



## **TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

### **TURKISH LANGUAGE TEACHERS' VIEWS ON THE ASSESSMENT OF SPEAKING SKILLS**

Arif ÇERÇİ\*

#### **Öz**

Bu çalışmanın amacı öğrencilerin konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin öğrenci başarısı, fizikî şartlar, plânlama, ölçekler, öğrenci yeterlikleri, öğretmen yeterliği, geribildirim, değerlendirmenin türü ve boyutları konularındaki görüşlerini belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kapsamında 8 Türkçe öğretmeni ile odak grup görüşmesi yapılmıştır. Öğretmenlerin seçiminde kolay örneklem yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yarı yapılandırılmış tarzda gerçekleştirilmiştir. Görüntülü ve sesli olarak kayıt altına alınan görüşme, yazıya aktarılarak nitel içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde hem çalışma grubu üyeleri hem de sorular için kod sistemi uygulanmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre Türkçe öğretmenleri konuşma becerisinin değerlendirilmesinde yeterlikleri kendi tutumlarına göre belirlemektedir. Ölçme araçlarındaki ölçütleri kapsam bakımından yetersiz görmekle birlikte kendileri ölçek hazırlamamaktadır. Öğretim sürecinin başında, öğretim sürecinde ve çıktıların değerlendirilmesi olmak üzere üç boyutlu olarak programda ele alınan değerlendirme ilkelerine uymamaktadırlar. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde gerekli yeterlikleri taşımadıklarını düşünmektedirler. Plânlamanın ayrılmaz parçası olan değerlendirme sürecine plânlarda yer vermemektedirler. Sınıf ortamlarının hem konuşma etkinlikleri hem de konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme açısından uygun olmadığını düşünmektedirler. Değerlendirme sonucunda öğrenciye geribildirimi nasıl yapmaları gerektiğini bilmemenin yanında bu konuda yanlış tutum ve alışkanlıklara sahip oldukları gözlenmiştir. Haftalık ders saatlerinin konuşma etkinlikleri, değerlendirme ve geribildirim için yetersiz olduğu görüşündedirler. Öğrenci gelişim dosyaları tutmamakta, öğrencilerin konuşma becerisi gelişimlerini gereği gibi izleyemedikleri tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Türkçe eğitimi, ortaokul, konuşma becerisi, ölçme ve değerlendirme

\* (Yrd. Doç. Dr.); Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi, arifcerci@gmail.com

## Abstract

The main purpose of this study is to determine Turkish teachers' views concerning student success, physical conditions, planning, scales, student efficacy, teacher efficacy, feedback, types and dimensions of assessment. This research applied qualitative approach with focus group discussion. Eight Turkish language teachers participated in the study. Convenient sampling was used to select the participants. Focus group discussion was carried out in a semi-structured form. Having transcribed the video and tape recorded interviews, qualitative content analysis was applied. In the analysis of the content, coding system was utilized for both the study group and the questions. According to the findings, Turkish language teachers determine the competencies of speaking assessment in relation to their own attitudes. Although they see the assessment scale criteria as insufficient, they do not prepare their own scales. They do not keep in line with the assessment principles set in the curriculum for three stages, which are for the beginning of the teaching process, for the process itself and for the outcomes of the process. They think that they do not have the necessary competence to assess speaking skill. They do not include the assessment part, which is an inseparable part of planning, in their plans. They also stated that the classroom atmosphere is not suitable either for speaking activities or for assessing the skill. It was observed that they did not know how to give feedback; moreover, they had wrong attitudes and behaviors about this issue. They also mentioned that class hours were not enough for doing speaking activities, assessing or giving feedback. Finally, it was determined that they did not keep student portfolios, so they could not keep track of students' speaking skill development as much as needed.

**Keywords:** Turkish teaching, secondary school, speaking skill, assessment and evaluation

## Giriş

Türkçenin temel becerileri olan okuma, dinleme (anlama) ve konuşma, yazma (anlatım) becerilerinin öğrencilere kazandırılması Türkçe öğretiminin etkinlik alanlarını biçimlendirir. Dili doğru ve etkili kullanabilmek için dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi şarttır.

Türkçenin temel dil becerilerinden olan konuşma günlük hayatta en çok kullanılan iletişim yoludur. Bu nedenle Türkçenin temel becerileri arasında en sık kullanılan ve her zaman ihtiyaç duyulan beceri alanıdır.

Taşer (1978)'e göre konuşma " insanın karşısındaki kişiyi ya da kişileri etkilemek amacıyla kaslarının hareketinden doğan ses-ışık dalgalarının oluşturduğu psikofizik bir süreçtir"(s. 49). Taşer'in bu tanımı konuşmanın psikolojik ve fiziksel boyutuna değinirken Evliyaoglu konuşmanın zihinsel yönüne dikkat çekmiş ve konuşmayı bir düşünce alışverişi olarak tanımlamıştır. Tarihi süreçte bireyi aşarak toplumsal birikimi gerçekleştiren bir haberleşme örgütü olan konuşma millet hafızasının söze dökülmüş şeklidir (1973). Gürzap ise konuşmanın estetik boyutunu şöyle ifade etmiştir: "Konuşma, insan beyninde oluşan en basitinden karmaşığına bütün düşüncelerin çeşitli renk ve derinlikler verilerek bestelenmesidir"(2004, s.33).

Bütün konuşma tanımlarında dikkati çeken husus konuşma-iletişim ilişkisidir. Çünkü iletişimde esas olan aktarma sürecinde insanoğlunun sahip olduğu en gelişmiş ve pratik araç konuşmadır (Çerçi, 2013). Yapılan tanımlarda konuşmayla birlikte değerlendirilen iletişimi Sever, bireyler arasında duyguda, düşüncede, tutumda ortak bir payda yaratılması süreci olarak değerlendirir (1998).

İnsan, düşünen düşündükleriyle yeni şeyler üreten, sonrasında ise ürettiklerini başkaları ile paylaşma gereği duyan sosyal bir varlık olarak tanımlanır. Günümüzün insanı bu paylaşımın en yoğun şekilde yaşandığına tanıklık etmektedir. Bu paylaşımın gerçekleşmesinde en önemli araç dildir, konuşmadır. Güzel ve etkili söz söylemenin yararları görüldükçe konuşmanın önemi daha iyi anlaşılmaktadır (Aktaş ve Gündüz, 2001, s. 6-7). İnsanlar arasında bir iş bölümü vardır. Herkesin ayrı işi vardır ve ilgi alanı farklıdır. Örneğin doktorlar tıp bilimini, politikacılar siyaset bilimini, filozoflar felsefeyi, biyologlar biyoloji bilimini iyi bilmek zorundadır. Bu alanlara ait bilgileri bilmek ve kullanmak onların hem işleri hem de ilgi alanlarıdır. Konuşma ise, işleri, meslekleri, uzmanlıkları ve ilgi alanları ne olursa olsun herkesin işidir. Bu durum nedeniyle bütün bireylere nitelikli bir konuşma eğitimi verilmesi gerekir (Evliyaoğlu, 1973, s. 15).

Konuşma becerisi de diğer dil becerileri gibi eğitimle gelişir. Konuşma eğitiminde amaç insanın duygu, düşünce ve isteklerini sözlü olarak anlatabilmesidir. Okula belli konuşma alışkanlıkları edinerek gelen çocuğun konuşma alışkanlıkları ailesinin gelenek, görenek ve konuşma alışkanlıkları ile şekillenmiştir. Örgün eğitimle birlikte çocuğun konuşma yanlışlarını düzeltmek, konuşma eksiklerini gidermek ve konuşma becerisini geliştirmek amaçlanır (Özbay, 2005, s. 178).

