

İLKÖĞRETİM İKİNCİ KADEMEDE KONUŞMA EĞİTİMİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: NİTEL BİR ÇALIŞMA

Başak Karakoç Öztürk
Çukurova Üniversitesi
bkarakoc@cu.edu.tr

İlke Altuntaş
Çukurova Üniversitesi
iltuntas@cu.edu.tr

Özet

Türkçe eğitimindeki temel amaç, öğrencilere dört temel dil becerisini kazandırmak ve geliştirmektir. Anlatmaya dayalı bir dil becerisi olan konuşmanın diğer dil becerileri arasında özel bir yeri vardır. Çünkü konuşma, insanlar arasında iletişimi sağlayan en yaygın ve en önemli araçtır. İlköğretim düzeyinde ise bir çocuğun kendini ifade etme yollarından en önemlisidir (Özbay, 2005). Konuşma eğitimi, bazı formüllerin ezberletilmesiyle yani teorik bilgilerin aktarılmasıyla değil, uygulama yapılarak kazandırılmalıdır (Aktaş ve Gündüz, 2009). Bu bağlamda konuşma eğitiminin nasıl yapılması gerektiği, Türkçe öğretmenlerinin bu beceriyi kazandırmak için neler yaptıkları ve bu konudaki görüşleri önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda yapılan araştırmanın amacı, ilköğretim ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitimine yönelik görüşlerini ve konuşma eğitiminde karşılaştıkları sorunları ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubu ilköğretim ikinci kademe Türkçe derslerine giren on öğretmendir. Veriler, nitel veri toplama tekniklerinden görüşme yapılarak toplanmış ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hangi amaç ve kazanımları öğrencilerin seviyesinin üzerinde buldukları, konuşma eğitiminde hangi etkinlikleri, yöntem ve teknikleri, araç-gereçlerle ölçme araçlarını kullandıkları ve hangi güçlüklerle karşılaştıkları saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, konuşma eğitimi, konuşma becerisi, öğretmen görüşleri.

TEACHERS' VIEWS ABOUT SPEAKING EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOL: A QUALITATIVE STUDY

Abstract

The basic aim in Turkish instruction is to improve and achieve the four main skills of language to the students. Speaking which is based on communication has got a very special position among the other skills. Because speaking is an important and common means providing communication among people. It is the most important one for a child in the primary school in order to express himself/ herself (Özbay, 2005). Speaking instruction should be achieved by not passing on the knowledge theoretically but, in other words memorizing such formulas but by practising (Aktaş and Gündüz, 2009). Therefore, it is important how the speaking instruction should be made, what the Turkish teachers are doing to achieve this skill and what their view on this subject is. The aim of the research which is going to be done on this subject is to bring up the problems they come face to face in speaking instruction and the views of the Turkish teachers' elementary school. 10 teachers who have been teaching Turkish to the 7th grade students constitute the study group. The data were collected through interviews which are qualitative data collection tools, the content analysis was used to analyze the data. As the results of the research it is determined that what aims and gains that teachers found above students' level, what kinds of activities, methods and techniques, tools and materials, evaluation tools and also what kind of difficulties they experience in speaking education.

Key Words: Turkish education, speaking education, speaking skill, teachers' view.

GİRİŞ

Dil eğitimi çalışmalarının temel amacı, bireylerin dört temel dil becerisini başarıyla kullanabilir hale gelmeleridir. Türkçe öğretiminin temel amacı da öğrencilerin konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerini geliştirmek ve bu dil becerileriyle donanmış bireyler yetiştirmektir. Dil becerilerinin birbirleriyle etkileşim içinde ve bütünlük halinde olması nedeniyle denge içinde geliştirilmesi amaçlanır. Her bir becerinin diğer becerilerle birlikte geliştirilmesini sağlayan ortak özellikleri bulunmasına rağmen kendilerine has özellikleri de bulunmaktadır.

Temel dil becerilerinden okuma ve dinleme bilgi alma yollarını, konuşma ve yazma bilgi verme yollarını kişiye kazandırır. Yani dinleme ve okuma anlama, konuşma ve yazma anlatma becerileridir. Bu beceriler bir arada bireyin anlam dünyasını oluşturur ve birini diğerinden ayırmak mümkün değildir.

Konuşma becerisinin diğer dil becerileri arasında özel bir yeri vardır. Çünkü insanlar birbirlerine duygularını, düşüncelerini, isteklerini, hayallerini anlatma ihtiyacı hissederler. Bu da büyük ölçüde konuşarak olur. İnsanların öteki insanlarla ilişkilerini sürdürebilmesi için en çok gereksinim duyduğu ve yararlandığı önemli bir dil etkinliği (Aktaş ve Gündüz, 2009: 99) olan konuşma düşüncelerin, duyguların ve bilgilerin seslerden oluşan dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 2006). Bu bağlamda insanların çeşitli ihtiyaçlarından doğmuş; çağlar boyunca insanların birbirleriyle ilişkilerini düzenlemede, birbirlerinin duygu ve davranışlarını etkilemede etkili araç olmuş ve değerinden bir şey kaybetmemiştir.

İnsanlar arasında iletişimi sağlayan en yaygın araç ve yaşamın vazgeçilmez bir parçası olan konuşma, ilköğretim düzeyinde ise bir çocuğun kendini ifade etme yollarından en önemlisidir. Türkçe Dersi Öğretim Programında da (2006: 6) konuşma becerisinin öğrencilerin Türkçenin estetik zevkine vararak ve zengin söz varlığından faydalanarak kendilerini doğru ve rahat ifade edebilmeleri; sosyal hayatta karşılaştıkları güçlükleri konuşarak çözebilmeleri, yorumlayıp değerlendirebilmeleri, çevreleriyle iletişim kurup iş birliği yapmaları ve ortak karar vermeleri açısından önemli olduğu; bireyin sosyal hayatında iletişim kurmasını, bilgi ve birikimlerini paylaşmasını, duygu, düşünce, hayal ve gözlemlerini ifade etmesini sağlayan en etkili araç olduğu ve geliştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Konuşma yeteneği ile doğan çocuk dili kolaylıkla öğrenebilmekte, okula konuşmayı öğrenmiş bir şekilde gelmektedir. Bu konuşma; yaşanılan çevreye, çevrenin gelenek ve göreneklerini de içinde barındıran ağza özgü nitelikler taşıyabilir. Ancak okula konuşmayı öğrenerek gelen çocuklarda konuşurken çekingenlik davranışı, sesi ayarlayamama, kısa ve yetersiz konuşma, gereksiz şeyler söyleme, dağınık konuşma, sözcük dağarcığının yetersiz olması, konuşurken gereksiz beden hareketleri yapma, gereksiz sesler çıkarma, telaffuz, vurgu ve tonlama hataları, kavrama eksikliği, anlatım yetersizliği gibi sorunlar söz konusu olabilir. Bu noktada çocuğun okul yaşamı öncesinde edindiği konuşma becerisinin eğitim süreci içinde geliştirilmesinin gereği ortaya çıkmakta ve çocuğun düzgün, doğru, dil kurallarına uygun ve akıcı konuşabilmesi için yapılacak konuşma eğitiminin önemi hissedilmektedir.

Konuşma eğitiminin amacı, öğrencilere düşünce ve duygularını dil kurallarına uygun, doğru ve etkili bir biçimde anlatma yeteneği kazandırmaktır. Konuşma eğitimi de yazma eğitimi gibi bazı formüllerin ezberlenmesiyle değil, uygulamayla gerçekleştirilebilir (Aktaş ve Gündüz, 2009). Konuşma becerisi, çocuğa konuşmanın öğretilmesinden öte çeşitli amaçlar doğrultusunda, bu amaçlara ulaşmak için özel yöntemlerle araçlar kullanılarak ve konuşma becerisine özgü değerlendirmeler yapılarak geliştirilebilir.

