

PAPER DETAILS

TITLE: İLKOKULU TAMAMLAYAN ÖĞRENCİLERİN TÜRKÇE DERSİ YETERLİKLERİNİN
TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİ TARAFINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

AUTHORS: Yakup BALANTEKİN

PAGES: 786-833

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1478560>


<http://kefad.ahievran.edu.tr>

Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi

ISSN: 2147 - 1037

Evaluation of Primary School Graduates' Competence in Turkish Lessons by Their Turkish Teachers: A Mixed Methods Study

Yakup Balantekin

Article Information



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.XXXX

Received: 11.01.2020

Revised: 23.04.2020

Accepted: 16.05.2020

Keywords:

Classroom Teachers,

Primary School,

Turkish,

Turkish Teachers

Abstract

The aim of this study is for the Turkish teachers to assess the competence in Turkish lessons of students completing primary school and beginning secondary school, and based on this, to reveal the said Turkish teachers' expectations from classroom teachers. The research was conducted according to the convergent parallel design type of mixed methods design. A questionnaire and semi-structured interview form were used as data collection tools. The Turkish teachers evaluated the Turkish competencies 5th grade students had brought from primary school with a questionnaire for each student. Simultaneously with the questionnaire assessments, interviews were held with a section of the teachers. The questionnaire data were analysed with percentages and frequencies, while the interview texts were analysed with the descriptive analysis method. As a result of the study, it was determined that in the opinions of the Turkish teachers, a significant percentage of the students beginning secondary school did not have the desired level of competence in the areas of listening/watching, speaking, reading and writing. It was recommended for students to start secondary school by reaching the desired level of competence in the areas of listening/watching, speaking, reading and writing. Students' performances in Turkish classes should also be monitored individually, and in-service training should be organised in order to bring classroom teachers and Turkish teachers together in the half-term holidays of the first and second semesters specified in the work calendar of the National Education Ministry.

İlkokulu Tamamlayan Öğrencilerin Türkçe Dersi Yeterliklerinin Türkçe Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi: Bir Karma Yöntem Araştırması

Makale Bilgileri



CrossMark

DOI: 10.29299/kefad.XXXX

Yükleme: 11.01.2020

Düzeltilme: 23.04.2020

Kabul: 16.05.2020

Anahtar Kelimeler:

Sınıf Öğretmenleri,

İlkokul,

Türkçe,

Türkçe Öğretmenleri

Öz

Bu çalışmada ilkököl eğitimi tamamlayıp ortaokula başlayan öğrencilerin ilkökoldayken edindikleri Türkçe dersi yeterliklerinin Türkçe öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi ve buna bağlı olarak Türkçe öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden beklentilerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Araştırma karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desene uygun olarak yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak anket ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Türkçe öğretmenleri 5. sınıf öğrencilerinin ilkökoldan getirdikleri Türkçe dersi yeterliklerini her öğrenci için bir anket ile değerlendirmiştir. Anket değerlendirmeleri ile eşzamanlı olarak anket değerlendirmesi yapan öğretmenlerin bir kısmı ile görüşme yapılmıştır. Anket verileri yüzde ve frekans ile görüşme metinleri ise betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine göre ortaokula başlayan öğrencilerin önemli bir kısmının dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında istenilir yeterlikte olmadığı belirlenmiştir. Öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma alanlarında istenilen yeterlik düzeyine ulaşarak ortaokula başlamaları için bireysel olarak öğrencilerin Türkçe dersi performanslarının takip edilmesi, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) çalışma takviminde belirtilen birinci ve ikinci yarıyıldaki ara tatillerde sınıf öğretmenleri ile Türkçe öğretmenlerini bir araya getiren hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilmiştir.

Sorumlu Yazar : Yakup Balantekin, Dr. Öğretim Üyesi, Uludağ Üniversitesi, Türkiye, yakupbalan@gmail.com, ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8674-3598>

Atıf için: Balantekin, Y. (2020). İlkokulu tamamlayan öğrencilerin Türkçe dersi yeterliklerinin türkçe öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi: bir karma yöntem araştırması. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 786-833.

Giriş

Türkçeyi etkin bir biçimde kullanabilmek tüm derslerin ortak bir hedefi olarak görülse de dil becerileri ve düşünme becerilerinin öğrenci tarafından edinilmesinin Türkçe dersinin temel amacı olduğu söylenebilir (Dal, 2012; Yıldırım, 2011). Bunun yanı sıra ana dil eğitiminin temeli olan okuma yazma becerisinin kazanılması Türkçe dersinin hedefleri arasında yer almaktadır (Ciğerci, 2015). Ancak Türkçe dersinin amacı öğrencilere sadece okuma yazma öğretmek değil aynı zamanda öğrencilerin bilimsel bir anlayışla planlı bir şekilde gördüklerini, dinlediklerini, izlediklerini yazılı ve sözlü olarak anlatmaları, Türkçeyi doğru ve etkili bir biçimde kullanabilmeleri, doğru ve hızlı anlama, duygu, düşünce ve isteklerini anlaşılır bir şekilde ifade edebilmeleri gibi dil becerilerinin gelişimini de kapsamaktadır (Ak, 2011; Sever, 2003; Yıldırım, 2011). Bu dil becerilerinin yanı sıra Türkçe dersinde öğrencilerin düşünme, anlama, sıralama, sınıflama, eleştirme, değerlendirme gibi zihinsel becerilerinin de geliştirilmesi hedeflenmektedir (Özerbaş, Tabak ve Ahi, 2010).

Türkçe dersinde öğrencilerden kazanması beklenen okuma, anlama, anladıklarını sözlü ve yazılı olarak anlatabilme becerilerindeki eksiklikler öğrencinin sadece bu dersteki performansını değil diğer derslerdeki performansını da olumsuz olarak etkilemektedir. Bu eksiklikler, ilerleyen süreçte telafisi mümkün olmayan sorunlara dönüşmekte ve kendi dilinde istenilir düzeyde okuyamayan, yazamayan ve düşüncelerini konuşarak ifade edemeyen bireylerin ortaya çıkmasına neden olarak eğitim öğretim kurumlarının her kademesinde sorunların yığılmasına neden olmaktadır (Ak, 2011; Ateş, 2011; Kaya, 2018). Bu istenmeyen durumun en temel nedeni okullarda kullanılan öğrenme ve öğretme araçlarının önemli bir kısmının dil becerilerine dayalı olmasıdır (Ateş, 2008).

Öğrencilerin sonraki eğitim öğretim yıllarında amaçlanan kazanımları edinebilmesi, ön koşul niteliğindeki zihnimizin sınırsız bir becerisi olan dil becerilerinin kazanılması ile yakından ilgilidir (Güneş, 2013). Bu ilgi sebebiyle kazanım, öğrenme öğretme araçları, öğretim ilke ve yöntemleri, değerlendirme süreçleri gibi öğretim programlarının temel unsurlarında sürekli olarak değişimler yapılarak öğrencilerin en ideal biçimde yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Varışoğlu ve Şeref, 2012). Bu kapsamda ülkemizde MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı öğrencilerin konuşma, dinleme/izleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek amacıyla yenilenmiştir.

MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin Türkçeyi kurallarına uygun bir biçimde konuşması, yazma kurallarını doğru bir biçimde kullanması, söz varlığını zenginleştirmesi, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanması, eleştirel bir bakışla olayları değerlendirebilmesi ve basılı materyallerden faydalanabilmesi hedeflenmektedir. Öğrenci başarısını artıran yapılandırmacı yaklaşımın ilkelerine uygun olarak hazırlanan MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı Türkçeyi tüm yönleri ile kullanabilen, kendini her ortamda sözlü olarak ifade edebilen, dilimizin kurallarına uygun biçimde yazma becerisini kullanabilen bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Abbott ve Founts, 2003; Dayıoğlu, 2018).

İlkokul ve ortaokul Türkçe programlarının bir arada olduğu MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar tüm sınıf düzeylerinde sekiz tema ve her temada toplam dört okuma/dinleme metni aracılığı ile öğrencilere kazandırılmaktadır. Metinlerin üçü okuma biri ise dinleme metni şeklinde yapılandırılmış ve metinlerin içeriği bilgilendirici, hikâye edici ve şiir türlerini içerecek biçimde tasarlanmıştır. Programda bu metinlerin dışında her temada bir serbest okuma metni olmak üzere toplam sekiz serbest okuma metnine yer verilmiştir.

Bu araştırmada, ortaokula başlayan öğrencilerin Türkçe dersi performanslarının MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan 4. sınıf kazanımlarına göre Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine dayalı olarak ortaya konması amaçlanmıştır. Türkçe öğretmenleri öğrencilerin ilkokuldan ayrılıp ortaokula başladıklarındaki performanslarına göre değerlendirme yapmışlardır. Bu şekilde Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerde gözlemlemiş olduğu yeterli ve yetersiz alanlar tespit edilerek Türkçe dersi ekseninde Türkçe öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerinden beklentileri ortaya konacaktır. 5. sınıf Türkçe dersine yönelik literatür (Ayrancı ve Durmuş, 2018; Coşkun ve Nariç, 2018; Deniz, Tarakçı ve Karagöl, 2019; Ersoy ve Kurga, 2017; Yazıcı ve Kurudayıoğlu, 2017) incelendiğinde yapılan çalışmaların daha çok Türkçe dersinin dinleme, okuma gibi bir veya iki dil becerisi alanına yönelik ve mevcut duruma dayalı olduğu görülmektedir. Bu araştırmada ise diğer çalışmalardan farklı olarak Türkçe dersinin tüm alanlarına ve 5. sınıf öğrencilerinin ilkokuldaki performanslarının Türkçe öğretmenleri tarafından değerlendirilmesi sağlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenleri de ilkokulu tamamlayan öğrencilerin performanslarını Türkçe öğretmenlerinin penceresinden görme imkânı bulacaklardır. Bu imkân sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerini yürütürken dersin hangi alanlarına daha çok odaklanmaları gerektiğini gösterecek ve bir noktada sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretmenlerinin beklentilerine dayalı olarak derslerini yürütmelerini sağlayacaktır.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

(i) İlkokulu tamamlayan öğrencilerin ortaokula başladıklarında Türkçe dersi dinleme/izleme alanındaki performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

(ii) İlkokulu tamamlayan öğrencilerin ortaokula başladıklarında Türkçe dersi konuşma alanındaki performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

(iii) İlkokulu tamamlayan öğrencilerin ortaokula başladıklarında Türkçe dersi okuma alanındaki performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

(iv) İlkokulu tamamlayan öğrencilerin ortaokula başladıklarında Türkçe dersi yazma alanındaki performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu araştırma, karma yöntem desenlerinden yakınsayan paralel desene uygun olarak yürütülmüştür. Karma yöntemde nicel ve nitel yaklaşımla elde edilen veriler belli bir amaç

doğrultusunda birleştirilmekte ve bütünleştirilmektedir (Alkan, Şimşek ve Armağan Erbil, 2019). Bu birleştirmede her iki veri türü problemin farklı yönlerine dikkat çektiğinden problem durumu farklı açılardan değerlendirilebilmektedir (Creswell, 2017). Yakınsayan paralel desende (NİC+NİT) ise araştırmancının nicel ve nitel aşamaları eşzamanlı olarak ve eşit önceliğe göre uygulanmakta, veriler yorumlama kısmında birleştirilmektedir (Creswell ve Clark, 2015). Mevcut araştırmada Türkçe öğretmenleri 5. sınıf öğrencilerinin ilkokuldan getirdikleri Türkçe dersi yeterliklerini her öğrenci için bir anket formu ile değerlendirdikleri için araştırmanın nicel verilerinin toplandığı aşama bir hayli zaman almaktadır. Bu nedenle zaman kaybına sebep olmamak için nitel ve nicel veriler eş zamanlı olarak toplanmıştır. Araştırma sonunda nicel ve nitel veriler, güvenilirliği ve bütünlüğü artırmak amacıyla tartışma bölümünde birleştirilmiştir.

Nicel Kısım

Araştırma grubu: Araştırmanın nicel verilerinin toplandığı katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Nicel verilerin toplandığı araştırma grubunun özellikleri

Kod	Kıdem (Yıl)	Cinsiyet	Okul Türü	Sınıftaki Toplam Öğrenci Sayısı	Anket Tamamlanan Öğrenci Sayısı
Ö1	13-16	Erkek	Ortaokul	29	25
Ö2	13-16	Kadın	İmam Hatip Ortaokulu	40	14
Ö3	1-4	Kadın	Ortaokul	30	26
Ö4	13-16	Erkek	Ortaokul	34	19
Ö5	13-16	Kadın	Ortaokul	31	23
Ö6	13-16	Kadın	Ortaokul	34	22
Ö7	17-20	Kadın	Ortaokul	35	26
Ö8	13-16	Kadın	İmam Hatip Ortaokulu	59	36
Ö9	13-16	Kadın	Ortaokul	38	35
Ö10	9-12	Erkek	Ortaokul	32	12
Ö11	1-4	Kadın	Ortaokul	31	26
Ö12	5-8	Kadın	İmam Hatip Ortaokulu	23	10
Ö13	21-24	Kadın	İmam Hatip Ortaokulu	27	9
Ö14	13-16	Erkek	Ortaokul	31	16
Ö15	9-12	Kadın	Ortaokul	34	25
Ö16	1-4	Kadın	Ortaokul	25	23
Ö17	1-4	Erkek	Ortaokul	30	25
Ö18	5-8	Kadın	İmam Hatip Ortaokulu	33	24
Ö19	5-8	Kadın	Ortaokul	32	20
Ö20	5-8	Kadın	Ortaokul	29	29
Ö21	9-12	Erkek	Ortaokul	31	17
Ö22	5-8	Erkek	Ortaokul	35	34
				723	496

Tablo 1 incelendiğinde nicel veri toplama aracı ile öğrencilerin Türkçe dersi performanslarını değerlendiren öğretmenlerin 15’inin kadın yedisinin erkek olduğu, öğretmenlerin 17’sinin ortaokulda beşinin imam hatip ortaokulunda çalıştığı; mesleki kıdem olarak sekizinin 13-16 yıllık, beşinin 5-8 yıllık; dördünün 1-4 yıllık, üçünün 9-12 yıllık, birinin 17-20 yıllık ve yine birinin 21-24 yıllık öğretmen

olduğu; öğretmenlerin sınıfında 23 ile 59 arasında öğrenci olduğu ve öğretmenlerin Türkçe dersi performansı hakkında değerlendirme yaptığı öğrenci sayılarının dokuz ile 36 öğrenci arasında değiştiği görülmektedir.

Öğretmenler tarafından Türkçe dersi performansı değerlendirilen 496 öğrencinin 4. sınıf Türkçe dersi yıl sonu puanları kategorilere ayrılarak Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin 4. sınıf Türkçe dersi yıl sonu puan dağılımları

Puan Aralığı	Frekans	Yüzde
0-44 puan	11	2.2
45-54 puan	47	9.6
55-69 puan	85	17.4
70-84 puan	133	27.2
85-100 puan	213	43.6

Tablo 2 incelendiğinde öğrencilerin %43.6’sının (213) 4. sınıf Türkçe dersi yıl sonu puanının 85-100 puan aralığında; %27.2’sinin (133) 70-84 puan aralığında; %17.4’ünün (85) 55-69 puan aralığında; %9.6’sının (47) 45-54 puan aralığında ve %2.2’sinin (11) 0-44 puan aralığında olduğu görülmektedir.