Taşer (1978) konuşma eğitiminin, konuşmayı oluşturan görsel davranış, ses, dil ve zihinsel etkinlik unsurlarını kusursuz hale getirmeyi amaçladığını belirtmekte ve konuşmayı meydana getiren unsurları şu şekilde açıklamaktadır:

1. *Görsel Davranış: Dinleyicinin duygu ve düşüncelerini etkilemek amacı güden her türlü görünür davranış.(jest, mimik)*
2. *Ses: Sesin tonları, titreşimleri, değişimleri, süresi, yoğunluk ve oylumca artıp eksilmesidir.*
3. *Dil: Söz konusu olan konuşma dilidir. Konuşma dili ise basılı harflerin seslendirme biçimidir. Heceler, sözcükler, sözcük öbekleri ve cümleler konuşma dilini oluşturur.*
4. *Zihinsel Etkinlik: Konuşmanın görsel ve işitsel öğelerinin gerisinde, bunları oluşturan zihinsel süreçler vardır. Bu süreçler konuşmacının amacı, tutumu ve kişisel özellikleridir (s. 57).*

Kurudayıoğlu (2011) konuşmanın hedeflerini öğretme, düşünme, kanıları değiştirme, izlenim yaratma ve olay içinde yaşatma olarak belirlemiştir. Konuşma duyular yoluyla gelen bir uyarının getirdiği bilgiyle, çeşitli biçimlerde işlenen ve depolanan bir işlem olmanın yanında özetleme ve sınırlamayla da indirgeme yapılan bir yetidir. Bu yeteneği geliştirebilmek ve etkili biçimde kullanabilmek için bireylere konuşma eğitimi verilmelidir.

Öğrencinin konuşma becerisinin istenen özelliklere sahip olması için sürekli bir değerlendirmeye tabi tutulması, yanlışların düzeltilerek, eksiklerin giderilmesi gerekir. Diğer öğrenme –öğretme süreçlerinde olduğu gibi konuşma eğitiminde de ölçme ve değerlendirmeye ihtiyaç vardır. Öğretim sürecinin ne ölçüde istenen yönde ilerlediğinin belirlenmesinde, öğrencilerin amaçlanan kazanımlara erişti düzeyinin ortaya konmasında öğretim sürecinin bütün paydaşlarının yapacağı değerlendirme çalışmaları gereklidir.

Yılmaz ve Sünbül' e göre ölçme aslında uzunluk, sıcaklık, derinlik, zekâ, deprem şiddeti gibi bir özelliği tespit etmektir. Bu özelliği belirlerken cevap aranan “ Ne kadar? ” sorusudur. Yapılan işin ölçme adını alabilmesi için mutlaka sayı ve sembollerle ifade edilmesi gerekir. Ölçme sonucunda beklenen bir karar varmaktır. Değerlendirme, ölçme işlemi sonucunda elde edilen verilerin aynı alana ait bir ölçüt ile kıyaslanması neticesinde bir değer yargısına oradan da bir karara ulaşma sürecidir (2000).

Öğretim sürecinin planlanması, etkinlik ve materyallerin hazırlanması, öğretim sürecinin işleyişi gibi öğrenme- öğretme sürecine dair bütün unsurlar ölçme neticesinde yapılacak bir değerlendirme ile anlam kazanır. Göçer'e göre ölçme ve değerlendirmeyi önemsiz görmemek ve uygulamalarını ihmal etmemek gerekir. Ölçme ve değerlendirme öğrenme- öğretme sürecinin ayrılmaz bir parçası olmanın da ötesinde sürece yön veren pusuladır (2014).

Türkçe Dersi Öğretim Programında öğretim sürecinin başında girdiler, süreçte öğretim ve öğrenme, sonuçta çıktılar olmak üzere üç aşamalı bir ölçme ve değerlendirme ön görülmektedir. Bütün ölçme ve değerlendirme çalışmalarında farklı amaçlarla, farklı zamanlarda ve farklı ölçme araçları kullanılarak değerlendirme yapılması tavsiye edilmektedir. Çünkü değerlendirmenin sabit bir amacı, zamanı ve ölçme aracı yoktur (MEB (2006).

Türkçe Dersi Öğretim Programında ölçme değerlendirmenin öğrenci başarılarını belirlemek, öğrenme eksikliklerini tamamlamak amacıyla kullanılacağı ifade edilmiş ve konuşma becerisinin ölçülmesi amacıyla örnek olarak “Konuşma Becerisini Değerlendirme Formu” verilmiştir. Fakat gözlem formları, kontrol listeleri, akran değerlendirme formları gibi ölçeklerin hazırlanmasında izlenecek yollar verilmek suretiyle uygun ölçme araçlarının seçimi ve hazırlanması öğretmenlere bırakılmıştır (MEB, 2006).

Göçer (2014) konuşma becerisinin değerlendirilmesi ve gelişim durumunun belirlenmesinde bilişsel, duyuşsal ve devinişsel alan kazanımlarının dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir. Konuşma becerisinin gelişim durumunun bu üç alana göre belirlenmesi için alternatif değerlendirme araçları olarak; konuşma becerisi performansı kontrol listesi, konuşma becerisi akran değerlendirme formu, konuşma becerisi dereceli puanlama anahtarı, etkili konuşma rubriği, konuşma becerisi gelişim durumu belirleme

## TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

ölçeği, konuşma ölçeği, konuşma becerisi kontrol listesi, konuşma becerisi öğrenci gözlem formuna yer vermektedir.

Türkçe öğretiminde ölçme değerlendirme yaklaşımını belirleyen unsurlar öncelikle süreç ve sonuçtur. Dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin değerlendirilmesinde bu unsurlar dikkate alınır. Konuşma eğitiminde amaç öğrencilere kendi seviyelerine uygun konuşma becerisi kazandırmaktır. Sözlü anlatım yeteneğinin bir süreç içerisinde gözlemlenmesi ve sözlü notu takdir edilmesi gerekir. Kaldı ki gelişmiş ülkelerde konuşma becerisinin geliştirilmesi ve ölçülmesi özel bir önem atfedilen bir alan haline gelmektedir (Göçer, 2014).

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirirken öğrenci başarısı, ölçeklerin niteliği ve niceliği, öğretmen yeterliği, fiziki şartların uygunluğu, geribildirim, konuşma yeterlikleriyle ilgili görüşlerini belirlemektir.

### Yöntem

Araştırmada veriler, nitel veri toplama yöntemlerinden odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 öğretim yılı güz döneminde Gaziantep merkez ilçelerdeki (Şahinbey, Şehitkâmil) ortaokullarda görev yapan sekiz Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerden üçü bayan beşi erkektir. Katılımcılar farklı okullarda görev yapan Türkçe öğretmenleridir. Öğretmenlerin seçiminde kolaylık örneğine göre hareket edilmiştir. Gaziantep Üniversitesi çevresindeki ortaokullara gidilerek öğretmenlerle görüşülmüş, istekli sekiz öğretmen belirlenerek odak grup görüşmesine alınmıştır. Kolaylık örneği yoluyla odak grubun belirlenmesinde, coğrafi yakınlık, kolay erişilebilirlik ve zaman faktörleri etkili olmuştur (Dörnyei, 2007).

Tablo 1:

*Çalışma Grubunu Oluşturan Öğretmenlerle İlgili Kişisel Bilgiler*

Öğretmenlerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı	f	%
Bayan	3	37,5
Bay	5	62,5
Toplam	8	100
Öğretmenlerin Meslekî Kıdemleri	f	%
1-5 Yıl	6	75
6-10 Yıl	2	25
Toplam	8	100
Mezun Oldukları Fakülte	f	%
Eğitim Fakültesi	8	100
Toplam	8	100
Mezun Oldukları Bölüm	f	%
Türkçe Öğretmenliği	8	100
Toplam	8	100

Tablo 1’de de görülebileceği gibi araştırmaya üç bayan ve beş erkek Türkçe öğretmeni katılmıştır. Meslekî kıdeme göre öğretmenlerin çoğunluğu 1-5 yıl kıdem aralığında yer almaktadırlar. Öğretmenlerin tamamı eğitim fakültesi, Türkçe öğretmenliği bölümü mezunudur.

### **Veri Toplama Aracı**

Ortaokullarda derse giren sekiz Türkçe öğretmeni ile odak grup görüşmesi yapılmıştır.