Ülkemizde ilköğretimi bitiren öğrencilerin liseye devam etme zorunluluğunun olmaması ve ilköğretimi bitiren bir öğrencinin lise eğitimine devam etmediği düşünüldüğünde ilköğretimde verilen konuşma eğitiminin ne kadar hayati bir nitelik taşıdığı ve onları her açıdan hayata hazırlayacak nitelikte olması gerektiği ön plana çıkmaktadır. Ancak yapılan bazı araştırmalar sonucunda diğer dil becerilerinin çıkış noktası (Ünalın, 2006) ve Türkçe eğitiminde önemli bir yere sahip olan konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak yapılan konuşma eğitiminde çeşitli aksaklıklar olduğu saptanmıştır. Aşıcı'nın (1996) ana dili öğretiminde karşılaşılan problemleri belirlemek amacıyla yaptığı araştırma sonucu dinleme ve konuşma eğitiminin öneminin anlaşılmadığı ve konuya gereken önemin verilmediğini göstermiştir. Sargın (2006) tarafından yapılan araştırma

sonucu da ilköğretim okullarında konuşma eğitimine yönelik olarak yapılan çalışmaların beklenen seviyede olmadığını ve öğrencilerin yeterli konuşma becerisine sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Konuşma eğitiminde yaşanan aksaklıkların temel nedenlerinin ise öğrencilerin yerel ağız özelliklerini muhafaza etmeleri (Doğan, 2009), öğretmenlerin telaffuz ve diksiyonunun düzgün olmaması, Türkçe öğretmenlerinin fakülte yıllarında düzgün ve etkili konuşma kuralları konusunda iyi bir eğitim almamış olmaları, öğretmenlerin Türkçe derslerini sadece ders kitabı ışığında işlemeleri (Uçgun, 2007) olduğu saptanmıştır. Bu aksaklıkların giderilebilmesi için konuşma eğitiminin belirli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilmesi, öğrencileri toplumsal hayata hazırlayacak ve bireysel farklılıkları önemseyecek etkinliklerin yapılması, etkili yöntem, teknik, araç ve gereçlerin kullanılması ve konuşma becerisinin doğasına uygun bir şekilde değerlendirilmesi önem kazanmaktadır. Bu görev de Türkçe öğretmenlerine düşmektedir.

Bu bağlamda, Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisine yönelik amaç ve kazanımlara, etkinliklere, yöntem ve tekniklerle araç-gereçlere ve ölçme-değerlendirme sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek ve öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükleri saptayarak bu konuda ilgililere önerilerde bulunmanın yararlı olabileceği düşünülmektedir. Böylece araştırmanın programın yeniden yapılandırılmasında program geliştirme uzmanlarına ve MEB'in program geliştirme çalışmalarına veri olabileceği, güçlüklerin giderilmesinde ilgililere fikir sağlayabileceği umulmaktadır.

Bu önem ve gerekçelerden yola çıkılarak yapılan araştırmanın temel amacı, ilköğretim ikinci kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin kazandırılmasına ve konuşma eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu temel amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Konuşma becerisine yönelik olarak belirlenen amaç ve kazanımların öğrenci seviyesine uygunluğu hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
- Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlikler hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
- Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik yöntem ve teknikler hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
- Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik araç-gereçler hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
- Konuşma becerisine yönelik ölçme ve değerlendirme hakkında öğretmen görüşleri nelerdir?
- Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde karşılaştığı güçlükler nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma nitel bir çalışma olup veriler nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme kullanılarak toplanmıştır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu, 2011-2012 öğretim yılı güz döneminde, Adana ili merkez ilçelerindeki (Seyhan, Yüreğir, Çukurova) dört ilköğretim okulunda görev yapan on Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden biri erkek, dokuzu bayandır. Öğretmenlerin seçiminde amaç, ilköğretim ikinci kademedeki Türkçe derslerine giren öğretmenlere ulaşmak olduğu için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örneklemesine başvurulmuştur. Öğretmenlerin araştırmaya katılmasında gönüllülük esas alınmıştır.

Veri Toplama Aracı

İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerine giren on öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Görüşme sözlü olarak sürdürülen bir iletişim türüdür. Araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sağlar. Görüşme sosyal bilimler alanında yapılan çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Yedi sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması için alanyazın taraması yapılmış, araştırmanın amacı, alt amaçları göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunda uzman görüşleri doğrultusunda bazı sorular yeniden düzenlenmiştir. Daha sonra yapılan pilot görüşmelerde alınan geribildirimler sayesinde formda bazı düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir.

Yapılandırılmış görüşme, önceden yapılan ve soruların ne tür, ne şekilde sorulup hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı şekilde belirleyen görüşmedir. "Yapılanmamış görüşme, görüşmeciye esneklik veren, sorulacak

soruların ana hatlarıyla belirlenmiş olmasına rağmen görüşme esnasında yeni sorular sorma fırsatını veren görüşmedir. Yarı yapılandırılmış görüşme ise bu iki uçun arasındaki ortamlarda yapılan görüşmelere denir” (Karasar, 2010: 168). “Yarı yapılandırılmış görüşmenin; analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkânı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları vardır” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2010: 163).

Verilerin Toplanması

Görüşme için gönüllülük esası göz önünde bulundurularak seçilen on öğretmenle görüşme yapmadan önce öğretmenler okullarında ziyaret edilerek görüşme için randevu alınmıştır. Görüşmeler, öğretmenlere uygun zamanlarda öğretmenler odasında, toplantı odasında, boş dersliklerde, okul kütüphanesinde, görüşme için uygun ortam (sessizlik, ışık düzeni, sıcaklık, teşvik edici sözler...) hazırlanmaya çalışılarak yapılmıştır ve görüşme esnasında öğretmenleri yönlendirmemeye özen gösterilmiştir. Görüşmeler, yaklaşık 25-30 dakika sürmüştür ve öğretmenlerle yapılan bu görüşmeler ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir. Veriler, 2011-2012 öğretim yılı, güz döneminde, kasım ve aralık aylarında toplanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İlk olarak elde edilen veriler metin haline getirilmiş, veriler okunmuş ve ilgili kodlar metnin sağ tarafında yazılmıştır. Kodlama yaparken ilgili alanyazın, araştırmacının genel amacı ve alt amaçları, görüşme soruları da göz önünde bulundurulmuştur. İkinci olarak ise kodları birleştirecek temalar üzerinde düşünülüp bulunan temalar not edilmiştir. Veriler iki araştırmacının dışında nitel araştırma alanında uzman bir kişiye daha gönderilerek elde edilen kodları ve temaları incelemesi sağlanmış, böylece analizlerin geçerlik incelemesi yapılmıştır. Bu doğrultuda verilerin analizinde elde edilen bulgular betimlenmeye hazır hale getirilmiştir. Kişilerin bakış açısını yansıtmak için alıntılara yer verilmiştir. Öğretmenler “Ö” harfi ve numara verilerek kodlanmıştır (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4...).