Veri toplama aracı: Araştırmanın nicel verileri 5. Sınıf Öğrencilerinin İlkokuldan Getirdikleri Türkçe Dersi Yeterliklerinin Belirlenmesi Anketi ile toplanmıştır. Anket hazırlanırken MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı’ndan, literatürden (Aslan ve Atik, 2018; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Erdoğan ve Demir, 2016; İşler ve Şahin, 2016; Katrancı, 2015) ve Türkçe öğretmenlerinden faydalanılmıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılında 5. sınıf Türkçe dersini yürüten 20 öğretmenden 5. sınıf öğrencilerinin ilkokuldan getirdikleri Türkçe dersi yeterliklerini kompozisyon yazmak suretiyle değerlendirmeleri istenmiştir. Öğretmenlerin değerlendirmeleri MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı 4. sınıf dinleme/izleme alanı (13 tane) konuşma alanı (altı tane) okuma alanı (37 tane) ve yazma alanı (22 tane) kazanımları ile eşleştirilmiştir. Daha sonra ilgili literatürde belirtilen beceriler derlenerek oluşturulan taslak anketle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırma sonucunda taslak ankette bulunmayan beceriler eklenmiştir. Bu hali ile anket bir ortaokulda ki Türkçe dersi zümresi tarafından değerlendirilmiştir. Bütün bu işlemlerin ardından oluşan ankette, öğrencilerin 5. sınıfa başladıkları zamandaki dinleme/izleme becerisi (yedi madde), konuşma becerisi (yedi madde), okuma becerisi (16 madde) ve yazma becerisi (11 madde) yeterliliklerini değerlendirmeye yönelik toplam 41 madde yer almış ve her maddenin karşısında ‘Yetersiz, Kısmen Yeterli, Yeterli’ seçeneklerine yer verilmiştir. Türkçe öğretmenleri, 5. sınıfta dersine girdikleri öğrencilerin 4. sınıftan ortaokula geçerken ki performanslarını anketteki tüm maddelerden yeterli olan öğrenciler haricindeki her öğrenci için bir anket formu ile değerlendirmiştir. Anket bir Türkçe öğretmeni tarafından 5. sınıf öğrencileri için tamamlanarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama sonunda ankette herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Türkçe dersi performansı değerlendirilen öğrencilerin 4. sınıf Türkçe dersi yıl sonu puanlarına ulaşmak için e-okulda tespit yapılarak bir yönerge hazırlanmıştır. Türkçe öğretmenleri tek tek öğrencilerin performanslarını değerlendirmiş, müdür yardımcılar ise

öğrencilerin 4. sınıf Türkçe dersi yıl sonu puanlarını yönerge doğrultusunda e-okuldan alarak her öğrencinin anket formuna işlemiştir.

Verilerin toplanması ve analiz edilmesi: Araştırmanın nicel verileri Bursa merkezde toplam 10 ortaokul ve imam hatip ortaokulunda görev yapan Türkçe öğretmenlerinden 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında toplanmıştır. Her okulu temsilen 5. sınıflardan sorumlu okul müdür yardımcısı ile toplantı yapılmış ve araştırmanın mahiyeti hakkında bilgi verilmiştir. Özellikle öğrencilerin 4. sınıf Türkçe dersi yıl sonu puanlarına ulaşmak için değerlendirme yapılmıştır. Okul müdür yardımcısı ile yapılan ön görüşmeden sonra araştırmanın yapıldığı ortaokullar ziyaret edilmiş ve öğretmenlere gerekli bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğretmenlerden ankette belirtilen becerilerin tamamında yeterli olan öğrenciler için anket tamamlamaları istenmiştir. Ancak ankette bir madde için bile yetersiz ya da kısmen yetersiz olan öğrenci için anket tamamlanması istenmiştir. Öğretmenlerin anketi tamamlaması için bir aylık süre verilmiştir. Bu süre sonunda anketleri ilgili müdür yardımcısına teslim etmeleri istenmiştir. Veriler yüzde ve frekans ile analiz edilmiştir.

Nitel Kısım

Katılımcılar: Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı katılımcı öğretmenlere ilişkin bilgiler Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Nitel verilerin toplandığı araştırma grubunun özellikleri

Kod	Kıdem (Yıl)	Cinsiyet	Okul Türü	Sınıftaki Toplam Öğrenci Sayısı	Anket Tamamlanan Öğrenci Sayısı
Ö4	13-16	Erkek	Ortaokul	34	19
Ö5	13-16	Kadın	Ortaokul	31	23
Ö6	13-16	Kadın	Ortaokul	34	22
Ö7	17-20	Kadın	Ortaokul	35	26
Ö9	13-16	Kadın	Ortaokul	38	35
Ö10	9-12	Erkek	Ortaokul	32	12
Ö12	5-8	Kadın	İmam Hatip Ortaokulu	23	10
Ö15	9-12	Kadın	Ortaokul	34	25
Ö17	1-4	Erkek	Ortaokul	30	25
Ö19	5-8	Kadın	Ortaokul	32	20

Tablo 3 incelendiğinde görüşme grubunda yer alan öğretmenlerin yedisinin kadın, üçünün erkek olduğu; öğretmenlerin dokuzunun ortaokul, birinin imam hatip ortaokulunda çalıştığı; mesleki kıdem olarak dördünün 13-16 yıllık, ikisinin 9-12 yıllık, ikisinin 5-8 yıllık, birinin 17-20 yıllık ve yine birinin 1-4 yıllık öğretmen olduğu, öğretmenlerin sınıfında 23 ile 38 arasında öğrenci olduğu ve öğretmenlerin Türkçe dersi performansı hakkında değerlendirme yaptığı öğrenci sayılarının 10 ile 35 arasında değiştiği görülmektedir.

Veri toplama aracı: Araştırmanın nitel verileri yarı yapılandırılmış Türkçe Öğretmeni Görüşme Formu ile toplanmıştır. Formda beş soru ve bu sorularla ilgili detaylı bilgilere ulaşmak için 16 soru bulunmaktadır. Görüşme formu oluşturulurken MEB (2019) Türkçe Dersi Öğretim Programı, literatür

(Aslan ve Atik, 2018; Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015; Erdoğan ve Demir, 2016; İşler ve Şahin, 2016; Katrancı, 2015; Türnüklü, 2000) nicel veri toplama aracı ve Türkçe öğretmenlerinden faydalanılmıştır. Görüşme formunda ‘5. sınıfa başlayan öğrencilerin okuma becerisi bağlamında performansları nasıldır?’, 5. sınıfa başlayan öğrencilerin konuşma becerisi bağlamında performansları nasıldır?’ ve 5. sınıfa başlayan öğrencilerin yazma becerisi bağlamında performansları nasıldır?’ gibi sorular yer almaktadır. Görüşme formu oluşturulduktan sonra üç Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılarak pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu uygulamadan sonra gerekli düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Verilerin analizi: Araştırmanın nitel verileri, öğrencilerin Türkçe dersindeki performanslarını değerlendiren öğretmenlerin bir kısmı ile 2018-2019 eğitim öğretim yılının ikinci yarısında öğretmenlerin derslerinin olmadığı zamanlarda ve okul ortamında gönüllülük esasına göre araştırmacı tarafından yüz yüze görüşme yoluyla toplanmıştır. Görüşme tamamlandıktan sonra alınan notlar görüşme yapılan öğretmenlerle paylaşarak bilgiler teyit edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenler seçilirken nicel veri toplama aracının uygulandığı okullardan en az bir öğretmen ile görüşme yapılmasına özen gösterilmiştir. Görüşmeler yaklaşık olarak 20-25 dakika sürmüştür. Türkçe Öğretmeni Görüşme Formu ile toplanan nitel veriler betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Bulgular ve Yorum

Katılımcı öğretmenlerin 5. Sınıf Öğrencilerinin İlkokuldan Getirdikleri Türkçe Dersi Yeterliklerinin Belirlenmesi Anketine verdikleri cevaplar Tablo 4, 5, 6 ve 7’de sunulmuştur.

5. sınıfa başlayan öğrencilerin dinleme/izleme becerisi performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin dinleme/izleme becerisi performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri

	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli
Dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatma	%15.5 76	%43.8 214	%40.7 199
Dinlediklerinin/izlediklerinin konusu, ana fikrini, ana duygusunu belirleme	%27.2 133	%43.8 214	%29 142
Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verme	%13.1 64	%43.1 211	%43.8 214
Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen, bilmediği kelimelerin anlamını tahmin etme	%20.7 101	%49.3 241	%30.1 147
Dinleme stratejilerini (not alma, özet vb.) uygulayabilme	%22.1 108	%44.2 216	%33.7 165
Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrama	%24.3 119	%49.9 244	%25.8 126
Dinleme kurallarını uygulama	%16 78	%37.6 184	%46.4 227

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin değerlendirmelerine göre öğrencilerin %43.8'nin (214) dinlediği/izlediği metni ana hatlarıyla anlatma becerilerinin kısmen yeterli; %43.8'nin (214) dinledikleri/izlediklerinin konusu, ana fikri ve ana duygusunu belirleme becerilerinin kısmen yeterli; %43.8'nin (214) dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verme becerilerinin yeterli; %49.3'ünün (241) dinlediklerinde/izlediklerinde geçen bilmediği kelimelerin anlamını tahmin etme becerisinin kısmen yeterli; %44.2'sinin (216) dinleme stratejilerini uygulayabilme becerilerinin kısmen yeterli; %49.9'unun (244) konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrama becerisinin kısmen yeterli ve %46.4'ünün (227) dinleme kurallarını uygulama becerisinin yeterli olduğu görülmektedir.

5. sınıfa başlayan öğrencilerin konuşma becerisi performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin konuşma becerisi performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri

	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli
Konuşmalarında kelimeleri anlamlarına uygun kullanabilme	%13.5 66	%48.3 236	%28.2 187
Hazırlıksız konuşmalar yapabilme	%38.7 189	%43.4 212	%18 88
Hazırlıklı konuşmalar yapabilme	%23.9 117	%46.6 228	%29.4 144
Konuşma stratejilerini (beden dili vb.) uygulayabilme	%32.3 158	%44.8 219	%22.9 112
Sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılabilme	%23.7 116	%42.9 210	%33.3 163
Gerekli kelime hazinesine sahip olma	%19.4 95	%49.1 240	%31.5 154
Konuşarak kendi düşüncelerini ifade etme	%17 83	%43.1 211	%39.9 195

Tablo 5 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin değerlendirmelerine göre öğrencilerin %48.3'ünün (236) konuşmalarında kelimeleri anlamlarına uygun kullanabilme becerilerinin; %43.4'ünün (212) hazırlıksız konuşmalar yapabilme becerilerinin; %46.6'sının (228) hazırlıklı konuşmalar yapabilme becerilerinin; %44.8'inin (219) konuşma stratejilerini (beden dili vb.) uygulayabilme becerilerinin; %42.9'unun (210) sınıf içindeki tartışma ve konuşmalara katılabilme becerilerinin; %49.1'inin (240) gerekli kelime hazinesine sahip olma becerilerinin ve %43.1'inin (211) konuşarak kendi düşüncelerini ifade etme becerilerinin kısmen yeterli olduğu görülmektedir.

5. sınıfa başlayan öğrencilerin okuma becerisi performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin okuma becerisi performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri

	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli
Noktalama işaretlerine, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek sesli ve sessiz okuyabilme	%17.6 86	%36 176	%46.4 227
Okuduğu metni anlayıp yorumlayabilme	%15.3 75	%41.1 201	%43.6 213
Sınıf seviyesine göre akıcı okuyabilme	%17 83	%32.1 157	%50.9 249
Okuma alışkanlığının olması	%23.5 115	%45.4 222	%31.1 152
Okumaya istekli olma	%22.3 109	%40.7 199	%37 181
Görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirme	%10.4 51	%39.7 194	%49.9 244
Kelimelerin zıt ve eş anlamlılarını bulabilme	%15.5 76	%40.5 198	%44 215
Eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt edebilme	%20 98	%41.5 203	%38.4 188
Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelimelerin anlamını tahmin etme	%20.2 99	%48.1 235	%31.7 155
Deyim ve atasözlerinin metnin anlaşılmasına katkısını kavrama	%29.7 145	%44.4 217	%26 127
Okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirleme	%18.2 89	%46.2 226	%35.6 174
Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade etme	%14.3 70	%41.7 204	%44 215
Okuduğu metnin ana fikrini/ana duygusunu, konusunu belirleme	%30.5 149	%37.8 185	%31.7 155
Metne ilişkin sorular oluşturabilme	%16.4 80	%42.5 208	%41.1 201
Metne uygun farklı başlık bulabilme	%12.5 61	%35.8 175	%51.7 253
Okuduğu bir metni özetleyebilme	%17.8 87	%39.1 191	%43.1 211

Tablo 6 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin değerlendirmelerine göre öğrencilerin %46.4'ünün (227) noktalama işaretlerine, vurgu, tonlama ve telaffuza dikkat ederek sesli ve sessiz okuyabilme becerilerinin yeterli; %43.6'sının (213) okuduğu metni anlayıp yorumlayabilme becerilerinin yeterli; %50.9'unun (249) sınıf seviyesine göre akıcı okuyabilme becerilerinin yeterli; %45.4'ünün (222) okuma alışkanlığı becerilerinin kısmen yeterli; %40.7'sinin (199) okumaya istekli olma becerilerinin kısmen yeterli; %49.9'unun (244) görsellerle okuduğu metnin içeriğini ilişkilendirme becerilerinin yeterli; %44'ünün (215) kelimelerin zıt ve eş anlamlılarını bulabilme becerilerinin yeterli; %41.5'inin (203) eş sesli kelimelerin anlamlarını ayırt edebilme becerilerinin kısmen yeterli; %48.1'inin (235) bağlamdan yararlanarak bilmediği kelimelerin anlamını tahmin etme becerilerinin kısmen yeterli; %44.4'ünün (217) deyim ve atasözlerinin metnin anlaşılmasına katkısını kavram becerilerinin kısmen yeterli; %46.2'sinin (226) okuduğu metindeki gerçek, mecaz ve terim anlamlı sözcükleri belirleme becerilerinin kısmen yeterli; %44'ünün (215) okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade etme becerilerinin yeterli; %37.8'inin (185) okuduğu metnin ana fikrini/ana duygusunu, konusunu belirleme becerilerinin kısmen yeterli; %42.5'inin (208) metne ilişkin sorular oluşturabilme becerilerinin kısmen yeterli; %51.7'sinin (253) metne uygun farklı başlık bulabilme becerilerinin yeterli; %43.1'inin (211) okuduğu bir metni özetleyebilme becerilerinin yeterli olduğu görülmektedir.

5. sınıfa başlayan öğrencilerin yazma becerisi performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. *İlkokulu tamamlayan öğrencilerin yazma becerisi performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri*

	Yetersiz	Kısmen Yeterli	Yeterli
Hayalî ögeler barındıran kısa metin yazma	%24.1 118	%40.7 199	%35.2 172
Defter veya kâğıdı düzenli kullanma	%26 127	%35.8 175	%38.2 187
Düşüncelerini yazılı olarak aktarma	%22.7 111	%40.7 199	%36.6 179
Harflerin yapısal özelliklerine uygun işlek, okunaklı metin yazma	%25.4 124	%41.7 204	%32.9 161
Yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanma	%24.5 120	%49.7 243	%25.8 126
Kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazma	%48.7 238	%37 181	%14.3 70
Yazılarında imla kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat etme	%46 225	%39.3 192	%14.7 72
Görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatma	%14.7 72	%43.8 214	%41.5 203
Görsellerden hareketle metin yazabilme	%19 93	%42.1 206	%38.9 190
Yarım bırakılmış bir metni tamamlayabilme	%18.6 91	%40.5 198	%40.9 200
Hikâye haritasına uygun metin yazabilme	%19.8 97	%42.9 210	%37.2 182

Tablo 7 incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin değerlendirmelerine göre öğrencilerin %40.7'sinin (199) hayalî ögeler barındıran kısa metin yazma becerilerinin kısmen yeterli; %38.2'sinin (187) defter veya kâğıdı düzenli kullanma becerilerinin yeterli; %40.7'sinin (199) düşüncelerini yazılı olarak aktarma becerilerinin kısmen yeterli; %41.7'sinin (234) harflerin yapısal özelliklerine uygun işlek, okunaklı metin yazma becerilerinin kısmen yeterli; %49.7'sinin (243) yazılarında kelimeleri gerçek, mecaz ve terim anlamları ile kullanma becerilerinin kısmen yeterli; %48.7'sinin (238) kısaltmaları ve kısaltmalara gelen ekleri doğru yazma becerilerinin yetersiz; %46'sının (225) yazılarında imla kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat etme becerilerinin yetersiz; %43.8'inin (214) görselleri ilişkilendirerek bir olayı anlatma becerilerinin kısmen yeterli; %42.1'inin (206) görsellerden hareketle metin yazabilme becerilerinin kısmen yeterli; %40.9'unun (200) yarım bırakılmış bir metni tamamlayabilme becerilerinin yeterli; %42.9'unun (210) hikâye haritasına uygun metin yazabilme becerilerinin kısmen yeterli olduğu görülmektedir.