Nitel bir veri toplama yöntemi olan odak grup görüşmeleri, derinlemesine ve detaylı bilgi elde edilmesinde kullanılabilir bir görüşme yöntemidir. Odak grup görüşmeleri katılımcıların duygu, düşünce, tecrübe, eğilim gibi kişisel özelliklerini yansıtabilecek bir görüşme yöntemidir. Odak grup görüşmelerinde elde edilen bilgilerin genellenmesi gibi bir amaç söz konusu olmadığından, katılımcıların kendi değerlendirmeleri önemlidir. Amaç genellemelere ulaşmak değil, görüşleri ortaya çıkarmaktır. Odak grup görüşmelerinin katılımcılar arasındaki etkileşimi artıracak bir özelliğe sahip olması, elde edilecek bilgileri daha da önemli hale getirmektedir (Çokluk, Yılmaz, Oğuz, 2011, s. 105).

Görüşmede araştırmacı tarafından geliştirilen açık uçlu 10 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunun hazırlanması için alan yazın taraması yapılmış, araştırmanın amacı ve uzman görüşleri göz önünde bulundurularak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra yapılan pilot görüşmelerde alınan geribildirimler sayesinde formda bazı düzeltmeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. “Yarı yapılandırılmış görüşmeler, hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgi alanında derinlemesine gidebilmeyi birleştirir... Analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme olanağı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları bulunur” (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2014, s. 152).

### **Verilerin Toplanması**

Görüşme için gönüllük esasına göre belirlenen sekiz Türkçe öğretmeni okullarında ziyaret edilerek görüşme için randevu alınmıştır. Görüşme bütün öğretmenlerce uygun bir zamanda Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi seminer salonunda gerçekleştirilmiştir. Bu yerin seçilme nedeni seminer salonlarının “u” şeklinde düzenlenmiş olması, ulaşımın kolay olması ve gerekli cihazların kamera, ses kayıt cihazı gibi bu salonda hazırlanmış olmasıdır. Öğretmenlere görüşme öncesinde, görüşmenin kamera ve ses kayıt cihazı ile kaydedileceği bilgisi verilerek onayları alınmıştır. Cihazlar hazırlanmış, görüşmecilik araştırmacının kendisi tarafından yapılmıştır. Görüşmeye havadan sudan konularla başlanarak görüşülenlerin rahatlaması sağlanmış, görüşme sırasında herhangi bir yönlendirme yapılmamıştır. Öğretmenlerin yaş, cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan fakülte ve bölüm bilgileri görüşme öncesinde öğretmenlere verilen

kişisel bilgi formu ile toplanmıştır. Veriler 2015-2016 öğretim yılı ekim ayında toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Odak grup görüşmesi yoluyla elde edilen verilerin analizinde nitel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Ses ve kamera kayıtlarıyla elde edilen sözlü veriler, çözümlenerek yazıya aktarılmış ve analizi yapılmıştır.

Odak grup görüşmesi yoluyla toplanan verilerin analizinde sorulan açık uçlu sorular ve alınan cevaplar için kodlama tekniği kullanılmıştır.

S1, S2, S3... Araştırmacı tarafından yöneltilen soruların numaralarıdır.

[K1], [K2], [K3]... Odak grup görüşmesine katılan Türkçe öğretmenleriyle bu öğretmenlerin görüşme amacına ilişkin ifadelerinin numarasını göstermektedir.

### **Odak Grup Görüşmesiyle Elde Edilen Bulgular**

#### *Görüşme Sorularıyla Elde Edilen Verilerin Nitel İçerik Analizi*

S1: Türkçe eğitimi açısından düşünecek olursanız sizler başarılı öğrenciyi ne şekilde tanımlarsınız?

*Türkçe olduğu için dört temel beceriyi -her ne kadar dil bilgisi ağırlıklı olsa da- yazılı yaptığımızdan kompozisyon soruyoruz, hikâye yazdırıyoruz, şiir yazdırıyoruz. Yani yazma becerilerini ölçmeye çalışıyoruz. Başarılarının belirlenmesinde yazma bir ölçüttür, beceriye yönelik. Aynı şekilde, sunum yaptırıyorsun, konuşmasını ölçüyorsun, sunum becerisini, görsel sunumunu inceliyorsun. Bunu da ders içi etkinlik notu olarak verebiliyoruz. Bu şekilde de becerisini ölçmüş oluyoruz, diye düşünüyorum [K1]. Öğrenciyi söylenen bir sözü, onu doğru algılayıp onunla ilgili yorum yapması ya da çevresinde olan bir olayı görsel okuma yoluyla yorumlayabilmesi anlama becerisine yönelik bir ölçüttür, diyebilirim. Aynı şekilde hocamızın dediği gibi konuşma becerisine yönelik ölçüt de şey diyebiliriz: Öğrencinin kendini ifade edebilmesi [K2]. Ya da şiiri vurgu ve tonlamasına uygun usulüyle okuyabilmesi [K3]. Türkçede zaten kazanımlar arasında baktığımızda zaten hepsinin farklı bir şekilde değerlendirme şekli var ya. Mesela Türkçedeki altı temel kazanım, dilbilgisini çıkardığımızda okuma, dinleme, anlama, konuşma ya bunu bizim test aracıyla ölçmemiz biraz zor. Bunu süreç içerisinde mesela dinleme kabiliyetini, biz bir şey anlatabiliriz, çocuğa okuyabiliriz, çocuk da, onla ilgili bir soru sorabiliriz çocuğa ama dışsal etkenler çok fazla karışabilir. Mesela çocuk o an psikolojik durumu yerinde olmayabilir. Canı sıkın olabilir, dinlememiş olabilir ya da dinliyormuş gibi yapabilir. Bence bu kazanımların Türkçede yıl içerisinde, süreç içerisinde, yani belli aralıklarla, derecelendirme ölçekleriyle ve gözlem yoluyla ölçülmesi lâzım [K4]. Yani hocam burada başarılı öğrenci, okuduğunu anlayan, kendini rahatlıkla ifade eden, yani o Türkçe dersi içindeki etkinliklere katılabilen ya da bir söz hakkı aldığında rahatlıkla toplum karşısında, bu sınıf içerisinde olur. Daha sonra farklı toplumlara girebilir de, sınıf içinde çıkıp arkadaşları önünde rahatlıkla kendini ifade edebilen ben öğrencileri, yani şey, hani şey böyle Türkçe açısından değerlendirdiğim zaman başarılı görüyorum [K5]. Baktığımız zaman zaten üst düzey yani akademik kariyerlerde de*

yapılan sınavlarda da hep sınavların temeli, okuduğunu anlayıp hızlı karar verebilme üzerine kurulu sınavlar. O nedenle bir Türkçe öğretiminde en önemli kıstasımız: bir öğrencinin okuduğunu anlayabilip ve bunun üzerinde kendini ifade edebilmesi olmalıdır [K6]. Şimdi başarı olarak değerlendirebileceğimiz bir şey bence: okuma alışkanlığı. Çünkü okuma becerisinin içinde öğrenciye okumayı sevdirmeye, okumaya karşı ilgi duydurma... Bunun sonucu da okuma alışkanlığı edinme vardı. Öğrencinin okuma alışkanlığı edinmediğini metinleri, edebi metinleri ve sair yönelip yönelmediğini, başarı olarak ya da sonuç olarak değerlendirebilir [K7]. Esasında biz sınavlarda yüksek alan öğrencileri başarılı öğrenci olarak kabul ediyoruz [K8].

Verilen cevaplarda da görüleceği gibi katılımcıların beşi dinleme, okuma, konuşma ve yazma öğrenme alanlarını Türkçe öğretiminde başarının belirlenmesinde etkili olarak görmektedir [K1, 2, 3, 4, 5,]. Öğretmenlerden ikisi ise Türkçe öğretiminde başarının belirlenmesinde okuma ve okuduğunu anlama becerisini etkili olarak görmekte, öğrenci okuduğunu anlayabiliyorsa diğer becerilerini de yeterli düzeyde görmektedir [K6,7]. Bir öğretmen de sınavlarda yüksek puan alan öğrencileri başarılı olarak tanımlamaktadır [K8].

S2: Öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirirken sizce hangi yeterlilikler dikkate alınmalıdır?