BULGULAR

İlköğretim ikinci kademedeki görev yapan Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin kazandırılmasına ve konuşma eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan çalışmada Türkçe derslerine giren on öğretmen ile görüşme yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Amaç ve Kazanımlar Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere konuşma becerisini geliştirmeye yönelik amaç ve kazanımların öğrencilerin seviyelerine uygun olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin yedisi konuşma becerisine yönelik amaç ve kazanımların öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu belirtirken, üç öğretmen ise bazı amaç ve kazanımların özellikle 6. sınıf seviyesindeki öğrenciler için üst düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin öğrenci seviyesinin üzerinde buldukları amaç ve kazanımlara ilişkin görüşleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Konuşma Becerisine Yönelik Olarak Belirlenen Amaç ve Kazanımların Öğrenci Seviyesine Uygunluğuna İlişkin Öğretmen Görüşleri

Öğrencilerin Seviyesinin Üzerinde Bulunan Amaç ve Kazanımlar	f
Konuşma Kurallarını Uygulama	3
• Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.	1
• Standart Türkçe ile konuşur.	2
• Tekrara düşmeden konuşur.	2
Hazırlıklı Konuşmalar Yapma	1
• Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.	1
• Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.	1
• Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.	1
Kendi Konuşmasını Değerlendirme	3
• Tüm kazanımlar	

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenler konuşma kurallarını uygulama amacı altında yer alan “Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir.”, “Standart Türkçe ile konuşur.”, “Tekrara düşmeden konuşur.” kazanımları ile hazırlıklı konuşmalar yapma amacına yönelik olarak belirlenen “Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar.”, “Ana fikri yardımcı fikirlerle destekler.” ve “Konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.” kazanımlarının 6. sınıf seviyesinin üzerinde olduğunu dile getirmişlerdir. Bunların yanı sıra “kendi konuşmasını değerlendirme” amacının da tüm kazanımlarıyla birlikte 6. sınıf seviyesinin üzerinde olduğunu ve öğrencilerin kazanamayacağını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerden biri görüşlerini şu şekilde belirtmiştir:

“Amaç ve kazanımların hepsinin özellikle 6. sınıf öğrencilerinin seviyesine uygun olduğunu düşünmüyorum. Zaten kendi konuşmasını değerlendirme amacı hiç uygun değil, seviyenin üstünde. Çocuk değerlendirme yapamaz. Konuşma kurallarını öğretmeliyiz tabii ki. Ama bu amaç altındaki Standart Türkçeyle ve tekrara düşmeden konuşur kazanımları öğrenci seviyesine uygun değil. Ayrıca çocuklar hazırlıklı konuşma yaparken de düşüncelerini ana fikir etrafında toplayamıyor, yardımcı fikirler üretmiyor, düşünceyi geliştirme yollarını kullanamıyor.” (Ö3)

Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Etkinlikler Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere hangi etkinlikleri kullandıkları, önerilen etkinlikler dışında etkinlik geliştirip geliştirmedikleri, geliştirmiyorlarsa sebepleri sorulmuş; verdikleri cevaplar doğrultusunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlerin uyguladığı etkinlikler sıklık sırasına göre Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Hangi Etkinliklerin Ne Sıklıkla Kullanıldığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kullanılan Etkinlikler	f
Açık uçlu sorular sorma	6
Hazırlıksız konuşma	4
Canlandırma	2
Tahmin etme	1
Münazara	1
Hazırlıklı konuşma	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmenler, açık uçlu sorular sorma, hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma, tahmin etme, münazara, canlandırma gibi etkinliklerini uygulamaktadır ve öğretmenlerin en çok uyguladıkları etkinlik açık uçlu sorular sorma etkinliğidir. Öğretmenler tarafından uygulanan etkinlikler arasında en az uygulananı münazara, hazırlıklı konuşma ve tahmin etme etkinliğidir. Aşağıdaki alıntılarda bazı öğretmen görüşlerine yer verilmiştir:

“Öğrencilere açık uçlu sorular soruyorum. Her öğrencinin cevapları birbirinden farklılaşıyor. Yaratıcılıkları ortaya çıkıyor. Birbirlerine saygı duymayı öğreniyorlar, fikirleri muhakeme etmeye çalışıyorlar. Serbestçe cevap verdikleri için konuşma becerilerinin geliştiğini düşünüyorum.” (Ö10)

“Münazara uyguluyorum. Sınıf seviyelerine göre değişiyor. Münazara türü etkinlikler yaptırılmalı zaten.” (Ö4).

“Hazırlıksız konuşmayı kullanıyorum. O anda bir konu veriyorum. 5 dakika konuşabiliyoruz. Daha çok hazırlıksız konuşma yapıyorum. Tartışma ve münazaraya vakit olmuyor.” (Ö6)

Öğretmenler Türkçe Dersi Öğretim Programında ve ilgili alanyazında önerilen diğer etkinlikleri uygulamadıklarını, bazı etkinlikleri de atladıklarını söylemişlerdir. Bunun sebeplerini de dilbilgisi konularının çok olması; konuşma etkinliklerinin yapılabilmesi için yeterli zamanın olmayışı; yazma, okuma ve dilbilgisi etkinliklerine önem verilmesi; etkinliklerin ilgi çekici olmaması; etkinliklerin seviyeye uygun olmayışı şeklinde açıklamışlardır. Ayrıca öğretmenlerin üçü günlük hayatla bağdaştırarak ders esnasında bazı etkinlikler geliştirdiklerini ve uyguladıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerden ikisi görüşlerini şu şekilde dile getirmişlerdir:

“Hazırlıklı konuşmayı hazırlıksız konuşma haline çevirebiliyorum. Telefon konuşması, adres sorma yaptırabiliyorum. Yani günlük hayattan etkinlikler yaptırıyorum.” (Ö1)

“Öğrenciyi konuşturmanın en güzel yolu günlük hayatla bağlantı kurmak ancak o zaman konuşuyorlar. Ortaya atılan görüşün en önemli noktasını bulma gibi, istediğim düşünceyi bulanı günün yıldızı seçme gibi.” (Ö7)

Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Yöntem ve Teknikler Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere TDÖP’de önerilen yöntem ve teknikleri ne sıklıkla kullandıkları, programda önerilen yöntem ve teknikler dışında yöntem ve teknik kullanıp kullanmadıkları sorulmuş; verdikleri cevaplar doğrultusunda aşağıdaki bulgular elde edilmiştir.

Öğretmenlerin kullandıkları yöntemler ve kullanılma sıklıkları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3: Konuşma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Hangi Yöntem ve Tekniklerin Ne Sıklıkla Kullanıldığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kullanılan Yöntem ve Teknikler	f
Güdümlü Konuşma	5
Serbest Konuşma	3
Eleştirel Konuşma	1
Tartışma	1
Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Konuşma	1

Tablo 3’te görüldüğü gibi öğretmenler tarafından en çok tercih edilen iki yöntem güdümlü konuşma ve serbest konuşma yöntemidir. Eleştirel konuşma, tartışma ve kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma kullanılan diğer yöntem ve tekniklerdendir. Aşağıda öğretmenlerin kullandıkları yöntem ve tekniklerle ilgili alıntılara yer verilmiştir.

“Güdümlü konuşmayı ve serbest konuşmayı kullanıyorum.” (Ö1)

“Tartışma, güdümlü konuşma, serbest konuşma yöntemlerini kullanıyorum fakat öğrenci seviyesine indiğimizde serbest konuşmayı seviyor.” (Ö2)

Öğretmenler programda önerilen diğer yöntem ve tekniklerle program dışında ilgili alanyazında konuşma eğitimine yönelik olarak kullanılabilir diğer yöntem ve teknikleri kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Bazı yöntemlerin az kullanılması veya bazılarının hiç kullanılmamasını da dilbilgisi açısından konuların yoğun olmasına, öğrenci seviyesine uygun olmamasına, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin yetersiz olmasına bağlamışlardır. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine örnek olabilecek alıntılar aşağıda sunulmuştur:

“Eleştirel konuşma, güdümlü konuşma, serbest konuşma, kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşmayı kullanıyorum. Öğrenciden alınan cevaplar tatmin etmiyor. 2-3 cümle kurup devam etmiyorlar. Lise de yapılırsa daha iyi olur. Birikimleri, bilgi ve kültür açısından bu yaşta yeterli değil.” (Ö3)

“Önceden konu veriyorum. 5 dakika konuşabiliyoruz. Eleştirel konuşmaya, tartışmaya veya diğerlerine vakit olmuyor.” (Ö6)

Konuşma Becerisini Geliştirmede Kullanılan Araç-Gereçler Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere konuşma becerisini geliştirmeye yönelik kullandıkları araç-gereçlerin neler olduğu sorulmuş, verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgulara Tablo 4’te yer verilmiştir.

