giriş./Atıl.	Öğretmen	Veli	1,4784(*)	,39152	,001
		Öğrenci	-1,5539(*)	,37385	,000
	Veli	Öğretmen	-1,4784(*)	,39152	,001
		Öğrenci	-3,0323(*)	,25968	,000
	Öğrenci	Öğretmen	1,5539(*)	,37385	,000
		Veli	3,0323(*)	,25968	,000
Türkçe	Öğretmen	Veli	,7160	,37162	,133
		Öğrenci	-2,1170(*)	,34265	,000
	Veli	Öğretmen	-,7160	,37162	,133
		Öğrenci	-2,8330(*)	,26858	,000
	Öğrenci	Öğretmen	2,1170(*)	,34265	,000
		Veli	2,8330(*)	,26858	,000

Based on observed means.

* The mean difference is significant at the ,05 level.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın “Amaçlar” başlığı altında yer alan sorulara, “Bulgular ve Yorumlar” başlığı altında elde edilen veriler üzerinde yapılan değerlendirmeler, literatürle ilgili ulaşılan araştırma sonuçlarıyla birleştirilerek ayrıntılı cevaplar verilmeye çalışılmıştır. Sonuç olarak elde edilen verilere yapılan istatistiksel işlemler sonucunda ortaya çıkan nihai durumun, amaçlar ekseninde araştırmacı tarafından değerlendirilerek sonuçlar ortaya koyulmuştur.

5.1. Sonuçlar

Bu çalışmada üç örneklem grubuyla çalışılmış olup, on sekiz (18) ilköğretim okulunda yapılan araştırma sonucunda, 4. ve 5. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinin (148), 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin (527) ve çocuğu 4. ve 5. sınıfta okuyan velilerin (527) algılarına göre ilköğretim okulu 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilere (eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim becerisi, araştırma-sorgulama becerisi, problem çözme becerisi, girişimcilik becerisi ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi) sahip olma düzeyleri belirlenerek, bu becerilerle örneklem gruplarına ait bazı kişisel özellikler/değişkenler arasındaki ilişkilerin anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığı araştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre yapılan yorumlar, aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

5.1.1. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine (Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, İletişim, Araştırma-Sorgulama, Problem Çözme, Girişimcilik/Atılganlık, ve Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma) Yönelik Öğretmen Algılarının, (1)Öğretmenin Okuttuğu Sınıf Düzeyine, (2)Öğretmenin Cinsiyetine, (3)Öğretmenin Aldığı Hizmet İçi Eğitimi Yeterli/Yetersiz Görme, (4)Öğretmenin Kıdemine ve (5)Öğretmenin Eğitim Düzeyine Göre Oluşan Farklılaşma Durumlarına Yönelik Sonuçlar.

Öğretmen örneklem grubuna ilişkin elde edilen veriler üzerinde yapılan tek faktörlü MANOVA testi sonuçları, bir ya da daha çok faktöre göre oluşan grupların birden fazla bağımlı değişken bakımından anlamlı farklılık gösterip göstermediğini göstermektedir (Büyüköztürk, 2003, s.131). Bu amaçla, öğretmenlerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algıları, okutulan sınıf düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını

gözlemek amacıyla uygulanan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde; 5. sınıfı okutan öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarına ilişkin algı puanlarının 4. sınıfı okutan öğretmenlerden daha yüksek, iletişim, araştırma-sorgulama ve girişimcilik/atılmanlık beceri alanlarında ise 4. sınıfı okutan öğretmenlerin algı puanlarının 5. sınıfı okutan öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür (tablo 4.1a). Öğretmenlerin, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarındaki bu durumun, okutulan sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.1b); 4. ve 5. sınıf öğretmenlerinin, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme, girişimcilik/atılmanlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri alt boyutlarında anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyine göre bu alt beceri alanlarında oluşan anlamlı farklılıkların kaynağını belirlemek için tablo 4.1a’ya bakıldığında, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarında 5. sınıf öğretmenlerinden, girişimcilik/atılmanlık alt beceri alanında ise 4. sınıf öğretmenlerinden kaynaklandığı anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algıları, öğretmen cinsiyetine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde; “Erkek” öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, problem çözme ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarına ilişkin algı puanlarının “Kadın” öğretmenlerden daha yüksek olduğu, araştırma-sorgulama ve girişimcilik/atılmanlık alt beceri alanlarında ise “Kadın” öğretmenlerin algı puanlarının “Erkek” öğretmenlerden daha yüksek olduğu görülmüştür (tablo 4.2a). Öğretmenlerin, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarındaki bu durumun, öğretmenlerin cinsiyetine göre anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.2b); “Erkek” ve “Kadın” öğretmenlerinin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algı puanlarının, sadece iletişim becerisi alt boyutunda anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre iletişim alt beceri alanında oluşan anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için tablo 4.2a’ya bakıldığında, iletişim alt beceri alanında oluşan bu anlamlı farklılığın, “Erkek” öğretmenlerden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Diğer alt beceri alanlarındaki algı puanlarının, öğretmen cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık oluşturacak

kadar büyük olmadığı, ya da bu alanlarda “Erkek” ve “Kadın” öğretmen algılarının birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algıları, öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimi yeterli/yetersiz görme durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde; “alınan hizmet içi eğitimi yeterli gören” öğretmenlerin, öğrencilerin iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme ve girişimcilik/atılmanlık alt beceri alanlarına ilişkin algı puanlarının “alınan hizmet içi eğitimi yeterli görmeyen” öğretmenlerden daha yüksek olduğu, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarında ise “alınan hizmet içi eğitimi yetersiz gören” öğretmenlerin algı puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür (tablo 4.3a). Öğretmenlerin, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarındaki bu durumun, öğretmenlerin “aldıkları hizmet içi eğitimi yeterli/yetersiz görme” durumuna göre anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.3b); “alınan hizmet içi eğitimi yeterli/yetersiz görme” durumuna göre öğretmenlerinin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algı puanlarının temel becerileri oluşturan hiçbir alt beceri alanında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algılarının, “alınan hizmet içi eğitimi yeterli/yetersiz görme” durumundan etkilenmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algıları, öğretmenlerin “kıdemlerine” göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde; kıdem düzeyi “21-30 yıl” olan öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, problem çözme ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarına ilişkin algı puanlarının kıdem düzeyi “0-10 yıl” ve “11-20 yıl” olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu, kıdem düzeyi “0-10 yıl” olan öğretmenlerin algı puanlarının öğrencilerin iletişim ve girişimcilik/atılmanlık alt beceri alanlarında, kıdem düzeyi “11-20 yıl” ve “21-30 yıl” olan öğretmenlerin algı puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (tablo 4.4a). Öğretmenlerin, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarındaki bu durumun, öğretmenlerin “kıdemlerine” göre anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.4b); “kıdeme” göre öğretmenlerinin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algı puanlarının, temel becerileri

oluşturan hiçbir alt beceri alanında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algılarının, öğretmenlerin “kıdem” düzeylerinden etkilenmediği söylenebilir.

Öğretmenlerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algıları, öğretmenlerin “eğitim düzeylerine” göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde; eğitim düzeyi “ön lisans” olan öğretmenlerin, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarına ilişkin algı puanlarının, eğitim düzeyi “lisans” olan öğretmenlerden daha yüksek olduğu, eğitim düzeyi “lisans” olan öğretmenlerin algı puanlarının öğrencilerin iletişim, araştırma-sorgulama ve girişimcilik/atılmanlık alt beceri alanlarında, eğitim düzeyi “ön lisans” olan öğretmenlerin algı puanlarından daha yüksek olduğu görülmüştür (tablo 4.5a). Öğretmenlerin, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarındaki bu durumun, öğretmenlerin “eğitim düzeyine” göre anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.5b); “eğitim düzeyine” göre öğretmenlerinin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algı puanlarının, temel becerileri oluşturan hiçbir alt beceri alanında anlamlı farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Öğretmenlerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algılarının, öğretmenlerin “eğitim düzeylerinden” etkilenmediği söylenebilir.

5.1.2. İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine (Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, İletişim, Araştırma-Sorgulama, Problem Çözme, Girişimcilik/Atılmanlık, ve Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma) Yönelik Veli Algılarının, (1)Çocuğunun Okuduğu Sınıf Düzeyine, (2)Çocuğunun Cinsiyetine, (3)Formu Cevaplayan Ebeveyne, (4)Anne Eğitim Düzeyine ve (5)Baba Eğitim Düzeyine Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Sonuçlar.

Velilerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algıları, “çocuklarının sınıf düzeyine” göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde; çocuğunun okuduğu sınıf düzeyi “4. sınıf” olan velilerin, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılmanlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarına ilişkin algı puanlarının çocuğunun sınıf düzeyi “5. sınıf” olan velilerden daha

yüksek olduğu görülmüştür (tablo 4.6a). Velilerin, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarındaki bu durumun, çocuklarının okuduğu sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.6b); çocuğunun sınıf düzeyi “4. sınıf” ve “5. sınıf” olan velilerin, öğrencilerin temel becerilerine yönelik algı puanlarının, eleştirel düşünme ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Velilerin, çocuklarının okuduğu sınıf düzeyine göre eleştirel düşünme ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alt boyutlarında oluşan anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için tablo 4.6a’ya bakıldığında, eleştirel düşünme ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alt boyutlarında oluşan bu anlamlı farklılığın, çocuklarının sınıf düzeyi “4. sınıf” olan velilerden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Velilerin öğrencilerin yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme ve girişimcilik/atılmanlık alt beceri alanlarındaki algı puanlarının, çocuklarının okuduğu sınıf düzeylerinden etkilenmediği, çocuğu “4. sınıfta” ve “5. sınıfta” okuyan velilerin, öğrencilerin anılan beceri alt boyutlarında birbirine yakın olduğu söylenebilir.

Velilerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algıları, “çocuklarının cinsiyetlerine” göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde; çocuğunun okuduğu cinsiyeti “kız” olan velilerin, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılmanlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarına ilişkin algı puanlarının çocuğunun cinsiyeti “erkek” olan velilerden daha yüksek olduğu görülmüştür (tablo 4.7a). Velilerin, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarındaki bu durumun, çocuklarının cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.7b); velilerin, öğrencilerin temel becerilerine yönelik algı puanlarının yaratıcı düşünme, iletişim ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Velilerin, çocuklarının cinsiyetlerine göre yaratıcı düşünme, iletişim ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alt boyutlarında oluşan anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için tablo 4.7a’ya bakıldığında, yaratıcı düşünme, iletişim ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alt boyutlarında oluşan bu anlamlı farklılığın, çocuklarının cinsiyeti “kız” olan velilerden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Velilerin öğrencilerin eleştirel düşünme, araştırma-sorgulama, problem çözme ve girişimcilik/atılmanlık alt beceri alanlarındaki algı puanlarının, çocuklarının cinsiyetleri durumundan etkilenmediği,

velilerin öğrencilerin diğer alt beceri boyutlarına ilişkin algılarının, çocuklarının cinsiyetleri ne olursa olsun birbirine yakın gerçekleştiği söylenebilir.

Velilerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algıları, “formu cevaplayan ebeveyn” durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde; formu dolduran “anne” ebeveyn olan velilerin, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılgnlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarına ilişkin algı puanlarının, formu dolduran “baba” ebeveyn olan velilerden daha yüksek olduğu görülmüştür (tablo 4.8a). Velilerin, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarındaki bu durumun, formu dolduran ebeveyn’e göre anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.8b); velilerin, formu cevaplayan ebeveyne göre öğrencilerin temel becerilerine yönelik algı puanlarının, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılgnlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Velilerin, formu cevaplayan ebeveyne göre eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılgnlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri boyutlarında oluşan anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için tablo 4.8a’ya bakıldığında; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılgnlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi alt boyutlarında oluşan bu anlamlı farklılığın, formu cevaplayan ebeveyn “anne” olan velilerden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Formu cevaplayan “anne” ebeveynlerin, çocuklarının temel becerilerine yönelik algılarının, formu cevaplayan “baba” ebeveynlerden olumlu olduğu söylenebilir. Bu durum, annelerin çocuklarıyla daha çok vakit geçirmeleri nedeniyle çocuklardaki gelişmeleri babalara oranla daha sağlıklı değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir.

Velilerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algıları, anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.9a); anne eğitim düzeyi “üniversite” olan velilerin, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve araştırma-sorgulama alt beceri alanlarına ilişkin algı puanlarının eğitim düzeyi “lise”, “ortaokul” ve “ilkokul” olan velilerden daha yüksek olduğu, anne eğitim düzeyi “lise” olan velilerin, öğrencilerin problem çözme,

girişimcilik/atılgnlık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarına ilişkin algı puanlarının eğitim düzeyi “üniversite”, “ortaokul” ve “ilkokul” olan velilerden daha yüksek olduğu, anne eğitim düzeyi “ilkokul” olan velilerin, öğrencilerin iletişim alt beceri alanına ilişkin algı puanlarının eğitim düzeyi “üniversite”, “lise” ve “ortaokul” olan velilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Velilerin, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarındaki bu durumun, anne velilerin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.9b); anne eğitim düzeyi göre velilerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algı puanlarının yaratıcı düşünme, problem çözme, girişimcilik/atılgnlık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Veli algılarının anne eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar oluşturan yaratıcı düşünme, problem çözme, girişimcilik/atılgnlık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri boyutlarında, farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Games-Howell Testi Post Hoc Sonuçları incelendiğinde (tablo 4.9c); veli algılarının anne eğitim düzeyine göre yaratıcılık becerisi alt boyutunda oluşan farklılığın anne eğitim düzeyi “üniversite” ve “ortaokul” olanlar arasında eğitim düzeyi “üniversite” olan anneler lehine, eğitim düzeyi “lise” ve “ortaokul” olanlar arasında eğitim düzeyi “lise” olan anneler lehine; problem çözme becerisi alt boyutunda oluşan farklılığın anne eğitim düzeyi “lise” ve “ilkokul” olanlar arasında eğitim düzeyi “lise” olan anneler lehine; girişimcilik/atılgnlık becerisi alt boyutunda oluşan farklılığın anne eğitim düzeyi “lise” ve “ortaokul” olanlar arasında eğitim düzeyi “lise” olan anneler lehine ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerisi alt boyutunda oluşan farklılığın anne eğitim düzeyi “lise” ve “ortaokul” olanlar arasında eğitim düzeyi “lise” olan anneler lehine olduğu görülmüştür. Bal (2006), İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin benlik algıları ile atılgnlık düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmasında, anne eğitim düzeyi ile öğrencilerin atılgnlık puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğunu, anne eğitim düzeyi attıkça çocuğunun atılgnlık puanlarının arttığını belirlemiş, fakat bu durum anlamlı bir farklılık yaratmamıştır. Aynı çalışmada, benzer sonuçlar baba içinde geçerlidir. Buna karşın Onur (2006), lise öğrencilerinin bağlanma stilleri ile atılgnlık düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmasında, baba eğitim düzeyi değişkeni ile çocukların atılgnlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık belirlemiştir.

Velilerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algıları, baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.10a); baba eğitim düzeyi “üniversite” olan velilerin,

öğrencilerin yaratıcı düşünme ve girişimcilik/atılgnlık becerisi alt boyutlarına ilişkin algı puanlarının baba eğitim düzeyi “lise”, “ortaokul” ve “ilkokul” olan velilerden daha yüksek olduğu, baba eğitim düzeyi “lise” olan velilerin öğrencilerin eleştirel düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarına ilişkin algı puanlarının baba eğitim düzeyi “üniversite”, “ortaokul” ve “ilkokul” olan velilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Velilerin, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarındaki bu durumun, baba velilerin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.10b); baba eğitim düzeyine göre velilerin öğrencilerin temel becerilerine yönelik algı puanlarının, öğrencilerin temel becerilerinin hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür (tablo 4.10b). Öğrencilerin temel becerilerine yönelik veli algılarının baba eğitim düzeyinden etkilenmediği, baba eğitim düzeyi ne olursa olsun, öğrencilerin temel becerilerine yönelik veli algılarının birbirine benzer ya da yakın olduğu söylenebilir.

5.1.3. Öğrencilerinin Kendi Temel Becerilerine (Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, İletişim, Araştırma-Sorgulama, Problem Çözme, Girişimcilik/Atılgnlık, ve Türkçe’yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma) Yönelik Algılarının, (1)Okudukları Sınıf Düzeyine, (2)Cinsiyetlerine ve (3)Başarı Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumlarına Yönelik Sonuçlar.

Öğrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algıları, “okudukları sınıf düzeyine” göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.11a); okuduğu sınıf düzeyi “4. sınıf” olan öğrencilerin, kendi eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılgnlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarına ilişkin algı puanlarının, okuduğu sınıf düzeyi “5.sınıf” olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin, kendi temel becerilerine yönelik algı puanlarındaki bu durumun, öğrencilerinin okudukları sınıf düzeyine göre anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.11b); öğrencilerin okudukları sınıf düzeyi “4. sınıf” ve “5. sınıf” olan öğrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algı puanlarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik/atılgnlık becerisi alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Öğrencilerin, okudukları sınıf düzeyine göre eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve

girişimcilik/atılganlık becerisi alt boyutlarında oluşan anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için tablo 4.11a'ya bakıldığında, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve girişimcilik/atılganlık becerisi alt boyutlarında oluşan bu anlamlı farklılığın, sınıf düzeyi “4. sınıf” olan öğrencilerden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarındaki algı puanlarının, öğrencilerin okuduğu sınıf düzeylerinden etkilenmediği, “4. sınıfta” ve “5. sınıfta” okuyan öğrencilerin bu beceri alanlarındaki algı puanlarının birbirine yakın olduğu söylenebilir. Bu yaşlardaki öğrencilerin genellikle çok meraklı olması ve her şeye itiraz etme gelişim özellikleri, bu yaş çocuklarının kendilerini daha olumlu eleştirel becerilere sahip olarak algılamalarına neden olabileceği değerlendirilmektedir. Bununla beraber, Yılmaz (2006), İngilizce öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerini incelediği çalışmasında, Kaliforniya Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeğine göre, “analitiklik” ve “açık fikirlilik” alt boyutlarında öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin güçlü olduğu, okunan anabilim dalı, sınıf düzeyi, cinsiyet ve öğrenim şekli değişkenleri açısından ölçeğin bazı alt boyutlarında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir.

Öğrencilerinin kendi temel becerilerine yönelik algıları, “öğrenci cinsiyetlerine” göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.12a); cinsiyetleri “kız” olan öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarına ilişkin algı puanlarının cinsiyeti “erkek” olan öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algı puanlarındaki bu durumun, öğrencinin cinsiyetlerine göre anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.12b); öğrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algı puanlarının iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alt boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri alt boyutlarında oluşan anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için tablo 4.12a'ya bakıldığında, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma beceri alt boyutlarında oluşan bu anlamlı farklılığın, cinsiyeti “kız” olan öğrencilerden kaynaklandığı anlaşılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme alt beceri alanlarındaki algı puanlarının, öğrencilerin cinsiyetleri durumundan etkilenmediği,

öğrencilerin diğer alt beceri boyutlarına ilişkin algılarının, cinsiyetleri ne olursa olsun birbirine yakın gerçekleştiği söylenebilir.

Aydın ve Canel'in (2002, s.13) yaptıkları araştırmada ise, ilköğretim ikinci kademe düzeyindeki öğrencilerin yaratıcılık ve denetim odağının cinsiyete göre farklılaştığını, erkeklerin yaratıcılık alt boyutlarından “*şekilsel orijinallikler*” bölümünde kızlardan, kızların ise şekilsel bölümde “soyut başlıklar koyabilme” yeteneklerinin erkeklerden daha fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Ayrıca, Torrance ve Aliotti (1969, Aktr: Ward, 1999, s.152), erkek çocukların yaratıcılığın “*orijinallik boyutunda*” kızlardan anlamlı olarak daha yüksek puan aldıklarını belirlemişlerdir. Yaratıcılığın “orijinallik” boyutunda ortaya çıkan bu farklılığın kültürel faktörlerle ilgili olabileceği öne sürülmüştür (Ward, 1999, s.152). Raina (1971), 180 Hintli çocuk üzerinde çalışarak Torrance yaratıcı Düşünme Testinin “şekle dayalı” tüm testlerinde erkek çocukların kız çocuklardan daha üstün olduklarını, bu durumun sözel testlerde de devam ettiğini belirlemiştir (Aktr: Davaslıgil, 1994).

Kız öğrenciler, erkek öğrencilere göre iletişim becerilerine yönelik algıları daha olumlu düzeydedir. Bu durum, kızların ders sürecinde ve sosyal yaşam içinde daha konuşkan oldukları yönündeki genel toplumsal algılara paralel olduğu değerlendirilmektedir. Peker (1995), küçük çocukların sözel iletişim yeteneklerine sınıf düzeyinin ve cinsiyetin etkisini inceleyen çalışmasında, ilkokul ikinci sınıf öğrencileri arasında kızların lehine anlamlı farklılıkların oluştuğunu tespit etmiştir. Yani kız çocuklarının sözel iletişim becerileri erkek çocuklarına göre daha olumludur.

Cinsiyet değişkeniyle *araştırma-sorgulama* becerileri arasında oluşan farklılık kız öğrencilerden kaynaklanmıştır. Kız öğrenciler burada da, erkek öğrencilere oranla kendi araştırma-sorgulama becerilerine yönelik algıları daha olumludur. Kız öğrenciler, doğal meraklarının erkek öğrencilerden daha güçlü olduğunu düşünüyor olabilirler. Öğrencilerin *problem çözme* becerilerine yönelik algıları ile *cinsiyetleri* arasında oluşan farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu, yani kız öğrenciler problem çözme becerilerine yönelik algıları erkek öğrencilere oranla daha olumlu olduğu söylenebilir. Cenkseven ve Akar-Vural (2006), araştırmalarında ergenlerin (liselilerin) farklı düşünme gereksinimleri ve cinsiyetlerine göre problem çözme becerilerini karşılaştırmışlar, farklı düşünme gereksinim düzeylerine sahip ergenlerin problem çözme beceri düzeyleri arasında ve ergenlerin cinsiyet değişkenine göre

(kız veya erkek olma) problem çözme becerileri arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı farklılıkların oluştuğunu belirlemiştir.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerin kendi *Girişimcilik/Atılganlık* becerilerine ilişkin algıları ile *öğrencinin cinsiyeti* arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Öğrencilerin *girişimcilik/atılganlık* becerileri arasındaki farklılığın *Kız* öğrencilerden kaynaklandığı, yani *Kız* öğrenciler erkek öğrencilere oranla kendi *girişimcilik/atılganlık* becerilerine yönelik algılarının daha olumlu olduğu söylenebilir. Bal (2006), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin araştırıldığı çalışmada, kız öğrencilerin atılganlık puanlarının erkek öğrencilerden daha yüksek çıkmış olmakla beraber, bu cinsiyetler arasında anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Stubbins (1977), üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmasında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha atılgan olduklarını ortaya çıkartmıştır (Aktr: Örgün, 2000).

Öğrenci verileri üzerinde yapılan analizler sonucunda, öğrencilerin *Türkçe'yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma* becerilerine ilişkin algıları ile *öğrenci cinsiyeti* arasında anlamlı farklılıklar belirlenmiştir. Öğrencilerin cinsiyetleri ile *Türkçe'yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma* becerileri arasındaki farklılığın *Kız* öğrencilerin lehine olduğu, yani kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre *Türkçe'yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma* becerilerine ilişkin daha olumlu algılara sahip olduğu söylenebilir. İpek ve Bilgin (2007, s.344-365), ilköğretim 1., 3. ve 5. sınıf öğrencilerinin kelime gelişim ve kullanma düzeylerini belirlemek üzere yaptıkları çalışmada, kız öğrencilerin kelime gelişim ve kullanma becerileri ile erkek öğrencilerin kelime gelişim ve kullanma becerileri arasında anlamlı bir farklılık oluşmadığı belirlenmiştir. Gönen ve ark.(2004), ilköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerin okuma alışkanlıklarını incelediği çalışmada ise her iki cinsiyete (kız, erkek) sahip olan öğrencilerin kitap okuma alışkanlıkları ve sevgilerinin yüksek olup her iki cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık oluşmadığını belirlemiştir.

Öğrencilerinin kendi temel becerilerine yönelik algıları, başarı düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.13a); başarı düzeyi “pekiyi” olan öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarına ilişkin algı puanlarının, başarı düzeyi “iyi”, “orta” ve “geçer” olan öğrencilerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Öğrencilerinin kendi temel becerilerine yönelik algı puanlarındaki bu durumun, öğrencilerin başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.13b); öğrencilerin kendi temel becerilerine yönelik algı puanlarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Öğrenci algılarının başarı düzeyine göre anlamlı farklılıklar oluşturan eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılganlık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri boyutlarında, farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Games-Howell Testi Post Hoc Sonuçları incelendiğinde (tablo 4.13c); öğrenci algılarının başarı düzeyine göre eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim araştırma-sorgulama, problem çözme ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri alt boyutlarında oluşan farklılığın öğrenci başarı düzeyi “pekiyi”, “iyi”, “orta” ve “geçer” olan öğrenciler arasında başarı düzeyi “pekiyi” olan öğrenciler lehine ve başarı düzeyi “iyi” ve “pekiyi” olan öğrenciler arasında başarı düzeyi “iyi” olan öğrenciler lehine; girişimcilik/atılganlık alt beceri boyutunda oluşan farklılığın öğrenci başarı düzeyi “pekiyi” ve “orta” olan öğrenciler arasında başarı düzeyi “pekiyi” olan öğrenciler lehine ve başarı düzeyi “iyi” ve “orta” olan öğrenciler arasında başarı düzeyi “iyi” olan öğrenciler lehine gerçekleştiği görülmüştür.

Başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler, her şeyin en iyisine sahip olduklarını düşünüyor olabilirler. Özdemir (2005), üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini çeşitli değişkenler açısından araştırdığı çalışmasında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine sahip olma düzeylerinin orta seviyede olduklarını belirlemiştir. Uszynska-Jarmoc (2005), yedi yaş öğrencilerin farklı düşünme (analitik, yaratıcı ve uygulamalı düşünme) tarzları ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmasında, *analitik düşünme* becerisine sahip olan öğrenciler ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki belirlemekle birlikte, yaratıcı *düşünme* becerilerine sahip olan öğrenciler ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki oluşmamıştır. Bunun nedeni olarak da, çoğu yaratıcı çocuğun anlamamasını, fark edilememesini göstermekte ve dolayısıyla da bu öğrencilerin genelde akademik kariyerlerinin zarar gördüğünü dile getirmektedir.