Öğrencilerin konuşma etkinliklerinin günlük hayatta kullanabilme yani benim için, diğer arkadaşlar farklı düşünebilirler. Yani bir öğrenci işte bir markete gittiği zaman yani kendini ifade edebilecek mi, istediği ürünü seçebilecek mi [K2]? Hani özel olarak ölçmesek de öğrencilerin herhangi bir arz talep için yanımıza geldiğindeki davranışında da işte uygun konuşmaya uygun ifadelerle başlar, konuşmayı uygun ifadeyle bitirir. Bunu da ölçüyoruz ama tüm sınıfı ölçemiyoruz çünkü tüm sınıfla iletişim kuramıyoruz. Bazı öğrenciler var, direk gelip “Hocam şu soruyu bana çöz.” ya da “Çözer misin?” diyor. Bazı öğrenciler “Hocam müsait misiniz? Bir soru çözdürebilir miyim?” sorusunu çözdükten sonra “Teşekkür ederim, hocam.” diyor ve gider. Bu da benim konuşma becerisi içerisinde ölçüttür [K3]. Hocam ben şöyle, yani bunu sınıfta da yapıyorum, sınıfa göre değerlendiriyorum, konuşma becerisini. şiir ezberlettiriyorum hocam onlara. Tahtada tek tek okuttuğumda mesela kaç sözcükte hata yapıyorlar, onu sınıfta kim en az yapıyor. Daha sonra tekrar, gelecek dersimde tekrar okutturuyorum. Hatalarını gösteriyorum. Sıfır hataya indirip daha sonra vurgu tonlamaya... Hocam vurgu tonlamaya dikkat etmiyorlar konuşma esnasında [K4]. Yani hocam bir de bu vurgu tonlama, işte Türkçeyi doğru kullanma bunun dışında mesela bir konuşma yaptırıyorsam, örnek verebiliyor mu, kendi hayatıyla ilişkilendirebiliyor mu, işte anlattığı konuyu bir şeye benzetebiliyor mu, bu söz sanatlarını kullanıp kullanamamasına bakıyorum. Dönüt de veriyorum yani mesela bununla ilgili bir şey yaşadın mı, bana anlatabilir misin, diyorum. Oradan örnek vermesini istiyorum. Bunlara da bakıyorum. Sadece vurguya tonlamaya değil [K5]. 5. sınıf konuşma kazanımlarına bakıyorum mesela diyor ki: Konuşmasına uygun hitap cümlesiyle başlar. Mesela bununla ilgili çocuk başlayabilmiş mi veya “Konuşmasında vurgu, tonlama, telaffuza dikkat eder.” diyor. Bunları yapmış mı? Bu kazanımlara eşdeğer bir değerlendirme yapmaya çalışıyorum [K6]. Bir de genelde şiir okurken yaptıkları temel hata yani şeyleri boğumlanma noktasını yani iyi bir şekilde



## TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

yapamıyorlar, yani sesleri tam çıkaramıyorlar, bu çıkaramadığı sesleri direk atlama. Ayrıca nefes almıyor çocuk hızlı okumayı etkili şiir okuma zannediyor [K7]. Ben burada değerlendirme ölçütlerinden bir tanesi hani kendini ifade ederken bir konuyu anlatırken yöresel ağızlara girmesini istemiyorum, mesela standart Türkçe ile konuşmasını istiyorum [K8]. Öğrenciyi konuşturduğumuz zaman onun gerekli vurgu ve tonlamayı yapıp yapmadıklarına dikkat ediyoruz, jest ve mimiklerini uygun bir şekilde kullanıp kullanmadığına dikkat ediyoruz. Yine anlatım becerisi olarak yazılı veya konuşarak cümle, düzgün cümle, hitap ettiğimiz cümleyi kurup kuramamasına işte düşünceler arasında bir bağlantı kurup kuramamasına dikkat ediyoruz [K1].

Araştırmacının S2 kodlu sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında öğretmenler Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6-7-8. sınıf) "Sesini ve beden dilini etkili kullanma" başlığı altında verilmiş konuşma kazanımlarından kelimeleri doğru telaffuz etmeyi ve uygun yerlerde vurgu, tonlama ve duraklama yapmayı, " Kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma" başlığı altında yer alan duygu, düşünce, hayal, izlenim ve deneyimlerini sözlü olarak ifade etmeyi, "Konuşma kurallarını uygulama" başlığı altında yer alan konuşmaya uygun ifadelerle başlama, konuşma sırasında uygun hitap ifadeleri kullanma ve konuşmasında nezaket kurallarına uymayı, "Hazırlıklı konuşmalar yapma" başlığında ele alınan konunun özelliğine uygun düşünceyi geliştirme yollarını kullanmayı ve "Konuşma kurallarını uygulama" başlığı altında verilen standart Türkçe ile konuşmayı konuşma becerisinin değerlendirilmesindeki yeterlilikler olarak görmektedir.

S3: Konuşma becerisinin ölçülmesinde hangi ölçme araçlarını kullanıyorsunuz ve bu ölçme araçlarının ölçütleri bakımından yeterliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Konuşma becerisinin değerlendirilmesine yönelik sizin hazırladığınız ölçekler var mı?

Derecelendirme ölçeklerini kullanıyoruz hocam [K 1, K4]. Akran değerlendirmeyi uygulamaya çalışıyorum [K2, K5, K6]. Kontrol listesi kullanıyorum [K3,K7, K8].

Genelde bunları kullanıyoruz hocam [K1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8].

Mesela ben vücut dilini kullanır-kullanamaz, böyle bir kriter koyardım [K1]. Alt kazanımlara bölündü, mesela ses tonunu iyi ayarlar, altta alt kazanım işte gerekli yerde duraklamaları yapar, hani ses tonuyla ilgili ayrı bir kazanımdır, gerekli yerde vurgu ve vurguyu yapar, tonlamayı yapar, bu ayrı bir kazanımdır, hani bu şekilde o şey kriterleri alt kriterlere bölerek değerlendiriyorum [K2]. Ölçekler okunduğu zaman çok rutin, basit ve genel ifadelerden oluşuyor [K3]. Ölçmede bu bir kuraldır, biliyorsunuz. Fizikte de böyledir. Yani bir şeyi siz santimetre yerine şu kadar bir ölçekle ölçerseniz, sizin güvenilirliğiniz bu kadardır. Bir şeyi milimetre ile ölçüyorsanız daha hassas ölçersiniz. Şimdi gramla ölçmek var, tonla ölçmek var [K4]. Yapı güvenilirliği biraz daha arttırmak amacıyla [K5]. Artı, öğrenmede yol haritamızı belirlemek amacıyla. Çünkü öğrenci de aynı. Sınavda ne soruluyorsa ona göre çalışıyor. Öğretmene de siz ölçme aracını nitelikli verdiğiniz zaman öğrenme sürecini de ona göre planlayabiliyor gibi bir varsayımdan yola çıkarak söylüyorum [K6, 7, 8]. Gözleme dayalı olanı, yani yoksa biz şey, dediğim gibi kılavuz kitaplarındakileri kullanıyoruz yani değerlendirme ölçekleri [K1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8].

Verilen cevaplara göre öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmede öğretmenlerden ikisi derecelendirme ölçeklerini [K1, 4], üçü akran değerlendirme formlarını [K2, 5, 6] ve ikisi de kontrol listelerini [K3, 7, 8] kullanmaktadır. Öğretmenlerin tamamı mevcut ölçeklerin çok genel ifadelerden oluştuğu görüşündedir. Mevcut ölçütlerin alt birimlere ayrılarak detaylandırılması ve somutlaştırılması gerektiği fikrindedirler ve konuşma becerisini değerlendirmek amacıyla kendileri ölçek hazırlamamakta, kılavuz kitaptaki ölçekleri kullanmaktadır.

S4: Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (6, 7, 8. sınıf) ölçme değerlendirme uygulamaları öğretim sürecinin başında değerlendirme, öğretim sürecinde değerlendirme ve çıktıların (başarının) değerlendirilmesi olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır. Sizler Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenmiş bu ilkelere hangi oranda uyuyorsunuz?

*Genel olarak uyuyoruz.[K1, 5, 6, 7, 8] Birebir uymuyoruz, ben kendi şahsım [K2]. Öyle [K3]. Birebir uymuyorum ben [K4].*

Verilen cevaplardan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerden beşi [K1, 5, 6, 7, 8] Milli Eğitim Bakanlığınca belirlenen değerlendirme ilkelerine genel olarak uyarken, üçü [K2, 3, 4]bu değerlendirme ilkelerine birebir uymamaktadır.