Tablo 4: Konuşma Becerisini Geliştirmede Kullanılan Hangi Araç-Gereçlerin Ne Sıklıkla Kullanıldığına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Kullanılan Araç-Gereçler	f
Ders kitabındaki metinler	8
Görsel araçlar	6
• Resim	5
• Slayt	1
İşitsel araçlar	1
• CD Çalar/ Müzik seti	1
Yazım kılavuzu	1

Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenler konuşma becerisini geliştirmek için görsel araçlar, işitsel araçlar, ders kitabındaki metinler ve yazım kılavuzu gibi araç ve gereçleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler en çok ders kitaplarındaki metinleri, görsel araç-gereçleri özellikle de resim ve slaytı kullanmaktadırlar. Görsel araç-gereçlerden resim beş, slayt ise bir öğretmen tarafından tercih edilmiştir. Aşağıda verilen alıntı bunu örneklemektedir.

"Müzik, slayt hazırlıyoruz. Bunlar olursa daha iyi oluyor. Hazırlamazlarsa olmuyor.Panoya resim yapıştırıyoruz. (Ö4)

Üç öğretmen konuşma eğitiminde ders kitabındaki metinler haricinde hiç araç-gereç kullanmadıklarını belirtmiştir. Ayrıca öğretmenlerin biri hariç sınıflarında projeksiyon olmasına rağmen bilgisayar ve projeksiyon kullanmadıklarını söylemişlerdir. Aşağıda öğretmenlerin bu konuyla ilgili görüşlerinden alıntılara yer verilmiştir.

"Araç-gereç pek kullanmıyorum. Netten konuşma dinletisi dinletilebilir ama bilgisayar yok." (Ö5)

"Bilgisayar, projeksiyon var ama kullanmıyorum. Teknolojiyi kullanamıyoruz." (Ö6)

"Projeksiyon kullanmıyorum. En fazla bir metin okuruz. Onun üstünde konuşuruz. Görsel bir metin buluruz onun üstünde konuşuruz." (Ö1)

Konuşma Becerisini Ölçme ve Değerlendirme Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere TDÖP'de konuşma becerisini değerlendirmek için önerilen ölçme araçlarını ne sıklıkla kullandıkları sorulmuş; öğretmenlerin tamamı konuşma becerisini değerlendirmek amacıyla programda önerilen konuşma becerisini değerlendirme formu da dâhil olmak üzere herhangi bir ölçme aracı kullanmadıklarını, öğrencilere konuşmaları esnasında sözlü uyarılarda bulunarak değerlendirme yaptıklarını, bu beceriye özgü bir not vermediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine örnek olacak alıntılar aşağıda yer almaktadır:

"Konuşma esnasında değerlendiriyorum. Özel bir not vermiyorum. Ders içi performans olarak değerlendiriyorum." (Ö1)

"Ölçek yok kullandığım. Konuşurken sözlü uyarılarda bulunuyorum."(Ö10)

Öğretmenler konuşma becerisini değerlendirme formunu kullanmamalarının sebebini zamanın yetersiz oluşu, fotokopi sıkıntısı ve formun kullanım zorluğu şeklinde açıklamışlardır. Yapılan alıntılarda gözlem formunu kullanmama sebeplerini öğretmenler şu şekilde açıklamışlardır:

"Ölçek kullanamıyorum zaman kaybı gibi geliyor." (Ö1)

"Gerek ölçek olsun gerek tema sonu değerlendirme olsun konuşma becerisi ve diğer tüm becerilerde fotokopi gerekiyor. Fotokopi sıkıntısı var. Form kullanılabilir ama kullanmıyorum." (Ö2)

"Form çok zor. Sesini kullandı mı iki puan ver, olmuyor. ...Konuşma kişiye göre bütün olarak değerlendirilmeli." (Ö4)

Bununla birlikte öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirme formunda yer alan ölçütlerin farkında oldukları saptanmıştır. Çünkü yapılan görüşmelerde öğretmenler öğrencilerin konuşmalarını değerlendirirken telaffuza (3), konuşmalarıyla jest ve mimiklerin uygunluğuna (3), ses tonuna (3), göz temasına (1), vurgu ve tonlamaya(1), nezaket kurallarına (1), anlamsız sesler çıkarıp çıkarmadığına (1), gereksiz tekrarlar yapıp yapmadığına (1) dikkat ettiklerini belirtmişlerdir.

Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Güçlükler Hakkında Öğretmen Görüşleri

Öğretmenlere konuşma eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerin neler olduğu sorulmuş, verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilen bulgulara Tablo 5'te yer verilmiştir.

Tablo 5: Konuşma Eğitiminde Karşılaşılan Güçlükler Hakkında Öğretmen Görüşleri

Karşılaşılan Güçlükler	f
Sınıfların kalabalık olması	9
Yerel ağız kullanımı	7
Okuma eksikliği	4
Dinleme eksikliği	4
Sürenin yetersiz oluşu	4
Testlere alışılmış olması	1

Tablo 5'te görüldüğü gibi sürenin yetersiz oluşu, yerel ağız kullanımı, okuma ve dinleme eksikliği, sınıfların kalabalık olması ve test yöntemine alışılmış olması öğretmenlerin konuşma eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerdir. Öğretmenler, sınıfların kalabalık olmasının ve yerel ağız kullanımının baş etmekte zorlandıkları en önemli iki güçlük olduğunu belirtmişlerdir. Aşağıda yer verilen alıntılarda öğretmenler konuşma eğitiminde karşılaştıkları güçlükler dile getirmişlerdir.

"Dinleme alışkanlığı yok. Dinleme olursa konuşulani anlar, dinlemezse anlamaz. Dinlemeyi bilmeyen konuşmada başarılı olabilir mi? Olamaz. İki beceri birbirini geliştirebilir." (Ö2)

"Araç-gereç de sıkıntı yaratıyor. Projeksiyon var ama kullanmıyorum." (Ö3)

"Süre yetmiyor. 8 saatlik derste 20 dakika konuşma becerisine ayırabiliyorum." (Ö4)

"Kılavuzdaki etkinlikler uygulanamıyor. Çünkü test yapılmaya alışmış öğrenciler. Yazılıda bile soruyu testmiş gibi görüyor, cevapta sanki seçeneği işaretliyor. (Ö5).

