



**T.C.
SIVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ BİLİM DALI**

**ÖĞRETMENLERİN TÜRKÇE DİL BECERİLERİ
YETERLİLİĞİYLE İLGİLİ OKUL YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN
İNCELENMESİ**

Esmâ KOÇAK KAYACI

Yüksek Lisans Tezi

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN**

SIVAS- 2024

ÖĞRETMENLERİN TÜRKÇE DİL BECERİLERİ YETERLİLİĞİYLE İLGİLİ OKUL YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Esmâ KOÇAK KAYACI

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri Ana Bilim
Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

Tez Danışmanı Doç. Dr. Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN

Sivas
Eylül-2024

KABUL VE ONAY

Esma KOÇAK KAYACI tarafından hazırlanan “Öğretmenlerin Türkçe Dil Becerileri Yeterliliğiyle İlgili Okul Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 19.08.2024 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. İhsan TOPCU

(Jüri Başkanı)

Doç. Dr. Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN

(Danışman)

Doç. Dr. Hüseyin AKAR

(Üye)

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

Prof. Dr. Murat BURSAL

Enstitü Müdürü

ETİK SÖZÜ

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez Yazım Kılavuzu'nda (Yönerge'de) belirtilen kurallara uygun olarak hazırladığımı bu tez çalışmasında;

- ✓ Bütün bilgi ve becerileri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- ✓ Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- ✓ Başkalarının eserlerinden yararlanması durumunda ilgili eserlere, bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu ve atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- ✓ Bütün bilgilerin doğru ve tam olduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- ✓ Tezin herhangi bir bölümünü, Cumhuriyet Üniversitesi veya bir başka üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.

.../ ... /2024

Esmâ KOÇAK KAYACI

ÖZET

KOÇAK KAYACI, Esmâ. Öğretmenlerin Türkçe Dil Becerileri Yeterliliğiyle İlgili Okul Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2024

Bu çalışmanın amacı, öğretmenlerin Türkçe dil becerilerini nasıl gösterdiklerini, çalıştıkları kurumlardaki okul yöneticilerinin görüşleri doğrultusunda ortaya çıkarmaktır. Dil becerileri yeterliliği hem öğretmenlerin işlerini yapmalarını avantajlı kılarken hem de eğitim faaliyetleri dışında çevresiyle yaşanabilecek olumsuzlukların önüne geçer. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin Türkçe dil becerilerinin güçlü ve zayıf alanlarının belirlenmesi ve zayıf yönlerin güçlendirilmesi konusunda bir delil sağlaması açısından önemlidir. Okul yaşamına etki eden dil becerilerinin hangisinin ağırlıklı olduğu ve güçlendirilmesi gerektiği üzerine önerilere dayanak oluşturması amacıyla öğretmenlerin Türkçe dil becerileri yeterlilik alanları olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri çalıştıkları okullardaki okul yöneticilerine sorulmuş ve dil becerileri yeterliliğinin okul kültürüne ve okul iklimine nasıl yansıdığı değerlendirilmiştir. Bu araştırmada öğretmenlerin Türkçe dil becerilerini nasıl gösterdiklerini, çalıştıkları kurumlardaki okul yöneticilerinin bakış açılarından ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmaya katılacak okul yöneticilerinin seçiminde araştırma sorularıyla ilgili yeterli bilgi ve tecrübeye sahip, araştırılan olguyu deneyimlemiş katılımcıların seçilmesi sağlanarak araştırmanın amacı gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle çalışma grubunun belirlenmesinde, katılımcılar çeşitlendirilerek birden çok değişkeni dikkate almak adına amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubunu Sivas il merkezinde görev yapan 30 okul yöneticisi oluşturmuştur. Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizi için betimsel analiz ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda katılımcıların büyük bir çoğunluğu öğretmenlerin Türkçe dil becerileri yeterliliği konusunda sorunların olduğunu, bu sorunların daha çok yazma ve konuşma becerilerinde olduğunu belirtmişlerdir. Dil becerisi yeterliliğinin gelişmiş olmasının okul iklimine ve okul kültürüne olumlu yansıtacağı ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin aktif becerileri olan anlatma becerilerindeki sorunlardan hareketle öğretmenlerin bu becerilerinin geliştirilmesi amacıyla öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Dil becerileri, dinleme, konuşma, okuma, yazma, öğretmenlerin dil becerileri

ABSTRACT

KOÇAK KAYACI, Esma. Examination of School Administrators' Opinions on Teachers' Turkish Language Skills Proficiency, Master's Thesis, Sivas, 2024

The purpose of this study is to reveal how teachers demonstrate their Turkish language skills based on the perspectives of school administrators at the schools where they work. Language proficiency not only gives teachers an advantage in performing their jobs but also helps prevent potential conflicts with their surroundings outside of educational activities. The study's findings are significant in providing evidence to identify the strengths and weaknesses of teachers' Turkish language skills and to strengthen the weaker aspects. In order to provide a basis for recommendations on which language skills impact school life the most and which need to be strengthened, the study investigates the proficiency areas of teachers in listening, speaking, reading, and writing skills by consulting the opinions of school administrators in their respective institutions. The study also evaluates how language proficiency reflects on school culture and climate. In this research, a phenomenological design, one of the qualitative research methods, was used to uncover how teachers demonstrate their Turkish language skills from the perspectives of school administrators. To achieve the study's objective, participants with sufficient knowledge and experience related to the research questions and who have experienced the phenomenon under investigation were selected. Therefore, to diversify the participants and consider multiple variables, the maximum variation sampling method, one of the purposeful sampling methods, was employed in selecting the study group. The study group consisted of 30 school administrators working in the central district of Sivas. Data were collected using a semi-structured interview form developed by the researcher. Descriptive analysis and content analysis methods were used to analyze the data. The results of the study revealed that the majority of participants indicated that there were problems with teachers' Turkish language proficiency, particularly in writing and speaking skills. It was expressed that improved language proficiency would positively reflect on school climate and culture. Based on the findings related to the challenges in teachers' active skills, particularly in expressive abilities, recommendations were developed to enhance these skills.

Key Words: Language skills, listening, speaking, reading, writing, teachers' language skills

ÖNSÖZ

İnsanın kendini evinde hissetmemesi ahlakın bir parçasıdır. Dil de öyle bir şeydir (Nietzsche, 2003). İnsan doğası gereği başka insanlarla beraber yaşamını sürdürür. Bu birliktelik neticesinde iletişim araçları oluşturan insan, karşı tarafla iletişiminin çoğunu dil aracılığıyla gerçekleştirir. Zaman içerisinde hem farklı diller ortaya çıkar hem de aynı dili konuşan topluluklar oluşur. Aynı dili konuşan insan topluluklarının doğuştan kazandığı bu dil ana dildir. Ana dil, birlikte yaşayan insanların anlaşmalarında, millet olma bilinci kazanmalarında, kültürlerini sonraki kuşaklara aktarmalarında oldukça önemli bir yere sahiptir. Ana dil zamanla yasalarla güvence altına alınarak bulunduğu ülkenin resmi dili olur. Türkiye’de resmi dil Türkçedir. Resmi dil, ülkenin tüm kurumlarında kullanılan ve eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü dildir. Eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmede en önemli görevlerden biri öğretmenlere düşer. Öğretmenler ne kadar yeterli ve donanımlıysa öğrencileri belirlenen hedeflere ulaştırmada o kadar başarılı olur. Eğitim öğretimin yürütüldüğü dilin Türkçe olması sebebiyle öğretmenler, belirlenen hedefleri gerçekleştirirken Türkçenin temel becerilerine vakıf olmalıdır. Öğretmenlerin dil becerilerinin dinleme, konuşma, okuma, yazma boyutunda yeterli olması eğitim öğretim işlerini yürüttüğü okul ortamına olumlu yansarak okul kültürü ve okul iklimini de olumlu etkileyecektir.

Bu düşüncelerden hareketle böyle bir çalışmanın yapılması gerektiği fikri bende hâsıl oldu ve bu konuyu daha derinlemesine ele alıp incelemek istedim. Çalışma süresince değerli bilgilerini benimle paylaşarak yardımlarını esirgemeyen, ulaşmak istediğim her an yanımda olan, çalışma konusunda beni motive eden değerli danışman hocam Doç. Dr. Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN’e en içten duygularıyla teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimim boyunca ufku açan eğitim yönetimi bölümü hocalarıma, tez jürimde yer alarak kıymetli önerileriyle tezime katkıda bulunan Doç. Dr. İhsan TOPCU ve Doç. Dr. Hüseyin AKAR’a teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca tez çalışmamda değerli vakitlerini ayırarak çalışmam katılan okul yöneticilerine, çalıştığım kurumda her zaman desteklerini gördüğüm müdürüme ve müdür yardımcısı arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Bu süreçte beni destekleyen, yanımda olan ve kendime inanmamı sağlayan arkadaşlarım Songül SARITAŞ ve Bedriye ŞİMŞEK’e, desteklerini esirgemeyen Orhan CANLI ve Erdem AKSOY’a, amcam Halit KOÇAK’a teşekkürü bir borç bilirim.

Hayatımın her anında olduğu gibi bu zorlu süreçte de yanımda olan annem, babam ve kardeşlerime, desteğini her zaman hissettiren eşim Müzekka'ya ve hayatımın ışığı olan canım oğlum Kağan'a sonsuz teşekkür ederim.

Esmâ KOÇAK KAYACI

İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZÜ	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	vii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar DİZİNİ	xiv
ŞEKİLLER DİZİNİ	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırma Problemi	4
1.3. Alt Problemler	4
1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
1.5. Varsayımlar	6
1.6. Sınırlılıklar	6
1.7. Tanımlar	6

2. BÖLÜM

2. KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 İletişim	8
2.2. Dil.....	11
2.2.1. Dilin Doğuşu	13
2.2.2. Dilin İşlevleri.....	15
2.2.3. Ana Dil	18
2.3. Dil Becerileri.....	19
2.4. Türkçe Dil Becerileri.....	21
2.4.1. Dinleme Becerisi	24
2.4.2. Konuşma Becerisi.....	27
2.4.3. Okuma Becerisi	28

2.4.4. Yazma Becerisi	30
2.5. Öğretmen Yeterliliklerinde Dil Becerilerinin Yeri	32
2.6. Eğitim Örgütlerinde Dil Becerilerinin Etkisi	35
2.7. İlgili Araştırmalar	39
2.7.1. Yurt Dışı Kaynaklarda Yapılan Çalışmalar	39
2.7.2. Yurt İçi Kaynaklarda Yapılan Çalışmalar	41

3. BÖLÜM

3. YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Deseni	47
3.2. Çalışma Grubu	48
3.3. Verilerin Toplanması	51
3.4. Veri Toplama Aracı	51
3.5. Veri Toplama Teknikleri	53
3.5.1. Geçerlik	55
3.5.1.1. İç Geçerlik/İnandırıcılık	55
3.5.1.2. Dış Geçerlik/Aktarılabirlik	56
3.5.2. Güvenirlik/Tutarlılık	56
3.5.1.1. İç Güvenirlik/ İç Tutarlılık	56
3.5.1.2. Dış Güvenirlik / Teyit Edilebilirlik	57
3.6. Verilerin Analizi	57

4. BÖLÜM

4. BULGULAR

4.1. Öğretmenlerin Dil Becerisi Yeterliliğine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular	59
4.2. Öğretmenlerin Dinleme Becerilerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular	64
4.2.1. Öğretmenlerin Dinleme Öncesi Hazırlık Yapma Durumuna İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular	66
4.2.2. Öğretmenlerin Dinleme Süreci Bildirimlerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular	68

4.2.3. Öğretmenlerin Dinleme Süreci Sonrasında Geri Dönütlerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	70
4.2.4. Öğretmenlerin Dinleme Becerileri Kapsamında Diğer Sorunlara İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	72
4.3. Öğretmenlerin Konuşma Becerilerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	72
4.3.1. Öğretmenlerin Konuşma Öncesi Hazırlık Yapma Durumuna İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	74
4.3.2. Öğretmenlerin Konuşmasının Dil ve Anlatım Yönünden Uygunluğuna İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular	76
4.3.3. Öğretmenlerin Konuşmasının İçeriğine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular	78
4.3.4. Öğretmenlerin Konuşma Esnasındaki Sunumuna İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular	81
4.3.5. Öğretmenlerin Konuşma Becerileri Kapsamında Diğer Sorunlara İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular	84
4.4. Öğretmenlerin Okuma Becerilerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	85
4.4.2. Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama ve Çözümlemesine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular	89
4.4.4. Öğretmenlerin Okuduğu Metni Değerlendirmesine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular	93
4.4.5. Öğretmenlerin Okuma Becerileri Kapsamında Diğer Sorunlara İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	95
4.5. Öğretmenlerin Yazma Becerilerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	96
4.5.2. Öğretmenlerin Yazdığı Bir Yazının Dil ve Anlatımına İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular	99
4.6. Bir Okuldaki Yönetici ve Öğretmenlerin Dil Becerisi Yeterliliğinin Kurum Kültürü ve Okul İklimine Etkisine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	106
4.6.1. Bir Okuldaki Yönetici ve Öğretmenlerin Dil Becerisi Yeterliliğinin Kurum Kültürüne Etkisine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	106

4.6.2. Bir Okuldaki Yönetici ve Öğretmenlerin Dil Becerisi Yeterliliğinin Okul İklimine Etkisine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular.....	110
--	-----

5. BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Araştırmanın Sonuçları ve Tartışma.....	114
5.1.1. Dil Becerisi Yeterliliği Kavramına İlişkin Sonuçlar.....	114
5.1.2. Yöneticilerin Öğretmenlerin Dinleme Becerileri Algılarına İlişkin Sonuçlar	115
5.1.2.1. Dinleme Öncesi Hazırlık Yapma Boyutu	116
5.1.2.2. Dinleme Süreci Bildirimleri Boyutu.....	117
5.1.2.3. Dinleme Süreci Sonrasında Geri Dönütler Boyutu	118
5.1.2.4. Dinleme Becerilerine İlişkin Diğer Boyutlar.....	119
5.1.3. Yöneticilerin Öğretmenlerin Konuşma Becerileri Algılarına İlişkin Sonuçlar	120
5.1.3.1. Konuşma Öncesi Hazırlık Yapma Boyutu.....	120
5.1.3.2. Konuşmasının Dil ve Anlatım Boyutu.....	121
5.1.3.3. Konuşmasının İçerik Boyutu	123
5.1.3.4. Konuşmasının Sunum Boyutu.....	124
5.1.3.5. Konuşma Becerilerine İlişkin Diğer Boyutlar	126
5.1.4. Yöneticilerin Öğretmenlerin Okuma Becerileri Algılarına İlişkin Sonuçlar	127
5.1.4.1. Kurallara Uygun Olarak Okuma Boyutu.....	128
5.1.4.2. Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Boyutu	129
5.1.4.3. Görsel Dokümanları Algılama Boyutu	130
5.1.4.4. Okuduğu Metni Değerlendirme Boyutu	131
5.1.4.5. Okuma Becerilerine İlişkin Diğer Boyutlar.....	132
5.1.5. Yöneticilerin Öğretmenlerin Yazma Becerileri Algılarına İlişkin Sonuçlar	133
5.1.5.1. Bir Yazının (Resmi veya Günlük Yazı) Şekil Boyutu.....	133
5.1.5.2. Bir Yazının Dil ve Anlatımı Boyutu	134
5.1.5.3. Bir Yazının İmla ve Noktalama Kurallarına Uygun Yazılması Boyutu	136

5.1.5.4. Yazma Becerilerine İlişkin Diğer Boyutlar.....	137
5.1.6. Yöneticilerin Dil Becerisi Yeterliliğinin Kurum Kültürü ve Okul İklimine Etkisi Algılarına İlişkin Sonuçlar	138
5.1.6.1. Kurum Kültürü Boyutu.....	138
5.1.6.2. Okul İklimi Boyutu.....	140
5.2. Öneriler	142
KAYNAKÇA	145
EKLER	166
Ek 1. Görüşme Formu	166
Ek 2. Etik Kurul İzni	168
Ek 3. Araştırma İzni	169

TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri.....	50
Tablo 2. Katılımcıların dil becerisi yeterliliği kavramına ilişkin görüşleri	60
Tablo 3. Katılımcıların dinleme becerisi yeterliliği kavramına ilişkin görüşleri	65
Tablo 4. Katılımcıların öğretmenlerin dinleme öncesi hazırlık yapma durumuna ilişkin görüşleri	67
Tablo 6. Katılımcıların öğretmenlerin dinleme süreci sonrasında geri dönüşlerine ilişkin görüşleri	71
Tablo 7. Katılımcıların konuşma becerisi yeterliliği kavramına ilişkin görüşleri.....	73
Tablo 8. Katılımcıların öğretmenlerin konuşma öncesi hazırlık yapma durumuna ilişkin görüşleri	75
Tablo 9. Katılımcıların öğretmenlerin konuşmasının dil ve anlatımına ilişkin görüşleri	77
Tablo 10. Katılımcıların öğretmenlerin konuşmasının içeriğine ilişkin görüşleri	79
Tablo 11. Katılımcıların öğretmenlerin konuşma esnasındaki sunumuna ilişkin görüşleri.....	82
Tablo 12. Katılımcıların konuşma becerilerine ilişkin ekledikleri diğer görüşler.....	84
Tablo 13. Katılımcıların okuma becerisi yeterliliği kavramına ilişkin görüşleri	86
Tablo 14. Katılımcıların öğretmenlerin kurallarına uygun olarak okumasına ilişkin görüşleri.....	88
Tablo 15. Katılımcıların öğretmenlerin okuduğunu anlama ve çözümlemesine ilişkin görüşleri.....	90
Tablo 17. Katılımcıların öğretmenlerin okuduğu metni değerlendirmesine ilişkin görüşleri.....	93
Tablo 18. Katılımcıların okuma becerilerine ilişkin ekledikleri diğer görüşler	95
Tablo 19. Katılımcıların yazma becerisi yeterliliği kavramına ilişkin görüşleri.....	96
Tablo 20. Katılımcıların bir yazının şekilsel bakımdan görünürlüğüne ilişkin görüşleri.....	98
Tablo 21. Katılımcıların bir yazının dil ve anlatımına ilişkin görüşleri	100
Tablo 22. Katılımcıların bir yazının imla ve noktalama kurallarına uygun yazılmasına ilişkin görüşleri.....	103
Tablo 23. Katılımcıların yazma becerilerine ilişkin ekledikleri diğer görüşler.....	105

Tablo 24. Katılımcıların öğretmen ve yöneticilerin dil becerisi yeterliliğinin kurum kültürüne etkisine ilişkin görüşleri	107
Tablo 25. Katılımcıların öğretmen ve yöneticilerin dil becerisi yeterliliğinin okul iklimine etkisine ilişkin görüşleri	111

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. İletişim Bağlamı	9
Şekil 2. Dilin İşlevleri.....	17
Şekil 3. Temel Dil Becerileri	20

KISALTMALAR DİZİNİ

MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
METK	: 1739 Sayılı Mili Eğitim Temel Kanunu
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDÖP	: Türkçe Dersi Öğretim Programı
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusu ve problem durumu, araştırmanın amacı, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın önemi, varsayımlar ve sınırlılıklar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

İnsan dünyadaki diğer tüm canlılardan düşünme ve konuşma özelliği sayesinde ayrılmaktadır. Bu özellikleri insanı sosyal bir varlık haline getirir. Bu sosyalliği sağlama noktasında iletişim devreye girer. “*İnsanlar arasındaki her türlü bilgi, duygu ve düşünce alışverişi*” iletişim olarak adlandırılır (Işık, 2016, s.14). Sosyal yaşamını sürdürürken sürekli bir şeyler geliştiren insan iletişim kurma konusunda da diğer canlı türlerinden farklı olarak konuşmayı kullanmıştır ve dolayısıyla dili geliştirmiştir (Cherry, 1957).

İnsanların bir arada yaşamalarını ve toplumlara millet olma bilincini sağlayan, ortak kültürel değerlerin nesilden nesile aktarılmasını gerçekleştiren dilin önemi oldukça büyüktür. Bir bireyin tüm yaşamında düşüncelerini, duygularını, isteklerini ortaya koymasına yarayan araca dil denilmektedir. (Aksan, 2007). Dil ile sağlanan bilgi akışı sayesinde toplulukların oluşturdukları kültürel birikimler, duygu ve düşünceler hem gelecek nesillere aktarılır hem de farklı medeniyetler arasında etkileşim sağlanır (Karadüz, 2004). Diller zaman içerisinde toplumların büyümeleri, farklı boy ve aşiretlere ayrılmaları, farklı coğrafyalara göç etmeleri gibi etkilerle gelişirken bir yandan da farklılaşır (Buran, 2002). Bu farklılaşmayla birlikte farklı diller ortaya çıkarken diğer yandan kendi içerisinde aynı dili konuşanlar da bulunur.

Dünyanın çeşitli bölgelerinde aynı kültürel geçmişe sahip insanların topluca ortak bir dili konuştukları görülmektedir. Topluma ait tüm değerleri kapsayan ve bu değerlerin nesilden nesile aktarılmasını sağlayan bu dil, ana dil olarak açıklanır (Alan ve Bağcı, 2016). Bireyin çevresiyle güçlü bağlar kurmasını sağlamak, düşünce ve ifadelerini güçlendirmek ve çağdaş bir seviyeye ulaşmasını sağlamada ana dil oldukça önemlidir (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Toplumda farklı dil gruplarına mensup insanlar olabilir fakat bu dillere ait kurallar bütünü herkes tarafından yeterince bilinmediği zaman

iletişimde kopukluk ve birlik olamayacağı için ana dilin önemi büyüktür. Aksan (1999, s. 15), bunu şu şekilde ifade etmiştir: “*Biz, dünyayı ana dilimizin penceresinden görür; ana dilimizin kavramlarıyla evreni biçimlendiririz*”. Biçimlendirilen bu evrende dille ilgili ne kadar çok beceri varsa bireyler de o kadar gelişime açık olabilir.

Ana dil eğitimi bireyin doğuşundan ölümüne kadar devam etmektedir. Okul hayatı dışında, aileyle ve çevreyle etkileşimde bulunulan dil informal şekilde de öğrenilir. Demir ve Yapıcı (2007), bu konuda dil kullanımının belli bir düzen sırasına göre doğaçlama bir şekilde kazanıldığı ve bu sürecin aslında bir “kendiliğindenlik” olduğunu, dilin formal kısmının ise okullarda kazandırıldığını ifade etmiştir.

Okul hayatı süresince daha sistemli ve kurallı bir şekilde öğretilen dilin, uygulamaya geçtiği alan olan iş hayatını ve sosyal hayatı şekillendirmede etkisi büyüktür. Ülkemizde ana dil eğitiminin yalnızca okullarla sınırlandırılması doğru olmasa da büyük çoğunluğu eğitim kurumlarında Türkçe dersleriyle yürütülmektedir (Durukan, 2013).

Türkçe dersi okuma, yazma, dinleme ve konuşmaya dayalı dört temel dil becerisinin üzerine kurulmuştur. Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP, 2019); dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesinin, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir.

Öğrencilerin öğrenmesinde en önemli kaynak öğretmenlerdir. Öğretmen atamalarında öğretmenlerin sahip olması gereken becerileri ölçmek üzere genel yetenek, genel kültür, eğitim bilimleri ve öğretmenlik alan bilgisi testi uygulanır. Bunun yanında yapılan sözlü sınavla öğretmenlerin; özetleme ve ifade etme yeteneği, muhakeme gücü, iletişim becerileri, temsil yeteneği, özgüveni değerlendirilmeye çalışılır. Bu becerilerin iletilmesinde ve öğrencilerin öğrenmesine katkıda bulunmada dil becerilerinin kullanılması gerekmektedir. Bu dil becerilerinin Türkçe dilinin gerektirdiği özelliklere göre kavranması büyük önem taşır. Dil yetkinliğine sahip olunması için öğretmenler tarafından Türkçe dilinin dört beceri boyutundaki özelliklerinin neler olduğunun bilinmesi gerekir. Öğretmenlerin öğrencilere etkili bir eğitim süreci sağlamasında, sosyal çevrelerinde iletişim sorunları yaşamamasında, resmi işlerini yürütürken ortak bir dil ve yazım birliği kullanmasında Türkçe dil becerilerine sahip olması oldukça önemlidir. Her bireyin üslubu, yazma stili, dinleme kapasitesi, okuma alışkanlığı farklılık gösterir. Bu farklılıklar belli bir bürokrasi ortamında işi yapmaya yönelik profesyonelliği etkileyen bazı zorluklar ve kolaylıklar oluşturabilir. Okul yönetiminde de çatışma yaşamaya yol

açan sorunlardan biri de dil bozukluklarıdır. Çatışma durumu da etkili dil becerileriyle çözülür.

Literatür incelediğinde dil becerilerine yönelik çeşitli çalışmalara rastlanılmaktadır. Türkçenin yabancı veya ikinci bir dil olarak öğretilmesiyle ilgili çalışmalar Yılmaz, (2004); Büyükkiz, (2011); Tok, (2012); Yazıcı, (2014); Hamaratlı, (2015); Demircan (2016); Şimşek, (2016); Dursun, (2017); Çelik, (2017); Karadağ (2017); Özarslan, (2018); Aydın, (2019); Yaşar, (2019); Türker, (2019); Çağdaş, (2019); Özer ve Turhan Tuna, (2020); Kadan, (2020); Aksoy, (2020); Seyhan,(2021); Bekdaş, (2022) olarak sıralanabilir. Türkçe öğretimiyle ilgili çalışmalara Maltepe, (2006); Kurudayıoğlu ve Tüzel, (2010); Onan ve Akgül, (2012); Arslan, (2017); Kolcu ve Balcı, (2021) örnek verilebilir. Temel dil becerileriyle ilgili Özatalay, (2007); Hotaman, (2008); Hezen, (2009); Onan, (2015); Kurudayıoğlu ve Çetin, (2015) çalışmalar yapmıştır. Dört temel dil becerisini birlikte inceleyen çalışmaların yanı sıra bu becerileri ayrı ayrı inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Dinleme becerisiyle ilgili Cihangir, (2004); Doğan, (2007); Şahin ve Aydın, (2009); Aytan, (2011); Melanlıoğlu, (2012); Özbay ve Çetin, (2013); Epçaçan, (2013), konuşma becerisiyle ilgili Kurudayıoğlu, (2003); Doğan, (2009); Sallabaş, (2011), okuma becerisiyle ilgili Coşkun, (2002); Aytaş, (2005); Baştuğ ve Keskin, (2012) çalışmalar yaparken Belet ve Şefik Yaşar, (2007); Ungan, (2007); Göçer, (2010); Zorbaz, (2011); Uyar, (2016) ise yazma becerilerini incelemişlerdir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde çoğunluğunun öğrencilerin dil becerilerine yönelik olduğu görülmektedir. Öğretmenlere yönelik dil becerisi çalışmalarının büyük çoğunluğunun öğretmen adaylarına ve Türkçe branşındaki öğretmenlere yönelik olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmeni adaylarının ve Türkçe öğretmenlerinin temel dil becerilerini tek beceri üzerinden değerlendiren çalışmalar Coşkun, (2014); Çamurcu, (2011); Hamzadayı ve Dölek, (2017); Karadüz, (2010); Durukan ve Maden, (2010) olarak sıralanabilir. Katrancı, (2014); Kuşdemir ve Katrancı, (2015) ise diğer branşlardaki öğretmen adaylarının konuşma becerilerini incelemişlerdir.

Dört temel dil becerisine sahip olmanın yalnızca Türkçe öğretmenlerinden beklenen yeterlilik olması algısının çoğunlukta olması sebebiyle öğretmenlere yönelik dil becerilerini araştıran çalışmalar genelde bu yönde olmuştur. Ancak okulların etkili olabilmesinde ve amacına ulaşabilmesinde öğretmen kadar öğrenci, okul yönetimi ve veli gibi diğer paydaşlar da önemli bir yere sahiptir. Bu bağlamda eğitim öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü okullarda da hem yöneticilerin hem öğretmenlerin sahip

olması gereken bazı becerilerin bulunmasını okul yöneticileri açısından araştıran Yıldırım ve Arslan (2008) yöneticilerin etkili olabilmesinde hem yönetimle ilgili kavram ve kuramlarla ilgili hem de insan ilişkilerinde bazı bilgi ve becerilere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Seferoğlu (2004) ise öğretmenlerde de farklı ortamlarda karşılarına çıkan, çeşitli özelliklere sahip kitlelerde kullanmak üzere birçok becerinin bulunması gerektiğini belirtmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin etkili ve verimli dil becerilerine sahip olması onlardan beklenen özelliklerdendir. Okul kültürü oluşturmada dil ve temel dil becerileri önemli bir araçtır (Dolunay, (2007).

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin dil becerilerini nasıl deneyimlediklerine ilişkin bir çalışmaya rastlanmaması sebebiyle bu çalışmayla alan yazına katkı sağlamak amaçlanmıştır. Bu bakımdan öğretmenlerin dil becerileri yeterlilikleriyle ilgili okul yöneticilerinin görüşlerinin incelenmesi gerekir. Araştırmada yöneticilerin öğretmenlerin dil becerileri yeterliliğiyle ilgili algıları nitel verilerle incelenerek analiz edilmiştir. Çalışmanın konuyla ilgili yeni bakış açıları geliştireceği düşünülmektedir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1.2. Araştırma Problemi

Öğretmenlerin Türkçe dil becerileri yeterliliğiyle ilgili okul yöneticilerinin görüşleri nelerdir?

1.3. Alt Problemler

1. Dil becerisi yeterliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?
2. Okulunuzda görevli öğretmenlerin dinleme becerileri konusunda (dinleme öncesi/ dinleme süreci/ geri dönütler vd.) sorunlar yaşıyor musunuz? Ne sıklıkla karşılaşıyorsunuz?
3. Okulunuzda görevli öğretmenlerin konuşma becerileri konusunda (konuşma öncesi/ dil ve anlatım/ içerik/ sunum vd.) sorunlar yaşıyor musunuz? Ne sıklıkla karşılaşıyorsunuz?
4. Okulunuzda görevli öğretmenlerin okuma becerileri konusunda (kurallarına uygun okuma/ okuduğunu anlama ve değerlendirme/ görsel dokümanları algılama vd.) sorunlar yaşıyor musunuz? Ne sıklıkla karşılaşıyorsunuz?

5. Okulunuzda görevli öğretmenlerin yazma becerileri konusunda (şekil/ dil ve anlatım/ imla ve noktalama vd.) sorunlar yaşıyor musunuz? Ne sıklıkla karşılaşıyorsunuz?
6. Bir okuldaki yönetici ve öğretmenlerin dil becerisi yeterliliğinin iletişim becerilerine/ kurum kültürüne/ okul iklimine etkileri konusunda neler düşünüyorsunuz?

1.4. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmada öğretmenlerin Türkçe dil becerilerini nasıl gösterdiklerini, çalıştıkları kurumlardaki okul yöneticileri gözünden ortaya çıkarmak amaçlanmaktadır. Eğitim öğretim faaliyetleri belirlenirken toplumun ekonomik ve politik durumu dikkate alınarak bu yolda bir süreç hazırlanır. Bu süreci yürütmeye en büyük görevlerden biri öğretmenlere düşmektedir. Öğretmen, dış çevredeki olumsuz ve zor koşullardan ayrılan özel bir alan olan okulda öğrencisine yol gösteren, onu güdüleyerek engelleri aşmasına inandıran bir role sahiptir (Ada ve Baysal, 2013). Dolayısıyla bu kadar önemli bir görevi icra eden öğretmenlerin de bir takım bilgi ve becerilere de sahip olması beklenir. Bu becerilerden biri de dil becerileri olup ana dilimizin Türkçe olması sebebiyle Türkçe dil becerileridir.

Dil becerileri yeterliliği hem öğretmenlerin işlerini yapmalarını avantajlı kılarken hem de eğitim faaliyetleri dışında çevresiyle yaşanabilecek olumsuzlukların önüne geçer. Bu araştırmada öğretmenlerin dil becerileri yeterliliğiyle ilgili okul yöneticilerinin düşünceleri araştırılmıştır. Bu aşamada yöneticilerin sahip olması gereken niteliklere dayanarak öğretmenlerin dil becerileri yeterliliğiyle ilgili görüşlerine başvurulmuştur.

Bu konuda literatür tarandığında yapılan çalışmaların daha çok Türkçe öğretmenlerinin dil becerileri ve Türkçe dil becerileri üzerinden yapıldığı görülmektedir. Karatay ve Dilekçi (2019) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yeterliliklerini belirleme, Mete ve Gürsoy (2013) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğretmenlerin etkili olabilmesi adına gerekli yeterlilik alanları ve performans göstergelerine ilişkin görüşleri inceleme, Kolaç, Demir ve Karadağ (2012) Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı metnlerinin dil öğretiminde kullanımına yönelik algıları, Arslan (2017) Türkçe öğretiminde ve temel becerilerin gelişiminde karşılaşılan sorunlar, Onan (2009) Türkçe dil yapılarının ana dil eğitimindeki işlevleri gibi çalışmalar bulunur.

Örnek çalışmalara bakıldığında diğer branşlardaki öğretmenlerin Türkçe dil becerileri yeterliliklerinin sınırlı sayıda araştırıldığı görülür. Bu çalışma okul yöneticileri gözünden öğretmenlerin dil becerileri yeterliliğine ilişkin görüşlerinin araştırılması yönüyle literatürdeki çalışmalardan farklılaşmaktadır. Bu özellikleri nedeniyle bu araştırma, okul yöneticilerinin öğretmenlerle olan ilişkilerini nasıl deneyimlediklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Alana katkı sağlama açısından bu husus önemlidir. O takdirde bu çalışma hem bir durumu ortaya koymak hem de ortaya çıkan sonuçlarla yeni araştırma konularını belirlemek açısından önemlidir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin Türkçe dil becerilerinin güçlü ve zayıf alanlarının belirlenmesine ve zayıf yönlerin güçlendirilmesi konusunda bir delil sağlaması yönüyle önemlidir. Okul yaşamına etki eden dil becerilerinin hangisinin ağırlıklı olduğu ve güçlendirilmesi gerektiği üzerine önerilere dayanak oluşturması açısından önemlidir.

1.5. Varsayımlar

1. Araştırmaya katılan yöneticilerin öğretmenlerin dil becerileri yeterliliğini belirleme konusunda yeterli tecrübeye sahip oldukları varsayılmıştır.

2. Yöneticilerin görüşleri doğrultusunda öğretmenlerin Türkçe dil becerilerine ilişkin deneyimler (ya da görüşler) ortaya çıkarılabilir.

1.6. Sınırlılıklar

Bu araştırma 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sivas il merkezinde görev yapan ve araştırmaya katılmak isteyen 2 anaokulu, 4 ilkokul, 12 ortaokul ve 12 lise okul yöneticisinden oluşan katılımcıların, araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formuna verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Dil: İnsan olmanın en temel şartı olup zihinden geçen tüm duygu ve düşünceleri ifade etmeye yarayan, bireyleri veya toplulukları bir davranışa yöneltten, içinde bulunulan durum veya çevreyi anlamlandırmaya yarayan bir araçtır (Şahin, 2015; Gül ve Soysal, 2009).

Beceri: Bireyin öğrenimine ve yatkınlığına bağlı olarak bir işi ya da işlemi amacına uygun olarak başarma veya sonuçlandırma yeteneğidir (TDK, 2024).

Dil becerisi: Dinleme, konuşma, okuma ve yazmadan oluşan temel dil becerileridir.

2. BÖLÜM

2. KURAMSAL BİLGİLER ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Kavramsal çerçeve, bilimsel bir çalışmanın içindeki ana kavramlar arasındaki ilişkiyi tanımlayarak bu kavramları anlamlandırmayı, tanımlamayı ve bu kavramların daha kolay bir şekilde anlaşılmasını sağlar (Çepni, 2021). Kuramsal/kavramsal çerçeve araştırmacıya problemle ilgili boyutları tanımlamasında, bu boyutların birbirleriyle ilişkilerinin tespitinde, bilgi toplama araçlarının belirlenmesinde ve analiz sırasında hangi temaların kullanılacağı konusunda yardımcı olur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda araştırmanın ana kavramlarını ve problemle ilgili boyutlarını açıklamak üzere konu başlıkları belirlenmiş ve çalışmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

2.1 İletişim

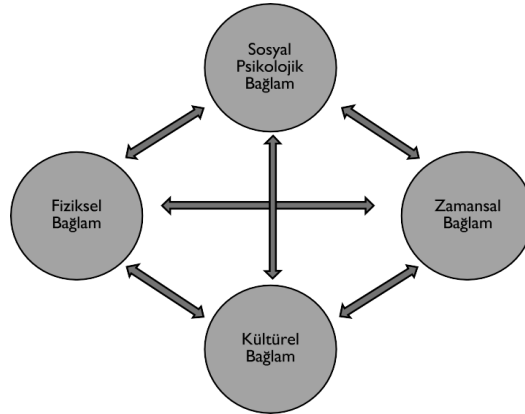
Bir arada yaşayan insanların istek, duygu, düşünce, acı ve sevinçlerini paylaşımları ihtiyacından dolayı iletişim ortaya çıkmıştır (Özkan, 2010). TDK Sözlüğü'ne (2024) göre iletişim, duygu ve düşüncelerin çeşitli yollarla başkalarına aktarılması, karşılıklı bildirimde bulunma ve haberleşme olarak tanımlanır. İletişim sırasında kişi ve çevre arasında iki yönlü bir alışveriş bulunur. Ömür boyu süren bu alışveriş sürecinde kişi çevresini etkilerken aynı zamanda çevre tarafından da kişiliği oluşturulur (Şimşek, 1997). İnsan, kendini ifade etme gereksiniminden dolayı iletişimle toplumun bir üyesi haline gelir (Üstün, 2005). Toplumsal yaşamda, bireyler arasındaki iletişimsel eylemler sayesinde etkileşim kurulur. Bu etkileşim ile bireyler arasındaki yabancılaşma ortadan kalkarak organik bütünleşme sağlanır. Bu nedenle toplumsal gelişme ve bütünleşme için iletişimin önemi büyüktür (Bolat, 1996). İnsanlar, iletişim sayesinde gelişmeleri, eldeki tüm bilgileri içinde yaşadıkları topluma ve sonraki nesillere aktararak toplumların dönüşmelerine katkıda bulunur (Vural, Tuna, Birsen, Erzurum, Küçük ve Çolak, 2012).

İnsanlar, iletişim sırasında bilinçli veya bilinçsiz olarak belirli amaçlara göre hareket ederler. Keşfetmek, ikna etmek, ilişki kurmak, eğlenmek, yardım etmek bu amaçlardan bazılarıdır. Yine iletişim esnasında kişi, diğer insanlardan kendisiyle ilgili de bir şeyler öğrenebilir ve kendisiyle ilgili algısını da şekillendirmiş olur. İletişim sayesinde dış dünya ve insanlar hakkında aklımızdaki belirsizlikler de netlik kazanır. İletişim, insanın sosyal ilişkiler kurmasına yardımcı olur (Küçük, Eriş, Oğuz, Dal, Aydın ve Orhon,

2012). İletişim kuramcısı Schramm (1982) da kişinin iletişim kurma amaçlarını yeni bir şey keşfetmek, toplumsal ilişkilerde rehberlik etmek, güven tazelemek, diğer kişilere kendisini kabul ettirmek ve onları ikna etmek, karar vermek olarak açıklamıştır (Akt. Şimşek, 1997).

İletişim belli başlı öğelerle sağlanır: mesajı göndererek iletişimi başlatan *kaynak*, karşıdaki kişiye iletmek üzere söylenen içerik *mesaj*, mesajın söylendiği kişi, kurum, kuruluş *alıcı*, mesajın iletilmesine yarayan araç *kanal*, gönderici ve alıcı arasında ortak dil *kod* ve iletişim sürecindeki tüm öğelerden oluşan *bağlamdır* (Özkan, 2010).

Küçük ve diğerlerine göre (2012) insanlar tarafından kurulan iletişimler birbiriyle ilişkili bağlamlarda gerçekleştirilir. Bunlar sosyal-psikolojik, fiziksel, kültürel ve zamansal bağlamlardır. Katılımcılar arasındaki roller, statü ilişkileri, toplumun kültürel kuralları *sosyal-psikolojik bağlamı*, iletişimin gerçekleştirildiği somut çevre *fiziksel bağlamı*, toplumun kültürüyle ilgili her şey ne söylediğimizi ve nasıl söylediğimizi etkileyerek *kültürel bağlamı*, iletişimin gerçekleştiği tarih ve saatin anlamı *zamansal bağlamı* ifade eder. Bağlamlar arasındaki bu ilişki aşağıdaki Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. İletişim Bağlamı

Bolat (1996), iletişimi engelleyen etmenleri bireylerin psikolojik durumları, iletişim araçları, mesaja yönelik teknik sebepler, kişisel yetenekler, bireylerin birbirlerine karşı tutumları, kültürel farklar, gürültü, dilden kaynaklı güçlükler şeklinde sıralamıştır. Gordon (2013) da iletişimi engelleyen cümleler kullanmanın, sessizliğin, kısa onaylama yöntemlerinin, kapı aralayan sözcüklerin kullanılmamasının iletişimi sekteye uğratacağını ifade etmiştir. İyi bir iletişimci doğrudan göz teması kurar, hakkını güçlü bir

şekilde savunur, sesine güvenir, karşıdakinin sözünü kesmez ve konuşmayı teşvik eder (Spitzberg, 2000).

İnsanların bir arada bulundukları süreçte anlaşabilmek için oluşturdukları iletişim düzenlerinden en gelişmiş olanı dildir (Özkan, 2010). “*Dil düşünce, duygu ve isteklerin bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.*” (Aksan, 2007, s. 55).

Yalçın ve Şengül (2007), dilin iletişim üzerindeki işlevlerini şöyle özetlemiştir:

- Oluşturulan iletileri karşı tarafa aktararak etkili bir iletişim süreci kurmada dil önemli bir vasıtaadır.
- Dil, semboller oluşturma özelliği sayesinde varlıkların zihinlerde bulunan karşılığını ortaya koyarak iletiler olarak çıkmasını sağlar.
- Belirli kurallara sahip olan dil düşüncelerin mantıklı iletiler olarak ortaya çıkmasını sağlayarak düşüncelerin bilinçli bir şekilde aktarılmasına yardımcı olur.
- Dil, dış dünyada oluşan tesadüfi ve doğal göstergeleri sembolleştirerek onları sözcüklere dönüştürür ve amaçlı iletiler yapar.
- Dili oluşturan fonetik, sentaks, morfolojik, söz varlığı gibi bileşenler iletilerin biçimlendirilmesini sağlar ve ifadeleri anlamlı hale getirir.
- Dil, insanların sosyalleşmesiyle ortak yaşam alanlarında oluşan iletişimin devamını ve gelişmesini sağlayarak toplulukların da devamlılığını sağlar.
- Dilin yeniden ifade etmeye imkân sağlayan özelliği iletişimi kolaylaştırır ve farklı şekillerde anlamlandırmaya yardımcı olur.

İletişim türleri sadece yazılı veya sözlü değil farklı çeşitlerde olur. Aziz ve Dicle (2017) iletişim türlerini hangi yollarla kimlerin arasında ve hangi amaçlarla yapıldığını şu şekilde gruplamıştır:

- İletişimin hangi yollarla yapıldığını sözlü iletişim, sözsüz iletişim ve yazılı iletişim;
- İletişimin hangi ortamda yapıldığını yüz yüze iletişim ve uzaktan iletişim;

- İletişimin hangi amaçla yapıldığını resmi iletişim ve resmi olmayan iletişim şeklinde açıklamıştır. İletişim sadece bir insanın yakın çevresiyle ve doğal bir yapıda olduğu kadar uzak çevresi ve yapılandırılmış çevreyle (örgüt, kurumlar, uluslararası alanlar vb.) de anlaşmayı sağlayarak iletişimi geliştirmiştir ve kolaylık sağlamıştır.

İletişim becerilerinin etkili olmasının insan ilişkilerinde ve bütün meslek alanlarında kurulan ilişkilere olumlu yansımaları muhtemeldir. Özellikle insan ilişkilerinin yoğun olarak yürütüldüğü, bir arada olmayı gerektiren sosyal hizmet uzmanı, doktor, hemşire, bankacı, satış elemanı, öğretmen gibi mesleklerde çalışanların iletişim becerilerinin daha fazla gelişmiş olması gerekir (Korkut, 2005). Dolayısıyla sosyal örgütlerde çalışan kişilerin dil becerilerinin belirli yeterliliklerde olması önemlidir.

2.2. Dil

Düşünme ve konuşma özelliğine sahip insan, oluşturduğu sembolleri anlamlandırmayı dil aracılığıyla sağlar (Yalçın ve Şengül, 2007). Herhangi bir toplumun, milletin bireyleri arasında anlaşmayı sağlayan öğelerden biri de yerleşik dizgeye oturmuş dildir (Aksan, 2007). Şahin'e (2015) göre dil, insanın dünyaya gelişinden itibaren sözel olarak iletişime geçmesiyle çıkarılan seslerin davranış, durum ve söz bağı içerisinde, belirli zihinsel aşamalardan geçirilirken anlamlandırıldığı, kendisini ifade ettiği sembollerin tümüdür. Dil iletişimin temel unsuru olup duygu ve düşüncelerin kuşaklar arasında aktarılmasını sağlayarak bir milleti millet yapan ve millet olma şuuru kazandıran önemli bir araçtır (Alan ve Bağcı, 2016). Dil denilen düzen insanın beynidir, gözüdür, düşüncesi ve ruhudur. Dil evreni, duygu ve düşünceleri, doğa olaylarını, insanlar arasındaki ilişkileri anlatmaya çalışır, ortaya çıkarmayı amaçlar (Aksan, 2005).

Toplumsal nedenlerle ortak yaşam ve çatışma ortamından doğan dil insanoğlu tarafından tecrübe, hayat tarzı ve bilgilerle geliştirilerek hem toplumun varlığını devam ettirir hem de toplumun sosyokültürel dokusunu oluşturur. Toplumda meydana gelen değişikliklerden payına düşeni alarak varlığını sürdürür. Dildeki bu değişiklikler toplumla dil arasındaki bağların gücünü gösterir (Karadüz, 2004). Toplumların gelenekten geleceğe aktardıkları içinde kültürel birikimlerini bulunduran kolektif bellekleri, dilin aktarıcı özelliği sayesinde diğer kuşaklara aktarılır (Zeyrek, 2020). Diğer kuşaklara bunların aktarılması destan, şiir, tarih kitapları gibi etkinliklerle olup bunlar dili zenginleştiren

ulusal boyuttaki edebi ve kültürel faaliyet alanlarıdır. Bunun yanı sıra ulusal boyutta toplumun birbiriyle anlaşmasını sağlayan eğitimde, kurumlarda, kamusal diğer alanlarda ortak bir dil resmi dil olarak kabule gelmiştir. Hatta bazı diller bu işlevi uluslararası boyutta gerçekleştirerek bir kültür dili haline gelmiştir (Aksan, 2005).

Yasama organında komisyonlar, komiteler ve genel kurullarda tartışma dili, her türdeki mahkeme ve temyiz organlarında yargılamanın yapıldığı dil, ülkenin üst yönetim kademelerinden en alttaki idari kademelere kadar devlet teşkilatının her türlü yazışmalarda kullandığı ve hizmet verdiği dil o ülkenin resmi dilidir (Akbulut, 2012). Resmi dil, TDK'nin (2024) internet sitesindeki güncel Türkçe sözlükte *“Bir devletin sınırları içerisinde yönetimde, hukukta, eğitimde ve ticarette gerek sözlü gerekse yazılı iletişimde kullanılan, genellikle kanunla belirlenen dil, devlet dili”* olarak açıklanmıştır.

Türkiye’de zaman içerisinde değişen anayasalarda yer aldığı gibi resmi dil Türkçedir. Son anayasa olan 1982 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası’nda üçüncü maddede *“Türkiye Devleti, ülkesi ve milletiyle bölünmez bir bütündür. Dili Türkçedir.”* ifadesi yer almaktadır. Aynı anayasanın kırk ikinci maddesinde *“Türkçeden başka hiçbir dil, eğitim ve öğretim kurumlarında Türk vatandaşlarına ana dilleri olarak okutulamaz ve öğretilmez. Eğitim ve öğretim kurumlarında okutulacak yabancı diller ile yabancı dille eğitim ve öğretim yapan okulların tabi olacağı esaslar kanunla düzenlenir. Milletlerarası anlaşma hükümleri saklıdır.”* ifadesinden de anlaşılacağı üzere eğitim öğretim faaliyetleri Türkçe olarak yürütülmektedir. 1739 sayılı Mili Eğitim Temel Kanunu (METK) birinci kısım ikinci bölümde yer alan onuncu madde de dille ilgili;

“Millî birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin, eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışılır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile işbirliği yapılarak Mili Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.” ifadesi yer alır.

Eğitimin dille sağlanması odak noktadır. İnsan dil aracılığıyla öğrenerek bu süreci ömür boyu sürdürür. Araştırma, sorgulama, düşünme gibi zihinsel faaliyetlerde dilin önemli bir yeri vardır. Öğrenme ve öğretme faaliyetlerini kapsayan eğitim sürecinde öğrenciye kazandırılmaya çalışılan bilgi ve beceriler dil aracılığıyla aktarılır (Zeyrek, 2020).

Aksan (2005), dille ilgili farklı nedenlerden doğan eksiklikleri şu şekilde sıralamıştır:

1. İkinci Dünya Savaşından sonra Türkçenin -özellikle İngilizce gibi tüm dünyaya yayılan dillere karşı- korunması konusunda duyarlı olunmaması,
2. Yabancı dili iyi bir şekilde öğretmek yerine yabancı dille eğitimi öne çıkarma,
3. Bazı aydınların eskiden olduğu gibi günümüzde de yabancı dile olan ilgileri,
4. Yasalarda ve hukuk dilinde Türkçe açısından hala yeterince değişiklikler yapılmaması,
5. İletişim araçlarında, televizyon, radyo ve basında Türkçeye gereken önemin verilmemesi, yozlaşmış kalıpların, anlatım biçimlerinin dile yerleşmesi,
6. Türkçe eğitiminde hala istenilen düzeye erişilememesidir.

2.2.1. Dilin Doğuşu

Dillerin ne zaman ortaya çıktığı ve geliştiği tam olarak bilinmemekle beraber dilin geçmişi insanlık tarihi kadar eskidir. Erkal'a (1997) göre dil, bazı sırları henüz bilinemeyen, düşünülemeyecek kadar fazla yönleri olan bir büyüdür. Dilin doğuşuyla ilgili ilk konuşmaların nasıl başladığı, anlaşmanın nasıl bir dille yürütüldüğü, dilin nasıl ortaya çıktığı, tek bir kaynak mı yoksa farklı kaynaklardan mı ortaya çıktığıyla ilgili sorular üzerine yerli yabancı birçok tartışmalar olmuş, varsayımlarda bulunulmuştur. Bu varsayımlardan bazıları şu şekilde açıklanmıştır:

- **Yansımaları Temel Alan Görüş:** Doğadaki seslerin insanlar tarafından taklit edilmesine dayanır. Miyavlamak, havlamak, takır tukur, çatırtı, şırıldamak gibi.
- **Ünlemleri Temel Alan Görüş:** Dil, insanların bazı olaylar karşısında verdikleri ünlemlerin daha sonra sözcüklere dönüşmesiyle oluşur. Oflamak, üflemek, inlemek gibi.
- **İş Kuramı:** İnsanların birlikte iş yaparken çıkardıkları ritmik seslerden kelimelerin oluşmasına dayanır. Hay, hop gibi (Aksan, 2007).

Başkan (1968) dilin doğuşuyla ilgili altı maddede topladığı teorileri, Türkçe 'de bulunan karşılıklarını da yazarak şu şekilde sıralamıştır:

- 1) *Hav-hav teorisine göre* dildeki çoğu kelime doğadaki seslerin taklit edilmesiyle ortaya çıkmıştır. Yankılar, kelimelerin kaynağı olmuştur.
- 2) *Inğh- inğh teorisine göre* kelimeler, insanların elinde olmadan çıkardıkları zevk, korku, acı gibi duygularını yansıtan ses ve nidalardan ortaya çıkmıştır.

- 3) *Cik-cik teorisine göre* kelimelerdeki sesler ile anlamları arasında gizemli bir bağ bulunmaktadır. Dilde bulunan kelimeler kavramları yansıtırken belirli ses karışımlarından oluşur.
- 4) *Hop-hop teorisine göre* kelimeler, insanların birlikte iş görmeleri sırasında yaptıkları beden hareketlerine nefeslerini uydurmalarıyla ortaya çıkmıştır.
- 5) *Püf-püf teorisine göre* kelimeler, vücudun bazı organlarıyla yapılan hareketlerin konuşma organlarına yansmasıyla oluşmuştur.
- 6) *Lay-lay teorisine göre* kelimeler, insanların söylediği şarkılardaki ezgilerin seslere dönüştürülmesiyle oluşturulmuştur.

Demir (2008) de araştırmasında İslam düşüncesine göre dilin kökeni hakkında dört teori bulunduğunu belirtmektedir:

1. Vahiy ve İlham (Tevkîf) Teorisi

Bu teoriye göre dilin insanoğluna yaratıcı tarafından öğretildiğine inanılır. Dilin kaynağı vahiy ve ilhamdır.

2. Uzlaşma ve Anlaşma Teorisi

Bu teori ise vahiy ve ilham teorisine karşı çıkararak dilin insanlar arasında ortaya çıkan uzlaşma ve anlaşmalar sonunda ortaya çıktığını varsaymıştır.

3. Birleştirici Teori

Bu teoriye göre dil vahiy ve ilham teorisi ile uzlaşma ve anlaşma teorisinin birleşimiyle oluşmuştur. Dilin insanların anlaşmasını sağlayacak kadarını Allah öğretirken geri kalan kısmının insanlar arasındaki uzlaşma ve anlaşmalardan ortaya çıktığını kabul etmektedir.

4. Tevakkuf Eden (Çekimser) Teori

Bu teori ise yukarıda belirtilen üç teorinin de kesin olamayacağını belirterek yukarıda belirtilen tüm görüşlerin eşit oranda kabul edilmesi gerektiğini savunur.

Aydar ve Ulutaş (2010) ise diğer dinlerde dilin nasıl ortaya çıktığı konusundaki görüşleri o dinlere ait kutsal kitaplara göre şu şekilde açıklamıştır:

- *Tevrat'a Göre Dilin Doğuşu:* Musevilik dininde kutsal kabul edilen Tevrat'a göre bütün varlıkların isimlerini ilk insan belirlemiş ve bu isimler öylece kalarak ilk dil ortaya çıkmıştır.
- *İncil'e Göre Dilin Doğuşu:* Hristiyan ilahiyatçılar ilk konuşmanın ve varlıklara verilen ilk isimlerin nasıl ortaya çıktığı konusunda Tevrat'ta geçen ifadeleri esas alarak bütün varlıkların ilk isimlerini ilk insanın koyduğunu kabul etmişlerdir. Hristiyanlık dininin kutsal kitabı İncil'de dilin nasıl ortaya

çıkıldığı konusunda bilgiler yer almasa da kitap içerisinde üzerinde fazlaca durulan “kelam”ın farklı yorumları yanında onun söz ile de yakın ilişkisinin bulunması dille olan bağıını gösterir.

Bu bakış açıları yanında dilin doğuşuyla ilgili insanın dili kendisinin oluşturduğu yönünde bir görüş de Ağar (2022) tarafından dile getirilmiş ve iki başlıkta incelenmiştir:

1. Yeryüzündeki bütün dillerin tek kaynaktan ortaya çıktığını savunan tek kökenci (*monojenist*) görüş: Bu görüşe göre dil insanoğluna yaratıcının hediyesidir. Dilin kaynağı tektir, ilahidir.
2. Yeryüzündeki dillerin farklı kaynaklardan ortaya çıktığını savunan çok kökenci (*polijenist*) görüş: Bu görüşü savunanlar dillerin doğuşunda ilahi kaynak tezini reddederek ilk insana kadar giderek dilin doğuşunu yorumlamışlardır. Buna göre ilk başta el-kol işaretleri ve jest-mimik kullanarak anlaşılan insanoğlu taklit ve yansımalarından yararlanarak zamanla dili oluşturmuşlardır.