Bal (2006), ilköğretim öğrencilerinin benlik algıları ile atılganlık düzeylerindeki ilişkiyi araştırdığı çalışmasında, 5. sınıf öğrencilerinden başarı düzeyi düşük olan öğrencilerin

atılgnlık düzeylerinin de düşük olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla başarı düzeyi yüksek olan öğrencilerin atılgnlık becerilerine ilişkin algılarının yüksek olduğu söylenebilir. Güzel yazı yazmak, iyi bir okuyucu, dinleyici ve konuşmacı olmak, özellikle Türkçe dersi için iyi not demektir. Başarı düzeyi yüksek öğrencilerin Türkçe becerilerine karşı olumlu algıları, buradan kaynaklanıyor olabilir. Temur da (2002, s.371), ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile okul başarıları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğunu, bu ilişkinin sadece sosyal bilgiler ders başarısında değil, matematik ve fen bilgisi derslerinde de anlamlı olduğunu belirlemiştir.

5.1.4. Öğretmenlerin, Velilerin ve Öğrencilerinin, 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Temel Becerilerine (Eleştirel Düşünme, Yaratıcı Düşünme, İletişim, Araştırma-Sorgulama, Problem Çözme, Girişimcilik/Atılgnlık, ve Türkçe'yi Doğru, Etkili ve Güzel Kullanma) Yönelik Algılarının Farklılaşma Durumlarına Yönelik Sonuçlar.

Öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algılarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla uygulanan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.14a); öğrenci örneklem gruplarının, öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılgnlık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarına ilişkin algı puanlarının öğretmen ve veli örneklem gruplarından daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen, veli ve öğrenci örneklem grupları arasında, öğrencilerinin temel becerilerine yönelik algı puanlarındaki bu durumun, anlamlı farklılıklar oluşturup oluşturmadığını belirlemek için yapılan MANOVA istatistiksel işlem sonuçları incelendiğinde (tablo 4.14b); öğretmen, veli ve öğrenci gruplarının, öğrencilerin temel becerilerine yönelik algı puanlarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılgnlık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri boyutlarında anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür. Öğretmen, veli ve öğrenci örneklem gruplarının, öğrencilerin temel becerilerine yönelik algılarının eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme, girişimcilik/atılgnlık ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma alt beceri alanlarında oluşan anlamlı farklılığın kaynağını belirlemek için yapılan Games-Howell Testi Post Hoc Sonuçları incelendiğinde (tablo 4.14c); öğretmen, veli ve öğrenci örneklem gruplarının öğrencilerin temel becerilerine yönelik algıları eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, problem çözme ve Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri alt boyutlarında oluşan farklılıkların örneklem gruplarına göre

“öğretmen” ve “öğrenci” grupları arasında “öğrenci” grupları lehine ve “veli” ve “öğrenci” grupları arasında “öğrenci” grupları lehine; iletişim ve girişimcilik/atılmanlık becerileri alt boyutlarında oluşan farklılıkların örneklem gruplarına göre “öğretmen” ve “veli” grupları arasında “veli” grupları lehine, “öğretmen” ve “öğrenci” grupları arasında “öğrenci” grupları lehine ve “veli” ve “öğrenci” grupları arasında “öğrenci” grupları lehine gerçekleştiği görülmüştür.

5.2. Tartışma

Her toplum, daima bir değişim süreci içindedir. Toplumsal yapılar, kurumlar ve ilişkiler sürekli olarak değişmektedir. Bu değişimin hızlı ve yavaş olduğu dönemler bulunduğu gibi, bazen de değişimin yönü belirgin değildir. Değişimin hızlı olduğu dönemler özellikle devrimler ve rejim değişikliklerinin olduğu dönemlerdir. Politik, ekonomik ve toplumsal yapıdaki önemli değişiklikler, politik grupların, toplumsal güçlerin etki ve baskılarının sonucu gerçekleşen reformlar bazen ileriye ve bazen de geriye doğru toplumsal değişimler üretebilmektedir (Eskicumalı, 2003, s.15-29). Bunun yanında, toplumsal değişimi sağlayan nedenler çeşitlilik gösterdiği gibi, bu nedenlerden bazılarının ön plana çıkması, toplumdan topluma farklılık gösterebilir. Eğitim de, toplumsal değişimin nedenlerinden biri olup, toplumsal değişimde öncelik kazanması da toplumdan topluma farklıdır. Cumhuriyetin kuruluşuyla eğitim, toplumsal değişimde öne çıkmış, cumhuriyetin kuruluş felsefesine göre yeni kuşaklar yetiştirme görevini üstlenmiştir. Çünkü Mustafa Kemal ATATÜRK’e göre modernliğin temeli, ancak eğitim kurumları sayesinde bir insanın kafasında atılabilir. Bu anlamda eğitim bir reform, bir toplumsal ve düşünsel dönüşüm aracı olarak işe koşulmuştur.

Eğitimin iki karakteristik özelliği bulunmaktadır. Bunlardan birincisi, eğitim bireyleri toplumun normlarına, değerlerine ve kurumlarına uyum sağlaması yoluyla toplumsallaştırmasıdır. Bu birçok açıdan doğaldır. Eğer bir toplumda mevcut kültür ve kurumlar değişmeye ve gelişmeye açık ve demokratik ise, kültürel yeniden üretim olumlu bulunur. Aslında, herhangi bir toplumun devamını sağlamak için kültürel aktarım ve yeniden üretim dışında başka bir yol da yoktur. İkinci olarak eğitim, aynı zamanda araştırma ve kabul edilmiş doğruları sorgulama ruhu aşılama kapasitesidir. Başka bir deyişle, eğitim aynı zamanda insan beynini dünün ve bugünün saplantılarından özgürlüğe çıkarma kapasitesine sahiptir. Yani, eğitim, insanları toplumdaki hakim değerleri ve normları sorgulatacak potansiyele ve onları toplumsal sınırlamalara karşı gelmeye, toplumsal çelişiklere mevcut sistemin dışında çözümler üretmeye zorlayacak güce de sahiptir (Eskicumalı, 2003, s.15-29).

Bu yönü itibarıyla eğitim sistemlerinin muhafazakar olduğu kadar özgürlükçü ve reformist yanı da vardır.

Ülkemizin içinde bulunduğu sosyal, ekonomik, bilimsel ve demokratik-özgürlükçü gelişmişlik düzeyi, 21. yüzyıl toplumları için yeterli olmadığı ve halen gelişmekte olan ülkeler kategorisinde yer aldığı, bu durumu değiştirme gücünde olan bireylere gereksinim yaratmıştır. Bu amaçla, eğitim programlarında bir değişikliğe gidilerek, tanımı yeniden yapılan bireylerin yetiştirilmesi için yeniden yola çıkılmıştır.

Bu amaca hizmet etmek üzere, öğrencilerin düşünceleri ve kavramsallaştırmaları üzerinde önemle duran, etkinlik temeline dayanan, ortaya konan üründen çok öğrenme sürecinin vurgulandığı, kavramları ve temaları düşünme becerilerini geliştirmek için bir araç olarak kullanan ve dolayısıyla bireysel gelişim üzerinde odaklanan, ölçme ve değerlendirmenin öğretme-öğrenme sürecinin her aşamasında kullanıldığı, ölçme ve değerlendirme tekniklerinin daha gerçekçi ve çok yönlü olduğu bir program anlayışının benimsenmesi önemli bir girişimdir (Bıkmaz, 2006, s.110).

Ancak özellikle gelişmekte olan ülkelerde yapılan eğitim reformlarında bütün ilgi ve dikkatin daha çok değişim üzerine odaklandığı ve bu değişimin nasıl yapılacağı konusunun ihmal edildiği dikkat çekmektedir. Bu tespit, Türkiye için de geçerlidir. Değişimi gerçekleştirecek olan öğretmenlerin yeni programların uygulanması konusunda yeterince desteklenmedikleri ve bu konuda yalnız bırakıldıkları yönünde eleştiriler vardır. Kaldı ki, sadece öğretmenlerin yalnız bırakıldığı yönünde değil, böyle bir reformist değişimin başarıyla uygulanabilmesi için gerekli toplumsal yapının uygunluğu, öğrenciye dolayısıyla çocuğa verilen değer ve toplumsal süreçte yüklenen roller, okulların niteliksel ve niceliksel durumu ve son olarak toplumsal mutabakatın oluşmuş olması gerekliliğinin de göz ardı edildiği de dile getirilmektedir.

Yapılandırmacı öğrenme kuramına dayalı bu yeni programın öğretmene ve öğrenciye yüklediği bu yeni rolleri bilmek kadar bu rollerin öğrenme ortamına nasıl yansıtılacağı da önemli bir konudur. Bu noktada, yapılandırmacı kurama çeşitli eleştiriler yöneltilmektedir. Bunlardan biri, yapılandırmacılığın öğrenmeyi açıklayan bir kuram olması ve öğrenmeye ilişkin bu bilgilerin öğretme-öğrenme sürecine yansıtılmasının zor ve sorunlu olduğu şeklindedir. Başka bir deyişle, yapılandırmacılığı tanıtan, açıklayan birçok çalışma ya da araştırmada öğretmenin sınıf içinde yerine getirmesi gereken sorumluluklar birer slogan

olarak açıklanmakta, ancak bunun uygulamadaki anlamı geleneksel uygulamalarla öğretme-öğrenme sürecini yöneten birçok öğretmen için yeterince açık olamamaktadır (Windschitl, 2002).

Diğer taraftan yapılandırmacı kurama göre, öğrenme-öğretme sürecinin planlanması ve uygulanmasının zaman alıcı olduğu ve eğitim sistemlerinin mevcut yapısıyla bu tür uygulamaları tam olarak gerçekleştirmenin zor olduğu yönünde de çeşitli eleştiriler yapılmaktadır. Bu yaklaşıma göre planlanan bir öğrenme sürecinde zaman yönetimi, sınıf yönetimi ve ölçme-değerlendirme öne çıkan başlıca sorunlar olarak sıralanmaktadır.

Hedef becerilerin gelişmesi ve geliştirilmesi, daha çok bilgi düzeyindeki öğrenmelere bağlıdır. Bir beceri, birden çok bilginin birleşiminden oluşan yeni bir yapıdır ve bu yapıyı tamamlayan bilgilerin edinilmesini gerektirir. Beceriler daha çok bilgi düzeyinde öğrenilenlere bağlı olup, onların uygulaması şeklinde oluşurken, yeteneğin ise, bilgi ve becerinin özümseme, öğrenilen bilgiye doğrudan bağlı olmaksızın daha öz, yaratıcı eylemler şeklinde gerçekleşmesi beklenir (Kutlu, 2006, s.17). Günümüz toplumlarının taleplerini zorlayan sorunlar, yaratıcı ve yenilikçi çözümler gerektirmekte, bunlar da eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma-sorgulama, problem çözme ve girişimcilik/atılganlık becerilerinin kazanılması/geliştirilmesi sonucunda ortaya çıkmaktadır. Eleştirel ve yaratıcı düşünen bireyler çizgi dışı ilgi, davranış ve düşünme biçimi olan çocuklar arasından çıkmakta olup, bu tür çocuklarda yeterince anlaşılabilir değildir. Pek çok öğretmenin bu tür çocukların yeteneklerini geliştirmek şöyle dursun, onları tespit etme güçlükleri vardır. Bu tür çocuklar sıra dışı, farklı, hatta belki anormal olarak değerlendirilmektedir. Bu fikrin yıkılmasında, öncelikle okula ve aileye büyük sorumluluk düşmekte, bu kayıp azınlığın belirlenerek yeteneklerini geliştirebilecekleri öğrenme ortamlarına yönlendirilmesi, toplum olarak insan kaynaklarının etkili kullanımına katkı sağlayacaktır.

Öğrencilere her tür bilginin hazır verilme düşüncesi yapılandırmacı yaklaşımla yıkılmış, bunun yerine öğrenmeyi öğrenen, bunun gereği olarak ta ihtiyaç duyulan bilgiye araştırma-sorgulama becerileri sayesinde ulaşan öğrenci anlayışı gelmiştir. Bu beceriyle bir arada değerlendirilen araştırma-sorgulama ve girişimcilik/atılganlık becerisi de işe koşularak, her tür bilgiye ulaşmada yılgınlığa kapılmama, farklı kaynaklardan bilgiyi doğrulama, kendini ve ihtiyaçlarını ifade edebilme, karşıdakine nüfuz edebilme, duyguların karşılıklı olarak farkına varma ve onlara saygılı olma becerileriyle tamamlanması esastır. Bunun etkili olarak

uygulanması başta okul ve dolayısıyla öğretmenin, sonrasında ise ailenin görevidir. Bu anlayışın yerleşmesi, zaman yönetimi açısından etkili planlamaya ve ekonomik kaynakların etkili kullanımına bağlıdır. Çünkü, eğitim-öğretim süreci, belli zaman ve dolayısıyla da belli kademelerden oluşmaktadır.