S5: Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde Türkçe öğretmenlerinin hangi yeterliliklere sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?

*Örnek bir konuşma yapabilmeli [K1]. Yani bu saydığımız her şeyi öğretmen model olarak uygulayabilmeli. Yani biz çocuğun jest ve mimiklerine bakacaksa biz o şeyi, tonu vermeliyiz, o çocuklara. Model olarak konuşma yaparken –ki sürekli konuşuyoruz- genel olarak konuşurken jest ve mimiklerimize dikkat etmeliyiz [K2].Hocam kaba bir tabirle öğretmen yani konuşma yeteneğinden yoksunsa, konuşma becerisinden yoksunsa, bir kere zaten sınıfı hâkimiyet altına almakta zorlanır [K3]. Burada bizim yapmamız gereken -sorunuza gelecek olursam- gerçekten bir rol model olmak, konuşmada [K5, 6, 7, 8].Yani burada çocukların seviyesine inmek önemli. Mesela ben 5 ve 6. sınıfa girdiğimde daha ütopik şeyler konuşamıyorum. Daha soyut şeyler konuşamıyorum. 7 ve 8'lerde tabii ki bu biraz daha değişiyor. Yani öğrencinin seviyesine inmek burada [K4].*

*Verilen cevaplara göre öğretmenlerden 7'si öğrencilerin konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde öğretmenin sahip olması gereken yeterliliğin rol-model olmak olduğunu ifade ederken, bir öğretmen [K4] öğretmende olması gereken yeterlilik olarak öğrencilerin seviyesine inebilmeyi görmektedir.*

S6: Konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik sınıf ortamında etkinlikler yapıyor musunuz? Cevabınız evet ise ne tür etkinlikler yapıyorsunuz? Etkinlikleri uygularken bu etkinliklerin ölçme ve değerlendirme süreciyle ilgili hangi ön hazırlıkları yapıyorsunuz?

*Evet, yapıyoruz [K1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8].*

## TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Ben önceden ayrı bir şekilde yapıyordum. Sonra hatamı fark ettim. Yani metinden bağımsız yaptırdığım konuşma çok oluyordu. Bu son zamanlarda artık metinle bağlantılı konuşma yaptırıyorum. İşte önce görsellerle ilgili konuşturuyorum, metni hiç okumadan. Daha sonra metni bir yerde kesiyorum. Okumamış oluyorlar. Ondan sonra kapattırıyorum kitapları sonlarını kendilerinin tahmin etmelerini istiyorum. Bu konuyla ilgili sonu tamamlattırıyorum. Bunu yazma çalışması ile ilgili olarak da yaptırıyorum. Bu şekilde metinle alakalı kurmaya çalışıyorum artık [K1]. Telaffuz çalışmaları yapıyoruz bazen çocuklarla. Eğlenceli de oluyor, çocukların ilgisini de çekiyor. Tahtaya tekerleme yazıyorum birkaç tane. Böyle çocukların zorlanabilecekleri, bazen mesela hatta bir gün bir öğretmen arkadaş da sınıfa gelmişti. Tam denk düştü. Çok gülmüştü çocuk. “Çekoslavakyalılaştıramadıklarımızdan mısınız?” bunu okuyacaktı. “Çekoslavakyalı...” dedi, arada yani o bağlantıyı kuramadı arada yani. Biz kalemi alıyoruz -özellikle temiz bir kalem olmasına dikkat ediyoruz- ağzına böyle yatay tutacak bir şekilde veya çakıl taşları -çocuk olduğu için çakıl taşları biraz daha güvenlik açısından sıkıntı oluyor- kalem en uygunu. Kalemi yatay bir şekilde koyuyoruz oradaki tekerlemeleri okuyor çocuklar. Telaffuzlarını geliştirme, kelimeleri doğru, daha iyi telaffuz etmelerini sağlamak amacıyla böyle bir çalışma yapıyoruz. Hem eğlenceli oluyor hem çocukların ilgisini çekiyor hem de faydalı olduğunu düşünüyorum yani [K2]. Hocam ben de şöyle hani: Tahtaya bir resim çizdiğimde her öğrenciyi on dakika boyunca tahtaya çıkarıp o metinden ne anladığını, kendisine göre bir hikâye kurarak böyle arkadaşlarına anlatmasını istiyorum. Gayet de güzel oluyor hocam [K3]. Yani burada kılavuz kitabına bağlı kalarak yaptırıyorum. Onların metinden sonra metni anlama ve yorumlama çalışmaları var. Sorular var. O sorularla çocukları konuşturmaya çalışıyorum [K4, 6, 7, 8]. Hocam benzer etkinlikleri biz de yapıyoruz ama şimdi açıkçası bu program dâhilinde olmuyor. Yani o sınıf içerisinde bir anda gelişen durumlar çerçevesinde yaptırıyoruz. Hocamın yaptırdığı etkinliklerin bazılarını ben de yaptırıyorum. Mesela doğru telaffuz edebilme, tekerleme bilmece sorma etkinliği, bunu yapıyoruz ara sıra ve dediğim o etkinliği yaptırıyorum. Bu sene yaptırmadık da yaptıracağız inşallah, ikinci dönem. Ben metne bağlı kalındığı zaman mesela 7. sınıflarda bir metin var: “Bir İletişim Biçimi Olarak Karikatür” Şimdi çocuk kenar semtte yaşıyor. Yani karikatür çocuğun dünyasında hiçbir şey ifade etmiyor. Yani ben bu çocuğu karikatür kelimesi üzerinde konuşturmaya çalıştığım zaman çocuk tıkanıyor. Kendini ifade edemiyor. Ya ben metne bağlı kalmadan daha farklı yani mesela ne konuda konuşmak istiyor. Hocam ben doğa diyorum mesela doğa. Çocuk koyu bir Fenerbahçeli Fenerbahçe üzerinden konuşmak istiyor. O konuda öğrencileri biraz daha serbest bıraktığımız zaman daha rahat konuşabiliyorlar. Ben bunu diyorum yani [K5]. Bu etkinlikleri değerlendirmeye dönük herhangi bir ön hazırlık çalışmam yok [K1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8].

Verilen cevaplara göre öğretmenlerin tamamı öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilmek adına etkinlikler yapmaktadır. Öğretmenlerin altısı bu etkinliklerle ilgili olarak ders kitabı ve kılavuz kitaba bağlı kaldıklarını belirtmiştir. İki öğretmen ise ders kitabı ve kılavuz kitabın dışında da etkinlikler yaptırdıklarını söylemiştir. Fakat öğretmenlerin tamamı bu etkinliklerin değerlendirilmesine yönelik herhangi bir ön hazırlık yapmadıklarını ifade etmiştir.

S7: Sınıf ortamları konuşma becerisini ölçme ve değerlendirme için sizce uygun mu? Konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede sınıf ortamından kaynaklı sorunlar sizce nelerdir?

*Hayır. Kesinlikle olamaz [K1, 2, 3, 4, 5, 6, 7].Evet, hocam benim sınıf ortamım uygun [K8].*

*Sınıfların öğrenci sayısı çok fazla [K1, 2, 3, 4, 5, 6, 7].Mesela sıra düzeninde arka sıradaki çocuklara sesin ulaşması. Ses problemi. Bence sınıftaki oturma düzeni. Sahne olarak kullanabileceğimiz bir ortam yok. Ses ve sunumlar için donanım yok [K1, 2, 3, 4, 5, 6, 7].*

Öğretmenlerden biri hariç diğerleri sınıf ortamlarının konuşma becerisini ölçme ve değerlendirmede uygun olmadığını düşünmektedir. Bu uygunsuzluğun sebepleri sınıf öğrenci sayılarının fazla oluşu, sınıflardaki oturma düzeni, ses ve sunum donanımlarının olmayışı, sınıflarda sahne olmayışı olarak görülmektedir.

S8: Öğrencinin konuşma becerisini değerlendirdiniz. Değerlendirme sonucunda öğrenciye geri bildirim nasıl yapıyorsunuz?