Katılımcı öğretmenlerin Türkçe Öğretmenleri Görüşme Formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplar Tablo 8, 9, 10 ve 11'de sunulmuştur.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 5. sınıfa başlayan öğrencilerin dinleme/izleme becerisi performanslarına ilişkin görüşleri Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin dinleme/izleme becerisi performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri

Tematik Kodlar	Öğretmen Kodları	f
Öğrencilerin dinledikleri/izledikleri metnin konusunu, ana fikrini ve ana duygusunu belirleme yeterliliği		
Ana fikir ve ana duygu kavramlarının anlamını bilmiyorlar	Ö5, Ö9	2
Ana fikir ve ana duyguyu belirleyemiyorlar	Ö6, Ö10	2
Konu ile ana fikri karıştırıyorlar	Ö7, Ö9	2
Konu, ana fikir ve ana duyguyu belirleyemiyorlar	Ö12, Ö17	2
Konu, ana fikir ve ana duyguyu belirlemede sıkılıyorlar	Ö13	1
Ana fikir ve ana duygu kavramlarını karıştırıyorlar	Ö4	1
Olaya dayalı metinlerde konu, ana fikir ve ana duyguyu belirleyebiliyorlar	Ö19	1
Öğrencilerin izledikleri/dinledikleri metinlerle ilgili sorulara yanıt verme yeterliliği		
Sorun yaşıyorum	Ö5, Ö10, Ö13	3
Olaya dayalı metinlerde daha başarılılar	Ö9, Ö12	2
Uzun metinlerde yetersizler	Ö17, Ö19	2
İzledikleri metinlerde daha başarılılar	Ö4, Ö7	2
Öğretmen yönlendirmesi ile soruları yanıtlayabilirler	Ö6	1
Teknolojik imkânsızlıktan dolayı izleme yapamıyoruz	Ö9	1
Öğrencilerin dinleme kurallarını uygulama yeterliliği		
Sorun yaşıyorum	Ö7, Ö9, Ö13, Ö19	4
Dinleme kurallarını uygulamada yetersizler	Ö5, Ö6, Ö12	3
İlkokulda bu yeterliliği alması belirleyicidir	Ö10, Ö17	2
İzleme metinlerinde kurallara daha uygun davranıyorlar	Ö4	1
Öğrencilerin sözlü olmayan mesajları kavrama yeterliliği		
Sorun yaşıyorum	Ö6, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13	5
Mesajları kavrayamıyorlar	Ö7, Ö17, Ö19	3
Öğretmenin açıklama ve yönlendirmesi ile kavlıyorlar	Ö4, Ö5	2

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin dinleme becerisi performansları ile ilgili olarak iki öğretmen öğrencilerin ana fikir ve ana duygu kavramlarının anlamını bilmediklerini söylerken iki öğretmen öğrencilerin ana fikir ile ana duyguyu tespit edemediklerini belirttiği görülmektedir. Ö5 ‘Ana fikir ve ana duygu kavramlarının ne anlama geldiğini tam olarak bilmiyorlar. Metinleri anlatma noktasında oldukça yetersizler.’ derken Ö10 ‘Ana fikri belirleme konusu 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri için bile sorun oluyor. Bunun nedeni ise yeteri kadar okumama, araştırmama, dilsel aktivitelerde bulunmamadır. Ana duyguyu bulma ve metni anlatma konusunda ana fikri bulmaya göre daha iyiler.’ demiştir. Öğrencilerin izledikleri/dinledikleri metinlerle ilgili sorulara yanıt verme yeterliliği ile ilgili olarak üç öğretmen sorun yaşamadığını belirtirken iki öğretmen öğrencilerin olaya dayalı metinlerde daha başarılı olduklarını belirtmiştir. Ö5 ‘İzledikleri/dinledikleri ile ilgili sorulara yanıt vermede sorun yaşamıyorum.’ derken Ö9 ‘Hikâye ve masalda iyiler. İzleme yapamıyoruz. Akıllı tahtamız yok. Kılavuz kitapta yok. Bu durum dinleme metinlerini işlememizi olumsuz etkiliyor.’ demiştir. Öğrencilerin dinleme kurallarını uygulama yeterliliği ile ilgili olarak dört öğretmen sorun yaşamadığını belirtirken üç öğretmen öğrencilerin dinleme kurallarını uygulamada yetersiz olduklarını belirtmiştir. Ö13 ‘Genel olarak iyiler, sorun yok. Metni okumadan önce soruları inceliyoruz. Bunun faydası oluyor.’ derken Ö6 ‘Dinleme esnasında odaklanamıyorlar, dikkat dağınıklığı var.’ demiştir. Öğrencilerin sözlü olmayan mesajları kavrama yeterliliği ile ilgili olarak beş öğretmen sorun yaşamadıklarını belirtirken üç öğretmen öğrencilerin sözlü olmayan mesajları kavrayamadıklarını belirtmiştir. Ö10 ‘Sözlü olmayan mesajları kavramada sorun yaşamıyorum. Mesajlara uygun olarak tepki de veriyorlar. Genel olarak sözlü olmayan mesajlar çocuklar üzerinde etkili oluyor.’ derken Ö7 ‘Sözlü olmayan mesajları, örtük mesajları anlayamıyorlar.’ demiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 5. sınıfa başlayan öğrencilerin konuşma becerisi performanslarına ilişkin görüşleri Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin konuşma becerisi performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri

Tematik Kodlar	Öğretmen Kodları	f
Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalar yapabilme yeterliliği		
Hazırlıklı konuşmalarda okuma ya da ezberleyerek okuma yapıyorlar	Ö7, Ö10, Ö12, Ö19	4
Hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalarda performansları yeterli değildir	Ö6, Ö9, Ö17	3
Hazırlıklı konuşmalarda performansları yeterlidir	Ö5	1
Hazırlıksız konuşmalarda performansları yeterlidir	Ö4	1
Sorun yaşamıyorum	Ö13	1
Gerekli kelime hazinesine sahip olma yeterliliği		
Okuma alışkanlığı olmadığı için kelime hazinesi yetersiz	Ö4, Ö5, Ö7, Ö9, Ö17, Ö19	6
Sözlük kullanma becerisi ve alışkanlığı kazanılmadığından kelime hazinesi yetersiz	Ö12, Ö13	2
Okuma materyallerinde seçici davranılmadığı için kelime hazinesi yetersiz	Ö10	1
Cevap yok.	Ö6	1
Konuşarak düşüncelerini ifade etme yeterliliği		
Öğrencilerin geneli konuşarak düşüncelerini ifade edebiliyorlar	Ö6, Ö12, Ö13	3
Konuşarak düşüncelerini ifade etmede genel bir başarısızlık var	Ö5, Ö17, Ö19	3
Özgüveni olan öğrenciler konuşarak düşüncelerini ifade edebiliyorlar	Ö7, Ö13	2
Utangaç öğrenciler düşüncelerini ifade etmede yetersizler.	Ö4	1
Sorun yaşamıyorum	Ö9	1

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin konuşma becerisi performansları ile ilgili olarak dört öğretmen hazırlıklı konuşmalarda öğrencilerin okuma ya da ezberleyerek okuma yaptıklarını ve üç öğretmen de hazırlıklı ve hazırlıksız konuşmalarda öğrencilerin performanslarının yeterli olmadığını belirttiği görülmektedir. Ö10 'Hazırlıksız konuşmalarda genelde başarılı değiller. Kısa cümleleri tercih ediyorlar. Hazırlıklı konuşmalarda da ezberleyerek konuşuyorlar.' derken Ö6 'Hazırlıklı/hazırlıksız konuşmalar yapabilmede genel bir başarısızlık var.' demiştir. Öğrencilerin gerekli kelime hazinesine sahip olma yeterliliği ile ilgili olarak altı öğretmen öğrencilerin okuma alışkanlığı olmadığı için kelime hazinelerinin yetersiz olduğunu ve iki öğretmende öğrencilerin sözlük kullanma becerisi ve alışkanlığı olmadığı için kelime hazinelerinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Ö1 'Kelime hazineleri yetersiz. Bunun nedeni ise öğrencilerin yeterince kitap okumamaları. Sınıfımda heceleyerek okuyan öğrenciler bile var.' derken Ö12 'Kelime hazineleri yeterli değil. Bunun nedeni ise okuma ve sözlük kullanma alışkanlığını kazanmamalarıdır.' demiştir. Öğrencilerin konuşarak düşüncelerini ifade etme yeterliliği ile ilgili olarak üç öğretmen öğrencilerin düşüncelerini ifade edebildiğini ve üç öğretmende öğrencilerin konuşarak kendilerini ifade etmede başarısız olduklarını belirttiği görülmektedir. Ö13 'Öğrenciler konuşarak kendini ifade edebiliyor. Özgüvenleri iyi.' derken Ö5 'Düşünce kavramının ne olduğunu bilmiyorlar. Öğretmenim 'Düşünce ne demek?' diye soruyorlar. Masal ve hikâye anlatma konusunda iyi durumdalar. Ancak düşüncelerini ifade edemiyorlar.' demiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 5. sınıfa başlayan öğrencilerin okuma becerisi performanslarına ilişkin görüşleri Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 10. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin okuma becerisi performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri

Tematik Kodlar	Öğretmen Kodları	f
Okuduğu metni anlayıp yorumlayabilme becerisi		
Akıcı okuyabilen öğrenciler metinleri anlayıp yorumlayabiliyor	Ö4, Ö5, Ö9, Ö17, Ö19	5
Okumayı sevmeyen öğrenciler metni anlayıp yorumlamada yetersiz	Ö7	1
Televizyon ve video kanallarını takip eden öğrenciler metni anlayıp yorumlamada yetersiz	Ö10	1
Öğrenciler olay yazılarında daha başarılılar	Ö12	1
Sorun yaşıyorum	Ö13	1
Cevap yok	Ö6	1
Sınıf seviyesine göre akıcı okuyabilme		
Genel olarak öğrenciler seviyelerine uygun okuyabiliyorlar	Ö5, Ö7, Ö9, Ö10	4
Sorun yaşıyorum	Ö12, Ö13, Ö17	3
Sınıf seviyesine uygun okumada öğrenciler orta düzeyde performans göstermektedir	Ö4, Ö6	2
Öğrenciler sınıf seviyesine uygun okuyamıyorlar	Ö19	1
Okuma alışkanlığının olması		
Öğrenciler okuma alışkanlığı kazanamamış	Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö13, Ö17	6
Okuma alışkanlığı istenilen düzeyde değildir	Ö4, Ö10, Ö12	3
Cevap yok	Ö19	1
Okuduğu metnin ana fikrini, ana duygusunu, konusunu belirleyebilme.		
Öğrenciler metnin ana fikrini, ana duygusunu, konusunu karıştırıyor	Ö7, Ö9, Ö12, Ö13, Ö19	5
Öğrencilerin performansları dinledikleri ve izledikleri metinlerindeki performansları ile aynı düzeydedir.	Ö4, Ö5, Ö10	3
Seviyeye uygun ve olaya dayalı metinlerde daha başarılılar	Ö17	1
Öğrencilerin performansları orta düzeydedir	Ö6	1
Bağlamdan yararlanarak anlamını bilmediği kelimelerin anlamını tahmin etme		
Kelimelerin anlamını tahmin edemiyorlar	Ö4, Ö5, Ö7, Ö13	4
Kelimelerin anlamını genellikle yanlış tahmin ediyorlar	Ö9, Ö12	2
Öğrenciler sözlük kullanamıyorlar	Ö17, Ö19	2
Kelimelerin anlamını tahmin ediyorlar ancak ifade edemiyorlar	Ö10	1
Kelimelerin anlamını tahmin etmede öğrencilerin performansı orta düzeydedir	Ö6	1

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin okuma becerisi performansları ile ilgili olarak beş öğretmen akıcı okuyabilen öğrencilerin metinleri anlayıp yorumlayabildiklerini ve bir öğretmende okumayı sevmeyen öğrencilerin metni anlayıp okumada yetersiz olduklarını belirttiği görülmektedir. Ö9 'Okuma becerileri iyi. Kendi kitapları var. Okul ve sınıf kitaplığı yok. Kendi kitaplarını getiriyorlar. Hikâye kitabı getirmeyen öğrenci yok. Bu konuda öğrencilerin geldiği ilkokul başarılı.' derken Ö7 'Metni anlama sorularında orta düzeydeler. Metni anlama sorularını cevaplamayı sevmiyorlar. Çünkü cevaplayabilmesi için okuması gerekiyor, okumayı da sevmedikleri için etkinliği yapmayı istemiyorlar. Özellikle uzun metinlerde sıkılıyorlar.' demiştir. Sınıf seviyesine göre akıcı okuyabilme beceri ile ilgili olarak dört öğretmen genel olarak öğrencilerin seviyelerine uygun okuyabildiklerini ve üç öğretmende bu konuda sorun yaşamadığını belirtmiştir. Ö9 'Genel olarak iyiler parmakla ya da heceyle okuyan öğrenci yok.' derken Ö13 'Akıcı okuma konusunda iyiler bir problem yaşamıyoruz.' demiştir. Öğrencilerin okuma alışkanlığı ile ilgili olarak altı öğretmen öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmadığını ve üç öğretmende okuma alışkanlıklarının istenilen düzeyde olmadığını belirtmiştir. Ö5 'Okuma alışkanlığını öğrenciler kazanamamış. Sınıf kitaplığımız var. Kitap dağıtıyoruz. Ancak okuma alışkanlığını hâlâ kazanamadılar. Özellikle erkek öğrenciler sadece derste okuyorlar. Devamını getiremiyorlar.' derken Ö12 'Okulda öğretmen tarafından kitap

verildiğinde, öğrencilerin kitabı okuyup okumadığı öğretmen tarafından kontrol edildiğinde nispeten okuyorlar. Ancak kendiliğinden okuyan öğrenci sınırlı sayıda.’ demiştir. Okunan metnin ana fikir, ana duygu ve konusunu belirleme ile ilgili olarak beş öğretmen bu kavramları çocukların karıştırdıklarını ve üç öğretmende bu alandaki performanslarının dinleme/izleme metinlerindeki performansları ile aynı olduğunu belirtmiştir. Ö7 ‘Daha önce belirttiğim gibi ana duyguda daha iyiler ama konu ile metnin ana fikrini karıştırıyorlar. Metni anlamada da zorluk yaşıyor.’ derken Ö10 ‘Öğrencilerin okudukları metnin ana fikri/ana duygusunu, konusunu belirleme becerisi aşağı yukarı dinledikleri ve izledikleri metinlerdeki performanslarına yakındır.’ demiştir. Bağlamından yararlanarak anlamını bilmediği kelimelerin anlamını tahmin etme becerileri ile ilgili olarak dört öğretmen öğrencilerin kelimelerin anlamını tahmin edemediklerini ve iki öğretmende öğrencilerin tahminlerinin yanlış olduğunu belirtmiştir. Ö5 ‘Kelime anlamını tahmin etme hiç yok. Yorum yapamıyorlar.’ derken Ö9 ‘Cümleye bakıyorlar. Paragraf veya metnin tamamını düşünmüyorlar.’ demiştir.