Bu araştırmada, 2005-2006 eğitim-öğretim döneminden itibaren uygulanan yeni program anlayışının, öğrencilere kazandırmayı ön gördüğü beceriler hakkında öğretmen, veli ve öğrenci algıları belirlenerek, ilgili becerilerin öğrencilere kazandırılıp kazandırılmadığı araştırılmıştır. Buna göre; öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin 4. ve 5. sınıf öğrencilerin temel becerilerine ilişkin algıları olumlu bulunmuştur. Bu sonuç şaşırtıcı bulunabilir, çünkü, yeni programa ilişkin özellikle öğretmen görüşlerine başvuran araştırmaların hemen hemen tamamında (Çınar ve diğ., 2006, s.47-64; Bümen, 2005, s.21-57; Özpolat ve diğ., 2007; Bıkmaz, 2006, s.99-116), program hakkında yeterli eğitimin alınmadığı, etkinlikleri düzenlerken güçlük çekildiği, zamanı iyi yönetilemediği, temel beceri alanlarını geliştirmek için yapılan etkinliklerin, bu becerileri geliştirip geliştirmediğinden emin olunamadığı, sınıfların çok kalabalık olduğu, uygulamalar esnasında kontrolü yitirildiği, vb. görüşler beyan edilmiştir. Öğretmenler tarafından bu ve buna benzer sorunların olduğu ifade edilen yeni program uygulamalarının, 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin temel becerilerini de olumlu katkılar sağlayamayacağı öngörülmekteydi. Öğretmenlerin gerek okutulan sınıf, gerekse branş ve gerekse öğretmen cinsiyetlerine göre öğrencilerin sosyal becerilerine (iletişim, atılganlık ve problem çözme) yönelik algılarını orta düzeyde belirleyen (Çubukçu ve Gültekin, 2000, s.277) çalışmalar olsa da, öğretmenlerin öğrencilerin temel becerilerine ilişkin olumlu algılara sahip olduğunu gösteren, literatürde başka bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için, öğrencilere öncelikle her tür görüşün dillendirildiği özgür, demokratik bir öğrenme ortamı sağlamaları gerektiği, ancak halihazırdaki öğrenci mevcutlarının en azından böyle bir ortama dahi zemin hazırlayacak nitelikten uzak olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede onlara kendi düşünme tarzlarıyla olayları irdeleme imkanı vermesi, “*öğretmen bakış açısının doğru olduğu*” geleneksel bakış açısı gerçeğine uymamaktadır. Ayrıca küçük çocukların gelişimsel özellikleri itibarıyla, “*öğretmenin söylediği doğrudur, sen öğretmenimden daha iyi mi bileceksin*” idol-inanç sisteminin hakim olduğu da bir gerçektir. Bunun yanında, yetişkin egemen bir toplumda yaşıyor olmamız da, eleştirel açıdan “*çocuğun söylenen her sözü, sunulan her bilgiyi ve çözümünü sorgulaması, kendi bilgileri süzgecinden geçirmesi*”, toplumsal

bakış açıları, çocuk yetiştirme biçimleri, çocuğa atfedilen roller değişmedikçe zor görünmektedir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine yönelik öğretmen ve veli algılarının birbirine benzerlik göstermesi, her iki grubunda öğrencilerdeki benzer eğilim ve davranışları eleştirel düşünme becerisi olarak algıladıkları şeklinde değerlendirilebilir. Öğrenciler ise, kendi eleştirel düşünme becerileri hakkında oldukça olumlu algılara sahip olmaları, kişisel değerlendirmelerinin subjektif olmasıyla ilişkili olabileceği düşünülmektedir. Çünkü toplam 527 öğrencinin 411'i (275'i "pekiyi" ve 136'sı "iyi"), yani % 78 kendini akademik olarak başarılı olarak ifade etmiştir.

Ülkemizin değişen dünya koşullarına ayak uydurup, diğer toplumlarla rekabet edebilmesi, sahip olduğu yer üstü kaynaklarını en etkilice kullanmasına bağlıdır. Bir toplumun en önemli yer üstü kaynağı, yetişmiş insan gücüdür. Eğitim kurumları toplumların çehresini değiştiren ve geliştiren eleştirel, yaratıcı ve problem çözen bireyler yetiştirdikçe, kendisine yüklenen misyonunu eksiksiz yerine getirmiş, kendisine tahsis edilen kaynakları en etkilice kullanmış sayılır (Aybek, 2007). Öğrenciler okul yıllarında eleştirel düşünme becerilerini kazandıklarında, dinledikleri konuşmacının kanaatlerini, varsayımlarını ve iddialarını ayırt edebilecek, medyadaki önyargı ve taraf yorumların etkisini giderebilecektir. Kaldı ki, sağlıklı bir demokrasi için eleştirel düşünmeyi bilen ve "bütünü" gören çoğunluk, vazgeçilmez bir önkoşuldur (Özden, 2003, s.79-80). Epstein'e (1999) göre eleştirel düşünme, çok fazla bilginin ve bizi ikna etmeye çalışan çok fazla kişinin olduğu dünyaya karşı bir savunma gücüdür (Aktr; Seferoğlu ve Akbıyık, 2006, s.196). Ülkemiz eğitim sistemi, genç nesilleri bu savunma sistemiyle güçlendirmek zorundadır.

Bilginin üretim, kullanım ve yayılım hızının artmasıyla birlikte insanın bedensel yeteneklerinden çok düşünsel yetenekleri önem kazanmıştır. Bu değişim, bireyin toplum ve örgüt içindeki işlevini de yeniden sorgulama gereğini beraberinde getirmiştir. Birey sadece bilgiyi toplayıp depolayan, bir sonrakilere aktaran, halihazırdaki çözümleri uygulayan kişi olarak kalması, toplumsal gelişim açısından mümkün değildir. Birey bu durumdan farklı olarak, değişimin beraberinde getirdiği yeni problemleri görebilen, bu yeni problemlerle ilgili olarak, yeni çözümler ve düşünce ürünleri sunabilen olmalıdır. Yaratıcılık diye adlandırdığımız bu düşünce biçimi, değişimin hızına yetişmek, çağı yakalamak için bir koşul haline gelmiştir.

Yaratıcı çocukların, sıra dışı -kural dışı- olduklarını biliyoruz. Bu tür çocukların anlaşılma, keşfedilme ve değerlendirilme sorunları vardır. Bu beceri alanında da öğretmen, veli ve öğrenci gruplarının, ilköğretim öğrencilerinin *yaratıcı düşünme becerileri* olumlu kabul edilen bir puan aralığında algıladıkları görülmüştür. Bu tür çocukların eğitimi konusunda yeterince bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin ve bu tür çocuklarla nasıl başa çıkacağını bilmeyen velilerin, çocukların yaratıcı düşünme becerilerini olumlu algılamaları olumlu bulunmakla birlikte, yinede üzerinde durulması gerektiği değerlendirilmektedir. Hem okul sürecinde hem de sosyal yaşam içinde normal düşünen ve davranan çocuklar pekiştirilirken, ortaya çıkan bu durum beklenmedik bir sonuç olarak görülebilir. Buradaki öğretmen ve veli grubunun, bu yaştaki çocukların her fikrinin *özgünlük, esneklik, akıcılık ve detaylandırma* gibi yaratıcılık özelliklere sahip olup olmadığına bakmaksızın, yaratıcı olarak değerlendirme olasılığı göz ardı edilmemelidir. Ancak, yinede her üç grubun algılarının (öğrenci algıları kısmen daha yüksek çıksa da) benzerlik göstermesi, bu beceri alanında her üç grubunda benzer davranış ve eğilimleri yaratıcı olarak algıladığı yönünde değerlendirilebilir.

Toplumların makus talihini, yaratıcı bireyler değiştirmektedir. Bu yönde becerileri olan öğrencilere eğitim verecek eğitim kurumları, toplumlar açısından önemlidir. Çünkü yaratıcılık, birkaç doğuştan yetenekli kişiye has bir özellik değildir. Bu tür öğrencilerin eğitimi demek, toplumların önünde aşılmaz gibi görünen sorunların çözümü demektir. Çünkü bu tür bireylerin çözüm üretme becerileri, normal insanlara göre çok etkileyicidir. Görünmeyeni görmek, söylenmeyeni söylemek, keşfedilmeyeni keşfetmek, üretilmeyeni üretmek bu özelliklere sahip bireylerin temel özellikleridir.

Öğretmen ve veli gruplarının öğrencilerin *iletişim becerilerine* ilişkin algılarının genelde olumlu sayılabilecek bir puan aralığında olduğu görülmüştür. Öğrenci gruplarının empati yapabilmesi, sözlü ve sözsüz iletişimi etkili kullanabilmesi olumludur. Öğrencilerin büyük bir kısmının temel eğitimden sonra orta öğrenime devam etmeyip hayata atıldıkları düşünüldüğünde, bu öğrenci grubunun etkili iletişim becerisine sahip olması, yaşadıkları aile, sosyal çevre ve toplumun tümü açısından önemli bir kazançtır. Günlük yaşamda yüz yüze olan bireylerin, yaşadıkları süreci sağlıklı paylaşabilmeleri birleri için, empati yapabildikleri kavgasız ve sağlıklı iletişim süreçlerine ihtiyaçları vardır. Yüksek öğrenime gelen öğrencilerin iyi matematik, fizik, kimya ve biyoloji çözüyor olmasının yanında iyi bir iletişimci de olması gereklidir. Öğrencilerin sosyal gelişimleri ve bilişsel gelişimleri gereği, çok konuşkan bireyler olması doğaldır. Özellikle 4. ve 5. sınıf yaş grubunun çok saydam olması, aklına gelen her

şeyi iletişim konusu yapması, yaşının gereğidir. Ancak, sözlü iletişim becerisinin sözsüz iletişim (beden dili) kadar etkili olduğuna dair literatürde yeterli bilgi ve araştırma bulgusu yoktur. Çocukların sözsüz iletişimde daha çok öfke, mutluluk ve üzüntü ifadelerine daha açık oldukları söylenebilir. Çocukların bilişsel yapıları ve yaşantıları geliştikçe, sözsüz iletişim konusunda da yeterli düzeye ulaştıkları bilinmektedir. Dil kazanımı temelde bilişsel bir süreç olarak görülse de, aynı zamanda sosyal bir süreç olduğu ortadadır. İletişimsel olayların tüm öğeleri çocuklar için potansiyel girdidir (Aysevener, 2003, s.135). İletişim, insan olmanın en temel özelliklerindedir. Herkes yaşantısının herhangi bir alanında farklı kimliğiyle uzak, yakın veya hiç tanımadığı insanlarla konuşuyor ve onları dinliyor. Konuşmalar ve dinlemeler esnasında bazen iyi anlaşılmadığı ya da anlatılamadığı için hiç yoktan sorunlara yol açılabilmektedir. İşte o zaman yaşantılar bireye zehir olabilir. Üstelik bu insanlarla gerçekleşebilecek birçok güzel hedeften mahrum kalınabilir (Bayram-Topdal, 2004, s.1). Öğrencilerin de kendi iletişim becerilerine yönelik algılarının olumlu olması, her üç çalışma grubunun da öğrencilerin iletişim becerileri hakkında olumlu algılara sahip olması, öğrencilerin gerçek anlamda bu becerilere sahip olduğunu gösterdiği şeklinde değerlendirilebilir.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *araştırma-sorgulama becerilerine* yönelik öğretmen ve veli algıları olumlu sayılacak bir puan aralığındadır. Öğrencilerin de araştırma-sorgulama becerilerine ilişkin algıları olumludur. Burada da her üç çalışma grubunun öğrencilerin araştırma-sorgulama becerilerine ilişkin algılarının olumlu olması, bu yaş grubu öğrencilerin doğuştan getirdikleri araştırma, inceleme meraklarından kaynaklandığını, programın bu yöndeki uygulamalarının da, çocukların araştırma-sorgulama becerilerini destekleyeceği değerlendirilmektedir. İletişim ve araştırma-sorgulama, bu yaş grubu çocukların doğal özelliği olarak görünmektedir. Araştırma-sorgulama(inceleme) yoluyla öğrenme, bilimsel yöntemleri günlük ders oturumu gibi küçük zaman dilimlerine sıkıştıran alıştırmalar vasıtasıyla öğrencileri doğrudan bilimsel süreçlerin içerisine katan bir yaklaşımdır. Özellikle kuramsal bilgilerle beklenen başarıyı gösteremeyen öğrenciler bu yaklaşımla oldukça başarılı olmaktadır (Gençtürk ve Türkmen, 2007, s.275-290). Öğretmenlerin de yönlendirmesiyle, çocuklar zevkle araştırma yapacakları düşünülmektedir. Burada, bilgisayar teknolojilerinin gelişiminin katkısını unutmamak gerekir. Artık sınıflarda tek bilgi kaynağı öğretmen, kütüphaneler de ise ansiklopediler değildir. Öğrenci farklı sitelerden, ilgili konuyu anlatan, onun hakkında gerekli bilgiyi veren bir teknoloji olan internete sahiptir. Hemen hemen tüm ilk ve orta öğretim kurumunda bilgisayar ve internet ağı bulunmaktadır. Çocuk bu etkinlikleri

zevkle yapmaktadır. Burada belki sorgulama kısmıyla ilgili bir yetersizlik olabilir, onun da zamanla istendik düzeye ulaşacağı düşünülmektedir. Bu beceri öğrenciye, bir problemle ilgili, merak ettiği bir konuyla ilgili yeterli bilgi ve kaynağı elde etmek için sistematik soru sorma, bu sorular doğrultusunda ilgili kaynaklara ulaşma, o konuyu derinlemesine öğrenme ve sonuçları raporlaştırarak sınıfıyla paylaşma gücü verir. Bu beceriyi kazanan öğrenci, sadece okul denem kurumları değil tüm dünyayı öğrenme alanı olarak görür. Ona göre öğrenme, artık dört duvar arasında olmamaktadır

Bu becerilere sahip öğrencilerin yetiştirilmesi, her köklü eğitim kurumunun hedefidir. Öğrencilere her şeyin hazır verilmeyip, gerekli bilgiler için yönlendirilmesi gerekmektedir. Bundan sonra çocuklar artık kendileri gerekli bilgi için arayış içinde olacaklardır. Araştırma-sorgulama becerisi gelişmiş insanların oluşturduğu toplumlarda, çözümsüz sorun bulunmayacaktır. Araştırma, bir toplumun üretici olmasının gereğidir.