Dilin kökeniyle ilgili araştırmalarda farklılıkların olmasının temelinde dilin betimlenmesi veya dilin ne olduğuyla ilgili farklı bakış açılarının etkili olduğunu ifade eden Kerimoğlu (2016) bu görüşleri iki başlıkta açıklamıştır:

- *Biyolojik bir olgu olan dil* görüşünü savunanlara göre, dil sonradan oluşturulamaz, insan genetik ve biyolojik olarak dille ilgili kodlanarak doğar. Bu görüşün en önemli savunucusu Noam Chomsky’dir.
- *Kültürel bir olgu olan dil* görüşünde olanlara göre ise dil biyolojik bir adaptasyon sonucu oluşmayıp kültürel evrimle oluşan olgudur. Dil öğrenilebilir ve kültürel olarak aktarılabilir.

2.2.2. Dilin İşlevleri

Canlı varlıkların kendi aralarında iletişim kurmalarında dili kullanma becerisi oldukça önemlidir. Bir zihinden başka bir zihne bir niyetin açıklanmasında kullanılan dil, bir işaretler sistemidir. Bu iletişimin bir yönü anlatmayken diğer yönü anlamadır (Yüce, 2005).

Kılıç (2007), dilin işlevlerini betimleme, toplumsallık, anlatım, yazınsallık ve çağrı işlevi olarak sınıflamıştır:

- *Betimleme işlevi:* Alıcıya gerçek bilgiyi aktarma işlevidir.
- *Toplumsallık işlevi:* Kişi ve toplum arasında ilişkiler kurulmasına ve sürdürülmesine yarayan işlevdir.
- *Anlatım işlevi:* Göndericinin düşünceleri, duyguları, önyargıları, ilkeleri, bilgi birikimi, tecrübeleri hakkında bilgi sahibi olduğumuz işlevidir.
- *Yazınsallık işlevi:* Dilin yaratıcılık yönünü ve sanatsal olarak kullanımını içeren işlevidir.
- *Çağrı işlevi:* Göndericinin gönderdiği sözlü ve yazılı dilsel birimlerin alıcıda karşılık bulmasıyla ortaya çıkan alıcı kaynaklı işlevidir.

Green (2012) de Avrupa Konseyi'nde dille ilgili çalışmalar neticesinde sunulan dilin altı temel işlevini şu şekilde açıklamıştır:

1. Bilgiyi Araştırma ve Açıklama İşlevi: Dilin bilgi verme, bilgi edinme işlevidir.
2. Tutumları/Duyguları Araştırma ve Açıklama İşlevi: Duyguları, görüşleri sormayı ve açıklamayı içeren işlevdir.
3. İkna Etme İşlevi: Dilin karşıdaki kişinin düşüncesini değiştirmesini sağlama ve eyleme geçirmeyi sağlayan işlevdir.
4. Sosyalleşme İşlevi: Dilin sosyal ilişkileri sürdürmeye yarayan işlevidir.
5. Söylemi Yapılandırma İşlevi: Düşünceleri karşıya belli bir düzen içerisinde aktarmaya yarayan işlevdir.
6. İletişim Sorunlarını Önleme ve Telafi Etme İşlevi: İletişim kurmayı ve anlaşmayı kolaylaştırmaya yarayan işlevdir (Akt. Demir ve Deniz, 2021).

Kılıç (2007) ve Green'in (2012) dilin işlevleriyle ilgili ifadeleri karşılaştırılarak benzer ve farklı ifadeler Şekil 2'de gösterilmiştir:

Kılıç’a (2007) Göre Dilin İşlevleri	Green’e (2012) Göre Dilin İşlevleri (Akt. Demir ve Deniz, 2021)
* Betimleme işlevi	* Bilgiyi araştırma ve açıklama işlevi
* Toplumsallık işlevi	* Sosyalleşme işlevi
*Anlatım işlevi	* Tutumları/duyguları araştırma ve açıklama işlevi * Söylemi yapılandırma işlevi
* Çağrı işlevi	* İkna etme işlevi * İletişim sorunlarını önleme ve telafi etme işlevi
* Yazınsallık işlevi	

Şekil 2. Dilin İşlevleri

Yukarıdaki karşılaştırmada görüldüğü üzere betimleme işlevi ve bilgiyi araştırma ve açıklama işlevi; toplumsallık işlevi ve sosyalleşme işlevi; anlatım işlevi ile tutumları/duyguları araştırma/açıklama işlevi ve söylemi yapılandırma işlevi; çağrı işlevi ile ikna etme işlevi ve iletişim sorunlarını önleme/telafi etme işlevi Kılıç (2007) ve Green’de (2012) benzerdir. Kılıç’ta (2007) yer alan yazınsallık işlevine Green’de (2012) rastlanılmamaktadır.

Toplum halinde yaşamının bir sonucu olan dille ilgili bir tanım yapıldığında “*Dil, insanlar arasında anlaşma aracıdır*” tanımıyla karşılaşılır. Buradan anlaşılacağı gibi dil toplumda birlikte yaşama sonucunda kültürle beslenir (Cemiloğlu, 2004). Aksan (2007) da dilin bir toplumla ve toplumun kültürüyle çok sıkı bağları olduğunu belirtir. Bir milletin yaşayış tarzı, gelenekleri, inançları, dünya görüşü dilde kendisine yer edinerek tarihsel süreçte o toplumda oluşan olaylarla ilgili hiçbir bilgi olmasa bile sadece dilbilim çalışmalarıyla, toplumun söz hazinesinin derinlerine inerek çok önemli ve değerli bilgiler elde edilebileceğini belirtmiştir. Yani kültürü oluşturan ve yaşatan en baş öğelerden biri olan dil, aynı zamanda kültür edinmedir (Cemiloğlu, 2004). Dilin etkili kullanılması insanın da etkili düşünmesi ve etkili yaşamasının göstergesidir. Dilin gelişmiş olması ulusun ve kültürün gelişmişlik düzeyini gösterir (Yapıcı, 2004).

Turhan, (2002) kültürle ilgili şunu belirtir:

“Kültür, bir cemiyetin sahip olduğu maddi ve manevi kıymetlerden teşekkül eden bir bütündür ki, cemiyet içinde mevcut her nevi bilgiyi, alakaları, itiyatları, kıymet ölçülerini, umumi atitüd, görüş ve zihniyet ile her nevi davranış şekillerini içine alır. Bütün bunlar, birlikte o cemiyet mensuplarının ekserisinde müşterek olan ve onu diğer cemiyetlerden ayırt eden hususi bir hayat tarzı temin eder.” (2002, s. 48).

Kültürün taşıyıcısı olan dil, toplumların devamı ve birliği açısından önemli bir misyonu üstlenmektedir. Dil vasıtasıyla gelişen kültür, içinde bulunduğu dildeki bütün yaşamsal yapıyı bünyesine katarak gelişirken dilin de kültürden bağımsız düşünülemeyeceğini gösterir (Zeyrek, 2020). Kaplan (2001), konuyla ilgili şunları belirtmektedir:

“Düşünce ve duyguları nesilden nesile, insandan insana nakletme vasıtası olan dil, her türlü kültür faaliyetinin temelini teşkil eder. İnsanoğlu dil vasıtasıyla dile dayanarak düşünür; dil vasıtasıyla bilgi edinir, milli ve içtimai tesanüt dil ile olur. Bir milletin dilini bozdunuz mu, onun bütün kültür faaliyetini aksatmış, mazi ile olan alakalarını kesmiş, hâlihazırda cereyan eden fikir hareketlerini tam bir karışıklık içine düşürmüş olursunuz. Dili alt üst edilmiş bir millet, kendisini yaşatan an 'anevi kıymetlerden mahrum kaldığı gibi, istikbalini yaratacak olan içtimai bir fikir nizamı da kuramaz. Böyle bir cemiyette vazih, derin ve ince bir ilim ve tefekkür hayatı doğamaz.” (2001, s. 138).

Kaplan (2001) dilin bir milletin kültürünün temelini oluşturduğunu ve kültürü sonraki kuşaklara aktarmadaki önemini vurgulayarak dil ve kültürün birbiri için gerekli olduğunu yukarıdaki ifadelerle belirtmiştir.

2.2.3. Ana Dil

Ana dil içinde doğduğu, gelişimini sürdürdüğü, biçimlendiği topluma özgü günlük dil olarak kullanılan temel dildir (Uygur, 1994). Şahin (2015) ise ana dili, bireyin doğar doğmaz çevresiyle iletişim kurmak amacıyla sezgisel bir şekilde öğrendiği, özgün ve yaratıcı ifadeler oluşturduğu, zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde öğrendiği, iletişim esnasında yoğun bir şekilde kullandığı, duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade ettiği dil şeklinde tanımlamıştır. Ana dil, ilk başlarda anne, aile ve yakın çevreden daha sonra ilişkide bulunulan diğer çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltında bulunan ve bireylerin toplumla en sağlam bağlarını oluşturan dildir. Toplumla olan her türlü ilişkilerini ana dil sayesinde yürüten insanoğlu aynı zamanda toplumun da bir parçası haline gelmektedir. (Aksan, 2007).

Demir ve Yapıcı (2007) ulusların devamında ana dilinin önemine Osmanlı Devleti'nin son dönemlerdeki durumunu örnek vermiştir. Geniş bir coğrafyaya hâkim olan Osmanlı Devleti imparatorluk olmasından dolayı çok uluslu ve çok dilli bir

yapıdadır. Türkçenin gücü, birleştirici rolü ve zenginliği Türk varlığının devamı açısından oldukça önemli olmasına rağmen bu dönemde anlaşılamamıştır diyerek Cumhuriyetin kurulmasıyla birlikte ana dil öğretiminin eğitim sisteminin temelini oluşturduğunu belirtmiştir. Ulusların varlığını devam ettirebilmeleri amacıyla kültürlerini nesilden nesle aktarmaya yarayan dil oldukça önemlidir. Bu aktarımı sağlayan ana dil ve eğitiminin önemi çok fazladır (Dolunay, 2010).

Okullarda kasıtlı kültürlemeyle yapılan ana dil eğitimi bireylere dilin doğru kullanımını, kurallarını öğretmeyi amaçlar (Demirel, 1999). Köksal'ın (2003) belirttiği gibi ana dildeki terminoloji ve özelliklerin kullanılmasıyla eğitim öğretim etkinlikleri daha etkili kılınabilir. Bir kişi öğreneceği bir konu hakkındaki bilgileri, terimleri kendi ana dilindeki sözcük anlamıyla öğrendiğinde daha kalıcı ve anlamlı bir öğrenme olabilir. Çeşitli bilim dallarında yer alan yabancı kökenli sözcükler tam olarak anlaşılmadığı için o konuya ve bilime karşı ön yargı oluşmasına ve anlaşılmamasına sebep olur. Bunun yerine oluşturulabilecek “Türkçe Bilişim Terimleri – bilimsel terimlerin Türkçe anlamını eşleştirmek-” konunun özümsemesini sağlayarak anlamadan öğrenme yani ezberciliği ortadan kaldırmaya yarar. Çünkü Yapıcı'ya (2004) göre ana dil eğitimi milletlerin eğitim sisteminin temelidir. Bundan dolayı her milletin ana diliyle titizlikle uğraşması oldukça normal ve gereklidir. Ergin (2002) de bu gerekliliği ve önemi şu şekilde açıklar:

“...her millette bütün öğretimin temeli millî dilin öğretimidir. Hiçbir millet, çocuklarının yalnız çevrede öğrendiği pratik dil ile yetinmez. Her millet onları ayrıca okullarında kendi millî dilinin yapısını iyice belleten bir dil bilgisi öğretiminden geçirir. Böylece diğer bütün derslerin ve hayatta her sahadaki başarının temel şartı sağlanmış olur. Çünkü insan dil ile düşünür; her şeyi dil ile anlar, anlatır, tasarlar, ifade eder. Diğer bütün öğretim alanları, diğer bütün dersler dil temeli üzerine oturur. Bütün bilgilerin ve ilimlerin müşterek vasıtası ve aleti dildir. İlk ve ortaöğretim okullarında bütün derslerin başında temel ders olarak millî dil derslerinin gelmesi bu sebeptendir.” (2002, s. 17-18).

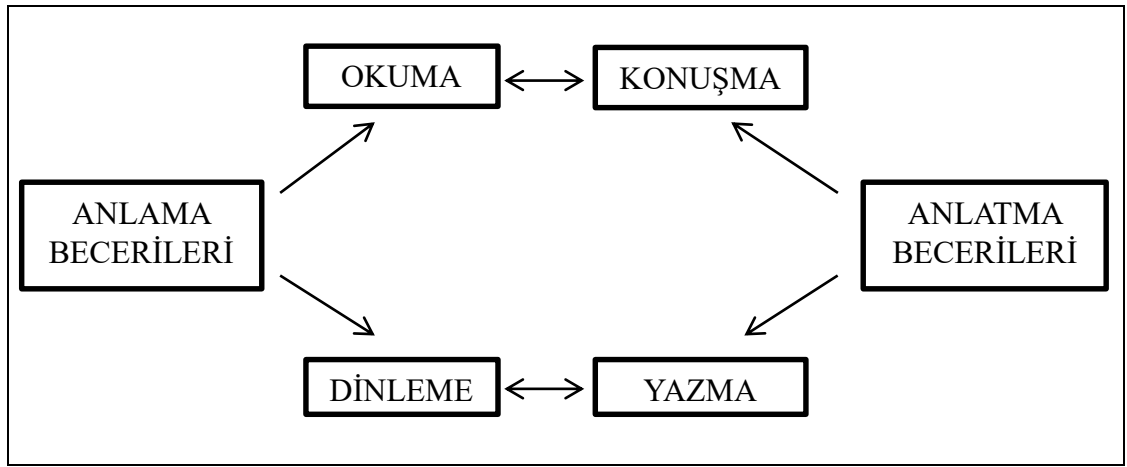
Ana dil bilinci ve eğitimi o dilin korunması ve geliştirilmesiyle mümkün olmaktadır. Bu bilinç olmazsa okuduğunu anlamayan, düşüncelerini ifade edemeyen, dil eksikliğinden dolayı kendini yetersiz gören, özgüvensiz, konuşmaya çekinen, yazmayan, tartışmak ve eleştirmekten çekinen, demokratik haklarından vazgeçen bir nesil ortaya çıkar (Demir ve Yapıcı, 2007).

2.3. Dil Becerileri

Ana dil, birbiriyle bağlantılı dört beceriye dayanır: dinleme, konuşma, okuma ve yazma. Avrupa dil ölçeği ise temelde beş beceri esasına dayanır ve bu becerileri i) anlama: dinleme, ii) anlama: okuma, iii) konuşma: (sözlü anlatım) konuşarak karşılıklı iletişim,

iv) konuşma: konuşabilme becerisi ve üretimi, v) yazma olarak belirlenmiştir (Yüce, 2005).

Dil becerilerinden okuma ve dinleme becerisi anlama becerilerini, konuşma ve yazma becerisi de anlatma becerilerini oluşturur (Tüfekçioğlu, 2010). Arıcı ve Taşkın (2019) da temel dil becerilerinin hepsinin birbiriyle bağlantılı olduğunu ifade etmiştir. Tüfekçioğlu (2010) ile Arıcı ve Taşkın'ın (2019) ifadeleri birleştirilerek Şekil 3 oluşturulmuştur.



Şekil 3. Temel Dil Becerileri

Temel dil becerilerinin gelişim sırasında kişi önce duyar, sonra konuşur. Okuma ve yazmayı daha sonra öğrenir. Bu doğal sıralamayla ilerleyen temel dil becerilerinin geliştirilmesinde sınıf içi uygulamalarda dört temel dil becerisi birlikte kullanılır (Ünsal, 2008).

Rousseau'a (2021) göre ailenin çocuğuna verdiği ilk tepkiler, vurgu, ses tonu, beden dili sayesinde çocuk dil becerilerine yönelik ilk deneyimlerini kazanmış olur (Akt. Erol, 2023). Hildebrand (1981) doğumdan itibaren altı yaşına kadar dil gelişiminin çok hızlı olduğunu ve konuşma, dinleme, anlama okuma ve yazma becerilerinin bu dönemlerde kazanıldığını belirtir (Akt. Demir ve Yapıcı, 2007). Eğitim faaliyetlerinden önce belirli oranda edinilen bu dil becerileri, okullarda daha planlı ve programlı öğrenilir (Doğan, 2009). Temel dil becerileri, okul öncesi dönemde kazanılırken dili ustaca kullanma becerisinin 5-6 yaşlarından sonra gelişerek on yaşına kadar ilerlediği kabul edilir (Demir ve Yapıcı, 2007).

Dil eğitimi farklı dinamiklerden oluşur. Dil eğitimi insanın düşüncesini, ait olduğu toplumun kültürünü benimsemesini, yaşam becerilerini etkiler (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Dil becerilerinin hepsi bir bütünün parçası olup bu becerilerde yetkin olunursa o dil tam olarak biliniyor kabul edilir (Doğan, 2009).

Dil becerilerinin geliştirilmesi için okul öncesi dönemde zengin uyarıcıların olması önemliyken okul çağında özellikle ilköğretim döneminde soyut kavramların somutlaştırılması oldukça önemlidir (Yapıcı, 2004). Ayrıca Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi bölümleri ve diğer yardımcı dil bilgisi kaynakları hem öğretici olmalı hem de yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmalıdır. Türkçe dersinin öğretim programı kazanımları gerçekleştirecek nitelikte ve temel dil becerilerini destekleyecek özellikte olmalıdır (Karadüz, 2006). Çünkü dil bilgisi doğru konuşma ve yazmaya yardımcı olan, doğru düşünmeyi sağlayacak bir çalışma alanı olduğundan dil bilgisinin öğretilmesi önemlidir (Sever, 2000).

2.4. Türkçe Dil Becerileri

Eğitim öğretim sisteminde öğrencilere dil bilinci kazandırmak ve ana dilin kurallarını öğretmek amacıyla Türkçe, Türk Dili, Dil ve Anlatım, Dilbilgisi, Kompozisyon gibi dersler eklenir ve bu dersler ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim müfredatlarında yer alır (Alan ve Bağcı, 2016). Ana dil kazanımı çevrenin etkisiyle kendiliğinden işleyen bir süreçken ana dil eğitim ve öğretimi eğitim kurumlarında planlı olarak yürütülür. Bu amaçla ilköğretimin birinci sınıfında Türkçe dersinin amacı, çocuğun dil becerilerini belirli bir formata getirerek dili kullanma becerisi kazandırmaktır (Demir ve Yapıcı, 2007). Bu becerileri kazandırmaya yönelik 2019 yılında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında Türkçe öğretiminin amaçları aşağıdaki gibi açıklanmıştır:

Türkçe Dersi Öğretim Programıyla öğrencilere hayat boyu kullanacakları konuşma, dinleme, okuma ve yazma ile ilgili dört temel dil becerilerini kazanmalarını ve bu becerilerle kendilerini her açıdan geliştirmeleri, etkili iletişim kurabilmeleri, Türkçe sevgisini kazanarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmeleri amaçlanır. Bu becerilerin kazanılması diğer disiplin alanlarında kazanılacak becerilerin ön şartı olarak görülür. Bu beceriler hazırlanırken temel dil becerileri ve üst düzey bilişsel beceriler birinci sınıftan başlayarak sekizinci sınıfa kadar bir hiyerarşiye göre yapılandırılmıştır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan Türk Milli Eğitiminin genel amaçları gözetilerek hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında öğrencilerin;

- Dört temel dil becerilerinin (konuşma, dinleme, okuma ve yazma) geliştirilmesi,
- Türkçenin, konuşma ve yazma kurallarının gerektirdiği bilinç ve özende kullanılmasının sağlanması,
- Okuduğundan ve dinlediğinden hareketle kelime hazinesini geliştirerek dil zevki kazanmaları ve düşünce, duygu ve hayal dünyalarının gelişmesi,
- Okuma ve yazmayı severek okuma ve yazma alışkanlığı kazanmalarının sağlanması,
- Herhangi bir konuyla ilgili duygu ve düşünceleri veya tezini sözlü ya da yazılı bir şekilde etkili ve anlaşılır bir şekilde ifade edebilmelerinin sağlanması,
- Bilgiyi keşfetme, araştırma, zihinde yapılandırma ve yorumlama becerilerinin geliştirilmesi,
- Basılı kaynak ve diğer medya kaynaklarından bilgiyi elde edebilme becerilerinin geliştirilmesi,
- Okuduğunu anlaması ve eleştirel bir şekilde değerlendirebilmesi,
- Millî, manevî, kültürel, tarihî ve sosyal değerlere önem vererek millî düşünce ve duygularının güçlendirilmesi,
- Ulusal ve uluslararası kültür ve sanatsal eserleri fark edebilmelerinin sağlanması amaçlanmıştır (TDÖP, 2019).

Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (2015) de bireyin hayatı boyunca kazanması gereken sekiz anahtar yetkinlik belirlenmiştir. Bu çerçevede yer alan anahtar yetkinlikler şu şekilde açıklanmıştır:

- 1) *Ana dilde iletişim:* Kavram, görüş, düşünce, duygu ve olguları sözlü ve yazılı olarak yorumlama ve ifade etme (konuşma, dinleme, okuma ve yazma); sosyal ve kültürel bağlamda dilsel etkileşimde bulunmak,
- 2) *Yabancı dillerde iletişim:* Ana dilin temel beceri boyutlarıyla sağlanan kişinin sözlü veya yazılı ihtiyacına cevap verebilecek şekilde anlama, yorumlama ve ifade etme becerisine dayalıdır. Yabancı dillerde iletişim, kültürlerarası anlayış ve aracılık etme becerilerine de ihtiyaç duymaktadır.
- 3) *Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide gerekli temel yetkinlikler:* Günlük hayatta kullanmak üzere matematiksel düşünce tarzının geliştirilmesi ve uygulanmasıdır. Bilimde yetkinlik, bilimsel bilgiyi elde etmeye ve

açıklamaya yönelik becerilerin kazanılmasıdır. Teknolojide yetkinlik, insan ihtiyaç ve isteklerinin karşılama bilginin ve metodolojinin uygulanmasıdır.

- 4) *Dijital yetkinlik*: Bilgi iletişim teknolojilerinin ihtiyaç duyulduğunda güvenli bir şekilde kullanılmasıdır.
- 5) *Öğrenmeyi öğrenme*: Bireyin öğrenme ihtiyacını karşılamak amacıyla yeni bilgilere ulaşabilme ve öğrenme becerisi kazanmasıdır.
- 6) *Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler*: Bireyin toplum ve çalışma hayatında yapıcı ve etkili bir biçimde var olmasını sağlayan yetkinliğe sahip olmasıdır.
- 7) *İnisiyatif alma ve girişimcilik*: Bireylerin düşüncelerini harekete geçirme becerisine sahip olmasıdır.
- 8) *Kültürel farkındalık ve ifade*: Edebiyat, müzik, görsel sanatlar gibi dallarda anlatılmak istenenlerin yaratıcı bir şekilde ifade edilebilmesidir (TYÇ, 2015).
- 9) 2019 yılında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının yetkinlikler kısmında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi temel alınmıştır ve eğitim sisteminde bu yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, davranış ve becerilere sahip karakterde kişiler yetiştirmek amaçlanır (TDÖP, 2019).

Üniversitelerde de iki eğitim-öğretim dönemi okutulması zorunlu derslerden olan Türk Dili I-II dersleriyle öğrencilerin sözlü ve yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi, bir dil kültürü edinilmesi, dilden yola çıkarak milli bir kimlik ve benlik kazandırılması, kültür edinmesi, ana dil ve dil bilinci sevgisi kazandırılması hedeflenir (Cemiloğlu, 2004; Arslan, 2013; Alan ve Bağcı, 2016).

Türkçe dersinde temel becerileri kazandırmaya yönelik farklı etkinliklerin yapılması, farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması, tekrarların yapılması oldukça önemlidir. Bunu sağlamada en önemli görev öğretmene düşmektedir (Demir ve Yapıcı, 2007). Kanatlı ve Çekici (2013) öğretmenlerin yapabilecekleri uygulamaları şu şekilde sıralamıştır:

- Öğretmenler disiplinlerarasılığı uygulayarak diğer öğretmenlerle eşgüdümlü çalışabilir.
- Türkçe dersi disiplinler arası olduğundan dil becerileri yönünden yabancı dil dersleriyle, ortak temaların olması yönüyle sosyal bilgiler, T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük gibi derslerle etkileşim sağlanabilir.
- Dinleme eğitiminde müzik dersinin tınısal özelliğinden yararlanılabilir.

- Konuşma ve yazma becerileri geliştirilirken resim dersinden yararlanılabilir.
- Konuşma becerisi geliştirilirken drama dersiyle etkileşim kurulabilir.
- Dinleme ve okuma eğitimlerinde medya okuryazarlığı dersinden yararlanılabilir.

Türkçe dersi bilgidan ziyade beceri dersidir. Bu nedenle Türkçe dersinde önemli olan konuşma, dinleme, yazma ve okumayla bağlantılı olan dört dil becerisini geliştirmektir (Kurudayıoğlu ve Çetin, 2015). Bu becerileri kazandırma ve geliştirmede özellikle Türkçe ve sınıf öğretmenleri başta olmak üzere tüm öğretmenlere önemli görev düşer.

2.4.1. Dinleme Becerisi

Rousseau (2021) dinleme becerisinin doğumdan itibaren gelişmeye başladığını belirterek bu becerinin çocuğun çevresinde duyduğu sesleri ve sözleri duyarak bunları taklit edip anlamlandırmaya çalışmasıyla oluştuğunu ifade eder (Akt. Erol, 2023). Brown'a (1987) göre ise dinleme becerisi birey daha dünyaya gelmeden anne karnında kullanılmaya başlanan bir beceri olarak ilk kullanılan beceridir (Akt. Doğan, 2010).

Dinleme, konuşan kişinin anlatmak istediği iletiyi pürüzsüz bir şekilde anlayabilme ve konuşan kişiye tepkide bulunabilme şeklinde tanımlanabilir (Demirel, 1999). Diğer becerilerin kazanılmasında temel olan dinleme becerisinin insan yaşamını sürdürmesinde ve eğitim öğretimdeki başarılarında önemli bir yeri vardır (Maden, 2013; Brown, 1987, (Akt. Doğan, 2010). Dinleme ve işitme kavramları birbirinden farklıdır. Her işitilen dinlenmez ancak her dinleme öncesinde işitme vardır (Emiroğlu, 2021). Dinleme bireyin zihinsel, duyuşsal ve devinişsel eylemler sergilemesini gerektiren bir etkinliktir. Dinleme sırasında bireyler duydukları karşısında sessizce bekleyen pasif alıcılar değil düşüncelerini ve duygularını karşıya aktarmaya çalışan aktif alıcılardır (Karadüz, 2010).

Dinleme türleri katılımlı, katılımsız, empatik, eleştirel, terapötik, iletişimsel, bilgi almaya dönük, seçici, tuzak kurucu vb. olarak belirtilebilir. Dinleme için kulak bir araç olup çözümleme ve değerlendirme için zihinsel bir dinleme dimağı gereklidir. Bunun olmaması durumunda duyma engelli bireyler gibi dinleme engeli bireyler ortaya çıkar (Emiroğlu, 2021).

Yıllarca doğuştan var olan, kendiliğinden gelişen bir beceri olarak görüldüğü için dinleme becerisi “unutulmuş, kaybolmuş, ihmal edilmiş” gibi sıfatlarla nitelendirilmiştir. Ancak son yıllarda yapılan çalışmalar dinleme becerisinin geliştirilemeyeceği, öğretilmeyeceği inancını yıkmıştır (Aytan, 2011; Emiroğlu ve Pınar, 2013).

Anlamanın en önemli şartı olan dinleme becerisi, hayat boyu kullanıldığından bu becerinin geliştirilmesi önemlidir. Ölçülmesi oldukça zor olan dinleme becerisinin öğrencinin öğretmeni anlamaya başladığı seviyeden sonra düzenli olarak dinleme eğitimleriyle geliştirilmesi gerekir (Yalçın, 2002). Dinleme becerisinin öneminin anlaşılmasından sonra eğitim programlarında da bu beceriye diğer beceriler kadar yer verildiği görülmüştür. 2019 yılında yayınlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında ilk okuma ve yazma sürecine başlanmadan önce dinleme eğitimi çalışmaları yer almıştır. Programda öğrencilerin sesleri ayırt etmeleri için farklı kaynaklardan seslerin dinletilmesiyle duyduğu sesleri ayırt etmeleri ve taklit etmeleri amaçlanmıştır. Dinleme konusunda desteğe ihtiyacı olanların ilgili yerlere yönlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir (TDÖP, 2019). Bu bağlamda bireylere verilen dinleme becerisi eğitiminin etkili olabileceği görülmüştür. Öğrencilere dinleme becerisi eğitimi verilirken şu hususlara dikkat edilmelidir:

- Dinleme etkinliği yapılırken öğrenci yalnızca dinlemeye odaklanmalıdır. Dinleme sırasında öğrencilerin akıllarında olan sorular gürültü yapmamak, dikkat dağıtmamak adına daha sonra sorulmalıdır.
- Dinleme esnasında akla takılan herhangi bir konu üzerinde durulmadan dinlemeye devam edilmelidir.
- Dinleme etkinliği boyunca öğretmenin yönergeleri dikkate alınmalıdır.
- Kişilere dinleme sırasında önemli gördükleri noktalarda not almaları hatırlatılarak aldıkları notların etkinlikle ilgili soruları cevaplarken yardımcı olacağı söylenmelidir (Doğan, 2010).

Dinleme becerisi sayesinde aile, okul ve iş yaşamında anlaşma sağlanır. Bu becerinin etkili kullanılması yaşam boyunca mutluluk, huzur, başarı, sağlık, kaliteli yaşam gibi daha pek çok değeri beraberinde getirir (Maden, 2013). Hatta bazı işler dinleme odaklı olduğundan işin çoğunluğunu dinleme oluşturur. Bunlardan biri de danışmanlık olup etkili profesyonel danışmanlar, görüşmelerin çoğunluğunu dinleyerek geçirirler. Danışmanlar görüşme boyunca etkili dinlemeyle sorunu olan bireyi konuşmaya davet eder, kişinin içini boşaltmasını sağlayarak duygularını ve düşüncelerini ortaya

çıkarmasını, keşfetmelerini sağlar. Konuşmayı daha çok sorunu olan kişinin sürdürmesine yardımcı olarak danışana yardımcı olmaya istekli olduğunun anlaşılmasını sağlar ve kişiyi olduğu gibi kabul ettiği mesajını verirler (Gordon, 2013). Robertson (1999) da dinlemenin faydalarını şu şekilde sıralamıştır: *i)* Dikkatli dinlemenin konuşmacıya olan saygıyı göstermesinin yanında asıl kazancı dinleyen kişiyedir. *ii)* Dinleme esnasında farkında olmadan yeni sözcükler öğrenilir dolayısıyla başarılı insanlar sözcük dağarcığı gelişmiş insanlardır. *iii)* Etkili dinleme becerisine sahip kişiler mesajın içeriğini doğru kavrayarak bundan faydalanabilir. Böylece etkili dinleyerek doğrudan eğitilirler (Akt. Gücüyeter, 2009).

Dinleme becerisinin en sık ve en çok kullanılan dil becerisi olmasından dolayı öğrenci başarısındaki payı da fazladır. Bu becerisi gelişmiş öğrencilerin eğitim ortamlarındaki başarıları da artacaktır (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Karadüz (2010), Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi üzerine yaptığı araştırmasında öğrencilerin dinleme sırasında pasif alıcı olmaktan ziyade aktif dinleyen olduğunda bu durumun onların öğrenmelerine olumlu yansıdığını belirterek kaygı hissetmeden gönüllü bir şekilde dinlemeye katılmalarının öğrenci öğrenmelerini ve yaratıcılığını artırdığını ifade eder. Melanlıoğlu (2012) da dinleme becerisinin gelişmesinin kendisine güvenen ve çevresiyle sağlam ilişkiler kuran öğrencilerin yetiştirilmesine yardımcı olacağını vurgular. Aktif dinlemeyle öğrencinin anladığını fark ederek ve yeni dinlemelere hevesli olacağını belirtir. Dinleme farkındalığı kazanan öğrencinin kendi dinleme sürecini yönetebildiğini ve bu süreci değerlendirebildiğini ifade eder. Doğan (2008) ise dinleme becerisi gelişen öğrencinin başta Türkçe dersi olmak üzere bütün derslerdeki konuları daha iyi anlayarak başarısının yükseleceğini ve sosyal hayatında da sağlıklı ilişkiler kuracağını ifade eder. Dinleme becerisi gelişmiş öğrencinin hem eğitim hayatında hem de meslek hayatında başarıya daha kolay ulaşacağını belirtir.

Osmanlı İmparatorluğu döneminde, hocalar mahalle mekteplerinde çocuklara okumuş onlar dinleyerek ezberlemiştir. Cumhuriyetle birlikte öğretmenler kitaptaki bilgileri öğrencilere anlatmış onlar dinlemişlerdir. Yani çocuk okula gittiğinde öğrenilecek ilk ve en önemli beceri dinlemedir (Maden, 2013). Bunun yanında her öğretmen mesleki becerilerinin gereği olarak iyi bir dinleyici de olmak zorundadır. Öğretmenin günlük işlerinden olan dinleme sayesinde öğrencinin anlatmaya çalıştığını doğru anlar ve duymaktan daha fazlası olarak öğrenciyi anlar (Gordon, 2013).

2.4.2. Konuşma Becerisi

İletilerin hedef kitleye ulaştırılmasında resim, müzik, beden dili gibi farklı yollar olmakla birlikte en sık kullanılan kod dildir. Dilin paylaşmaya ve anlatmaya dayalı yönünü konuşma ve yazma oluşturur (Temizkan ve Yıldırım, 2023). Konuşma duyguların, düşüncelerin ve bilgilerin dil vasıtasıyla karşıya aktarılmasıdır (Demirel, 1999). Gordon'a (2013) göre konuşmak bireyin içerisinde yaşadıklarını dış dünyaya aktarma girişimidir.

Günlük konuşma evde, sokakta, alışverişte, bireylerin ihtiyacını karşılamak ve iletişim kurmak için kullandığı, canlı ve sürekli değişen pratik bir dildir. Yazı diline göre daha eskidir (Özkan, 2010). Dil yeterliliğine sahip olmanın bir göstergesi kabul edilen akıcı konuşma ise konuşurken herhangi bir engele takılmadan, kesintiye uğramadan etkili sözlü ifadede bulunmaktır. Bunu sağlamada konuşmanın hızı, miktarı, doğruluğu ve düşüncelerin düzenli sıralanması önemli bir unsurdur (Killioğlu ve Temizkan, 2024).

Demirel (1999) konuşmanın dört niteliğini şu şekilde sıralamıştır:

1. *Konuşmanın fiziksel boyutu:* Konuşma boşlukta yayılan ses dalgalarıyla, oluşan bir süreçtir.
2. *Konuşmanın fizyolojik boyutu:* Konuşma beyin, ses telleri, akciğerler, dil, damak, diş, dudak gibi insan bedeninde var olan organların birlikte uyum içinde çalışmasıyla gerçekleşen bir süreçtir.
3. *Konuşmanın psikolojik boyutu:* Konuşma sürecinde dış dünya değil kendi deneyimlerimiz, tepkilerimiz etkili olur. Konuşmanın anlambilim boyutudur.
4. *Konuşmanın toplumsal boyutu:* Toplumsal yaşamın bir gereği olarak iletişim kurma ihtiyacı insanları konuşmaya yönlendirir.

Rousseau (2021) konuşma becerisinde doğaları gereği dil yanlışları yapan çocuklar karşısında endişelenmeye gerek olmadığını belirterek yanlış kazanılan konuşma biçimlerinin, okul döneminde doğru kullanım örneklerinden sonra düzeltilebileceğini ifade eder. (Akt. Erol, 2023). Konuşma becerisi gelişen kişiler tüm çevresinde iletişim konusunda güçlü, sağlıklı bireyler olarak öne çıkarlar (Doğan, 2009). Rousseau (2021) konuşma becerisini toplum ve birey ilişkisi içerisinde değerlendirerek etkili bir ses tonu ve hitapla yapılan konuşmaların büyük halk kitleleri üzerinde etkili olduğuna dikkat çeker (Akt. Erol, 2023). İletişimin sorunsuz bir şekilde tamamlanabilmesi için konuşma eğitimine önem verilmelidir. İlköğretimden sonra öğrencinin eğitim hayatına devam edip etmeyeceği belirli olmadığından eğitim sürecinin başlarında konuşma becerisi

geliştirilmelidir (Yeşiltepe Sağlam, 2010). Çünkü konuşma becerisi insan ilişkilerini geliştirebileceği gibi ilişkilere zarar da verebilir. Konuşmanın türüne ve niteliğine göre öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkinin boyutu değişebilir (Gordon, 2013). Konuşmanın ses tonu, vurgusu, içeriği neticesinde öğretmen ve öğrenci birbirine yaklaşabilir veya birbirinden uzaklaşabilir.

Konuşma dilini kültür yapısı etkiler. Özellikle kültürel zenginlik bakımından zayıf olanların konuşma dillerindeki sözcük varlığı oldukça sınırlıdır. Konuşma dili diğer dil becerilerinden farklılık gösterir. Konuşma dili ile yazı dili arasındaki fark şu şekilde açıklanabilir: Konuşma dili yazılı dile göre oldukça hızlı bir gelişme ve değişime gösterir. Konuşma dilinde ortaya çıkan değişik kullanımlar yaygınlaşırsa yazılı dile de geçerler. Ancak yazı hiçbir zaman ve hiçbir yerde konuşma dilinin inceliklerini tam olarak yansıtamaz (Aksan, 2007).

2.4.3. Okuma Becerisi

Dilin iki boyutunu oluşturan anlama ve anlatma yetisi öğrenmelerin temelini oluşturur. Dilin anlama boyutunda yer alan okuma öğrenmenin en önemli araçlarından. Öğrenmelerin çoğu okullarda okuma metinleriyle ilerleyerek gerçekleştirilir (Sallabaş, 2008). Okuma, kelimelerin duyu organları aracılığıyla algılanması, anlamlandırılması ve yorumlanmasından oluşan zihinsel bir süreçtir (Samur, 2014). Günay (2004) ise okumayı,

“...hangi yapıda, biçimde ya da durumda olursa olsun, kendi bağlamı ve tutarlılığı içindeki bir metinde, sözcüklerin ya da tümcelerinin bir arada bulunmasıyla oluşan anlamı keşfetmek ve ortaya koymak için göstergeler dizgesini gözlemlemek; dizgeleri birbiriyle ilişkilendirerek sözcük anlamının ötesinde bir anlam bulmak, yani anlamlandırmak demektir.” şeklinde tanımlamıştır (2004, s. 23).

Bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve akademik ilerlemenin en önemli şartlarından biri okumadır. Okuma becerisi bireyin kendisini gerçekleştirmesini sağlayarak bu sayede bireyle beraber toplumun ve ülkenin de kültürel, sosyal ve ekonomik açıdan kalkınmasını sağlar. Toplumların refahını ve niteliğini artırmada okumanın önemli bir etkisi olduğundan toplumların okuma becerisine yaklaşımı değişmiştir (Yorgancı ve Harmankaya, 2023). Çağdaş ve demokratik bir toplumun en önemli göstergelerinden biri bireylerin okuma kültürüne sahip olmasıdır. Okuma kültürü erken çocukluk çağında başlasa da okuma kültürünün devamı bireyin yaşam boyu bilinçli ve duyarlı olmasıyla mümkündür (Samur, 2014). Demokratik toplumlarda bireylerden beklenen eleştiren, düşünen, araştıran, sorgulayan ve problem çözen vatandaşlar ancak okuma kültürünün

geliştirilmesiyle mümkündür. Toplumsal gelişmenin sağlanması adına okuma kültürünün geliştirilmesi oldukça önemlidir. Türkçe öğretiminde genel amaç sadece okuduğunu doğru ve tam anlamak değil okuma kültürünü de geliştirmektir. Okuma kültürünün geliştirilmesi, bir su damlası gibi topluma yayılarak nesiller boyu aktarılan kültürü ortaya çıkarır (Samur, 2014; Türkel, Özdemir ve Akbulut, 2017).

İlköğretimin birinci sınıfında öğrencilere kazandırılan okuma becerisi eğitim hayatının ve sonraki öğrenmelerinin temelini oluşturur (Sallabaş, 2008). Bamberger' e (1990) göre önceden sadece mesaj alma aracı olarak görülen okuma artık aklın geliştirilmesine katkı sağlayan önemli bir zihinsel süreç olarak görülür ve okuma becerisinin geliştirilmesiyle doğru orantılı olarak öğrenme yeteneği de gelişir (Akt. Yorgancı ve Harmankaya, 2023). Bireyin gizil güçlerini keşfetmesini sağlayan okuma kültürü, okuma eyleminin bir yaşam felsefesi haline getirmesiyle ilgili bir süreçtir (Samur, 2014).

Yazılı metinlerin okunmasıyla kendini ifade etme, mantıklı düşünme, eleştiri yapabilme, yorum yapabilme, okunan veya dinlenen bir metnin önemli ve önemsiz yönlerini ayırabilme, sezgisel ve imgesel düşünebilme yeteneği kazanma, sentez yapabilme gibi beceriler kazanılır (Günay, 2008). Bu beceriler 21. yüzyılın becerilerine dayalı olup demokratik ülkelerde ihtiyaç hissedilen becerilerdir (Biesta, 2015).

Okuma, bilgi birikimi ve mekanik becerilerin bir arada kullanılmasını gerektirir. Okuyucu metnin anlamını tam çıkarabilmek için hem bilgi birikimini kullanabilmeli, okuduklarını önceki bildikleriyle bağdaştırabilmeli, diğer yandan da anlamı oluşturabilmek için bilişsel stratejilerden yararlanabilmelidir (Er, 2005). Bilişsel ve mekanik becerilerin uyum içinde çalışmasıyla meydana gelen okuma eylemiyle öğrencilerden başlıktan konuyu tespit edebilme, okuduğu metne başlık koyabilme, okuma sırasında anlamını bilmediği sözcüklerin anlamını kestirebilme, okuduğu metnin ana fikrini, yardımcı fikrini tespit edebilme ve özet çıkarabilme, okunan metin hakkında genel fikre sahip olup okuduğu bilgileri transfer edebilme gibi becerileri kazanmaları beklenir (Demirel, 1999).

Son yıllarda teknolojinin gelişmesi ve yaygınlaşmasıyla birlikte yayın faaliyetleri de bu gelişmelere ayak uydurmuş ve elektronik yayınlar artmaya başlamıştır. Bireyler bilgiye ulaşmak ve yaymak adına akıllı telefon, bilgisayar, tablet gibi araçlara yönelmiştir (Küçük, Al ve Olcay, 2008; Duran ve Ertan Özen, 2018). Okuma becerisinin de elektronik

gelişmişliğin bir sonucu olan internet ortamına dahil olmasından sonra dijital okuma ortaya çıkmıştır. Odabaş (2017), Odabaş ve Sevmez' e (2018) göre dijital okuma, bilgilerin ve verilerin geleneksel okuma araçlarıyla değil ekran üzerinde dijital araçlarla gerçekleştirilmesidir.

Dijital okumanın tercih edilmesinde pek çok etken bulunur:

- Dijital okumayla birlikte okuma aktivitesinde yer ve zaman sınırının ortadan kalkması,
- Dijital okumanın basım ve dağıtım maliyetini düşürmesi, kolay ulaşılabilir ve tüketici dostu olması,
- Erişiminin ve geri bildiriminin kolay olması nedeniyle esneklik sağlaması,
- Paylaşma, yorumlama ve güncelleme avantajları olması ve nüsha bağımlılığını ortadan kaldırması şeklinde ifade edilebilir (Odabaş, 2017).

2.4.4. Yazma Becerisi

Kişilerin çağın gerektirdiği özelliklere sahip olabilmesi büyük ölçüde okuduğunu anlayabilme ve anladığını etrafına sağlıklı bir şekilde aktarabilmesiyle alakalıdır (Arslan ve Aytaç, 2010). Bir yazının okur tarafından anlamlandırılması okuma ve yazma kavramlarının birbiriyle ilişkisini gösterir (Günay, 2008). Yazma insanlar arasında iletişimi sağlaması sebebiyle önemli bir dil becerisidir. Yazma kişiye düşüncesini düzenleme, sıralama, sınıflama, seçme, bağlantı kurma gibi zihinsel işlemlerde yardımcı olur. Yazma kalıcılığı sağlaması rolüyle de insanların deneyimlerini, birikimlerini sonraki kuşaklara aktararak toplumsal bağlamda kültürün oluşumuna ve aktarımına katkıda bulunur (Temizkan ve Yıldırım, 2023).

Sözlü ifade sırasında düşünceler hızlıca dile getirildiğinden bazen yanlış anlaşılabilir. Yazı da ise soyut ve özel düşüncelerin altında yatan fikirleri, inançları dile getirirken üzerinde düşünme fırsatı ve geniş bir zaman bulunur. Bundan dolayı yazılı ifadelerde iletişim kazaları ve yanlış anlaşılabilirlikler daha az olur (Batu ve Yanık, 2021). Yazı dili ve konuşma dili arasında bazen konuşma mekanizmasıyla bazen de duygusal nedenlerle ortaya çıkan farklar tüm dillerde vardır. Yazılı dil, daha kurallı ve daha ölçülüdür (Aksan, 2007). Özkan (2010) da yazı ve konuşma sırasında kullanılan dilin birbirinden farklı olduğunu belirtmiştir. Konuşmada gelişigüzel, ölçüye ve kurallara pek dikkat edilmeyen dil kullanılırken yazmada daha dikkatli ve kurallı dil kullanılır. Konuşurken ifade edilenler düşünmeye pek fırsat olmadığından daha basitken yazı

dilinde ifadelerin anlaşılması için özen gösterilir. Konuşurken ses tonu, vurgu, tonlama gibi unsurlar varken yazı dilinde, ifadelerde yalnızca yazı kullanılır(Ünsal, 2008).

Dil öğretiminde sözlü iletişimin önemli olması kadar yazılı iletişim de çok önemlidir. Bunu sağlamak adına yazma becerisinin geliştirilmesi gerekir. Yazı dili kendine ait belirli kuralları ve biçimleri olan bir dildir. Sözlü iletişimde dil yanlışlıkları daha fazlayken yazılı iletişimde bu hoş karşılanmamaktadır. Dili doğru ve düzgün kullanmada, iletiyi doğru ifade edebilmede oldukça önemli olan yazılı iletişim katı kurallarından dolayı öğrenenleri genelde yazılı iletişimden uzaklaştırır (Ünsal, 2008).

Bazı diller konuşma dili olma özelliğinden öteye geçemeyerek yazı dili halini alamamıştır. Genelde ilkel toplumların dilleri yazı diline dönüşemez. Yazı dili bir lehçeye ait olan ortak yazışmalarda kullanılan, ders kitapları, bilim ve sanat yapıtlarının yazıldığı dile denir. “*Türk yazı dili*” dendiği zaman elde edilen ilk yazılı ürünler VIII. yüzyıla uzanan, her dönemde pek çok yapıta sahip olan bir yazılı dil anlaşılır. Türkçede hem yazı hem edebiyat dili olarak İstanbul ağzı kullanılır (Aksan, 2007).

Okumanın sağlanması için olması gereken yazının kültürle yakın bir ilişkisi bulunur. Hiçbir toplum çok konuşmasıyla övünmez. Genel olarak yazılı ürünlerin nitelik ve niceliği o toplumun kültürel ortamını yansıtan önemli ipucu vermektedir. Toplumların yazılı belgelerinin varlığı ve çokluğu, kütüphanelerin fazlalığı o toplumun kültürel zenginliği hakkında ipucu verir (Günay, 2008).

Öğrencilerin okulda öğrenmesi gereken en temel becerilerden olan ilk okuma ve yazmanın başarılı bir şekilde öğretilmesinin en etkili yöntemi doğru şekilde, doğru zamanda, doğru yöntemin kullanılmasıyla sağlanır (Karadağ ve Gültekin, 2007). Kişilere okuma ve yazma becerilerinin kazandırılması sınıf öğretmenleri sayesinde gerçekleştirilir. Bu becerilerin hangi yöntemlerle ve nasıl kazandırılacağı üniversite eğitimi sırasında “İlkokuma Yazma Öğretimi” dersiyle sınıf öğretmenlerine aktarılır (Arslan ve Aytaç, 2010). Öğrencilere yazma becerisi kazandırmak ve bu becerilerin geliştirilmesini sağlamak amacıyla yazma konusunda desteklenmeli ve teşvik edilmeli, yazmayla ilgili başarılı olduklarına inandırılmalı, pekiştireçler ve yapıcı dönütler verilmelidir. Ayrıca sınıflarda yazmaya uygun koşullar hazırlanmalı, ders içerikleri yazma amacına uygun hazırlanmalıdır (Yurtbakan, 2023).

2.5. Öğretmen Yeterliliklerinde Dil Becerilerinin Yeri

Türkiye’de de olduğu gibi ülkelerin çağdaş ve kalkınmış bir toplum olabilmesinde ve nitelikli insan yetiştirmedeki en önemli aktörlerden biri öğretmenlerdir (Özen, Kılıçoğlu ve Kılıçoğlu, 2019). Atatürk konuyla ilgili 19 Ekim 1925 tarihinde İzmir İlköğretmen Okulu’nda, “*Milletleri kurtaranlar yalnız ve ancak öğretmenlerdir.*” diyerek öğretmenlik mesleğinin toplumların geleceği için önemini ortaya koymuştur (Tekışık, 2003). 1739 sayılı Milli eğitim Temel Kanunu’nun 43. maddesinde öğretmenlik “*Devletin eğitim öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir*” olarak açıklanmıştır. (Mülga: 3/2/2022-7354/10 md.)

Öğrenme ve öğretme amacıyla alanında uzmanlar tarafından geliştirilen bilimsel yöntemler ve bakış açıları paketlenir. Paketlenen bu bilgilerin öğrenme ve öğretme etkinlikleriyle öğretmenler tarafından uygulanmaları beklenir (Ekiz, 2006). Bu uygulamalar, öğretmenlerin bilgi, beceri, davranış, tutum gibi özellikleriyle harmanlanarak gerçekleştirilir. Tüm öğretmenlerde kazanımların aktarılmasında dil becerileri rol oynar. Bu dil becerisi yani ana diline olan hakimiyet, aynı zamanda programdaki kazanımların gerçekleştirilmesine kolaylık sağlar. Öğretmen adayının mesleki yeterliliğinin iyi olması alanına hâkim olma derecesine bağlı olduğundan eğitim sürecinde en uzun sürede ve en fazla gördükleri dersler alan dersleridir (Ada ve Baysal, 2013).

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 45. maddesinde;

“Öğretmen adaylarında genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon bakımından aranacak nitelikler Millî Eğitim Bakanlığınca tespit olunur. Öğretmenler, öğretmen yetiştiren kurumlardan, akademilerden ve üniversitelerin ilgili fakülte, enstitü ve bölümlerinden ve bunlara denkliği Millî Eğitim Bakanlığınca kabul edilen yurt dışı kurumlardan mezun olanlar arasından Millî Eğitim Bakanlığınca seçilirler. Yüksek öğrenimleri sırasında pedagojik formasyon kazanmamış olanların ihtiyaç duyulan alanlarda, öğretmenliğe atanmaları halinde bu gibilerin adaylık dönemi içinde yetiştirmeleri için Millî Eğitim Bakanlığınca gerekli tedbirler alınır. Hangi derece ve türdeki eğitim, öğretim, teftiş ve yönetim görevlerine, hangi seviye ve alanda öğrenim, görmüş olanların ne gibi şartlarla seçilebilecekleri yönetmelikle düzenlenir.” ifadesi yer alır. (Mülga: 3/2/2022-7354/10 md.).

Bu ilgili maddelerin kaldırıldığı da dikkat çekici bir özelliktir. Kaldırılmasında çağın gerektirdiği bir değişiklik mi yoksa hükümet programlarına dayalı bir değişiklik mi sorusu ortaya çıkmaktadır. Hem Dünya Ekonomik Durumu ve Beklentiler Raporunda belirlenen gelişmiş ülkeler (UN, 2019) hem de eğitimde başarılı olan ülkelerde öğretmenliğin ihtisas mesleği olduğunun devam ettiği ayrıca pedagojik formasyon yeterliliği ile alan ve genel kültür alanında yeterli olması şartlarının da devam ettiğinin

bilinmesi bunun çağın gerekliliklerine uygun bir değişiklik olmadığını gösterir. Delgado (1999) İspanya’da öğretmen olabilmek için pedagojik formasyon belgesinin gerekli olduğunu belirtir (Akt. Erden, 2007a). Finlandiya’da öğretmenlik için yoğun ve gelişmiş bir eğitim süreci vardır. Saygın bir meslek olarak kabul gören öğretmenlikte yüksek lisans şartı aranır (Gökalp ve Üztemur, 2023). Fransa’da öğretmen olabilmenin eğitim süreci yönünden şartları olup öğretmenlik bir ihtisas mesleğidir (Erden, 2007b). Diğer taraftan da 2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya başlanan yeniden yapılandırıcılık anlayışıyla öğrencilerden farklı üst düzey beceriler beklenir (Ada ve Baysal, 2013).

Öğretmenlerin bu üst düzey becerilere sahip olması ve bunu öğrencilere kazandırabilmesi için belli alanlardaki yetkinliklere sahip olması gerekir. Öğrenme kuramlarında yapılan son araştırmalarda öğrenme, neden-sonuç ilişkisinden ziyade bağlantısallık ilkesi (nöral bağlantılar) üzerine evrilmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin bağlantısallık ilkesiyle neyi nasıl öğreneceği/öğreteceği ve yapacağı/yaptıracağı konusunda eğitim programlarının güncellenmesi ve eğitim fakültelerinde bu programların olması gerekir. Çünkü bağlantısallık nöronlar arasındaki iletişimi, etkileşimi faaliyete geçiren akışları ifade eder(Kandel, 2016). İletişim becerisi, problem çözme, araştırma-sorgulama, dili doğru, etkili ve güzel kullanma gibi becerilerin öğretmenlere kazandırılması gerekir (Ada ve Baysal, 2013). Jacobs, Schall ve Scheibel (1993) ölüm sonrasında insan beyninin incelemesiyle ilgili yaptığı araştırmalarda, yükseköğrenim görmüş kişilerin beynin dille ilgili alanlarındaki dendritlerin orta düzeyde öğrenim gören kişilere göre daha karmaşık olduğu ortaya çıkmıştır. Orta öğrenim görenlerin ise daha az öğrenim gören kişilere göre dil alanının daha farklılaştığı açıklanmıştır. Dili kullanma becerisi eğitim faaliyetlerinde önemli olduğundan ilkokuldan beri süregelen dil becerisi kazandırma ve geliştirmeye yönelik dersler üniversitede de devam eder.

2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun beşinci maddesinde “Yükseköğretim kurumlarında, Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi, Türk dili, yabancı dil” belirlenen zorunlu derslerden olup en az iki yarıyıl okutulmak zorundadır ifadesine yer verilmiştir (Yükseköğretim Kanunu, 1981). Ancak ön lisans ve lisans eğitimi sırasında iki dönem okutulması zorunlu ders olan Türk Dili dersi, dersin önemine inanılmaması, öğrencilerin derse ilgisiz olması ve motive olamamasından dolayı tam olarak amacına ulaşamadığını düşündürmektedir (Alan ve Bağcı, 2016). Bu zorunlu derslerden biri olan Türk Dili

dersinin önemszenmesi veya önemszenmemesi pek çok nedene bağılı olabilir. Bu nedenler arasında öğretmen kaynaklı sorunlardan biri öğretmenin dersi önemsetmesi ve önemsemesi olasıdır.