*Ben öncelikle öğrencilere soruyorum. Mesela çıktı -çok fazla yapmıyorum konuşma etkinliği onu da belirttim de- çıkardım konuşturduysam, arkadaşlar sizce arkadaşınız nerede hata yaptı? Neyi gözlemlediniz? Önce onları konuşturuyorum. Hani bunu anlık yaparsak zaten öğrenciyi tamamen bitirmiş oluruz. Öğrenci psikolojik olarak çöker. Daha sonrasında cümle bile kuramaz. O yüzden sonunu beklemek gerek diye düşünüyorum ve sonunu bekliyorum önce öğrencilere değerlendiriyorum[K1, 3, 4, 5, 6, 7, 8]. Konuşma becerisinin ben ilk etapta hocama katılmıyorum. Anlık müdahale edilmesi gerektiği düşünceyim. Çünkü sonradan öğrenci: "Ben öyle demedim ki hocam, ben öyle demedim ki öğretmenim!" diyebiliyor [K2]. Kayıt altına alabiliriz hocam [K3].*

Verilen cevaplara göre öğretmenlerden yedisi geribildirim öğrencinin konuşması sonunda yaparken, bir öğretmen hata ya da yanlışın hemen ardından anlık olarak geribildirim gerçekleştirmektedir.

S9: Konuşma becerisinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde, konuşmaya ayrılan sürenin, ders süresinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

*Kesinlikle hayır. Düşünmüyoruz çünkü -biraz önce de söylediğim gibi- yani orada 15 tane kazanım var, bizim hedeflediğimiz, çocuklara kazandırmayı düşündüğümüz 15 kazanım var, bir etkinlikte. Tabii bu etkinliklerde bu tekrar ediyor. Sarmal program olduğu için. Ancak onu tekrar aralıklarını bile, tekrar aralıkları dışında bile uygulama süresi çok kısa. 45 kişilik sınıfta bir konuşma kazanımının yani 3-4 saat 5 saat sürmesi lazım aralıklarla. Ancak biz bu konuşma kazanımı ile ilgili etkinliği ona ayırdığımızda diğer hiçbir etkinliği yapmamamız gerekiyor. Hocam şimdi şöyle bir durum var: Türkçe eğitimini, diyoruz. Türkçe 7 ve 8'lerde 5 saat, 5 ve 6'larda 6 saat. İngilizce 4 saat bu ülkede. Yani bizim ana dilimiz 5 saatken İngilizce 4 saat. Hatta bir de seçmeliyi İngilizce seçiyorlar, çocuklar öğrensini diye, daha iyi öğrensini diye. Bence hiçbir etkisi yok. Türkçe ders sayısından daha fazla İngilizce görüyor, çocuklar[K1, 2, 3, 4, 5, 6, 7]. Yetiyor hocam konuşma süresi [K8].*

Verilen cevaplardan da anlaşılacağı gibi öğretmenlerden sadece biri konuşma becerisinin değerlendirilmesinde konuşmaya ayrılan sürenin yeterli olduğunu belirtirken, diğer öğretmenler bu sürenin kesinlikle yetersiz olduğunu söylemektedir.

S10: Beni müfettiş olarak düşünün, ben geldim, rastgele, sınıftan bir çocuk seçtim. “Hocam ya bu çocuğun konuşma becerisindeki gelişimi öğrenmek istiyorum, bana anlatın.” dediğim zaman o çocuğun konuşma becerisine ilişkin durumunu anlatmak için ne yaparsınız, nelerden yararlanırsınız?

*Ya şu durumda, aslında şu durumda okula gelseniz, biz burada da söyleriz, sizi yormaya gerek yani. Bizimki tamamen gözlem sonuçları olur. Sadece çalışma kitabında öğrencilerin konuşmalarını değerlendirme formu var kendilerinin onları sunabiliriz. Çocuğun konuşmasıyla ilgili ne kadar farkında olduğu, eksikliklerini nerde bildiği ile ilgili. Bizimkisi dediğim gibi arkadaşımız da sordu, gözlem sonuçları olur, yani bizim evrak sunup şu şekilde şu çalışmalar yapıldı, o yok yani. [K1, 2, 3, 4, 5, 6, 7,8].*

Verilen cevaplarda da görülebileceği gibi öğretmenler, öğrencilerin çalışma kitaplarında yer alan konuşma ölçekleri dışında, öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmeye ve bu şekilde öğrencinin gelişimini izlemeye dönük herhangi bir yazılı belgeyi tutmamakta, dosyalamamaktadır.

### **Tartışma ve Sonuç**

Araştırmaya katılarak görüşlerini bildiren öğretmenlerden beşi öğrenci başarısının belirlenmesinde bütün beceri alanlarını (dinleme, okuma, konuşma ve yazma) etkili olarak görürken, iki öğretmen okuma becerisini etkili olarak görmüştür. Bir öğretmen ise yapılan sınavlardan yüksek puan alan öğrencileri başarılı olarak değerlendirmiştir. Fakat burada yapılan sınavlarda dinleme ve konuşma becerilerine dair herhangi bir ölçme değerlendirme yapılmadığını dikkate alırsak bu öğretmenin de okuma ve yazma becerilerini etkili olarak gördüğü sonucuna ulaşılabilir. Zorbaz Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirmeye ilişkin görüşleri üzerine yaptığı bir araştırmasında öğretmenlerin not vermek amacıyla ölçme değerlendirme yaptığı, becerileri geliştirme ve şekillendirme amacının ihmal edildiği sonucuna ulaşmıştır (2005). Yapılandırıcı yaklaşım doğrultusunda şekillenen program ve öğretim sürecinde bütün becerilerin bütüncül anlayışla ele alınması sadece dersin işleniş süreci için düşünülemez. Ölçme ve değerlendirmede de bütün becerileri alanlarının dikkate alınması gerekir. Karadüz “Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Uygulamalarının ‘Yapılandırıcı Öğrenme’ Kavramı Bağlamında Eleştirisi” adlı çalışmasında öğretmenlerin mevcut alışkanlıklarının yapılandırıcı anlayışı uygulamalarına yansıtılmalarını engellediği sonucunu ortaya koymuştur (2009).

Araştırmacının S2 kodlu sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplara bakıldığında öğretmenlerin programda yer alan kazanımlardan sadece bir kısmını yeterlilik alanı olarak gördüğü sonucu ortaya çıkmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programında konuşmaya yönelik beş temel amaç altında sunulan 42 kazanım söz konusudur. Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde bütün bu kazanımlar birer yeterlilik alanı olarak görülmesi daha doğru olacaktır.

Başol kullanılacak ölçme aracının belirlenmesinde ölçülecek kazanımın bilişsel, duyuşsal ya da psikomotor düzeyinin belirleyici olduğunu ifade etmektedir (2015). Araştırmanın S3 kodlu sorusuna verilen cevaplardan öğretmenlerin akran değerlendirme formları, dereceli puanlama anahtarları ve kontrol listelerini kullandıkları fakat kazanımın bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutunun dikkate alınmadığı görülebilmektedir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na bakıldığında ölçek örneklerinden çok ölçek türleri, bu ölçeklerin özellikleri ve ölçekleri hazırlamaya ilişkin bilgiler sunulmaktadır. Bunun nedeni amaca uygun ölçeğin hazırlanmasının öğretmene bırakılmasıdır. Fakat öğretmenlerin mevcut ölçekleri yeterli bulması, kendilerinin herhangi bir şekilde ölçek hazırlamadığını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin tamamının düşüncesi mevcut ölçeklerin çok genel ifadelerden oluştuğu yönündedir. Mevcut ölçütlerin ölçülecek alanın tamamını kapsayacak biçimde detaylandırılması ve somutlaştırılması gerektiği fikrindedirler. Kapsam geçerliğinin sağlanabilmesi için, öğretim hedefleriyle ilgili davranışların tümünün ölçekte oranlı bir biçimde temsil edilmesi gerekir. Ölçek hazırlayıcısı hedeflerin davranışlarından herhangi birine ya da bir bölümüne diğerlerinden daha çok önem veriyorsa kapsam geçerliğini bozuyor demektir(Yılmaz ve Sünbül, 2000).