Bireyler içinde buldukları toplumda kendi kendilerine yeter bireyler haline gelmeleri, amaçlarının önüne çıkan engel durumları aşma bilgi, deneyim ve bu ikisi arasındaki işlemleri ilişkilendirerek sonuçlar üretecek düşünme yetisine sahip olmasına bağlıdır. Birey ancak bu durumda toplumunda onayladığı ve aradığı bireylere dönüşebilir. Öyleyse bireylerin temel becerilerini geliştirerek, onları birer problem çözücüye dönüştürmek gerekmektedir. Öğrencilerin *problem çözme becerilerine* yönelik öğretmen, veli ve öğrenci algılarının olumlu olduğu görülmektedir. Problem çözme becerisi yüksek bireylerin yetiştirilmesi, bir eğitim sisteminin en önemli amaçlarından biridir. Günlük yaşamda hemen her konuda karşılaşılan problemlerin üstesinden gelmek, bireylerin karşılaştığı sorunla başa çıkabilme yeteneğiyle doğru orantılıdır. Aslında problem çözme becerisinin eleştirel düşünme ve yaratıcı düşünme becerisiyle iç içe olduğunu da unutmamak gerekir. Bu beceriyi kazanan öğrenciler, okul yaşamı dışında da başka problemlerle yüzleştiklerinde, bunlarla baş edebilme gücü kazanırlar. Çağdaş toplumun günümüz insanından beklediği en önemli özelliklerden biri, sorun çözücü olmasıdır. Günümüz dünyası, yüzyıl öncesinden daha fazla sorunla karşı karşıyadır ve ne yazık ki bu sorunların büyük bir kısmını da, kendisinden sorunlara çözüm üretmesini beklediğimiz insanoğlu yaratmıştır. Hal böyle olunca, sorunları çözecek insana yüzyıl öncesinden daha çok, günümüzde ihtiyaç vardır.

Öğrenci gruplarının bu beceriyi kazanmaları hem akademik başarılarını etkileyecek hem de sosyal yaşam içerisinde toplumu ilgilendiren sorunlara karşı duyalı olmasını sağlayacaktır.

Eğitim kurumlarının en temel amaçlarından biri, yetiştirdiği bireyleri içinde yaşadığı toplumun sorunlarına karşı duyarlı olmalarını sağlamaktır. Bu becerilerin ilköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerine kazandırılması, hem bu öğrencilerin bugün ve gelecekteki akademik başarılarını olumlu etkileyeceği hem de içinde yaşadıkları toplumun sorunlarının çözümüne katkı getireceği değerlendirilmektedir. Bu beceri, sorun olan durumla başa çıkma yolları, derslerdeki konular aracılığıyla öğrencilere uygulamalı etkinlikler halinde adım adım verilerek problem çözme becerisi öğretilebilir (Aksoy, 2003, 83-95).

Her toplumun risk alabilen, fırsatları kazanca dönüştürebilen, engellerden yılmayan, gerekli insan, araç ve maddi kaynakları bir araya getirerek toplum yararına üretime dönüştürebilen bireylere ihtiyacı vardır. Bu, içinde yaşanılan toplumun tüm kaynaklarını tam kapasiteyle kullanımına ve dolayısıyla da gelişmesine ön ayak olmaktadır. Girişimcilik/atılganlık becerisinin önemini kavrayan toplumlar, genç bireylerinin bu yeteneklerini geliştirebilmek için onları cesaretlendirmekte, kararlar almalarını ve bu kararlarını uygulamalarını teşvik etmektedir.

Öğrencilerin *girişimcilik/atılganlık becerilerine* ilişkin öğretmen, veli ve öğrenci algılarının olumlu olduğu görölmektedir. Yeni ilköğretim programının öğrencilere kazandırmaya karar verilen bu beceri alanının seçimin isabet olduğu, ancak özellikle MEB'in *girişimcilikle* ilgili tanımında bir revizyona gitmek gerektiği değerlendirilmektedir. İlgili tanım incelendiğinde, *girişimcilik becerisinin* "sosyal ilişkilerde, iletişimde, iş dünyasında ve benzeri alanlarda gerekli ve etkili davranışları uygun bir şekilde ve zamanda ortaya koymak veya talep görebilecek bir ürünü veya hizmeti daha iyi üretebilmek ya da pazarlayabilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak için gerekli olan beceriler" şeklinde açıklanmış olup, *girişimcilik* ise; empati kurma, insan ilişkilerine uyumlu davranışları gösterebilme, plan yapma, planları uygulayabilme, risk alma, herhangi bir alanda ihtiyaç duyulabilecek bir ürünün gerekliliğini sezme, ürünü planlama, üretme, pazar araştırması yapma ve pazarlayabilme" şeklinde tanımlanmıştır. Atılganlığa baktığımızda ise, "kişisel hakları savunmak, düşünceleri, duyguları ve inançları doğrudan, açık ve uygun yollarla, başkalarının haklarını ihlal etmeden ifade etme"(Tindall, 1994, s.22; Aktr: Kamaraj, 2004, s.48) şeklinde tanımlandığı görölmektedir.

Öğrencilerin girişimci olması, ileriki yaşlarda sonuçlarını verecektir. Ancak, "*iş dünyasında ve benzeri alanlarda talep görebilecek bir ürünü veya hizmeti daha iyi üretebilmek veya*

pazarlayabilmek amacıyla yeni bir sistem kurmak...” şeklindeki alt becerilerinde bu kavram içinde 1-5 sınıf düzeyi öğrencilerin girişimcilik becerileri içine alınması, öğrencilerin ne yaş gelişimlerine nede programdaki derslerin kazanımlarına uygun olmadığı düşünülmektedir. Hangi dersin kapsamı, bu ve buna benzeyen sadece ticari hayat için söz konusu olan becerileri kazandırmaya uygundur? Bu çocukların hayal güçlerinin, dolayısıyla da yaratıcılık ve eleştirel yönlerinin güçlü olduğu, iletişim becerilerinin etkili olduğu ve her tür başvuru ve müracaatı çekinmeden yapabilecekleri bilinse de, bir ürünü ticari anlamda tasarlama, planlama, üretme ve pazarlama yapabileceklerini söylemek güç olsa gerek. Çocuklardan beklenen girişimcilik, biraz yukarıdaki tanımla ilgili biraz da atılganlıkla ilgili bir beceri aralığı olması, daha gerçekçi ve kazandırılması daha mümkün görünmektedir. Tabi ki çocukların girişimci olması son derece önemlidir. Ancak bunun “okul, aile ve sosyal ilişkiler yoluyla” edinilebilir olması gerektiği düşünülmektedir. Çocuğun okul, aile ve arkadaş çevresinde girişimci olması, yani bazı olayların gündeme getirilmesinde, bazı faaliyetlerin yürütülmesinde, bazı sorumlulukların üstlenilmesinde öne çıkması, -gerekliyse- risk alması ve görevi yerine getirmesi istendik bir durumdur. Bu süreç esnasında iletişim becerisini kullanarak bir fikri savunabilmeli, bunu yaparken de karşıdakinin fikirlerini ve kişiliğini göz ardı etmeden yapması, kendi duygu ve düşüncelerini hiçbir engelle takılmadan gerekli platformlarda saldırgan olmayan bir tavırla anlaşılır, net ve kararlı ifadelerle dile getirmesi beklenen, hatta özlenen girişimci/atılgan becerilerdir.

Öğrenci, kendisine kapanan kapıları, girişimciliği/atılganlığı sayesinde açabilmelidir. Bu tür girişimcilik/atılganlık becerilerinde iletişimde olduğu gibi empati vardır. Karşıdakinin duygu ve düşüncelerini dikkate almak vardır, bir grubun sözcülüğünü, temsilciliğini yapmak vardır, gönüllü ve istekli olmak vardır, engellerden yılmamak vardır, başarısız olsa da vazgeçmemek vardır, tabi ki risk almak vardır, kişisel hakları savunmak vardır. Uygulanabilir (okul, aile ve soyal çevrede) orijinal fikirleri uygulama, ürüne dönüştürme çabası vardır. Bu süreçte utangaçlık ve saldırganlık yoktur, pes etme yoktur, aksine yüksek bir isteklilik ve onu harekete geçiren motivasyon vardır.

İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin *Türkçe’yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri*, öğretmen, veli ve öğrencilerce olumlu bir puan aralığında algılandığı görülmüştür. İlköğretim okullarında bugün itibariyle öğretimi yaptırılan Türkçe dersleri, öğrencilerin belli alanlarda bilgi kazanmalarından çok onların birtakım beceriler edinmelerine yöneliktir. Türkçe derslerinin birinci amacı *anlama* becerilerini geliştirmektir. Çünkü anlama, diğer becerilerin

kazandırılması için öncelik taşımaktadır. Okul, öğrencilere okuduğunu anlama ve ana fikri çıkarabilmenin yanında yazarın niyetini anlama, tefsir ve yorumlarını değerlendirme yeteneği de kazandırmalıdır. Temel eğitimi bitiren öğrenciler okuduklarından ve dinlediklerinden mantıksal çıkarımlarda bulunmayı, satır aralarını okumayı, değişik imaları görebilmeyi ve sonuç çıkarmayı alışkanlık haline getirmiş olmalıdır (Özden, 1997, s.79). Okuduğunu, gördüğünü, hissettiğini, düşündüğünü anlayamayan, bunlar üzerinde yorum yapamayan insanlar, aynı zamanda bunları anlatmayı da başaramazlar. Türkçe dersleriyle ulaşılmak istenen amaçlardan biri de öğrencilerin gördüğünü, okuduğunu, düşündüğünü doğru ve amaca uygun bir şekilde *anlatabilmesini* sağlayabilmektir. Anlatımın da *sözlü ve yazılı* olmak üzere iki yolu vardır. Bu iki anlatım türünden *sözlü anlatım*, insanın dilini kullanabilmesiyle; *yazılı anlatım* ise, yazının bulunuşundan sonra gerçekleşen insanın duygu ve düşüncelerini kalıcı, ölümsüz hale getirme becerisidir (Temizkan, 2007; Yılmaz, 2007). Okuduğunu anlama, fikirleri sözcüklerle konuşma yoluyla ve yazıya dökerek kalıcı hale getirmek, konuşulmuş anlamak, bunları en geniş ve zengin bir anlatım biçimine dönüştürmek, bir öğrencinin akademik ve sosyal yaşantısını düzenlemede, toplumsal yapı içindeki yerini belirlemede gerekli, elzem temel becerilerdir. Dilin bu temel becerilerini zengin sözcük dağarcığıyla desteklemek, bu becerilere ayrı bir nitelik katacaktır.

Öğrencileriyle oldukça uzun bir zaman diliminde birlikte olan hem öğretmenin hem de velinin, çocuklarının *Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerileri* hakkında olumlu algılara sahip olması önemli bir gelişmedir. Özellikle televizyon, bilgisayar ve radyo'nun günlük yaşamın önemli bir kısmını işgal etmesi, çocuklarının dillerini olumsuz etkilediği yönünde görüşlerin oluşmasına neden olmuştur. Yeni programın çocukları özellikle kitap okumaya daha yoğun yönlendirmesi, dilin düzelmesinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Eksik öykü ve hikayelerin çocukların hayal güçlerine dayalı olarak yazılı olarak tamamlattırılması da yazma isteği, dolayısıyla da yazma becerilerini geliştirebilecektir. Dinleme konusunda belli problemler oluşsa da, bunun çocukların dinamik/hareketli varlıklar olmasından ve etkinliklerin merkezinde olmamalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Konuşma becerileri, sık sık söz alarak gerek okul da gerekse ev/aile ortamlarında gelişebilecektir.