Öğretmen kimliğinin oluşturulmasında hem öğretmen yetiştirme programı hem de öğretmenin mesleki uygulamaları önemli rol oynar. Bunların birbirini bütünleyen nitelikte olmaları neticesinde öğretmenler eğitim sisteminin amacı, yapısı ve işleyişi içerisinde onlardan beklenen rolü gerçekleştirecek bilgi, donanım, anlayış ve dünya görüşüne sahip bir meslek olarak eğitim sisteminde yerini alır (Kilimci, 2011). Öğretmenlerin kanunlarla belirlenen okulda, sınıfta ve eğitimle ilgili alanlarda uyguladıkları resmi rolleri hem de okul ve paydaşlarıyla ilişkiler neticesinde doğan informal rolleri bulunur (Ada ve Baysal, 2013). Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Genel Yönetmelik'in (1995) 5. maddesinde aday memurların tabi olacağı eğitim konuları öğretmenler için de geçerlidir. Öğretmenler, atanmalarının ardından bir yıl boyunca aday öğretmen olarak temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve uygulamalı eğitim olmak üzere üç eğitimi tamamlamak zorundadır. Bu eğitimlerden temel eğitim programı çerçevesinde “yazışma kuralları ve dosyalama usulleri, Türkçe dil bilgisi kuralları” olmak üzere çeşitli konulardan eğitim görürler.

Sosyal yaşamın bir gereğı olarak öğretmenlerin kendi bildiklerini sözel ya da yazılı olarak başkalarıyla paylaşabilmek için kendi dilini ve hatta bir yabancı dili bilmesi sorunların çözümüne ve mevcut teknolojiyi kullanmasına yardım sağlayabilir (Ada ve Baysal, 2013). Eğitim uygulamalarının anlaşılması için öğretmenlerin kimi, niçin ve nasıl algıladıklarının incelenmesi önemlidir. Bunların anlaşılması, algıların açıklanmasına ve uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlar (Ekiz, 2006). Öğretmenin neyi, nasıl ve kime öğretmesinden başka öğrenci ve öğretmen arasındaki ilişkinin kalitesi de oldukça önemlidir. Öğretmen ve öğrenci arasında özel bir bağ, özel bir köprü kurulması öğretme-öğrenme sürecinin verimli bir şekilde gerçekleştirilmesine yardımcı olur. Bu tür bir bağ kurulmasında iletişim ve dil becerileri oldukça önemli bir yer tutar (Gordon, 2013). Öğretmenin yeterli olduğu boyutta öğrencilerin öğrenmeleri ve öğrenmelerinin kalıcılığı o oranda artacağı için öğretmenden alanıyla ilgili bilgilere hâkim olması beklenir. Öğrenci öğrenmelerine hâkim olması yanında etkili bir öğretici olarak öğrencilerinin ilgisini çekmesi gibi yeterlilikler de ön plana çıkar (Karacaoğlu, 2008).

Öğretmenlik genellikle saygın bir meslek olarak kabul edilir. Toplumların en önemli yapıtaşını oluşturan çocuklar, ailelerinden sonra öğretmenleri tarafından eğitilir. Öğretmen mesleğinin gerektirdiği rolleri tam olarak yerine getirirse eğitim, toplum ve çocuklar üzerinde olumlu etkilerini gösterir (Tuğluk ve Kürtmen, 2018). Eğitim faaliyetlerine nitelik kazandıran öğretmen bilgi, beceri ve tutumlarıyla, uyguladığı yöntem ve stratejilerle öğrencilerin öğrenmelerinin de artmasını sağlar (Dağlıoğlu, 2010).

2.6. Eğitim Örgütlerinde Dil Becerilerinin Etkisi

Birbirinden bilişsel, duyuşsal ve psikomotor özellikleri ile ihtiyaç ve istek yönlerinden farklı olan insanoğlu, ortaya çıkan bu farklılaşmayı gidermek amacıyla iş birliğine ve yardımlaşmaya ihtiyaç duyar. Ortak amaçlarla bir araya gelen insanlar zamanla amaçlı gruplaşmaları oluşturarak örgütlerin temelini atmış olur (Özdemir ve Cemaloğlu, 2017). Ortaya çıkan amaçlı insan toplulukları olan örgütü, amaçlarına ulaştırmak amacıyla başta insan olmak üzere tüm kaynakların dengeli ve verimli kullanılmasını sağlayan güce yönetsel erk ismi verilir. Örgütlerde bu gücü sağlamak amacıyla yöneticiler görevlendirilmiştir. Yöneticiler, yönetim kavram ve kuramlarında, yönetim teknolojisinde, insan ilişkilerinde, yapı kurma ve yenileştirmede, yönetim işlevlerinde, yönetim sürecinde yeterli olmalıdır (Başaran, 2004).

İnsanoğlunun var olmasından bugüne kadar süregelen etkinliklerin önemli olanlarının başında eğitim gelir (Ada ve Baysal, 2013). Ertürk'ün (1988) "*bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir.*" şeklinde ifade ettiği eğitim amaçlı toplulukların bir arada bulunmasını gerektirir. Eğitim öğretim faaliyetleri örgün ve yaygın eğitim kurumlarının yanı sıra sokakta, evde, iş hayatında arkadaş grubu, aile, kitle iletişim araçları aracılığıyla informal (algın eğitim) eğitim şeklinde yaşam boyu her an devam eder. Toplumun şekil almasında oldukça önemli olan eğitim faaliyetlerinin büyük çoğunluğu eğitim örgütleri ile gerçekleştirilir (Gedik ve Üstüner, 2017). Okul, eğitsel hedeflerin planlı uygulamalar yoluyla gerçekleştirilmeye çalışıldığı bir örgüttür (Özdemir ve Gören, 2015).

Eğitim örgütlerinde de planlı faaliyetleri gerçekleştirmek amacıyla okul yöneticileri görevlendirilir. Eğitim faaliyetlerinin yürütüldüğü okulun ve okul yöneticilerinin en önemli görevi, okulun amaçlarını gerçekleştirmek ve personelin beklentilerini karşılamaktır. Okul yöneticisi görevini yapabilmek için okulun maddi

kaynağını ve insan kaynağını verimli kullanmalıdır. Okul yöneticisi bu hedeflere ulaşırken eğitim yönetiminin tüm süreçlerine hâkim olmalıdır. Bunun yanında etkili bir iletişim becerisine sahip olarak olumlu bir okul iklimi de oluşturma becerisine sahip olmalıdır (Getmez, 2018). Okul yöneticilerinin eğitim süreçlerinde işlerini hedefledikleri gibi yapmaları konusunda örgütsel iletişim becerileri ön plandadır. Vecchio (2006), örgütsel iletişim becerilerini geliştirmek için şu önerilerde bulunmuştur:

- Empatik iletişim kullanmayı benimsemek,
- Hem dinleyici hem alıcının anlayabileceği anlaşılır bir dil kullanmak,
- İletişimde uygun aracı seçip kullanmak,
- Etkin dinleyebilmeyi teşvik etmek,
- İletişimde etkin bir geri bildirim kullanabilmek,
- Karşılıklı güvenin esas olduğu örgüt iklimini oluşturabilmek (Akt. Şahin, 2022).

Eğitim örgütlerinin de dahil olduğu örgütlerde insan ilişkilerinin temel ilkeleri şöyle sıralanabilir:

- İnsan ilişkileri insancıl olmalıdır.
- Yönetenler ve yönetilenler arasında ilişkilerde taraflar içlerindeki çocuğu susturarak yetişkin gibi davranmalıdır.
- İnsan ilişkilerinde karşıdaki kişiyle sağlıklı ilişki için anlamdaş olunmalıdır.
- İlişki kurulan kişiler arasında aynı duyguyu hissetmek amacıyla duygudaşlık olmalıdır.
- Birbirlerinin ne anlatmak istediklerini anlamak amacıyla aralarında iletişim olmalıdır.
- İnsan ilişkilerinde taraflar birbirlerine hoşgörülü olmalıdır.
- İnsan ilişkileri, yeterli seviyede ve karşılıklı ilgi gerektirir.
- İnsan ilişkileri, dostluk ve biz olmayı gerektirir.
- İnsan ilişkileri güven, adalet ve yönetimde saydamlık ister.
- İnsan ilişkileri farkındalık ve insanın kendini bilmesini ister (Başaran, 2004).

Yöneticilerin yeterlilik alanlarından olan insan ilişkilerini devam ettirebilmelerinde iletişim önemlidir. Gündelik yaşamda meydana gelen birçok sorun iletişim eksikliğinden ortaya çıkmaktadır. Bir örgütte her şey kuralına uygun planlansa bile yetersiz bir iletişim varsa örgütün amacına ulaşması zorlaşacaktır. Aynı durum eğitim

örgütleri için de geçerlidir. Girdisi ve çıktısı insan olan eğitim örgütlerinde iletişim oldukça önemlidir (Bolat, 1996). Başaran (2004) da iş görenleri zararlı çatışmalardan korumak amacıyla iletişimi geliştirmenin öneminden bahsederek yöneticinin iş görenlere işleriyle ilgili bilgi ve verileri uygun zaman ve yerde yeterli düzeye taşıyacak bir iletişim ağı kurulması gerektiğini belirtir. Ayrıca yöneticinin çatışmalarda sorun çözme yeterliliğine sahip olması gerektiğini ifade eder.

Etkili iletişim becerisine sahip okul müdürü, iş arkadaşlarıyla ilişki değil iletişim kurar. Sen dili kullanmayarak ben dilini ve öz saygıyı geliştirici dili kullanır. Etkin beden dili, empati, dinleme ve anlama ile iletişim becerilerini öne çıkarır (Cemaloğlu, 2020). Şahin (2000) de konuyla ilgili okul müdürlerinin yeterliliklerini sekiz başlıkta 97 yeterlilikle belirlemiş ve dil becerileriyle ilgili şu becerileri;

- Ana dilini güzel ve doğru kullanma,
- Dinleme becerisine sahip olma,
- Sözlü ve yazılı iletişim becerisine sahip olma,
- Yargılayıcı olmayan, katılımcı ve etkili iletişim becerisine sahip olma,
- İkna edici ve empatik olma,
- Okul ve çevre etkileşimini sağlama,
- İletişimde teknolojiyi kullanabilme şeklinde sıralamıştır (Şahin, 2000).

Murtiningsih, Kristiawan Lian (2019) ise dil becerilerinin önemi üzerine şu sonuca varmışlardır: Okullarda iletişimin kaliteli ve yoğun şekilde olması öğretmenlere günlük işlerini yapmada olumlu yansırken okul iklimini de olumlu etkiler (Akt. Yıldız, 2023). Demir (2018) liderlerin yönlendirici dil kullanmalarının çalışanların iş ve örgütle ilgili bilgilenmesini sağlayacağı gibi kurumdaki belirsizlikleri de ortadan kaldırdığını ifade etmiştir. Ayrıca lider, empatik dil sayesinde çalışanları başarılarından dolayı över, takdir eder ve anlam oluşturunca dille de örgüte ait değerleri ve kuralları çalışanların benimsemesine yardımcı olur demiştir. Cemaloğlu (2020) ise okul müdürünün tek adam şeklinde değil dağıtımçı liderlik özelliğiyle idari personel, öğretmen, öğrenci ve veliyi yönetime kattığında liderlerin lideri özelliği kazanarak diğer bileşenlere de liderlik fırsatı vermiş olduğunu vurgular.

Eğitim öğretim faaliyetlerinin etkili olabilmesi adına bu örgütlerde iletişim ve dil becerilerinin gelişmiş olması gerekir. Bu becerilerin eksikliğinde eğitim öğretim

faaliyetleri sekteye uğrayarak eğitim örgütleri asıl amacından çıkarak farklı sorunlarla uğraşmak zorunda kalacaktır. Wubbels, Creton, ve Hooymayers (1992) çalışmalarında olumlu iletişimin okul başarısını olumlu etkilediğini belirtmişlerdir. Çınar (2010), öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin iletişim sürecinde etkililiğini araştırdığı çalışmada göre okul müdürlerinin etkililik düzeyinin olumlu olduğu sonucuna ulaşmıştır. Mert (2011) okul yöneticilerinin kullandığı motivasyonel dilin performans üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmada motivasyonel dilin çalışanlar ve performansları üzerinde olumlu etkisi olduğunu ifade etmiştir. Balyer (2012) çağdaş okul müdürlerinin farklılaşan rollerini araştırdığı çalışmada okullarda yaşanabilecek iletişim sorunlarına karşı okul müdürlerinin sosyal hizmet uzmanı gibi davranması ve iletişimsizlik sorunlarını gidermesi gerektiğini belirtmiştir. Getmez (2018), okul müdürlerinin iletişim becerilerinin okul atmosferine etkisini araştırdığı çalışmada okul müdürünün iletişim yeterliliğinin artması halinde okul atmosferi algısının da arttığını belirtmiştir. Demir (2019) ise çalışmada okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dille öğretmenlerin yöneticiye olan güveni arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Araştırma sonuçlarında öğretmen ve yönetici arasındaki güveni artırmada motivasyonel dilin kullanılmasının yararlı olduğu görülmüştür. Yirci ve Berk (2021) de öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre etkili bir okul müdürünün özelliklerini araştırdığı çalışmada etkili okul müdürünün suçlayıcı ve emir verici bir dil kullanmaması, üslubunun akıcı olması, anlaşılır ve sade bir dil kullanması, cesaretlendirici, birleştirici, nezaketli bir dil kullanması, şive kullanmaması, geri dönütler verebilmesi, etkili iletişim kurabilmesi gerektiği sonuçlarına ulaşmıştır.

Literatürde de görüldüğü üzere motivasyon, etkili okul, örgütsel davranış konularının iletişim becerisiyle dolayısıyla dil becerileriyle ilişkili olduğu görülür. Yapılan çalışmalar da özne olarak dil becerisi konusunda yeterliliği önemsenen okul müdürleri üzerine yoğunlaştığı anlaşılır. Bu bağlamda okuldaki örgütsel davranış profiline öğretmen, iletişim ve dil becerileri konusunda sınırlı sayıda araştırmaya konu edildiğine rastlanmıştır. Bu çalışmada öğretmenlerin dil becerilerinin okul müdürleri tarafından nasıl algılandığının ve değerlendirildiğinin hem literatüre hem de uygulamaya katkı sağlaması beklenir. Literatüre katkısı, bu alanda sınırlı sayıda yapılmış çalışmalara ekleme yapılması ve bu alandaki boşluğu doldurması adına önemlidir. Uygulamada ise okul yöneticilerinin karşılaştıkları öğretmenlerin dil becerilerinden kaynaklı sorunların eğitim örgütlerine olumlu ve olumsuz yansımaları konusundaki bilgiler açığa

çıkarılacaktır. Bu bilgiler ışığında eğitim örgütlerinde dil becerilerinin niteliğinin artırılması, bundan kaynaklı sorunların giderilmesi bağlamında deliller sunacaktır.

2.7. İlgili Araştırmalar

Alan araştırmaları amacıyla yabancı araştırmalar incelendiğinde “language skills” olarak adlandırılan “dil becerileri” kavramının; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri olarak genel anlamda ayrı ayrı incelendiği görülmektedir. Ayrıca dil becerilerine yönelik çalışmaların öğrencilerle ve öğretmen adaylarıyla gerçekleştirildiği öğretmenlerle böyle bir çalışmanın yapılmadığı görülür. Bilimsel literatürde yöneticilerin sahip olması gereken beceriler incelendiğinde dil becerilerinin yanında farklı becerilerin de olduğu görülür.

2.7.1. Yurt Dışı Kaynaklarda Yapılan Çalışmalar

Hafız ve Tudor (1989) İngiltere’de yaptıkları bir deney ve bir kontrol grubundan oluşan, kademeli okumaların yapıldığı üç aylık kapsamlı okuma programında, kapsamlı okumaların okuma ve yazma becerileri başta olmak üzere dil becerilerine etkisini araştırmışlardır. Araştırma sonucunda kademeli okuma gruplarının performanslarında özellikle de yazma becerilerinde belirgin bir iyileşme olduğunu belirterek kapsamlı okuma gruplarının oluşturulmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Conger, (1991) gelecekteki liderlerin yalnızca stratejik davranma becerisi değil aynı zamanda çalışanları enerjisiyle etkileyebilen retorikçiler olacağını belirterek yönetim işinin dikte ile değil ilham verme ile olacağı bir döneme gireceğini söylemiştir. Bu dönemde en önemli liderlik becerisinin etkili dil becerisine sahip olma olacağını ve liderlerin sahip oldukları bu dil becerileriyle çalışanları motive edebilmesinin, etkili bir ifade becerisine sahip olmasının öneminden bahsetmiştir. Conger, (1991) çalışmasında dil becerilerinin niçin bu kadar kritik olduğunu ve liderlerin gelecekteki dil becerilerinin ne durumda olacağını incelemiştir. Kelime, inanç ve değer seçimleriyle kurum misyonlarına güven ve bağlılığı nasıl oluşturacaklarını, mesajlarında yer alacak coşku yaratacak hikâyeler, ritim ve metaforlar gibi retorik tekniklerin önemini araştırmıştır.

Husain, (2015) çalışmasında dilin insanlara Tanrı tarafından gönderilen ilahi bir hediye olduğunu ve insanların hayvanlardan ayrılmasının dil ile sağlandığını belirtir. Dilin rastgele oluşturulan bir davranış olmadığını belirli bir düzenle bir araya gelen özel

şekillerden oluştuğunu belirtir. Dilin önemini anlattığı çalışmasında dille ilgili örnekler vererek dilin bazı tanımlarını yapmıştır.

Gilakjani (2017) dil becerilerinin öğreniminde ve öğretilmesinde teknolojinin önemli bir yeri olduğunu belirtmiş ve dil becerilerini öğretirken teknoloji entegrasyonu ile ilgili konuları açıklamıştır. Teknolojinin öğrenmedeki rolü ve dil becerilerinin öğreniminde teknolojinin faydalarına ilişkin önceki çalışmaları gözden geçirerek İran'daki bilgi teknolojilerinin durumu hakkında bilgi vermiştir. Araştırma sonuçlarında teknolojinin sınıflara entegrasyonunun İngilizce dil becerilerinin öğreniminde önemli ölçüde faydalı olduğunu belirtmiştir.

Darics (2019) çalışmasında kuruluşların dış dünyayla nasıl iletişim kurduklarını öğrenmek amacıyla dil ve iletişim süreçlerinin belirlenen müfredattaki yerini gözden geçirmeyi amaçlamıştır. İşletme derslerinin olduğu okullarda öğrencilere iş yapma aracı olarak dilin, dilbilim ve söylem işlevini kullanmanın faydalı olabileceğini öne sürmüştür. Dilbilim ve söylemle ilgili örnek çalışmalarda yer alan uygulamaların bilinmesinin önemli bir yönetim becerisi olduğunu ve bu becerilerin geliştirilmesinin eleştirel düşünce, iletişim becerisi gibi özellikleri geliştirebileceğini belirtir.

Faez, Karas ve Uchihara (2021) çalışmalarında öğretmenlerin pedagojik yetenekleriyle dil yeterliliği arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu bağlamda 19 çalışmadan alınan verilerle dil yeterliliği ve öğretim yeterliliği arasındaki ilişkiyi öğretim deneyimi, öğretim derecesi, öz yeterlilik ölçütleri gibi değişkenlerin rolünü analiz ederek açıklamışlardır. Bulgulara göre öğretim yeterliliği ile dil yeterliliği arasında orta düzeyde bir ilişki ortaya çıkarken diğer korelasyonlar arası önemli farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sonuçlarda öz yeterlilikteki varyansın yüzde olarak küçük bir bölümünü öğretmenlerin dil yeterliliğiyle ilgili olabileceğini ve dil yeterliliğini önemli olmasının yanında öz yeterliliğin yalnızca dil yeterliliğinden ibaret olmadığını ifade etmişlerdir.

Oktavia, Mukminin, Marzulina, Harto, Erlina, Holandyah (2022) genç öğrencilere İngilizce öğretmenin kolay olmadığını, öğrencilerin motivasyonlarının yüksek olduğu zamanlarda öğrenmelerinin arttığını, motivasyonları düştüğü dönemlerde öğretmenleri tarafından teşvik edilmeleri gerektiğini belirterek konuyla alakalı olarak çalışmalarında İngilizce dil becerileri öğretilirken karşılaşılan sorunları belirlemeye çalışmışlardır. Nitel araştırma yöntemiyle yürüttükleri çalışmalarında üç farklı okuldan dört öğretmenle

derinlemesine görüşmeler ve demografik anketlerle verileri toplamışlardır. Bulgular neticesinde öğretmenlerin stratejileri ve öğrencilere dil öğretirken karşılaşılan zorluklar olmak üzere iki tema tespit etmişlerdir. Oyun oynamak, bol pratik sağlamak, şarkı kullanmak ve ezber yapmak gibi dört strateji bulmuşlardır. Bu bulguların öğrencilere İngilizce öğretirken faydalı olacağını belirtmişlerdir.

Khasawneh (2022) çalışmasında ilköğretim çağındaki öğrencilerin dil becerilerini öğrenmesi ile İngilizce 'deki öğrenme güçlükleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla öğretmen görüşlerine başvurduğu çalışmasına 50 kadın, 50 erkek olmak üzere 100 öğretmen katılımcı yer almıştır. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutlarını içeren bir anketi kullandığı çalışmasında sonuçlara göre dil becerilerini öğrenme ile İngilizce dersindeki öğrenme güçlükleri arasındaki ilişki tüm beceri alanlarında yüksek oranda çıkmıştır. Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilerin dil becerilerini öğrenme oranlarının düşük seviyede olduğu ve öğretmenlerin bu becerileri öğretirken bu rollerin farkında olmaları gerektiği ifade edilmiştir.

2.7.2. Yurt İçi Kaynaklarda Yapılan Çalışmalar

Baş (2002) araştırmasında Türkçenin dört temel dil becerisinin eğitiminde atasözlerinin etkisini ortaya çıkarmak amacıyla atasözlerinin kısa ve öz olması özelliğinin yazma ve konuşma eğitiminde, merak uyandırma özelliğinin dinleme eğitiminde, vurgu ve tonlamaya yardımcı olma özelliğinin okuma eğitiminde kullanılabileceğini belirtmiştir. Dört temel dil becerisinin eğitimine yönelik farklı etkinlik örnekleri önererek dilin oldukça zengin anonim ürünlerinden olan atasözlerinin dil becerilerini kazandırmada ve Türk kültürünü korumadaki önemini ifade etmiştir.

Doğan (2009) çalışmasında Türkçe dil becerilerinde ihmal edilen dil becerilerinden biri olan konuşma becerisinin önemini, konuşma-iletişim ilişkisini ve konuşma eğitiminin çeşitli niteliklerini belirterek konuşma becerisini geliştirmek üzere çeşitli etkinlik örneklerine yer vermiştir. Etkinlik örneklerinde hazırlıksız konuşma, gördükleri görselleri yorumlama, dinledikleri metinleri ayrıntılı bir şekilde anlatma ve yorumlama yer almıştır. Etkinliklerde oyunlaştırılmış, öğrencilerin ilgisini çekecek yöntemler kullanılmıştır.

Epçaçan (2013) çalışmasında Türkçenin dört temel dil becerisinden birisi olan dinleme becerisinin kişilere nasıl kazandırılacağı ve bu becerinin nasıl

geliştirilebileceğini araştırmıştır. Betimsel araştırma yöntemini kullandığı araştırmasında veri toplamak amacıyla kaynak tarama tekniğini kullanmıştır. Literatür taraması sonucunda dinleme becerisinin geliştirilebilecek bir beceri olduğunu belirterek dinleme eğitiminde ölçme boyutunda bazı eksikliklerin olduğu ve bu yönde daha fazla çalışma yapılmasının önemine dikkat çekmiştir. Dinleme becerisinin eğitiminde yalnızca Türkçe öğretmenlerinin değil diğer branş öğretmenlerinin de dinleme becerisi konusunda gerekli yeterliliğe sahip olmasının önemli bir adım olacağını belirtmiştir.

Arslan (2013) ise okuma becerisinin cinsiyetler arasında farklılık gösterip göstermediği konusunu Türkiye’de yayınlanmış makalelerden hareketle sebepleriyle birlikte ortaya çıkarmaya çalıştığı makalesinde, doküman incelemesi yöntemini kullanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre kadınlar yönünden olumlu sonuçlar ortaya çıkmıştır. Kadınların erkeklere göre evde daha fazla vakit geçirmeleri okuma becerilerinin gelişmesine olumlu yönde yansımıştır.

Öğretmenlerin dil becerileri yeterliliğinin okul yöneticilerine sorulduğu bu çalışmada yöneticilerin de bazı yeterliliklere özellikle bu çalışma bağlamında dil becerisi yeterliliğine sahip olduğu kabul edilmiştir. Uslu (2013) okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlilikleri, mevcut yeterlilikler ve konuyla ilgili sorunların çözümüyle ilgili görüşlerin belirlenmesi amacıyla eğitim yönetimi bölümünde görev yapan akademisyenlerle yürüttüğü çalışmasında olgu bilim desenini kullanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan veriler, içerik analiziyle analiz edilmiştir. Bulgular neticesinde akademisyenlerin okul yöneticilerinde olması gereken özellikler yönetim süreçleri, motivasyon, finansman, iş birliği oluşturabilme, liderlik vb. sıralanabilir. Yabancı dil bilgisi olmasının başvuru kriteri olması, yapılan sınavda iletişim yeterlilikleri, eleştirel düşünme, çatışma çözme becerileri konularının olması, mülakatlarda dil kullanım becerilerinin, temsil yeterliliklerinin ve eğitime dair felsefi görüşlerinin değerlendirilmesi gibi öneriler sunulmuştur.

Temel dil becerileri Türkçe dersinde olduğu kadar yabancı dilleri öğrenme ve öğretme konusunda da önemli bir yere sahiptir. Mete ve Gürsoy (2013) Türkçe dersinin yabancı dil olarak öğretilmesinde öğretmen yeterliliklerini araştırdığı çalışmasında nitel ve nicel yöntemi bir arada kullanmış ve verileri belge taraması, taslak oluşturma, görüşme ve anket yöntemiyle toplamıştır. Veriler yurt içinde ve yurt dışında görev yapan öğretmenler ile öğretim üyelerinden toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre dil

öğretiminin temelinin dört temel dil becerisine dayalı olduğu, dil becerilerinin kullanım sıklığı arttıkça bu becerilerin de gelişeceği ifade edilmiştir. Öğretmenlerin çoğu, dil öğretirken yapılan ölçme ve değerlendirmenin geçerli olabilmesi için dört becerinin hepsinin dikkate alınmasının önemli olduğu konusunda ortak fikir belirtmişlerdir. Alanın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip öğretmenlerin yetiştirilmesine önem verilmesi, Türkçe Eğitimi bölümlerine ek olarak Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalının açılması, Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Bölümü, Yabancı Diller Eğitimi gibi bölümlerle iş birliği yapılması, eşgüdüm sağlanması, öğretmenlerin gelişmelerinin sağlanması amacıyla hizmet içi eğitimlerin verilmesi gibi öneriler sunulmuştur.

Mert (2014) Türkçe öğretiminde öncelikli amacın dört temel dil becerisinin geliştirilmesi olduğunu belirttiği çalışmasında, tarama modelinde betimsel bir çalışma yaparak faydalı olan etkinlik örnekleri sunmayı amaçlamıştır. Veri toplamak amacıyla bilimsel yayınlar, ana dili ve Türkçe öğretimi kaynakları ve Türkçe dersi öğretim programının kullanıldığı çalışmada verilerden elde edilen sonuçlara göre etkinlikler tasarlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler neticesinde Türkçe öğretimi çalışmalarında verim alınması ve öğrencilerin derse katılımlarının sağlanması amacıyla uygulamaya yönelik çalışmaların yapılması gerektiğini belirtmiştir. Türkçe öğretmenliği bölümlerinde öğretmenlerin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye yönelik uygun aracı geliştirme ve kullanma yeterliliğine sahip olması gerektiğinden dolayı bunlarla ilgili derslerin açılabilceğini ifade etmiştir.

Arslan (2017) ana dili Türkçe öğretiminde ve dört temel dil becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunları belirlemek amacıyla bir anket hazırlamıştır. Bu anket 171 üniversite öğrencisine uygulanarak elde edilen verileri SPSS descriptive statistics programında analiz edilmiştir. Bulgulara göre dört temel dil becerisinin geliştirilmesine ilk ve orta öğretim Türkçe derslerinde gereken önemin verilmediği bunlar yerine dil bilgisi konularına daha fazla ağırlık verildiği sonucu ortaya çıkmıştır. Mevcut Türkçe Dersi Öğretim Programının öğrencilerde ana dil bilincini oluşturamadığı da bir diğer sonuç olmuştur.

Çer (2017) Türkçe öğretiminde önemli olan sorunların saptanması, öğretmenlerin yeterliliklerinin belirlenmesi için Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimi konusundaki özelliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Nitel bir yöntemle gerçekleştirdiği araştırmasında

verileri 40 Türkçe öğretmeninden toplanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla kapalı ve açık uçlu soruların olduğu bir anket kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimi konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları ifade edilmiştir. Bunun sebebi olarak öğretmenlerin Türkçe dersini bilgi ve beceri dersi olarak nitelendirmeleri, dil bilgisi kurallarını öğretmeyi ön plana almaları, soru-yanıt ve düz anlatım yöntemini çok kullanmaları, uyaran olarak farklı kaynak kullanmamaları, konuları hazırlarken kazanımları dikkate almamaları, üst düzey düşünme becerilerini ortaya çıkaracak etkinlikleri tercih etmemeleri olarak ifade edilmiştir. Öneri olarak ise Türkçe öğretmenlerinin yeterlilik seviyelerini farklı bakış açılarıyla ortaya çıkarılması ve bu seviyenin öğrenci üzerindeki etkisini ortaya çıkarabilmek amacıyla farklı araştırmaların yapılmasının önemli olacağı dile getirilmiştir.

Göçer (2018) çalışmasında, temel dil becerilerinin birbiriyle olan ilişkilerinin yanı sıra diğer yaşam becerilerinin kazanılmasındaki önemini ortaya koyabilmek adına literatür taramasına dayalı derleme çalışması yapmıştır. Öğrencilerin Türkçe dersinde gösterdikleri performans diğer derslere ve tüm eğitim hayatına yansarak başarısını doğrudan etkilemektedir. Türkçe dersinin etkisi eğitim hayatı sonrasında da devam ederek sosyal yaşamlarını ve mesleki performanslarını şekillendirdiğinden temel becerilerin kazandırılması ve birbirleriyle etkileşimli şekilde kullanılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Karatay ve Dilekçi (2019) çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterliliklerini belirlemek amacıyla 22 Türkçe öğretmeni tarafından hazırlanan ölçme araçlarının niteliğini incelemiş ve bu konuda öğretmenlerin görüşlerini almıştır. 5-8. sınıflarda dil becerilerini ölçmek için kullandıkları 67 ölçme aracına içerik analizi yaparak hangi beceriyi ölçmeyi önceliklediklerini saptamışlardır. Buna göre öğretmenlerin en fazla ölçmeyi önceliklediği becerinin dil becerisi olduğunu, ölçme araçlarının çoğunlukla çoktan seçmeli olduğunu ve soruların bilgi ve kavrama düzeyine yönelik hazırlandığını belirlemişlerdir. Öğretmen görüşmelerinde öğrencilerin dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin tam olarak ölçülemediği, Türkçe dersi başarı puanının güvenilir olmadığı, öğretmenlerin soru yazma konusunda eksikliklerinin olduğu ve bununla ilgili eğitime ihtiyaç duydukları sonuçları ortaya çıkmıştır.

Arıcı ve Taşkın (2019) okuma becerisinin diğer dil becerileriyle olan ilişkisini ortaya koyabilmek amacıyla nitel araştırma deseninde yürüttüğü araştırmasında, verileri doküman incelemesiyle ortaya çıkarmıştır. Veriler içerik analiziyle incelendikten sonra konuyla ilgili önceden yapılan deneysel-kuramsal çalışmalarla alan yazın taraması yapıldıktan sonra okuma becerisinin konuşma, dinleme ve yazma becerileriyle yakın ilişkide olduğunu ve birbirlerini destekledikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Karademir ve Gorgoz (2019) ise çalışmasında İngilizce öğretmenlerinin dört temel dil becerisini öğretirken karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla nitel desende yürüttüğü çalışmasında ölçüt örneklem yöntemini kullanmıştır. Türkiye'nin bir ilinde çalışan sekiz İngilizce öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Araştırma bulgularında tüm beceri alanlarında benzer sorunların olduğu ifade edilmiştir. Beceri alanlarının ölçülmesi adına ayrı derslerin olmadığı, ders saatlerinin yetersiz olduğu ve müfredatta yer alan kazanımların dört temel dil becerisini geliştirmede yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenlerden gelen görüşlere göre yenilenmiş planlar, öğretim programları, teknik ve yöntemlerin oluşturulabileceği öneri olarak sunulmuştur. Sorunların çözümü adına seminerler, atölyeler ve programlar düzenlenebileceği belirtilmiştir.

Dilekçi (2022) Türkçe öğretmenlerinin dil becerileriyle ilgili uygulamalarını ve yeterliliklerini belirlemek amacıyla durum çalışmasına göre yürüttüğü araştırmasına tesadüfi örneklemeye 11 Türkçe öğretmeni seçmiştir. Seçilen öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını belirleyebilmek için gözlem formuyla her öğretmenin 5 saat Türkçe dersi gözlemlenmiştir. Toplanan veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda derslerin bilgi vermekten öte beceri temelli ilerlediği görülmüştür. Okuma becerileri için örnek okuma, metinle ilgili soru-cevap ve metin çözümlemesi; yazma becerileri için metin yazdırma; dinleme becerileri için sıklıkla katılımsız dinleme; konuşma becerileri için hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma, beyin fırtınası, metinle ilgili soru cevap yaptıkları görülmüştür.

Omay (2022) tezinde, öğretmen adaylarının Türkçe dil becerileri bağlamında çevrim içi sınıflarda karşılarına çıkan iletişim kaygılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Geliştirdikleri ölçeği 367 öğretmen adayına uygulayarak çeşitli veriler elde etmiştir. Bu veriler öğretmen adaylarının yüksek seviyede olmasa da belirgin oranda bir kaygıya sahip

olduğunu ortaya koymuştur. Bu kaygılar üzerinde öğrencinin çevresi, şahsi karakteri gibi birçok değişkenin etkili olabileceği sonucu ortaya çıkmıştır.

3. BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, örnekleme, hangi veri toplama aracının kullanıldığı, veri toplama araçlarının hazırlanması, veri toplama araçlarının dağıtılması, toplanması ve verilerin nasıl analiz edileceğine ilişkin bilgiler verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırmada öğretmenlerin Türkçe dil becerilerini nasıl gösterdiklerini, çalıştıkları kurumlardaki okul yöneticilerinin bakış açılarından ortaya çıkarmak amacıyla nitel araştırma tercih edilmiştir. Eğitim araştırmalarının doğası gereği ve konunun dayandığı temeller neticesinde zaman içerisinde paradigmlar çoğalarak nicel paradigma yanında nitel bir yaklaşıma da ihtiyaç duyulmuştur (Cohen, Manion ve Morrison, 2002). Nitel araştırmalar, çoğunlukla bir teorinin eksikliği ya da mevcut teorinin belirli bir olguyu tam olarak açıklayamaması üzerine kurulur (Merriam, 1998).

Aynı durumlarda bile kişilerin farklı görüşlerinin olabileceğini temel alan nitel araştırma, bu gerçeklerin sosyal ortamlarda oluştuğunu belirterek olayları katılımcı bakış açılarından anlamaya çalışır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Nitel araştırma paradigmasının idealizm görüşüne yakın olduğunu belirten Doğanay, Ataizi, Şimşek, Salı ve Akbulut (2012), gerçeğe ilişkin algının ancak bireyler tarafından oluşturulabileceğini söyleyerek bu gerçeğin mutlak gerçeklik olmadığını bireylerin tecrübe, eğitim, birikim ve yönelimlerinden dolayı birden çok gerçeklik olabileceğini belirtmişlerdir. İnsan davranışının ancak esnek ve bütüncül bakış açısıyla araştırılabileceğini temel alan nitel araştırmada kişilerin görüşleri ve tecrübeleri oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Nitel araştırmada incelenen nesne tek değişkenle açıklanamadığı için günlük bağlamında kendi bütünlükleri içinde açıklanabilir. Dolayısıyla çalışılan alan laboratuvarında incelenen yapay durumlardan ziyade sahadaki uygulamalardır (Flick, 2018). Nitel araştırma, kişilerin ve toplulukların insani veya sosyal sorunlara yükledikleri anlamları belirleme veya anlamaya yönelik bir yaklaşım olduğundan katılımcılardan toplanan verileri analiz etmeleri neticesinde ayrıntılardan genellenebilir temalara

ulaşabilmek adına araştırmacının yorum yapmasını içerir (Creswell ve Creswell, 2018). Bu yorumlara ulaşabilmek adına katılımcıların yaşantılarından yola çıkar.

Bu çalışma, güncel hayatta olan bir olayın ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve elde edilen verilen yorumlanması gerektiği için nitel araştırma tekniklerinden fenomenoloji (olgu bilim) desenine göre tasarlanmıştır. Fenomenoloji, yaşadığımız dünyada farkında olduğumuz fakat ayrıntılı bir kavrayışa sahip olmadığımız olaylar, algılar, deneyimler, durumlar ve yönelimler gibi olguları araştırmayı amaçlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Fenomenoloji, tanımlanan dışsal, fiziksel ve nesnel gerçeklikten farklı olarak deneyimlerin fenomenler tarafından doğrudan gerçekleştirildiğini savunur (Cohen, Manion ve Morrison (2002). Fenomenolojik araştırma yapılırken olgunun şu boyutları ile ortaya konması gerekir;

- Olgunun ve deneyimin tanımının yapılması,
- Tanımlarda belirtilen sabit temaların ortaya konması,
- Bu temalara bağlı öznel ifadelerin belirlenmesi,
- Öznel ifadeler ve temaların esaslarının tasarlanması olarak açıklanabilir (Saban ve Ersoy, 2019).

Bu araştırmada okul yöneticilerinin öğretmenlerin Türkçe dil becerileri yeterliliğine ilişkin görüşlerinin alınması için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, yapılandırılmış görüşme tekniğinin katı kurallarına karşı esneklik, yapılandırılmamış görüşme formunun düzensiz ilerleyebilme ihtimaline karşı sistematiklik ve düzen sağlar. Bu özellikleri sayesinde görüşmeler sırasında konunun gidişatına göre ilave sorular, ek bilgiler alınarak katılımcıların görüşü detaylı bir şekilde yansıtılmaya çalışılmıştır. Hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda katılımcılara araştırmayla ilgili kısa bilgi verilerek katılanlara cinsiyet, görev, branş, kıdem, eğitim durumu gibi bazı demografik bilgiler sorulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Nitel araştırmada katılımcılar seçilirken çok fazla katılımcı veya geniş bir alan seçmek yerine çalışma yapılacak fenomen ya da kavram hakkında daha detaylı bilgi edinilebilecek küçük bir grup belirlenerek veriler toplanır. Nicel araştırmada olduğu gibi örneklemden genellemeye gitmek yerine az sayıda katılımcıdan ayrıntılı bir anlayış oluşturulmaya çalışılır (Creswell ve Clark, 2014). Örneklemin sayısı araştırma sorularına,

çalışmanın genel amacına, çalışma boyunca ihtiyaç duyulan kaynak ve zamanın durumuna, çalışma için güvenilir ve kullanışlı olma durumuna göre değişilebilir (Türnüklü, 2000). Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sivas ili ve ilçelerinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan 30 müdür, müdür başyardımcısı ve müdür yardımcısı oluşturmaktadır.

Katılımcıları çeşitlendirmek amacıyla cinsiyet, ırk, okul düzeyi, kıdem gibi değişkenlerle katılımcıların birbirinden ayrılması amaçlanarak farklı görüşlerin ortaya çıkarılması sağlanabilir (Creswell ve Clark, 2014). Çalışmada okul yöneticileri farklı okul türleri, branş, kıdem, cinsiyet ve eğitim durumu olmak üzere çalıştıkları kurumlardaki değişkenleri ve kişisel durumlarını ortaya çıkarmak amacıyla çeşitlendirilmiştir. Araştırmaya katılacak okul yöneticilerinin seçiminde araştırma sorularıyla ilgili yeterli bilgi ve tecrübeye sahip, araştırılan olguyu deneyimlemiş katılımcıların seçilmesi sağlanarak araştırmanın amacı gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle çalışma grubunun belirlenmesinde, katılımcılar çeşitlendirilerek birden çok değişkeni dikkate almak adına amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesindeki amaç çeşitlilik oluşturan durumların içerisinde ortak olguların bulunup bulunmadığını ortaya çıkarmak ve çeşitlilik durumuna göre problemi farklı açılardan ele almaya çalışmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenle konuyla ilgili farklı okul türlerinden, branşlardan, cinsiyet ve kıdemlerden yöneticiler seçilmeye dikkat edilmiştir. Araştırmaya katılan okul yöneticilerden onam alınmış ve katılımcılar K1, K2, K3...gibi kodlarla ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere ait özellikler Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Çalışma grubunun demografik özellikleri

Değişkenler	Gruplar	Frekans(N)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	11	%36,6
	Erkek	19	%63,3
Okul Türü	Anaokulu	2	%6,6
	İlkokul	4	%13,3
	Ortaokul	12	%40
	Lise	12	%40
Görevi	Müdür	15	%50
	Müdür Başyardımcısı	3	%10
	Müdür Yardımcısı	12	%40
Branş	Sınıf Öğretmeni	4	%13,3
	İngilizce Öğretmeni	1	%3,3
	Türkçe Öğretmeni	5	%16,6
	Sosyal Bil. Öğretmeni	2	%6,6
	P.D.R. Öğretmeni	1	%3,3
	Din Kültürü ve A.B Öğretmeni	1	%3,3
	Türk Dili ve Ed. Öğretmeni	2	%6,6
	Beden Eğt. Öğretmeni	1	%3,3
	Matematik Öğretmeni	1	%3,3
	Fen Bil. Öğretmeni	1	%3,3
	Görsel Sanatlar Öğretmeni	1	%3,3
	Kimya Öğretmeni	1	%3,3
	Okul Öncesi Öğretmeni	1	%3,3
	İ.H.L. Meslek Ders. Öğretmeni	1	%3,3
	Biyoloji Öğretmeni	1	%3,3
	Tarih Öğretmeni	1	%3,3
	Fizik Öğretmeni	1	%3,3
	Müzik Öğretmeni	1	%3,3
	Felsefe Öğretmeni	1	%3,3
	Büro Yön. Ve Sek. Öğretmeni	1	%3,3
	Coğrafya Öğretmeni	1	%3,3
Kıdem	1-5 yıl	1	%3,3
	6-10 yıl	1	%3,3
	11-15 yıl	11	%36,6
	16- 20 yıl	3	%10
	21 ve üzeri	14	%46,6
Eğitim Durumu	Lisans	19	%63,3
	Lisansüstü	11	%36,6

Tablo 1'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan öğretmenlerin %36,6'sı kadın, %63,3'ü erkektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 6,6'sı anaokulunda, %13,3'ü ilkokulda, % 40'ı ortaokulda, % 40'ı lisede görev yapmaktadır. Katılımcıların %50'si müdür, %10'u müdür başyardımcısı, %40'ı müdür yardımcısı olarak görev yapmaktadır. Katılımcıların %16,6'sı Türkçe öğretmeni, %13,3'ü sınıf öğretmeni, % 70,1'i farklı branş öğretmenidir. Öğretmenlerin kıdemleri incelendiğinde %3,3'ünün kıdemi 1-5 yıl

aralığında, %3,3'ünün 6-10 yıl aralığında, %36,6'sının 11-15 yıl aralığında, %10'unun 16-20 yıl aralığında ve %46,6'sının 21 yıl ve üzerinde kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Ayrıca katılımcıların eğitim durumlarına bakıldığında %63,3'ü lisans eğitimi, %36,6'sı lisansüstü eğitimi mezunudur.

3.3. Verilerin Toplanması

Sivas ilinde görev yapan öğretmenlerin Türkçe dil becerilerini nasıl gösterdiklerine ilişkin yönetici görüşlerinin incelenmesi amacıyla seçilen okul yöneticilerinden veriler toplanmıştır. Henwood (1996) ve Willig (2008)' e göre nitel araştırmada veri toplamadaki asıl amaç önceden belirlenen hipotezleri test etmekten ziyade belirlenen küçük bir çalışma grubu ile araştırılan olgunun tanımlanması ve anlaşılmasına çalışılmasına dayanır. Bu nedenle teoriden veriye ulaşmaktan ziyade toplanan verilerden teoriye ulaşmak amaçlanır. Veri toplama sırasında veriler, kod ve kategori yapılarak sınırlandırılmaz, sayısallaştırılmaz. Veri doğal haliyle ele alınır (Akt. Tanyaş, 2014). Araştırmanın türü ne olursa olsun veri toplama da en temel işlem araştırmacının sorduğu sorulara yönelik alacağı cevaplarla bilgi toplamasıdır (Dede ve Demir, 2014). Gratton ve Jones'a (2010) göre araştırma sorusunun ne kadar yeni ve özgün olduğu düşünülürse düşünülün çalışma muhakkak başka çalışmaların üzerine inşa edilir. Bu nedenle yapılan çalışmaların incelenmesi ve literatürün gözden geçirilmesi oldukça önemlidir.

Konuyla ilgili yerli ve yabancı literatür incelenmiştir. Bu bağlamda araştırmada veri toplamak adına yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmasına karar verilmiştir. İki bölümden oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk bölümünde katılımcıların cinsiyet, kıdem, branş, okul türü ve eğitim durumu gibi demografik bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde okul yöneticilerinin konuyla ilgili görüşlerinin araştırılacağı sorulara yer verilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunun uygulanması amacıyla yapılan görüşmeler araştırmacı tarafından belirlenen okullarda bizzat gerçekleştirilmiştir. Çalışma sonuçlarının katılımcılarla paylaşılacağı bildirilmiştir.

3.4. Veri Toplama Aracı

Sosyal yaşamın baş aktörü olan insanın herhangi bir konuyla ilgili duygu, düşünce ve tutumlarını belirleyebilmek adına bazı araştırma teknikleri kullanılmaktadır (Türnüklü, 2000). Nitel yöntemle yürütülen çalışmalarda görüşme en temel veri toplama tekniğidir. Görüşme tekniği sağladığı esneklik, olabildiğince detaylı ve zengin veri

toplamayı sağlaması yönünden ulaşılması başka türlü mümkün olmayan verilere ulaşmayı sağlar. Dolayısıyla basit olguları konu edinen nicel sorulara uygun değildir (Tekin, 2006). Görüşme tekniği, araştırma kapsamında hazırlanan sorulara cevap alabilmek amacıyla konuyla ilgili en az iki kişi arasında gerçekleştirilen, derinlemesine veri toplamaya yarayan, konuşmaya dayalı bir araştırma aracıdır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2008). Kvale'e (1991) göre araştırmacı görüşme tekniği ile olaylara kahramanın bakış açısından bakıp yorumlayarak, olayları yaşayanların deneyimlerini kendi dillerinden öğrenerek diğer araştırma tekniklerinde ulaşılamayan bireysel ve saklı birçok şeyi ortaya çıkarabilir (Akt. Törnükü, 2000). Derinlemesine görüşmeyle araştırılacak konunun tüm boyutlarına yönelik açık uçlu sorular sorularak detaylı cevaplar alınmaya çalışılır. Yüz yüze görüşülerek bilgi toplamayı sağlayan görüşme tekniği ile görüşülen kişinin bilgi, deneyim, gözlem ve duygularına ulaşmaya çalışılır (Tekin, 2006). Görüşme tekniği sayesinde araştırılan konuyla ilgili görüşülen kişi açısından oldukça önemli olan konuların ortaya çıkması sağlanır. Bunun sonucunda asla tahmin edilemeyecek bazı olaylar aydınlatılmış olur (Cassell ve Symon, 2004).

Nitel görüşmeler, katılımcının ayrıntılı yanıt vermesini sağlaması, ek sorular ve konulara değinebilmesi, yüz yüze görüşme sırasında beden dili, jest ve mimiklerin de sağlayacağı artılarının olması, katılımcıların araştırmacıya anlamadığı soruları sorabilmesi yönlerinden önemli artılara sahiptir. Ayrıca okuma yazma bilmeyenler, çocuklar veya anket doldurmayı sevmeyenler için uygun olması, katılımcıların başkalarından etkilenme durumunu ortadan kaldırması, kendisini konuşarak daha iyi ifade edebilen kişilere uygun olması, görüşmecinin yeterliliğinden dolayı cevaplanma oranının yüksek olması yönleriyle anket veya ölçeklerden üstün özelliklere sahiptir (Doğanay ve diğerleri, 2012).

Görüşmenin yapısına veya standartlaştırılmasına bağlı olarak görüşme türleri genel olarak üçe ayrılır: (i) önceden oluşturulan bir plan çerçevesinde ilerleyen, sabit soruların sorulduğu yapılandırılmış görüşme, (ii) görüşmeye bağlı bir rehber olmasına rağmen görüşmenin gidişatına göre ifade ve soruların yerlerinin değişebildiği, ek soru ve ifadelerin ortaya çıktığı yarı yapılandırılmış görüşme (iii) genel bir konuya yönelik olmasına rağmen informal bir şekilde yürütülen, görüşme sırasında şekillenen yapılandırılmamış görüşme olarak sıralanabilir (Robson, 2015).

Görüşme tekniğinde görüşme formunun oluşturulması, uygulamadan önce test edilmesi, görüşmelerin planlanması, görüşme hazırlığının yapılması, görüşmenin uygulanması gibi özel bir uzmanlık gerektiren temel boyutlar bulunur. Bu özellikler toplanan verilerin geçerli ve güvenilir olmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Görüşmenin her ne kadar belirli bir çerçevede yürütülmesi amacıyla belli sorularla ilerlemesi amaçlansa da bazı durumlarda katılımcıların ilgilerine göre görüşme planı değişiklik gösterebilir. Bu gibi durumlarda görüşme planında olmayan birçok yeni bilgiler, ek sorular, ayrıntılandırmalar ortaya çıkabilir (Saban ve Ersoy, 2019; Türnüklü, 2000). Bu özellikleri nedeniyle bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Öğretmenlerin Türkçe dil becerileri yeterliliklerine ilişkin yönetici görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada bunu deneyimleyen okul yöneticilerine ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin konuyla ilgili deneyimlerini ortaya çıkarmak, derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Araştırma formu hazırlanırken konuyla ilgili literatür taranarak soru havuzu oluşturulmuştur. Araştırmaya dahil olmayan iki okul yöneticisi ile pilot uygulama yapılarak anlaşılmayan, tekrar eden sorular düzenlenmiş ve sorular mantıklı bir sıralamaya koyulmuştur. Forma son şeklinin verilebilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü için konuyla alakalı olduğu düşünülerek Türkçe Eğitimi bölümünde iki kişi, Eğitim Yönetimi alanında iki kişi ve Milli Eğitim Bakanlığında Türkçe öğretmeni olarak görev yapan bir kişi olmak üzere beş kişiden görüş alınmıştır. Uzmanlardan gelen dönütlere göre görüşme formunda soruların alt başlıklarına diğer seçeneği eklenmiş, yönlendirici ifadeler kaldırılmış, sorular sade ve anlaşılır hale getirilmiştir. Gerekli düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. (Ek-1) Görüşme formu genel anlamda iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların cinsiyet, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu gibi demografik bilgileri sorulmuştur. İkinci bölümde ise konuyla ilgili altı açık uçlu soru sorulmuştur. Soruların kendi içinde alt başlıkları bulunup konuyu farklı açılardan betimlemeleri istenmiştir.

3.5. Veri Toplama Teknikleri

Bilimsel araştırmalarda anket, tarama, görüşme, gözlem, belge tarama gibi yollarla veriler toplanmaktadır. Kişi merkezli olan nitel araştırma, araştırılan bireyleri fiziksel parçalardan meydana gelen koleksiyon değil bütünüyle insan olarak görür ve bazı

davranışların nedenleri sadece gözlemler ve kişilere sorulduğunda açıklanabilir (Holloway, 2005). Yine nitel araştırmalarda anlatısal bir süreçte ağırlık verildiğinden dolayı görüşme tekniği, katılımcıların daha ayrıntılı cevap vermelerini, yaşadıkları deneyimleri zengin bir şekilde açıklamalarını sağlar (Vanderstoep ve Johnston, 2009).

Bu çalışmada okul yöneticilerinin konuyla ilgili deneyimlerini betimleyebilmeleri amacıyla görüşme tekniğiyle verilerin toplanmasına karar verilmiştir. Konuyla ilgili detaylı veriler elde edebilmek adına yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır.

Araştırmacılar yürüttükleri çalışma sırasında araştırmaya katılanların haklarını korumak, risk durumunu değerlendirmek, araştırmanın bireyler için olası zararlarını belirlemek amacıyla kurulan Bilimsel Etik Kurulundan (BEK) izin almalıdır (Creswell ve Clark, 2014). Araştırmanın yapılacağı kişi ve kuruluşlardan gerekli izinlerin alınması amacıyla araştırmaya başlamadan önce Etik Kurul İzin Belgesi alınmıştır (Ek-2). Araştırma kapsamında okul yöneticilerinin görüşlerine başvurulacağı için Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğünden Araştırma İzni alınmıştır (Ek-3). Veri toplamak adına Sivas il merkezinde bulunan resmi anaokulu, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim kurumlarının yöneticilerine ulaşılarak araştırmanın konusundan ve amacından bahsedilmiştir. Araştırmaya katılmak isteyen okul yöneticileriyle iletişime geçilerek görüşmeler planlanmıştır. Fenomenolojik görüşme hem katılımcının hem araştırmacının etkin olduğu bir iletişim sürecidir (Saban ve Ersoy, 2019). Katılımcılardan konuyla ilgili samimi bilgilerin talep edildiği görüşmelerde araştırmacının da dikkat etmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır: Araştırmacı katılımcıyı yönlendirmemeli, katılımcıya karşı empatik davranmalı, katılımcıya güven vermeli, araştırmanın amacını açıklayarak katılımcının aklındaki tüm sorulara dürüst bir şekilde cevap vermeli, katılımcıya vaatlerde bulunmamalı, görüşme planını yaparken katılımcıyı zora sokmadan ona ayak uydurmalı, katılımcının bilgilendirilmiş onamını almalı, gizliliğe saygı duymalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Büyüköztürk ve diğerleri, 2008).

Görüşmeler yapılmadan önce katılımcılara araştırma hakkında bilgilendirmeler yapılarak araştırmaya katılmalarının gönüllülük esasına dayandığı, bilgilerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Görüşmeler, araştırmacı tarafından katılımcıların görev yaptığı okullarda müdür odası, müdür yardımcısı odası gibi katılımcının tercih ettiği yerlerde ve zamanlarda eğitim öğretim faaliyetlerini aksatmayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ortalama 60 dakika civarında olmuştur. Görüşmeler gerçekleştirilirken

katılımcılardan toplanan veriler ses kaydı ve araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile kaydedilmiştir. Sorular sorulurken görüşme protokolünün bir örneği katılımcıya verilerek katılımcının isteğine göre süreç ilerletilmiştir. Görüşme sırasında katılımcılar yönlendirilmemiş, verdikleri yanıtlar aynen forma geçirilmiştir. Görüşmeler bittikten sonra katılımcılara verdikleri bilgiler okunarak son kez değerlendirilmeleri istenmiştir. Çalışmaya katıldıkları için teşekkür edilen katılımcılara akıllarına takılan sorularla ilgili her zaman araştırmacıyla iletişime geçebileceği ifade edilmiştir.