Türkçe Dersi Öğretim Programında(2006) ölçme ve değerlendirme üç boyutta ele alınmaktadır.

*Bunlar öğretimin başında, öğretim sürecinde ve sonunda yapılacak değerlendirmelerdir. Öğretim sürecinin başında öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin veya durumlarının belirlenmesi, öğretim açısından yararlı olacaktır. Bu amaçla eğitim ve öğretim süreci başında öğrencilerin derse karşı tutumları, dinleme, konuşma, okuma, yazma dil becerileri ile dil bilgisindeki durumları belirlenebilir. Öğretim sürecinde değerlendirme iki amaçla yapılır. Bunlar; öğretimin değerlendirilmesi ve öğrenme eksikliklerinin belirlenmesidir. Bu türde bir değerlendirme için izleme amaçlı testler, öğrenci ürün dosyaları, performans ödevleri vb. araçlar kullanılır. Ayrıca süreç içerisinde öğrenmenin ne ölçüde ve nasıl gerçekleştiğini belirlemek amacıyla kontrol listeleri, akran değerlendirme formu, öz değerlendirme formu, gözlem formları vb. kullanılabilir. Amaca ve zamana göre yapılan değerlendirmelerden bir diğeri de çıktılarının (başarının) değerlendirilmesidir. Bu değerlendirme de öğrencilerin öğretim süreci sonundaki başarılarının belirlenmesi amacıyla yapılır.(s. 38)*

Araştırmanın S4 kodlu sorusuyla derlenen cevaplarda öğretmenlerin çoğunun genel olarak bu ilkelere uyduğunu söylemesi olumlu bir uygulama olarak değerlendirilmektedir. Ancak diğer öğretmenlerin bu ilkelere uymadıklarını söylemesi ölçme ve değerlendirmenin amacıyla bağdaşmamaktadır.

S5 kodlu soruyla ilgili olarak öğretmenlerin öğrencilerin konuşma becerilerinin değerlendirilmesinde öğretmen yeterliği olarak rol- model olmayı görmesi, öğretmenlerin programda verilen konuşma kazanımlarına başta kendilerinin sahip olması gerektiğinin göstergesidir. Konuşma becerisine dair kazanımların önemli bir bölümü devinimsel özellik gösterir ve anlaktır. Öğrencilerin konuşma becerisini

değerlendirirken öğretmenlerin en önemli araçları dinleme ve gözlemdir. Öğretmenin öğrencinin konuşma yanlış ve hatalarını belirleyebilmesi için nitelikli bir eğitim almış olması gerekir. Öğrencinin yanlışlarını anında fark edebilmeli ve öğrenciye geribildirimde bulunabilmelidir. Oğuz (2009)'da "Öğretmen Adaylarının Sözlü ve Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları" başlıklı çalışmasında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yarıdan fazlası sözlü anlatım becerilerini yetersiz görmekte, bu yetersizliğin sebepleri olarak da kişilik özelliklerini, konuşma ilkelerine uymamalarını, kitap okumamalarını ve uygulamalı çalışmalar yapmamalarını görmektedirler. Sallabaş'ın çalışmasında ulaştığı sonuçlar Oğuz'u destekler niteliktedir. Sallabaş öğretmen adaylarının ancak üçte birinin kendini sözlü olarak ifade etmede yeterli gördüğünü tespit etmiştir (2009).

Öğretmenlerin S6 kodlu soruya verdikleri cevaplar öğrencilerin konuşma becerisine yönelik çeşitli etkinlikler yaptıklarını göstermekle birlikte, bu etkinlikleri değerlendirmeye yönelik herhangi bir ön hazırlık yapmadıklarını da ortaya koymaktadır. Hâlbuki öğretimde plânlılık esastır. Plân, belirli eğitim amaçlarına ulaşmak için öğretim etkinliklerinin seçilmesi, bu etkinliklerin niçin, nasıl hangi araçlarla yapılacağı ile elde edilen başarının nasıl değerlendirileceğinin önceden tasarlanmasıdır ( Demirel, 2009). Öğrencilere etkili bir geribildirim sağlanması, öğrencilerin kendi öğrenmelerine aktif katılımı, değerlendirme sonuçlarına göre öğretim sürecinin düzenlenmesi, öğrencilerin kendi ihtiyaçlarını anlaması ve değerlendirmesi bu şekilde özgüven ve isteklerinin artması için değerlendirme gereklidir (Assessment Reform Group, 1999).

Konuşmanın ham maddesinin ses olduğu göz önüne alınırsa konuşma eğitiminde fiziki ve çevresel unsurların etkisi daha açık bir şekilde anlaşılır. Özellikle sınıf ortamında konuşan dinleyen etkileşiminden, sesin işitilebilir oluşuna, sınıfların öğrenci sayılarının fazlalığı sebebiyle öğrencilere gereken zamanın ayrılamayışına kadar pek çok hususun konuşma eğitimi açısından elverişsiz olduğu söylenebilir ( Tosun ve Aydın, 2013). Öğretmenlerin S7 kodlu soruyla ilgili değerlendirmeleri de bu doğrultudadır. Sınıf öğrenci sayılarının fazla oluşu, sınıflardaki oturma düzeni, ses ve sunum donanımlarının olmayışı, sınıflarda sahne olmayışı öğretmenlerin dile getirdiği sınıf ortamından kaynaklı sorunlardır.

Öğretmenlerin S8 kodlu soruya ilişkin ifadeleri çoğunun konuşma hatalarının düzeltilmesine ilişkin geribildirimi öğrencinin konuşması sonunda yaptıkları yönündedir. Bir öğretmen ise hata ya da yanlışın hemen ardından anlık olarak geribildirimi gerçekleştirmektedir. Hendricson 'a göre konuşma hataları yerel hatalar ve global hatalar olmak üzere iki türdür. Bunlardan global hatalar mesajı engellediği için hemen düzeltilmelidir. Yerel hatalara ise hatanın ortaya çıktığı anda müdahale etmeye gerek yoktur (1980). Long ise konuşma hatalarının düzeltilmesi ile ilgili öğretmenin izleyeceği şu aşamaları belirlemiştir: hataların düzeltilmesine karar vermek, hataların önem derecesini belirlemek, öğretmenin hatayı öğrencinin kendisine düzelttirip-düzeltilmeyeceğine karar vermek. Konuşma hatalarının düzeltilmesinde öğretmen

anlık karar vermez. Bu öğretmenin yıllardır aldığı dil eğitimiyle, inançları ve tutumlarıyla ilgilidir (1977). Ancak hem Hendricson (1980) hem de Long (1977) konuşmada öğretmenin araya girmesini konuşma üretimini engelleyen bir husus olarak görmektedir. Mesajı engelleyen bir hata olmadıkça araya girilmemesi gerektiğini ifade etmektedirler.

Konuşma becerisinin değerlendirilmesinde ders sürelerinin yeterliğine ilişkin S9 kodlu soruya verilen cevaplar ders sürelerinin yetersiz olduğu yönündedir. Ders süresi öğrenci başarısını doğrudan etkileyen unsurlardandır. Kızıltepe'nin ders sürelerinin öğretmen ve öğrenci başarısına etkisine ilişkin şu tespitleri bu nedenle önemlidir.