"Çok fazla kitap okumadıklarından cümle kuramıyor, iki kelimeyi bir araya getiremiyorlar." (Ö6)

"Sınıf kalabalık olunca her öğrenciyi konuşturmak mümkün olmuyor. Herkese söz hakkı verince zaman yetmiyor." (Ö9)

TARTIŞMA VE SONUÇ

Türkçe öğretmenlerinin konuşma becerisinin kazandırılmasına ve konuşma eğitiminde karşılaştıkları güçlüklerle yönelik görüşlerini belirlemek bu araştırmanın temel amacıdır. Bu amaca ulaşmak için elde edilen bulgular incelendiğinde bazı öğretmenlerin konuşma becerisine yönelik olarak belirlenen bazı amaç ve kazanımları öğrencilerin seviyesinin üzerinde buldukları saptanmıştır. Öğretmenlerin 6. sınıf öğrencilerinin seviyelerinin üzerinde buldukları kazanımlar öncelikle "Konuşma kurallarını uygulama" amacının altında yer alan "Bulunduğu ortama uygun bir konuşma tutumu geliştirir, Standart Türkçe ile konuşur ve tekrara düşmeden konuşur." kazanımlarıdır. Öğretmenlerin bu kazanımları üst düzeyde bulmalarının nedeni kazandırmakta zorlanmalarıdır ve bu durum öğrencilerin yaşadıkları çevre, bu çevrenin baskın gelen konuşma özellikleriyle bağlantılı olabilir. Çünkü "Çocuğun dili, çevresinin dilidir." denir ve çocuk ilköğretim okuluna ailesinden, çevresinden edindiği ağızla gelir (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2011: 219). Bu yerel ağız özelliklerinin düzeltilmesi yani çocukların standart Türkçe ile konuşabilmesi ve tekrara düşme gibi her tür konuşma kusurunun giderilmesi için uzun bir sürece ihtiyaç duyulmakla birlikte bu kazanımlara yer verilmesi gereği de ortadadır. Çünkü yaşları aynı olsa bile yetişme çevreleri farklı olan çocuklar olabilir ve çocukların konuşma becerileri aynı seviyede olmayabilir. Öğrencilerin dil özellikleri tanandıktan sonra yapılacak çalışmalar çevreye ve sınıfa göre düzenlenebilir. Bu bağlamda konuşma becerisini geliştirmek için başlangıç noktası Calp'in de (2007: 192) belirttiği gibi öğretim programındaki genel ölçüden çok öğrencilerin ve sınıfın genel durumu olmalıdır. Konuşma eğitiminde sahip olunması gereken bir başka anlayış ise konuşma tutumu, biçimi ve türünün ortama, sosyal sınıflara ve yaşa göre

değişmesi gerektiğidir. Dolayısıyla çocuk 4 yaşından 16 yaşına kadar aldığı konuşma eğitimi sonunda, içinde bulunduğu veya karşısına çıktığı değişik kitleler karşısında nasıl konuşacağı konusunda eğitilmelidir (Yalçın, 2002: 145). Bu bağlamda çocuğun içinde bulunduğu ortama uygun konuşma becerisini kazanması yönündeki kazanımın da 6. sınıf öğrencileri için üst düzey olarak değerlendirilmesi yerine ihtiyaç olarak görülmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Bazı öğretmenlerin 6. sınıf öğrencilerinin seviyelerinin üzerinde buldukları diğer kazanımlar ise “hazırlıklı konuşmalar yapma” amacı altındaki “Konuşmasını bir ana fikir etrafında planlar, ana fikri yardımcı fikirlerle destekler ve konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanır.” kazanımlarıdır. Hazırlıklı konuşma, önceden planlanan, üzerinde çalışmalar yapılarak bilgi, belge ve teknik detayların sunulabildiği konuşma türüdür (Yalçın, 2002). Yani hakkında konuşulacak konu genellikle yazılı metin haline getirilir. Ancak metni oluşturmaya yardımcı kaynakların belirlenmesinde kişinin yaşı, eğitim durumu, bilgi birikimi ve sahip oldukları olanaklar etkili olmaktadır. Dolayısıyla ilköğretim düzeyindeki öğrencinin bilgi birikimi, konuya egemen oluşu, yorumlama gücü ve yeteneği birbiriyle aynı değildir. Özellikle ana fikrin oluşmasında bakış açısı, dünya görüşü, konuyu ele alış nedeni önemli rol oynar (Gündüz ve Şimşek, 2011). Bu kuramsal bilgilere dayanarak 6. sınıf öğrencilerinin hazırlıklı konuşma yapmaya yönelik söz konusu kazanımları kazanmakta zorlandıkları, öğretmenlerin de bu yüzden kazanımları üst düzeyde buldukları söylenebilir.

Konuşma becerisine yönelik amaçlar içinde bazı öğretmenlerin “Kendi konuşmasını değerlendirme” amacını bütün kazanımlarıyla birlikte 6. sınıf öğrencilerinin seviyelerinin üzerinde buldukları saptanmıştır. Yani bazı öğretmenler öğrencilerin kendi konuşmalarını içerik, dil ve anlatım, sunum tekniği ile sesini ve beden dilini kullanma yönünden değerlendiremeyeceğini düşünmektedir. Değerlendirme bilişsel alanı oluşturan basamakların üst seviyesindedir. Eleştirel bir bakış açısı ve yeterlilik hakkında yorum yapma, fikir üretme ve yargıya varmayı gerektirir. Bu nedenle öğretmenler 6. sınıf öğrencilerinin daha üst düzeyde beceri gerektiren değerlendirmeye yönelik kazanımlara ulaşamayacağını, bu kazanımların seviyelerinin üzerinde olduğunu düşünüyor olabilirler. Oysa konuşmanın zihinsel süreçlerinin geliştirilmesine yönelik olarak öğrencilere sıralama, sınıflama, ilişki kurma, yorumlama, sorgulama çalışmaları yaptırılmalıdır (Özbay, 2005). Öğrencilerin bu kazanımlara ulaşamamasının nedeni ilköğretim birinci kademedeki eleştirel konuşma becerisinin geliştirilmesine gereken önemin verilmemesi ve böyle bir alışkanlık kazanmamaları olabilir. Bu bağlamda ilköğretim ikinci kademedeki konuşma becerisinin geliştirilmesi için kullanılacak bir yöntem olarak önerilen eleştirel konuşmanın kendi konuşmasını değerlendirme amacına ve kazanımlarına ulaşmayı kolaylaştırabileceği söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin; konuşma becerisini geliştirmeye yönelik olarak açık uçlu sorular sorma, hazırlıklı konuşma, hazırlıksız konuşma, tahmin etme, münazara ve canlandırma etkinliklerini uyguladıkları saptanmıştır. Bu etkinlikler içinde en çok uygulanan ise açık uçlu sorular sorma etkinliğidir. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmenin önemli yollarından biri de seviyelerine uygun sorular sormaktır. Öğrencilere okudukları bir metinle, dilbilgisi veya diğer konularla ilgili sorular sorularak konuşmaları sağlanabilir (Alperen, 1994). Açık uçlu sorular sormak öğrencileri eleştirel ve yaratıcı düşünmeye sevk eder, onlara bilgileri ve deneyimleri organize etmelerine fırsat verir. Öğrencileri güdüleyerek, ilgilerini ve dikkatlerini üst seviyede tutarak konuşma becerisinin yanı sıra dinleme becerisini de geliştirir. Aşılıoğlu’na (1993) göre de soru-cevabın kullanıldığı bir sınıfta, öğrenciler pasif durumdan kurtulup aktif duruma geçebilirler. Çünkü öğretmenin önceden hazırladığı soruları bütün sınıfa yöneltmesi ve cevap için belirli bir süre beklemesi, öğrencilerde zihinsel bir etkinlik başlatır. Öğrencilerin verdiği çok farklı cevapların tartışılması ise sınıf içi etkileşimi artırır. Açık uçlu sorular öğrencilerin düşünme, yorumlama becerilerini geliştireceği gibi muhakeme becerilerinin geliştirir. Bütün bu nedenlerle öğretmenler tarafından konuşma becerisini geliştirmek amacıyla açık uçlu sorular sormak en sık tercih edilen etkinlik olabilir. Hazırlıksız konuşma etkinliği de öğretmenler tarafından sık uygulanan etkinliklerden biridir. Öğretmenler, öğrencilere günlük iletişim durumlarıyla ilgili örnekler sunmak, deneyim yaşamalarını sağlamak ve öğrencileri zihinsel bir sürecin içine sokmak adına bu tür etkinliklere yer veriyor olabilirler. Yeşiltepe Sağlam’ın (2010) yaptığı araştırmada ise öğretmenlerin yeterince hazırlıksız konuşma etkinlikleri yaptırmadıkları ve öğrencileri yeterince hazırlıksız olarak konuşturmadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Oysa günlük hayatta kişiler sık sık hazırlıksız konuşmayla karşı karşıya kaldıklarından hazırlıksız konuşma insan yaşamında önemli bir yer tutar. Richards’a (2003: 2) göre öğrencilere verilecek konuşma eğitimi, onların rahat, kolay, akıcı konuşabilmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır. Bunun için öncelikle öğrencilerin bilgi eksiklikleri giderilmeli ve ardından onlara günlük hayattaki gerçek iletişim durumları göz önünde bulundurularak uygulamalar yaptırılmalıdır. Çünkü hazırlıksız konuşma çalışmaları dili doğru ve etkili bir şekilde kullanma