Görüşme yapılan öğretmenlerin 5. sınıfa başlayan öğrencilerin yazma becerisi performanslarına ilişkin görüşleri Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. *İlkokulu tamamlayan öğrencilerin yazma becerisi performanslarına ilişkin öğretmen görüşleri*

Tematik Kodlar	Öğretmen Kodları	f
Düşüncelerini yazılı olarak aktarma		
Öğrenciler düşüncelerini yazılı olarak ifade edemiyor	Ö5, Ö6, Ö7, Ö12	4
Öğrenciler düşüncelerini yazılı olarak ifade etme becerileri istenilir düzeyde değil	Ö4, Ö9, Ö10	3
Cevap yok	Ö17, Ö19	2
Öğrenciler yazı yazmayı sevmiyor	Ö13	1
Harflerin yapısal özelliklerine uygun okunaklı yazma.		
Öğrenciler okunaklı yazı yazamıyor	Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö19	8
Problem yaşıyorum	Ö5, Ö17	2
Yazılarında imla kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat etme.		
Öğrenciler imla kuralları ve noktalama işaretlerini kullanmada yetersizler	Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö12, Ö17	6
Hatırlatmalar ile imla kuralları ve noktalama işaretlerini kullanıyorlar	Ö5, Ö19	2
Sadece nokta, virgül ve soru işaretini kullanıyorlar	Ö10	1
Öğrencilerin yaklaşık yarısı imla kuralları ve noktalama işaretlerini kullanabiliyor	Ö13	1
Defter ve kâğıdı düzenli kullanma.		
Öğrenciler defter ve kâğıdı düzenli kullanamıyor	Ö5, Ö7, Ö9, Ö19	4
Öğrencilerin bir kısmı defter ve kâğıdı düzenli kullanıyor	Ö6, Ö12, Ö17	3
Defter ve kâğıdı düzenli kullanmada kızlar daha başarılıdır	Ö10, Ö13	2
Cevap yok	Ö4	1

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin yazma becerisi performansları ile ilgili olarak dört öğretmen öğrencilerin düşündüklerini yazılı olarak ifade edemediklerini ve üç öğretmen öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade etme becerilerinin istenilir düzeyde olmadığını belirttiği

görülmektedir. Ö6 'Öğrenciler düşüncelerini yazılı olarak aktaramıyorlar.' derken Ö4 'Okuma anlama becerisi zayıf olduğu için düşüncelerini yazılı olarak anlatmada çok istenilen durumda değiller.' demiştir. Harflerin yapısal özelliklerine uygun okunaklı yazma ile ilgili sekiz öğretmen öğrencilerin okunaklı yazamadıklarını ve iki öğretmen de bu konuda problem yaşamadığını belirtmiştir. Ö7 'Etkinlik kitabında yazı için ayrılan boşluk ile defter satırlarının yüksekliği arasında fark olduğu için yazıları genellikle bozuk oluyor.' derken Ö17 'Yazıları uygun, sorun yok.' demiştir. Yazılarında imla kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat etme ile ilgili olarak altı öğretmen öğrencilerin imla kuralları ve noktalama işaretlerini kullanmada yetersiz olduğunu ve iki öğretmen de hatırlatmalar ile imla kuralları ve noktalama işaretlerini öğrencilerin kullanabildiğini belirtmiştir. Ö4 'Kendi ismini bile doğru yazamayan öğrenciler var. Genel bir problem var. Harfleri atlayarak yazıyorlar. Örneğin *sağlık* kelimesini *salık* şeklinde yazıyorlar. Noktalama işaretlerinde de başarısızlar.' derken Ö19 'Yazım ve noktalama işaretlerini ben hatırlatmadan doğru kullanan öğrenciler nadir. Cümle ortasında büyük harf kullananlar bile var.' demiştir. Defter ve kâğıdı düzenli kullanma ile ilgili olarak dört öğretmen öğrencilerin defter ve kâğıdı düzenli kullanmadığını ve üç öğretmeninde öğrencilerin önemli bir kısmının defter ve kâğıdı düzenli kullandığını belirttiği görülmektedir. Ö9 'Yetersiz. Bazı öğrenciler paragraf başı yapmayı bilmiyor. Yeni bir konuya geçişte yeni bir paragraf olması gerektiğini fark edemiyorlar. Ben genellikle elma-armut örneğini veririm. Bir paragrafta elmadan bir paragrafta armuttan söz ederim.' derken Ö12 'Defter ve kâğıdı kullanma konusunda öğrencilerin yaklaşık %60 iyi. Bu konuda Türkçe öğretmenleri çocuğa pek katkı sağlayamıyor. Bize iyi gelen öğrenciler zaten iyi. Türkçe öğretmenleri diğer öğrencilerin yaklaşık %10'una faydalı olabiliyor. Bu nedenle bu konuda sınıf öğretmenleri daha verimli çalışıyor. Bu yüzden 5. sınıflar ilkokulda olmalıdır.' demiştir.

Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın nicel verilerine göre öğrencilerin %29'u (142) dinlediği metnin ana fikrini, ana duygusunu ve konusunu belirleyebiliyorken öğrencilerin %71'inin (347) bu becerilerdeki performansı istenilir düzeyde değildir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı 10 öğretmenden sadece Ö19 öğrencilerin metnin ana fikrini, ana duygusunu ve konusunu belirleyebildiğini ifade etmiş, diğer öğretmenler ise öğrencilerin bu kavramları karıştırma, tespit edememe gibi çeşitli şekillerde sorun yaşadığını belirtmiştir. Deniz, Tarakçı ve Karagöl (2019) tarafından ortaokul Türkçe ders kitapları dinleme kazanımlarına yer verme açısından incelenmiş ve dinleme/izleme kazanımlarına düzenli bir biçimde yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin ilkokuldan getirdikleri dinleme/izleme performanslarının yetersiz olduğu düşünüldüğünde ortaokul Türkçe kitaplarında bu kazanımlara yeterince yer verilmemiş olması sorunun büyümesine sebep olabilir. Ayrıca Yıldız, Akşit ve Uyar'ın (2016) ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olarak yürüttüğü çalışmada öğrenciler dinlemeyi kolaylaştıran ve zorlaştıran unsurlardan söz etmişlerdir. Öğrenciler ortamın fiziksel koşullarından, konuşanın ses tonundan etkilendiklerini ifade etmişler ve daha önemlisi derslerdeki dinleme performanslarını belirlemede derste işlenen konunun zorluk

düzeyinin etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu nedenle ilkökul döneminde öğrencilerin dinlediklerini anlayabilmeleri için işlenen konunun öğrenci seviyesine uygun olması ve öğretmenlerin konunun içeriği hakkında öğrencilere bilgi vererek onları rahatlatmaları önemli bir yer tutmaktadır.

Araştırmanın nicel verilerine göre öğrencilerin %56.2'sinin (275) dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorulara cevap verme performansı istenilir düzeyde değildir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı 10 öğretmenden üç öğretmen bu beceride öğrencilerin sorun yaşamadığını; iki öğretmen olaya dayalı metinlerde öğrencilerin başarılı olduğunu, iki öğretmen uzun metinlerde öğrencilerin sorun yaşadığını; bir öğretmen ise yönlendirme sonucunda öğrencilerin metinlerle ilgili sorulara cevap verebildiklerini belirtmiştir. Diamond (2007) bireylerin dinleme becerisini tam anlamıyla kazamadığı durumlarda yanlış değerlendirme ve yorumlamaların olabileceğini belirterek dinleme esnasında bireyin zihinsel süreçlerinin aktif olması gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu nedenle iletişim temeline dayanan öğrenme sürecinde dinleme becerisi önemli bir yere sahiptir. Babayiğit ve Ökten (2016) tarafından ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin dinledikleri metinleri anlama becerilerinin incelendiği araştırmada öğrencilerin şiir anlama puanı 71.11, bilgilendirici metin anlama puanı 76.26 ve öyküleyici metin anlama puanı 79.07 puan olarak belirlenmiştir. Bu durum mevcut araştırmanın öğrencilerin olaya dayalı metinlerde daha başarılı olması sonucunu desteklemektedir.

Araştırmanın nicel verilerine göre öğrencilerin %53.6'sının (262) dinleme kurallarını uygulama becerisi istenilir düzeyde değildir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı 10 öğretmenden dört öğretmen öğrencilerin sorun yaşamadığını; üç öğretmen bu beceride öğrencilerin yetersiz olduğunu ve iki öğretmen de dinleme kurallarını uygulamada ilkökulda alınan eğitimin belirleyici olduğunu belirtmiştir. Dinleme belirli bir farkındalık sonucunda konuşmaların dikkat neticesinde işitme ile zihinde yapılandırılması sürecidir (Doğan ve Özçakmak, 2014). Bu nedenle dinleme davranışı öğrenme ürününün zihinde yapılandırılması için gerekli olan bir davranıştır. Öğrencilerin dinleme kurallarını uygulamaması öğrenme ortamını olumsuz bir biçimde etkileyecektir. Ancak Wolvin ve Coakley (2000) öğretmenlerin öğrencilere etkin dinleme becerisini kazandırma hususunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını belirtmiştir. Bu nedenle özellikle okul öncesi ve ilkökul döneminde öğrencilerin dinleme kurallarını kavrayıp uygulayabilmeleri için öğretmenlerin bu konuda eğitim almaları bir gerekliliktir. Dinleme kuralları Türkçe dersi değerlendirme sınavlarında doğrudan yer almadığı için öğretmenler bu hususu kavramada zorluk yaşayabilir. Oysaki dinleme kurallarını uygulamama ve etkin dinlememe öğrencilerin akademik başarısızlığının nedeni olabilmektedir.

Araştırmanın nicel verilerine göre öğrencilerin %74.2'sinin (363) sözlü olmayan mesajları kavrama becerisi istenilir düzeyde değildir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı 10 öğretmenden beş öğretmen öğrencilerin bu beceride sorun yaşamadığını; üç öğretmen öğrencilerin sözlü olmayan mesajları kavrayamadığını, iki öğretmen ise yönlendirme ile öğrencilerin bu mesajları kavradığını

belirtmiştir. Bireyler arasında kurulan iletişimde sözel olmayan mesajların kullanılması bireylerin birbirini daha doğru anlamasını sağlamaktadır. Etkili dinlemenin en temel öğelerinden biri de sözlü olmayan mesajları kavramadır (Korkut, 2015). Öğrencinin sözlü olmayan mesajları anlaması ve iletişim sırasında bunu kullanması öğrencinin etkileşimde gösterdiği davranışların uygunluğunu da belirler (Akfırat, 2006). İletişime dayanan öğrenme sürecinde öğrencilerin sözel olmayan mesajları kavraması onların öğrenme sürecinden daha fazla faydalanmasını sağlayacaktır. Sözlü olmayan mesajların kavranması Türkçe dersinin hedefi olmasına karşın öğrencilerin diğer derslerdeki performanslarına da katkı sunacaktır.

Araştırmanın nicel verilerine göre öğrencilerin önemli bir kısmı hazırlıksız konuşmada, yarısından fazlası ise hazırlıklı konuşmada yetersizdir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı 10 öğretmenden dört öğretmen öğrencilerin hazırlıklı konuşmalarda okuma ya da ezberleyerek okuma yaptığını, üç öğretmen ise öğrencilerin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma performanslarının yeterli olmadığını belirtmiştir. Mevcut araştırmanın öğrencilerin %68.5'inin (335) kelime hazinelerinin istenilir düzeyde olmamasının öğrencilerin hazırlıklı ve hazırlıksız konuşma yapabilme becerilerini olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Ulum ve Taşkaya (2018) tarafından 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarını değerlendirmeye yönelik yapılan çalışmada ders ve çalışma kitaplarının öğrencileri ezbere yönlendirebilecek türde etkinlikler olduğu tespit edilmiş. Bu nedenle kitapta öğrencileri düşünme ve eleştirmeye yönlendirecek etkinlikler olması önerilmiştir. Araştırma sürecinde öğretmenlerin kitaplarda öğrencileri ezbere yönlendiren etkinlikler olduğunu belirtmesi mevcut araştırmadaki öğrencilerin ezber yapıp konuşma yapmalarının nedeni olabilir.

Araştırmanın nicel verilerine göre öğrencilerin %68.5'inin (335) gerekli kelime hazinesine sahip olma becerisi istenilir düzeyde değildir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı 10 öğretmenden 6 öğretmen öğrencilerin okuma alışkanlığı olmadığı için kelime dağarcıklarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kelime dağarcığı bireyin okumada, yazmada, konuşmada kullanmış olduğu kelime varlığı olarak tanımlanabilir (Gür, 2014). Öğrencilerin kendini ifade edebilmesinde kelime önemli bir yere sahiptir (Özbay ve Melanlıoğlu, 2008). Mevcut araştırmanın öğrencilerin %60.1'inin kendi düşüncelerini ifade edememeleri bulgusuyla bu sonuç birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin kelime dağarcıklarını zenginleştirecek etkinlikler düzenlenmesi öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerine katkı sağlayabilir. Görüşme yapılan öğretmenlerden altı öğretmenin öğrencilerin okuma alışkanlığı olmadığı için kelime dağarcıklarının yetersiz olduğunu belirtmesi ile mevcut araştırmanın öğrencilerin %68.9'unun (337) okuma alışkanlığı olmaması bulgusu birlikte değerlendirildiğinde öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanması öğrencilerin hem kelime dağarcığının zenginleşmesine hem de öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilmelerine destek olacaktır. Ayrıca Boz (2018) öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirmek için oyunla öğretimi önermektedir. Oyun esnasında öğrenci hem akranları hem de öğretmeni ile iletişime geçtiği için farkına varmadan yeni kelimeler

öğrenme fırsatı bulmakta ayrıca oyun öğrencilerin yeni öğrendiği kelimeleri kullanabileceği bir ortam oluşturmaktadır.

Araştırmanın nicel verilerine göre öğrencilerin %60.1'inin (294) konuşarak kendi düşüncelerini ifade etme becerisi istenilir düzeyde değildir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı 10 öğretmenden üçü öğrencilerin konuşarak kendi düşüncelerini ifade edebildiğini, üç öğretmen öğrencilerin bu beceride yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kılıç (2017) tarafından yapılan araştırmada öğrencilerin bir topluluk karşında konuşma becerisi ile ilgili olarak katılımcı öğretmenlerin %45'i, katılımcı müfettişlerin %47.1'i öğrencilerin performansını orta düzey olarak belirtmişlerdir. Öğrencilerin konuşma becerilerinin gelişimi ile ilgili olarak Boz (2018) Türkçe dersleri planlanırken oyuna yer verilirse öğrencilerin oyun sırasında konuşma alışkanlıklarının gelişeceğini belirtmektedir. Mevcut araştırmanın sözlü olmayan mesajları kavrama ile ilgili nicel verilerinde öğrencilerin %74.2'sinin (363) bu becerideki performansının istenilir düzeyde olmaması göz önüne alındığında öğrencilerin konuşarak düşüncelerini ifade etme becerilerinin gelişmesi konuşma sürecinde kullanılan sözlü olmayan mesajların öğrenciler tarafından kazanılmasına destek olacaktır.

Araştırmanın nicel verilerine göre öğrencilerin %56.4'ünün (276) okuduğu metni anlayıp yorumlayabilme becerisi istenilir düzeyde değildir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı 10 öğretmenden beşi öğrencilerin metinleri anlayıp yorumlayabildiğini, bir öğretmen ise okumayı sevmeyen öğrencilerin metni anlayıp yorumlamada yetersiz olduğunu belirtmiştir. Okuduğunu anlama becerisi sadece Türkçe dersi için değil öğrencilerin diğer derslerdeki performanslarını da etkilemektedir. Öğrencilerin okuduklarını anlamadıkları ya da metnin anlamına ulaşmada güçlük çektikleri okuma etkin okuma olarak değerlendirilmemektedir (Tosunoğlu, 2010). Yılmaz (2011) tarafından yapılan araştırmada 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyi ile diğer derslerdeki başarıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Sidekli (2010) tarafından yürütülen araştırmada öğrencilerin okuduğu metinleri anlama düzeyini artırmak için hikâye haritası yapılmış, hecelerden anlamlı kelimeler, kelimelerden anlamlı cümleler oluşturma çalışmaları yapılmıştır. Bu nedenle sınıf öğretmenlerinin öğrencilerin anlama becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapması öğrencilerin hem Türkçe hem diğer derslerdeki performansını geliştirecektir.

Araştırmanın nicel verilerine göre öğrencilerin %49.1'inin (240) sınıf seviyesine göre akıcı okuma becerisi istenilir düzeyde değildir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı 10 öğretmenden dört öğretmen genel olarak öğrencilerin seviyelerine uygun okuyabildiğini, iki öğretmen ise öğrencilerin performansının orta düzeyde olduğunu belirtmiştir. Kayıran ve Ağaçkiran (2018) öğrencilerin okuma hızının akıcı bir biçimde olmasının öğrencilerin metni anlama becerilerini desteklediğini ve bu desteğe bağlı olarak öğrencilerin akademik başarılarının da artacağını belirtmiştir. Bu durum okuma performansı ile anlama performansının ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Mevcut araştırmanın bulgularında öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyi (%43.6) ile

öğrencilerin seviyelerine uygun okuma yapabilme (%50.9) düzeyinin yakınlık göstermesi bu sonucu desteklemektedir.