3.5.1. Geçerlik

Bir araştırmanın bilimsel bir özellik kazanarak literatürde yer alması için bazı ölçütlere sahip olması beklenir. Bunu sağlamak amacıyla araştırmaların geçerlik ve güvenilirlik kriterlerini sağlaması gerekmektedir. *“Güvenirlik, bir ölçme aracının tutarlı ölçüm yapabilmesi; geçerlik ise ölçme aracının ölçmek istediğini ölçebilme derecesidir.”* (Doğanay ve diğerleri, 2012, s. 153). Krefting (1991) nicel çalışmalarda bulunan geçerlik ve güvenirliliğin yerini nitel çalışmalarda inanırlık, araştırmacının yetkinliği ve sonuçların doğruluğunun aldığından bahsederken (Akt. Başkale, 2016); Lincoln ve Guba (1985) geçerlik ve güvenilirlik kavramının yerine güvendiuyulabilirlik kavramını kullanmışlardır. (Akt. Arastaman ve diğerleri, 2018). Eisner (1991), nitel araştırmalarda geçerlik kavramından ziyade inanırlığın tartışılmasını önemsemektedir. (Akt. Creswell, 2018). Geçerlik, çalışma dışından seçilecek uzman gözlemcilerden yararlanılması ve bu gözlemcilerin birbirleriyle uzlaşma boyutuna bakılmasıyla sağlanabilir (Doğanay ve diğerleri, 2012). Creswell (2018) de geçerliğin farklı veri kaynaklarında kodu ve temayı belgelendirerek kanıt sunma (üçgenleme), yoğun ve detaylı bir betimleme yapma, ortaya çıkan sonucun doğruluğunu yansıtmaya amacıyla üye kontrolü yapılmasıyla sağlanabileceğini belirtmiştir.

3.5.1.1. İç Geçerlik/İnandırıcılık

İnandırıcılık, çalışmanın sahip olduğu değeri sorgulamak ve yapılan çalışmanın geçerli bir değere sahip olup olmadığı sorusunu açıklamaktır (Saban ve Ersoy, 2019). Shenton’a (2004) göre nitel araştırmalarda önceki araştırmalardaki bulguların incelenmesi, katılımcılara güven verilmesi, analiz sürecinin kayıt altına alınması gibi unsurların bulunması inandırıcılığı sağlamada önemlidir (Akt. Keleş ve Köybaşı Şemin, 2023). Fenomenolojik araştırma yapılırken inandırıcılığı artırmak amacıyla katılımcıların

onayının alınması gerekir (Saban ve Ersoy, 2019). Araştırmada inandırıcılığı sağlamak adına katılımcılardan onay alınmış ve görüşmeler kaydedilmiştir. Görüşmeler sırasında yönlendirmeden uzak durulmuş ve araştırmanın bütün aşamalarında objektif olmaya dikkat edilmiştir. Veriler birden fazla kodlayıcı ile analiz edilerek son aşamada alan uzmanından görüş alınmıştır.

3.5.1.2. Dış Geçerlik/Aktarılabirlik

Bulguların genellenebileceği alanı iyi bir şekilde tanımlamak ya da açıklamakla ilgilidir (Saban ve Ersoy, 2019). Nitel araştırmaların doğası gereği verilerin toplanmasında aynı ortamın tekrar olması mümkün olmadığından araştırmanın genellenebilmesi de zorlaşır. Bunu sağlamak adına araştırmanın aktarılabirlik özelliği üzerinde durulur. Bu nedenle araştırmacı içerikte bulunan benzerlikleri gösterebilmek adına bazı detaylar verir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu bağlamda bulguların desteklenmesi amacıyla katılımcı görüşlerinin orijinal haline yer verilmiştir.

3.5.2. Güvenirlik/Tutarlılık

Güvenirlik, bilimsel araştırmalarda kullanılan herhangi bir ölçme aracının farklı ölçümler neticesinde sonuçlarının tutarlılık oranıdır (Doğanay ve diğerleri, 2012). Nitel araştırmalarda güvenilirlik için verilerin doğru bir yöntemle toplanması, veri toplama boyunca kullanılan belge ve kayıtların saklanması, gerektiğinde katılımcılara kontrol ettirilmesi, araştırma sürecinin ayrıntılı bir şekilde açıklanması ile sağlanabilir (Doğanay ve diğerleri, 2012). Creswell (2018), güvenilirlik sağlamak amacıyla verilerin analizinin birden fazla kodlayıcı arasındaki görüş birliği ile sağlanabileceğini belirtmiştir.

3.5.1.1. İç Güvenirlik/ İç Tutarlılık

Tutarlılık araştırma sonuçlarının toplanan verilerle uyumlu olması ve bulguların ham verilerin ifade ettiği anlamlara uygun olmasıdır (Arslan, 2022). Bu çalışma kapsamında tutarlılığı artırmak amacıyla elde edilen bulgular genelleme ve yorum yapılmadan okuyucuya sunulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'in (2008) iç güvenilirlik sağlamak amacıyla ifade ettiği gibi; araştırma örnekleminin uygun büyüklükte ve amaca uygun kişilerden seçilmesi, çalışmaya farklı araştırmacıların katılarak görüş bildirmesi, verilerin gerektiğinde açıklanması adına saklanması ile çalışmanın tarafsız ve ayrıntılı bir şekilde yapılması gibi hususlara özen gösterilmiştir.

3.5.1.2. Dış Güvenirlik / Teyit Edilebilirlik

Gagnon'a (2010) göre araştırmalarda dış güvenirlik/teyit edilebilirlik sağlamak amacıyla;

- Farklı araştırmacıların benzer yöntemle, benzer bir araştırma yaparken benzer bulgulara ulaşması,

-Araştırmacının çalışması boyunca kendi rolünü açıkça belirtmesi,

-Okuyucuların bakış açılarındaki benzerlik ve farklılıkların anlaşılabilmesi amacıyla katılımcıların özelliklerinin açıklanması gibi hususlara dikkat edilmelidir (Akt. Saban ve Ersoy, 2019). Bu bağlamda teyit edilebilirliği sağlamak amacıyla verilerin toplanma süreci detaylı bir şekilde anlatılmıştır. Toplanan veriler gerektiğinde incelenebilmesine fırsat sağlamak adına saklanmaktadır.

3.6. Verilerin Analizi

Verilerin analizi, araştırma kapsamında ele alınan soru ve hipotezlere yanıt bulmak için toplanan verilerin incelenmesidir (Creswell ve Clark, 2014). Nitel analizin amacı ise araştırmacının topladığı verileri baz alarak bu verilerde saklı bulunan bilgiyi keşfederek ortaya çıkarmaktır (Özdemir, 2010). Moustakas (1994) fenomenolojik veri analizi için;

-Birbirini tekrarlayan ve ilgisiz ifadelerin çıkarılarak önemli ifadelerin ortaya çıkarılması,

- Ortak ifadelerin bir araya getirilerek gruplanması,
- Ortak ifadelerden anlam kümeleri oluşturulması ve temalandırılması,
- Katılımcıların neyi nasıl deneyimlediğine ilişkin yapısal ve dokusal tanımlamalar oluşturulması
- Oluşturulan betimlemelerin birleştirilmesi gibi aşamaların olması gerektiğini ifade eder (Akt. Saban ve Ersoy, 2019).

Bu bağlamda araştırmada verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla okul yöneticileri ile yüz yüze görüşmeler yapılmış veriler toplanmıştır. Görüşmeler sonunda elde edilecek veriler betimsel analiz ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz, toplanan verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre düzenlenmesi ve yorumlanmasından oluşur. İçerik analizi ise elde edilen verilerin kavramsallaştırıldıktan sonra ortaya çıkan bu kavramların sistemli bir hale getirilmesi ve temalarının belirlenmesinden oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Yapılan görüşmelerden

elde edilen verilerin hepsi bütünsel bir bakış açısı sağlayabilmek adına bilgisayarda Word programına aktarılmıştır. Toplanan veriler betimsel analize ve içerik analizine tabi tutularak çözümlenmiştir. Ortak ifadeler tasniflenerek gruplar oluşturulmuştur. Gruplar oluşturulduktan sonra kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilere uygun kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen bulgular tablolastırılıp katılımcı görüşlerinden örnekler verilmiştir. Araştırmanın etik boyutu kapsamında katılımcıların kimlikleri gizli tutulmalı, zarar görmeleri engellenmeli, toplanan veriler saklanmalı ve başkalarıyla paylaşılmamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu nedenlerle çalışmaya katılan okul yöneticilerinin kimlikleri gizli tutularak K1, K2, K3... gibi semboller kullanılmıştır.

4. BÖLÜM

4. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın amacını ortaya koyabilmek adına yöneticilere altı soru sorulmuş ve sorulara ayrıntılı betimleme ve yorum yapılması amacıyla alt sorular eklenmiştir. Yöneticilerden elde edilen bulgular, araştırma sorularına göre tablolara yerleştirilmiş, tablolar kategori ve kodlar şeklinde düzenlenerek anlamlandırılmaya çalışılmıştır. Yapılan araştırmada öğretmenlerin dil becerilerine yönelik yöneticilerin algıları kategorize edilerek tekrarlanan veya yakın olan cevaplar aynı kategoriye eklenerek değerlendirilmiştir. Gruplara ayrılan cevaplar frekansları ile tabloya yerleştirilmiştir. Katılımcılara yöneltilen sorulara -temalara- ilişkin katılımcı görüşlerine yer verilmiştir. Katılımcı görüşlerinin yanına kategorilerin kısaltmaları verilerek hangi kategorilere ait olduğunun anlaşılması amaçlanmıştır.

4.1. Öğretmenlerin Dil Becerisi Yeterliliğine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Dil becerisi yeterliliği kavramına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması için okul yöneticilerine “Dil becerisi yeterliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri şu şekildedir: Duygu ve düşünce aktarımı, doğru anlaşabilme (içerik), doğru üslup (yöntem), dört temel beceriden bahsetme, insanların ihtiyaç duyduğu temel bir beceri, kelime dağarcığı yeterliliği, dili koruma ve ana dile sahip olma becerisi, öğrenme-öğretme için temel beceri, canlı bir varlık olmak üzere 6 kategori ve 44 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Katılımcıların dil becerisi yeterliliği kavramına ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Duygu ve Düşünce Aktarımı (DDA)	Bilgiyi aktarma	1
	Düşünce ve duyguları düzgün aktarma	3
	Düşünce ve duygulara anlam katma	1
Toplam		5
Doğru Anlaşabilme (DA) (İçerik)	Doğru anlaşabilme	2
	Kendini ifade edebilme	4
	Sağlıklı iletişimi sağlayan etkileşimin gerekli becerileri	7
	Dil ve anlatım becerisi	1
	Ana dilin kurallarına uygun duru ve anlaşılır bir anlatım tarzı	1
	Empati kurma	1
	Etkin dinleme	2
Toplam		18
Doğru Üslup (Yöntem) (DÜ)	Doğru üslup seçimi	1
	Nezaket kurallarına uygun konuşma	1
Toplam		2
Dört Temel Beceriden Bahsetme (DTB)	Dinleyerek, okuyarak, konuşarak ve yazarak ifade edebilme	1
	Yazma ve okuma becerilerindeki yeterlilik	1
	Okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine sahip olma	2
	Konuşma ve yazmadaki yeterlilik	1
Toplam		5
İnsanların İhtiyaç Duyduğu Temel Bir Beceri (İDTB)	İnsanı başarıya götüren en temel beceri	1
	Çocukların tüm derslerde başarılı olmasının ön şartı	1
	Toplumda saygınlığı gösteren bir beceri	1
	Toplumsal gelişmeyi sağlayan becerilerden biri	1
Toplam		4
Kelime Dağarcığı (KD)	Kelime dağarcığı yeterliliği	1
	Yabancı kelimelere sıklıkla yer vermeme	1
	Kelime kullanma yetisi	1
	Dili iyi kullanma becerisi	1
Toplam		4
Ana Dil Bilinci (ADB)	Günümüz teknolojilerinin olumsuz etkilerine maruz kalmama	1
	Dilin etkili, bilinçli ve kurallarına göre kullanılması	1
	Ana dili doğru kullanma	1
	Türkçenin zenginliklerinden yararlanma	1
	Ana dili etkili kullanabilme	1
	Dilin yozlaşmaması ve dili korumak adına beceriler	1
Toplam		6
Öğrenme-Öğretme İçin Temel Bir Beceri (Ö-Ö)	Öğretmenler için gerekli bir yeterlilik	4
	Öğrencilere rol model olmada gerekli bir unsur	1
	Öğretme yeteneği ile doğru orantılı bir beceri	1
Toplam		6
Canlı Bir Varlık Olarak Dil (CV)	Hayat boyu devam eden süreç	1
	Eğitim, aile ve sosyal çevreyle olan etkileşimle kazanılan beceriler	1
		1
Toplam		2
Genel Toplam		52

Tablo 2’de sunulduğu gibi yöneticilerin dil becerisi yeterliliğine ilişkin görüşleri duygu ve düşünce aktarımı (f:5), doğru anlaşılabilmek (içerik) (f:18), doğru üslup (yöntem) (f:2), dört temel beceriden bahsetme (f:5), insanların ihtiyaç duyduğu temel bir beceri (f:4), kelime dağarcığı yeterliliği (f:4), ana dil bilinci (f:6), öğrenme-öğretme için temel bir beceri (f:6), canlı bir varlık (f:2) olmak üzere 6 kategoride yapılandırılmıştır. Buna göre dil becerileri yeterliliğinde doğru anlaşılabilmeye (içerik) yönelik görüşlerin ön planda olduğu görülmektedir. Bu durum çalışmaya katılan yöneticilerin dil becerisi yeterliliği kavramını, kendini ifade etme ve sağlıklı iletişim kurmada önemli bir şart olarak yorumladıkları kabul edilebilir.

Duygu ve düşünce aktarımı kategorisinde bulunan “düşünce ve duyguları düzgün aktarma” kodu (f:3) öne çıkmıştır. Katılımcıların duygu ve düşünce aktarımı kategorisinde dil becerisi yeterliliğini, duygu ve düşünceleri ifade edebilme, bilgileri karşı tarafa aktarabilme özellikleri üzerinde durdukları, bilgileri anlamlı ve doğru bir şekilde iletme ve sağlama olarak anlamlandırdıkları şeklinde yorumlanabilir.

Doğru anlaşılabilmek (içerik) kategorisinde “sağlıklı iletişim ve etkileşim için gerekli beceri” kodunun çoğunlukta olduğu (f:7) ve bunu “kendini iyi ifade etme” (f:4) kodunun takip ettiği görülür. Doğru anlaşılabilmek kategorisi altında yöneticilerin dil becerisi yeterliliğini doğru anlaşılabilmek, iletişim sürecinde etkili dinleme ve kişiler arası ilişkileri düzenleme şeklinde bir iletişim becerisi olarak gördükleri şeklinde yorumlanabilir.

Doğru üslup (yöntem) kategorisinde “doğru üslup seçimi” ve “nezaket kurallarına uygun konuşma” olarak yapılandırılan 2 kod aynı değeri (f:1) almıştır. Katılımcılar bu kodlar altında dil becerileri yeterliliğini, iletişim esnasında uygun üslubu kullanırken nezaket kuralları çerçevesinde hareket etmenin önemli olduğunu düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Dört temel beceriden bahsetme kategorisinde bulunan kodların birbirini tamamlayan beceriler üzerinde durulduğu görülür. Kodlarda görüldüğü üzere katılımcıların dil becerisi yeterliliği hakkındaki görüşleri Türkçenin temel dil becerileri ile örtüşmektedir. Katılımcıların, dil becerisi yeterliliğini dinleyerek, okuyarak, konuşarak ve yazarak ifade edebilme becerisine sahip olma şeklinde yorumlandığı anlaşılmaktadır.

İnsanların ihtiyaç duyduğu temel bir beceri kategorisinde bulunan “insanı başarıya götüren en temel beceri”, “çocukların tüm derslerde başarılı olmasının ön şartı”, “toplumda saygınlığı gösteren bir beceri”, “toplumsal gelişme sağlayan becerilerden biri” kodları aynı frekansta (f:1) dile getirilmiştir. İnsanların ihtiyaç duyduğu temel bir beceri kategorisinde belirlenen kodlarda görüldüğü gibi katılımcıların dil becerisi yeterliliğini hem öğrenim hayatında hem de sosyal yaşamda başarılı olmanın ön şartı ve bu becerilerin gelişmiş olmasının toplumda saygınlığı artıracak önemli bir etken olarak yorumlandığı anlaşılmaktadır.

Kelime dağarcığı yeterliliği kategorisinde yer alan kodlar “kelime dağarcığı yeterliliği”, “yabancı kelimelere sıklıkla yer vermeme”, “kelime kullanma yetisi” ve “dili iyi kullanma becerisi” kodlarının aynı frekansta (f:1) dile getirildiği görülmüştür. Katılımcı ifadelerine göre dil becerisi yeterliliğinin, kullanılan dile hâkim olma ve dili kullanmadaki yetenekle açıklandığı şeklinde yorumlanabilir.

Ana dil bilinci kategorisinde “günümüz teknolojilerinin dile olan olumsuz etkilerine maruz kalmama”, “dilini etkili, bilinçli ve kurallarına göre kullanılması”, “ana dili doğru kullanma”, “Türkçenin zenginliklerinden yararlanma”, “ana dili etkili kullanabilme” ve “dilini yozlaşmaması ve dili korumak adına beceriler” kodlarının aynı frekansta (f:1) dile getirildiği görülmüştür. Katılımcı ifadelerine göre dil becerisi yeterliliğinin, ana dil bilincine sahip olma, ana dilin zenginliklerini doğru ve etkili bir şekilde kullanma, dili koruma ve ana dile sahip çıkma, teknolojik gelişmelerin olumsuz etkilerine maruz kalmama şeklinde olacağı belirtilmiştir.

Öğrenme-öğretme için temel bir beceri kategorisinde “öğretmenler için gerekli bir yeterlilik” kodu en yüksek değeri (f:4) alırken; “öğrencilere rol model olmada gerekli bir unsur” ve “öğretme yeteneği ile doğru orantılı bir beceri” kodları (f:1) ifade edilmiştir. Katılımcı ifadelerine göre dil becerisi yeterliliğinin, öğrenme-öğretme için temel bir beceri olarak ifade edildiği görülmüştür. Ayrıca öğrencilere rol model olarak onların da gerekli dil becerisi yeterliliğine sahip olmaları gerektiği düşüncesi yer almaktadır. Öğretme yeteneğinin bir göstergesi olarak dil becerisi yeterliliğinin katılımcılar tarafından dile getirildiği ortaya çıkmıştır.

Canlı bir varlık olarak dil kategorisinde “hayat boyu devam eden süreç” ve “eğitim, aile ve sosyal çevreyle olan etkileşimle kazanılan beceriler” kodları aynı değeri (f:1) almıştır. Katılımcıların görüşlerine göre dilin canlı bir varlık olmasından dolayı dil becerilerinin de kişinin yaşadığı habitusa göre farklılaştığını belirtmişlerdir.

Katılımcıların tek bir kategoriye odaklanmadıkları ve birden fazla kategoriye ilişkin görüşleri aşağıdaki açıklamalarda yansıtılmıştır. Katılımcılardan birinin üç kategori olan doğru anlaşılabilmek, dört temel beceri, öğrenme-öğretme için temel beceriye ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeye aşağıda yer verilmiştir:

“Dil becerisi yeterliliğinin eğitim alanında, sosyal ilişkilerde ve iş yaşamında insanı başarıya götüren en temel beceri olduğunu düşünüyorum. Eğitim alanında, dil becerilerini erken yaşta kazanmış çocukların tüm derslerde daha başarılı olduklarını gözlemlemekteyiz. Sosyal ilişkilerde, insanların duygu ve düşüncelerini doğru ve anlamlı şekilde karşısına aktarabilmeleri ve doğru iletişim kurabilmeleri için dil becerisi yeterliliği büyük bir öneme sahiptir.(Ö-Ö) İş yaşamında sağlıklı iletişim kurmak önemli bir gerekliliktir.(DA). İnsanın dinleme, konuşma ve yazma becerileri sağlıklı iletişimi en üst noktaya çıkaracaktır.”(DTB) (K5)

“En temel görevi öğrenci yetiştirme olan öğretmenlerin öğrenciler açısından rol model olmaları kaçınılmazdır. Bu doğrultuda öğrencilerin belli düzeyde dil becerisine sahip olmalarını sağlamak ve dil becerilerini geliştirebilmek için onları yetiştiren rol modelleri olan her öğretmende de yeterli düzeyde dil becerisi olması gerektiğini düşünüyorum.”(Ö-Ö) (K15)

Diğer bir katılımcının da ana dil bilincine yönelik görüşleri şu şekilde dile getirilmiştir:

“Dilimizi uygun bir şekilde kullanabilme ve Türkçenin tüm zenginliklerinden yararlanma becerisi olarak değerlendirmek gerekir. Dil becerisi; okuma, yazma, dinleme ve konuşma şeklinde olup sağlıklı bir iletişim ve etkileşim için önemlidir. Bunlar olmadan insan ilişkileri sağlıklı yürümeyebilir.” (ADB) (K13)

“Dilimizi uygun bir şekilde kullanabilme ve Türkçenin tüm zenginliklerinden yararlanma becerisi olarak değerlendirmek gerekir. Dil becerisi; okuma, yazma, dinleme ve konuşma şeklinde olup sağlıklı bir iletişim ve etkileşim için önemlidir. Bunlar olmadan insan ilişkileri sağlıklı yürümeyebilir.” (ADB&DTB) (K11)

“...Ancak ne yazık ki özellikle son dönemde mezun olan meslektaşlarımızın hem bu yeterliliğe haiz olmadıkları hem de bu yönde bir kaygı taşımadıkları açıkça görülebilmektedir.”(ADB) (K14)

Bir diğer katılımcının canlı bir varlık olarak dil ve dört temel beceri kategorisine ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Dil becerisini okuma, yazma, dinleme ve konuşma gibi becerilerimizle ilgili olup doğuştan başlayıp hayat boyu devam eden hem eğitimle hem de sosyal çevre ve aile içi etkileşimle kazanılan beceriler bütünü olarak tanımlamaktayım. Bu dört becerinin yeterliliğinin ve geliştirilmesinin; bireyin gerek eğitim gerek sosyal hayat gerekse aile hayatında başarılı olmasını sağlayacak en önemli faktörlerden biridir diye düşünüyorum.” (CV&DTB) (K24).

Bir başka katılımcının doğru üslup kategorisine ilişkin görüşü şu şekildedir:

“Okulda sürekli iletişim halinde olan bizler dilimizi ne kadar etkili

kullanabilirsek o kadar başarılı olabilir, hedef kitemizde bir etki bırakabiliriz.”
(DÜ) (K17)

İnsanların ihtiyaç duyduğu temel bir beceri kategorisine ilişkin bir katılımcı görüşü şu şekildedir:

“Dil becerisi başta öğretmenler olmak üzere günlük hayatta iletişim halinde olan her birey için önem arz eden bir yeterliliktir. (İDTB) Bu yeterliliğe asgari düzeyde sahip olmak nasıl herkes için bir gereklilikse öğretmenler için asgari düzeyin üzerinde örnek teşkil edecek düzeyde sahip olunması gereken bir yeterliliktir. Öğretmenler hem eğitim ortamlarında hem de sosyal hayatta öğrencilerin olduğu kadar toplumun da rol modelleri olduklarını unutmamalıdır.”(Ö-Ö) (K30.)

Kelime dağarcığı yeterliliği ve duygu düşünce aktarımıyla ilgili katılımcı görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Dil becerisine ve duygulara anlam katan kelimelerdir. İnsanlar kelime hazineleri ile düşünür, sonrasında dil ile de ifade eder. Türkçemiz köklü bir dil ve yıllarca gelişim ve değişim geçirmiş olsa da, Türk Dil İnkılabından sonra dilimizdeki yabancı gibi algılanan kelimelerin atılması ve yerlerine yeni kelimelerin konması veya çalışılması süreçlerinden dolayı kelime dağarcığımızın kısırlaştırıldığını düşünmekteyim. Kısırlaşan kelimeler ile de dil becerisinde yeterince gelişmemiş bir haldeyiz. Tahsillisi de tahsilsizi de yeterli kelimeye sahip olmadığından karşı tarafa duygu ve düşüncelerini tam aktaramamaktadır.”
(KDY&DDA) (K4)

“Sosyal bir ortamda bulunan bir kişinin kelimeleri duygu ve düşüncelerini anlatabilecek, aktarabilecek şekilde kullanma becerisidir.” (DDA) (K7)

4.2. Öğretmenlerin Dinleme Becerilerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Dil becerilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması için okul yöneticilerine “Okulunuzda görevli öğretmenlerin dinleme becerileri konusunda sorunlar yaşıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve böyle bir sorunla karşılaştığını belirten katılımcılara “Ne sıklıkla karşılaşıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı görüşleri evet ve hayır olmak üzere 2 kategori ve 4 kod halinde yapılandırılarak aşağıdaki Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Katılımcıların dinleme becerisi yeterliliği kavramına ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Evet (E)	Çok nadir (N)	1
	Ara sıra (AS)	16
	Sıklıkla (S)	7
Toplam		24
Hayır (H)	Sorun yaşanmamaktadır	6
Toplam		6
Genel Toplam		30

Tablo 3’te sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin dinleme becerisinde sorun yaşanma durumuna ilişkin görüşleri evet (f:24) ve hayır (f:6) olmak üzere 2 kategoride yapılandırılmıştır. Buna göre evet kategorisinin hayır kategorisinden daha sık ifade edildiği görülür. Evet kategorisinde yer alan “ara sıra” ifadesi en fazla değer alan kod (f:16), bunu “sıklıkla” (f:7) ve “çok nadir” kodu (f:1) takip etmiştir. Bu sonuca göre yöneticilerin çoğu öğretmenlerin dinleme becerilerinde sorun olduğunu ve sorunların sıklık durumlarının her zaman olmadığını, bazen bu sorunlarla karşılaştıklarını düşünmektedir.

Hayır kategorisinde “sorun yaşanmamaktadır” (f:6) ifadesinde görüldüğü üzere yöneticilerin bir kısmı öğretmenlerin dinleme becerilerinde sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Dinleme becerisi alanında sorun yaşadığını belirten katılımcı görüşleri aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

“Öğretmenlerimizin kendi dersleri açısından değerlendirdiklerinde katıldıkları bir etkinlik veya toplantıda konuşmacının dinlenmemesinin dikkati ne derece dağıttığını bilmeleri nedeniyle daha dikkatli davrandıklarını düşünüyorum. Bu nedenle çok nadir karşılaşıyorum.” (E-N)(K9)

“Genellikle toplantıların uzaması esnasında dinlemediklerini gözlemliyorum. Bu gibi durumlarda ele alınan konuya ilgi dağıldığı için gerek telefonla uğraşarak gerek yanındaki meslektaşıyla sohbet ederek dinlemeden koptuklarını gözlemlemekteyim.” (E-AS) (K3)

“Öğretmenlerimizin günlük yaşamda kendilerinden talep edilen herhangi bir evrak veya faaliyetle ilgili yapacakları çalışmalar veya kendilerinden ne istendiği ile ilgili sık sık soru sorduklarına şahit oluyoruz. Kendilerine bilgi verildiği esnada dikkat dağınıklığı ve uzun süre odaklanamama gibi sorunlar yaşanıyor. Sadece günlük yaşamdaki okul işleyişinde değil seminer ve diğer toplantılarda da sıkça görülüyor.” (E-S)(K14)

Dinleme becerisi alanında sorun yaşamadığını belirten katılımcı görüşleri aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir:

“Öğretmenlerimiz dinlemenin ve konuşan açısından da dinlenilmenin ne kadar önemli olduğunun bilincinde olduğu için herhangi bir problem yaşamıyor.”(H) (K15)

“Hayır, herhangi bir sorun yaşanmıyor. Öğretmenlerimizin dinlemenin öneminin farkında olduklarını düşünüyorum.”(H) (K21)

“Hayır, öğretmenlerin dinleme yeterliliğinde bir sorun olduğunu düşünmüyorum. Bu tarz eksiklikleri genelde velilerimizde yaşıyoruz. Gerek öğretmenin gerekse idarenin ne dediğini dinlemeyen velilerimiz kendi kafalarına göre hareket ederek birtakım yanlış anlaşılmalara neden olabiliyor hatta bu nedenle bazı sorunların yaşandığı da olabiliyor.” (H)(K23)

Öğretmenlerin dinleme becerileri kapsamında hangi tür dinleme becerilerinde sorunlar yaşandığına ilişkin daha detaylı betimlemeler yapılabilmesi için ek sorular yöneltilerek farklı yönlerdeki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

4.2.1. Öğretmenlerin Dinleme Öncesi Hazırlık Yapma Durumuna İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Dil becerileri kapsamında öğretmenlerin dinleme becerilerine ilişkin “dinleme öncesi hazırlık yapma” durumu hakkında görüşleri ortaya çıkarmak için yöneticilere “Öğretmenlerin dinleme öncesi hazırlık yapma durumu hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve katılımcı görüşleri dinleyiciden kaynaklı, ön bilgilendirmeme olmamasından kaynaklı olmak üzere 2 kategori ve 21 kod halinde yapılandırılarak aşağıdaki Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Katılımcıların öğretmenlerin dinleme öncesi hazırlık yapma durumuna ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Dinleyiciden Kaynaklı (DK)	Konuya ilişkin esas olayı saptırmak	1
	Önyargılı dinleme	6
	İlgi çekici bulmadıysa dinlememe	3
	Anlatılan konuyu önemsememe	1
	Konuşmanın uzamasını istememe	2
	İki kişiden fazla geçen konuşmaları dinlememe	1
	Konuşanın sözünün bitmesini beklememe	6
	Dikkatini vermemesi	5
	Farklı işle meşgul olmaları	5
	Toplam	30
Ön Bilgilendirmeme Olmamasından Kaynaklı (ÖBK)	Dinleme öncesi bilgi verilmediyse konuya odaklanamama	1
	Gündem maddeleriyle ilgili ön hazırlık yapmama	1
	Dinlemeye hazırlık yapmama	9
	Özensiz hazırlanma	1
Toplam		12
Genel Toplam		42

Tablo 4’te sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin dinleme öncesi hazırlık yapma durumu hakkındaki sorunları dinleyiciden kaynaklı (f:30) ve ön bilgilendirme olmamasından kaynaklı (f:12) olmak üzere 2 kategoride yapılandırılmıştır. Dinleyiciden kaynaklı kategorisinin ön bilgilendirmeme olmamasından kaynaklı kategorisinden önde olduğu görülmüştür. Bu kategoride yer alan “ön yargılı dinleme”, “konuşanın sözünün bitmesini beklememe” ifadeleri en yüksek değeri (f:6) alırken “dikkatini vermemesi” ve “farklı işle meşgul olmaları” (f:5) ifadelerinin onları takip ettiği görülür.

Ön bilgilendirmeme olmamasından kaynaklı kategoride “dinlemeye hazırlık yapmama” ifadesi (f:9) en yüksek değeri alırken “dinleme öncesi bilgi verilmediyse konuya odaklanamama”, “gündem maddeleriyle ilgili ön hazırlık yapmama”, “özensiz hazırlanma” ifadeleri aynı sıklıkta (f:1) dile getirilmiştir.

Dinleme sırasında ön yargılı bir tutum takınarak konuşanın sözünü kesen veya konuşana dikkatini vermeyerek başka işlerle meşgul olma sonucu ortaya çıkan dinleme sorunları dinleyiciden kaynaklı kategorisi altında belirtilmiştir. Dinleyiciden kaynaklı sorunlara ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“İnsanlar ihtiyaç duydukları takdirde konulara yoğunlaşıyorlar. Kendi ilgi ve ihtiyaçları dışında kalan diğer konularda dinliyorlar fakat önemsemedikleri ilgilerini çekmediği için anlamıyorlar.” (DK)(K17)

“Bu konuda en çok rastlanılan sorun talimat veya uyarı almadan dinleyicilerin tam dinlemeye hazır ortam oluşturmamasıdır. Örneğin bir toplantı yapılacak saati verildi saat 16.00’ da toplantı alanında tüm taraflar hazır, toplantı başkanı da gelip yerine oturmasına rağmen dinleyici kesimde olan kişiler hala farklı işlerle meşgul oluyor veya kendi aralarında sohbet ediyorlar. Nihayetinde kendilerine yapılan ikaz sonrası dinleme öncesi ortam ancak hazır olabiliyor.” (DK)(K5)

“Dinlemekten ziyade konuşmaya hazırlık yapılıyor. Sabırsız, karşısındakinin sözü bitmeden konuya atlayıp kendi içindeki bir an önce anlatma duygusu ile hareket etme hâkim olabiliyor.” (DK)(K24)

Dinleyecekleri konuyla ilgili herhangi bir ön hazırlık yapmadan, bilgi sahibi olmadan dinleme yapılmasıyla ilgili ifadelerden oluşan ön bilgilendirme olmamasından kaynaklı dinleme sorunlarına ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Kişinin dinleme öncesi dinleyeceği konu ile ilgili hazırlık yapması, bilgi sahibi olması, neyi nasıl dinleyeceğini bilmesi dinleme sürecine olumlu ya da olumsuz duruma sebep olabiliyor. Her şeyden önce önyargısız dinleme dinlenenlerin daha iyi anlaşılmasını ve etkili olmasını sağlarken önyargılı, eksik bulmaya yönelik, açık aramaya yönelik dinleme maalesef etkili bir iletişimi de engelliyor.” (ÖBK&DK) (K8)

“Öğretmenler bazen dinlemeye hazırlıklı olmayabiliyorlar. Özellikle bir konu hakkında konuşma dinlenilecekse ya da sunum, konferans, hizmet içi eğitimlere hazırlıklı gelmiyorlar. Çoğu zaman dinleyecekleri konudan bihaber haldeler.” (ÖBK) (K18)

4.2.2. Öğretmenlerin Dinleme Süreci Bildirimlerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Dil becerileri kapsamında öğretmenlerin dinleme becerilerine ilişkin “dinleme süreci bildirimleri hakkındaki” görüşleri ortaya çıkarmak için yöneticilere “Öğretmenlerin dinleme süreci bildirimleri hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri nezaket kurallarına uygun dinlememe ve dinleme ölçütlerini uygulamama olmak üzere 2 kategori ve 19 kod halinde yapılandırılarak aşağıdaki Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Katılımcıların öğretmenlerin dinleme süreci bildirimlerine ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Nezaket Kurallarına Uygun Dinlememe (NK)	Sadece kafasındaki isteklere yönelik dinleme	6
	Konuşmacının sözünü kesme	6
	Olumsuz iletişim kurma	13
	Savunma psikolojisiyle dinleme	2
	Sürekli karşı tarafın konuşması	2
	Aceleci olma	1
	Dinlerken etrafını rahatsız etme	1
	Kalabalık ortamlarda diğerlerini dinlememe	1
	Diğerlerinin fikirlerine saygı duymama	1
	Dinlediklerini kişiselleştirmesi	1
	Dikkat dağınıklığı	6
Toplam		40
Dinleme Ölçütlerini Uygulamama (DÖU)	Dinlediğini gösteren davranışlarda bulunmama	4
	Dinlemeye hazırlık yapmamak	1
	Soru ve görüş bildirmeme	6
	Uygun dinleme yöntemini kullanmama	1
	Söz hakkı verilmemesi	1
	Sonuna kadar dinlememe	1
	Zamanı etkili kullanamama	1
Toplam		15
Genel Toplam		55

Tablo 5’te sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin dinleme süreci bildirimleri hakkındaki görüşleri nezaket kurallarına uygun dinlememe (f:40) ve dinleme ölçütlerini uygulama (f:15) olmak üzere 2 kategoride yapılandırılmıştır. Nezaket kurallarına uygun dinlememe kategorisinin dinleme ölçütlerini uygulamama kategorisinden önde olduğu görülür. Bu kategorideki yer alan “olumsuz iletişim kurma” kodu en yüksek frekansı (f:13) alırken “sadece kafasındaki isteklere yönelik dinleme”, “konuşmacının sözünü kesme” ve “dikkat dağınıklığı” ifadelerinin aynı değeri aldıkları (f:6) görülür.

Dinleme ölçütlerini uygulama kategorisinde “soru ve görüş bildirmeme” (f:6) ve “dinlediğini gösteren davranışlarda bulunmama” (f:4) ifadeleri belirtilmiştir.

Dinleme sürecinde sadece kafasındaki beklentilere yönelik dinleme yapma, konuşanın sözünü kesme ve dikkat dağınıklığı gibi sebeplerden dolayı olumsuz bir iletişim oluşması gibi sorunların yaşandığını ifade eden katılımcı görüşleri nezaket kuralları kategorisi altında aşağıda ifade edilmiştir.

“Hemen her gün dinleme sorunuyla karşılaşıyorum diyebilirim. Özellikle resmi yazışmalar konusunda kendisine bilgilendirme yaptığımız arkadaşlar anlatılanı dinlemeyerek kendi kafalarına göre hareket edebiliyorlar. Bir toplantı tarihini, saatini veya yerini dinlemediği için katılamayan veya başka toplantılara katılan arkadaşlarla bile karşılaşabiliyoruz. Kendilerinden herhangi bir etkinlik veya resmi bir işlemle ilgili bilgi veya belge istenildiğinde dahi yanlış belge veya bilgiler getirdikleri oluyor. Tüm bunların temelinde dinleme yetersizliği dolayısıyla dikkat dağınıklığının yattığını düşünüyorum.” (NK)(K22)

“Dinleme konusunda en fazla sorun yaşanan alan bence burası. En fazla karşımıza çıkan sorunlar da sözü kesmeden saygı ile sonuna kadar dinleme yapmamak. Her zaman öğretmen yönetici iletişimi olumlu yönde olmuyor. Bazen anlaşmazlıklar ortaya çıkabiliyor. Bu anlaşmazlıkların çözümü kesinlikle iyi bir iletişim ve dinlemeden geçmektedir. Anlaşmazlık durumunda toplantılarda olsun, bireysel görüşmelerde olsun öğretmenlerimiz dinlemek için değil savunma veya saldırı psikolojisi içinde iletişime başladığı için konuşma anlaşılmaz bir hal alabiliyor....” (NK)(K5)

“Dinleme veya izleme sürecinde kaynaklanan bir sorun olarak dinleyicilerin dikkatini konuya yoğunlaştırıp ilgilerini canlı tutamaması olduğunu söyleyebiliriz. İlgi çekici kısa ve öz bir anlatım kullanılmadığında dinleyicilerin ilgi ve dikkatleri daha çabuk dağılabiliyor.” (NK) (K3)

Dinleme ölçütlerini uygulamaya yönelik soru ve görüş bildirmeme ve dinlediğini gösteren davranışlarda bulunmama kaynaklı sorunlara ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Toplantı ve seminer gibi etkinliklerde soru ve görüş bildirmek için uygun zaman beklenmemektedir. Çoğu zaman ise konu anlaşılmasına veya yeterince dinlenilmemesine rağmen toplantı uzamasın düşüncesiyle soru sorulmadığını düşünüyorum.” (DÖU)(K14)

“Öğretmenler toplantı gibi çok katılımcının olduğu yerlerde gündem maddeleri daha önceden paylaşıldığı halde toplantıya hiç hazırlık yapmadan gelebiliyorlar.” (DÖU) (K6)

Eğitimler sırasında dinleme yaparken not almaları gerekirken sadece dinleyip kalkıyorlar. Konuyla ilgili daha sonra ek açıklamalar yapmak zorunda kalıyoruz.”(DÖU)(K1)

4.2.3. Öğretmenlerin Dinleme Süreci Sonrasında Geri Dönütlerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Dil becerileri kapsamında öğretmenlerin dinleme becerilerine ilişkin “dinleme süreci sonrasında geri dönütler” hakkındaki görüşleri ortaya çıkarmak için okul yöneticilerine “Öğretmenlerin dinleme süreci sonrasında geri dönütleri konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri dinleyiciyle ilgili ve konuşmacıyla ilgili olmak üzere 2 kategori ve 10 kod halinde yapılandırılarak aşağıdaki Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Katılımcıların öğretmenlerin dinleme süreci sonrasında geri dönütlerine ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Dinleyiciyle İlgili (Dİ)	Konuşmanın uzamasını istememe	2
	Konuşmacıyı dikkate almama	2
	Dinlediklerini fark etmeme	1
	Dinlediklerinde verilen mesajı alamama	2
	Seçici dinleme	4
	Kurguyla gerçeği ayırt edememe	1
	Dinlediklerini içerik bakımından değerlendiremememe	2
	Dinleme sonrasında geri dönüt yapılmaması	3
	Toplam	17
Konuşmacıyla İlgili (Kİ)	Monoton anlatım tarzı	1
	Yabancı kelimelerin anlaşılmasında	1
	İletişimi etkili kılamama	1
Toplam		3
Genel Toplam		20

Tablo 6’da sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin dinleme süreci sonrasında geri dönütlerine ilişkin görüşleri dinleyiciyle ilgili (f:17) ve konuşmacıyla ilgili (f:3) olmak üzere 2 kategoride yapılandırılmıştır. Dinleyiciyle ilgili kategorisinin konuşmacıyla ilgili kategorisinden ön planda olduğu görülmüştür. Bu kategoride yer alan “seçici dinleme” (f:4), “dinleme sonrasında geri dönüt yapılmaması” (f:3), ifadeleri daha sıklıkla dile getirilmiştir. “Konuşmanın uzamasını istememe”, “konuşmacıyı dikkate almama”, “dinlediklerinde verilen mesajı alamama” ve “dinlediklerini içerik bakımından değerlendiremememe” ifadesi aynı sıklıkla (f:2) tekrar edilmiştir.

Konuşmacıyla ilgili kategorisinde “monoton anlatım tarzı”, “yabancı kelimelerin anlaşılmasında” ve “iletişimi etkili kılamama” ifadeleri (f:1) yer almıştır.

Dinleme boyunca sadece istediği bölümleri dinleyerek bütünde ifade edilen mesajın alınamadığını ve dinlemeyi değerlendirerek geri dönütlerin yapılmadığını belirten yönetici görüşleri dinleyiciyle ilgili kategorisinde yer almıştır ve aşağıda sunulmuştur:

“İşlenen konuya göre dikkat dağınıklığı yaşıyor. Öğretmenlerin sadece kendi alanlarında değil daha birçok konuda birtakım toplantılara katılmaları, seminerleri dinlemeleri istenebiliyor. Bu gibi durumlarda özellikle kendi alanları ve eğitim dışı konularda yapılan toplantılarda öğretmenlerin dikkatlerinin dağıldığını görüyoruz.” (Dİ)(K19)

“Günümüz toplumunda, maalesef, dinleme becerisi istenen düzeyde olmadığı için öğretmenlerimizin dinleme yeterlilikleri konusunda bazen sorun yaşayabiliyoruz. Genelde herkes kendi anlatmak istediğine odaklandığı için kimse kimseyi anlamak veya da ilgisi dışında kalan bir konuşmayı dinlemek istemiyor. Bu daha çok seminer dönemlerinde ve temponun yoğun olduğu yazılı ve not verme dönemlerinde yapılan toplantılarda karşılaştığımız bir durum.”(Dİ) (K29)

Yöneticilerin dinleme süreci sonrasındaki geri dönütlerde yaşanan sorunların bazen konuşmacının monoton anlatım tarzı veya kullandığı dilden kaynaklandığını ifade eden katılımcıların konuşmacıyla ilgili kategorisi altındaki görüşlerinin bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Konuşmacının konuşmasının içeriği veya anlatış biçiminin yanı sıra ele alınan içeriğin öğretmenin ilgisini çeken bir konu olmasına göre etkili olabilmekte veya etkisi sınırlı kalabilmektedir. Etkili iletişim becerisine sahip ve dinleyenlerin de dâhil edilebildiği ölçüde etkileşim hızlanabilmektedir. Bu doğrultuda süreç sonrası dönütler de etkili şekilde alınabilmektedir. Aksi takdirde katılımcının ilgisini çekmeyen, anlatıcının iletişim becerisinin yetersiz olduğu toplantılar sonrasında dönütler de sınırlı ve yetersiz kalabilmektedir.”(Kİ) (K4)

“Toplantılarda farklı olacağım çabasıyla alakalı alakasız sürekli yabancı kelimelerin kullanılması sonucunda kimse dinlediğinden bir şey anlamayabiliyor. Sonrasında bir fikir de beyan edemiyor.” (Kİ) (K2)

4.2.4. Öğretmenlerin Dinleme Becerileri Kapsamında Diğer Sorunlara İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Dil becerileri kapsamında öğretmenlerin dinleme becerilerine ilişkin “diğer” görüşleri ortaya çıkarmak için yöneticilere “Dinleme becerilerine ilişkin karşılaşılan diğer sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Diğer kategorisinde “dinleyicinin psikolojik durumu” (PD) ifadesi bir katılımcı tarafından dile getirilmiştir.

Yöneticilerin dinleme becerisi yeterliliği kavramına ilişkin katılımcı görüşü aşağıda sunulmuştur:

“Bazen katılımcılar dürüst davranarak dinlememe veya dinleyememe durumlarını “başım çok ağrıyor, canım çok sıkkın, bana geçmişte yaşadığım sıkıntılarımı hatırlatıyor vb. gibi” açıkça ifade edebiliyor.”(PD) (K10)

4.3. Öğretmenlerin Konuşma Becerilerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin konuşma becerilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması için okul yöneticilerine “Okulunuzda görevli öğretmenlerin konuşma becerileri konusunda sorunlar yaşıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve böyle bir sorunla karşılaştığını belirten katılımcılara “Ne sıklıkla karşılaşıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur.

Katılımcı görüşleri şu şekildedir: “Evet ve hayır” olmak üzere 2 kategori ve 4 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Katılımcıların konuşma becerisi yeterliliği kavramına ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Evet (E)	Çok nadir (N)	3
	Ara sıra (AS)	15
	Sıklıkla (S)	8
Toplam		26
Hayır (H)	Sorun yaşanmamaktadır	4
Toplam		4
Genel Toplam		30

Tablo 7’de sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin konuşma becerilerine ilişkin görüşleri evet (f:26) ve hayır (f:4) olmak üzere 2 kategoride yapılandırılmıştır.

Buna göre “Okulunuzda görevli öğretmenlerin konuşma becerileri konusunda sorunlar yaşıyor musunuz? ” sorusuna verilen “evet” cevabının değeri (f:26) “hayır” cevabının değerinden (f:4) daha yüksektir. “Evet” cevabının kodları arasında yer alan “ara sıra” en yüksek değeri(f:15) alırken onu “sıklıkla” kodu (f:8) takip etmektedir. Son sırada ise “çok nadir” kodu (f:3) yer almaktadır. Bu doğrultuda yöneticilerin okullarında çalışan öğretmenlerin konuşma becerileriyle ilgili sorun yaşadıkları anlaşılmaktadır.

Evet kategorisinde yer alan konuşma becerisi konusunda öğretmenlerle sorun yaşayan okul yöneticisi görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Hazırlık gerektiren konuşmalara çok yönlü olmasa da hazırlık yapılıyor. Bilgi ve deneyim sahibi olunan konularda özgüvenli bir şekilde konuşulabiliyor. Ancak hazırlıksız konuşmalarda kendini ifade etme ve konuya hâkimiyet hususlarında sorunlar yaşanabiliyor. Bilgi ve deneyim sahibi değilseniz daha çekingen bir yaklaşım sergileyebiliyorsunuz. Öğretmenlerimiz arasında çok sık değil zaman zaman karşılaştığımız bir durum. Ancak toplumda bu durum tam tersi şekilde cereyan ediyor. Bilgisi, deneyimi olan susarken konu hakkında bilgi ve deneyim sahibi olmayanların çok daha fazla konuştuğu görülebiliyor.”(E-AS) (K30)

“Bayan öğretmenler daha akıcı ve etkileyici bir konuşmaya sahipken, erkek öğretmenlerin geneli daha az ve devrik cümlelerle konuşan ve yerel ağza daha yatkın bir dil kullanmaktadır. Ayrıca son dönem yetişen öğretmenlerde daha çok lakaytlık ve telaffuza dikkat etmeme gibi özellikler göze çarpıyor. Sürekli konuşma sorunlarıyla karşılaşılıyor.” (E-S)(K4)

“Konuşma becerileri yazma becerileriyle doğru orantılıdır. Konuştuğumuz gibi yazıyoruz ancak yazmamız gerektiği gibi konuşmuyoruz. Özellikle telaffuz konusunda sorunlar olabiliyor. Özgüvensiz bir ses tonuyla henüz tam olarak içselleştiremediği konuyu aktarmaya çalışan öğretmenlerimiz olabiliyor. Dolayısıyla bu durum ne anlatmak istediğini tam olarak karşı tarafa

yansıtamamakla sonuçlanabiliyor. Daha önce çalıştığım kurumlarda öğretmen arkadaşlarımla konuşma becerileri konusunda nadiren sorunlar yaşadım. Cümle kurmakta zorlanan, düşüncesini ifade ederken düşüncelerine uygun kelime seçmekte zorlanan arkadaşlarım oldu. Bu da benim dinleme ve anlama becerilerimin gelişmesine vesile oldu bir nevi.” (E-N)(K24)

Öğretmenlerin konuşma becerisi yeterliliğine ilişkin sorun yaşanmadığını belirten hayır kategorisinde yer alan okul yöneticisi görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğretmenlik mesleği gereği arkadaşlarımızın konuşma becerilerinin genel olarak yeterli olduğu gözlemlenmektedir.” (H)(K9)

“Genelde öğretmenlerimizin konuşma becerilerinde sorun yaşamadığını düşünüyorum. Ancak öğrencilerin yaptığı hataların da göz yumulmadan düzeltilmesi gerekir.” (H)(K18)

Öğretmenlerin konuşma becerileri kapsamında hangi tür konuşma becerilerinde sorunlar yaşandığına ilişkin daha detaylı betimlemeler yapılabilmesi için ek sorular yöneltilerek farklı yönlerdeki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

4.3.1. Öğretmenlerin Konuşma Öncesi Hazırlık Yapma Durumuna İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin konuşma öncesi hazırlık yapma durumuna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması için okul yöneticilerine “Öğretmenlerin konuşma öncesi hazırlık yapma durumu hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri şu şekildedir: Araştırma (ön hazırlık) ve sınırlandırma olmak üzere 2 kategori ve 13 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Katılımcıların öğretmenlerin konuşma öncesi hazırlık yapma durumuna ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Araştırma (Ön Hazırlık) (AÖH)	Hazırlık yapmama	11
	Özensiz hazırlanma	7
	Belge ve ispat sunmama	1
	Yeterli bilgi sahibi olmadan konuşma	3
	Önceden hazırlanmış konuşmaları kullanma	2
	Sabit bir fikri savunma	1
	Yanlış bilgiler içermeme	1
	Ciddiyetsizlik	1
	Toplam	27
Sınırlandırma (S)	Konuşmanın amacını belirleyip konuşmaya başlamama	1
	Ana fikrin verilmemesi	3
	Konuyu sınırlandırmama	5
	Konunun dağınık olması	1
	Mesajı tam ifade edememe	1
	Toplam	11
Genel Toplam		38

Tablo 8’de sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin konuşma öncesi hazırlık yapma durumuna ilişkin görüşleri araştırma (ön hazırlık) (f:27) ve sınırlandırma (f:11) olmak üzere 2 kategoride yapılandırılmıştır.

Buna göre öğretmenlerin konuşma öncesi hazırlık yapma durumu hakkındaki yönetici görüşleri arasında “araştırma (ön hazırlık)” kategorisi daha sık (f:28) ifade edilmiştir. Bu kategorinin kodları arasında “hazırlık yapmama” (f:10) ve “özensiz hazırlanma” (f:7) ifadeleri en fazla tekrar edilen kodlar olmuştur. Bunun yanında “yeterli bilgi sahibi olmadan konuşma” ve “önceden hazırlanmış konuşmaları kullanma” ifadeleri belirtilmiştir.

“Sınırlandırma” kategorisinde ise “konuyu sınırlandırmama” kodu en yüksek değeri (f:5) alırken onu (f:3) değeriyle “ana fikrin verilmemesi” kodu takip etmektedir.

Bu doğrultuda katılımcıların, öğretmenlerin konuşma öncesi hazırlık yapma durumuyla ilgili konuşma öncesi hazırlık yapmadıklarını veya özensiz hazırlandıklarını ve konuşurken konuyu sınırlandırmayarak ana fikri tam olarak vermediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır.

Yöneticilerin konuşma öncesi hazırlık yapma durumlarına ilişkin görüşlerinin hem ön hazırlık hem de sınırlandırma konusunda sorunlarını belirten görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Hazırlık yapmak her zaman zor bir süreç olduğu için, içeriği dil ve anlatım bakımından ele alarak hazırlanmak belli bir zaman alacağı için özenli bir çalışma yapmak yerine genelde daha önceden hazırlanmış çalışmalar kullanılıyor.”(ÖH) (K6)

“Konunun belli bir yönünün ön plana çıkarılıp sınırlandırılmasını sağlayacak kadar kapsamlı araştırma yapılmıyor. Asıl konudan uzaklaşılarak konuşma farklı yönler kayabiliyor. Bu da asıl konuşulacak hedeften sapmaya neden oluyor.”(S) (K21)

Katılımcılardan birinin iki kategori olan araştırma (ön hazırlık) ve sınırlandırmaya ilişkin görüşlerini yansıtan ifadeye aşağıda yer verilmiştir:

“Birebir görüşmelerde sorun yaşanmamakta ancak toplum önünde bir konuşma veya sunum yapılacağı zaman bazen sorunlarla karşılaşmaktadır. En çok rastlanılan sorunların başında hazırlık konusu gelmektedir. Hiç hazırlık yapılmadığı durumlarda yapılacak konuşma ana fikirden uzaklaşıyor, konuşma ile verilmek istenilen mesaj dinleyiciye ulaşamıyor. (ÖH). Çünkü konunun belli bir yönünü öne çıkararak sınırlandırma yapılmadığı için anlatılmak istenen asıl konudan uzaklaşılarak konuşma dağılıyor. Konu ile ilgili yeterli bilgi sahibi olunmadığı ve araştırma yapılmadığı için konuşma gerçekleri yansıtmıyor, yanlış yönlendirmeler ve bilgiler içerebiliyor.” (S)(K9)

4.3.2. Öğretmenlerin Konuşmasının Dil ve Anlatım Yönünden Uygunluğuna İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin konuşmasının dil ve anlatım yönünden uygunluğuna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması için okul yöneticilerine “Öğretmenlerin konuşmasının dil ve anlatım yönünden uygunluğu konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri şu şekildedir: Dil becerileri eksikliği ve nezaket kuralları olmak üzere 2 kategori ve 23 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Katılımcıların öğretmenlerin konuşmasının dil ve anlatımına ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Dil Becerileri Eksikliği (DBE)	Telaffuz sorunları	12
	Konuya hâkimiyet sorunları	6
	Kadın öğretmenlerin daha akıcı konuşması	2
	Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin daha fazla dikkat etmesi	2
	Erkek öğretmenlerin devrik cümle kurması	2
	Sesin mevcut duruma göre ayarlanmaması	7
	Açık ve anlaşılır olmama	2
	Vurgu ve tonlamanın yerinde kullanılmaması	9
	“Aynen” gibi kelimelerin çok fazla kullanılması	1
	Yöresel ağız kullanma	2
	Tekdüze bir anlatımın tercih edilmesi	1
	Hazırlıksız konuşma	1
	Dinleyiciye uygun dilin seçilmemesi	1
	Gereksiz kelimelere yer verilmesi	1
	Dil bilgisi kurallarına uygun cümle kuramama	6
	Kelimelerin anlamına uygun kullanılmaması	5
	Kelimelerin bağlamına uygun kullanılmaması	2
	Dil ve anlatıma önem vermeme	1
	Standart Türkçe kullanmama	1
Toplam		64
Nezaket Kuralları (NK)	Saygıyı unutabilen	1
	Kendi bildiği tavırlar içinde olabilen	1
	Güven vermeme	2
	Konuşma ile jest ve mimiklerin uymaması	3
Toplam		7
Genel Toplam		71

Tablo 9’da sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin konuşmasının dil ve anlatım yönünden uygunluğuna ilişkin görüşleri dil becerileri eksikliği (f:64) ve nezaket kuralları (f:7) olmak üzere 2 kategoride yapılandırılmıştır.