Buraya kadar olan tartışmalarda, tüm alt beceri alanlarının program açısından kazandırılabilirlik, öğrenci açısından öğrenilebilirlik ve dolayısıyla da geliştirilebilirlik özellikleri üzerinde durulmuştur. Tabi ki burada aileyi de unutmamak gerekir. Bu becerilerin

bir öğrenci, geleceğin yetişkini, ülke sorunlarının çözüm beklediği kişi tarafından edinilmesi, bir toplumun yaşam biçiminden, ekonomik anlamda üretim tercihlerinden, ideolojik olarak benimsediği demokratik yaşam tarzından tutunuda pek çok alanda olumlu yönde değişikliklere neden olacağı beklenmektedir. Bu tür yeni program anlayışlarının uzun vadede sonuçlarının gözlenebileceğini de bilmek gerekir. Bu tür becerileri öğrenmiş bireylerin, içinde yaşadıkları topluma hem sosyal, hem ekonomik hem de siyasal anlamda önemli katkıları olacağı kuşkusuzdur. Yaşam tarzı, üretim ve tüketim tercihleri, içinde bulunduğu aile ve sosyal çevreye olumlu etkileyecektir. Sorunları fark etme, teşhis etme, çözüm yolları üretme ve bunları uygulamaya koyması, sonuçları eleştirmesi ve değerlendirmesi son derece önemli kazanımlardır. Bireyin bilinçli olması, içinde yaşadığı toplumsal yapıları sorgulamasını, eleştirmesini sağlayarak, önüne koyulan her şeye itirazsız evet demesini engelleyecektir. Bu tür beceriler bireye, bir bilginin doğruluğunu ya da yanlışlığını sadece sahip olduğu ideolojik ve dinsel inanç süzgecinden değil, bilimsel bulguların ışığında da değerlendirme gücü kazandıracaktır. Böylece birey, olguyla duyguyu bir birbirinden ayırt ederek nesnel olmayı becerebilecektir.

Sorunlardan, problemlerden kaçan bireylerin, içinde yaşadıkları topluma bir katkı getirmeleri olası değildir. Toplumların, problemlerin üzerini örten değil eşeleyip çözen, en azından problemi ortadan kaldırma iradesi gösteren bireylere ihtiyacı vardır. Bu yönde beceriler edinen, mevcut becerilerini geliştiren bireylerden oluşmuş bir toplumun, diğer toplumlarla bilim, ekonomi ve medeniyet kulvarında rekabeti zor olmaz, aksine, sadece kendi toplumuna değil, tüm dünya insanlarına katkı sağlar. Ekonomik değeri olan tüm yer altı ve yer üstü kaynakları girişimci bir ruhla ürüne dönüştürebilir. Çevresiyle barışçıl, dostane ilişkiler kurabilir ve bu ilişkileri geliştirebilir. Konuştuğu ana dilini etkili iletişim aracı olarak kullanarak, ilgi duyduğu alanlarda edebi eserlere dönüştürebilir. Günümüzde gerek görsel gerekse yazılı basının olumsuz etkilerine rağmen, okul süreci içinde bu becerilerini geliştirmesi hem okul denenen kurumun, hem programın hem öğretmenlerin hem de velilerin başarısı olarak değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak, içinde yaşadığımız toplumun susup oturan, söylenen her söze inanan, itaat eden, sormayan, sorgulamayan, düşünmeyen, problem çözemeyen, problemlerden kaçan, girişkenlik adına kapıları ve kaynakları zorlamayan, dinlemeyen, empati yapamayan, dili bozuk bireylere değil, eleştiren, sorgulayan, araştıran, yaratıcı olan, sağlıklı ve doğru iletişim kurabilen, problem çözen, toplumun sorunlarına duyarlı, girişimci ve atılan, hayalleri olan ve

onları gerçekleştirmek için çaba gösteren, küçük veya büyük engellerden/engellemelerden etkilenmeyen, pes etmeyen bireylere ihtiyacı vardır. Bu yeni ilköğretim programının hedefleri ve vizyonu bu yöndedir.

5.3. Öneriler

5.3.1: Karar Vericilere Öneriler

1. Yapılandırmacı öğrenme modeline dayalı olarak oluşturulan yeni ilköğretim programının, hem bilimsel hem de siyasal olarak tanımlanan bireyi yetiştirip yetiştirmediğine ilişkin değerlendirmelerin hem bölgesel hem de ulusal bazda her dönem için yapılması, tutulan yolun isabetli olup olmadığını ve varsa aksayan yönlerin belirlenmesinde önemli olduğu değerlendirilmektedir.
2. 2005-2006 eğitim-öğretim döneminden itibaren uygulanan yeni ilköğretim programlarında “Temel Becerilerin” nasıl kazandırılacağına dair etkinlikler belirsizdir. Öğretmenlerin ellerinde örnek etkinlikler veya herhangi bir model yoktur. İçerikte becerilerin kazandırılmasına yer verecek örnek etkinliklere yer verilmesi yararlı olacaktır.
3. Çocukların girişimcilik (atılganlık) becerilerini geliştirmek için *Atılganlık Eğitimi* ve *Drama Temelli Grup Rehberlik* uygulamalarının, okullarda görevli Psikolojik Danışman ve Rehberler sayesinde yürütülmesi, öğrencilerin girişimciliklerinin (atılganlıklarının) geliştirilmesine katkı sağlayacağından, okullarda bu tür eğitsel faaliyetleri yapabilecek eğitici personel kadroları yeterli hale getirilmelidir.
4. Tüm beceri alanlarında öğretmen, veli ve öğrenci algıları olumlu tespit edilmiştir. Ancak, bu araştırmada doğrudan bir beceri ölçümü değil öğretmen, veli ve öğrenci algıları belirlenmiş olduğundan, beceri alanlarının her biri, sadece ilgili beceri alanını ölçebilecek ölçeklerle ölçülerek, beceri alanlarının edinilme düzeyinin belirlenmesi, bu araştırma sonuçlarını daha da güçlendirecektir.
5. Okuduğunu anlama, sadece Türkçe ve sosyal dersler için gerekli bir beceri değil, tüm dersler için gerekli bir beceri alanıdır. Bu nedenle Türkçe dersinin içeriği bu yönde yeniden gözden geçirilmelidir.

5.3.2: Uygulayıcılara Öneriler

6. Yaratıcılığı engelleyen, çocukları sürekli gözetim altında bulundurma, aşırı övme ya da aşırı yerme, çocukları birbirleriyle karşılaştırma, deneyerek öğrenmelerine izin vermeme, çocukların fikrini almadan katı ve değişmeyen seçenekler sunma, çocukların isteklerine sürekli sınır koyma, sorumluluk vermektan kaçınma gibi davranışlardan okul yaşamında öğretmenlerin kaçınması, tanımlanan temel becerilerin geliştirilmesi açısından yararlı sonuçlar verecektir.
7. Çocukta geliştirilmek istenen temel becerilerle toplumun çocuğa yüklediği roller arasında bir uyum olmadıkça, hedeflenen sonuçlara ulaşmak mümkün değildir. Bu itibarla, çocuk büyük bir hoşgörüyle dinlenmeli, farklı fikirlerini dile getirmesi desteklenmeli, yaratıcı çözümler için teşvik edilmeli, “sen çocuksun, anlamazsın”, “senin aklın ermez”, “her şeye burnunu sokmamalısın” ya da “bu iş büyüklerin işi” gibi tenkitlerle olumsuz yönlendirilmemelidir.
8. Araştırmalar, oyunun yaratıcılığı kolaylaştırdığını ortaya koymuştur (Russ, 2003). Oyun deneme çalışmalarının ve oyun öğretme çalışmalarının iç görü ve çok yönlü düşünme yeteneğini olumlu etkileyeceği için öğretmenlerin, okul/sınıf uygulamalarında ders konularıyla ilgili etkinlikleri oyunlaştırmaları, bilginin öğrencinin zihninde yapılanmasını kolaylaştıracağı gibi, çocukların iç görü ve yaratıcılıklarını da destekleyecektir.
9. “Problem Kurma Yaklaşımı”nın, öğrencilerin akademik başarıları ve problem çözme becerileri üzerinde olumlu etkilerinin saptanmış (Akay, 2006) olması nedeniyle, derslerin işlenişi sürecinde bu yöntemin kullanılması yararlı olacaktır. Probleme dayalı öğrenme-öğretme yaklaşımları, çocuğa sadece problem çözme becerisi kazandırmayacak, diğer beceri alanlarını da olumlu etkileyecektir.
10. Öğrencilere, öğretmenleri tarafından özellikle 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıflarda yazma çalışmaları yaptırılarak, yazılı anlatım becerileri özendirilmelidir. Velinin de yazma çalışmalarında teşvik edici olması, üzerine düşenleri yapması, çocuğun Türkçe yazma ve konuşma becerilerini olumlu etkileyeceğinden, üzerinde durulmalıdır.

11. Empati etkinlikleri, sadece iletişim becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde değil, aynı zamanda sosyal derslerin işlenmesinde de olumlu sonuçlar vereceğinden, bir öğrenme-öğretme tekniği olarak kullanılması önemlidir.

5.3.3: Velilere Öneriler

12. Evde okuma saatleri düzenlenebilir. En azından haftanın belirli günlerinde, ailenin bir araya geldiği saatlerde, belirlenen kitaplar okunabilir. Bu yapılırken, sesli olarak aile fertlerinden isteyenlerce kitap sırayla okunur ve ailece dinlenir. Veli, doğal ortamı bozmadan okumada ağırlığı çocuğa/çocuklara vererek, onları daha etkin kılabilir.

13. Ebeveynler, çocuklarının gelişim dönemlerinde onlarla kuracakları iletişim biçimlerinin, ailede ve toplumda sağlıklı insan ilişkilerini etkileyeceğinden, bu yönde kendilerini geliştirerek, bireyin iletişim becerilerinin gelişimine katkıda bulunabilir.

14. Çocuğa doğum günü vb. vesilelerle kitap hediye edilmek suretiyle; çocukta kitaba karşı olumlu tutum ve davranışlar geliştirebilir. Bu hediye alışverişini çocukla birlikte yapmak ise, çocuğun kitap edinme alışkanlığını kazanmasına yardımcı olacaktır. Bu yolla çocuk, kitabın da hayatta satın alınması gereken bir değer olduğu duygusuna sahip olabileceğinden, bu tür alışkanlıklar desteklenmelidir.

15. Çocukların Türkçe'yi doğru, etkili ve güzel kullanma becerilerini daha da geliştirmek istiyorsak, konuşma, yazma, dinleme, okuma ve dilbilgisi alt becerilerini en doğru şekilde yerine getirmesi için ona örnek olunmalı, evde aile üzerine düşeni yerine getirmelidir.

16. Çocukta geliştirilmek istenen temel becerilerle toplumun çocuğa yüklediği roller arasında bir uyum olmadıkça, hedeflenen sonuçlara ulaşmak mümkün değildir. Bu itibarla, çocuk büyük bir hoşgörülle dinlenmeli, farklı fikirlerini dile getirmesi desteklenmeli, yaratıcı çözümler için teşvik edilmeli, “sen çocuksun, anlamazsın”, “senin aklın ermez”, “her şeye burnunu sokmamalısın” ya da “bu iş büyüklerin işi” gibi tenkitlerle olumsuz yönlendirilmemelidir.

KAYNAKLAR

- Argon, M., Blanchard, C., Wehhael, W. & Hughes, C. (2002). Increasing the Problem-Solving Skills of Students with Develomental Disabilities Participating in General Education. *Remedial And Special Education*. 23 (5) 279-288.
- Akay, H. (2006). *Problem Kurma Yaklaşımı İle Yapılan Matematik Öğretiminin Öğrencilerin Akademik Başarı, Problem Çözme becerisi ve yaratıcılıkları üzerindeki Etkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akpınar, E. ve Ergin, Ö. (2002). Probleme Dayalı Öğrenme Yaklaşımına Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesi*. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Akdemir, Ö. ve Memeiş, A. (2006). Temel Bilgisayar Dersinde Gösterip yaptırma ve Problem Çözmeye Dayalı Öğrenme Yöntemlerinin Akademik Başarıya Etkileri Açısından Karşılaştırılması. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Aksoy, B. (2003). Problem Çözme Yönteminin Çevre Eğitiminde Uygulanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 2 (14) 83-98.
- Altıntaş, G. (2006). *Liseli Ergenlerin Kişiler Arası İletişim Becerileri İle Akılcı Olmayan İnançları Arasındaki İlişkinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altunay, U. (2002). *Ön Örgütleyicilerin ve öğrenci Tutumlarının İngilizce İronik Metinlerin Anlaşılması Üzerine Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Arık, A.(1998). *Psikolojide Bilimsel Yöntem*. İstanbul: Çentay Kitabevi.
- Armbruster, B. B. & Osborn, J. H. (2002). *Reading Instruction And Assesment*. Boston: Allyn And Bacon.
- Aslan, E. (2001). Torrance Yaratıcı Düşünce Testi'nin Türkçe Versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (14)19-40.
- Aşkar, P., Paykoç, F., Korkut, F., Oklun, S., Yaygın, B. ve Çakıroğlu, J. (2005). *Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu*. Ankara: Eğitim Reformu Girişimi.
- Atik, A. (2003). *Yeni İlköğretim Birinci Kademe Sosyal Bilgiler Programında Yaratıcılık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aybek, B. (2007). Eleştirel Düşünmenin Öğretiminde Öğretmenin Rolü. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi (Online)*, 7(2).