Araştırmanın nicel verilerine göre öğrencilerin %68.9'unun (337) okuma alışkanlıkları istenilir düzeyde değildir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı 10 öğretmenden altı öğretmen öğrencilerin okuma alışkanlığının olmadığını, üç öğretmen okuma alışkanlığının istenilen düzeyde olduğunu belirtmiştir. Valleley ve Shriver'e (2003) göre öğrencilerin okuma becerisinin gelişmesi öğrencilerin diğer derslerdeki performansını geliştirecektir. Özdemir ve Şerbetçi (2018) tarafından 4. sınıf öğrencilerin okumaya yönelik tutumları ile okudukları kitap sayısı arasında orta düzeyde pozitif ilişki tespit edilmiştir. Bu nedenle öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanmasında sınıf kitaplığı oluşturulurken öğrencilerin özelliklerinin ve isteklerinin dikkate alınması hem öğrencilerin okumaya yönelik tutumunu geliştirecek hem de öğrencilerin diğer derslerdeki performanslarını artıracaktır.

Araştırmanın nicel verilerine göre öğrencilerin %68.9'unun (337) okuduğu metnin ana fikrini, ana duygusunu, konusunu belirleyebilme performansları istenilir düzeyde değildir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı 10 öğretmenden beş öğretmen öğrencilerin metnin ana fikrini, ana duygusunu, konusunu karıştırdığını belirtmiştir. Yavaş'a göre (2013) metnin ana fikrini, ana duygusunu bulma ve metinle ilgili çıkarımlarda bulunarak sonuçlara ulaşma metnin içindeki kelimelerin tek tek anlamını bilme ile ilişkilidir. Bu nedenle öğrencinin metinde geçen kelimelerin anlamını bilmesi ile metni anlayıp metnin ana fikrini, ana duygusunu ve konusunu belirlemesi beraber değerlendirilmelidir. Araştırmanın nicel verileri göre öğrencilerin %68.3'ünün (334) kelimelerin bağlamından yararlanarak anlamını bulma becerisi yeterli değildir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı 10 öğretmenden dört öğretmen öğrencilerin kelimelerin anlamını tahmin edemediklerini iki öğretmen ise yanlış tahmin ettiklerini belirtmiştir. Metnin ana fikrini, ana duygusunu, konusunu belirleme ile bağlamdan yararlanarak kelimelerin anlamını tahmin etmede nicel verilerin ve nitel verilerin birbirine yakın olması bu bilgiyi doğrulamaktadır.

Araştırmanın nicel verilerine göre öğrencilerin %63.4'ünün (310) düşüncelerini yazılı olarak ifade edebilme becerileri istenilir düzeyde değildir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı 10 öğretmenden dört öğretmen öğrencilerin düşüncelerini yazılı olarak ifade edemediklerini üç öğretmen ise öğrencilerin yazılı olarak kendini ifade etme becerilerinin istenilir düzeyde olmadığını, bir öğretmende öğrencilerin yazı yazmayı sevmediğini belirtmiştir. Santangelo, Harris ve Graham'a (2007) göre yazma bireysel beceriden öte toplumun kültürünü aktarma açısından etkili bir beceridir. Bu nedenle öğrencilerin yazma becerisini kazanmasının toplumsal yönü de dikkate alınması gereken bir durumdur. Öğrenciler geleneksel yaklaşımla kompozisyon yazdıklarında bu durum onların sıkılmalarına neden olmaktadır. Bu nedenle öğrenciler için çeşitli niteliklerde yazma çalışmaları yaptırılmalıdır (Göçer, 2010). Kartal ve Özteke (2010) tarafından yürütülen 4. sınıf öğrencilerinin kendi özelliklerine uygun olarak seçilen kitapları okumaları temeline dayanan deneysel çalışmada öğrencilerin seçilen kitapları okuduktan sonra anladıklarını yazılı olarak ifade etme düzeylerinin

arttığı tespit edilmiştir. Bu nedenle yazı çalışmalarında öğrencilerin okumaktan zevk aldığı metinlerden hareket edilmesi önemlidir. Yazma becerisi bunun yanı sıra bireylerin topluma uyumunu da kolaylaştırmaktadır (Cutler ve Graham 2008).

Araştırmanın nicel verilerine göre öğrencilerin %67.1'inin (328) harflerin yapısal özelliklerine uygun işlek, okunaklı metin yazabilme becerisi istenilir düzeyde değildir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı 10 öğretmenden sekizi öğrencilerin okunaklı yazamadıklarını belirtmiştir. Demir ve İzci (2015) tarafından 4. sınıf Türkçe derslerinde öğrencilerinin yaşadıkları sorunları tespit etmeye yönelik çalışmada öğrencilerin okunaklı yazı yazamamaları sonucuna ulaşılması mevcut araştırmanın sonuçları ile örtüşmektedir. Susar Kırmızı (2009) belirli kurallara uygun hareket etme, dilbilgisi kurallarını uygulama, kâğıdın temiz bir biçimde kullanılması gibi nedenlerden ötürü yazı yazmanın öğrencilerin bir kısmı için cazip gelmediğini belirtmiştir. Uyanık, Bumin, Düger ve Kayıhan (2001) yazının okunaklı olmasında kalem tutma ve ince kas hareketlerinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle yazma okulöncesi dönemden itibaren önemsenen bir beceri olmalı ve öğrencilerin okunaklı yazmaları için öğrencilerin eğilimleri dikkate alınmalıdır.

Araştırmanın nicel verilerine göre öğrencilerin %85.3'ünün (417) yazılarında imla kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat etme becerisi istenilir düzeyde değildir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı 10 öğretmenden altı öğretmen öğrencilerin imla kuralları ve noktalama işaretlerini kullanmada yetersiz olduğunu iki öğretmende hatırlatmalarla öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanabildiğini belirtmiştir. Yazı yazarken imla kuralları ve noktalama işaretlerine uygun yazamamak sadece biçimsel olarak hataya neden olmamakla beraber kelimelere ve cümlelere yanlış anlam yüklenmesine de neden olmaktadır (Özdemir ve Erdem, 2011). Öğrencilerin yazarken kullandığı imla kuralları ve noktalama işaretleri okuma esnasında da vurgulanmalı ve bunların kullanılmadığında oluşabilecek anlama hatalarına örnekler verilmelidir.

Araştırmanın nicel verilerine göre öğrencilerin %61.8'inin (302) defter ve kâğıdı düzenli kullanabilme becerisi istenilir düzeyde değildir. Araştırmanın nitel verilerinin toplandığı 10 öğretmenden dört öğretmen öğrencilerin defter ve kâğıdı düzenli kullanmadığını, iki öğretmen ise kız öğrencilerin bu beceride erkek öğrencilere göre daha iyi olduğunu belirtmiştir. Gültekin ve Aktay (2014) öğrencilerin defteri ve kâğıdı genel anlamda düzenli olarak kullanması için dikte çalışmalarının yapılmasını önermektedir. Dikte çalışmaları öğretmen gözetiminde yazı çalışmalarının yapılmasını sağladığı için öğrencinin defteri ya da kâğıdı düzenli kullanmasını sağlayacaktır. Özellikle dikte çalışmalarında öğrencilerin kelimeleri yazmasının ardından öğretmenin tahtayı bir defter gibi kullanarak dikte metnini tahtaya yazması öğrencilere örnek olacaktır.

Araştırma sonuçlarına göre aşağıda belirtilen önerilerde bulunulmuştur.

(1) Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) çalışma takviminde belirtilen birinci ve ikinci yarıyıldaki ara tatillerde sınıf öğretmenleri ile Türkçe öğretmenlerini bir araya getiren hizmet içi eğitimler

düzenlenebilir. (ii) İlkokul öğrencileri adres kayıt bölgesine göre ortaokullara yerleştiği için MEB Eğitim Bölgeleri Yönergesi doğrultusunda sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenlerini bir araya getiren değerlendirme çalışmaları yapılabilir. (iii) Öğrencilerin okuma alışkanlığını yeteri kadar kazanamamalarının nedenlerini tespit etmeye yönelik araştırmalar yapılabilir. (iv) Sınıf öğretmenleri ile Türkçe öğretmenlerinin değerlendirme biçimleri arasında oluşan tutarsızlığı ortadan kaldırmak için ilkokul düzeyinde yapılan değerlendirmeler daha objektif ve standart hale getirilebilir. (v) Öğrencilerin ilkokul düzeyindeki kazanımları elde etmeden ortaokul düzeyine geçiş yapmalarını engellemek için bireysel olarak öğrencilerin Türkçe dersi performanslarını takip edip artırmak amacıyla destekleme programları hazırlanabilir.



ENGLISH VERSION

Introduction

Although the ability to use Turkish effectively is regarded as a common goal of all school subjects, it can be said that the basic aim of Turkish lessons is the acquisition of language skills and thinking skills by students (Dal, 2012; Yıldırım, 2011). Furthermore, the acquisition of literacy skills, which is the basis of mother tongue education, is included among the goals of Turkish lessons (Ciğerci, 2015). However, the aim of the school subject of Turkish is not only to teach reading and writing to students but also to include development of language skills in students such as the ability to explain, with a scientific understanding and in a planned way, orally and in writing, the things that they see, hear and watch, to use Turkish correctly and effectively, and to express their perceptions, emotions, thoughts and wishes correctly, swiftly and comprehensibly (Ak, 2011; Sever, 2003; Yıldırım, 2011). Besides these language skills, it is also intended for students to develop cognitive skills such as thinking, comprehension, sequencing, classification, criticism and evaluation in their Turkish lessons.

Deficiencies in skills that students are expected to acquire in Turkish lessons, such as reading, comprehending and explaining what they have understood, orally and in writing, will have a negative effect not only on their performance in this subject but also on their performance in other subjects. These deficiencies are transformed into irreparable problems later in the process, and the emergence of individuals who cannot read, write or express their ideas verbally in their own language at the desired level results in an accumulation of problems at every level in educational institutions (Ak, 2011; Ateş, 2011; Kaya, 2018). The main reason for this undesired situation is the fact that a significant part of the educational tools used in schools are based on language skills (Ateş, 2008).

The ability of students to achieve the intended outcomes in later years of their education is closely correlated with their acquisition of prerequisite language skills, which is an unlimited ability of our minds (Güneş, 2013). Due to this relationship, it is intended for students to be educated in an ideal way by continually making changes to the basic components of teaching programmes such as learning outcomes, educational tools, teaching principles and methods and assessment procedures (Varışoğlu and Şeref, 2012). Within this context, the Turkish Subject Curriculum (2019) was revised with the aim of improving students' speaking, listening/watching, reading and writing skills.

The aims of the Turkish Subject Curriculum (2019) are for the students to speak Turkish according to the rules, use the rules of writing correctly, enrich their vocabulary, acquire a love and habit of reading and writing, be able to evaluate events with a critical perspective, and make use of printed material. The Turkish Subject Curriculum (2019), which has been prepared according to the principles of a constructivist approach which increases student achievement, is intended to educate individuals who can use Turkish in all its aspects, express themselves verbally in all environments and use writing skills in accordance with the rules of our language (Abbott and Founts, 2003; Dayıoğlu, 2018).

The learning outcomes included in the Turkish Subject Curriculum (2019), which includes both the primary and secondary school Turkish curricula, are fostered in students at all class levels by means of eight themes and a total of four reading/listening texts for each theme. The texts are structured as three reading and one listening text, and the content of the texts is designed in such a way as to include informative, narrative and poetic text types. Apart from these texts, a total of eight free reading texts, one free reading text per theme, are included in the programme.

The aim of this study is to reveal the performances of students beginning secondary school in the subject of Turkish according to the fourth grade learning outcomes included in the Turkish Subject Curriculum (2019) and based on the views of their Turkish teachers. The Turkish teachers made their assessments according to the students' performances when they finished primary school and started secondary school. By determining the adequate and deficient areas in students observed by the Turkish teachers, the expectations of the Turkish teachers from classroom teachers in the Turkish subject axis will be revealed. When the literature related to 5th grade Turkish is examined (Ayrancı and Durmuş, 2018; Coşkun and Nariñ, 2018; Deniz, Tarakçı and Karagöl, 2019; Ersoy and Kurga, 2017; Yazıcı and Kurudayıoğlu, 2017), it can be observed that the conducted studies are mostly related to the area of one language skill, such as listening or reading, or two language skills of Turkish, and are based on the existing situation. Unlike other studies, however, this study provides an evaluation of the primary school performances of 5th grade students in all areas of the subject of Turkish by their Turkish teachers. The results of the study will also allow classroom teachers to see the performances of students finishing primary school through the eyes of their Turkish teachers. This opportunity will show classroom teachers which areas they need to focus on more when conducting Turkish lessons, and at one point, this will also enable classroom teachers to conduct their lessons based on the expectations of Turkish teachers.

In line with this general aim, answers to the following questions were sought:

(1) What are the views of the teachers regarding the performances of students who have finished primary school and who are starting secondary school in the area of listening/watching in Turkish lessons?

(ii) What are the views of the teachers regarding the performances of students who have finished primary school and who are starting secondary school in the area of speaking in Turkish lessons?

(iii) What are the views of the teachers regarding the performances of students who have finished primary school and who are starting secondary school in the area of reading in Turkish lessons?

(iv) What are the views of the teachers regarding the performances of students who have finished primary school and who are starting secondary school in the area of writing in Turkish lessons?

Method

This study was conducted according to the convergent parallel design type of mixed methods design. With a mixed method, data obtained with a qualitative and quantitative approach are combined and integrated in line with a specific aim (Alkan, Şimşek and Armağan Erbil, 2019). By means of this combination, the problem situation can be evaluated from different angles, since attention is drawn to different aspects of the problem (Creswell, 2017). In a convergent parallel design (QUAL/QUAN), the qualitative and quantitative stages of the research are carried out simultaneously and with equal priority, and data are combined in the interpretation section (Creswell and Clark, 2015). In the current study, since the Turkish teachers evaluated the competence in Turkish brought by the 5th grade students from primary school with a questionnaire form for every student, the stage in which the quantitative data of the study were gathered took a considerable amount of time. Therefore, so as not to cause a loss of time, the qualitative and quantitative data were collected simultaneously. At the end of the research, the qualitative and quantitative data were combined in the discussion section in order to increase reliability and integrity.

Quantitative Section

Study group: Data related to the participating teachers from whom the quantitative data of the study were gathered are given in Table 1.

Table 1. *Characteristics of study group from whom quantitative data were gathered*

Code	Seniority (Years)	Gender	School Type	Total Number of Students in Class	Number of Students for whom the Questionnaire was Completed
T1	13-16	Male	Secondary School	29	25
T2	13-16	Female	Imam Hatip Secondary School	40	14
T3	1-4	Female	Secondary School	30	26
T4	13-16	Male	Secondary School	34	19
T5	13-16	Female	Secondary School	31	23
T6	13-16	Female	Secondary School	34	22
T7	17-20	Female	Secondary School	35	26
T8	13-16	Female	Imam Hatip Secondary School	59	36
T9	13-16	Female	Secondary School	38	35
T10	9-12	Male	Secondary School	32	12
T11	1-4	Female	Secondary School	31	26
T12	5-8	Female	Imam Hatip Secondary School	23	10
T13	21-24	Female	Imam Hatip Secondary School	27	9
T14	13-16	Male	Secondary School	31	16
T15	9-12	Female	Secondary School	34	25
T16	1-4	Female	Secondary School	25	23
T17	1-4	Male	Secondary School	30	25
T18	5-8	Female	Imam Hatip Secondary School	33	24
T19	5-8	Female	Secondary School	32	20
T20	5-8	Female	Secondary School	29	29
T21	9-12	Male	Secondary School	31	17
T22	5-8	Male	Secondary School	35	34
				723	496

When Table 1 is examined, it can be seen with the quantitative data collection tool that 15 of the teachers who evaluated the students' Turkish performance were women, while seven were men; 17 teachers worked in secondary schools, while five worked in Imam Hatip secondary schools; eight teachers had 13-16 years of seniority as teachers, five had 5-8 years, four had 1-4 years, three had 9-12 years, one had 17-20 years and one had 21-24 years; the teachers had between 23 and 59 students in class; and the number of students who were evaluated for their Turkish performance by teachers ranged between nine and 36.