becerisinin yanı sıra anlama, algılama ve yorumlama, analiz, sentez gibi çeşitli üst düzey becerilerinin gelişimine de faydalıdır. Bu nedenle uygulanması gereken bir etkinlik türüdür. Konuşma becerisinin geliştirilmesinde önemli rolü olan canlandırma etkinliği ise sadece iki öğretmen tarafından uygulanmaktadır. Oysa bu etkinlik öğrencilerin iletişim, empati kurma, yaratıcılık, eleştirel düşünme becerilerine ve öğrencilerin duygusal yönden gelişimine katkıda bulunacağı gibi derslerin daha akıcı, zevkli ve yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda öğrenci merkezli geçmesini sağlar. Öz'e (2006) göre uzun bir hazırlığa gerek duyulmadan yapılan, derslerin daha güzel ve daha iyi anlaşılır geçmesini sağlayan bu etkinlikten öğretmenler yeterince yararlanmalıdır. Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin TDÖP'de konuşma becerisini geliştirmeye yönelik önerilen diğer etkinlikleri uygulamadıkları saptanmıştır. Ayrıca ilgili alanyazında belirtilen gezi anlatımı; masal, öykü anlatımı; söz korosu; resim, grafik veya karikatürler üzerine konuşma; tekerleme; son harf; sözcük anlatımı; sesli sinema; sessiz sinema; meslekler; cümle tamamlama; atasözlerini birleştirme gibi etkinliklere de derslerinde yer vermedikleri belirlenmiştir. Oysa öğrencinin gezi yoluyla edindiği fikirlerini ve hissettiklerini anlattığı bu etkinlik öğrencinin kendi gözlemlerine dayandığı için konuşma eğitimi açısından önemlidir ve konuşma becerisinin geliştirilebilmesi için öğrencilerin yaşadıkları bir olaydan veya gözlemlerinden yararlanılabilir (Kurudayıoğlu, 2003; Uçgun, 2007). Masal ve öykü anlatımı etkinliği de bellek güçlendirme çalışmalarına katkıda bulunacağı gibi anlatım bozukluklarının, vurgu-tonlama ve telaffuz hatalarının düzeltilmesine, öğrencinin konuşma unsurlarının kazanmasına katkıda bulunur. Resim, grafik veya karikatürler üzerine konuşma etkinlikleriyle de hem öğrencilerin gözlem güçleri, hem dikkatleri hem de anlatımları geliştirmeye çalışılabilir. Tekerlemeler de öğrencilerin dil kullanımını, konuşma becerilerini geliştireceği gibi yaratıcılık, kendine güven, ritim kazanma, seslerin doğru boğumlanması, çağrışım dünyalarının zenginleştirilmesi gibi yetilerini geliştirir. Gökkaya'nın (2008) yaptığı araştırma sonucunda da tekerlemelerin tembellik (gevşeklik- atlama), pelteklik (artikülasyon-boğumlanma bozukluğu), tutukluk, kekemelik (acıcılık güçlükleri), ses bozukluğu, dil bozukluğu, yöresel ağızla konuşma, kelime hazinesinin yetersizliği konuşma kusurlarının giderilmesinde etkili olduğu görülmüştür. Dedeoğlu Orhun'un (2009) yaptığı çalışmada tekerleme alıştırmaları uygulanan öğrencilerin konuşma becerisinde uygulanmayan kontrol grubuna göre anlamlı olarak bir gelişimin olduğu görülmüştür. Dolayısıyla öğretmenlerin konuşma eğitiminde bu tür etkinliklere yer vermemesi önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Öğretmenlerin bu etkinliklerden sadece bazılarını uygulayıp bazılarını yeterince uygulamamalarının ve bazılarını hiç uygulamamalarının sebepleri zamanın yetersiz oluşu, etkinliklerin öğrenciye hangi becerileri kazandıracığına dair bilgilerinin yetersiz oluşu ya da alışılmış birkaç yöntem ve etkinlik haricinde hala geleneksel anlayışla derslerine devam etmeleri olabilir. Üner'in (2010) yaptığı çalışmada da diğer dil becerilerine oranla en az uygulanan etkinliklerin konuşma becerisine yönelik etkinlikler olduğu saptanmıştır.

Öğretmenler konuşma becerisini geliştirmeye yönelik yöntem ve tekniklerden güdümlü konuşma, serbest konuşma, eleştirel konuşma, tartışma ve kelime ve kavram havuzundan seçerek konuşma gibi yöntemleri kullandıklarını vurgulamışlardır. En çok güdümlü ve serbest konuşmayı kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin TDÖP'de önerilen ikna etme, katılımlı konuşma, kendisini karşısındakinin yerine koyarak konuşma, yaratıcı konuşma, hafızada tutma tekniği ile ilgili alanyazında belirtilen tümevarım, tümdengelim, örnek olay yöntemleri gibi yöntemlerle beyin fırtınası tekniği, altı şapkalı düşünme tekniği, konuşma halkası tekniği, görüşme tekniği gibi teknikleri de kullanmadıkları saptanmıştır. Bunun sebeplerini de dilbilgisi açısından konuların yoğun olmasına, yöntem ve tekniklerin öğrenci seviyesine uygun olmamasına, konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikleri uygulamak için verilen sürenin yetersiz olmasına bağlamışlardır. Belirttikleri sebeplerin yanı sıra öğretmenlerin birkaç yöntem ve teknik haricinde derslerini geleneksel yöntem ve tekniklerle işlemelerinin sebebi; diğer yöntem ve teknikler konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmamaları ve bunlarla ilgili herhangi bir eğitim almamaları olabilir. Arhan'ın (2007) yaptığı çalışmaya göre de Türkçe öğretmenlerinin çoğunun (%70,9) yöntem ve teknik bilgisi yetersizdir. Türkçe öğretmenleri konuşma eğitiminde birkaç geleneksel yöntem ve teknik dışında farklı yöntem ve teknikleri derslerde uygulamamaktadır.

Yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin konuşma eğitiminde kullandıkları görsel araç-gereçlerin resim ve slayt, işitsel araç-gereçlerin CD çalar veya müzik seti olduğu, bunun dışında ders kitabındaki metinleri ve yazım kılavuzunu kullandıkları saptanmıştır. En çok görsel araçlarla metinleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından sık kullanılan araçlardan biri olan resimler; her yaş grubuna göre kullanılabilen, günümüz çağında kolay ulaşılabilen araçlardandır. Resimler soyut konuların somutlaştırılmasını kolaylaştırabilir ve farklı duyu organlarına hitap eder. Bu nedenlerle öğretmenler tarafından tercih ediliyor olabilir. Kitapların en

önemli özelliği her an hazır olması, ders içi ve ders dışı kullanılabilmesidir (Seferoğlu, 2006). Özbay'a (2006: 171) göre de ders kitaplarında bulunan metinler vasıtasıyla öğrencilerin, Türkçenin inceliklerini, güzelliklerini görmeleri, kurallarını öğrenmeleri ve Türk dilini en güzel şekilde kullanmaları sağlanabilir. Yapılan bazı araştırma sonuçları da (Susar, 1999; Başaran, 2003; Özbay, 2003; Sandıkçı, 2006; Arhan, 2007) öğretmenlerin en çok kullandıkları araç ve gereçlerin ders kitapları olduğu, diğer araç-gereçleri kullanma oranlarının düşük olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre öğretmenler diğer ders araç ve gereçlerinden (dergiler, gazeteler, televizyon, video, radyo, teyp, bilgisayar, tepegöz vb.) çok sınırlı bir şekilde yararlanmaktadır. Görüşme yapılan öğretmenlerden sadece birinin yazım kılavuzu kullanması dikkat çekici bir sonuçtur. Çünkü ilköğretim düzeyindeki bazı öğrenciler ağız özelliklerini konuşma ve yazma diline yansıtabilirler. Hatta okuma sırasında bile bunun etkisinde kalabilirler. Dolayısıyla yazım kılavuzunun kullanılması; öğrencilerin ağız özellikleriyle okumalarının, konuşmalarının ve yazmalarının önlenmesinde başvurulabilecek önemli bir araç-gereç olarak kullanılabilir. Özbay (2006) da yazım kılavuzunun öğrencilerin standart Türkçeyi, kelimelerin doğru telaffuz ve yazılışlarını öğrenmelerinde önemli katkıları olan bir kaynak olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bu nedenlerle yazım kılavuzunun kullanılmasını önemsemeleri ve kullanmaları gerekmektedir. Aynı zamanda öğretmenler öğrencilere örnek olmak ve öğrencileri bu araçların kullanımına özendirmek için derslerde sözlük ve yazım kılavuzu kullanılmalıdır. Sınıflarında projeksiyon olmasına rağmen öğretmenlerden biri haricinde diğerlerinin bilgisayar ve projeksiyon kullanmaması da dikkat çeken bir diğer bulgudur. Özbay (2003) tarafından yapılan araştırma sonucunda da Türkçe öğretmenlerinin ders kitaplarının dışında kaset, video, radyo, televizyon, bilgisayar gibi teknolojik araçlardan yeterince faydalanmadıkları saptanmıştır. Arhan'ın (2007) yaptığı araştırmanın sonucunda da öğretmenlerin sadece %6,1'inin televizyon, video, tepegöz vb. araçlardan; %3,7'sinin bilgisayardan yararlandıkları yani teknolojiden yeterince yararlanmadıkları belirlenmiştir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan biri de görüşme yapılan öğretmenlerin hiçbirinin konuşma becerisini değerlendirmek için programda da yer alan konuşma becerisini gözlem formunu kullanmamalarıdır. Öğretmenlerin tamamı öğrencilerin yaptığı konuşmalar esnasında onları sözel olarak uyardıklarını, konuşma becerisine yönelik bir puan vermediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler konuşma becerisini gözlem formunu kullanmamalarının sebebini zamanın yetersiz oluşu, fotokopi sıkıntısı ve formun kullanım zorluğu şeklinde açıklamışlardır. Arhan (2007)'in yaptığı çalışmada da benzer bulgulara rastlanmış, öğretmenlerin konuşma becerisini değerlendirmede en çok sözel olarak değerlendirme biçimini tercih ettikleri saptanmıştır. Yıldırım ve Öztürk (2009) tarafından yapılan araştırma sonucunda ise Türkçe öğretmenlerinin yarısından fazlasının programda temel dil becerilerinin gözlenmesi için önerilen formlardan sadece okuma becerisini kontrol listesi ve dinleme/izleme becerisini gözlem formunu sık kullandıkları, okuma becerisini gözlem formu, konuşma becerisini değerlendirme formu ve yazılı anlatımı değerlendirme formunu ise daha az sıklıkta kullandıkları saptanmıştır; araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%92.4) programda önerilen ölçme araçlarını kalabalık sınıflarda kullanmanın zor ve zaman alıcı olduğunu (%84) düşündükleri belirlenmiştir. Oysa tüm ölçütleri net olarak belirlenmiş, konuşma becerisini değerlendirmeye yönelik bir ölçme aracı öğrencilerdeki gelişimin ne düzeyde sağlandığının daha ayrıntılı ve objektif bir şekilde ortaya konmasını, öğrencilerin de eksiklerinin ve yanlışlarının farkına vararak daha bilinçli şekilde gelişim göstermesini sağlayabilir. Böyle bir ölçme-değerlendirmenin yapılması öğrencilerin hangi amaç ve kazanımlara ulaştığını daha iyi yansıtarak eğitim sürecinin verimliliği hakkında bilgi verebilir.

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin konuşma eğitiminde en sık karşılaştıkları güçlüklerin sınıfların kalabalık olması ve yerel ağız kullanımı olduğu saptanmıştır. Sınıf mevcutlarının fazla olması başarılı bir konuşma eğitiminin gerçekleştirilebilmesi önünde ciddi bir engel teşkil edebilir. Çünkü başarılı konuşma eğitiminin en önemli özelliği etkinliklerin daha çok öğrencinin konuşmasına dayanması ve sınıftaki her öğrencinin konuşmasının sağlanmasıdır (Ur, 1992: 120). Gündüz'ün (2007: 94) de belirttiği gibi öğretmenlik sanatı, konuşmaktan çok konuşturma sanatıdır. Sınıfların kalabalık olması nedeniyle böyle bir anlayışı sürdürmek öğretmenler açısından mümkün olmuyor, bu durum konuşma eğitimini sekteye uğratabilir.

Yerel ağızla konuşmak konuşma eğitiminde sıklıkla karşılaşılan bir diğer güçlüktür. Bunun en önemli nedeni değiştirilmesinin ve yerini kültür diline bırakmasının uzun zaman alması, dinleme, okuma, söz varlığını zenginleştirme ve yazma becerilerindeki gelişimle paralel bir gelişim göstermesidir. Bu konuda öğretmenlerin daha fazla sabır ve gayret göstermesi, güçle baş edebilmede önemli bir çıkış yolu olarak görülmektedir. Okuma ve dinleme eksikliği de konuşma becerisinin geliştirilmesi önünde önemli bir engeldir. Mackay (1997)

insanların öğrenmeye dinleyerek başladığını, konuşmanın da dinleme yoluyla öğrenildiğini belirtmektedir. İnsan, yaşamı boyunca bu iki beceriyi birlikte var ederek iletişim kurar. İyi dinleyici olunmadığı sürece iyi bir konuşmacı olmak da mümkün değildir. Nunan'a (1989: 32) göre de başarılı sözlü anlaşmanın temelleri başarılı dinlemeye dayanır başarılı dinleme için doğala yakın dinleme etkinliklerine eğitim süresince ağırlık verilmelidir. Aynı durum okuma becerisi için de geçerlidir ve okuma ile konuşma arasındaki bağ gelişim açısından birbirini etkileyecek kadar güçlüdür. Bireye farklı konularda bilgi birikimi sağlayan ve başka insanların hayat deneyimlerinden yararlanma imkânı veren okuma, bireye çeşitli olayları ve durumları anlama becerisi kazandırır. Duygu, düşünce, istek ve hayallerin açık ve anlaşılır bir şekilde anlatılabilmesinin ilk şartı da bunları tam ve doğru olarak anlayabilmektir (Temizyürek ve diğerleri, 2011). Bu bağlamda okuma da dinleme gibi konuşma becerisini besleyen önemli bir beceridir. Dolayısıyla dinleme ve okuma eksikliğinin var olması öğrencilerin konuşma becerisinin gelişmesi önünde önemli engeller olarak görülebilir ve öğretmenlerin baş etmekte zorlandıkları haklı güçlükler olarak değerlendirilebilir.