Buna göre öğretmenlerin konuşmasının dil ve anlatım yönünden uygunluğuna ilişkin yönetici görüşleri arasında “dil becerileri eksikliği” kategorisi daha sık (f:64) ifade edilmiştir. Bu kategorinin kodları arasında “telaffuz sorunları” en fazla tekrar eden değer olurken (f:12) alırken, onu (f:9) değeriyle “vurgu ve tonlamanın yerinde kullanılmaması” kodu takip etmektedir. “Sesin mevcut duruma göre ayarlanmaması” kodu ise (f:7) üçüncü sırada yer almaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların, öğretmenlerin konuşmasının dil ve anlatım yönünden uygunluğuna ilişkin telaffuz, vurgu ve tonlama hataları yaptıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır.

“Nezaket kuralları” kategorisinde ise “konuşma ile jest ve mimiklerin uymaması” (f:3) ve “güven vermeme” (f:2) kodları daha sık ifade edilmiştir.

Yöneticilerin konuşmanın dil ve anlatım yönünden uygunluğuna ilişkin görüşlerinin bazıları aşağıda sunulmuştur. Bu görüşlerden dil becerilerinin eksikliğinden kaynaklanan sorunlara ilişkin okul yöneticisi görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Öğretmenlerimiz çoğu zaman telaffuza dikkat etse de kimi zaman gerek yetiştikleri çevrenin yöresel ağız özellikleri sebebiyle gerekse çalışılan çevrenin etkisiyle telaffuz yanlışlıkları olabiliyor. Özellikle öğrencilerle ders dışı konuşmalarda çok fazla dikkat edilmeyebiliyor. “Altmış lira” yerine “atmış lira”; “muhatap olmak” yerine “muhattap olmak”; “kolonya tutmak” yerine “kolonyağı tutmak” gibi örneklerle karşılaşabiliyorum. Hatta bazı yaşça büyük öğretmenlerimiz düzeltmeleri bile kabul etmeden kendi bildikleri gibi kullanabiliyorlar.”(DBE) (K21)

“Cümleler düzgün kurulmadığı ve kelimeler anlamına uygun olarak kullanılmadığı için söylenilmek istenen ile söylenen arasında fark ortaya çıkıyor. Ses mevcut konuma göre ayarlanmadığı için konuşmacının söyledikleri anlaşılamayabiliyor ya da aşırı yüksek ses tonu ile konuşulduğu için konuşmaktan ziyade tartışma havası yaratılmış gibi olabiliyor.”(DBE) (K8)

“Dil anlatım yönünden karşılaşılan sorunların başında dinleyici kitlesinin anlayabileceği bir dili seçmemek konuşmayı anlaşılabilir olmaktan uzaklaştırıyor. Bu konuda sorunla karşılaşmamak için genelde okul idarecileri olarak okulumuzda yapılan programlarda sunucu ve konuşmacı olarak Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerini görevlendiririz.” (DBE)(K4)

Yöneticilerin konuşmanın dil ve anlatım yönünden uygunluğu konusunda konuşma ile jest ve mimiklerin uymaması ve güven duyulmayan konuşmalardan kaynaklanan nezaket kurallarına uymamadan kaynaklanan okul yöneticisi görüşleri aşağıda verilmiştir:

“Konuşulmak isteneler samimi bir şekilde konuşulmadığı için güven vermiyor. Yapılan konuşma ile jest, mimik hareketleri uygun olmadığı için doğallıktan uzaklaşıyor. Konuşmaların inandırıcı olmadığı durumlar karşımıza çıkıyor.” (NK)(K3)

“Bazı durumlarda senli benli bir şekilde konuşarak size ve makama saygıyı unutabilen, kendi bildiği tavırlar içinde olabilen meslektaşlarımız olduğunu görüyoruz.” (NK)(K7)

4.3.3. Öğretmenlerin Konuşmasının İçeriğine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin konuşmasının içeriğine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması için okul yöneticilerine “Öğretmenlerin konuşmasının içeriği hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri şu şekildedir: Dil zekâsıyla ilgili olanlar, konuşma becerisindeki eksikliklerle ilgili olanlar, anlatım

zenginliği oluşturmama/güçlendirememe, dinleyici beklentilerinin karşılanmasıyla ilgili olanlar ve nezaket kurallarına uymama olmak üzere 5 kategori ve 27 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Katılımcıların öğretmenlerin konuşmasının içeriğine ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Dil Zekâsıyla İlgili Olanlar (DZİO)	Sözcüklerin doğru telaffuz edilmemesi	3
	Konuşmasında açık ve net ifade olmaması	1
	Konuşmanın bütünlük ve tutarlılık içinde olmaması	10
	Konuşmanın konunun amacına uygun olmaması	4
	İçeriğin sınırlandırılmaması	3
	Bilgilerin uygun sırayla verilmemesi	3
	Cümlede kelimelerin yanlış yerde kullanılması	1
	Sözcüklerin yanlış anlamda kullanılması	2
	Amaca yönelik içerik oluşturulmaması	6
	Konuşmanın ana fikrini yardımcı fikirlerle desteklenmemesi	1
	Toplam	34
Konuşma Becerisindeki Eksikliklerle İlgili Olanlar (KBE)	Çekinme ve gerilme	1
	Kendini tam ifade edememe	1
	Süreyi ayarlayamama	1
	Konuşmaya hazırlanmama	1
	Toplam	4
Anlatım Zenginliği Oluşturmama/Güçlendirememe (AZG)	Konuşmasında deyim ve atasözlerine yer vermemesi	4
	Deyim ve atasözlerinin konuyla ilgisiz olması	1
	Konuşmada akademik ve bilimsel bir seviye gözetilmemesi	9
	Günlük hayatla ilişkilendirmeme	3
	Konuşmada örnek verilmemesi	2
	Önemli anlar ve önemli şahsiyetlerden bahsetmeme	1
	Konuya hâkim olamama	2
	Toplam	22
Dinleyici Beklentilerinin Karşılanmasıyla İlgili Olanlar (DBKİ)	Dinleyicilerin sıkılması	1
	Dinleyicilerin gürültü yapması	1
	Dinleyicinin ilgisini çekmemesi	3
	Toplam	5
Nezaket Kurallarına Uymama (NK)	Kendisi anlatıp karşısındakinin görüşlerini önemsememe	1
	Konuşurken resmi makamın bilincinde olmama	2
	Konuşmacının güven vermemesi	1
	Toplam	4
Genel Toplam		69

Tablo 10’da sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin konuşmasının içeriğine ilişkin görüşleri dil zekâsıyla ilgili olanlar (f:34), konuşma becerisindeki eksikliklerle ilgili olanlar (f:4), anlatım zenginliği oluşturmama/güçlendirememe (f:22), dinleyici beklentilerinin karşılanmasıyla ilgili olanlar (f:5) ve nezaket kurallarına uymama (f:4) olmak üzere 5 kategoride yapılandırılmıştır.

Buna göre öğretmenlerin konuşmasının içeriği hakkındaki yönetici görüşleri arasında “dil zekâsıyla ilgili olanlar” kategorisi en yüksek değeri (f:34) almıştır. Bu kategorinin kodları arasında “konuşmanın bütünlük ve tutarlılık içinde olmaması” kodu en yüksek değeri (f:10) alırken, onu (f:6) değeriyle “amaca yönelik içerik oluşturulmaması” kodu takip etmektedir. Üçüncü sırada ise (f:4) değeriyle “konuşmanın konunun amacına uygun olmaması” kodu yer almaktadır.

Anlatım zenginliği oluşturmama/güçlendirememe (f:22), kategorisinde “konuşmada akademik ve bilimsel bir seviye gözetilmemesi” (f:9) değeri en fazla tekrar edilirken alırken onu “konuşmasında deyim ve atasözlerine yer vermemesi” ifadesi (f:4) takip etmiştir.

Dinleyici beklentilerinin karşılanmasıyla ilgili olanlar kategorisinde “dinleyicinin ilgisini çekmemesi” (f:3), “dinleyicilerin sıkılması” (f:1) ve “dinleyicilerin gürültü yapması” (f:1) ifadeleri belirtilmiştir.

Konuşma becerisindeki eksikliklerle ilgili olanlar kategorisinde “çekinme ve gerilme” (f:1), “kendini tam ifade edememe” (f:1), “süreyi ayarlayamama” (f:1) ve “konuşmaya hazırlanmama” (f:1) ifadelerinin aynı değeri aldıkları görülmektedir.

Nezaket kurallarına uymama kategorisinde “konuşurken resmi makamın bilincinde olmama” (f:2), “kendisi anlatıp karşısındakinin görüşlerini önemsememe” (f:1) ve “konuşmacının güven vermemesi” (f:1) ifadeleri belirtilmiştir.

Öğretmenlerin konuşmalarının bütünlük ve tutarlılık içinde olmaması, içeriği sınırlandırmama sonucu konuşmasının amacına ulaşmaması ve konuşma sırasında sözcüklerin doğru telaffuz edilmemesi gibi sebeplerle oluşturulan dil zekâsıyla ilgili olanlar kategorisine ilişkin yönetici görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Konuşmada bütünlüğe ve oluş-zaman sırasına dikkat edilmeden konuşulması ve sözcüklerin yanlış telaffuz edilmesi gibi sorunlarla karşılaşabiliyoruz.” (DZİÖ)(K26)

Dil zekâsının yanında konuşmada dili dinleyiciye göre ayarlayıp örnekler, deyimler, önemli şahsiyetlerle zenginleştirerek konuya hâkimiyetin gösterildiği anlatım zenginliğine ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur.

“Konuşmanın amaca uygun şekilde oluşturulması, tutarlılık ve bütünlük içinde oluşturulması ve örneklemeler hususunda eksiklikler olabiliyor. Bazen sunumlarda öğretmenimizin anlattığı konuyla hazırlamış olduğu sunumun paralel olmadığı da olabiliyor. Öğretmenler kendi bilgisi doğrultusunda konuyu ele almaya çalışırken asıl konudan uzaklaşabiliyorlar.” (DZİO&AZG)(K30)

“İçerik konusunda fakir içeriklerle karşılaşmaktadır. Örneğin Çanakkale savaşları ile ilgili günün anlamını belirten bir konuşma hazırlanıyor. Birçok yönü ile irdelenmek şöyle dursun önemli anlar ve önemli şahsiyetlerden hiç bahsedilmiyor bile. Tam tersine içerik konusunda daha zengin örnek olaylar örnek kahramanlar olsa konuşma daha etkileyici olacakken kısıtlı tutulan içerik amaca yeterince hizmet etmiyor.” (AZG&DZİO)(K5)

Katılımcıların nezaket kuralları, kelime becerileri eksikliği ve dinleyici beklentilerinin karşılanmasıyla ilgili olanlar kategorilerine yönelik ifade ettiği görüşler aşağıda sunulmuştur:

“...Konuşma yapılacak ortam ve hedef kitlesi dikkate alınmadan laubali, samimi olmayan konuşmalarla karşılaşabiliyoruz. Bu hem konuşmanın inandırıcılık düzeyini hem de konuşmaya verilen önemi azaltıyor.”(NK) (K13)

“Konuşması sırasında heyecanlanan arkadaşlarımız olabiliyor. Bu nedenle anlattıklarından pek bir şey anlaşılmıyor.”(KBE)(K4)

“Önceden planlanan konuşmalar olmasına rağmen konuşmaya hazırlanmadan gelenler olduğunda konuşma ya çok uzuyor ya da konuşmasıyla susması bir oluyor.”(KBE) (K11)

“Konuşurken sadece biz değil dinleyiciler de etkili oluyor. Konuşmacı güdültüden kendi anlattıklarını bile duymuyor bazen.”(DBKİ)(K22)

4.3.4. Öğretmenlerin Konuşma Esnasındaki Sunumuna İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin konuşma esnasındaki sunumuna ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması için okul yöneticilerine “Öğretmenlerin konuşma esnasındaki sunumu hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri şu şekildedir: Nezaket kurallarıyla ilgili olanlar, konuşmacının iletişim becerisi eksikliğiyle ilgili olanlar ve dinleyiciyle ilgili olanlar olmak üzere 3 kategori ve 28 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Katılımcıların öğretmenlerin konuşma esnasındaki sunumuna ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Nezaket Kurallarıyla İlgili Olanlar (NK)	Adabımuaşeret kurallarına uymama	4
	Konuşma üstünlüğü kurmaya çalışma	1
	Başkalarını emsal gösterme	1
	Konuşmanın ciddiyetini kaybetmesi	3
	Sorulara saygılı karşılık verememe	2
	Sıradan ve özensiz konuşma	2
	Argo ifadelerin kullanılması	1
Toplam		14
Konuşmacının İletişim Becerisi Eksikliğiyle İlgili Olanlar (KİBE)	Dinleyiciler hakkında ön yargı besleme	2
	Beden diline dikkat etmeme	2
	İletişim araçlarından yeteri kadar yararlanmama	5
	Ölçülü ve rahat olamama	12
	Aşırı heyecanlanma	2
	Sözcüklerin yanlış telaffuzu	2
	Ses tonunun ayarlanamaması	1
	Konuyu gereğinden fazla uzatmak	4
	Jest ve mimikleri yerinde kullanmamak	2
	Zamanın etkili kullanılmaması	5
	Sunumun önceden prova edilmemesi	2
	Esprili ifadelerle desteklememek	2
	Çarpıcı örnekler, yaşanmış hikâyelerle desteklenmemesi	2
	Özgüvensiz olma	2
	Eleştirilere sakın kalınmaması	2
	Konuşma tarzını değiştirmeme	1
Toplam		48
Dinleyiciyle İlgili Olanlar (Dİ)	Resmi toplantılarda öğretmenlerin az konuşması	1
	Toplantının kısa sürmesini bekleme	1
	Gereğinden fazla rahat davranılması	2
	Göz teması kurmama	1
	Umursamaz olma	1
Toplam		6
Genel Toplam		68

Tablo 11’de sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin konuşma esnasındaki sunumuna ilişkin görüşleri nezaket kurallarıyla ilgili olanlar (f:14), konuşmacının iletişim becerisi eksikliğiyle ilgili olanlar (f:48) ve dinleyiciyle ilgili olanlar (f:6) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır.

Buna göre öğretmenlerin konuşma esnasındaki sunumu hakkındaki yönetici görüşleri arasında konuşmacının iletişim becerisi eksikliğiyle ilgili olanlar kategorisi en

yüksek değeri (f:48) almıştır. Bu kategorinin kodları arasında “ölçülü ve rahat olamama” kodu en yüksek değeri (f:12) alırken, onu (f:5) değeriyle “iletişim araçlarından yeteri kadar yararlanmama” “zamanın etkili kullanılmaması” kodları takip etmektedir. Üçüncü sırada ise (f:4) değeriyle “konuyu gereğinden fazla uzatmak” kodu yer almaktadır.

“Nezaket kurallarıyla ilgili olanlar” kategorisinde “adabımuaşeret kurallarına uymama” en yüksek değeri (f:4) alırken onu “konuşmanın ciddiyetini kaybetmesi” (f:3), “sorulara saygılı karşılık verememe” (f:2) ve “sıradan ve özensiz konuşma” (f:2) kodları takip eder.

“Dinleyiciyle ilgili olanlar” kategorisinde ise “gereğinden fazla rahat davranılması” kodu en yüksek değeri (f:2) almıştır.

Bu doğrultuda katılımcılar, öğretmenlerin konuşma esnasındaki sunumuna ilişkin ölçülü ve rahat olamadıklarını, zamanı etkili kullanamadıklarını, iletişim araçlarından yeterince yararlanmadıklarını ve konuyu gereğinden fazla uzattıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu ifadelerden oluşan konuşmacının iletişim becerisi eksikliğiyle ilgili olanlar kategorisine ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Konuşma becerileri konusunda sunum yaparken en fazla karşılaşılan sorunlar rahat olunmaması, aşırı heyecanlanmadan kaynaklanan sözcüklerin yanlış telaffuzu gibi konular karşımıza çıkmaktadır. Yine sunum yaparken ses tonunun doğru ayarlanamaması bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin sunumu yapan kişi çok kısık sesle yaptığında konunun önemi ve anlaşılması zorlaşmaktadır.” (KİBE)(K5)

“Konuşma esnasında konuşmacının sözü çok uzatarak zamanı etkili kullanmaması ve tekrarlara düşerek konuşmayı uzatması dinleyicilerin sıkılmasına sebep olabiliyor.” (KİBE)(K2)

Konuşma esnasındaki sunum sırasında sıradan ve özensiz konuşarak sorulan sorulara saygılı karşılık vermeme sonucunda konuşmanın ciddiyetini kaybettiğini düşünen okul yöneticileri bunların genel anlamda adabımuaşeret kurallarına uymamaktan kaynaklandığını belirtmişlerdir. Bununla ilgili oluşturulan nezaket kurallarıyla ilgili kategorisine ilişkin katılımcı görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Konuşmacının gereğinden fazla rahat davranarak ciddiyetini kaybetmesi de ölçüyü kaçırabiliyor. Sunum esnasında nezaket kurallarına uymaması da konuşmasının dinlenebilirliğine olumsuz etki yapıyor.” (NK)(K12)

“Konuşma boyunca nezaket kurallarına dikkat edilmeyebiliyor. Rahatsızlık ve gerginlik yaşanabiliyor.” (NK) (K14)

Konuşmacının sunumuyla ilgili kaynaklanan sorunlarda dinleyicilerin gereğinden fazla rahat davranmaları, umursamaz olmaları veya toplantının uzamaması adına görüş bildirmekten çekinme gibi durumlarla karşılaştıklarını belirten katılımcıların bu durumlarla ilgili görüşleri dinleyiciyle ilgili olanlar kategorisi altında aşağıda sunulmuştur:

“Resmi toplantılarda genellikle öğretmenler az konuşmayı, suya sabuna dokunmadan kısa sürede toplantının bitmesini beklemektedirler. Kişisel bir itham olduğunda ise haksız dahi olsa kendisini savunmak için başkalarını emsal göstererek haklı çıkmaya çalışırlar.” (Dİ) (K22)

“...Dinleyicilerin rahat tavırlar içerisinde olması hususlarında sorunlar yaşanabiliyor.” (Dİ)(K27)

4.3.5. Öğretmenlerin Konuşma Becerileri Kapsamında Diğer Sorunlara İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin konuşma becerilerine ilişkin “diğer” görüşleri ortaya çıkarmak için okul yöneticilerine “Konuşma becerilerine ilişkin karşılaşılan diğer sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri şu şekildedir: Konuyu önemsememe, bedensel rahatsızlıklar ve toplumsal iletişime kayıtsızlık olmak üzere 3 kategori ve 9 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12. Katılımcıların konuşma becerilerine ilişkin ekledikleri diğer görüşler

Kategoriler	Kodlar	f
Konuyu Önemsememe (KÖ)	Konuyu içselleştirmeme	1
	Doğaçlama yapamama	2
	Sadece metinden okuma yapılması	2
Toplam		5
Bedensel Rahatsızlıklar (BR)	Konuşma yeteneğinin zayıflaması	1
	Diş ve dudak yapısından kaynaklanan sorunlar	1
Toplam		2
Toplumsal İletişime Kayıtsızlık (TİK)	Konuşmacının dış görünüşüne önem vermemesi	1
	Konuşmacının titizlik göstermemesi	2
	Bilgisi olmayıp her konuda fikri olması	2
	Son dönem öğretmenlerdeki umursamazlık	1
Toplam		6
Genel Toplam		13

Tablo 12’de sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin konuşma becerilerine ilişkin ekledikleri diğer görüşleri arasında konuyu önemsememe (f:5) ve bedensel rahatsızlıklar (f:2) ve toplumsal iletişime kayıtsızlık (f:6) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır.

Buna göre yöneticilerin öğretmenlerin konuşma becerilerine ilişkin ekledikleri diğer görüşleri arasında “toplumsal iletişime kayıtsızlık” kategorisi en yüksek değeri (f:6) almıştır. Bu kategorinin kodları arasında “konuşmacının titizlik göstermemesi” ve “bilgisi olmayıp her konuda fikri olması” kodları en yüksek değerleri (f:2) almıştır.

Konuyu önemsememe kategorisinde “sadece metinden okuma yapılması” ve “doğaçlama yapamama” ifadeleri (f:2) aynı sıklıkla ifade edilmiştir.

Bedensel rahatsızlıklar kategorisi ise (f:2) değeriyle ikinci sırada yer almaktadır. Bu kategoride “konuşma yeteneğinin zayıflaması” ve “dış ve dudak yapısından kaynaklanan sorunlar” kodları (f:1) ifade edilmiştir.

Bu doğrultuda yöneticilerin, öğretmenlerin konuşma becerilerine ilişkin ekledikleri diğer görüşler olarak konuşmacının titizlik göstermediklerini ve hazırlıksız konuşmalarda süreci yönetemediklerini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında bazı bedensel rahatsızlıkların (kısmi felç, kekemelik, pelteklik) gibi durumların da öğretmenlerin konuşmalarını etkilediğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Yöneticilerin konuşma becerisi yeterliliği kavramına ilişkin diğer görüşlerinin bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Konuşmacının dış görünüşüne ve konuşmasına titizlik gösterilmesi konuşmanın amacına ulaşmasında etkili olacaktır. Aksi takdirde anlatımda ve sunumda hatalarla karşılaşılması kaçınılmaz olacaktır.” (TİK)(K10)

“Önceden metin hazırlanmışsa tamamen ona bağlı kalınarak okunuyor. Hazırlık yoksa da bütünlük yeterli olmuyor. Doğaçlama bir sunum olduğunda yeteri kadar etkili bir konuşma olmayabiliyor. Sorulan sorular karşısında özgüven eksikliği olan anlatıcı nezaketini ve sakinliğini koruyamayabiliyor. Heyecan ve stres, öfke kontrolünü zorlaştırıyor.” (KÖ)(K3)

“Özellikle belli bir yaşın üstündeki öğretmenlerimiz bazen rahatsızlık neticesinde çok yavaş konuşabiliyor. Okulumuzdan bir öğretmen arkadaşımız kısmi felç geçirdikten sonra konuşma yeteneği oldukça zayıfladı. Buna hızlı konuşan, peltek olan öğretmen arkadaşları da ekleyebilirim. Onlarında konuşmalarını bu durumlar etkileyebiliyor.” (BR)(K1)

4.4. Öğretmenlerin Okuma Becerilerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin okuma becerilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması için okul yöneticilerine “Okulunuzda görevli öğretmenlerin okuma becerileri konusunda sorunlar yaşıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve böyle bir sorunla karşılaştığını belirten katılımcılara “Ne sıklıkla karşılaşıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı görüşleri şu şekildedir: “Evet” ve “hayır” olmak üzere 2 kategori ve 4 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 13’te sunulmuştur.

Tablo 13. Katılımcıların okuma becerisi yeterliliği kavramına ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Evet (E)	Çok nadir (N)	5
	Ara sıra (AS)	10
	Sıklıkla (S)	9
Toplam		24
Hayır (H)	Sorun yaşanmamaktadır	6
Toplam		6
Genel Toplam		30

Tablo 13’te sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin okuma becerilerine ilişkin görüşleri evet (f:24) ve hayır (f:6) olmak üzere 2 kategoride yapılandırılmıştır.

Buna göre evet kategorisinin hayır kategorisinden önde olduğu görülür. Evet kategorisinde yer alan “ara sıra” ifadesi en fazla değer alan ifade olurken (f:10), bunu “sıklıkla” ifadesi (f:9) ve “çok nadir” ifadesi (f:5) takip eder. Bu sonuca göre katılımcıların çoğunun öğretmenlerin okuma becerilerinde sorun olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Ancak bu sorunların sıklık durumlarının zaman zaman olduğunu belirttikleri görülmüştür.

Evet kategorisinde yer alan okuma becerisi konusunda öğretmenlerle sorun yaşayan okul yöneticisi görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğretmenlerin okuma becerilerinde kayda değer bir sorun yaşanmamaktadır. Çok nadir de olsa sayısal branş öğretmenlerinde okumayı zaman kaybı olarak görme eğilimi vardı. Ancak yeni sistem dolayısıyla yeni nesil soru tarzındaki sınav yaklaşımları sayısal branş öğretmenlerini okumaya sevk ederken kendileri öğrencilere de aynı tavsiyelerde bulunmaktadır. Dolayısıyla okuma becerilerinde zaten çok nadir görülen sorunlar daha da azalacaktır.” (E-N)(K30)

“Konunun içeriğine ve kendilerini ilgilendirme durumuna göre okuma yapıldığını söylemek hiç de yanlış olmaz. Kendilerini ilgilendiren bir konu olduğunda daha dikkatli bir şekilde okunurken, bazen alanları ve ilgileri dışında bir metinle karşılaştıklarında daha hızlı ve baştan savma okuma yapıldığı oluyor.” (E-AS)(K15)

“Gerekli görülen kadar okunuyor, gereksiz görülen yerler okunmayarak bütünlüğe dikkat edilmiyor. Hızlı okumaya çalışırken çok fazla telaffuz hatası ve günlük konuşma ağızla okuma yapıldığını görüyoruz. Özellikle herhangi bir sınav ya da okuduğunu anlama etkinliği gibi etkinlikler olmadığı zamanlarda yapılan okumaların çoğunda sürekli bu durumlarla karşılaşıyoruz.” (E-S)(K7)

Hayır kategorisinde “sorun yaşanmamaktadır” (f:6) ifadesinde görüldüğü üzere yöneticilerin bir kısmı öğretmenlerin okuma becerilerinde sorun yaşanmadığını

belirtmişlerdir. Öğretmenlerin okuma becerilerinin yeterli olduğunu düşünen okul yöneticisi görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bu beceriyi değerlendirebilecek pek bir gözlemim olmadı ancak sorun yaşanacağını da pek sanmıyorum. Seminer veya toplantılardaki sunumlarda okuma yoluna başvurulduğunda herhangi bir sorunla karşılaştığımı hatırlamıyorum.” (H)(K18)

“Öğretmenlerin geneli toplumun diğer bireylerine göre daha etkin ve vurgulu okuma becerisine sahiptir. Dolayısıyla okuma becerilerinde bir problem olduğunu düşünmüyorum.” (H)(K12)

Öğretmenlerin okuma becerileri kapsamında hangi tür okuma becerilerinde sorunlar yaşandığına ilişkin daha detaylı betimlemeler yapılabilmesi için ek sorular yöneltilerek farklı yönlerdeki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

4.4.1. Öğretmenlerin Kurallara Uygun Olarak Okumasına İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin kurallara uygun olarak okumasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması için okul yöneticilerine “Öğretmenlerin kurallarına uygun olarak okuması konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri şu şekildedir: Duyguyla ilgili olanlar, okuma ölçüleriyle ilgili olanlar ve okuma kusurları olmak üzere 3 kategori ve 17 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 14. Katılımcıların öğretmenlerin kurallarına uygun olarak okumasına ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Duyguyla İlgili Olanlar (DİO)	Ses titrekliliğinin olması	1
	Ses tonunu zamana ve mekâna göre ayarlayamaması	5
	Vurgu ve tonlamaya dikkat edilmemesi	3
	Dinleyicinin ilgisini çekememe	1
	Kalabalığa hitaplarda inisiyatif almaktan çekinme	1
	Toplam	11
Okuma Ölçütleriyle İlgili Olanlar (OÖİO)	Okunanın net bir şekilde ifade edilememesi	2
	Noktalama işaretlerine dikkat edilmemesi	8
	Cümleler arası anlam bağının olmaması	1
	Okuma hızının ayarlanamaması	3
	Okunan konuya ilgili örnek verememesi	1
	Sessiz okunması gereken yerde dikkat edilmemesi	1
	Yüzeysel okuma yapma	2
	Etkin okuyamama	2
	Toplam	20
Okuma Kusurları (OK)	Bedensel eksiklikler (pelteklik, kekemelik)	1
	Kelimelerin doğru telaffuz edilememesi	9
	Yerel ağzın etkisiyle okuma yapma	1
	Günlük konuşma ağzıyla okuma	1
	Toplam	12
Genel Toplam		43

Tablo 14’te sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin kurallarına uygun olarak okumasına ilişkin görüşleri duyguyla ilgili olanlar (f:11), okuma ölçütleriyle ilgili olanlar (f:20) ve okuma kusurları (f:12) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır.

Okuma ölçütleriyle ilgili olanlar kategorisinin daha sık tekrar edildiği görülmektedir. Bu kategoride yer alan “noktalama işaretlerine dikkat edilmemesi” ifadesi en yüksek değeri alırken (f:8), bunu “okuma hızının ayarlanamaması” (f:3) ve “okunanın net bir şekilde ifade edilememesi” (f:2) ifadelerinin takip ettiği görülür.

Duyguyla ilgili olanlar kategorisinde “ses tonunu zamana ve mekâna göre ayarlayamaması” ifadesi (f:5) en yüksek değeri alırken onu “vurgu ve tonlamaya dikkat edilmemesi” ifadesi (f:3) takip etmiştir.

Okuma kusurları kategorisinde “kelimelerin doğru telaffuz edilememesi” ifadesi (f:9) en yüksek değeri alırken diğer ifadelerin eşit değer (f:1) aldığı görülmüştür.

Öğretmenlerin okuma sırasında ses tonunu zamana ve mekâna göre ayarlayamadan ve vurgu-tonlamaya dikkat etmeden okumaları sonucunda dinleyicinin ilgisinin çekilemediğinin belirten okul yöneticilerinin duyguyla ilgili olanlar kategorisine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Okurken ses tonunun, vurguların, dinleyicilerin durumlarına ve mekâna göre ayarlanmaması ve dinleyicilerin dikkatlerini yoğunlaştıracak örneklerle desteklenmemesi olumsuzluk olarak gözlemlenmektedir. Konuşmacı çok geniş bir mekânda ses sistemi olsa da olmasa da sesinin en arkadan rahatlıkla duyulmasını sağlaması gerekirken bununla ilgili herhangi bir kontrol yapılmaksızın doğrudan doğruya konuşmaya geçiliyor. Arkadan duyulmamasıyla ilgili bir dönüt verilmediğinde konuşma sonuna kadar bu şekilde hareket edilmeye devam ediyor.” (DİÖ)(K9)

Öğretmenlerin okuması sırasında okuma hızına dikkat etmeden yüzeysel okuma yapmaları ve noktalama işaretlerine uymaması sonucunda etkin bir okuma yapılmadığını düşünen okul yöneticilerinin okuma ölçütleriyle ilgili olanlar kategorisine ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bu konuda rastlanılan en belirgin sorun okuma sırasında vurgu-tonlamaya ve noktalama işaretlerine dikkat etmeme olarak karşımıza çıkıyor. Örneğin bir metin okumasında hiçbir şekilde sesini ayarlayamayan vurgu ve tonlamaları yapmayan bir okuyucu, anlatılmak istenilen çok önemli can alıcı bir nokta dahi olsa sıradanlıktan öteye gidemiyor. Dinleyicinin ilgisini konuya çekemiyor. Aynı tonda sıradan bir okuma dinleyicinin uykusunu getirmektedir. Noktalama işaretlerine dikkat edilmeyen okumalarda vurgu tonlama kaybolduğu gibi cümleler arası anlam bağı kurmakta da zorluk çekilmekte dinleyiciye istenilen mesajın aktarılması da pek mümkün olmamaktadır.” (OÖİÖ) (K5)

Kelimelerin doğru telaffuz edilememesi ve günlük konuşma ile yerel ağzın etkinde kalarak okuma neticesinde sorunların olduğunu düşünen okul yöneticilerinin okuma kusurları kategorisine ilişkin görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Kurallara uygun olarak okumada bir sorun yaşanmaz. Yerel ağzın etkisi ve dikkat etmeden okumanın etkisiyle telaffuz sorunlarıyla karşılaştığımız olur. Özellikle ileri yaştaki öğretmenlerimizde topluluğa yapılan bir okuma esnasında aceleci davranıp önemsemeden okumaya çalışıldığını görüyoruz. Bunun sonucunda da yerel veya gündelik konuşma ağzının etkisi bariz şekilde hissediliyor.” (OK)(K7)

4.4.2. Öğretmenlerin Okuduğunu Anlama ve Çözümlemesine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin okuduğunu anlama ve çözümlemesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması için okul yöneticilerine “Öğretmenlerin okuduğunu anlaması ve çözümlemesi konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir.

Katılımcı görüşleri şu şekildedir: Algılamayla ilgili olanlar ve analitik düşünme becerisi ile ilgili olanlar olmak üzere 2 kategori ve 10 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 15’te sunulmuştur.

Tablo 15. Katılımcıların öğretmenlerin okuduğunu anlama ve çözümlemesine ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Algılamayla İlgili Olanlar (AİO)	Resmi yazıların anlaşılabilmesi	4
	Öznel ve nesnel yargıların ayırt edilememesi	2
	Resmi yazıların eksik aktarılması	1
	Metinde geçen kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkaramama	1
	Okul idaresinin mesajlarını anlayamama	1
Toplam		9
Analitik Düşünme Becerisi ile İlgili Olanlar (ADBİ)	Ortaya konan sorunlara farklı çözüm yolları bulamama	2
	Okuduğunu kendi cümleleriyle kronolojik sırayla özetleyememe	4
	Okuduğunu mantık akışı içinde özetleyememe	2
	Metnin ana fikrini ve yardımcı fikrini ifade edememe	1
	Okunması zorunlu yazıları çözümleyememe	1
Toplam		10
Genel Toplam		19

Tablo 15’te sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin okuduğunu anlama ve çözümleme becerisine ilişkin görüşleri algılamayla ilgili olanlar (f:9) ve analitik düşünme becerisi ile ilgili (f:10) olmak üzere 2 kategoride yapılandırılmıştır.

Analitik düşünme becerisiyle ilgili olanlar kategorisinde “okuduğunu kendi cümleleriyle kronolojik sırayla özetleyememe” ifadesi (f:4) değerini alırken “ortaya konan sorunlara farklı çözüm yolları bulamama” ve “okuduğunu mantık akışı içinde özetleyememe” ifadeleri aynı sıklıkla (f:2) ifade edilmiştir.

Algılamayla ilgili olanlar kategorisinde “resmi yazıların anlaşılabilmesi” ifadesi (f:4) değerini alırken “öznel ve nesnel yargıların ayırt edilememesi” ifadesi (f:2) değerini almıştır.

Tabloda görüldüğü gibi iki kategori birbirine yakın çıkmıştır. Buna göre okuduğunu anlama ve çözümleme konusundaki sorunlar öğretmenlerin anlama ve anlatma becerileriyle yakından ilişkilidir görüşü belirtilebilir.

Katılımcıların, öğretmenlerin bazı durumlarda resmi yazıları tam olarak algılayamadığını bunun yanı sıra öznel ve nesnel yargıları ayırt etmede sorun yaşadıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Yöneticilerin algılamayla ilgili olanlar kategorisine ilişkin görüşlerinin bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Zaman zaman yönetmelik maddeleri, resmi yazılar ve idarece gönderilen mesajlarda öğretmenler ek bir açıklamaya ihtiyaç duyabiliyor. Özellikle yönetmelik ve bazı resmi yazışmaların anlaşılamadığını düşünüyorum. Bu tür yazışma ve yönetmelik metninin birçok yoruma ve tartışmaya açık olması gibi durumlarda olabiliyor.” (AİÖ)(K19)

Okunan metinlerin çözümlenmesine ilişkin okuyucuların kendi cümleleriyle ve mantık akışı içinde özetleme konusunda ve metnin ana fikrini tespit edebilme konusunda sorunlar olduğunu belirten katılımcı görüşleri analitik düşünme becerisi kategorisi altında aşağıda sunulmuştur:

“Okuma sırasında yapılan vurgu ve tonlamaya, noktalamaya dikkat etmeme gibi birtakım hatalar neticesinde okuduğunu yeterince anlamamaya bağlı olarak kendi cümleleriyle anlatmak istediğinde kronolojik sıra ve mantık akışı içinde özetleme yapılamayabiliyor. Okuduğu metnin ana fikrini ve yardımcı fikirlerini ifade edemiyor. Metne yönelik ortaya konan sorunlara farklı çözüm yolları bulamayabiliyor.” (ADBİ)(K24)

4.4.3. Öğretmenlerin Görsel Dokümanları Algılamasına İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin okuduğunu anlama ve çözümlemesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması için okul yöneticilerine “Öğretmenlerin okuduğunu anlaması ve çözümlemesi konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri şu şekildedir: Okuyucunun mesajları sübjektif değerlendirmeye yatkınlığı ve okuyucunun algılamasından kaynaklı olmak üzere 2 kategori ve 4 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16. Katılımcıların öğretmenlerin görsel dokümanları algılamasına ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Okuyucunun Mesajları Sübjektif Değerlendirmeye Yatkınlığı (OMSD)	Görsel mesajları hayat felsefesine göre yorumlaması	1
Toplam		1
Okuyucunun Algılamasından Kaynaklı (OAK)	Görsel mesajları yanlış yorumlama	2
	Çok çeşitli mesaj araçlarıyla ulaşan bilgileri anlayamama	2
	Reklam, afiş, duyuru gibi araçlarla verilen iletileri tam algılayamama	1
Toplam		5
Genel Toplam		6

Tablo 16’da sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin görsel dokümanları algılamasına ilişkin görüşleri okuyucunun mesajları sübjektif değerlendirmeye yatkınlığı (f:1) ve okuyucunun algılamasından kaynaklı (f:5) olmak üzere 2 kategoride yapılandırılmıştır.

Okuyucunun algılamasından kaynaklı kategorisinde “görsel mesajları yanlış yorumlama” ve “çok çeşitli mesaj araçlarıyla ulaşan bilgileri anlayamama” ifadeleri (f:2) aynı sıklıkla tekrarlanmıştır.

Okuyucunun mesajları sübjektif değerlendirmeye yatkınlığı kategorisinde “görsel mesajları hayat felsefesine göre yorumlaması” ifadesi (f:1) belirtilmiştir.

Buna göre görsel dokümanların anlaşılmasında kodlardan da görüldüğü gibi çok fazla bir sorun olmamakla birlikte yaşanan sorunların okuyucunun algılamasından veya gördüğü mesajları hayat felsefesine göre yorumlanmasından kaynaklı olduğu görüşü belirtilebilir.

Katılımcıların öğretmenlerin görsel dokümanları algılama ve mesajları sübjektif değerlendirmeye yatkınlığına ilişkin görüşlerinin bazıları aşağıda sunulmuştur:

“Karikatür, resim vb. materyallerle verilen iletileri algılamada ve yorumlamada bazen sıkıntılar yaşanabiliyor. İletişim araçlarıyla kendisine ulaşan bilgileri anlayamayabiliyor ya da yanlış yorumlayabiliyor. Özellikle son dönemlerde gerek idareciler gerekse öğretmenler arasında iletişim belli sosyal medya grupları aracılığıyla sürdürülmeye çalışılıyor. Teknoloji kullanımında daha zayıf olan ileri yaş öğretmenler bu tür iletişim kanallarında okuduğunu anlamada güçlük çekebiliyorlar.” (OAK)(K6)

“Öğretmenlerin okul panoları için seçmiş oldukları görsellerden yola çıkarak görsel dokümanları algılama konusunda yeterli oldukları söylenebilir. Ancak bazen görsel mesajlardaki mesajı hayat felsefelerine göre yorumlayabiliyorlar.” (OMSD) (K23)

4.4.4. Öğretmenlerin Okuduğu Metni Değerlendirmesine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin okuduğu metni değerlendirmesine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması için okul yöneticilerine “Öğretmenlerin okuduğu metni değerlendirmesi konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri şu şekildedir: Tek yönlü bakış açısından kaynaklı, metnin yapısal çözümlenmesinden kaynaklı ve eleştirel okuma becerisinden kaynaklı olmak üzere 3 kategori ve 8 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 17’de sunulmuştur.

Tablo 17. Katılımcıların öğretmenlerin okuduğu metni değerlendirmesine ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Tek Yönlü Bakış Açısından Kaynaklı (TYBA)	İlgi çekici olmayan metinlerin değerlendirilme eksiklikleri	1
	Kendi birikimlerine göre değerlendirme yapılması	3
	Kendi felsefelerine göre yorumlama	3
Toplam		7
Metnin Yapısal Çözümlenmesinden Kaynaklı (MYÇK)	Metni yapısal bakımdan değerlendirememe	1
	Metni dil ve anlatım yönünden değerlendirememe	1
Toplam		2
Eleştirel Okuma Becerisinden Kaynaklı (EOB)	Metindeki bilgilerin tutarlı olup olmadığını tespit edememe	1
	Eleştirel bakış açısıyla değerlendirememe	5
	Metindeki bütünlüğün dikkate alınmaması	2
Toplam		8
Genel Toplam		17

Tablo 17’de sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin okuduğu metni değerlendirmesine ilişkin görüşleri tek yönlü bakış açısıyla değerlendirme (f:7), metnin yapısal çözümlenmesinden kaynaklı (f:2) ve eleştirel okuma becerisinden kaynaklı (f:8) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır.

Tabloya göre katılımcıların, öğretmenlerin okuduğu metni değerlendirme konusundaki görüşleri arasında “eleştirel okuma becerisinden kaynaklı” kategorisi en yüksek değeri (f:8) almıştır. Bu kategorinin kodları arasında “eleştirel bakış açısıyla değerlendirememe” ifadesi (f:5) ile en yüksek değeri almıştır. “Metindeki bütünlüğün dikkate alınmaması” (f:2) ve “metindeki bilgilerin tutarlı olup olmadığını tespit edememe” (f:1) ifadeleri de bu kategorinin kodları arasında yer almaktadır.

Tek yönlü bakış açısından kaynaklı kategorisinde “kendi birikimlerine göre değerlendirme yapılması” ve “kendi felsefelerine göre yorumlama “ ifadeleri aynı sıklıkla (f:3) söylenmiştir.

Metnin yapısal çözümlenmesinden kaynaklı kategorisinde “metni yapısal bakımdan değerlendirememe ” ve “metni dil ve anlatım yönünden değerlendirememe” kodları (f:1) aynı sıklıkla ifade edilmiştir.

Okuduğu metni değerlendirme konusunda eleştirel bakış açısının olması gerektiğini düşünen okul yöneticileri öğretmenlerin kendi kişisel birikimlerinin okuduğu metni değerlendirmede daha ön planda olduğu görüşündedir. Ayrıca değerlendirmeler sırasında metnin yapısal bütünlüğüne ve dil ve anlatımına da dikkat edilmemesi gibi sorunların da olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin okuduğu metni değerlendirmesine ilişkin katılımcı görüşleri genelde birden fazla kategorinin iç içe olduğu şekliyle ifade edilmiştir. Bir katılımcının tek yönlü bakış açısından kaynaklı ve eleştirel okuma becerisinden kaynaklı kategorisine ilişkin görüşü aşağıda sunulmuştur:

“Metni eleştirel bakış açısıyla yorumlama konusunda eksiklikler oluyor. Metne tamamen olumlu ya da tamamen olumsuz önyargılı bir şekilde bakıyor. Metinde yer alan bilgilerin tutarlı olup olmadığını tespit edemiyor, kendi kurduğu mantığa göre metni değerlendiriyor. Bu konuda tecrübeli öğretmenlerimiz daha üst düzey yeterlilik gösterebilirken daha az tecrübeli öğretmenlerimizin, belki tecrübe eksikliğine binaen yeterince eleştirel ve verimli değerlendirmeler yapamadıklarını söyleyebilirim.” (TYBA & EOB)(K1)

“Metnin değerlendirmesini yaparken metnin dil ve anlatım özelliklerine göre yorum yapabilme yeterliliği de farklılık gösterebiliyor. Bazı öğretmenler bu konuda daha geride olabiliyor.(MYÇK) Ayrıca öğretmenler hayata bakış felsefelerine göre eleştirel bir gözle bakarak kendi düşüncelerini destekleyen ve desteklemeyen yönleriyle ele alıp eleştirel bakış açısıyla değerlendirmelerini yapmalıdır.” (TYBA&EOB)(K21)

“Burada kişinin tamamen altyapısı ve donanımıyla alakalı sorunlar çıkabilmektedir. Eğer kitap okumayan biriye metni anlamada, yapısal değerlendirmede ve hüküm çıkarmada sorunlar yaşanabilmektedir Her öğretmen değerlendirmesini kendine has üslubu, yaşam tarzı ve sahip olduğu ideolojik fikre göre yapmaktadır.” (MYÇK&TYBA) (K26)

4.4.5. Öğretmenlerin Okuma Becerileri Kapsamında Diğer Sorunlara İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin okuma becerilerine ilişkin “diğer” görüşleri ortaya çıkarmak için okul yöneticilerine “Okuma becerilerine ilişkin karşılaşılan diğer sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri şu şekildedir: Okumaya olan ilgisizlik olmak üzere 1 kategori ve 3 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18. Katılımcıların okuma becerilerine ilişkin ekledikleri diğer görüşler

Kategoriler	Kodlar	f
Okumaya Olan İlgisizlik (OOİ)	Resmi metinlere sonuç odaklı bakılması	1
	Bazı branşların okumayı önemsememesi	3
	Okumanın zaman kaybı olarak görülmemesi	1
Toplam		5
Genel Toplam		5

Tablo 18’de sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin okuma becerilerine ilişkin ekledikleri diğer görüşleri okumaya olan ilgisizlik (f:5) şeklinde olmak üzere 1 kategoride yapılandırılmıştır.

Buna göre yöneticilerin öğretmenlerin okuma becerilerine ilişkin ekledikleri diğer görüşleri arasında “bazı branşların okumayı önemsememesi” ifadesi en yüksek değeri alırken (f:3), “resmi metinlere sonuç odaklı bakılması”, “okumanın zaman kaybı olarak görülmemesi” kodları aynı değeri (f:1) almıştır.

Okuma becerilerine ilişkin diğer görüşlerden okul yöneticilerinin bazı branşların okuma konusunda daha ilgisiz davrandığını ve resmi metinlerin gerektiği kadar anlaşılmadığı düşüncesine sahip oldukları görülür. Bununla ilgili görüşlerin oluşturduğu okumaya olan ilgisizlik kategorine ilişkin yönetici görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Bazen resmi yazılarda anlamda kopukluk olduğu için çözümlemeler yapılamıyor. Çünkü gelen yazılarda sonuç önemsendiği için diğer bölümler okunmuyor.” (OOİ)(K2)

“Sayısal branşlarda akademik başarıya odaklanıldığı için kitap okuma zaman kaybı olarak görülüyor.”(OOİ) (K21)

4.5. Öğretmenlerin Yazma Becerilerine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin yazma becerilerine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması için okul yöneticilerine “Okulunuzda görevli öğretmenlerin yazma becerileri konusunda sorunlar yaşıyor musunuz?” sorusu yöneltilmiş ve böyle bir sorunla karşılaştığını belirten katılımcılara “Ne sıklıkla karşılaşıyorsunuz?” sorusu sorulmuştur. Katılımcı görüşleri şu şekildedir: “Evet” olmak üzere 1 kategori ve 3 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 19’da sunulmuştur.

Tablo 19. Katılımcıların yazma becerisi yeterliliği kavramına ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Evet (E)	Çok nadir (N)	2
	Ara sıra (AS)	17
	Sıklıkla (S)	11
Toplam		30
Genel Toplam		30

Tablo 19’da sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin yazma becerilerine ilişkin görüşleri evet (f:30), şeklinde olmak üzere 1 kategoride yapılandırılmıştır.

Evet kategorisinin kodları arasında yer alan “ara sıra” en yüksek değeri (f:17) alırken onu “sıklıkla” kodu (f:11) takip etmektedir. Son sırada ise “çok nadir” kodu (f:2) yer almaktadır. Bu doğrultuda okul yöneticilerinin öğretmenlerin yazma becerileri konusunda genel anlamda sorunlarla karşılaştıkları anlaşılmaktadır.

Evet kategorisinde yer alan ve yazma becerisi konusunda öğretmenlerle sorun yaşayan okul yöneticisi görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öğretmenlerimiz genellikle hazır şablonlarla yazışmalar yapıyorlar. Hazır şablonlar olmasaydı tüm metin öğretmenin kendisi tarafından oluşturulsaydı belki sorunlar yaşanabilirdi. Ancak şu an çok nadiren sorunla karşılaşıyoruz.” (E-N)(K2)

“Akıllı telefon çağının içinde yetişen öğretmenlerimizin ekseriyeti yazı yazmayı istemiyor. Zaman zaman zorunlu durumlarda yazmak zorunda kaldıkları dilekçe, tutanak gibi özgün metinler oluşturmaları gerektiğinde yazma becerilerindeki eksiklikler daha belirgin olarak ortaya çıkıyor. Bu tür evrakları anlamak için epeyce zorlanıyoruz. Hazıra alıştıktan kaynaklı olduğunu düşünüyorum.” (E-AS)(K18)

“Öğretmenlerin artık yazı yazma alışkanlığı azalmıştır. Önceden roman yazan öğretmen, şiir yazan öğretmen, deneme çalışmasında bulunan öğretmen sayısı çok fazlaydı. Hatta öğretmenler yazdıkları bu eserlerle topluma yön verebiliyordu. Fakat gün geçtikçe bu örneklerle daha az rastlıyoruz. Yazmalarının zorunlu olduğu resmi evrak işlemlerinde öğretmenlerimizin yarıya yakınının yazdıkları yazıya kıymet vermediklerini ve bu nedenle de düzgün, anlaşılır cümle kuramadıklarını görüyoruz.” (E-AS)(K17)

“Sıklıkla yaşamaktayım, dilekçe yazımında zorlanan, ders defterlerinin doldurulmasında eksik ifadeler kullanan, zümre-şube toplantılarında kendilerine ait olmayan cümleleri kopyalayarak rapor hazırlayan, tutanak tutmayı bilmeyen öğretmenlerimiz var. Hemen hemen her gün karşılaştığımız bu durum nedeniyle öğretmenlerimizin bu alanlarda kendilerini geliştirilmeleri gerektiği kanaatindeyim.” (E-S)(K3)

“Matbu evraka dayalı olmadan oluşturulan yazışmaların çoğunda yazma sorunlarıyla karşılaşıyoruz. Yoklama girişlerinde sayıları düzgün yazamıyorlar. Rakamlar birbirine benziyor. Resmi yazı şablonlarında da sayfa düzenine dikkat edilmeden, olabildiği kadar kısa, sade yüzeysel ifadelerde iş ve işlemleri yapıyorlar.”(E-S)(K30)

Öğretmenlerin yazma becerileri kapsamında hangi tür yazma becerilerinde sorunlar yaşandığına ilişkin daha detaylı betimlemeler yapılabilmesi için ek sorular yöneltilerek farklı yönlerdeki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

4.5.1. Öğretmenlerin Yazdığı (Resmi veya Günlük Yazı) Bir Yazının Şekilsel Bakımdan Görünürlüğüne İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin yazdığı bir yazının şekilsel bakımdan görünürlüğüne ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması için okul yöneticilerine “Bir yazının (resmi veya günlük yazı) şekilsel bakımdan görünürlüğü hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri şu şekildedir: Kâğıt düzeni, yazı düzeni ve özgünlük olmak üzere 3 kategori ve 12 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 20’de sunulmuştur.

Tablo 20. Katılımcıların bir yazının şekilsel bakımdan görünürlüğüne ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Kâğıt Düzeni (KD)	Çizgisiz kâğıt kullanırken düzensiz kullanma	1
	Resmi evrakların şekil bakımından uygunsuz yazılması	3
	Kâğıdı özensiz kullanma	1
	Dilekçenin şekil kurallarına dikkat edilmemesi	1
	Sayfada paragraf girişlerine dikkat etmeme	1
	Resmi yazışmalarda yazı kurallarına uymama	1
	Sayfa düzenine önem vermeme	3
	Biçim özelliklerine dikkat etmeme	3
Toplam		14
Yazı Düzeni (YD)	Ders defteriyle yoklama fişlerinin okunaklı olmaması	2
	Resmi evrakların içerik bakımından uygunsuz yazılması	1
	El yazısıyla yazılan yazıların okunaklı olmaması	1
Toplam		4
Özgünlük (Ö)	Özgün metin oluşturamama	1
Toplam		1
Genel Toplam		19

Tablo 20’de sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin bir yazının şekilsel bakımdan görünürlüğüne ilişkin görüşleri kâğıt düzeni (f:14), yazı düzeni (f:4) ve özgünlük (f:1) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır.

Buna göre katılımcıların, öğretmenlerin bir yazının şekilsel bakımdan görünürlüğü hakkındaki görüşleri arasında kâğıt düzeni kategorisinin daha sık (f:14)tekrar edildiği görülmektedir. Bu kategoride yer alan “resmi evrakların şekil ve içerik bakımından uygunsuz yazılması”, “sayfa düzenine önem vermeme” ve “biçim özelliklerine dikkat etmeme” kodları en yüksek değeri (f:3) almıştır.

Yazı düzeni kategorisinde “ders defteriyle yoklama fişlerinin okunaklı olmaması” (f:2), “resmi evrakların içerik bakımından uygunsuz yazılması” (f:1) ve “el yazısıyla yazılan yazıların okunaklı olmaması” (f:1) ifadeleri yer almıştır.

“Özgünlük” kategorisinde “özgün metin oluşturamama” kodu (f:1) yer almıştır.

Bu doğrultuda okul yöneticilerinin, öğretmenlerin bir yazının şekilsel bakımdan görünürlüğüne ilişkin resmi evrakların şekil ve içerik bakımından uygunsuz yazıldığını, sayfa düzenine ve biçim özelliklerine yeterince dikkat edilmediğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin kâğıt düzeni ve yazı düzeni kategorilerine ilişkin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Kâğıt kullanımında en çok düzensiz ve özensiz yazı, altına imza tarih vs. olması gereken bölümlerin eksikliği, kâğıdı katlayarak getirme, başlık atılmaması gibi resmi evraklarda dikkat edilmesi gereken hususlara yeterince özen gösterilmediğini görüyoruz.” (KD&YD)(K3)

“Öncelikle kamu personeli olan kişilerin dilekçelerinin nasıl yazılması konusu ile ilgili mevzuatımızda bir yönetmelik bulunmaktadır. Devlet Memurlarının Şikâyet ve Müracaatları Hakkında Yönetmelikle müracaat ve şikâyetlerin yolu ve özellikle şekilsel bakımdan nasıl olacağı açıklanmıştır. Dilekçede başvuru sahibinin hangi bilgilerinin olacağı şeklinin nasıl olacağı örnek olarak verilmiş olmasına rağmen kıdem ve deneyimi ne olursa olsun tüm öğretmen arkadaşlarımız bu konuyu atlamakta ve vatandaş gibi ilgili makamı yazarak dilekçelerini yazmaktadır. Ayrıca şekil bakımından paragraf konusunda çok fazla dikkat edilmemektedir. İmza ve tarihi konusunda sorun fazla olmamaktadır. Özellikle iletişim bilgileri ve varsa ek konusunda eksik dilekçe sayısı epey fazladır.” (KD)(K23)

“Resmi yazışmalarda veya başvurularda kâğıdın kenarlarında, paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmadan evrakların oluşturulduğunu görüyoruz. Öğretmenler bu tür detayların fazla şekilcilik veya takıntılı olma durumu olduğunu düşünüyorlar. İlgili kurallar kendilerine hatırlatıldığında özellikle daha az tecrübeye sahip olanlar bunu kendilerine güçlük çıkarma olarak algılayabiliyorlar. Ders defterlerine baktığımızda kazanımları ve yoklamaları anlamak için zorlandığımız zamanlar oluyor.” (YD&KD) (K25)

Okul yöneticileri, öğretmenlerin bir yazının şekilsel bakımdan görünürlüğüne ilişkin özgün metin oluşturamadıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bununla ilgili oluşturulan özgünlük kategorisine ilişkin yönetici görüşü aşağıdaki gibidir:

“Öğretmenlerimiz hazır metinlere o kadar alıştılar ki bazen bir yazı yazılması gerekiyor. Bununla ilgili hemen “Elinizde örneği var mı?” sorusuyla karşılaşıyoruz. Yok dediğimizde yapmak istemiyorlar ya da yaptıkları bizim talep ettiğimizden çok farklı oluyor.” (Ö)(K11)

4.5.2. Öğretmenlerin Yazdığı Bir Yazının Dil ve Anlatımına İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin yazdığı bir yazının dil ve anlatımına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması için okul yöneticilerine “Bir yazının dil ve anlatımı konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri şu şekildedir: Dil bilgisi sorunları, anlatım sorunları ve özgünlük olmak üzere 3 kategori ve 21 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 21’de sunulmuştur.