- Aydın, G. ve Balım, A. G. (2005). Yapılanmacı Yaklaşımına Göre Modellendirilmiş Disiplinler Arası Uygulama: Enerji Konularının Öğretimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 38 (2) 145-166.
- Aydoğan, B. ve Ergin, Ö. (2007). İlköğretim Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Becerilerini Kazanmada Öğretmenin Rolü. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.
- Aysevener, S. C. (2003). İletişimsel Yeterliliğin Kazanımı. *Türk Psikoloji Bülteni*. (30-31) 135-143.
- Ay, Ş. (2006). Eleştirel Tutum İle Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlar Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim*. (336) 25-31.
- Aysan, F. Ve Uzbaşı, A. (2004). İlköğretim 4. ve 5. Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Sosyal Becerileri ve Okul Uyumu İle Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 4 (8).
- Bahar, M. ve Karakırık, E. (2003). Radikal Oluşturmacılığa Eleştirel Bir Bakış. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3 (5) 62-76.
- Baker, R.D. and Burn, O.P.(1997). *Constructing Science In Middle and Secondary School Classroom*. Allyn And Bacon Company, U.S.
- Balcı, A.(2002). *Etkili Okul: Okul Geliştirme* (3. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bal, E. (2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Benlik algıları İle Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baykul, Y.(2000). *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme*. Ankara: ÖSYM Yayınları.
- Bayram, N. (2004). *Sosyal Bilimlerde SPSS İle Veri Analizi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Bıkmaz, F. H. (2006). Yeni İlköğretim Programları ve Öğretmenler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri fakültesi Dergisi*. 39 (1) 99-116.
- Bilen, M. (2006). *Plandan Uygulamaya Öğretim* (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bümen, N. T. (2005). Öğretmenlerin Yeni İlköğretim 1-5 Sınıf Programlarıyla İlgili Görüşleri ve Programı Uygulamaya Hazırlayıcı Bir Hizmetiçi Eğitim Çalışma Örneği. *Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (6) 2:21-57.
- Büyüköztürk, Ş.(2003). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bonwel, C. C. & Eison, J. A. (2004). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*, <http://www.ntlf.com/html/lib/bib/91-9dig.htm>. (son erişim:06.11.2006).

- Bore, A. (2006). Bottom-up for creativity in science?: a collaborative model for curriculum and Professional development. *Journal of Education for Teaching*. Vol.:32 (4) 413-422.
- Brothick, A. F. (1997). Making Accounting Information Systemswork: Am ampirical investigation of the cretive thinking paradigm. *Journal of Information Systems*. Fall 90, 4 (2) 48.
- Brooks, M. G. Brooks, J.G (1999). The Courge to Be Constructivist. *Educational Leadership*. 57 (3). November.
- Çakıcı, D. ve Altunay, U. (2006). Etkili Okuma ve Okuduğunu anlama. *Çağdaş Eğitim*. (330) 40-46.
- Cenkseven, F. ve Akar-Vural, R. (2006). Ergenlerin Düşünme Gereksinimi ve Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerilerinin Karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Çankırı Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sonbahar, 25. sayı.
- Cerezo, N. (2004). Problem-based learning in the middle school: A research case study of the perceptions of at-risk females. *Research in Middle Level Education Online*, 27(1)20-42.
- Chung, J.C.C. & Chow, S.M.K. (2004). Promoting Student Learning Through a Student-Centered problem-Based Learning Subject Curriculum. *Innovations in Education and Teaching International*. 41(2) 157-168.
- Çınar, O., Teyfur, E. ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticilerin Yapılandırmacı Eğitim Yaklaşımı ve Programı Hakkındaki Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (11) 47-64.
- Çınar, V. ve Avşar, T. (2006). Etkin Dinleme Becerilerinin Eğitim Kademelerine Göre Değerlendirilmesi. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Çırak, Y. (2007). *Öğrenmenin Doğası: Temel Kavramlar*. Editör: Alim Kaya, *Eğitim Psikolojisi* (s. 255-290). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çoban, A. E, Ham, Z. (2006). Kontrol Odaklı Farklı Ergenlerin Karar Stratejileri Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*. 14 (2) 393-402.
- Craft, A. (2003). School and Critical Thinking. *Teaching of Psychology*. 30 (3) 220-224.
- Çubukçu, Z. ve Gültekin, M.(2000) İlköğretimde Sosyal Becerilerin Gerçekleşme Düzeyi. *IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*(s. 269-272), Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi.

- Cüceloğlu, D. (1997). *İnsan ve Davranış* (4. Baskı). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Davaslıgil, Ü. (1994). Aksiyeye Düzeyi Ve Aile Tutumlarının Yaratıcı Düşünmeye Olan Etkileri. İstanbul, *İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü Ders Notları*.
- Davis, S. H. (2006). Unleashing Creativity In Your Schools, *Leadership*. 13 (5) 34-39.
- Demirel, Ö. (2007). *Kuramdan Uygulamaya Öğretimde Program Geliştirme* (10.Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Taş, A.M., Tüfekçi, S., Yazçayır, N., ve Yurdakul, B.(2000). Yapılanmacı Yaklaşımın Öğrenme Sürecine Etkileri, *IX.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (234-237)*. Erzurum: Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). Türkçe Öğretimi. Ankara: PegemA yayıncılık.
- Demirkaya, H. (2003). Eleştirel Düşünme Kuramının Lise Coğrafya Programı Üzerindeki Etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 36 (1-2) 97-106.
- De Bono, E. (1999). *Altı Şapkalı Düşünme Tekniği* (Çev: E. Tuzcular), İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Diñer, Ç. (2005). Farklı Eğitim Yaklaşımları Uygulayan Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Çocukların Kişiler Arası Problem Çözme Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri fakültesi Dergisi*. 38 (1)149-166.
- Dökmen, Ü. (2003). *İletişim Çatışmaları ve Empati*. (2. Basım). İstanbul: Sistem Yayınları.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Doğanay, A.(2006). Üst Düzey Düşünme Becerilerinin Öğretimi. Edit: A. Doğanay: *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (s.295-301), Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doğan, B. ((2002). *Strateji Öğretiminin İşbirlikli ve Geleneksel Sınıflarda Okuduğunu Anlama becerisi, Güdüsü ve Hatırda Tutma Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Dollard, N. And Christensen, L. (1996). *Constructive Classroom Management Focus on Exceptional Children*. ISSN: 015-511: 29, www.epnet.com).
- Duru, K. (2000). Öğrenme-öğretme Süreçleri ve Aktif Öğretim Yöntemleri. *IX. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Erzurum: Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi.
- Duman, B. İkiel, C. (2002). Yapısalcı Öğrenme Kuramına Göre Sosyal Bilgiler Öğretimi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12 (2) 17-23. Elazığ.

- Epçaçan, C. ve Birel, F. K. (2006). Türkçe Dersinde İlköğretim Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin Gelişimine İlişkin Bir Araştırma. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2006). *Eğitim Psikolojisi* (15. Baskı). Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erkan, S. ve Kaya, A. (2005). *Grupla Psikolojik Danışma ve Rehberlik Programları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ergen, G.(2006). Eleştirel-Bilinçli Sevgi Eğitimi. *Burdur, Burdur Eğitim Fakültesi Dergisi*. (26)2, 144-152.
- Ergin, A.(1995).*Öğrenme Teknolojisi İletişim*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Eskicumalı, A. (2003). Eğitim ve Toplumsal Değişme: Türkiye'nin Değişim Sürecinde Eğitimin Rolü;1923-1946. *Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*,19(2)15-29.
- Facione, P.(1998). *Critical Thinking: What It Is and What It Counts*. California, California Academic Pres.
- Fatt, J. P. T. (2005). Fostering creativity In Education. *Education*. 120 (4) 744-757.
- Fisher, R. (1995). *Teaching Children to Think*. Stanley Thormes (Publister), Ellenbore Ugh, House Ltd. United Kingdom.
- Fosnot, C.T. (1996). *Constructivism: Teory, Perspectives and Practice*. New York, Teacher College Pres.
- Gander, M. J. & Gardiner, H. W. (2001). *Çocuk ve Ergen Gelişimi* (4. baskı) (Çev: B. Onur), Ankara: İmge Kitapevi.
- Gençtürk, H. A. ve Türkmen, L. (2007). İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Dersinde Sorgulama Yöntemi ve Etkinliği Üzerine Bir Araştırma. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 275-290
- Germann, P.J.(1994). Testing a Model of Science Process Skill Acquisition. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(7) 749-783.
- Glickman, C., Gordon, S. P. & Ross-Gordon, J. M. (2004). *Supervision*. Pearson Allyn & Bacon.
- Grabe, W. & Stoller, F. L. (2001). *Reading for Academic Purposes: Guidelines for the ESL/EFL*. (Edit: M. Celce-Murcia) Teacher. Teaching English as a Second or Foreign Language (187-203). London: Heinle&Heinle.
- Graffam, B. (2003). Consructivism and Understanding: Implementing the Teaching for Understanding Framework. *The Journal of Secondary Gifted Education (JSGE)*. XV(1)13-22.

- Gökdoğan, F. (2003). Hemşirelik Eğitiminde Yaratıcılık. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3 (5) 35-39.
- Gönen, M., Öncü, E. Ç. ve Işıtan, S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlıklarının İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*. (160).
- Gözütok, F. D.(2004). *Öğretmenliğimi Geliştiriyorum* (2. baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Gunning, T. G. (2002). *Assesing and correcting Reading and Writing Difficulties*. Boston: Allyn and Bacon.
- Güleryüz, H. (2001). *Eğitim programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Gürgen, E.T.(2006). Müzik Eğitiminde Yaratıcılığı Geliştiren Yöntem ve Yaklaşımlar. İzmir, *IX Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (12) 81-93.
- Gürol, M. (2002). Eğitim Teknolojisinde Yeni Paradigma: Oluşturmacılık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 12 (1) 159-183.
- Hansen-Powell, P. (2007). Constructing Knowledge. *Pia Connect Magazine(Synergy learning)*. 20 (3) 1-4.
- Hagevik, S. (1999). Just Listening. *Journal of Environmental Healty*. 62(1) 46-49.
- Henson, K. & Eller, B.(1999). *Educational Psychology for Effective Teaching*. Wadsworth Publisher.
- Healy, J. M. (1998). *Çocuğun Gelişen Aklı*. (Çev.: A. B. Dicleli), İstanbul: Boyner Holding Yayınları.
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem Based Learning; What and How do Students Learn? *Educational Psychology Review*, 16(3) 235-266.
- Hotaman, D. (2005). İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Beden Dilini Kullanım Düzeyleri Düzeyleri. *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli: Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- İpek, N. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim Çağı Çocuklarında Kelime dağarcığı Gelişimi. *İlköğretim Online*, 6 (3), 344-365, (<http://ilkogretim-online.org.tr>).
- Iran-Nejad, A. (2001). Constructivism As Substitute for Memorization in Learning: Meaning is Created Br Learner. *College of Education, The University of Alabama*. 116 (1)USA.
- Jeffrey, B. & Craft, A. (2004). Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, Vol:30, No. 1, March, (Carfax Publishing).
- Jonassen, D.H, and Davidson, M. (1995). Constructivism and Computer-Mediated Communication İn Distance Learning. *The American Journal of Distance Education*, 9(2) 7-26. U.S.

- Kamaraj, I. (2004). *Sosyal Becerileri Derecelendirme Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlanması ve Beş yaş Çocuklarının Atılganlık Sosyal Becerilerini Kazanmalarında Eğitici Drama Programının Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaptan, F., Yetişir, İ., ve Demir, M.(2007). Beceriden Bilimsel Süreç becerilerine: Farklı Bakış açılarının İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim*. 32(338).
- Karakelle, S. (2000). Yaratıcılık ve Yaratıcılığın Geliştirilmesinde Eğitimcilerin Rolü. *Yaşadıkça Eğitim*. 1300-1272 (67).
- Karamanoğlu, S. S.(2006). *İlköğretim Öğrencilerinin Fen başarılarının Değerlendirilmesinde Sorgulama Programının Kullanılması: Portfolyo*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kara, Y. ve Çam, F. (2007). Yaratıcı Drama Yönteminin Bazı Sosyal Becerilerin Kazandırılmasına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 32 (145-155).
- Karatay, H. (2007). Kelime Öğretimi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 141-153.
- Kavcar, C., Oğuzkaan, F. ve Sever, S. (2002). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kılıç, D. ve Samancı, O. (2005). İlköğretim Okullarında Okutulan Sosyal Bilgiler Dersinde Problem Çözme Yönteminin Kullanılışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11)100-112.
- Kıran, B. ve Çelikdal, E. (2000). S.O.S. Çocuk Köyünde Kalan 7-11 Yaş Çocuklarının Atılganlık Düzeylerinin çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(18), 16-24.
- Köksal, A.(2000). Müzik eğitimi alma, Cinsiyet ve Sınıf Düzeyi Değişkenlerine Göre Ergenlerin Empatik Becerilerinin ve Uyum Düzeylerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (18)99-107.
- Köksal, M. S., Koray, Ö., Özsoy, T., Bağçe, H. ve Koray, A. (2006). Öğretim Materyali Geliştirmede Portfolyo ve Rubrik Değerlendirmenin Eleştirel ve Yaratıcı Düşünme Üzerine Etkisi. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Kökdemir, D.(2003). *Belirsizlik Durumlarında Karar Verme ve Problem Çözme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçükahmet, L.(1999). *Eğitimde Planlama ve değerlendirme*. (10.baskı) Ankara: Alkım.