Araştırma sonucunda, konuşma eğitimine ayrılan sürenin bazı öğretmenler tarafından yeterli bulunmadığı saptanmıştır. Arhan (2007)' in yaptığı çalışmada da öğretmenler benzer bir şekilde konuşma eğitimine ayrılan sürenin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Bu sonuçlar konuşma eğitimine yönelik ayrı bir ders saatinin verilmesini gündeme getirmektedir. Konuşma becerisinin geliştirilmesi çeşitli kuralların ezberletilmesi yoluyla değil, bol bol uygulama yaptırarak sağlanabilir. Bu da ancak yeterli zamanla mümkün olabilir. Ayrı bir ders saati uygulaması yapılmıyorsa metin üzerinde yapılan anlama etkinliklerinden, anlatma etkinliğine geçişlerde sözlü anlatıma mutlaka ve daha fazla zaman ayrılmalıdır (Temizyürek ve diğerleri, 2011).

Öğrencilerin testlerle değerlendirilmeye alışmış olmaları da bir öğretmen tarafından belirtilmiştir. Eğitim ve öğretim sistemimizde test tipindeki sınavların fazla egemen oluşu öğrencilerin bu becerinin önemini göz ardı etmelerine neden oluyor ve konuşma becerisine yönelik çalışmaları olumsuz etkiliyor olabilir. Bu durum hem öğrenciler hem de veliler açısından değerlendirildiğinde ise konuşma becerisi sınavlarda işe yaramayacak bir alan, bu beceriyi geliştirmek için yapılan çalışmalar da zaman kaybı olarak algılanıyor olabilir. Dolayısıyla da bu tür bir anlayış konuşma becerisini geliştirme yolunda önemli bir güçlük olarak görülebilir. Elde edilen bulgulara dayanılarak şu öneriler geliştirilmiştir:

Öğretmenler öğrencileri konuşma kurallarından haberdar etmeli, standart Türkçeyle konuşmanın önemini vurgulamalı ancak yerel ağız kullanımını önlemek için aşırı baskıcı bir tutum izlememeli; müdahalelerde bulunurken öğrencileri rencide edecek, konuşmalarını engelleyecek, konuşmaktan çekinecek duruma getirecek müdahalelerden kaçınmalıdır. Öğrencilere bol bol kitap okutmaları, kendisinin en etkili model olduğunu unutmamalıdır. Öğrencilere kendisinin veya başkasının konuşmasını değerlendirmenin önemi benimsetilmeli, kendine özgü eleştiriler yapmasına fırsat verilmelidir. Konuşma becerisini geliştirmek için uygulanan etkinlikler çeşitlendirilmeli, eleştirel ve yaratıcı konuşma başta olmak üzere ikna etme, katılımlı konuşma, empati kurarak konuşma gibi yöntem ve teknikler de etkin bir şekilde kullanılmalıdır. Ders kitabındaki metinlerin dışında öğrencilerin görsel ve işitsel olarak uyarılmasını sağlayacak farklı ve teknolojik araç-gereçler kullanılmalıdır. Konuşma becerisi sadece sözel uyarılarla değerlendirilmemeli, değerlendirmenin daha objektif olabilmesi için programda önerilen gözlem formu ya da alanyazında gözlem ölçeği adıyla geçen formlar kullanılmalıdır. Diğer dil becerilerindeki eksikliklerin konuşmayı da olumsuz etkileyeceği göz önünde bulundurularak tüm dil becerileri birlikte geliştirilmelidir. Öğretmenler konuşma becerisinin geliştirilmesi için mutlaka zaman ayırmalı, eğer sağlanabiliyorsa Türkçe ders saati arttırılmalıdır.

Not: Bu çalışma 26-28 Nisan 2012 tarihlerinde Antalya'da 46 Ülkenin katılımıyla düzenlenmiş olan "3rd International Conference on New Trends in Education and Their Implications"da sözlü bildiri olarak sunulmuş olup, "Journal of Research in Education and Teaching" Bilim Kurulu tarafından yayınlanmak üzere seçilmiştir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O., (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım* (12. baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Alperen, N. (1994). *Okuma-yazma öğretimi metodları ve çözümleme metodunun Türkçe öğretimine uygulanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arhan, S. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okulları ikinci kademedeki konuşma eğitimi (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aşıcı, M. (1996). *İlkokul 4.-5. sınıflarda anadili öğretiminde karşılaşılan problemler ve öneriler*. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aşılıoğlu, B. (1993). *Ortaokullarda Türkçe öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Başaran, M. (2003). *İlköğretim dördüncü ve beşinci sınıflarda öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğretim materyalleri kullanma durumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Calp, M. , (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe eğitimi* (4. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Dedeoğlu Orhun, B. (2009). *İlköğretim Türkçe derslerinde tekerleme kullanımının öğrencilerin konuşma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Doğan, Y. (2009). Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik etkinlik önerileri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 185-204.
- Er, O. (2011). *İlköğretim sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretim programı dinleme/izleme alanının öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Gökkaya, H. (2008). *Konuşma becerisinin sağaltılmasında tekerlemelerin kullanımı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Gündüz, O. (2007). Konuşma eğitimi. Bulunduğu eser: Kırkkılıç, A. ve Akyol, H. (Ed.), *İlköğretimde Türkçe öğretimi* (ss. 93-147). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Sever. (1997). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayıncılık.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Aksoy, Ö. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım*. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Kıldan ve Ünver. (2009). Öğretim araçları. Bulunduğu eser: Doğanay, A. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* (ss. 358-382). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Kurudayıoğlu, M. (2003). Konuşma eğitimi ve konuşma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler. *TÜBAR-XIII*, 287-309.
- Mackay, I. (1997). *Dinleme Becerisi*. Ankara: İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri Ltd. Şti.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınevi.
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. England: Cambridge University Press.
- Öz, F. (2006). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay, M. (2003). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. Ankara: Gölge Ofset Matbaacılık.
- Özbay, M. (2005). Ana dili eğitiminde konuşma becerisini geliştirme teknikleri. *Journal Of Qafqaz University*, 16.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Öztürk Karakoç, B. (2008). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe dersi öğretim programı okuma alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Richards, J. S. (2003). *Current trends in teaching listening and speaking*. The Language Teacher, July.
- Yeşiltepe Sağlam, Ö. (2010). *7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Enstitüsü, Ankara.
- Sandıkçı, C. (2006). *Öğretmenlerin ilköğretim altı, yedi ve sekizinci sınıf Türkçe dersi öğretimi uygulamalarıyla ilgili görüşleri (Konya ilinde bir inceleme)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Sargın, M. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin konuşma becerilerinin değerlendirilmesi –Muğla ili örneğinde*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Seferoğlu, S. S. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Susar, F. (1999), İlköğretim okullarının 4. ve 5. sınıflarında görev yapan öğretmenlerin Türkçe öğretiminde eğitim teknolojisi sağlama, kullanma yeterlilikleri ve düşünceleri nelerdir?, *Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, c.6, S.15, 124-132.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2011). *Konuşma eğitimi* (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Uçgun, D. (2007). Konuşma eğitimini etkileyen faktörler. *Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 59-67.
- Ur, P. (1992). *A course in language teaching*. England: Cambridge University Press.
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe öğretimi* (3.Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Üner, Ş. (2010). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin öğrenci seviyesine uygulanabilirliğinin öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Aksaray ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayıncılık.

Yalçın, A. (2006). *Türkçe öğretim yöntemleri* (2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayıncılık.

Yılar, Ö. (2006). *Halk bilimi ve eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H., (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, F. ve Karakoç Öztürk, B. (2009). Türkçe dersi öğretim programının ölçme değerlendirme ögesi hakkında öğretmen görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(37), 92-108.