*İyi bir öğretmenin başarısının sırlarından biri de kullandığı yöntem ne olursa olsun öğrenciye yeterli süre tanınmasıdır. Berliner'in (1988) yaptığı araştırmaya göre, işlenen ders süresi ile öğrenme arasında önemli bir korelasyon vardır. Demek oluyor ki sınıfta öğrenmeme veya başarısızlık durumu olduğunda ilk kontrol etmemiz gereken faktörlerden biri de öğrenciye verilen süre olmalıdır. Öğrenmenin genelde, düşünme ve alıştırmaya yapma sonucu meydana geldiğini (Doyle, 1983) kabul ettiğimiz takdirde, öğrenciye tanınan sürenin önemi ortaya çıkar. Fakat daha fazla her zaman daha iyi demek değildir. İyi bir öğretmen hangi etkinliğin ne kadar vakit aldığını, hangi dersin, hangi ünitenin ne kadar zamanda öğrenileceğini/öğretileceğini bilen kişidir (2002, s.13).*

S10 kodlu soruya cevaben alınan ifadeler, öğrencilerin çalışma kitaplarında yer alan konuşma ölçekleri dışında, öğrencilerin konuşma becerilerini değerlendirmeye ve bu şekilde öğrencinin gelişimini izlemeye dönük herhangi bir öğrenci gelişim dosyası tutmamaktadır. Konuşma becerisiyle ilgili öğrenci portfolyoları yazılı belgeden çok sözlü materyal içermelidir. Bu kayıtların ise dijital ortamda tutulması gerekir. Teknolojik imkânı olmayan kurumlarda ise öğretmenler öğrenci gelişim dosyası tutmalıdır. Öğrenci gelişiminin öğretmen, öğrenci, veli ve üst öğretim kurumlarınca izlenebilmesi için bu gereklidir. Öğretmen portfolyoları; öğretmenlerin öğretim süreci içerisinde işlenen konulara ilişkin öğrencilerin ne derece anladıkları ve kavradıkları hakkında bilgi almak için kullandıkları portfolyolardır. Süreç içerisinde yer alan her bir öğrencinin değişik yetenek, ilgi, öz geçmiş ve deneyime sahip olması nedeniyle, her öğrenciyi aynı koşullar altında değerlendirmek mümkün gibi görünmesine rağmen aynı koşullar altında değerlendirme yapmak çok güçtür. Bu sebeple portfolyo değerlendirme yaklaşımı öğrencileri birbirleriyle karşılaştırmak ya da yarıştırmak yerine, her bir öğrencinin kendi potansiyeli ve özellikleri doğrultusunda en üst düzeyde gelişmesini amaçlar (Kan, 2007, s.141).



### **Öneriler**

Türkçe eğitiminin dört temel öğrenme alanından birinin de konuşma olduğu öğretmenlerce dikkatten uzak tutulmamalıdır. Konuşma becerisine ait programda yer alan bütün kazanımlar eğitim sürecinde öğrenci seviyelerine uygun şekilde verilmeye çalışılmalıdır. Öğrencilerin konuşma hata ve yanlışlarını öğretmen dinleme yoluyla belirler. Öğretmenin hem bu hataları belirleyebilmesi hem de doğrusunu yapabilmesi için nitelikli bir konuşma eğitimi almış olması gerekir. Öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde, onların etkili bir konuşma becerisine sahip olmaları sağlanmalı, verilen eğitimin niteliği uygulamaya dönük olarak artırılmalıdır. Böylelikle öğretmenlerin öğrenciler için model olabilmesi sağlanmalıdır. Ortaokullarda Türkçenin haftalık ders saati dolayısıyla konuşma etkinliklerine ayrılan süre artırılmalıdır. Sınıfların öğrenci sayıları ve fizikî şartları konuşma eğitimine uygun duruma getirilmeli, konuşma eğitimi için gerekli donanımlar (bilgisayar, ses sistemi, ses kayıt cihazı, mikrofon vb.) sınıflarda bulunmalıdır. Konuşma becerilerinin geliştirilmesi konusunda öğretmenler plânlı hareket etmeli, bu plânlama da değerlendirme ve geribildirime yer verilmelidir. Öğrenci sayılarının fazla olduğu sınıflarda öğretmen öğrencilerin ses kayıtlarını alarak konuşma becerisinin değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik geribildirimde bulunmalıdır. Yapılacak etkinliğin türüne göre öğretmenler konuşma ölçeklerini kendileri hazırlamaları, mevcut ölçekler kullanılacaksa içinde bulunulan şartlara göre düzenlenmelidir. Ölçeklerde, ölçülecek konuşma yeterliğine ilişkin bütün ölçütler yer almalıdır. Öğrencilerin konuşma becerilerinde oluşan gelişimi izlemek adına öğretmenlerce öğrenci gelişim dosyaları tutulmalı, velilerle işbirliği içinde konuşma becerisinin gelişimine dönük çalışmalar yürütülmelidir. Konuşma becerisinin ölçülmesinde ve değerlendirilmesinde bilgisayar teknolojilerinden yararlanılmalıdır. Özellikle öğretmenlerin konuşma eğitimine dair bilgi, tutum ve inançlarının programın amaçlarıyla aynı doğrultuda olmasına yönelik hizmet içi çalışmalar yapılmalıdır.

### Kaynakça

- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve Sözlü Anlatım Kompozisyon Sanatı*. Ankara: Akçay Yayınları.
- Assessment Reform Group (1999) *Assessment for learning: beyond the black box* (Cambridge,University of Cambridge, School of Education).
- Başol, G. (2015). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K. Akgün, Ö. A. Karadeniz, Ş. Demirel, F.(2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Çerçi,A. (2013). *Konuşma Eğitiminin Telaffuz Vurgu ve Tonlama Konularının Dinleme Destekli Öğretimi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). *Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi*. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi, 4(1), 95-107
- Demirel, Ö. *Öğretim İlke ve Yöntemleri Öğretme Sanatı*. (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: Quantitative, qualitative and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Evlıyaoğlu, G. (1973). *Konuşma Sanatı Diksiyon Fonetik Retorik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Göçer, A. (2014). *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi yayınları.
- Gürzap,C. (2004). *Konuşan İnsan*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Hendrickson, J., M. (1978) *Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice*. The modern language journal 62(8), 387-398. 19.10.2015, Online.
- <http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:qFLQRgXSdFwJ:www.befjournal.com.tr/index.php/dergi/article/download/618/425+&cd=2&hl=tr&ct=clnk&gl=tr>
- Kan, A.(2007). Portfolyo Değerlendirme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 133-144, 13 Ekim 2015, [http://www. ulakbim.gov.tr alanından](http://www.ulakbim.gov.tr/alanından) [PDF]
- Karadüz, A. (2009).Türkçe Öğretmenlerinin Ölçme Ve Değerlendirme Uygulamalarının “Yapılandırmacı Öğrenme” Kavramı Bağlamında Eleştirisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi XXII (1), 189-210. 12 Ekim 2015,* <http://dspace.uludag.edu.tr:8080/jspui/handle/11452/2446>
- Kızıltepe, Z. 82002) *İyi ve Etkili Öğretmen Eğitim ve Bilim*. 27 (126),10-14. 17 Kasım 2015, <http://213.232.48.5/index.php/EB/article/view/5137/1219>

## TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİLERİN KONUŞMA BECERİSİNİ ÖLÇME VE DEĞERLENDİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

---

- Kurudayıoğlu, M. (2011). *Konuşma Eğitimi*. İstanbul: Kriter Yayınları.
- Long, M.(1977). *Teacher feedback on learner error: mapping cognitions*. on TESOL 77, 278-294.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Oğuz, A. (2009).*Öğretmen Adaylarının Sözlü Ve Yazılı Anlatım Becerilerine İlişkin Öz Yeterlik Algıları*. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 8 (30), 18-42. 11 Ekim 2015, <http://www.ulakbim.gov.tr> alanından [PDF]
- Özbay, M. (2005). *Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri* .Kafkas Üniversitesi Dergisi, 16, 177-184.
- Yelok, V. S. Sallabaş, M. E. (2009). *Öğretmen Adaylarının Sözlü Anlatım Dersine ve Sözlü Anlatıma Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(3), 581-606.
- Sever, S. (1998). *Dil ve İletişim (Etkili Yazılı ve Sözlü Anlatım)*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(1), 50-66.
- Taşer, S. (1978). *Konuşma Eğitimi*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Tosun, D. Aydın, İ., S. (2013). *Konuşma Eğitimine Yönelik Hazırlanan Kitaplarda Yer Alan Ses Özellikleri Konularının Değerlendirilmesi*. Buca Eğitim Fakültesi Dergisi, 35, 15-32. 10 Ekim 2015,
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A. M. (2000). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Mikro Basım Yayım.
- Zorbaz, K. Z.(2005). *İlköğretim okulları ikinci kademe Türkçe öğretmenlerinin ölçme değerlendirmeye ilişkin görüşleri ve yazılı sınavlarda sordukları sorular üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi. 08 Ekim 2015, <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>