The scores obtained at the end of the fourth year by the 496 students, whose performance in the school subject of Turkish was assessed by the teachers, are divided into categories as shown in Table 2.

Table 2. *Distribution of scores obtained by students at end of fourth year*

Score Interval	Frequency	Percentage
0-44 points	11	2.2
45-54 points	47	9.6
55-69 points	85	17.4
70-84 points	133	27.2
85-100 points	213	43.6

Examination of Table 2 shows that 43.6% (213) of students obtained end-of-year scores between 85-100, 27.2% (133) achieved scores between 70-84, scores of 17.4% (85) of students ranged

from 55-69, 9.6% (47) obtained scores ranging from 45-54, and scores of 2.2% (11) of students were in the 0-44 score interval.

Data collection tool: The quantitative data of the study were gathered with the Scale for Determining Turkish Subject Competence Brought by 5th Grade Students from Primary School. While preparing the questionnaire, the Turkish Subject Curriculum (2019), the literature (Aslan and Atik, 2018; Çeliktürk Sezgin and Akyol, 2015; Erdoğan and Demir, 2016; İşler and Şahin, 2016; Katrancı, 2015) and the ideas of Turkish teachers were utilised. During the 2018-2019 academic year, 20 teachers who taught the 5th grade Turkish lesson were asked to evaluate the competence of 5th grade students in the subject of Turkish by means of writing a composition. The teachers' assessments were matched with the 4th grade learning outcomes in the areas of listening/watching (13 items), speaking (6 items), reading (37 items) and writing (22 items) in the Turkish Subject Curriculum (2019). Then, the skills stated in the related literature were compiled and compared with the draft questionnaire that was created. The questionnaire in this form was evaluated by a group of Turkish teachers in a secondary school. A total of 41 items for assessing competence of students in the skills of listening/watching (7 items), speaking (7 items), reading (16 items) and writing (16 items) when they began 5th grade were included in the questionnaire created after all the above procedures, and the options "Not Competent, Partially Competent and Competent" were placed opposite to each item. The Turkish teachers evaluated the performance carried over from 4th grade of students beginning secondary school and entering their classes in 5th grade, with a questionnaire for each student, except for students who were competent in all items in the questionnaire. A pilot study was conducted with one Turkish teacher completing the questionnaire for 5th grade students. Following the pilot study, no changes were made to the questionnaire. To access the end-of-year scores obtained in the subject of 4th grade Turkish by the students whose Turkish performance was evaluated, the scores were located on e-school and a guideline was prepared. The Turkish teachers assessed the students' performance one by one, while the assistant principals obtained the students' final scores in 4th grade Turkish from e-school and processed them on each student's questionnaire form in line with the guideline.

Data collection and analysis: The quantitative data of the study were collected during the second semester of the 2018-2019 academic year from Turkish teachers employed at 10 secondary schools and Imam Hatip secondary schools in the centre of Bursa. Meetings were held with assistant school principals representing each school and handling 5th grades, and information was given about the nature of the study. Evaluation was made especially in order to access the students' end-of-year scores in 4th grade Turkish. After conducting the preliminary interviews with the school vice-principals, the schools where the study was made were visited and the necessary information was given to the teachers. The teachers were requested not to complete the questionnaire for students who were competent in all the skills stated in the questionnaire. However, they were required to fill in the questionnaire for a student who was not competent or partially competent even in only one item of

the questionnaire. The teachers were given a period of one month to complete the questionnaire. They were asked to hand in the questionnaires to the relevant assistant principal at the end of this period. Data were analysed with frequencies and percentages.

Qualitative Section

Study group: Data related to the participating teachers from whom the qualitative data of the study were gathered are given in Table 3.

Table 3. *Characteristics of study group from whom qualitative data were gathered*

Code	Seniority (Years)	Gender	School Type	Total Number of Students in Class	Number of Students for whom the Questionnaire was Completed
T4	13-16	Male	Secondary School	34	19
T5	13-16	Female	Secondary School	31	23
T6	13-16	Female	Secondary School	34	22
T7	17-20	Female	Secondary School	35	26
T9	13-16	Female	Secondary School	38	35
T10	9-12	Male	Secondary School	32	12
T12	5-8	Female	Imam Hatip Secondary School	23	10
T15	9-12	Female	Secondary School	34	25
T17	1-4	Male	Secondary School	30	25
T19	5-8	Female	Secondary School	32	20

Examination of Table 3 shows that seven of the teachers included in the study group were women, while three were men; nine teachers worked in secondary schools, while one worked in an Imam Hatip secondary school; four teachers had 13-16 years of seniority as teachers, two had 9-12 years, two had 5-8 years, one had 17-20 years, and one had 1-4 years; the teachers had between 23 and 38 students in the class; and the number of students evaluated for their Turkish performance by teachers ranged between 10 and 35.

Data collection tool: The qualitative data of the study were gathered with a semi-structured Turkish Teacher Interview Form. The form includes five questions, and for accessing detailed information related to these questions, there are 16 questions. While the interview form was being prepared, the Turkish Subject Curriculum (2019), the literature (Aslan and Atik, 2018; Çeliktürk Sezgin and Akyol, 2015; Erdoğan and Demir, 2016; İşler and Şahin, 2016; Katrancı, 2015; Türnüklü, 2000), the quantitative data collection tool and the ideas of Turkish teachers were utilised. The interview form includes questions such as “What are the performances of the students beginning 5th grade in terms of reading skills?”, “What are the performances of the students beginning 5th grade in terms of speaking skills?” and “What are the performances of the students beginning 5th grade in terms of writing skills?” After the interview form was created, a pilot study was conducted by holding an interview with three Turkish teachers. Following this procedure, the necessary revisions were made and the interview form was given its final shape.

Data collection and analysis: The qualitative data of the study were gathered during the second semester of the 2018-2019 academic year through face-to-face interviews held in a school environment, with a section of the teachers who evaluated the students' performances in the subject of Turkish, at times when the teachers did not have lessons and based on the principle of voluntariness. After the interviews had been completed, the notes taken were shared with the interviewed teachers and the data were verified. While the teachers to be interviewed were being selected, care was taken to conduct an interview with at least one teacher from each of the schools where the quantitative data collection tool was applied. The interviews lasted approximately 20-25 minutes. The qualitative data collected with the Turkish Teacher Interview Form were analysed with the descriptive analysis method.

Findings and Interpretation

Responses of participating teachers to the Scale for Determining Turkish Subject Competence Brought by 5th Grade Students from Primary School are presented in Tables 4, 5, 6 and 7.

Teachers' views regarding the listening/watching performances of students beginning 5th grade are presented in Table 4.

Table 4. *Teachers' views regarding listening/watching performances of students completing primary school*

	Not Competent	Partially Competent	Competent
Ability to outline the text they listen to/watch	15.5% 76	43.8% 214	40.7% 199
Ability to identify the topic, main idea or main emotion of what they listen to/watch	27.2% 133	43.8% 214	29% 142
Ability to answer questions related to what they listen to/watch	13.1% 64	43.1% 211	43.8% 214
Ability to guess the meanings of unknown words that appear in what they listen to/watch	20.7% 101	49.3% 241	30.1% 147
Ability to apply listening strategies (note taking, summarising, etc.)	22.1% 108	44.2% 216	33.7% 165
Ability to grasp nonverbal messages of the speaker	24.3% 119	49.9% 244	25.8% 126
Ability to apply the rules of listening	16% 78	37.6% 184	46.4% 227

Examination of Table 4 reveals that according to the assessments of the Turkish teachers, 43.8% (214) of the students were partially competent in the skill of outlining the text that they listened to/watched; 43.8% (214) of the students were partially competent in the skills of identifying the topic, main idea, or main emotion of what they listened to/watched; 43.8% (214) of the students were competent in answering questions related to what they listened to/watched; 49.3% (241) were partially competent in guessing the meaning of unknown words that appeared in what they listened to/watched; 44.2% (216) were partially competent in the skill of applying listening strategies (note

taking, summarising, etc.); 49.9% (244) were partially competent in the ability to grasp nonverbal messages of the speaker; and 46.4% (227) of them were competent in applying the rules of listening.

Teachers' views regarding the speaking performances of students beginning 5th grade are presented in Table 5.

Table 5. *Teachers' views regarding speaking performances of students completing primary school*

	Not Compete nt	Partial ly Compe tent	Compe tent
Ability to use words according to their meanings in their speeches	13.5% 66	48.3% 236	28.2% 187
Ability to make unprepared speeches	38.7% 189	43.4% 212	18% 88
Ability to make prepared speeches	23.9% 117	46.6% 228	29.4% 144
Ability to apply speaking strategies (body language, etc.)	32.3% 158	44.8% 219	22.9% 112
Ability to take part in discussions and talks in class	23.7% 116	42.9% 210	33.3% 163
Possession of the necessary vocabulary	19.4% 95	49.1% 240	31.5% 154
Ability to express their own ideas in speech	17% 83	43.1% 211	39.9% 195

Examination of Table 5 reveals that according to the assessments of the Turkish teachers, 48.3% (236) of the students were partially competent in the skill of using words according to their meanings in their speeches; 43.4% (212) of the students were partially competent in making unprepared speeches; 46.6% (228) were partially competent in making prepared speeches; 44.8% (219) were partially competent in applying speaking strategies (body language, etc.); 42.9% (210) were partially competent in taking part in discussions and talks in class; 49.1% (240) were partially competent in possessing the necessary vocabulary; and 43.1% (211) of them were partially competent in the skill of expressing their own ideas in speech.

Teachers' views regarding the reading performances of students beginning 5th grade are presented in Table 6.

Table 6. *Teachers' views regarding reading performances of students completing primary school*

	Not Compete nt	Parti ally Com peten t	Com peten t
Ability to read silently and out loud by paying attention to punctuation marks, stress, intonation and pronunciation	17.6% 86	36% 176	46.4% 227
Ability to understand and interpret the texts they read	15.3% 75	41.1% 201	43.6% 213
Ability to read fluently according to their class level	17% 83	32.1% 157	50.9% 249
Possession of the reading habit	23.5% 115	45.4% 222	31.1% 152
Being keen to read	22.3% 109	40.7% 199	37% 181
Ability to associate the content of the text they read with visuals	10.4% 51	39.7% 194	49.9% 244
Ability to find synonyms and antonyms of words	15.5% 76	40.5% 198	44% 215
Ability to distinguish the meanings of homonyms	20% 98	41.5% 203	38.4% 188
Ability to guess the meanings of unknown words with the help of the context	20.2% 99	48.1% 235	31.7% 155
Ability to grasp the contribution of idioms and proverbs to understanding of the text	29.7% 145	44.4% 217	26% 127
Ability to identify literal, figurative and domain-specific terms in the texts they read	18.2% 89	46.2% 226	35.6% 174
Ability to express their ideas related to events in the texts they read	14.3% 70	41.7% 204	44% 215
Ability to identify the main idea, main emotion or topic of the texts they read	30.5% 149	37.8% 185	31.7% 155
Ability to form questions related to the text	16.4% 80	42.5% 208	41.1% 201
Ability to find a different heading appropriate to the text	12.5% 61	35.8% 175	51.7% 253
Ability to summarise the texts they read	17.8% 87	39.1% 191	43.1% 211

When Table 6 is examined, it can be seen that according to the assessments of the Turkish teachers, 46.4% (227) of the students were competent in the skills of reading silently and out loud by paying attention to punctuation marks, stress, intonation and pronunciation; 43.6% (213) of the students were competent in understanding and interpreting the texts they read; 50.9% (249) were competent in reading fluently according to their class level; 45.4% (222) were partially competent in possessing the reading habit; 40.7% (199) were partially competent in being keen to read; 49.9% (244) were competent in associating the content of the text they read with visuals; 44% (215) were competent in finding synonyms and antonyms of words; 41.5% (203) were partially competent in distinguishing the meanings of homonyms; 48.1% (235) were partially competent in guessing the meanings of unknown words with the help of the context; 44.4% (217) were partially competent in grasping the contribution of idioms and proverbs to understanding of the text; 46.2% (226) were partially competent in identifying literal, figurative and domain-specific terms in the texts they read;

44% (215) were competent in expressing their ideas related to events in the texts they read; 37.8% (185) were partially competent in identifying the main idea, main emotion or topic of the texts they read; 42.5% (208) were partially competent in the ability to form questions related to the text; 51.7% (253) were competent in finding a different heading appropriate to the text; and 43.1% (211) of them were competent in the skill of summarising the texts they read.

Teachers' views regarding the writing performances of students beginning 5th grade are presented in Table 7.

Table 7. *Teachers' views regarding writing performances of students completing primary school*

	Not Compete nt	Partial ly Comp etent	Comp etent
Ability to write short texts containing imaginary items	24.1% 118	40.7% 199	35.2% 172
Ability to use a notebook or paper tidily	26% 127	35.8% 175	38.2% 187
Ability to transfer their ideas into writing	22.7% 111	40.7% 199	36.6% 179
Ability to write cursive, legible texts according to the structures of the letters	25.4% 124	41.7% 204	32.9% 161
Ability to use words with their literal, figurative and domain-specific meanings in their writing	24.5% 120	49.7% 243	25.8% 126
Ability to write abbreviations and suffixes attached to abbreviations correctly	48.7% 238	37% 181	14.3% 70
Paying attention to orthographic rules and punctuation marks in their writing	46% 225	39.3% 192	14.7% 72
Ability to narrate an event by association with visuals	14.7% 72	43.8% 214	41.5% 203
Ability to write a text based on visuals	19% 93	42.1% 206	38.9% 190
Ability to complete a half-finished text	18.6% 91	40.5% 198	40.9% 200
Ability to write a text according to a story map	19.8% 97	42.9% 210	37.2% 182

Examination of Table 7 shows that according to the assessments of the Turkish teachers, 40.7% (199) of the students were partially competent in the skill of writing short texts containing imaginary items; 38.2% (187) of the students were competent in using a notebook or paper tidily; 40.7% (199) were partially competent in transferring their ideas into writing; 41.7% (204) were partially competent in the ability to write cursive, legible texts according to the structures of the letters; 49.7% (243) were partially competent in using words with their literal, figurative and domain-specific meanings in their writing; 48.7% (238) of students were not competent in writing abbreviations and suffixes attached to abbreviations correctly; 46% (225) of them were not competent in paying attention to orthographic rules and punctuation marks in their writing; 43.8% (214) were partially competent in narrating an event by association with visuals; 42.1% (206) were partially competent in writing a text based on

visuals; 40.9% (200) were competent in the ability to complete a half-finished text; and 42.9% (210) of the students were partially competent in writing a text according to a story map.

Participating teachers' responses to the questions included in the Turkish Teacher Interview Form are presented in Tables 8, 9, 10 and 11.

Views of interviewed teachers regarding the listening/watching performances of students beginning 5th grade are presented in Table 8.