- Kutlu, Ö.(2006). Üst Düzey Süreçleri Belirleme Yolları: Yeni Durum Belirleme Yaklaşımları. *Çağdaş Eğitim*, Ekim, 31(335)15-21.
- Kuçuktepe, C. (2003). *Pedagojik Konstruktivist Yaklaşımına Göre Düzenlenmiş Etkinliklerin Öğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Kritik Düşünme Becerisine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Martin, S. M, Craft, A. N., & Tillema, H. H.(2002). Developing Critical and Creative Thinking Strategies in Primary School Pupils: an inter-cultural study of teachers' learning. *Journal of In-Service Education*. 28 (1) 115-134.
- McMurry, E. & Sanft, M. (2005). Metacognitive Application Process. A. Paper presented at College Survival Becoming a Master Student. National Conference.
- McWhirter, J. ve Voltan-Acar, N.(2000). *Ergen ve Çocukla İletişim*. Ankara: US-A Yayıncılık.
- Memmert, D. (2006). Developing Creative Thinking In a Gifted Sport Enrichment Program And The Crucial Role Of Attention Processes. *High Ability Studies*, 17 (1) 101-115.
- McWhorter, K. T. (1998). *Academic Reading*. New York: Longman.
- MEB. (2005). *İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.
- Norris, N. (1998). *Curriculum and Education Reform*. *Cambridge Journal of Education*. 28 (2)207. Cambridge.
- Olsen, Mark. (1996). Radical Constructivism And The Failings: Anti-Realism And Individualism. *British Journal of Educational Studies*. 44 (3) 275-295, September.
- Oral, G. (2001). Problem Çözme Ezbere Karşı: Eğitim Sistemi İçinde Öğrenmenin Gerçek İşlevi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. (3-4) 83-92.
- Onan, B. (2006). 2005 Yılı İlköğretim Türkçe Öğretim programında Dil Bilgisi Öğrenme Alanında Yapılandırılmış Olan Kazanımların Okuma Becerilerini Geliştirmedeki İşlevleri. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Onur, N. (2006). *Lise Öğrencilerini Bağlanma Stilleri İle Atılganlık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ocak, G., Ocak, İ ve Gündüz, M. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Araştırma Tercihlerini Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *XVI. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi.

- Ögülmüş, S. (2001). *Kişilerarası Sorun Çözme Becerileri ve Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Öksüz, Y. (2004). Duyguların açılması Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. 5 (2) 147-156.
- Özdamar, K. (1999). *Paket Programlar İle İstatistiksel Veri Analizi*. 2.Baskı, Eskişehir:Kaan Kitabevi.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 3 (3).
- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara : PegemA Yayıncılık
- Özen, Y. (2001). *İlköğretimde İletişim(Sınıfta Yönetim)*. Ankara: Nobel yayınları.
- Özen, Y. Gülaçtı, F. Ve Kandemir, M.(2005). Eğitim Bilimleri Araştırmalarında Geçerlilik ve Güvenirlik Sarunsalı. *Atatürk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (1) 69-89.
- Özen, F. (2001). *Türkiye’de Okuma Alışkanlığı*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Özkök, A. (2005). Disiplinlerarası Yaklaşım Dayalı Yaratıcı problem çözme Öğretim programının Yaratıcı problem Çözme Becerisine Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 28 (159-167).
- Özmen, H. (2004). Fen öğretiminde Öğrenme Teorileri ve teknoloji Destekli Yapılandırmacı (Constructivist) Öğrenme. *The Turkish Online Journal of Educational Tecnology-TOJET*, January ISSN:1303-6523 (1) 14. www.tojet.net/articles73114.htm.
- Özabacı, N. (2006). Çocukların Sosyal Becerileri İle Ebeveynlerin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 16 (1) 163-179.
- Özçelik, D.A. (1995). *Kavram (Söz Dağarcığı) Gelişimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özpolat, A. R., Sezer, F., İşgör, İ. Y. ve Sezer, M. (2007). Sınıf Öğretmenlerinin Yeni İlköğretim Programına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:174, Bahar.
- Paul, J. L. (2005). Introduction to the philosophies of research and criticism in education and the social science. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Peker, R. (1995). Küçük Çocukların Özel Olarak Düzenlenmiş Bir ortamdaki Sözlü İletişim Yetenekleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı:1, s.51-57. Bursa.
- Poon, J. & Fatt, T. (2003). Fostering Creativity in Education. *Nanyang Business School, BIC-108*, nanyang Teknological University, Nanayang Avenue, Singapore.

- Rıza, E. T. (2000). Kalıplaşma ve Yaratıcılık. İstanbul, *Yaşadıkça Eğitim*. (65) 4-7.
- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H. & Lerner, J. W. (2002). *Reading Problems: Assessment and Teaching Strategies*. Boston: Allyn and Bacon.
- Ruggiero, V. R. (1995). *Becoming a Critical Thinker* (Fourth Edition). Itoughton Mifflin Company. Boston, USA.
- Russ, S. W. (2003). Play and Creativity; Developmental Issues. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 47 (3) (Carfax Publishing).
- Saban, A. (2002). *Öğrenme-Öğretme Süreci* (2. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sahin, R. (1999). *İletişim Becerileri Eğitiminin Çocukların Yalnızlık ve Atılganlık Düzeyine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Saracaloğlu, S., Serin, O. Ve Bozkurt, N. (2001). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Öğrencilerinin Problem Çözme Berileri İle Başarıları Arasındaki İlişki. *Marmara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (14) 121-134.
- Saracho, O. N. (2002). Young Children's Creativity and Pretend Play. *Early Child Development and Care*. (172) 433-438 (Carfax Publishing).
- Saraç, C. (2006). Sözlü İletişim Becerileri Açısından Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi. *MEB Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 34 (169).
- Schunk, D. H.(2004). *Learning Theories: An Educational Perspectives* (Fourth Edition). New Jersey, Pearson Prentice Hall.
- Seferoğlu, S., Akbıyık, C. (2006). Eleştirel Düşünme ve Öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (36)193-200.
- Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim* (Genişletilmiş Yeni Basım). Ankara: Gönül yayıncılık.
- Simpson, T. L. (2002). Dare I oppose Constructivist Theory? *The Educational Forum*. 66 (633-662).
- Snyder, S. (2001). Connection, Correlation and Integration. *Music Educators Journal*. 87 (5) 32-40.
- Somuncuoğlu, Ö., Çelik, S. (2007). Mesleki ve Teknik Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Temel Beceri Düzeyleri. *XVI. Eğitim Bilimleri Kongresi*. Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Soylu, Y. ve Soylu, C. (2005). Matematik Derslerinde Başarıya Giden Yolda Problem Çözmenin Rolü. *IX Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 7 (11).
- Sönmez, V. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Spence, S.,H.(2003). Social Skills Training With Children and Young People: Theory, Evidence and Practice. *Child and Adolescent mental Health*, 8(2), 84.
- Sneddon, G. D., Auley, S. M., Bruce, V., Langton, S., Blokland, A. & Anderson, A. H. (2000). Visual Signal and Children's Communication: Negative Effects on Task Outcome. *British Journal of Development Psychology*, 18, 59608.
- Sungur, N. (2000). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Sünbül, A. M., Çalışkan, M. ve Kozan, S. (2006). Eleştirel Düşünme Becerisine Dayalı Öğretim Uygulamasının Öğrenci Erişisine Etkisi. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Stevens, J.P.(2002). *Applied Multivariate Statistics For The Social Sciences*. Fourth Edition, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Şahin, C. (2007).Kişilik, Ahlak, Duygusal ve Sosyal Gelişim. S. Akbaba, ve Ş. Anlık, (Edit.), *Eğitim Psikolojisi*(s.105-145), İstanbul: Arı Matbaacılık.
- Tan, M., Temiz, K.(2003). Fen öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri ve Önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13) 89-100.
- Tan, Ş., Erdoğan, A.(2004). *Öğretimi Planlama ve Değerlendirme* (6. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tarman, S.(1999). Yaratıcılık: Zeka ve Eğitimle ilişkisi. *Yaşadıkça Eğitim*. (63)10-14.
- Tavşancıl, E. ve Keser, H.(2002). İnternet Kullanımına Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*. 1 (1).
- Tavşancıl, E. (2002).*Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2007). Türkçe Öğretmenlerinin Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Yaptıkları Uygulamaların Değerlendirilmesi. *MEB Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*. 34(174).
- Temur, T.(2002). *Yazılı anlatım Beceri Düzeyi İle Okul Başarısı Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tezbaşaran, A. A. (1996). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Psikologlar Derneği Yayınları.
- Thornton, S. (1998). *Çocuklar Problem Çözüyor*. (Çev: Kına). İstanbul:Gendaş Yayınları.
- Topdal, E. B. (2004). İletişim ve Eğitimde Yaratıcı Drama. *Eğitim Dergisi*. (5) 54-55.
- Türker, S., Şahin, N. ve Deniz, S. (2006). Lise Öğrencilerinin Araştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Muğla: Muğla

Üniversitesi Eğitim Fakültesi.

- Turgut, M. F.(1997). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme Metotları*. Ankara: Saydam Yayıncılık.
- Türnüklü, B. E. ve Yeşildere, S. (2005). Türkiye’den Bir Profil: 11-13 Yaş Grubu Matematik Öğretmen adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilim ve Becerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 38 (2) 167-185.
- Uzysnska-Jarmoc, J. (2005). Different types of thinking of seven-year-old children and their achievements in school. *Early Child Development and Care*. 175 (7&8) 671-680.
- Uzysnska-Jarmoc, J. (2006). Self-esteem and different forms of thinking in seven and nine year olds. *Early Child Development and Care*, 1-12, Pr Eview Article, Taylor& Francis.
- Uşun, S. (2007). Öğrenme ve Yapılandırmacı Yaklaşım. S. Akbaba ve Ş. Anlık (Edit). *Eğitim Psikolojisi* (s. 341-362), İstanbul: Arı Matbaacılık.
- Uzaklı, H. (2006). *Drama Temelli Grup Rehberliğinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Arkadaşlık İlişkilerine, Atılganlıklarına ve Benlik saygılarına Olan Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uzman, E. (2003). *Okulöncesi Eğitim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Gelişimlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ülgen, G. (1990). Yaratıcılık ve Eğitim. *Yaşadıkça Eğitim*, Sayı:13, İstanbul: Ekim, Kasım, Aralık.
- Ün Açıkgoz, K. (2004). *Aktif Öğrenme* (6. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası yayınları.
- Üstünlüoğlu, E. (2006). Üst Düzey Düşünme Becerilerini Geliştirmede Bilişsel Soruların Rolü. *Çağdaş Eğitim*, 31(331)17-24.
- Üstündağ, T. (2003). Yaratıcılığa Yolculuk (2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Yaşar, Ş. (1998). Yapısalcı Kuram ve Öğrenme-Öğretme Süreci. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 8 (1-2).
- Yağcızeybek, S. (2006). Öğrenme Nasıl Etkin Olur? *Yeni Eğitim Dergisi*. 4 (15) 40-41.
- Yatağan, T. (2005). *Atılganlık Eğitimi Programının İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Atılganlık Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yavuzer, H.(1998). *Çocuk Eğitimi El Kitabı* (6. basım). İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yazgan, Y. ve Bintaş, J. (2005). İlköğretim Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözme Stratejilerini Kullanabilme Düzeyleri: Bir Öğretim Deneyi. *Hacettepe*

- Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi.* (21) 210-218).
- Yıldırım, R.(1998). *Yaratıcılık ve Yenilik.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Yıldırım, K., Tarım, K. ve İflazoğlu, A. (2006). Çoklu Zeka Kuramı Destekli Kubaşık Öğrenme Yönteminin Matematik Dersindeki Akademik Başarı Ve Kalıcılığa Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama.* 2(2):81-96.
- Yılmaz, H. (2007). Türkçe Eğitiminde Velinin Rolü. Milli Eğitim Bakanlığı, *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi.* 36 (174).
- Yılmaz, C. (2006). İngilizce Öğretmenliği Anabilim Dalı Öğrencilerinin Eleştirel Düşünme Eğilimi Profilleri. *XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi,* Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yüksel-Şahin, F. (2005). Grupla İletişim becerileri Eğitiminin Üniversite öğrencilerinin İletişim Beceri Düzeylerine Etkisi. S. Erkan ve A. Kaya(Der). *Grupla Psikolojik Danışma ve rehberlik Programları II.* (s.1-64). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Vacca, J. L., Vacca, R. T., Gove, M.K., Burkey, L., Lenhart, L. A. & McKeon, C.(2003). *Reading and Learning to Read.* Boston: Pearson Education, Inc.
- Veneziano, L., Hooper, J.(1997). A method for quantifying content validity og health-related questionnaires. *Am J Health Behav,* 21(1): 67-70.
- Visser, Y. L. & Schlosser, C. (2003). Critical Thinking In Distance Education And Traditional Education. *The Quarterly Review of Distance education.* 4 (4) 401-407 Information Age Publishing, Inc.
- Ward, T. B. (1999). Child of Creative. *The Journal of Creative Behavior.* 33(3), Third Quarter, New York.
- Windschitl, M. (2002). Framing constructivism in practice as the negotiation of dilemmas: an analysis of the conceptual, pedagogical, cultural and political challenges facing teachers. *Review of Educational Research.* 72 (2) 131-175).
- Verschaffel, L., De Corte, E., Iasura, S., Van Vaerenbergh, G., Boagerts, H. And Ratincky, E. (1999). Learning to solve mathematical application problems: A design experiment with fifth graders. *Mathematical Thinking & Learning,* 1(3), 195-229.