Tablo 21. Katılımcıların bir yazının dil ve anlatımına ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Dil Bilgisi Sorunları (DBS)	Dilbilgisi kurallarına uyulmaması	4
	Cümle kuruluşlarında sorun olması	2
	Kelimeleri yanlış yazma	2
Toplam		8
Anlatım Sorunları (AS)	Konunun mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmaması	6
	Gereksiz sözcük kullanılması	4
	Anlatım bozuklukları olması	3
	Ana fikrin net ifade edilmemesi	2
	Özne ile yüklem arasında tutarsızlıkların olması	4
	Paragraf kullanılmaması	2
	Kazanımlarda açıklamaların uygun olmaması	1
	Konunun amacına uygun cümlelerin kullanılmaması	2
	Açık, anlaşılır ve duru bir anlatım tercih edilmemesi	4
	Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat edilmemesi	2
	Resmi yazıları kısa ve net ifade edememe	1
	Konuyla başlığın tutarlı olmaması	3
	Aşırı uzun veya aşırı kısa cümleler kullanma	1
Toplam		35
Özgünlük (Ö)	Ders defterlerinde genel kazanımların tekrar edilmesi	1
	Özgünlükten uzak hazır şablon kullanılması	7
	Alıntı, örnek ve benzetmelerle desteklenmemesi	3
	Konuyla ilgili kaynaklardan yeterince yararlanmama	2
	Konunun kendine özgü ifadelerle anlatılmaması	3
Toplam		16
Genel Toplam		59

Tablo 21’de sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin bir yazının dil ve anlatımına ilişkin görüşleri dil bilgisi sorunları (f:8), anlatım sorunları (f:35) ve özgünlük (f:16) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır.

Buna göre yöneticilerin “öğretmenlerin bir yazının dil ve anlatımı” konusundaki görüşleri arasında anlatım sorunları kategorisi en yüksek değeri (f: 35) almıştır. Bu kategorinin kodları arasında “konunun mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmaması” en yüksek değeri (f:6) alırken, “gereksiz sözcük kullanılması”, “özne ile yüklem arasında tutarsızlıkların olması” ve “açık, anlaşılır ve duru bir anlatım tercih edilmemesi” kodları ikinci sırada (f:4) yer almışlardır.

Özgünlük kategorisi ikinci sırada (f:16) yer alırken “özgünlükten uzak hazır şablon kullanılması” en sık tekrarlanan (f:7) ifade olmuştur. Bu ifadeleri “alıntı, örnek ve benzetmelerle desteklenmemesi” (f:3), “konunun kendine özgü ifadelerle anlatılmaması” (f:3) ifadeleri takip etmiştir.

Katılımcıların bir yazının dil ve anlatımı konusundaki görüşleri arasında dil bilgisi sorunları kategorisi üçüncü sırada (f:8) yer almıştır. Bu kategoride yer alan “dil bilgisi kurallarına uyulmaması” (f:4) ifadesi en sık tekrarlanan ifade olurken onu “cümle kuruluşlarında sorun olması” (f:2) ve “kelimeleri yanlış yazma” (f:2) ifadeleri takip etmiştir.

Okul yöneticilerinin, öğretmenlerin dil ve anlatımına ilişkin cümle kurarken dikkat edilmemesi, kelimelerin yanlış yazımı ve dil bilgisi kurallarına dikkat edilmeden yazmaları sonucu hata yaptıklarını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu ifadelerle ilgili olarak dil bilgisi sorunları kategorisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Yazı öncelikle karşı tarafa iletmek istediği mesajı etkili şekilde iletebilecek şekilde yapısal kurulumu ve ifadenin anlaşılır olmasına dikkat etmelidir. Bu doğrultuda sözcükleri doğru yazması, cümle yapısına dikkat etmesi ve dil bilgisi kurallarına uygun anlatımı tercih etmesi karşılaşılan sorunları azaltacaktır. Ancak öğretmenlerimizin genellikle konuşma dilinde daha etkili oldukları ancak yazı dilinde bu hassasiyeti göstermediklerini zaman zaman görmekteyiz.” (DBS)(K9)

“Cümle kuruluşları gramer kurallarına uygun olmayıp kelimeler doğru manasıyla kullanılamayabiliyor.” (DBS) (K11)

Okul yöneticileri konunun anlatımında mantıksal bir tutarlılık olmaması, anlatım bozuklukları ve açık, anlaşılır bir ifade kullanılmaması gibi durumlardan kaynaklanan sorunlar dolayısıyla yazının anlatımında sorun olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bu ifadelerin yer aldığı anlatım sorunları kategorisine ilişkin yönetici görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Öznesiyle yüklemi uyumlu olmayan, içeriği anlaşılmayan ifadeler, konu ile başlığın tutarlı olmadığı, meramını net ifade edememe ve aşırı uzun veya aşırı kısa cümleler kullanma görülmektedir.” (AS) (K5)

“Konunun başlığını ayrıntılı yazmadan yazılan raporlardan, konunun giriş gelişme ve sonuç gibi genel kaidelere dikkat edilmeden işlenmeye çalışılan konulara kadar birçok teknik hata görülebilmektedir. Resmi yazılarda kısa ve net ifadeler olması gerekirken kelime tekrarları da karşımıza çıkmaktadır.” (AS)(K16)

“Kurumumuza gelen başvuru, rapor, toplantı tutanağı vb. yazılı evraklara baktığımızda başlık ya olmamakta veya konuyla ilgili başlığı çalışanlarımızın seçmekte zorlandıklarını gözlemleyebiliyoruz. Ayrıca bu konuda en sık karşılaştığımız sorun paragraf meselesidir. Çoğunlukla paragraf kullanılmadığı görülmekte ve birden fazla düşünce istek talep aynı paragrafta anlatılmaya çalışılmaktadır. Yine paragraf konusunda paragraflar yapılmış olsa dahi paragrafların ayırt edici özelliği dikkate alınmamaktadır.”(AS) (K21)

“Dil ve anlatım konusunda karşılaşılan bir sorunda yazılı belgelerde içerik akıcı bir şekilde anlatılsa dahi sonuç kısmı eksik olabilmektedir. Mesela bir dilekçe yazılıyor durum tespiti çok güzel yapılmış ancak sonuç olarak bu durumla ilgili ne talep ediliyor şikâyet mi var istek mi dilekçenin sonu bağlanamıyor diyebilirim.” (AS)(K6)

Okul yöneticilerinin, hazır şablonların öğretmenlerin yaratıcılığını sınırlandırdığını, yazdıkları yazıları kendine özgü ifadelerle yazamadıklarını ve başka kaynaklarla desteklemediklerinden dolayı özgünlük konusunda sorunlar yaşandığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Özgünlük kategorisine ilişkin yönetici görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Özellikle resmi evrak işlerinde birbirine benzer raporlar sunulmaktadır. Kendilerine özgü ifadelerle anlatma konusunda sorunlar yaşanabilmektedir. Konuyla ilgili yeterince araştırma yapılmadığı görülmektedir.” (Ö)(K14)

“Verilen konuyla ilgili yeterli kaynaktan yararlanmadan olduğu gibi kopya edilmiş yazıların olması...”(Ö) (K12)

“Kazanımlarda ki açıklamaların her ders için aynı ifadelerden oluşması, birkaç hafta aynı kazanımların tekrar edilmesi gibi durumlarla çok sık karşılaşıyoruz.” (Ö)(K3)

4.5.3. Öğretmenlerin Yazdığı Bir Yazının İmla ve Noktalama Kurallarına Uygun Yazılmasına İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin yazdığı bir yazının imla ve noktalama kurallarına uygun yazılmasına ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması için okul yöneticilerine “Bir yazının imla ve noktalama kurallarına uygun yazılması konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri şu şekildedir: Yazım kuralları ve noktalama işaretleri olmak üzere 2 kategori ve 10 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 22’de sunulmuştur.

Tablo 22. Katılımcıların bir yazının imla ve noktalama kurallarına uygun yazılmasına ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Yazım Kuralları (YK)	Birleşik sözcüklerin yanlış yazılması	2
	İmla kurallarına dikkat etmeme	11
	Hızlı yazmadan kaynaklı imla hataları	1
	Yazım kurallarına uyulmamasından kaynaklı anlam karışıklığı	2
	“de ve ki” eklerinin doğru kullanılmaması	3
Toplam		19
Noktalama İşaretleri (Nİ)	Cümle sonlarında noktanın kullanılmaması	2
	Noktalama işaretlerine dikkat etmeme	14
	Noktalama işaretlerinin öneminin bilincinde olmama	2
	Nokta, virgül dışında noktalama işareti kullanmama	3
	Noktalama işareti eksikliğinden kaynaklı anlam karışıklıkları	2
Toplam		23
Genel Toplam		42

Tablo 22’de sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin bir yazının imla kurallarına uygun yazılmasına ilişkin görüşleri yazım kuralları (f:19) ve noktalama işaretleri (f:23) olmak üzere 2 kategoride yapılandırılmıştır.

Buna göre yöneticilerin “bir yazının imla ve noktalama kurallarına uygun yazılması” konusundaki görüşleri arasında noktalama işaretleri kategorisi en yüksek değeri (f:23) almıştır. Bu kategorinin kodları arasında “noktalama işaretlerine dikkat etmeme” en yüksek değeri (f:14) alırken, “nokta, virgül dışında noktalama işareti kullanmama” kodu ikinci sırada (f:3) yer almıştır.

Yazım kuralları kategorisinde ise “imla kurallarına dikkat etmeme” kodu en yüksek değeri (f:11) alıp onu “-de ve -ki eklerinin doğru kullanılmaması” (f:3), “birleşik sözcüklerin yanlış yazılması” (f:2), “yazım kurallarına uyulmamasından kaynaklı anlam karışıklığı” (f:2) ifadeleri takip etmiştir.

Bu doğrultuda okul yöneticileri öğretmenlerin bir yazının imla ve noktalama kurallarına uygun yazması konusunda noktalama işaretlerine dikkat edilmediğini ve nokta ve virgül dışında noktalama işareti kullanılmadığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Konuyla ilgili ifadelerin yer aldığı noktalama işaretleri kategorisine ilişkin yönetici görüşleri aşağıda yer almıştır:

“İmla ve noktalamanın dikkate alınması yazının anlaşılabilirliğini artırmaktadır. Bu durum öğretmenlik mesleğini tercih edenlerin ayrıca dikkate alması gereken bir durumdur. Genellikle öğretmenlerimizin bu konuda duyarlı olmaya çalıştıkları gözlenmektedir. Ancak bazı noktalama işaretlerine ağırlık verilirken (.-,-?) kimi noktalama işaretleri göz ardı edilmektedir (;-!-“).” (Nİ)(K1)

Bir katılımcının yazım kuralları ve noktalama işaretleri kategorisine ilişkin görüşü aşağıda sunulmuştur.

“Bilgi eksikliğinden ziyade, alışkanlık veya acelecilikten kaynaklı noktama işaretlerinde eksiklikler bulunabiliyor. Yazılarda nokta ve virgül hariç noktalama işaretleri genelde kullanılmamaktadır. Bu durum ifadenin gücünü net olarak yansıtamamaktadır. Yazım kurallarında “de” bağlacının ya da birleşik yazılması gereken sözcüklerin yanlış yazımı göze çarpmaktadır.” (Nİ&YK)(K24)

Okul yöneticileri, öğretmenlerin eklerin ve birleşik sözcüklerin yanlış yazımı örnekleriyle ilgili genel anlamda imla kurallarına dikkat etmediğini ve bunların anlam karışıklığına yol açtığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu ifadelerin toplandığı yazım kuralları kategorisine ilişkin yönetici görüşleri aşağıdaki gibidir:

“Bazı ekler, bağlaçlar ve birleşik kelimeler yanlış kullanımla kullanımla artık yanlış hali normalmiş gibi kabul ediliyor. Örneğin sürekli kullandığımız “hoş geldin” kelimesi yanlış kullanımdan dolayı herkesin aklında “hoşgeldin” olarak yer eder oldu. Öğretmenlerimizden de imla kurallarına dikkat etmeyenleri görüyoruz.” (YK) (K10)

“Özellikle –de ve –ki ekleri doğru kullanılmıyor. Bu da cümlelerin doğru anlaşılmasını engelliyor.”(YK) (K8)

4.5.4. Öğretmenlerin Yazma Becerileri Kapsamında Diğer Sorunlara İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Öğretmenlerin yazma becerilerine ilişkin “diğer” görüşleri ortaya çıkarmak için okul yöneticilerine “Yazma becerilerine ilişkin karşılaşılan diğer sorunlar nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri şu şekildedir: “Özenli yazı yazmaktan kaçınma, spesifik konulardan kaynaklı, ana dili öğrenememekten kaynaklı ve TDK ile ilgili” olmak üzere 4 kategori ve 9 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 23’te sunulmuştur.

Tablo 23. Katılımcıların yazma becerilerine ilişkin ekledikleri diğer görüşler

Kategoriler	Kodlar	f
Özenli Yazı Yazmaktan Kaçınma (ÖYY)	Toplantılarda önemli kararların yazıya geçirilmemesi	1
	Tamamlanmamış cümleler kullanılması	1
	Kısaltmaların çok kullanılması	2
	Emoji kullanılması	2
	Hazır şablon kullanımının yaratıcılığı sınırlaması	2
	TDK'nin takip edilmemesi	2
Toplam		10
Spesifik Konulardan Kaynaklı (SKK)	Uzmanlık gerektiren yazıların anlaşılmasında	1
Toplam		1
Ana Dili Öğrenememekten Kaynaklı (ADÖK)	Bozuk bir Türkçe kullanılması	3
Toplam		3
TDK ile İlgili (TDK)	TDK'nin sık sık değişiklikler yapması	1
Toplam		1
Genel Toplam		15

Tablo 23'te sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmenlerin yazma becerilerine ilişkin ekledikleri diğer görüşleri özenli yazı yazmaktan kaçınma (f:10), spesifik konulardan kaynaklı (f:1), ana dili öğrenememekten kaynaklı (f:3) ve TDK ile ilgili (f:1) şeklinde olmak üzere 4 kategoride yapılandırılmıştır.

Buna göre okul yöneticilerinin öğretmenlerin yazma becerilerine ilişkin ekledikleri diğer görüşleri arasında “bozuk bir Türkçe kullanılması” (f:3), “kısaltma ve emoji kullanılması” (f:2), “hazır şablon kullanımının yaratıcılığı sınırlaması” (f:2), “TDK'nin takip edilmemesi” (f:2), “uzmanlık gerektiren yazıların anlaşılmasında” (f:1), “TDK'nin sık sık değişiklikler yapması” (f:1) ifadeleri yer almıştır.

Bu doğrultuda okul yöneticileri öğretmenlerin yazma becerilerine ilişkin ekledikleri diğer görüşleri olarak bozuk Türkçe kullanıldığını; kısaltmaların, emoji, hazır şablonların kullanıldığını ve TDK'nin takip edilmediğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu ifadelerle ilgili okul yöneticisi görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Nadiren olsa da yazma konusunda stili farklı, harfleri ve kelimeleri anlamak için özel uzmanlık gerektiren yazılarla da karşılaştığımız oluyor.” (SKK)(K5)

“Bu konuda maalesef ciddi bir sorun mevcuttur. Güzel Türkçemiz yerine yabancı kelimeler çok fazla kullanılıyor. Dilimiz yabancı dillerin istilasına uğramış durumda. Günden güne bozulan bu dille, sınırlı birkaç kelimeyle konuşur yazar olduk.” (ADÖK)(K13)

“Yapılan toplantılarda seçilen yazman kâtip toplantı süresince konuşulan tüm süreçleri ve alınan kararları yazmakla görevlidir. Bu konuda bazı arkadaşlarımız çok hızlı yazdığı için sonrasında tutanağı temize geçerken kendi yazılarını okumakta veya anlamakta zorluk yaşayanlar da çıkabiliyor. Yine toplantı yazmanlarımız toplantıyı yazı altına alırken en önemli konuşmaları en önemli kararları atlayarak, daha önemsiz konuları yazıya geçirdikleri karşılaştığımız sorunlardan bir diğeridir.” (ÖYY)(K18)

Bir katılımcının ana dilin öğrenilmemesinden kaynaklı ve özenli yazı yazmamaktan kaynaklı kategorisine ilişkin görüşü aşağıdaki gibidir:

“Sosyal medya ve dijital iletişimin hayatımıza girmesiyle bozuk bir Türkçe (ADÖK), tamamlanmamış cümleler, ucube kısaltmalar ve adına emoji denilen işaretlerle iletişim kurmaya çalışmak bunlarla bir şeyler yazmak çok moda oldu.” (ÖYY)(K14)

Bir başka katılımcının TDK ile ilgili ve özenli yazı yazmamaktan kaçınma kategorilerine ilişkin görüşü aşağıda sunulmuştur:

“Yazı eğitimci olmanın asgari gerekliliği olarak görülse de genel bir yetersizlik söz konusu. TDK’nin da sık sık değişiklikler yapması (TDK) ve bunların yeterince takip edilememesinin de etkisi var.” (ÖYY)(K28)

4.6. Bir Okuldaki Yönetici ve Öğretmenlerin Dil Becerisi Yeterliliğinin Kurum Kültürü ve Okul İklimine Etkisine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Yönetici ve öğretmenlerin dil becerisi yeterliliğinin kurum kültürü ve okul iklimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması için okul yöneticilerine “Bir okuldaki yönetici ve öğretmenlerin dil becerisi yeterliliğinin iletişim becerilerine/ kurum kültürüne/okul iklimine etkileri konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Detaylı betimlemeler yapılabilmesi için ek sorular yöneltilerek farklı yönlerdeki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

4.6.1. Bir Okuldaki Yönetici ve Öğretmenlerin Dil Becerisi Yeterliliğinin Kurum Kültürüne Etkisine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Yönetici ve öğretmenlerin dil becerisi yeterliliğinin kurum kültürüne etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması için okul yöneticilerine “Bir okuldaki yönetici ve öğretmenlerin dil becerisi yeterliliğinin kurum kültürüne etkileri konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri şu şekildedir: İletişimi etkili kılma, dil becerisi geliştirme, okul geliştirme etkisi, pozitif psikoloji oluşturma ve insan haklarına dayalı yönetim oluşturma ile ilgili olmak üzere 5 kategori ve 40 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 24’te sunulmuştur.

Tablo 24. Katılımcıların öğretmen ve yöneticilerin dil becerisi yeterliliğinin kurum kültürüne etkisine ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
İletişimi Etkili Kılma (İEK)	Olumlu iletişim	3
	Birbirini anlayan insanlar	2
	Mesajı tam algılama	2
	İletişim kurma becerisi	5
	İyi anlaşma	2
	Çatışmayı önleme	1
	Yanlış anlaşılmayı önleme	3
	Etkili iletişim	5
	Emir, görüş ve tavsiyelerin tam anlaşılması	1
Toplam		24
Dil Becerisi Geliştirme (DBG)	İyi bir üslup	1
	Dili doğru ve etkin kullanma	5
	Etkili bir dil kullanma becerisi	1
	Dört temel dil becerinin kullanımı	1
	Dil hassasiyetinin oluşması	1
	Ortak dil oluşturulması	1
	Akıcı ve anlaşılır adımlar atma	1
Toplam		11
Okul Geliştirme Etkisi (OGE)	Başarı	2
	Motive olma	2
	Sorumluluk bilinci	1
	İş birliği sağlama	3
	Güçlü kurum kültürü oluşturma	2
	Sahiplenme duygusu	1
	Okul kültürünün gelişmesi	4
	Seviyeli okul kültürü	1
	Kurum kültürünün yaşatılması	3
Toplam		19
Pozitif Psikoloji Oluşturma (PPO)	Pozitiflik	3
	Olumlu yönde etkileme	2
	İletişim kurma becerisi	5
	Nezaketli olma	1
	Mutlu aile havası	2
	Paydaşlarla uyum	2
	İyi anlaşma	2
Toplam		17
İnsan Haklarına Dayalı Yönetim Oluşturma (İHDY)	Eşit ve adaletli davranma	1
	Güven	2
	Değer verme	1
	Paydaşların katılımı	2
	Art niyetlerin kalkması	1
	Ortak değer oluşturma	2
	Karşılıklı destek	2
	Dayanışma	3
Toplam		14
Genel Toplam		85

Tablo 24’te sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmen ve yöneticilerin dil becerisi yeterliliğinin kurum kültürüne etkisine ilişkin görüşleri iletişimi etkili kılma (f:24), okul geliştirme etkisi (f:19), pozitif psikoloji oluşturma (f:17), insan haklarına dayalı yönetim oluşturma (f:14) ve dil becerisi geliştirme (f:11) olmak üzere 5 kategoride yapılandırılmıştır.

Buna göre katılımcıların “öğretmen ve yöneticilerin dil becerisi yeterliliğinin kurum kültürüne etkisi” konusundaki görüşleri arasında iletişimi etkili kılma kategorisi en yüksek değeri (f:24) almıştır. Bu kategorinin kodları arasında iletişim kurma becerisi ve etkili iletişim kodu en yüksek değeri (f:5) alırken, olumlu iletişim ve yanlış anlaşılmayı önleme kodları ikinci sırada (f:3) takip etmiştir.

Okul geliştirme kategorisinde “okul kültürünün gelişmesi” (f:4) en sık tekrarlanan ifade olmuştur. Onu “iş birliği sağlama” (f:3), “kurum kültürünün yaşatılması” (f:3) ifadeleri takip etmiştir.

Pozitif psikoloji oluşturma kategorisinde “iletişim kurma becerisi” (f:5) en fazla ifade edilirken onu “pozitiflik” (f:3), “mutlu aile havası” (f:2), “paydaşlarla uyum” (f:2), “iyi anlaşma” (f:2) ifadeleri takip etmiştir.

İnsan haklarına dayalı yönetim oluşturma kategorisinde “dayanışma” (f:3), “güven” (f:2), “paydaşların katılımı” (f:2), “ortak değer oluşturma” (f:2) ve “karşılıklı destek” (f:2) ifadelerinin yer aldığı görülmüştür.

Dil becerisi geliştirme kategorisinde ise “dili doğru ve etkin kullanma” (f:15) en fazla tekrar eden ifade olmuştur.

Bu doğrultuda katılımcıların öğretmen ve yöneticilerin dil becerisi yeterliliğinin kurum kültürüne etkisi konusunda iletişimi etkili kılarak olumlu yönde yönlendireceğini, okul kültürünü geliştirmeye ve kurum kültürünü yaşatmaya katkı sağlayacağını düşündükleri anlaşılmaktadır.

Okul yöneticilerinin dil becerisi yeterliliğinin dili doğru ve etkili kullanma becerisi kazandırdığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu ifadelerin yer aldığı dil becerisi geliştirme kategorisine ilişkin katılımcı görüşü aşağıda sunulmuştur.

“Her okulun kurum kültürü birbirinden farklıdır. Bu farklılıkların sebepleri; kurumda diğer öğretmenlere liderlik yapabilecek karakterde tecrübeli öğretmenlerin varlığından, kurumdaki cinsiyet dağılımına ve bunların hayata bakış açılarına kadar birçok etken içermektedir. Bütün bunları etkileyen ise etkili bir dil ve bu kullanma becerisine sahip olmakta çok etkilidir.” (DBG)(K4)

Bir katılımcının pozitif psikoloji oluşturma, iletişimi etkili kılma ve insan haklarına dayalı yönetim oluşturma kategorilerine ilişkin görüşü aşağıda yer almıştır:

“Bir kurumda dil becerileri ve iletişim becerileri konusunda sorunlar sıfırlandığında güçlü bir kurum kültürü oluşacağına inanmaktayım. Güçlü kurum kültürü olan okullarda insanlar, kendilerini daha iyi motive edilmiş hisseder. Mutlu aile havası vardır. Tüm paydaşlar arasında güven, değer verme duygusu temel unsurdur.(PPO) Karşılıklı destek ve güvene dayalı işbirliği ruhu vardır. İletişimin üst düzey gerçekleştiği okullarda art niyetler ortadan kalkar. Güven duygusu ile hareket edildiği için verilen görevlerde yapılan çalışmalarda sahiplenme duygusu daha yüksek olacaktır. İletişim becerilerini tam kullanan okullarda yönetici, öğretmen, öğrenci arasında kaynaşma sağlanır. Tüm bunlar yönetici, öğretmen, öğrenci hatta veli tarafında sorumluluk bilincini güçlendirir. Tüm paydaşları sorumluluklarının farkında olan bir okulda başarının sağlanacağı kesindir.” (İEK&İHDY)(K5)

Okul yöneticilerinin dil becerisi yeterliliğinin kurum kültürüne etkisine ilişkin olumlu ve etkili iletişim kazandırarak yanlış anlaşılımları en aza indirdikleri düşündükleri anlaşılmaktadır. Bununla ilgili iletişimi etkili kılma kategorisine ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“ Anlaşabilmek için kullanmış olduğumuz nesneler, kavramlar, duygular aynı da olsa işin içine zaman ve mekân boyutu girdiğinde aynı şeyi kastettiğimizi belirten asgari müştereklerde buluşmamızın nişanı, işareti, kanıtıdır dil. Olumlu dilin kullanılmasının okul iklimine ve kültüründe olumlu etkisi olacaktır.”(İEK) (K24)

“Kurumda dil becerilerini etkili kullanmak idareci, öğretmen, destek personeli, öğrenci, veli gibi tüm paydaşlara olumlu yansımaktadır. Karşılıklı doğru iletişim, Türkçeyi doğru kullanma, etkili dinleme ve yazma becerileri yerinde olduğu takdirde özellikle eğitimin öznesi olan öğrencilere olumlu yansıyacak ve pozitif anlamda bir kurum kültürünün oluşmasına katkıda bulunacaktır.”(İEK&DBG) (K9)

Okul yöneticilerinin dil becerisi yeterliliğinin, eşit ve adaletli davranarak kurumda ortak değerler altında dayanışmayı sağladığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bununla ilgili insan haklarına dayalı yönetim oluşturma kategorisine ilişkin katılımcı görüşü aşağıdaki gibidir:

“Kurum kültürünün oluşması için ortak değerlerin paylaşımı önem taşımaktadır. Bu değerlerin kurum paydaşlarınca benimsenmesi ve değer aktarımı için kullanılan ortak bir dil olmalı ve herkesçe doğru kullanılmalıdır.” (İHDY)(K20)

Okul yöneticilerinin, dil becerilerinin iş birliği, sorumluluk, başarı gibi değerleri geliştirerek okul kültürünü güçlü bir hale getirme ve koruma konularında etkili olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır. Bununla ilgili okul geliştirme kategorisine ilişkin yönetici görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“Saygın bir dil yeterliliğine sahip bireylerin oluşturduğu topluluk, iletişim becerileri yönünden en risksiz gruptur. Birbirlerini anlama konusunda herhangi bir sorun yaşanmayacağı için seviyeli bir okul kültürü oluşacağını düşünüyorum. Okul idarecilerinin etkisiyle okul kültürü pozitif hale gelebilir.” (OGE) (K22)

“İdareci ve öğretmenlerin dil becerileri yeterliliği ve etkili iletişim kurulmasını sağlar. Bu yolla ortak katılımı kurum kültürü oluşturulup yaşatılabilir. Dil becerilerinin kurum kültürü için önemi büyüktür.” (OGE)(K23)

4.6.2. Bir Okuldaki Yönetici ve Öğretmenlerin Dil Becerisi Yeterliliğinin Okul İklimine Etkisine İlişkin Okul Yöneticisi Görüşlerine Yönelik Bulgular

Yönetici ve öğretmenlerin dil becerisi yeterliliğinin okul iklimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinin ortaya çıkarılması için okul yöneticilerine “Bir okuldaki yönetici ve öğretmenlerin dil becerisi yeterliliğinin okul iklimine etkileri konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcı görüşleri şu şekildedir: Kişiler arası ilişkiler, olumlu çalışma ortamı ve olumlu çıktılar ile ilgili olmak üzere 3 kategori ve 33 kod halinde yapılandırılmış ve aşağıdaki Tablo 25’te sunulmuştur.

Tablo 25. Katılımcıların öğretmen ve yöneticilerin dil becerisi yeterliliğinin okul iklimine etkisine ilişkin görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Kişiler Arası İlişkiler (KAİ)	İyi ilişkiler kurma	2
	Güven duygusu oluşturma	2
	İletişimi güçlendirme	1
	Olumlu iletişim sağlama	1
	Düşünceleri rahat ifade edebilme	2
	Anlaşılabilir olma	4
	Sağlıklı iletişim kurma	1
	Samimi ilişkiler kurma	1
	Kişiler arası çatışmayı çözme	3
	Güçlü iletişim ortamı kurma	1
	Saygı	2
	Sevgi	1
	Seviyeli bir iletişim kurma	1
	Etkili iletişim becerisini geliştirme	3
	Hoşgörü	1
Toplam		26
Olumlu Çalışma Ortamı (OÇO)	İş bölümü sağlama	1
	Aidiyet duygusu oluşturma	2
	Olumlu ortam ve iklim sağlama	15
	Olumlu dil oluşturma	1
	Ortamdaki sorunları giderme	1
	Taleplerin karşılanması	1
	Paydaşlar arası etkileşim sağlama	2
	Okula uyum sağlama	1
	Paydaşlar arası bağı güçlendirme	1
	Sağlıklı bir okul iklimi	2
	Görev bilinciyle hareket etme	1
	Seviyeli bir okul iklimi	2
	Huzurlu bir ortam sağlama	3
	Düzen	1
	Özveriyle çalışma	1
Toplam		35
Olumlu Çıktılar (OÇ)	Öğrenci başarısı	1
	Başarılı bir okul	2
	Öğrenciye örnek davranış oluşturma	1
Toplam		4
Genel Toplam		65

Tablo 25’te sunulduğu gibi yöneticilerin öğretmen ve yöneticilerin dil becerisi yeterliliğinin okul iklimine etkisine ilişkin görüşleri kişiler arası ilişkiler (f:26), olumlu çalışma ortamı (f:35) ve olumlu çıktılar (f:4) olmak üzere 3 kategoride yapılandırılmıştır.

Buna göre katılımcıların “öğretmen ve yöneticilerin dil becerisi yeterliliğinin okul iklimine etkisi” konusundaki görüşleri arasında olumlu çalışma ortamı kategorisi en yüksek değeri (f:35) almıştır. Bu kategorinin kodları arasında “olumlu ortam ve iklim sağlama” kodu en yüksek değeri (f:15) alırken, onu “huzurlu bir ortam sağlama” kodu (f:3) takip etmiştir.

Kişiler arası ilişkiler kategorisinde “anlaşılabilir olma” (f:4) ifadesi en fazla tekrar edilirken onu “kişiler arası çatışmayı çözme” (f:3), “etkili iletişim becerisini geliştirme” (f:3) ifadeleri takip etmiştir.

Olumlu çıktılar kategorisinde “başarılı bir okul” (f:2), “öğrenci başarısı” (f:1) ve “öğrenciye örnek davranış oluşturma” (f:1) tekrar edilmiştir.

Dil becerilerinin okul iklimine etkisine ilişkin okul yöneticilerinin, güçlü ve sağlıklı iletişim sayesinde anlaşılabilir olmayı kolaylaştırdığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu durumla ilgili kişiler arası ilişkiler kategorisine ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“İletişimi güçlü sorunsuz olan okulların okul iklimleri de anlaşılabilir bir şekilde sorunsuz olur. Okul iklimini şöyle ifade edebiliriz. Nasılsa iklimlere göre hayat tarzımız şekilleniyor kışın kalın giysiler, bot çizme ayakkabılar daha ağır parfümler tercih ediliyor. Yazın ince kıyafetler hafif parfümler tercih diyor. Okul iklimini de buna benzetebiliriz nasıl bir iletişim var nasıl bir yönetim tarzı var insanlar ona göre kendilerini şekillendiriyor. ” (KAİ) (K5)

“Okulda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin dil becerisi ile iletişim becerileri konusunda yeterli olması, dilimizi etkili, düzgün ve dilbilgisi kurallarına uygun kullanması hiç şüphesiz okul kültürüne olumlu katkılar sağlar. Ayrıca okul içinde çalışan kişilerin iletişim becerileri noktasında (konuşma, dinleme, okuma, yazma vb.) gerekli yeterliliğe sahip olması iletişim çatışmalarının önüne geçerek yanlış anlaşılmalara olmamasına katkı sağlayacak, kişiler birbirlerini doğru bir şekilde anlayarak verilmek istenen mesaj net bir şekilde karşı tarafa ulaşacaktır.” (KAİ) (K8)

Okul yöneticilerinin, dil becerisi yeterliliğinin okul iklimine etkisiyle ilgili öğrenci ve okul başarısını artırdığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bununla ilgili olumlu çıktılar ve olumlu çalışma ortamı kategorilerine ilişkin katılımcı görüşü aşağıdaki gibidir:

“İletişim kanallarının açık olduğu okullarda herkes fikirlerini düşüncelerini daha kolay çekinmeden ifade edebilir. Şöyle ifade edebiliriz sorunsuz iletişim becerilerini kullanan okullarda okul iklimi de açık ve olumlu olur. Olumlu bir okul ikliminde yöneticilerin talepleri hızlı ve anlaşılabilir şekilde muhataplarına ulaşır. Öğretmenler kendilerinden beklenileni bilir ve buna göre hareket eder. Öğrenci ve veliler taleplerini yönetimle açıkça paylaşabilir. Olumlu bir okul ikliminde öğrenci başarısı kesinlikle artacaktır.” (OÇ&OÇO) (K7)

Okul yöneticileri dil becerilerinin olumlu ortam ve iklim sağlayarak huzurlu bir çalışma ortamı sağladığını düşündükleri anlaşılmaktadır. Bu durumla ilgili olumlu çalışma ortamı kategorisine ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda sunulmuştur:

“İletişim okul ikliminde önemli bir yere sahiptir. Kötü iletişim çalışanların kendini ifade edememesi okuldaki huzur ortamını, birlik ve beraberliği zedeler. Böylece okul iklimi de olumsuz etkilenir. İletişimin güçlü olduğu kurumlarda ise çalışanların motivasyonları güçlü, birlik ve beraberlikleri sağlam olacağından okul iklimi de olumlu etkilenir.” (OÇO)(K17)

“Olumlu bir okul iklimi oluşumu için gerek yazılı gerekse sözlü anlatım önem taşımaktadır. Her iki biçimde de doğru iletişim sağlanması, kaynağın gönderdiği mesajın alıcı tarafından doğru algılanması ile okuldaki sorunlar azalarak öğrenci başarısı dolayısıyla da okul başarısı artacaktır.” (OÇO)(K26)

Bir katılımcının kişiler arası ilişkiler ve olumlu çalışma ortamı kategorisine ilişkin görüşü aşağıdaki gibidir:

“Olumlu bir dil ve hayat felsefesine mensup öğretmen kadrosunun yoğun olduğu bir kurumdaki iklim pozitif bir şekilde devam ederken havadaki nemden huyulanıp kendine gibi algılayan bir karaktere sahip öğretmenin varlığı hem kurum kültürünü hem de kurum iklimini manipüle edebilecektir.” (KAİ&OÇO) (K4)

5. BÖLÜM

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın bulgularına göre elde edilen sonuçlar ve sonuçlara göre geliştirilen öneriler yer almaktadır.

5.1. Araştırmanın Sonuçları ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sonuçları, yurt dışı ve yurt içindeki literatürde yer alan farklı araştırma sonuçlarıyla karşılaştırılmış ve tartışılmıştır. Araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin Türkçe dil becerileri yeterliliğiyle ilgili okul yöneticilerinin görüşlerini belirleyerek verilen cevaplara göre detaylı saptamalar yapmaktır. Bu amaçla öğretmenlerin dil becerilerine ilişkin amaç ve alt amaçlara yönelik okul yöneticilerinin bakış açıları ve görüşleriyle alınan ifadeler değerlendirilerek araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır.

5.1.1. Dil Becerisi Yeterliliği Kavramına İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerine, öncelikle dil becerisi yeterliliğine ilişkin ön bilgilerini belirlemek amacıyla, “Dil becerisi yeterliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?” sorusu iletilmiştir. Okul yöneticilerinin, dil becerileri yeterliliğine ilişkin düşüncelerinin çoğunlukla doğru anlaşılabilmek (içerik) olarak ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonucu takiben okul yöneticilerinin dil becerileri yeterliliğini sağlıklı iletişim kurma ve kendini iyi ifade etme becerisi olarak ifade ettikleri ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin literatürde yer alan dil becerisi yeterliliğine ilişkin bilgilere paralel görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Çünkü dil, bir iletişim aracı olup Martinet’e (1998) göre insan deneyiminin, toplumdan topluma farklılaşan biçemlerde, anlamsal içeriği sessel bir dizilimle sağlayan bir bildirişim aracıdır. Kırmızı’nın (2004) iletişimin genel tanımları arasında gösterdiği “anlamları paylaşma ve ortak kılma” ifadesi çalışmadaki dil yeterliliği hakkındaki görüşlerden doğru anlaşılabilmek ifadesiyle örtüşmektedir. Sözü edilen dilin bir iletişim, bildirişim aracı olarak tanımlanması dil yeterliliklerinin iletişimi sağlayan özellikleriyle açıklanabilir kıldığı araştırmada ortaya çıkmıştır. Dil becerisi yeterliliği hakkında doğrudan dört beceri dile getirilmese de dört becerilerden bir kaçının bahsedildiği fakat okul yöneticilerinin daha çok dili bir iletişim sağlayıcısı ve aracı gördükleri sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticilerinin dil becerisi yeterliliğine ilişkin görüşlerinden birinin de dili koruma ve ana dile sahip olma bilinci olarak dile getirildiği belirlenmiştir. Bu görüşlerde dil becerilerini; ana dili etkili, bilinçli ve kurallarına uygun kullanma şeklinde vurguladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Güneş'e (2013) göre bir dil, kendine özgü kurallarla oluşturulmuş ve sistematik bir şekilde ilerleyen kelimeleri anlamaya ve başkasına aktarma yarayan anlaşıma aracıdır. Chomsky (2005) dili belli anlam öğeleri olan ses, sıra ve anlam birimleriyle harmanlanmış bir sistem olarak tanımlar. Literatürde sözü edilen dilin kendine özgü yapısının yaşaması ve geliştirilmesine yönelik görüşler okul yöneticileri tarafından dili koruma ve ana dile sahip olma bilinci olarak aktarılmıştır.

Okul yöneticilerinin dil becerisi yeterliliğine ilişkin diğer görüşleri bir bütün olarak değerlendirildiğinde duygu ve düşünce aktarımı, doğru üslup (yöntem), dört temel beceri yeterliliği, insanların ihtiyaç duyduğu temel bir beceri ve kelime dağarcığı yeterliliği şeklinde sıralanmıştır. Onan'a (2009) göre kelime hazinesinin geliştirilmesi Türkçe' de kelimeyle kavram arasındaki ilişkide önemli bir role sahiptir. Ayrıca çalışmasında, anlaşılması güç ve soyut kavramları belli bir üslupla daha açık ve anlaşılır kılmak adına etkili ve farklı araçlardan biri olarak deyimlerin önemine de vurgu yapmıştır.

Literatürde dil yeterliliği hakkında genel olarak ifade edilen anlaşılabilmek ve iletişim sağlayabilmek için gerekli dört temel beceri ifadesinin okul yöneticileri tarafından da ifade edildiği ortaya çıkmıştır. Literatürde ifade edilen dil becerisi yeterliliği, bir tanımlı ortaya koyarken okul yöneticileri dil yeterliliği becerisini, kendi mesleki yaşamlarında deneyimledikleri örneklerle açıkladıkları şeklinde yorumlanabilir. Okul yöneticilerinin görüşleriyle öğretmenlerin dil becerilerine ilişkin durumları ortaya koymak üzere okul yöneticilerinin bu konuda bilgi sahibi olmaları bizim diğer araştırma sorularına geçebilmemize, araştırma amaçlarına ulaşabilmemize olanak sağlamıştır. Dolayısıyla okul yöneticilerinin öğretmenlerin dil becerileri yeterliliğiyle ilgili (dinleme, konuşma, okuma, yazma ve okul yaşamıyla ilgili olanlar) sorunları ortaya koyacak sorulara ilişkin ifadeler değerlendirilmiştir.

5.1.2. Yöneticilerin Öğretmenlerin Dinleme Becerileri Algılarına İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerine öğretmenlerin dinleme becerilerinde sorun yaşanma durumuna ilişkin görüşleri sorulmuş ve yöneticiler bu konudaki sorun yaşanma durumunu en fazla “evet” olarak ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerine göre dinleme becerilerinde

sorun yaşanma durumları çok nadir, ara sıra ve sıklıkla olarak ifade edilmiştir. En fazla tekrar edilen sıklık durumu ara sıra olmuştur.

Diğer kategori olan hayır ifadesi de katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Buradan anlaşılacağı üzere okul yöneticilerinin çoğuna göre öğretmenlerin dinleme becerilerinden kaynaklı sorunlar olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin dinleme becerilerinde sorunlarına ilişkin görüşlerin farklı temalarda ele alınarak ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

5.1.2.1. Dinleme Öncesi Hazırlık Yapma Boyutu

Dinleme öncesi hazırlık yapmama kaynaklı bir sorun olup olmadığına ilişkin okul yöneticileri bu durumun yaşandığını şu şekilde belirtmişlerdir: Öğretmenlerin dinlemeye hazır olmamalarından ve öğretmenlerin dinleme öncesi bir hazırlıklarının (ön bilgilendirme) olmamasından kaynaklı sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticilerinin dinleyiciden kaynaklı yaşanan sorunlara ilişkin görüşleri kendi aralarında sohbet etmeleri, önyargılı dinleme, konuyu ilgi çekici bulmama, sunum, konferans ve hizmet içi eğitimlere ön yargılı yaklaşma, konuşanın sözünün bitmesini beklememe, kendi içindekini bir an önce anlatma isteği, dikkatini vermemesi, farklı işle meşgul olmaları şeklinde sıralanabilir.

Okul yöneticilerinin bir bölümünün ise dinleme öncesi hazırlık yapma boyutundaki sorunları, ön bilgilendirme olmamasından kaynaklı olduğunu düşündükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin ön bilgilendirme eksikliği sonucunda dinlemeye hazırlıklı gelmedikleri sonucu göze çarpmaktadır. Ne var ki diğer becerilere göre daha erken yaşta kazanılan bu becerinin eğitimi üzerinde pek fazla durulmamış ve dinleme becerisi “batıda söylendiği gibi Türkiye’de de ihmal edilmiş beceri” (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012) olmaktan öteye gidememiştir. Ekici (2020) yaptığı nitel araştırmada okul yöneticileriyle öğretmenlerin birbirlerini dinledikleri sonucuna varırken bu çalışmada öğretmenlerin okul yöneticilerini dinlemediklerine ilişkin bir görüşün ise ağırlıkta olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin iletişim yeterliliklerinin dinleme boyutundaki yeterlilik düzeyinin, iyi olarak belirlendiği Filik’in (2022) tez çalışması da bu araştırma bulgusu ile tam örtüşmemektedir. Çetin ve Sertbaş (2024) yaptığı nitel çalışmada okul öncesi öğretmenleriyle yöneticiler arasındaki iletişim

sorunlarından biri de iyi dinleme becerisidir. Çetin ve Sertbaş'ın (2024) ortaya koyduğu bulguyla bu araştırmanın bulgusunun örtüştüğü görülmektedir.

Literatürde sorun olarak görülen çalışmalar yanında sorun olmadığını gösteren çalışmalara rastlamak da oldukça olasıdır. Bu sonucun farklılık göstermesi çalışmaların örnekleminden, yönteminden (nicel-nitel), yıllara göre öğretmen – yönetici yeterliliklerindeki durumdan kaynaklı olabilir. Ancak bu durum nitel çalışmanın tam olarak genellenebilir olmayışından kaynaklı, belli bir çerçevede sınırlandırılmış bir duruma derinlemesine anlayış getirmesi açısından önemli bir sorunu ortaya koymaktadır. Bu çalışmada yapılan okul yöneticisi görüşmelerinde yöneticiler ve öğretmenler arasında daha iyi bir iletişim kurulabilmesi için karşılıklı anlayış, empati, iyi dinleme becerisi, açık ve dürüst iletişim, iş birliği, paylaşma ve aktif iletişimin öneminden söz edilmiştir.

5.1.2.2. Dinleme Süreci Bildirimleri Boyutu

Dinleme süreci bildirimlerinden kaynaklı bir sorun olup olmadığına ilişkin okul yöneticileri bu durumun yaşandığını şu şekilde belirtmişlerdir: Nezaket kurallarına uygun dinlememeden ve dinleme ölçütlerini uygulamamadan kaynaklı sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Dinleme süreci bildirimleri boyutunda okul yöneticilerinin görüşleri nezaket kurallarına uygun dinlememe başlığında toplanmaktadır. Bunun sebepleri dinleyicilerin sadece kafasındaki isteklere yönelik dinleme yapması, dikkat dağınıklığı ve konuşmacının sözünü kesme olarak ortaya çıkmıştır. Okul yöneticileri dinleme sırasında öğretmenlerin aceleci olduğunu, diğerlerinin fikirlerine karşı savunma psikolojisine girdiklerini, dinlediklerini kişiselleştirme gibi durumlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Dinleme süreci bildirimlerinde öğretmenlerin dinlerken dikkatlerinin dağıldığını ifade eden okul yöneticilerinin görüşüne paralel olarak Aşılıoğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuca ulaşılmıştır. Sözü edilen çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının, dinleme esnasında zihinlerinin çalışma hızının konuşma hızına göre daha yüksek olduğundan dolayı dinlediklerini hızlıca anlamlandırdıktan sonra zihinlerinde boşluklar oluştuğu belirtilmiştir. Bu boşlukların dikkat dağılmasına neden olduğu ve bunu önlemek için konuyla alakalı işitsel-görsel materyaller ve beden dili ile anlatımın zenginleştirilmesi gerektiği, çalışmanın katılımcıları -öğretim üyeleri- tarafından önerilmiştir. Bu bağlamda literatürde öğretmenlere yönelik bir çalışmayla karşılaşılmasa

da öğretmen adaylarının dinleme süreci bildirimlerini içeren bir çalışmada benzer sonuçların ortaya konduğu tespit edilmiştir. Sevim ve Varışoğlu'nun (2012) dinleme süreci bildirimleri konusunda çalışma sonuçları etkisiz dinleme, sabırsız olma, iletişimsizlik gibi etkenlere dayandırılmıştır. Bu çalışmada ortaya konan olumsuz iletişim, aceleci olma, soru ve görüş bildirmeme sorunlarıyla benzerlik gösterdiği saptanmıştır. Dinleme esnasında savunma psikolojisine girme, dinlediklerini kişiselleştirme sonucu sorunların yaşandığını ifade eden okul yöneticileri bunun olumsuz iletişim oluşmasına neden olduğunu belirtmişlerdir. Doğan (2019) da Türkçe dersinde dinleme becerisinin geliştirilmesine yönelik yaptığı çalışmasında bu görüşlere benzer olarak dinleyicilerin dinleme sürecinde kendi görüşlerini bir kenara bırakmasını ve ön yargılı dinlemeden kaçınması gerektiğini belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin bir kısmı ise öğretmenlerin dinleme ölçütlerine uygun davranmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin dinledikleriyle ilgili soru ve görüş bildirmediğini ve dinlediğini gösterecek davranışlarda bulunmadığını belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin genel ifadeleri, dinleme süreci bildirimlerinin tam olarak gerçekleşmediği yönündedir. Dölek ve Demirel'in (2022) de araştırmasında ifade ettiği gibi dinleme eğitiminde soru ve cevap etkinliğinin olması ve katılımlı dinlemeye yönelik çalışmaların yapılması gerektiği görüşleri okul yöneticilerinin dinleme ölçütlerini uygulama görüşleriyle örtüşmektedir.

5.1.2.3. Dinleme Süreci Sonrasında Geri Dönütler Boyutu

Dinleme süreci sonrasında yapılan geri dönütlerden kaynaklı bir sorun olup olmadığına ilişkin okul yöneticileri bu durumun yaşandığını şu şekilde belirtmişlerdir: Dinleyiciyle ilgili ve konuşmacıyla ilgili sorunlar olarak ortaya çıkmıştır.

Sözlü iletişimde dinleyicinin konuşana karşılık vermesine, dinleme süreci çabasına ilişkin bir ipucu veren dönüt, iletişimin amacına ulaşp ulaşamadığı konusunda bilgi vermesinden dolayı (Karatay, Dolunay ve Savaş, 2014) iletişimi çift yönlü kılar. İletişimin tek yönlü olduğunu okul yöneticileri geri dönütlerin niteliğine bağlamışlardır. Bu konuda yaşanan sorunların çoğunun dinleyiciden kaynaklandığı görüşünde birleşmişlerdir. Okul yöneticileri, dinleyicilerin konu seçerek ilgi alanlarına girenleri dinlediklerini ve dinleme sonrasında konuyla ilgili geri dönütte bulunmadıklarını düşünmektedirler. Karadüz'ün (2010) sınıf öğretmeni ve Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerini araştırdığı çalışmasında bu araştırmanın sonuçlarıyla benzerlik

gösteren bulguları şu şekildedir: i) öğrencilerin dinleme sırasında faydacı bir tavır takınmaları; ii) dinlemenin doğal bir ihtiyaçtan ziyade işlerine yarayacak veya ilgi alanlarına girenleri dinleyerek seçici dinleme yapmaları. Literatürde yapılan konuyla ilgili rastlanan çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının dinleme süreci bildirimine ilişkin sorunların benzer olduğu anlaşılmaktadır.

Dinleme süreci bildirimleriyle ilgili araştırmanın diğer sonuçları olarak konuşmaların uzamasından rahatsız olma, konuşmacıyı önemsememe dolayısıyla dinlediklerindeki mesajı alamama görüşleri belirtilmiştir. Dinleme süreci bildirimleri hakkında diğer bir araştırma sonucu da konuşmacıdan kaynaklı sorunların olabileceği yönündeki görüşlerdir. Bu kapsamda dile getirilen sorunlar, konuşmacının tarzına göre dinleme yapılması veya konuşmacının kullandığı yabancı kelimelerden anlaşılmamasıdır. Emiroğlu (2021), konuşmacının dil ve anlatımının dinlemeyi etkileyebileceğini belirttiği çalışmada konuşmacının dilsel yönden güçlü özelliklere sahip olması gerektiğini söylemiştir. Bu çalışmada ortaya konan dinleme süreci bildirimleriyle ilgili sorunun konuşmacıdan kaynaklı olması, Emiroğlu'nun (2021) çalışma bulgusuyla örtüşmektedir.

Genel anlamda dinleme süreci sonrasında geri dönütler boyutunda yaşanan sorunların çoğunun dinleyiciden kaynaklandığı görüşünün literatürle desteklenen bir sonuç olduğu belirtilebilir. Çünkü geri dönüt, alıcı ve verici arasında etkileşimi sağlayarak iletişime çift yönlü olma özelliği kazandırır (Gümüştekin, Özler ve Yılmaz, 2010).

5.1.2.4. Dinleme Becerilerine İlişkin Diğer Boyutlar

Dinleme becerilerinin değerlendirildiği alt amaçlarda belirtilen sorunların dışında ifade edilmek istenen diğer sorunlara ilişkin okul yöneticileri bu durumun yaşandığını şu şekilde belirtmişlerdir: Dinleyicinin psikolojik durumundan kaynaklı sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticileri dinleme becerilerinin diğer boyutunda yaşanan sorunların dinleyicinin psikolojik durumundan da kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Özçelik (2020) de dinleyici özelliklerinin dinleme sürecini etkilediğini, dinleme sırasında stresli, yorgun, dikkatini yoğunlaştıramayan dinleyici olması halinde etkili bir dinleme olamayacağını ifade etmiştir. Dinleyicinin konuşmacıyla olumsuz ilişki geçmişinin de dinlemeyi amacına ulaştıramadığını belirtmiştir. Çifçi (2001) de dinlemenin psikolojik ve sosyolojik faktörlerden çok etkilenen bir süreç olduğunu belirtmiştir. Bu ifadeler

çalışmada geçen dinlemeyi etkilemede psikolojik durumun da etkili olduğu görüşüyle benzerdir.

5.1.3. Yöneticilerin Öğretmenlerin Konuşma Becerileri Algılarına İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerine öğretmenlerin konuşma becerilerinde sorun yaşanma durumuna ilişkin görüşleri sorulmuş ve yöneticiler bu konudaki sorun yaşanma durumunu en fazla evet kategorisiyle ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerine göre konuşma becerilerinde sorun yaşandığı ve yaşanan sorunların karşılaşımla olasılığının çeşitlilik gösterdiği ortaya çıkmıştır. Ayan, Katrancı ve Melanlıoğlu (2014) tarafından da yapılan araştırmada öğretmen adaylarının Türkçeyi kullanırken en fazla zorlandıkları dil becerisinin konuşma becerisi olduğunu belirtmişlerdir. Sevim ve Varışoğlu (2012) çalışmalarında öğretmen adaylarının konuşma becerisinde yaşadıkları sorunların çeşitli etkenlerden kaynaklandığı vurgulanmıştır. Sözü edilen çalışmalar ile bu araştırmada geçen konuşma becerilerinde sorunlar yaşandığı sonucu örtüşmektedir.

Diğer kategori olan hayır ifadesi de katılımcılar tarafından dile getirilmiştir. Buradan anlaşılabacağı üzere okul yöneticilerinin çoğuna göre öğretmenlerin konuşma becerilerinden kaynaklı sorunlar olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin konuşma becerileri sorunlarına ilişkin görüşleri farklı temalarda ele alınarak ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

5.1.3.1. Konuşma Öncesi Hazırlık Yapma Boyutu

Konuşma öncesi hazırlık yapma durumundan kaynaklı bir sorun olup olmadığına ilişkin okul yöneticileri bu durumun yaşandığını şu şekilde belirtmişlerdir: Araştırma (ön hazırlık) eksikliklerinden ve konuyu sınırlandırmamadan kaynaklı sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Konuşma öncesi hazırlık yapma boyutunda okul yöneticileri, yaşanan sorunları konuşmayla ilgili öğretmenlerin araştırma (ön hazırlık) yapmamasından kaynaklandığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin konuşacakları konuya hazırlık yapmadıkları ve özensiz hazırlandıkları görüşü ağır basmaktadır. Başaran ve Erdem'in (2009) öğretmen adaylarının güzel konuşma becerileri üzerine yaptığı nicel çalışmada hazırlık yapmadan yapılan konuşmaların sorun oluşturduğu sonucu, bu araştırma sonucunu da destekleyen bir niteliktedir. Kartallıoğlu'nun (2018) çalışmasında katılımcıların, öğretmen olmaması

fakat konuşma becerileri üzerine etki eden faktörün hazırlıklı konuşma etkinlikleri olması sonucu bu araştırma sonucuyla karşılaştırılması için bir gerekçe oluşturabilir. Sözü edilen çalışmada deney grubuna uygulanan hazırlıklı konuşma etkinliklerinin öğrencilerin ön-son test puanlarında anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin bir kısmı ise öğretmenlerin konuştukları konuyu sınırlandırmadıklarını, dolayısıyla konunun çok dağıldığını ve ana fikrin verilmediğini açıklamışlardır. Konuyla ilgili literatürde konuşma, zihinde yapılandırılan bilgilerin amacı, konusu, sınırları ve yönteminin gözden geçirilmesiyle başlar. Hemen sonrasında bu bilgilerin sıralama, ilişki kurma, eleştirme, analiz etme ve değerlendirme aşamalarından sonra aktarılmasıyla konuşma denetim altına alınabilir. Bunlar sağlandığında mesajlar alınarak konuşma, güzel ve etkili olabilir (Güneş, 2014). Bu bulguların çalışmadaki sonuçlarla benzer olduğu görülmektedir.