Table 8. *Interviewed teachers' views regarding listening/watching performances of students completing primary school*

Thematic Codes	Teacher Codes	f
Students' competence in identifying the topic, main idea and main emotion of the text they listen to/watch		
They do not know the meaning of the concepts of main idea or main emotion	T5, T9	2
They cannot identify the main idea or main emotion	T6, T10	2
They confuse the topic and the main idea	T7, T9	2
They cannot identify the topic, main idea or main emotion	T12, T17	2
They become bored with identifying the topic, main idea and main emotion	T13	1
They confuse the main idea and main emotion	T4	1
They are able to identify the topic, main idea and main emotion in event-based texts	T19	1
Students' competence in answering questions related to texts they listen to/watch		
I do not have any problems	T5, T10, T13	3
They are more successful with event-based texts	T9, T12	2
They are not competent with long texts	T17, T19	2
They are more successful with texts that they watch	T4, T7	2
They can answer questions with the guidance of the teacher	T6	1
We cannot watch due to lack of technological facilities	T9	1
Students' competence in applying the rules of listening		
I do not have any problems	T7, T9, T13, T19	4
They are not competent in applying the rules of listening	T5, T6, T12	3
Acquiring this competence in primary school is determinant	T10, T17	2
They conform to the rules more with texts that they watch	T4	1
Students' competence in grasping nonverbal messages		
I do not have any problems	T6, T9, T10, T12, T13	5
They cannot grasp the messages	T7, T17, T19	3
They grasp the meaning with the explanation and guidance of the teacher	T4, T5	2

Examination of Table 8 reveals that with regard to students' performances in listening skills, two teachers stated that students did not know the meaning of the concepts of main idea or main emotion, while two teachers reported that students could not identify the main idea or main emotion. T5 said, "They do not know what the concepts of main idea and main emotion mean. They are very deficient in terms of explaining texts", while according to T10, "The subject of identifying the main idea is a problem even for students in 6th, 7th and 8th grades. This is because there are insufficient reading, research and linguistic activities. They are better at finding the main emotion and explaining the text than they are at finding the main idea". With regard to the students' competence in answering

questions related to the texts they listened to/watched, while three teachers reported that they did not have any problems, two teachers stated that students were more successful with texts based on events. While T5 said "I do not have any problems with students answering questions related to the texts they listen to/watch". In the opinion of T9, "They are good at stories and folk tales. We cannot do any watching. We do not have a smart board. There is no handbook. This has a negative effect on our processing of listening to texts". Regarding students' competence in applying the rules of listening, while four teachers stated that they did not have any problems, three teachers reported that students were not competent in applying the rules of listening. While T13 said, "Generally, they are fine, there is no problem. We examine the questions before reading the text. This is beneficial". According to T6, "They cannot focus during listening. They become distracted". In terms of students' competence in grasping nonverbal messages, five teachers reported that they had no problems, while three teachers stated that the students were unable to grasp nonverbal messages. In the opinion of T10, "I do not have any problems regarding students' grasp of nonverbal messages. They respond in accordance with the messages. In general, nonverbal messages are effective on children", while T7 said, "They cannot understand nonverbal or implicit messages".

Views of interviewed teachers regarding the speaking performances of students beginning 5th grade are presented in Table 9.

Table 9. *Interviewed teachers' views regarding speaking performances of students completing primary school*

Thematic Codes	Teacher Codes	f
Students' competence in making prepared and unprepared speeches		
In prepared speeches, they read or read from memory	T7, T10, T12, T19	4
Their performances are inadequate in prepared and unprepared speeches	T6, T9, T17	3
Their performance is adequate in prepared speeches	T5	1
Their performance is adequate in unprepared speeches	T4	1
I do not have any problems	T13	1
Students' possession of the necessary vocabulary		
Their vocabulary is inadequate because they do not have the habit of reading	T4, T5, T7, T9, T17, T19	6
Their vocabulary is inadequate because the skill and habit of using dictionaries has not been acquired	T12, T13	2
Their vocabulary is inadequate because they are not selective regarding the reading material	T10	1
No response given	T6	1
Students' competence in expressing their ideas while speaking		
Students in general can express their ideas while speaking	T6, T12, T13	3
There is a general lack of success in expressing their ideas while speaking	T5, T17, T19	3
Students who are confident can express their ideas while speaking	T7, T13	2
Shy students are not competent in expressing their ideas while speaking	T4	1
I do not have any problems	T9	1

When Table 9 is examined, it can be seen that in terms of students' performances in speaking skills, four teachers stated that in prepared speeches, students read or read from memory, while three teachers reported that students' performances were not adequate in prepared and unprepared speeches. While T10 said, "They are generally unsuccessful in unprepared speeches. They prefer short sentences. They also speak from memory in prepared speeches", T6 stated, "There is a general lack of success in making prepared/unprepared speeches". With regard to whether or not the students possessed the necessary vocabulary, six teachers reported that students' vocabulary was insufficient because students had not acquired the reading habit, and two teachers stated that students' vocabulary was inadequate because students had not acquired the skill or habit of using dictionaries. According to T1, "They have insufficient vocabulary. This is because students do not read enough books. In my class, there are even students who read syllable by syllable", while T12 said, "Their vocabulary is inadequate. This is because they have not acquired the habits of reading or using a dictionary". With regard to students' competence in expressing their ideas while speaking, three teachers considered that students were able to express their ideas, while three teachers reported that students were unsuccessful in expressing themselves while speaking. T13 said, "Students are able to express themselves while speaking", whereas T5 declared, "They do not know what the concept of opinion is. They ask me 'What does opinion mean?' They are good at narrating stories and folk tales, but they cannot express their opinions".

Views of interviewed teachers regarding the reading performances of students beginning 5th grade are presented in Table 10.

Table 10. *Interviewed teachers' views regarding reading performances of students completing primary school*

Thematic Codes	Teacher Codes	f
Students' competence in understanding and interpreting the texts that they read		
Students who can read fluently are able to understand and interpret texts	T4, T5, T9, T17, T19	5
Students who do not like reading are not competent in understanding and interpreting texts	T7	1
Students who watch television and video channels are not competent in understanding and interpreting texts	T10	1
Students are more successful in texts about events	T12	1
I do not have any problems	T13	1
No response given	T6	1
Students' competence in reading fluently according to their class level		
Students can generally read according to their class level	T5, T7, T9, T10	4
I do not have any problems	T12, T13, T17	3
Students show an average level of performance according to their class level	T4, T6	2
Students cannot read according to their class level	T19	1
Students' possession of the reading habit		
Students have not acquired the habit of reading	T5, T6, T7, T9, T13, T17	6
Their reading habit is not at the desired level	T4, T10, T12	3
No response given	T19	1
Students' ability to identify the main idea, main emotion or topic of the texts they read		
Students confuse the main idea, main emotion and topic of the text	T7, T9, T12, T13, T19	5
Students' performances are at the same level as their performances with texts that they listen to or watch	T4, T5, T10	3
They are more successful in texts suited to their level and texts based on events	T17	1
Students' performances are at an average level	T6	1
Students' competence in guessing the meaning of unknown words with the help of the context		
They cannot guess the meanings of words	T4, T5, T7, T13	4
They generally guess the meanings of words incorrectly	T9, T12	2
Students do not know how to use dictionaries	T17, T19	2
They guess the meanings of words, but they cannot express them	T10	1
Students' performance in guessing the meanings of words is at an average level	T6	1

Examination of Table 10 reveals that with regard to students' performances in reading skills, five teachers stated that students who could read fluently were able to understand and interpret texts, while one teacher reported that students who did not like reading were not competent in understanding and interpreting texts. T9 said, "Their reading skills are good. They have their own books. There is no school or class library. They bring their own books. There are no students who do not bring story books. In this respect, the primary school that the students come from is successful", while in T7's view, "They are at an average level in text comprehension questions. They do not like answering text comprehension questions since they have to read to be able to answer, and because they do not like reading, they do not want to do the activities. They get bored with long texts in particular". With regard to students' ability to read fluently according to their class level, four teachers considered that students were generally able to read in accordance with their class level, and three teachers reported that they had no problems in this area. T9 said, "They are generally fine; there are no students who read by moving their finger or syllable by syllable", while in T13's opinion, "They are generally good in terms of fluent reading, and we do not have any problems". On the other hand, regarding students' reading habits, six teachers declared that the students had not acquired the

reading habit and three teachers stated that reading habits were not at the desired level. T5 said, “Students have not been able to acquire the reading habit. We have a class library. We hand out books. Yet they have still not acquired the habit of reading. Especially male students only read in class. They do not continue elsewhere”, while according to T12, “When books are given by the teacher at school, students read a little when their teachers check whether they are reading or not. Yet the number of students who read on their own is limited”. With regard to students’ ability to identify the main idea, main emotion and topic of the text they read, five teachers stated that students confused these concepts and three teachers regarded students performances in this area to be the same as their performances in texts that they listened to/watched. While T7 said, “As I stated earlier, they are fine regarding the main emotion, but they confuse the main idea and the topic of the text”, in T10’s view, “Students’ ability to identify the main idea, main emotion and topic of the texts they read is similar to their performances in texts that they listen to and watch”. Regarding students’ competence in guessing the meanings of unknown words with the help of the context, four teachers stated that students were unable to guess the meanings of words, and two teachers reported that students’ guesses were generally incorrect. In T5’s opinion, “There is no guessing in the meanings of words at all. They cannot make interpretations”, while according to T9, “They look at the sentence. They do not think about the whole paragraph or text”.

Views of the interviewed teachers regarding the writing performances of the students beginning 5th grade are presented in Table 11.

Table 11. *Interviewed teachers’ views regarding the writing performances of the students completing primary school*

Thematic Codes	Teacher Codes	f
Students’ competence in transferring their ideas into writing		
Students cannot express their ideas in writing	T5, T6, T7, T12	4
Students’ ability to express their ideas in writing is not at the desired level	T4, T9, T10	3
No response given	T17, T19	2
Students do not like writing	T13	1
Students’ competence in writing legibly in accordance with the structures of the letters		
Students cannot write legibly	T4, T6, T7, T9, T10, T12, T13, T19	8
I do not have any problems	T5, T17	2
Students’ attention to spelling rules and punctuation marks in their writing		
Students are not competent in using spelling rules and punctuation marks	T4, T6, T7, T9, T12, T17	6
They use spelling rules and punctuation marks when reminded	T5, T19	2
They use only full stops, commas and question marks	T10	1
About half of the students can use spelling rules and punctuation marks	T13	1
Students’ ability to use notebooks and paper tidily		
Students do not use notebooks and paper tidily	T5, T7, T9, T19	4
Some of the students use notebooks and paper tidily	T6, T12, T17	3
Girls are more successful in using notebooks and paper tidily	T10, T13	2
No response given	T4	1

When examining Table 11, it can be seen that with regard to students' performances in writing skills, four teachers stated that students could not express their ideas in writing and three teachers considered that students' ability to express their ideas in writing was not at the desired level. While T6 said, "Students cannot transfer their ideas into writing", in T4's opinion, "Since their reading comprehension skills are weak, they are not at the desired level in expressing their ideas in writing". In the subject of writing legibly in accordance with the structures of the letters, eight teachers stated that students could not write legibly, while two teachers reported that they did not have any problems in this area. T7 said, "Because there is a difference between the space provided for writing in their activity book and the height of the lines in their notebooks, their writing is generally defective", whereas T17 said, "Their writing is sufficient; there is no problem". In terms of students' attention to spelling rules and punctuation marks in their writing, six teachers declared that students were not competent in using spelling rules and punctuation marks, while two teachers stated that students were able to use spelling rules and punctuation marks when they were reminded. According to T4, "There are even students who cannot write their own names correctly. There is a general problem. They skip letters when they write. For example, they write the word 'sağlık' as 'salık'. They are also unsuccessful with punctuation marks", while in T19's view, "There are very few students who use spelling rules and punctuation marks correctly unless I remind them. There are even students who use capital letters in the middle of sentences". Regarding students' ability to use notebooks and paper in a tidy manner, four teachers reported that students were untidy when using notebooks and paper, while three teachers stated that a significant section of students used notebooks and paper in an orderly manner. T9 said, "They are not competent. Some students do not know how to indent paragraphs. They are unaware that when moving on to a new topic, there needs to be a new paragraph. I usually give the example of the apple and pear. I talk about an apple for one paragraph and a pear for another paragraph", while in T12's opinion, "About 60% of the students are fine with regard to using notebooks and paper. Their Turkish teachers cannot make much contribution to the children in this regard. Good students who come to us are already good. The Turkish teachers can benefit from about 10% of the other students. Therefore, classroom teachers work more productively in this subject. For this reason, 5th grades should be in primary school".

Conclusion and Recommendations

According to the quantitative data of the study, while 29% (142) of the students were able to identify the main idea, main emotion and topic of the texts they listened to, the performance of 71% (347) of the students in this skill was not at the desired level. Of the 10 teachers from whom the qualitative data of the study were gathered, only T19 stated that the students were able to identify the main idea, main emotion and topic of the text, while the other teachers reported that the students had various kinds of problems in this area, such as being confused with the concepts and being unable to identify them. Secondary school Turkish course books were examined in terms of their inclusion of

listening outcomes by Deniz, Tarakçı and Karagöl (2019), and it was concluded that listening/watching outcomes were not included in a regular manner. Considering that the listening/watching performances that the students brought from primary school were not adequate, the insufficient inclusion of these outcomes in Turkish course books may cause the problem to grow. Moreover, in a study conducted by Yıldız, Akşit and Uyar (2016) aimed at determining 4th grade students' views regarding the listening process, the students mentioned the factors that made listening easier or more difficult. The students stated that they were affected by the physical conditions of the environment and the intonation of the speaker, and more importantly, they stated that the difficulty level of the topic taught in class had an effect on determining their listening performance in lessons. Therefore, for students to understand what they listen to in the primary school period, it is important that the topic taught is appropriate for the level of the students and that teachers put students at ease by giving information about the content of the topic.

The quantitative data of the study reveal that the performance of 56.2% (275) of students in answering questions about the text they listened to was not at the desired level. Of the 10 teachers from whom the qualitative data of the study were collected, three teachers reported that they did not have any problems, two teachers stated that the students were more successful with event-related texts, two teachers reported that the students had problems with long texts, and one teacher indicated that the students were able to answer questions related to texts with guidance. Diamond (2007) stated that in cases where individuals had not completely acquired listening skills, incorrect evaluations and misinterpretations could arise, and he stressed the necessity for listening to be active in individuals' mental processes. Therefore, in a learning process based on communication, listening skill occupies an important place. In a study by Babayiğit and Ökten (2016), in which 4th grade primary students' comprehension skills for texts that they listened to was examined, students' scores were determined as 71.11 for poetry comprehension, 76.26 for informative text comprehension and 79.07 for narrative text comprehension. This situation supports the finding of the present study that students were more successful with event-based texts.

According to the quantitative data of the study, 53.6% (262) of students were not at the desired level of competence in applying the rules of listening. Of the 10 teachers from whom the qualitative data of the study were gathered, four teachers stated that the students did not have any problems, three teachers reported that the students were not competent, and two teachers considered that the education received in primary school was determinant for applying the rules of listening. Listening is the process of structuring sounds and speech that one hears and pays attention to in the mind, as a result of a certain awareness (Doğan and Özçakmak, 2014). Therefore, listening behaviour is a necessary behaviour for the structuring of the learning product in the mind. Students' failure to apply the rules of listening will have a negative effect on the learning environment. However, Wolvin and Coakley (2000) reported that teachers were not sufficiently equipped for fostering effective listening

skills in students. Therefore, for students to be able to grasp and apply the rules of listening, especially in the preschool and primary school period, teachers need to receive training in this subject. Since the rules of listening are not directly included in assessment exams in the subject of Turkish, teachers may have difficulty in perceiving this issue. Hence, failure to apply the rules of listening and failure to listen effectively may be two of the reasons for students' academic failure.

The quantitative data of the study reveal that 74.2% (363) of the students were not at the desired level of competence in grasping nonverbal messages. Of the 10 teachers from whom the qualitative data of the study were collected, five teachers declared that the students had no problems with this skill, three teachers stated that the students could not grasp nonverbal messages, and two teachers reported that the students were able to grasp these messages with guidance. The use of nonverbal messages in communication between individuals enables individuals to understand one another better. One of the most basic components of effective listening is the ability to perceive nonverbal messages (Korkut, 2015). A student's understanding of nonverbal messages and the use of these in communication also determines the appropriateness of behaviour displayed by the student in communication (Akfirat, 2006). In a communication-based learning process, students' perception of nonverbal messages will enable them to benefit more from the learning process. Although perception of nonverbal messages is an objective of the Turkish course, it will also contribute to the students' performances in other subjects.

According to the quantitative data of the study, a significant portion of students were not competent in unprepared speeches, while over half were not competent in prepared speeches. Of the 10 teachers from whom the qualitative data of the study were gathered, four teachers stated that the students read their speeches or read them from memory, while three teachers reported that the students' performances in prepared and unprepared speeches were inadequate. The fact that 68.5% (335) of students in the present study did not have the desired level of vocabulary is considered to have had a negative effect on their ability to make prepared and unprepared speeches. In a study conducted by Ulum and Taşkaya (2018) which aimed to evaluate 2nd, 3rd and 4th grade Turkish course books and workbooks, it was determined that the activities in the course books and workbooks were of the type that directed students towards rote learning. Therefore, it was recommended that there should be activities in the books that directed students towards thinking and criticism. The fact that the research revealed that the teachers stated there were activities directing students towards rote learning in the books may be a reason why students in the present study first memorised and then made speeches.

The quantitative data of the study reveal that 68.5% (335) of the students did not have the desired level of vocabulary. Of the 10 teachers from whom the qualitative data of the study were collected, six teachers stated that students had an inadequate vocabulary because they had not acquired the reading habit. Vocabulary can be defined as the stock of words used by an individual in

reading, writing and speech (Gür, 2014). Vocabulary occupies an important place in students' ability to express themselves (Özbay and Melanlıoğlu, 2008). When this result is evaluated together with the finding of the present study that 60.1% of students could not express their own ideas, organising activities to enrich students' vocabulary may contribute to the students' ability to express themselves. When the fact that six of the teachers interviewed stated that the students' vocabulary was inadequate because the students did not have the reading habit is evaluated together with the finding of the present study that 68.9% (337) of students had not acquired the reading habit, students' acquisition of the reading habit may support both the enrichment of the students' vocabulary and students' ability to express their ideas. Moreover, Boz (2018) recommended teaching with games in order to develop students' vocabulary. Since students interact with both their peers and their teacher during games, they find the opportunity to learn new words without realising it, and also, games create an environment in which students can use the new words they have learnt.

According to the quantitative data of the study, 60.1% (294) of students did not have the desired level of competence in expressing their own ideas in speech. Of the 10 teachers from whom the qualitative data of the study were gathered, three teachers reported that the students were able to express their own ideas in speech, while three teachers stated that the students were not competent in this skill. In a study made by Kılıç (2017), 45% of participating teachers and 47.1% of participating inspectors reported that students' performance related to students' speaking ability in front of an audience was average. Regarding the development of students' speaking skills, Boz (2018) stated that if games were included while planning Turkish lessons, students' speaking habits would develop during the games. In the quantitative data related to nonverbal messages in the present study, considering the fact that the performance of 74.2% (363) of students in this skill was not at the desired level, development of students' skills in expressing their ideas in speech will support students' acquisition of nonverbal messages used while speaking.

The quantitative data of the study reveal that the competence of 56.4% (276) of the students in understanding and interpreting texts that they read was not at the required level. Of the 10 teachers from whom the qualitative data of the study were collected, five teachers stated that the students who could read fluently were able to understand and interpret texts that they read, while one teacher reported that students who did not like reading were not competent in understanding and interpreting texts. Reading comprehension skill affects students' performance not only in Turkish lessons but also in other subjects. Reading by students who cannot understand what they read or who have difficulty in understanding the text cannot be evaluated as effective reading (Tosunoğlu, 2010). In Yılmaz's (2011) study, a significant relationship was found between 4th grade students' reading comprehension levels and students' achievement in other subjects. In a study conducted by Sidekli (2010), a story map was created, and activities for making meaningful words from syllables and meaningful sentences from words were carried out with the aim of increasing students'

comprehension levels in texts that they read. Therefore, activities conducted by classroom teachers aimed at developing students' reading comprehension will improve their performance both in Turkish and in other subjects.

According to the quantitative data of the study, the competence of 49.1% (240) of the students in fluent reading was not adequate according to their class level. Of the 10 teachers from whom the qualitative data of the study were gathered, four teachers stated that generally, students were able to read in accordance with their level, while two teachers considered that students' performance was average. Kayıran and Ağačkiran (2018) reported that students' ability to read fluently supported students' text comprehension skills, and that due to this support, students' academic achievement would also increase. This situation reveals that reading performance is correlated with comprehension performance. The fact that in the current study, students' level of reading comprehension (43.6%) and students' level of ability to read according to their class level (50.9%) were similar to each other supports this finding.

The quantitative data of the study reveal that the reading habits of 68.9% (337) of students were not at the required level. Of the 10 teachers from whom the qualitative data of the study were collected, six teachers reported that students had not acquired the reading habit, while three teachers considered students' reading habits were not at the desired level. According to Valleley and Shriver (2003), development of students' reading skill will improve students' performance in other subjects. Özdemir and Şerbetçi (2018) determined that there was a moderate positive relationship between 4th grade students' attitudes towards reading and the number of books that they read. Therefore, creating a class library for students to acquire reading habits and paying attention to students' characteristics and wishes will both develop students' attitudes towards reading and increase students' performances in other subjects.

According to the quantitative data of the study, the performance of 68.9% (337) of the students in being able to identify the main idea, main emotion and topic of texts that they read was not at the desired level. Of the 10 teachers from whom the qualitative data of the study were gathered, five teachers stated that the students confused the main idea, main emotion and topic of the text. According to Yavaş (2013), finding the main idea and main emotion of the text and reaching a conclusion by making inferences about the text are correlated with knowing the meaning of words individually in the text. Therefore, students' knowledge of the meaning of words that appear in the text needs to be evaluated together with students' ability to comprehend the text and identify the main idea, main emotion and topic of the text.

According to the quantitative data of the study, the competence of 68.3% (334) of students in guessing the meaning of words with the help of the context was not at the required level. Of the 10 teachers from whom the qualitative data of the study were gathered, four teachers stated that the students were unable to guess the meanings of words, while two teachers reported that the students

guessed the words incorrectly. The fact that the quantitative and qualitative data for identifying the main idea, main emotion and topic of the text and for guessing the meanings of words with the help of the context were similar to each other confirms this information.

The quantitative data of the study reveal that the ability of 63.4% (310) of the students to express their ideas in writing was not at the desired level. Of the 10 teachers from whom the qualitative data of the study were collected, four teachers reported that the students were unable to express their ideas in writing, while three teachers stated that students' skills in expressing themselves in writing were not at the required level, and one teacher considered that the students did not like writing. According to Santangelo, Harris and Graham (2007), writing is not merely an individual skill but an effective skill in terms of transferring a society's culture. For this reason, the social aspect of students' acquisition of writing skill is a situation that needs to be taken into consideration. When students write a composition with a traditional approach, this situation causes them to become bored. Therefore, writing activities of a varied nature should be organised for students (Göçer, 2010). In an experimental study conducted by Kartal and Özteke (2010), based on the principle of 4th grade students reading books selected in accordance with their own characteristics, it was determined that after they had read the selected books, the levels at which they could express what they understood in writing increased. For this reason, it is important for writing exercises to be based on texts which students take pleasure in reading. Besides this, writing skill also makes it easier for individuals to fit into society (Cutler and Graham 2008).

According to the quantitative data of the study, the ability of 67.1% (328) of students to write cursive, legible texts in accordance with the structures of the letters was not at the desired level. Of the 10 teachers from whom the qualitative data of the study were gathered, eight teachers reported that students were not able to write legibly. In Demir and İzci's (2015) study, which aimed to determine problems experienced by 4th grade students in the subject of Turkish, the finding that students could not write legible texts corresponds with the findings of the present study. Susar Kırmızı (2009) stated that acting in compliance with certain rules, obeying the rules of grammar and using paper cleanly made text writing unappealing for a section of the students. Uyanık, Bumin, Düger and Kayıhan (2001) emphasised that holding the pencil correctly and fine muscle movements were important for legibility of writing. Therefore, writing should be a behaviour that is given importance from preschool onwards and students' dispositions should be considered for students' ability to write legibly.

The quantitative data of the study reveal that the competence of 85.3% (417) of the students in paying attention to spelling rules and punctuation marks in their writing was not at an adequate level. Of the 10 teachers from whom the qualitative data of the study were collected, six teachers stated that the students were not competent in using the rules of spelling and punctuation marks, while two teachers reported that the students were able to use spelling rules and punctuation marks when

reminded. While writing, failure to write in accordance with the rules of spelling and punctuation marks causes not only stylistic errors but also incorrect meanings being given to words and sentences (Özdemir and Erdem, 2011). The spelling rules and punctuation marks the students use while writing should also be emphasised during reading, and examples of misunderstandings that can occur when these are not correctly used should be given.

According to the quantitative data of the study, the ability of 61.8% (302) of the students to use notebooks and paper tidily was not at the desired level. Of the 10 teachers from whom the qualitative data of the study were collected, four teachers said that the students could not use notebooks and paper tidily, while two teachers stated that female students were better than male students regarding this ability. Gültekin and Aktay (2014) recommended that dictation activities should be done for students to use notebooks and paper tidily in a general sense. Since dictation activities allow writing activities to be conducted under the supervision of the teacher, dictation activities will enable students to use notebooks or paper in an orderly way. In dictation activities, teachers' usage of the board like a notebook could set an example for the students.

According to the findings of the research, the recommendations stated below were made:

(i) Inservice training can be organised, which brings classroom teachers and Turkish teachers together in the half-term holidays for the first and second semesters specified in the work calendar of the National Education Ministry.

(ii) Since primary school students are placed in schools in areas according to their registered address, evaluation activities can be conducted, which bring classroom teachers and Turkish teachers together in line with the MEB's Education Zones Directive.

(iii) Studies can be carried out to identify the reasons why students cannot adequately acquire reading habits.

(iv) To eliminate inconsistency that occurs between classroom teachers' and Turkish teachers' types of assessment, assessments made at primary school level can be made more objective and standardised.

(v) To prevent students entering secondary school level without achieving the primary school level outcomes, support programmes can be prepared, which are aimed at monitoring and increasing students' performance in the subject of Turkish on an individual basis.

References

- Abbott, M. L. & Fouts, J. T. (2003, Ocak). *Constructivist teaching and student achievement: The results of a school-level classroom observation study in Washington, Technical Report*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED481694.pdf>.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı yazma tekniklerinin ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Alkan, V., Şimşek, S. & Armağan Erbil, B. (2019). Karma yöntem: Öyküleyici alanyazın incelemesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education*, 7(2), 558-581. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c.2s.5m
- Aslan, M. & Atik, U. (2018). 2015 ve 2017 İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının revize edilmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(1), 528-547.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ateş, S. (2011). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğrenme-öğretme sürecinin anlama öğretimi açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ayrancı, B. & Durmuş, G. (2018). 2017 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan dinleme izleme etkinliklerine eleştirel bir bakış. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(2), 192-216.
- Babayiğit, Ö. & Ökten, B. (2016). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama becerilerinin incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 1(1), 1-12.
- Boz, İ. (2018). İlkokul 4. sınıf Türkçe dersinde oyunla öğretim yönteminin akademik başarıya etkisi. *Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 61-75.
- Ciğerci, F. M. (2015). *İlkokul dördüncü sınıf Türkçe dersinde dinleme becerilerinin geliştirilmesinde dijital hikayelerin kullanılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Coşkun, H. & Narinç F. N. (2018). 2017 Türkçe Öğretim Programı esas alınarak hazırlanan 5 sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma ve konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 409-427.
- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage publications.

- Creswell, J. W. & Clark, V. L. P. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Aydın, E., Bukova Güzel, E., Bursal, M., Çorlu, S., Dede, Y., Delice, A., Demir, S. B., Güngör, F., Köksal, M. S., Kula, S., Peker, M. & Yaman, S. Çev.). Anı Yayıncılık, (2011).
- Cutler, L. & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of Educational Psychology*, 100, 907-919.
- Dal, S. (2012). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde eleştirel okuryazarlık uygulamaları: Bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Demir, O. & İzci, E. (2015). İlkokul (4. Sınıf) Türkçe dersi öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların giderilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, 49, 440-460.
- Demirel, G. & Yağmur, K. (2017). Uluslararası PIRLS uygulamaları ölçütlerine göre Türk öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin değerlendirilmesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-106.
- Deniz, K., Tarakcı, R. & Karagöl, E. (2019). Dinleme/izleme kazanımları açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 18-32.
- Diamond L. E. (2007). *Rule #1: Stop talking! A guide to listening*. California, USA: Happy About, Listeners Press.
- Doğan, Y. & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Erdoğan, D. G. & Demir, Y. E. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32, 85-96.
- Ersoy, M. & Kurga, H. (2017). 5. Sınıf Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan okuma öğrenme alanı kazanımlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 88-100.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Gültekin, M. & Aktay, E. G. (2014). İlk okuma yazma öğretiminde dikte çalışmaları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 19-44. DOI: 10.17679/iuefd.43574
- Güneş, F. (2013). Türkçe öğretiminde metin seçimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 1-12.
- Gür, T. (2014). Bağlam temelli öğretimin ilköğretim üçüncü sınıf öğrencilerine kelime öğretiminde kullanılması. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2, 242-253.
- İşler, N. K. & Şahin, A. E. (2016). Bir ilköğretim 4. sınıf öğrencisinin okuma bozukluğu ve anlama güçlüğü: Bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(2), 174-186.
- Kartal, E. & Özteke, H. Ç. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduklarını anlama ve anlatma düzeylerinin belirlenmesi. *Journal of International Social Research*, 3(11), 372-380.

- Katrancı, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin kitap okuma motivasyonlarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(2), 49-62.
- Kayıran, B. K. & Ağaçkiran, Z. K. (2018). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarının ve okuma hızlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 30-44.
- Kılıç, Y. (2017). Ortaokul öğrencilerinin dil becerilerine ilişkin Türkçe öğretmenleri ile müfettişlerin görüşleri. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13, 99-124.
- Korkut, F. (2015). *Okul temelli önleyici rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Özdemir, N. H. & Erdem, İ. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma alışkanlıklarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 101-125.
- Özdemir, S. & Şerbetçi, H. N. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları (Bartın Örnekleme). *İlköğretim Online*, 17(4), 2110-2123.
- Özerbaş, M. A., Tabak, H. & Berat, A. (2010, November, 11-13). *Aktif öğrenme ortamının ilköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi akademik başarısına ve motivasyonuna etkisi*. In International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya.
- Özbay, M. & Melanlıoğlu, A. G. D. (2008). Türkçe eğitiminde kelime hazinesinin önemi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 30-45.
- Santangelo, T., Harris, K. R. & Graham, S. (2007). Self-regulated strategy development: A validated model to support students who struggle with writing. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 1-20.
- Sever, S. (2003). Türkçe öğretiminde yeni yapılanma çalışmaları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 27-38.
- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 563-580.
- Susar Kırmızı, F. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.
- Tosunoğlu, M. (2010). Farklı yazı stillerinin okuduğunu anlama sürecine etkisi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 679-690.
- Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılacak nitel bir görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 543-559.
- Ulum, H. & Taşkaya, S. M. (2018). İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf Türkçe ders ve çalışma kitaplarında yer alan etkinliklerin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(1), 107-118.
- Uyanık, M., Bumin, G., Düger, T. & Kayıhan, H. (2001). İlkokul öğrencilerinin yazı yazma performanslarına etki eden faktörlerin araştırılması. *Türkiye Klinikleri Journal of Physical Medicine Rehabilitation*, 1(3), 161-166.

- Valleley, R. J. & Shriver, M. D. (2003). An examination of the effects of repeated readings with secondary students. *Journal of Behavioral Education*, 12(1), 55-76.
- Varışoğlu, B. & Şeref, İ. (2012). İlköğretim 5. ve 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi ödevleri hakkında görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(3), 158-173.
- Wolvin, D. A. & Coakley G. C. (2000). Listening education in the 21st century. *International Journal of Listening*, 14, 143-152.
- Yavaş, S. (2013). İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yazıcı, E., & Kurudayıoğlu, M. (2017). 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dinleme metinlerinin öğrencilerin seviyesine uygunluğunun incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(4), 967-984.
- Yıldırım, A. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersinde iletişim becerilerini kullanmaya yönelik öğretmen görüşleri: Şırnak il örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Yıldız, E., Alaçam Akşit, A. C. & Uyar, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin dinleme sürecine ilişkin görüş ve algıları. *Journal of International Social Research*, 9(45), 911-923.
- Yılmaz, M. (2011). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama seviyeleri ile Türkçe Matematik Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji derslerindeki başarıları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29, 1-4.