5.1.3.2. Konuşmasının Dil ve Anlatım Boyutu

Konuşmanın dil ve anlatımından kaynaklı bir sorun olduğuna ilişkin okul yöneticileri görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir: Dil becerileri eksikliklerinden kaynaklı ve nezaket kurallarına dikkat etmemekten kaynaklı sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin konuşmasının dil ve anlatımı boyutunda yaşanan sorunların çoğunun dil becerileri eksikliğinden kaynaklandığı konusunda görüş birliğine varan okul yöneticileri, sorunun telaffuz sorunları olduğunu belirtmişlerdir. Konuyla ilgili Arıcı ve Taşkın (2019) çalışmalarında iyi bir konuşmanın iyi bir okumaya dayandığını vurgularlar ve konuşma bozukluklarının giderilmesinde okuma çalışmalarının önemli olduğunu belirtirler.

Okul yöneticileri konuşma sırasında vurgu ve tonlama hatalarının olması ve konuşmacının sesini mevcut duruma göre ayarlamaması da önemli bir sorun olarak sıklıkla ifade edilmiştir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyecek benzer sonuçlara Akkaya (2013) da öğretmen adaylarının konuşmalarındaki sorunlara yönelik yaptığı nitel çalışmada ulaşmıştır. Çalışmasında öğretmen adaylarında karşılaşılan konuşma sorunlarının çoğunluğunun ses, vurgu, ton ve telaffuz yanlışları olduğunu ortaya koymuştur. Yerel ağızla konuşma, ses titremesi, vurgu ve tonlama hataları da öğretmen adaylarında gözlenen sorunlar olmuştur. Başaran ve Erdem (2009) de çalışmasında konuşmanın etkili olmasında gerekli etkenleri; vurgu ve tonlamaya dikkat etme, doğru

telaffuz, ses tonu ve konuşmanın işitilebilir olması olarak tespit etmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada tespit edilen sorunlar literatürdeki dil ve anlatım boyutuyla ilgili sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada okul yöneticileri tarafından ifade edilen konuşmacının anlatacağı konuya tam hakim olamaması, bazı branş öğretmenlerinin konuşma becerisini önemsememesi de rastlanan sonuçlardandır. Başaran ve Erdem (2009) de çalışmalarında konunun dil ve anlatım yönünü önemsemenin önemine dikkat çekmiştir. Bu yönde bu çalışmada literatürle benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Temiz'in (2013) yaptığı araştırmada müzik öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının Türkçe öğretmeni adaylarına göre daha düşük olduğu belirlenmiştir. Kuşdemir ve Katrancı (2015) da yaptığı nicel araştırmasında okul öncesi, bilgisayar ve öğretim teknolojileri, fen bilgisi ile rehberlik ve psikolojik danışmanlık öğretmeni adaylarının konuşma kaygı düzeylerini incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının diğer öğretmen adaylarına göre daha düşük seviyede olduğu ifade edilmiştir. Temiz (2013) ve Kuşdemir ve Katrancı'nın (2015) sonuçlarının bu çalışmada yer alan bazı branş öğretmenlerinin konuşmanın dil ve anlatım yönünü önemsememesi sonucuyla örtüştüğü görülmektedir.

Okul yöneticilerinin görüşlerinden kadın öğretmenlerin daha açık ve anlaşılır konuştuğu, erkek öğretmenlerin yerel ağızla ve devrik cümlelerle konuştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadaki bu sonuç, Durukan ve Maden'in (2010) nicel çalışmalarında, Türkçe öğretmenlerinin iletişimin bir yönü olan konuşma becerilerinin cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler açısından olumlu yönde anlamlı bir farklılık olması sonucuyla örtüşmektedir. Dil ve anlatım sorunlarında konuşmacının güven vermemesi, kendi bildiği tavırlar içinde olmasıyla jest ve mimiklerin yerinde kullanılmaması gibi genelinde nezaket kurallarına uymamadan kaynaklanan sorunlarla da karşılaşıldığı ifade edilmiştir. Literatür incelendiğinde yapılan çalışmalarda bu duruma değinildiği görülmektedir. Örneğin Girgin (2010) konuşmacının ölçsüz sözcükler ve argo ifadelerden kaçınmasının ve doğruluğundan emin olmadığı söylentilerden uzak durmasının konuşmacıya olan güveni artıracağını ifade etmiştir. Başaran ve Erdem (2009) de konuşma sırasında beden dilinin konuşmanın anlatımını etkilediğinden bahsetmiştir. Durukan ve Maden (2010) iletişim sürecinde saygılı davranmanın iletişimin amacına ulaşmasında etkili olduğunu ifade etmiştir. Sevim ve Varışoğlu (2012) tarafından yapılan başka bir çalışmada, öğretmen adaylarının konuşma becerilerinde en sık yaşanan

sorunların diksiyon bozukluğu, ağız özellikleriyle konuşma, anlatım bozukluğu, etkisiz konuşma, kelime dağarcığının zayıflığı, argo konuşma, az okuma, doğru model olamama, yabancı kelimelerle konuşma, beden dilini kullanamama, özgüven eksikliği, konuşma kaygısı olarak belirlenmiştir. Literatürde belirlenen konuşmanın dil ve anlatım boyutunda öğretmenlerin yaşadıkları sorunların bu araştırma sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir.

5.1.3.3. Konuşmasının İçerik Boyutu

Konuşmanın içeriğinden kaynaklı bir sorun olduğuna ilişkin okul yöneticileri görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir: Dil zekâsıyla ilgili olanlar, konuşma becerisindeki eksikliklerle ilgili olanlar, anlatım zenginliği oluşturamama/güçlendirememeyeyle ilgili olanlar, dinleyici beklentilerinin karşılanmamasıyla ilgili olanlar ve nezaket kurallarına uymamaya ilgili olanlar olarak ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin konuşmalarının içeriğinde yaşanan sorunların çoğunun dil zekâsıyla ilgili olduğu görüşünde birleşen okul yöneticileri, konuşmanın bütünlük ve tutarlılık içinde yürütülmediğini dolayısıyla amaca yönelik içerik oluşturulamadığını belirtmişlerdir. İçeriğin sınırlandırılarak, bilgilerin uygun sırayla verilmesini ve bu süreçte sözcüklerin doğru telaffuz edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Dil zekâsının dili kullanma becerisiyle açıklanması literatürde yer alan, iletişim aracı olan dili etkili kullanabilme kapasitesiyle (Güçlü, 2019) örtüşmektedir. Konuşmanın amacına ulaşmasında bu amaca ulaştıracak içeriklerin olması gerektiğini ifade eden okul yöneticilerinin görüşleri Kurudayıoğlu ve Kiraz'ın (2020) hazırlıksız konuşma stratejileri çalışmasındaki, zihinsel konuşma planının içeriğe etkisi sonucuyla örtüşmektedir. Bu sonuçlarda zihinsel konuşma planı yapılmasıyla konuşmada ifade edilecek içeriğin çerçevesinin oluşturulabileceğini ifade etmişlerdir.

Okul yöneticileri konuşma becerisindeki eksikliklerin, dinleyicinin ilgisini çekmediği için beklentilerinin karşılanmaması, konuşmalarda deyim ve atasözlerine yer verilmemesi, günlük hayatla ilişkilendirilmemesi gibi durumlar nedeniyle anlatımı güçlendirememeden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Anlatımı güçlendirmeyeyle ilgili literatürde de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Kıymaz ve Doyumğaç (2020) karma yöntemle yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının konuşmalarının amacını belirleyemediklerini, deyim ve atasözlerine yer vererek anlatımı zenginleştiremediklerini, cümleler arasında anlamsal ve mantıksal bağlantıları yapamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Okul yöneticilerinin belirttikleri konuşma sırasında resmi makamların ciddiye alınmaması, güven vermeme, tek yönlü konuşma gibi nezaket kurallarına dikkat etmeme ile ilgili diğer sorunların da konuşmanın içeriğini olumsuz etkilediği sonucu ortaya çıkmıştır. Konuşma içeriğinin amacına ulaşmasında dil zekâsının ve konuşma becerisinin gelişmiş olması, anlatım zenginliği oluşturma, dinleyici beklentilerinin karşılanması yanında nezaket kurallarına uymanın da etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

5.1.3.4. Konuşmasının Sunum Boyutu

Konuşmanın sunumundan kaynaklı bir sorun olup olmadığına ilişkin okul yöneticileri bu durumun yaşandığını şu şekilde belirtmişlerdir: Nezaket kurallarıyla ilgili olan, konuşmacının iletişim becerisi eksikliğiyle ilgili olan ve dinleyiciyle ilgili olan sorunlar ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticileri konuşmaların sunum boyutuyla ilgili yaşanan sorunların çoğunun konuşmacının iletişim becerisi eksikliğinden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri, konuşma esnasında ölçülü ve rahat olamama, aşırı heyecanlanma, jest ve mimiklere dikkat etmeme gibi sorunların sunumu olumsuz etkilediği görüşünde birleşmişlerdir. Çalışkan ve Yeşil (2005) çalışmalarında jest ve mimiklerin önemiyle ilgili olarak öğretmenin bazen bilinçli bazen bilinçsiz yaptığı jest ve mimiklerin, beden hareketlerinin, giyiminin, bakımının kısacası sözel olmayan davranışların da öğretim sürecinde etkili olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Sözü edilen çalışmadaki iletişim becerisiyle ilgili ifadelerin çalışmada yer alan sonuçlarla kısmen benzediği görülmektedir. Kaya (2016) da konuşma sırasında ses tonunun, vurgu ve tonlamanın, kelime telaffuzlarının, jest ve mimiklerin önemli olduğunu belirterek konuşma sırasında yapmacıklıktan uzak doğal davranılması gerektiğini belirtmiştir. Kuşdemir ve Katrancı (2015) da öğretmenin sınıfta rahat olmayıp tedirgin, etkisiz ve heyecansız olmasının yanında aşırı kaygılı ve heyecanlı olmasının derse katılımı olumsuz etkilediğini, dikkat dağınıklığına yol açtığını ve öğretmenin öğrenciye yanlış örnek olmasına neden olacağını belirtmiştir. Konuşmanın sunum boyutu ile ilgili etkenlerin bu araştırma sonuçlarıyla benzer olduğu görülmektedir.

Zamanı etkili kullanamama, konunun gereğinden fazla uzatılması ve iletişim araçlarından yeteri kadar yararlanılmaması da sunumu etkileyen faktörlerden biri olarak okul yöneticileri tarafından ifade edilmiştir. Literatürde konuyla ilgili Çalışoğlu (2019) da konuşmada zaman yönetiminin iyi planlanmasının önemli olduğunu belirtmiştir.

Bunun yanında sunum sırasında iletişim araçlarının teknoloji ayağına dikkat çekerek teknolojiyle donatılmış dünyada öğrenmelerde de teknolojiyi etkili kullanarak bilgi kazandırmanın beklenen bir durum olduğunu ifade etmiştir. Sözü edilen çalışmada dijital bilgi kaynaklarının derslerde kullanılan yöntemlerde önemli değişikliklere yol açtığını ve öğrenmelerde beş duyuya hitap eden öğrenmelerin daha kalıcı olduğunun anlaşılması üzerine teknoloji destekli öğretimin eğitimde amaçlara ulaşmada çok faydalı olduğunu belirtilmiştir.

Okul yöneticilerin tarafından konuşmanın sunumunda nezaket kurallarına uyulmamasının sunumu olumsuz etkilemesiyle ilgili adabımuaşeret kurallarına uymama, konuşmanın ciddiyetini kaybetmesi, sorulara saygılı karşılık verememe ile sıradan ve özensiz konuşma gibi sorunlar belirtilmiştir. Okul yöneticileri, dinleyiciyle ilgili olan sorunlara ise gereğinden fazla rahat davranılmasını, göz teması kurulmamasını dile getirilmişlerdir. Melanlıoğlu (2023) da son yıllardaki sanal ortamların yüz yüze iletişimi olumsuz etkilediğini, iletişim sırasında dinleyicinin kendi dünyasına çekildiğini, dönüt verme noktasında sıkıntılar yaşandığını ifade etmiştir. Melanlıoğlu'nun (2023) konuşma sırasında dinleyicilerin dinlemeye aktif katılmadığı ifadesiyle bu çalışmada yer alan konuşma sırasında oluşan dinleyiciler ile ilgili sıkıntıların benzer olduğu görülmektedir. Çalışoğlu (2019) sunum esnasında konuşmacının düzenli ve tutarlı konuşmasının, konuşma öncesi prova yapmasının, konuşma sırasında dinleyiciler ile göz teması kurmasının, beden dilinin etkili kullanmasının, anlatım ile görsel içeriklerin eş zamanlı olmasının, vurgu ve tonlamaya dikkat etmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Konuşmanın sunum boyutuyla ilgili sonuçlarla bu çalışmanın sonuçlarının benzer olduğu görülmektedir.

Çal ve Erdoğan'ın (2017) çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının sunum esnasında kendilerini ifade ederken zorlandıkları, yeterli bilgiye sahip olmamalarının bu durumu artırdığı, yerel ağızla konuşanların olduğu, topluluk önünde konuşma deneyimleri olmadığı için konuşma becerisinin yeterince gelişmediği vurgulanmıştır. Bunun yanında öğretmen adaylarında telaffuz ve tonlama konusunda hatalar olduğu ve sosyal medyanın konuşma becerisinin olumsuz etkilediği sonuçları da ortaya çıkmıştır. Sözü edilen çalışmayla bu araştırmada yer alan kendini ifade ederken zorlanma, yeteri kadar bilgiye sahip olmadan konuşma, yerel ağızla konuşma, telaffuz ve tonlama hataları sonuçlarının paralel olduğu görülmektedir.

5.1.3.5. Konuşma Becerilerine İlişkin Diğer Boyutlar

Konuşma becerilerinin değerlendirildiği alt amaçlarda belirtilen sorunların dışında ifade edilmek istenen diğer sorunlara ilişkin okul yöneticileri bu durumun yaşandığını şu şekilde belirtmişlerdir: Konuyu önemsememe, bedensel rahatsızlıklar ve toplumsal iletişime kayıtsızlık gibi sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticileri, konuşma becerilerinin diğer boyutunda yaşanan sorunların konuyu içselleştirmeme, doğaçlama yapamama ve sadece metinden okuma yapılması gibi konuyu önemsememeden kaynaklı olduğunu belirtmişlerdir. Literatüre bakıldığında Çalışoğlu (2019) da öğretmen adaylarının sunum tekniklerini araştırdığı çalışmasında etkili bir sunum yapılabilmesi için öğretmen adaylarının sunum sırasında sürekli not kartlarından okumamaları gerektiğini ifade etmiştir. Doğaçlama yapamama boyutunda hazırlıksız konuşma konusundaki eksiklikler olduğunu ifade eden okul yöneticilerinin görüşlerini Kurudayıoğlu ve Kiraz (2020) çalışmasında şöyle açıklayarak soruna ilişkin şu önerileri sunmuşlardır: Hazırlıksız konuşmaların bütünüyle hazırlıksız olmayıp, bazı yöntem ve stratejilerle hazırlıksız konuşma becerisinin kazanılması konuşma eğitiminde nihai hedef olmalıdır. Hazırlıksız konuşmalarda konuyu bilmeme yönüyle hazırlıksız olunabilir. Ancak zihinde hızlı bir şekilde konuşma planı yapılandırılmasıyla konu ne olursa olsun konuşma yapılabilir. Bu bağlamda düşünme, düşünceleri geliştirme ve düzenleme eğitimleri, üst düzey düşünmeyi geliştirecek yöntem ve tekniklerle hem hazırlıksız konuşma hem de diğer konuşma becerileri kazandırılabilir.

Bunun yanında okul yöneticilerin bazıları ise konuşma becerilerinde konuşma yeteneğinin zayıflaması veya diş ve dudak yapısından kaynaklanan sorunlar olan bazı bedensel rahatsızlıkların konuşma becerilerini etkilediği görüşündedir. Akkaya (2013) da öğretmen adaylarının konuşma becerisi sorunlarını araştırdığı çalışmasında öğretmen adaylarında bulunan konuşma bozukluklarının ve yetersizliklerinin öğrenciler açısından güzel olmayan örnekler sunduğunu ifade etmiştir. Konuşma yetersizliklerinin nefes egzersizleri, tekerleme çalışmaları, sesli okuma, tiyatro, drama ve konuşma kaslarının eğitilmesiyle; kekemelik ve pelteklik gibi konuşma bozukluklarının ise uzman yardımıyla çözülebileceğini ifade etmiştir. Sözü edilen çalışmada geçen öğretmenlerin konuşma bozukluklarının öğrencilere yansımaları ve nasıl düzeltileceği sonuçları bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada ortaya konan sorunlardan bir diğeri de toplumsal iletişime kayıtsızlıkla ilgili olarak konuşmacının dış görünüşüne önem vermemesi, konuşmacının titizlik göstermemesi ve bilgisi olmayıp her konuda fikri olmasıdır. Karaman (2014) konuşmacının söylediği sözlerin boş söz olarak değerlendirilmesinin her zaman konuşmacıyla ilgili olmadığını bazen söylenenlerin dinleyicilerin çıkarına, beklentilerine uymadığı veya söylenileni beğenmediği için boş söz olarak ifade edildiğini söylemiştir. Böyle bir karar verilmeden önce alıcı ve gönderici açısından iki yönlü değerlendirilme yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Karaman'ın (2014) çalışmasında geçen söylenen sözlerin niteliğinin bazen konuşmacıyla ilgili değil dinleyicinin beklentilerine göre belirlenmesi bu çalışmadaki okul yöneticilerinin öğretmenlerin konuşmalarına yönelik “boş fikir, gereksiz konuşma” ifadelerinde de geçerli olabilir. Okul yöneticilerinin öğretmenlerle arasındaki sosyal ilişkilerin ve beklentilerin öğretmenlerin konuşmalarını boş ve gereksiz olarak görmelerine ve objektif değerlendirmemelerine neden olabilir.

5.1.4. Yöneticilerin Öğretmenlerin Okuma Becerileri Algılarına İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerine öğretmenlerin okuma becerilerinde sorun yaşanma durumuna ilişkin görüşleri sorulmuş ve yöneticiler bu konudaki sorun yaşanma durumunu en fazla evet olarak ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerine göre okuma becerilerinde sorun yaşanma durumları çok nadir, ara sıra ve sıklıkla olarak ifade edilmiştir. En fazla tekrar edilen sıklık durumu ara sıra olmuştur.

Araştırmada yer alan sonuçlardan biri de sorun yaşanmadığını ifade eden görüşlerin toplandığı hayır ifadesidir. Okul yöneticilerinin çoğunun öğretmenlerin okuma becerilerinden kaynaklı sorunlar olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Aytaş (2005) çalışmasında ülkeler düzeyinde bakıldığında ülkemizdeki okuma eğitiminin yetersizliğinden bahsederek bu durumun ana sebepleri arasında okuma eğitiminin daha çok ders kitaplarında yer alan metinlere dayalı ilerlemesini, başka metinlerin kullanılmamasını söylemiştir. Arıcı ve Taşkın (2019) da çalışmasında okuma becerisini merkeze aldığı çalışmasında okuma ile diğer dil becerileri arasında yakın bir ilişki olduğunu ve çağın şartlarına ayak uydurması, içinde yaşadığı zaman dilimini iyi anlayıp yorumlaması ve geleceğe dair yenilikler ortaya koyabilmesi beklenen bireyin sadece okuma değil dinleme, konuşma ve yazma becerilerine de sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Bu becerilerin bireye bütünlük içerisinde kazandırılması ve geliştirilmesi

gerektiği belirtilmiştir. Yukarıda belirtilen ilgili çalışmalardan Aytaş (2005) çalışmasında okuma becerisinin yeterince gelişemediğini ve sebeplerini, Arıcı ve Taşkın (2019) da okuma becerilerini geliştirmek için diğer becerilerle birlikte hareket edilmesi gerektiğini belirtmiştir. İlgili çalışmalarda yer alan bulgu ve önerilerle okul yöneticilerinin öğretmenlerin okuma becerilerinde yaşadıkları sorunlar farklı açılardan değerlendirilse temelde okuma becerilerindeki eksikliklerle açıklanabilir.

Öğretmenlerin okuma becerileri sorunlarına ilişkin görüşler farklı temalarda ele alınarak ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

5.1.4.1. Kurallara Uygun Olarak Okuma Boyutu

Kurallara uygun olarak okumamadan kaynaklı bir sorun olup olmadığına ilişkin okul yöneticileri bu durumun yaşandığını şu şekilde belirtmişlerdir: Duyguyla ilgili, okuma ölçütleriyle ilgili ve okuma kusurları ilgili sorunlar olarak ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticileri, kurallara uygun okuma yapılmamasının temel nedenini okuma ölçütlerine uymamayla açıklamışlardır. Okuma ölçütlerindeki sorunlar; noktalama işaretlerine dikkat edilmeden okuma, okuma hızının ayarlanamaması, okunanın net bir şekilde ifade edilememesi, yüzeysel okuma yapma ve etkin okuyamama şeklinde belirtilmiştir. Onan (2006) noktalama işaretlerinin daha çok yazma becerisiyle ilişkilendirildiğini ancak okuma ile yazmanın birbirine simetrik beceriler olduğunu dolayısıyla noktalama işaretlerinin özellikle duygu ve düşünce yoğunluğu olan şiir gibi edebi türlerde okuma ve anlama süreci bakımından oldukça önemli olduğunu dile getirmiştir. Bu bağlamda bu çalışmada geçen öğretmenlerin okumada noktalama işaretlerine dikkat etmemesi sonucu kaynaklanan sorunlara literatürde de rastlanmıştır. Aytaş (2005) da doğru ve anlamlı okumamanın sebepleri arasında noktalama işaretlerine dikkat edilmemesini ve konunun anlaşılmamasını saymıştır.

Çalışma sonuçlarından biri de okuma kusurlarından kaynaklı sorunlardır. Kelimelerin doğru telaffuz edilememesi, bedensel eksiklikler (pelteklik, kekemelik) ve günlük konuşma ağzıyla okuma gibi sorunların olduğu katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Literatürde kurallara uygun okumayla ilgili farklı çalışmalar mevcut olup konuyla ilgili Baydık, Ergül ve Bahap Kudret (2012) kelimelerin doğru telaffuz edilmeyerek hatalı okunmasının metinde yanlış anlaşılmalara yol açacağını ifade etmiştir. Aytaş (2005) da doğuştan gelen biyolojik kusurların telaffuz hatalarına sebep olacağını

ve okuma hızını etkileyebileceğini belirterek böyle durumlarda uzman muayenesi ve tıbbi müdahalenin yapılmasının önemine dikkat çekmiştir. Ayrıca öğrencilerin farklı çevrelerden gelmesiyle mahalli ağzın özelliklerine sahip olacağını ve bu durumlarda öğretmenlerin düzeltici bir rol oynamaları gerektiğini belirtmiştir.

Araştırmada diğer sonuçlardan biri de kurallara uygun okuma konusunda duyguların belirleyici olması olarak belirlenmiştir. Duyguyla ilgili olarak ses titrekliliğinin olması, ses tonunu zamana ve mekana göre ayarlayamama, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeme, kalabalığa hitaplarda inisiyatif almaktan çekinme olarak gibi durumlar vurgulanmıştır. Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu (2011) da öğretmen adaylarının sesli okumalarının prozodi yeterliliklerini değerlendirdikleri çalışmalarında, olumlu özellikler vurgu tonlamaya dikkat ederek, noktalama işaretlerine uyarak anlaşılır bir şekilde okuma olarak ortaya çıkmıştır. Ulusoy, Ertem ve Dedeoğlu'nun (2011) çalışmalarındaki bu sonuçlar bu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Öte yandan ses tonunu ayarlayamama, coşku ve heyecanı tam yansıtamama ile telaffuz hataları sonuçları bu araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Arıcı ve Taşkın (2019) da çalışmalarında okuma becerisinin konuşmanın fikri temelini oluşturduğunu belirterek okuma azaldığında konuşma becerisinin de zayıflayacağını vurgulamıştır. Ayrıca kalabalığa hitaplarda inisiyatif almada okuma becerisinin konuşma becerisine önemli katkıları olduğunu belirtmiştir.

5.1.4.2. Okuduğunu Anlama ve Çözümleme Boyutu

Okuduğunu anlama ve çözümlemeden kaynaklı bir sorun olup olmadığına ilişkin okul yöneticileri bu durumun yaşandığını şu şekilde belirtmişlerdir: Algılamayla ilgili ve analitik düşünme becerisi ile ilgili sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin okuduğunu anlama ve çözümleme boyutunda yaşanan sorunlar algılamayla ve analitik düşünme becerisi ile ilgili olanlar olarak iki başlıkta toplanmıştır. Algılamayla ilgili olanlar içerisinde resmi yazıların anlaşılabilmesi, öznel ve nesnel yargıların ayırt edilememesi ve aldığı mesaj ve kelimelerin anlamını çıkaramaması gibi sonuçlar ortaya çıkmıştır. Literatürde de konuyla ilgili benzer sonuçlarla karşılaşmıştır. Baydık, Ergül ve Bahap Kudret (2012) sözcüklerin otomatik çözümlenmemesi, tüm bilişsel kaynakların çözümlenme için kullanılması nedeniyle okunan metinlerin anlaşılabilmesini ifade etmiştir. Sözü edilen çalışmada bilişsel kaynakların okumanın yanında çözümleme içinde kullanılmasının metnin anlaşılmasına katkı sağlayacağı için

bu dengenin iyi kurulması gerektiği anlaşılmaktadır. Topuzkanamış (2010) ise öğretmen adaylarıyla yaptığı çalışmasında araştırmaya dâhil olan öğretmen adaylarının okuduğunu anlama açısından yetersiz bir düzeyde olduğunu ifade etmiştir. Topuzkanamış'ın ifade ettiği durum bu araştırma sonuçlarıyla da benzerdir. Aktaş ve Bayram (2018) da okuduğunu anlamanın önemine dikkat çekerek okuduğunu anlama becerisinin akademik başarıyı etkilediğini ve akademik başarı ve okuduğunu anlama becerisi arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmada diğer sonuçlardan biri de okuduğunu anlama ve çözümleme konusunda analitik düşünme becerisinin belirleyici olduğu ve bunlarla ilgili okuduğunu kendi cümleleriyle kronolojik sırayla özetleyememe, okuduğunu mantık akışı içinde özetleyememe ve ortaya konan sorunlara farklı çözüm yolları bulamamak olarak belirlenmiştir. Epçaçan ve Erzen (2010) çalışmasında iyi bir okuyucunun okuma öncesi bir amaca sahip olduğunu, metni ana hatlarıyla taradığını, metinde öne sürülen bilgilere-problemlere çözümler ve yorumlamalar yaptığını, metni özetlediğini, anlaşılmayan durumlarda tekrarlı okumalar yaptığını kısacası metnin kendisine neler kazandırdığını bilerek okuduğunu belirtmiştir. Epçaçan ve Erzen'in okuduğunu anlamanın kazandırdıkları göz önüne alındığında öğretmenlerin iyi bir okuyucu olmasıyla ilgili görülen eksikliklerin okuduklarını anlama ve çözümleme durumlarını da etkilediği bir gerçektir.

5.1.4.3. Görsel Dokümanları Algılama Boyutu

Görsel dokümanları algılamamadan kaynaklı bir sorun olup olmadığına ilişkin okul yöneticileri bu durumun yaşandığını şu şekilde belirtmişlerdir: Okuyucunun mesajları sübjektif değerlendirmeye yatkınlığından ve okuyucunun algılamasından kaynaklı sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırmada yer alan sonuçlardan görsel dokümanları algılama konusunda okuyucunun mesajları sübjektif değerlendirmeye yatkınlığından kaynaklı sorunlar, görsel mesajların hayat felsefesine göre yorumlanması şeklinde açıklanmıştır. Görsel kaynakları algılamada okuyucunun algılamasından kaynaklı sorunlara görsel mesajları yanlış yorumlama ve çok çeşitli mesaj araçlarıyla ulaşan bilgileri anlayamama gibi örnekler verilmiştir. Yukarıda ifade edilen araştırma sonuçlarına bakıldığında genel anlamda görsel dokümanlar konusunda bulgular az olup bu boyutta fazla sorun yaşanmadığı sonucu ortaya çıkmıştır.

Literatürde de görsel dokümanları algılama konusunda sorunlar yaşanmadığı sonuçlarıyla karşılaşılmış olup yapılan araştırmalarda görsel dokümanları kullanmanın faydalarından ve öneminden bahsedilmiştir. Konuyla ilgili Akpınar (2009) araştırmasında görsel okuryazarlık ve görsel sunum becerisinin öğrenme sırasında anlama, kalıcı ve üst düzey öğrenme, hızlı okuma ve yaratıcı düşünme üzerinde olumlu etkileri olduğunu ifade etmiştir. Bu özelliklerinin olması dolayısıyla Türkçe dersinde bu becerileri kazandırmaya yönelik çalışmaların yapılmasını, öğretmenlerin bu becerilere sahip yetiştirilmelerini, okulların bu durumla ilgili daha donanımlı olmasının bu beceriyi kazandırmada etkili olacağını belirtmiştir. Şakiroğlu (2021) da görsel okuryazarlığın günümüz dünyasında insan yaşamında kullanılacak en önemli becerilerden biri olduğunu açıklamıştır. Görsel okuryazarlığın olumsuz yanlarına ise Akpınar (2009) diğer duyuların etkisinin azalarak öğrenmenin sınırlandırılması, kelime hazinesinin azalması ve metne dayalı okumanın azalması örneklerini vermiştir.

5.1.4.4. Okuduğu Metni Değerlendirme Boyutu

Okuduğu metni değerlendirmesinden kaynaklı bir sorun olup olmadığına ilişkin okul yöneticileri bu durumun yaşandığını şu şekilde belirtmişlerdir: Tek yönlü bakış açısıyla değerlendirmeden, metnin yapısal çözümlenmemesinden ve eleştirel okuma becerisi olmamasından kaynaklı sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin okuduğu metni değerlendirmeleri konusunda görüşleri alınan yöneticiler, sorunların çoğunun eleştirel okuma becerisi olmamasından kaynaklandığı görüşünde birleşmişlerdir. Okul yöneticileri eleştirel okuma becerisi eksiklikleriyle ilgili eleştirel bakış açısıyla değerlendirememesi, metindeki bütünlüğün dikkate alınmaması ve bilgilerin tutarlı olup olmadığının tespit edilememesi örneklerini vermişlerdir. Literatürde okuduğu metni değerlendirme konusuyla Çifçi (2006) okuma isteği olmadığında, aşırı sevinç ve üzüntü psikolojisinde okumanın, metnin bütününe dikkati vermeden okumaya yol açacağını ve değerlendirmenin yanlış olmasına neden olacağını belirtmiştir.

Okul yöneticileri, tek yönlü bakış açısıyla değerlendirme sonucuna, kendi birikimlerine göre değerlendirme yapma ve kendi felsefelerine göre yorumlama sorunlarını örnek olarak verilmiştir. Coşkun (2002) da çalışmasında okunan metinlerin anlamlandırılmasında ve değerlendirilmesinde okuyucunun daha önceden zihninde var olan bilgilerin etkisi olduğunu ifade etmiştir. Coşkun'un ifadeleriyle araştırma sonuçları paralellik göstermektedir. Metnin yapısal çözümlenmemesinden kaynaklı sorunlara

metni yapısal bakımdan değerlendiremem ve metni dil ve anlatım yönünden değerlendiremem durumları örnek verilmiştir. Epçaçan ve Erzen (2010) de çalışmalarında, okuyucunun okuduğu metinde öne sürülen düşünceleri kendi düşünceleriyle karşılaştırdıktan sonra eleştirel bir tutumla değerlendirmeler yapmasını, metnin iyi ve kötü taraflarını ortaya koymasını önemli bir gereklilik olarak belirtmiştir. İlgili çalışma sonuçlarıyla bu araştırmada yer alan okuduğu metni değerlendirme boyutunun örtüştüğü görülmektedir.

5.1.4.5. Okuma Becerilerine İlişkin Diğer Boyutlar

Okuma becerilerinin değerlendirildiği alt amaçlarda belirtilen sorunların dışında ifade edilmek istenen diğer sorunlara ilişkin okul yöneticileri bu durumun yaşandığını şu şekilde belirtmişlerdir: Okumaya olan ilgisizlik gibi sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticileri tarafından okuma becerilerinin diğer boyutunda yaşanan sorunlar; bazı branş öğretmenlerinin okumayı önemsememesi, resmi metinlere sonuç odaklı bakılması ve okumanın zaman kaybı olarak görülmesi şeklinde ifade edilmiştir. Konan, Türkoğlu ve Bozanoğlu (2022) öğretmenlerin okuma motivasyonlarını araştırdığı çalışmalarında, okuma motivasyonlarının branşlara göre sözel branşlardaki öğretmenlerin ve sınıf öğretmenlerinin puanlarının sayısal branş ve özel yetenek branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğunu ortaya koymuşlardır. Konan, Türkoğlu ve Bozanoğlu'nun (2022) sözel branş ve sınıf öğretmenlerinin okuma motivasyonlarının sayısal branş öğretmenlerine göre yüksek olması sonucuyla bu araştırma geçen okuma becerisinde branş öğretmenleri arasında farklılıklar olması sonuçlarının örtüştüğü görülmektedir.

Bozkurt (2016) PISA 2003'ten 2009'a Türkiye'deki okuma seviyesini ele aldığı çalışmasında Türkiye'de okuma becerisinde puan olarak artış olsa da amaçlanan düzeyde gelişmediğini, okumanın gençler arasında hala etkili bir araca dönüşmediğini belirtmiştir. Koca, Yakar, Dev ve Şen (2024) çalışmalarında ise PISA'da Türkiye'nin okuma becerileri puanlarının genel bir iyileşme gösterse de hala orta sıralarda yer aldığını belirtmişlerdir. PISA sonuçlarında okuma becerilerinin seviyesinin hedeflenen düzeye çıkmadığı görülürken bu becerileri kazandırmada en başta yer alan aktörlerden olan öğretmenler arasında da okuma becerisinin yeterince önemsenmediği sonucu ortaya çıkmıştır. İlgili çalışmada, ülkenin eğitim politikaları neticesinde bazı branşların sınav odaklı öğrenci

yetiştirmeye daha fazla eğilmesi ve dolayısıyla okumayı bir zaman kaybı olarak görmesi sonucu ortaya çıkmıştır.

5.1.5. Yöneticilerin Öğretmenlerin Yazma Becerileri Algılarına İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerine öğretmenlerin yazma becerilerinde sorun yaşanma durumuna ilişkin görüşleri sorulmuş ve yöneticiler bu konudaki sorun yaşanma durumunu evet olarak ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerine göre yazma becerilerinde sorun yaşanma durumları çok nadir, ara sıra ve sıklıkla olarak ifade edilmiştir. En fazla tekrar edilen sıklık durumu ara sıra olmuştur.

Yazma becerilerinde sorun yaşanma durumu tüm katılımcılar tarafından evet olarak ifade edilmiştir. Çalışmaya katılan okul yöneticilerin hepsinin öğretmenlerin yazma becerilerinden kaynaklı sorunlar olduğunu düşündüğü görülmüştür.

Literatürde yazma becerilerinde sorunlar olduğuyula ilgili çalışmalar mevcuttur. Konuyla ilgili Çal ve Erdoğan (2017) çalışmasında Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerinde genel anlamda problem olduğunu ifade etmiştir. Bu problemler, yazılan metinlerde Türkçenin yapısına dikkat etmeme, dil bilgisi kurallarına hâkim olamama, öğretim üyelerinin rehberliği olmadan yazmaya güdülenmeme olarak sayılmıştır.

Öğretmenlerin yazma becerileri sorunlarına ilişkin görüşler, farklı temalarda ele alınarak ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

5.1.5.1. Bir Yazının (Resmi veya Günlük Yazı) Şekil Boyutu

Bir yazının şeklinden kaynaklı bir sorun olup olmadığına ilişkin okul yöneticileri bu durumun yaşandığını şu şekilde belirtmişlerdir: Kağıt düzeni, yazı düzeni ve özgünlük olmamasından kaynaklı sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin yazma becerilerinin şekil boyutunda yaşanan sorunların çoğu kâğıt düzeninden kaynaklanan sorunlar başlığında toplanmıştır. Resmi evrakların şekil ve içerik bakımından uygunsuz yazılması, sayfa düzenine önem vermeme ve biçim özelliklerine dikkat etmeme konuyla ilgili en fazla tekrar edilen sorunlar olarak ifade edilmiştir. Özçakmak (2018) Türkçe öğretmeni adaylarının dilekçelerindeki yazma sorunlarını araştırdığı çalışmasında, biçimsel açıdan sayfa düzeninin kötü olması, gerekli bilgilerin eksik veya yanlış yerlere yazılması sonucuyla bu araştırmada yer alan resmi

evrakların şekil ve içerik bakımından uygun yazılmaması sonucunun örtüştüğü görülmektedir.

Bazı yöneticiler ise ders defteriyle yoklama fişlerinin okunaklı olmaması ve el yazısıyla yazılan yazıların okunaklı olmaması dibi durumlar dolayısıyla yazı düzeninden kaynaklı sorunlara dikkat çekmiştir. Arslan ve Ilgın'ın (2010) çalışmasında öğretmenlerin yazıyı, günlük hayatta zorunluluktan, mesleki ihtiyaçlar ile düşünce ve duygularını ifade etmek için yazdıkları sonucuna bağlı olarak genel anlamda yazıyı sevmedikleri veya bazen sevdikleri ortaya çıkmıştır. Sözü edilen çalışmada geçen yazıya karşı olan olumsuz tutumun bu araştırmada yer alan yazı yazma sorunlarıyla kısmen benzer olduğu görülmektedir.

Okul yöneticileri bir yazının şekil bakımından görünürlüğü boyutunda yaşanan sorunları özgünlük başlığı altında da özgün metin oluşturmama durumuyla ifade etmişlerdir. Temizkan (2010), yaratıcı yazmanın dış dünyadan kazanılan izlenimlerin farklılaştırılarak sunulmasıyla oluşturulduğunu ifade etmiştir. Yaratıcı yazmayı özgünlüğü yakalamak, standartların dışına çıkmak olarak açıklamıştır. Mert (2016) öğretmen adaylarının özgünlük konusunda yeterli düzeyde olmamalarının yazı yazma sürecinde yeterli olmamaları ve sonrasında yaratıcı yazma kavramına hâkim olmamalarından kaynaklandığını ifade etmiştir. İlgili çalışmalarda yer alan sonuçlarla bu çalışmada yer alan özgün yazı yazma sonuçlarının paralel olduğu görülmektedir.

5.1.5.2. Bir Yazının Dil ve Anlatımı Boyutu

Bir yazının dil ve anlatımından kaynaklı bir sorun olup olmadığına ilişkin okul yöneticileri bu durumun yaşandığını şu şekilde belirtmişlerdir: Dil bilgisi sorunları, anlatım sorunları ve özgünlük sorunları olarak ortaya çıkmıştır.

Bir yazının dil ve anlatımı alt boyutunda yaşanan sorunlar sorulduğunda okul yöneticileri sorunların çoğunun anlatım sorunları olduğunu açıklamışlardır. Anlatım sorunlarına konunun mantıksal tutarlılık ve bütünlük içinde anlatılmaması, gereksiz sözcük kullanılması, anlatım bozukluklarının olması, ana fikrin net ifade edilmemesi, özne ile yüklem arasında tutarsızlıkların olması, paragraf kullanılmaması, konunun alıntı, örnek ve benzetmelerle desteklenmemesi, açık, anlaşılır ve duru bir anlatım tercih edilmemesi, giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine dikkat edilmemesi ve konuyla başlığın tutarlı olmaması gibi örnekler verilmiştir.

Baki ve Karakuş (2017) da çalışmalarında sınıf öğretmeni adaylarında, yazı planı ve cümlelerin bağlanması ile ilgili sorunlarla karşılaştığı görülmüştür. Sözü edilen çalışmayla bu araştırma yer alan dil ve anlatım sonuçlarının örtüştüğü görülmüştür. Özçakmak'ın (2018) çalışmasında da öğretmen adaylarının dilekçe yazarken biçimsel özelliklerdeki başarı oranı, dil ve anlatım özelliklerinden daha iyi olduğu sonucu çıkmıştır.

Araştırmada yazının özgünlüğüyle ilgili sorunlar ise ders defterlerinde birkaç hafta aynı kazanımın tekrar edilmesi, özgünlükten uzak hazır şablon kullanılması, konuyla ilgili kaynaklardan yeterince yararlanmama, konunun kendine özgü ifadelerle anlatılmaması, alıntı, örnek ve benzetmelerle desteklenmemesi şeklinde belirtilmiştir. Tüzel ve Tok (2012) öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerini araştırdığı çalışmalarında dijital yazma ortamlarında dikkat dağınıklığı, düşünce tembelliği ve intihal gibi olumsuz sonuçların oluştuğunu, dolayısıyla dijital yazma ortamlarının dikkat dağınıklığı oluşturarak ifade gücünü azalttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırmada yer alan hazır şablon kullanımı ve kendine özgü ifadelerin kullanılmaması neticesinde oluşan özgünlük sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Araştırmada diğer sonuçlardan biri de dilbilgisi kurallarına uyulmaması, cümle kuruluşlarında sorun olması, kelimeleri yanlış yazma gibi durumlar dolayısıyla dil bilgisi sorunları başlığında toplanmıştır. Literatüre bakıldığında dil bilgisi konusuyla ilgili farklı çalışmalara rastlanmıştır. Karadüz (2006) çalışmasında, öğretmenlerin dil bilgisi kitaplarında terim ve tanımların ağırlıkta olduğunu, dil becerilerini destekleyecek etkinlik, alıştırma ve uygulamalara yeterince yer vermediğini ve kitaplarda yer alan resim ve kavramların yetersiz ve öğretici olmadığını açıklamıştır. Kılıç ve Akçay (2011) da Türkçe öğretmen adaylarının dil bilgisi alanına negatif yaklaşıtlarını belirterek bunun sebeplerine dil bilgisi dersleri için yeterli zamanın ayrılmaması, dil bilgisi öğretiminin kavramlarla yürütülmesi, alan uzmanları arasında terim birliğin olmaması gibi etkenleri sıralamışlardır. Sözü edilen çalışmalarda dil bilgisi kitaplarının yeterince öğretici olmadığı ve dil bilgisinin öğrenilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Kan ve Tiryaki (2015) Türkçe öğretmeni adaylarının yazı yazarken yaşadığı sorunları belirlediği çalışmalarında, dil bilgisi kurallarına uygun cümleler kurmama, paragraftaki cümleler arasında uygun geçişler olmaması, sonuç paragrafı yapmama, yazının uygun paragraflara bölünmemesi ve giriş paragrafı yapmama gibi öğretmen adaylarının genel anlamda paragraf oluşturma ve dil kurallarına uygun cümle kurma konusunda yeterli düzeyde olmadıkları sonucunu

ortaya çıkarmıştır. İlgili araştırma sonuçları ile bu araştırmadaki bir yazının dil ve anlatım sorunları benzerlik göstermektedir.

5.1.5.3. Bir Yazının İmla ve Noktalama Kurallarına Uygun Yazılması Boyutu

Bir yazının imla ve noktalama kurallarına uygun yazılmamasından kaynaklı bir sorun olup olmadığına ilişkin okul yöneticileri bu durumun yaşandığını şu şekilde belirtmişlerdir: Yazım kuralları ve noktalama işaretlerinden kaynaklı sorunlar olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticileri, yazının imla ve noktalama boyutuyla ilgili yaşanan sorunların çoğunun noktalama işaretlerine dikkat etmemeden kaynaklandığını belirtmişlerdir. Okul yöneticileri noktalama işaretleriyle ilgili cümle sonlarında noktanın kullanılmaması, noktalama işaretlerine dikkat etmeme, noktalama işaretlerinin öneminin bilincinde olmama ve nokta, virgül dışında noktalama işareti kullanmama gibi eksiklikleri ifade etmişlerdir. Konuyla ilgili literatürde Tanrikulu (2017) da çalışmasında öğretmen adaylarının bazı noktalama işaretlerini (soru işareti, üç nokta) kullanmadıklarını bunun iletişimi kopardığını düşündükleri için noktalama işaretlerinin yerine emoji kullandıklarını ifade etmiştir. Sözü edilen çalışmada geçen noktalama işaretlerinin kullanılmaması sonucuyla bu araştırmada geçen noktalama işaretlerine dikkat etmeme sonucu paralellik göstermektedir.

Araştırmada yazım kurallarına dikkat etmeme sonucunda bazı sorunların olduğu sonucu da ortaya çıkmıştır. Bunlara birleşik sözcüklerin yanlış yazılması, imla kurallarına dikkat etmeme, hızlı yazmadan kaynaklı imla hataları, yazım kurallarına uyulmamasından kaynaklı anlam karışıklığı ile “de ve ki” eklerinin doğru kullanılmaması gibi durumları örnek vermişlerdir. Connors ve Lunsford (1988) üniversite öğrencilerinin yazı biçimlerindeki hataları araştırdığı çalışmalarında da en sık yapılan hataların yazım yanlışları ile ilgili olduğu, sonrasında yanlış kelime ve virgül kullanımıyla ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bulut (2013) noktalama işaretlerinin dilin güzelliğine güzellik kattığını, kullanılmamasının telaffuzda bozulmalara sebep olacağını belirtmiştir. Ancak internet ve telefon kullanıcılarının noktalama işaretlerine yeterince dikkat etmediğini, alakasız bir şekilde kullandığını belirterek bu durumun Türkçenin akıbeti açısından sorun oluşturacağını ifade etmiştir. Baki ve Karakuş’un (2017) çalışmalarında da Türkçe öğretmeni adaylarının en fazla noktalama işaretleri ve yazım kurallarında sorun yaşadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin yazım imla konusunda sorun

yaşadıkları sonucunun literatürde de desteklendiği görülmektedir. Arıcı (2008) da çalışmasında öğrencilerin yazılı anlatımdaki en fazla imla yanlışları yaptıklarını ve bu yanlışların en sık eklerin (de –mı, -de ve –ki eklerinin) yazımıyla ilgili olarak sözcüklerin yazımında yapıldığını ifade etmiştir. Kan ve Tiryaki (2015) araştırmalarında, Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluştururken yaptıkları sorunların sözcüklerin yazım kurallarına uygun yazılmaması ve cümlelerde noktalama işaretlerinin eksik veya yanlış kullanılması olduğunu belirterek bundan hareketle Türkçe öğretmeni adaylarının yazım ve noktalama kurallarında sorun yaşadıklarını açıklamıştır. Sözü edilen çalışmalardaki sonuçlar bu araştırmadaki yazım ve imladan kaynaklı sorunlarla örtüşmektedir.

5.1.5.4. Yazma Becerilerine İlişkin Diğer Boyutlar

Yazma becerilerinin değerlendirildiği alt amaçlarda belirtilen sorunların dışında ifade edilmek istenen diğer sorunlara ilişkin okul yöneticileri bu durumun yaşandığını şu şekilde belirtmişlerdir: Özenli yazı yazmaktan kaçınma, spesifik konulardan kaynaklı, ana dili öğrenememekten kaynaklı ve TDK ile ilgili olduğu ortaya çıkmıştır.

Okul yöneticileri tarafından yazma becerilerinin diğer boyutunda yaşanan sorunlar emoji ve kısaltmaların çok kullanılması, hazır şablon kullanılmasının yaratıcılığı sınırlaması ve TDK'nin takip edilmemesi gibi sorunlardan dolayı özenli yazı yazmaktan kaçınma başlığında toplanmıştır. Literatüre bakıldığında yazma becerisinin “beyinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi” olarak tanımlandığı çalışmada Özbay (2013), iyi yazı yazmak için kelimeler arasındaki bağlantıların özenli bir şekilde kurulmuş olması gerektiğini belirtir.

Araştırmada yer alan diğer sorunlar uzmanlık gerektiren yazıların anlaşılmasında sonucu spesifik konulardan kaynaklı olarak, ana dili öğrenememekten kaynaklı bozuk bir Türkçe kullanılması, TDK'nin sık sık değişiklikler yapması sonucu TDK ile ilgili sorunlar olarak ifade edilmiştir. TDK'nin sürekli değişiklikler yapmasının yazma becerilerinde sorunlar yaşanmasına neden olması sonucuna benzer olarak Kılıç ve Akçay (2011) da çalışmalarında yazım kılavuzunun sürekli değiştirilmesinin sorun oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin diğer görüşleri arasında ana dilinin tam öğrenilmemesinden kaynaklı yazma sorunlarının olduğu Önkaş'ın (2010) ana dilinin etkili ve güzel kullanılmasının dil becerileriyle yakından ilişkili olduğu ve ana dilin öğrenilmesinin yazma becerisi dâhil tüm becerileri geliştireceği ifadesinin örtüştüğü görülmektedir. Tanrıkulu (2017) da çalışmasında teknolojik kaynaklı yazışma

programlarının ve sunduğu imkânların dili kısıtladığını, yazım ve noktalama sorunlarına yol açtığını ifade etmiştir. Bu sonuçların öğretmenlerin hazır şablon kullanmasının yazıda oluşturduğu sorunlarla benzer olduğu görülmektedir.

Özçakmak (2019) çalışmasında yazıda kısaltmaların olması gerekenden fazla veya az olmasıyla esas metnin tam olarak anlatılamaması gibi sorunların oluştuğunu belirterek kısaltma ve özetlerin uygun uzunlukta oluşturulması adına gerekli uyarıların yapılarak dönütlerin verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu sonuçlar öğretmenlerin yazı yazarken kısaltmaları kullanmasından kaynaklı sorunlarla örtüşmektedir.

5.1.6. Yöneticilerin Dil Becerisi Yeterliliğinin Kurum Kültürü ve Okul İklimine Etkisi Algılarına İlişkin Sonuçlar

Okul yöneticilerinin öğretmenlerin dil becerileri yeterliliğinin kurum kültürü ve okul iklimine etkisine ilişkin görüşleri incelenmiş ve sonuçları aşağıda sunulmuştur.

Okul yöneticilerine, dil becerisi yeterliliğinin çalıştıkları kuruma etkisini belirlemek amacıyla “Bir okuldaki yönetici ve öğretmenlerin dil becerisi yeterliliğinin iletişim becerilerine/ kurum kültürüne/okul iklimine etkileri konusunda neler düşünüyorsunuz?” sorusu iletilmiştir. Okul yöneticilerinin soruya ilişkin görüşleri farklı temalarda ele alınarak ortaya çıkan sonuçlar aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

5.1.6.1. Kurum Kültürü Boyutu

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil becerisi yeterliliğinin kurum kültürüne etkisi hakkında okul yöneticileri, görüşlerini şu şekilde ifade belirtmişlerdir: İletişimi etkili kılma, okul geliştirme etkisi, pozitif psikoloji oluşturma, insan haklarına dayalı yönetim oluşturma ve dil becerisi geliştirme olmak üzere yapılandırılmıştır.

Okul yöneticileri tarafından, öğretmen ve yöneticilerin dil becerileri yeterliliğinin kurum kültürüne etkisine ilişkin düşüncelerinin çoğunlukla yanlış anlaşılmayı önleyerek olumlu ve etkili iletişim kurma ana başlığında iletişimi etkili kılma olarak ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin literatürde yer alan dil becerisi yeterliliğinin kurum kültürüne etkisine ilişkin bilgilere paralel görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Bununla ilgili Bekteş (2018) iletişimin örgüt üyeleri arasındaki birlikteliğe katkı sağlayarak ortak değer, anlam ve inançları geliştirici bir yönü olduğunu vurgulamıştır. Konuyla ilgili Kreps (1986) ise iletişim sayesinde örgütte formal ve informal mesajların

örgüt üyelerine iletilmesiyle onların örgütün bir parçası haline geldiğini bildirmiştir. Dolunay (2007) da etkili kurum kültürünün geliştirilmesinde dilin önemli bir unsur olduğunu ve dilin bir sonucu olan iletişimin okul kültürünün taşıyıcısı olduğunu bu nedenle gereken hassasiyetin gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. Arabacı ve Namlı (2016) çalışmalarında okul geliştirme konusunda en fazla yaşanan sorunlardan birinin iletişim yetersizliği olduğunu belirterek dilin önemine dikkat çekmişlerdir.

Bu sonucu takiben okul yöneticileri, dil becerileri yeterliğinin kurum kültürüne etkisini, kurum kültürünün oluşturulması ve iş birliği sağlayarak okul kültürünün geliştirilmesi ana başlığında okul geliştirme etkisi olarak ifade etmişlerdir. Literatürde de benzer ifadelere rastlanılmış olup konuyla ilgili Bekteş (2018) kurum kültürünün kurumdaki bireyler tarafından oluşturulan değerler, inançlar, kişiler arası ilişkiler, örf ve adetler olduğunu ve bunların iletişimle şekillendiğini ifade etmiştir. Akıncı (1998) da çalışmasında kurum kültüründe, kurumdaki iletişimin önemli bir yeri olduğunu ve iletişimin olmadığı kurumda kültürden bahsetmenin mümkün olmayacağını açıklamıştır. Ayrıca kurum içi iletişimin önemine dikkat çekerek kurumdaki kültür öğelerinin paydaşlara aktarılmasında ve benimsetilmesinde veya kurum kültürünün oluşturulması ve yaşatılmasında dilin etkili bir araç olduğunu söylemiştir. Dolunay (2007) da çalışmasında, benzer ifadeleri söyleyerek dilin etkili bir şekilde kullanılmasının güçlü kurum kültürü oluşturacağını ve üyelerinin kuruma aidiyet duygusu kazanacağını açıklamıştır. Çelik (2000) ise iletişimle örgüt kültürü arasındaki yakınlığa dikkat çekerek iletişimin unsuru olan dil sayesinde örgüt kültürünün öğeleri olan normların, değerlerin ve hikâyelerin yorumlanarak anlam kazanacağını açıklamıştır. Buna ek olarak Kreps (1986) örgütsel iletişimin, örgütün yeni üyelerinin örgüt kültürüyle bütünleşmelerinde önemli bir araç olduğunu belirtmiştir.

Okul yöneticilerinin dil becerisi yeterliliğinin kurum kültürüne etkisine ilişkin bir görüşü de kurumda pozitif ve olumlu bir iletişim kurmayı sağlama başlığı ile pozitif psikoloji oluşturma olmuştur. Bekteş (2018) bu durumla ilgili kurumdaki olumlu ortak dilin çalışanların kurumu benimsemelere fayda sağlayacağını açıklamıştır. Eroğlu, Ataizi, Yüksel ve Yüksel (2013), iletişimin bireyler yanında tüzel kişilik olan kurumlara da özgü olduğunu söyleyerek pozitif iletişim sayesinde kurumların ve insanların günlerini huzurlu ve mutlu geçirdiklerinin altını çizmişlerdir. Dil becerisi yeterliliğinin kurum kültürüne etkisine ilişkin okul yöneticilerin bir diğer görüşü de paydaşların eşit katılımını sağlayan karşılıklı destek ve dayanışmanın olduğu insan haklarına dayalı yönetim oluşturma ifadesi olmuştur. Paydaşların takım içinde uzlaşmasında takım dilinin önemine vurgu

yapan Bekteş (2018) takım içinde eşitlik ve adaletin olması için dilin gücünden yararlanılması gerektiğini belirtmiştir. şahin (2013) ise araştırmasında okulda demokratik bir yönetim oluşturmada; samimi, sıcak ve tüm paydaşları kapsayıcı, çok yönlü bir dilin ve iletişim ağıının olması gerektiğini ifade etmiştir.

Dil becerisi yeterliliğinin kurum kültürüne etkisine ilişkin okul yöneticilerinin görüşlerinden biri de dili doğru ve etkili kullanma yönüyle dil becerisi geliştirme olarak ifade edilmiştir. Literatürde de dilin örgütteki kullanımıyla ilgili olarak Terzi (2000) her örgütün bir dili olduğunu ve bunu ancak o örgütte bulunanların anlayıp kullandığını belirterek örgüt kültürünün korunması için örgütün yapıtaşı olan dilin öğrenilmesi gerektiğini açıklamıştır. İletişimin en önemli unsurlarından birinin dil olduğunu belirten Bekteş (2018) ise dil becerileri ile kurum kültürü arasında doğrudan bir ilişki olduğunu belirtmiştir. Kurum bünyesindekilerin kuruma ait olma duygusunun dil aracılığıyla aldığı mesajlar yoluyla olduğunu dolayısıyla kurum kültürünü oluşturan tüm paydaşların her birinin temel dil becerilerine hâkim olmalarını gerektiğini vurgulamıştır. Bu becerilerdeki eksikliklerin farkında olunması gerektiğini ve eksikliklerin eğitim yoluyla geliştirilmesini açıklamıştır. Literatürde yer alan çalışmaların sonuçlarıyla bu çalışmada yer alan dil becerilerinin okul kültürüne yansımalarıyla ilgili sonuçlar paralellik göstermektedir.

5.1.6.2. Okul İklimi Boyutu

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin dil becerisi yeterliliğinin okul iklimine etkisi hakkında okul yöneticileri görüşlerini şu şekilde ifade belirtmişlerdir: Kişiler arası ilişkiler, olumlu çalışma ortamı ve olumlu çıktılar olmak üzere yapılandırılmıştır.

Okul yöneticileri, öğretmen ve yöneticilerin dil becerileri yeterliliğinin okul iklimine etkisine ilişkin düşüncelerinin çoğunlukla paydaşlar arasında olumlu iklim ve huzurlu ortam sağlama ve aidiyet duygusunu geliştirme ifadelerinin toplandığı olumlu çalışma ortamı olarak ifade edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin literatürde yer alan dil becerisi yeterliliğinin okul iklimine etkisine ilişkin bilgilere paralel görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Getmez (2018) araştırmasında örgütte oluşan iklimin, örgüt paydaşları arasındaki iletişimin bir sonucu olduğunu ve örgütün hedeflerine ulaşması ile paydaşların isteklerinin karşılanması arasındaki oranın örgütün iklimini doğrudan etkilediğini belirtmiştir. Bununla ilgili Bursalıoğlu (2005) örgüt üyelerinin iletişim ve dil yeterliliklerinin örgüt iklimini etkilediğini, Özgenel (2020) ise bu iklim olumlu ise çalışanların performansının artarak daha çok iş yaptığını ve örgütün üretiminin arttığını söylemiştir.

Bu sonucu takiben okul yöneticileri, dil becerileri yeterliğinin okul iklimine etkisine ilişkin etkili iletişim geliştirerek anlaşılabilir olmayı sağlama ve kişilerarası çatışmayı çözme ifadelerini kapsayan kişilerarası ilişkiler başlığını da ifade etmişlerdir. Literatürde de benzer ifadelere rastlanılmış olup konuyla ilgili Arı (2011) çalışmasında örgüt içerisinde kişiler arasında olumlu bir iletişim varsa çalışanların motivasyonlarının artacağını ifade ederken, Büte (2011) ise bunun olmamasıyla ilgili olarak eğer olumsuz bir iklim varsa bunun kişilerarası ilişkileri etkileyerek etik olmayan davranışlara yol açtığını ifade etmiştir.

Ataç ve Bilgivar (2023) ise öğretmenlerin iletişim becerileriyle örgütsel iklim arasındaki ilişkiyi araştırdığı nicel çalışmasında öğretmenlerin empati yaptıklarında ve egoyu geliştirecek dil kullandıklarında, yöneticilerinin emredici ve kısıtlayıcı davranışlarının azaldığı sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenlerin iletişim esnasında meslektaşlarına destekleyici bir dil kullandıklarında ve onları dinlediklerinde ise olumlu ve işbirlikçi davranışların arttığı sonucuna ulaşmıştır. Sözü edilen çalışmada iletişim ve dil becerilerinin okul iklimini olumlu etkilediği ifade edilmiştir.

Okul yöneticilerinin dil becerisi yeterliliğinin okul iklimine etkisine ilişkin bir görüşü de öğrenciye örnek davranış oluşturma ve başarılı öğrenci ve okul oluşturma başlıklarıyla ilgili olmuştur. Benzer ifadelere literatürde de rastlanılmış olup bununla ilgili Baykal (2007) örgütte dil ve iletişimin gelişmesinin örgüt iklimini olumlu etkilediğini söylemiştir. Oluşan bu olumlu iklimin artılarını Wang ve Degol (2016) öğrenci başarısının artması, olumlu davranışlar oluşturmaları olarak sıralamıştır. Karadağ, İşçi, Öztekin ve Anar (2016) da çalışmalarında, okul ikliminin öğrenci başarısı üzerinde orta seviyede pozitif bir etkiye sahip olduğunu açıklarken Heck, Larsen ve Marcoulides (1990) konuya okul müdürleri açısından bakarak okul müdürlerinin sahip oldukları becerilerin olumlu bir okul iklimini oluşturacağını ve bunun sonucunda öğrenci başarısının artacağını söylemişlerdir.

Karademir ve Ören (2020) de karma yöntemle yaptıkları çalışmalarında okul iklimini ve iklimi etkileyen unsurları incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmalarında sağlıklı okul ikliminin oluşturulmasında yöneticinin iletişim ve problem çözme becerileri, açık fikirli olması, personeli kararlara katma davranışlarının etkili olduğu görülmüştür. Bütün personelin önyargı olmadan açık bir dille iletişim içinde olmalarının sağlıklı iklimi oluşturduğu ifade edilmiştir. Oluşturulan bu sağlıklı okul ikliminin olumlu etkilerinin öğretmenlere, dolaylı olarak öğrencilere nihai olarak eğitim ortamına olumlu yansıdığı

sonucuna ulaşılmıştır. Literatürde sözü edilen çalışmaların bulguları bu çalışmada dil becerilerinin okul iklimine yansımalarıyla ilgili bulgularla örtüşmektedir.

5.2. Öneriler

Dinleme becerilerine ilişkin okul yöneticilerinin öğretmenlerde karşılaştıkları sorunların dinleyiciden, nezaket kurallarına uymamadan, dinleme ölçütlerini uygulamamadan kaynaklı bulgularından hareketle şu öneriler geliştirilmiştir:

- ✓ Öğretmenlere hizmet içi eğitim olarak “dinleme eğitimi” verilebilir.
- ✓ Dinleme becerilerini geliştirmek adına müzik dersi ile ortak etkinlikler yapılabilir.

Konuşma becerilerine ilişkin okul yöneticilerinin öğretmenlerde karşılaştıkları sorunların konuşmaya hazırlık yapılmaması, telaffuz sorunları, vurgu ve tonlamaya dikkat etmeme, nezaket kurallarına uymama, doğaçlama yapamama, dil zekâsının yeterli olmaması, anlatım zenginliğı oluşturamama, ölçülü ve rahat olamama, bedensel eksiklikler bulgularından hareketle şu öneriler sunulmuştur:

- ✓ Konuşma becerilerini geliştirmek adına hizmet içi zorunlu sunum ve diksiyon eğitimleri düzenlenebilir.
- ✓ Konuşma becerilerini geliştirmek adına müzik dersi ile ortak etkinlikler yapılabilir.
- ✓ Doğaçlama konuşmalarda zihinsel konuşma planı yapma eğitimleri verilebilir.
- ✓ Bedensel rahatsızlıklar durumunda ücretsiz uzman desteğinden yararlanılabilir.
- ✓ Okullarda öğretmenlerin katılımıyla tiyatro, drama gibi etkinlikler düzenlenebilir.

Yazma becerilerine ilişkin okul yöneticilerinin öğretmenlerde karşılaştıkları sorunların kâğıt düzeni, yazı düzeni, dil bilgisi sorunları, anlatım sorunları, yazım ve imla sorunları, ana dil sorunları ve özgünlük bulgularından hareketle şu öneriler sunulmuştur:

- ✓ Yazma becerilerini geliştirmek adına hizmet içi eğitim düzenlenebilir.
- ✓ Okul yöneticileri, resmi yazışmalarda belli standartlara uygun olmayan yazıları reddedip uygun kriterlere göre yazılmasında ısrarcı olabilir.
- ✓ Standart metinlerde (dilekçe, tutanak vb.) karşılaşılan hatalarla ilgili eğitim verilebilir.

- ✓ Yaratıcılığın sınırlandırılmaması adına hazır şablon kullanımı azaltılarak özgün metinler teşvik edilebilir.
- ✓ Yazma becerisinin ilkokuldan başlayan bir süreç olduğu göz önüne alınırsa güzel yazı dersi tekrardan müfredata eklenebilir.
- ✓ Öğretmenler arasında ülke çapında yazarlık yarışmaları düzenlenebilir.
- ✓ Kompozisyon dersi, anlatım becerisine olan olumlu katkılarından dolayı tekrardan müfredata eklenebilir.
- ✓ Okullarda hem öğretmenlerin hem öğrencilerin yazılarının yer alacağı okul dergileri çıkarılabilir.
- ✓ Üniversite eğitimleri sırasında yapılan sınavların klasik olmasına özen gösterilebilir.

Okuma becerilerine ilişkin okul yöneticilerinin öğretmenlerde karşılaştıkları sorunların okuma kusurlarıyla ilgili, okuma ölçütleriyle ilgili, algılamayla ve analitik düşünme becerisiyle ilgili, eleştirel okuma ve değerlendirme becerisiyle ilgili ve okumaya olan ilgisizlikle ilgili bulgulardan hareketle şu öneriler sunulmuştur:

- ✓ Öğretmenlerin okuma becerilerini geliştirmek adına okuma grupları kurulabilir.
- ✓ Öğretmen olmada eleştirel okuma, yazma ve değerlendirme sertifikası zorunlu olabilir.
- ✓ Üniversitelerde öğretim elemanları tarafsız, bilimsel ve evrensel kitapları önererek öğrencileri okumaya teşvik edebilirler. Ders içinde ve ders dışında (okuma grubu, kitap fuarı yapma vb.) okuma faaliyetleri yapabilirler.

Dil becerilerinin ana dili kurallarına göre öğrenmeye, iletişim kurmaya, okul kültürüne ve okul iklimine katkılarından dolayı şunlar önerilebilir:

- ✓ Dört temel dil becerisinin aktif kullanılmasına yönelik ülke çapında yapılacak öğretmen buluşmaları düzenlenebilir.
- ✓ Ana dilin geliştirilmesi ve korunması adına dersler arası bağlantı kurulabilir.
- ✓ Zorunlu eğitimde yer alan tüm dersler dil becerilerini güçlendirecek şekilde yapılandırılabilir.
- ✓ Üniversitelerde öğretmen yetiştiren programlarda dil becerileri yeterliliğini kazandıracak (sunum, diksiyon, dinleme ve yazma eğitimi vb.) eğitimler verilebilir.

- ✓ Üniversitelerde işlenen Türk Dili dersinde dil becerisi alanlarının (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) değerlendirilmesi ayrı ayrı yapılabilir.
- ✓ Üniversitelerdeki Türk dili dersini geçme notunun barajı artırılabilir.
- ✓ Eğitim politikaları gözden geçirilerek dil becerileri, yeterliliklerin edinim gerekliliklerine ve sırasına göre dengeli bir şekilde ayarlanabilir.
- ✓ Sosyal medyada okuma, yazma, dinleme ve tartışma grupları kurularak dil becerileri, öğretmenlerin aktif katılımıyla geliştirilebilir.
- ✓ Bakanlığın sitesinde öğretmenlerin beceri geliştirmek istedikleri alanlarla ilgili katılım portalı yapılarak alanda uzman dil bilimcilerle ve eğitim uzmanlarıyla etkinlikler düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. ve Baysal, Z. N. (2013). *Pedagogik-androgojik- formasyon ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem A.
- Ağarı, M. (2022). Dilin doğuşu üzerine mütalaalar. *Karabük Türkoloji Dergisi*, 5(1), 37-78.
- Akbulut, O. (2012). Resmi dil ve anayasalarda düzenlenişi. *Ankara Barosu Dergisi*, 70(3), 153-182.
- Akıncı, Z. B. (1998). *Kurum kültürü ve örgütsel iletişim*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akkaya, A. (2013). Öğretmen adaylarının konuşma sorunlarına ilişkin görüşleri/ The opinions of teacher candidates about speech problems. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 405-420.
- Akpınar, B. (2009). İlköğretim 1–5. sınıflar Türkçe öğretim programları görsel okuma ve sunu öğrenme alanının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 37-49.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim*. Ankara: Engin Yayınları.
- Aksan, D. (2005). *Türkçenin gücü*. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aksoy, H. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil bilgisi ve kelime bilgisi düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri
- Aktaş, E. ve Bayram, B. (2018). Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı üzerine bir inceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(3), 1401-1414.
- Alan, N. ve Bağcı, H. (2016). Üniversite öğrencilerinin Türk dili I-II dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 118-132.
- Anayasa, (1982). *Anayasa Mahkemesi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf>* Erişim Tarihi: 16/03/2024.
- Arabacı, İ., B. ve Namli, A. (2016). Okul geliştirme konusunda yöneticilerin yaşadıkları sorunlar. *Journal of Theoretical Educational Science*, 9(2), 245-265.
- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö. ve Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Van Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.

- Arı, S. (2011). *Örgüt ikliminin işle bütünleşme üzerine etkisi ve bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209-220.
- Arıcı, A. F. ve Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Arslan, D. ve Aytaç, A. (2010). İlkokuma yazma öğretimi dersine ilişkin tutum ölçeği geliştirilmesi. *İlköğretim Online*, 9(3), 841-850.
- Arslan, D. ve Ilgın, H. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin bitişik eğik yazı ile ilgili görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 69-92.
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (51), 395-407.
- Arslan, M. (2017). Ana dili olarak Türkçe öğretimi ve temel dil becerilerinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi* 5(46), 63-77.
- Aşlıoğlu, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarına göre derslerde karşılaşılan başlıca dinleme engelleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29), 45-63.
- Ataç, İ. ve Bilgivar, O.O. (2023). Öğretmenlerin iletişim becerileri ile örgütsel iklim arasındaki ilişki. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 33(3), 1173-1182.
- Ayan, S.,Katrancı, M., Melanlıoğlu, D. (2014). Awareness level of teacher candidates' in terms of their Turkish language sufficiency: A qualitative research. *International Journal Of Academic Research Part B*, 6(29), 137-143.
- Aydar, H. ve Ulutaş, İ. (2010). Dilin kökeni: Kur'an-ı Kerim ve diğer kutsal kitaplara göre dil olgusu. *Turkish Studies*, 5(4), 679-696.
- Aydın, E. (2019). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi*. (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Aytan, T. (2011). Aktif öğrenme tekniklerinin dinleme becerisi üzerindeki etkileri. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 23-43.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Aziz, A. ve Dicle, Ü. (2017). *Örgütsel iletişim*. İstanbul: Hiperyayın.

- Baki, Y. ve Karakuş, N. (2017). Öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin algıları ve yazma sürecinde karşılaştıkları güçlükler: RTEÜ örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 573-593.
- Balyer, A. (2012). Çağdaş okul müdürlerinin değişen rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 75-93.
- Baş, B. (2002). Türkçe temel dil becerilerinin öğretiminde atasözlerinin kullanımı. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 60-68.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri: Yönetimsel davranış*. Ankara: Nobel yayın dağıtım.
- Başaran, M. ve Erdem, İ. (2009). Öğretmen adaylarının güzel konuşma becerisi ile ilgili görüşleri üzerine bir araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(3), 743-754.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi*, 9(1), 23-28.
- Başkan, Ö. (1968). İnsan dilinin doğuşu. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 16, 143-156.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. (2012). Okuma becerilerinin okuma ortamı açısından karşılaştırılması: Ekran mı kâğıt mı? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3), 73-83.
- Batu, M. ve Yanık, A. (2021). Bir iletişim türü olarak yazılı iletişim: Üniversite öğrencilerinin mektuplarına yönelik nitel bir inceleme. *Selçuk İletişim Dergisi*, 14(2), 723-753.
- Baydık, B., Ergül, C. ve Bahap Kudret, Z. (2012). Okuma gücü olanakları okuma akıcılığı sorunları ve öğretmenlerinin bu sorunlara yönelik öğretim uygulamaları. *İlköğretim Çevrimiçi*, 11(3), 778-789.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bekdaş, M. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk efsaneleri: Okuma ve yazma becerileri üzerine etkisi*. (Doktora tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Bektaş, S. A. (2018). Kurum kültürü oluşturma ve dil becerileri (Creating Institution Culture and Language Skills). *Journal of Anatolian Cultural Research (JANCR)*, 2(1), 1-19.

- Belet, Ş. ve Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Biesta, GJJ (2015) What is education for? On good education, teacher judgement, and educational professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87.
- Bolat, S. (1996). Eğitim örgütlerinde iletişim: HÜ eğitim fakültesi uygulaması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(12), 75-80.
- Bozkurt, B. Ü. (2016). Türkiye’de okuma eğitiminin karnesi: Pısa ölçeğinden çıkarımlar. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1673-1686.
- Bulut S. (2014). İmlâ ve telaffuz sorununda telefon ile internetin rolü. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(12), 831-849.
- Buran, A. (2002). Konuşma dili yazı dili ilişkileri ve derleme faaliyetleri. *Türkbilig/Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 3(4), 97-104.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (13. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büte, M. (2011). Algılanan örgüt ikliminin etik olmayan davranışlar üzerindeki etkilerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(2), 103-122.
- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileriyle öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cassell, C. ve Symon, G. (Eds.). (2004). *Essential guide to qualitative methods in organizational research*. Sage.
- Cemaloğlu, N. (2020). *Yönetimin pin kodu*. Ankara: Pegem.
- Cemiloğlu, M. (2004). Üniversitelerde okutulan Türk dili dersi ile ilgili tespitler değerlendirmeler ve öneriler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 173-182.
- Cherry, C. (1957). *On human communication; a review, a survey, and a criticism*. Cambridge, MA, USA:Wiley.
- Chomsky, N. (2005). Three factors in language design. *Linguistic Inquiry*. 36,1-21.
- Cihangir, Z. (2004). Üniversite öğrencilerine verilen etkin dinleme becerisi eğitiminin dinleme becerisine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 237-251.

- Cohen, L., Manion, L., ve Morrison, K. (2002). *Research methods in education*. Routledge.
- Conger, J. A. (1991). Inspiring others: The language of leadership. *Academy of Management Perspectives*, 5(1), 31-45.
- Connors, R., J. ve Lunsford, A., A. (1988). Frequency of formal errors in current college writing. *College Composition and Communication*, 39 (4), 395-409.
- Coşkun, E. (2002). Okumanın hayatımızdaki yeri ve okuma sürecinin oluşumu. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (11), 231-244.
- Coşkun, H. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının amaca uygun metin yazma becerilerinin belirlenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Creswell, J. W. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (çev. O. Birgin: Ankara: 2013 Geçerlik ve Değerlendirme Standartları Sy. 243-268).Siyasal kitabevi. (Eserin orijinali 2013'te yayımlandı.)
- Creswell, J. W. ve Plano Clark, V. L. (2014). Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi. (çev. Edt. Y. Dede, S. B. Demir). Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 2011'de yayımlandı).
- Creswell, J. W. ve Creswell, J. D. (2018). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods*. (fifth edit.). Los Angeles: Sage publications.
- Çağdaş, H. Y. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrencilerinin yazma becerilerinde açıklama teknikleri*. (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çal, P. ve Erdoğan, E. (2017). Türkçe eğitimi bölümü öğretmen adaylarının konuşma ve yazma becerileri hakkında öğretim üyesi görüşleri. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2(2), 1-15.
- Çalışkan, N. ve Yeşil, R. (2005). Eğitim sürecinde öğretmenin beden dili. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 199-207.
- Çalışoğlu, M. (2019). Okul öncesi öğretmen adaylarının etkili sunum teknikleri üzerine görüşlerinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 381-391.
- Çamurcu, D. (2011). Yükseköğrenimine yeni başlayan Türkçe eğitimi bölümü öğrencilerinin yazma becerilerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 7(29), 503-518.
- Çelik, V. (2000). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.

- Çelik, B. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde öğretmenin dili kullanma becerisi içinde konuşma*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Çepni, S. (2021). Proje, tez ve araştırma makalelerinin kavramsal ve kuramsal çerçevesi nasıl yapılandırılmalı?. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi*, 4(3), 203-216.
- Çer, E. (2017). Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik yeterlilikleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (26), 68-89.
- Çetin, Ş. Ş. ve Sertbaş, A. (2024). Okul öncesi öğretmenleri ve okul yöneticileri arasındaki iletişim sorunları. *Premium e-Journal of Social Sciences (PEJOSS)*, 8(43), 866-881.
- Çınar, O. (2010). Okul müdürlerinin iletişim sürecindeki etkililiği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 26, 267-276.
- Çifçi, M. (2001). Dinleme eğitimi ve dinlemeyi etkileyen faktörler. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 165.
- Çifçi, M. (2006). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(2006/1), 55-80.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 72-84.
- Darics, E. (2019). Critical language and discourse awareness in management education. *Journal of management education*, 43(6), 651-672.
- Demir, C. ve Yapıcı, M. (2007). Ana dili olarak Türkçenin öğretimi ve sorunları. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 177-192.
- Demir, E. ve Deniz, K. (2021). Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarında dil işlevleri. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 23-46.
- Demir, R. (2008). *Arap dilbilimcilerine göre dillerin kaynağı meselesi*. (Doktora tezi.) Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demir, S. (2018). Okul yöneticilerinin kullandıkları motivasyonel dil ile öğretmen motivasyonu arasındaki ilişki. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 633-638.
- Demir, S. (2019). Okul yöneticisinin kullandığı motivasyonel dil ile öğretmenin yöneticisine duyduğu güven ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 165-180.

- Demircan, B. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürüne ait değerlerin aktarılması amacıyla yönelik yazma ve okuma becerilerine dayalı materyal tasarımı*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: Millî Eğitim Yayınları.
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe öğretmenlerinin dil becerileri ile ilgili uygulamaları ve yeterlikleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* (54), 1016-1029.
- Doğan, Y. (2007). *İlköğretim ikinci kademedeki dil becerisi olarak dinlemeyi geliştirme çalışmaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 261-286.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Doğan, Y. (2010). Dinleme becerisini geliştirmede etkinliklerden yararlanma. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 263-274.
- Doğan, Y. (2019). Dinleme/izleme becerisi ile Türkçe dersi öğretim programında bu becerinin geliştirilmesi için önerilen yöntemlere yönelik bir analiz. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1), 31-56.
- Doğanay, A., Ataizi, M., Şimşek, A., Salı, J.B. ve Akbulut, Y. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (Edt: Şimşek, A.). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Dolunay, S. K. (2007). Okul kültürü ve Türkçe öğretimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 9-22.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 275-84.
- Dölek, O. ve Demirel, A. (2022). Dinleme becerisine ve bu becerinin ölçme-değerlendirmesine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüş ve yaklaşımları. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(28), 36-54.
- Duran, E. ve Ertan Özen, N. (2018). Türkçe derslerinde dijital okuryazarlık. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 31-46.

- Dursun, B. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde film kullanımının öğrencilerin anlama becerisine etkisi*. (Yüksek lisans tezi), Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(8), 1-14.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2010). Türkçe öğretmenlerinin iletişim becerileri üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 59-74.
- Ekici, C. (2020). İlkokul yöneticileri ile öğretmenler arasındaki iletişim durumlarının incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 292-311.)
- Ekiz, D. (2006). *Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Kitabevi.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F. N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Electronic Turkish Studies*, 8(4), 769-782.
- Emiroğlu, S. (2021). Dinleme becerisinin dilsel yönü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (24), 259-282.
- Epçaçan, C. ve Erzen, M. (2010). Okuduğunu anlama becerileri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(185), 22-32.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 331-352.
- Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde okuma. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12), 208-218.
- Erden, A. (2007a). İspanya eğitim sistemi. Balcı, A. (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (s.269-294). Ankara: PEGEM Yayınları.
- Erden, A. (2007b). Fransa eğitim sistemi. Balcı, A. (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* (s.171-193). Ankara. PEGEM Yayınları.
- Ergin, M. (2002). *Üniversiteler için Türk dili*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erkal, A. (1997). Dilbilim Üzerine. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (7),7-12.
- Eroğlu, E., Ataizi, M., Yüksel, N., ve Yüksel, A. (2013). *Etkili iletişim teknikleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayın No: 2775.
- Erol, T. (2023). Jean-Jacques Rousseau'ya göre ana dil edinimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1467-1489.
- Ertürk, S. (1988). Türkiye'de eğitim felsefesi sorunu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (3),11-16.

- Faez, F., Karas, M., ve Uchiyara, T. (2021). Connecting language proficiency to teaching ability: A meta-analysis. *Language Teaching Research*, 25(5), 754-777.
- Filik, D. (2022). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin iletişim yeterliliklerine ilişkin algıları (Tezsiz yüksek lisans projesi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research*. thousand oaks, CA: Sage.
- Gedik, A. ve Üstüner, M. (2017). Eğitim örgütlerinde örgütsel bağlılık ve iş doyumunu ilişkisi: Bir meta analiz çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 41-57.
- Getmez, D. (2018). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gilakjani, A. P. (2017). A review of the literature on the integration of technology into the learning and teaching of English language skills. *International Journal of English Linguistics*, 7(5), 95-106.
- Girgin, A. (2010). Konuşma yöntemi. *Marmara İletişim Dergisi*, (16), 21-32.
- Gordon, T. (2013). *Etkili öğretmenlik eğitimi* (5. baskı, çev. S. Karakale). İstanbul: Profil Yayıncılık.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi-Journal of International Social Research*, 3(12), 179-195.
- Göçer, A. (2018). Temel dil becerilerinin birbirleriyle ilişkisi ve bireyin anlam evreninin gelişimi ve gerçek yaşam becerileri açısından önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 40-50.
- Gökarp, A. ve Üztemur, S. (2023). Finlandiya. İlğan, A. ve Üztemur, S. (Ed.), *Dünya ülkelerinde öğretmen yetiştirme ve mesleki gelişim* (225-244). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Gratton, C. ve Jones, I. (2010). *Research methods for sports studies* (2nd ed.). London, Routledge.
- Gücüyeter, B. (2009). Türk dili ve edebiyatı derslerinde dinleme eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 161-170.
- Güçlü, M. (2019, 19 – 22 Haziran). *Çoklu zeka kuramının yabancı dil derslerinde kullanımı üzerine genel bir değerlendirme*. ERPA International Language Education Congress (ss.24-29). Sakarya, Türkiye.

- Gül, F. ve Soysal, B. (2009). Dil ve düşünce ilişkisi üzerine. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 13, 65-76.
- Gümüştekin, G.E., Özler, D.E. ve Yılmaz, F. (2010). “360 derece performans değerlendirme sisteminin örgütsel bağlılık üzerindeki etkisinin belirlenmesine yönelik bir araştırma”, *İşletme ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 1-20.
- Günay, V. (2004) *Metin bilgisi, Genişletilmiş 2. Baskı*, İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Günay, V. (2008). Neyi, nasıl okuruz ya da okumalıyız? *Art-e Sanat Dergisi*, 1(2), 1-16.
- Güneş, F. (2013). Dil bilgisi öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Journal of Language and Literature*, 2(7), 71-92.
- Güneş, F. (2014). Konuşma öğretimi yaklaşım ve modelleri (Speech teaching approaches and models). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi/Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(1), 1-27.
- Hafız, F. M., ve Tudor, I. (1989). Extensive reading and the development of language skills. *ELT journal*, 43(1), 4-13.
- Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi (Mısır örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Hamzadayı, E. ve Dölek, O. (2017). The approaches of Turkish teachers in evaluating speaking skills konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin yaklaşımları. *Journal of Language Education and Research*, 3(3), 135-151.
- Heck, R. H., Larsen, T. J. ve Marcoulides, G. A. (1990). Instructional leadership and school achievement: Validation of a causal model. *Educational Administration Quarterly*, 26(2), 94-125.
- Hezen, E. (2009). *İlköğretim 1-5 sınıflar Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzunun öğelerinin öğretim programında yer alan temel becerileri geliştirmeye uygunluğu*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Holloway, I. (2005). *Qualitative research in health care*. McGraw-Hill Education (UK).
- Hotaman, D. (2008). *Yeni ilköğretim programının kazandırmayı öngördüğü temel becerilerin öğretmen, veli ve öğrenci algıları doğrultusunda değerlendirilmesi*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Husain, N. (2015). Language and language skills. Maulana Azad National Urdu University, 1.

- Işık, M. (2016). *İletişim bilimine giriş*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Jacobs, B., Schall, M., ve Scheibel, A. B. (1993). A quantitative dendritic analysis of Wernicke's area in humans. II. Gender, hemispheric, and environmental factors. *Journal of Comparative Neurology*, 327(1), 97-111.
- Kadan, Ö. F. (2020). *5e öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve yazma becerilerine etkisi*. (Doktora tezi). Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kan M.O., Tiryaki E.K. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturmadaki sorunları, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 550-562.
- Kanatlı, F., ve Çekici, Y. (2013). Türkçe öğretiminde disiplinler arası olanaklar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 223-234.
- Kandel, E. R. (2016). *Belleğin peşinde: Yeni bir zihin biliminin doğuşu*. Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Kaplan, M. (2001). *Nesillerin ruhu*. İstanbul. Dergâh Yayınları.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karadağ, B. F. (2017). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin anlama-anlatma becerilerine yönelik bir eylem araştırması*. (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Karadağ, E., İşçi, S., Öztekin, Ö ve Anar, S. (2016). Okul iklimi ve akademik başarı ilişkisi: Bir meta analiz çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 107-122.
- Karadağ, R. ve Gültekin, M. (2007). İlkokuma yazma öğretiminde çözümleme ve bireşim yöntemlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 102-121.
- Karademir, A. ve Ören, M. (2020). Okul iklimi: Anaokulu yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla karşılaştırmalı bir araştırma. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 206-236.
- Karademir, C. A., ve Gorgoz, S. (2019). English teachers' problems encountered in teaching four basic language skills. *International Education Studies*, 12(4), 118-127.
- Karadüz, A. (2004). Çift eklemli dil olgusu. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 15-26.

- Karadüz, A. (2006). İlköğretim Türkçe dil bilgisi kitaplarının “öğreticilik” kavramı bağlamında eleştirisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(21), 13-31.
- Karadüz, A. (2010). Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının dinleme stratejilerinin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(29), 39-55.
- Karaman, F. (2014). Sözde boş sözlerin edim dilbilimsel yanı. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (12), 57-65.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Karatay, H., Dolunay, S. K. ve Savaş, Ö. (2014). Türkçe öğretmenlerinin etkin dinleme ve dönüt durumları. *Ana Dil Eğitimi Dergisi*, 2(4), 85-106.
- Kartallıoğlu, N. (2018). Bilişsel farkındalık stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin konuşma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1160-1186.
- Katrancı, M. (2014). Öğretmen adaylarının konuşma becerilerine yönelik öz yeterlik algıları. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 174-195.
- Katrancı, M. ve Kuşdemir, Y. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2015), 415-445.
- Kaya, A. (2016). *Etkili ve güzel konuşma sanatı*. İstanbul: Salon yayınları.
- Keleş, O. ve Köybaşı Şemin, F. (2023). Okul yöneticilerinin görüşlerine göre ilkokulların finansman sorununun “eğitimde fırsat eşitliği ilkesi” bağlamında incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 21(2), 1061-1090.
- Kerimoğlu, C. (2016). Dilin kökeni arayışları: Dilin kökeniyle ilgili akademik tartışmalar. *Dil Araştırmaları*, 10(18), 47-84.
- Khasawneh, M. A. S. (2022). Language skills and their relationship to learning difficulties in english language from the teachers' point of view. *The Journal of Quality in Education*, 12(19), 104-113.
- Kılıç, M. ve Akçay, A. (2011). Türkçe öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde dil bilgisi eğitimi. *Sakarya University Journal of Education*, 1(1), 26-31.
- Kılıç, V. (2007). Dilin işlevleri: Metin eylem kuramı yaklaşımı. *Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 124-138.
- Kırmızı, H. (2004). *Genel ve teknik iletişim, kişisel gelişim ve iş hayatında başarının anahtarı*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.

- Kıymaz, M. S. ve Doyumğaç, İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediklerinden hareketle hazırlıksız konuşma başarıları: Karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1049-1070.
- Kilimci, S. A. (2011). *Türkiye’de öğretmen yetiştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Killioğlu, İ. ve Temizkan, M. (2024). Öğretmen adaylarının akıcı konuşma becerileri üzerine bir inceleme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 12(1), 160-183.
- Koca, H., Yakar, A., Dev, F. ve Şen, G. (2024). TIMSS ve PISA verileri üzerinden Türkiye'nin eğitim performansının gelişiminin analizi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 4(2), 644-660.
- Kolaç, E., Demir, T. ve Karadağ, R. (2012). Öğretmen adaylarının dil eğitiminde çocuk edebiyatı metinlerinin kullanımına yönelik görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 161(161), 195-212.
- Kolcu, S. ve Balcı, A. (2021). Salgın döneminde uzaktan Türkçe öğretimi: Öğretmen görüşleri kapsamında bir değerlendirme. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(Özel sayı 1), 55-65.
- Konan, N., Türkoğlu, D., ve Bozanoğlu, B. (2022). Öğretmenlerin okuma motivasyonları ile eğitimde yetenek yönetimi algıları arasındaki ilişki. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 23-50.
- Korkut, F. (2005). Yetişkinlere yönelik iletişim becerileri eğitimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 143-149.
- Köksal, A. (2003). *Dil ile Ekin*. İstanbul: Toroslu Kitaplığı.
- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı, (13), 267-309.
- Kurudayıoğlu, M. ve Tüzel, S. (2010). 21. yüzyıl okuryazarlık türleri, değişen metin algısı ve Türkçe eğitimi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (28), 283-298.
- Kurudayıoğlu, M. ve Çetin, Ö. (2015). Temel beceriler ve Türkçe öğretimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 1-19.
- Kurudayıoğlu, M., ve Kiraz, B. (2020). Hazırlıksız konuşma stratejileri. *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(20), 167-189.
- Kuşdemir, Y. ve Katrancı, M. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi: Sözlü anlatım dersine yönelik bir uygulama. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*(24), 415-445.

- Küçük, M. E., Al, U. ve Olcay, N. E. (2008). Türkiye’de bilimsel elektronik dergiler. *Türk Kütüphaneciliği*, 22(3), 308-319
- Küçük, M., Eriş, U., Oğuz, T., Dal, A., Aydın, C. H., ve Orhon, N. (2012). *İletişim bilgisi*. (Eds. Nezih Orhon, Ufuk Eriş). İletişim Kavramı ve İletişim Süreci, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını.
- Maden, S. (2013). Niçin dinlemiyoruz? Dinleyememe probleminin sosyokültürel analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 49-83.
- Maltepe, S. (2006). Türkçe öğretiminde yazılı anlatım uygulamaları için bir seçenek: Yaratıcı yazma yaklaşımı. *Dil Dergisi*, (132), 56-66.
- Martinet, A. (1998). *İşlevsel genel dilbilim*. (çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual.
- Melanlıoğlu, D. (2012a). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbilgi stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7(1), 1583-1595.
- Melanlıoğlu, D. (2012b). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77.
- Melanlıoğlu, D. (2020). Dinleme eğitiminin güncel sorunları. C. Alyılmaz, O. Er, İ. Çoban (Ed.), *Türkçe eğitiminin güncel sorunları*, 113-154.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education. revised and expanded from " case study research in education."*. Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.
- Mert, E. L. (2014a). Türkçe öğretmen adaylarının yaratıcı yazma örneklerinin çözümleyici puanlama yönergesi bağlamında değerlendirilmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 2014(14), 1-16.
- Mert, E. L. (2014b). Türkçenin eğitimi ve öğretiminde dört temel dil becerisinin geliştirilmesi sürecinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(1), 23-48.
- Mert, İ. S. (2011). Yöneticilerin kullandıkları motivasyonel dil ve performans üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(26), 197-214.
- Mete, F. ve Gürsoy, Ü. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmen yeterliklerine ilişkin görüşler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 343-356.
- MEB, (1995), Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik. Tebliğler Dergisi, Sayı.2423. (Erişim tarihi: 07.05.2024). Web: <https://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1843.pdf>

- MEB, (2014). Milli eğitim temel kanunu. Web: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739-20140206.pdf> (Erişim tarihi: 16.04.2024).
- MEB, (2019). Türkçe dersi öğretim programı. Web: <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/20195716392253-02-T%C3%BCrk%C3%A7e%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%202019.pdf> (Erişim tarihi: 17.02.2024).
- Nietzsche, F. W., ve Özşar, L. (2003). *Şen bilim*. ASA.
- Odabaş, H. (2017). *Bilişim teknolojilerinin bilgi merkezlerine ve hizmetlerine etkileri*. İstanbul: Hiperyayın.
- Odabaş, H., Odabaş, ZY ve Sevmez, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde dijital/ e-kitap okuma kültürü: Selçuk Üniversitesi örneği. *Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 58(1), 139-171.
- Oktavia, D., Mukminin, A., Marzulina, L., Harto, K., Erlina, D. ve Holandyah, M. (2022). Challenges and strategies used by English teachers in teaching English language skills to young learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 12(2), 382-387.
- Omay, Y. (2022). *Türkçe dil becerileri bağlamında öğretmen adaylarının çevrim içi sınıflarda yaşadıkları iletişim kaygılarının belirlenmesi*. (Yüksek lisans tezi.), Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Onan, B. (2006). Ses olgusunun denetlenebilirliği bağlamında dil becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğu düşünülen fonolojik yönlendiriciler. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 20, 141-163.
- Onan, B. (2009). Türkçe dil yapılarının ana dili eğitimindeki işlevleriyle ilgili bazı tespitler. *Gazi Türkiyat*, 1(4), 83-92.
- Onan, B. ve Akgül, G. (2012). İlköğretim ikinci kademe Türkçe programındaki kazanımların Ned Herrmann'ın bütünsel beyin modeline göre değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 36(1), 111-139.
- Onan, B. (2015). Derin yapı yüzey yapı ilişkisi bağlamında temel dil becerileri üzerine bir analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(3), 91-110.
- Önkaş, N. A. (2010). Ana dili öğretimine yeni yaklaşımlar. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (24), 121-128.
- Özarslan, A. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir araştırma*. (Doktora tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Özatalay, H. (2007). *İlköğretim I. kademe Türkçe öğretim programında öğrencilere kazandırılması hedeflenen temel becerilerin ders kitaplarında kullanılmasına ilişkin durum çalışması*. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, M. (Ed.). (2013). *Yazma eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Özbay, M. ve Çetin, D. (2013). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde prozodik farkındalığın önemi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (26), 155-175.
- Özbay, M. ve Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 7 (1), 87-97.
- Özçakmak, H. (2018) Türkçe öğretmeni adaylarının dilekçe yazma sorunlarının incelenmesi. *Cemil Meriç 10. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Spor Kongresi*, 28-38.
- Özçakmak, H. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının dinlediğini özetleme konusunda yaşadıkları sorunlar. *International Journal of Language Academy*, 2(5), 487-503.
- Özçelik, N. (2020). Yabancı dil ediniminde dinleme becerisi modelleri. *Current Debates on Social Sciences* 5, 76-83.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Özdemir, M., ve Gören, S. Ç. (2015). Politik beceri envanterinin eğitim örgütlerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21(4), 521-536.
- Özdemir, S. ve Cemaloğlu, N. (Ed.) (2017). *Örgütsel davranış ve yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi
- Özen, H., Kılıçoğlu, G. ve Kılıçoğlu, D.Y. (2019). Aday öğretmenlerin aday öğretmen yetiştirme programına ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(49), 99-120.
- Özer, H. ve Turhan Tuna, S. (2020). Yabancılarla Türkçe öğretimi konusunda yayımlanmış bilimsel çalışmalar üzerine bir inceleme. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi [MSKU Journal of Education]*, 7(2), 81-98.
- Özgenel, M. (2020). *Örgüt iklimi ve örgüt kültürü*. (Ed. M. Özgenel). Örgüt ve okul iklimi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Özkan, M. (2010). *İnsan, iletişim ve dil*. (3. Baskı). İstanbul: Akademik Kitaplar.

- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri: Gerçek dünya araştırması* [Real world research] (S. Cinkır ve Nihan D., Ed. of trans.). Ankara: Anı yayıncılık.
- Saban, A. ve Ersoy, A. (2019). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Sallabaş, M. E. (2011). *Aktif öğrenme yönteminin ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin konuşma becerilerine etkisi*. (Yayımlanmamış doktora tezi.) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Samur İnce, Ö. (2014). “Bireye” okuma kültürü edindirme izlencesi. (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Sever, S. (2000) *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. ve Varışoğlu, B. (2012). Öğretmen adaylarının temel dil becerilerinde yaşanan sorunlarla ilgili düşünceleri: Atatürk Üniversitesi örneği. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(4), 1042-1057.
- Seyhan B. (2021). *İletişim oyunlarının yabancılara Türkçe öğretiminde konuşma becerisine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Spitzberg, B. H. (2000). What is good communication? *Journal of the Association for Communication Administration*, 29(1), 7.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(22), 243-260.
- Şahin, A. ve Aydın, G. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme becerisi farkındalıklarının belirlenmesine yönelik bir anket geliştirme. *Journal of International Social Research*, 2(9), 454-464.
- Şahin, İ. (2013). İlköğretim okul müdürlerinin okul geliştirme stratejileri ve uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 229-250.
- Şahin, M. (2022). *Okul yönetiminde iletişim becerisinin önemi*. *Eğitim Bilimleri Alanında Uluslararası Yayınlar I*, 51. Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Şahin, Y. (2015). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi.

- Şakiroğlu, Y. (2021). Görsel okuma/görsel sunu ve görsel okuryazarlık becerileriyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların analizi. *Kuram Ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 103-119.
- Şimşek, R. (2016). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel dil becerileri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Şimşek, Y. (1997). *Örgütsel iletişimde engel ve bozukluklar: Anadolu üniversitesi iletişim bilimleri fakültesinde bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkçe öğretmen adaylarının sosyal medya yazışmalarındaki yazım ve noktalama yanlışlarının sebepleri: Whatsapp örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(2), 129-143.
- Tanyaş, B. (2014). Nitel araştırma yöntemlerine giriş: Genel ilkeler ve psikolojideki uygulamaları. *Eleştirel Psikoloji Bülteni*, 5(1), 25-38.
- TDK, (2022,). *Türk dil kurumu sözlükleri: Güncel Türkçe sözlük*. Web: <https://sozluk.gov.tr/>. (Erişim tarihi: 10.03.2024).
- Tekışık, H. H. (2003). Bir öğretmen kuşağı: *Çağdaş eğitim sistemlerinde öğretmen yetiştirme ulusal sempozyumu*. Ankara: Öğretmen Hüseyin Hüsnü Tekışık Eğitim Araştırma Geliştirme Vakfı Yayınları.
- Tekin, H. H. (2006). Nitel araştırma yönteminin bir veri toplama tekniği olarak derinlemesine görüşme. *İstanbul University Journal of Sociology*, 3(13), 101-116.
- Temiz, E. (2013). Müzik ve Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygısı. *Dünyada Eğitim ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3 (2), 101-105.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*(27), 621-643.
- Temizkan, M. ve Yıldırım, Ö. (2023). Yazma eğitimine yönelik lisansüstü çalışmalarda kullanılan ölçme araçları üzerine bir inceleme. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 11(2), 283-306.
- Terzi, A.R. (2000). *Örgüt kültürü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. (Doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Topuzkanamış, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuduğunu anlama ve okuma stratejilerini kullanma düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 655-77.

- Tuğluk, M. N., ve Kürtmen, S. (2018). Türkiye'de öğretmen yeterlikleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (30), 809-841.
- Turhan, M. (2002). *Kültür değişimleri sosyal-psikoloji bakımından bir tetkik*. İstanbul: Çamlıca Yayınları.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, (149), 30-45.
- Türkel, A., Özdemir, E. E., ve Akbulut, S. (2017). Okuma kültürü ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 12(14), 465-490.
- Türker, A. (2019). *Yaratıcı yazma tekniklerinin yabancı dil olarak Türkçe yazma becerilerine etkisi: Somali örneği*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 24(24), 543-559.
- Tüzel, S. ve Tok, .-. M. (2012). Öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerinin incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, (15), 577-596.
- Ulusoy, M., Ertem, İ. S. ve Dedeoğlu, H. (2011). Öğretmen adaylarının 1-5. sınıfta geçişe yönelik hazırladıkları sesli okuma kayıtlarının prozodi yeterlikleri açısından değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 759-774.
- UN, (2019). World Economic Situation and Prospects 2019. Web: (<https://www.un.org/development/desa/dpad/publication/world-economic-situation-and-prospects-2019/>). (Erişim tarihi:07.05.2024).
- Ungan, S. (2007). Yazma işleminin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23 (2), 461-472.
- Uslu, B. (2013). Eğitim yönetimi alanındaki akademisyenlerin okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(37), 172-188.
- Uyar, Y. (2016). Yazma becerisini geliştirmeye yönelik araştırmalar: Son çeyrek asrın değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 2273-2294,
- Uygur, N. (1994). *Dilin gücü*. İstanbul: Kabalcı Yayınevi.
- Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi. *Dil Dergisi*, (142), 46-60.
- Üstün, B. (2005). Çünkü iletişim çok şeyi değiştirir. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 8(2), 88-94.

- Vanderstoep, W. Scott. ve Johnston, D. Deirdre. (2009). *Research methods for everyday life (blending qualitative and quantitative approaches)*, Published by Jossey-Bass, San Francisco.
- Vural, İ., Tuna, Y., Birsen, Ö., Erzurum, F., Küçük, M., ve Çolak, F. Ü. (2012). *İletişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Wang, M.T. & Degol, J. L. (2016). School climate: a review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educ Psychol Rev*, 28, 315-352.
- Wubbels, T., Creton, H. ve Hooymayers, H. (1992). Review of research on teacher communication styles with use of the leary model. *Journal of Classroom Interaction*, 27(1) 1-11.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, S. K., ve Şengül, M. (2007). Dili iletişim süreci içerisindeki rolü ve işlevleri. *Electronic Turkish Studies*, 2(2), 749-769.
- Yapıcı, M. (2004). İlköğretim dilbilgisi konularının çocuğun bilişsel düzeyine uygunluğu. *İlköğretim Online*, 3(2), 35-41.
- Yaşar, R. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli sığınmacı öğrencilerin temel seviye yazma becerilerinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Yazıcı, E. (2014). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine ilişkin stratejiler*. (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Yeşiltepe Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Aslan, B (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlilikleri ile öğrenme stillerine ilişkin bir araştırma. (Tokat ili örneği). *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(24). 238-255.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. (2023). Eğitim örgütlerindeki insan ilişkilerinin niteliği üzerine bir araştırma. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi*, 7(2), 83-106.
- Yılmaz, V. (2004). *Yabancı dil Türkçe öğretiminde okuma becerilerinin geliştirilmesine yönelik görev odaklı bir yordam oluşturma ve gereç hazırlamaya yönelik bir*

- çalışma*. (Yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yirci, R. ve Berk, B. (2021). Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşlerine göre etkili okul müdürü: Nitel bir araştırma. *Journal of History School*, 50, 570- 598.
- Yorgancı, O. K. ve Harmankaya, M. Ö. (2023). PISA okuma yeterlilikleri çerçevesinde LGS Türkçe soruları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 951-974.
- Yurtbakan, E. (2023). İlkokul öğrencilerinin hikâye yazma becerileri ile yazmaya yönelik duyuşsal özellikleri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(4), 856-872.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: Yöntemler, Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 81-88.
- Yükseköğretim Kanunu, (1981). Web:
<https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=2547&MevzuatTur=1&MevzuatTertip=5> (Erişim tarihi: 12.05.2024).
- Zeyrek, S. (2020). Dil-kültür ilişkisi doğrultusunda yabancı dil öğretimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 3(2), 165-186.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2271-2280.

EKLER

Ek 1. Görüşme Formu

ÖĞRETMENLERİN TÜRKÇE DİL BECERİLERİ YETERLİLİĞİYLE İLGİLİ OKUL YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

GÖRÜŞME FORMU

Değerli katılımcı,

Bu çalışma, öğretmenlerin Türkçe dil becerileri yeterliliğiyle ilgili okul yöneticisi görüşlerinin belirlenmesi amacıyla tasarlanmıştır ve Doç. Dr. Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN danışmanlığında Esmâ KOÇAK KAYACI tarafından yürütülmektedir. Görüşme formundan elde edilen veriler bilimsel bir çalışma için kullanılacaktır. Çalışma kapsamında size yöneltilen sorular, sadece sizin kişisel düşüncelerinizi öğrenmek amacıyla hazırlanmıştır ve vereceğiniz cevaplar ve kimlik bilgileriniz tamamen gizli tutulacaktır. Çalışmaya katılımınız tamamen gönüllülük esasına göre olup çalışmaya katılıp katılmama konusunda tamamen serbestsiniz. Bu metni okuduktan sonra çalışmaya devam etmeniz, çalışmaya gönüllü olarak katıldığınız anlamına gelecektir. Çalışma kapsamında sormak istediğiniz herhangi bir husus varsa, araştırmacıya şu anda şahsen sorabilirsiniz veya ileride e-posta veya telefon yoluyla iletişime geçebilirsiniz. Araştırmaya katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz. Saygılarımızla.

Doç. Dr. Fatma KÖYBAŞI ŞEMİN
Eğitim Bilimleri Bölümü
Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı

Esmâ KOÇAK KAYACI
Eğitim Yönetimi
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. BÖLÜM

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular bulunmaktadır. Durumuza uyan seçeneği lütfen işaretleyiniz. Seçenek verilmeyen soruların cevaplarını ise lütfen yazınız.

Cinsiyetiniz	☐ Kadın	☐ Erkek
Branşınız (Lütfen yazınız)		
Mesleki Kıdeminiz (Yıl olarak belirtiniz)	1-5 yıl ☐ 6-10 yıl ☐ 11-15 yıl ☐ 16-20 yıl ☐ 21 ve üzeri ☐	
Çalıştığınız Okul Türü (Lütfen yazınız)	Anasokulu ☐ İlkokul ☐ Ortaokul ☐ Lise ☐	
Eğitim Durumunuz	☐ Lisans	☐ Lisansüstü

II.BÖLÜM

1. Dil becerisi yeterliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?
2. Okulunuzda görevli öğretmenlerin yazma becerileri konusunda sorunlar yaşıyor musunuz?
Ne sıklıkla karşılaşıyorsunuz?
Hangi tür yazma becerileriyle ilgili sorun yaşıyorsunuz?
 - 2.a. Bir yazının (resmî veya günlük yazı) şekilsel bakımdan görünürlüğü
 - 2.b. Bir yazının dil ve anlatımı konusunda
 - 2.c. Bir yazının imla ve noktalama kurallarına uygun yazılması konusunda
 - 2.d. Diğer
3. Okulunuzda görevli öğretmenlerin konuşma becerileri konusunda sorunlar yaşıyor musunuz?
Ne sıklıkla karşılaşıyorsunuz?
Hangi tür konuşma becerileri ile ilgili sorunlar yaşıyorsunuz?
 - 3.a. Konuşma öncesi hazırlık yapma durumu hakkında
 - 3.b. Konuşmasının dil ve anlatım yönünden uygunluğu konusunda
 - 3.c. Konuşmasının içeriği hakkında
 - 3.d. Konuşma esnasındaki sunumu konusunda
 - 3.e. Diğer
4. Okulunuzda görevli öğretmenlerin dinleme becerileri konusunda sorunlar yaşıyor musunuz?
Ne sıklıkla karşılaşıyorsunuz?
Hangi tür dinleme becerileri ile ilgili sorunlar yaşıyorsunuz?
 - 4.a. Dinleme öncesi hazırlık konusunda
 - 4.b. Dinleme süreci bildirimleri hakkında
 - 4.c. Dinleme süreci sonrasında geri dönütler konusunda
 - 4.d. Diğer
5. Okulunuzda görevli öğretmenlerin okuma becerileri konusunda sorunlar yaşıyor musunuz?
Ne sıklıkla karşılaşıyorsunuz?
Hangi tür okuma-anlama becerileri ile ilgili sorunlar yaşıyorsunuz?
 - 5.a. Kurallarına uygun olarak okuma konusunda
 - 5.b. Okuduğunu anlama ve çözümleme konusunda
 - 5.c. Görsel dokümanları algılama konusunda
 - 5.d. Okuduğu içeriği değerlendirme konusunda
 - 5.e. Diğer
6. Bir okuldaki yönetici ve öğretmenlerin dil becerisi yeterliliğinin iletişim becerilerine/ kurum kültürüne/okul iklimine etkileri konusunda neler düşünüyorsunuz?
 - 6.a. Kurum kültürüne etkisi
 - 6.b. Okul iklimine etkisi



Ek 2. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 25.03.2024-412281



T.C.
SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu



Sayı : E-50704946-100-412281
Konu : Etik Kurul Kararı

25.03.2024

Sayın Esmâ KOÇAK KAYACI

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kuruluna yapmış olduğunuz 24_03_02 numaralı başvurunuz, kurulumuz tarafından incelenmiş ve **"Öğretmenlerin Türkçe Dil Becerileri Yeterliliğiyle İlgili Okul Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi"** başlıklı araştırmanızın bilimsel araştırma etiği ilkeleri açısından uygun olduğuna karar verilmiştir. Bilgilerini rica ederim.

Prof. Dr. Murat BURSAL
Kurul Başkanı

Ek 3. Araştırma İzni

SCÜ Gelen Evrak Tarih Sayısı: 19.03.2024-410559



T.C.
SİVAS VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-92255297-605.01-99052021
Konu : Araştırma İzni (Esmâ KOÇAK KAYACI)

18.03.2024

DAĞITIM YERLERİNE

- İlgi : a) Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğünün (Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü) 06.03.2024 tarihli ve E-50704946-044-405552 sayılı yazısı.
b) Valilik Makamının 15.03.2024 tarihli ve E-92255297-605.01-98909317 sayılı onayı.
c) Milli Eğitim Bakanlığının (Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü) 21.01.2020 tarihli ve 81576613-10.06.02-E.1563890 sayılı 2020/2 no'lu genelgesi.

Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Esmâ KOÇAK KAYACI'nın, "Öğretmenlerin Türkçe Becerileri Yeterliliğiyle İlgili Okul Yönetici Görüşlerinin İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında, onaylı bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen veri toplama araçlarının, gönüllülük esas olmak kaydıyla ilimiz merkezinde bulunan resmi bağımsız anaokulu, resmi ilkokul, resmi ortaokul, resmi lise, resmi özel eğitim uygulama okulu (I.Kademe), Sivas Rehberlik Araştırma Merkezi ve Sivas Olgunlaşma Enstitüsünde uygulanması valilik makamının ilgi (b) onayı ile uygun görülmüş olup onay örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Söz konusu araştırma çalışmasının bitiminde, araştırma yapan kişi tarafından sonuç raporunun bir örneğinin CD ortamında müdürlüğümüze gönderilmesi hususunda;

Gereğini bilgilerinize arz ve rica ederim.

Necati YENER
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek:

- 1-İlgi (b) Onay Örneği (1 Sayfa)
2-Veri Toplama Araçları (2 sayfa)

Dağıtım:

Gereği:

-Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğüne
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)

Bilgi:

-Mrk. Anaokulu, İO, OO, Lise Müd.
-Rehberlik Araştırma Merkezi Müd.
-Sivas Olgunlaşma Enstitüsü Müd.

Adres : Muhsin Yazıcıoğlu Bulvarı No:17 SİVAS

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi için: Fatih AYDIN